Bildungs- und Ausbildungspolitik

Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs

WIE GUTE LEHRER GEWONNEN, GEFÖRDERT UND GEHALTEN WERDEN KÖNNEN

OECD
OECDPUBLISHING

Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs

WIE GUTE LEHRER GEWONNEN, GEFÖRDERT UND GEHALTEN WERDEN KÖNNEN

OECD

ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

Die OECD ist ein in seiner Art einzigartiges Forum, in dem die Regierungen von 30 demokratischen Staaten gemeinsam daran arbeiten, den globalisierungsbedingten Herausforderungen im Wirtschafts-, Sozial- und Umweltbereich zu begegnen. Die OECD steht auch in vorderster Linie bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis der neuen Entwicklungen und der dadurch ausgelösten Befürchtungen. Sie hilft den Regierungen dabei, diesen neuen Gegebenheiten Rechnung zu tragen, indem sie Untersuchungen zu Themen wie Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Probleme der Bevölkerungsalterung durchführt. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Politikerfahrungen auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, empfehlenswerte Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedstaaten sind: Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, die Slowakische Republik, Spanien, die Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften nimmt an den Arbeiten der OECD teil.

Über die OECD-Veröffentlichungen finden die Arbeiten der Organisation weite Verbreitung. Letztere erstrecken sich insbesondere auf Erstellung und Analyse statistischer Daten und Untersuchungen über wirtschaftliche, soziale und umweltpolitische Themen sowie die von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards.

Das vorliegende Dokument wird unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offizielle Einstellung der Organisation oder der Regierungen ihrer Mitgliedstaaten wider.

Originalfassungen veröffentlicht unter dem Titel:

Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers

Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité

Übersetzung durch den Deutschen Übersetzungsdienst der OECD

© OECD 2006

Nachdruck, Kopie, Übertragung oder Übersetzung dieser Veröffentlichung nur mit schriftlicher Genehmigung. Diesbezügliche Anträge sind zu richten an: OECD Publishing: *rights@oecd.org* oder per Fax (+33-1) 45 24 13 91. Die Genehmigung zur Kopie von Teilen dieses Werks ist einzuholen beim Centre Français d'exploitation du droit de Copie, 20 rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, Frankreich (*contact@cfcopies.com*).

Vorwort

Viele OECD-Länder stehen vor großen Schwierigkeiten, wenn es darum geht, die vielen in den nächsten fünf bis zehn Jahren ausscheidenden Lehrerinnen und Lehrer durch die Einstellung einer ausreichenden Zahl qualifizierter Nachwuchskräfte zu ersetzen. Die meisten Länder äußern unabhängig davon, ob bei ihnen Lehrermangel herrscht oder nicht, Besorgnis über die Effektivität der Lehrkräfte. Darüber hinaus ändern sich die Aufgaben der Lehrkräfte, die über neue Kompetenzen verfügen müssen, um den Anforderungen stärker diversifizierter Schülerpopulationen gerecht zu werden und in Schulen und anderen Einrichtungen effizient mit neuen Personalkategorien zusammenzuarbeiten.

Im April 2002 startete der OECD-Bildungsausschuss eine internationale Untersuchung der Lehrerpolitik, um zwischen den Ländern den Informationsaustausch über innovative und erfolgreiche Initiativen zu erleichtern und Politikoptionen für die Anwerbung, Förderung und Bindung leistungsfähiger Lehrkräfte zu identifizieren. Die vorliegende Publikation ist das wichtigste Ergebnis dieser Anstrengungen, in deren Rahmen auch 25 Hintergrundberichte von Teilnehmerländern, 10 Berichte externer Prüfteams im Anschluss an Länderbesuche sowie mehrere Auftragsstudien erstellt wurden. Dieses OECD-Projekt dürfte die umfassendste Analyse sein, die je zu Fragen der Lehrerpolitik auf internationaler Ebene durchgeführt wurde.

Die Arbeit der OECD gibt den Ländern die Möglichkeit, voneinander zu lernen. Zudem kann sie Fragen aufwerfen und Politikoptionen zur Diskussion stellen, die sich in nationalen Debatten u.U. nur schwer vorbringen lassen. Beides tritt in diesem Bericht sowie den ihm zu Grunde liegenden Arbeiten deutlich zu Tage. Offenkundig ist auch das Ausmaß der aktiven Mitwirkung der Mitglieds- und Partnerländer. Die 25 Teilnehmerländer haben über einen zwei- bis dreijährigen Zeitraum hinweg erhebliche Mittel aufgeboten und sind Risiken eingegangen, indem sie ihre Lehrerpolitik für die externe Prüfung und Erörterung öffneten. Das auf Zusammenarbeit basierende Konzept gestattete es den Ländern, mehr über die eigenen Bildungssysteme zu lernen und dabei zugleich die allgemeine Wissensbasis um internationale Daten über den Effekt von Politikreformen und die Bedingungen, unter denen diese am besten zum Tragen kommen, zu bereichern.

Das Projekt profitierte in erheblichem Maße von der Mitarbeit verschiedener Organisationen, die Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern, Schüler, Ausbilder von Lehrkräften und Arbeitgeber in nationalen Beratungsausschüssen bei der Ausarbeitung schriftlicher Vorlagen, bei den Kontakten mit den Prüfteams sowie auf Konferenzen und Seminaren vertraten.

Viel zu verdanken hat das Projekt ferner dem Engagement des Beratenden Ausschusses der Wirtschaft bei der OECD (BIAC), des Gewerkschaftlichen Beratungsausschusses bei der OECD (TUAC) sowie anderer internationaler Organisationen, die sich ebenfalls mit der Lehrerpolitik befassen: Europarat, Europäische Kommission, Europäische Stiftung für Berufsbildung, Eurydice, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Internationale Arbeitsorganisation (ILO), Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), Europäisches Zentrum für Hochschulbildung (CEPES) und Internationales Institut für Bildungsplanung (IIEP) der UNESCO sowie Weltbank.

In Anhang 1 dieses Berichts sind die Namen der zahlreichen Personen und Organisationen genannt, die als nationale Koordinatoren, Autoren von Hintergrundberichten oder im Auftrag erstellten Forschungsberichten und Mitglieder der Länderprüfteams an diesem Projekt mitgearbeitet haben. Insgesamt haben mehr als 150 Personen in der einen oder anderen dieser Funktionen mitgewirkt, und ihr Beitrag hatte großen Einfluss auf den Erfolg des Projekts. Die Einrichtung der

nationalen Beratungsausschüsse, die zur Erstellung der Hintergrundberichte der einzelnen Länder sowie für die Besuche der Prüfteams vor Ort durchgeführten Konsultationen wie auch die Besuche dieser Teams in zahlreichen Schulen und Hochschulen gaben zudem vielen Hunderten mehr die Gelegenheit, eigene Gedanken in dieses Projekt einzubringen. Wir hoffen, dass dieser Bericht allen diesen Beiträgen angemessen Rechnung trägt und die kollektive Wissensbasis weiter bereichert.

Innerhalb der OECD wurde dieses Projekt von der Direktion Bildung, Abteilung Aus- und Weiterbildungspolitik, unter der Leitung von Abrar Hasan durchgeführt. Phillip McKenzie und Paulo Santiago waren für die Untersuchung und die Erstellung des Berichts zuständig. Anne Sliwka (Universität Mannheim) trug als externe Beraterin die Hauptverantwortung für die Arbeiten zum Thema berufliche Entwicklung der Lehrkräfte, das in Kapitel 4 des Berichts erörtert wird, und Hiroyuki Hase vom OECD-Sekretariat leistete ebenfalls einen großen Beitrag. Yael Duthilleul (IIEP), der von der Weltbank als Berater abgeordnet wurde, kümmerte sich um die konzeptuelle Ausarbeitung des Projekts und übernahm die Verantwortung für zwei Länderprüfbesuche. Das statistische Material wurde von der inzwischen verstorbenen Catherine Duchêne von der Abteilung Bildungsindikatoren und -analyse aufbereitet. Sabrina Leonarduzzi war für die gesamte administrative Arbeit, die Organisation der Seminare und die Kommunikation mit den Teilnehmerländern zuständig. John Coolahan (National University of Ireland, Maynooth) stand in einem entscheidenden Stadium der Berichterstellung mit fachlicher Beratung zur Seite. Viviane Consoli und Melissa Peerless nahmen die redaktionelle Aufbereitung des Berichts wahr. Zahlreiche weitere Kollegen aus der Direktion Bildung steuerten in entscheidenden Phasen der Niederschrift des Berichts wertvolle Hinweise bei. Eine enge Zusammenarbeit bestand insbesondere mit der Arbeitsgruppe, die sich mit der Erstellung von Indikatoren über Lehrkräfte und Unterricht befasst, sowie dem Zentrum für Bildungsforschung und -innovation (*Centre for Educational Research and Innovation* – CERI) und dessen Projekten über *Schule von Morgen* und *Formative Beurteilung: Verbesserung des Lernprozesses in der Sekundarstufe*.

Die OECD beabsichtigt, in ihren Arbeiten zum Thema Lehrkräfte und Unterricht nicht nachzulassen und auf dem Projekt zur Lehrerpolitik sowie diesem Bericht in weiteren Untersuchungen aufzubauen.

Für den vorliegenden Bericht zeichnet der Generalsekretär der OECD verantwortlich.

Barry McGaw
Leiter der Direktion Bildung
OECD
Mai 2005

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 3

Zusammenfassung 7

Kapitel 1 Einführung: Die Lehrer im Brennpunkt 17

1.1 Das Augenmerk richtet sich immer stärker auf Fragen im Zusammenhang mit den Lehrkräften 18
1.2 Überblick über die allgemeinen Politikorientierungen 19
1.3 Methodik und Teilnehmerländer 20
1.4 Gliederung des Berichts 21

Kapitel 2 Warum die Lehrerpolitik so wichtig ist 23

2.1 Ein qualitativ hochwertiger Unterricht ist entscheidend für die Verbesserung des Lernprozesses der Schüler 24
2.2 Auf die Lehrkräfte entfällt ein hoher Anteil der Erwerbsbevölkerung und der Schulbudgets 27
2.3 Fragen der Lehrerpolitik werden zu einem dringlicheren Anliegen 27
2.4 Analyse der Lehrerpolitik 30
2.5 Analyse des Arbeitsmarkts für Lehrkräfte 32

Kapitel 3 Die Lehrertätigkeit zu einer attraktiven Berufswahl machen 39

3.1 Bedenken hinsichtlich der Attraktivität des Lehrerberufs 40
3.2 Schätzung des künftigen Lehrkräftebedarfs 63
3.3 Bestimmungsfaktoren für die Attraktivität des Lehrerberufs 70
3.4 Prioritäten für die künftige Politikgestaltung 91

Kapitel 4 Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte 101

4.1 Lehrerfunktionen im Wandel 103
4.2 Ergebnisse der Untersuchungen über effektive Lehrkräfte 105
4.3 Lehrererstausbildung 108
4.4 Zertifizierung neuer Lehrkräfte 122
4.5 Berufseinstiegsprogramme für neue Lehrkräfte 125
4.6 Berufliche Entwicklung 131
4.7 Prioritäten für die künftige Politikgestaltung 143

Kapitel 5 Einstellung, Auswahl und Beschäftigung von Lehrkräften 155

5.1 Lehrerberuf und Beschäftigung im öffentlichen Sektor 156
5.2 Merkmale der Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte 158
5.3 Einstellung und Auswahl der Lehrkräfte 165
5.4 Probezeiten für Junglehrer 172
5.5 Methoden zur Deckung von kurzfristigem Lehrkräftebedarf 172
5.6 Mobilität der Lehrkräfte 176
5.7 Prioritäten für die künftige Politikgestaltung 178

Kapitel 6 Verbleib guter Lehrkräfte in Schulen 185

6.1 Verbleib guter Lehrkräfte im Schuldienst 186
6.2 Faktoren, die für den Verbleib guter Lehrkräfte im Schuldienst eine Rolle spielen 194
6.3 Prioritäten für die künftige Politikgestaltung 225

Kapitel 7 Entwicklung und Umsetzung der Lehrerpolitik 235

7.1 Einbeziehung der Lehrkräfte in die Politikformulierung und -umsetzung 236
7.2 Verbesserung der Wissensbasis zur Förderung der Lehrerpolitik 241

Anhang 1 Wie das Projekt durchgeführt wurde 245

Hintergrund des OECD-Projekts 245
Zweck des OECD-Projekts 245
Methodologie und Länderbeteiligung 246

Anhang 2 Ein Informationsrahmen für die Lehrerpolitik 257

Zusammenfassung

Die Bedeutung der Lehrerpolitik

Die Lehrerpolitik steht weit oben auf der Prioritätenliste der Länder. Angesichts der derzeit zu beobachtenden tiefgreifenden Veränderungen in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht ist eine qualitativ hochwertige Schulbildung heute wichtiger denn je zuvor. Die Anforderungen an Schulen und Lehrkräfte werden immer komplexer. Die Bildungsminister der OECD-Mitgliedstaaten haben sich im Namen ihrer Länder verpflichtet, die Lernqualität für alle zu erhöhen. Dieses ehrgeizige Ziel kann nur erreicht werden, wenn alle Schülerinnen und Schüler eine qualitativ hochwertige Schulbildung erhalten.

Alle Länder sind bestrebt, ihre Schulen zu verbessern und dafür zu sorgen, dass sie den gestiegenen Erwartungen von Wirtschaft und Gesellschaft besser entsprechen. Als wichtigste Ressource der Schulen spielen die Lehrkräfte bei den Anstrengungen zur Verbesserung der Schulqualität eine zentrale Rolle. Die Förderung eines effizienteren und gerechteren Schulsystems hängt weitgehend davon ab, dass kompetente Lehramtsanwärter zur Verfügung stehen, ein hochwertiger Unterricht erteilt wird und alle Schülerinnen und Schüler Zugang hierzu haben.

Der vorliegende Bericht stützt sich auf die Ergebnisse eines groß angelegten OECD-Projekts zum Thema *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern*, das im Zeitraum 2002-2004 durchgeführt wurde. Das Projekt umfasste die Erstellung von nationalen Hintergrundberichten, Besuche einiger Länder durch externe Prüferteams, Datensammlungen, Auftragsstudien und Workshops. Die Teilnahme von 25 Ländern verdeutlicht, dass die Lehrkräfteproblematik ein prioritäres Anliegen der staatlichen Politik ist und dass dieser Trend sich in den kommenden Jahren wahrscheinlich noch verstärken wird.

Die Anforderungen an Schulen und Lehrkräfte werden immer anspruchsvoller. Die Gesellschaft erwartet heutzutage von den Schulen, dass sie effektiv mit unterschiedlichen Sprachen sowie familiären und sozialen Verhältnissen der Schülerinnen und Schüler umgehen, sich sensibel mit kulturellen und geschlechtsspezifischen Fragen auseinander setzen, Toleranz und gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern, effektiv auf die Anliegen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern sowie von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen eingehen, neue Technologien nutzen und mit dem raschen Wandel der Wissensgebiete sowie neuen Ansätzen der Schülerbeurteilung Schritt halten. Lehrkräfte müssen imstande sein, die Schülerinnen und Schüler auf eine Gesellschaft und Wirtschaft vorzubereiten, in der von ihnen erwartet wird, dass sie selbstständig lernen sowie fähig und motiviert sind, sich während ihres ganzen Lebens weiterzubilden.

Die Lehrerpolitik steht gegenwärtig auch insofern ganz oben auf der Prioritätenliste, als sich die Lehrer selbst Gedanken über die Zukunft ihres Berufsstands machen. Dazu gehört die Frage, ob der Beruf für begabte Berufsanfänger attraktiv genug ist und ob Lehrer im Rahmen ihrer Tätigkeit genügend Anerkennung und Unterstützung finden. Da die Lehrer mit den Schülerinnen und Schülern, die potenziell die nächste Lehrergeneration bilden, tagtäglich in Kontakt stehen, haben Enthusiasmus und allgemeine Stimmung unter den heutigen Lehrkräften großen Einfluss auf das künftige Lehrerangebot.

Dass das Interesse an Fragen der Lehrerpolitik gerade heute neu aufflammt, ist ebenfalls besonders wichtig. Wenn sich das Gros der Lehrkräfte, die während der starken Expansionsphase

der sechziger und siebziger Jahre eingestellt worden waren, jetzt dem Rentenalter nähert, stellt dies für die meisten OECD-Länder sowohl eine große Herausforderung als auch eine beispiellose Chance dar. Obgleich im Zuge der Verrentung der Lehrkräfte ein beträchtlicher Fundus von Erfahrung und Kompetenz ersetzt werden muss, bietet sich einigen Ländern doch nunmehr mit dem Generationenwechsel die einmalige Gelegenheit, auf substantielle Veränderungen in der Lehrerschaft hinzuwirken und Nutzen daraus zu ziehen.

In den kommenden fünf bis zehn Jahren werden sehr viel mehr neue Lehrkräfte ihr Amt antreten als in den vergangenen zwanzig Jahren. Diese umfangreichen Neuzugänge von Lehrkräften mit modernsten Qualifikationen und frischen Ideen bergen das Potenzial einer Rundumerneuerung der Schulen. Es bietet sich zudem die Möglichkeit zur Freisetzung von Ressourcen für die Entwicklung neuer Konzepte, denn mit der Verjüngung der Lehrerschaft nimmt auch die budgetäre Belastung ab. Wenn der Lehrerberuf aber nicht als attraktiv betrachtet wird und sich in Bezug auf die Lehrertätigkeit kein grundlegender Wandel vollzieht, besteht die Gefahr, dass es zu einem Qualitätsverlust der Schule kommt und eine Abwärtsspirale entsteht, die nur schwer wieder umzukehren wäre.

Wichtigste Politikanliegen

Obwohl häufig nur spärliche Informationen vorliegen, es an Langzeitdaten mangelt und nicht alle Länder in der gleichen Position sind, ergibt sich doch ein generelles Bild.

Attraktivität des Lehrerberufs

- Etwa die Hälfte der Länder berichtet über ernsthafte Probleme mit der Aufrechterhaltung eines angemessenen qualifizierten Lehrkräfteangebots, vor allem in anspruchsvollen Fächern.
- Es bestehen starke Bedenken über Langzeittrends bei der Zusammensetzung der Lehrerschaft, vor allem angesichts der schrumpfenden Anzahl an „Leistungsträgern“ und männlichen Lehrkräften.
- Ansehen und Status des Lehrerberufs werden in Zweifel gezogen, und die Lehrkräfte haben häufig das Gefühl, ihre Arbeit sei unterbewertet.
- Die relativen Lehrergehälter sind in den meisten Ländern gesunken.

Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte

- Nahezu alle Länder geben an, dass qualitative Engpässe Anlass zur Sorge geben: Dies betrifft konkret die Frage, ob genügend Lehrkräfte über das notwendige Wissen und die erforderlichen Qualifikationen verfügen, um den Anforderungen der Schulen gerecht zu werden.
- Ernste Befürchtungen bestehen im Hinblick auf die begrenzten Verbindungen zwischen der Lehrererstausbildung, der beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte und den Bedürfnissen der Schulen.
- In vielen Ländern mangelt es an systemischen Berufseinstiegsprogrammen für neue Lehrkräfte.

Einstellung, Auswahl und Beschäftigung von Lehrkräften

- In den meisten Ländern gibt es Bedenken hinsichtlich der ungleichen Verteilung der Lehrkräfte auf Schulen sowie der Frage, ob Schülerinnen und Schüler in benachteiligten Gebieten die qualifizierten Lehrkräfte bekommen, die sie brauchen.
- Die Schulen haben häufig nur einen geringen direkten Einfluss auf Lehrereinstellungen.
- Einige Länder haben ein großes Überangebot an qualifizierten Lehrkräften, was andere politische Herausforderungen mit sich bringt.

Verbleib qualifizierter Lehrkräfte im Schuldienst

– Einige Länder sehen sich, vor allem unter jungen Lehrkräften, hohen Ausstiegsquoten gegenüber.
– Die Lehrkräfte äußern sich besorgt über die Effekte von hoher Arbeitsbelastung, Stress und schlechten Arbeitsbedingungen auf die berufliche Zufriedenheit und Unterrichtseffizienz.
– Die meisten Länder verfügen nur über begrenzte Mittel zur Anerkennung und Belohnung pädagogischer Leistungen.
– Die Vorgehensweise in Fällen ineffizienter Unterrichtsgestaltung ist häufig schwerfällig und langsam.

Mit der Alterung der Lehrerschaft verschärfen sich viele der oben genannten Probleme noch. Im Durchschnitt sind 25% der Grundschul- und 30% der Sekundarschullehrer über 50 Jahre alt, und in einigen Ländern gehören sogar über 40% der Lehrkräfte dieser Altergruppe an. In den kommenden Jahren werden wahrscheinlich massiv Lehrkräfte in den Ruhestand treten.

Die Analyse zeigt, dass Quantität und Qualität des Lehrkräfteangebots eindeutig miteinander verknüpft sind. Die Schulsysteme reagieren auf quantitative Engpässe kurzfristig mit einer Kombination von Maßnahmen, z.B. in der Weise, dass sie die Qualifikationsanforderung für den Berufseinstieg senken, den Lehrern Unterrichtsaufgaben in Fächern zuweisen, für die sie nicht voll qualifiziert sind, oder die Zahl der zu unterrichtenden Klassen oder auch die Klassengröße erhöhen. Wenngleich solche Maßnahmen sicherstellen, dass die Unterrichtversorgung nicht unterbrochen und ein Mangel nicht wirklich sichtbar wird, lassen sie doch Bedenken hinsichtlich der Unterrichts- und Lernqualität aufkommen.

Auf einer anderen Ebene können sich für Länder, die nicht mit einem Mangel an qualifizierten Lehrkräften konfrontiert sind, immer noch Schwierigkeiten im Hinblick auf die Frage ergeben, ob das qualitative Angebot den Anforderungen entspricht, insbesondere wenn die Auswahlverfahren nicht dazu führen, dass die Lehrerstellen an die besten Bewerber gehen.

Ohne strategische Politikmaßnahmen besteht die Gefahr, dass das Berufsbild des Lehrers langfristig abgewertet werden könnte. Mit dem zunehmenden gesellschaftlichen Wohlstand, der allgemeinen Hebung des Bildungsniveaus und der Erweiterung der Beschäftigungsmöglichkeiten hat der Lehrerberuf als eine Laufbahn, die soziale Aufstiegschancen und Arbeitsplatzsicherheit bietet, offenbar an Attraktivität eingebüßt. Die allgemeine Sorge über die schwierige Lage vieler Schulen, die zudem noch durch oft sehr negative Medienberichte verstärkt wurde, hat dem Image des Lehrerberufs geschadet. Den höheren Erwartungen und Anforderungen, die an die Schulen gestellt werden, standen in vielen Ländern nicht immer hinreichende Ressourcen gegenüber. Diese Engpässe waren einer der genannten Problemfaktoren.

Es sind aber auch positive Anzeichen dafür vorhanden, dass Politikmaßnahmen einen Einfluss ausüben können, wie die im Bericht dargelegten Beispiele zeigen. Es gibt Länder, in denen Lehrkräfte ein hohes gesellschaftliches Ansehen genießen und wo mehr qualifizierte Bewerber vorhanden sind als offene Stellen. Selbst in Ländern, in denen der Lehrermangel in der Vergangenheit ein Problem darstellte, mehren sich seit einiger Zeit die Anzeichen für ein wachsendes Interesse am Lehrerberuf, und entsprechende Politikinitiativen scheinen sich auszuwirken.

Politikimplikationen auf zwei Ebenen

Die Qualität des Unterrichts wird nicht nur durch die „Qualität“ der Lehrkräfte bestimmt – wenn diese natürlich auch von größter Bedeutung ist –, sondern ebenfalls durch das Umfeld, in dem diese tätig sind. Selbst fähige Lehrkräfte werden möglicherweise nicht in der Lage sein, ihr Potenzial voll auszuschöpfen, wenn sie an ihrem Arbeitsplatz nicht angemessen unterstützt werden bzw. nicht mit hinreichenden Herausforderungen und Anreizen konfrontiert sind. Maßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer anzuwerben und im Schuldienst zu

halten, müssen dafür sorgen, dass kompetente Lehrkräfte eingestellt werden, zugleich aber auch durch Förderung und Anreize die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte gewährleisten und sicherstellen, dass deren Leistungen auf hohem Niveau verharren.

Politikinitiativen sind auf zwei Ebenen notwendig. Die erste Ebene betrifft den Lehrerberuf insgesamt. Hier müssen Anstrengungen unternommen werden, um sowohl das gesellschaftliche Ansehen der Lehrkräfte und die Wettbewerbsfähigkeit des Berufs am Arbeitsmarkt als auch die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte und das Arbeitsumfeld in der Schule zu verbessern. Die zweite Ebene betrifft stärker zielorientierte Strategien, die sich auf die Anwerbung und den Verbleib bestimmter Kategorien von Lehrkräften sowie die Anwerbung von Lehrkräften für bestimmte Schulen konzentrieren. Tabelle 1 enthält eine Zusammenfassung der wichtigsten Politikorientierungen mit einer Unterteilung nach Maßnahmen für den Lehrerberuf insgesamt und zielgerichteten Maßnahmen für bestimmte Lehrer- bzw. Schulkategorien.

Tabelle 1 **Politikauswirkungen**

Politikziel	**Für den Lehrerberuf insgesamt**	**Für bestimmte Lehrer- bzw. Schulkategorien**
Den Lehrerberuf zu einer attraktiven Berufswahl machen	Verbesserung von Image und gesellschaftlichem Ansehen des Lehrerberufs Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit des Lehrergehalts Verbesserung der Arbeitsbedingungen Nutzung des Überangebots an Lehrkräften	Expansion des Angebotspools potenzieller Lehrkräfte Flexiblere Gestaltung von Anreizmechanismen Verbesserung der Zugangsbedingungen für neue Lehrkräfte Überdenken der Trade-offs zwischen dem Schüler-Lehrer-Verhältnis und dem durchschnittlichen Lehrergehalt
Weiterentwicklung von Wissen und Kompetenzen der Lehrkräfte	Entwicklung von Lehrerprofilen Betrachtung der Lehrerentwicklung als Kontinuum Flexiblere und anpassungsfähigere Gestaltung der Lehrerausbildung Akkreditierung von Lehreraus- und -fortbildungsprogrammen Integration der beruflichen Fort- und Weiterbildung in die Berufslaufbahn	Verbesserung der Auswahl für die Lehrerausbildung Verbesserung praktischer Erfahrungen Zertifizierung neuer Lehrkräfte Verstärkung der Vorbereitungsprogramme
Einstellung, Auswahl und Beschäftigung von Lehrkräften	Verwendung flexiblerer Beschäftigungsformen Ausstattung der Schulen mit mehr Verantwortung für das Lehrpersonalmanagement Deckung von kurzfristigem Lehrkräftebedarf Verbesserung des Informationsflusses und der Beobachtung des Lehrerarbeitsmarkts	Ausweitung der Kriterien für die Lehrerauswahl Einführung einer Pflichtprobezeit Förderung einer stärkeren Lehrermobilität
Verbleib effektiver Lehrkräfte in Schulen	Evaluierung und Belohnung von effektivem Unterricht Schaffung von mehr Möglichkeiten für Karrierevielfalt und Diversifizierung Verbesserung von Schulmanagement und Schulklima Verbesserung der Arbeitsbedingungen	Vorgehen gegen ineffiziente Lehrkräfte Mehr Unterstützung für neue Lehrkräfte Einführung flexiblerer Arbeitszeiten und -bedingungen
Entwicklung und Umsetzung der Lehrerpolitik	Beteiligung der Lehrkräfte an der Entwicklung und Umsetzung von Politikmaßnahmen Entwicklung beruflicher Lerngemeinschaften Verbesserung der Wissensbasis zur Förderung der Lehrerpolitik	

Dieser Maßnahmenkatalog ist sehr umfangreich. Würde man jedoch nur einen Bereich in Angriff nehmen, ohne andere damit verbundene Aspekte angemessen zu berücksichtigen, wären bestenfalls Teilergebnisse zu erwarten. Gleichwohl ist es schwierig, alle Bereiche gleichzeitig anzugehen, und angesichts der knappen Ressourcen dürften Trade-offs unvermeidlich sein.

Implikationen für unterschiedliche Ländertypen

Nicht alle Politikimplikationen gelten gleichermaßen für alle 25 Teilnehmerländer. In einer Reihe von Fällen sind viele bzw. die meisten der vorgeschlagenen Maßnahmen bereits eingeführt, und für andere Länder dürften sie auf Grund abweichender sozialer, wirtschaftlicher und bildungspolitischer Strukturen und Traditionen weniger relevant sein.

Die meisten Lehrkräfte sind im öffentlichen Dienst beschäftigt, jedoch sind die Basismodelle der Beschäftigung im öffentlichen Dienst von Land zu Land unterschiedlich. Grundsätzlich lassen sich zwei Modelle unterscheiden, die für die Lehrerbeschäftigung charakteristisch und in den Teilnehmerländern anzutreffen sind: ein „laufbahnorientiertes“ (*career-based)* und ein „positionsorientiertes“ (*position-based)* Modell. Auch wenn kein Land ein „reines“ Beispiel für das eine oder andere Modell darstellt, ist die Unterscheidung für die Verdeutlichung der Merkmale der Lehrerbeschäftigung dennoch hilfreich.

In laufbahnorientierten Systemen wird generell davon ausgegangen, dass die Lehrkräfte während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn im öffentlichen Dienst bleiben. Der Berufseintritt erfolgt üblicherweise in jungem Alter, er basiert auf Zeugnissen und/oder einer Zulassungsprüfung zum öffentlichen Dienst, wobei die Zugangskriterien in der Regel anspruchsvoll sind. Einmal eingestellt, erfolgt die Zuweisung auf bestimmte Posten normalerweise nach internen Regeln. Beförderungen basieren auf Laufbahngruppen, die an die jeweilige Person und nicht an eine spezifische Position gebunden sind. Die Eingangsbesoldung ist häufig vergleichsweise niedrig, es gibt aber einen klaren Karrierepfad in höhere Besoldungsgruppen, und die Pensionsleistungen sind generell relativ großzügig bemessen. Frankreich, Japan, Korea und Spanien sind Beispiele für Länder, die viele der Merkmale eines laufbahnorientierten öffentlichen Dienstes aufweisen. Generell haben Länder mit laufbahnorientiertem Schuldienst keine großen Probleme mit dem Lehrkräfteangebot. In den meisten dieser Länder ist die Zahl der qualifizierten Bewerber sehr viel höher als die der verfügbaren Stellen. In der Regel weist die Beschäftigung im öffentlichen Sektor in solchen Ländern einen recht unterschiedlichen Charakter auf als die Beschäftigung im privaten Sektor und wird nach einer Reihe von Kriterien (Durchschnittsverdienst, Arbeitsplatzsicherheit und Rentenleistungen) häufig als vorteilhafter betrachtet.

In laufbahnorientierten Systemen sind die Probleme eher qualitativer Natur, sie bestehen namentlich darin, dass die Lehrerausbildung nicht gut mit den Bedürfnissen der Schule verknüpft ist, die Auswahlkriterien für den Zugang zum Lehrerberuf nicht immer die für einen effizienten Unterricht notwendigen Kompetenzen hervorheben, es den Lehrkräften an deutlichen Anreizen zur Fort- und Weiterbildung mangelt, sobald sie verbeamtet sind, und das Gewicht der Bestimmungen die Kapazität und Anreize der Schulen begrenzt, unterschiedlichen lokalen Bedürfnissen gerecht zu werden. Ferner steht zu befürchten, dass es diesen Systemen an Attraktivität für all jene mangelt, die noch nicht sicher sind, ob sie sich in jungen Jahren auf eine lebenslange Lehrerkarriere einlassen wollen oder die bereits in anderen Berufen Erfahrungen gesammelt haben. Daher zählen zu den wichtigsten Politikprioritäten in diesen Ländern die Stärkung der Verbindungen zwischen der Lehrererstausbildung, der Auswahl und der beruflichen Entwicklung, die Flexibilisierung der ausgeschriebenen Lehrerstellen, die Ausweitung der Möglichkeiten für den Seiteneinstieg sowie die Ausstattung der lokalen Bildungsbehörden und der Schulleitungen mit mehr Spielraum in Personalentscheidungen und die Einführung von zielorientiertem Management.

Im positionsorientierten öffentlichen Dienst wird im Auswahlverfahren generell der geeignetste Kandidat für jede offene Stelle gesucht, sei es über externe Rekrutierung oder interne Beförderung. In diesen Systemen steht der Zugang zumeist einem breiteren Spektrum an Altersgruppen offen, und der Quereinstieg aus anderen Berufslaufbahnen ist relativ üblich, ebenso wie der Wechsel vom Lehrerberuf zu anderen Berufen und eine spätere Rückkehr in den Lehrerberuf. Zwar sind die Gehälter zu Beginn der Karriere häufig attraktiv, doch erreichen sie relativ früh in der Berufslaufbahn ein Plateau. Der berufliche Aufstieg erfolgt in der Regel durch den Wettbewerb um offene Stellen, und die Anzahl der höheren Stellen ist gewöhnlich begrenzt. In solchen Systemen sind Personalauswahl und -management häufig dezentralisiert und liegen in der Zuständigkeit der Schulen oder der lokalen Bildungsbehörden. Kanada, Schweden, die Schweiz und das Vereinigte Königreich sind Beispiele für Länder, die zahlreiche Merkmale einer positionsorientierten Beschäftigung im öffentlichen Dienst aufweisen.

Eine Reihe dieser Systeme sieht sich bei der Anwerbung von Lehrkräften Schwierigkeiten gegenüber, insbesondere bei Lehrkräften in Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften sowie Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT). Obwohl die Beschäftigungsbedingungen im öffentlichen Dienst in diesen Ländern generell den Konditionen im privaten Sektor ähneln, mangelt es dem öffentlichen Sektor häufig an der notwendigen Kapazität und Flexibilität, um gegenüber den im privaten Sektor gebotenen Bedingungen konkurrenzfähig zu sein. In diesen Systemen ist es auch vielfach schwierig, den Verbleib eines Kerns erfahrener Lehrkräfte über die Altersstufe der 30- bis 40-Jährigen hinaus zu sichern. Daher sind die Fluktuationsraten unter den Lehrkräften in diesen Ländern häufig höher, vor allem in benachteiligten Gebieten. Da sich positionsorientierte Systeme bei der Zuteilung von Lehrkräften weniger auf Vorschriften stützen, gibt es hier in Bezug auf Qualifikationen und Erfahrung der Lehrer oft größere Disparitäten zwischen den Schulen.

Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen, sollten sich die Politikprioritäten in Ländern mit positionsorientiertem Schuldienst u.a. auf eine stärkere Betonung systemweiter Kriterien für die Personalauswahl, die Leistungsevaluierung und den Aufbau von Berufslaufbahnen richten. Da die lokalen Bildungsbehörden bei dem Personalmanagement und der Anpassung der Schulprogramme an die lokalen Bedürfnisse eine so entscheidende Rolle spielen, sollte in diesen Ländern auch der Auswahl und Schulung von Schulleitern und sonstigen schulischen Führungskräften mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Da die Verfahren der Lehrerauswahl und des Lehrermanagements in positionsorientierten Systemen generell stärker marktorientiert sind, müssen Schulen an benachteiligten oder unbeliebten Standorten mit deutlich mehr Mitteln ausgestattet werden, damit sie in der Lage sind, im Wettbewerb um qualitativ hochwertige Lehrkräfte zu bestehen, und es bedarf ferner einer sehr viel größeren Differenzierung bei Gehältern und Arbeitsbedingungen, um jene Kategorien von Lehrkräften anzuwerben, bei denen ein Mangel vorhanden ist. Einheitliche Gehälter und Arbeitsbedingungen dürften zu einem Überangebot bei bestimmten Lehrerkategorien und zu einem Mangel bei anderen führen.

Gemeinsame Politikorientierungen

Trotz der erheblichen Unterschiede zwischen den Ländern mit laufbahn- und positionsorientierter Tradition im öffentlichen Dienst gibt es einige gemeinsame Politikorientierungen.

Vorrang der Qualität vor der Quantität der Lehrkräfte

Es gibt mittlerweile einen erheblichen Fundus an Forschungsergebnissen, der darauf hindeutet, dass die Qualität der Lehrkräfte und ihres Unterrichts zu den wichtigsten politisch beeinflussbaren Faktoren für die Schülerleistungen zählt. Es sind auch sehr viele Belege dafür vorhanden, dass die Effektivität der Lehrkräfte stark differiert. Die Unterschiede bei den Schülerleistungen sind häufig innerhalb der Schulen größer als zwischen den Schulen. Der Lehrerberuf stellt hohe Anforderungen, und nicht jeder ist in der Lage, ihn über einen langen Zeitraum effizient auszuüben. Indessen wurde bei der Auswahl und der Beschäftigung von Lehrkräften generell davon ausgegangen, dass

diese weitgehend austauschbar sind, und deshalb mehr Wert auf das zahlenmäßige Angebot an Lehrern als darauf gelegt, welche Qualitäten sie besitzen oder entwickeln könnten.

Zu den Kernbestandteilen einer Agenda für die Lehrerqualität zählen eine stärkere Berücksichtigung von Auswahlkriterien sowohl für die Lehrererstausbildung als auch für die Einstellung von Lehrkräften, regelmäßige Evaluierungen während der Lehrerlaufbahn, um verbesserungsbedürftige Bereiche zu identifizieren, effizienten Unterricht anzuerkennen und zu belohnen und zu gewährleisten, dass die Lehrkräfte über die Ressourcen und die Unterstützung verfügen, die sie benötigen, um hohen Erwartungen gerecht zu werden. Als klare Schlussfolgerung aus dem Projekt ergibt sich, dass die Lehrkräfte durch die intrinsischen Vorteile des Lehrerberufs – die Arbeit mit Kindern und jungen Menschen, der Anreiz, sie in ihrer Entwicklung voranzubringen und einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten – hoch motiviert sind und dass die Systemstrukturen sowie das Arbeitsplatzumfeld in der Schule den Lehrkräften die Möglichkeit geben sollten, sich auf diese Aufgaben zu konzentrieren.

Der radikalste Ansatz für eine stärkere Betonung der Lehrerqualität bestünde darin, die Lehrertätigkeit neu zu definieren, so dass sie sich fortan auf fachliche und wissensbasierte Komponenten beschränkt, wobei vielleicht weniger Lehrer, aber mehr sonstige Kräfte beschäftigt würden, um Aufgaben zu übernehmen, die derzeit von den Lehrern wahrgenommen werden, für die aber keine professionellen Lehrerqualifikationen erforderlich sind. Außerdem sollten dann den Lehrern wesentlich höhere Gehälter gezahlt werden, um die bestmöglichen Kandidaten für den Lehrerberuf zu gewinnen und im Schuldienst zu halten.

Entwicklung von Lehrerprofilen zur besseren Abstimmung der beruflichen Entwicklung und Leistung der Lehrkräfte mit den schulischen Bedürfnissen

Wie weithin anerkannt wird, benötigen die Länder klare und präzise Beschreibungen des Wissens und der Fähigkeiten, die von den Lehrkräften erwartet werden, und diese Lehrerprofile sollten fester Bestandteil des Schul- und Lehrerausbildungssystems werden. Das Profil der Lehrerkompetenzen muss von den Zielsetzungen für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden und berufsweite Standards sowie ein gemeinsames Konzept dessen bieten, was zu einem guten Unterricht zählt.

Die Lehrerprofile müssen solides Fachwissen, pädagogische Kompetenzen sowie die Fähigkeit umfassen, mit einer heterogenen Schülerschaft umzugehen, mit Kollegen im Team zu arbeiten, einen Beitrag zur Entwicklung von Schule und Berufsstand allgemein zu leisten und sich kontinuierlich weiterzubilden. Das Profil könnte unterschiedliche Leistungsniveaus – für Junglehrer, erfahrene Lehrkräfte bzw. Lehrkräfte mit gehobener Verantwortung – definieren. Ein klares, gut strukturiertes und von einem breiten Konsens getragenes Lehrerprofil kann ein nützliches Instrument sein, um die verschiedenen Komponenten der Wissens- und Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte aufeinander abzustimmen und beurteilen zu können, inwieweit Fort- und Weiterbildungsprogramme für Lehrkräfte Veränderungen bewirken.

Betrachtung der Lehrerentwicklung als Kontinuum

Die Etappen der Lehrererstausbildung, des Vorbereitungsdienstes und der beruflichen Weiterbildung müssen wesentlich besser miteinander verknüpft werden, um ein kohärenteres Aus- und Weiterbildungssystem für Lehrkräfte zu entwickeln. Eine klare Definition von Lehrerkompetenzen und Leistungsstandards in den verschiedenen Stadien der beruflichen Karriere liefert einen Rahmen, in den die kontinuierliche Lehrerentwicklung integriert werden kann. Hierzu gehört auch eine klare Definition der Verantwortung, die den Lehrkräften selbst für ihre Fort- und Weiterbildung zufällt, sowie die Schaffung von Strukturen, die ihnen die berufliche Entwicklung erleichtern.

Die Perspektive des lebenslangen Lernens für Lehrkräfte bedeutet, dass der Unterstützung der Lehrkräfte in der Anfangsphase ihrer Berufslaufbahn wie auch der Schaffung von Anreizen und der Bereitstellung von Ressourcen für die kontinuierliche berufliche Entwicklung in den meisten Ländern noch sehr viel mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Es wäre wahr-

scheinlich nützlicher, zusätzliche Finanzmittel nicht zur Verlängerung der Erstausbildung zu verwenden, sondern für die Verbesserung der Berufseinstiegsprogramme und der Lehrerfortbildung während des gesamten Berufslebens einzusetzen.

Flexiblere Gestaltung der Lehrerausbildung

In einer Reihe von Ländern müssen sich die Studenten bereits sehr früh für den Abschluss „Lehramt“ entscheiden. Daher kann der Fall eintreten, dass Studenten, deren Interessen sich im Laufe des Studiums verlagern, in diesem Studiengang festgefahren sind, so dass sie sich letztlich im Lehrerberuf wiederfinden, weil sie ein Hochschulstudium abgeschlossen haben, das sie kaum auf andere Berufsmöglichkeiten vorbereitet hat. Dieselben Strukturen können auch Studenten anderer Fächer in höheren Semestern oder Seiteneinsteigern, die sich gerne für den Lehrerberuf entscheiden würden, den Übergang in die Lehrertätigkeit versagen.

In einem flexibleren System der Lehrerausbildung würden mehr Wege zu diesem Beruf hinführen, darunter: ein Postgraduiertenstudium nach einer Erstqualifikation in einem Fachbereich, Möglichkeiten des Erwerbs der vollen Qualifikationen zur Ausübung des Lehrerberufs für Personen, die als Paraprofessionals oder Lehrerhilfskräfte in den Schuldienst eingestiegen sind, aufbauend auf den von diesen Personen in der Schule gesammelten Erfahrungen, sowie Angebote für Seiteneinsteiger, eine verringerte Stundenzahl mit der Teilnahme an Lehrerausbildungskursen zu kombinieren. Das System sollte auch eine enge Koordinierung mit den Schulen vorsehen, darunter eine direktere Unterstützung neuer Lehrkräfte zu Beginn ihrer Laufbahn. Alle diese Veränderungen, die in einer Reihe von Ländern bereits auf den Weg gebracht wurden, würden dazu beitragen, die Ressourcen für die Lehrerausbildung auf jene Personen zu konzentrieren, die den bestmöglichen Nutzen daraus ziehen werden.

Umwandlung der Lehrertätigkeit in einen wissensintensiven Beruf

Eine der großen Herausforderungen, denen sich die politischen Entscheidungsträger angesichts der Anforderungen der Wissensgesellschaft stellen müssen, ist die Frage, wie die Qualität der Lehrkräfte gesichert und wie gewährleistet werden kann, dass sich alle Lehrer kontinuierlich um eine wirksame berufliche Weiterbildung bemühen. Forschungsarbeiten über die Merkmale einer effizienten beruflichen Entwicklung kommen zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte aktiv werden müssen, indem sie ihre eigenen Praktiken im Lichte der Berufsstandards und die Fortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Standards für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler analysieren. Die Lehrertätigkeit bleibt weitgehend unverändert, während andere Arbeitsformen eine spektakuläre Transformation erfahren haben. Viele andere Akademiker beginnen ihr Arbeitsleben in dem Bewusstsein, dass ihr Beruf das Ergebnis vergangener Forschungen ist und sich im Laufe ihres Arbeitslebens durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse wahrscheinlich weiter verändern wird. Diese Art von Anreiz war beim Lehrerberuf bisher nicht gegeben. Es gibt aber in einigen Ländern Anzeichen für einen Wandel, wobei Lehrkräfte neben ihrer Unterrichtsrolle eine Forschungsrolle übernehmen, Lehrkräfte sich aktiver um neues Wissen bemühen und berufliche Weiterbildung an der Evidenzbasis für Verbesserungen der Unterrichtspraxis orientiert wird.

Mehr Befugnisse für die Schulen im Bereich des Lehrkräftemanagements

Von erfolgreichen Unternehmen ist häufig zu hören, dass die wichtigsten Entscheidungen diejenigen sind, die bei der Personalauswahl getroffen werden. Im Bereich der Lehrerbeschäftigung zeigen die vorliegenden Daten, dass sich der Auswahlprozess allzu häufig an Regeln in Bezug auf Qualifikationen und Dienstalter orientiert, die wenig mit den Qualitäten zu tun haben, die die Lehrerinnen und Lehrer effektiv benötigen, um in ihrem Beruf gute Arbeit zu leisten. Allein schon die Größe des Schulsystems bedeutet in vielen Ländern, dass der Prozess der Lehrerauswahl häufig sehr unpersönlich gestaltet wird und es für die Lehrkräfte schwierig ist, ein Zugehörigkeitsgefühl zu den Schulen zu entwickeln, an denen sie eingestellt werden – und umgekehrt für die Schulen, ihnen ein solches Zugehörigkeitsgefühl zu vermitteln.

Die Schule entwickelt sich derzeit innerhalb des Bildungssystems zu einer Schlüsseleinrichtung für die Verbesserung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, was bedeutet, dass die Schulen mehr Verantwortung – und Rechenschaftspflicht – für die Lehrerauswahl, die Arbeitsbedingungen sowie die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte übernehmen müssen. Um dieser Verantwortung wirkungsvoll gerecht zu werden, benötigen viele Schulen zweifellos qualifiziertere Schulleitungsteams und stärkere Unterstützung. Vor allem Schulen in benachteiligten Gemeinden, die sich bei der Anwerbung und beim Verbleib qualifizierter Lehrkräfte häufig größeren Schwierigkeiten gegenübersehen, benötigen erheblich mehr Ressourcen, um den Lehrkräften in diesen Schulen eine realistische Berufsperspektive bieten zu können. Die erfolgreiche Dezentralisierung des Personalmanagements setzt voraus, dass die zentralen und regionalen Behörden bei der Sicherung einer angemessenen und gerechten Verteilung der Lehrkräfte im Land eine stärkere Rolle übernehmen. Extern festgelegte Leistungsstandards sind ebenfalls notwendig, um sicherzustellen, dass durch eine stärkere Einbindung der Schulen in das Personalmanagement keine größeren Ungleichheiten zwischen öffentlichen Schulen entstehen.

Entwicklung und Umsetzung der Lehrerpolitik

Die in dem Bericht angesprochenen Fragen betreffen die Arbeit und die Berufslaufbahnen der Lehrer in ihrem Kern, weshalb es für den Erfolg von Reformen aller Art unabdingbar ist, dass die Lehrkräfte selbst aktiv in die Ausarbeitung und Umsetzung der Maßnahmen einbezogen sind. Es wird kaum möglich sein, wesentliche Veränderungen erfolgreich umzusetzen, solange die Lehrkräfte und deren Vertretungen nicht aktiv an der Politikformulierung beteiligt sind und sich für Reformen mitverantwortlich fühlen bzw. sich mit diesen identifizieren. Auf der anderen Seite sollte die Entwicklung aber auch nicht dahin gehen, dass Interessengruppen in der Lage sind, Bildungsreformen, die in demokratischen Politikprozessen verabschiedet worden sind, mit einem Veto zu verhindern. Bei einem derartigen Verhalten würde die Gefahr bestehen, die Unterstützung der Öffentlichkeit zu verlieren, von der die Bildungspolitik so entscheidend abhängt. Es ist schwierig, das richtige Gleichgewicht zu finden, doch sind ein offener und fortdauernder systematischer Dialog und entsprechende Konsultationen für diesen Prozess von grundlegender Bedeutung.

Ferner können auch institutionelle Regelungen vieles verändern. So haben mehrere Länder so genannte „Lehrerräte“ (*Teaching Councils*) eingeführt, die Lehrkräften und sonstigen Interessengruppen sowohl ein Forum für die Entwicklung der Bildungspolitik als auch, und das ist noch entscheidender, einen Mechanismus für eine vom Berufsstand ausgehende Normensetzung und Qualitätssicherung in den Bereichen Lehrerausbildung, Vorbereitungszeit (Referendariat), Lehrkräfteleistungen und die Karriereentwicklung bieten. Solche Organisationen sind bemüht, für den Lehrerberuf jene Kombination aus beruflicher Eigenständigkeit und öffentlicher Rechenschaftspflicht herzustellen, die andere Berufsgruppen wie Ärzte, Ingenieure und Juristen schon seit langem auszeichnet. Dieses würde bedeuten, dass die Lehrkräfte bei der Festlegung der Kriterien für den Berufszugang, der Standards für den beruflichen Aufstieg sowie der maßgeblichen Regeln für den Entzug der Erlaubnis zur Berufsausübung wegen mangelnder Effizienz ein größeres Mitspracherecht erhalten.

Eine aktivere Einbeziehung der Lehrerschaft ist nicht nur aus politischen oder pragmatischen Gründen notwendig. Eine der großen Herausforderungen, denen sich die politischen Entscheidungsträger angesichts der Anforderungen der Wissensgesellschaft stellen müssen, ist die Frage, wie die Qualität der Lehrkräfte gesichert und wie gewährleistet werden kann, dass sich alle Lehrer kontinuierlich um eine wirksame berufliche Weiterbildung bemühen. Der Politik fällt eine wichtige Rolle dabei zu, die Lehrkräfte bei der Entwicklung beruflicher Lerngemeinschaften innerhalb und außerhalb der Schulen zu unterstützen.

In vielen Ländern ist das Forschungsmaterial zur Ausbildung, Arbeit und beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte sehr lückenhaft. Solche Forschungsarbeiten sind nicht nur wichtig, um die Wissensbasis der Lehrerpolitik zu verbessern, sondern auch um sicherzustellen, dass neue Infor-

mationen und Ideen in die Schulen gelangen und dass sich die Lehrkräfte aktiver mit neuen Erkenntnissen auseinander setzen. Es fehlt insbesondere an Forschungen, die die Lehrer im Hinblick auf Arbeitsbedingungen und berufliche Entwicklung mit anderen Berufsgruppen vergleichen. Viele der zur Formulierung von Lehrerpolitiken verwendeten Daten und Forschungsarbeiten beziehen sich mehrheitlich auf den Bildungssektor selbst; durch Vergleichsdaten über andere Berufsgruppen könnten die für die Lehrkräfte ermittelten Trends und Erkenntnisse hingegen in einen allgemeineren Kontext gestellt werden, wovon auch Anstöße für Veränderungen ausgehen könnten.

Die Politikformulierung würde auch von einer breiter angelegten Kontrolle und Evaluierung im Innovations- und Reformprozess profitieren. Die Länder sind sich bewusst geworden, dass sie größeren Nutzen aus der ihren Bildungssystemen innewohnenden Vielfalt ziehen können, wenn sie Politikreformen vor ihrer allgemeinen Umsetzung zunächst im Rahmen von Pilotprojekten in einzelnen Schulen und Regionen testen, die sich dafür freiwillig melden. Um die Wirksamkeit einer Umsetzungsstrategie zu gewährleisten, ist es von zentraler Bedeutung, die für erfolgreiche Innovationen ausschlaggebenden Faktoren zu identifizieren und die erforderlichen Bedingungen für deren Verbreitung, systematische Einführung und Bestandsfähigkeit in anderen Schulen zu schaffen.

Kapitel 1

Einführung: Die Lehrer im Brennpunkt

Zusammenfassung

Die OECD hat eine groß angelegte internationale Studie über Maßnahmen für Anwerbung, berufliche Entwicklung und Sicherung des Verbleibs qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst erstellt. Ausgehend von den Erfahrungen von 25 Ländern rund um die Welt und gestützt auf ein umfangreiches Datenmaterial sowie ausgedehnte Forschungsarbeiten wurden im Rahmen des OECD-Projekts nicht nur die wichtigsten Entwicklungen analysiert, die sich auf die Lehrer und deren Arbeit auswirken, sondern auch mögliche Politikoptionen entwickelt.

Langfristig gesehen stellen sich wichtige Fragen in Bezug auf die für Schulsysteme bestehende Notwendigkeit, bei der Einstellung qualifizierter und motivierter Lehrkräfte sehr viel konkurrenzfähiger zu werden und Mittel und Wege zur Erhöhung der Unterrichtseffektivität zu finden. In diesem Kapitel wird auf die Frage eingegangen, warum die Lehrerpolitik in den einzelnen Ländern einen so hohen Stellenwert hat. Ferner werden die angewandten Projektmethoden beschrieben und kurz die wichtigsten Herausforderungen geschildert, vor die sich die Länder heute gestellt sehen.

Im Mittelpunkt des Projekts stehen Fragen der Lehrerpolitik in 25 Ländern: Australien, Belgien (flämische Gemeinschaft), Belgien (französische Gemeinschaft), Chile, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Israel, Italien, Japan, Kanada (Quebec), Korea, Mexiko, Niederlande, Norwegen, Österreich, Schweden, Schweiz, Slowakische Republik, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten.

Im Hinblick auf die Ansätze der einzelnen Länder bezüglich Einstellung, Bildung, Entlohnung, Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Evaluierung und Laufbahnstruktur von Lehrkräften fallen z.T. deutliche Unterschiede auf. Eine internationale Analyse bietet den Ländern Gelegenheit, sich durch Austausch ihrer Erfahrungen mit anderen Ländern selbst besser kennenzulernen und empirische Daten über die Auswirkungen unterschiedlicher Lehrerpolitikansätze zusammenzutragen. Der Bericht enthält viele Beispiele innovativer und erfolgversprechender Lehrerpolitikentwicklungen aus der ganzen Welt.

In vielen Ländern werden in den kommenden fünf bis zehn Jahren sehr viel mehr neue Lehrkräfte ihr Amt antreten, als dies in den vergangenen zwanzig Jahren der Fall war. Diese erheblichen Neuzugänge von Lehrkräften mit modernsten Qualifikationen und frischen Ideen bergen das Potenzial einer Rundumerneuerung der Schulen. Wenn der Lehrerberuf allerdings nicht als attraktiv betrachtet und die Lehrertätigkeit nicht grundlegend reformiert wird, besteht die Gefahr, dass es zu einem Qualitätsverlust der Schule kommt. Bei der Lehrerpolitik steht viel auf dem Spiel.

1.1 Das Augenmerk richtet sich immer stärker auf Fragen im Zusammenhang mit den Lehrkräften

Die Lehrerpolitik steht weit oben auf der Prioritätenliste der Länder. Angesichts der derzeit zu beobachtenden tiefgreifenden Veränderungen in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht ist eine qualitativ hochwertige Schulbildung heute wichtiger denn je zuvor. Die Anforderungen an Schulen und Lehrkräfte werden immer komplexer. Die Bildungsminister der OECD-Mitgliedstaaten haben sich im Namen ihrer Länder verpflichtet, die Lernqualität für alle zu erhöhen. Dieses ehrgeizige Ziel kann nur erreicht werden, wenn alle Schülerinnen und Schüler eine qualitativ hochwertige Schulbildung erhalten.

Alle Länder sind bestrebt, ihre Schulen zu verbessern und dafür zu sorgen, dass sie den gestiegenen Erwartungen von Wirtschaft und Gesellschaft besser entsprechen. Die Schulen legen den Grundstein für lebenslanges Lernen und für die Entwicklung des Einzelnen wie der Nationen. Als wichtigste Ressource der Schulen spielen die Lehrkräfte bei den Anstrengungen zur Verbesserung der Schulqualität eine zentrale Rolle. Die Förderung eines effizienteren und gerechteren Schulsystems hängt weitgehend davon ab, dass kompetente Lehramtsanwärter zur Verfügung stehen, ein hochwertiger Unterricht erteilt wird und alle Schülerinnen und Schüler Zugang hierzu haben. Die OECD-Bildungsministertagungen haben deutlich gemacht, dass den Lehrkräften und der von diesen geleisteten Arbeit entscheidende Bedeutung für die Qualität der Schulbildung zukommt.

Viele Länder sind jedoch mit dem Problem der Überalterung der Lehrerschaft sowie mit der Schwierigkeit konfrontiert, qualifizierte Lehrberufsanwärter zu gewinnen bzw. den Lehrernachwuchs langfristig im Schuldienst zu halten. In anderen Ländern hingegen besteht nach wie vor ein großes Angebot an Personen, die den Lehrerberuf anstreben, und die Fluktuationsraten der Lehrkräfte sind relativ niedrig. Aber auch dort, wo kein akuter Lehrermangel zu bestehen scheint, kann doch u.U. die Qualität Anlass zu Besorgnis geben. Alle teilnehmenden Länder berichten von Problemen, wenn es darum geht sicherzustellen, dass die Lehrkräfte hinreichend für die Anforderungen stärker diversifizierter Schülerpopulationen, die höheren gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule, die immer mehr expandierenden Wissensgebiete und anders geartete Verantwortlichkeiten gerüstet sind. Die Lehrerpolitik muss sowohl quantitativen als auch qualitativen Fragen Rechnung tragen – nicht zuletzt deshalb, weil beide in vielerlei Hinsicht eng miteinander verknüpft sind.

Die Lehrerpolitik steht gegenwärtig auch insofern ganz oben auf der Prioritätenliste, als sich die Lehrer selbst Gedanken über die Zukunft ihres Berufsstands machen. Dazu gehört die Frage, ob der Beruf für begabte Berufsanfänger attraktiv genug ist und ob Lehrer im Rahmen ihrer Tätigkeit genügend Anerkennung und Unterstützung finden. Da die Lehrer mit den Schülerinnen und Schülern, die potenziell die nächste Lehrergeneration bilden, tagtäglich in Kontakt stehen, haben Enthusiasmus und Zuversicht unter den heutigen Lehrkräften großen Einfluss auf das künftige Lehrerangebot.

Dass das Interesse an Fragen der Lehrerpolitik gerade heute neu aufflammt, ist ebenfalls besonders wichtig. Wenn sich das Gros der Lehrkräfte, die während der starken Expansionsphase der sechziger und siebziger Jahre eingestellt worden waren, jetzt dem Rentenalter nähert, stellt dies für die meisten OECD-Länder sowohl eine große Herausforderung als auch eine beispiellose Chance dar. Obgleich im Zuge der Verrentung der Lehrkräfte ein beträchtlicher Fundus von Erfahrung und Kompetenz ersetzt werden muss, bietet sich einigen Ländern doch nunmehr mit dem Generationswechsel die einmalige Gelegenheit, auf substanzielle Veränderungen in der Lehrerschaft hinzuwirken und Nutzen daraus zu ziehen. In den kommenden fünf bis zehn Jahren werden sehr viel mehr neue Lehrkräfte ihr Amt antreten als in den vergangenen zwanzig Jahren. Diese umfangreichen Neuzugänge von Lehrkräften mit modernsten Qualifikationen und frischen Ideen bergen das Potenzial einer Rundumerneuerung der Schulen. Auf diese Weise wird außerdem auch Raum für die Freisetzung von Ressourcen zur Entwicklung neuer Konzepte geschaffen, denn mit der Verjüngung der Lehrerschaft nimmt auch die budgetäre Belastung ab. Derartige Veränderungen würden das „Schulerneuerungs-Szenario“ fördern, bei dem die Schulen einen maßgeblichen Bei-

trag zur Gemeinschaftsentwicklung leisten und ein erhebliches Maß an Vertrauen in der Öffentlichkeit genießen würden (OECD, 2001). Wenn der Lehrerberuf aber nicht als attraktiv betrachtet wird und sich in Bezug auf die Lehrertätigkeit kein grundlegender Wandel vollzieht, besteht die Gefahr, dass es zu einem Qualitätsverlust der Schule kommt und eine Abwärtsspirale entsteht, die nur schwer wieder umzukehren wäre. Eine negative Entwicklung dieser Art wird als „Meltdown-Szenario“ bezeichnet; dabei würde es zunächst zu einem Mangel an Lehrern und letztlich zu einer ernsten Krise in Bezug auf die Besetzung der vorhandenen Stellen kommen (OECD, 2001). Bei der Lehrerpolitik steht viel auf dem Spiel.

1.2 Überblick über die allgemeinen Politikorientierungen

Der vorliegende Bericht befasst sich mit den Maßnahmen, die dazu beitragen, dass qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können. Der Bericht stützt sich auf eine groß angelegte OECD-Studie über die Lehrerpolitik, die in Zusammenarbeit mit 25 Ländern aus aller Welt durchgeführt wurde (siehe Anhang 1). Die Teilnahme so vieler Länder ist ein Zeichen dafür, dass die Lehrkräfteproblematik ein prioritäres Anliegen der staatlichen Politik ist und dass dieser Trend sich in den kommenden Jahren wahrscheinlich noch verstärken wird.

Zweck des Berichts ist eine umfassende internationale Analyse folgender Fragen:

– Trends und Entwicklungen im Hinblick auf die Lehrerschaft;
– empirische Befunde hinsichtlich der Schlüsselfaktoren, die für Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst maßgeblich sind;
– innovative und erfolgreiche Lehrerpolitiken und -praktiken;
– Optionen, die den Ländern für ihre Lehrerpolitik zur Verfügung stehen;
– Prioritäten für künftige Arbeiten auf nationaler und internationaler Ebene.

In dem Bericht werden die auf zwei Ebenen eingeleiteten Politikinitiativen identifiziert. Die erste Ebene betrifft den Lehrerberuf als solchen und schließt Maßnahmen ein, die sicherstellen sollen, dass die Gesellschaft die Arbeit der Lehrer würdigt und sie als attraktiv und lohnend betrachtet und dass das Ausbildungs- und Arbeitsumfeld der Lehrer verbessert wird. Im zweiten Fall geht es um stärker zielgerichtete Initiativen; dabei wird davon ausgegangen, dass es keinen einheitlichen Arbeitsmarkt für Lehrer gibt. Vielmehr existiert eine ganze Reihe separater Arbeitsmärkte, die nach Schulart (Grundschulen, Sekundarschulen, berufsbildende Schulen usw.) wie auch nach spezifischen Merkmalen (Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, akademische Fähigkeiten und fachliche Spezialisierung) zu unterscheiden sind. Diese Art von Initiativen konzentriert sich auf die Faktoren, die dafür maßgeblich sind, dass sich bestimmte Kategorien von Personen zum Lehrberuf hingezogen fühlen und später effektiv im Schuldienst verbleiben, und die ferner auch die Wahl des Schultyps beeinflussen, für den sich die Lehrerinnen und Lehrer entscheiden.

Die Qualität des Unterrichts wird nicht nur durch die „Qualität“ der Lehrkräfte bestimmt – wenn diese natürlich auch von größter Bedeutung ist –, sondern ebenfalls durch das Umfeld, in dem diese tätig sind. Selbst fähige Lehrkräfte werden möglicherweise nicht in der Lage sein, ihr Potenzial voll auszuschöpfen, wenn sie an ihrem Arbeitsplatz nicht angemessen unterstützt werden bzw. nicht mit hinreichenden Herausforderungen und Anreizen konfrontiert sind. Maßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer anzuwerben und im Schuldienst zu halten, müssen dafür sorgen, dass kompetente Lehrkräfte eingestellt werden, zugleich aber auch durch Förderung und Anreize die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte gewährleisten und sicherstellen, dass deren Leistungen auf hohem Niveau verharren.

Nicht alle Erkenntnisse und aufgezeigten Politikfolgen treffen in gleichem Maße auf alle Länder zu. Denn diese unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf ihre sozialen, wirtschaftlichen und bildungsspezifischen Strukturen und Traditionen, sondern befinden sich auch von der Bildungs-

politik her in unterschiedlichen Stadien. Infolgedessen wird versucht, unter Berücksichtigung der jeweils anders gearteten Gegebenheiten die wichtigsten Prioritäten zu identifizieren. Trotz der Vielfalt der länderspezifischen Situationen lässt sich eine Reihe von Gemeinsamkeiten identifizieren, auf die in den folgenden Kapiteln näher eingegangen wird. Die verschiedenen Initiativen gehen zum Teil auf die Notwendigkeit zurück, die Konkurrenzfähigkeit der Schulsysteme in Bezug auf die Gewinnung qualifizierter und motivierter Lehrkräfte wesentlich zu verbessern, spiegeln gleichzeitig aber auch die Überzeugung wider, dass die Lehr- und Lernqualität auf diese Weise verbessert werden kann. Darüber hinaus stellt sich eine Reihe wichtiger langfristiger Fragen, z.B. wie der Unterricht attraktiver und interessanter gestaltet und die Effektivität der Lehrtätigkeit erhöht werden kann.

1.3 Methodik und Teilnehmerländer

Das Projekt basierte auf der freiwilligen Teilnahme verschiedener Länder, die sowohl untereinander als auch mit dem OECD-Sekretariat zusammenarbeiteten. Dabei ging es namentlich um die Prüfung länderspezifischer Faktoren und politischer Initiativen zum Thema Anwerbung, berufliche Entwicklung und Sicherung des Verbleibs qualifizierter Lehrkräfte im Schuldienst sowie darum, diese Erfahrungen in einen breiteren internationalen Kontext zu stellen, um so für die Länder insgesamt relevante Einblicke und Erkenntnisse zu gewinnen. Anhang 1 geht ausführlicher auf die angewandten Verfahren, die Länderberichte und die übrigen erstellten Dokumente ein, aber auch auf die zahlreichen Organisationen und Personen, die zu dem Projekt und zur Erstellung des vorliegenden Berichts beigetragen haben.

Es wurden zwei komplementäre Ansätze verfolgt, zum einen ein *analytischer Ansatz* und zum anderen ein *Länderprüfungsansatz*. Beim analytischen Ansatz wurden mit Hilfe verschiedener Instrumente – Länderhintergrundberichte, Sichtung der Fachliteratur, Datenanalysen und Auftragsstudien – die Faktoren analysiert, die die Anwerbung, berufliche Entwicklung und Sicherung des Verbleibs qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst wie auch die entsprechenden bildungspolitischen Maßnahmen beeinflussen. An diesem Ansatz beteiligten sich alle 25 Länder. Darüber hinaus erklärten sich neun Länder bereit, sich einer Länderprüfung zu unterziehen. Dabei führten externe Prüferteams in den betreffenden Ländern gründliche Fallstudien durch, deren Schlussfolgerungen in einem Länderbericht Niederschlag fanden.

Die am Projekt beteiligten Länder waren[1]:

– *Analytischer Ansatz* (25 Länder, mit 26 Hintergrundberichten): Australien, Belgien (flämische Gemeinschaft), Belgien (französische Gemeinschaft), Chile, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Israel, Italien, Japan, Kanada (Quebec), Korea, Mexiko, Niederlande, Norwegen, Österreich, Schweden, Schweiz, Slowakische Republik, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten.

– *Länderprüfungsansatz* (9 Länder mit 10 Prüfbesuchen): Belgien (fläm. Gemeinschaft), Belgien (franz. Gemeinschaft), Deutschland, Italien, Korea, Schweden, Schweiz, Spanien und Ungarn.

Der kooperative Ansatz bot den Ländern Gelegenheit, sich durch den Austausch von Erfahrungen mit anderen Ländern selbst besser kennenzulernen. Wie an mehreren Indikatoren aus OECD (2004) deutlich wird, gibt es im Hinblick auf die Lehrerschaft einige markante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern:

Alter: In Deutschland und Italien sind über 50% der Lehrer im Sekundarbereich I über 50 Jahre alt, in Korea dagegen weniger als 10%.

1. Soweit sie in der OECD-Datenbank Bildung erfasst sind, wurden jedoch auch die nicht an dem Projekt teilnehmenden OECD-Länder in die Analyse einbezogen und in den Abbildungen und Tabellen des Berichts berücksichtigt.

Geschlecht: In der Tschechischen Republik und Ungarn sind über 80% der Lehrkräfte im Sekundarbereich I Frauen, in Japan dagegen nur 40%.

Lehrerausbildung: In Italien dauert das Studium eines Lehrers mit Lehrbefähigung für den Sekundarbereich II 8 Jahre, gegenüber 4 Jahren in Australien und England.

Vergütung: In Korea verdient ein Grundschullehrer mit 15 Berufsjahren etwa das 2,7fache des Pro-Kopf-BIP (eine allgemeine Messgröße des Durchschnittseinkommens), während dieser Koeffizient für eine äquivalente Lehrkraft in der Slowakischen Republik nur rd. 0,55 beträgt.

Indem sie die länderspezifischen Unterschiede dokumentiert und deren Ursachen und Konsequenzen zu verstehen sucht, kann eine vergleichende Analyse dazu beitragen, althergebrachte Praktiken in Frage zu stellen und Daten über die Auswirkungen unterschiedlicher Politikansätze zusammenzutragen.

1.4 Gliederung des Berichts

Der Bericht hat sechs weitere Kapitel. In Kapitel 2 werden die Gründe für die Erstellung des Berichts dargelegt und der verwendete Rahmen wie auch die Verknüpfungen zwischen den Schlüsselbereichen der Lehrerpolitik beschrieben. Kapitel 3 bis 6 befassen sich mit den Kernthemen des Projekts: Anwerbung qualifizierter Lehrkräfte (Kapitel 3), Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte (Kapitel 4), Einstellung, Auswahl und Beschäftigung von Lehrkräften (Kapitel 5) sowie Verbleib guter Lehrkräfte in Schulen (Kapitel 6). Jedes dieser Kapitel befasst sich mit den Tendenzen und Entwicklungen, die in der Bildungspolitik Anlass zu Besorgnis geben, den jeweiligen Schlüsselfaktoren und Beispielen innovativer Politikmaßnahmen, behandelt aber auch die konkreten Auswirkungen der Bildungspolitik sowie die sich den Ländern bietenden Politikoptionen. In Kapitel 7 geht es um Mittel und Wege der Einbeziehung von Lehrkräften, Lehrergewerkschaften und sonstigen Stakeholdern in die Politikgestaltung und -umsetzung; außerdem werden die wichtigsten Lücken in der Forschungs- und Informationsbasis aufgezeigt sowie Prioritäten für die künftige Arbeit untersucht. Anhang 1 enthält nähere Einzelheiten über den Ablauf der Projektdurchführung und die über den vorliegenden Bericht hinausgehenden Projektergebnisse. Anhang 2 erläutert die Indikatoren, die die Informationsgrundlage für die Lehrerpolitik bilden, und evaluiert die derzeit auf nationaler und internationaler Ebene verfügbaren Daten.

Die nachfolgenden Kapitel enthalten zahlreiche Beispiele für Länderinitiativen im Bereich der Lehrerpolitik und -programme. In separaten Kästen werden besonders innovative und erfolgversprechende Initiativen herausgestellt, die nähere Einzelheiten über die Reformen enthalten. Aus Platzgründen war es gleichwohl nicht möglich, erschöpfend Auskunft über alle relevanten Details zu geben. Dem Leser wird daher nahe gelegt, weitere Informationen den betreffenden Länderhintergrund- und -prüfberichten sowie Forschungsstudien zu entnehmen. Sämtliche im Rahmen des Projekts erstellten Dokumente sind in Anhang 1 aufgelistet und können unter *www.oecd.org/edu/teacherpolicy* abgerufen werden.

Literaturverzeichnis

OECD (2001), *Schooling for Tomorrow: What Schools for the Future?* Centre for Educational Research and Innovation, Paris.

OECD (2004), *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2004*, Paris.

Kapitel 2

Warum die Lehrerpolitik so wichtig ist

Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden die der Analyse der Lehrerpolitik zu Grunde liegenden Gedankengänge erörtert und der konzeptuelle Rahmen für die Untersuchung der wichtigsten Bereiche der Lehrerpolitik und der zwischen ihnen bestehenden Verknüpfungen beschrieben.

Die Lehrkräfte spielen auf Grund ihres Einflusses auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Anhebung des Qualitätsniveaus der Lehrer vielleicht der bildungspolitische Ansatzpunkt ist, der mit der höchsten Wahrscheinlichkeit zu wesentlichen Fortschritten bei den schulischen Leistungen führen dürfte. Es gibt indessen viele wichtige Aspekte der Lehrerqualität, die durch die üblichen Indikatoren wie Qualifikationen, Erfahrung und akademische Befähigungsnachweise nicht abgedeckt sind. Die schwerer messbaren, aber für das Lernverhalten der Schüler möglicherweise ausschlaggebenden Lehrermerkmale müssen im Rahmen der Lehrerausbildung und -beschäftigung stärker berücksichtigt werden.

Die Bedeutung der Lehrer lässt sich auch bereits am Umfang der Lehrerschaft ablesen. Das Lehramt absorbiert den größten Teil der Hochschulabsolventen, und durchschnittlich 64% der laufenden Ausgaben für das Schulwesen fließen in die Lehrervergütungen. Die Lehrerpolitik betrifft einen großen Personenkreis und kann für die Schulbudgets erhebliche Konsequenzen haben.

Die Auseinandersetzung mit der Lehrerpolitik hat sich in den letzten Jahren verschärft, was einerseits durch den sich derzeit vollziehenden tiefgreifenden wirtschaftlichen und sozialen Wandel wie auch andererseits dadurch bedingt ist, dass die Schulen vor der zwingenden Notwendigkeit stehen, den Grundstein für lebenslanges Lernen zu legen. In allen Schulsystemen werden umfangreiche Programme zur Reform der Lehrpläne umgesetzt und es wird größeres Gewicht auf die geschlechtliche Gleichstellung in der Schule, die Integration der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) sowie die verstärkte Integration von Schülerinnen und Schülern mit pädagogischem Sonderbedarf gelegt. Diese Entwicklungen setzen eine Überprüfung der Rolle der Lehrer und folglich ihrer Ausbildung, Tätigkeit und Laufbahnstruktur voraus.

Eine der größten Herausforderungen besteht darin, das komplexe Geflecht von Faktoren – sei es auf der Ebene der Gesellschaft, des Schulsystems oder der Schule – zu analysieren, die in der Lehrerpolitik Anlass zu Besorgnis geben. Es ist wichtig zu erkennen, wie diese Faktoren miteinander interagieren und welche von ihnen potenziell durch staatliche Maßnahmen beeinflusst werden können. Besonders wichtig ist es, zu einem besseren Verständnis der Funktionsweise des Lehrerarbeitsmarkts in den Teilnehmerländern zu gelangen. Im Mittelpunkt stehen dabei Aspekte wie die für Lehrkräfteangebot und -nachfrage maßgeblichen Faktoren, die Reagibilität der Lehrkräfte gegenüber Anreizen, die Zielkonflikte, mit denen die Regierungen bei der Bestimmung des zahlenmäßigen Lehrkräftebedarfs konfrontiert sind, sowie die Mechanismen für die Verteilung der Lehrkräfte auf die einzelnen Schulen.

In diesem Kapitel werden die der Analyse der Lehrerpolitik zu Grunde liegenden Gedankengänge erörtert und der konzeptuelle Rahmen für die Untersuchung der wichtigsten Bereiche dieser Politik und der zwischen ihnen bestehenden Verknüpfungen beschrieben. Der Begriff „Politik“ wird deshalb verwendet, weil die Lehrkräfte in den meisten Ländern überwiegend vom öffentlichen Sektor oder von Schulen beschäftigt werden, die zumindest teilweise vom Staat finanziert werden. (In Kasten 2.1 wird erläutert, was im Rahmen internationaler Studien unter dem Begriff „Lehrkraft“ zu verstehen ist.) In den OECD-Ländern werden durchschnittlich über 90% sämtlicher Ausgaben für Grund- und Sekundarschulen aus öffentlichen Mitteln finanziert (OECD, 2004a). Die öffentlichen Ausgaben für Schulen betragen durchschnittlich 3,5% des BIP bzw. knapp 10% der gesamten öffentlichen Ausgaben. Wie im Folgenden näher ausgeführt wird, machen die Lehrergehälter den größten Posten bei den Gesamtausgaben für die Schulen aus. Außerdem ist es im Allgemeinen der Staat, der für die Organisation der Schulen zuständig ist und die wichtigsten Merkmale der Lehrerbildung und der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte festlegt.

2.1 Ein qualitativ hochwertiger Unterricht ist entscheidend für die Verbesserung des Lernprozesses der Schüler

Die Lernergebnisse fallen bei Schülern der gleichen Altersgruppe sehr unterschiedlich aus. Die Internationale Schulleistungsstudie PISA 2000 zur Erhebung der Lesekompetenz 15-jähriger Schülerinnen und Schüler ergab z.B., dass in den OECD-Ländern insgesamt 10% dieser Schülergruppe imstande waren, sehr anspruchsvolle Leseaufgaben zu lösen, die den Umgang mit schwer auffindbaren Informationen in nicht vertrauten Texten oder mit Konzepten erforderten, die mitunter im Gegensatz zum Erwarteten stehen (OECD, 2001a). 18% der Schülerinnen und Schüler hingegen lagen mit ihren Ergebnissen auf Kompetenzstufe 1 oder darunter, d.h. sie waren bestenfalls in der Lage, einen einfachen Zusammenhang zwischen der im Text enthaltenen Information und allgemeinem Alltagswissen herzustellen. Bei einem derart geringen Niveau an Lesekompetenzen dürften sich die betreffenden Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit schwer tun und beim Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis oder weiterführende Bildungsmaßnahmen mit erheblichen Problemen konfrontiert sein. In einigen Ländern entspricht die Differenz zwischen 15-jährigen Schülerinnen und Schülern des oberen und des unteren Bereichs der Lesekompetenzskala dem Effekt mehrerer Jahre zusätzlicher Schulbildung.

Der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler wird durch viele Faktoren beeinflusst: Fähigkeiten, Erwartungen, Motivationen und Verhaltensweisen der Schüler selbst; Ressourcen, Einstellung und Unterstützung der Familie; Fähigkeiten, Einstellung und Verhalten der Mitschüler; Organisation, Ressourcen und Klima der Schule; Lehrplanstruktur und -inhalt; sowie Kompetenzen, Kenntnisse, Einstellung und Praktiken der Lehrkräfte. Schulen und Klassenräume bilden ein komplexes dynamisches Umfeld, und die Identifizierung der Effekte dieser diversen Faktoren sowie die Analyse der Art und Weise, wie sich diese – bei verschiedenen Kategorien von Schülerinnen und Schülern und verschiedenen Arten von Lernprozessen – gegenseitig beeinflussen und miteinander korrelieren, ist und bleibt ein wichtiger Schwerpunktbereich der Bildungsforschung.

Die Durchführung von Forschungsarbeiten über die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler beeinflussenden Faktoren stellt aus konzeptuellen, methodologischen und datenspezifischen Gründen eine schwierige Aufgabe dar (Vignoles et al., 2000). Die Forscher waren z.T. gezwungen, Datenreihen und Methoden zu verwenden, die nur begrenzt für Messungen des Lernprozesses tauglich sind und lediglich Teilindikatoren für das ganze Spektrum der den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler beeinflussenden Faktoren liefern. Die Ergebnisse, Interpretationen und Politikimplikationen derartiger Forschungsarbeiten werden häufig in Frage gestellt. Außerdem ist bei der zeitlichen oder örtlichen Extrapolation von Untersuchungsergebnissen insbesondere über nationale Grenzen hinweg Vorsicht geboten. Ein Großteil der Forschungsarbeiten stammt aus den Vereinigten Staaten, deren Schulsysteme sich in vielerlei Hinsicht erheblich von denen anderer Länder unterscheiden, vor allem was Verwaltung, Finanzierung, Lehrplanpolitik und Beurteilungsmethoden betrifft.

Kasten 2.1 **Definition des Begriffs „Lehrkraft“**

Soweit nicht anders angegeben, basiert der im vorliegenden Bericht verwendete Begriff „Lehrkraft“ auf der Definition, die im Rahmen des OECD-Programms *Indicators of Education Systems* (Indikatoren des Bildungswesens – INES) für die entsprechenden Datensammlungen eingeführt wurde, aus denen ein Großteil des in diesem Bericht verwendeten Datenmaterials stammt.

Eine Lehrkraft ist definiert als eine Person, deren berufliche Tätigkeit die Vermittlung der Kenntnisse, Verhaltensweisen und Kompetenzen umfasst, die für Schülerinnen und Schüler, die an einem bestimmten Bildungsprogramm teilnehmen, vorgeschrieben sind. Der Begriff ist weder an eine bestimmte berufliche Qualifikation noch an spezifische Unterrichtsmodalitäten gebunden. Es müssen drei Kriterien gegeben sein, nämlich:

1. das Kriterium der Erwerbstätigkeit. Das schließt Lehrkräfte aus, die nicht aktiv einer Lehrtätigkeit nachgehen – obwohl der Begriff auch Lehrkräfte einschließt, die ihren Beruf (z.B. krankheits- oder unfallbedingt, auf Grund von Mutterschafts- oder Elternurlaub, Jahresurlaub oder Freistellung) vorübergehend nicht ausüben;
2. das Kriterium des Berufsstands. Das schließt Personen aus, die nur gelegentlich oder freiwillig in Bildungseinrichtungen tätig sind;
3. das Kriterium des Bildungsprogramms. Das schließt Personen aus, die andere Aufgaben wahrnehmen als den formalen Unterricht für Schülerinnen und Schüler (z.B. Aufsichtspersonal, Organisatoren verschiedener Aktivitäten usw.).

Der Begriff der Lehrkräfte umfasst qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten von Schülerinnen und Schülern befasst ist; dazu gehören in normalen Klassen unterrichtende Lehrer, ferner Sonderschullehrer sowie Lehrer, die mit Schülern im Klassenverband in einem Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem mit besonderen Ressourcen ausgestatteten Raum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Zum Lehrpersonal gehören auch Fachgebietsleiter, deren Aufgaben ein gewisses Unterrichtspensum umfassen (d.h. mindestens 0,25 des Vollzeitäquivalents). Unberücksichtigt bleiben hingegen nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrer und sonstige Hilfskräfte.

Im Allgemeinen nicht als Lehrkräfte eingestuft sind zudem Schulleiter, stellvertretende Schulleiter und andere in der Schulverwaltung tätige Mitarbeiter *ohne Unterrichtsverpflichtungen* sowie in Bildungseinrichtungen nicht aktiv für den Schülerunterricht zuständige Lehrkräfte.

Die Angaben über die Lehrergehälter beziehen sich ausschließlich auf Vollzeitlehrer.

Was *Berufs- und Fachschulen* angeht, so sind die im schulischen Teil der Lehrlingsausbildung eines dualen Systems tätigen Lehrkräfte in der Definition erfasst. Nicht berücksichtigt sind hingegen die im Rahmen des dualen Systems tätigen betrieblichen Ausbilder.

Voll- und Teilzeitlehrer

Die Einteilung in Voll- und Teilzeitkräfte im Bildungsbereich basiert auf einem *Arbeitszeit*-Konzept. Der Begriff Vollzeitbeschäftigung bezieht sich im Allgemeinen auf die „gesetzliche Arbeitszeit“ bzw. die „normale oder gesetzliche Arbeitszeit in Stunden“ (im Gegensatz zu den tatsächlich oder insgesamt geleisteten Arbeitsstunden bzw. der tatsächlichen Unterrichtszeit). Der Begriff Teilzeitbeschäftigte bezieht sich auf Personen, die für einen Job eingestellt wurden, bei dem die Arbeitszeit unter der für eine Vollzeitbeschäftigung erforderlichen gesetzlichen Arbeitszeit liegt.

Eine Lehrkraft, die für ein komplettes Schuljahr für mindestens 90% der normalen oder gesetzlichen Arbeitszeit eines Vollzeitlehrers eingestellt ist, gilt als *Vollzeitlehrer*. Eine Lehrkraft, die für ein komplettes Schuljahr für weniger als 90% der normalen oder gesetzlichen Arbeitszeit eines Vollzeitlehrers eingestellt ist, gilt als *Teilzeitlehrer*.

Ausführlichere Angaben über diese allgemeinen Begriffsbestimmungen und Festlegungen finden sich in *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2004* (vgl. auch *www.oecd.org/edu/eag2004*).

Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen lassen sich aus den Forschungsarbeiten über den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern drei allgemeine Schlüsse ableiten. Die erste und am besten belegte Erkenntnis lautet, dass die wichtigsten Ursachen für Unterschiede im Lernverhalten damit zusammenhängen, was die Schülerinnen und Schüler selbst von vornherein mitbringen. Dazu gehören ihre Fähigkeiten und Einstellungen bzw. ihr familiärer und gesellschaftlicher Hintergrund. Auf Faktoren dieser Art können die politischen Entscheidungsträger zumindest kurzfristig nur schwer Einfluss nehmen.

Die zweite allgemeine Schlussfolgerung lautet, dass die wichtigsten unter den politisch potenziell beeinflussbaren Variablen jene Faktoren sind, die mit den Lehrkräften und der Lehrtätigkeit zusammenhängen. Insbesondere herrscht ein breiter Konsens darüber, dass die „Lehrerqualität" die wichtigste von allen die Schülerleistungen beeinflussenden schulischen Variablen ist (vgl. die Analysen von Santiago, 2002; Schacter und Thum, 2004; und Eide et al., 2004). Unterschiede in der Lehrerqualität haben ganz erhebliche Effekte. Wie beispielsweise die Arbeiten von Rivkin et al. (2001) zeigen, würden sich dadurch, dass an die Stelle eines durchschnittlichen Lehrers ein Lehrer tritt, der auf der Skala Lehrerqualität im 85. Perzentil angesiedelt ist, die Schülerleistungen in dem betreffenden Jahr um über vier Perzentile auf der Lernskala verbessern – ein Effekt, der für die Autoren etwa mit dem vergleichbar ist, den eine Reduzierung der Klassengröße um zehn Schüler hätte. Sanders und Rivers (1996) stellen fest, dass die Effekte der Lehrerqualität nicht nur beträchtlich sind – nach deren Schätzungen würden Schüler, die von besonders effektiven Lehrkräften (oberstes Quintil) unterrichtet werden, viermal so große Lernfortschritte erzielen wie Schüler mit besonders ineffektiven Lehrkräften (unterstes Quintil) –, sondern sich im Zeitverlauf auch aufaddieren. Werden Schüler mehrere Male nacheinander von besonders effektiven Lehrkräften unterrichtet, so kann dies das Gefälle zwischen den Durchschnittsleistungen von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem und hohem Einkommen wesentlich reduzieren, wobei insbesondere leistungsschwache Schüler von effektiveren Lehrkräften profitieren. Schätzungen Rockoffs zufolge (2004), der zur Beobachtung einer gegebenen Lehrergruppe über einen Zeitraum von zehn Jahren besonders umfangreiche Datenreihen heranzog, erklären Unterschiede zwischen den Lehrkräften bis zu 23% der politisch potenziell beeinflussbaren Varianz bei den von den Schülern erzielten Testergebnissen.

Die dritte – allerdings etwas umstrittenere – Schlussfolgerung der Untersuchungen betrifft die Indikatoren für die Lehrerqualität bzw. die mit ihr korrelierenden Faktoren. Bei den Forschungsarbeiten wurde vor allem die Beziehung zwischen den Messgrößen der Schülerleistungen (zumeist die Ergebnisse standardisierter Tests) und den leichter messbaren Lehrermerkmalen wie Qualifikation, Unterrichtserfahrung und Indikatoren für Fachkompetenzen bzw. Kenntnisse in den einzelnen Fächern untersucht. Wie solche Forschungsarbeiten im Allgemeinen zeigen, existiert zwischen diesen messbaren Lehrermerkmalen und den Schülerleistungen zwar ein positiver Zusammenhang, der aber vielleicht weniger ausgeprägt ist, als zu erwarten wäre. Zum Beispiel kommen die Untersuchungen Hanusheks (2002, 2003) über Studien zur Situation in den Vereinigten Staaten zu dem Schluss, dass von Merkmalen wie Lehrerbildung oder -erfahrung alles in allem keine klaren systematischen Effekte auf die Schülerleistungen ausgehen. Allerdings stützt eine Reihe relativ überzeugender Befunde die Annahme, dass die Fachkompetenzen der Lehrkräfte (gemessen an deren persönlichen Prüfungsnoten) sehr wohl eine Wirkung haben. Von anderen Forschern wurden diese Schlussfolgerungen aber z.T. in Frage gestellt. Bei der Durchführung ihrer Metaanalysen stellten Greenwald et al. (1996) sowie Hedges und Greenwald (1996) fest, dass Variable wie Lehrerbildung, Lehrererfahrung und Lehrerkompetenz stark mit den Schülerleistungen korrelieren. Auch die Untersuchung von Gustafsson (2003) legt den Schluss nahe, dass zwischen den Schülerleistungen und verschiedenen Indikatoren der Lehrerkompetenz wie Lehrerbildung, Lehrererfahrung, nachgewiesene Kenntnisse und Qualifikationen sowie Lehrerfortbildung am Arbeitsplatz wichtige Beziehungen existieren.

Eine mögliche Erklärung für das Fehlen durchgehend eindeutiger und starker Effekte der für gewöhnlich gemessenen Lehrerqualitätsmerkmale könnte in der Tatsache liegen, dass einige dieser Merkmale (z.B. formelle Qualifikationen) bei den für die betreffende Untersuchung ausgewählten

Lehrkräften eines gegebenen Schulsystems kaum differierten. Hinzu kommt, dass bei den meisten dieser Merkmale so etwas wie ein „Schwelleneffekt“ existieren dürfte, denn Lehrkräfte brauchen zwar ein bestimmtes Niveau an Qualifikationen bzw. Erfahrungen, um effektiv zu sein, über dieses Niveau hinausgehende Bildungsabschlüsse dürften jedoch von ihrer Wirkung auf die Schülerleistungen her progressiv weniger ins Gewicht fallen. (Auf Forschungsarbeiten über die Effekte der Lehrerbildung und der beruflichen Entwicklung der Lehrer wird in Kapitel 4 noch näher eingegangen.)

Ein Punkt, in dem die einzelnen Studien miteinander übereinstimmen, ist die Tatsache, dass es viele wichtige Aspekte der Lehrerqualität gibt, die durch die üblichen Indikatoren wie Qualifikationen, Erfahrung und akademische Befähigungsnachweise nicht abgedeckt sind. Zu den schwerer messbaren, im Hinblick auf das Lernverhalten der Schüler aber möglicherweise ausschlaggebenden Lehrermerkmalen gehört die Fähigkeit, Gedanken auf klare und überzeugende Weise zu vermitteln, für unterschiedliche Kategorien von Schülerinnen und Schülern ein effektives Lernumfeld zu schaffen, produktive Lehrer-Schüler-Beziehungen herzustellen, begeisterungsfähig und kreativ zu sein und effektiv mit Kollegen und Eltern zusammenzuarbeiten.

Insgesamt zeigen die Forschungsergebnisse, dass die Anhebung des Niveaus der Lehrerqualität für die Verbesserung der Schülerleistungen von entscheidender Bedeutung und darüber hinaus vielleicht auch der bildungspolitische Ansatzpunkt ist, der mit der höchsten Wahrscheinlichkeit zu wesentlichen Fortschritten bei den Ergebnissen auf Schulebene führen dürfte (Hanushek, 2004). Die Untersuchungsergebnisse zeigen ferner, dass Politikinitiativen den substanziellen Effektivitätsunterschieden Rechnung tragen müssen, die selbst zwischen solchen Lehrkräften existieren können, die die gleichen leicht messbaren Merkmale aufweisen. Vor allem muss angesichts der fehlenden stichhaltigen Beweise für einen effektiven Zusammenhang zwischen Qualifikationen und Erfahrung der Lehrer und den Schülerergebnissen besonderes Gewicht auf alternative Indikatoren der Lehrerqualität gelegt werden. Gleichwohl liefern auch die leicht messbaren Merkmale grundlegende Informationen über die Lehrerqualität. Wo ein Mangel an Lehrkräften mit bestimmten Merkmalen bereits existiert oder droht, besteht auf jeden Fall das Risiko, dass es zu einem Verlust an Lehrerqualität kommt.

2.2 Auf die Lehrkräfte entfällt ein hoher Anteil der Erwerbsbevölkerung und der Schulbudgets

Die Zahl der erwerbstätigen Lehrerinnen und Lehrer ist beachtlich. In den OECD-Ländern beträgt ihr Anteil an der gesamten Erwerbsbevölkerung durchschnittlich rd. 2,6% (vgl. Tabelle 2.1), und das Lehramt absorbiert den größten Teil der Hochschulabsolventen. In Australien beispielsweise waren 2002/2003 nahezu 300 000 Personen als Lehrer im Schuldienst tätig, das waren 60% mehr als in der Krankenpflege und doppelt soviel wie in der Buchhaltung (Centre of Policy Studies, 2004).

Die große Zahl der Lehrkräfte spiegelt sich in den Ausgaben für die Schulen wider. Durchschnittlich fließen rd. 64% der laufenden Ausgaben für das Schulwesen in die Lehrervergütungen (vgl. Tabelle 2.1). Das entspricht rd. 5% der gesamten öffentlichen Ausgaben bzw. im Durchschnitt rd. 2% des BIP. Die Lehrerpolitik wirkt sich auf einen großen Personenkreis aus und kann mit bedeutenden Konsequenzen für die Schulbudgets, die Beschäftigung von Hochschulabsolventen im Allgemeinen und die Beschäftigung im öffentlichen Dienst im Besonderen verbunden sein.

2.3 Fragen der Lehrerpolitik werden zu einem dringlicheren Anliegen

Fragen der Lehrerpolitik haben in den letzten Jahren an Dringlichkeit gewonnen, was einerseits durch den sich derzeit vollziehenden tiefgreifenden wirtschaftlichen und sozialen Wandel wie auch andererseits dadurch bedingt ist, dass die Schulen vor der zwingenden Notwendigkeit stehen, den Grundstein für lebenslanges Lernen zu legen. Wenn die Gesellschaft einem tiefgreifenden und zunehmend raschen Wandel unterliegt, so entsteht, wie Coolahan (2002) ausgeführt hat, ein besonders starker Druck, das Bildungssystem besser an die sich ändernden gesellschaftlichen Bedürfnisse

Tabelle 2.1 **Schullehrer in Prozent der gesamten Erwerbsbevölkerung und Vergütung der Lehrkräfte in Prozent der laufenden Ausgaben für Schulen**

	Schullehrer im Grund- und Sekundarschulbereich in % der gesamten Erwerbsbevölkerung, auf der Basis von Personenzahlen (1999)	Vergütung der Lehrkräfte und des gesamten Schulpersonals in % der laufenden privaten und öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen, Grundschul-, Sekundarschul- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich (2001)	
		Lehrervergütungen	Vergütung des gesamten Schulpersonals
Australien[1]	2.3	58	75
Belgien	m	77	87
Belgien (Fl.)[a]	3.6	68	82
Chile[c,d]	m	m	61
Dänemark	2.8	53	78
Deutschland	1.9	m	85
Finnland[2]	2.4	55	67
Frankreich	2.7	m	79
Griechenland[c]	m	m	91
Irland[c]	2.8	77	83
Island	3.3	m	m
Israel	m	m	78
Italien[3,c]	2.9	64	81
Japan	1.5	m	88
Kanada[b]	1.7	62	78
Korea	1.4	62	70
Luxemburg	2.9	81	91
Mexiko[c]	2.5	81	94
Neuseeland	2.6	m	m
Niederlande	2.8	m	78
Norwegen	3.7	m	83
Österreich	2.6	71	79
Polen[c]	m	m	76
Portugal	m	m	94
Schweden	2.8	49	65
Schweiz[c]	2.3	72	85
Slowak. Rep.	m	62	79
Spanien	2.7	76	86
Tschech. Rep.	2.1	49	65
Türkei[c]	2.0	m	95
Ungarn[c]	3.6	m	75
Ver. Königreich	2.4	53	74
Ver. Staaten[b,c]	2.2	56	81
Ländermittel	**2.6**	**64**	**80**

Länderspezifische Anmerkungen: Die in Zahlen angegebenen Fußnoten beziehen sich auf die erste Spalte, die in Kleinbuchstaben auf die zweite und dritte Spalte.

1. Die Zahl der Lehrkräfte ist in Vollzeitäquivalenten ausgedrückt.
2. Die Daten beziehen sich nur auf Lehrkräfte des regulären Bildungssystems ohne Sport-, Musik- und Volkshochschulen und ohne militärische Berufsbildungseinrichtungen.
3. Die Zahlen sind etwas unterzeichnet, da die im Rahmen von Programmen, z.B. der regionalen Berufbildung tätigen Lehrkräfte, nicht einbezogen sind.

a. Basisjahr 2000.
b. Ohne postsekundäre, nichttertiäre Bildungsgänge.
c. Ausschließlich öffentliche Einrichtungen.
d. Basisjahr 2002.

Das Symbol *m* bedeutet: keine Daten verfügbar.

Quelle: Daten in der ersten Spalte: OECD (2001b, Tabelle D2.4); Daten in der zweiten und dritten Spalte: OECD (2004a, Tabelle B6.3).

anzupassen. Dem Berufsstand der Lehrer kommt eine wichtige Mediatorrolle bei den Bemühungen der Gesellschaft zu, Veränderungen und Umwälzungen zu verkraften. Die Lehrer müssen jedoch über die erforderlichen Qualifikationen, Kenntnisse und konkreten Erfahrungen zur Bewältigung der zahlreichen anstehenden Veränderungen und Herausforderungen verfügen. Nur wenn sich der Berufsstand der Lehrer hinreichend anpasst, um auch in einer im raschen Wandel begriffenen Gesellschaft zu konstruktivem Handeln fähig zu sein, wird er sich das Vertrauen der Bürger bewahren können.

In allen Schulsystemen wurden in den letzten Jahren umfangreiche Programme zur Reform von Lehrplänen, Pädagogik und Evaluierung umgesetzt, und es gibt keinerlei Anzeichen für ein Nachlassen des Reformtempos (Coolahan, 2002). Die Lehrplanreformen erstrecken sich auf die Aktualisierung der Inhalte, sehen aber auch die Einführung eines neuen Fächer- und Kursangebots vor. Eine der dringendsten Herausforderungen im Schulwesen betrifft die Integration der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) in Schulverwaltung und Schulbetrieb. Auch Maßnahmen zur Förderung der geschlechtlichen Gleichstellung in den Schulen, was Lehrplaninhalt und -wahl, pädagogische Orientierungen und interpersonelle Beziehungen betrifft, stellen für die Schule heute eine Herausforderung dar, an der kein Weg vorbeiführt. Die meisten Industrieländer haben sich zudem für eine Politik entschieden, die auf eine stärkere Integration von Schülerinnen und Schülern mit pädagogischem Sonderbedarf in das allgemeine Schulsystem abzielt (OECD, 2003). All diese Entwicklungen setzen eine Überprüfung der Rolle der Lehrer und folglich ihrer Ausbildung, Tätigkeit und Laufbahnstruktur voraus.

Etwa die Hälfte der am OECD-Projekt teilnehmenden Länder äußerte ernsthafte Zweifel im Hinblick auf die Frage, ob es möglich sein wird, ein hinreichendes Angebot an qualifizierten Lehrkräften aufrechtzuerhalten. Nicht nur Daten aus den Länderhintergrundberichten, sondern auch die Ergebnisse der von der OECD getragenen Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000 zeigen, dass in der Hälfte der OECD-Länder die Mehrheit der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler Schulen besucht, deren Leiter der Auffassung sind, dass die Lernfortschritte der Schülerschaft durch Lehrermangel bzw. den fachfremden Einsatz von Lehrkräften behindert werden. Wie eine 2001 in 15 OECD-Ländern durchgeführte Studie über die Sekundarstufe II zeigte, sind durchschnittlich rd. 15% der vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte und 30% der Teilzeitkräfte nicht hinreichend qualifiziert (OECD, 2004b). Offene Stellen sind tendenziell in Bereichen wie IKT, Mathematik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften, wo sich oft attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb der Schule bieten, besonders schwer zu besetzen. Beim Lehrermangel ist zusätzlich noch insofern ein Problem der Unausgewogenheit zu beobachten, als in Ländern mit allgemeinem Lehrermangel die Schülerinnen und Schüler, die in entlegenen oder benachteiligten Gebieten leben, oft mit besonders unerfahrenen bzw. unzureichend qualifizierten Lehrkräften vorlieb nehmen müssen.

Einige Länder melden nicht nur Bedenken in Bezug auf die Frage an, ob es eine genügende Zahl qualifizierter Junglehrer gibt, sondern äußern sich auch besorgt über Qualität und Motivation eines Teils der Lehramtsanwärter. Die Teilnahme an Lehrerbildungsprogrammen bildet häufig die zweite oder dritte Wahl und interessiert in der Regel vor allem jene, die über geringere akademische Qualifikationen verfügen. Die Abschlussquoten sind bei einigen Programmen gering, und der Anteil der Graduierten, die effektiv eine Lehrtätigkeit aufnehmen, bleibt oft hinter den Erwartungen zurück.

Mit der Alterung der Lehrerschaft verschärfen sich viele der oben genannten Probleme noch. Im Durchschnitt sind 26% der Grundschul- und 31% der Sekundarschullehrer über 50 Jahre alt, und in einigen Ländern gehören sogar über 40% der Lehrkräfte dieser Altergruppe an (OECD, 2004a). In den kommenden Jahren werden wahrscheinlich massiv Lehrkräfte in den Ruhestand treten. Hinzu kommt, dass der Lehrerberuf – wie sich am relativen Gehalt und sozialen Status ablesen lässt – in einigen Ländern während der letzten Jahre deutlich an Attraktivität verloren hat. In 14 der 19 Länder, für die relevante Daten vorliegen, erhöhte sich das Gehalt eines Lehrers der Sekundarstufe I mit 15-jähriger Berufserfahrung zwischen 1994 und 2002 langsamer als das Pro-Kopf-BIP.

Die Probleme mit dem Lehrkräfteangebot, die sich in einigen Ländern stellen, hängen zuweilen weniger mit einem Mangel an qualifizierten Berufsanfängern als vielmehr mit dem hohen Fluktuationsgrad in den ersten Jahren der Lehrtätigkeit zusammen. Wie aus Untersuchungen hervorgeht, gaben Lehrkräfte, die ihren Beruf aufgegeben hatten, häufig an, dass die Faktoren, die sie am stärksten zum Lehrerberuf hingezogen hatten – nämlich die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern wie auch mit den Kollegen, berufliche Autonomie sowie die Chance, sich persönlich und intellektuell weiterzuentwickeln –, im Berufsalltag zunehmend schwer zu erreichen waren. Wenn die Ausstiegsraten für Lehrer auch in den ersten Berufsjahren am höchsten sind und mit zunehmendem Alter sinken, gibt es in den meisten Ländern immer noch eine recht hohe Zahl erfahrener Lehrkräfte, die vor dem Ruhestand aus dem Schuldienst ausscheiden und hierfür Gründe der vorgenannten Art nennen.

Viele Länder sehen ein Problem darin, dass der Anteil männlicher Lehrkräfte zurückgeht, zumal die schulischen Leistungen der Jungen einen gewissen Anlass zu Besorgnis geben. Männliche Lehrkräfte machen in den OECD-Ländern durchschnittlich nur 20% der Grundschullehrer aus, und die dieser Studie zu Grunde liegenden Daten über die Lehramtsanwärter legen den Schluss nahe, dass dieser Prozentsatz in den kommenden Jahren sogar noch stärker sinken könnte. In einigen Ländern wird auch ein unausgewogenes Verhältnis zwischen der kulturellen bzw. sprachlichen Diversität der Schülerpopulation einerseits und der des Lehrkörpers andererseits befürchtet, zumal der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Minderheiten angehören, heute im Steigen begriffen ist.

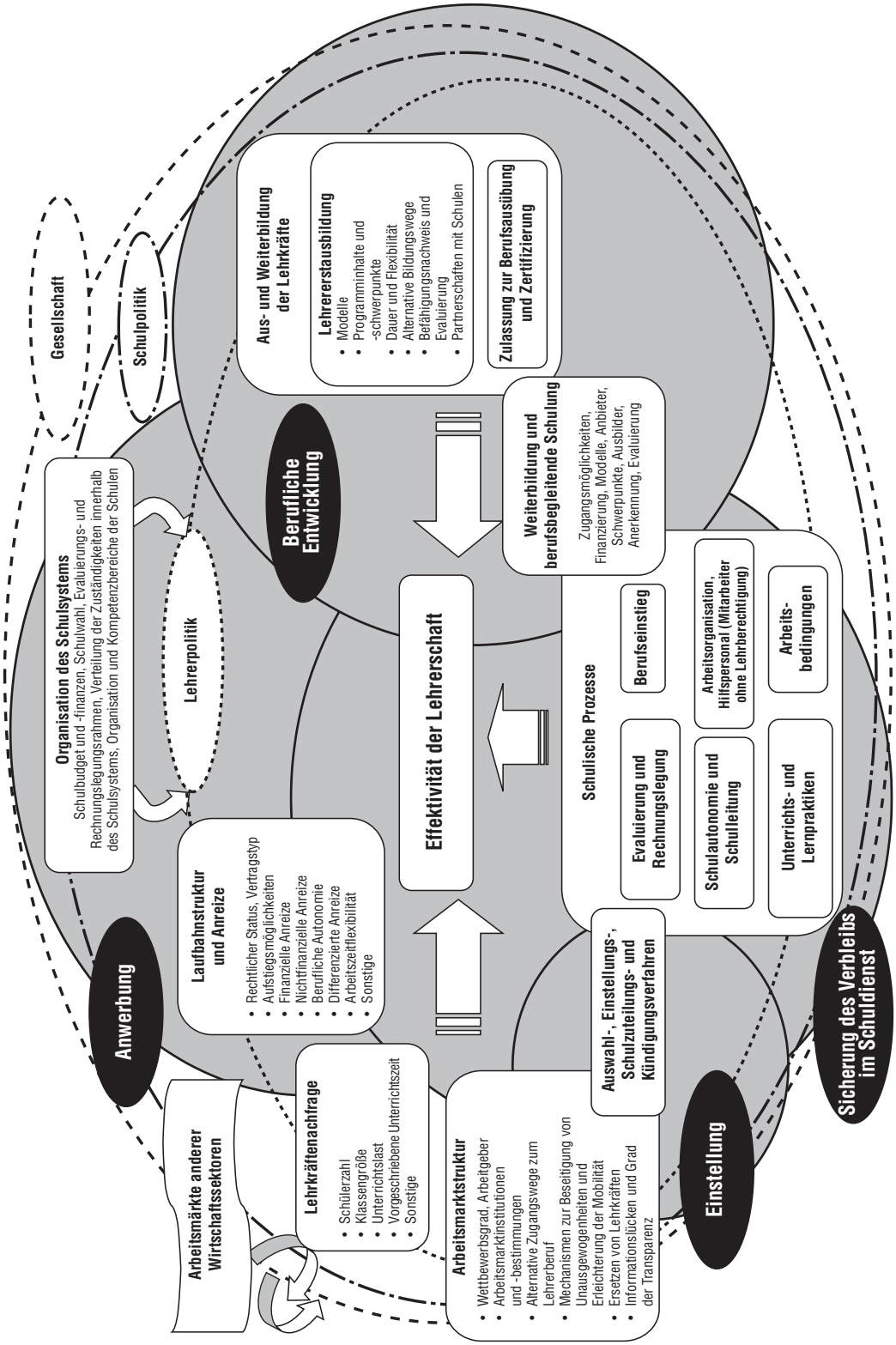
Einige Teilnehmerländer berichten, dass zurzeit kein Lehrermangel besteht und das Angebot an qualifizierten Bewerbern sehr viel größer ist als die Zahl der offenen Stellen. Dennoch stehen auch Länder mit einem Überangebot an Lehrkräften vor bedeutenden bildungspolitischen Herausforderungen, denn für den Einzelnen wie für die Gesellschaft insgesamt können hohe Kosten entstehen, wenn umfangreiche Mittel in die Lehrerbildung investiert werden, viele Hochschulabsolventen dann aber keine Beschäftigung finden – was besonders gravierend ist, wenn ihre Qualifikationen nicht ohne Weiteres in anderen Arbeitsmarktsegmenten anerkannt werden. Mehrere Länder berichten, dass auf Grund der gegenwärtigen „Sättigung“ des Arbeitsmarkts für Lehrkräfte nur schwer sichergestellt werden kann, dass fähige und motivierte Kräfte eine Anstellung als Lehrer finden und dem Berufsstand erhalten bleiben. Selbst wenn diese Länder derzeit keinen quantitativen Lehrermangel zu beklagen haben, existieren auch bei ihnen Befürchtungen hinsichtlich qualitativer Defizite in der Lehrerschaft. Fast alle Länder äußern Bedenken, was die Frage angeht, ob die Lehrkräfte über die notwendigen Qualifikationen und Kenntnisse verfügen, um den Anforderungen moderner Schulsysteme und stärker diversifizierter Schülerpopulationen gerecht zu werden.

2.4 Analyse der Lehrerpolitik

Eine zentrale Herausforderung besteht darin, das komplexe Geflecht von Faktoren, die auf der Ebene der Gesellschaft, des Schulsystems und der Schule zu den oben geschilderten Befürchtungen beitragen, besser zu verstehen. Es ist wichtig zu erkennen, wie diese Faktoren miteinander interagieren und welche von ihnen potenziell durch staatliche Maßnahmen beeinflusst werden können. Abbildung 2.1 enthält einen konzeptuellen Rahmen, der einen Überblick über das gesamte Spektrum der relevanten Faktoren sowie die Art der zwischen ihnen bestehenden Verbindungen vermittelt. Der konzeptuelle Rahmen stammt aus einer Analyse der einschlägigen Fachliteratur und wurde als Hintergrundmaterial für die Studie verwendet (Santiago, 2002).

Ausgehend von der These, wonach das oberste Politikziel darin besteht, die Effektivität der Lehrkräfte in allen Schulen und Klassen zu gewährleisten, sind in Abbildung 2.1 die Faktoren zusammengestellt, anhand deren die Lehrerpolitik in fünf große Bereiche unterteilt werden kann. Der Cluster *Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte* umfasst Faktoren, die mit der Erstausbildung, Zertifizierung und Weiterbildung der Lehrer während der Berufsausübung in Zusammenhang stehen.

Abbildung 2.1 **Konzeptueller Rahmen der Lehrtätigkeit**



Der Cluster *Laufbahnstruktur und Anreize* enthält die Faktoren, die dafür maßgeblich sind, dass eine Person den Lehrerberuf ergreift. Unter *Lehrkräftenachfrage* sind die Elemente zusammengefasst, von denen der zahlenmäßige Bedarf an Lehrkräften abhängt, während der Cluster *Arbeitsmarktstruktur* die Aspekte betrifft, die bestimmend dafür sind, auf welche Art und Weise Lehrkräftenachfrage und Lehrkräfteangebot interagieren, was auch Einstellungs- und Auswahlverfahren umfasst. Der Cluster *Schulische Prozesse* umfasst schließlich jene Merkmale der schulischen Arbeit, die Einfluss auf die Effektivität der Lehrkräfte haben. Neben den speziell die Lehrerpolitik betreffenden Clustern sind in dem konzeptuellen Rahmen auch der Einfluss der Organisation des Schulsystems, die Wechselbeziehungen mit den nicht lehrerbezogenen Arbeitsmärkten und die Effekte verschiedener gesellschaftlicher Entwicklungen berücksichtigt.

Die Analyse der Lehrerpolitik konzentrierte sich bei diesem Projekt auf vier Schwerpunktthemen: Politiken, die darauf abzielen, die Attraktivität des Lehrerberufs zu erhöhen (*Anwerbung*, vgl. Abb. 2.1); Verbesserung von Lehrerausbildung, -weiterbildung und -zertifizierung (*berufliche Entwicklung)*; Verbesserung von Einstellung, Auswahl und Zuordnung der Lehrkräfte zu den einzelnen Schulen *(Einstellung)* und schließlich Sicherung des Verbleibs effektiver Lehrkräfte im Schuldienst *(Sicherung des Verbleibs)*. Diese Auflistung der wichtigsten Politikanliegen entspricht im Großen und Ganzen den verschiedenen Stadien der Berufslaufbahn von Lehrkräften. Die einzelnen Anliegen dürfen indessen nicht als scharf gegeneinander abgegrenzt betrachtet werden. Zum Beispiel spielen viele der Faktoren, die die Attraktivität des Lehrerberufs in den Augen potenzieller Lehramtsanwärter prägen (wie Gehalt, Karriereaussichten usw.), vermutlich auch eine wichtige Rolle im Hinblick auf das Ziel, effektive Lehrkräfte im Schuldienst zu halten. Mit der separaten Behandlung dieser Themen wird indessen eingeräumt, dass einige der Faktoren (z.B. Übernahme schulischer Führungspositionen, Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit) mit zunehmender Unterrichtspraxis wahrscheinlich wachsende Bedeutung erlangen, während angehende Lehrkräfte noch kaum konkrete Vorstellungen damit verbinden dürften. Die Anordnung der vier Kreise in Abbildung 2.1 spiegelt dementsprechend die Faktoren wider, die jeweils eine besonders direkte Auswirkung auf die vier Schwerpunktbereiche haben. Jedem dieser Bereiche wird ein spezielles Kapitel gewidmet, wobei aber immer wieder ausführliche Querverweise eingefügt werden.

2.5 Analyse des Arbeitsmarkts für Lehrkräfte

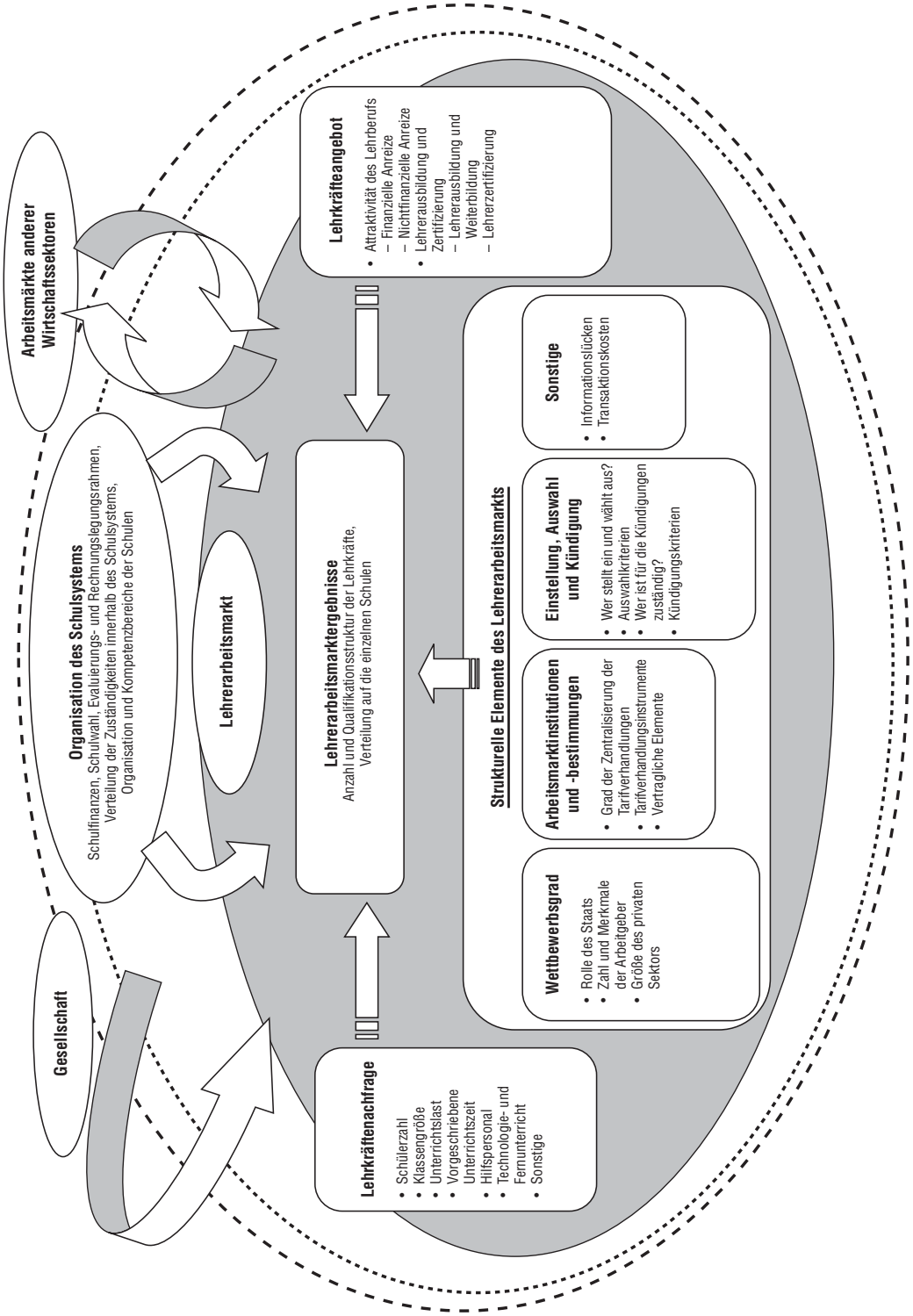
Wichtigste Merkmale dieser Märkte

Ein wichtiger Teil des Projekts galt dem besseren Verständnis der Funktionsweise dieser Arbeitsmärkte in den Teilnehmerländern. Im Mittelpunkt standen dabei Aspekte wie die Reagibilität der Lehrkräfte gegenüber Anreizen, die Zielkonflikte, die sich für die Regierungen bei der Entscheidung über die Zahl der erforderlichen Lehrkräfte ergeben, sowie die Mechanismen, die bei der Zuordnung der Lehrkräfte zu den einzelnen Schulen angewandt werden. Jeder dieser Aspekte wird in einem separaten Kapitel behandelt. Nachstehend wird ein allgemeiner Überblick über den Arbeitsmarkt für Lehrkräfte gegeben.

In einem gegebenen Schulsystem entscheidet die Funktionsweise des Lehrerarbeitsmarkts über Zahl und Merkmale der Lehrkräfte wie auch über deren Verteilung auf die Schulen sowie über die Beschäftigungsbedingungen einschließlich der Gehaltsstruktur. Eine Analyse des Lehrerarbeitsmarkts erstreckt sich in der Regel auf die Bestimmungsfaktoren für die erforderliche Anzahl von Lehrkräften, für die Bereitschaft des Einzelnen zu einer Lehrerausbildung, für die Aufnahme einer Lehrtätigkeit bzw. für den Verbleib im bzw. zur Rückkehr in den Schuldienst im Laufe des Arbeitslebens sowie auf die Rolle, die Arbeitsmarktinstitutionen und -bestimmungen wie Tarifverhandlungen, Einstellungs- und Auswahlverfahren und arbeitsvertragliche Bestimmungen für das Matching zwischen Lehramtsanwärtern und Bildungsbehörden spielen.

Der Lehrerarbeitsmarkt weist eine Reihe wichtiger Strukturmerkmale auf, die die Lehrerbeschäftigung und -arbeit mit prägen. Dazu gehören namentlich *a)* die in den meisten Ländern dominierende Stellung des Staats als Anbieter und Regulierer im Bildungssektor, *b)* die segmentierte

Abbildung 2.2 **Konzeptueller Rahmen des Lehrerarbeitsmarkts (übernommen aus Santiago, 2004)**



und stratifizierte Marktstruktur, *c)* die Merkmale der etablierten Arbeitsmarktinstitutionen und -bestimmungen – z.B. Tarifverhandlungen, Anreizstrukturen oder Beamtenstatus der Lehrer, *d)* die Einstellungs-, Auswahl- und Kündigungsverfahren und *e)* die etwaigen durch die Organisation des Schulsystems gegebenen Anreize für die Teilnehmer am Lehrerarbeitsmarkt.

In Abbildung 2.2 ist die Grundstruktur des Lehrerarbeitsmarkts dargestellt. Sie umfasst drei große miteinander verbundene Bereiche, die für die Ergebnisse am Lehrerarbeitsmarkt ausschlaggebend sind. Erstens ist dies der Lehrkräftebedarf, auf den in Kapitel 3 näher eingegangen wird. Hier geht es um die Aspekte, die darüber bestimmen, wie viele Lehrkräfte mit welchen Qualifikationen für das jeweilige Bildungssystem erforderlich sind, um dem Bildungsbedarf der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter gerecht zu werden. Zweitens kommt das Lehrkräfteangebot ins Spiel. Hier werden die Faktoren genannt, die Einfluss auf die Zahl derjenigen haben, die potenziell zur Übernahme einer Lehrtätigkeit im jeweiligen Schulsystem bereit sind; weitere Aspekte sind Art und Niveau ihrer Qualifikationen. Das individuelle Angebotsverhalten in Bezug auf den Lehrerarbeitsmarkt wird in den Kapiteln analysiert, in denen es darum geht, wie das Lehramt zu einem attraktiveren Berufsziel gemacht werden kann (Kapitel 3) und wie effektive Lehrkräfte im Schuldienst gehalten werden können (Kapitel 6). Kapitel 4 befasst sich mit Fragen der Weiterbildung. Ein dritter zentraler Aspekt des Lehrerarbeitsmarkts betrifft die strukturellen Elemente, die die Mechanismen prägen, über welche Lehrkräftenachfrage und -angebot miteinander interagieren. Ihre Rolle wird in Kapitel 5 untersucht (Einstellung, Auswahl und Beschäftigung von Lehrkräften).

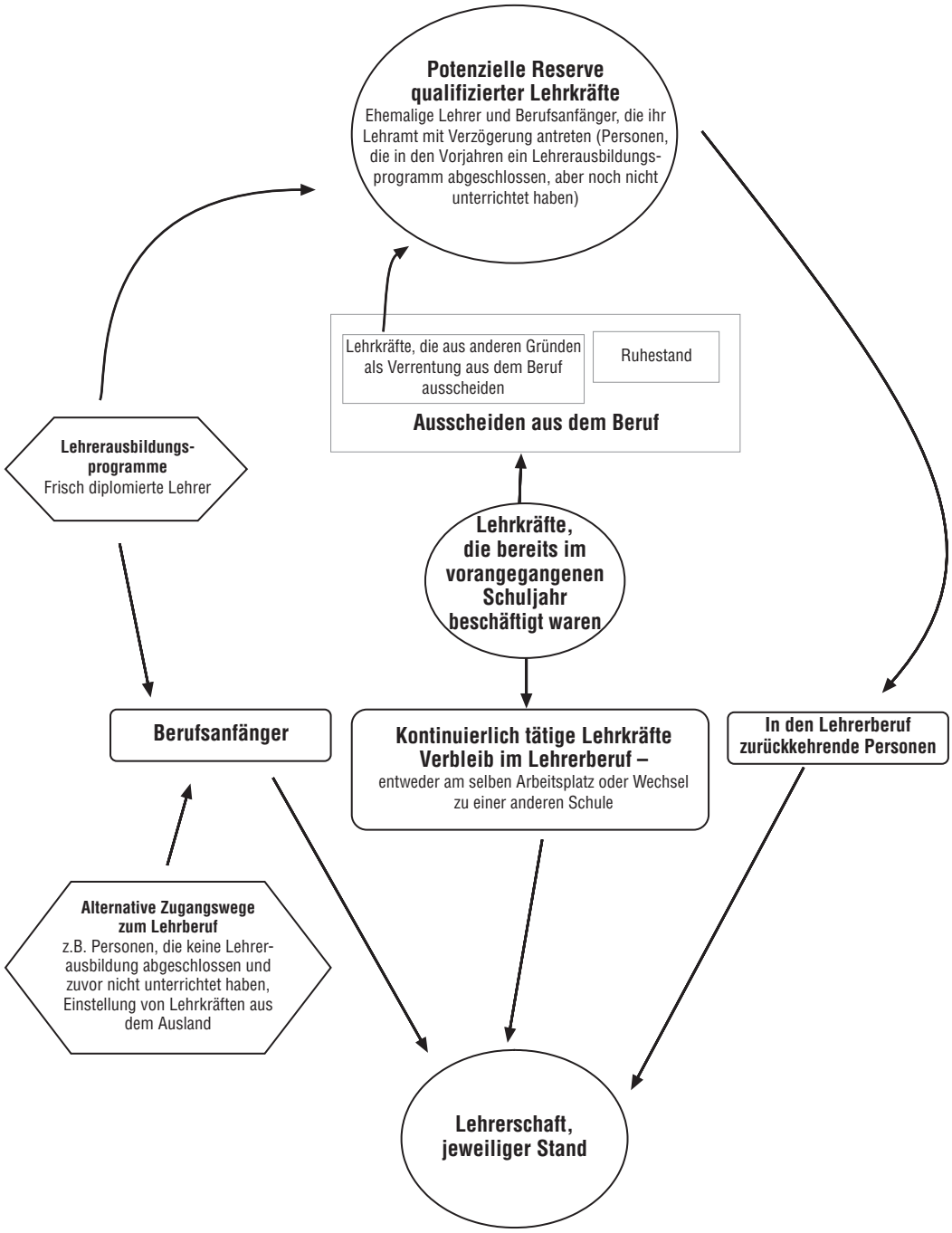
Angebotspool für Lehrkräfte

Das Gesamtangebot an Lehrkräften in einem gegebenen Jahr entspricht definitionsgemäß der Gesamtzahl der Personen, die über die notwendigen beruflichen Voraussetzungen verfügen und bereit sind, ihre Dienste unter den jeweils geltenden Bedingungen anzubieten. Die wichtigste Komponente des Lehrkräfteangebots in einem bestimmten Jahr bildet der Übertrag der bereits im vorangegangenen Jahr erwerbstätigen Lehrkräfte. Im Schuldienst verbleibende Lehrerinnen und Lehrer haben in der Regel die Möglichkeit, von einem Jahr zum anderen dieselbe Position beizubehalten. Viele Lehrer ziehen es jedoch vor, sich um eine Stelle in einer anderen Schule derselben Region zu bewerben bzw. in anderen Fächern oder in einer anderen Region zu unterrichten. Die Wanderungsbewegungen praktizierender Lehrkräfte innerhalb des Schulsystems bilden somit einen wichtigen Pool für die Besetzung offener Stellen durch Einstellung oder Versetzung.

Außerdem wird aber auch jedes Jahr eine Vielzahl neuer Lehrkräfte eingestellt. Für diese Neueinstellungen gibt es drei Quellen. Die Hauptquelle bilden ehemalige Lehrer sowie Personen, die über eine Lehrerausbildung verfügen, ohne eine Lehrtätigkeit aufgenommen zu haben, potenziell aber durch die richtigen Anreize für das Lehramt gewonnen werden können. Die zweite Quelle sind Personen, die ihre Lehrerausbildung gerade erst abgeschlossen haben. Eine dritte Gruppe schließlich besteht aus Hochschulabsolventen, die keine Lehrerausbildung abgeschlossen und auch noch nicht unterrichtet haben. Sie werden zuweilen als Seiteneinsteiger bezeichnet. Einige Länder tragen sich zudem mit dem Gedanken, Lehrkräfte aus dem Ausland anzuwerben. Die typischen Berufszu- und -abgangsbewegungen sind in Abbildung 2.3 dargestellt. Ein Großteil des Projekts bestand darin, die Tendenzen dieser Bewegungen und deren wichtigste Ursachen zu dokumentieren.

Das Arbeitsmarktverhalten der Lehrkräfte hängt mit einer Reihe von Entscheidungen in Bezug auf folgende Fragen zusammen: *a)* Soll eine Lehrerausbildung absolviert werden? *b)* Soll nach dieser Ausbildung ein Lehramt angetreten werden? *c)* Wird während der Ausübung des Lehrerberufs ein Ortswechsel angestrebt? *d)* Wie lange soll der Lehrerberuf ausgeübt werden? *e)* Soll nach Unterbrechung der Berufslaufbahn wieder eine Lehrtätigkeit aufgenommen werden? Diese Entscheidungen werden wiederum, wenn auch in unterschiedlichem Maße, durch eine ganze Reihe gemeinsamer Faktoren beeinflusst. Zum Beispiel dürfte die Entscheidung über die Aufnahme einer Lehrerausbildung besonders stark von Aspekten wie dem vorhandenen Lehrerbildungsangebot oder speziellen Anreizen wie Stipendien abhängen. Die Entscheidung für den Lehrerberuf

Abbildung 2.3 **Lehrerzu- und -abgänge**



dürfte wiederum besonders stark von den relativen Lehrergehältern und den Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb des Lehrerberufs abhängen. Ebenso dürften Faktoren wie die relativen Arbeitsbedingungen (z.B. Schulleitung und Zusammensetzung der Schülerschaft) eine wichtige Rolle bei der Entscheidung spielen, wo der Lehrerberuf ausgeübt und ob ein Verbleib im Schuldienst in Erwägung gezogen wird. Diese Aspekte werden insbesondere in den Kapiteln 3 und 6 untersucht.

Literaturverzeichnis

Centre of Policy Studies (2004), *Employment Growth by ASCO Occupation, Australia, 1994-5 to 2002-3*, unveröffentlichte Daten, Monash University, Melbourne.

Coolahan, J. (2002), "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", *OECD Education Working Paper*, No. 2, OECD, Paris. Verfügbar unter *www.oecd.org/edu/workingpapers*.

Eide, E., D. Goldhaber und D. Brewer (2004), "The Teacher Labour Market and Teacher Quality", *Oxford Review of Economic Policy*, 20 (2), S. 230-244.

Greenwald, R., L. Hedges und R. Laine (1996), "The Effect of School Resources on Student Achievement", *Review of Educational Research*, 66(3), S. 361-396.

Gustafsson, J-E. (2003), "What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results?", *Swedish Economic Policy Review*, 10, S. 77-110.

Hanushek, E. (2002), "Publicly Provided Education", in A. Auerbach und M. Feldstein (Hrsg.), *Handbook of Public Economics*, Vol. 4, Elsevier, Amsterdam.

Hanushek, E. (2003), "The Failure of Input-Based Schooling Policies", *The Economic Journal*, Vol. 113, F64-F98.

Hanushek, E. (2004), "Some Simple Analytics of School Quality", *Working Paper*, No 10229, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Hedges, L. und R. Greenwald (1996), "Have Times Changed? The Relation Between School Resources and Student Performance", in G. Burtless (Hrsg.), *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success*, Brookings Institution Press, Washington D.C.

OECD (2001a), *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000*, Paris.

OECD (2001b), *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2001*, Paris.

OECD (2003), "Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision", in *Education Policy Analysis 2003*, Paris.

OECD (2004a), *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2004*, Paris.

OECD (2004b), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Paris.

Rivkin, S., E. Hanushek und J. Kain (2001), "Teachers, Schools, and Academic Achievement", *Working Paper*, 6691 (überarbeitet), National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Rockoff, J. (2004), "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data", *American Economic Review*, 94 (2), S. 247-252.

Sanders, W. und J. Rivers (1996), "Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement", Research Progress Report, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, Tennessee.

Santiago, P. (2002), "Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages", *OECD Education Working Paper*, No. 1, OECD, Paris. Verfügbar unter *www.oecd.org/edu/workingpapers*.

Santiago, P. (2004), "The Labour Market for Teachers", in G. Johnes und J. Johnes (Hrsg.), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, Vereinigtes Königreich.

Schacter, J. und Y. Thum (2004), "Paying for High and Low-quality Teaching", *Economics of Education Review*, 23, S. 411-430.

Vignoles, A., R. Levacic, S. Machin, D. Reynolds und J. Walker (2000), "The Relationship Between Resource Allocation and Pupil Attainment: A Review", *DfEE Research Report 28*, London: DfEE.

Kapitel 3

Die Lehrertätigkeit zu einer attraktiven Berufswahl machen

Zusammenfassung

Der Lehrerberuf muss anderen Karrieremöglichkeiten gegenüber konkurrenzfähig sein, um talentierte und motivierte Kräfte anzuziehen. Das vorliegende Kapitel zeigt die Tendenzen auf, die im Hinblick auf die Attraktivität der Lehrertätigkeit als Berufswahl Anlass zu Besorgnis geben, beleuchtet die wichtigsten Kausalfaktoren und stellt Politikoptionen vor, die die Länder in Erwägung ziehen könnten.

In Bezug auf das Lehrkräfteangebot gibt es zwei generelle Probleme. Das erste betrifft die Lehrerzahlen: Viele Länder sind derzeit mit einem Lehrermangel konfrontiert oder sehen einen solchen Mangel bald auf sich zukommen. Besonders problematisch erscheint der Lehrkräftemangel in Bereichen wie Mathematik, Naturwissenschaften, IKT und Fremdsprachen. Am meisten leiden offenbar Schulen in sozial benachteiligten oder abgelegenen Gegenden unter Lehrermangel. Das andere Problem ist eher qualitativer Art und reflektiert Tendenzen in der Zusammensetzung der Lehrerschaft, was den akademischen Hintergrund, Geschlecht, Kompetenzen und Qualifikationen betrifft. Mit der Alterung der Lehrerschaft werden noch größere Einstellungsschwierigkeiten befürchtet. Im Durchschnitt sind 26% der Grundschullehrer und 31% der Sekundarschullehrer in den OECD-Ländern über 50 Jahre alt, und viele werden in den nächsten Jahren in den Ruhestand treten.

Es gibt eine Reihe von Ländern, in denen der Lehrerberuf nach wie vor hohes Ansehen genießt und wo es wesentlich mehr qualifizierte Bewerber als offene Lehrerstellen gibt. Die Erfahrungen solcher Länder widerlegen z.T. die Auffassung, dass es mit dem Lehrerberuf langfristig gesehen bergab geht. Gegenargumente liefern auch diejenigen Länder, in denen die Nachfrage nach Lehrerstellen in den letzten Jahren gestiegen ist.

Politikreaktionen sind auf zwei Ebenen erforderlich. Erstens geht es darum, den allgemeinen Status des Lehrerberufs und seine Wettbewerbsposition auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern und das Lehrkräfteangebot durch die Integration von qualifizierten Personen aus anderen Berufen und ehemaligen Lehrkräften zu erweitern. Zweitens sollten gezieltere Lösungsansätze für bestimmte Arten von Lehrermangel entwickelt werden, darunter stärkere Anreize für Lehrkräfte mit Mangelqualifikationen sowie Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, die Lehrkräfte dazu bewegen, ihre Tätigkeit in schwierigen Schulen bzw. Gegenden auszuüben.

Diejenigen Länder, in denen ein Lehrkräfteüberangebot besteht, haben die Möglichkeit, bei der Einstellung von Lehrkräften wesentlich selektiver vorzugehen. Die eingeleiteten Initiativen umfassen eine Erweiterung der Kriterien für die Auswahl von Lehrkräften und gut strukturierte Einführungsprogramme sowie Probezeiten, womit sichergestellt werden soll, dass die verfügbaren Stellen an die besten Kandidaten gehen.

Eine Grundvoraussetzung für die Gewährleistung eines qualitativ hochwertigen Schulunterrichts ist, dass motivierte Kräfte mit hohem Wissens- und Kompetenzniveau den Entschluss fassen, Lehrer zu werden. Damit der Lehrerberuf talentierte Kräfte anzieht, muss er anderen Karrieremöglichkeiten gegenüber konkurrenzfähig sein. Das vorliegende Kapitel zeigt die Tendenzen und Entwicklungen auf, die im Hinblick auf die Attraktivität der Lehrertätigkeit Anlass zu Besorgnis geben. Im Anschluss daran werden die Politikinstrumente untersucht, die potenziell zur Verfügung stehen, um fähige Kräfte für das Lehramt zu gewinnen. Außerdem werden die wichtigsten Kausalfaktoren beleuchtet, und besonders wird auf die Faktoren eingegangen, die am ehesten durch staatliche Maßnahmen beeinflussbar sind. Das Kapitel enthält auch Beschreibungen von Politikinitiativen in den Teilnehmerländern und stellt Politikoptionen vor, die die Länder in Erwägung ziehen könnten.

Im Sinne des in Abschnitt 2.5 aufgezeigten Modells des Lehrerarbeitsmarkts befasst sich das Kapitel vorwiegend mit dem Personenkreis, der den Lehrerberuf gegenwärtig nicht ausübt: Dies sind potenzielle Berufsanfänger und potenziell in den Lehrerberuf zurückkehrende Kräfte. Fragen im Zusammenhang mit der Attraktivität eines Verbleibs im Lehramt – darunter Faktoren wie Zufriedenheit mit der beruflichen Situation, Arbeitsbedingungen und Laufbahnstruktur – werden in Kapitel 6 erörtert.

3.1 Bedenken hinsichtlich der Attraktivität des Lehrerberufs

3.1.1 Die Länder äußern sowohl in Bezug auf quantitative als auch qualitative Aspekte Bedenken – die miteinander verknüpft sind

In den Länderhintergrundberichten werden im Hinblick auf das Lehrkräfteangebot zwei generelle Bedenken zum Ausdruck gebracht. Dabei geht es einmal um die Lehrerzahlen: So sind viele Länder mit einem Lehrermangel konfrontiert oder sehen dieses Problem bald auf sich zukommen. Zum Beispiel gehen die Niederlande bei ihren Schätzungen auf der Basis der gegenwärtigen Trends davon aus, dass sich die Zahl der unbesetzten Lehrerstellen im Grundschulbereich in drei Jahren mehr als verdoppeln, und zwischen 2003 und 2006 von 2 800 auf 6 000 Vollzeitäquivalente ansteigen wird[1]. Im anderen Fall gelten die Bedenken mehr qualitativen Aspekten und reflektieren Trends in der Zusammensetzung der Lehrerschaft und des Lehrernachwuchses in Bezug auf akademischen Hintergrund, Geschlecht, Kompetenzen usw.

Die quantitativen und qualitativen Bedenken in Bezug auf das Lehrkräfteangebot stehen miteinander im Zusammenhang. Kurzfristig greifen Schulsysteme bei quantitativen Engpässen auf eines von zwei Mitteln zurück, die beide in qualitativer Hinsicht Bedenken aufkommen lassen:

– *Senkung der Qualifikationsanforderungen.* Wenn für die Besetzung einer Lehrerstelle kein qualifizierter Bewerber vorhanden ist, wird u.U. ein weniger qualifizierter Bewerber eingestellt (Unterricht ohne Lehrbefähigung) oder es müssen gegebenenfalls andere Lehrkräfte in Fächern unterrichten, für die sie nicht qualifiziert sind (fachfremder Unterricht). Außerdem können Schulsysteme bei Lehrermangel gezwungen sein, Lehrkräfte mit bislang unzulänglicher Unterrichtsleistung weiter zu beschäftigen; oder

– *Erhöhung der Arbeitsbelastung.* Die Zahl der benötigten Lehrer kann durch eine Erhöhung des Arbeitspensums der Lehrkräfte reduziert werden, z.B. durch eine Vergrößerung der Klassenverbände und/oder eine Heraufsetzung der durchschnittlichen Zahl der von jeder Lehrkraft zu unterrichtenden Klassen.

1. Sofern nicht anders angegeben, gründen sich die Verweise auf länderspezifische Daten und Entwicklungen auf die Hintergrundberichte der am OECD-Projekt über Lehrerpolitik teilnehmenden Länder. Aus Platzgründen werden die Hintergrundberichte nicht im Einzelnen zitiert. Anhang 1 enthält Informationen über die Hintergrundberichte und ihre Autoren sowie darüber, wo und wie diese konsultiert werden können.

Wenn quantitative Engpässe beim Lehrkräfteangebot für ein Land kein Problem darstellen, bedeutet das nicht unbedingt, dass es dort keine nennenswerten Herausforderungen gäbe. Zum Beispiel äußert Korea, wo kein Lehrkräftemangel herrscht, die Besorgnis, dass das erhebliche Überangebot an Bewerbern für Lehrerstellen im Sekundarbereich viele hoch begabte Schulabgänger davon abhält, eine Lehrerausbildung zu beginnen. Defizite beim Lehrerangebot können sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht bestehen.

Solche Bedenken werden nicht nur von Politikverantwortlichen und amtlichen Stellen zum Ausdruck gebracht, sondern auch von den Lehrkräften selbst. Wie weiter unten im Abschnitt über den Status des Lehrerberufs dargelegt, äußern sich Lehrer bei entsprechenden Befragungen immer wieder besorgt über ein negatives Image des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit und den Effekt, den dies im Hinblick darauf haben wird, talentierte neue Kräfte für den Beruf zu gewinnen.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass es eine Reihe von Ländern gibt, in denen der Lehrerberuf nach wie vor hohes Ansehen genießt und wo es wesentlich mehr qualifizierte Bewerber als offene Lehrerstellen gibt. Die Erfahrungen solcher Länder widerlegen z.T. die Auffassung, dass es mit dem Lehrerberuf langfristig gesehen bergab geht. Gegenargumente liefern auch diejenigen Länder, in denen die Nachfrage nach Lehrerstellen in den letzten Jahren gestiegen ist. Solche Beispiele werden in den folgenden Abschnitten erörtert.

3.1.2 Internationale Daten über Lehrkräftemangel sind nur begrenzt verfügbar

Auf internationaler Ebene gibt es keinen klaren allgemein anerkannten Indikator dafür, was effektiv Lehrkräftemangel darstellt. Zwischen den Ländern gibt es erhebliche Unterschiede im Hinblick darauf, wie sie eine „qualifizierte“ Lehrkraft definieren und inwieweit sie zulassen, dass Bestimmungen, die eine Vollqualifikation verlangen, gelockert werden, um Schulen mit Personal auszustatten.

Um das Ausmaß des Lehrkräftemangels zu messen, werden gewöhnlich zwei Indikatoren verwendet, die aber beide gewisse Unzulänglichkeiten aufweisen (Wilson und Pearson, 1993):

– *Offene Stellen:* Die einfachste Messgröße ist die Zahl der unbesetzten Lehrerstellen. Obwohl sich diese Messgröße anbietet, kann sie doch nicht uneingeschränkt herangezogen werden. Es gibt nur sehr wenige offene Stellen, die nicht auf die eine oder andere Weise besetzt werden können (z.B. durch weniger qualifizierte oder befristet eingestellte Kräfte). Manche Schulen werden wohl auch keine neuen Stellen ausschreiben, wenn sie nicht davon überzeugt sind, eine Position mit einer geeigneten Lehrkraft besetzen zu können. Aber selbst wenn eine geringe Zahl unbesetzter Stellen nicht unbedingt bedeutet, dass kaum Engpässe existieren, ist eine hohe Zahl doch ein eindeutiges Indiz für einen hier bestehenden Mangel. Mit noch größerer Bestimmtheit lässt sich dies sagen, wenn auch Informationen über die Zahl von „schwer zu besetzenden“ Stellen, d.h. solchen, die über einen längeren Zeitraum unbesetzt bleiben, oder über den Anteil der mit nicht hinreichend qualifizierten Lehrkräften besetzten Stellen vorliegen.

– *Verdeckter Mangel:* Ein solcher Mangel besteht, wenn die Lehrtätigkeit von Kräften wahrgenommen wird, die für den Unterricht in dem betreffenden Fach nicht voll qualifiziert sind (fachfremder Unterricht), und als Messgröße hierfür gilt im Allgemeinen der Anteil der Lehrkräfte, die in einem nicht ihrer Qualifikation entsprechenden Fach unterrichten. Gleichwohl sind der Verwendung dieser Messgröße ebenfalls Grenzen gesetzt, da der fachfremde Einsatz von Lehrkräften nicht nur durch eine Mangelsituation, sondern auch durch die Art und Weise bedingt sein kann, in der die betreffende Schule geführt wird. Viele Schulleitungen sehen in dem fachfremden Einsatz von Lehrkräften nämlich oft eine bequemere, kostengünstigere oder weniger zeitaufwendige Lösung als in den sich bietenden Alternativen (Ingersoll, 1999).

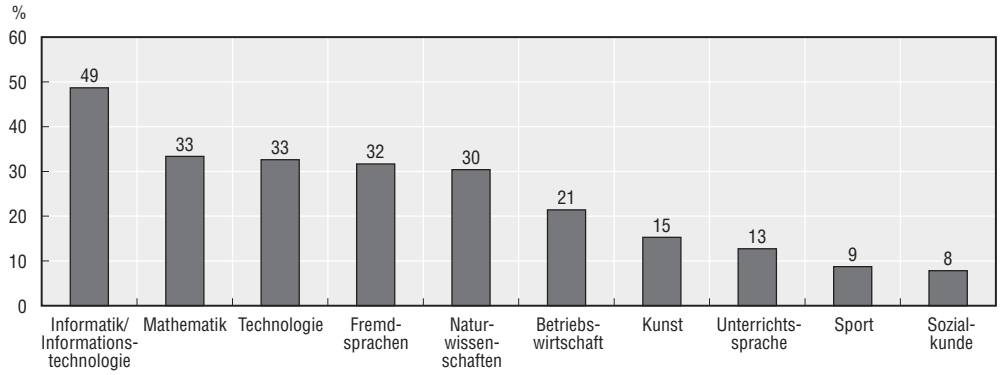
Vergleichbare internationale Daten zu diesen beiden Indikatoren liegen nicht vor. Eine Reihe von Ländern verfügt jedoch über nationale Daten, die zwar nicht uneingeschränkt miteinander vergleichbar sind, aber doch dazu beitragen können, zumindest ein partielles Bild der internationalen Situation zu erstellen. Im Rahmen des OECD-Projekts wurden weitere Informationen aus den Teilnehmerländern zusammengetragen, die helfen sollen, einige der Lücken zu schließen. Darüber hinaus wurden im Rahmen der beiden größeren in jüngster Zeit durchgeführten OECD-Erhebungen – der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000 und der Internationalen Erhebung zu Schulen des Sekundarbereichs II (*International Survey of Upper Secondary Schools* – ISUSS) von 2001 – in zahlreichen Ländern bei Schulleitern von Sekundarschulen Informationen über verschiedene Aspekte des Lehrkräftemangels eingeholt. All diese Datenquellen werden im Folgenden genutzt, um Bedenken im Zusammenhang mit dem Lehrkräfteangebot aus unterschiedlichen Perspektiven darzustellen[2].

3.1.3 In einigen Ländern berichten die Schulleiter über ernsthafte Einstellungsschwierigkeiten

Wie aus der ISUSS-Erhebung von 2001 hervorgeht, sehen sich die Leiter von Sekundarschulen bei der Einstellung von Lehrkräften in verschiedenen Unterrichtsfächern größeren Schwierigkeiten gegenüber (Abb. 3.1A). In besonderem Maße trifft dies auf den Bereich Informatik zu, denn 49% der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II besuchen Schulen, deren Leitungen über Schwierigkeiten bei der Einstellung voll qualifizierter Lehrkräfte berichten. Weitere problematische Fächer sind Mathematik (33%), Technologie (33%), Fremdsprachen (32%) und Naturwissenschaften (30%). Die Ergebnisse zeigen, dass es zwischen den Ländern im Hinblick auf Einstellungsschwierigkeiten große Unterschiede gibt. Unter den betrachteten Ländern gaben die Schulleiter in Belgien (fläm. Gemeinschaft) und der Schweiz an, besonders große Einstellungsschwierigkeiten in den Bereichen Informatik/Informationstechnologie (Abb. 3.1B) und Mathematik (Abb. 3.1C) zu haben, in Finnland und Ungarn im Bereich Informatik und in Dänemark und Irland in Mathematik. Dagegen scheinen Frankreich, Italien, Korea, Mexiko, Portugal und Spanien über einen relativ großen Pool an qualifizierten Bewerbern für Lehrerstellen zu verfügen.

Abbildung 3.1A **Durchschnittlich empfundene Schwierigkeit bei der Einstellung qualifizierter Lehrkräfte für verschiedene Unterrichtsfächer**

Mittlerer Prozentsatz der Schüler der Sekundarstufe II in Schulen, deren Leitungen über Schwierigkeiten bei der Einstellung voll qualifizierter Lehrkräfte berichten, 2001

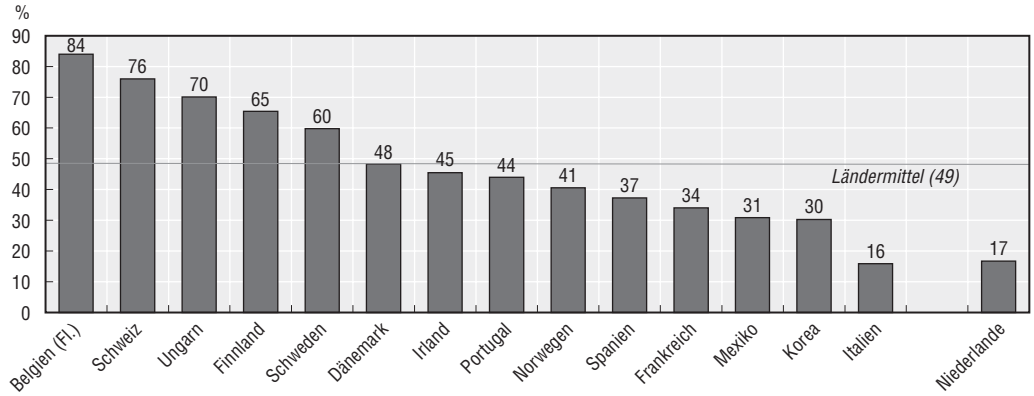


Anmerkung: Die Anteile nach Unterrichtsfächern wurden für Ländermittel berechnet. Die an der ISUSS-Erhebung teilnehmenden Länder waren: Belgien (fläm. Gemeinschaft), Dänemark, Finnland, Frankreich, Irland, Italien, Korea, Mexiko, Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien und Ungarn. Bei der Berechnung der Ländermittelwerte blieben die Niederlande unberücksichtigt, da sie die internationalen Stichprobenanforderungen nicht erfüllten.
Quelle: OECD Internationale Erhebung zu Schulen des Sekundarbereichs II (ISUSS), Datenbank, 2003. Veröffentlicht in OECD (2003) und OECD (2004b).

2. Die OECD arbeitet mit den Ländern daran, die Erfassung internationaler Daten über Lehrkräfte durch das Programm über Indikatoren des Bildungswesens (*Indicators of Education Systems* – INES) zu verbessern. In Kapitel 7 werden die Prioritäten für die künftige Datenerstellung erörtert.

Abbildung 3.1B **Durchschnittlich empfundene Schwierigkeit bei der Einstellung qualifizierter Lehrkräfte für Informatik/Informationstechnologie, nach Ländern, 2001**

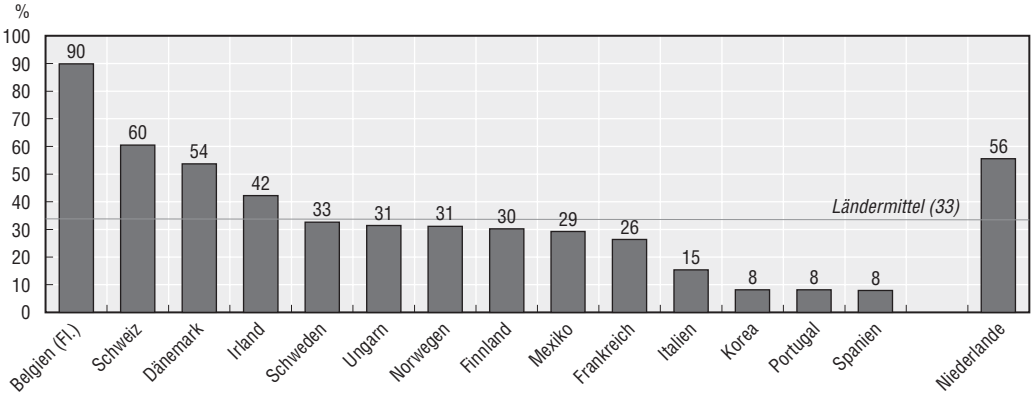
Mittlerer Prozentsatz der Schüler der Sekundarstufe II in Schulen, deren Leitungen über Schwierigkeiten bei der Einstellung voll qualifizierter Lehrkräfte für Informatik/Informationstechnologie berichten



Anmerkung: Für die Niederlande war die Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die Niederlande blieben bei der Berechnung des Ländermittelwertes unberücksichtigt.
Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003.

Abbildung 3.1C **Durchschnittlich empfundene Schwierigkeit bei der Einstellung qualifizierter Lehrkräfte für Mathematik, nach Ländern, 2001**

Mittlerer Prozentsatz der Schüler der Sekundarstufe II in Schulen, deren Leitungen über Schwierigkeiten bei der Einstellung voll qualifizierter Lehrkräfte für Mathematik berichten



Anmerkung: Für die Niederlande war die Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die Niederlande blieben bei der Berechnung des Ländermittelwertes unberücksichtigt.
Quelle: OECD ISUSS-Datenbank, 2003.

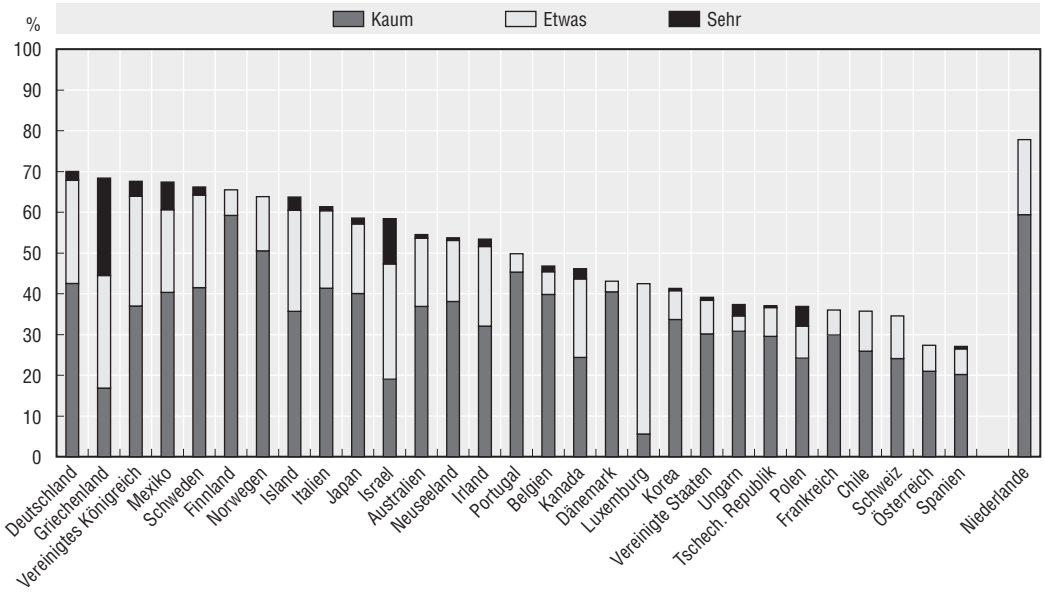
Die Ergebnisse von PISA 2000 zeigten, dass in der Hälfte der OECD-Länder die überwiegende Zahl der 15-Jährigen Schulen besucht, deren Leitungen der Auffassung sind, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler durch Mangel oder fachfremden Einsatz von Lehrkräften beeinträchtigt wird. In Abbildung 3.2A sind die Ergebnisse der Befragung zusammengefasst. In Deutschland, Griechenland, dem Vereinigten Königreich, Mexiko, Schweden, Finnland, Norwegen und Island besuchten mindestens zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Leitungen diese Besorgnis äußerten. Dagegen besuchten in Spanien, Österreich, der Schweiz, Chile, Frankreich, Polen, der Tschechischen Republik und Ungarn mindestens zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Leitungen der Auffassung waren, dass Lehrkräftemangel/

fachfremder Lehrkräfteeinsatz kein Faktor ist, der einen negativen Effekt auf den Lernprozess ihrer Schüler hat[3].

Abbildung 3.2B zeigt, dass die Schulleiter einen Mangel oder fachfremden Einsatz von Lehrkräften in Mathematik und in Naturwissenschaften generell als problematischer empfanden als in der Testsprache (die drei in PISA 2000 untersuchten Bereiche). Das ist besonders in Australien, Chile, Island, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten der Fall. Diese Probleme in Bezug auf Lehrkräfte für Mathematik und Naturwissenschaften decken sich mehr oder minder mit denen, die bereits bei der ISUSS-Erhebung genannt wurden, sowie mit den in den Länderhintergrundberichten enthaltenen Informationen. In Norwegen, wo z.B. mehr als die Hälfte der Lehrkräfte, die in Sekundarstufe II Naturwissenschaften unterrichten, über 50 Jahre alt ist und relativ wenige naturwissenschaftlich interessierte Studenten eine Lehrerausbildung beginnen, gibt es Sorgen über die Zukunft des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den Schulen. Selbst Länder wie Finnland, wo kein allgemeiner Lehrkräftemangel herrscht, äußern sich besorgt darüber, dass die Zahlen der Lehramtsstudenten in den Fachbereichen Mathematik und Naturwissenschaften weit unter dem erforderlichen Niveau liegen.

Abbildung 3.2.A **Einschätzung der Schulleiter, inwieweit das Lernen der Schüler durch Mangel oder fachfremden Einsatz von Lehrkräften beeinträchtigt wird, 2000**

Prozentsatz der 15-Jährigen in Schulen, deren Leitungen angeben, dass das Lernen der Schüler durch Mangel oder fachfremden Einsatz von Lehrkräften in folgendem Grade beeinträchtigt wird:

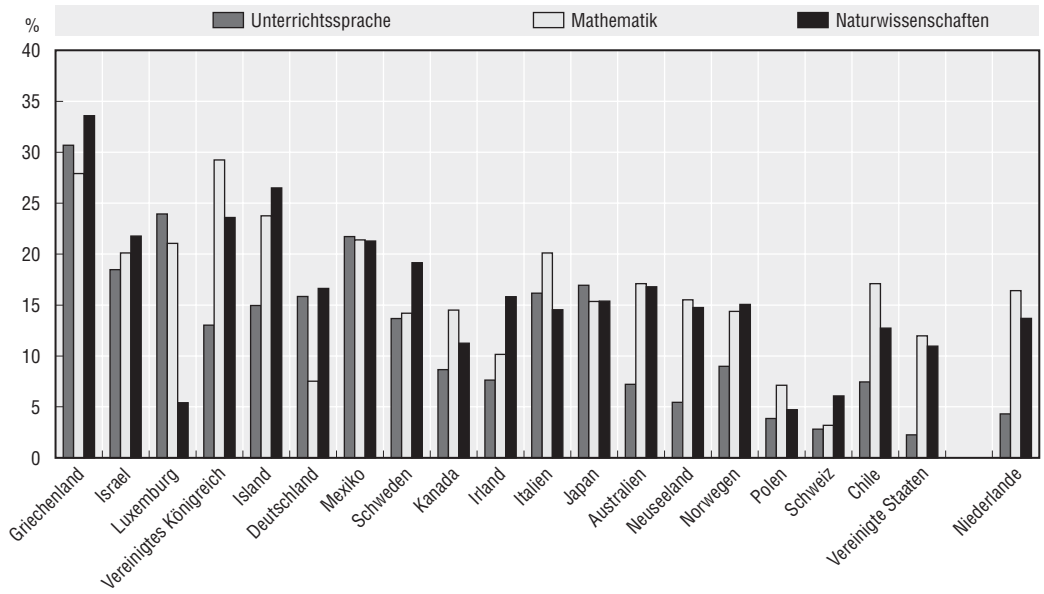


Anmerkung: Auf die Frage, inwieweit das Lernen 15-jähriger Schüler ihrer Auffassung nach durch Mangel oder fachfremden Einsatz von Lehrkräften beeinträchtigt wird, sollten die Schulleiter mit „gar nicht“, „kaum“, „etwas“ oder „sehr“ antworten. Für die Niederlande war die Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.
Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001

3. Diese Ergebnisse könnten durch Unterschiede in Bezug darauf beeinflusst sein, wie die Schulleitungen „Mangel oder fachfremden Einsatz von Lehrkräften“ interpretieren und die hiervon ausgehenden Effekte einschätzen. Zum Beispiel werden die Schulleiter in Ländern, die generell weniger von Lehrkräftemangel betroffen sind, die Auswirkungen eines erst seit kurzem bestehenden oder geringfügigen Mangels auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler möglicherweise als gravierend betrachten, während die Schulleiter in Ländern, wo Lehrermangel schon seit längerem ein Problem darstellt, die Dinge vielleicht anders sehen.

Abbildung 3.2.B **Einschätzung der Schulleiter, inwieweit das Lernen der Schüler durch Mangel oder fachfremden Einsatz von Lehrkräften beeinträchtigt wird, nach Unterrichtsfächern, 2000**

Prozentsatz der 15-Jährigen in Schulen, deren Leitungen angeben, dass das Lernen der Schüler durch Mangel oder fachfremden Einsatz von Lehrkräften in folgenden Unterrichtsfächern „etwas“ oder „sehr“ beeinträchtigt wird:



Anmerkung: Hier sind nur Länder berücksichtigt, bei denen nach Angaben der Schulleiter der Grad der Lernbeeinträchtigung durch allgemeinen Mangel einen bestimmten Schwellenwert überstieg. Dieser Wert ist erreicht, wenn die Summe der Antworten „etwas“ oder „sehr“ auf die Frage nach dem allgemeinen Mangel (den in Abbildung 3.2A gezeigten Indikator) mindestens 9% beträgt. Die Länder sind von links nach rechts entsprechend dem Wert dieser Summe angeordnet. Für die Niederlande war die Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.
Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

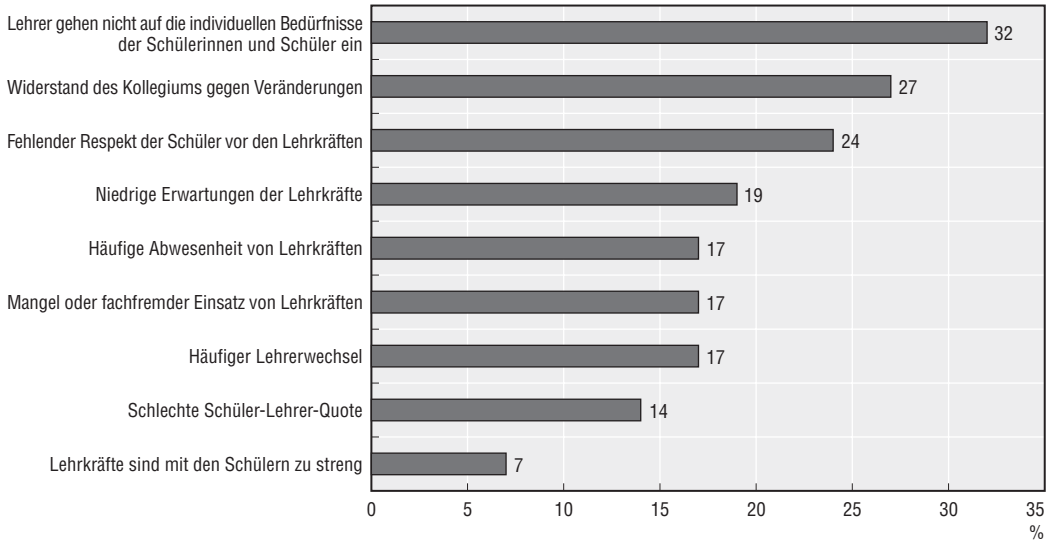
Analysen legen den Schluss nahe, dass zwischen dem Lehrkräftemangel/fachfremden Lehrkräfteeinsatz, wie er von den Schulleitern empfunden wird, und den Schülerleistungen in der PISA-Studie eine – wenn auch schwache – Beziehung besteht. Im Allgemeinen schneiden die Schüler in Schulen, deren Leitungen der Auffassung sind, dass die Leistungen durch Mangel oder fachfremden Einsatz von Lehrkräften beeinträchtigt werden, schlechter ab (OECD und UNESCO, 2003)[4]. Auffällig ist, dass dieser Zusammenhang in Ländern, wo Lehrkräftemangel als ernsthafteres Problem identifiziert wurde, darunter in Australien, Belgien, Schweden, Schweiz, dem Vereinigtem Königreich und den Vereinigten Staaten, ausgeprägter zu sein scheint.

Bei der PISA-Studie 2000 wurden die Schulleiter auch über ihre Einschätzung des Effekts einer Reihe anderer lehrkräftebezogener Aspekte befragt. In den meisten Ländern hielten die Schulleiter den Mangel oder fachfremden Einsatz von Lehrkräften nicht für einen der wichtigsten lehrkräftebezogenen Faktoren, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler unmittelbar beeinträchtigen. Stärker ins Gewicht fallen offenbar folgende Aspekte: Lehrer gehen nicht auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ein, Widerstand des Kollegiums gegen Veränderungen, fehlender Respekt der Schüler vor den Lehrkräften und niedrige Erwartungen der Lehrkräfte (Abb. 3.3). Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass manche Schulleitungen mehr über qualitative als quantitative Defizite bei der Lehrerschaft besorgt sind. Natürlich können von einem Lehrkräftemangel Effekte ausgehen, die diese anderen Faktoren beeinflussen. Wenn

4. Diese Ergebnisse zeigen nur, dass die beiden Faktoren assoziiert sind, nicht dass ein Kausalzusammenhang besteht. Es ist möglich, dass bestimmte andere Variable (z.B. der sozioökonomische Kontext der Schule) sowohl zu einem geringeren Leistungsniveau der Schüler als auch zu Lehrkräftemangel führen. Um eine potenzielle Kausalität zu erkunden, bedarf es weiterer (multivariater) Analysen.

Abbildung 3.3 **Einschätzung der Schulleiter, inwieweit das Lernen der Schüler durch lehrkräftebezogene Faktoren beeinträchtigt wird, Ländermittel, 2000**

Prozentsatz der 15-Jährigen in Schulen, deren Leitungen angeben, dass das Lernen der Schüler durch die folgenden lehrkräftebezogenen Faktoren „etwas“ oder „sehr“ beeinträchtigt wird:



Anmerkung: Auf die Frage, inwieweit das Lernen 15-jähriger Schüler ihrer Auffassung nach durch lehrkräftebezogene Faktoren beeinträchtigt wird, sollten die Schulleiter mit „gar nicht“, „kaum“, „etwas“ oder „sehr“ antworten. Der Ländermittelwert basiert auf den Daten für Chile, Israel und die OECD-Länder (ohne die Niederlande, die eine zu geringe Beteiligungsquote aufwiesen, und die Slowakische Republik sowie die Türkei, die nicht an PISA 2000 teilgenommen hatten).
Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

Schulen z.B. gezwungen sind, kurzfristig Vertretungskräfte oder unqualifizierte Lehrkräfte zu beschäftigen, werden Disziplinprobleme u.U. verschärft und die Schülerinnen und Schüler lassen es an dem notwendigen Respekt gegenüber den Lehrkräften mangeln.

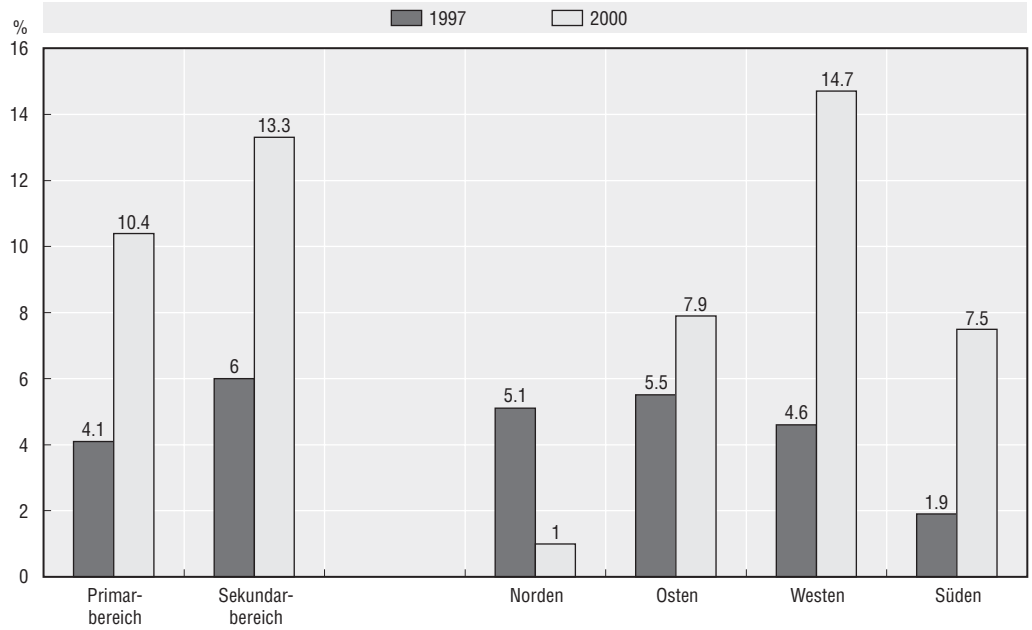
3.1.4 Die Daten zeigen für einige Länder einen hohen Anteil an unbesetzten Stellen

Internationale Daten über nicht besetzte Lehrerstellen sind zwar nicht verfügbar, doch geben nationale Studien Aufschluss über die hier bestehende Problematik. In den Niederlanden war zu Beginn des Schuljahrs 2000 ungefähr jede siebte reguläre neue Lehrerstelle in Sekundarschulen nicht besetzt, eine mehr als doppelt so hohe Rate wie 1997 (Abb. 3.4A). In England blieben bis zum Januar 2003, d.h. vier Monate nach Beginn des Schuljahres, 1,6% aller Lehrerstellen für Informationstechnologie im Sekundarbereich unbesetzt (Abb. 3.4B). Etwas niedriger war die Rate der nicht besetzten Stellen im Jahr 2003 mit 1,0-1,5% in den Fächern Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften und Fremdsprachen. Ermutigend ist indessen die Tatsache, dass das englische Datenmaterial einen Rückgang der Rate der nicht besetzten Stellen gegenüber ihrem Höchststand im Jahr 2001 erkennen lässt.

In Belgien (fläm. Gemeinschaft) standen im Schuljahr 1999/2000 im Sekundarbereich I für jede befristet zu besetzende Stelle nur 0,75 Lehrkräfte zur Verfügung. Im Sekundarbereich II verhielt es sich anders, hier lag das Verhältnis zwischen verfügbaren Lehrkräften und Interimsstellen bei 2,7. Jedoch besaßen die Bewerber für diese Stellen nicht immer die erforderlichen fachlichen Qualifikationen, und in Fächern wie Mathematik, Französisch, Niederländisch und Technik blieben Stellen weiterhin unbesetzt.

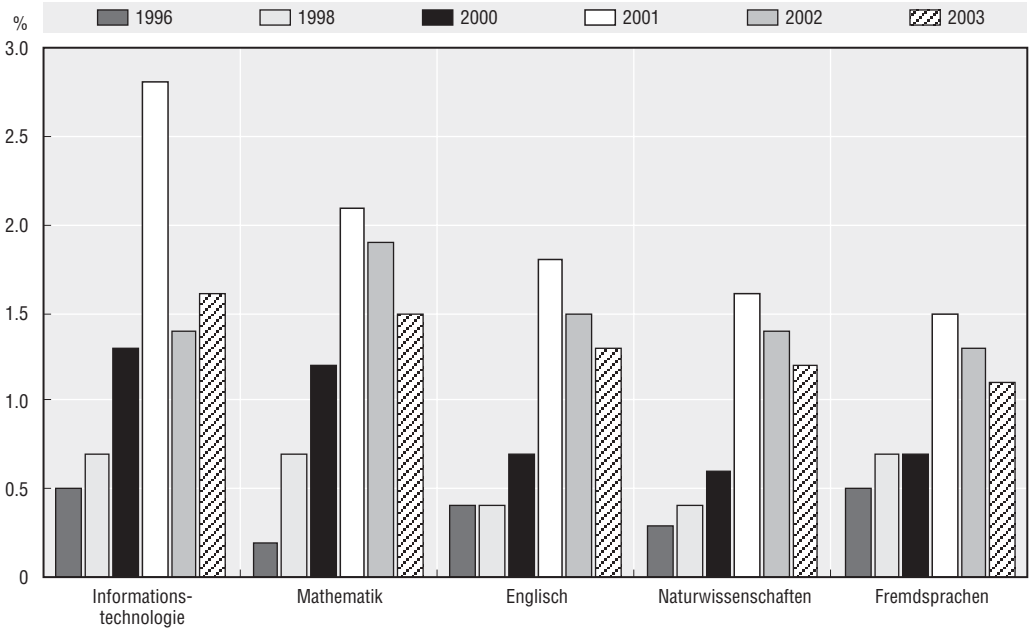
Die flämischen Daten bestätigen die Erkenntnis, dass sich Lehrermangel im Allgemeinen nicht gleichmäßig auf das gesamte Schulsystem verteilt. Wie Abbildung 3.4 zeigt, waren Probleme mit unbesetzten Lehrerstellen weder in den Niederlanden noch in England ein universelles Phänomen,

Abbildung 3.4A **Prozentsatz unbesetzter Lehrerstellen, Niederlande, nach Bildungsstufe und Region, 1997 und 2000**



Anmerkung: Die Zahlen entsprechen dem Prozentsatz regulärer, zu Beginn des Schuljahres nicht besetzter Stellen, im Verhältnis zur Gesamtzahl der regulären Stellen, die vor diesem Termin zu besetzen waren.
Quelle: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Niederlande (2002).

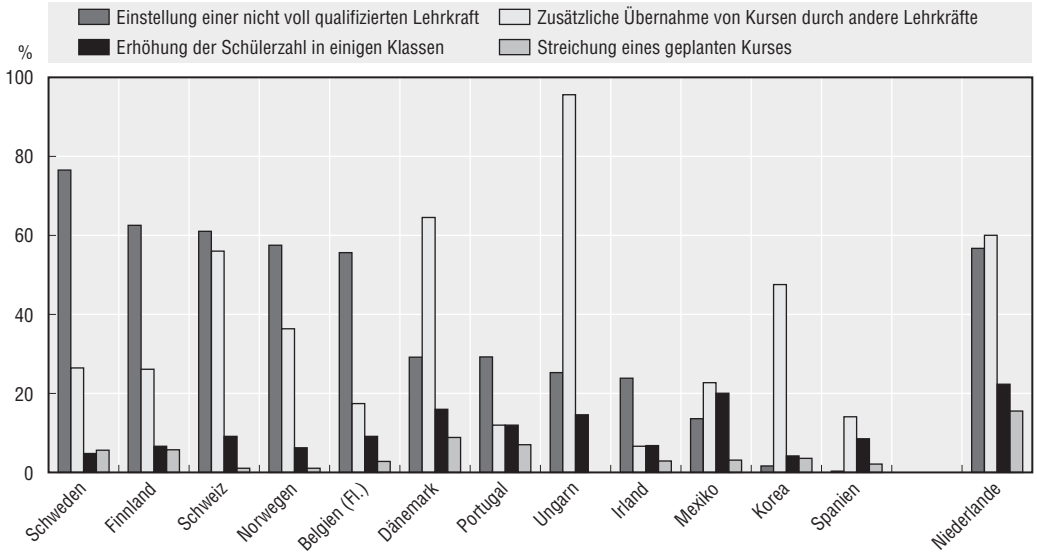
Abbildung 3.4B **Prozentsatz unbesetzter Lehrerstellen, England, nach Unterrichtsfächern, Sekundarschulen, 1996-2003**



Anmerkung: Die Zahlen beziehen sich auf die im Januar nicht besetzten offenen Stellen und sind ausgedrückt in Prozent der besetzten Lehrerstellen in den jeweiligen Fächern an öffentlich finanzierten Sekundarschulen. Die Werte für 2001 dürften überzeichnet sein. Die Ergebnisse einer etwa zum gleichen Zeitpunkt durchgeführten Telefonumfrage über offene Stellen deuteten auf eine Zunahme der unbesetzten Stellen im Sekundarbereich um 10-20% gegenüber dem Jahr 2000 hin. Bei der Erhebung von 2002 wurden Daten über vorübergehend besetzte Stellen auf allen Klassenstufen mit berücksichtigt. Dies machte es den Schulen und den lokalen Behörden leichter, die Definition vakanter Stellen genauer zu interpretieren, und lieferte zusätzliche Informationen über nicht ständig besetzte Posten.
Quelle: Department for Education and Skills (2003, 2004).

Abbildung 3.5 **Angewandte Methoden zur Behebung des Problems nicht besetzter Lehrerstellen, 2001**

Prozentsatz der Schüler im Sekundarbereich II in Schulen, deren Leitungen angeben, auf folgende Methoden zurückzugreifen, um dem Problem nicht besetzter Lehrerstellen abzuhelfen



Anmerkung: Die Länder sind in absteigender Reihenfolge entsprechend dem Prozentsatz der Schüler im Sekundarbereich II in Schulen angeordnet, deren Leitungen angaben, dass eine nicht voll qualifizierte Lehrkraft eingestellt wurde. Die Niederlande erfüllten nicht die internationalen Stichprobenanforderungen.
Quelle: OECD Internationale Erhebung zu Schulen des Sekundarbereichs II (ISUSS), Datenbank, 2003. Veröffentlicht in OECD (2003) und OECD (2004b).

sondern konzentrierten sich stärker auf den Sekundarbereich als den Primarbereich (Niederlande), dichter besiedelte städtische Gebiete im Westen der Niederlande und mehr auf die Bereiche Informationstechnologie und Mathematik als andere Fächer (England).

Wie bereits ausgeführt, kommt es eher selten vor, dass ein erheblicher Anteil offener Lehrerstellen unbesetzt bleibt. Wie die Ergebnisse der ISUSS-Erhebung 2001 zeigen, greifen die Länder im Allgemeinen auf nicht voll qualifizierte Lehrkräfte zurück oder erhöhen die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, wenn sie mit Einstellungsproblemen konfrontiert sind (Abb. 3.5). Durch die Einstellungspolitik sowie schulinterne Praktiken wird gewährleistet, dass für die Unterrichtsversorgung fast aller Klassen Lehrkräfte präsent sind. Die Daten über nicht besetzte Lehrerstellen dürften daher das wahre Ausmaß dieses Problems unterzeichnen und die Probleme der Unterrichtsqualität, die sich hieraus ergeben können, nicht in vollem Maße widerspiegeln.

3.1.5 Einige Länder haben einen hohen Anteil an unqualifizierten und fachfremden Lehrkräften

Der Anteil an voll qualifizierten Lehrkräften ist ein weiterer Indikator, an dem sich Lehrkräftemangel ablesen lässt. Wie aus Tabelle 3.1A ersichtlich, gaben 6 von 21 Ländern an, dass 2001 über 10% der in öffentlichen Schulen tätigen Lehrkräfte nicht über die notwendigen Mindestqualifikationen verfügten (Belgien, fläm. Gemeinschaft, Sekundarbereich; Finnland; Israel; die Slowakische Republik; Schweden und die Vereinigten Staaten). Insgesamt war der prozentuale Anteil der Lehrkräfte ohne solche Qualifikationen im Sekundarbereich tendenziell höher als im Primarbereich (Tabelle 3.1B). Auffällig ist, dass sich der Prozentsatz nicht ausreichend qualifizierter Lehrkräfte zwischen 1995 und 2001 in nur drei der sechzehn Länder, die entsprechende Daten lieferten, verringert hat (Israel, Korea und Slowakische Republik – vgl. Tabelle 3.1C). In acht Ländern blieb der prozentuale Anteil von Lehrkräften ohne die erforderlichen Qualifikationen zwischen 1995 und 2001 weitgehend unverändert, wohingegen er sich in fünf anderen Ländern vergrößerte.

Tabelle 3.1A **Nicht voll qualifizierte Lehrkräfte**

Prozentualer Anteil nicht voll qualifizierter Lehrkräfte in öffentlichen Schulen, Primar- und Sekundarbereich, 2001

Weniger als 4%		Zwischen 4% und 10%	Über 10%
Kanada (Quebec)	Japan	Belgien (Fl., Primarbereich)	Belgien (Fl., Sekundarbereich)
Frankreich	Korea	Chile	Finnland
Deutschland	Spanien	Irland (Primarbereich)	Israel
Griechenland	England		Slowakische Republik
Ungarn	Schottland		Schweden
Italien	Wales		Vereinigte Staaten

Allgemeine Anmerkung: Diese Tabelle basiert auf den von den am Projekt teilnehmenden Ländern zur Verfügung gestellten Daten. Die angeforderten Daten sollten aus Bereichen kommen, die noch nicht im Rahmen des OECD-Projekts über Indikatoren des Bildungswesens (*Indicators of National Education Systems* – INES) verfügbar sind. Die Länder haben hierfür auf bereits existierende Datenreihen zurückgegriffen und kein neues Datenmaterial zusammengestellt. Nicht alle Länder waren in der Lage, Daten in der gewünschten Form zu liefern. Bei der Interpretation der Tabelle sollte beachtet werden, dass sie lediglich allgemeine Tendenzen aufzeigt und keinen strikten Ländervergleich zulässt. Die Zahlen basieren auf einfachen Zählungen.

Definition: (bei der Übermittlung diesbezüglicher Daten sollten sich die Länder an folgende Definition halten): Ein voll qualifizierter Lehrer erfüllt die Mindestqualifikationsanforderungen, die von den Bildungsbehörden für eine in einer öffentlichen Schule auf der betreffenden Bildungsstufe beschäftigte Lehrkraft festgelegt wurden.

Spezielle Anmerkungen: Referenzjahr für Finnland ist 2002 und für Kanada (Quebec) und die Vereinigten Staaten 2000. Die Daten für Belgien (Fl.), Finnland und Ungarn umfassen öffentliche und private Einrichtungen. Die Daten für Belgien (Fl.), England und Wales beziehen sich auf Vollzeitäquivalente. Bei Japan wurden nur Vollzeitlehrkräfte berücksichtigt.

Tabelle 3.1B **Nicht voll qualifizierte Lehrkräfte, nach Schulbereichen**

Unterschiede zwischen Lehrkräften an öffentlichen Schulen im Primar- und Sekundarbereich, 2001

Prozentsatz nicht voll qualifizierter Lehrkräfte im Primarbereich höher	Prozentsatz nicht voll qualifizierter Lehrkräfte in beiden Bereichen ähnlich	Prozentsatz nicht voll qualifizierter Lehrkräfte im Sekundarbereich höher
Japan	Kanada (Quebec)	Belgien (Fl.)
Slowakische Republik	Chile	Finnland (in Berufsschulen)
	Korea	Israel
	Vereinigte Staaten	Italien
		Schweden

Allgemeine Anmerkung: Vgl. Tabelle 3.1A.

Definition: Vgl. Tabelle 3.1A wegen einer Definition voll qualifizierter Lehrkräfte. Die prozentualen Anteile nicht voll qualifizierter Lehrkräfte werden als ähnlich betrachtet, wenn die Differenz zwischen ihnen weniger als ein Fünftel des geringeren Anteils beider Bereiche oder weniger als 1% beträgt.

Spezifische Anmerkung: Vgl. Tabelle 3.1A.

Tabelle 3.1C **Nicht voll qualifizierte Lehrkräfte, Veränderungen zwischen 1995 und 2001**

	Abnahme	Wenig Veränderung		Zunahme
Länder mit einem Anteil nicht voll qualifizierter Lehrkräfte von unter 5% im Jahr 1995		Kanada (Quebec) Frankreich Griechenland Ungarn	Japan Schottland Wales	Chile England Irland Italien
Länder mit einem Anteil nicht voll qualifizierter Lehrkräfte von über 5% im Jahr 1995	Israel Korea Slowak. Republik	Ver. Staaten		Schweden

Allgemeine Anmerkung: Vgl. Tabelle 3.1A.

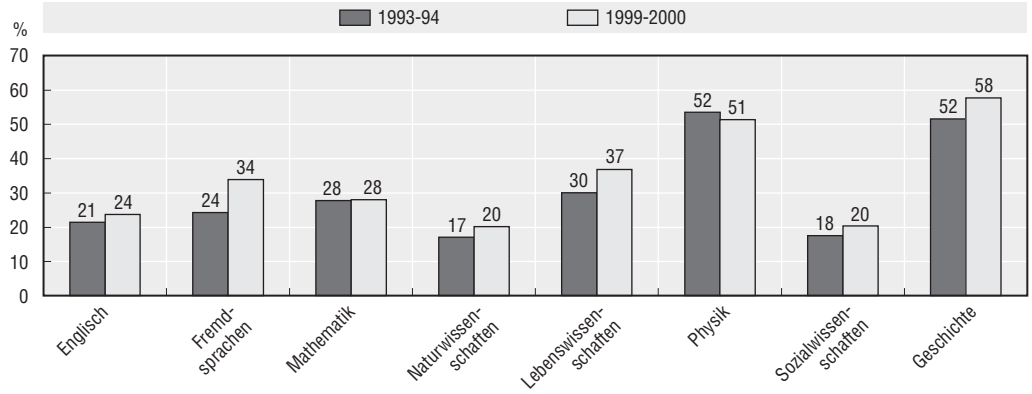
Definition: Vgl. Tabelle 3.1A wegen einer Definition voll qualifizierter Lehrkräfte. Wenig Veränderung bei dem prozentualen Anteil nicht qualifizierter Lehrkräfte zwischen 1995 und 2001 ist gegeben, wenn die Differenz weniger als ein Fünftel des Werts von 1995 oder die Veränderung in absoluten Zahlen weniger als 0,5% beträgt.

Spezielle Anmerkungen: Vgl. Tabelle 3.1A. Das Referenzjahr 1995 ist für die Vereinigten Staaten 1994, für England und Irland 1996, für Italien 1997 und für Chile und Korea 1998.

Inwieweit Klassen von Lehrern unterrichtet werden, die nicht über eine Qualifikation für das betreffende Fach verfügen, ist ein weiterer sachdienlicher Indikator. Wie aus Abbildung 3.6 ersichtlich, besaßen 1999/2000 in den Vereinigten Staaten mindestens 20% der High-School-Lehrer in acht verschiedenen Fächern kein Diplom (Haupt- oder Nebenfach) in dem Fach, das sie unterrichteten. Wesentlich höher war der Anteil der fachfremden Lehrkräfte in Fremdsprachen (34%) und Lebenswissenschaften (37%), und vor allem in Physik (51%) und Geschichte (58%). In sieben von acht Fächern hatte sich der Anteil der Lehrkräfte ohne Abschluss in dem betreffenden Fach gegenüber 1993/1994 erhöht.

Die Slowakische Republik hat verschiedene Indikatoren für die Qualifikation der Lehrer zusammengestellt, um ein Gesamtbild der Problematik im Zusammenhang mit dem Lehrkräfteangebot aufzuzeigen. 2001 wurden dort Schätzungen zufolge rd. 25% der Grundschulklassen, 30% der Klassen im Sekundarbereich I und 15% der Klassen in berufsbildenden Zweigen von Lehrkräften unterrichtet, die über keine Lehrerqualifikation verfügten, fachfremd eingesetzt waren oder bereits das offizielle Rentenalter erreicht hatten.

Abbildung 3.6 **Prozentsatz der Lehrer an öffentlichen Highschools (Klasse 9-12) ohne Diplom (Haupt- oder Nebenfach) in ihrem Unterrichtsfach, Vereinigte Staaten (1993-1994 und 1999-2000)**



Quelle: U.S. Department of Education (2002).

3.1.6 Lehrermangel geht mit einer unausgewogenen Verteilung der personellen Ressourcen einher

Es gibt Belege dafür, dass in Ländern mit allgemeinem Lehrermangel Schülerinnen und Schüler, die in entlegenen oder sozial benachteiligten Gebieten zur Schule gehen, tendenziell von den unerfahrensten und am wenigsten qualifizierten Lehrkräften unterrichtet werden. Unter Lehrkräften, die an Schulen mit einer starken Konzentration von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern unterrichten, gibt es oft hohe Ausstiegs- und Fluktuationsraten, was Anlass zu Besorgnis hinsichtlich der Kontinuität der Vermittlung des schulischen Lehrstoffs in solchen Schulen gibt. (Kasten 3.1 beschreibt jüngste Initiativen in Frankreich, die auf die Lösung des Problems der starken Konzentration unerfahrener Lehrkräfte in benachteiligten Schulen ausgerichtet sind.)

Der Zusammenhang zwischen Verteilung der Lehrkräfte im Schulsystem und Chancengleichheit in der Bildung ist in den Vereinigten Staaten besonders gut dokumentiert. Lankford et al. (2002) zeigen krasse Unterschiede bei den Qualifikationen der Lehrkräfte in den einzelnen Schulen im Bundesstaat New York auf. Aus ärmeren Verhältnissen stammende, leistungsschwache,

Kasten 3.1 **Eine bessere Verteilung von Kompetenzen und Erfahrung der Lehrkräfte innerhalb des französischen Schulsystems**

Frankreich hat Maßnahmen eingeleitet, die das dem Dienstalter gegebene Gewicht bei der Nominierung von Kandidaten für zu besetzende Lehrerstellen reduzieren. Damit soll die zuvor übliche Praxis korrigiert werden, wonach neue Lehrkräfte meist den schwierigeren und unpopulären Schulen zugeteilt wurden, mit potenziell negativen Konsequenzen für den Lernprozess der Schüler und für ihre eigene berufliche Entwicklung. Bis vor kurzem noch begannen rund zwei Drittel der „frisch gebackenen" Lehrer ihre Berufslaufbahn mit einem als „schwierig" eingestuften Posten – als Aushilfslehrkraft oder in einer Schule, die sich in einer sozial sensiblen Zone (ZEP – *Zone d'éducation prioritaire*) oder in einem „schwierigen" Gebiet befindet.

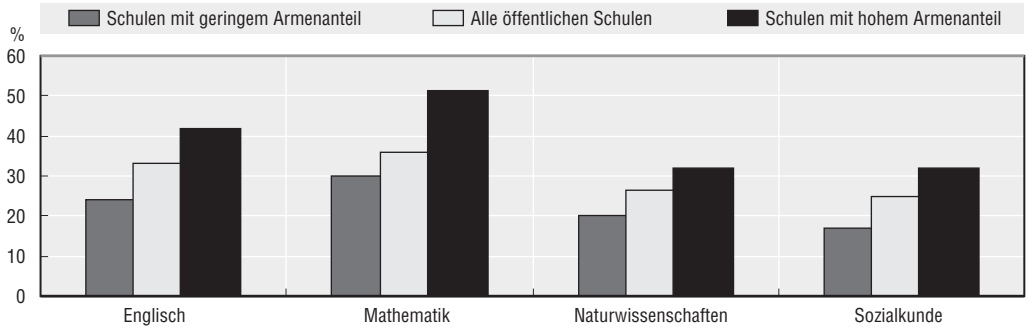
Es wurde eine Reihe von Initiativen eingeleitet, um die Kompetenzen und Erfahrungen der Lehrkräfte besser auf die einzelnen Schulen zu verteilen:

- Einführung einer Gehaltszulage für Lehrkräfte an Schulen in einer sozial sensiblen Zone, um erfahrenere Lehrkräfte dazu zu bewegen, sich um offene Stellen in diesen Schulen zu bewerben;
- Schaffung einer gewissen Anzahl von „Lehrerstellen mit besonderen Qualifikationsanforderungen" (*postes à exigences particulières*) in Pariser Vororten, die mit einer Reihe von Vorteilen in Bezug auf Vermittlung, Weiterbildung und Beförderung verbunden sind;
- „Bonuspunkte" für Absolventen der Lehrererstausbildung, die ihre Chancen erhöhen, eine Anstellung in der von ihnen bevorzugten Schule zu erhalten;
- Schaffung besonderer „Gemeinschaftsposten" für sensible ZEP-Schulen in Pariser Vororten, für die sich Lehramtsstudenten mit gut durchdachten Strategien für eine Verbesserung der Schulergebnisse in diesen gemeinsam bewerben können. In der Regel werden die Lehramtsstudenten im letzten Jahr ihrer Lehrererstausbildung für solche Stellen ernannt, und zwar für eine Dauer von fünf Jahren. Das Ziel besteht darin, neue Lehrkräfte besser auf die Tätigkeit in sozial benachteiligten Schulen vorzubereiten, sicherzustellen, dass sie Kompetenzen für Teamarbeit und Projektumsetzung entwickeln, und für mehr Kontinuität bei der personellen Ausstattung der Schulen zu sorgen.

Diese Maßnahmen scheinen trotz ihres noch recht begrenzten Anwendungsbereichs positive Auswirkungen zu haben. In Frankreich entfiel auf die acht *Académies* (Schulbezirke) mit dem geringsten Beliebtheitsgrad, die 1999 rd. 67% aller neuen Lehrkräfte aufgenommen hatten, im Jahr 2000 nur noch ein Anteil von 58%. In den sechs populärsten *Académies* wurden 2000 15% der neuen Lehrkräfte eingestellt, gegenüber 10% im Jahr 1999. Was die 2001 eingeführten „Stellen mit besonderen Qualifikationsanforderungen" betrifft, so bewarben sich 2000 Kandidaten für die 700 offenen Stellen, so dass diese Posten zu 90% mit voll qualifizierten Lehrkräften (anstatt mit Praktikanten) besetzt werden konnten, wobei aber nur zwei von fünf der eingestellten Lehrer über Berufserfahrung verfügten.

nicht weiße Schülerinnen und Schüler, vor allem in städtischen Gebieten, werden vielfach von den am wenigsten qualifizierten Lehrkräften unterrichtet. Hier entschädigen Gehaltsunterschiede selten für die mit der Lehrertätigkeit in benachteiligten Schulen verbundenen Schwierigkeiten und in manchen Fällen tragen sie zu den Disparitäten bei.

Abbildung 3.7 **Prozentsatz der Lehrer an Sekundarschulen (Klasse 7-12) ohne Diplom (Haupt- oder Nebenfach) in ihrem Unterrichtsfach, Vereinigte Staaten (1999-2000)**



Anmerkung: Geringer Armenanteil bezieht sich auf Schulen, in denen weniger als 15% der Schülerinnen und Schüler auf Grund staatlicher Beihilfen keine oder ermäßigte Schulgebühren zahlen, während dieser Prozentsatz in Schulen mit hohem Armenanteil bei etwa 80% liegt.
Quelle: Ingersoll (2003).

Diese Ergebnisse werden von Murphy et al. (2003) bestätigt, die gestützt auf Daten aus der 1999/2000 vom amerikanischen Bildungsministerium durchgeführten Erhebung *School and Staffing Survey* zu dem Schluss gelangen, dass städtische Schulen und solche mit einem relativ hohen Anteil an Schülern, die ethnischen Minderheiten angehören bzw. aus Niedrigeinkommensfamilien stammen, stärker von Lehrkräfteengpässen betroffen waren. Diese Befunde werden von Ingersoll (2003) erhärtet, der aufzeigt, dass der Anteil von Sekundarschullehrern ohne Diplom (Haupt- oder Nebenfach) in ihrem Unterrichtsfach in Schulen mit einer aus besonders armen Verhältnissen kommenden Schülerschaft am höchsten ist (Abb. 3.7).

Boyd et al. (2003) argumentieren, dass mehrere Merkmale der Lehrerarbeitsmärkte in den USA die Wahrscheinlichkeit einer unausgewogenen Verteilung qualifizierter Lehrkräfte erhöhen. Erstens gelten in den meisten Schulbezirken einheitliche Besoldungstarife, was es sehr schwierig macht, die Gehälter anzuheben, um qualifiziertere Lehrkräfte für die Tätigkeit an Schulen zu interessieren, für die sich schwer Personal finden lässt, ohne die Vergütung in anderen Schulen ebenfalls zu erhöhen. Zweitens ermutigt das vom Dienstalter abhängige Einstellungsverfahren, das in vielen Bezirken angewandt wird, die in solchen personell schwer zu besetzenden Schulen tätigen Lehrkräfte, sich, nachdem sie einige Erfahrungen gewonnen haben, an andere Schulen versetzen zu lassen, so dass sie die in der Unterrichtspraxis erworbenen Kenntnisse mitnehmen. Drittens führt die Tatsache, dass die Schulfinanzierung zum großen Teil aus kommunalen Grundsteuern bestritten wird, zu erheblichen Unterschieden bei der Kapazität der einzelnen Schulbezirke, für die Schulen und die Lehrergehälter zu zahlen.

Die Problematik beschränkt sich nicht auf die Vereinigten Staaten. In Australien z.B. ist es schwierig, Lehrkräfte für eine Stelle in ländlichen oder entlegenen Gebieten zu gewinnen und sie über die vertraglich festgelegte Mindestbeschäftigungsfrist hinaus dort zu halten (vgl. Kasten 3.2, wo einige der jüngsten Politikmaßnahmen dargelegt sind). Andererseits haben in den Niederlanden wegen der schwieriger gewordenen Unterrichtsbedingungen in städtischen Schulen die vier größten Städte erhebliche Probleme, Lehrerstellen zu besetzen. Im Jahr 2001 war in diesen Städten ein Viertel der offenen Lehrerstellen zu Beginn des Schuljahrs nicht besetzt, und etwa die Hälfte der Lehrkräfte war unqualifiziert oder unterqualifiziert. In der Slowakischen Republik haben die ärmsten Regionen den geringsten Anteil an qualifizierten Lehrkräften. In Ungarn fehlt es trotz eines allgemeinen Lehrkräfteüberschusses in den Grundschulen häufig an Lehrkräften mit einem Diplom in bestimmten Fächern, vor allem dort, wo die Schülerpopulation einen hohen Roma-Anteil aufweist.

Kasten 3.2 **Anwerbung von Lehrkräften für entlegene und ländliche Gebiete in Australien**

In Australien erweist es sich für Schulen in entlegenen und ländlichen Gebieten als schwierig, Lehrkräfte zu gewinnen und zu halten. Um Lehrkräfte für eine Tätigkeit in diesen Gebieten zu interessieren und über die vorgeschriebene Mindestdienstzeit hinaus dort zu halten, werden in den meisten Bundesstaaten besondere Anreize und Programme zur Lehrerausbildung geboten, wie nachstehend an Beispielen aus Queensland und New South Wales verdeutlicht wird.

Das Förderprogramm *Queensland Remote Area Incentive Scheme* sieht für Lehrkräfte, die in Schulen in entlegenen und ländlichen Gebieten unterrichten, finanzielle Vorteile und Beihilfen vor, darunter:

- eine Aufwandsentschädigung von 1 000-5 000 $A im Jahr, zuzüglich einer Zahlung für Unterhaltsberechtigte zur Deckung der Kosten für Reisen in bestimmte Distrikte;
- Prämien zwischen 2 000 $A und 5 000 $A im Jahr für Lehrkräfte, die nach Ablauf der vereinbarten Dienstzeit weiter in Schulen in entlegenen und ländlichen Gebieten verbleiben;
- Einführungsprogramme für neue Lehrkräfte, die diesen helfen sollen, sich auf die Tätigkeit in ländlichen und entlegenen Gebieten vorzubereiten;
- zusätzlicher Urlaub von 5 bis 8 Tagen, der für Reisen in größere Zentren in Anspruch genommenen werden kann, um dringende persönliche Angelegenheiten, einschließlich Arzt- und Zahnarztbesuche, zu erledigen.

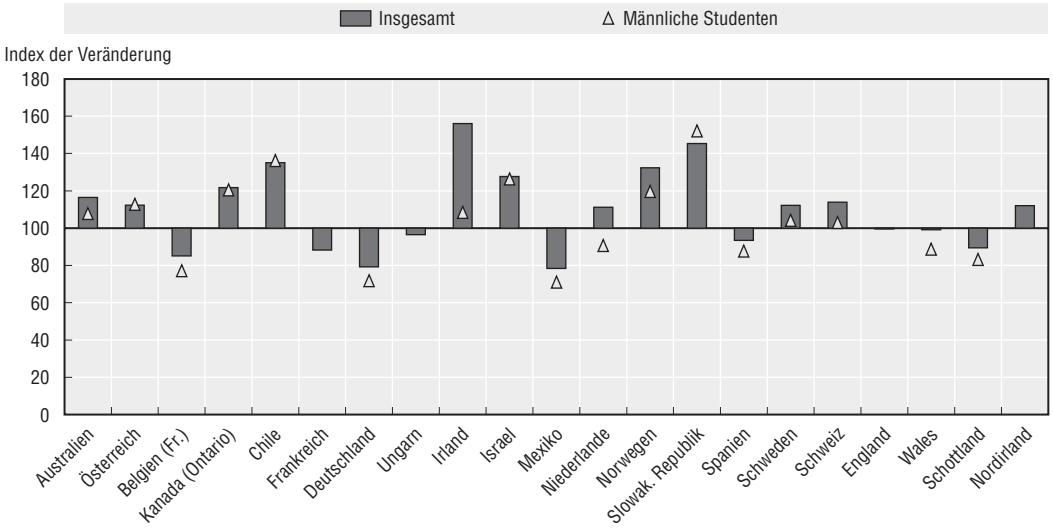
Das Bildungsministerium von New South Wales hat ein dienstvorbereitendes Lehrerbildungsprogramm konzipiert, *„Beyond the (Great Dividing) Line“*, das Lehramtsstudenten die Möglichkeit geben soll, sozusagen aus erster Hand Erfahrungen mit dem Leben und der Lehrertätigkeit in ländlichen Gebieten zu sammeln. Studenten im zweiten, dritten und vierten Jahr der Lehrererstausbildung besuchen dabei ländliche Gebiete und werden für drei Tage als Gäste in den betreffenden Schulen aufgenommen. 2002 beteiligten sich etwa 400 Studenten aus acht Hochschulen an dem Programm. Neunzehn Personen, die 2001 an dem Programm teilgenommen und ihre Ausbildung im gleichen Jahr abgeschlossen hatten, akzeptierten 2002 eine Festanstellung an Schulen in solchen ländlichen Gegenden.

3.1.7 Einige Länder sehen Schwierigkeiten, fähige Studenten für eine Lehrerausbildung zu gewinnen

Die Trendentwicklung bei den Studentenzahlen in Ausbildungsprogrammen für das Lehramt ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Die von den am Projekt teilnehmenden Ländern gelieferten Daten lassen erkennen, dass die Zahl der Studentinnen und Studenten, die eine Lehrererstausbildung beginnen, in knapp über der Hälfte der Fälle zugenommen hat (Abb. 3.8). Besonders positiv sind die Tendenzen in Chile, Irland, Israel, Norwegen und der Slowakischen Republik, wo sich die Zahl der Lehramtsstudenten zwischen den Perioden 1995-1997 und 1999-2001 um über 20% erhöhte. In acht Ländern ging die Zahl der Studienanfänger in diesem Bereich dagegen im selben Zeitraum zurück, wobei Belgien (franz. Gemeinschaft), Deutschland, Frankreich, Mexiko und Schottland Abnahmen um über 10% verzeichneten.

Einige Länder äußern sich besorgt über die Qualität und Motivation eines Teils der Lehramtsstudenten. Zum Beispiel nannten in Griechenland im Jahr 2000 nur 15% der Studenten, die eine Ausbildung zum Grundschullehrer aufgenommen hatten, die Lehrerausbildung als eines ihrer

Abbildung 3.8 **Index der Veränderung bei den Studienanfängerzahlen im Fachbereich Lehramt zwischen 1995-1997 und 1999-2001, alle Programmarten (Zeitraum 1995-1997 = 100)**



Anmerkung: Der Index wird berechnet als das Verhältnis zwischen der durchschnittlichen Zahl der Studienanfänger im Bereich Lehramt im Zeitraum 1995-1997 und der durchschnittlichen Zahl von Studenten, die eine ähnliche Ausbildung im Zeitraum 1999-2001 aufnahmen (multipliziert mit 100). Der Bezugszeitraum für Chile ist 1996-1998.

Quelle: Von den am Projekt teilnehmenden Ländern zur Verfügung gestellte Daten. Die angeforderten Daten sollten aus Bereichen kommen, die noch nicht im Rahmen des OECD-Projekts über Indikatoren des Bildungswesens (*Indicators of National Education Systems* – INES) verfügbar sind. Die Länder haben hierfür auf bereits existierende Datenreihen zurückgegriffen und kein neues Datenmaterial zusammengestellt. Nicht alle Länder waren in der Lage, Daten in der gewünschten Form zu liefern. Bei Interpretation der Graphik sollte beachtet werden, dass sie lediglich allgemeine Tendenzen aufzeigt und keinen strikten Ländervergleich zulässt.

drei bevorzugten Studienfächer. In den Vereinigten Staaten neigen College-Studenten mit schlechteren Prüfungsnoten eher dazu, als Hauptfach Erziehungswissenschaften zu belegen und Grundschul- oder Sekundarschullehrer zu werden, als die Studenten mit den besten Noten (Henke et al., 1996). Aus Forschungsarbeiten in Israel geht hervor, dass unter den eine Lehrerausbildung abschließenden Studenten diejenigen, die effektiv Lehrer werden, bei Universitätsaufnahmeprüfungen schlechtere Noten erzielten als andere, die sich letztlich gegen die Ausübung dieses Berufs entschieden (Wexler und Maagan, 2002). Es gibt Grund zu der Annahme, dass die Aufnahme eines Lehramtsstudiums häufig die zweite oder dritte Wahl oder eine Ausweichlösung für den Fall darstellt, dass sich der Arbeitsmarkt für Akademiker verschlechtert. Fragen im Zusammenhang mit der Aufnahme einer Lehrerausbildung werden in Kapitel 4 näher erörtert.

In Kasten 3.3 wird eine Reihe von finanziellen Anreizen und Programminitiativen beschrieben, die kürzlich in England und Wales eingeführt worden sind, um die Lehrerausbildung flexibler und für einen breiteren Personenkreis attraktiver zu machen und dem Lehrermangel in spezifischen Fächern abzuhelfen.

3.1.8 Die Lehrerschaft altert

Mit der Alterung der Lehrerschaft werden noch größere Einstellungsprobleme befürchtet. Im Durchschnitt sind 26% der Grundschullehrer und 31% der Sekundarschullehrer in den OECD-Ländern über 50 Jahre alt. In einigen Ländern ist der Anteil der dieser Altersgruppe angehörenden Lehrer wesentlich höher (Abb. 3.9A, 3.9B). Im Primarbereich ist dies der Fall in Chile (43%), Dänemark (45%), Deutschland (47%) und Schweden (43%), im Sekundarbereich in Deutschland (49%), Island (40%), Italien (48%) und Schweden (44%). Besonders frappierend ist,

Kasten 3.3 **Anreize für die Anwerbung von Kandidaten für den Lehrerberuf in England und Wales**

Das *Training-Bursary*-Programm in England und Wales richtet sich an Personen, die ein PGCE-Aufbaustudium absolvieren. Lehramtsstudenten, die in einem Kursprogramm eingeschrieben sind, das Anspruch auf ein Ausbildungsstipendium eröffnet, erhalten Zahlungen in Höhe von 6 000 £ und sind von Studiengebühren befreit. Die Teilnehmer an flexibleren Postgraduiertenprogrammen können nach dem ersten Modul 3 000 £ beanspruchen, und die restlichen 3 000 £, wenn sie für die Erteilung der Lehrbefähigung empfohlen worden sind.

Für bestimmte Lehramtsstudenten gibt es in England darüber hinaus die Möglichkeit, eine finanzielle Unterstützung im Rahmen des *Secondary Shortage Subject Scheme* zu erhalten. Dies ist ein zusätzlicher Fonds für anspruchsberechtigte Personen, die eine Ausbildung in bestimmten Sekundarschulfächern absolvieren, bei denen auf nationaler Ebene Lehrermangel herrscht. Die Zahlungen basieren auf einer vom Ausbildungsanbieter durchgeführten Bedürftigkeitsabschätzung. Für Ausbildungsteilnehmer unter 25 Jahre beträgt die Zahlung maximal 5 000 £ im Jahr.

Die Willkommensprämie *Golden Hello* ist eine weitere Leistung in Höhe von 4 000 £, die Postgraduierte mit einer bestimmten Fächerspezialisierung in England erhalten können, wenn sie die entsprechenden Kriterien erfüllen. Anspruch hierauf haben Personen, die das Berufseinführungsprogramm innerhalb einer bestimmten Frist erfolgreich abschließen und in einem entsprechenden Fach an einer staatlich finanzierten Schule unterrichten. Auch in Wales erhalten Lehrkräfte für bestimmte Sekundarschulfächer nach erfolgreichem Einführungsjahr eine Prämie von 4 000 £, vorausgesetzt dass sie das betreffende Fach weiter unterrichten.

Den Lehrkräften, die nach Erwerb der Lehrbefähigung in einem Fach zu unterrichten bereit sind, in dem in England und Wales Lehrkräftemangel herrscht, wird die Rückzahlung ihres Studiendarlehens erlassen. Das Programm kommt Lehrern zugute, die mindestens die Hälfte ihrer normalen wöchentlichen Unterrichtszeit in den betreffenden Fächern unterrichten, einschließlich in Grundschulen, wo die Fachlehrer in allen Klassen unterrichten. Dies hat insofern einen starken Anreizeffekt, als Studenten in den unteren Semestern die Möglichkeit haben, bei der Student Loans Company Kredite von jährlich bis zu 4 000 £ aufzunehmen.

Am *Fast-Track*-Programm teilnehmende Lehramtsstudenten, das in England besonders begabte Nachwuchskräfte fördert und ihnen einen schnelleren beruflichen Aufstieg ermöglicht, erhalten ein *Fast-Track*-Stipendium in Höhe von 5 000 £. Davon werden 3 000 £ zu Beginn des PGCE-Aufbaustudiums ausgezahlt und 2 000 £ bei Dienstantritt ihrer ersten Lehrerstelle im Rahmen dieses Programms.

Das *Teach-First*-Programm wurde 2003 eingeführt und soll speziell der Behebung des Lehrkräftemangels in London dienen. Dabei handelt es sich um ein zweijähriges Programm, bei dem hoch qualifizierte Hochschulabsolventen, die letztlich eine Karriere in der Wirtschaft anstreben, zunächst einmal als Lehrkräfte arbeiten. Das Programm bietet intensive Lehrerausbildungskurse, die nach dem ersten Studienabschluss im Sommer belegt werden können, und Unterstützung und Ausbildung im ersten Jahr der Lehrertätigkeit, das zum Erwerb der Lehrbefähigung führt. Im zweiten Jahr können diese Lehrkräfte dann von unternehmerischer Betreuung und der Möglichkeit profitieren, eine Managementausbildung zu absolvieren.

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

Wie aus dem Hintergrundbericht des Vereinigten Königreichs hervorgeht, ist die Zahl der Bewerbungen wie auch der Zulassungen für eine Lehrererstausbildung in den letzten Jahren gestiegen, wobei die Verstärkung der finanziellen Anreize sicher eine Rolle gespielt hat, wenngleich es schwierig ist, den Anstieg der einen oder anderen Maßnahme zuzuschreiben. Es gibt auch punktuelle Befunde, die auf ein höheres akademisches Niveau der Personen hinweisen, die eine Lehrerausbildung beginnen. Ein etwas problematischer Aspekt bei der Einführung neuer finanzieller Anreize war der offenbar negative Effekt auf die Stimmung derjenigen Lehramtsstudenten und Lehrkräfte, die nicht von den finanziellen Anreizen profitieren konnten, weil sie ihre Ausbildung bereits abgeschlossen hatten.

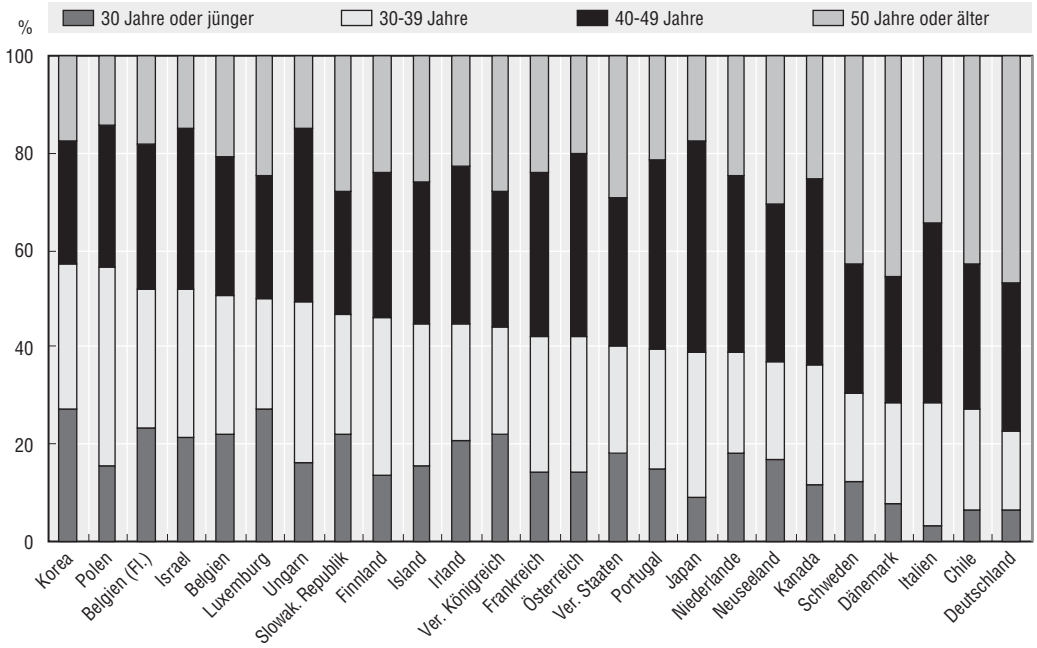
dass in Italien nur 5% der Lehrer im Sekundarbereich I unter 40 Jahre alt sind. Obwohl nicht alle Länder vom Problem der Alterung der Lehrerschaft betroffen sind, hat sich dieses Phänomen doch in den neunziger Jahren in der Mehrheit der OECD-Länder gezeigt. Wie Abbildung 3.9C veranschaulicht, war im Zeitraum 1992-2002 in 10 von 13 Ländern, für die Daten über den Primarbereich vorliegen, ein Alterungstrend zu verzeichnen. Im Sekundarbereich I erhöhte sich der Anteil der über 50-jährigen Lehrkräfte in 10 von 14 Ländern (Abb. 3.9D). Zusätzlich zu den bereits genannten Ländern ist in Frankreich, Neuseeland, den Niederlanden und im Vereinigten Königreich ein deutlicher Alterungstrend zu erkennen.

Die Alterung der Lehrerschaft gibt in mehrfacher Hinsicht Anlass zu Besorgnis. Erstens hat sie budgetäre Auswirkungen, da in den meisten Schulsystemen zwischen Vergütung und Dienstjahren eine Beziehung besteht. Eine durch die Alterung der Lehrerschaft bedingte Erhöhung der Ausgaben für die Schulen kann die Möglichkeiten der Schulsysteme beschränken, andere Initiativen zu ergreifen. Zweitens ist zu bedenken, dass eine erfahrenere Lehrerschaft den Schulen zwar gewisse Vorteile bringen, andererseits aber auch zusätzliche Ressourcen erforderlich machen kann, um Wissen und Kompetenzen derjenigen zu aktualisieren, die schon seit langen Jahren im Lehrerberuf tätig sind, und sie erneut zu motivieren. Drittens wird es, sofern keine geeigneten Maßnahmen getroffen werden, um mehr Lehrer auszubilden und einzustellen, mit dem wachsenden Anteil an Lehrkräften, die in den Ruhestand treten, wahrscheinlich zu einem Lehrermangel kommen.

3.1.9 Der Anteil weiblicher Lehrkräfte ist hoch – und zudem im Steigen begriffen

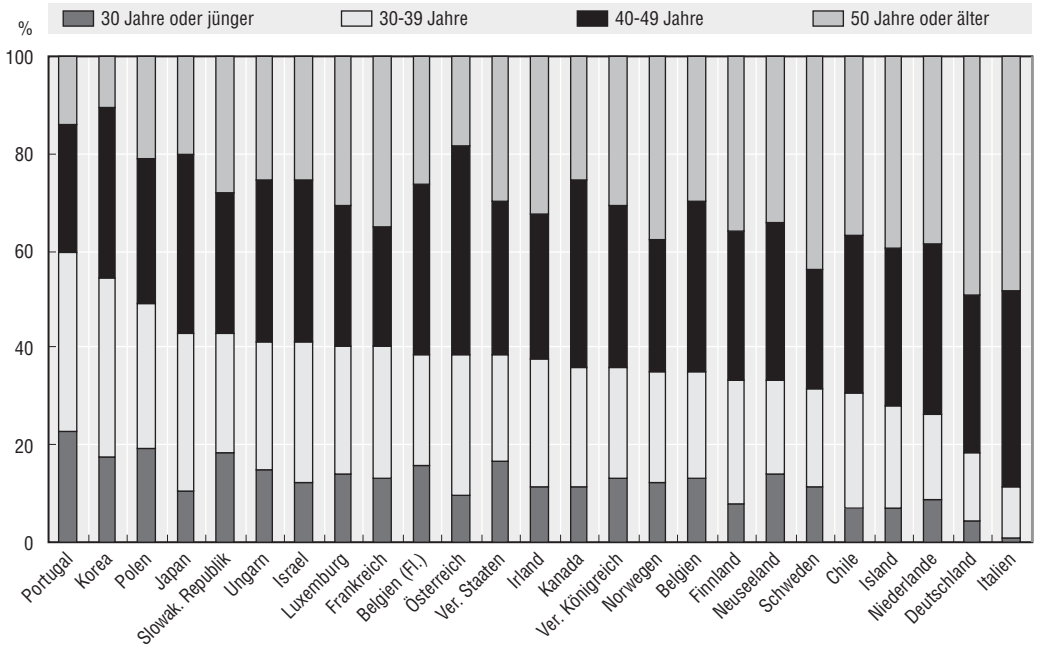
Viele Länder zeigen sich besorgt darüber, dass der Anteil der männlichen Lehrkräfte zurückgeht. Trenddaten lassen deutlich erkennen, dass sich der Lehrerberuf in den letzten Jahren stärker feminisiert hat. Abbildung 3.10A verdeutlicht, dass der Anteil weiblicher Lehrkräfte zwischen 1996 und 2002 im Primarbereich in rund drei Viertel der 28 Länder gestiegen ist, und im Sekundarbereich I in allen Ländern (Abb. 3.10B). In über der Hälfte der Länder sind mehr als 80% der Grundschullehrer Frauen. Die Tendenz zu einer stärkeren Feminisierung dürfte sich zudem fortsetzen, da sich die männlichen Lehrkräfte auf die älteren Altersgruppen konzentrieren, d.h. auf diejenigen, die mit großer Wahrscheinlichkeit in den nächsten Jahren in den Ruhestand treten werden (Abb. 3.10C). Darüber hinaus deuten die bei den Teilnehmerländern eingeholten Daten über Studienanfänger im Fachbereich Lehramt darauf hin, dass sich der Frauenanteil wohl noch stärker erhöhen wird, da der Anteil der männlichen Studienanfänger, von zwei Ausnahmen abgesehen, in allen Ländern, für die Daten verfügbar sind, im Zeitraum 1995-2001 gesunken ist (Abb. 3.10D). Trotz ihrer zahlenmäßigen Dominanz im Lehrerberuf nehmen Frauen jedoch proportional weniger Führungspositionen in Schulen ein als Männer.

Abbildung 3.9A **Verteilung der Lehrkräfte auf öffentliche und private Einrichtungen nach Altersgruppen, Primarbereich, 2002**



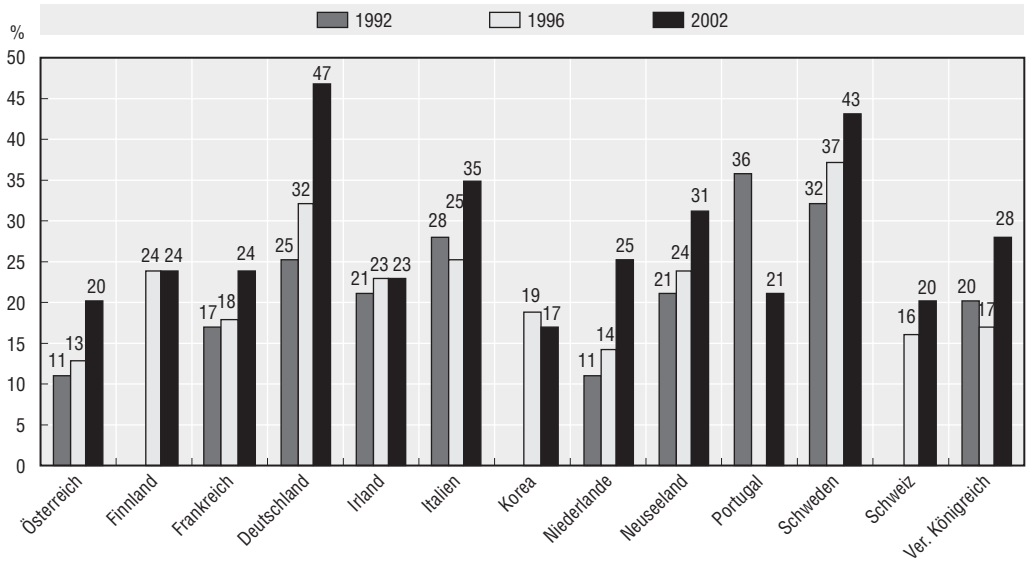
Anmerkung: Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge entsprechend dem prozentualen Anteil an Lehrern im Alter von mindestens 40 Jahren angeordnet. Die Daten für Luxemburg beziehen sich lediglich auf öffentliche Schulen. Für Kanada und Polen beziehen sich die Angaben auf das Jahr 2001.
Quelle: OECD Education Database, 2004.

Abbildung 3.9B **Verteilung der Lehrkräfte auf öffentliche und private Einrichtungen nach Altersgruppen, Sekundarbereich, 2002**



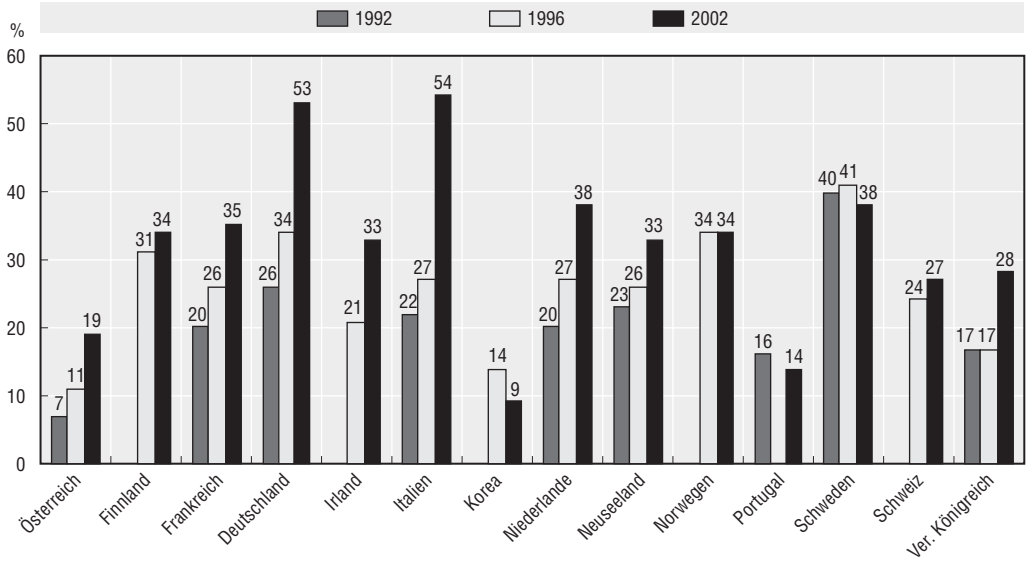
Anmerkung: Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge entsprechend dem prozentualen Anteil an Lehrern im Alter von mindestens 40 Jahren angeordnet. Die Daten für Luxemburg beziehen sich lediglich auf öffentliche Einrichtungen, bei den Daten für Island blieb der Sekundarbereich I unberücksichtigt, die Daten für Norwegen schließen den Primarbereich mit ein, und die Daten für Belgien insgesamt und für Belgien (fläm. Gemeinschaft) umfassen auch postsekundäre, nichttertiäre Bildungsgänge. Für Kanada und Polen beziehen sich die Angaben auf das Jahr 2001.
Quelle: OECD Education Database, 2004.

Abbildung 3.9C **Prozentsatz der Lehrkräfte im Alter von mindestens 50 Jahren, Primarbereich, 1992-2002**



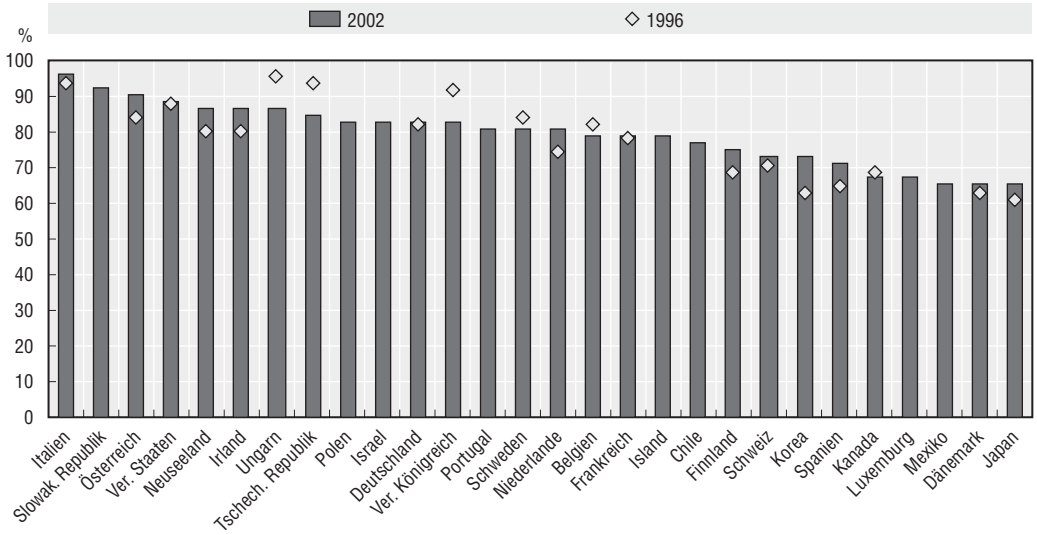
Anmerkung: Die Daten für 2002 beziehen sich auf private und öffentliche Schulen, die Angaben für 1992 und 1996 dagegen nur auf öffentliche Schulen. Die Daten von 1992 für Frankreich, Irland und das Vereinigte Königreich schließen den Vorschulbereich mit ein. Die Daten aus dem Jahr 1992 für Deutschland beziehen sich auf die frühere Bundesrepublik Deutschland und erfassen auch vom Staat abhängige Privatschulen. Die Daten von 2002 für die Schweiz beziehen sich lediglich auf öffentliche Schulen. Die Angaben von 1992 für das Vereinigte Königreich beschränken sich auf England und Wales, die Zahlen für 1996 auf England und Schottland. Der für 2002 genannte Wert für die Schweiz bezieht sich auf 1999.
Quelle: OECD Education Database, 2004.

Abbildung 3.9D **Prozentsatz der Lehrkräfte im Alter von mindestens 50 Jahren, Sekundarbereich I, 1992-2002**



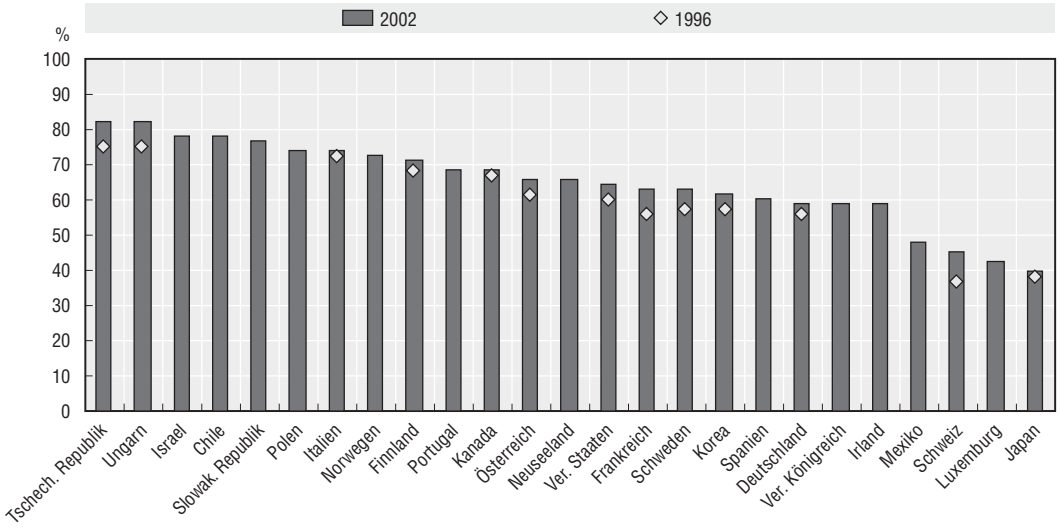
Anmerkung: Die Daten für 2002 beziehen sich auf private und öffentliche Schulen, die Angaben für 1992 und 1996 dagegen nur auf öffentliche Schulen. Die Daten von 1992 für Frankreich, die Niederlande, Portugal und das Vereinigte Königreich schließen den Sekundarbereich II mit ein, was auch bei den Daten von 1996 für Irland und Neuseeland sowie den Daten von 2002 für Irland und die Niederlande der Fall ist. Die Daten aus dem Jahr 1992 für Deutschland beziehen sich auf die frühere Bundesrepublik Deutschland und erfassen auch vom Staat abhängige Privatschulen. Die Daten von 2002 für die Schweiz beziehen sich lediglich auf öffentliche Schulen, und die Werte von 2002 für Norwegen schließen den Primarbereich mit ein. Die Angaben von 1992 für das Vereinigte Königreich beschränken sich auf England und Wales, die Zahlen für 1996 auf England und Schottland. Der für 2002 genannte Wert für die Schweiz bezieht sich auf 1999.
Quelle: OECD Education Database, 2004.

Abbildung 3.10A **Prozentsatz weiblicher Lehrkräfte in öffentlichen und privaten Einrichtungen, Primarbereich**



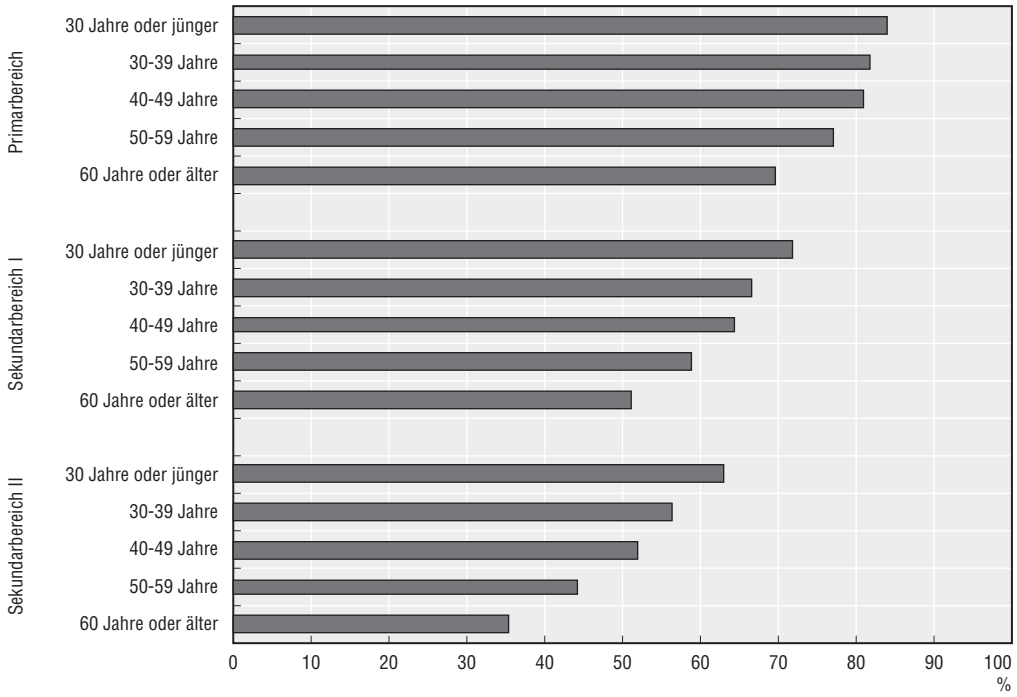
Anmerkung: Die Daten für 2002 beziehen sich auf private und öffentliche Schulen, die Angaben für 1996 lediglich auf öffentliche Schulen. Die Daten für Luxemburg und die Schweiz beschränken sich auf öffentliche Schulen. Die für 2002 angegebenen Werte beziehen sich für die Schweiz auf 1999, für Kanada und Polen auf 2001. Die Daten für Dänemark und Island schließen den Sekundarbereich I mit ein.
Quelle: OECD Education Database, 2004.

Abbildung 3.10B **Prozentsatz weiblicher Lehrkräfte in öffentlichen und privaten Einrichtungen, Sekundarbereich I**



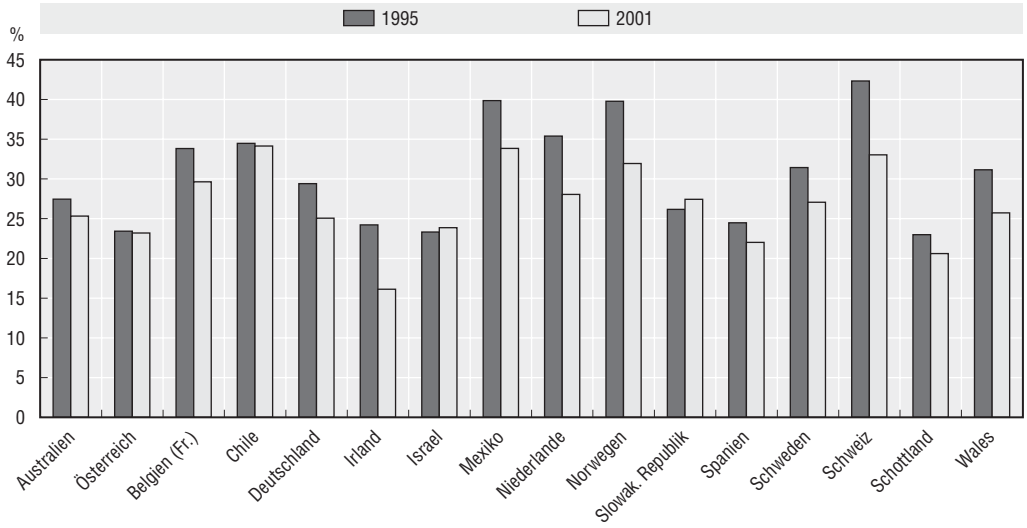
Anmerkung: Die Daten für 2002 beziehen sich auf private und öffentliche Schulen, die Angaben für 1996 dagegen nur auf öffentliche Schulen. Die Daten für Luxemburg und die Schweiz beschränken sich auf öffentliche Schulen. Die für 2002 angegebenen Werte beziehen sich für die Schweiz auf 1999, für Kanada und Polen auf 2001. Die Daten für Norwegen schließen den Primarbereich mit ein.
Quelle: OECD Education Database, 2004.

Abbildung 3.10C **Prozentsatz weiblicher Lehrkräfte in jeder Altersgruppe, OECD-Ländermittel, nach Bildungsstufe, 2002**



Quelle: OECD Education Database, 2004.

Abbildung 3.10D **Prozentsatz männlicher Studienanfänger im Fachbereich Lehramt**



Quelle: Von den am Projekt teilnehmenden Ländern zur Verfügung gestellte Daten. Die angeforderten Daten sollten aus Bereichen kommen, die noch nicht im Rahmen des OECD-Projekts über Indikatoren des Bildungswesens (*Indicators of National Education Systems* – INES) verfügbar sind. Die Länder haben hierfür auf bereits existierende Datenreihen zurückgegriffen und kein neues Datenmaterial zusammengestellt. Nicht alle Länder waren in der Lage, Daten in der gewünschten Form zu liefern. Bei Interpretation der Graphik sollte beachtet werden, dass sie lediglich allgemeine Tendenzen aufzeigt und keinen strikten Ländervergleich zulässt.

Die Besorgnis über die zunehmende Feminisierung des Lehrerberufs steht mit der Auffassung in Zusammenhang, dass eine stärkere männliche Präsenz in den Schulen für Schüler und Lehrer von Vorteil ist – vor allem im Hinblick auf die Vermittlung eines positiven männlichen Rollenmodells für Jungen, die kein Interesse an der Schule zeigen – und der Rückgang der Zahl männlicher Lehrkräfte ein Zeichen dafür sein könnte, dass der Lehrerberuf generell als Karriere an Attraktivität verliert.

Nach australischen Forschungsarbeiten gibt es drei Erklärungen für das sich verändernde Genderprofil des Lehrerberufs:

– Die Lehrergehälter sind im Verhältnis zu anderen Berufen generell niedriger, vor allem für Männer.
– Kulturelle Faktoren, die dazu führen, dass der Lehrerberuf, vor allem im Primarbereich, stereotyp als „Frauenberuf“ betrachtet wird.
– Die Furcht, fälschlicherweise des Kindesmissbrauchs bezichtigt zu werden, hält Männer möglicherweise davon ab, ins Lehramt einzutreten, vor allem im Grundschulbereich (MCEETYA, 2003).

Forschungsarbeiten aus Finnland und Irland, zwei Länder, in denen der Lehrerberuf einen hohen Status hat, fügen dem einen weiteren möglichen Grund hinzu: Jungen haben im Allgemeinen schlechtere Schulabschlussnoten als Mädchen und stellen deshalb einen kleineren Anteil an gut qualifizierten Bewerbern für einen Studienplatz in der Lehramtsausbildung (vgl. Drudy et al., 2002, und Luukkainen, 2000).

3.1.10 In einigen Ländern spiegelt der kulturelle Hintergrund der Lehrer nicht den der Schülerpopulation wider

Einige Länder äußern Besorgnis darüber, dass in einer Zeit, in der die Schülerpopulation in den meisten Ländern heterogener wird, der kulturelle und sprachliche Hintergrund der Lehrerschaft nicht den der Schüler widerspiegelt. Dieser Frage sind Mitchell et al. (1999) im Falle der Vereinigten Staaten nachgegangen. Sie untersuchten die ethnische Zusammensetzung und die sich wandelnde Demographie der Bevölkerung ganz allgemein, der Schüler von öffentlichen Schulen und der Lehrerschaft an solchen Schulen. Sie kommen zu dem Schluss, dass ein augenfälliges Ungleichgewicht zwischen der kulturellen Diversität der Schüler öffentlicher Schulen und der überwiegend der weißen Bevölkerung angehörenden Lehrkräfte besteht, die sie unterrichten.

In den Niederlanden beträgt der Anteil der ethnischen Minderheiten angehörenden Grundschüler Schätzungen zufolge 12%, wohingegen nur 4% der Lehrer einen ähnlichen Hintergrund aufweisen. Diese Feststellung lenkte die Aufmerksamkeit auf die relativ begrenzten Zugangsmöglichkeiten ethnischer Gruppen zu akademischen Berufen wie dem Lehramt und den wichtigen Beitrag, den Minderheiten angehörende Lehrkräfte als Rollenmodell für Schüler mit demselben ethnischen Hintergrund leisten. Norwegen als ein weiteres Land, in dem sich die Zuwanderung stärker bemerkbar zu machen beginnt, hält es ebenfalls für wichtig, über mehr Lehrkräfte mit einer anderen Muttersprache als Norwegisch zu verfügen, und vertritt die Auffassung, dass Lehrer aus ethnischen Minderheiten dazu beitragen, das Verständnis für kulturelle Unterschiede bei Lehrern und Schülern generell zu fördern. Ein wichtiges Problem in diesem Land ist jedoch, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund im Hochschulbereich unterrepräsentiert sind und, soweit sie überhaupt ein Studium absolvieren, sich eher für technische/naturwissenschaftliche Fachrichtungen als für eine Lehrerausbildung entscheiden (Støren, 2001).

3.1.11 In vielen Ländern gilt der Lehrerberuf nach wie vor als eine attraktive Laufbahn

Eine ganze Reihe von Teilnehmerländern sieht sich derzeit nicht mit Lehrermangel konfrontiert, und in einigen Ländern gibt es wesentlich mehr qualifizierte Bewerber als offene Lehrerstellen. Wie bereits ausgeführt, ist der ISUSS-Erhebung zu entnehmen, dass die Schulleiter in Ländern wie

Italien, Korea, Portugal und Spanien nach eigenen Angaben relativ wenig Schwierigkeiten haben, qualifizierte Sekundarschullehrer einzustellen (Abb. 3.1B und 3.1C).

Die Ergebnisse der Lehrereinstellungsverfahren in anderen Ländern bestätigen, dass Rekrutierungsprobleme in den Teilnehmerländern nicht die Regel sind. Zum Beispiel wurden in Japan im Jahr 2001 nur 6% der qualifizierten Bewerber als Lehrer im Sekundarbereich I angenommen; die entsprechenden Werte für den Primarbereich und den Sekundarbereich II lagen bei 11% bzw. 7%. In Korea erhalten nur rd. 20% der qualifizierten Bewerber eine Lehreranstellung. Ebenso wurden in Frankreich im nationalen Lehrereinstellungswettbewerb im Jahre 2000 nur 21% der Kandidaten in den Berufsstand übernommen (Ministère de l'Education nationale, Frankreich, 2002). In einigen anderen Ländern, darunter Chile, Österreich, Polen, Schweiz, Tschechische Republik und Ungarn, sind die Schulleiter nicht der Auffassung, dass Lehrkräftemangel/fachfremder Einsatz von Lehrkräften den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern auf der Sekundarstufe beeinträchtigt (vgl. Abb. 3.2A).

Die Aufnahme einer Lehrerausbildung ist ein weiterer Indikator für die Attraktivität des Lehrerberufs. In Irland z.B. kommen die Studienbewerber für eine Ausbildung zum Grundschullehrer im Allgemeinen aus dem obersten Schülerquartil bei der Schulabschlussprüfung. Über 90% der eine Postgraduiertenausbildung für den Sekundarbereich beginnenden Personen besitzen einen höheren Abschluss auf der Graduiertenstufe. Diejenigen, die eine grundständige Ausbildung für den Sekundarbereich absolvieren wollen, müssen sehr gute Noten bei der Schulabschlussprüfung erzielt haben.

3.1.12 In einigen Ländern besteht ein Lehrerüberschuss, was andere Probleme aufwirft

Generell ist es zwar besser, ein Überangebot an Lehrkräften als einen Mangel an qualifizierten Bewerbern zu haben, doch können für den Einzelnen wie für die Gesellschaft insgesamt hohe Kosten entstehen, wenn umfangreiche Mittel in die Lehrerbildung investiert werden, viele Hochschulabsolventen dann aber keine Anstellung als Lehrer finden – was besonders gravierend ist, wenn ihre Qualifikationen nicht ohne weiteres in anderen Arbeitsmarktsegmenten anerkannt werden.

Mehrere Länder berichten, dass auf Grund der gegenwärtigen „Sättigung" des Arbeitsmarkts für Lehrkräfte nur schwer sichergestellt werden kann, dass fähige und motivierte Kräfte eine Anstellung als Lehrer finden und dem Berufsstand erhalten bleiben. In Griechenland z.B. standen Lehramtsanwärter oft zehn Jahre oder noch länger auf einer Bewerberwarteliste, bevor sie eine Lehrerstelle erhielten. Dies führte dann zu einer Veränderung im Einstellungsverfahren, das jetzt nicht mehr auf Bewerberlisten, sondern in erster Linie auf Auswahlprüfungen basiert. Wie bereits erwähnt, äußerte Korea die Befürchtung, dass die Tatsache, dass nur jeder fünfte Absolvent einer Lehrerausbildung für den Sekundarbereich eine Lehrerstelle erhält, talentierte Studenten davon abhalten könnte, eine Lehrerausbildung zu beginnen. Die Länder müssen unter diesen Umständen sicherstellen, dass die Qualität der Lehrerausbildung nicht durch die hohe Zahl der Lehramtskandidaten beeinträchtigt wird.

Selbst wenn kein offenkundiger Lehrkräftemangel besteht, können qualitative Defizite Anlass zu Besorgnis geben. In den Hintergrundberichten aller teilnehmenden Länder werden Bedenken über die Frage geäußert, ob die aktiv tätigen Lehrkräfte über die notwendigen Qualifikationen und Kenntnisse verfügen, um den Anforderungen eines modernen Schulsystems und einer stärker diversifizierten Schülerschaft gerecht zu werden. Eine Analyse der PISA-Erhebung 2000 zeigt zudem, dass die Schulleiter in einer ganzen Reihe von Ländern Faktoren wie Stimmung und Enthusiasmus der Lehrkräfte skeptisch beurteilen und dass dies in Ländern mit einem Lehrerüberschuss stärker der Fall zu sein scheint.

3.2 Schätzung des künftigen Lehrkräftebedarfs

Maßnahmen, die darauf abzielen, den Lehrerberuf zu einer attraktiveren Berufswahl zu machen, müssen unter Berücksichtigung der Gesamtzahl der benötigten Lehrkräfte sowie der Frage konzipiert werden, inwieweit die Betreffenden über den entsprechenden Bildungshintergrund und hinreichende Qualifikationen und Kompetenzen verfügen, um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und den Anforderungen der Schulen gerecht zu werden.

Der Gesamtbedarf an Lehrkräften hängt von einer Reihe von Faktoren ab, von denen nur einige direkt durch Politikmaßnahmen beeinflusst werden können. Wie diese verschiedenen Faktoren wirken, wird von Santiago (2002) näher beschrieben. Zu den Hauptfaktoren gehören die Altersstruktur der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter, die durchschnittliche Klassengröße, das Unterrichtspensum der Lehrkräfte, die vorgeschriebene Unterrichtszeit, der Rückgriff auf Assistenzlehrer und anderes nicht unterrichtendes Personal in den Schulen, der Einsatz von Technologie und Fernunterricht, die altersspezifischen Beteiligungsquoten, die Wiederholungsquoten, Anfang und Ende der Pflichtschulzeit, die Lehrplanpolitik, die Präferenzen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Wahlfächer und Bildungsgänge und, im spezifischen Fall der Lehrkräfte in öffentlichen Schulen, die Präferenzen der Eltern für private bzw. öffentliche Schulen. Abbildung 3.11 zeigt, welche Elemente hierbei eine Rolle spielen. Einige dieser Faktoren sind viel eher durch direkte staatliche Maßnahmen beeinflussbar (z.B. die durchschnittliche Klassengröße und die Lehrplanstruktur) als andere (z.B. die Größe und Verteilung der Schülerpopulation).

3.2.1 Populationsveränderungen haben entscheidenden Einfluss

Die Größe der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter ist ein entscheidender Faktor für den Lehrkräftebedarf. Abbildung 3.12 enthält Informationen über die im Zeitraum 2002-2012 erwarteten Veränderungen in der Populationsgröße der Altersgruppen 5-14 und 15-19 Jahre. Die Altersgruppe der 5- bis 14-Jährigen, die in den meisten Ländern den Primarbereich und den Sekundarbereich I umfasst, wird sich den Projektionen zufolge in 27 der 32 Länder mit relevanten Daten verringern. Nur in Israel und Luxemburg wird mit einem wesentlichen Anstieg (um 14% bzw. 8%) gerechnet. Alles in allem dürfte der Druck auf die Gesamtnachfrage nach Lehrkräften für die Jahre der Schulpflichtzeit daher etwas nachlassen. In der Tat wird sich die Zahl der 5- bis 14-Jährigen in 12 Ländern bis zum Jahr 2012 wahrscheinlich um mindestens 10% vermindern, wobei es in sechs europäischen Ländern (Österreich, Polen, Schweiz, Slowakische Republik, Tschechische Republik und Ungarn) zu Rückgängen um über 20% kommen könnte.

Für die Altersgruppe 15-19 Jahre, die mehr oder weniger der Sekundarstufe II entspricht, ergeben die Bevölkerungsprojektionen ein eher gemischtes Bild. Von den betrachteten 32 Ländern werden 13 bis zum Jahr 2012 vermutlich einen Anstieg, 4 so gut wie keine Veränderung und 15 einen Rückgang verzeichnen. Die Zahl der 15- bis 19-Jährigen wird sich den Projektionen zufolge in Dänemark, Luxemburg, Norwegen und Schweden um mindestens 15% erhöhen, aber in 7 anderen Ländern (Griechenland, Irland, Japan, Polen, Slowakische Republik, Spanien und Tschechische Republik) um mindestens 15% zurückgehen.

Neben der Gesamtzahl junger Menschen in der Bevölkerung ist die Schulbeteiligungsquote jeder Altersgruppe für den Bedarf an Lehrkräften ebenfalls von wesentlicher Bedeutung. Diese ist von dem jeweiligen Alter abhängig, mit dem die Schulpflicht beginnt und frühestens endet, sowie von dem Grad, in dem Jugendliche nach der Pflichtschulzeit weiter die Schule besuchen. Zu beobachten war generell ein Trend zur Verlängerung der Schulpflicht und zu einer höheren Bildungsbeteiligungsquote unter kleineren Kindern (z.B. durch die Integration der Vorschulerziehung in das Schulsystem) wie auch unter Jugendlichen (da die Lehrpläne erweitert wurden und die Vorteile eines Sekundarschulabschlusses größer geworden sind). Die höheren Beteiligungsquoten haben den Effekt, dass die Schülerzahlen rascher zunehmen (bzw. nicht so schnell abnehmen), als nach den Projektionen für die Bevölkerung im Schulalter zu vermuten wäre.

Abbildung 3.11 **Bestimmungsfaktoren des Lehrkräftebedarfs**

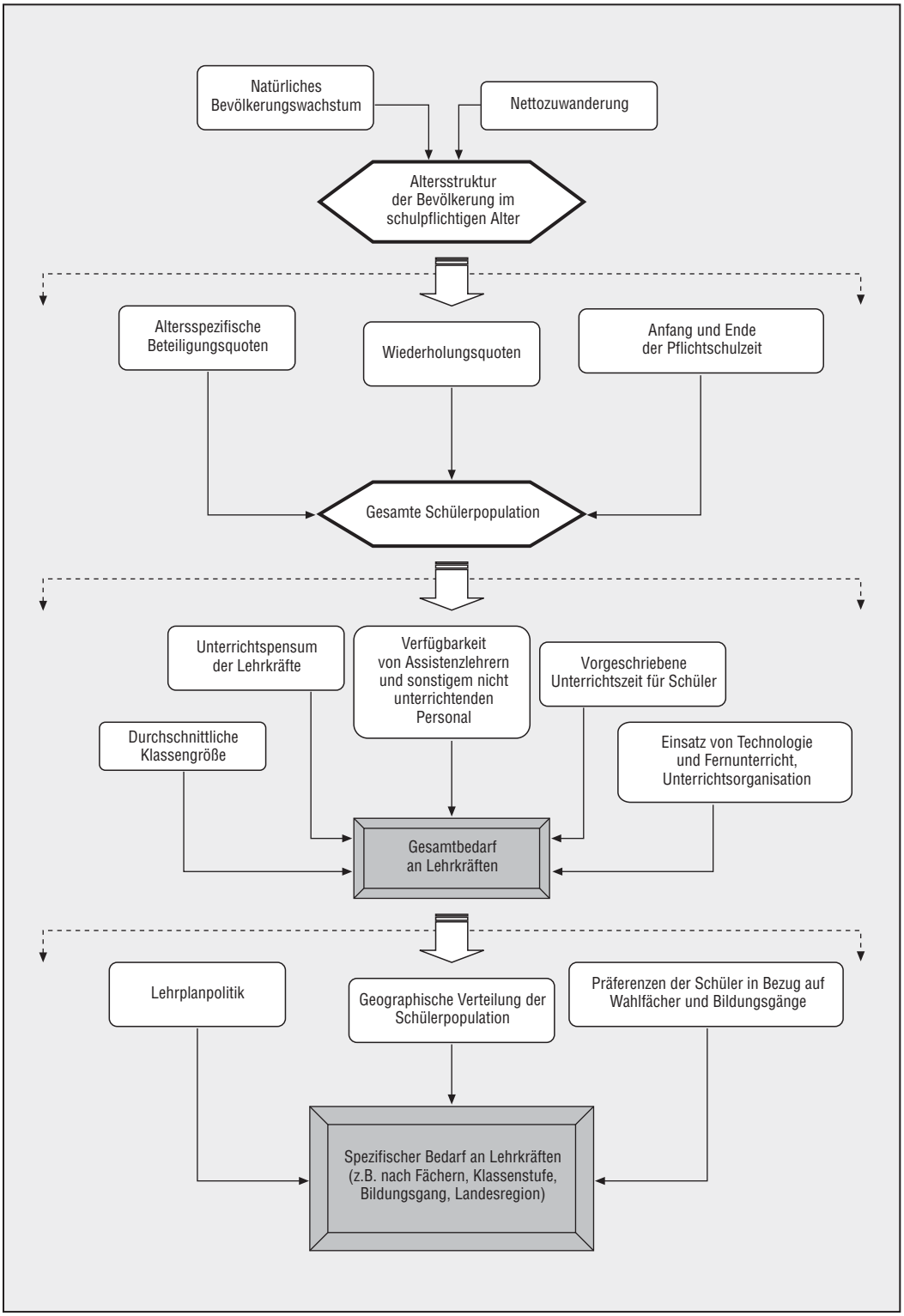
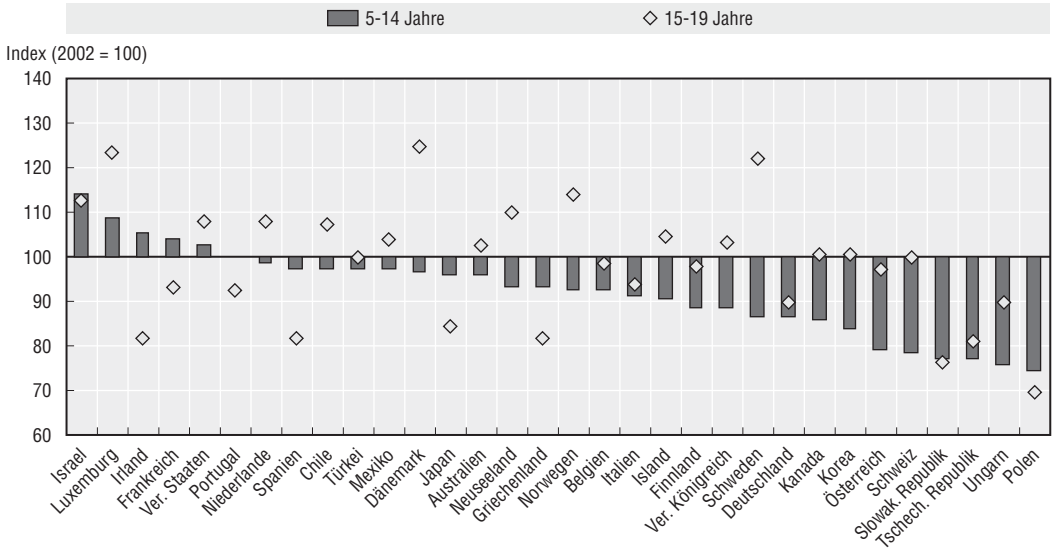


Abbildung 3.12 **Erwartete demographische Veränderungen bei der Bevölkerung im Schulalter von 2002 bis 2012 (2002 = 100)**



Quelle: OECD (2004a).

3.2.2 Auch Maßnahmen im Hinblick auf die Schüler-Lehrer-Quote haben entscheidenden Einfluss

Das zahlenmäßige Verhältnis von Schülern zu Lehrern stellt die wichtigste Bestimmungsgröße für die Lehrerzahlen dar, die politisch beeinflussbar ist. Diese Quote ist maßgeblich für die Zahl der für eine gegebene Schülerpopulation beschäftigten Lehrkräfte und somit auch die Grenzen der durchschnittlichen Klassengröße und des durchschnittlichen Unterrichtspensums der Lehrkräfte[5]. Über einen längeren Zeitraum hinweg betrachtet haben die Länder die Schüler-Lehrer-Quote in den Schulen reduziert, im Hinblick auf internationale Vergleiche ist bei der Schätzung des Umfangs dieser Reduzierungen wegen Änderungen bei Definition und Erfassungsbereich der Daten jedoch Vorsicht geboten[6]. Die stärkere Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in das allgemeine Schulsystem hat bei der Verringerung der Schüler-Lehrer-Quote eine wichtige Rolle gespielt.

Anpassungen der Schüler-Lehrer-Quote erfolgen in der Regel aus budgetären oder tariflichen Gründen, aber auch weil darin eine Möglichkeit gesehen wird, die Bedingungen in den Schulen zu verbessern, oder als Reaktion auf rasche Veränderungen bei den Schülerzahlen (z.B. wenn die

5. Es besteht ein Trade-off zwischen der durchschnittlichen Klassengröße und der Zeit, die die Lehrkräfte mit dem direkten Unterricht im Klassenzimmer verbringen. Bei einem gegebenen Schüler-Lehrer-Quote kann die durchschnittliche Klassengröße nur dadurch reduziert werden, dass die Lehrkräfte mehr Zeit für den eigentlichen Unterricht aufwenden. Umgekehrt führt eine Verringerung der hierfür aufgewandten Zeit zu einer Erhöhung der durchschnittlichen Klassengröße. Je nachdem wie die Lehrkräfteressourcen eingesetzt werden, kann dasselbe Lehrkräfteaufgebot unterschiedliche Effekte auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler haben. Zum Beispiel erzielt eine Schule, in der die Lehrkräfte mehr Zeit auf den direkten Unterricht verwenden (was kleinere Klassen ermöglicht) nicht unbedingt bessere Lernergebnisse der Schüler als eine Schule mit größeren Klassen, deren Lehrkräfte aber über mehr Vorbereitungszeit verfügen oder mehr didaktische Unterstützung erhalten.
6. Eine ungefähre Vorstellung vermittelt ein Vergleich der geschätzten Schüler-Lehrer-Quoten im Grundschulbereich für die 15 OECD-Länder, die diesbezügliche Daten für 1992 und 2002 vorgelegt haben (OECD, 1995; 2004a). Zwischen diesen beiden Jahren sank die durchschnittliche Schüler-Lehrer-Quote im Grundschulbereich in den 15 Ländern von rd. 18,4 auf 16,8, was einem Anstieg von rd. 10% bei den für eine bestimmte Zahl von Schülern beschäftigten Lehrkräften entspricht.

Lehrkräftezahl trotz rückläufiger Schülerzahlen aufrechterhalten bleibt). Eine Senkung der Schüler-Lehrer-Quote ermöglicht eine Reduzierung der durchschnittlichen Klassengröße oder der Unterrichtszeit der Lehrer oder eine Kombination aus beidem (was langfristig gesehen wahrscheinlich am häufigsten der Fall sein wird).

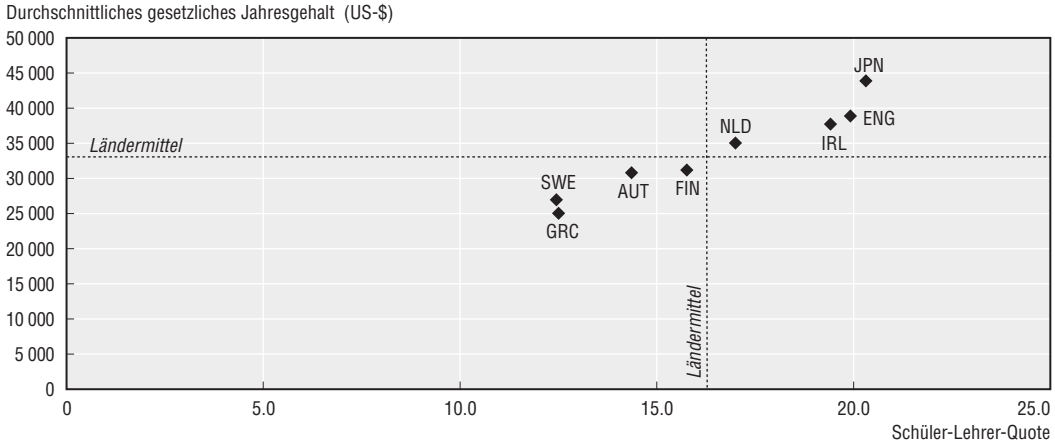
Es bestehen Trade-offs zwischen Lehrerzahlen und durchschnittlichen Lehrergehältern

In der Lehrerbeschäftigungspolitik sind schwierige mit Trade-offs verbundene Entscheidungen zu treffen. Einerseits dürften sich durch eine Senkung der Schüler-Lehrer-Quote und die Beschäftigung von mehr Lehrkräften die Lernbedingungen für die Schülerinnen und Schüler und die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte verbessern. Bei einer gegebenen Budgethöhe jedoch bedeutet eine höhere Lehrerzahl, dass das durchschnittliche Lehrergehalt niedriger ist als es sonst der Fall wäre. Andererseits könnte bei einer höheren Schüler-Lehrer-Quote und entsprechend geringerem Lehrkräftebedarf den einzelnen Lehrern mehr Gehalt gezahlt werden, doch hätte dies größere Klassen zur Folge und/oder den Lehrern würde für andere als Unterrichtsaufgaben weniger Zeit bleiben.

Abbildung 3.13 zeigt für den Grundschulbereich das breite Spektrum unterschiedlicher Kombinationen von Schüler-Lehrer-Quote und durchschnittlichem Lehrergehalt, wie sie zurzeit bei einer Untergruppe von Ländern gegeben sind. Da der Trade-off zwischen Schüler-Lehrer-Quote und durchschnittlichem Lehrergehalt nur bei einem gegebenen Niveau der für die Lehrer je Schüler aufgewendeten Ausgaben zum Tragen kommt, wird hier eine Gruppe von acht Ländern mit ähnlichem Ausgabenniveau untersucht. Die Abbildung veranschaulicht, dass es bei vergleichbarer Ausgabenhöhe ganz unterschiedliche Muster der Mittelverwendung geben kann. So weisen Japan, England und Irland relativ hohe durchschnittliche gesetzliche Lehrergehälter, dafür aber auch

Abbildung 3.13 **Schüler-Lehrer-Quote und durchschnittliches Lehrergehalt (nach 15 Jahren Berufserfahrung)**

Grundschulen, 2002, ausgewählte Länder mit vergleichbaren Ausgaben für Lehrkräfte je Schüler



Anmerkung: Als Lehrergehalt wird hier das gesetzliche Jahresgehalt an öffentlichen Schulen nach 15 Jahren Berufserfahrung herangezogen. Die Schüler-Lehrer-Quote gilt für öffentliche und private Schulen und basiert auf Vollzeitäquivalenten. Da der Trade-off zwischen Schüler-Lehrer-Quote und dem durchschnittlichen Lehrergehalt nur bei einem gegebenen Niveau der für die Lehrer je Schüler aufgewendeten Ausgaben zum Tragen kommt, wird bei dieser Analyse eine Gruppe von acht Ländern mit ähnlichem Ausgabenniveau betrachtet. Die acht Länder bilden die größte Ländergruppe mit einem Ausgabenniveau, das höchstens um 250 US-$ im Jahr voneinander abweicht (d.h. in diesem Fall zwischen 1 950 US-$ und 2 200 US-$ liegt). Die geschätzten jährlichen Aufwendungen für Lehrkräfte je Schüler ergeben sich aus der Multiplikation des gesetzlichen Gehalts eines Lehrers mit 15-jähriger Berufserfahrung mit der umgekehrten Schüler-Lehrer-Quote. Die für England zu Grunde gelegte Schüler-Lehrer-Quote ist die des Vereinigten Königreichs.

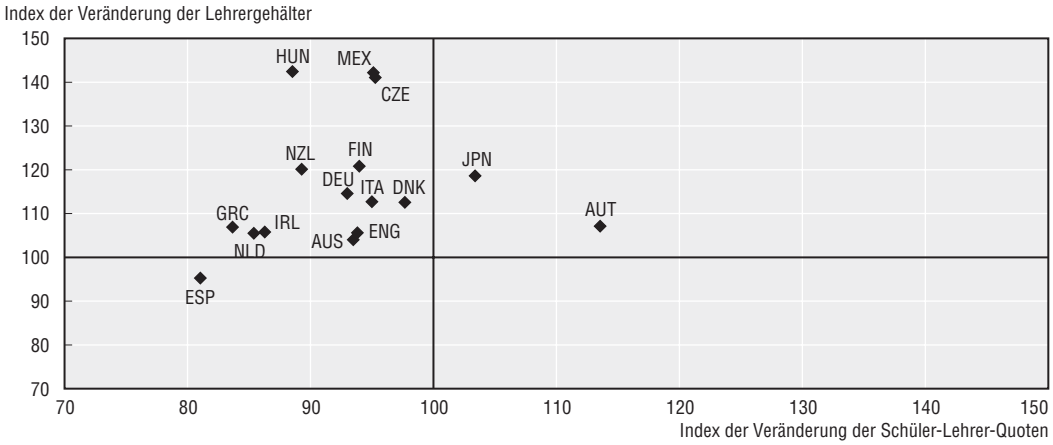
Quelle: Abgeleitet aus OECD-Daten (2004a).

verhältnismäßig hohe Schüler-Lehrer-Quoten auf. Demgegenüber setzen Griechenland und Schweden die Ressourcen ganz anders ein, denn bei relativ niedrigem Niveau der durchschnittlichen Lehrergehälter ist die Schüler-Lehrer-Quote dort niedrig, d.h. sie beschäftigen vergleichsweise mehr Lehrkräfte als die anderen Länder. Innerhalb dieser Gruppe von acht Ländern haben Finnland, die Niederlande und Österreich durchschnittliche Lehrergehälter und Schüler-Lehrer-Quoten, die nahe am Durchschnittswert für die Gruppe liegen.

Um eine längerfristige Perspektive der hier bestehenden Trade-offs zu vermitteln, zeigt Abbildung 3.14 Indizes der Veränderung von Lehrergehältern und Schüler-Lehrer-Quoten im Grundschulbereich über den Zeitraum 1996-2002. In 15 der 16 Länder mit diesbezüglichen Daten ist das durchschnittliche gesetzliche Gehalt einer Lehrkraft mit 15-jähriger Berufserfahrung (inflationsbereinigt) gestiegen. In Mexiko, der Tschechischen Republik und Ungarn betrug der Anstieg des Durchschnittsgehalts über 40%. In 14 der 16 Länder sank die Schüler-Lehrer-Quote im selben Zeitraum, besonders stark in Griechenland, Irland, den Niederlanden und Spanien. In 8 der 13 Länder, in denen die Lehrergehälter im Zeitraum 1996-2002 stiegen und zugleich die Schüler-Lehrer-Quoten zurückgingen, erhöhten sich die durchschnittlichen gesetzlich festgelegten Gehälter rascher als die Schüler-Lehrer-Quoten sanken. Dies lässt vermuten, dass die Länder in den letzten Jahren tendenziell mehr Wert darauf gelegt haben, das durchschnittliche Lehrergehalt anzuheben, als die Schüler-Lehrer-Quoten zu reduzieren, wenngleich diese im Allgemeinen weiter zurückgegangen sind, wenn auch vielleicht in langsamerem Tempo als in früheren Zeiten.

Zwar ist es angesichts der sehr unterschiedlichen Länderpositionen, die in Abbildung 3.13 und 3.14 dargestellt sind, schwierig zu verallgemeinern, doch legen Forschungsarbeiten den Schluss nahe, dass der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler eher durch Maßnahmen gefördert wird, die in erster Linie die Lehrerqualität mit einer höheren durchschnittlichen Vergütung zu verbessern suchen, als durch die Mobilisierung zusätzlicher Mittel zur Verringerung der Schüler-Lehrer-Quote, zumindest innerhalb des Größenbereichs der für die meisten OECD-Länder

Abbildung 3.14 **Index der Veränderung der Lehrergehälter (15-jährige Berufserfahrung) und der Schüler-Lehrer-Quoten zwischen 1996 und 2002, Grundschulen (1996 = 100)**



Anmerkung: Bei der Schätzung der Schüler-Lehrer-Quote wurden nur Lehrkräfte mit Unterrichtsverpflichtungen berücksichtigt. Zur Berechnung des Index der Veränderung der Lehrergehälter wird das Gehalt von 2002 (in Landeswährung und mit 100 multipliziert) durch das Gehalt von 1996 (in Landeswährung und mit dem BIP-Deflator für 2002 multipliziert) dividiert. Zur Berechnung des Index der Veränderung der Schüler-Lehrer-Quoten wird die Quote von 2002 (multipliziert mit 100) durch die Quote von 1996 dividiert. Die Indizes für Deutschland und die Tschechische Republik geben Veränderungen zwischen 1996 und 2001 wieder. Die für England angegebenen Werte bei den Schüler-Lehrer-Quoten beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Quelle: Abgeleitet aus Daten in OECD (2003) und OECD (2004a).

typischen Schüler-Lehrer-Quoten. Dies gilt besonders für die mit einem Lehrkräftemangel konfrontierten Länder, denn dort dürfte der vermehrte Bedarf an Lehrkräften infolge einer Reduzierung der Schüler-Lehrer-Quote die angebotsseitigen Probleme noch verschärfen.

Eine Reduzierung der Klassengröße mittels Absenkung des zahlenmäßigen Verhältnisses zwischen Schülern und Lehrern ist wahrscheinlich die am meisten verbreitete und mit besonders umfangreichen Mitteln finanzierte Politikoption zur Verbesserung des Schulsystems. Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schülerleistungen fördern jedoch keine eindeutigen Ergebnisse zutage, obwohl sie in mehreren Punkten vielversprechende Übereinstimmungen aufweisen (vgl. Hanushek, 2000; Hoxby, 2000; Meuret, 2001).

Es wird allgemein anerkannt, dass eine Verringerung der Klassengröße für manche Schüler von größerem Vorteil ist als für andere. Zum Beispiel gibt es Belege dafür, dass Schülerinnen und Schüler vor allem in den ersten Schuljahren von einer kleineren Klassengröße profitieren, ebenso wie Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Milieus (wegen einer eingehenderen Erörterung der Frage vgl. Santiago, 2002). Nach diesen Forschungsarbeiten kann eine relativ starke Reduzierung der Klassengröße, die auf bestimmte Schülerinnen und Schüler, Klassenstufen oder Fächer ausgerichtet ist, kostenwirksamer sein als eine geringere allgemeine Verkleinerung der Klassengröße im gesamten Schulsystem, zumindest innerhalb des Bereichs der zurzeit in den meisten Ländern üblichen Klassengrößen.

Ob eine Reduzierung der Klassengröße positive Effekte zeigt, hängt in entscheidendem Maße von den Kompetenzen und dem Verhalten der Lehrer ab. Da bei einer wesentlichen Verkleinerung der Klassengröße zusätzliche Lehrkräfte eingestellt werden müssen, ist für den Erfolg oder Misserfolg eines Programms zur Reduzierung der Klassengröße nicht nur der Effekt der Reduzierung an sich ausschlaggebend, sondern auch die Frage, welche Auswirkungen diese Maßnahme auf die Qualität der Lehrkräfte hat. Wenn eine auf kleinere Schulklassen ausgerichtete Politik die Probleme des Lehrkräftemangels verschärft und die Einstellung weniger qualifizierter Lehrkräfte erforderlich macht – wie dies z.B. offenbar in Kalifornien der Fall war[7] – wird es möglicherweise nicht zu der erhofften Verbesserung der Schülerleistungen kommen. Um die Möglichkeiten nutzen zu können, die kleinere Klassen bieten, wird es entscheidend darauf ankommen, dass Schulen und Lehrkräfte ihre Methoden ändern.

Es könnte sogar argumentiert werden, dass eine Vergrößerung der durchschnittlichen Klassengröße die Finanzierung höherer Lehrergehälter ermöglichen und dadurch den Lehrerberuf für besser qualifizierte Kandidaten attraktiver machen würde. Die Klassengröße hat jedoch auch Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte, und das Unterrichten größerer Klassen könnte für manche Lehrer zunehmend zu einer Frustrationsquelle werden und sie dazu bewegen, den Beruf aufzugeben, wodurch sich das Lehrkräfteangebot verringern würde. Eine der wenigen Studien, die sich mit diesem Aspekt auseinander setzen (Mont und Rees, 1996), kam zu dem Ergebnis, dass überdurchschnittliche Klassengrößen an High Schools in den Vereinigten Staaten mit einem höheren Resignationsgrad der Lehrkräfte assoziiert sind. Andererseits gelangte Stinebrickner (1999) zu dem Schluss, dass die Schüler-Lehrer-Quote (die stark mit der Klassengröße korreliert ist) zwar eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Frage spielt, ob Lehrkräfte in einer bestimmten Schule tätig sein möchten, aber weniger ausschlaggebend ist als das Gehalt.

7. Jepsen und Rivkin (2002) untersuchten den Trade-off zwischen kleineren Klassen und Lehrerqualität anhand einer Analyse der Effekte des in Kalifornien durchgeführten Programms zur Verringerung der Klassengröße. Die Ergebnisse zeigen, dass kleinere Klassen generell bei Drittklässlern Leistungssteigerungen in Mathematik und im Lesen bewirkten, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern aus Niedrigeinkommensfamilien. Doch scheint es mit der Einstellung von mehr Lehrkräften für die zusätzlichen Klassen zu einer Verschlechterung der durchschnittlichen Lehrerqualität in Schulen gekommen zu sein, die von Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien besucht werden (z.B. auf Grund eines geringeren Anteils an qualifizierten Lehrkräften). Diese qualitative Verschlechterung machte die Vorteile kleinerer Klassen teilweise und in einigen Fällen vollständig zunichte.

3.2.3 Bedarfsschätzungen sind oft sinnvoller auf disaggregierter Ebene

Bildungsplaner und Schulen müssen den Lehrkräftebedarf auch auf stärker disaggregierter Ebene spezifizieren, z.B. nach Fächern, Schultypen, Bildungsprogrammen oder Landesregionen. So kann es z.B. in einem Land, in dem kein genereller Lehrkräftemangel besteht, doch an Lehrkräften mit einem bestimmten Profil oder für bestimmte Schulen fehlen. In den Hintergrundberichten für Australien und für die Vereinigten Staaten wird festgestellt, dass dies dort zurzeit genau der Fall ist. In beiden Ländern hat sich die Situation in den letzten Jahren dahingehend entwickelt, dass zwar kein allgemeiner Lehrkräftemangel mehr besteht und das gesamte Lehrkräfteangebot in etwa dem gesamten Kräftebedarf entspricht, dass es aber in Bereichen wie IKT, Naturwissenschaften und Fremdsprachen nach wie vor an qualifizierten Lehrkräften fehlt; zudem haben einige Schulen Schwierigkeiten, Lehrkräfte anzuwerben und zu halten. Je spezialisierter die Lehrkräfte sind und je weniger sie die Möglichkeit haben, ohne weiteres zwischen verschiedenen Klassenstufen oder Fächern zu wechseln, desto wichtiger ist es, Lehrkräftebedarf und -angebot auf einer stark disaggregierten Ebene zu evaluieren.

Die Lehrplanpolitik und die diesbezüglichen Prioritäten sind vor allem dafür bestimmend, welche Arten von Lehrkräften benötigt werden. Zum Beispiel führt eine Schwerpunktverlagerung im Lehrplan der Sekundarschulen hin zu Technologie und Computertechnik zu einem Mehrbedarf an Lehrkräften mit entsprechenden Qualifikationen. Ebenso wird es mit der Einführung von Fremdsprachen im Primarbereich für das System notwendig, Grundschullehrer mit guten Fremdsprachenkenntnissen zu suchen. Im Sekundarbereich kann der für die Schulabschlussprüfung vorgesehene Lehrstoff erheblichen Einfluss auf die in den Lehrplan aufgenommenen Fächer und somit für die benötigte Art von Lehrkräften haben. Beeinflusst wird dieser Bedarf auch dadurch,

Kasten 3.4 **Planung des künftigen Lehrkräftebedarfs in den Niederlanden**

Im Jahr 2002 begann das niederländische Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft mit der Entwicklung von MIRROR*, einem Prognosemodell, das die Ermittlung des Lehrkräftebedarfs auf regionaler und subregionaler Ebene ermöglicht. Das Modell stützt sich sowohl auf zentrale als auch lokale Daten über die Altersstruktur der Lehrer, die Zahl der jüngsten Abschlüsse im Fachbereich Lehramt, den Beschäftigungsstatus der Lehrer, ihre Qualifikationen, die Häufigkeit des Wechsels zwischen Schulen, das projizierte Angebotsverhalten der Einzelnen usw., um Lehrkräfteangebot und -nachfrage genau zu beobachten und die Effekte verschiedener Szenarien auf die Rekrutierung von Lehrkräften abzuschätzen.

MIRROR wurde mit dem Ziel eingerichtet, die Entwicklung des Lehrerarbeitsmarkts zu verfolgen, den Lehrkräftebedarf zu antizipieren, die Anpassung von Kräfteangebot und -nachfrage zu erleichtern und mithin dazu beizutragen, geeignete Einstellungsstrategien zu entwickeln. Das Modell bietet Regionen und einzelnen Schulbehörden die Möglichkeit, sich über Entwicklungen am Lehrerarbeitsmarkt zu informieren, die für ihren Bereich direkt von Belang sind, und die potenziellen Auswirkungen verschiedener Politikinitiativen abzuschätzen. So können die zentralen und lokalen Schulbehörden mit Hilfe des Modells beispielsweise ziemlich genau die geographischen Gebiete und die Fächer identifizieren, in denen in den nächsten Jahren mit großer Wahrscheinlichkeit Lehrkräftemangel droht. Ab 2005 wird das Modell allen Schulbehörden im Primar-, Sekundar- und Berufsbildungsbereich unmittelbar zur Verfügung stehen. Zur Zeit wird an einer Internetplattform gearbeitet, um den Nutzern einen leichten Zugang hierzu zu ermöglichen.

* *Microsimulatie Rekenmodel Regionale Onderwijs Ramingen* (Mikrosimulations-Schätzmodell der regionalen Lehrerarbeitsmärkte).

inwieweit die Schülerinnen und Schüler zwischen einzelnen Teilen ihres Lehrplans wählen können. Die Präferenzen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf verschiedene Wahlfächer oder Bildungsgänge (z.B. allgemeinbildende und berufsbildende Programme) spielen eine wesentliche Rolle in dieser Hinsicht. Natürlich gilt dies auch in der umgekehrten Richtung, d.h. die Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler können durch das Angebot an Lehrkräften mit den erforderlichen Kompetenzen begrenzt werden.

Wegen der schieren Größe der Lehrerschaft können relativ kleine Veränderungen bei Lehrkräfteangebot oder -nachfrage von wesentlicher Bedeutung dafür sein, ob die Schulen in der Lage sind, ihre Programme aufrechtzuerhalten. Es gilt, die angebots- und nachfrageseitigen Entwicklungstrends ständig im Auge zu behalten und zu analysieren, welche Auswirkungen Veränderungen in den Schulen, im Tertiärbereich und am Arbeitsmarkt haben können. Eine besonders große Herausforderung ist dies in Schulsystemen mit hohem Dezentralisierungsgrad, wo die Zuständigkeit für die Einstellung und Beschäftigung von Lehrern der lokalen Ebene obliegt. Dies trifft z.B. auf die Niederlande zu, die ein Prognosemodell für Lehrkräfteangebot und -nachfrage auf einer tief disaggregierten Ebene entwickelt haben (vgl. Kasten 3.4).

3.3 Bestimmungsfaktoren für die Attraktivität des Lehrerberufs

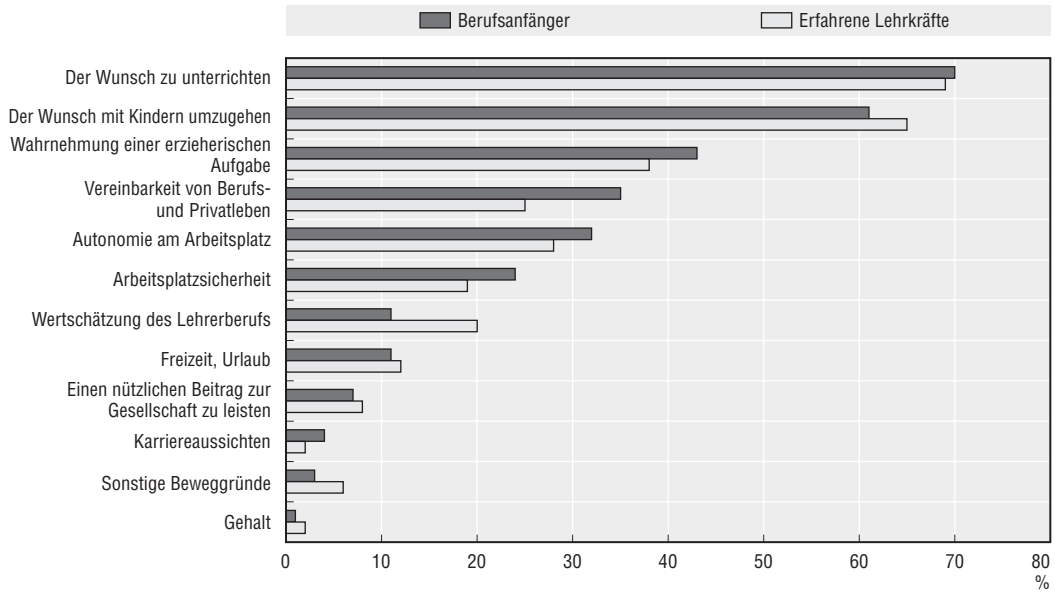
3.3.1 Beweggründe für die Wahl des Lehrerberufs

Aus Studien über die Gründe, die Lehrkräfte veranlasst haben, sich für diesen Beruf zu entscheiden, geht hervor, dass vor allem intrinsische Faktoren eine Rolle spielen. Abbildung 3.15A veranschaulicht dies für Berufsanfänger und erfahrene Kräfte im Primarbereich in Frankreich. Die drei wichtigsten von Berufsanfängern wie auch von Lehrkräften mit Berufserfahrung genannten Gründe waren der Wunsch „zu unterrichten“ (rd. 70% beider Gruppen gaben dies als einen der drei Hauptgründe an), „mit Kindern umzugehen“ (rd. 60%) und „eine erzieherische Aufgabe wahrzunehmen“ (rd. 40%). Eher extrinsische Gründe, wie z.B. „Arbeitsplatzsicherheit“ (etwa 20% beider Gruppen), „Freizeit, Urlaub“ (10%) und „Gehalt“ (1-2%) spielten eine wesentlich geringere Rolle.

Recht ähnliche Muster zeigt die Abbildung 3.15B, in der die wichtigsten von australischen Lehrern genannten Gründe für ihre Berufswahl dargestellt sind. Bei Grundschullehrern waren die beiden Hauptgründe „Spaß an der Arbeit mit Kindern“ (37% nannten dies als Hauptgrund) und „der Wunsch zu unterrichten“ (23%). Für Sekundarschullehrer waren dies ebenfalls die wichtigsten Beweggründe, wenn auch in geringerem Maße (23% und 21%). Für 11-12% beider Gruppen waren in erster Linie „die Einstellungskampagne oder der Einfluss eines Rollenmodells“ ausschlaggebend. Der Wunsch „etwas zu verändern“ war für 10% der Grundschullehrer die wichtigste Motivation, spielte aber bei Sekundarschullehrern (6%) eine geringere Rolle. Ebenso wie von den französischen Lehrern wurden nur von wenigen australischen Lehrern extrinsische Faktoren (Beschäftigungsbedingungen, Stipendium, Vergütung) als Hauptgrund für die Berufswahl angeführt, wobei Sekundarschullehrer eher zu dieser Aussage neigten als Grundschullehrer. Von Sekundarschullehrern wurde auch häufiger das „Interesse am Unterrichtsfach“ als Hauptgrund angegeben als von Grundschullehrern (nämlich von 12% gegenüber 2%).

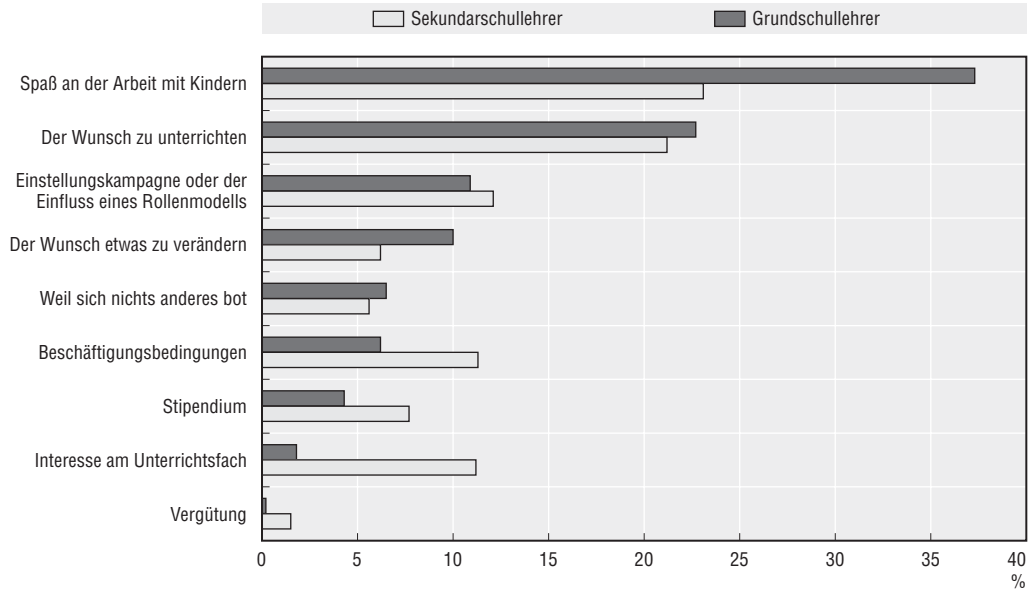
Ähnliche Ergebnisse wie bei den französischen und australischen Untersuchungen über die für die Wahl des Lehrerberufs ausschlaggebenden Gründe finden sich in den Hintergrundberichten für Belgien (französische Gemeinschaft), Kanada (Quebec), die Niederlande, die Slowakische Republik und das Vereinigte Königreich. In der Forschung wird die Bedeutung intrinsischer Gründe immer wieder herausgestellt; das Arbeiten mit Kindern, intellektuelle Selbstverwirklichung und das Gefühl, einen nützlichen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, sind die wichtigsten Faktoren für die Wahl des Lehrerberufs. Zwischen dem Wunsch zu unterrichten und früheren Erfahrungen bei der Arbeit mit Kindern im Rahmen sportlicher oder anderer Gemeinschaftsaktivitäten ist eine positive Korrelation festzustellen. Untersuchungen im Vereinigten Königreich lassen

Abbildung 3.15A **Hauptgründe für die Wahl des Lehrerberufs, Grundschullehrer, Frankreich, 2000**



Anmerkung: Die Angaben basieren auf einer Befragung von 858 Grundschullehrern in Frankreich. Die Werte spiegeln den Prozentsatz der befragten Lehrer wider, die bei der Frage nach den drei Hauptgründen ihrer Berufswahl jeweils mehrere Antworten gaben. Infolgedessen ergibt die Addition der Prozentwerte bei jeder Lehrerkategorie mehr als 100%.
Quelle: Ministère de l'éducation nationale, Frankreich (2001).

Abbildung 3.15B **Die wichtigsten Beweggründe für die Wahl des Lehrerberufs, nach Bildungsstufe, Australien, 2002**



Anmerkung: Die Angaben basieren auf einer in Australien durchgeführten Befragung unter 2 500 Lehrern an öffentlichen und privaten Schulen in städtischen und außerstädtischen Gebieten, sowohl aus dem Primar- als auch dem Sekundarbereich.
Quelle: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2003).

Kasten 3.5 **Unterstützungsmaßnahmen für ehemalige Lehrkräfte in England und Wales**

In England und Wales bietet das *Returning to Teach Programme* Beratungsdienste für qualifizierte Lehrkräfte, die ihre Karriere unterbrochen haben. Hierzu gehören eine spezielle Helpline, eine regelmäßig erscheinende Zeitschrift, die sie über aktuelle Fragen im Bildungsbereich auf dem Laufenden hält, Hilfe bei der Auswahl von Kursen für Rückkehrer sowie Adressen, wo sie sich über Einstellungsaktivitäten potenzieller Arbeitgeber informieren können. An einer Rückkehr in den Lehrberuf interessierten Personen stehen zahlreiche Möglichkeiten offen, Beobachtungstage in Schulen zu verbringen und an Auffrischungskursen für Rückkehrer teilzunehmen. Die Kurse dauern 6-12 Wochen und stehen qualifizierten Lehrkräften offen, die ihre Kenntnisse auf den neuesten Stand bringen wollen. Die Teilnehmer erhalten Ausbildungszulagen von wöchentlich 150 £ (bis zu einem Höchstbetrag von 1 500 £), und haben zudem Anspruch auf Kinderbetreuungsleistungen von bis zu 150 £ pro Woche. Die Teacher Training Agency (TTA) fördert jährlich landesweit annährend 100 Kurse dieser Art. Etwa 20% der in den Beruf zurückkehrenden Lehrkräfte nehmen an solchen Kursen teil.

darauf schließen, dass es für Personen, die den Lehrerberuf nach der Ausübung einer anderen Tätigkeit ergreifen, besonders wichtig ist, etwas zu bewirken und die Genugtuung zu haben, ihre Schüler zu Leistungen zu befähigen (Hunt, 2002).

Die für die Wahl des Lehrerberufs angegebenen Gründe sind wichtige Anhaltspunkte für die Konzipierung von Einstellungsstrategien und die Ermittlung der Bestimmungsfaktoren für die Zufriedenheit am Arbeitsplatz, die einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, dass die Betreffenden ihre Laufbahn als Lehrkraft fortsetzen. Wichtig ist es auch, die Gründe für eine Entscheidung gegen den Lehrerberuf sowie die Gründe für die Aufgabe der Lehrertätigkeit zu analysieren. Im Übrigen legen verhaltensspezifische Daten den Schluss nahe, dass extrinsische Faktoren (Verdienstmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen und Karriereaussichten) bei der Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf großen Einfluss haben. Für Personen mit guten Voraussetzungen für eine Hochschulausbildung und dem Wunsch, anderen helfen zu wollen, stellen andere Berufe eine starke Konkurrenz zum Lehrerberuf dar.

Ehemalige Lehrkräfte bilden ein wichtiges Einstellungsreservoir. Im Vereinigten Königreich hat sich die Zahl der in den Beruf zurückkehrenden Kräfte in den letzten Jahren erhöht und 2000/2001 stellte dieser Personenkreis im Bereich der öffentlich finanzierten Schulen einen Anteil von rd. 25% der Zugänge an Vollzeitlehrkräften und über 50% an Teilzeitlehrkräften. Diese Daten lassen zudem erkennen, dass die Zahl der in den Lehrerberuf zurückkehrenden Frauen wesentlich höher ist als die der Männer und auch dass sich die Rückkehrer auf verschiedene Altersgruppen verteilen: Im Jahr 2000/2001 waren etwa 12% der in den Beruf zurückkehrenden Lehrkräfte jünger als 30 und 40% älter als 45 Jahre. Von den an entsprechenden Auffrischungskursen teilnehmenden Personen gaben 29% als Grund für ihre Rückkehr in den Beruf an, dass sie gerne unterrichten, 25% erklärten, dass dies ihren familiären Erfordernissen entspricht und nur 7% sagten, dass sie keine andere Wahl hatten (Penlington, 2002). Kasten 3.5 beschreibt Programme, die in England und Wales eingeführt wurden, um mit ehemaligen Lehrkräften Kontakt zu halten und ihnen bei der Rückkehr in den Beruf behilflich zu sein.

3.3.2 Gehälter

Forschungsergebnisse zeigen, dass Gehälter und alternative Beschäftigungsmöglichkeiten maßgebliche Faktoren für die Attraktivität des Lehrerberufs sind (Santiago, 2004). Wie hoch die Lehrergehälter im Verhältnis zu den Verdiensten in anderen Berufen sind, hat Einfluss auf: *a) die Entscheidung für* den *Lehrerberuf nach Abschluss der Hochschulausbildung,* da die Karrierewahl

der Hochschulabsolventen mit den relativen Verdiensten im Lehrerberuf und in anderen Berufen sowie dem zu erwartenden Gehaltsanstieg im Zeitverlauf assoziiert ist, *b) die Entscheidung für eine Rückkehr in den Lehrerberuf nach einer Karriereunterbrechung,* denn generell sind die Rückkehrquoten höher bei den Lehrkräften, denen auf Grund ihrer fachlichen Kompetenzen die wenigsten alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten offen stehen, und *c) die Entscheidung für den Verbleib im Lehrerberuf,* denn je höher die Lehrergehälter sind, umso geringer ist in der Regel die Zahl der Lehrer, die den Beruf aufgeben (die Daten über den Verbleib von Lehrern werden in Kapitel 6 analysiert). Von geringerer Bedeutung sind die relativen Verdienste offenbar bei der Entscheidung von Studienanfängern, Erziehungswissenschaften oder ein anderes Studienfach zu wählen (Hanushek und Pace, 1995).

Bei einer Untersuchung, die sich hauptsächlich mit der Entscheidung für den Lehrerberuf befasste, hat Dolton (1990) Daten für eine umfangreiche Stichprobe von Hochschulabsolventen im Vereinigten Königreich herangezogen. Die Ergebnisse seiner Studie lassen darauf schließen, dass die relativen Verdienste im Lehrerberuf gegenüber anderen Berufen und der zu erwartende Gehaltsanstieg auf die Berufswahl von Hochschulabsolventen einen deutlichen Effekt haben. Er stellte fest, dass sich weniger Hochschulabsolventen für den Lehrerberuf entscheiden, wenn der Verdienst im Vergleich zu dem in anderen akademischen Berufen gering und der Anstieg der Lehrergehälter relativ langsam ist. Eine ähnliche Analyse wurde von Wolter und Denzler (2003) in der Schweiz durchgeführt, die sich auf Daten über Hochschulabsolventen im Zeitraum 1981-1999 stützte. Auch dabei wurde festgestellt, dass das Lehrkräfteangebot gegenüber dem relativen Gehaltsniveau reagibel ist: Je mehr Lehrkräfte im Vergleich zu Personen mit anderen akademischen Berufen verdienen, desto größer ist die Zahl derjenigen, die den Lehrerberuf ergreifen wollen.

Ein bedeutender Unterschied zu den Ergebnissen für das Vereinigte Königreich ist bei den Arbeiten von Wolter und Denzler (2003) insofern auszumachen, als in der Schweiz ein starker Anstieg der relativen Gehälter der Lehrer erfolgen musste, um eine Erhöhung des Angebots an neuen Lehrkräften zu bewirken. Dies wurde der Tatsache zugeschrieben, dass die Lehrergehälter in der Schweiz an den Verdiensten in anderen Berufen gemessen generell recht hoch sind. Dagegen schien das Lehrkräfteangebot im Vereinigten Königreich „lohnelastischer“ zu sein, denn da die Lehrergehälter vergleichsweise niedrig waren, führte ein bestimmter Anstieg der Gehälter zu einer größeren Ausweitung des Lehrkräfteangebots.

Forschungsarbeiten haben auch gezeigt, dass das Lehrkräfteangebot durch die allgemeinen Wirtschaftsbedingungen beeinflusst wird. Dolton et al. (2003) analysierten Daten für das Vereinigte Königreich im Zeitraum 1960-2000 und kamen zu dem Schluss, dass sich weniger Hochschulabsolventen für den Lehrerberuf entscheiden, wenn die Konjunktur insgesamt lebhaft, die Arbeitslosigkeit unter Hochschulabsolventen gering und ihr Verdienst hoch ist. Besonders ausgeprägt schien dieser Effekt bei Männern und bei höher qualifizierten Personen. Dementsprechend gewinnt der Lehrerberuf bei der Karrierewahl offenbar an Attraktivität, wenn sich die allgemeine Wirtschaftslage verschlechtert. Zum Beispiel zeigen die Hintergrundberichte Schwedens und der Vereinigten Staaten, dass die für Hochschulabsolventen insgesamt schwierigen Arbeitsmarktbedingungen in diesen Ländern zu einer gewissen Entschärfung des Problems des Lehrkräftemangels beigetragen haben könnten.

Es gibt auch Forschungsarbeiten über die Entscheidung, nach einer Karriereunterbrechung in den Lehrerberuf zurückzukehren. Murnane (1996) zufolge kehrt in den Vereinigten Staaten etwa jeder vierte aus dem Dienst ausscheidende Lehrer innerhalb von fünf Jahren ins Lehramt zurück. Beaudin (1993) stellte fest, dass am ehesten die Lehrer in den Beruf zurückkehren, deren Fachgebiete nur begrenzte Möglichkeiten bieten, in einem anderen Beruf eine besser bezahlte Anstellung zu finden, die mehr als zwei Jahre Berufserfahrung in Verbindung mit einem Masterabschluss besitzen und die ihre Karriere eher im fortgeschrittenen Alter als in jüngeren Jahren unterbrochen haben.

Die relativen Verdienste der Lehrer dürften sich nicht nur auf die Zahl der Personen auswirken, die zur Ausübung des Lehrerberufs bereit sind, sondern auch auf ihre Merkmale. Die zunehmende Feminisierung des Lehrerberufs wird z.T. dem relativen Rückgang der Lehrergehälter über einen längeren Zeitraum zugeschrieben. Es gibt jedoch auch Befunde, die zeigen, dass sich auf Grund der raschen Zunahme alternativer Beschäftigungsmöglichkeiten für Frauen die Zusammensetzung der weiblichen Lehrerschaft ebenfalls verändert hat. Im Fall der Vereinigten Staaten untersuchten Corcoran et al. (2002) anhand von Daten für den Zeitraum 1957-1992, wie sich das Interesse hochbegabter Hochschulabsolventinnen für den Lehrerberuf entwickelt hat. Sie stellten fest, dass das Qualifikationsniveau der durchschnittlichen Lehrerin in diesem Zeitraum zwar nur leicht gesunken ist, aber sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine der Schülerinnen mit den besten High-School-Diplomen letztlich für den Lehrerberuf entscheidet, zwischen 1964 (Probabilität: 20%) und 1992 (4%) drastisch verringert hat. Dies erklärt sich dadurch, dass akademisch begabten Frauen mittlerweile wesentlich mehr Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb des Lehrerberufs offen stehen. Ähnliche Schlussfolgerungen finden sich u.a. bei Stoddard (2003).

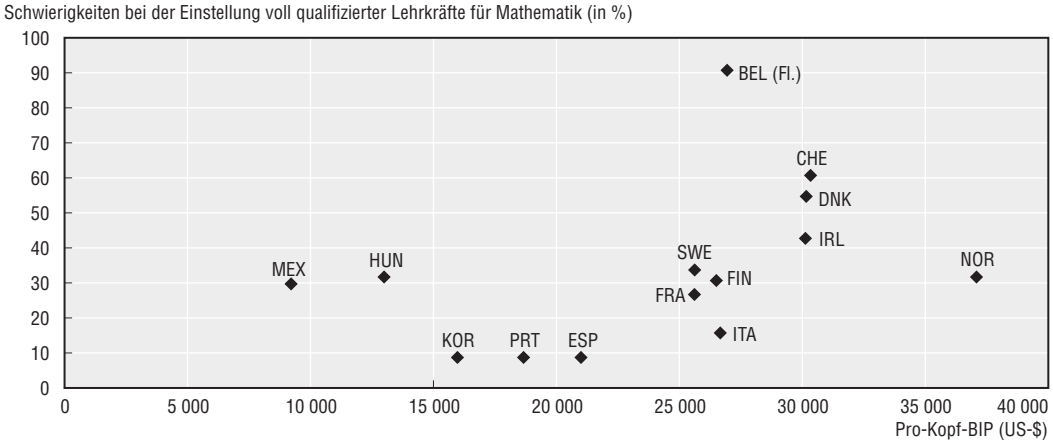
Ein breiteres Spektrum an Beschäftigungsmöglichkeiten bietet sich inzwischen auch begabten jungen Männern. Im Falle des Vereinigten Königreichs kamen Nickell und Quintini (2002) zu dem Schluss, dass der Rückgang der relativen Lehrergehälter mit einer Absenkung des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus von männlichen Junglehrern zwischen den späten siebziger und den frühen neunziger Jahren einherging.

Angesichts solcher Untersuchungsergebnisse stellt sich die Frage, ob es der Lehrerberuf in dem Maße, wie sich die Länder weiterentwickeln und es mehr alternative Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochschulabsolventen gibt, nicht schwer haben wird, für hoch qualifizierte Personen attraktiv zu bleiben. Abbildung 3.16 scheint diese Hypothese in gewisser Weise zu bestätigen. Dabei wurden Daten für 14 Länder herangezogen, um die Schwierigkeiten bei der Einstellung von voll qualifizierten Mathematiklehrern für den Sekundarbereich II abzubilden und mit dem Pro-Kopf-BIP in Relation zu setzen. Aus den Daten geht hervor, dass die gegenwärtigen Probleme des Lehrkräftemangels in relativ wohlhabenden Ländern offenbar besonders akut sind, was vermutlich daran liegt, dass diese Länder für hoch qualifizierte Kräfte mehr alternative Beschäftigungsmöglichkeiten bieten.

Man kann wohl davon ausgehen, dass ein Anstieg der relativen Gehälter der Lehrkräfte dem Mangel entgegenwirkt, ob sich damit aber auch die Qualität der Lehrerschaft verbessert, hängt davon ab, welche Lehrer hinzukommen und welche im Lehramt verbleiben. Im Falle der Vereinigten Staaten gelangen Ballou und Podgursky (1997) zu dem Schluss, dass es wenige Belege dafür gibt, dass höhere Gehälter die Qualität neu eingestellter Lehrkräfte verbessern, zumindest nicht nach den dabei verwendeten Indikatoren für Lehrerqualität. Andererseits stellte Figlio (1997) fest, dass innerhalb lokaler Arbeitsmärkte zwischen Lehrergehältern und Lehrerqualität ein signifikant positiver Zusammenhang besteht, wenn man als Maßstab die Selektivität der Studenten in den unteren Semestern und die Kompetenzen auf dem gewählten Fachgebiet nimmt.

Obwohl eigentlich zu erwarten wäre, dass eine Zunahme des Lehrkräfteangebots als Reaktion auf höhere Gehälter auch die Zahl der hoch qualifizierten Kandidaten steigen lässt, müssen doch Anstrengungen unternommen werden, um zu gewährleisten, dass die fähigsten neuen Lehrkräfte auch tatsächlich angeworben und ausgewählt werden. Auf dem Lehrerarbeitsmarkt kann ein Lehrkräftemangel schnell in ein Lehrkräfteüberangebot umschlagen, z.T. deshalb, weil ein allgemeiner Gehaltsanstieg die Resignationsquote unter den aktiven Lehrern verringern dürfte. Die besten neuen Kandidaten werden u.U. nicht bereit sein, auf eine freie Lehrerstelle zu warten, wenn sich ihnen anderswo gute Beschäftigungsaussichten bieten. Fragen im Zusammenhang mit der Lehreranwerbung und -auswahl werden in Kapitel 5 behandelt.

Abbildung 3.16 **Schwierigkeiten bei der Einstellung voll qualifizierter Lehrkräfte für Mathematik und Pro-Kopf-BIP, Sekundarbereich II, 2001**



Anmerkung: Der Wert für die Schwierigkeiten bei der Einstellung qualifizierter Lehrkräfte für Mathematik entspricht dem mittleren Prozentsatz der Schüler im Sekundarbereich II in Schulen, deren Leitungen über Schwierigkeiten bei der Einstellung voll qualifizierter Lehrkräfte für Mathematik berichten.
Quelle: Abgeleitet aus Daten der OECD ISUSS-Datenbank, 2003.

Die Lehrergehälter sind in den Ländern sehr unterschiedlich

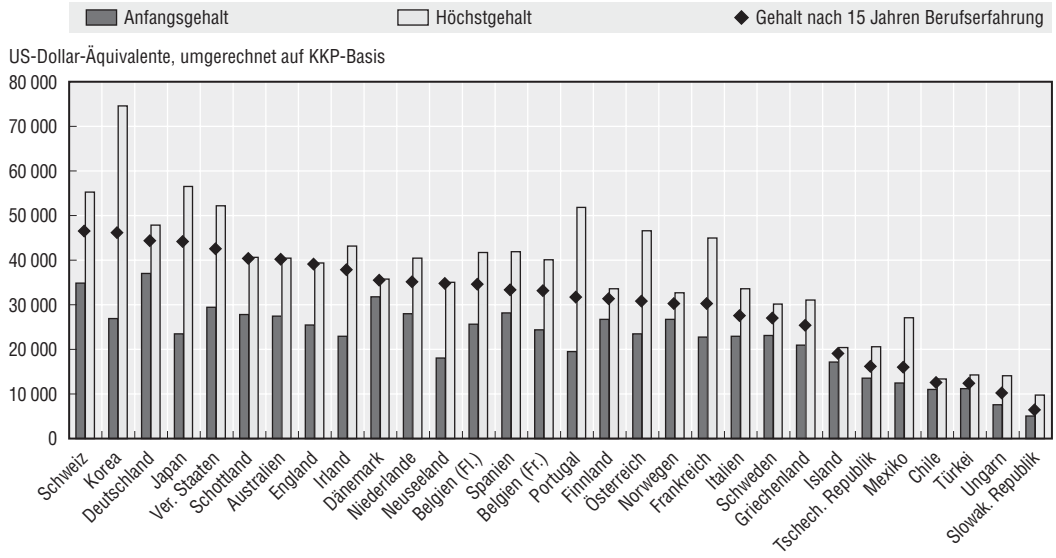
Abbildung 3.17A enthält einen Vergleich der gesetzlichen Gehälter zu Anfang, um die Mitte und gegen Ende der Karriere für Grundschullehrer im öffentlichen Schulsystem im Jahr 2002. Die Gehälter sind in US-Dollar-Äquivalenten ausgedrückt, umgerechnet auf der Basis von Kaufkraftparitäten. Die gesetzlichen Jahresgehälter von Lehrern mit 15 Jahren Berufserfahrung liegen zwischen weniger als 15 000 US-$ in Chile, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn sowie über 45 000 US-$ in Korea und der Schweiz.

Bei der Progression der Lehrergehälter während der Berufslaufbahn bestehen zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede. In einigen Ländern liegt das gesetzliche Gehalt eines Lehrers am oberen Ende der Gehaltsskala mehr als doppelt so hoch wie das Gehalt bei Berufsbeginn (Frankreich, Japan, Korea, Mexiko und Portugal). Andere Länder weisen eine ganz unterschiedliche Gehaltsstruktur auf, bei der das maximale Gehalt nur knapp 25% höher ist als das Anfangsgehalt (Dänemark, Island und Norwegen). Wie in Kapitel 6 noch näher erläutert wird, unterscheiden sich die Länder auch im Hinblick auf die Zahl der Jahre, die erforderlich sind, um von der untersten bis zur obersten Stufe der Gehaltsskala zu gelangen, und diese unterschiedlichen Gehaltsstrukturen machen sich wahrscheinlich bei der Anwerbung und dem Verbleib von Lehrkräften bemerkbar.

Abbildung 3.17B enthält eine Gegenüberstellung der Lehrergehälter innerhalb der einzelnen Länder im Primarbereich, im Sekundarbereich I und im Sekundarbereich II. Dabei sind zwei allgemeine Muster zu erkennen. In 12 Ländern beziehen die Lehrer unabhängig davon, auf welcher Stufe sie unterrichten, dasselbe gesetzliche Gehalt. In 16 Ländern verdienen die Lehrkräfte im Sekundarbereich II mehr als im Sekundarbereich I und generell wesentlich mehr als im Primarbereich. In den Niederlanden und Island erhält ein erfahrener Lehrer im Sekundarbereich II über 40% mehr Gehalt als ein Grundschullehrer mit der gleichen Berufserfahrung, während die Differenz in Schweden und Chile weniger als 10% beträgt. Die Türkei ist das einzige Land, in dem das gesetzliche Gehalt eines Lehrers im Primarbereich bei ähnlicher Berufserfahrung höher liegt als im Sekundarbereich II.

Abbildung 3.17A **Lehrergehälter im Primarbereich, 2002**

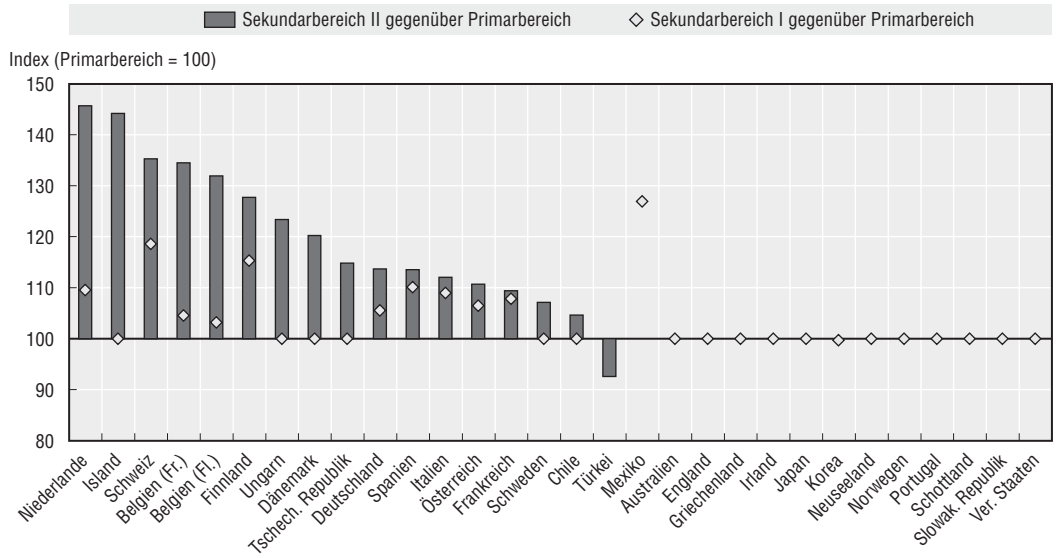
Gesetzliche Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Grundschulen, in US-Dollar-Äquivalenten, umgerechnet auf KKP-Basis



Quelle: OECD (2004a).

Abbildung 3.17B **Vergleich der Lehrergehälter zwischen den verschiedenen Bildungsstufen, 2002**

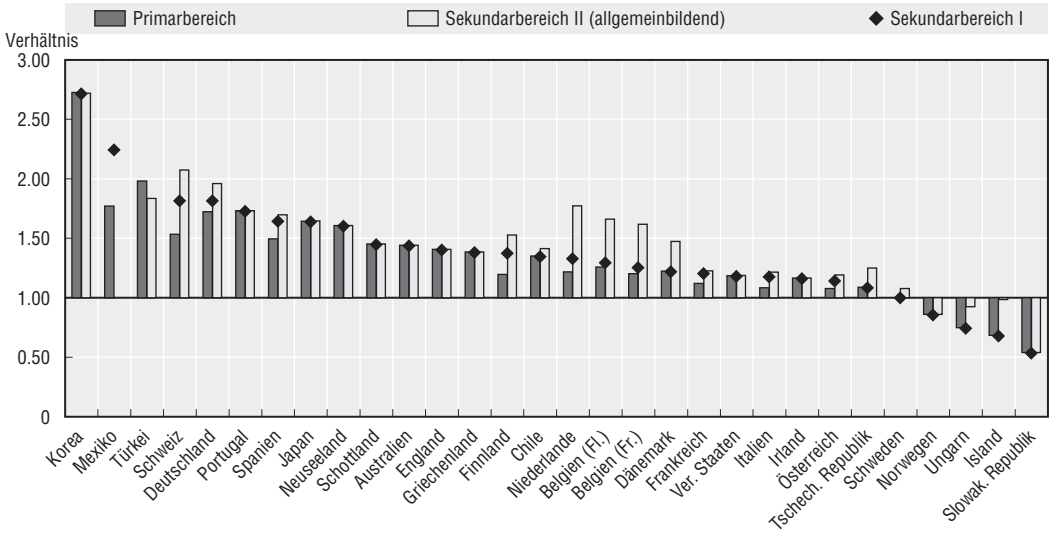
Verhältnis von Lehrergehältern im Sekundarbereich II (allgemeinbildende Programme) und im Sekundarbereich I zu Lehrergehältern im Primarbereich, Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung, öffentliche Schulen



Anmerkung: Für Mexiko sind keine Daten für den Sekundarbereich II und für die Türkei keine für den Sekundarbereich I verfügbar.
Quelle: OECD (2004a).

Im Hinblick auf die Attraktivität des Lehrerberufs ist es wichtig, die Lehrergehälter im Vergleich zu Verdiensten in anderen Berufen zu betrachten. Hierzu liegen allerdings nur in begrenztem Maße international vergleichbare Daten vor. Der gebräuchlichste zurzeit verwendete Indikator, d.h. das gesetzliche Lehrergehalt im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP (Abb. 3.18) weist eine Reihe von Unzulänglichkeiten auf[8].

Abbildung 3.18 **Verhältnis zwischen Lehrergehältern nach 15 Jahren Berufserfahrung und Pro-Kopf-BIP, öffentliche Einrichtungen, 2002**



Quelle: OECD (2004a).

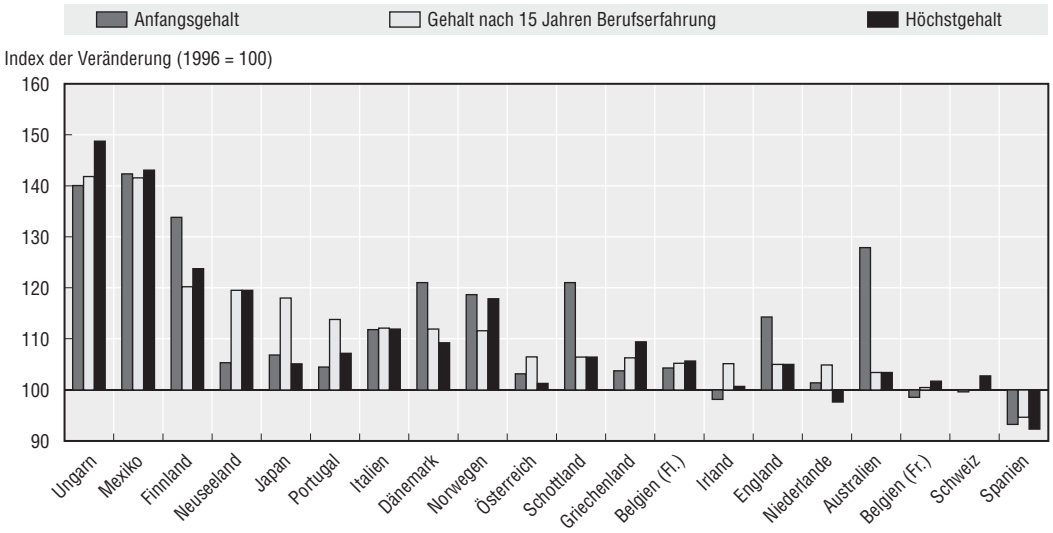
Im Primarbereich entspricht das gesetzliche Gehalt um die Mitte der Karriere in den OECD-Ländern im Durchschnitt dem 1,33fachen des Pro-Kopf-BIP. Die Durchschnittswerte für Sekundarstufe I und II liegen etwas höher und erreichen 1,37 bzw. 1,45 des Pro-Kopf-BIP. Wie Abbildung 3.18 zeigt, gibt es bei diesem Indikator jedoch eine sehr große Variationsbreite zwischen den Ländern. In Korea liegt der Verdienst von Lehrern mit 15 Jahren Berufserfahrung bei 2,73 des Pro-Kopf-BIP, und in Mexiko kommen erfahrene Lehrer im Sekundarbereich I auf 2,25 des Pro-Kopf-BIP. Dagegen entspricht der Verdienst erfahrener Lehrkräfte in der Slowakischen Republik nur 0,54 des Pro-Kopf-BIP, während die entsprechenden Gehälter in Island und Ungarn bei 0,68 bzw. 0,75 des Pro-Kopf-BIP liegen. Berichten zufolge müssen Lehrer in der Slowakischen Republik und Ungarn häufig eine Nebentätigkeit annehmen, um ihr Einkommen aufzubessern.

In Ländern, in denen die Lehrergehälter im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP relativ hoch sind, bestehen in der Regel weniger Probleme in Bezug auf das Lehrkräfteangebot. Dies ist jedoch nicht überall der Fall. Zum Beispiel war die Schweiz bis vor kurzem trotz ihrer relativ hohen Lehrergehälter mit Lehrkräftemangel konfrontiert. Andererseits gibt es in Ungarn trotz relativ niedriger Lehrergehälter einen generellen Lehrkräfteüberschuss, obwohl einige spezifische Engpässe in Bereichen wie IKT und Fremdsprachen existieren. Es ist eine umfassendere und längerfristig angelegte Perspektive in Bezug auf den Lehrerarbeitsmarkt notwendig, um die Relation zwischen Gehältern und Kräfteangebot mit in die Erwägungen einzubeziehen.

8. Dieser Indikator basiert nicht auf dem tatsächlichen, sondern auf dem gesetzlichen Gehalt, wobei andere Leistungen wie Urlaub und Pensionen unberücksichtigt bleiben, und der Bezugspunkt, d.h. das Pro-Kopf-BIP, spiegelt nicht das Gehaltsniveau vergleichbarer Berufe wider.

Abbildung 3.19 **Veränderung der Lehrergehälter im Zeitraum 1996-2002, Primarbereich**

Index der Veränderung der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2002, mittels BIP-Deflatoren auf das Preisniveau von 2002 umgerechnet (1996 = 100)



Anmerkung: Der Index wird folgendermaßen berechnet: Lehrergehalt 2002 in Landeswährung x 100/Lehrergehalt 1996 in Landeswährung x BIP-Deflator von 2002. Die Daten von 1996 für Belgien beziehen sich auf Belgien insgesamt.
Quelle: OECD (2004a).

Tabelle 3.2 liefert einen weiteren Indikator für die relative Gehaltsposition von Lehrern in 26 OECD-Ländern, wobei die durchschnittliche Vergütung eines Sekundarschullehrers mit der in fünf ausgewählten Berufen im öffentlichen Sektor (EDV-Operateur, Bibliothekar, Sozialarbeiter, Hochschuldozent und Bauingenieur) verglichen wird. In fast allen Ländern verdienen Hochschuldozenten mindestens 10% mehr als Sekundarschullehrer. Im Verhältnis zu den meisten übrigen Berufen im öffentlichen Sektor sind die Gehälter von Sekundarschullehrern in Finnland, Mexiko, Neuseeland, Österreich, der Türkei und Ungarn höher, scheinen aber in Island, Norwegen, Portugal und Schweden weniger konkurrenzfähig. Im Allgemeinen weist die erstgenannte Ländergruppe weniger Lehrkräfteengpässe auf als die zweite.

Die relativen Gehälter scheinen aber im Laufe der Zeit trotz eines realen Anstiegs in absoluter Rechnung gesunken zu sein

Abbildung 3.19 zeigt den Index der Veränderungen der gesetzlichen Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich im Zeitraum 1996-2002 nach Berücksichtigung der Inflation (wobei ähnliche Muster für die Sekundarschullehrer zu erkennen sind). Wie aus der Abbildung ersichtlich, sind die gesetzlichen Lehrergehälter in realer Rechnung in fast allen 20 Ländern gestiegen. Besonders deutlich war der Anstieg der Lehrergehälter während dieses Zeitraums in Ungarn, Mexiko, Finnland und Neuseeland. Dagegen sanken die gesetzlichen Lehrergehälter zwischen 1996 und 2002 in Spanien real um 5-8% und um kleinere Beträge bei verschiedenen Gehaltsstufen in Irland, den Niederlanden, Belgien (franz. Gemeinschaft) und in der Schweiz.

Insbesondere zeigt Abbildung 3.19, dass die Gehälter bei einigen Lehrkräften in einer Reihe von Ländern schneller gestiegen sind als bei anderen: *a)* die Gehälter neuer Lehrkräfte erhöhten sich rascher als die der übrigen Lehrkräfte in Australien, Finnland, Dänemark, Norwegen, England und Schottland, *b)* um die Mitte der Berufslaufbahn hatten die Lehrkräfte vergleichsweise höhere Gehaltssteigerungen in Japan, Portugal und Österreich und *c)* erfahrene Lehrkräfte erhielten relativ hohe Gehaltsaufbesserungen in Ungarn, Neuseeland und Griechenland, während ihre Gehaltserhöhungen

Tabelle 3.2 **Vergleich zwischen den Durchschnittsgehältern von Sekundarschullehrern und denen anderer Beschäftigten im öffentlichen Dienst, 1999**

Durchschnittsverdienst der Beschäftigten ausgewählter Berufe im öffentlichen Sektor gegenüber dem Durchschnittsverdienst von Sekundarschullehrern

Vergleich mit dem Gehalt eines Sekundarschullehrers:

↑ Der Durchschnittsverdienst der Beschäftigten ausgewählter Berufe liegt mindestens 10% höher als der der Sekundarschullehrer

⇔ Der Durchschnittsverdienst der Beschäftigten ausgewählter Berufe liegt im Vergleich zu dem der Sekundarschullehrer in einer Spanne von -10% bis +10%

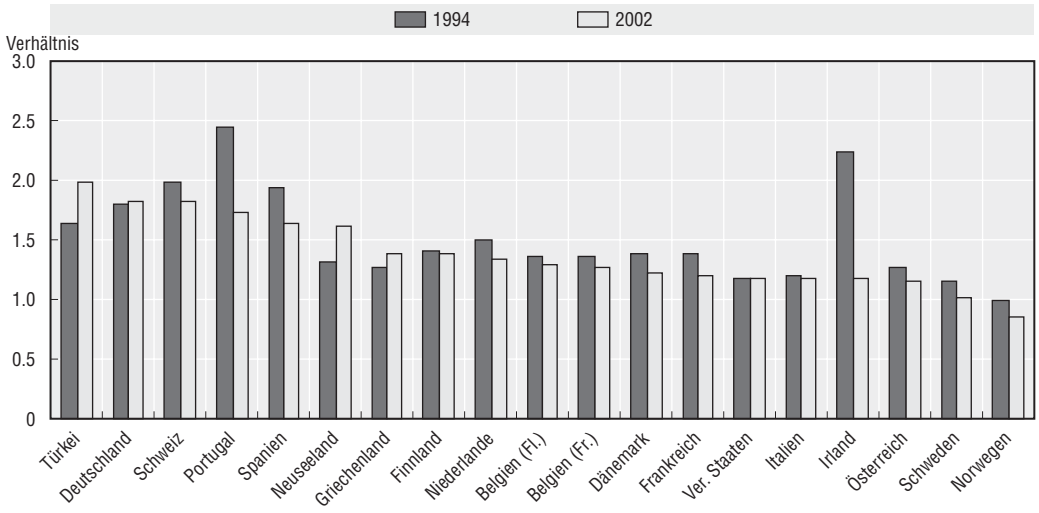
⇩ Der Durchschnittsverdienst der Beschäftigten ausgewählter Berufe liegt mindestens 10% unter dem der Sekundarschullehrer

	EDV-Operateur	Bibliothekar	Sozialarbeiter	Hochschuldozent	Bauingenieur
Australien	⇔	⇩	⇩	⇔	⇔
Dänemark	⇔	⇔	⇩	↑	↑
Deutschland	⇩	⇔	⇩	⇔	⇔
Finnland	⇩	⇩	⇩	↑	↑
Frankreich	⇔	↑	⇩	↑	↑
Griechenland	⇔	⇩	⇩	↑	⇔
Irland	⇩	⇔	↑	↑	↑
Island	⇔	⇔	↑	↑	↑
Italien	⇔	m	m	m	m
Japan	⇩	m	m	↑	↑
Kanada	⇩	⇔	⇔	↑	↑
Korea	↑	↑	⇩	↑	↑
Luxemburg	⇩	m	⇩	m	⇔
Mexiko	⇩	⇩	⇩	↑	↑
Neuseeland	⇩	⇔	⇩	↑	⇩
Niederlande	⇔	m	m	↑	↑
Norwegen	m	⇔	⇔	↑	↑
Österreich	⇩	⇩	⇩	↑	↑
Polen	⇔	⇩	⇔	↑	↑
Portugal	⇔	↑	↑	↑	↑
Schweden	⇔	⇔	⇔	↑	↑
Spanien	⇩	↑	⇩	↑	↑
Tschech. Republik	⇩	⇩	⇔	↑	↑
Türkei	⇩	⇩	⇩	↑	⇩
Ungarn	⇩	⇩	⇩	↑	↑
Ver. Staaten	⇩	⇔	⇔	↑	↑

m: Keine Daten verfügbar.
Quelle: Abgeleitet aus OECD (2003), Tabelle D5.3.

Abbildung 3.20 **Langfristige Entwicklung der relativen Lehrergehälter**

Verhältnis der Lehrergehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung zum Pro-Kopf-BIP, öffentliche Einrichtungen, Sekundarbereich I



Anmerkung: Es sind alle Länder aufgeführt, für die Daten für beide Jahre vorliegen. Die Daten für die Türkei beziehen sich auf den Primarbereich, und für beide Gemeinschaften Belgiens wurden für 1994 gemeinsame Daten zu Grunde gelegt. Der Indikator ist von begrenzter Aussagekraft, da er auf der gesetzlichen und nicht auf der tatsächlichen Vergütung basiert, finanzielle Zusatzleistungen unberücksichtigt lässt und der Bezugspunkt, d.h. das Pro-Kopf-BIP, nicht das Gehaltsniveau vergleichbarer Berufe reflektiert. Ein besser geeigneter Indikator würde das tatsächliche Gehalt der Lehrer zuzüglich Nebenleistungen dem von Arbeitnehmern in Berufen mit ähnlichen Qualifikationen und in vergleichbarem Alter gegenüberstellen. Solche Daten sind bisher auf internationaler Ebene nicht verfügbar.

Quelle: OECD (2001, 2004a).

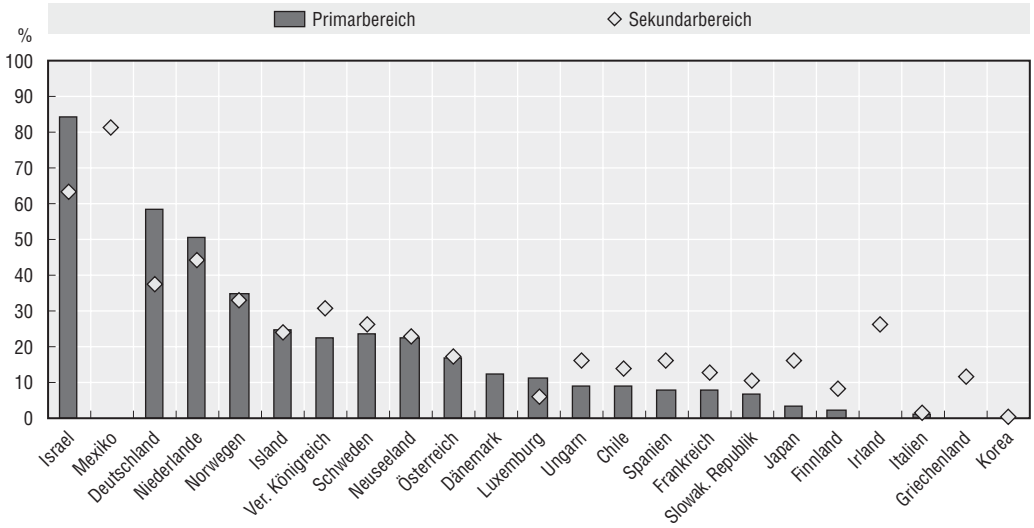
in Belgien (franz. und fläm. Gemeinschaft) und Mexiko proportional geringer ausfielen. Das unterschiedliche Ausmaß der Gehaltserhöhungen für verschiedene Arten von Lehrern ist Ausdruck eines gezielten, marktorientierten Ansatzes. In mehreren von Lehrkräftemangel betroffenen Ländern konzentrierten sich die Gehaltssteigerungen der Lehrkräfte auf die ersten Jahre ihrer Berufslaufbahn. Dies war beispielsweise in Australien, Dänemark, England und Norwegen der Fall. Jedes dieser Länder berichtete über eine Zunahme der Studentenzahlen im Bereich Erziehungswissenschaften, und zumindest in Australien und England gibt es einige Belege dafür, dass sich die akademische Qualität der eine Lehrerausbildung absolvierenden Personen erhöht hat.

Wenngleich die gesetzlichen Lehrergehälter in den meisten Ländern seit Mitte der neunziger Jahre gestiegen sind, so steht doch fest, dass das durchschnittliche Einkommen der Bevölkerung (gemessen am Pro-Kopf-BIP) rascher zugenommen hat. Wie Abbildung 3.20 zeigt, ist in 14 der 19 Schulsysteme mit diesbezüglichen Daten das gesetzliche Gehalt eines im öffentlichen Schulwesen tätigen Sekundarschullehrers der Stufe I mit 15-jähriger Berufserfahrung zwischen 1994 und 2002 im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP gesunken. Die Tatsache, dass es sich beim Lehrerberuf größtenteils um eine Tätigkeit im öffentlichen Sektor handelt, dürfte einen Teil dieses relativen Rückgangs erklären, denn in vielen Ländern sind die Gehälter im öffentlichen Sektor in den letzten Jahren langsamer gewachsen als im privaten Sektor.

3.3.3 Arbeitsflexibilität

Der Lehrerberuf muss potenziellen Kandidaten hinreichende Möglichkeiten bieten, Arbeits- und Privatleben miteinander in Einklang zu bringen, um gegenüber anderen Berufen auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu sein. Wie in Abbildung 3.15A für Frankreich gezeigt wurde, gaben dort 35% der neuen Lehrkräfte im Primarbereich die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben als einen der drei Hauptgründe für die Wahl der Lehrertätigkeit an. Im Vereinigten Königreich

Abbildung 3.21 **Prozentsatz teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte in öffentlichen und privaten Einrichtungen, 2002**



Anmerkung: Lehrkräfte, die während eines ganzen Schuljahrs weniger als 90% des Regelstundenmaßes oder der für eine Vollzeitlehrkraft gesetzlich vorgeschriebenen Stundenzahl ableisten, sind als Teilzeitlehrkräfte eingestuft. Der Sekundarbereich umfasst sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Programme. Bei den Daten für den Primarbereich ist der Sekundarbereich I in Dänemark, Island und Norwegen mit eingeschlossen. Die Daten für den Sekundarbereich beziehen sich im Falle Islands nur auf den Sekundarbereich II.

Quelle: OECD Education Database, 2004.

stellte die Equal Opportunities Commission (2002) fest, dass der Lehrerberuf in der Vergangenheit Personen anzog, die ihn auf Grund der kürzeren Arbeitszeit in der Schule und der langen Ferien als „familienfreundlich“ ansahen, dies aber heute nicht mehr der Fall ist. Andere Arbeitgeber und Berufsstände erkennen heute die Vorteile einer Einstellungspolitik, die die Vereinbarkeit von Arbeits- und Privatleben zu gewährleisten sucht und größere Möglichkeiten für flexible Arbeitszeitregelungen bietet.

Tabelle 3.3 gibt Aufschluss über den Grad der Flexibilität bei einer Reihe von Beschäftigungsbedingungen von Lehrern in öffentlichen Schulen. Insgesamt bietet der Lehrerberuf offenbar ein erhebliches Maß an Flexibilität. Teilzeitbeschäftigung ist im Lehrerberuf in fast allen Ländern möglich; nur in Griechenland, Japan und Korea können „reguläre“ Lehrkräfte nicht teilzeitbeschäftigt sein. Die meisten Länder räumen Lehrern zudem die Möglichkeit ein, in mehr als einem Teilzeitbeschäftigungsverhältnis als Lehrkraft tätig zu sein[9].

Abbildung 3.21 zeigt den effektiven Anteil der Lehrkräfte in den verschiedenen Ländern, die als teilzeitbeschäftigt eingestuft sind (d.h. die weniger als 90% des Regelstundenmaßes erfüllen). Im Länderdurchschnitt liegt der Anteil teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte im Primarbereich bei 19% und im Sekundarbereich bei 24%. In 16 der 21 Länder, für die Daten für beide Bildungsstufen vorliegen, sind Teilzeitkräfte häufiger im Sekundarbereich anzutreffen. Die Länder unterscheiden sich sehr stark im Hinblick auf das Ausmaß, in dem auf Teilzeitkräfte zurückgegriffen wird. In israelischen Grundschulen und mexikanischen Sekundarschulen sind etwa 80% der Lehrer als Teilzeitkräfte eingestuft, und das Gleiche gilt für etwa 50% der Grundschullehrer in Deutschland und den Niederlanden. Dagegen sind in Finnland, Griechenland, Irland und Japan weniger als 5% der Lehrkräfte im Primarbereich teilzeitbeschäftigt, und sehr gering ist die Zahl von Teilzeitkräften im Primar- wie auch im Sekundarbereich in Italien und Korea.

9. Dies dürfte nicht immer die Präferenzen der Lehrkräfte widerspiegeln, sondern vielmehr die Schwierigkeit, eine Vollzeitstelle zu erhalten.

Tabelle 3.3 **Flexibilität der Lehrerbeschäftigung, öffentliche Schulen, 2004**

	Ist Teilzeit-beschäftigung für Lehrer möglich?	Können Lehrer gleichzeitig mehr als ein Teilzeit-beschäftigungs-verhältnis haben?	Können Lehrer unbezahlten Urlaub für eine Karriereunterbrechung nehmen und danach zu denselben Beschäftigungsbedingungen zurückkehren? (Höchstdauer der Beurlaubung in Klammern)	Haben Lehrer Anspruch auf einen Sabbaturlaub? (Höchstdauer des Sabbaturlaubs und Häufigkeit der möglichen Inanspruchnahme in Klammern)	Müssen Lehrer während des regulären Schultags in der Schule bleiben, selbst wenn sie keinen Unterricht haben?
Australien	Für alle Lehrer	Ja, in den meisten Bundesstaaten	Ja, im Allgemeinen kehren die Lehrer zur gleichen Gehaltsstufe und oft auch zum selben Arbeitsplatz zurück, wenn der vereinbarte Zeitrahmen eingehalten wird (gewöhnlich 12 Monate)	Generell ja, z.B. im Rahmen eines „deferred salary scheme“, bei dem das Sabbatjahr vorge-arbeitet wird (normaler-weise 12 Monate)	Ja
Belgien (Fl.)	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe und zu ihrer früheren Stelle zurück (unbegrenzt)	Nein	Nein
Belgien (Fr.)	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe zurück, aber nicht unbedingt zu ihrer früheren Stelle (6 Jahre)	Nein	Nein
Chile	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe zurück, aber nicht unbedingt zu ihrer früheren Stelle (6 Monate)	Nein	Ja, gilt für Vollzeitlehrkräfte
Dänemark	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe und zu ihrer früheren Stelle zurück	Nein	Nein
Deutschland	Für alle Lehrer	Nein	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe zurück, aber nicht unbedingt zu ihrer früheren Stelle	Ja (normalerweise für 1 Jahr)	Nein
Finnland	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe und zu ihrer früheren Stelle zurück	Nein	Nein
Frankreich	Für alle Lehrer	Nein[1]	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe zurück, aber nicht unbedingt zu ihrer früheren Stelle	Nein[2]	Nein
Griechenland	Nur für befristet angestellte Lehr-kräfte und auf Stundenbasis tätige Lehrer[3]	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe und zu ihrer früheren Stelle zurück (3 Jahre)	Ja (bis zu insgesamt 5 Jahren während der ganzen Berufslaufbahn, aber nicht länger als 4 Jahre hintereinander)	Ja[4]
Irland	Für alle Lehrer	Nein, im Primarbereich, ja, im Sekundar-bereich	Ja, die Lehrer mit Festanstellung kehren zur gleichen Gehaltsstufe und zu ihrer früheren Stelle zurück (5 Jahre)	Ja (bis zu insgesamt 5 Jahren während der ganzen Berufslaufbahn, über die Häufigkeit wird fallweise entschieden)[5]	Ja, im Primarbereich, nein, im Sekundar-bereich
Israel	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe und zu ihrer früheren Stelle zurück, nach Zustimmung der regionalen Behörden (3 Jahre)	Ja (1 Jahr, alle 6-8 Jahre)[6]	Ja (2 Stunden pro Tag über die eigentliche Unterrichtszeit hinaus)
Italien	Nur für Lehrer mit Festanstellung	Nein	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe und zu ihrer früheren Stelle zurück (1 Jahre)	Nein	Nein
Japan	Nur für befristet angestellte Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe und zu ihrer früheren Stelle zurück (3 Jahre)	Nein	Ja
Kanada (Quebec)	Für alle Lehrer	Ja	Ja, Lehrer mit Festanstellung kehren zur gleichen Gehaltsstufe und ihrer früheren Stelle zurück (2 Jahre)	Nein	Hängt von lokalen Vereinbarungen ab
Korea	Nur für auf Stundenbasis tätige Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe und zu ihrer früheren Stelle zurück (3 Jahre)	Nein	Ja

Tabelle 3.3 *(Forts.)* **Flexibilität der Lehrerbeschäftigung, öffentliche Schulen, 2004**

	Ist Teilzeit-beschäftigung für Lehrer möglich?	Können Lehrer gleichzeitig mehr als ein Teilzeit-beschäftigungs-verhältnis haben?	Können Lehrer unbezahlten Urlaub für eine Karriereunterbrechung nehmen und danach zu denselben Beschäftigungsbedingungen zurückkehren? (Höchstdauer der Beurlaubung in Klammern)	Haben Lehrer Anspruch auf einen Sabbaturlaub? (Höchstdauer des Sabbaturlaubs und Häufigkeit der möglichen Inanspruchnahme in Klammern)	Müssen Lehrer während des regulären Schultags in der Schule bleiben, selbst wenn sie keinen Unterricht haben?
Niederlande	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe zurück, aber nicht unbedingt zu ihrer früheren Stelle	Ja (1 Jahr, alle 12 Jahre)	Nein
Österreich	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe zurück, aber nicht unbedingt zu ihrer früheren Stelle (10 Jahre)	Ja	Nein
Schweden	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe zurück, aber nicht unbedingt zu ihrer früheren Stelle	Nein	Ja
Schweiz	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe zurück, aber nicht unbedingt zu ihrer früheren Stelle (im Allgemeinen 1 Jahr)	Ja (im Allgemeinen 6 Monate, in der Regel einmal während der Berufslaufbahn)	Nein
Slowakische Republik	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe zurück, aber nicht unbedingt zu ihrer früheren Stelle	Nein	Nein
Ungarn	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe und zu ihrer früheren Stelle zurück (in den meisten Fällen im Ermessen des Schulleiters)	Ja, im Ermessen des Schulleiters (Dauer und Häufigkeit sind nicht festgelegt)	Nein
Vereinigtes Königreich (England)	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe zurück, aber nicht unbedingt zu ihrer früheren Stelle	Nein, liegt aber im Ermessen der Schulen	Im Ermessen des Schulleiters
Vereinigtes Königreich (Nordirland)	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe und zu ihrer früheren Stelle zurück	Im Ermessen des Arbeitgebers	Im Ermessen des Arbeitgebers
Vereinigtes Königreich (Schottland)	Für alle Lehrer	Ja	Im Ermessen des Arbeitgebers	Im Ermessen des Arbeitgebers	Nein
Vereinigtes Königreich (Wales)	Für alle Lehrer	Ja	Ja, die Lehrer kehren zur gleichen Gehaltsstufe zurück, aber nicht unbedingt zu ihrer früheren Stelle	Nein, liegt aber im Ermessen der Schulen	Im Ermessen des Schulleiters
Vereinigte Staaten[7]	Generell für alle Lehrer	Generell ja	Generell ja	Generell ja (gewöhnlich 1 Jahr, aber Sabbaturlaub ist keine verbreitete Praxis im Schulsektor)	Je nach Schulbezirk unterschiedlich

Definition: Sabbaturlaub ist definiert als ganz oder teilweise bezahlter Urlaub, der zu Weiterbildungs- oder anderen karrierebezogenen Zwecken genommen wird.

1. Es ist jedoch möglich, an verschiedenen Schulen zu unterrichten.
2. Lehrkräfte haben aber Anspruch auf Sonderurlaub für berufliche Fortbildung mit einer Höchstdauer von 3 Jahren, davon 1 Jahr bei vollem Gehalt.
3. Teilzeitbeschäftigung für *reguläre* Lehrkräfte ist unter bestimmten Umständen möglich (z.B. bei schwieriger Schwangerschaft, Abstellung für andere Bildungsdienste).
4. Eine gesetzliche Vorschrift, die aber in der Praxis oft nicht befolgt wird.
5. Die betreffende Lehrkraft muss für die Dauer des Sabbaturlaubs auf eigene Kosten einen Ersatzlehrer stellen. Bei der Höchstdauer von 5 Jahren für eine Karriereunterbrechung sind neben dem Sabbaturlaub auch andere Beurlaubungen mit einbezogen.
6. Lehrer können auf Halbtagsbasis einen zweijährigen Sabbaturlaub nehmen.
7. Die Regelungen sind je nach Schulbezirk (der Politik der kommunalen Bildungsbehörden) unterschiedlich und es ist schwierig, nationale Durchschnittswerte anzugeben, da es 15 000 Schulbezirke gibt und keine landesweit einheitlichen Maßnahmen gelten. Daten über die in den einzelnen Bezirken geltenden Regelungen bezüglich unbezahlten Urlaubs sind nicht verfügbar.

Quelle: Zusammengestellt auf der Basis der von den am Projekt teilnehmenden Ländern übermittelten Informationen. Bei Interpretation der Tabelle sollte beachtet werden, dass sie lediglich allgemeine Tendenzen aufzeigt und keinen strikten Ländervergleich zulässt.

Eine Ausweitung der Teilzeitbeschäftigungsmöglichkeiten für Lehrkräfte könnte den Lehrerberuf für einen größeren Personenkreis attraktiver machen. Insbesondere im Hintergrundbericht des Vereinigten Königreichs wird darauf hingewiesen, dass sich 70% der nach einem Mutterschaftsurlaub an den Arbeitsplatz zurückkehrenden Lehrerinnen für eine Teilzeitbeschäftigung entscheiden, soweit diese verfügbar ist. Der Anteil der Frauen, die in den Lehrerberuf zurückkehren, dürfte höher sein, wenn für Lehrkräfte mehr Teilzeitbeschäftigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Ein hoher Anteil an Teilzeitlehrkräften kann für die Schulen jedoch Schwierigkeiten in Bezug auf Management und Programmkoordination aufwerfen. Wenn Teilzeitbeschäftigung für Lehrkräfte in größerem Umfang ermöglicht werden soll, wäre daher u.U. mehr Hilfspersonal erforderlich, um einen reibungslosen Schulbetrieb zu garantieren.

Tabelle 3.3 zeigt, dass die Lehrkräfte in 15 der 26 betrachteten Schulsysteme die Möglichkeit haben, über längere Zeiträume unbezahlten Urlaub zu nehmen und danach zu ihrem früheren Posten und zur gleichen Gehaltsstufe zurückzukehren. In 10 anderen Ländern behalten die Lehrkräfte die bisherige Gehaltsstufe, aber nicht unbedingt ihre vorherige Stelle.

Flyer und Rosen (1997) stellten fest, dass zumindest in den Vereinigten Staaten der Lehrerberuf einen flexibleren Wechsel zwischen Erwerbstätigkeit und anderen Aktivitäten ermöglicht. Sie konzentrierten sich bei ihren Untersuchungen in erster Linie auf weibliche Hochschulabsolventen und die Frage, inwieweit eine aus Kinderbetreuungsgründen erfolgte Beschäftigungsaufgabe diesen finanzielle Nachteile brachte. Zwar ist die Unterbrechung eines Beschäftigungsverhältnisses stets mit finanziellen Einbußen verbunden, doch waren die Nachteile für weibliche Lehrkräfte geringer als für Hochschulabsolventinnen mit anderen Berufen. Bei Rückkehr in den Beruf wurden Lehrerinnen im Allgemeinen der gleichen Gehaltsstufe zugeordnet wie vorher, wohingegen andere weibliche Arbeitskräfte mit Hochschulabschluss für jedes Jahr, in dem sie nicht erwerbstätig waren, eine durchschnittliche Gehaltsreduzierung von rd. 9% hinnehmen mussten. Diese Untersuchungen zeigten auch, dass die Flexibilität, die der Lehrerberuf bietet, von Frauen sehr geschätzt wird.

Tabelle 3.3 ergibt im Hinblick auf die Möglichkeit der bezahlten Freistellung ein gemischteres Bild, wobei nur 10 Länder diesen Fall in der einen oder anderen Form vorsehen. Davon haben aber offenbar nur wenige fest etablierte diesbezügliche Regelungen (Deutschland, Israel und die Niederlande). In Deutschland bieten fast alle Bundesländer den Lehrkräften die Möglichkeit, ein Freistellungsjahr (Sabbatjahr) zu nehmen, wobei die auf diese Zeit entfallende Arbeit in den vorangehenden Jahren „vorgearbeitet“ wird – die Lehrkräfte übernehmen während eines gegebenen Zeitraums mehr Stunden pro Woche für dieselbe Bezahlung oder die gleiche Stundenzahl für eine geringere Bezahlung, und dieser angesparte Bonus wird dann zur Finanzierung des Sabbatjahrs genutzt. Die Lehrkräfte haben auch das Recht auf Beurlaubung, um Aufgaben außerhalb des Bildungsbereichs zu übernehmen oder in der Schuladministration, in Lehrerbildungseinrichtungen oder in der Schulberatung zu arbeiten.

Bei einem weiteren Aspekt der Arbeitsflexibilität, der allerdings kontrastierende Effekte haben kann, geht es um die Frage, ob die Lehrkräfte während der regulären täglichen Schulzeit auch dann in der Schule bleiben müssen, wenn sie keinen Unterricht haben. In 14 der 22 Schulsysteme, die entsprechende Informationen lieferten, sind die Lehrkräfte hierzu nicht verpflichtet. Dies trifft in der Regel eher auf Sekundar- als auf Grundschullehrer zu, da letztere im Allgemeinen den überwiegenden Teil des Tages für eine Klasse verantwortlich sind[10].

10. Bei den im Rahmen der Länderprüfungen durchgeführten Besuchen wurden unterschiedliche Auffassungen über das Phänomen der nicht während des gesamten Schultags präsenten Lehrer zum Ausdruck gebracht. Einige Lehrkräfte gaben an, diese Flexibilität zu schätzen, da sie es ihnen ermögliche, ihren Unterricht auf eine für sie optimale Art und Weise vorzubereiten und dies mit familiären und anderen Verpflichtungen zu verbinden. Andere Lehrkräfte wiesen darauf hin, dass es notwendig sei, ihre Arbeit außerhalb der Schule vorzubereiten, weil die Schuleinrichtungen hierfür unzureichend ausgestattet seien. Eine Reihe von Lehrern und Schulleitern äußerte sich dagegen besorgt über diese Praxis, da sie die Planung für den gesamten Schulbetrieb erschwere und die Möglichkeiten für Gespräche mit Kollegen, Eltern und Schülern einschränke.

3.3.4 Arbeitsplatzsicherheit

In den meisten Ländern gehören Lehrkräfte zum öffentlichen Dienst, was mit einem hohen Grad an Arbeitsplatzsicherheit verbunden ist, sobald sie eine Festanstellung haben. Schätzungen für Belgien (fläm. Gemeinschaft) zeigen, dass Lehrer im Durchschnitt zwar weniger verdienen als andere Arbeitnehmer mit gleichwertigen Qualifikationen, ihre Gesamtvergütung aber auf Grund des relativ hohen Grads der Arbeitsplatzsicherheit fest angestellter Lehrkräfte und der ihnen zustehenden längeren Urlaubszeiten gegenüber den Verdiensten in der Privatwirtschaft mehr oder minder wettbewerbsfähig ist (Hay-Gruppe, 2001). Lehrer profitieren zudem von einem großzügigen Altersversorgungssystem. Das gesetzliche Rentenalter liegt bei 60 Jahren, doch ist ein vorzeitiges Ausscheiden aus dem Schuldienst im Alter von 58 Jahren möglich.

Obwohl die Untersuchungsergebnisse über die Beweggründe der Wahl des Lehrerberufs zeigen, dass die Arbeitsplatzsicherheit nicht zu den wichtigsten Motiven gehört, ist dieser Aspekt bei dem Gesamtpaket doch mit ausschlaggebend. Wie Abbildung 3.15A zeigt, nannten z.B. rd. 25% der Junglehrer im Primarbereich in Frankreich die Arbeitsplatzsicherheit als einen der drei Hauptgründe für die Wahl des Lehrerberufs. Untersuchungsergebnisse aus Nordirland zeigen, dass für junge Lehrer im Vorbereitungsdienst für den Primarbereich von 12 Faktoren die Arbeitsplatzsicherheit bei männlichen Lehrkräften an fünfter und bei weiblichen Lehrkräften an siebter Stelle rangierte (Johnston et al., 1999).

Das Problem besteht zurzeit darin, dass die Hürden gewöhnlich sehr uneinheitlich über die gesamte Berufslaufbahn verteilt sind. Die Barrieren sind im Allgemeinen zu Anfang der Karriere, wo die Lehrer in einem befristeten Arbeitsverhältnis stehen, relativ hoch. Während dieser Phase kann eine Lehrkraft nur für kurze Perioden beschäftigt sein, sie kann durch bereits fest angestellte Lehrkräfte ersetzt werden, sie wird vielleicht von einer Schule zur anderen wechseln oder während des Schuljahres an mehreren Schulen gleichzeitig unterrichten müssen und sie kann relativ unvermittelt entlassen werden. Wenn eine Lehrkraft erst einmal in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis steht, ändert sich die Situation im Allgemeinen grundlegend, und der/die Betreffende erlangt ein erhebliches Maß an Arbeitsplatzsicherheit in Verbindung mit praktisch automatischen künftigen Gehaltssteigerungen.

Wie bereits in Abschnitt 3.1.12 ausgeführt, ist es für Junglehrer in einer Reihe von Ländern derzeit recht schwierig, eine Festanstellung zu erhalten, und es kann mehrere Jahre dauern, bis es soweit ist. Den Arbeiten von Vandenberghe (2000) ist zu entnehmen, dass für Junglehrer in der französischsprachigen Gemeinschaft Belgiens das Gehalt weniger ausschlaggebend ist für den Verbleib im Beruf als der Zugang zu einer unbefristeten Vollzeitlehrerstelle. Nach Schätzungen der Hay-Gruppe (2001) betreffend einen Vergleich der Vergütung von Lehrern in der flämischen Gemeinschaft Belgiens ist das Gesamtpaket für neu in den Beruf einsteigende Kräfte gegenüber vergleichbaren Stellen in der Privatwirtschaft nicht konkurrenzfähig, da sie keine Arbeitsplatzsicherheit genießen.

Die geeignete Reaktion der Lehrerpolitik besteht nicht unbedingt darin, Junglehrern den Zugang zu einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis zu erleichtern und Arbeitsplatzsicherheit zu gewährleisten. Sinnvoller wäre es, den Lehrkräften zu Beginn ihrer Karriere mehr strukturierte Einführungs- und Unterstützungsprogramme zu bieten und parallel hierzu für etablierte Lehrkräfte einen systematischeren Prozess der Leistungsbeurteilung vorzusehen. Auf diese Fragen wird in den Kapiteln 4 und 5 noch näher eingegangen.

3.3.5 Das Ansehen der Lehrkräfte und des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit

Häufig wird Besorgnis darüber geäußert, dass sich das gesellschaftliche Ansehen des Lehrerberufs mit den Jahren verschlechtert hat und dass es hierdurch schwieriger geworden ist, talentierte Kräfte für die Ausübung dieses Berufes zu gewinnen. Es gibt keine international vergleichbaren Befunde zu dieser Frage und nur wenige Länder verfügen auf nationaler Ebene über langfristige Daten. Die Untersuchungsergebnisse der einzelnen Länder sind auf Grund unter-

schiedlicher Methoden, Stichproben und Fragestellungen schwer zu analysieren. Punktuelle Beobachtungen bilden keine solide Basis für Verallgemeinerungen und können nur als indikativ betrachtet werden. Nach den in den Hintergrundberichten enthaltenen Informationen zu urteilen, scheint der Lehrerberuf jedoch ein relativ hohes gesellschaftliches Ansehen zu genießen, das sich mit den Jahren kaum verändert hat.

Trotz des relativ hohen sozialen Status der Lehrer und des generellen Vertrauens der Öffentlichkeit in ihre Arbeit sehen viele Menschen in der Lehrertätigkeit aber auch eine schwierige und anspruchsvolle Aufgabe. Wie in den meisten Hintergrundberichten vermerkt wird, befassen sich Medienberichte über die Schulen häufig vor allem mit negativen Aspekten wie Gewalttätigkeit oder Fehlverhalten von Schülern, was den Lehrerberuf zweifellos als eine weniger attraktive Karriere erscheinen lässt.

Den Hintergrundberichten sind folgende Indikatoren für das öffentliche Ansehen zu entnehmen:

- Australien (Daten von 2003): Unter 15 Berufen rangierte der Lehrerberuf in der öffentlichen Meinung im Hinblick auf Ethik und Ehrlichkeit an vierter Stelle (hinter Krankenschwestern/Krankenpflegern, Apothekern und Ärzten) und war der einzige Beruf, dessen Ranking sich in den letzten zwanzig Jahren deutlich verbessert hat.
- Kanada (Quebec, 2003): Nahezu 90% der Bevölkerung gaben an, Vertrauen in Lehrer zu haben, und sie rangierten in dieser Hinsicht vor Richtern, Polizeibeamten, Notaren, Bankangestellten, Priestern und hohen Beamten.
- Japan: 1995 rangierten Grundschullehrer, was den sozialen Status betrifft, unter 56 Berufen an 17. Stelle, wobei sich die Einstufung gegenüber 1975 (Rang 18 unter 82 Berufen) kaum verändert hatte.
- Schweiz (Daten von 2002): 73% der Erwachsenen sind der Auffassung, dass Lehrer „erheblichen“ oder „großen“ Respekt genießen, und dieser Anteil ist seit 1993 konstant geblieben.
- England (Daten von 2000): 94% der Erwachsenen halten den Lehrerberuf für eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit, 84% der Eltern glauben, dass die Lehrer in der Schule ihres Kindes gute Arbeit leisten, und 81% der kinderlosen Personen sind der Meinung, dass die Lehrer gute Arbeit leisten. Bei einer öffentlichen Meinungsumfrage im Jahr 2003 wurde der Lehrerberuf unter 11 Berufen an zweiter Stelle (12% der Befragten) hinter dem des Arztes (29%) bei Beantwortung der Frage genannt, auf welchen von einem Familienmitglied ausgeübten Beruf sie am meisten stolz wären (Taylor Nelson Sofres, 2003). Lehrer war der Beruf, der sich seit der ersten Erhebung im Jahr 2001, als er an 3. Stelle (9%) hinter Rechtsanwalt rangierte, am meisten verbessern konnte.

Es wurden auch einige negative Meinungen über den Lehrerberuf zum Ausdruck gebracht:

- Schweiz (Daten von 1999): 65% der Befragten waren der Auffassung, die Lehrer seien nicht hinreichend für ihre Tätigkeit motiviert, und 54% hatten das Empfinden, dass die Lehrer zu großes Gewicht auf die Wissensvermittlung legten und sich nicht genug um die Allgemeinbildung der Schüler kümmerten. Andererseits ging aus derselben Erhebung hervor, dass 74% der Befragten glaubten, die Lehrer würden im Interesse der Schüler ihr Bestes geben.
- England (Daten von 2003): Bei der Frage nach den Gründen, warum sie auf ein den Lehrerberuf ausübendes Familienmitglied nicht besonders stolz wären, gaben 18% an, dass es in den Schulen zu viele Disziplin- und Verhaltensprobleme gäbe, 17% betrachteten andere Berufe als bessere Alternative, 13% meinten, dass der Beruf mit zu viel Stress verbunden sei, und 12% hielten das Gehalt für zu niedrig.
- Andere Untersuchungsergebnisse aus dem Vereinigten Königreich zeigen, dass die Hauptaspekte, die junge Menschen davon abhalten, die Wahl des Lehrerberufs in Erwägung zu ziehen, die geringe Bezahlung, die Papierarbeit und die Disziplinlosigkeit der Schüler sind (Haydn et al., 2001).

Kasten 3.6 **Verbesserung von Image und Status der Lehrer in Brandenburg (Deutschland), Finnland, Österreich, Schweden und der Slowakischen Republik**

Das Bundesland *Brandenburg* unternimmt seit geraumer Zeit Maßnahmen zur Steigerung der Wertschätzung der Bildungsvermittlung an Schulen und zum Ansehen der Lehrkräfte in der Bevölkerung. Dazu zählen öffentliche Veranstaltungen bzw. Feierstunden bei der Einstellung neuer Lehrkräfte und der Verabschiedung von Lehrern in den Ruhestand, die Verleihung eines prestigeträchtigen Preises zur Würdigung von Projekten im schul- und sozialpädagogischen Bereich, die Übernahme der Reisekosten für Fahrten zu Bildungsmessen in anderen Bundesländern und die Präsentation von 50 im Rahmen eines Wettbewerbs ermittelten Schul- und Schülerprojekten, anlässlich der Feier des jährlich begangenen Brandenburgtags. Diese Projekte werden ausgewählt, um ein Bild von Schulen zu vermitteln, in denen Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler Initiative, Kreativität und gesellschaftliches Engagement zeigen, und an die gewinnenden Schulen werden erhebliche Preisgelder vergeben.

In *Finnland* lancierte die Lehrergewerkschaft im Jahr 2002 das Projekt „Finnland braucht Lehrer“, um die Bevölkerung für die Arbeit der Lehrer und ihren wichtigen Beitrag zur Gesellschaft zu sensibilisieren. Das Projekt zielt darauf ab, der breiten Öffentlichkeit ein realistischeres und positiveres Bild vom Lehrerberuf zu vermitteln.

In *Österreich* verbreiten die Schulen und Bildungseinrichtungen der Bundesländer umfassende Informationen (auch auf Websites) über den Schulbetrieb und über „zu verbuchende Erfolge“ im Bildungsbereich; Kampagnen, die die Öffentlichkeit besser darüber informieren sollen, warum der Lehrerberuf wichtig ist und was er effektiv beinhaltet, werden von den Lehrergewerkschaften organisiert; und öffentliche Anerkennung der Bundesbehörden für herausragende Leistungen wird Schulen und Lehrkräften durch die Verleihung von „Bildungs-Oskars“ gezollt.

In *Schweden* ermutigt das Projekt *Attractiv Skola*, eine gemeinsame Initiative von Bildungsbehörden, Lehrergewerkschaften und dem Schulleiterberufsverband die lokalen Behörden, engere Beziehungen zwischen den Schulen, Hochschulen und der Wirtschaft herzustellen. Die lokalen Behörden bewerben sich um die Teilnahme an dem Projekt, dessen Ziele u.a. darin bestehen, die Öffentlichkeit für Schulprogramme zu sensibilisieren, Arbeitsplatztausch zwischen Schulen und Unternehmen zu fördern, die Fähigkeit von Schulen und Lehrern zu stärken, im Netzverbund zu arbeiten, und die Attraktivität der Schulen als Arbeitsplatz zu erhöhen.

In der *Slowakischen Republik* ist der jährlich stattfindende „Lehrertag“, der zu Ehren des Geburtstags von Comenius gefeiert wird, eine hervorragende Gelegenheit, den Lehrerberuf als vorbildlich zu präsentieren und die Wertschätzung der Öffentlichkeit für die Arbeit der Lehrkräfte zum Ausdruck zu bringen.

Die Lehrer selbst schätzen den Status ihrer Tätigkeit offenbar geringer ein als nach den Meinungsumfragen unter der Bevölkerung anzunehmen wäre. Zum Beispiel ging aus einer 1998 in Korea durchgeführten Erhebung hervor, dass der soziale Status der Lehrer von 75% der Eltern als durchschnittlich oder besonders hoch, von 60% der Lehrer hingegen als gering oder sehr gering eingestuft wurde. In Österreich ergab eine Erhebung im Jahr 2000, dass etwa zwei Drittel der Lehrer mit dem Image des Lehrerberufs nicht glücklich sind und dass dies für sie der Hauptgrund für Arbeitsunzufriedenheit ist; andere Informationen wiederum zeigen, dass der soziale Status von Lehrern in Österreich relativ hoch ist. Im Vereinigten Königreich ging aus einer besonders breit angelegten Erhebung von 2003 hervor, dass nur 30% der Lehrer der Auffassung waren, dass der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit angesehen ist, was mit den wesentlich positiveren Ergebnissen der zuvor genannten öffentlichen Meinungsumfragen kontrastiert.

Solche Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass das eigene Image der Lehrer verbessert werden muss. In Italien waren 1999 75% der befragten Sekundarschullehrer der Meinung, dass sich das Ansehen des Lehrerberufs in den neunziger Jahren verringert hat; 1990 hatten bei einer vergleichbaren Erhebung 65% der Sekundarschullehrer angegeben, dass der Lehrerberuf während der achtziger Jahre an Ansehen verloren hätte. Nahezu die Hälfte der im Rahmen der Erhebung von 1999 befragten Personen erwartete, dass sich das Ansehen des Lehrerberufs in den nächsten zehn Jahren weiter verschlechtern wird.

Australische Forschungsarbeiten zeigen, dass der Lehrerberuf für Personen, die in engem Kontakt zur Schule stehen, ein viel positiveres Image hat. Eltern mit Kindern im schulpflichtigen Alter sind der Schule gegenüber wesentlich positiver eingestellt als Personen ohne Kinder, und Personen, die sich an Schulaktivitäten beteiligen, haben wiederum ein positiveres Bild als andere, die dies nicht tun. Das legt den Schluss nahe, dass die Herstellung engerer Kontakte zwischen Schulen und Gemeinschaft zur Hebung des Ansehens des Lehrerberufs beitragen dürfte. Kasten 3.6 gibt einen Überblick über die jüngsten Initiativen der Bildungsbehörden und Lehrergewerkschaften zur Verbesserung des gesellschaftlichen Ansehens des Lehrerberufs in Brandenburg (Deutschland), Finnland, Österreich, Schweden und der Slowakischen Republik.

3.3.6 Struktur der Lehrererstausbildung

Die Struktur der Lehrererstausbildung und die Anforderungen für den Erwerb einer Lehrbefähigung haben großen Einfluss auf die Entscheidung, Lehrer zu werden. Die Lehrerausbildungsprogramme waren traditionell darauf ausgerichtet, Schulabgänger oder Personen mit einem ersten College- bzw. Hochschulabschluss für den Lehrerberuf zu interessieren, was den Betreffenden eine relativ frühe Entscheidung in Bezug auf die Wahl des Lehrerberufs abverlangte. Bevor sie effektiv in einer Schule unterrichten konnten, mussten sie im Allgemeinen ein vollständiges Lehrererstausbildungsprogramm absolvieren. Derartige Anforderungen können den Kreis potenzieller Bewerber begrenzen. Zum Beispiel kamen Hanushek und Pace (1995) zu dem Schluss, dass Studenten in den USA in Bundesstaaten, die für den Erwerb der Lehrbefähigung die Absolvierung einer vergleichsweise größeren Zahl von erziehungswissenschaftlichen Kursen vorschreiben, mit geringerer Wahrscheinlichkeit ein Lehrerdiplom anstreben. Diese Anforderung erhöht die Kosten für den Erwerb eines Lehrerdiploms, vor allem für Hochschulstudenten, die entweder planen, vor der Aufnahme einer anderen Beschäftigung ein paar Jahre zu unterrichten oder ein Lehrerdiplom sozusagen „sicherheitshalber“ für den Fall erwerben wollen, dass sich die Beschäftigungsmöglichkeiten in anderen Bereichen nicht als attraktiv erweisen. Desgleichen stellen die Autoren fest, dass die Vorschrift, wonach Lehramtsanwärter bei einer standardisierten Prüfung (National Teacher’s Examination) eine bestimmte Mindestnote erzielen müssen, die Zahl der eine Lehrerausbildung absolvierenden Hochschulstudenten wie auch die Zahl derjenigen reduziert, die letztlich eine Lehrbefähigung erwerben.

Die Länder sind mit der schwierigen Frage konfrontiert, wie die erforderliche Erhöhung des potenziellen Lehrkräfteangebots mit dem Anliegen in Einklang gebracht werden kann, die Lehrerqualität zugleich aufrechtzuerhalten bzw. möglichst zu verbessern. Die meisten Länder suchen jetzt aber nach flexibleren Ansätzen sowohl für die Lehrerausbildung als auch den Berufseinstieg. Diese neuen Ansätze sollen dazu beitragen, dem Lehrkräftemangel abzuhelfen und neue Arten von Kompetenzen und Erfahrungen in die Schulen zu bringen.

Tabelle 3.4 enthält einen Überblick über das derzeitige Angebot an alternativen Zugangswegen zum Lehrerberuf. 17 der 25 Schulsysteme sehen für so genannte „Seiteneinsteiger“ Zugangswege zum Lehrerberuf vor, d.h. für Personen aus anderen Berufen, die für eine Lehrertätigkeit nicht voll qualifiziert sind. Der gebräuchlichste Ansatz besteht darin, für solche Personen spezielle Ausbildungsprogramme in „traditionellen“ Lehrerbildungseinrichtungen zu organisieren (12 von 17 Ländern). Es gibt auch einige andere Ansätze wie Schulungskurse im Rahmen der Erwachsenenbildung (Belgien, flämische und französische Gemeinschaft), Fernunterricht (Chile, Dänemark, Niederlande, Schweden und Slowakische Republik) und schulinterne Programme (England und Wales

Tabelle 3.4 **Alternative Zugangswege zum Lehrerberuf, öffentliche Schulen, 2004**

	Vorbereitung in Pädagogik				Ist für Seiteneinsteiger ein Unterrichtseinsatz ohne volle Qualifikation möglich?	Wird bei Festsetzung des Anfangsgehalts für Seiteneinsteiger deren Berufserfahrung außerhalb des Bildungssektors anerkannt?
	Bestehende alternative Programme	Dauer	Der Aufnahme einer Lehrertätigkeit vorgeschaltet oder berufsbegleitend?	Erhalten Seiteneinsteiger während der Qualifizierung für das Lehramt (wenn sie der Aufnahme der Lehrertätigkeit vorausgeht) eine Vergütung?		
Australien	Spezielle Ausbildungsprogramme in *traditionellen* Lehrerbildungseinrichtungen in den meisten Bundesstaaten	Variiert zwischen 1 und 4+ Jahren	Beides, gewöhnlich jedoch vorgeschaltet	In der Regel nein, doch gibt es in zwei Bundesstaaten Schulpraktika	Im Allgemeinen nein	Im Allgemeinen nein, aber in besonderen Fällen ja, z.B. Berufserfahrung im öffentlichen Dienst
Belgien (Fl.)	Spezielle Ausbildungsprogramme in Erwachsenenbildungseinrichtungen	Flexibel, aber mindestens 2-mal sechs Monate	Beides	Nein	Ja	Für alle Lehrer: Berufserfahrung im öffentlichen Dienst wird anerkannt Nur für Lehrer im berufsbildenden Schulwesen: Berufserfahrung wird bis zu maximal 10 Jahren anerkannt
Belgien (Fr.)	Spezielle Ausbildungsprogramme in Erwachsenenbildungseinrichtungen	m	Beides	Nein	Ja	Nur für Lehrer im berufsbildenden Schulwesen: Berufserfahrung wird bis zu maximal 6 Jahren anerkannt
Chile	Spezielle Ausbildungsprogramme in *traditionellen* Lehrerbildungseinrichtungen und Fernunterrichtsinstituten	Nicht mehr als 2 Jahre	Berufsbegleitend	m	Ja	Nein
Dänemark	Spezielle Ausbildungsprogramme in *traditionellen* Lehrerbildungseinrichtungen und Fernunterrichtsinstituten	1-2 Jahre	m	Nein	Nein	Je nach Einzelfall
Deutschland	Spezielle Ausbildungsprogramme in *traditionellen* Lehrerbildungseinrichtungen, insbes. für das berufsbildende Schulwesen	1-3 Jahre	Berufsbegleitend	Ja	Ja	Ja, wenn ein Bezug zum Unterrichtsfach besteht
Finnland	Nicht reguläre spezielle Ausbildungsprogramme	1 Jahr	In der Regel berufsbegleitend	m	Ja	Ja
Frankreich	Direkter Zugang zum letzten Jahr der Lehrererstausbildung nach bestandener Prüfung („Troisième concours“)	1 Jahr	Berufsbegleitend	Ja	Ja	Nur für Lehrer im berufsbildenden Schulwesen: Ein Drittel der Berufserfahrungsjahre wird anerkannt
Griechenland	Keine	a	a	a	m	m
Irland	Keine	a	a	a	Nein	a
Israel	Spezielle Ausbildungsprogramme in *traditionellen* Lehrerbildungseinrichtungen und anderen Arten von Instituten	1 Jahr	Beides	Ja	Ja	Ja, wenn ein Bezug zum Unterrichtsfach besteht
Italien	Keine	a	a	a	m	m
Japan	Keine	a	a	a	Ja	Nein
Kanada (Quebec)	Spezielle Ausbildungsprogramme in *traditionellen* Lehrerbildungseinrichtungen	2,5 Jahre	Vorgeschaltet	Nein	Ja	Ja, wenn die Erfahrung als relevant betrachtet wird: die ersten 10 Jahre Berufserfahrung außerhalb des Bildungsbereichs werden mit einem Lehrerberufsjahr gleichgesetzt; die Hälfte aller weiteren über die ersten zehn hinausgehenden Berufsjahre wird ebenfalls anerkannt
Korea	Keine	a	a	a	Ja	Nein

Tabelle 3.4 *(Forts.)* **Alternative Zugangswege zum Lehrerberuf, öffentliche Schulen, 2004**

	Vorbereitung in Pädagogik				Ist für Seiteneinsteiger ein Unterrichtseinsatz ohne volle Qualifikation möglich?	Wird bei Festsetzung des Anfangsgehalts für Seiteneinsteiger deren Berufserfahrung außerhalb des Bildungssektors anerkannt?
	Bestehende alternative Programme	Dauer	Der Aufnahme einer Lehrertätigkeit vorgeschaltet oder berufsbegleitend?	Erhalten Seiteneinsteiger während der Qualifizierung für das Lehramt (wenn sie der Aufnahme der Lehrertätigkeit vorausgeht) eine Vergütung?		
Niederlande	1) Spezielle Programme in *traditionellen* Lehrerbildungseinrichtungen, 2) spezielle Fernunterrichtprogramme, 3) überwiegend schulpraktische Ausbildungsprogramme, jedoch unter Aufsicht einer Lehrerbildungseinrichtung	1) 4 Jahre, 2) und 3) max. 2 Jahre	1) Vorgeschaltet, 2) und 3) berufs-begleitend	1) nein, 2) und 3) ja	Ja	Ja, alle Jahre an Berufserfahrung auf anderen Gebieten
Österreich	Spezielle Ausbildungsprogramme in *traditionellen* Lehrerbildungseinrichtungen	2-3 Jahre	Beides	Ja, für Lehrer im berufsbildenden Schulwesen, nein, für alle übrigen Lehrer	Ja, für Lehrer im berufs-bildenden Schulwesen, nein, für alle übrigen Lehrer	Ja, bis zu maximal 5 Jahren, wenn die Berufserfahrung mit dem Unterrichtsfach in Bezug steht
Schweden	Spezielle Ausbildungsprogramme in *traditionellen* Lehrerbildungseinrichtungen, oft mit Fernunterricht	1,5 Jahre	Beides	Ja	Im Ermessen des Schulleiters	m
Schweiz	Spezielle Ausbildungsprogramme in *traditionellen* Lehrerbildungseinrichtungen	6 Monate für Vorbereitungs-kurse danach 3,5-4,5 Jahre	Beides	Ja	Ja	m
Slowakische Republik	1) Spezielle Programme in *traditionellen* Lehrerbildungseinrichtungen, 2) spezielle Femunterrichtprogramme	1-2 Jahre	Beides	Ja	Ja	Ja, zum Teil
Ungarn	Keine	a	a	a	Ja, im letzten Jahr der Ausbildung	Ja, alle Jahre an Berufserfahrung auf anderen Gebieten
Ver. Königreich (England und Wales)	Erstausbildung, Aufbaustudium und beschäftigungsbasierte Programme	1-4 Jahre	Beides	Absolventen eines PGCE-Aufbaustudiums können ein Stipendium erhalten; Teilnehmer an beschäftigungsbasierten Programmen werden wie unqualifizierte Lehrkräfte bezahlt	England: Ja (bis zu 4 Jahren), Wales: Solange kein qualifizierter Lehrer verfügbar ist (bis zu 2 Jahren für ausländische Lehrkräfte)	Im Ermessen der Schule oder der lokalen Bildungsbehörde
Ver. Königreich (Nordirland)	Keine	a	a	a	m	m
Ver. Königreich (Schottland)	Keine	a	a	a	m	m
Ver. Staaten[1]	Ja	1-3 Jahre	Beides	In der Regel nein	Ja	In der Regel nein

Definitionen: Alternative Zugangswege zum Lehrerberuf sind Mechanismen, über die Personen, die über Berufserfahrung außerhalb des Bildungsbereichs, aber keine volle Lehrqualifikationen verfügen, in den Schuldienst gelangen können. Für den Zweck dieser Untersuchung werden Personen, die durch alternative Zugangswege zum Lehrerberuf kommen, unter dem Begriff *Seiteneinsteiger* zusammengefasst. Programme für Personen, die im Anschluss an ein gerade abgeschlossenes Hochschulstudium (in einem anderen Fachbereich) eine Lehrbefähigung erwerben wollen, zählen nicht hierzu. Das gleiche gilt für Fortbildungs- oder Auffrischungskurse für in den Lehrerberuf zurückkehrende Personen. Vorbereitung in Pädagogik bezieht sich auf Programme, deren Ziel in erster Linie darin besteht, Seiteneinsteigern Kenntnisse in erziehungswissenschaftlicher Pädagogik zu vermitteln, die sie für den Erwerb einer formellen Lehrbefähigung benötigen. Selbst wenn Personen, die über Berufserfahrung außerhalb des Bildungsbereichs, aber keine Lehrerqualifikationen verfügen, sich für die traditionellen grundständigen oder konsekutiven Modelle der Lehrererstausbildung entscheiden können, bleiben diese hier ausgeklammert. Die Dauer der Vorbereitung in Pädagogik bezieht sich auf den Erwerb der entsprechenden Kenntnisse auf Vollzeitbasis.

Anmerkungen: *a* = Angabe entfällt, weil die Kategorie nicht zutrifft; *m* = keine Informationen verfügbar.

1. Die Regelungen sind je nach Schulbezirk (Politik der kommunalen Bildungsbehörden) unterschiedlich, und es ist schwierig, nationale Durchschnittswerte anzugeben, da es 15 000 Schulbezirke gibt und keine landesweit einheitlichen Regelungen gelten.

Quelle: Zusammengestellt auf der Basis der von den am Projekt teilnehmenden Ländern übermittelten Informationen. Bei Interpretation der Tabelle sollte beachtet werden, dass sie lediglich allgemeine Tendenzen aufzeigt, und keinen strikten Ländervergleich zulässt.

sowie Niederlande). Die Dauer solcher alternativen Programme liegt in der Regel bei 1-2 Jahren, kann aber je nach Land sehr unterschiedlich sein. In einigen Ländern kann die pädagogische Ausbildung innerhalb eines Jahres erfolgen, dazu zählen Belgien (fläm. Gemeinschaft), Dänemark, Deutschland, England und Wales, Finnland, Frankreich, Israel und die Vereinigten Staaten.

In fast allen Ländern, für die entsprechende Informationen verfügbar sind (15 von 16), ist es möglich, schon vor Abschluss der pädagogischen Ausbildung als Lehrer zu arbeiten (die Ausnahme bildet Quebec). Wo diese Möglichkeit nicht besteht, erhalten die Betreffenden während der Dauer der pädagogischen Ausbildung in der Regel keinerlei Vergütung. In den meisten Ländern können Seiteneinsteiger ohne volle Lehrbefähigung damit beginnen, als Lehrer zu arbeiten (16 von 20 Ländern, wobei Australien, Dänemark, Irland und Österreich die Ausnahmen sind).

Nur 3 von 18 Ländern erkennen die Berufserfahrung von Seiteneinsteigern bei der Festlegung ihres Anfangsgehalts im Lehrerberuf voll an (Finnland, die Niederlande und Ungarn). Andere Länder tragen der Berufserfahrung unter bestimmten Umständen Rechnung, d.h. wenn sie als „relevant“ gilt oder zu dem Unterrichtsfach in Bezug steht (Dänemark, Deutschland, Israel, Österreich, Quebec, England und Wales) oder wenn die Berufserfahrung im öffentlichen Dienst erworben wurde (Australien und Belgien, flämische Gemeinschaft). In Belgien (fläm. und franz. Gemeinschaft) wie auch in Frankreich wird die einschlägige Berufserfahrung von Berufsschullehrern anerkannt. In vier Ländern wird die Berufserfahrung von Seiteneinsteigern bei der Gehaltsfestsetzung grundsätzlich nicht berücksichtigt (Chile, Japan, Korea und Vereinigte Staaten).

Wie in Kapitel 4 näher ausgeführt wird, ist die Zahl der Personen, die über alternative Zugangswege zum Lehrerberuf gelangen, offenbar im Steigen begriffen, wenngleich hierzu nur wenig Datenmaterial vorliegt. Aus einschlägigen Untersuchungen, die vor allem aus den Vereinigten Staaten stammen, ist generell zu folgern, dass auf alternativem Wege ins Lehramt gekommene Kräfte in der Regel genauso gute Arbeit leisten wie traditionell ausgebildete Lehrkräfte. Zutreffend ist aber wohl auch, dass solche Lehrkräfte einer starken Aufsicht und anhaltender Unterstützung bedürfen, um ihre Erfolgsaussichten zu maximieren.

3.4 Prioritäten für die künftige Politikgestaltung

Im vorliegenden Kapitel wurde anhand von Beispielen eine Reihe von Problemen der Länder im Hinblick auf die Attraktivität des Lehrerberufs dargelegt. Rund die Hälfte der teilnehmenden Länder ist derzeit von Lehrermangel betroffen oder sieht dieses Problem demnächst, wenn eine große Zahl von Lehrkräften das Rentenalter erreicht, auf sich zukommen, auch bei Berücksichtigung des projizierten Rückgangs der Schülerzahlen. Selbst dort, wo sich Lehrkräfteangebot und -nachfrage insgesamt in etwa die Waage halten, berichten die Länder über einen Mangel an Fachlehrern in Bereichen wie Mathematik, Naturwissenschaften, IKT und Fremdsprachen. Besonders akut sind die Probleme des Lehrkräftemangels offenbar an Schulen in sozial benachteiligten oder abgelegenen Gegenden. Andere Probleme in Bezug auf das Lehrkräfteangebot sind eher qualitativer Art und betreffen Tendenzen in der Zusammensetzung der Lehrerschaft, was den akademischen Hintergrund, Geschlecht, Kompetenzen, kulturellen Hintergrund usw. betrifft. Hier sehen sogar Länder, in denen zurzeit ein erheblicher Lehrerüberschuss besteht, Probleme.

Die Erfahrungen der einzelnen Länder legen den Schluss nahe, dass Politikreaktionen auf zwei Ebenen erforderlich sind. Einmal geht es um den Lehrerberuf als solchen und Bestrebungen, seinen allgemeinen Status und seine Konkurrenzfähigkeit gegenüber anderen Berufen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Zweitens muss nach gezielteren Lösungsansätzen für bestimmte Arten von Lehrermangel gesucht werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass es für Lehrkräfte nicht nur einen Arbeitsmarkt, sondern je nach Schultyp und nach persönlichen Merkmalen wie Geschlecht und Fächerspezialisierung ganz unterschiedliche Arbeitsmärkte gibt.

Ein wichtiger Aspekt für die Lehrerpolitik ist die immer wiederkehrende Feststellung, dass die Reaktion auf Anreize von den Charakteristiken der einzelnen Personen abhängt. Zum Beispiel

ist bei Studenten in bestimmten Fachbereichen wie Naturwissenschaften und bei Lehrern mit höherem Qualifikationsniveau die Wahrscheinlichkeit geringer, sich auf Anhieb für den Lehrerberuf zu interessieren, und das gleiche gilt nach einem Ausscheiden für die Rückkehr in den Lehrerberuf. Frauen werden die potenzielle Flexibilität, die die Lehrertätigkeit bietet, wohl besonders zu schätzen wissen, so dass bessere Urlaubsregelungen, Möglichkeiten für Teilzeitbeschäftigung, Karriereunterbrechung und Kinderbetreuung bei ihrer Berufswahl einen besonders großen Einfluss haben dürften. Diese Erkenntnisse sprechen eigentlich für den Einsatz gezielter Maßnahmen, dennoch wird oft darauf gedrängt, „uniforme“ Politikmaßnahmen zu ergreifen.

Die in diesem Abschnitt vorgeschlagenen Maßnahmen stützen sich auf die Hintergrundberichte der Länder, die Besuche der Prüferteams vor Ort und andere Forschungsarbeiten. Die vorgeschlagenen Politikprioritäten beziehen sich nicht unbedingt auf alle teilnehmenden Länder, weil sie in manchen Fällen bereits umgesetzt und in anderen Fällen wegen unterschiedlicher länderspezifischer Gegebenheiten im Hinblick auf Lehrkräfteangebot und -nachfrage möglicherweise irrelevant sind.

Verbesserung von Image und Status des Lehrerberufs

Ein zentraler Bestandteil jeder allgemeinen Strategie muss darin bestehen, den Lehrern erneut bewusst zu machen, dass sie hoch qualifizierte Fachkräfte sind, die eine wichtige Arbeit leisten. Aus den Erhebungen mehrerer Länder geht hervor, dass die Lehrer selbst das Image ihres Berufs relativ gering einschätzen und den Wert ihrer Arbeit denn auch weniger positiv sehen als die breite Öffentlichkeit. Die Rollenmodelle der Lehrer haben wahrscheinlich großen Einfluss auf das Interesse junger Menschen am Lehrerberuf.

Wie Forschungsarbeiten zeigen, sind Personen, die engen Kontakt zu Schulen haben – wie Eltern, die beim Unterricht mithelfen, oder Arbeitgeber, die im Rahmen betrieblicher Schulungsprogramme Schüler aufnehmen –, Lehrern gegenüber wesentlich positiver eingestellt als Personen, die kaum direkten Kontakt haben. Demnach dürfte die Herstellung engerer Beziehungen zwischen Schule und Gemeinschaft zur Hebung des Ansehens des Lehrerberufs beitragen. Programme, die Hochschulstudenten die Möglichkeit geben, Lehrkräfte in den Schulen direkt bei ihrer Tätigkeit zu beobachten, sind ein weiteres Instrument, mit dem sich ein besseres Verständnis für die wichtige Rolle des Lehrerberufs und seine Vorteile erzeugen lässt. Solche Initiativen können durch allgemeine Kampagnen in den Medien unterstützt werden, die das Image des Lehrerberufs zu verbessern suchen, indem sie die große Bedeutung dieses Berufs für die Nation, seine hohen fachlichen Anforderungen und seine Komplexität sowie die mit der Lehrertätigkeit verbundenen intellektuellen Anreize hervorheben. Erhebungen über die Aspekte, denen die Lehrer selbst besonderen Wert bei ihrer Arbeit beimessen, geben Aufschluss über die Merkmale, die herausgestellt werden sollten: der gesellschaftliche Nutzen des Lehrerberufs, das Arbeiten mit jungen Menschen, die Kreativität, die Autonomie und die Zusammenarbeit mit Kollegen.

Die Länder berichten auch über Erfolge mit Programmen, die „atypische“ Kandidaten für den Lehrerberuf zu gewinnen suchen, z.B. Personen im Alter von 30-50 Jahren aus anderen Berufen, die einen Berufswechsel anstreben, und junge Hochschulabsolventen, denen der Lehrerberuf die Möglichkeit bieten könnte, breit gefächerte Kompetenzen zu erwerben, bevor sie eine andere Beschäftigung aufnehmen. Solche Initiativen machen ebenfalls deutlich, dass der Lehrerberuf nicht unbedingt als lebenslange Karriere betrachtet werden muss und es die gegebene Flexibilität ermöglicht, sich einem dynamischeren Arbeitsmarkt anzupassen.

Überdies besteht die Notwendigkeit, die Vorteile des Lehrerberufs Gruppen nahe zu bringen, die unter den Lehrern vielfach unterrepräsentiert sind, was z.B. auf Männer und auf Angehörige kultureller Minderheiten zutrifft. Entsprechende Strategien sollten darauf abzielen, positive Rollenmodelle von Lehrern mit dem gleichen kulturellen Hintergrund zu fördern, die Gründe für das offenbar negative Bild des Lehrerberufs zu erforschen und falsche Vorstellungen von der Lehrertätigkeit zu korrigieren und durch Foren und Medien, die für diese Gruppen relevant sind, Informationen über den Lehrerberuf zu verbreiten.

Erhöhte Konkurrenzfähigkeit der Lehrervergütung

Obwohl das Datenmaterial recht begrenzt ist und es eine Reihe von Ausnahmen gibt, lässt sich doch generell feststellen, dass die Vergütung der Lehrer im Verhältnis zu der in mehr oder minder vergleichbaren Berufen seit Anfang der neunziger Jahre gesunken ist. Obwohl andere Aspekte der Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte wie z.B. Urlaub, die relative Arbeitsplatzsicherheit und die Altersversorgung meist großzügiger sind als bei anderen Berufen, ist das Gesamtvergütungspaket für Lehrkräfte wahrscheinlich weniger wettbewerbsfähig, als es früher einmal war.

Eine allgemeine Schlussfolgerung aus den Forschungen lautet, dass das Lehrkräfteangebot in Ländern, in denen die Lehrergehälter gegenüber anderen Berufen mit ähnlichem Qualifikationsniveau niedrig sind, recht „elastisch" erscheint, d.h. bei einem bestimmten prozentualen Anstieg der relativen Lehrergehälter erhöht sich das potenzielle Lehrkräfteangebot proportional stärker. In Ländern, in denen die Lehrergehälter bereits hoch sind, ist das Lehrkräfteangebot offenbar weniger elastisch, denn um einen bestimmten Anstieg des Lehrkräfteangebots zu erzielen, ist dort ein proportional höherer Gehaltsanstieg erforderlich.

Auf Grund der zahlenmäßigen Stärke der Lehrerschaft ist jedoch eine generelle Anhebung der Lehrergehälter, selbst um nur einige Prozentpunkte, mit hohen Kosten verbunden. Daher dürfte es kostenwirksamer sein, stärkere Gehaltserhöhungen auf die Gruppen zu konzentrieren, bei denen der größte Mangel besteht. Wie im vorangegangenen Kapitel dargelegt, verzeichneten z.B. Länder, die die Lehreranfangsgehälter in den letzten Jahren wesentlich kräftiger angehoben haben, tendenziell einen Anstieg der Zahl der Studienanfänger im Lehramt. Zudem gibt es dort gewisse Anzeichen für eine Verbesserung der akademischen Qualität unter den Lehramtsanwärtern und eine Erhöhung der Zahl junger Menschen, die den Lehrerberuf ergreifen. Zu ähnlichen Ergebnissen führten gezielte Gehaltsanhebungen bei Krankenpflegepersonal (Simoens und Hurst, 2004). Eine Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit der Lehrergehälter generell dürfte den Lehrerberuf auch für Männer und Angehörige kultureller Minderheiten, die dort derzeit unterrepräsentiert sind, attraktiver machen.

Gezielter Politikinitiativen bedarf es natürlich auch, um bestimmte Arten von Lehrern zu gewinnen. Mehrere Länder haben spezielle Programme und Anreize eingeführt, die darauf abzielen, mehr Lehrkräfte für Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften, Technologie und für berufsbildende Fächer anzuwerben. Der Erlass von Studiengebühren, die Gewährung von Stipendien und günstigen Darlehen für Studenten zählen zu den finanziellen Anreizen, mit denen versucht wird, das Interesse an einer Lehrerausbildung zu wecken; und Gehaltszuschläge und die Anerkennung von Berufserfahrung werden denen geboten, die bereits über Qualifikationen in Mangelbereichen verfügen. Einige Länder haben zudem die Einführung finanzieller Anreize ins Auge gefasst, um Männer und Angehörige kultureller Minderheiten für den Lehrerberuf anzuwerben, wobei entsprechenden Maßnahmen durch gesetzliche Bestimmungen in Bezug auf Chancengleichheit jedoch Grenzen gesetzt sein können.

Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen

Der Lehrerberuf wird gegenüber anderen Berufen konkurrenzfähiger werden, wenn er flexible Beschäftigungsbedingungen bieten kann. Die Arbeitgeber erkennen zunehmend die Notwendigkeit an, den Arbeitnehmern die Möglichkeit zu bieten, Arbeits- und Privatleben ohne Schwierigkeit miteinander zu vereinbaren und neben dem Beruf familiären Verpflichtungen und anderen Aktivitäten nachzugehen. Eine Ausweitung der Teilzeitbeschäftigungsmöglichkeiten für Lehrkräfte könnte die Attraktivität des Lehrerberufs erhöhen, und das Gleiche gilt für mehr Möglichkeiten, während der Berufslaufbahn außerschulische Erfahrungen zu sammeln durch Freistellungszeiten (Sabbatjahr), längeren unbezahlten Urlaub und Arbeitsplatztausch mit der freien Wirtschaft. Zwar verursachen alle derartigen Initiativen Kosten, die aber den Vorteilen einer geringeren Personalfluktuation, einer besseren Arbeitsmoral und der Einbringung neuer Qualifikationen und Kenntnisse in die Schulen gegenübergestellt werden müssen.

Expansion des Angebotspools potenzieller Lehrkräfte

Die Länder suchen neue Kräfte mit anderen Merkmalen für den Lehrerberuf zu gewinnen – nicht nur um dem Lehrkräftemangel abzuhelfen, sondern auch um das Spektrum an Qualifikationen und Erfahrungen in den Schulen zu erweitern. In manchen Ländern wird seit langem von Berufsschullehrern der Nachweis von Erfahrungen in der Wirtschaft verlangt, jetzt wird diese Anforderung aber auch auf andere Lehrerkategorien ausgedehnt. Das potenzielle Lehrkräfteangebot kann dadurch erhöht werden, dass der Lehrerberuf stärker für Personen geöffnet wird, die über einschlägige Erfahrungen im außerschulischen Bereich verfügen. Ein nützliches Modell liefern die Länder, die bei der Festsetzung des Anfangsgehalts die im außerschulischen Bereich erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen anerkennen und die es entsprechend qualifizierten Bewerbern ermöglichen, vor Erwerb der vollen Lehrbefähigung eine bezahlte Lehrerstelle zu übernehmen. Diese Regelungen werden im Allgemeinen ergänzt durch flexiblere Ansätze in der Lehrerausbildung, die Möglichkeiten des Teilzeitstudiums und des Fernunterrichts vorsehen und die einschlägige Qualifikationen und Erfahrungen anerkennen. Einige Länder verweisen darauf, dass alternative Zugangswege zum Lehrerberuf vor allem für unterrepräsentierte Gruppen wie Männer und Angehörige kultureller Minderheiten interessant zu sein scheinen.

Eine weitere Möglichkeit der Ausweitung des potenziellen Lehrkräfteangebots besteht darin, die Mobilität der Lehrkräfte zwischen den einzelnen Ebenen des Schulsystems zu erhöhen, und dies lässt sich durch gemeinsame Standards der Lehrerausbildungsprogramme und durch die verstärkte Schaffung von Weiterbildungs- und Höherqualifizierungsmöglichkeiten erreichen. Auch ehemalige Lehrer sind in vielen Ländern ein wichtiges potenzielles Lehrkräftereservoir. Zu den Strategien zur Erschließung dieses Potenzials gehört die Aufrechterhaltung des Kontakts zu ehemaligen Lehrkräften, um sie über Entwicklungen und Beschäftigungsmöglichkeiten im Bildungsbereich auf dem Laufenden zu halten, sowie gezielte Weiterbildungsprogramme, um sie auf die Lehrtätigkeit in neuen Schulprogrammen vorzubereiten.

Flexiblere Gestaltung von Anreizmechanismen

In den meisten Ländern werden Lehrkräfte mit ähnlichen Qualifikationen und Erfahrungen, die auf einer bestimmten Stufe des Schulsystems unterrichten (Primarbereich, Sekundarbereich II usw.) nach einer einheitlichen Besoldungsgruppe entlohnt. Dies macht es sehr schwierig, die Gehälter anzuheben, um mehr qualifizierte Lehrkräfte für eine Tätigkeit in Schulen zu gewinnen, für die sich schwer Personal finden lässt, oder für Fächer, in denen Mangel besteht, ohne zugleich eine generelle Gehaltsanhebung vorzunehmen. Der Lehrerarbeitsmarkt ist stark diversifiziert und Einstellungsschwierigkeiten sind je nach Schulart, speziellen Fächern und Regionen unterschiedlich. Außerdem sind in vielen Ländern die Probleme des Lehrkräftemangels und einer starken Personalfluktuation besonders in Schulen spürbar, die ohnehin benachteiligt sind.

Die Forschungsarbeiten legen den Schluss nahe, dass die bestehenden Anreize in einer Reihe von Ländern nicht ausreichen, um Lehrkräfte für eine Tätigkeit in schwierigen Schulen oder Gegenden zu gewinnen. In einigen Ländern gibt es administrative Regelungen, wonach Lehrkräfte eine gewisse Zeit in bestimmten Arten von Schulen unterrichten müssen, bevor sie Anspruch auf eine Beförderung haben oder in eine besser gestellte Gegend versetzt werden können, und in ein oder zwei Ländern ist vorgeschrieben, dass die Lehrkräfte die Schule in regelmäßigen Zeitabständen wechseln. In Ländern, in denen sich solche Vorschriften nicht durchsetzen ließen oder wo eine Beeinträchtigung der Qualität befürchtet würde, wenn die Lehrkräfte gezwungen wären, ihre Tätigkeit in bestimmten Gebieten auszuüben, anstatt sich selbst dafür entscheiden zu können, ist eine flexiblere Handhabung der Anreizstruktur erforderlich. Zum Beispiel dürften substantielle Gehaltszulagen für die Ausübung der Tätigkeit in Problemgebieten, Fahrtkostenzuschüsse für Lehrkräfte, die in abgelegenen Regionen tätig sind, oder Prämien für Lehrkräfte mit Qualifikationen, an denen ein Mangel besteht, sicherstellen helfen, dass alle Schulen über Lehrkräfte ähnlicher Qualität verfügen. Im Gesundheitssektor durchgeführte Forschungen zeigen, dass Anreize, mit denen Ärzte dazu bewegt werden sollen, sich in ländlichen Gebieten niederzulassen (darunter

Beschäftigungsmöglichkeiten für den Ehepartner und Unterstützung bei der Wohnungssuche), kostenwirksamer sind als Systeme, die Ärzten vorschreiben, eine bestimmte Zeit lang in ländlichen Gebieten tätig zu sein (Simoens und Hurst, 2004).

In Betracht gezogen werden könnten auch gehaltsfremde Strategien, wie z.B. eine Senkung der Unterrichtsverpflichtung oder kleinere Klassen für Schulen in sozial sensiblen Gebieten oder mit ganz spezifischen Bildungsbedürfnissen. Die Anreize müssen hinreichend stark sein, um auf Dauer eine Verbesserung der Unterrichtsqualität an benachteiligten Schulen zu bewirken.

Verbesserung der Zugangsbedingungen für neue Lehrkräfte

Maßnahmen, die darauf abzielen, mehr Personen für den Lehrerberuf zu gewinnen, werden sich wohl kaum als erfolgreich erweisen, wenn es für hoch qualifizierte Bewerber schwierig ist, eine Lehrerstelle zu erhalten. Die besten Kandidaten, denen sich wahrscheinlich gute Beschäftigungsaussichten außerhalb des Lehrerberufs bieten, werden u.U. nicht bereit sein, sich in lange Warteschlangen einzureihen oder mehrere kurzfristig aufeinander folgende Beschäftigungsverhältnisse in schwierigen Schulen zu akzeptieren. Gut strukturierte und mit hinreichenden Mitteln ausgestattete Berufseinstiegsprogramme für neue Lehrkräfte und Auswahlprozesse, die gewährleisten, dass die verfügbaren Stellen an die besten Kandidaten gehen, sind in diesen Fällen von entscheidender Bedeutung. Wenn dem Dienstalter bei der Rangfolge der Anwärter für offene Lehrerstellen weniger Gewicht beigemessen wird, verringert sich damit auch das Risiko, dass eine unverhältnismäßig hohe Zahl neuer Lehrkräfte schwierigen Schulen zugeteilt wird. Fragen im Zusammenhang mit dem Berufseinstieg, der Lehrerauswahl und -zuteilung werden in Kapitel 4 und 5 näher erörtert.

Überdenken der Trade-offs zwischen der Schüler-Lehrer-Quote und dem durchschnittlichen Lehrergehalt

In den vorangegangenen Abschnitten wurden vor allem Möglichkeiten zur Verbesserung des Lehrkräfteangebots untersucht. Wenn die Nachfrage jedoch das Angebot übersteigt, besteht eine andere Strategie darin, nach Wegen zu suchen, wie sich die Nachfrage reduzieren lässt oder wie zumindest verhindert werden kann, dass sie weiter zunimmt. Generell können zusätzliche Mittel für die Schulen dafür eingesetzt werden, entweder die Schüler-Lehrer-Quote zu verringern (also mehr Lehrkräfte zu beschäftigen und die durchschnittliche Klassengröße zu reduzieren) oder die durchschnittlichen Lehrergehälter anzuheben oder auch für eine Kombination von beidem. Eine gezielte Klassengrößenreduzierung kann für manche Schüler vorteilhaft sein (z.B. Schüler in den ersten Schuljahren oder für Schüler mit sozial benachteiligtem Hintergrund), eine generelle Klassengrößenreduzierung ist jedoch mit hohen Kosten verbunden und dürfte kaum zu wesentlichen Lernfortschritten führen, zumindest nicht bei der zur Zeit in den meisten Ländern üblichen Klassengröße. In einschlägigen Untersuchungen werden mehrere Fälle aufgezeigt, in denen die Erhöhung der Lehrerzahlen, die die Umsetzung von Maßnahmen zur Verkleinerung der Klassen erforderlich machte, offenbar zu einer Absenkung des durchschnittlichen Qualitätsniveaus neu eingestellter Lehrkräfte führte – und somit die erhofften Vorteile kleinerer Klassen in Frage stellte.

Eine andere Strategie bestünde darin, die zusätzlichen Mittel in erster Linie für eine Anhebung der durchschnittlichen Lehrergehälter und die Beschäftigung von mehr Hilfspersonal in den Schulen auszugeben. Diese Strategie würde darauf abzielen, einmal dem Lehrerberuf mehr Attraktivität zu verleihen und es den Lehrkräften zum anderen durch den stärkeren Einsatz von Hilfspersonal zu ermöglichen, sich mehr auf ihre Fachkompetenz zu konzentrieren. In der Tat deuten einige Daten aus den letzten Jahren darauf hin, dass eine größere Zahl von Ländern jetzt eher eine Anhebung der Lehrergehälter privilegiert, als eine Reduzierung der Schüler-Lehrer-Quote. In manchen Schulen dürfte es sich sogar rechtfertigen lassen, die Personalstruktur so zu verändern, dass weniger Lehrkräfte beschäftigt, diese aber wesentlich besser bezahlt werden und sehr viel mehr Unterstützung durch Hilfspersonal erhalten.

Am anderen Ende des Spektrums gibt es einige Länder, die einen Lehrerüberschuss und sowohl eine hohe Schüler-Lehrer-Quote als auch hohe durchschnittliche Lehrergehälter aufweisen. In diesen Fällen wäre es zu befürworten, zusätzliche Schulmittel in erster Linie für die Einstellung von mehr Lehrkräften und weniger für eine Heraufsetzung der durchschnittlichen Lehrergehälter zu verwenden, um auf diese Weise die Unterrichts- und Lernbedingungen in den Schulen zu verbessern.

Optimale Nutzung eines Überangebots an Lehrkräften

Nicht alle Länder sind derzeit mit einem Lehrermangel konfrontiert, und einige haben wesentlich mehr qualifizierte Bewerber als offene Lehrerstellen. Länder mit hoher Schüler-Lehrer-Quote können diese Situation nutzen, um mehr Lehrkräfte zu beschäftigen und hierdurch die Bedingungen in den Schulen zu verbessern. Länder, die ein Überangebot an Lehrkräften aufweisen, haben zudem die Möglichkeit, bei der Einstellung von Lehrkräften wesentlich selektiver vorzugehen. In einigen Teilnehmerländern ist eine Erweiterung des Spektrums der Auswahlkriterien für die Lehrer und eine Hinwendung zu anderen, nicht mehr ausschließlich auf Examensergebnissen basierenden Auswahlverfahren zu beobachten. Die Bewerber müssen heute an Interviews teilnehmen, sich Eignungsprüfungen unterziehen, Unterrichtspläne aufstellen und ihre pädagogischen Fähigkeiten unter Beweis stellen.

Schulsysteme mit einer zu großen Zahl qualifizierter Lehrkräfte suchen nach Wegen, die Lehrerausbildung und die berufliche Entwicklung so anzupassen, dass das Problem des Kräfteüberhangs in konstruktiver Weise angegangen werden kann. Länder, die sich in einer solchen Situation befinden, müssen sicherstellen, dass die Qualität der Lehrerausbildung nicht durch die hohe Zahl der Kandidaten beeinträchtigt wird – z.B. durch zu starken Andrang in den Ausbildungsinstituten, Schwierigkeiten beim Angebot an Schulpraktika oder geringere Möglichkeiten für berufliche Entwicklung. In manchen Ländern ist der Lehrerüberschuss die Folge einer Politik, die den Absolventen einer Lehrererstausbildung praktisch eine Beschäftigung in öffentlichen Schulen garantiert. Es liegt klar auf der Hand, dass diese Politik geändert werden muss, damit die Beschäftigung von Lehrkräften nach dem tatsächlich bestehenden Bedarf und auf der Grundlage der individuellen Kompetenzen erfolgt, und dass es zudem darauf ankommt, die Programme der Lehrererstausbildung breiter zu gestalten, damit die Betreffenden Kompetenzen und Qualifikationen erwerben, die ihnen auch andere Beschäftigungsmöglichkeiten erschließen, wenn keine Lehrerstellen verfügbar sind.

Literaturverzeichnis

Ballou, D. und M. Podgursky (1997), *Teacher Pay and Teacher Quality*, W.E. UpJohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, MI.

Beaudin, B. (1993), "Teachers Who Interrupt their Careers: Characteristics of Those Who Return to the Classroom", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(1), S. 51-64.

Boyd, D., H. Lankford, S. Loeb und J. Wyckoff (2003), "Understanding Teacher Labor Markets: Implications for Educational Equity", in M. Plecki und D. Monk (Hrsg.), *School Finance and Teacher Quality: Exploring the Connections*, 2003 Yearbook of the American Education Finance Association, Eye on Education, Larchmont, New York.

Corcoran, S., W. Evans und R. Schwab (2002), "Changing Labor Market Opportunities for Women and the Quality of Teachers 1957-1992", *Working Paper*, No. 9180, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Department for Education and Skills (2003), *Statistics of Education: Teachers in England (including teachers' pay for England and Wales*), London.

Department for Education and Skills (2004), *Statistics of Education: School Workforce in England (including teachers' pay for England and Wales*), London.

Dolton, P. (1990), "The Economics of UK Teacher Supply: The Graduate's Decision", *The Economic Journal*, 100, S. 91-104.

Dolton, P., A. Tremayne und T. Chung (2003), "The Economic Cycle and Teacher Supply", Auftragsstudie für das Projekt "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers", Direktion Bildung, OECD, Paris. Verfügbar unter *www.oecd.org/edu/teacherpolicy*.

Drudy, S., M. Martin, M. Woods und J. O'Flynn (2002), *Gender Differences in Patterns of Entry to Colleges of Education*, Bericht für das Department of Education and Science, Dublin.

Equal Opportunities Commission (2002), unveröffentlichter Beitrag von Interessengruppen zum nationalen Hintergrundbericht des Vereinigten Königreichs für das OECD-Projekt "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers", London.

Figlio, D. (1997), "Teacher Salaries and Teacher Quality", *Economics Letters*, 55, S. 267-271.

Flyer, F. und S. Rosen (1997), "The New Economics of Teachers and Education", *Journal of Labor Economics*, 15(1), S. S104-S139.

Hanushek, E. (2000), "Evidence, Politics, and the Class Size Debate", in "The Class Size Policy Debate", *Working Paper*, 121, Economic Policy Institute, Washington D.C.

Hanushek, E. und R. Pace (1995), "Who Chooses to Teach (and Why)?", *Economics of Education Review*, 14(2), S. 101-117.

Haydn, T., A. Cockburn und A. Oliver (2001), "Young People's Perceptions of Teachers and Teaching as a Career", Vorlage für die *British Educational Research Association Annual Conference*, 13.-15. September, Leeds University.

Hay-Gruppe (2001), *Een Nieuw Integraal Beloningsbeleid voor het OnderWijspersoneel. Eerste Fase: Vergelijkende Loonstudie en Eerste Aanbevelingen*, Hay Group consultants, Brüssel (Zusammenfassung in Englisch unter dem Titel *Open Up the Flat Career Perspectives*, *www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/Afdrukvb/PR_paystudy.htm*).

Henke, R., S. Geis und J. Giambattista (1996), "Out of the Lecture Hall and into the Classroom: 1992-93 College Graduates and Elementary/Secondary School Teaching", *Statistical Analysis Report*, NCES 96-899, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Washington, D.C.

Hoxby, C. (2000), "Would School Choice Change the Teaching Profession?", *Working Paper*, 7866, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Hunt, M. (2002), "Career Changers' Perceptions of Teaching: From Trainee to Newly Qualified Teacher", in A. Ross (Hrsg.), *Emerging Issues in Teacher Supply and Retention: Proceedings of the Second* C*onference of the Teacher Supply and Retention Project*, Kapitel 5, Institute for Policy Studies in Education, London.

Ingersoll, R. (1999), "The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools", *Educational Researcher*, 28(2), S. 26-37.

Ingersoll, R. (2003), *Who Controls Teachers' Work? Power and Accountability in America's Schools*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Jepsen, C. und S. Rivkin (2002), "What is the Trade-off between Smaller Classes and Teacher Quality?", *Working Paper*, 9205, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Johnston, J., E. McKeown und A. McEwen (1999), "Primary Teaching as a Career Choice: The Views of Male and Female Sixth-Form Students", *Research Papers in Education*, 14(2), S. 181-197.

Lankford, H., S. Loeb und J. Wyckoff (2002), "Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), S. 37-62.

Luukkainen, O. (2000), "Opettaja vuonna 2010, Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15, Loppuraportti, Opetushallitus" (Lehrer im Jahr 2010, Bericht 15 des Prognoseprojekts der Lehreraus- und -fortbildung, OPEPRO, Abschlussbericht, Zentralamt für Unterrichtswesen, Kurzzusammenfassung in Englisch verfügbar).

Meuret, D. (2001), *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*, IREDU, Universität Burgund, Frankreich.

Ministère de l'Éducation nationale, Frankreich (2001), *Note d'Information*, 01-46, Oktober, "Devenir professeur des écoles", Paris.

Ministère de l'Éducation nationale, Frankreich (2002), *Note d'Information*, 02-19, April, "Concours de recrutement de professeurs des écoles, Session 2000", Paris.

Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2003), *Demand and Supply of Primary and Secondary School Teachers in Australia*, Melbourne.

Ministerium für Bildung und Wissenschaft, Niederlande (2002), *Education and Science in the Netherlands: Facts and Figures*, Den Haag.

Mitchell, D., L. Scott und D. Covrig (1999), "Cultural Diversity and the Teacher Labour Market: A Literature Review", *Research Paper*, California Educational Research Cooperative, University of California, Riverside.

Mont, D. und D. Rees (1996), "The Influence of Classroom Characteristics on High School Teacher Turnover", *Economic Inquiry*, Januar, 34, S. 152-167.

Murnane, R. (1996), "Staffing the Nation's Schools with Skilled Teachers", E. Hanushek und D. Jorgenson (Hrsg.), *Improving America's Schools: The Role of Incentives*, National Research Council, National Academy Press, Washington, D.C.

Murphy, P., M. DeArmond und K. Guin (2003), "A National Crisis or Localized Problems? Getting Perspective on the Scope and Scale of the Teacher Shortage", *Education Policy Analysis Archives*, 11(23).

Nickell, S. und G. Quintini (2002), "The Consequences of the Decline in Public Sector Pay in Britain: A Little Bit of Evidence", *The Economic Journal*, 112, S. F107-F118.

OECD (1995), *Bildung kompakt: OECD-Indikatoren 1995*, Paris.

OECD (2001), *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2001*, Paris.

OECD (2003), *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2003*, Paris.

OECD (2004a), *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2004*, Paris.

OECD (2004b), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Paris.

OECD und UNESCO (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*, Paris.

Penlington, G. (2002), "Who Returns to Teaching? The Profile and Motivation of Teacher Returners", in M. Johnson und J. Hallgarten (Hrsg.), *From Victims of Change to Agents of Change: The Future of the Teaching Profession*, Kapitel 3, Institute for Public Policy Research, London.

Santiago, P. (2002), "Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages", *OECD Education Working Paper*, No. 1, OECD, Paris. Verfügbar unter *www.oecd.org/edu/workingpapers.*

Santiago, P. (2004), "The Labour Market for Teachers", in G. Johnes und J. Johnes (Hrsg.), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, Vereinigtes Königreich.

Simoens, S. und J. Hurst (2004), "Matching Supply with Demand for the Services of Physicians and Nurses", in OECD, *Towards High-Performing Health Systems, Policy studies*, Paris, S. 167-206.

Stinebrickner, T. (1999), "Using Latent Variables in Dynamic, Discrete Choice Models: The Effect of School Characteristics on Teacher Decisions", *Research in Labor Economics*, 18, S. 141-176.

Stoddard, C. (2003), "Why Has the Number of Teachers per Student Risen while Teacher Quality has Declined? The Role of Changes in the Labor Market for Women", *Journal of Urban Economics*, 53(3), S. 458-481.

Støren, L. (2001), *Graduate Employment in Norway: Differences and Similarities between Immigrant Graduates and Non-immigrant Graduates*, Norwegian Institute for Studies in Research and Education, Oslo.

Taylor Nelson Sofres (2003), *Public Perception of Education: Summary Report*, London.

U.S. Department of Education (2002), National Center for Education Statistics, *Qualifications of the Public School Teacher Workforce: Prevalence of Out-of-Field Teaching 1987-88 to 1999-2000*, Statistischer Analysebericht, Washington D.C.

Vandenberghe, V. (2000), "Leaving Teaching in the French-speaking Community of Belgium: a Duration Analysis", *Education Economics*, 8(3), S. 221-239.

Wexler, A. und D. Maagan (2002), *Teaching Force Forecasting Demand*, Intermediate Report, CBS, Jerusalem.

Wilson, A. und R. Pearson (1993), "The Problem of Teacher Shortages", *Education Economics*, 1(1), S. 69-75.

Wolter, S. und S. Denzler (2003), "Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland", *Discussion Paper*, No. 733, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bonn.

Kapitel 4

Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte

Zusammenfassung

Das Tempo des sozialen Wandels und die höheren Erwartungen an die Schulen haben die Aufgabenstellung der Lehrkräfte erweitert und vertieft. Im vorliegenden Kapitel werden die unterschiedlichen Strategien der einzelnen Länder zur Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte erörtert und vielversprechende Initiativen in den Bereichen Lehrererstausbildung, Referendariat und berufliche Entwicklung untersucht.

Klare und präzise Aussagen bzw. Profile hinsichtlich der Erwartungen, die an Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte gestellt werden, kommen den nationalen Regierungen zugute. Derartige Profile sind notwendig, um den Rahmen für Lehrererstausbildung, Lehrbefähigungsnachweise, Lehrerfortbildung und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten der Lehrkräfte abzustecken und zu beurteilen, inwieweit in diesen Bereichen das Gebot der Effektivität erfüllt ist. Dabei müssen die Lehrerprofile sowohl die von den Schulen für Schülerinnen und Schüler angestrebten Lernziele als auch einen innerhalb des gesamten Berufsstands bestehenden Konsens darüber widerspiegeln, was unter gutem Unterricht zu verstehen ist.

Flexiblere Strukturen der Lehrererstausbildung erweisen sich bei der Erschließung neuer Einstiegspfade in den Lehrerberuf als nützlich. Die Etappen Lehrererstausbildung, Referendariat und berufliche Weiterbildung müssen sehr viel stärker miteinander verknüpft werden, um einen Rahmen des lebenslangen Lernens für Lehrkräfte zu schaffen. Die Lehrererstausbildung sollte nicht nur eine solide Grundausbildung in Fachwissen, Fachdidaktik und allgemeinem pädagogischen Wissen liefern, sondern auch die nötigen Kompetenzen für reflektives Lernen und wissenschaftliches Arbeiten im Klassenraum entwickeln.

Die Länder überdenken derzeit die Rolle schulischer Praktika. Derartige „Praktika“ finden heutzutage zumeist in einem früheren Stadium der Lehrerausbildung statt und sind so strukturiert, dass sie einen breiten Eindruck davon vermitteln, was der Lehrerberuf in der Praxis bedeutet. Gut strukturierte und mit hinreichenden Ressourcen ausgestattete Berufseinstiegsprogramme für junge Lehrer sind für einen befriedigenden Karrierestart von größter Bedeutung.

Die berufliche Entwicklung muss, wenn sie effektiv sein soll, einen kontinuierlichen Prozess von Fortbildung, Praxiserfahrung und Feedback umfassen, den Lehrern hinreichend Zeit hierfür einräumen und eine jeweils entsprechende Nachbetreuung vorsehen. Erfolgreich ist ein Programm, wenn die Lehrkräfte mit ähnlichen Unterrichtsaktivitäten vertraut gemacht werden, wie sie sie später selbst mit ihren Schülern praktizieren werden, und wenn die Entwicklung von Lerngemeinschaften unter den Lehrkräften gefördert wird. Es ist ein wachsendes Interesse an der Entwicklung der Schulen zu Lerneinrichtungen zu beobachten, in denen die Lehrkräfte in der Lage sind, ihr Fachwissen und ihre Erfahrungen systematischer auszutauschen.

Die Lehrerbildung steht in vielen Ländern ganz oben auf der bildungspolitischen Agenda. Die Länder sind bestrebt zu gewährleisten, dass die Lehrerausbildung für anspruchsvolle Studienanfänger attraktiv ist und die Lehrkräfte angemessen auf die Anforderungen der modernen Schule vorbereitet werden.

Mit der Alterung der Lehrerschaft werden diese Bestrebungen noch dringlicher. Die Notwendigkeit der Anwerbung und Ausbildung einer sehr großen Zahl neuer Lehrkräfte, die die in den kommenden 5-10 Jahren das Pensionsalter erreichenden Lehrer ersetzen, übt erheblichen Druck auf die Lehrererstausbildung aus. Die in einer Reihe von Ländern eingeleiteten Reformen sehen u.a. flexiblere Einstiegspfade in den Lehrerberuf, eine Verstärkung der Forschungs- und Wissensbasis der Lehrerausbildung, eine Anhebung des Status der zum Lehrerberuf befähigenden Qualifikationen sowie engere Kontakte zwischen Referendaren und Schulen vor. Obwohl eine Verbesserung der Lehrererstausbildung wichtig ist, reicht diese allein doch nicht aus.

Die Lehrerlaufbahn wird zunehmend in der Perspektive des lebenslangen Lernens betrachtet, d.h. es wird davon ausgegangen, dass in der Lehrererstausbildung das Fundament hierfür gelegt wird. Daher bemühen sich die Länder auch darum, Junglehrer verstärkt zu unterstützen und ihnen während der gesamten Berufslaufbahn Chancen und Anreize für eine kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung zu bieten. Wie im nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland dargelegt wurde, „gilt insbesondere für die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, dass sich die volle Entfaltung professioneller Kompetenz, die erforderliche Spezialisierung, die kontinuierliche Erweiterung des Wissens, der notwendige Zugewinn an Erfahrung und Handlungssicherheit ... im Zuge der Auseinandersetzung mit häufig und vielfach wechselnden Problemfeldern ... erst im Beruf selbst vollziehen kann“.

In den meisten Berufen wird die Notwendigkeit einer der Berufspraxis vorgeschalteten Vorbereitungszeit hervorgehoben, um eine solide Ausgangsbasis für einen fortgesetzten Lernprozess und Karriereentwicklung zu schaffen. Obwohl dieser Standpunkt bis zu einem gewissen Grad auch in der Lehrerbildung vertreten wird, schlägt er sich doch häufig nicht konkret in Strukturen und Programmen nieder. Wie in den nationalen Hintergrundberichten generell eingeräumt wird, müssen die Etappen Lehrererstausbildung, Referendariat und berufliche Weiterbildung sehr viel stärker miteinander verknüpft werden, um das Lern- und Entwicklungsumfeld für Lehrkräfte kohärenterer zu gestalten[1]. Das bedeutet im größeren bildungspolitischen Zusammenhang, dass nicht nur die Qualität der Lehrererstausbildung verbessert werden muss, sondern dass auch die Berufseinstiegs- und beruflichen Fortbildungsprogramme verstärkt werden und einen größeren Platz in der Lehrerbildung erhalten müssen.

Man ist sich zunehmend darüber einig, dass unter den Lehrkräften auch informellere Lernmethoden in Form von systematischeren Reflexionen, Innovationen, gemeinsamen Problemlösungen, Vernetzung sowie Wissens- und Erfahrungsaustausch stärker gefördert werden sollten. In einer Reihe von Ländern werden gegenwärtig Überlegungen dieser Art angestellt, die zuweilen unter Begriffen wie „Wissensmanagement“ oder „Schulen als Lernorganisation“ zusammengefasst werden. Damit Schulen zu Lernorganisationen werden können, müssen die Lehrkräfte über die notwendigen Qualifikationen verfügen und motiviert sein, sich aktiv für die Schaffung von beruflichem Know-how einzusetzen, dieses mit Kollegen zu teilen und Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in ihre eigene Arbeit zu integrieren.

Im vorliegenden Kapitel werden die verschiedenen Strategien erörtert, die von den Ländern zur Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte verfolgt werden, und es werden bildungspolitische Grundsatzfragen sowie verschiedene Arten vielversprechender Initiativen für

1. Sofern nicht anders angegeben, gründen sich die Verweise auf länderspezifische Daten und Entwicklungen auf die Hintergrundberichte der am OECD-Projekt über Lehrerpolitik teilnehmenden Länder. Aus Platzgründen werden die Hintergrundberichte nicht im Einzelnen zitiert. Anhang 1 enthält Informationen über die Hintergrundberichte und ihre Autoren sowie darüber, wo und wie diese konsultiert werden können.

Lehrererstausbildung, Referendariat und berufliche Weiterbildung analysiert. Das Kapitel beginnt mit einer Darstellung der Tendenzen und Entwicklungen, die zum Überdenken der bisherigen Ansätze geführt haben.

4.1. Lehrerfunktionen im Wandel

Die Anforderungen an Schulen und Lehrkräfte werden immer anspruchsvoller. Die Gesellschaft erwartet heutzutage von den Schulen, dass sie effektiv mit unterschiedlichen Sprachen sowie familiären und sozialen Verhältnissen der Schülerinnen und Schüler umgehen, sich sensibel mit kulturellen und geschlechtsspezifischen Fragen auseinander setzen, Toleranz und gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern, effektiv auf die Anliegen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern sowie von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen eingehen, neue Technologien nutzen und mit dem raschen Wandel der Wissensgebiete sowie neuen Ansätzen der Schülerbeurteilung Schritt halten. Lehrkräfte müssen imstande sein, die Schülerinnen und Schüler auf eine Gesellschaft und Wirtschaft vorzubereiten, in der von ihnen erwartet wird, dass sie selbstständig lernen sowie fähig und motiviert sind, sich während ihres ganzen Lebens weiterzubilden: „Bei ihrer beruflichen Vorbereitung und Weiterentwicklung sowie in ihrem Arbeitsleben müssen sich die Lehrer von heute mit der Wissensgesellschaft, in der ihre Schülerinnen und Schüler leben und arbeiten werden, auseinander setzen und die damit verbundenen Herausforderungen bewältigen“ (Hargreaves, 2003, S. 17).

Eine Analyse der jüngsten bildungspolitischen Reformen in OECD-Ländern (OECD, 2003) liefert Informationen über das Ausmaß der Veränderungen, die sich derzeit in den Schulen vollziehen, wie auch über deren Auswirkungen auf die Lehrkräfte. Erstens haben fast alle Länder Maßnahmen ergriffen, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler qualitativ zu verbessern. Konkret bedeutet diese Schwerpunktsetzung u.a. eine klarere Spezifizierung der wichtigsten Kompetenzen und Kenntnisse, die sich Schülerinnen und Schüler aneignen müssen (z.B. in Deutschland und Japan), die Einführung externer Evaluierungen der Lernfortschritte und schulischen Leistungen (Niederlande und Norwegen) sowie eine Verstärkung der Lehrerexpertise (z.B. in den Vereinigten Staaten in Bezug auf den Unterricht im Lesen). Zweitens ist die Einführung von Referenzrahmen, die die Lernziele und die Verantwortlichkeiten definieren, im Allgemeinen Bestandteil eines umfassenderen Reformpakets, das die Schulen gleichzeitig auch mit mehr operationeller Autonomie ausstattet (Finnland und Italien). Drittens gilt Problemen wie soziale Benachteiligung und Ausgrenzung von Schülern weiterhin erhebliches Augenmerk, und in einigen Ländern werden Programme umgesetzt, mir deren Hilfe die Zahl junger Menschen ohne Qualifikationen verringert (Frankreich), die Schülermotivation verbessert (Vereinigtes Königreich) bzw. das regionale Gefälle der Bildungschancen reduziert werden sollen (Korea).

In Anbetracht dieser Schulreformagenda wird in den meisten nationalen Hintergrundberichten darauf hingewiesen, dass von den Lehrkräften heute erwartet wird, dass sie sehr viel weitreichendere Funktionen ausüben und auch der individuellen Entwicklung der Kinder und jungen Menschen, dem Management der Lernprozesse im Klassenverband, der Entwicklung der gesamten Schule zu einer Lerngemeinschaft und den Beziehungen zur jeweiligen örtlichen Gemeinschaft sowie zur übrigen Welt allgemein Rechnung tragen.

Nachstehend werden einige der in den nationalen Hintergrundberichten aufgeführten Beispiele von Bereichen mit erweiterter Lehrerverantwortung genannt.

Auf individueller Schülerebene

Initiieren und Management von Lernprozessen. Es wird viel darüber diskutiert, wie die Lehrer den Lehrplaninhalt vermitteln sollten. Neben ihren Unterrichtsaufgaben wird von den Lehrkräften zunehmend erwartet, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler ermutigen, in ihrem eigenen Lernprozess eine aktivere Rolle zu übernehmen. In einer Reihe von Ländern wird

davon ausgegangen, dass es heute zu den Kernaufgaben der Lehrkräfte gehört, ein stimulierendes Lernumfeld zu schaffen und den Schülerinnen und Schülern bei der Entwicklung von Problemlösungskapazitäten sowie bei der Beobachtung und Steuerung des eigenen Lernprozesses zu helfen.

Effektives Eingehen auf die individuellen Lernbedürfnisse. Von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie die Lernstärken und -schwächen beobachten und diagnostizieren und den einzelnen Lernenden wie auch ihren Eltern Orientierungshilfen bieten.

Integration formativer (kursbegleitender) und summativer Beurteilungen. Die Lehrkräfte müssen über Kompetenzen auf dem Gebiet der Beurteilung sowohl in Bezug auf summative wie formative Methoden verfügen. Sie müssen mit Standardbeurteilungstests vertraut sein, die Testergebnisse diagnostizieren können und in der Lage sein, die Lehrpläne wie auch den Unterricht an die jeweiligen Schülerleistungen anzupassen.

Auf Klassenebene

Unterricht in multikulturellen Klassen. Die Klassen werden in Bezug auf den kulturellen und religiösen Hintergrund immer heterogener. Von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie sich mit Hilfe geeigneter Klassenführungstechniken und gestützt auf ihre Kenntnisse der Kultur unterschiedlicher Schülergruppen um sozialen Zusammenhalt und Integration bemühen.

Neue fächerübergreifende Schwerpunkte. Einige Schulsysteme, z.B. im Vereinigten Königreich, haben neue Fächer wie Bürgerkunde eingeführt, die die partizipatorische Beteiligung der Bürger am Leben der Gemeinschaft, soziale und moralische Verantwortung sowie Politikunterricht beinhalten und die jeweils getrennt unterrichtet oder in den Gesamtstundenplan integriert werden können.

Integration von Schülerinnen und Schülern mit pädagogischem Sonderbedarf. Die Schulsysteme sehen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bzw. Lernschwierigkeiten zunehmend integrierten Unterricht vor, und von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie sich Kenntnisse über den Umgang mit Schülern mit pädagogischem Sonderbedarf sowie über geeignete Unterrichts- und Managementmethoden aneignen und in der Lage sind, mit nicht unterrichtendem Personal zusammenzuarbeiten.

Auf Schulebene

Arbeit und Planung im Team. Von den Lehrern wird heute Zusammenarbeit und Teamarbeit sowohl im Lehrerkollegium als auch mit den übrigen Kategorien von Mitarbeitern erwartet. Um zusammenarbeiten, gemeinsame Ziele aufstellen und die Erreichung einvernehmlich festgelegter Ziele planen und verfolgen zu können, sind soziale und Managementkompetenzen erforderlich.

Evaluierung und systematische Planung von Verbesserungen. Viele Systeme machen den Schulen heute zur Auflage, als Informationsgrundlage für Schulentwicklungsprozesse auf Daten aus Selbstevaluierungen bzw. aus Tests und externen Evaluierungen zurückzugreifen. Das setzt neue Kompetenzen in Fragen der Datenerfassung und -analyse wie auch die Fähigkeit zur Kommunikation der Ergebnisse an die Eltern voraus. Außerdem sind im Hinblick auf die Schulentwicklung Kompetenzen in Projektmanagement und -monitoring erforderlich.

IKT-Einsatz in Unterricht und Verwaltung. Von den Lehrern wird heute erwartet, dass sie den IKT-Einsatz in ihre berufliche Praxis integrieren und mit den IKT-Entwicklungen und -Anwendungen Schritt halten.

Projekte zwischen verschiedenen Schulen und internationale Zusammenarbeit. Es kommt immer häufiger vor, dass Schulen im Rahmen gemeinsamer Projekte zusammenarbeiten bzw. Kontakte zu Schulen anderer Länder knüpfen. Derartige Programme setzen Lehrkräfte mit Führungsqualitäten und organisatorischen Fähigkeiten voraus, die in der Lage sind, in ganz unterschiedlichen Strukturen effektiv zu arbeiten und zu kommunizieren.

Management und Beteiligung an der Schulleitung. In den meisten Ländern ist der Prozess der Entscheidungsfindung in Fragen des Schulwesens in den vergangenen Jahren dezentralisiert worden, vor allem im Hinblick auf die Organisation des Unterrichts. Die Zunahme der Zahl und Reichweite der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen hat zur Entstehung neuer Managementaufgaben in den Schulen geführt, und in einigen Ländern wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie sich an der Schulleitung beteiligen und hierzu Beiträge leisten.

Auf der Ebene der Eltern und der Gemeinwesen

Professionelle Elternberatung. Im Rahmen der Schulsysteme wird zunehmend die große Bedeutung einer engen Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern hervorgehoben. Infolgedessen müssen die Lehrkräfte in Fragen der Elterninformation und -beratung geschult sein.

Aufbau von Lernpartnerschaften innerhalb des jeweiligen Gemeinwesens. Um sich einer zusätzlichen Unterstützung zu versichern und das Spektrum der Lernerfahrungen zu verbreitern, wird in einigen Ländern von den Schulen erwartet, dass sie mit Gemeindeeinrichtungen, wie Bibliotheken, Museen und Unternehmen, Partnerschaften einrichten. Die Lehrkräfte müssen über die Fähigkeit verfügen, derartige Verbindungen herzustellen und längerfristig aufrechtzuerhalten.

Obwohl die Lehrertätigkeit in vielen Ländern bereits seit langem die meisten der oben skizzierten Aufgaben umfasst, haben das Tempo des sozialen Wandels und die höheren Erwartungen an die Schulen doch zu einer Erweiterung und Vertiefung der Lehrerfunktionen geführt. Den Ausführungen von Coolahan (2002) zufolge sorgt die Tatsache, dass viele Länder seit Mitte der neunziger Jahre in ihrer Bildungspolitik die Perspektive des lebenslangen Lernens eingeführt haben, für frische Impulse bei vielen modernen Trendentwicklungen, die sich auf die Lehrerlaufbahn auswirken (S. 14). Das Unterrichten wird zunehmend als eine berufliche Tätigkeit angesehen, die eine sorgfältige Analyse der jeweiligen Situation, die Wahl von Zielsetzungen, die Entwicklung und laufende Beobachtung angemessener Lernmöglichkeiten, die Evaluierung ihrer Effekte auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, das Eingehen auf den Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler sowie persönliche bzw. kollektive Reflexionen über den gesamten Prozess voraussetzt. Von den Lehrern mit ihren akademischen Qualifikationen wird erwartet, dass sie sich zuweilen auch als wissenschaftliche Forscher und Problemlöser betätigen, über ihre Praktiken reflektieren und sich stärker für ihre eigene berufliche Entwicklung verantwortlich fühlen.

In einer Reihe nationaler Hintergrundberichte wurde kritisch angemerkt, dass die derzeitigen Konzepte zur Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte die Aufgaben, deren Erfüllung von den Lehrkräften heute erwartet wird, nicht angemessen widerspiegeln. Wie nachstehend erörtert wird, haben staatliche Stellen und Lehrerverbände in einigen Ländern darauf mit der Ausarbeitung von Berufsstandards und Definitionen von Kernverantwortlichkeiten reagiert, die das heute zugleich „reichere“ wie auch anspruchsvollere Konzept des Lehrerberufs besser widerspiegeln. Diese neuen Unterrichtsprofile und -standards dienen als Grundlage für die Gestaltung von Lehrererstausbildung und beruflicher Weiterbildung. Anhand dieser Profile kann auch der Öffentlichkeit verständlicher gemacht werden, was moderner Unterricht heute tatsächlich bedeutet.

4.2 Ergebnisse der Untersuchungen über effektive Lehrkräfte

Die Bedeutung der Lehrerqualität für die Schülerleistungen wurde in Kapitel 2 zusammengefasst. Nachstehend wird näher auf die Attribute eingegangen, die effektive Lehrkräfte auszeichnen und auf die Ausbildung und berufliche Entwicklung der Lehrkräfte ausgerichtet werden müssen.

Unterrichten ist eine komplexe Aufgabe, die Interaktionen mit einer Vielzahl von Lernenden innerhalb eines breiten Spektrums von Konstellationen umfasst. Fest steht, dass es keinen einheitlichen Katalog von Lehrermerkmalen und Verhaltensweisen gibt, der für alle Kategorien von

Schülerinnen und Schülern und jede Art von Lernumfeld universell effizient wäre, vor allem dann nicht, wenn sich der Unterricht in den einzelnen Ländern in vielen wichtigen Punkten voneinander unterscheidet. Effektive Lehrkräfte sind Personen, deren Kompetenzen sich auf eine Vielzahl von Bereichen erstrecken.

Die Untersuchungen gelangen übereinstimmend zu der Schlussfolgerung, dass effektive Lehrkräfte mit Intellekt begabte Personen sind, die sich gut ausdrücken können, gebildet und zu systematischem Denken, Kommunizieren und Planen in der Lage sind. Schülerinnen und Schüler erreichen bessere Leistungen mit Lehrkräften, die bei Tests der allgemeinen Qualifikationen und des verbalen Ausdrucks vergleichsweise gut abschneiden (Gustafsson, 2003; Rice, 2003).

Positive Zusammenhänge sind auch zwischen den akademischen Qualifikationen von Lehrkräften und den Schülerleistungen festgestellt worden. Unter Verwendung von Daten der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) über 13-jährige Schülerinnen und Schüler in 39 Ländern kam Wößmann (2003) zu dem Ergebnis, dass zwischen dem Bildungsniveau der Lehrkräfte und den Schülerleistungen eine positive Korrelation besteht, wobei die Effekte in den naturwissenschaftlichen Fächern stärker sind als in Mathematik. Hingegen besteht laut einer US-amerikanischen Studie von Goldhaber und Brewer (2000) in Mathematik ein positiver Zusammenhang zwischen den Bildungsabschlüssen der Lehrer und den Schülerleistungen, nicht jedoch in Naturwissenschaften.

Wilson et al. (2001) fanden bei ihrer Untersuchung eine positive Relation zwischen der Ausbildung der Lehrkräfte in ihrem Fachbereich und den Schülerleistungen, stellten gleichzeitig aber fest, dass mehr Fachwissen nicht in allen Fällen von Vorteil ist. Die Autoren kamen zu der Schlussfolgerung, dass es für einen effizienten Unterricht eines bestimmten Wissensstands der Lehrkräfte im Unterrichtsfach bedarf, dass darüber hinausgehende Kenntnisse – zumindest soweit sie sich an akademischen Qualifikationen festmachen lassen – nicht zwangsläufig zu besseren Schülerleistungen führen. Diese Schlussfolgerung untermauert das Fazit von Monk (1994), der festhielt, dass zwischen der fachlichen Ausbildung der Lehrkräfte, gemessen an den an der Universität belegten Kursen einerseits, und den Schülerleistungen in Naturwissenschaften andererseits ein positiver Zusammenhang besteht, dieser aber kurvenlinear verläuft, und ab einem über einen bestimmten Schwellenwert hinausgehenden Niveau der Lehrerausbildung der positive Effekt auf die Schülerleistungen nachlässt. Eine für das Education Committee of the States durchgeführte Untersuchung kam zu dem Schluss, dass die einschlägige Forschung gewisse Anhaltspunkte für die These liefert, wonach solidem Fachwissen zwar Bedeutung zukommt, die entsprechenden Forschungsergebnisse aber generell nicht fein genug aufgeschlüsselt sind, um eine klare Aussage darüber machen zu können, wie viel Fachwissen für den Unterricht in spezifischen Fächern und Jahrgangsstufen wichtig ist (Education Commission of the States, 2003).

Untersuchungen, die sich sowohl mit der Beherrschung des Unterrichtsstoffs als auch den Unterrichtsmethoden befassen, haben gezeigt, dass sich gute Unterrichtstechniken positiv auf die Schülerleistungen auswirken (Wenglinsky, 2000, 2002; Gustafsson, 2003; Wayne und Youngs, 2003). Eine Evaluierung des Effekts der pädagogischen Ausbildung wird aber durch die Tatsache erschwert, dass hierunter potenziell ein so breites Spektrum unterschiedlicher Kurse fällt, die von fachspezifischer Didaktik und allgemeinerer Lerntheorie über Erziehungspsychologie, Soziologie, Beurteilung, Messung und Prüfung bis hin zu Klassenführung und ähnlichen Disziplinen reichen. Diese Kurse werden in unterschiedlichen Sequenzen mit abweichenden Inhalten und unterschiedlicher Intensität angeboten. Rice (2003) kommt zu dem Schluss, dass Kurse in Pädagogik zu größerer Effektivität der Lehrkräfte beitragen, wenn sie mit Fachwissen einhergehen. Forschungsarbeiten aus den Vereinigten Staaten scheinen bis zu einem gewissen Grade die These zu untermauern, dass eine pädagogische Ausbildung zur Unterrichtseffizienz beiträgt, vor allem fachspezifische Kurse sowie Kurse, die darauf abzielen, Kernkompetenzen wie Klassenführung, Schülerbeurteilung und Lehrplanausarbeitung zu entwickeln (Education Commission of the States, 2003).

Weniger klar sind die Befunde hingegen in Bezug auf die Vorteile fortgeschrittener Bildungsqualifikationen. In den Vereinigten Staaten beispielsweise machen mehrere Bundesstaaten den Lehrkräften zur Auflage, innerhalb eines bestimmten Zeitraums nach ihrer Ersteinstellung einen Masterabschluss zu erwerben. Diese Abschlüsse betreffen überwiegend erziehungswissenschaftliche Fächer (also keine Sachfächer), und Rivkin et al. (2001) finden keine Belege dafür, dass ein Masterabschluss die Lehrerqualifikationen verbessert. Eine weitere Konsequenz dieser Politik ist die Tatsache, dass die mit der Wahl des Lehrerberufs verbundenen Kosten in die Höhe getrieben und potenziell effektive Lehrer möglicherweise vom Eintritt in den Beruf abgehalten werden (Murnane, 1996). Ein Gegenbeispiel liefert hingegen Finnland, wo alle Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer ein 5- bis 6-jähriges (Master-)Studium absolvieren müssen, bevor sie ein Lehramt antreten, worin einer der Gründe für den verhältnismäßig hohen sozialen Status und die Gewinnung kompetenter Lehramtsanwärter gesehen wird.

Wie in Kapitel 2 dargelegt, ist man sich weitgehend darüber einig, dass viele wichtige Aspekte der Lehrerqualität durch Indikatoren wie Qualifikationen, Erfahrung und akademische Befähigungsnachweise nicht erfasst werden. Die am leichtesten zu messenden Attribute der Lehrkräfte fallen bei den Merkmalen, die vergleichsweise effektivere Lehrer ausmachen, nur sehr geringfügig ins Gewicht (Goldhaber et al., 1999).

In einer stark beachteten Studie identifizierte Shulman (1992) fünf große Bereiche für die Entwicklung professioneller Kenntnisse und Kompetenzen von Lehrkräften:

– Verhalten – die Effektivität lässt sich am Lehrerverhalten und an den Schülerleistungen ablesen;
– Kognition – Lehrer besitzen Intelligenz, Ideenreichtum und Einfühlungsvermögen, was sich auf der Ebene der Absichten, Strategien, Entscheidungen und Reflexionen widerspiegelt;
– Inhalt – Art und Angemessenheit der Kenntnisse über den gelehrten Unterrichtsstoff;
– Charakter – Lehrkräfte fungieren als moralische Referenzpersonen, die einen moralpädagogischen Beruf ausüben;
– Kenntnisse über und Einfühlungsvermögen in kulturelle, gesellschaftliche und politische Verhältnisse sowie in bzw. über das soziale Umfeld der Schülerinnen und Schüler.

In Untersuchungen von Lingard et al. (2002) und Ayres et al. (2000) wurde ein Spektrum persönlicher Kompetenzen identifiziert, die Einfluss auf Qualität und Effizienz des Unterrichts ausüben können. Hierzu zählen: solides Fachwissen, Kompetenzen im Bereich der Kommunikation, Fähigkeit zur Pflege guter Beziehungen mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern, Kompetenzen in Selbstmanagement, organisatorische Fähigkeiten, Klassenführungskompetenzen, Fähigkeit zur Problemlösung, Beherrschung verschiedener Unterrichtsmethoden, Teamfähigkeit sowie Forschungskompetenzen.

Hattie (2003) prüfte eine Vielzahl einschlägiger Forschungsarbeiten und identifizierte anhand der Ergebnisse fünf wichtige Aspekte, durch die sich hoch kompetente Lehrkräfte auszeichnen. Unterrichtsexperten sind Lehrkräfte, die in der Lage sind: einen repräsentativen Abriss ihres Fachs zu geben, und zwar durch die Art und Weise, wie sie ihr Fachwissen gliedern und anwenden; den Lernprozess durch Interaktionen in der Klasse zu steuern, indem sie ein optimales Klassenumfeld schaffen, die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler zu beobachten und Feedback zu geben, gute Lernergebnisse zu fördern sowohl durch die Art ihres Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern wie auch durch Kommunikation ihrer Passion für Lehren und Lernen, und schließlich die Schülerleistungen positiv zu beeinflussen, indem sie die Schülerinnen und Schüler durch anspruchsvolle Aufgaben und Ziele dazu bringen, sich zu engagieren, und indem sie „tiefgreifendes“ Lernen bzw. Verständnis fördern. Nach Auffassung von Hattie sollten die Merkmale, die einen wirklich ausgezeichneten Lehrer ausmachen, nicht in Form einer Prüfliste, sondern als Teil eines Gesamtprofils gesehen werden: „Es gibt weder ein ganz bestimmtes, unverzichtbares Merkmal noch müssen alle Merkmale gleich stark ausgeprägt sein; was zählt, ist vielmehr die Kombination zahlreicher Facetten, die sich zu einem Ganzen fügen“ (S. 10).

Angesichts der Tatsache, dass es ein breites Spektrum an Attributen gibt, die einen effektiven Lehrer ausmachen, wie auch eine Vielzahl von Mitteln und Wegen, diese zu entwickeln, ist es wichtig, die Effekte von Lehreraus- und -weiterbildung kontinuierlich zu beobachten und zu evaluieren, um zu gewährleisten, dass die Schwerpunkte eine hinreichend breite Basis abdecken und potenziell wichtige Aspekte der Lehrertätigkeit nicht zu kurz kommen. Die Kriterien, die von den Arbeitgebern bei der Auswahl und Beförderung von Lehrern zu Grunde gelegt werden, spielen in dieser Hinsicht eine ganz entscheidende Rolle. Auch wenn es in den Forschungsarbeiten über die Kriterien der Lehrereffizienz sehr viele Unsicherheitsmomente und Widersprüche gibt, werden doch zumindest generell Zweifel an der Praxis angemeldet, sich zur Feststellung der Eignung und späteren Beförderung kompetenter Lehrkräfte ausschließlich auf ein begrenztes Spektrum akademischer Qualifikationen zu stützen.

Viele, wenn nicht sogar die meisten entscheidenden Qualitätsmerkmale erfolgreicher Lehrkräfte treten erst während der Berufspraxis zu Tage. Zahlreiche Qualifikationen werden sich optimal dann entfalten, wenn die Lehrkräfte erst einmal effektiv ihrem Beruf nachgehen, und nicht in der vorangehenden Ausbildung. Formale, messbare Eigenschaften der Lehrkräfte sind natürlich notwendig, aber nicht ausreichend; sie müssen vielmehr durch Prozesse ergänzt werden, die die Identifizierung wichtiger, aber weniger greifbarer Lehrerqualitäten ermöglichen. Derartige Prozesse sind notwendig, um zu ermitteln, wer die Lehrerlaufbahn einschlagen soll, wie die Qualifikationskriterien für Lehrkräfte beschaffen sein sollen und auf welcher Basis Lehrkräfte für Einstellungen oder Beförderungen ausgewählt werden.

Als Ergebnis der neuen Forschungsarbeiten über die Effektivität der Lehrkräfte entwickeln immer mehr Länder gemeinsame Profile und Standards für die Lehrtätigkeit, mit deren Hilfe Lehreraus- und -weiterbildung wie auch die Bedingungen in den Schulen evaluiert werden können (vgl. Abschnitt 4.4 weiter unten). Obwohl das Konzept der Erstellung von Standards für die Lehrereffizienz multidimensional und nicht leicht in den Griff zu bekommen ist, lassen die Erkenntnisse der Forschung und die Ansätze, die in den einzelnen Ländern getestet werden, vielversprechende Fortschritte erkennen.

4.3 Lehrererstausbildung

4.3.1 Eintritt in die Lehrerbildung

In den meisten Ländern ist der Zugang zum Lehrerberuf über mehrere Wege möglich. In einigen Ländern kommt die überwiegende Zahl der Lehramtsanwärter direkt von der Sekundarschule, während in anderen Ländern der prozentuale Anteil der Personen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen oder einen anderen beruflichen Hintergrund haben, bevor sie in den Lehrerberuf wechseln, größer ist. Der Zugang ist im Einzelnen je nach Ausbildungsinstitut und angestrebter Unterrichtsstufe unterschiedlich. Lehrkräfte werden in den verschiedensten Einrichtungen ausgebildet – in Lehrercolleges und Hochschulen, in staatlichen und privaten Einrichtungen. In einigen Ländern (wie z.B. den Vereinigten Staaten, wo es beides gibt, und in Kanada) leisten die Studenten in Form von Studiengebühren einen Beitrag zu den Kosten der Lehrerbildung. In anderen Ländern (wie z.B. Frankreich und Deutschland) gibt es hingegen keine Studiengebühren.

In vielen europäischen Ländern steht der Zugang zur Lehrerausbildung praktisch allen Sekundarschulabsolventen offen, während die Zugangsbestimmungen in anderen Ländern restriktiver sind. Ganz allgemein hängt die Zulassung zur grundständigen Lehrerausbildung hauptsächlich von den Abschlussnoten der Sekundarschule ab, während bei den konsekutiven Studiengängen (die sich mehr an künftige Sekundarschullehrer richten) die Noten des Hochschulstudiums stärker ins Gewicht fallen. In Ländern, in denen der Lehrerberuf einen hohen sozialen Status hat – wie Finnland, Irland und Korea –, herrscht ein starker Konkurrenzkampf um den Zugang zur Lehrerausbildung. In Finnland beispielsweise, wo es für das Lehramt in der Grundschule sehr viel mehr Kandidaten als verfügbare Studienplätze gibt, erfolgt die Selektion in zwei Etappen. Die erste Auslese

wird landesweit durchgeführt und basiert auf den Sekundarstufe-II-Abschlussnoten, dem Studienbuch und einschlägigen Berufserfahrungen. In der zweiten Phase erfolgt die Auslese auf der Ebene der jeweiligen Hochschule und kann Dissertationen, Einzel- und Gruppeninterviews sowie bei Unterrichtsproben und sonstigen Gruppensituationen gesammelte Beobachtungen umfassen.

In einigen nationalen Hintergrundberichten wird besorgt angemerkt, dass bei einer Verschlechterung der Lage am Arbeitsmarkt für Akademiker ein Lehrerstudium häufig eine Art zweite Wahl bzw. Auffangoption darstellt. In Belgien (fläm. Gemeinschaft) beispielsweise gab im Jahr 2000/2001 über die Hälfte der Erstsemesterstudenten, die sich auf ein Lehramt der Sekundarstufe II vorbereiteten, an, es handle sich bei diesem Studium um eine zweite oder gar dritte Wahl. In Ungarn sind etwa 20% aller Vollzeitstudenten in Lehramtsstudiengängen eingeschrieben; nur eine Minderheit dieser Studenten wird voraussichtlich irgendwann effektiv als Lehrkraft tätig sein.

Eine Verschärfung der Kriterien für die Zulassung zum Lehrerstudium ist in Ländern, in denen der Zugang zur Universität traditionsgemäß praktisch keinen Restriktionen unterliegt, schwer zu bewerkstelligen. Außerdem kann die Zahl der Anwärter für ein Lehramtsstudium nicht isoliert von dem Angebot an sonstigen Studiengängen betrachtet werden: In Ungarn ist die Zahl der Immatrikulationen für das Lehramtsstudium trotz der staatlichen Finanzierungsplafonds hoch, was z.T. auf den Mangel an offiziell anerkannten Diplomstudiengängen in anderen Fakultäten zurückzuführen ist. Die Frage der Zugangskriterien muss jedoch unbedingt angegangen werden, da bei einer weitgehend unbegrenzten Zulassung die Gefahr besteht, dass das System der Lehrerbildung zahlenmäßig überstrapaziert wird. Würden die Lehrerbildungsprogramme in solchen Ländern weniger Studenten zulassen und wären andererseits die zugelassenen Studenten besser für den Lehrerberuf geeignet und stärker an der Lehrerlaufbahn interessiert, dann könnten die verfügbaren Ressourcen effizienter genutzt werden.

Vielleicht noch wichtiger sind die Zulassungskriterien für Länder, die um eine Expansion der Lehrerausbildung zur Bewältigung des Lehrermangels bemüht sind. Im Rahmen der Reform der Lehrerausbildung hat beispielsweise der Schweizer Kanton Zürich die Pädagogische Hochschule

Kasten 4.1 **Besonders gute Studenten für das Lehramt interessieren – ein Beispiel aus Israel**

Zusätzlich zur Erhöhung der Qualität der Studienbewerber durch eine Verschärfung der Zugangskriterien hat das israelische Bildungsministerium 1999 eine neue Initiative gestartet, um hochbegabte Studenten mit außergewöhnlich guten Ergebnissen bei den Universitätsaufnahmeprüfungen durch das Angebot eines individuell zugeschnittenen anspruchsvollen Programms für eine Ausbildung am Lehrerkolleg zu gewinnen. Ziel ist es, etwa 5% der Gesamtzahl der Lehramtskandidaten zu erreichen und die Betreffenden in ihrem Fachgebiet zu Spitzenkräften zu machen.

Es handelt sich um ein Dreijahresprogramm (anstatt eines Vierjahresprogramms, aber mit derselben Stundenzahl), das speziell auf jeden einzelnen Studenten zugeschnitten ist. Es umfasst reguläre Kurse wie auch individuelle Programme, selbst gesteuertes Arbeiten und auch das Arbeiten mit Tutoren. Das vierte Jahr ist ein Einführungsjahr, das größtenteils in der Schule verbracht wird. Die ausgewählten Studenten erhalten ein volles Stipendium und haben Priorität bei der Stellenvergabe. Derzeit läuft das Programm in 19 Kollegs mit 800 Studenten (während es mit 4 Kollegs und 70 Studenten begonnen hatte). Es liegen noch keine vollständigen Evaluierungsergebnisse vor, doch zeigen die ersten Resultate eine große Zufriedenheit unter den Teilnehmern und eine weitreichende Integration des Programms in den Lehrerberuf.

Quelle: Libman et al. (2002).

Zürich für Personen mit einschlägiger Berufserfahrung, aber ohne Matura geöffnet. Um die Kompetenzen dieser Kandidaten zu evaluieren und zu validieren, wurde eine Methode zur Evaluierung der Qualifikationen in den Bereichen Kommunikation, Zusammenarbeit, Wissenstransfer und Selbstmanagement entwickelt. Als weiteres Beispiel wird in Kasten 4.1 ein israelisches Konzept zur Verbesserung der Qualität von Studienanfängern skizziert, bei dem Veränderungen bei den Zulassungskriterien mit Änderungen von Länge und Struktur der Studiengänge verknüpft sind.

4.3.2 Die Struktur der Lehrererstausbildung

Die Struktur der Lehrererstausbildung ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Tabelle 4.1 fasst einige der Kernmerkmale zusammen.

Grundständiges versus konsekutives Modell

Allgemein gesehen zeigt Tabelle 4.1, dass es zwei unterschiedliche Modelle der Lehrerausbildung gibt[2]. Beim grundständigen Modell werden während der gesamten Studiendauer Fachwissenschaften neben Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik gelehrt. In einigen Fällen können für bildungs- und berufswissenschaftliche Fächer getrennte Qualifikationsnachweise erteilt werden, in den meisten Fällen handelt es sich aber um eine einheitliche Qualifikation, wie z.B. den Titel des Bachelor of Education. Grundständige Modelle sind die geläufigste Ausbildungsform für das Lehramt auf der Primarstufe. Wie Tabelle 4.1 zeigt, ist in allen Ländern, außer Frankreich und Deutschland, die Grundschullehrerausbildung grundständig strukturiert (wobei einige Länder auf dieser Ebene sowohl über ein grundständiges als auch ein konsekutives Modell verfügen). Die große Mehrzahl der Länder bietet für das Lehramt auf Sekundarstufe I und Sekundarstufe II ebenfalls grundständige Lehrerausbildungsprogramme an. In der Tat erfolgt die allgemeine Lehrerausbildung für die Sekundarstufe II in zehn Ländern hauptsächlich nach dem grundständigen Modell: Belgien (fläm. Gemeinschaft), Griechenland, Irland, Italien, Japan, Kanada (Quebec), Korea, Türkei, Ungarn und Vereinigte Staaten.

Grundständige Modelle haben potenziell den Vorteil, dass sie stärker integrierte Lernerfahrungen ermöglichen, da Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fach parallel studiert werden. Allerdings sind grundständige Modelle in gewisser Hinsicht weniger flexibel als konsekutive Modelle, da die Studenten sich bereits in einer sehr frühen Phase ihres Hochschulstudiums für den Eintritt in die Lehrerausbildung entscheiden müssen. Grundständige Modelle können u.U. auch den Wechsel in die Lehramtsausbildung nach Abschluss eines Studiums in einem anderen Fachbereich als Erziehungswissenschaften erschweren und kostspielig machen, obwohl einige Länder einen Teil der in anderen Fachrichtungen erworbenen Leistungsnachweise anerkennen. Das grundständige Konzept kann auch dort weniger attraktiv sein, wo die Beschäftigungsaussichten für Lehrer ungewiss sind: Ein Abschluss in „Erziehungswissenschaften“ oder „Didaktik“ könnte für andere potenzielle Arbeitgeber weniger interessant sein, selbst wenn die Studieninhalte ansonsten denen anderer Studienabschlüsse entsprechen.

Beim konsekutiven Studienmodell schließt sich an ein abgeschlossenes Grundstudium in den jeweiligen schulischen Unterrichtsfächern ein berufsbezogenes Studium in Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik an. Wie Tabelle 4.1 zeigt, dienen konsekutive Modelle häufiger der Vorbereitung auf ein Lehramt der Sekundarstufe als der Primarstufe. Dieses Modell findet sich beispielsweise in Dänemark, Frankreich, Norwegen und Spanien. Eine Reihe anderer Länder – Australien, England, Finnland, Irland, Israel, Niederlande, Nordirland, Österreich, Schottland, Schweden, Slowakische Republik, Tschechische Republik und Wales – bieten sowohl konsekutive als auch grundständige Modelle der Lehrerbildung an.

2. Die Daten in Tabelle 4.1 beziehen sich auf das Jahr 2001, und die Strukturen der Lehrerausbildung haben sich seit diesem Zeitpunkt in einigen Ländern geändert.

Tabelle 4.1 **Ausbildungsanforderungen für eine Lehrertätigkeit, 2001**

	Dauer der Lehrererstausbildung in Jahren			Konsekutives Programm (--) oder grundständiges Programm (‖)			Mindestzahl an Berufserfahrungsjahren für die Erteilung der Lehrbefähigung			Weitere Prüfungen für die Beschäftigung von Lehrern		
	Primar-bereich	Sekundar-bereich I	Sekundar-bereich II	Primar-bereich	Sekundar-bereich I	Sekundar-bereich II	Primar-bereich	Sekundar-bereich I	Sekundar-bereich II	Primar-bereich	Sekundar-bereich I	Sekundar-bereich II
Australien	4	4	4	‖	‖	‖	a	a	a	Nein	Nein	Nein
	4	4	4	--	--	--	a	a	a	Nein	Nein	Nein
Belgien (Fl.)	3	3	4.6-5.8	‖	‖	‖	a	a	a	Nein	Nein	Nein
		2-4	2-4		‖	‖		a	a		Nein	Nein
Belgien (Fr.)	3	3	4.24	‖	‖	-- od. ‖	a	a	a	Nein	Nein	Nein
			5.24			-- od. ‖			a			Nein
Chile	m	m	m	m	m	m	a	a	a	Nein	Nein	Nein
Dänemark	4	4	4	‖	‖	--	a	a	a	Nein	Nein	Nein
Deutschland	5.5	5.5-6.5	6.5	--	--	--	a	a	a	Ja	Ja	Ja
	5.5-6.5			--			a			Ja		
Finnland	5	5	5	‖	‖	‖	a	a	a	Nein	Nein	Nein
		6	6		--	--		a	a		Nein	Nein
Frankreich	5	5	5	--	--	--	a	a	a	Ja	Ja	Ja
		6	6		--	--		a	a		Ja	Ja
Griechenland	4	4	4	‖	‖	‖	a	a	a	Ja	Ja	Ja
		5	5		‖	‖		a	a		Ja	Ja
Irland	3	4	4	‖	‖	‖	1	1	1	Nein	Nein	Nein
	4.5			--			a			Nein		
Island	3	3	4	‖	‖	--	m	m	m	Nein	Nein	Nein
	4	4		--	--		m	m		Nein	Nein	
Israel	4	4		‖	‖		1	1		Nein	Nein	
		4-5	4-5		--	--		a	a		Nein	Nein
Italien	4	6-8	6-8	‖	‖	‖	1	1	1	Ja	Ja	Ja
Japan	2	2	4	‖	‖	‖	a	a	a	Ja	Ja	Ja
	4	4	6	‖	‖	‖	a	a	a	Ja	Ja	Ja
	6	6		‖	‖		a	a		Ja	Ja	
Kanada (Quebec)	4	4	4	‖	‖	‖	a	a	a	Nein	Nein	Nein
Korea	4	4	4	‖	‖	‖	a	a	a	Ja	Ja	Ja
		2-2.5	2-2.5		‖	‖		a	a		Ja	Ja
Mexiko	4	4	m	‖	‖	m	a	a	m	Ja/Nein	Ja/Nein	m
		6			‖			a			Ja/Nein	
Neuseeland	3	4	4	‖	--	--	2	2	2	Nein	Nein	Nein
	4	5	5	--	‖	‖	2	2	2	Nein	Nein	Nein
		4	4		‖	‖		2	2		Nein	Nein
Niederlande	4	4	5.5	‖	‖	--	a	a	a	Nein	Nein	Nein
			5			--			a			Nein
Norwegen	4	4	4	‖	‖	--	a	a	a	Nein	Nein	Nein
		4	6		--	--		a	a		Nein	Nein
Österreich	3	3	5.5	‖	‖	--	a	a	a	Nein	Nein	Nein
		5.5			--			a			Nein	
Portugal	3	5	5	‖	‖	‖	a	a	a	Nein	Nein	Nein
	4	6	6	‖	--	--	1	a	a	Nein	Nein	Nein
	6			--			1			Nein		
Schweden	3.5	4.5	4.5	‖	‖	‖	a	a	a	Nein	Nein	Nein
		4.5	4.5		--	--		a	a		Nein	Nein
Schweiz	3-4	4-5	6	‖	‖	--	a	a	a	Nein	Nein	Nein
Slowak. Rep.	4	5	5	‖	‖	‖	a	a	a	Nein	Nein	Nein
	7	7	7	--	--	--	a	a	a	Nein	Nein	Nein
Spanien	3	6	6	‖	--	--	1	1	1	Ja	Ja	Ja
		4			--			1			Ja	
Tschech. Rep.	4	5	5	‖	‖	‖	a	a	a	Nein	Nein	Nein
		7	7		--	--		a	a		Nein	Nein
Türkei	4	4	4	‖	‖	‖	1	1	1	Nein	Nein	Nein
			5			‖			1			Nein
			5.5			‖			1			Nein
Ungarn	4	4	5	‖	‖	‖	a	a	a	Nein	Nein	Nein
Ver. Königreich	3-4	3-4	3-4	‖	‖	‖	1	1	1	Nein	Nein	Nein
(Engl.)	4	4	4	--	--	--	1	1	1	Nein	Nein	Nein
Ver. Königreich	4	4	4	‖	‖	‖	1	1	1	Nein	Nein	Nein
(Nordirland)	4	4	4	--	--	--	1	1	1	Nein	Nein	Nein
Ver. Königreich	3.75-4.75	3.75-4.75	3.75-4.75	--	--	--	≥1	≥1	≥1	Nein	Nein	Nein
(Schottland)	4	4	4	‖	‖	‖	≥1	≥1	≥1	Nein	Nein	Nein
		3.5-4.5	3.5-4.5		‖	‖		≥1	≥1		Nein	Nein
Ver. Königreich	3-4	3-4	3-4	‖	‖	‖	1	1	1	Nein	Nein	Nein
(Wales)	4	4	4	--	--	--	1	1	1	Nein	Nein	Nein
Verein. Staaten	4	4	4	‖	‖	‖	≤3	≤3	≤3	Nein	Nein	Nein

Anmerkungen: Die Angaben für den Sekundarbereich II gelten ausschließlich für allgemeinbildende Programme. Die Daten für Kanada (Quebec), Chile, Israel, Vereinigtes Königreich (Nordirland) und Vereinigtes Königreich (Wales) beziehen sich auf das Jahr 2002 und die Informationen für die Schweiz auf das Jahr 2003. Bei einem grundständigen Programm werden Allgemeinbildung in einem oder mehreren Fächern mit theoretischer und praktischer Lehrerausbildung kombiniert, während bei einem konsekutiven Modell der Großteil der Lehrerausbildung erst nach Erwerb der Allgemeinbildung erfolgt.

Symbole für fehlende Daten: *a* Keine Angaben, weil die Kategorie unzutreffend ist; *m* keine Daten verfügbar.

Quelle: Das Datenmaterial basiert auf den in OECD (2003b) veröffentlichten Tabellen D4.1b, D4.1c und D4.1d, außer für Kanada (Quebec), Chile, Israel, die Schweiz, das Vereinigte Königreich (Nordirland) sowie das Vereinigte Königreich (Wales). Die Informationen für die letztgenannten Länder basieren auf Hintergrundberichten, die von den Projektteilnehmerländern erstellt wurden.

Konsekutive Programme ermöglichen einen flexiblen Zugang zur Lehrerausbildung. Hochschulabsolventen können nach einem Grundstudium in einer anderen Disziplin immer noch die Lehrerlaufbahn einschlagen, und dadurch, dass der Entscheidungszeitpunkt hinausgeschoben wird, ist es bei konsekutiven Programmen leichter, Veränderungen der Interessenschwerpunkte der Studenten bzw. der Arbeitsmarktbedingungen Rechnung zu tragen. Ein weiteres Argument, das für konsekutive Modelle spricht, ist die Tatsache, dass sie potenziell mehr Fachwissen vermitteln, da Fächer wie Mathematik, Geschichte usw. mit größerer Wahrscheinlichkeit von Fachleuten auf dem jeweiligen Gebiet unterrichtet werden; außerdem kommen die Lehramtsanwärter mit einer breiter gefächerten Gruppe von Studenten aus anderen Fachbereichen in Kontakt. Auf der anderen Seite bieten konsekutive Modelle angehenden Lehrkräften möglicherweise eine weniger integrierte Lernerfahrung, da sich in der Regel weniger Möglichkeiten bieten, Fachwissen und Fachdidaktik miteinander zu verknüpfen.

Einige Lehrerausbildungsprogramme werden von großen Institutionen (z.B. Hochschulen) vermittelt, und von den Studenten wird in diesem Fall erwartet, dass sie Kurse sowohl in einer fachspezifischen wie auch in der erziehungswissenschaftlichen Fakultät besuchen; andere Programme konzentrieren sich hingegen auf eine spezielle Fakultät für Lehrerausbildung. Auch in diesem Punkt haben beide Modelle Vor- und Nachteile. Während das Studium an den jeweiligen fachwissenschaftlichen Fakultäten einerseits vielleicht eine qualitativ hochwertige Fachausbildung garantiert, die auf dem neuesten Stand der Forschung fußt, könnte das Studium an zwei unterschiedlichen Fakultäten doch andererseits zu einer weniger integrierten, als vielmehr fragmentierten Lernerfahrung führen. Auch kann es Lehramtsanwärtern hierdurch schwerer gemacht werden, eine berufliche Identität als Lehrer zu entwickeln (Calander, 2003, spricht dieses Problem im Zusammenhang mit der Lehrerausbildung in Schweden an).

Grundständige und konsekutive Modelle der Lehrerbildung dürften für die verschiedenen Kategorien potenzieller Lehrkräfte jeweils mehr oder weniger interessant sein und darüber hinaus auch die Vorbereitung auf den Lehrerberuf unterschiedlich beeinflussen. Die Ansichten über die relativen Vorteile der beiden großen Modelle waren im Lauf der Jahre einem Wandel unterworfen. Heute scheint aber ein breiter Konsens darüber zu bestehen, dass beide Modelle jeweils spezifische Vorteile bieten und die Länder daher gut beraten sind, beide anzubieten, statt sich auf ein einziges Modell der Lehrerausbildung zu konzentrieren. Grundständige Modelle sind für jene Studenten attraktiv, die voll zu ihrer Berufswahl als Lehrer stehen. Die konsekutiven Modelle hingegen ermöglichen es einer anderen Gruppe von Studenten, ihre Entscheidung über den Eintritt in die Lehrerausbildung so lange hinauszuschieben, bis sie wirklich unmittelbar davor stehen und dann in größerer Sachkenntnis der Lage entscheiden können, ob der Lehrerberuf die richtige Berufswahl für sie ist. Beide Modelle sollten Optionen innerhalb eines flexiblen Systems der Lehrerbildung darstellen.

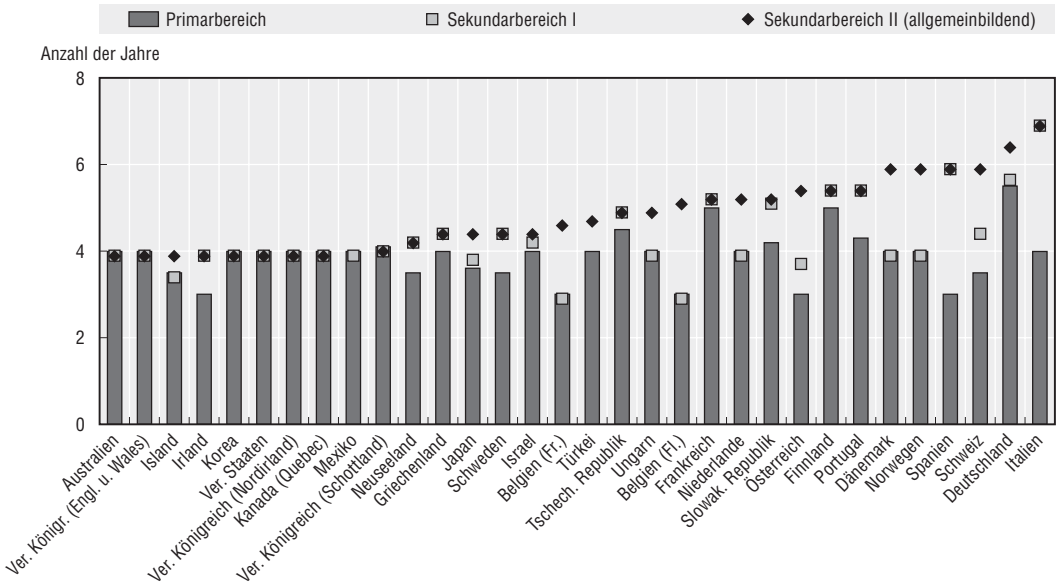
Strukturelle Fragen der Lehrerausbildung haben derzeit in den europäischen Ländern einen besonderen Dringlichkeitscharakter. Die Bologna-Erklärung von 1999, in der vereinbart wurde, die Vergleichbarkeit der Hochschulabschlüsse in den europäischen Ländern zu erhöhen (so genannter Bologna-Prozess) hat einen Prozess der Umstrukturierung der Studienabschlüsse ausgelöst. Die Lehrerausbildung ist insofern besonders betroffen, als Struktur, Länge und Ort der Ausbildung (Hochschule oder Nicht-Hochschule) innerhalb Europas stark voneinander abweichen. Die Umstrukturierung wird allgemein gesehen dazu führen, dass die gesamte Lehrerausbildung am Ende durchweg in Hochschuleinrichtungen stattfindet (in Österreich z.B. wird die Pädagogische Akademie durch neue pädagogische Hochschulen ersetzt) und mehr Länder konsekutive Modelle der Lehrerausbildung einführen (mit einer Bachelor- und Master-Abschlussstruktur). Die derzeit in großem Maßstab in Europa stattfindenden strukturellen Veränderungen werden, sofern sie Hand in Hand mit angemessenen Monitoring- und Evaluierungsmaßnahmen gehen, eine einmalige Gelegenheit bieten, sich ein Bild davon zu machen, wie die Struktur der Lehrerbildung die Studienanfänger wie auch die Studieninhalte beeinflusst.

Kurze versus lange Lehrerbildungsprogramme

Die Länge der Lehrererstausbildungsprogramme ist je nach Land sehr unterschiedlich (Tabelle 4.1 und Abb. 4.1). Im Durchschnitt dauert die Ausbildung für ein Lehramt der Primarstufe 3,9 Jahre, für die Sekundarstufe I 4,4 Jahre und für die Sekundarstufe II 4,9 Jahre. Global betrachtet reicht das Spektrum von drei Jahren (für einige Primarschullehrer in Irland und Spanien) bis zu 6,5 Jahren für bestimmte Sekundarschullehrer in Deutschland, 7 Jahren für einige Ausbildungsprogramme in der Slowakischen Republik und 8 Jahren für bestimmte Lehrämter der Sekundarstufe in Italien. Ferner gibt es in einigen Ländern auch auf nationaler Ebene recht große Unterschiede in der Ausbildungsdauer, der Studiengang für manche Lehrer der Sekundarstufe II etwa doppelt so lang ist wie für die Primarstufe in Italien und Spanien. Demgegenüber dauert die Lehrerausbildung für alle Schulniveaus in Ländern wie Australien, England, Kanada (Quebec), Korea und die Vereinigten Staaten einheitlich vier Jahre.

Die unterschiedliche Dauer der Studiengänge bedeutet, dass das durchschnittliche Alter des Eintritts in das Lehramt von Anfang 20 (beispielsweise in englischsprachigen Ländern) bis zu Ende 20 bzw. Anfang 30 reichen kann (z.B. in Deutschland und Italien). Auch innerhalb der Länder kann es erhebliche Schwankungen beim Regelalter des Eintritts in ein Lehramt geben, wobei Grundschullehrer häufig früher beginnen als Sekundarschullehrer. Etwas komplexer wird das Bild allerdings dadurch, dass in einigen Ländern die Zahl der Seiteneinsteiger zunimmt, d.h. der Personen, die aus anderen Berufen kommen und erst später ins Lehramt überwechseln (vgl. Abschnitt 4.3.4 weiter unten). Es ist anzunehmen, dass eine verhältnismäßig kurze Lehrerausbildung derartigen Seiteneinsteigern den Eintritt in den Lehrerberuf insofern erleichtert, als hierdurch die Ausbildungskosten und vor allem auch die Einkommensausfälle geringer sind.

Abbildung 4.1 **Die für eine Lehrertätigkeit notwendige Ausbildungsdauer im postsekundären Bereich**



Anmerkung: Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach den für eine Lehrertätigkeit im Sekundarbereich II notwendigen Jahren der postsekundären Ausbildung angeordnet. Die Informationen für Kanada (Quebec), Israel, Vereinigtes Königreich (Nordirland) und Vereinigtes Königreich (Wales) beziehen sich auf das Jahr 2002, die Angaben für die Schweiz auf das Jahr 2003.

Quelle: OECD (2003b), außer für Kanada (Quebec), Israel, Schweiz, Vereinigtes Königreich (Nordirland) und Vereinigtes Königreich (Wales). Die Angaben zu den letztgenannten Ländern basieren auf den nationalen Hintergrundberichten, die von den am Projekt teilnehmenden Ländern erstellt worden sind.

Die Länge der Ausbildung ist auch für die Lehrermobilität in den jeweiligen Ländern entscheidend. Wo die Dauer der Studiengänge je nach Lehramtstyp erheblich variiert (z.B. in Italien vier Jahre für Grundschullehrer und sieben Jahre für einige Lehrer der Sekundarstufe II) wird dies mit großer Wahrscheinlichkeit zu markanten Unterschieden bei den Gehalts- und Karrierestrukturen führen und das Ausmaß der Lehrermobilität zwischen den verschiedenen Schularten und Unterrichtsebenen begrenzen.

Der allgemeine Trend geht in Richtung einer Verlängerung der Lehrererstausbildung. In vielen Ländern ist die Grundschullehrerausbildung, seitdem sie auf die Hochschulebene verlagert wurde, auf vier Jahre und die Sekundarschullehrerausbildung, seit sie als Aufbaustudium strukturiert ist, um etwa ein Jahr verlängert worden. Die erweiterten Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte, wie sie weiter oben dargelegt wurden, könnten einen gewissen Druck zu Gunsten einer noch stärkeren Verlängerung der Lehrererstausbildung ausüben. Druck kann aber auch dadurch entstehen, dass die Auffassung vertreten wird, den Lehrerdiplomen sollte der gleiche Status zuerkannt werden wie den Diplomen anderer Berufssparten und dass bei einer Verlängerung der Ausbildungsdauer in anderen Fächern auch die der Lehrer entsprechend verlängert werden sollte. Obwohl beide Argumente interessant sind, müssen sie doch vor dem Hintergrund der Tatsache betrachtet werden, dass längere Ausbildungszeiten zu Mehrkosten führen, die wiederum das potenzielle Lehrerangebot zu reduzieren drohen. Außerdem sollten hier auch die Ergebnisse der in Abschnitt 4.2 zitierten Forschungsarbeiten berücksichtigt werden, die Fragen in Bezug auf die Effektivität gewisser Aspekte der Lehrerbildung aufkommen lassen. Angesichts dieser diversen Überlegungen wäre es vielleicht sinnvoller, statt in eine Verlängerung des Studiengangs mehr Mittel in die Verbesserung der Lehrerfortbildung während der gesamten Berufslaufbahn zu investieren.

4.3.3 Inhalt und Schwerpunktsetzung in der Lehrerbildung

Die Lehrerbildungssysteme weichen auch in Bezug auf ihre Spezifität voneinander ab. In einigen Ländern ist die Lehrererstausbildung von der Form her recht allgemein und ermöglicht es Lehrkräften, in bzw. auf verschiedenen Schulstufen, Fachgebieten bzw. Schularten zu unterrichten. Seit der im Jahr 2001 eingeführten Reform gibt es in Schweden beispielsweise für alle Lehrkräfte von der Vorschule bis zur Sekundarstufe II wesentliche Gemeinsamkeiten. Stärker differenzierte Ausbildungssysteme bereiten die Lehramtsanwärter auf bestimmte Schularten vor. In einigen Ländern, so beispielsweise in Deutschland, gelten für Primarstufe, Sekundarstufe II, berufliche Schulen sowie sonderpädagogische Lehrämter ganz unterschiedliche Lehrerbildungsprogramme. Die französische Gemeinschaft Belgiens bietet ein interessantes Hybridmodell für die Lehrerausbildung auf Primar- und Sekundarstufe I an: Trotz jeweils spezifischer Studiengänge für die einzelnen Schularten gibt es für alle Studenten einen gemeinsamen Rahmen in Form eines Lehrerprofils mit 13 Hauptkompetenzen, die für alle Studiengänge relevant sind.

Wenn sie auch in einigen Punkten voneinander abweichen, enthalten die meisten Lehrerbildungsprogramme doch neben Unterrichtspraktika eine Kombination aus Sachfächern, Kursen über Didaktik und Lehrmaterial, Kinder-/Jugendentwicklung sowie sonstige Kurse in Fächern wie Psychologie, Geschichte und Bildungsphilosophie. Unterschiede gibt es auch hinsichtlich der Bedeutung, die in den verschiedenen Lehrerbildungsprogrammen Aspekten wie Fachwissen, pädagogische Kenntnisse, Bildungswissenschaften, Erziehungspsychologie bzw. praktische Unterrichtserfahrung beigemessen wird. Damit die Lehrkräfte sich in ihrer beruflichen Praxis die Ergebnisse relevanter Forschungsarbeiten zu Nutze machen können, haben einige Länder (z.B. Australien, Dänemark, Finnland, Irland, Israel, Norwegen und Schweden) besondere Anstrengungen unternommen, um die forschungsbezogenen Kompetenzen der Lehrkräfte während der Ausbildung auszubauen.

In einer Reihe nationaler Hintergrundberichte wurden Bedenken hinsichtlich der den Lehrerausbildungsprogrammen zu Grunde liegenden Konzepte geäußert. Im norwegischen Bericht hieß es beispielsweise, dass Ausbilder von Lehrkräften Schwierigkeiten hätten, bei ihrem Unter-

richt Praxisaspekte und die den jeweiligen Themen entsprechenden pädagogischen Kompetenzen herauszustellen. Den Fachlehrern zufolge verstehen die Studenten häufig nicht, warum sie in Didaktik unterrichtet werden, während die Studenten selbst Schwierigkeiten damit hätten, den Zusammenhang zwischen dem, was sie in den einzelnen Fächern lernen, und dem, was sie in einer konkreten, praktischen Unterrichtssituation benötigen, zu verstehen. Die norwegischen Lehrkräfte äußern ähnliche Befürchtungen. Forschungsarbeiten legen den Schluss nahe, dass die Lehrererstausbildung keinen hohen Stellenwert hat und die Lehrkräfte durchweg den Eindruck haben, dass zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung eine Lücke klafft (Klette, 2002).

Praktische Berufserfahrungen während der Lehrererstausbildung

Die meisten Systeme der Lehrererstausbildung enthalten praktische Module oder Praktika, damit sich die Lehramtsanwärter mit dem Schul- und Klassenumfeld vertraut machen können. In allen Projektländern scheint ein Trend dahingehend zu bestehen, dass die Möglichkeiten für konkrete Unterrichtserfahrungen während der Lehrererstausbildung erhöht und gleich zu Beginn des Studiums angeboten werden. Eine signifikante Praxiskomponente wird heutzutage als wesentliches Element der Lehrerausbildung betrachtet, das den künftigen Lehrkräften dabei hilft, die Dynamik des Unterrichts in der Klasse und die dieser zu Grunde liegenden Prinzipien besser zu verstehen, um ihnen einen späteren „Realitätsschock“ zu ersparen.

Mehrere Untersuchungen bestätigen, dass Junglehrer wie auch erfahrenere Lehrkräfte (rückblickend) die praktische Unterrichtserfahrung während ihrer Lehrererstausbildung als eine sehr wichtige Komponente ihrer Berufsausbildung empfinden (Wilson et al., 2001). Es gibt auch Belege dafür, dass Referendare, die vergleichsweise mehr praktische Erfahrungen in der Schule sammeln konnten, zu einem signifikant größeren Teil im Beruf verbleiben als Personen, die eine ganz überwiegend theoretische Ausbildung erhalten haben (Fleener, 1998).

Die Dauer der praktischen Schulerfahrung schwankt erheblich. Während einige Studiengänge nur kurze Praxisphasen vorsehen, umfassen andere ganzjährige Praktika mit regelmäßigen Unterrichtsverpflichtungen. In den meisten Fällen schließt sich die Unterrichtspraxis gegen Ende des Lehrerausbildungsprogramms an die Theoriekurse an. Diese Praktika werden jetzt jedoch, vor allem bei grundständigen Programmen, zunehmend in das gesamte Lehramtsstudium integriert, und vom Umfang her erweitert. Referendare werden aufgefordert, bereits vor dem eigentlichen Eintritt in den Beruf an Schulaktivitäten teilzunehmen, Klassen zu beobachten, jüngere Studenten als Tutoren zu begleiten bzw. als Assistenzlehrer zu arbeiten. Der Trend zur Einrichtung spezifischer Partnerschaften zwischen Schulen und Colleges bzw. Hochschulen, bei denen eine Verbindung zwischen theoretischer Lehrerausbildung und Schulpraxis hergestellt wird, gewinnt immer mehr an Boden (McIntyre et al., 1996).

Konkrete Erfahrungen mit der Schul- und Klassenpraxis verschaffen Referendaren die Möglichkeit, Einblick in die komplexe Dynamik von Schule und Unterricht zu gewinnen und etwas über effiziente Strategien und ihre eigenen Fähigkeiten zur Umsetzung solcher Strategien zu lernen. An der Hochschule hingegen werden ihnen mehr die theoretischen und empirischen Grundlagen vermittelt. Die meisten Referendare empfinden beide Teile der Ausbildung als wichtig, doch gelingt es ihnen zuweilen nicht, angesichts des Mangels an Kohärenz und Abstimmung zwischen diesen beiden Komponenten, die Verbindung zwischen ihnen herzustellen. Die Forschungsergebnisse bestätigen, dass ein Großteil des potenziellen Werts der Schulpraktika wegen der nur begrenzten Koordinierung mit dem theoretischen Teil der Lehrerausbildung sowie infolge von Finanzierungs- und Kontinuitätsproblemen nicht realisiert wird (Wilson et al., 2001).

In den nationalen Hintergrundberichten besteht ein weitreichender Konsens hinsichtlich der potenziellen Probleme und Hürden, die es in Bezug auf praktische Unterrichtserfahrungen für Referendare während der Lehrererstausbildung zu überwinden gilt:

– Das Schulpraktikum ist oft kurz und von den Kursinhalten der Lehrerausbildung abgekoppelt. Infolgedessen fällt es Referendaren häufig schwer, das an der Hochschule erworbene Wissen in der Klasse konkret anzuwenden.

Kasten 4.2 **Praktische Erfahrungen während der Lehrererstausbildung in Irland, Israel, Mexiko, den Niederlanden und Schweden**

Irland

Alle irischen Lehrerausbildungsprogramme stellen nunmehr die Schule stärker als einen Ort in den Vordergrund, an dem die Studenten Verständnis für die Dynamik des Unterrichts und der sie bestimmenden Faktoren gewinnen können. Diese schulpraktische Erfahrung wird durch regelmäßige, mehrtätige Präsenz in Blockveranstaltungen während des gesamten Schuljahrs erworben. Lehramtsanwärter sind in Schulen auf Vollzeitbasis tätig. Insbesondere im Sekundarbereich liegt der Akzent nicht mehr ausschließlich auf der Unterrichtspraxis, sondern vermehrt auch auf allgemeineren schulischen Aufgaben, wie Planung, Aufsicht und außerlehrplanmäßige Aktivitäten.

Israel

Schulpraktische Erfahrungen sind ein wesentliches Element der Lehrerausbildungsprogramme in Israel. Hierauf entfallen 15% der gesamten Ausbildungszeit. Außerdem ist die Einführungsperiode im vierten Jahr größtenteils der Arbeit als reguläre Lehrkraft in der Schule gewidmet, kombiniert mit der Möglichkeit, über diese Erfahrungen mit dem Betreuungslehrer in der Schule und dem Tutor im Lehrerkolleg zu reflektieren.

Mexiko

Die unterrichtspraktische Ausbildung absolvieren Lehramtsstudenten in Mexiko mit einem Schulpraktikum im letzten Jahr der Ausbildung, wofür sie finanzielle Unterstützung erhalten. Betreut werden die Lehramtsanwärter in der Praktikumsschule von einer Gruppe von Lehrern und in der Lehrerbildungseinrichtung von einem Tutor. Das Praktikum weist drei Hauptmerkmale auf. Es ist *a)* systematisch und verläuft nach einem individuellen Plan, der zwischen den Lehrern in der Praktikumsschule und dem Tutor im Ausbildungsinstitut vereinbart wurde, *b)* reflexiv in dem Sinne, dass von den Praktikanten erwartet wird, dass sie über ihre Unterrichtspraxis nachdenken und ihre Methoden der Situation in der jeweiligen Schule anpassen, und *c)* analytisch, da die Praktikanten und die sie betreuenden Lehrer Schwierigkeiten und Leistungen im Praktikum analysieren und darüber Bericht erstatten.

Niederlande

Studenten im letzten Jahr der Ausbildung werden auf Teilzeitbasis und im Rahmen eines zeitlich befristeten Ausbildungs- und Beschäftigungsvertrags, der ein Schuljahr nicht überschreiten darf, in einer Schule beschäftigt. Indem sie die dort gemachten Erfahrungen an die Lehrerausbildungsinstitute weitergeben, ermöglichen sie es diesen, die laufende Entwicklung in den Schulen genauer zu verfolgen. Im Gegenzug profitieren die Schulen davon, dass die Arbeitsbelastung der regulären Kräfte reduziert werden kann und neue Unterrichtsmethoden allmählich Eingang finden.

Schweden

Zum Lehramtsstudium gehört in Schweden nunmehr auch eine schulpraktische Ausbildung, die den angehenden Lehrern Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen gibt. Sie arbeiten mit einer Gruppe von Lehrkräften, um sich mit den verschiedenen Rollen vertraut zu machen, die Lehrer individuell und im Team übernehmen müssen. Sie nehmen auch an Bildungsaktivitäten wie Planung, Unterricht und Evaluierung teil und haben die Möglichkeit, Seminare, Projekte und Vorträge zu besuchen, die von der Partnerschule für sie organisiert werden. Das Programm, das in enger Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Hochschule bzw. dem Kolleg durchgeführt wird, dauert 20-30 Wochen und umfasst eine Forschungskomponente, die mit dem theoretischen Teil des Studiums verknüpft ist. Die angehenden Lehrkräfte bleiben während der gesamten Lehrerausbildung mit „ihrer“ Schule in Kontakt.

- Das Schulpraktikum der Lehramtsanwärter beschränkt sich nach wie vor oft auf eine recht eng begrenzte Unterrichtserfahrung, die keineswegs das breite Spektrum der beruflichen Aufgaben einer Lehrkraft abdeckt.
- Häufig verfügen die Schulen einfach über zu begrenzte Mittel, um längere Praktika zu finanzieren bzw. eine größere Zahl von Referendaren aufzunehmen; vor allem ist es häufig so, dass die Mentorlehrer nicht genügend auf die Betreuung von Praktikanten vorbereitet sind bzw. nicht über hinreichende Zeit verfügen, um eng mit den Referendaren zusammenzuarbeiten.
- Auf Grund unterschiedlicher Ausbildungsgänge und Orientierungen besteht zwischen den Ausbildern von Lehrkräften an den Hochschulen und den praktizierenden Lehrkräften in den Schulen häufig weder ein effektiver Austausch darüber, welche Erwartungen die einen und die anderen hinsichtlich der Ziele der Schulpraktika und der Lehrerausbildung allgemein hegen, noch über die Lehrmethoden, die sich die Referendare aneignen sollten. Infolgedessen gibt es zwischen den an den Schulen tätigen Lehrkräften und den verantwortlichen Hochschullehrern häufig Missverständnisse, so dass keine effiziente Zusammenarbeit zur Unterstützung der Referendare zustande kommt.
- Referendare werden zuweilen mit Unterrichtsaufgaben betraut, die für ihre künftigen Aufgaben nur von geringer Relevanz sind, was den Wert einer solchen Erfahrung mindert.

Angesichts dieser Bedenken haben einige Länder eine Umstrukturierung der praktischen Ausbildung im schulischen Umfeld in Angriff genommen, damit die Lehramtsstudenten mehr praktische Unterrichts- und Arbeitserfahrungen in der Schule sammeln können und die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsinstitution und Schule verstärkt wird (vgl. Kasten 4.2).

Erhöht wird der Beitrag konkreter Unterrichtserfahrungen zur Lehrerausbildung, wenn diese gut vorbereitet sind und auf einer engen Zusammenarbeit zwischen Lehrerbildungsinstitution und Schule beruhen, wenn die Referendare für den Unterricht in ihrem jeweiligen Fach wie auch in Pädagogik gut ausgebildet sind, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, in der Klasse wissenschaftlich zu arbeiten und die Elemente aus Hochschulstudium und Praktikum zu integrieren und wenn sowohl die Ausbilder von Lehrkräften als auch die Aufsicht führenden Lehrer eine angemessene und in vielerlei Hinsicht übereinstimmende Ausbildung erhalten.

4.3.4 Alternative Programme, um neue Gruppen für den Lehrerberuf zu gewinnen

Als Reaktion auf den Lehrermangel und angesichts der Notwendigkeit, neue Kompetenzen in den Schulen einzuführen, wird in einigen Ländern derzeit Personen mit Berufserfahrung im Nicht-Bildungsbereich der Zugang zum Lehrerberuf erleichtert. Das hat zur Entwicklung neuer Programme geführt, die es dem Einzelnen ermöglichen, neben der Ausübung einer anderweitigen beruflichen Tätigkeit an Lehrerausbildungskursen teilzunehmen.

Wie Tabelle 3.4 zeigt, bieten etwa zwei Drittel der Teilnehmerländer alternative Lehrerausbildungsprogramme für „Seiteneinsteiger“ an. Die meisten dieser Studiengänge werden in „traditionellen“ Lehrerbildungsinstitutionen angeboten, auch wenn häufig von einem ganz anderen Ansatz ausgegangen wird. An der Pädagogischen Hochschule im Kanton Zürich beispielsweise, an der Studiengänge zur Vorbereitung auf die Primar- und Sekundarstufe I für Personen angeboten werden, die zuvor außerhalb des Bildungsbereichs tätig waren, hängt die Zulassung von einer umfassenden Bewertung des akademischen Hintergrunds, relevanter Berufserfahrungen und persönlicher Kompetenzen ab. (Wie in Abschnitt 4.3.1 dargelegt, werden diese Zugangskriterien inzwischen für alle Lehramtskandidaten zu Grunde gelegt.) Für diese Studenten gibt es ein reduziertes Ausbildungsprogramm mit der Möglichkeit der parallelen Ausübung einer bezahlten Teilzeitlehrerbeschäftigung.

Andere Länder haben für Seiteneinsteiger ganz andere institutionelle Regelungen eingeführt. So ist es beispielsweise sowohl in der flämischen als auch in der französischen Gemeinschaft Belgiens möglich, in Erwachsenenbildungsstätten, die sehr flexible Formen der Immatrikulation vorsehen und über das ganze Land verteilt sind, an Lehrerausbildungskursen teilzunehmen. Für die Zulassung sind keine bestimmten Qualifikationen erforderlich. Bei vielen Kursteilnehmern handelt es sich um Personen, die das eigentliche Studentenalter bereits überschritten haben und eine andere berufliche Laufbahn einschlagen möchten. Sie versuchen daher, die Ausbildung mit anderen Jobs oder einer Beschäftigung als unqualifizierte Lehrkraft zu vereinbaren. Andere innovative Programme (z.B. in Chile, Dänemark, den Niederlanden und Schweden) sehen ein Fernstudium zur Erleichterung des Zugangs zur Lehrerausbildung für solche Personen vor, denen ein Vollzeitstudium an Ort und Stelle nicht möglich ist. Die Niederlande, England und Wales verfügen über schulbasierte Programme, die es Seiteneinsteigern ermöglichen, neben dem Studium bereits Geld zu verdienen. In England wurde im Rahmen eines Sonderprogramms die Funktion des so genannten *Higher Level Teaching Assistant* (Assistenzkraft im Sekundarbereich) zur Unterstützung regulärer Lehrkräfte eingeführt, was den Übergang zur Position eines voll qualifizierten Lehrers reibungsloser gestalten soll.

Parallel zur Flexibilisierung des Zugangs zum Lehrerberuf finden ähnliche Reformen auch für die Ausbildung von Krankenpflegepersonal statt, also in einem Bereich, wo in vielen Ländern ebenfalls Personalmangel herrscht. Eine Reihe von Ländern, darunter Australien, Belgien, Deutschland, Irland, Niederlande, Norwegen, Schweiz und Vereinigtes Königreich, haben auch die Ausbildungspfade für den Beruf der Krankenpfleger und -pflegerinnen überprüft und reformiert, um diesen Beruf attraktiver zu machen (Simoens und Hurst, 2004). Irland hat ein Stipendienprogramm für erfahrene Pflegehelfer eingerichtet, die eine Ausbildung zum Krankenpfleger machen wollen. Erfolgreichen Kandidaten wird das Gehalt während der vierjährigen Ausbildung gegen die Verpflichtung weitergezahlt, im Anschluss an die Qualifikation als Krankenpfleger im Dienst ihres öffentlichen Arbeitgebers zu verbleiben. Das Vereinigte Königreich gestattet den Studenten, die Ausbildung zum Krankenpfleger durch Einplanung verschiedener Unterbrechungen auf über drei Jahre zu strecken. Außerdem wurden neue Zugangsmöglichkeiten zum Beruf des Krankenpflegers bzw. der Krankenschwester mittels Anrechnung im Inland erworbener Berufsabschlüsse eingeführt.

Obwohl nur begrenzte Langzeitdaten über Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf verfügbar sind, herrscht der Eindruck vor, dass deren Zahl derzeit steigt. In den Vereinigten Staaten gibt es alternative Zertifizierungsprogramme, die es akademisch hinreichend vorgebildeten Personen ermöglichen, mit einer Lehrtätigkeit in der Schule zu beginnen und dementsprechend von einem Teil der Studienauflagen sowohl im Rahmen des formalen Lehrerausbildungsprogramms als auch im Rahmen der Vorbereitung auf die staatliche Lehrerlizenz (*state licensure*) befreit werden (vgl. Kasten 4.3). Das Durchschnittsalter der Junglehrer ist gestiegen, was den Schluss nahe legt, dass diese vor dem Eintritt in den Lehrerberuf bereits einen anderen Beruf ausgeübt hatten: Im Zeitraum 1993/1994 waren 65% der in den Vereinigten Staaten neu eingestellten Lehrkräfte über 25 Jahre alt, gegenüber nur 52% im Zeitraum 1987/1988. In den Niederlanden haben etwa 3 000 der derzeit aktiven Lehrkräfte ihre Tätigkeit als so genannte Zweitkarrierelehrer oder Seiteneinsteiger begonnen. In fast allen Ländern, für die Informationen zur Verfügung stehen, ist es möglich, bereits vor dem Pädagogikum als Lehrkraft tätig zu sein (vgl. Tabelle 3.4).

Die relative Leistung von Lehrkräften, die auf Umwegen den Lehrerberuf ergriffen haben, ist in den Vereinigten Staaten am ausführlichsten diskutiert und untersucht worden. Derartige alternative Lehrerbildungsprogramme arbeiten mit sehr flexiblen Methoden, um neue Lehramtsanwärter zu gewinnen, unter denen sich auch potenziell sehr fähige Personen befinden, die auf dem klassischen Weg nicht in den Lehrerberuf hätten eintreten können. Außerdem sind diese Programme im Allgemeinen mit niedrigeren Kosten verbunden. Kritiker vertreten allerdings die Auffassung, dass bei diesen Programmen die Gefahr besteht, dass nicht angemessen ausgebildete Lehrkräfte an die Schulen kommen (z.B. Darling-Hammond, 1999). Forschungsarbeiten über Lehrer, die alternative Programme absolviert haben, kommen im Großen und Ganzen zu dem Schluss, dass diese Lehr-

Kasten 4.3 **Lehrerausbildung für Seiteneinsteiger in den Vereinigten Staaten**

In den Vereinigten Staaten wurde in den vergangenen zehn Jahren eine rasche Expansion von Programmen verzeichnet, mit denen qualifizierte Personen aus anderen Berufen und frisch gebackene Hochschulabsolventen, die im Vordiplom nicht die für eine Lehrbefähigung notwendigen Kurse absolviert haben, für den Lehrerberuf gewonnen werden sollen. In den vergangenen fünf Jahren sind über alternative Programme jährlich etwa 25 000 neue Lehrkräfte hinzugekommen (Feistritzer und Chester, 2003). Fast alle Bundesstaaten bieten mittlerweile alternative Möglichkeiten für den Erwerb der Lehrbefähigung, wobei Umfang und Geltungsbereich der bundesstaatlichen Programme allerdings sehr unterschiedlich sind. Die mit Abstand größten Programme bestehen in Kalifornien, New Jersey und Texas. Auf alternativem Weg zur Lehrbefähigung gelangte Lehrkräfte machten in diesen drei Bundesstaaten zwischen 18% und 24% der neu eingestellten Lehrer aus (Feistritzer und Chester, 2003).

Je nach Bundesstaat werden die alternativen, zur Lehrbefähigung führenden Programme entweder vom Bundesstaat selbst, von lokalen Schulbezirken, als Gemeinschaftsinitiative von Lehrerausbildungsinstituten und Schulbezirken oder von einer mit dem Schulbezirk unter Vertrag stehenden privaten Einrichtung durchgeführt. Solche Programme umfassen in der Regel mehrwöchige vorbereitende Sommerkurse, die die Kandidaten vor Antritt einer Vollzeitstelle absolvieren müssen. Während ihrer Vollzeitlehrertätigkeit müssen die Kandidaten dann weiter an Abend- oder Wochenendkursen teilnehmen, die zur vollen Lehrbefähigung führen. Angesichts der offenbar bestehenden Qualitätsunterschiede bei alternativen Lehrerzertifizierungsprogrammen verlangt das amerikanische Bildungsministerium, dass solche Programme den neuen, auf diese Weise zum Lehrerberuf gelangten Kräften eine anhaltend intensive Betreuung und berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten bieten.

Forschungsarbeiten zeigen, dass Lehrer, die die Lehrbefähigung auf alternativem Weg erworben haben, gemessen an den Leistungen ihrer Schüler, ebenso gut arbeiten wie traditionell ausgebildete Lehrkräfte (Ballou und Podgursky, 1999; Raymond et al., 2001). Jedoch sehen sich alternativ zertifizierte Lehrkräfte wegen der kürzeren Vorbereitungszeit zu Beginn ihrer Berufslaufbahn möglicherweise mehr Schwierigkeiten gegenüber (Education Commission of the States, 2003). Sie gehören oft kulturellen Minderheiten an. In Kalifornien z.B. entstammten 48% der in alternativen Programmen ausgebildeten Lehrkräfte kulturellen Gruppen, die in der Lehrerschaft des Bundesstaates unterrepräsentiert sind. Auf alternativem Weg zertifizierte Lehrkräfte besitzen auch mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Bachelor-Abschluss in Mangelfächern wie Mathematik und Naturwissenschaften (Shen, 1997). Andererseits deuten Forschungsarbeiten darauf hin, dass die Bilanz alternativer Lehrerausbildungsprogramme im Hinblick auf die Anwerbung talentierter Kandidaten eher gemischt ist (Feistritzer und Chester, 2000).

Nach Angaben des National Center for Education Information, einem privaten nichtstaatlichen Informationszentrum, bleiben auf alternativem Weg zertifizierte Lehrkräfte länger im Beruf als ihre auf traditionellem Weg zertifizierten Kollegen. Der Grund hierfür könnte sein, dass alternativ zertifizierte Lehrkräfte generell älter sind und aus anderen Berufen kommen, so dass die Entscheidung für den Lehrerberuf größere Investitionen erfordert und mithin sorgfältiger durchdacht sein muss. Die Education Commission of the States (2003) weist jedoch darauf hin, dass über langfristige Verweilquoten bisher kaum Daten vorliegen, da die meisten alternativen Programme erst seit relativ kurzer Zeit angeboten werden.

kräfte im Allgemeinen genau so gute Leistungen erbringen wie Lehrkräfte mit klassischer Ausbildung (vgl. Kasten 4.3). Angesichts der großen Vielfalt der ausbildungsmäßigen und beruflichen Vorgeschichten dieser Kategorie von Lehrkräften sind Verallgemeinerungen in diesem Bereich allerdings schwierig (aber auch unter den Absolventen traditioneller Lehrerausbildungsprogramme findet sich eine große Diversität).

Eine wichtige in den Vereinigten Staaten durchgeführte Studie kommt zu der Schlussfolgerung, dass für den Erfolg alternativer Zugangsprogramme zum Lehrerberuf vor allem folgende Merkmale von entscheidender Bedeutung sind: starke Partnerschaftsbeziehungen zwischen Ausbildern und Schulbezirken, effektive Verfahren für Evaluierung und Auswahl der Teilnehmer, intensive Führung und Betreuung der Teilnehmer während der Ausbildung, ein solides Curriculum, das auch Kurse über grundlegende Kenntnisse in Klassenführung und Unterrichtsmethoden umfasst, sowie schließlich ein Maximum an praktischer Erfahrung vor Aufnahme des Vollzeitunterrichts (Education Commission of the States, 2003). Die gleichen Merkmale dürften auch in den traditionellen Lehrerausbildungsprogrammen von großer Bedeutung sein.

4.3.5 Akkreditierung von Lehrerausbildungsprogrammen

Die politischen Entscheidungsträger können die Verbesserung der Lehrerausbildung voranbringen, indem sie die Akkreditierungsauflagen für Lehrerausbildungsprogramme erhöhen. In stark dezentralisierten Ländern, in denen es eine Vielzahl unterschiedlicher Anbieter von Lehrerausbildungsprogrammen gibt, ist dies ein wichtiges Thema. Mit dem Instrument der Akkreditierung soll gewährleistet werden, dass die unterschiedlichen Lehrerausbildungsprogramme den allgemeinen Standards genügen und auch Kurse für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen in den Bereichen Klassenführung, Lehrmethoden, summative und formative Beurteilung, Evaluierung und wissenschaftliches Arbeiten unter Anleitung der Lehrkräfte vorsehen.

Akkreditierungskriterien sollten sich stärker auf die Ergebnisse als auf Inputs, Curriculum und Verfahren der Lehrerausbildungsprogramme konzentrieren. Werden die letztgenannten Aspekte in den Mittelpunkt gestellt, so besteht die Gefahr, dass die konventionellen Ansichten in Bezug auf die Lehrerausbildung den Sieg davontragen, was eine stärkere Uniformisierung der Programme und eine Verringerung des Spielraums für Innovationen zur Folge hat. Auf jeden Fall sollte das Hauptaugenmerk der Politik dem von den Lehramtsanwärtern zu erwerbenden Wissen und Know-how gelten. Wie diese Ziele im Einzelnen erreicht werden, sollte am besten den Institutionen und sonstigen Trägern der Lehrerausbildung überlassen bleiben. Kasten 4.4 schildert die Anwendung dieses Konzepts bei der jüngsten Reform der Lehrerausbildung in der Schweiz.

Eine Reihe von Ländern vertritt die Auffassung, dass die Aufstellung von Lehrerprofilen sehr hilfreich ist, wenn es darum geht, die an die Systeme der Lehrerausbildung und beruflichen Weiterbildung gerichteten Erwartungen klar zu formulieren. Wie bereits in Abschnitt 4.1 ausgeführt, erweitern sich die Funktionen der Lehrer unter dem Einfluss des sozialen und wirtschaftlichen Wandels sowie der wachsenden Ansprüche an die Schulen immer mehr. Eine klare, knappe Darstellung dessen, was von den Lehrkräften in den verschiedenen Schlüsselstadien ihrer Karriere erwartet wird, kann sowohl die neue „erweiterte“ Vorstellung vom Lehrerberuf widerspiegeln, wie auch die Rollen und Verantwortlichkeiten der verschiedenen Akteure erklären helfen, die bei der Ausbildung und Unterstützung der Lehrkräfte mitwirken. Die Funktion der Lehrerprofile wird in Abschnitt 4.4 näher erörtert.

Von grundlegender Bedeutung für die Erstellung eines Lehrerprofils ist eine klare Aufzählung der für das jeweilige Schulsystem geltenden Lernziele. Die Arbeit der Lehrkräfte wie auch das Wissen und die Kompetenzen, die diese für eine effektive Berufsausübung benötigen, müssen sich an den Zielvorstellungen der Schulen orientieren. Breite Konsultationen und die Einbeziehung von Vertretern der Lehrerschaft und der Ausbilder bei der Ausarbeitung der Lernziele für die Studenten und sodann der Aufstellung der entsprechenden Lehrerprofile sind für eine erfolgreiche

Kasten 4.4 **Reformen der Lehrerbildung in der Schweiz**

Die Schweiz ist daran gegangen, ihr System der Lehrerbildung durch einen Prozess zu reformieren und zu harmonisieren, bei dem „die Ziele standardisiert sind, die Mittel zur Erreichung derselben (die Studienprogramme, die Lehrmethoden, die traditionellen Bereiche Pädagogik und Didaktik) aber unterschiedlich sein können“ (EDK/CDIP, 2002). Die gesamte Lehrererstausbildung findet nunmehr auf Hochschulniveau statt und wird sowohl von den neu eingerichteten Pädagogischen Hochschulen als auch bereits bestehenden Universitäten mit verschiedenen Fakultäten wahrgenommen. Durch Vereinbarungen über Standards für Absolventen einer Lehrerausbildung und die landesweite Anerkennung der Qualifikationen hat sich das Spektrum möglicher Arbeitsplätze für die Absolventen vergrößert und ihre Mobilität verbessert.

Zum Angebot der 15 neuen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz zählen Lehrererstausbildung, Forschungs- und Entwicklungsprogramme für Schulen sowie kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung für Lehrer und Schulen. Die Forschung ist praxisorientiert, und die angehenden Lehrer führen Forschungsprojekte durch, die mit ihrer Ausbildung und ihren beruflichen Interessen in Verbindung stehen.

Die Reformen haben einen Konsens über wichtige Grundsatzfragen geschaffen, darunter eine bessere Integration von fachspezifischer und pädagogischer Ausbildung, ein bestimmtes Kompetenzniveau, das Lehrkräften auf allen Bildungsstufen gemeinsam sein muss, formalisierte Partnerschaften mit Schulen und eine bessere Orientierung an den Schulstandards und dem beruflichen Profil der Lehrer. Die neuen Pädagogischen Hochschulen haben eine *Modularisierung* des Studiums eingeführt, um die Flexibilität zu erhöhen und die Kurse einem breiten Spektrum von Studenten zugänglich zu machen, darunter auch solchen, die ihre Qualifikationen verbessern wollen sowie Seiteneinsteigern aus anderen Berufen, die Lehrer werden möchten.

Umsetzung unerlässlich. Die Festlegung von Standards darf nicht von oben nach unten erfolgen, sondern muss in Form eines schrittweisen Prozesses durchgeführt werden, wenn sie eine nützliche Grundlage für die Entwicklung der Lehrerpolitik bilden soll. Der Erfolg neuer Ansätze in den Bereichen Lehrerausbildung, berufliche Entwicklung und Belohnung effizienter Lehrkräfte wird in Frage gestellt, wenn es weder allgemeine berufsständische Normen noch einen Konsens darüber gibt, was die Qualität von Lehrern und Unterricht ausmacht. Ingvarson (2002) hat einen Rahmen aufgestellt, der dazu dienen soll, jene Bereiche zu identifizieren, in denen berufliche Standards für Lehrkräfte besonders wichtig sind, Verfahren zur Entwicklung derartiger Standards aufzuzeigen und deren Einsatzmöglichkeiten, auch in Bezug auf die Akkreditierung von Lehrerausbildungsprogrammen, zu umreißen.

Die Akkreditierung ist nur ein Teilaspekt einer umfassenderen Problematik, bei der es darum geht, zu gewährleisten, dass die Lehrerausbildungsinstitutionen fortlaufend evaluiert werden und der Bereich der Lehrerausbildung insgesamt Gegenstand regelmäßiger Prüfungen und Debatten bildet. In den vergangenen Jahren beispielsweise wurden in Australien, Belgien (fläm. und franz. Gemeinschaft) sowie in Schweden auf breiter Basis externe Prüfungen der Lehrerausbildung durchgeführt, die zu grundlegenden Veränderungen von Strukturen und Programmschwerpunkten führten. So wichtig regelmäßige, in großem Maßstab vorgenommene Prüfungen dieser Art aber auch sind, müssen sie doch durch ein kontinuierliches Feedback und Evaluierungen der Effektivität der verschiedenen Lehrerausbildungsprogramme seitens der Lehrerausbildungsinstitutionen sowie der Studenten, der Schulen und der Finanzierungsstellen ergänzt werden.

4.4 Zertifizierung neuer Lehrkräfte

Je nach Land und Bildungssystem sind unterschiedliche Stellen für die Zertifizierung neuer Lehrkräfte zuständig. Es kann sich dabei um Hochschuleinrichtungen, wie *Teacher Colleges* oder Universitäten, berufsständische Organisationen, wie Lehrerverbände und Lehrergewerkschaften oder auch staatliche Stellen handeln. Dementsprechend weichen auch die spezifischen Anforderungen für den Erwerb eines Lehrbefähigungsnachweises oder einer Lizenz in den einzelnen Ländern voneinander ab.

In etwa der Hälfte der Länder reicht der erfolgreiche Abschluss einer Lehrererstausbildung für den Erwerb einer Lehrbefähigung nicht aus (Tabelle 4.1). In diesen Ländern müssen die Lehramtsanwärter zusätzlich an einer Auswahlprüfung teilnehmen oder ein berufsqualifizierendes Unterrichtspraktikum absolvieren (vor allem vor Übernahme in ein Beamtenverhältnis). Das Auswahlsystem ist in Deutschland, Frankreich, Griechenland, Italien, Japan, Korea, Mexiko (einige Bundesstaaten) und Spanien in Kraft. In einigen Fällen bilden die Auswahlprüfungen die Voraussetzung für die Erteilung einer Unterrichtslizenz, in anderen Fällen dienen sie der Ermittlung erfolgreicher Kandidaten für ein Lehramt in öffentlichen Schulen. Die Prüfungen können Kontrollen des Fachwissens, Beobachtungen beim Unterricht, gründliche Interviews bzw. eine Konsultation des Portfolios umfassen, das Aufschluss über bisherige Arbeiten, Ergebnisse und berufliche Erfahrungen gibt. Italien wie auch Spanien verlangen ebenfalls eine einjährige qualifizierende Berufserfahrung. Das Gleiche gilt für England, Irland, Israel (für den Primar- und den Sekundarstufe-I-Bereich), Neuseeland, Nordirland, Schottland, Türkei, Vereinigte Staaten und Wales, wo ein Berufspraktikum von ein bis drei Jahren vorausgesetzt wird.

In England müssen alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer als Voraussetzung für die volle Zertifizierung Kompetenztests in mathematischer und allgemeiner Grundbildung sowie in IKT-Kenntnissen absolvieren (vgl. Kasten 4.5 wegen näherer Einzelheiten). In den Vereinigten Staaten müssen alle Lehrkräfte bis 2006 gemäß der Bundesgesetzgebung im Rahmen des *No Child Left Behind Act* von 2001 „hoch qualifiziert“ sein, wozu von den Lehrern namentlich der Nachweis erbracht werden muss, dass sie den Stoff ihrer Unterrichtsfächer beherrschen.

Die Zertifizierungsauflagen können als politisches Instrument zur Aufstellung von Zugangskriterien zum Lehrerberuf dienen. Mit der Lehrerzertifizierung können professionelle Standards unabhängig von der jeweiligen Lehrerausbildungsinstitution definiert werden, womit wiederum die Lehrerausbildungsprogramme beeinflusst und stärker an die Bedürfnisse der Schulen angepasst werden können. Die Lehrerzertifizierung kann u.U. aber auch geeignete Kandidaten vom Eintritt in den Lehrerberuf abhalten, da sie eine zusätzliche Hürde bedeutet, die es zu überwinden gilt. Wie in Abschnitt 4.3.4 festgehalten, existieren in einigen Ländern alternative Methoden, die hinreichend qualifizierten Personen den Zugang zur Lehrtätigkeit ermöglichen, auch wenn sie die Lehrerausbildung noch nicht vollständig abgeschlossen haben.

Nicht alle Länder sehen ein System der Zertifizierung von Junglehrern vor. Derartige Auflagen sind häufiger in Ländern anzutreffen, wo es eine Vielzahl von Lehrerausbildungsprogrammen gibt, deren Qualität als variabel angesehen wird. In Finnland beispielsweise, wo die Nachfrage nach Möglichkeiten der Lehrerausbildung stark und der Kontakt zwischen den Ausbildungsinstituten und dem Berufsstand insgesamt eng ist, sind die diplomierten Lehrkräfte keinen zusätzlichen Zertifizierungsauflagen unterworfen.

Selbst dort, wo ein hinreichend großes Vertrauen in die Qualität der Lehrererstausbildung besteht, liegt es in der Natur des Lehrerberufs, dass viele ansonsten qualifizierte Kandidaten möglicherweise Schwierigkeiten haben, den besonderen beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Eine der vollen Zertifizierung bzw. festen Anstellung vorausgehende Probezeit dürfte von großem Nutzen sein, zumal wenn diese Periode als wichtige Etappe der Lehrerlaufbahn betrachtet wird. Gegenwärtig verlangt nur etwa jedes dritte Land ein qualifizierendes Unterrichtspraktikum vor Erteilung des Lehrbefähigungsnachweises (Tabelle 4.1). In einer Reihe anderer Länder hingegen ist eine Probezeit Pflicht, wenn es um eine Lehrerplanstelle im öffentlichen Schulsystem geht.

Kasten 4.5 **Leistungsstandards für Lehrkräfte in England, Quebec (Kanada) und Victoria (Australien)**

England

Die *Outcome Standards* (Ergebnisstandards) legen fest, was eine Person können, verstehen und auszuführen in der Lage sein muss, um die Lehrbefähigung *Qualified Teacher Status* (QTS) zu erhalten. Die Zuerkennungskriterien erstrecken sich auf drei miteinander verknüpfte Bereiche:

- Professionelle Werte und Praktiken (Standards betreffend Einstellungen und Engagement, wie sie von jedem künftigen Lehrer erwartet werden und die vom *Professional Code of the General Teaching Council*, dem Berufskodex der Lehrerberufsorganisation, abgeleitet sind;
- Wissen und Verständnis (Standards, die von frisch qualifizierten Lehrern ein sicheres und souveränes Auftreten in ihren Unterrichtsfächern verlangen ebenso wie eine klare Vorstellung darüber, welche Lernfortschritte alle Schüler erzielen und welche Leistungen die Lehrer von ihnen erwarten sollten);
- Unterricht (Standards hinsichtlich Kompetenzen in den Bereichen Planung, Monitoring und Beurteilung sowie Unterrichtsgestaltung und Klassenmanagement).

Diese Standards gelten für alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Ausbildungsweg, und stellen Mindestanforderungen dar. Alle angehenden Lehrkräfte müssen außerdem in Mathematik, Lesekompetenz und IKT Qualifikationstests ablegen. Diese Tests sind informatisiert. Die Lehramtskandidaten können die Tests beliebig oft wiederholen, müssen sie jedoch bestehen, um die Lehrbefähigung QTS zu erhalten. Lehramtsanwärter mit erfolgreich abgeschlossener Lehrerausbildung, aber erfolgloser Teilnahme an den Qualifikationstests können für einen Zeitraum von bis zu fünf Jahren als unqualifizierte Lehrkräfte eingestellt werden.

Quebec (Kanada)

Anfang der neunziger Jahre wurde in Quebec ein umfassender Reformprozess in die Wege geleitet, der die Professionalisierung des Lehrerberufs in den Mittelpunkt der Lehrerausbildung stellte. Die Dauer der Lehrerausbildung wurde von drei auf vier Jahre verlängert, und es wurde ein Pflichtpraktikum von mindestens 700 Stunden eingeführt. Die Lehrerausbildung wurde den sich wandelnden Aufgaben von Schulen und Lehrkräften angepasst und so umorganisiert, dass sie sich jetzt an zwölf beruflichen Kompetenzen orientiert, die in den nachstehenden vier Kategorien zusammengefasst sind. Die Reformen erstreckten sich auch auf die Regelungen für die Erteilung der Unterrichtsberechtigung.

Grundvoraussetzungen

1. Weitergabe von beruflichem Wissen, kritisches Reflektieren und Interpretation von Wissen oder Kultur beim Unterrichten der Schüler
2. Klare Kommunikation in der Unterrichtssprache

Unterrichtsgestaltung

3. Konzeption von Lehr-/Lernsituationen
4. Steuerung von Lehr-/Lernsituationen
5. Evaluierung von Lehr-/Lernsituationen
6. Effizientes Klassenmanagement

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

Sozialer und bildungsspezifischer Kontext

7. Anpassung der Lehrmethoden an spezifische Schülerbedürfnisse
8. Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-/ Lernaktivitäten
9. Kooperation mit Partnern
10. Arbeit im Team mit anderen Lehrern

Berufliche Identität

11. Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen
12. Demonstration von ethischem Verhalten

Victoria (Australien)

Das neue *Victorian Institute of Teaching* (VIT) repräsentiert über 75 000 Lehrkräfte und Schulleiter im Bundesstaat Victoria. Das Institut, eine unabhängige staatliche Einrichtung, gibt den Lehrkräften ein gewisses Maß an beruflicher Autonomie und Selbstregulierung sowie ein Mitspracherecht bei der weiteren Entwicklung ihres Berufs. Das VIT hat auf der Basis von Forschungsarbeiten und eines weitreichenden Konsultationsprozesses im gesamten Bundesstaat berufliche Standards für Lehrkräfte entwickelt. Die Standards beziehen sich auf acht Bereiche, die in drei Kategorien zusammengefasst sind:

Berufliche Kenntnisse

1. Die Lehrer wissen, wie Schüler lernen und wie sie in effektiver Weise zu unterrichten sind
2. Die Lehrer beherrschen ihren Unterrichtsstoff
3. Die Lehrer kennen ihre Schüler

Berufliche Praxis

4. Die Lehrer planen und evaluieren Lernaktivitäten im Hinblick auf ihre Effektivität
5. Die Lehrer schaffen und wahren ein gesundes und stimulierendes Lernumfeld
6. Die Lehrkräfte setzen eine Reihe von Lehrmethoden und Ressourcen für einen effektiven Lernprozess der Schüler ein

Berufliches Engagement

7. Die Lehrer überdenken, evaluieren und verbessern ihr berufliches Wissen und ihre Berufspraxis
8. Die Lehrer sind aktive Vertreter ihres Berufsstands

Von Junglehrern wird erwartet, dass sie in allen genannten Bereichen einen Leistungsnachweis erbringen, um die volle Lehrbefähigung zu erhalten. Die Standards werden auch für die Akkreditierung von Lehrerausbildungsprogrammen und die Entwicklung von Berufseinstiegs- und Weiterbildungsprogrammen verwendet. Es ist beabsichtigt, sie darüber hinaus als Grundlage für Beförderungsentscheidungen und zur Identifizierung ineffizienter Lehrkräfte einzusetzen. Finanziert wird das Institut weitgehend durch eine jährliche von den Lehrkräften zu zahlende Einschreibgebühr, die dem Institut eine operationelle Unabhängigkeit ermöglicht.

Wie weiter oben dargelegt, haben einige Länder Standards definiert, die eine genaue Vorstellung davon vermitteln sollen, was unter gutem Unterricht zu verstehen ist und die gleichzeitig als Instrument zur Orientierung und Evaluierung der Lehreraus- und -weiterbildung dienen. Zur Veranschaulichung sind in Kasten 4.5 die in England, Quebec (Kanada) und Victoria (Australien) festgelegten Lehrerprofile und Leistungsstandards kurz umrissen. Ungeachtet geringfügiger Unterschiede in Detailfragen sind allen drei Ländern die weite Auslegung der Lehrerfunktionen sowie die Betonung von Wissen und Know-how der Lehrkräfte gemeinsam. Wie diese drei Beispiele zeigen, geht der allgemeine Trend dahin, dass bei den Kriterien für die Erteilung von Lehrbefähigungsnachweisen an die Stelle von Input-Größen (wie Anzahl der besuchten Kurse oder gutgeschriebenen Punkte zur Kreditierung von Studienleistungen) Output-Kriterien wie Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen treten, für die es vielerlei Messmethoden gibt und die auch anhand von Portfolios gemessen werden können.

Im Zusammenhang hiermit stehen auch die Fragen bezüglich der Erneuerung von Eignungs- und Befähigungsnachweisen für erfahrene Lehrkräfte. Darunter wird ein Prozess verstanden, bei dem Lehrkräfte, die bereits im Schuldienst tätig sind, ihre Lehrerqualifikation in regelmäßigen Abständen erneuern lassen müssen. Diese Praxis ist in den teilnehmenden Ländern nicht sehr verbreitet, wenn auch das Interesse daran derzeit wächst. In Kapitel 6 wird die Erneuerung der Befähigungsnachweise im Zusammenhang mit den Länderkonzepten der Lehrerevaluierung und Karriereentwicklung diskutiert.

4.5 Berufseinstiegsprogramme für neue Lehrkräfte

In einigen Ländern steigt ein hoher Anteil von Junglehrern bereits in den ersten Jahren aus dem Beruf aus (vgl. Kapitel 6 wegen näherer Einzelheiten). Die Ausstiegsquoten und Fluktuationsraten sind oft besonders hoch in Schulen, deren Schülerschaft aus einem sozial benachteiligten Milieu stammt. Hohe Ausstiegsquoten unter den Lehrkräften sind mit Kosten für den Einzelnen wie auch für die jeweiligen Schulsysteme verbunden. Angesichts des in einigen Bildungssystemen derzeitig herrschenden Lehrermangels und der Probleme, die es bereitet, qualifizierte Lehrkräfte in den Schulen zu halten, ist die Reduzierung der Lehrerausstiegsquoten zu einem wichtigen politischen Anliegen geworden. Und selbst wenn Nachwuchslehrer ihren Beruf nicht gleich verlassen, kann ein schwieriger Berufseinstieg doch ihr Selbstvertrauen so weit untergraben, dass ihre Effektivität langfristig darunter leidet und weder die Schülerinnen und Schüler noch die Schulen von den neuen Ideen und der Begeisterung profitieren, die diese einbringen könnten.

Selbst in Ländern, die nicht mit Lehrereinstellungsproblemen zu kämpfen haben, ist eine mangelnde Betreuung der Junglehrer auf lange Sicht folgenschwer. So wurde beispielsweise im nationalen Hintergrundbericht für Irland festgehalten, dass nur ein geringer Prozentsatz der Hochschulabsolventen mit Lehrbefähigung für das Lehramt auf der Sekundarstufe gleich nach dem Abschluss eine feste Anstellung findet. Es sei vielmehr üblich, dass sie die ersten Jahre ihres Lehrerdaseins in einer Reihe befristeter Arbeitsverhältnisse und in einer Vielzahl von Schulen verbringen. Sie hätten nicht die nötige Zeit, um sich in einem stabilen Schulumfeld zu etablieren, Klima und Dynamik der Schule kennen zu lernen und im Kollegium nützliche berufliche Beziehungen aufzubauen. Zu den Befürchtungen und Schwierigkeiten der Junglehrer, beruflich Fuß zu fassen, kommt die Unsicherheit der Beschäftigungsstrukturen und der Mangel an Kontinuität im beruflichen Kontext.

In der Forschungsliteratur wird immer wieder das Ausmaß der Schwierigkeiten beschrieben, denen sich Junglehrer zu Beginn ihrer beruflichen Karriere gegenübersehen. Die internationale Studie von Veenman (1984) kam zu dem Ergebnis, dass die größten Herausforderungen, vor die sich Junglehrer gestellt sehen, in den verschiedenen Bildungssystemen bemerkenswert ähnlich waren: Anspornung der Schülerinnen und Schüler zum Lernen, Klassenführung, Behandlung der individuellen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, Beurteilung der Schülerleis-

tungen und Kommunikation mit den Eltern wurden von fast allen in der Studie befragten Junglehrern als besonders schwierige Aufgaben betrachtet. In einer jüngeren internationalen Studie bestätigten Britton et al. (1999), dass diese Probleme immer noch die größten Schwierigkeiten darstellten, die Junglehrer häufig einfach überfordern.

Die Qualität der Berufserfahrung zu Beginn der Lehrerkarriere wird heute als ein ganz wesentlicher Bestimmungsfaktor für einen etwaigen Ausstieg aus dem Lehrerberuf betrachtet. Berufseinstiegs- und Unterstützungsprogramme für Junglehrer können die Verbleibquoten neuer Lehrkräfte durch eine Steigerung ihrer Effizienz und beruflichen Zufriedenheit erhöhen. Den Schulbezirken Cincinnati, Toledo und Rochester in den Vereinigten Staaten gelang es beispielsweise, die Ausstiegsquoten der Junglehrer um mehr als zwei Drittel zu reduzieren, indem sie Mentorlehrer, die von einem Teil ihrer Unterrichtsverpflichtungen befreit wurden, mit der Betreuung von Junglehrern im ersten Jahr beauftragten (National Commission on Teaching and America's Future, 1996). Darüber hinaus helfen gut durchdachte Programme den Junglehrern, ihr in den Lehrerausbildungsseminaren erworbenes theoretisches Wissen besser auf das komplexe Unterrichtsumfeld in der Klasse anzuwenden. Ferner können gut konzipierte Berufseinstiegsprogramme den jeweiligen Schulsystemen wichtige Wettbewerbsvorteile bei der Einstellung neuer Lehrkräfte verschaffen.

Länderspezifische Konzepte des Berufseinstiegs für Lehrkräfte

Bisher sehen die nationalen Bildungssysteme ganz unterschiedliche Regelungen für den Übergang von der Lehrererstausbildung in die volle Berufspraxis vor, und auch Qualität und Inhalt der Berufseinstiegsprogramme weichen sehr stark voneinander ab. In Tabelle 4.2 werden wichtige Merkmale der Berufseinstiegsprogramme in den verschiedenen Teilnehmerländern zusammengefasst.

Verbindlich vorgeschriebene Berufseinstiegsprogramme sind in den in der Studie untersuchten Schulsystemen noch nicht die Regel. Zehn Länder verfügen über Pflichteinstiegsprogramme für Junglehrer: Australien (einige Bundesstaaten), England und Wales, Frankreich, Griechenland, Israel, Italien, Japan, Korea, Schweiz und Nordirland. In Schottland liegt die Teilnahme an Berufseinstiegsprogrammen im Ermessen der einzelnen Lehrkräfte, von denen sich die meisten effektiv für diesen Weg entscheiden. In sechs anderen Ländern ist die Teilnahme an einem Berufseinstiegsprogramm in das Ermessen der jeweiligen Schule gestellt, während in den acht verbleibenden Ländern (d.h. insgesamt einem Drittel aller Länder) überhaupt keine formalen Programme dieser Art angeboten werden.

In der Mehrzahl der Länder, in denen die Teilnahme an einem Berufseinstiegsprogramm Pflicht ist, bildet dessen erfolgreicher Abschluss eine unabdingbare Voraussetzung für die Lehrerzertifizierung. Nur Australien (einige Bundesstaaten), Japan und Korea haben obligatorische Berufseinstiegsprogramme eingeführt, ohne diese mit der Lehrerzertifizierung zu verknüpfen.

In den meisten Ländern ist es die Schule, die für die Berufseinführung der neuen Lehrer verantwortlich ist. Nur in Israel, Japan, der Schweiz und Nordirland werden die Berufseinstiegsprogramme von Lehrerausbildungsinstituten und Schulen gemeinsam organisiert. Einige Programme werden in Partnerschaft mit Lehrerverbänden veranstaltet. Kasten 4.6 enthält eine Beschreibung verschiedener Initiativen der jüngsten Zeit aus Griechenland, Korea und Norwegen. Diese Initiativen werden häufig durch Instrumente ergänzt, die Junglehrern Orientierungshilfen und Informationen bieten, wie beispielsweise der *Petit Guide du jeune enseignant*, der von den Bildungsbehörden der französischsprachigen Gemeinschaft Belgiens erstellt wurde (vgl. Kasten 4.7).

Die Dauer der Programme reicht von sieben Monaten (Korea) bis zu zwei Jahren in Quebec, der Schweiz und Teilen der Vereinigten Staaten. In den meisten Ländern ist für Junglehrer keine reduzierte Unterrichtslast vorgesehen. Ausnahmen bilden einige australische Bundesstaaten (90-95% der regulären Unterrichtszeit), England und Wales (90%), Frankreich (30%), Israel (bis zu 50% im letzten Lehrerausbildungsjahr), Nordirland und Schottland (70%).

Tabelle 4.2 **Formale Berufseinstiegsprogramme für Junglehrer, öffentliche Schulen, 2004**

	Sind formale Berufseinstiegs-programme Pflicht, dem Ermessen der einzelnen Schule überlassen oder nicht existent?	Wie lange dauern solche Programme gewöhnlich?	Haben Junglehrer eine reduzierte Stundenzahl? (relative Unterrichts-verpflichtung in Klammern)	Wer ist hauptsächlich für die Betreuung von Junglehrern während des Programms verantwortlich?	Müssen die Betreuer eine formale Schulung absolvieren?	Erhalten die Betreuer eine Gehaltszulage oder eine andere Entschädigung?	Werden solche Programme in Zusammenarbeit zwischen Schule und Lehrer-ausbildungsinstitut veranstaltet?	Ist der erfolg-reiche Abschluss des Programms Voraussetzung für die volle Unterrichts-berechtigung?
Australien	Unterschiedlich, häufig Pflicht und manchmal im Ermessen der Schule	Schwankt erheblich von wenigen Tagen bis zu einem Jahr	Manchmal (variiert, in einem Fall 95%, in einem anderen 90%)	Im Allgemeinen Mentor und Schulverwaltung, manchmal Online-Hilfe und Unter-stützung durch Mitarbeiter im Bezirksbüro	Im Allgemeinen nein, wird aber von einer Schulbehörde verlangt	Nein	Nein	Nein
Belgien (Fl.)	Nicht existent	a	Nein	a	a	a	a	a
Belgien (Fr.)	Nicht existent	a	Nein	a	a	a	a	a
Chile	Nicht existent	a	Nein	a	a	a	a	a
Dänemark	Im Ermessen der einzelnen Schulen	1 Jahr	Nein, außer bei manchen Programmen	Mentorlehrer	Nein	Zeitausgleich	Nein	Nein
Deutschland[1]	Nicht existent	a	Nein	a	a	a	a	a
Finnland	Nicht existent	a	Nein	a	a	a	a	a
Frankreich	Pflicht	1 Jahr im Rahmen des letzten Jahres der Lehrererst-ausbildung	Ja (etwa 30%)	Mentorlehrer, Personal der Lehrerausbildungsinstitute	Primarbereich: Ja, Sekundarbereich: Nein	Primarbereich: Gehaltszulage und Zeitausgleich, Sekundarbereich: Gehaltszulage	Ja	Ja
Griechenland	Pflicht	8 Monate	Nein	Mentorlehrer, Schulverwaltung, Personal der Lehrerausbildungs-institute	Nein	Gehaltszulage	Nein	Ja
Irland[2]	Nicht existent	a	a	a	a	a	a	a
Israel[3]	Pflicht	1 Jahr	Ja (mindest. 30-50% als Empfehlung)	Mentorlehrer, Schul-verwaltung, Personal der Lehrerausbildungsinstitute	Ja	Gehaltszulage	Ja	Ja
Italien	Pflicht für fest-angestellte Lehrkräfte	1 Jahr	Nein	Mentorlehrer	Nein	Nein	Nein	Ja
Japan	Pflicht	1 Jahr	Nein	Mentorlehrer, Schul-verwaltung, lokale Bildungsbehörde	Nein	Zeitausgleich (nur für Mentorlehrer)	Ja	Nein, aber Voraussetzung für eine Planstelle
Kanada (Quebec)	Im Ermessen der einzelnen Schulen	Mindestens 1 Jahr, höchstens 2 Jahre	Nein	Mentorlehrer, Schulverwaltung	Nein	Zeitausgleich	Manchmal	Nein
Korea	Pflicht	7 Monate	Nein	Schulverwaltung, lokale Bildungsbehörde	Nein	Nein	Manchmal	Nein

Tabelle 4.2 *(Forts.)* **Formale Berufseinstiegsprogramme für Junglehrer, öffentliche Schulen, 2004**

	Sind formale Berufseinstiegs-programme Pflicht, dem Ermessen der einzelnen Schule überlassen oder nicht existent?	Wie lange dauern solche Programme gewöhnlich?	Haben Junglehrer eine reduzierte Stundenzahl? (relative Unterrichts-verpflichtung in Klammern)	Wer ist hauptsächlich für die Betreuung von Junglehrern während des Programms verantwortlich?	Müssen die Betreuer eine formale Schulung absolvieren?	Erhalten die Betreuer eine Gehaltszulage oder eine andere Entschädigung?	Werden solche Programme in Zusammenarbeit zwischen Schule und Lehrer-ausbildungsinstitut veranstaltet?	Ist der erfolg-reiche Abschluss des Programms Voraussetzung für die volle Unterrichts-berechtigung?
Niederlande	Im Ermessen der einzelnen Schulen	m	Nein	m	m	m	m	m
Österreich	Nicht existent	a	Nein	a	a	a	a	a
Schweden	Im Ermessen der einzelnen Schulen	1 Jahr	Nein	Mentorlehrer, Schulverwaltung	Nein	Gehaltszulage und/oder Zeitausgleich, je nach Schule	Nein	Nein
Schweiz	Pflicht	3-4 Wochen in einem Zeitraum von 2 Jahren	Nein	Mentorlehrer, Schul-verwaltung, Personal der Lehrerausbildungsinstitute	Ja	Gehaltszulage	Ja	Je nach Kanton unterschiedlich
Ungarn	Nicht existent	a	Nein	a	a	a	a	a
Ver. Königr. (England und Wales)	Pflicht	1 Jahr	Ja (90%)	Mentorlehrer, Schulverwaltung, lokale Bildungsbehörde	Nein	Je nach Schule	Nein	Ja
Ver. Königr. (Nordirland)	Pflicht	1 Jahr	Ja	Schulverwaltung, lokale Bildungsbehörde	Nicht offiziell, wird aber erwartet	Nein	Ja	Ja
Ver. Königr. (Schottland)	Im Ermessen der einzelnen Lehrkräfte, die meisten nehmen in der Praxis aber daran teil	1 Jahr	Ja (70%)	Mentorlehrer, Schulverwaltung	Nein	Zeitausgleich	Nein	Nein
Vereinigte Staaten[4]	Variiert nach Schulbezirk (die meisten Bezirke bieten zumindest einen Mentor)	1-2 Jahre	Nein	Mentorlehrer	Manchmal (variiert nach Bezirk)	Gehaltszulage (nicht unbedingt überall)	Nein[5]	Häufig

Definitionen: Bei *Berufseinstiegsprogrammen* handelt es sich um organisierte Maßnahmen zur Unterstützung und zum Monitoring der Lehrkräfte zu Beginn ihrer Karriere. Diese Programme enthalten generell spezifische Unterstützungsmaßnahmen zur Orientierungshilfe und Beratung von Junglehrern und u.U. auch Pflichtausbildungen, die für die Bestätigung der Ernennung zu absolvieren sind. In dieser Tabelle werden nur formale Programme berücksichtigt. *Zeitausgleich* bezieht sich auf die zeitliche Freistellung von anderen Aufgaben (z.B. Unterricht) zu Gunsten der Mentorbetreuung von Junglehrern.

Anmerkungen: *a* = Keine Angaben, da die Kategorie unzutreffend ist; *m* = keine Informationen verfügbar.

1. Die zweite Phase der Lehrererstausbildung (Referendariat), die generell 18 Monate dauert und nach dem 1. Staatsexamen erfolgt, erfüllt die Zielsetzungen des Berufseinstiegsprogramms. Allerdings haben einige Länder in jüngster Zeit als Pilotprojekt Berufseinstiegsprogramme eingeführt.
2. Ein nationales Pilotprojekt für Berufseinstiegsprogramme für Lehrkräfte ist im Gange.
3. Das Berufseinstiegsprogramm ist Bestandteil des letzten Jahres der Lehrererstausbildung.
4. Die Regelungen sind je nach Schulbezirk (Politik der kommunalen Bildungsbehörden) unterschiedlich und es ist schwierig, nationale Durchschnittswerte anzugeben, da es 15 000 Schulbezirke gibt und keine landesweit einheitlichen Regelungen gelten.
5. Es wird ein zunehmender Trend zur Einführung einer solchen Zusammenarbeit beobachtet, auch wenn diese noch keine geläufige Praxis ist.

Quelle: Die Tabelle basiert auf den von den am Projekt teilnehmenden Ländern zur Verfügung gestellten Daten. Bei der Interpretation der Tabelle sollte beachtet werden, dass sie lediglich allgemeine Tendenzen aufzeigt und keinen strikten Ländervergleich zulässt.

Kasten 4.6 **Berufseinführung von Lehrern in Griechenland, Korea und Norwegen**

Griechenland

Seit 1999 müssen Lehrkräfte, die ihre erste Stelle im öffentlichen Dienst antreten, eine Reihe von theoretischen und praktischen Schulungen absolvieren. Geleitet werden diese Berufseinstiegsprogramme von den Regionalen Zentren für Lehrerfortbildung (PEK). Die Programme umfassen drei Praktika mit einer Gesamtdauer von 100 Stunden, die sich verteilen auf didaktische Methoden, Schulverwaltung und -organisation, Unterrichtspraktiken, Beurteilungsmethoden (60 Stunden), Unterrichtspraxis (30 Stunden) sowie Evaluierung und Planung (10 Stunden).

Korea

Korea hat für den Berufseinstieg von Lehrkräften eine dreigliedrige Struktur entwickelt. Sie beginnt mit einer zweiwöchigen vorberuflichen Schulung, bei der konkrete Fälle und praktische Aufgaben behandelt werden. Der Schwerpunkt liegt in diesem Stadium auf folgenden Aspekten: Führung der Schüler, Fähigkeiten in Bezug auf Klassenmanagement und Entwicklung grundlegender Unterrichtskompetenzen. Die Schulung erfolgt in städtischen und in der Provinz gelegenen Lehrerbildungseinrichtungen. Nach ihrer Einstellung absolvieren die neuen Lehrkräfte ein sechsmonatiges Praktikum unter Anleitung des Schulleiters, seines Stellvertreters und der Beratungslehrer in der Schule selbst. Diese zweite Phase erstreckt sich auf Unterrichtsanleitung und -evaluierung, Klassenaufsicht, Schülerbeurteilung sowie Unterstützung bei administrativen Aufgaben. Eine dritte Phase umfasst Reflexionen und Diskussionen, u.a. mit anderen neuen Lehrkräften und mit Lehrerausbildern.

Norwegen

Das Bildungsministerium stellt Ressourcen für verschiedene Projekte zur Verfügung, mit denen unterschiedliche Methoden für die Betreuung und Orientierung neuer Lehrkräfte getestet werden sollen. Die Schulleitung muss eine erfahrende Lehrkraft im Kollegium benennen, die in der Lage ist, junge Lehrer anzuleiten. Das Lehrerausbildungsinstitut schult diese Mentorlehrer für die Betreuung von Junglehrern und übernimmt auch bei der Betreuung innerhalb der Schule eine aktive Rolle. Die neuen Lehrkräfte nehmen an auf lokaler Ebene veranstalteten Unterstützungssitzungen und an Treffen mit jungen Lehrern aus anderen in das Programm eingebundenen Schulen teil. Die außerschulischen Programme und Zusammenkünfte werden als nützlich betrachtet, um möglicherweise schwierige Fragen für neue Lehrkräfte, wie Schülerverhalten und Beziehungen zu Kollegen, zu behandeln.

In den meisten Ländern obliegt die Berufseinführung Mentorlehrern, die häufig mit dem Schulleiter und erfahrenen Lehrkräften zusammenarbeiten. Nur einige wenige Länder schreiben eine formale Ausbildung für den Mentorlehrer vor, so Australien (ein Bundesstaat), Frankreich (auf der Primarstufe), Israel, Schweiz und einige Schulbezirke in den Vereinigten Staaten. In den Ländern, wo Berufseinstiegsprogramme dem Ermessen der Schule überlassen sind, erhalten Lehrkräfte, die sich als Mentoren um die Berufseinführung von Junglehrern kümmern, in der Regel eine Entschädigung in der einen oder anderen Form, wobei es sich gewöhnlich um einen Zeitausgleich handelt (Quebec, Dänemark, Schottland). In Schweden kann der Mentorlehrer zwischen Zeit- und Gehaltsausgleich wählen; die zusätzliche Mentorfunktion kann sich aber auch statt in Form einer sofort ausgezahlten Prämie bei der individuellen jährlichen Gehaltsanpassung niederschlagen. In mehreren Ländern mit verbindlich vorgeschriebenen Berufseinstiegsprogrammen erhalten Mentorlehrer einen Gehaltszuschuss (Griechenland, Israel, Schweiz).

Kasten 4.7 **Ein Handbuch für junge Lehrkräfte in der französischsprachigen Gemeinschaft Belgiens**

Le petit guide du jeune enseignant ist ein 60-seitiges Handbuch, das vom Ministerium der französischsprachigen Gemeinschaft Belgiens im Rahmen einer Reihe berufsbegleitender Maßnahmen zur Unterstützung frisch qualifizierter Lehrkräfte veröffentlicht wurde. Es ist in drei Teile untergliedert. Teil 1 gibt Antworten auf zwei Fragen: Wo, wann und wie kann ich mich für eine Lehrerstelle in einer Schule bewerben? Und wann kann ich eine Festanstellung erhalten? Teil 2 behandelt folgende Bereiche: Gespräche mit der Schulleitung, Kontakte mit Kollegen und Aufgabeneinteilung innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Nach dem Handbuch soll das Gespräch mit der Schulleitung einem beginnenden Lehrer nützliche Informationen über den allgemeinen schulischen Rahmen, die Unterrichtsprogramme und -fächer, schulische und außerschulische Aktivitäten sowie administrative Verfahren vermitteln. Der Abschnitt über den Kontakt unter Kollegen ermutigt Junglehrer, sich einen Platz im Kollegium und in der Lehrerschaft generell zu erobern. Ferner enthält das Handbuch Orientierungshilfen zur Bewältigung des Arbeitspensums innerhalb und außerhalb des Unterrichts, mit konkreten Ratschlägen zu folgenden Aspekten: Umgang mit Schülergruppen, Steuerung von Lernprozessen und Management der Beziehungen. Teil 3 mit dem Titel „Den Horizont erweitern“ befasst sich mit der berufsbegleitenden Ausbildung und dem Austausch auf europäischer Ebene. Das Handbuch enthält ferner praktische Informationen, darunter ein Glossar geläufiger Bildungsbegriffe wie auch einige Adressen beruflicher Verbände und sonstiger Ressourcen für Junglehrer.

Konzipierung und Umsetzung von Berufseinstiegsprogrammen

Stansbury und Zimmerman (2000) unterscheiden zwischen niedrig- und hochintensiven Unterstützungsprogrammen für Junglehrer. Weniger intensive Programme sehen eine einmalige oder aber selten wiederholte formale Anleitung vor. Derartige Programme sind natürlich weniger kostspielig, erbringen aber auch sehr viel schlechtere Ergebnisse als hochintensive Unterstützungsprogramme, die eine Betreuung über einen längeren Zeitraum in Kombination mit Schulungsperioden sowohl für die Mentoren als auch für die Junglehrer umfassen.

Ein guter Mentorlehrer wird im Allgemeinen als entscheidender Faktor für die Effektivität von Berufseinführungsprogrammen angesehen. Bei einigen der formaleren Programme sind Anreize vorgesehen, die erfahrene, besonders engagierte und qualifizierte Lehrkräfte dazu ermutigen sollen, die Rolle eines Mentors und Betreuers für Junglehrer zu übernehmen. Diese Mentoren bieten Unterstützung am Arbeitsplatz und diagnostizieren etwaige Defizite in Fachwissen, Klassenführungsstrategien und sonstigen pädagogischen Prozessen. Sie sind mit den vorhandenen Strukturen der beruflichen Weiterbildung vertraut und können somit die Junglehrer auch in geeignete Fortbildungsmaßnahmen vermitteln. Mentoren müssen über ein professionelles Kompetenzniveau verfügen, das über ihre Rolle der psychologischen Unterstützung und Betreuung in praktischen Angelegenheiten hinausgeht. Mentoren sollten nicht nur ein gutes Vorbild sein, sondern den Junglehrern auch die für deren Entwicklung zu kompetenten Lehrkräften notwendige Unterstützung bieten. Sie müssen beschlagen sein im Unterrichten sowohl jugendlicher Schüler als auch Erwachsener.

In der Forschungsliteratur werden die Vorteile beschrieben, die Junglehrern aus der Mentorbetreuung erwachsen (z.B. in Odell und Huling, 2000). Es sind mittlerweile hinreichend Belege vorhanden, die zeigen, dass auch den Mentoren selbst ihre Betreuererfahrung sehr zugute kommt (Resta et al., 1997; David, 2000; Holloway, 2001). So verbessert sich generell deren Unterrichts-

qualität (Yosha, 1991). Die Mentoren profitieren auch insofern von dieser Erfahrung, als sie in ihrem eigenen Unterricht Techniken des kognitiven Coaching im Kontakt mit ihren Schülerinnen und Schülern anwenden – wie Zuhören, Fragen stellen, Vermittlung objektiven Feedbacks – und ihre eigenen Methoden der Klassenführung einer Überprüfung unterziehen (Clinard und Ariav, 1998). Mentorlehrer bezeichnen ihre enge Zusammenarbeit mit Junglehrern häufig als Quelle für neue Ideen zu Lehrstoff- und Unterrichtsgestaltung, die sie dazu anregt, über ihre eigenen Erfahrungen und Überzeugungen in Fragen des Lehrens und Lernens nachzudenken (Ganser, 1997).

Die Mentortätigkeit kann mithin dazu genutzt werden, effiziente Lehrkräfte einzustellen, weiterzubilden und im Schuldienst zu halten. Angesichts der für ihre Funktion charakteristischen Praxisnähe wissen die Mentoren die Chance zu schätzen, die ihnen durch die Betreuung von Junglehrern in punkto Zusammenarbeit, Erfahrungs- und Wissensaustausch sowie persönliche Weiterentwicklung geboten wird (Tillman, 2000). Die Schaffung einer Struktur, die es erfahrenen Lehrkräften ermöglicht, mit Junglehrern zusammenzuarbeiten, und die ihre besonderen Fachkenntnisse zu würdigen weiß, wird letztlich die Organisation Schule insgesamt stärken, vor allem auch, indem sie qualifizierte Lehrkräfte zum Verbleib in der Schule motiviert.

Eine zentrale Herausforderung besteht darin zu gewährleisten, dass die Lehrerausbildungsinstitute auch in den Anfangsstadien der Lehrerlaufbahn noch eine Rolle spielen. Ein in England, Schottland und Wales mit Erfolg angewandtes Verfahren sieht die Erstellung von *Career Entry Profiles* vor, die vom Lehrerseminar für alle neu qualifizierten Lehrkräfte aufgestellt werden. Dieses persönliche Profil, das vom Ausbildungsinstitut und von dem die Prüfung abnehmenden Lehrer gemeinsam erstellt wird, enthält Informationen über Stärken und Entwicklungsbedarf der jeweiligen Lehramtsanwärter, stellt Global- und Einzelziele auf, um Junglehrer sowohl zur Reflexion über ihre eigene berufliche Entwicklung zu ermutigen, als auch um den Übergang von der Lehrererstausbildung zum Referendariat und zu den Anfangsstadien der Berufspraxis zu erleichtern.

Die meisten Berufseinstiegsprogramme sind auf Lehrkräfte zugeschnitten, die die Lehrerausbildung gerade abgeschlossen haben bzw. seit weniger als zwei Jahren unterrichten. Doch könnte ein gewisses Maß an Einführung und Orientierungshilfen auch für jene Lehrkräfte hilfreich sein, die nach einer Auszeit in den Beruf zurückkehren bzw. jene, die in einer Schule oder einem Schulbezirk neu sind, zumal wenn sich das schulische und soziale Umfeld von deren gewohntem Umfeld unterscheiden. In den Niederlanden wurde beispielsweise herausgefunden, dass viele Junglehrer den Beruf zwar schon sehr bald wieder aufgeben, dieser Ausstieg aber nicht immer definitiv ist. Eine Vielzahl ehemaliger Lehrkräfte kehrt in den Lehrerberuf zurück, häufig nachdem sie eine Familie gegründet haben. Den niederländischen Daten ist zu entnehmen, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte, die nach dem Hochschulabschluss den Schuldienst angetreten haben, auch viele Jahre später noch Lehrer sind, selbst wenn sie oft längere Berufspausen eingelegt haben. Angesichts dieses Phänomens könnten verschiedene Formen von Berufseinstiegsprogrammen nicht nur für Junglehrer, sondern auch für in den Schuldienst zurückkehrende Lehrkräfte von großem Nutzen sein.

4.6 Berufliche Entwicklung

Berufliche Fortbildungsmaßnahmen dienen dazu, die während der Lehrererstausbildung erworbenen Kenntnisse zu aktualisieren, zu vervollkommnen und zu erweitern bzw. den Lehrern neue Qualifikationen zu vermitteln und sie dazu zu bringen, bestimmte Aspekte ihres Berufs besser zu verstehen. Die berufliche Fortbildung kann aber auch die Umsetzung von Bildungsreformen flankieren.

Die Lehrkräfte werden nachdrücklich dazu angehalten, ihre Kenntnisse und Qualifikationen kontinuierlich zu aktualisieren, um sich anzupassen an neue Lehrpläne, sich wandelnde Merkmale und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, Innovationen in Bezug auf Lehren und Lernen sowie den wachsenden Druck auf Lehrer und Schulen, Rechenschaft über ihre Leistungen abzulegen. Maßnahmen der beruflichen Fortbildung sind ein Mittel, um die Qualität der Lehrkräfte zu

verbessern und ihren Verbleib im Beruf zu fördern. Aus den nationalen Hintergrundberichten geht jedoch hervor, dass die Fortbildungsaktivitäten häufig fragmentiert sind, in keinem Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis stehen und weder intensiv noch kontinuierlich genug sind. Im nationalen Hintergrundbericht von Korea heißt es beispielsweise, dass „die Erstausbildung und die berufsbegleitende Ausbildung am Arbeitsplatz in der Theorie wie auch in der Praxis nicht kompatibel sind“. Im Hintergrundbericht über Griechenland wurden Bedenken hinsichtlich „der Qualität und Koordination der Lehrerausbildungs- und späteren Fortbildungsprogramme geäußert. Insbesondere bestehe der Eindruck, dass die Vielzahl unterschiedlicher berufsbegleitender Bildungsprogramme ... nicht zufriedenstellend koordiniert sind“.

4.6.1 Weiterbildungsformen und -anbieter

In Diskussionen über die berufliche Entwicklung mangelt es häufig an Klarheit, da dieser Begriff eine Vielzahl ganz unterschiedlicher Aktivitäten umfasst. So kann die berufliche Entwicklung beispielsweise einer ganzen Reihe unterschiedlicher Zwecke dienen:

– Aktivitäten zur Erleichterung der Umsetzung von Bildungspolitiken oder -reformen, die häufig organisiert werden, um eine große Gruppe von Lehrern, z.B. im Rahmen von Konferenzen, über Neuerungen zu informieren;

– auf bestimmte Aufgaben ausgerichtete Maßnahmen, die die Lehrkräfte auf neue Funktionen vorbereiten und an denen diese häufig individuell oder in kleinen Gruppen teilnehmen; sie können Kurse, autonomes Lernen usw. umfassen.

– schulbasierte Weiterbildungsmaßnahmen, die auf die Bedürfnisse der Schule zugeschnitten sind und der Schulentwicklung dienen sollen; sie richten sich häufig an Lehrergruppen derselben Schule, die gemeinsam an der Lösung eines Problems oder der Entwicklung eines neuen Programms arbeiten.

– individuelle Fortbildungsmaßnahmen, die von den Teilnehmern individuell zur beruflichen Bereicherung und Weiterbildung ausgewählt werden. Derartige Maßnahmen finden häufig außerhalb der jeweiligen Schule, entweder auf individueller Basis oder zusammen mit Lehrkräften anderer Schulen statt. In einigen Ländern besteht zwischen der individuellen beruflichen Weiterbildung und den Ergebnissen der Lehrerevaluierung ein enger Zusammenhang.

Diese vier Arten der beruflichen Weiterbildung existieren parallel zueinander, ihre relative Gewichtung hat sich in den vergangenen Jahren jedoch geändert. Aus den nationalen Hintergrundberichten geht hervor, dass zunehmend schulbasierte Weiterbildungsmaßnahmen, an denen die Gesamtheit oder ein Großteil der Lehrkräfte teilnimmt, anzutreffen sind, während freiwillige individuelle Fortbildungsmaßnahmen, zumindest im Rahmen staatlich geförderter Programme, an Bedeutung verlieren.

Berufliche Weiterbildung wird in unterschiedlichen institutionellen Rahmen angeboten. Häufig bieten Hochschulen und Lehrerausbildungsinstitute berufliche Fortbildungskurse oder -module für praktizierende Lehrkräfte sowohl in den jeweiligen Unterrichtsfächern als auch in Pädagogik an. In einigen Ländern findet die berufliche Weiterbildung größtenteils in staatlichen Einrichtungen statt (Deutschland, Frankreich, Korea und Spanien). Andere Länder, z.B. Belgien (fläm. Gemeinschaft), Dänemark, Finnland, Italien, Niederlande, Norwegen, Schweden, Schweiz und Ungarn, gehen derzeit von einem angebotsorientierten Modell der berufsbegleitenden Fortbildung zu einem nachfrageorientierten Modell über und haben ihren Markt für Programme der beruflichen Weiterbildung entsprechend dereguliert. Die Schulen erhalten Mittel zur Veranstaltung berufsbegleitender Fortbildungsmaßnahmen, die ihren spezifischen Bedürfnissen entsprechen, und können auf diese Weise Ausbilder, Forscher und Berater direkt bezahlen. In diesen Ländern konkurrieren Hochschulen und sonstige Anbieter von Lehrerfortbildungen zuweilen mit nichtstaatlichen Einrichtungen, privaten Consultants bzw. privaten Ausbildungsagenturen.

4.6.2 Länderstrategien der beruflichen Weiterbildung

In Tabelle 4.3 werden einige besonders wichtige organisatorische Merkmale der beruflichen Weiterbildung in den Teilnehmerländern zusammengefasst. In über der Hälfte der Länder gibt es keine Mindestanforderungen für die Teilnahme von Lehrkräften an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. In Ländern mit Teilnahmepflicht (einige australische Bundesstaaten, die französische Gemeinschaft in Belgien, Finnland, Niederlande, Österreich, Schottland, Schweden, Schweiz, Ungarn und einige Schulbezirke in den Vereinigten Staaten) wird von den Lehrkräften zumeist die Teilnahme an 5 Schulungstagen pro Jahr verlangt, wobei die Bandbreite von 15 Stunden pro Jahr in Österreich bis zu 104 Stunden in Schweden und 169 Stunden (10% der Jahresarbeitszeit der Lehrkräfte) in den Niederlanden reicht. In Ungarn müssen Lehrkräfte innerhalb eines Siebenjahreszeitraums mindestens 120 Teilnahmestunden an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nachweisen.

In den meisten Ländern leisten die Lehrer einen gewissen finanziellen Beitrag zu Transportkosten, Kursgebühren bzw. Kursmaterial in anerkannten Programmen der beruflichen Fortbildung. Die wichtigsten Ausnahmen hiervon bilden Chile, Schweden und Nordirland, wo die Kursteilnahme für die Lehrkräfte im Allgemeinen kostenlos ist.

In etwa einem Viertel der Länder ist die erfolgreiche Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen Voraussetzung für Beförderungen bzw. für die Erneuerung des Lehrbefähigungsnachweises, d.h. für Beförderungen in England und Wales (zum Schulleiter), Korea, Nordirland, Schweiz und Vereinigte Staaten bzw. für die Erneuerung des Befähigungsnachweises in Israel und den Vereinigten Staaten. Darüber hinaus vertritt die Mehrzahl der Länder die Auffassung, dass die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrerlaufbahn allgemein positiv ist.

Heute verknüpfen die meisten Länder die berufliche Weiterbildung mit den Entwicklungsprioritäten der Schule und koordinieren dementsprechend die berufsbegleitende Fortbildung in der Schule. In drei Viertel aller Länder werden Weiterbildungsmaßnahmen folglich, wenn auch nicht ausschließlich, im Rahmen der Schulentwicklung geplant. Die Schulleitung, und in einigen Fällen die lokalen Schulbehörden, spielen bei der Planung der Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung eine wichtige Rolle.

Abbildung 4.2 zeigt die in den einzelnen Ländern stark voneinander abweichenden Ansätze zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung auf der Sekundarstufe II. In Belgien (fläm. Gemeinschaft), Dänemark und Schweden besuchen über 95% der Sekundarstufe-II-Schülerinnen und -Schüler Schulen, die ein getrenntes Budget für die berufliche Weiterbildung haben. In Frankreich, Portugal und Spanien hingegen liegt der entsprechende Anteil bei unter 20%. In den letztgenannten Ländern wird die berufliche Weiterbildung generell nicht von den Schulen, sondern vielmehr von den Bildungsbehörden organisiert und finanziert. Indessen veranstaltet in nahezu allen Ländern eine beachtliche Zahl von Schulen selbst Fortbildungsmaßnahmen für die Mitarbeiter, unabhängig davon, ob sie hierfür über ein spezifisches Budget verfügen oder nicht (Abb. 4.2).

Kein einziges Land bietet jedoch schulinterne Fortbildungen an, die ausschließlich auf Schulentwicklungsziele zugeschnitten wären (Tabelle 4.3). In fast allen Ländern entscheidet die einzelne Lehrkraft, an welchen Aktivitäten der beruflichen Entwicklung sie teilnehmen möchte oder nicht. Die meisten Länder bieten den Lehrkräften innerhalb und außerhalb der Schule ein ganzes Spektrum an unterschiedlichen Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung an. In vielen Ländern können die Lehrkräfte einen Bildungsurlaub, ein Sabbatjahr oder Forschungszuschüsse beantragen, um wissenschaftliche Forschung zu betreiben oder ein Aufbaustudium zu absolvieren.

4.6.3 Beteiligung der Lehrkräfte an Weiterbildungsmaßnahmen

Die Teilnahme der Lehrkräfte an Weiterbildungsmaßnahmen schwankt zwischen wie auch in den einzelnen Ländern ganz erheblich. Aus der PISA-Studie von 2000 geht hervor, dass im Durchschnitt etwa 40% der Lehrkräfte in den vorangegangenen drei Monaten an einem Weiterbildungs-

Tabelle 4.3 **Berufliche Weiterbildung für Lehrkräfte, öffentliche Schulen, 2004**

	Was sind die Mindestanforderungen in Bezug auf berufl. Weiterbildung in einem Schuljahr?	Wer entscheidet über Weiterbildungsaktivitäten für die einzelnen Lehrer?	Werden Weiterbildungsaktivitäten im Kontext d. jeweil. Prioritäten für die Schulentwicklung geplant?	Verfügen die Schulen über ein Budget für berufliche Weiterbildung?	Ist die Teilnahme an Weiterbildung Voraussetzung für die Beförderung oder Rezertifizierung von Lehrern?	Können Lehrer für Studien-/ Forschungsaktivitäten Bildungsurlaub und/oder Forschungszuschüsse erhalten?	Leisten Lehrer generell einen Finanzierungsbeitrag zu den Kosten für Weiterbildungsaktivitäten (z.B. Transport, Kursgebühren, Kursmaterial)?
Australien	Generell keine, 5 Tage in 2 Bundesstaaten, 37,5 Stunden pro Jahr in einem anderen Bundesstaat	Im Allgemeinen Lehrkräfte und Schulverwaltung, häufig im Einklang mit Systemprioritäten	Ja, aber nicht ausschließlich	Im Allgemeinen ja	Unterschiedlich, von einer Instanz wird als Voraussetzung für die Beförderung zum *Senior Teacher* die Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten verlangt	Unterschiedlich, generell Bildungsurlaub, manchmal sind auch Forschungszuschüsse bzw. Stipendien möglich	Unterschiedlich, wenn die Weiterbildung auf eigene Initiative erfolgt, zahlen die Lehrer (z.B. für Teilnahme an einer nationalen oder internationalen Konferenz)
Belgien (Fl.)	Keine	Lehrkräfte, Schulverwaltung	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja	Nein	Nein	Häufig
Belgien (Fr.)	6 halbe Tage	Lehrkräfte	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein	Nein	Nein	Manchmal
Chile	Keine	Lokale Bildungsbehörde	Nein	Nein	Nein	Sowohl Bildungsurlaub als auch Forschungszuschüsse	Nie
Dänemark	Keine	Lehrkräfte, Schulverwaltung, lokale Bildungsbehörde	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja	Nein	Sowohl Bildungsurlaub als auch Forschungszuschüsse	Manchmal
Deutschland	Keine	Lehrkräfte, lokale Bildungsbehörde	Ja, aber nicht ausschließlich	Manchmal	Nein	Bildungsurlaub	Manchmal
Finnland	Zwischen 1 und 5 Tagen, je nach Art des Programms	Lehrkräfte, Schulverwaltung, lokale Bildungsbehörde	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein	Nein	Bildungsurlaub	Manchmal
Frankreich	Keine	Lehrkräfte, Schulaufsichtsbehörde	Nein	Nein	Nein	Bildungsurlaub	In der Regel nein, nur bei Weiterbildung aus eigener Initiative
Griechenland	Keine	Lehrkräfte, zentrale/regionale/lokale Bildungsbehörde	Nein	Nein	Nein, dient aber als Auswahlkriterium beim Aufstieg zum Schulleiter oder Schulberater	Sowohl Bildungsurlaub als auch Forschungszuschüsse	Manchmal
Irland	Keine[1]	Lehrkräfte, außer bei Aktivitäten im Zusammenhang mit der Umsetzung von Reformen	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein[2]	Nein	Bezahlter Bildungsurlaub für bestimmte, relevante Kurse	Manchmal, bei Teilnahme auf eigene Initiative
Israel	Keine	Lehrkräfte, Schulverwaltung	Ja, aber nicht ausschließlich	Nur selbstverwaltete Schulen	Ja, für Rezertifizierung; ja, inoffiziell für Beförderungen	Nein, aber Möglichkeit eines Sabbatjahres	Häufig, wenn die Teilnahme nicht während des Sabbatjahres erfolgt
Italien	Keine	Lehrkräfte	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja	Nein	Bildungsurlaub	Häufig

Tabelle 4.3 *(Forts.)* **Berufliche Weiterbildung für Lehrkräfte, öffentliche Schulen, 2004**

	Was sind die Mindestanforderungen in Bezug auf berufl. Weiterbildung in einem Schuljahr?	Wer entscheidet über Weiterbildungsaktivitäten für die einzelnen Lehrer?	Werden Weiterbildungsaktivitäten im Kontext d. jeweil. Prioritäten für die Schulentwicklung geplant?	Verfügen die Schulen über ein Budget für berufliche Weiterbildung?	Ist die Teilnahme an Weiterbildung Voraussetzung für die Beförderung oder Rezertifizierung von Lehrern?	Können Lehrer für Studien-/ Forschungsaktivitäten Bildungsurlaub und/oder Forschungszuschüsse erhalten?	Leisten Lehrer generell einen Finanzierungsbeitrag zu den Kosten für Weiterbildungsaktivitäten (z.B. Transport, Kursgebühren, Kursmaterial)?
Japan	Keine	Lokale Bildungsbehörde	Nein	Nein	Nein	Sowohl Bildungsurlaub als auch Forschungszuschüsse	Immer
Kanada (Quebec)	Keine	Lehrkräfte, Schulverwaltung	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja	Nein	Bildungsurlaub	Manchmal
Korea	Keine	Lehrkräfte	Nein	Ja	Ja, für Beförderung	Sowohl Bildungsurlaub als auch Forschungszuschüsse	Häufig
Niederlande	169 Stunden (10% der Gesamtarbeitszeit)	Lehrkräfte, Schulverwaltung	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja	Nein	Nein, aber Möglichkeit eines Sabbatjahres	Manchmal
Österreich	15 Stunden	Hauptsächlich Lehrkräfte; Schulverwaltung und Schulinspektion bei unzureichender Leistung	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja	Nein	Bildungsurlaub	Manchmal
Schweden	104 Stunden	Lehrkräfte, Schulverwaltung	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja	Nein	Sowohl Bildungsurlaub als auch Forschungszuschüsse	Nie
Schweiz	Im Allgemeinen 5-10 Tage[3]	Hauptsächlich Lehrkräfte, lokale Bildungsbehörde bei Aktivitäten im Zusammenhang mit der Umsetzung von Reformen	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja	Ja, bei Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung können Beförderungen u.U. hinausgezögert werden	Nein (im Regelfall)	Häufig
Ungarn	120 Stunden in einem Zeitraum von 7 Jahren	Schulverwaltung unter Berücksichtigung von Lehrerpräferenzen; nur die Lehrkräfte bei nicht von der Schule finanzierten Maßnahmen	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja	Nein, kann aber zu Beförderungen außer der Reihe führen	Sowohl Bildungsurlaub als auch Forschungszuschüsse, wenn der Lehrerrat der Schule zustimmt und die Schule die Finanzmittel hierfür hat. Auch möglich, wenn die Schule dies als obligatorische Weiterbildungsaktivität autorisiert	Häufig, bei Teilnahme an nicht *offiziell* angebotenen Programmen; bei Teilnahme an *offiziell* angebotenen Programmen beträgt der Kostenbeitrag für Lehrkräfte etwa 20%
Ver. Königr. (England)	Keine	Lehrkräfte, Schulverwaltung	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja, aber nicht zweckgebunden	Ja, für Beförderung zum Schulleiter	Ja, aber im Ermessen der Schule	Manchmal
Ver. Königr. (Nordirland)	Keine	Lehrkräfte, Schulverwaltung, lokale Bildungsbehörde	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja	Ja, für Beförderung	Ja, aber im Ermessen des Arbeitgebers	Nie
Ver. Königr. (Schottland)	1 Woche	Lehrkräfte, Schulverwaltung	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja	Nein	Nein	Unterschiedlich, je nach Art der Weiterbildungsmaßnahme

Tabelle 4.3 *(Forts.)* **Berufliche Weiterbildung für Lehrkräfte, öffentliche Schulen, 2004**

	Was sind die Mindestanforderungen in Bezug auf berufl. Weiterbildung in einem Schuljahr?	Wer entscheidet über Weiterbildungsaktivitäten für die einzelnen Lehrer?	Werden Weiterbildungsaktivitäten im Kontext d. jeweil. Prioritäten für die Schulentwicklung geplant?	Verfügen die Schulen über ein Budget für berufliche Weiterbildung?	Ist die Teilnahme an Weiterbildung Voraussetzung für die Beförderung oder Rezertifizierung von Lehrern?	Können Lehrer für Studien-/ Forschungsaktivitäten Bildungsurlaub und/oder Forschungszuschüsse erhalten?	Leisten Lehrer generell einen Finanzierungsbeitrag zu den Kosten für Weiterbildungsaktivitäten (z.B. Transport, Kursgebühren, Kursmaterial)?
Ver. Königr. (Wales)	Keine	Lehrkräfte, Schulverwaltung	Ja, aber nicht ausschließlich	Finanzierung aus dem Gesamtbudget der Schule und optional zusätzl. Quellen	Ja für Beförderung zum Schulleiter	Ja, aber im Ermessen der Schule	Manchmal
Vereinigte Staaten[4]	Je nach Schulbezirk unterschiedlich; häufig rd. 30 Stunden in den ersten 2-5 Berufsjahren	Lehrkräfte, Schulverwaltung, lokale Bildungsbehörde	Ja	Nein, mit wenigen Ausnahmen[5]	Ja	Ja, aber nicht häufig	Nein, außer für Hochschulkurse

Definition: Der Begriff *berufliche Weiterbildung* bezieht sich auf berufsbegleitende Schulungen mit dem Ziel, die während der Lehrererstausbildung erworbenen Kenntnisse zu aktualisieren, zu vervollkommnen und zu erweitern bzw. den Lehrern neue Kompetenzen und professionelle Einsichten zu vermitteln. Die berufliche Weiterbildung kann aber auch zur Flankierung der Umsetzung von Bildungsreformen angeboten werden. Sie unterscheidet sich von der beruflichen „Weiterqualifizierung", die Lehrkräfte in der Regel dazu befähigt, in einem anderen Fach oder auf einer anderen Bildungsstufe zu unterrichten (Zusatzqualifikationen).

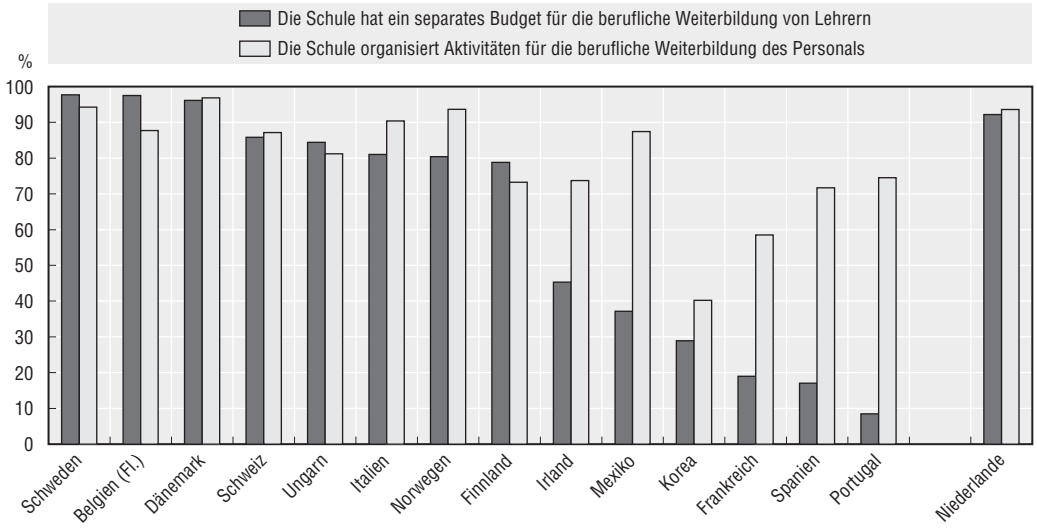
Anmerkungen:

1. Ausgenommen für Grundschullehrer, die an einem Fortbildungsprogramm betreffend die Umsetzung des *The Primary School Curriculum* (1999) mit einer Durchschnittsdauer von 6 Tagen pro Jahr teilnehmen müssen.
2. Eine Ausnahme für den Primarbereich und den Sekundarbereich I ist die *School Development Planning Initiative*, die Schulen mit einem kleinen Budget ausstattet.
3. In einigen Kantonen genau festgelegt, in anderen aber nicht. Es gibt keine landesweit einheitliche Regelung.
4. Die Regelungen sind je nach Schulbezirk (Politik der kommunalen Bildungsbehörden) unterschiedlich und es ist schwierig, nationale Durchschnittswerte anzugeben, da es 15 000 Schulbezirke gibt und keine landesweit einheitlichen Regelungen gelten.
5. Die lokalen Bildungsbehörden erhalten generell ein Budget für berufliche Weiterbildungsaktivitäten.

Quelle: Die Tabelle basiert auf den von den am Projekt teilnehmenden Ländern zur Verfügung gestellten Daten. Bei der Interpretation der Tabelle sollte beachtet werden, dass sie lediglich allgemeine Tendenzen aufzeigt und keinen strikten Ländervergleich zulässt.

Abbildung 4.2 **Unterstützung durch die Schulen bei der beruflichen Weiterbildung, 2001**

Prozentsatz der Schüler im Sekundarbereich II in Schulen, deren Leitungen angeben, dass die Schule die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften in folgender Weise unterstützt:



Anmerkung: Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz der Schüler im Sekundarbereich II in Schulen angeordnet, deren Leitungen berichten, dass die Schule ein separates Budget für die berufliche Weiterbildung von Lehrern hat. In Belgien (fläm. Gemeinschaft) wird jeder Schule vom Bildungsministerium ein Budget für die berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte zugewiesen. Die Niederlande erfüllten nicht die internationalen Stichprobenanforderungen. Vgl. OECD (2004) wegen Erläuterungen zur Methodik.

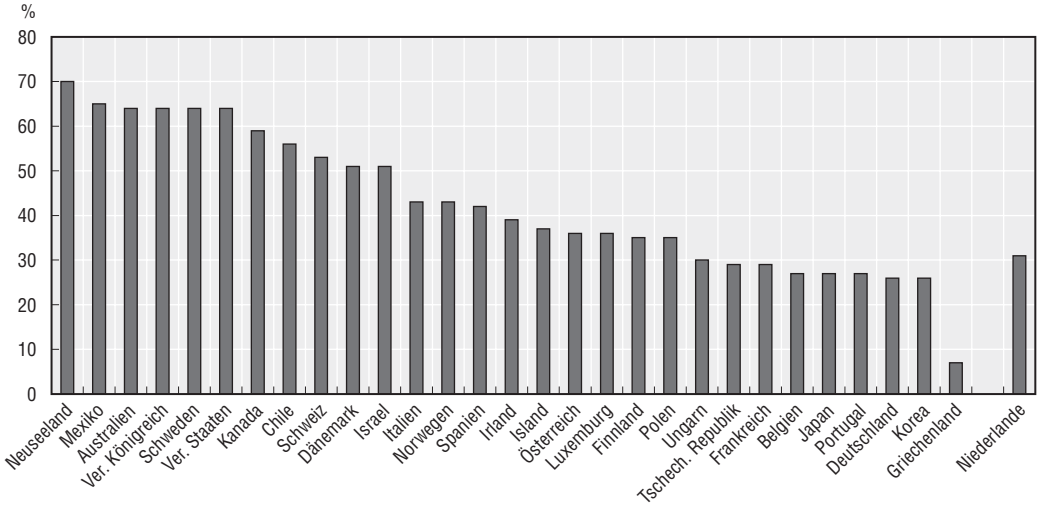
Quelle: OECD ISUSS-Datenbank 2003 über die Internationale Erhebung zu Schulen des Sekundarbereichs II.

programm teilgenommen hatten (Abb. 4.3). Allerdings sind die Teilnehmerquoten in den einzelnen Ländern ganz unterschiedlich und reichen von weniger als 10% der für den Unterricht von 15-Jährigen verantwortlichen Lehrkräfte in Griechenland bis zu 70% in Neuseeland.

Detailliertere Informationen über die Beteiligung von Lehrkräften an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung sind der OECD-Erhebung über Schulen des Sekundarbereichs II in 15 Ländern zu entnehmen (OECD, 2004). Laut Aussagen der Schulleiter nahmen etwa ein Drittel der Sekundarstufe-II-Lehrer im Zeitraum 2000/2001 an Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung im IKT-Bereich und etwa 50% der Lehrkräfte an sonstigen beruflichen Fortbildungsmaßnahmen teil (Abb. 4.4). Die höchsten Teilnehmerquoten wurden in Schweden, Finnland, Dänemark, Norwegen und der Schweiz registriert (wo mindestens 50% der Lehrkräfte an einer IKT-Fortbildung teilnahmen), die niedrigsten hingegen in Italien, Korea, Frankreich und Ungarn. Allerdings können diese Angaben die realen Teilnehmerquoten insofern zu niedrig ausweisen, als die Lehrkräfte u.U. an Maßnahmen der beruflichen Fortbildung teilnehmen, ohne hierüber unbedingt den Schulleiter zu informieren. In Frankreich und Spanien beispielsweise werden Fortbildungsmaßnahmen im Allgemeinen von den Bildungsbehörden in direktem Kontakt mit den Lehrkräften organisiert. Insgesamt geht aus den Abbildungen 4.3 und 4.4 jedoch hervor, dass die Teilnahme von Lehrkräften an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung die jeweiligen Mindestanforderungen übersteigt.

Schwierig ist die Analyse der beruflichen Entwicklung u.a. auf Grund des breiten Spektrums von Aktivitäten, die dieser Begriff umfasst. Abbildung 4.5 stellt die Teilnahme von Lehrern des Sekundarbereichs II an neun Standardformen der beruflichen Weiterbildung dar. Die geläufigsten Formen sind Fortbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz oder Workshops: 94% der Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs II besuchen Schulen, in denen laut Angaben des Schulleiters mindestens eine Lehrkraft an einer derartigen Maßnahme teilgenommen hat. Auch weniger formelle Arten der beruflichen Weiterbildung wurden häufig genannt, wie regelmäßige Zusammenarbeit der

Abbildung 4.3 **Prozentsatz der Lehrkräfte, die laut Angaben der Schulleitungen in den letzten drei Monaten vor der PISA-Erhebung an einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen hatten, 2000**



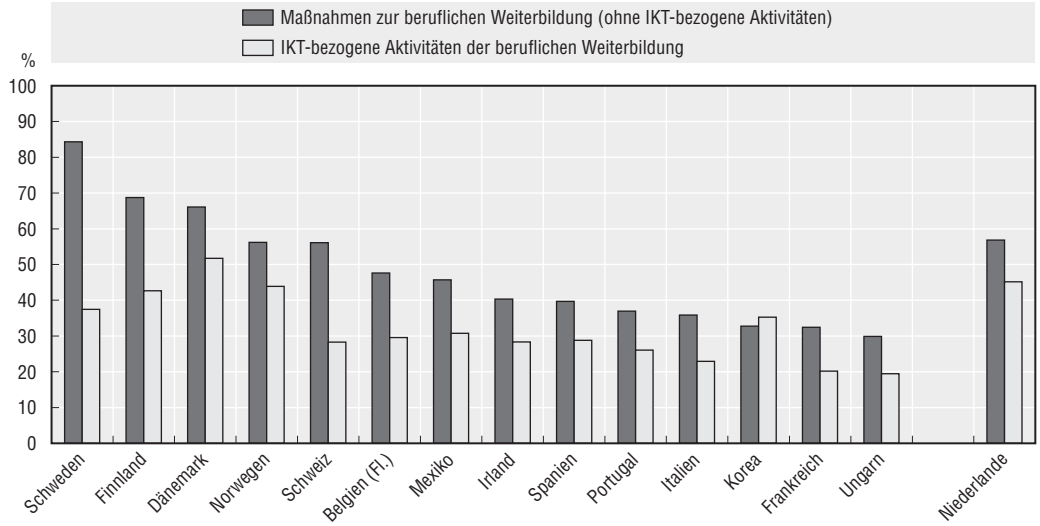
Definition: Die Schulleiter wurden gebeten, den Prozentsatz der Lehrkräfte in ihrer Schule anzugeben, die in den letzten drei Monaten an einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen hatten. Der Durchschnittswert für jedes Land wird berechnet durch Gewichtung des Werts für die einzelnen Schulen mit der Schülerzahl der jeweiligen Schule. Berufliche Fortbildung wird wie folgt definiert: „Fortbildungsveranstaltungen sind offizielle Angebote, die dazu dienen, didaktische und pädagogische Kompetenzen zu verbessern. Sie können, müssen aber nicht zu einem anerkannten Abschluss führen. Die Veranstaltung muss mindestens einen Tag dauern und sich auf Unterrichts- und Bildungsaspekte konzentrieren".

Anmerkung: Für die Niederlande ist die Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

Abbildung 4.4 **Teilnahme von Lehrern an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung im Sekundarbereich II, 2001**

Prozentsatz der Lehrkräfte, die laut Angaben der Schulleitungen an folgenden Maßnahmen teilgenommen haben:

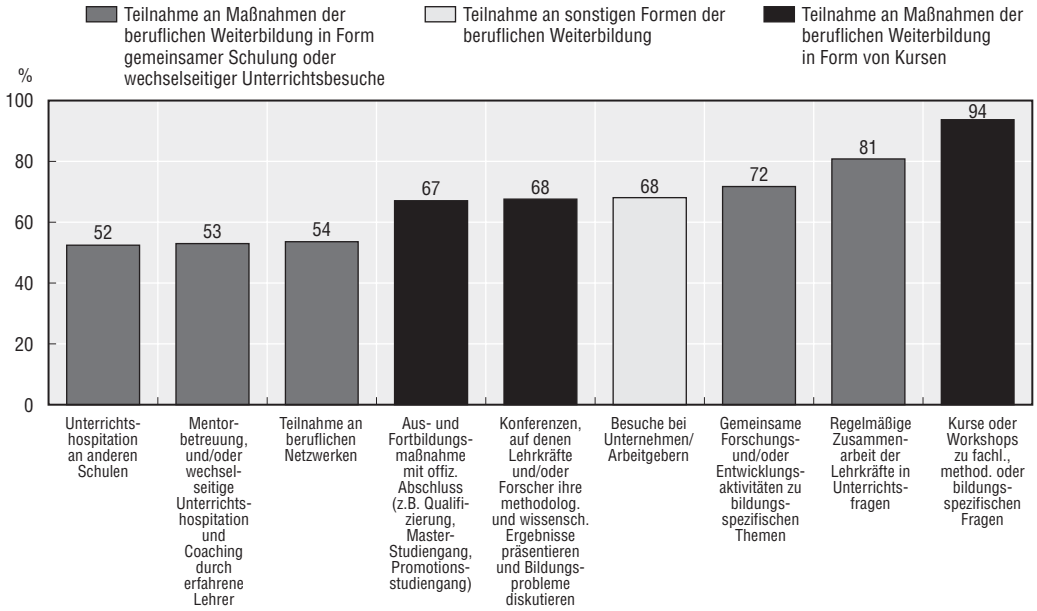


Anmerkung: Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz der Lehrkräfte angeordnet, die laut Angaben der Schulleitungen an Fortbildungsaktivitäten (ohne IKT-bezogene Aktivitäten) teilgenommen haben. Die Niederlande erfüllten nicht die internationalen Stichprobenanforderungen. Vgl. OECD (2004) wegen Erläuterungen zur Methodik.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank 2003 über die Internationale Erhebung zu Schulen des Sekundarbereichs II.

Abbildung 4.5 **Durchschnittliche Frequenz verschiedener Formen von Weiterbildungsaktivitäten in den einzelnen Ländern, 2001**

Prozentsatz (Ländermittel) der Schüler im Sekundarbereich II in Schulen, deren Leitungen angaben, dass mindestens eine Lehrkraft im Schuljahr 2000-2001 an beruflichen Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen hat



Anmerkung: Die Anteile der einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen sind für länderübergreifende Mittelwerte berechnet. Folgende Länder haben an der ISUSS-Erhebung teilgenommen: Belgien (fläm. Gemeinschaft), Dänemark, Finnland, Frankreich, Irland, Italien, Korea, Mexiko, Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien sowie Ungarn. Vgl. OECD (2004) wegen Erläuterungen zur Methodik.

Quelle: OECD ISUSS-Datenbank 2003 über die Internationale Erhebung zu Schulen des Sekundarbereichs II. Veröffentlicht in OECD (2004).

Lehrkräfte in Unterrichtsfragen (81%) sowie gemeinsame Forschungs- und/oder Entwicklungsaktivitäten (72%). Am wenigsten verbreitet sind offenbar Aktivitäten wie Unterrichtshospitation an anderen Schulen (52%), Mentorbetreuung und/oder wechselseitige Unterrichtshospitation und Coaching (53%) sowie die Teilnahme an beruflichen Netzwerken (54%). Da es für diese Indikatoren ausreicht, wenn mindestens eine Lehrkraft pro Schule an der betreffenden Maßnahme teilnimmt, dürften sie die Teilnahmequoten für die Lehrkräfte insgesamt zu hoch ausweisen.

4.6.4 Wissenschaftliche Untersuchungen über die Effekte der beruflichen Weiterbildung

Bislang gibt es nur sehr begrenztes Informationsmaterial über die Effekte von Weiterbildungsmaßnahmen auf die Schülerleistungen. Im Allgemeinen ist nach wie vor sehr wenig über Art und Verbreitung der beruflichen Fortbildung als Aktivität bekannt. Die unter den Begriff „Fort- und Weiterbildung“ fallenden Aktivitäten sind sehr unterschiedlicher Natur, und die Ergebnisse hängen in hohem Maße von den spezifischen Umständen ab, unter denen diese Aktivitäten stattfinden. Wegen eines internationalen Überblicks über die jüngste Fachliteratur zur beruflichen Fortbildung der Lehrkräfte vgl. Villegas-Reimers (2003).

In einigen Studien wurde ein Zusammenhang beobachtet zwischen einer Verbesserung der Schülerleistungen und der Möglichkeit für Mathematiklehrer zur Teilnahme an kontinuierlichen Fortbildungskursen, in deren Mittelpunkt die Pädagogie der spezifischen Inhalte des neuen Curriculums steht, das sie zu unterrichten lernen (z.B. Cohen und Hill, 1997). Wie aus diesen Studien hervorgeht, ähnelten die Unterrichtsmethoden kalifornischer Lehrkräfte, die wiederholt die Mög-

lichkeit hatten, an so genannten *„student curriculum workshops“* (Workshops zu Lehrplänen) über Elementarmathematik teilzunehmen, sehr viel stärker den im neuen Lehrplanrahmen vorgesehenen Praktiken, und die Mathematiknoten ihrer Schülerinnen und Schüler waren zugleich wesentlich besser. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Wiley und Yoon (1995) sowie Brown et al. (1995).

In einer jüngeren Untersuchung stellte Wenglinksy (2000) einen Zusammenhang her zwischen den 1996 gemessenen Schülerleistungen von Achtklässlern beim *US National Assessment of Educational Progress* (Nationale Evaluierung der Entwicklung der Schülerergebnisse) einerseits und dem Ausbildungsniveau, den Berufsjahren, den Unterrichtspraktiken und der beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte andererseits. Diese Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Teilnahme der Lehrkräfte an bestimmten beruflichen Fortbildungsmaßnahmen in der Tat signifikant ins Gewicht fällt. In Mathematik beispielsweise erzielten Schülerinnen und Schüler, deren Lehrer an einer Fortbildung für die Arbeit mit spezifischen Schülergruppen teilgenommen hatten (Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund bzw. mit begrenzten Englischkenntnissen oder mit pädagogischem Sonderbedarf), bessere Ergebnisse als die Schüler anderer Klassen. Das Gleiche galt auch für Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte von berufsbegleitenden Schulungen in höheren Denkfähigkeiten profitiert hatten. Im Bereich der Naturwissenschaften schnitten Schülerinnen und Schüler, deren Lehrer in der Schule selbst labortechnische Kurse absolviert hatten, ebenfalls besser ab als andere Schüler.

Natürlich ist die Korrelation zwischen Schülerleistungen und beruflicher Fortbildung nicht unbedingt der Beweis für einen Kausalzusammenhang, besonders dann nicht, wenn die besagte berufliche Fortbildung auf einen freiwilligen Entschluss zurückgeht. Motivierte Lehrkräfte bemühen sich stärker um berufliche Entwicklung als ihre weniger motivierten Kollegen und können normalerweise auch bessere Schülerleistungen vorweisen.

Die vielleicht ausführlichste und von der Methodik her anspruchsvollste Studie über die Effekte eines spezifischen beruflichen Entwicklungsprogramms stammt von Angrist und Lavy (2001). Dieses Programm wurde in Jerusalem auf der Grundschulstufe angewandt, um den Sprach- und Mathematikunterricht zu verbessern. Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass sich die Schülernoten in konfessionsfreien Schulen, in denen Lehrer an einer Fortbildung teilgenommen hatten, verbessert haben. Für die Konfessionsschulen sind die Ergebnisse weniger eindeutig, was den Autoren zufolge daran liegen kann, dass die Fortbildungskurse dort später und in kleinerem Rahmen eingeführt wurden. Zur Evaluierung des wirtschaftlichen Nutzens von Fortbildungsprogrammen verglichen die Autoren Kosten und Nutzen mit Untersuchungen über andere Strategien, wie z.B. Reduzierung der Klassengröße und Verlängerung der täglichen Unterrichtszeit. Sie gelangten dabei zu der Schlussfolgerung, dass eine zielgerichtete Lehrerfortbildung ein kosteneffizienteres Mittel zur Steigerung der Schülerleistungen darstellt als eine Verringerung der Klassengröße bzw. eine Verlängerung der Unterrichtszeit.

Auch wenn keine verlässlichen Daten zur Verfügung stehen, gibt es Hinweise darauf, dass die Mittel für berufliche Fortbildung nur einen sehr geringen Anteil der Gesamtausgaben für Schulen ausmachen. Wie in Abschnitt 4.6.2 weiter oben erörtert, beträgt die Regeldauer der beruflichen Fortbildung in Ländern mit Mindestfortbildungszeit fünf Tage pro Jahr. Das entspricht im Großen und Ganzen etwas weniger als 2% der Gesamtausgaben für Schulen.

Jacob und Lefgren (2002) untersuchten ein Programm, das in Chicago für die 20% der Grundschulen mit den schlechtesten Ergebnissen erstellt worden war, und stellten fest, dass eine moderate Erweiterung des Schulungsangebots in Mathematik- und Leseunterricht keinen Effekt auf die Schülerleistungen hatte. Sie zogen hieraus den Schluss, dass begrenzte Investitionen in die Personalentwicklung in derartigen Schulen möglicherweise nicht ausreichen, zumal dann nicht, wenn die Fortbildung, wie es hier der Fall gewesen zu sein scheint, relativ unstrukturiert und nicht hinreichend mit den Lehrplänen abgestimmt ist. Sie kommen zu der Schlussfolgerung, dass die Ergebnisse selbst bei erheblichen Mehrinvestitionen in das Lehrerfortbildungsprogramm nicht zufriedenstellend gewesen wären. Die Nutzeffekte der beruflichen Entwicklung hängen nicht nur von den investierten Mitteln ab, sondern auch von Qualität und Rahmen der Programme.

Die wirksamsten Formen beruflicher Fortbildung sind offenbar Programme, die auf klar formulierten Prioritäten aufbauen, den Lehrkräften eine kontinuierliche Unterstützung in der Schule selbst bieten, sich ebenso mit Unterrichtsinhalten wie mit angemessenen Unterrichtsmethoden und Klassenführungsstrategien befassen und den Lehrkräften Gelegenheit geben, neue Unterrichtsmethoden zu beobachten und selbst auszuprobieren.

Die Bedeutung einer nach Lehrergruppen organisierten beruflichen Fortbildung wird durch die Forschungsarbeiten von Desimone et al. (2002) bestätigt. Dabei berufen sich die Autoren auf Langzeitdaten einer Stichprobe von 200 Lehrern für Mathematik und Naturwissenschaften. Auf dieser Basis kommen sie zu der Schlussfolgerung, dass die berufliche Fortbildung die Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte wirksamer beeinflusst, wenn die Fortbildung in Gruppen erteilt wird (Lehrkräfte derselben Schule, Fachrichtung bzw. Klassenstufe), auf das aktive Lernen ausgerichtet ist (d.h. die Lehrkräfte wenden das Gelernte konkret an) und dem Fachwissen der Lehrkräfte entsprechen sowie externen Standards und Maßstäben genügen.

Die dezentralisierte Verwaltung von Schulen und schulischen Ausbildungsstätten hat neue Herausforderungen und Möglichkeiten für die berufliche Weiterentwicklung von Lehrkräften geschaffen (vgl. Kasten 4.8 wegen Beispielen aus Baden-Württemberg/Deutschland und Schweden). Damit sich die Lehrkräfte für Bemühungen um schulische Verbesserungen verantwortlich fühlen und dabei selbst die Führungsrolle übernehmen, muss ihnen ein reicheres und stärker diversifiziertes Angebot an beruflicher Weiterbildung geboten werden.

Kasten 4.8 **Berufliche Fortbildung und Verbesserung der Schulen in Baden-Württemberg (Deutschland) und Schweden**

Praxisorientierte Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg (Deutschland)

Eine der Prioritäten des baden-württembergischen Kultusministeriums besteht darin, eine für Schulen oder regionale Teams bestimmte Fort- und Weiterbildung zu unterstützen, um die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und die Entwicklung ganzer Schulen zu fördern. Das Ministerium unterstützt die Organisation von jährlich etwa 100 Seminaren für ganze Schulen durch seine Staatlichen Akademien für Lehrerfortbildung. Die Akademie Esslingen z.B. organisiert maßgeschneiderte zweitägige Seminare, die sich an das gesamte Lehrerkollegium der Schulen richten (und in der Regel an Wochenenden stattfinden). Der Inhalt dieser Seminare wird gemeinsam von der Schule und der Akademie bestimmt. Im Mittelpunkt stehen dabei die Personal- und Organisationsentwicklung. Hierzu gehören generell Elemente wie die Organisation des aktiven Lernens, die Entwicklung von selbstgesteuerten Lernkompetenzen, Stress- und Konfliktmanagement sowie die Unterstützung der Schüler bei der Teamarbeit. Die Kurse enden immer mit der Aufstellung eines Aktionsplans für die Schulentwicklung. Um die Nachhaltigkeit zu gewährleisten, wird ein aus Lehrkräften der jeweiligen Schule zusammengesetztes Lenkungsteam eingerichtet, dem die Verantwortung für die Umsetzung des Aktionsplans übertragen wird.

Vorgesehene Zeit für Lehrerfortbildung in Schweden

In Schweden sind gemäß einem Übereinkommen von 2000 (als Richtwert) jährlich 104 Stunden für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen für jede Lehrkraft vorgesehen. Bei einer gesetzlichen Arbeitszeit von insgesamt 1 800 Stunden entspricht dies etwa 15 Tagen pro Jahr oder rd. 6% der Arbeitszeit einer Vollzeitkraft, was im Vergleich zu den meisten anderen Ländern verhältnismäßig viel ist. Wie diese Zeit aufgeteilt und verwendet wird, richtet sich nach den Bedürfnissen der Schule und der einzelnen Lehrkraft. Die Schulleiter müssen im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung für Qualität und Entwicklung ihrer Schulen vor allem dafür sorgen, dass die 104 Stunden gut genutzt werden, die lokalen Bildungsbehörden spielen aber eine große Rolle bei Entscheidungen darüber, welche Fortbildungsprogramme finanziell unterstützt werden. Zum Teil werden diese Programme außerhalb der normalen Unterrichtszeiten veranstaltet, z.B. in Abendkursen.

4.6.5 Schulen als lernende Organisation

Untersuchungen über besonders erfolgreiche Einrichtungen haben ergeben, dass das Lernen dort größtenteils informell erfolgt (vgl. Education Development Center, 1998). Gerade die leistungsfähigsten unter den Organisationen messen dem informellen Lernen und dem Beitrag, den dieses zur Erreichung organisatorischer Ziele leisten kann, große Bedeutung bei. Sie sind bestrebt, ihrem Personal möglichst viele Gelegenheiten für Interaktionen zur gegenseitigen Bereicherung, aber auch für Kontakte zu externen Forschungs- und Informationsquellen zu bieten und Strategien für kumulative Lernerfahrungen zu entwickeln, die für alle Mitglieder der Organisation leichter zugänglich sind. Für diesen Ansatz wird zuweilen der Begriff „Wissensmanagement“ verwendet.

Es gibt einige Beispiele dafür, wie Aktivitäten der beruflichen Fortbildung zur Förderung des kontinuierlichen informellen Lernens in Schulen eingesetzt werden. Eine besonders wichtige Strategie besteht darin, Lehrkräfte zu größerer intellektueller Neugier zu ermutigen und sie dazu anzuregen, in der Praxis eine reflektivere Haltung einzunehmen und zwar in Zusammenarbeit mit den Kollegen. Wie von Schon (1996) definiert, bedeutet reflektive Praxis die bewusste Analyse der eigenen Erfahrungen bei der konkreten Wissensanwendung in der Praxis, bei gleichzeitigem Coaching durch Fachkräfte der jeweiligen Disziplin. Im Rahmen der reflektiven Praxis werden Lehrkräfte ermutigt, persönliche Erfahrungen, Gesprächsaufzeichnungen und Diskussionen im kleineren und größeren Kreis als Basis für Reflexionen über ihre eigenen Praktiken und deren potenzielle Verbesserung zu nutzen. Der Rückgriff auf Peer-Reflexionsgruppen und Coaching (Guiney, 2001) veranlasst die Lehrkräfte, bestehende Theorien wie auch ihre eigene vorgefasste Meinung über das Unterrichten in Frage zu stellen und fördert zugleich einen kollegialen Rahmen der beruflichen Entwicklung. Licklider (1997) kam zu dem Ergebnis, dass das autonome Lernen auf der Basis von Erfahrungen in einem authentischen Umfeld eine wirksame Komponente der Erwachsenenbildung ist. In seiner Studie unterstreicht er einen zunehmenden Trend zur Veranstaltung von Aktivitäten wie Studiengruppen und *Peer-Coaching*, in deren Rahmen die Lehrkräfte ihre Ideen und Praktiken einer kontinuierlichen Prüfung unterziehen.

Einige Länder stützen sich auf ein globaleres Konzept der beruflichen Entwicklung, das Lehrkräften die Möglichkeit zur Teilnahme an schulbezogenen wissenschaftlichen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten bieten soll (z.B. England, Ungarn und Ontario/Kanada). Dank dieser Programme können die Lehrkräfte ihre eigenen Unterrichtsstrategien und Schulprogramme untersuchen und evaluieren und ihre Erkenntnisse mit Kollegen sowie im Rahmen von Konferenzen und Publikationen austauschen.

Andere Länder bemühen sich um einen kohärenteren Rahmen für die Dokumentierung und Zertifizierung wirksamer Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung. Die Erstellung von Portfolios beispielsweise gibt den Lehrkräften die Möglichkeit, Aktivitäten der beruflichen Entwicklung systematisch zu belegen und ihre Erfahrungen mit anderen auszutauschen. Portfolios sind auch ein Instrument zur Dokumentation der von Lehrern durchgeführten Entwicklungsprojekte und Forschungsarbeiten. Durch die ausführliche Darstellung individueller Erfahrungen auf dem Gebiet der beruflichen Entwicklung werden sich die betreffenden Lehrkräfte ihrer persönlichen Stärken wie auch ihres weiteren Fortbildungsbedarfs stärker bewusst. Schließlich dienen Portfolios auch dazu, potenziellen Arbeitgebern eine präzisere Vorstellung von den jeweiligen Erfahrungen, Interessen, Motivationen, Kenntnissen und Kompetenzen eines Lehrers bzw. einer Lehrerin zu vermitteln.

Damit Aktivitäten der beruflichen Fortbildung zu derartigen Ergebnissen führen, ist es wichtig, dass diese eine enge Verbindung zwischen der persönlichen Entwicklung der Lehrkräfte, ihren Verantwortlichkeiten im Unterricht und den Zielsetzungen der Schule herstellen. Vielen Programmen der beruflichen Fortbildung wird vorgeworfen, sie behandelten die Lehrerfortbildung wie eine Aktivität fern der schulischen Realität, was sowohl ihre Effektivität wie auch die Möglichkeiten der Schule reduziere, von informellem Lernen zu profitieren (Education Commission of the States, 2004).

Damit Schulen ermutigt werden, sich zu lernenden Organisationen zu entwickeln, muss sichergestellt werden, dass die Lehrkräfte: für den Erwerb neuer beruflicher Kenntnisse *motiviert* sind; die *Möglichkeit* haben, sich aktiv für Innovationen zu engagieren; die *Kompetenz* besitzen, die notwendig ist, um die Validität von Innovationen zu beurteilen; und die notwendigen *Mechanismen* existieren, damit sie validierte Innovationen in ihren eigenen und anderen Schulen rasch verbreiten können (D. Hargreaves, 2003). Gezielte Aktivitäten der beruflichen Entwicklung können eine wichtige Quelle für Ideen und Methoden zur Einführung derartiger Mechanismen in den Schulen darstellen. Noch wichtiger sind vielleicht qualifizierte Schulleiter, die in der Lage sind, ein Klima der Kollegialität zu schaffen, um die Qualität innerhalb der Schulen zu verbessern, sowie Evaluierungs- und Karriereentwicklungssysteme, in deren Rahmen innovativ tätige Lehrkräfte, die ihre Erfahrungen austauschen und dazu beitragen, dass die Schule ihre Ziele erreicht, gebührend anerkannt und belohnt werden. Auf diese letztgenannten Aspekte wird in Kapitel 6 eingegangen.

Das Konzept der Schule als lernende Organisation setzt ebenfalls voraus, dass sich die Schulen stärker nach außen öffnen, solidere Partnerschaften mit der FuE-Gemeinschaft aufbauen und sich besser in Lehrer- und Schulnetzwerke integrieren. Eine systemweite Verbesserung setzt voraus, dass jede Schule ihre Erfolge und Misserfolge mit den jeweils anderen Schulen teilt und bereit ist, von den Erfahrungen anderer zu lernen, die sich ähnlichen Herausforderungen gegenübersehen. Die Fallstudien des OECD-Zentrums für Bildungsforschung und Innovation über die länderspezifischen Strategien zur Schulung der Lehrkräfte in Methoden der formativen Beurteilung von Schülerinnen und Schülern unterstreichen die Bedeutung von Lehrer- und Schulnetzwerken, machen gleichzeitig aber auch darauf aufmerksam, wie viel Zeit und sonstige Ressourcen für ein effektives Funktionieren dieser Netzwerke notwendig sind (OECD, 2005).

4.7 Prioritäten für die künftige Politikgestaltung

In diesem Kapitel, das einem Überblick über die verschiedenen Länderansätze zur Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte gewidmet ist, wird auf eine Reihe vielversprechender Initiativen in den Bereichen Lehrererstausbildung, Zertifizierung neuer Lehrkräfte, Berufseinstieg und laufende berufliche Weiterentwicklung eingegangen. In den meisten nationalen Hintergrundberichten wurden diese Bereiche als besonders verbesserungsbedürftig identifiziert.

Der Lehrerberuf wird immer anspruchsvoller, und die Lehrkräfte müssen auf Grund des gesellschaftlichen Wandels und der höheren Anforderungen an die Schule zunehmende Verantwortlichkeiten übernehmen. Gleichzeitig wird seitens der Forschung immer stärker betont, wie wichtig ein qualitativ hochwertiger Unterricht für die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler ist und wie entscheidend es auf ein besseres Verständnis der eigentlichen Bestimmungsfaktoren für die Effektivität der Lehrkräfte ankommt. Parallel dazu stellt die Forschung aber auch den Wert einiger traditioneller Konzepte zur Entwicklung von Wissen und Know-how der Lehrkräfte in Frage.

Die anschließenden Politikempfehlungen basieren auf den in den nationalen Hintergrundberichten dargelegten Erfahrungen, auf Analysen externer Evaluierungsteams sowie auf wissenschaftlichen Untersuchungen. Nicht alle Politikkonsequenzen gelten gleichermaßen für alle 25 Teilnehmerländer. In einer Reihe von Fällen sind viele bzw. die meisten der vorgeschlagenen Maßnahmen bereits eingeführt, und für andere Länder dürften sie auf Grund abweichender sozialer, wirtschaftlicher und bildungspolitischer Strukturen und Traditionen weniger relevant sein. Außerdem ist in einigen Fällen insofern Vorsicht geboten, als sich die Forschungsgrundlagen nicht auf eine hinreichende Zahl von Ländern erstrecken, als dass sich gesicherte Aussagen über die Wirksamkeit dieser Maßnahmen machen ließen. In den nachstehenden Abschnitten geht es vielmehr darum, vielversprechende Ideen zu identifizieren und Lehren aus den Erfahrungen anderer Länder zu ziehen, die sich um bessere Mittel und Wege für die Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte bemühen.

Entwicklung von Lehrerprofilen zur besseren Abstimmung von beruflicher Weiterbildung, Leistungsstandards und Bedarf der Schulen

Die wichtigste Priorität besteht für die Länder in einem klaren, präzisen Rahmen bzw. einem Profil, das genau definiert, was an Kenntnissen und Fähigkeiten von den Lehrkräften erwartet wird. Ein derartiger Rahmen ist unerlässlich für die Orientierung der Lehrererstausbildung, die Lehrerzertifizierung, die laufende berufliche Weiterbildung und die Karriereentwicklung sowie für die Beantwortung der Frage, inwieweit diese verschiedenen Komponenten den Anforderungen gerecht werden.

Eine unabdingbare Voraussetzung für die Erstellung eines Profils der Lehrerkompetenzen ist eine klare Formulierung der Lernziele für Schülerinnen und Schüler. Die Arbeit der Lehrkräfte und das Wissen sowie die Qualifikationen, die sie brauchen, um effektiv zu sein, müssen den von der Schule angestrebten Lernzielen für Schülerinnen und Schüler entsprechen. Es bedarf berufsweiter Standards sowie eines gemeinsamen Konzepts dessen, was einen guten Unterricht ausmacht. Das Profil sollte sich auf wissenschaftliche Kenntnisse gründen, und es sollte – mit aktiver Beteiligung des ganzen Berufsstands – die erforderlichen Lehrerkompetenzen und Leistungsstandards definieren. Ein klares, gut strukturiertes und von einem breiten Konsens getragenes Lehrerprofil kann ein nützliches Instrument sein, um die verschiedenen Komponenten der Wissens- und Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte aufeinander abzustimmen.

Das Lehrerprofil muss die weit gefächerten Kompetenzen widerspiegeln, die die Lehrkräfte heutzutage aufweisen müssen, um effektive Praktiken der modernen Schule zu sein. Es sollte solides Fachwissen, pädagogische Kompetenzen sowie die Fähigkeit umfassen, mit den verschiedensten Schülerinnen und Schülern umzugehen, mit Kollegen im Team zu arbeiten, einen Beitrag zur Entwicklung von Schule und Berufsstand allgemein zu leisten und sich kontinuierlich weiterzubilden. Das Profil könnte unterschiedliche Leistungsniveaus – für Junglehrer, erfahrene Lehrkräfte bzw. Lehrkräfte mit gehobener Verantwortung – definieren. Im Mittelpunkt sollte der Erwerb der für die Qualität des Lehrens wesentlichen Kenntnisse und Kompetenzen stehen.

Betrachtung der Lehrerbildung als Kontinuum

Der Schwerpunkt der Lehrerbildung liegt bisher weitgehend auf der Lehrererstausbildung, d.h. dem Wissen und den Fertigkeiten, die Lehrkräfte vor ihrem Amtsantritt erwerben müssen. Auf die Lehrererstausbildung entfällt der größte Teil der für die Lehrerbildung bestimmten Ressourcen, und es ist diese Schwerpunktsetzung, die auf nationaler Ebene besonders kontrovers diskutiert wird. In einer Reihe von Ländern sind die im Rahmen der Erstausbildung erworbenen Qualifikationen für den weiteren Karriereverlauf ausschlaggebend. Angesichts des raschen Wandels, dem die Schulen unterliegen, der potenziell langen Laufbahn vieler Lehrkräfte wie auch der erforderlichen stetigen Aktualisierung der Kenntnisse und der beruflichen Fortbildung sollte die Lehrerbildung jedoch als ein Prozess des lebenslangen Lernens verstanden werden, in dem die Lehrererstausbildung keine fertigen Lehrer hervorbringt, sondern vielmehr das Fundament darstellt, auf dem die weitere Ausbildung aufbaut.

So wichtig und notwendig eine qualitativ hochwertige Lehrererstausbildung auch ist, reicht sie doch für sich alleine genommen nicht aus, um den Bedürfnissen der Lehrkräfte und Schulen gerecht zu werden. Die Etappen der Lehrererstausbildung, des Vorbereitungsdienstes und der beruflichen Weiterbildung müssen wesentlich besser miteinander verknüpft werden, um ein kohärenteres Aus- und Weiterbildungssystem für Lehrkräfte zu entwickeln. Wie weiter oben erwähnt, kann eine klare Definition von Lehrerkompetenzen und Leistungsstandards in den verschiedenen Stadien der beruflichen Karriere als Rahmen dienen, in den die kontinuierliche Lehrerentwicklung integriert werden kann. Hierzu gehört auch eine klare Definition der Verantwortung, die den Lehrkräften selbst für ihre Fort- und Weiterbildung zufällt, sowie die Schaffung von Strukturen, die ihnen die berufliche Entwicklung erleichtern.

Die Perspektive des lebenslangen Lernens für Lehrkräfte bedeutet, dass der Unterstützung der Lehrkräfte in der Anfangsphase ihrer Berufslaufbahn wie auch der Schaffung von Anreizen und der Bereitstellung von Ressourcen für die kontinuierliche berufliche Entwicklung in den meisten Ländern noch sehr viel mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Die Lehrererstausbildung wird ihre Bedeutung behalten. Sie wird aber als Prozess angesehen werden, der nicht das Kernstück der Ausbildung selbst bildet, sondern vielmehr ein solides Fundament für die kontinuierliche Fortbildung der Lehrkräfte schafft. Generell wäre es wahrscheinlich nützlicher, zusätzliche Finanzmittel nicht zur Verlängerung der Erstausbildung zu verwenden, sondern für die Verbesserung der Berufseinstiegsprogramme und der Lehrerfortbildung während des gesamten Berufslebens einzusetzen.

Förderung einer flexibleren und anpassungsfähigeren Lehrerbildung

Die Lehrerausbildung muss maßgeblich dazu beitragen, dass der Lehrerberuf einem breiten Spektrum qualifizierter Anwärter offen steht und den neuen Bedürfnissen des Bildungssystems effektiv gerecht wird; zu den Kernmerkmalen eines flexiblen und anpassungsfähigen Systems der Lehrerausbildung zählen:

- Möglichkeit einer Lehrerausbildung nach Abschluss eines Studiums in einer anderen Disziplin. Dazu sind zusätzlich zu der grundständigen Ausbildung für jene Studierenden, die sich verhältnismäßig früh für den Lehrerberuf entscheiden, Aufbaustudiengänge oder Postgraduiertenprogramme der Lehrerbildung erforderlich;
- modular gegliederte Programme, die es bestimmten Kandidaten ermöglichen, ein Teilzeit- oder Fernstudium zu absolvieren und die Lehrerausbildung mit der Ausübung eines Berufs bzw. familiären Pflichten zu vereinbaren;
- Ausweitung der gemeinsamen Komponenten der Lehrerausbildung für verschiedene Schultypen und Bildungsstufen, um die Chancen für den Lehramtsanwärter zu erhöhen, je nach Lehrerbedarf und persönlichen Berufsschwerpunkten an unterschiedlichen Schulen unterrichten zu können;
- alternative Pfade in den Lehrerberuf für Personen, die sich während ihrer beruflichen Laufbahn umorientieren und ein formales Lehramtsstudium mit einer Tätigkeit als finanziell unterstützter Hilfslehrer mit reduzierter Stundenzahl kombinieren möchten;
- Anrechenbarkeit von extern erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen auf das Studium, um Kurslänge und -kosten zu reduzieren;
- Umschulungs- und Höherqualifizierungsprogramme, die es praktizierenden Lehrkräften ermöglichen, neue Qualifikationen zu erwerben, um in anderen Schultypen zu unterrichten bzw. stark nachgefragte Fächer zu lehren;
- enge Zusammenarbeit zwischen den Schulen, den Arbeitgebern der Lehrkräfte und dem Berufsstand der Lehrer;
- Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten, die sich auf die Probleme konzentrieren, mit denen Schulen und Lehrkräfte konfrontiert sind;
- Feedback- und Evaluierungsmechanismen, mit deren Hilfe die Ergebnisse der Lehrerausbildung beobachtet und Qualitätsverbesserungen vorgenommen werden können.

Verbesserung des Selektionsverfahrens für die Lehrerbildung

In einigen Ländern ist der Zugang zur Lehrererstausbildung für Schülerinnen und Schüler mit Sekundarstufe-II-Abschluss weitgehend unbegrenzt. Auch wenn es angesichts der allgemeinen Hochschulzulassungspolitik schwer sein dürfte, diese Zugangsmodalitäten zu ändern, besteht doch das Risiko, dass sich zu viele Studenten immatrikulieren lassen, von denen ein Großteil letztend-

lich gar nicht den Lehrerberuf anstrebt, wodurch für die Lehrerbildung bestimmte Ressourcen vergeudet werden können. Zur Lösung dieses Problems bieten sich mehrere Möglichkeiten an: bessere Aufklärung und Beratung der Studienkandidaten für das Lehramt, damit diese ihre Entscheidungen in besserer Sachkenntnis der Lage treffen können; Verfahren, um herauszufinden, ob die Kandidaten über die notwendigen Motivationen, Kompetenzen, Kenntnisse und persönlichen Qualitäten verfügen; Anreizsysteme, die geeignet sind, besonders kompetente Kandidaten zu finden; flexible Programmstrukturen, mit deren Hilfe die Studenten bereits in einem frühen Stadium ihrer Ausbildung konkrete Unterrichtserfahrungen erwerben können sowie schließlich die Möglichkeit, in einen anderen Studienzweig zu wechseln, wenn der Wunsch, Lehrer zu werden, nicht mehr in dem gleichen Maße vorhanden ist.

Besonders heikel ist das Problem der Selektion in Ländern mit Lehrermangel, da der dringende Bedarf an Lehrkräften dort eine Lockerung der Zulassungskriterien zur Folge haben kann. Personen, die für den Lehrerberuf nicht hinreichend gerüstet oder motiviert sind, werden in der Schule wahrscheinlich nicht effizient sein und den Beruf möglicherweise sogar aufgeben, was dem Lehrermangel keinesfalls abhelfen würde. Politisch ratsamer wäre es, die Attraktivität des Lehrerberufs für kompetente und motivierte Anwärter zu erhöhen und Auswahlkriterien anzuwenden, die garantieren, dass die bestmöglichen Kandidaten für die Lehrerausbildung gewonnen werden.

Schwerpunktverlagerung in der Lehrererstausbildung

Die Lehrererstausbildung soll nicht nur eine solide Grundausbildung in Fachwissen, Fachdidaktik und allgemeiner Pädagogik vermitteln, sondern auch zur Entwicklung der für eine reflexive Praxis und berufsspezifische Forschung notwendigen Kompetenzen beitragen. Unterrichten ist eine komplexe Aufgabe, und es gibt keinen feststehenden, universell gültigen Katalog von Lehrermerkmalen und -verhaltensweisen, der für alle Kategorien von Schülern und Lernumfeldern den gleichen Wert hätte. Effektive Lehrer sind Personen, die in einer ganzen Reihe von Bereichen kompetent sind. Es wird allgemein davon ausgegangen, dass es sich bei dieser Berufsgruppe um Intellektuelle handelt, die sich gut ausdrücken können und gebildet wie auch in der Lage sind, in systematischen Strukturen zu denken, zu kommunizieren und zu planen. Sie müssen ihre Unterrichtsfächer perfekt beherrschen und zugleich in der Lage sein, dieses Wissen so zu strukturieren und einzusetzen, dass Lernprozesse stimuliert, gesteuert und in unterschiedlichen dynamischen Umfeldern evaluiert werden können. Effektive Lehrkräfte müssen außerdem über die erforderlichen persönlichen Qualitäten verfügen, um bei Schülern, Eltern wie auch Kollegen Vertrauen zu wecken.

Unrealistisch ist die Erwartung, dass ein Lehrererstausbildungsprogramm, so erstklassig es auch sein mag, die angehenden Lehrer in all diesen Bereichen erfolgreich vorzubereiten imstande ist. Wie weiter oben dargelegt wurde, wird die Lehrerausbildung heute nicht mehr als Haupt- bzw. alleinige Qualifikation für den Lehrerberuf angesehen, sondern als Pforte in den Beruf und als Ausgangsbasis für eine kontinuierliche Weiterbildung. Die Lehrererstausbildung muss gleichwohl gewährleisten, dass die Junglehrer für ihren Beruf gut gerüstet sind.

Die Teilnehmerländer sind generell der Auffassung, dass im Bereich der Lehrerausbildung trotz der in den vergangenen Jahren durchgeführten Reformen noch viel zu tun bleibt. Obwohl einige Länder mit der fachspezifischen Vorbereitung und den Forschungskompetenzen von Sekundarschullehrern im Großen und Ganzen zufrieden sind, haben sie doch gewisse Bedenken hinsichtlich der pädagogischen Kompetenzen und der Fähigkeit von Junglehrern, mit Schülern aus unterschiedlichen sozialen Milieus zu arbeiten. Was die Grundschullehrer betrifft, so wird ihre pädagogische Ausbildung zwar im Allgemeinen als gut betrachtet, Anlass zur Besorgnis gibt jedoch die Tatsache, dass viele von ihnen weder fachlich hinreichend sattelfest sind noch über die Gesamtheit der für eine kontinuierliche berufliche Fortbildung notwendigen Kompetenzen verfügen. Umfragen unter den Lehrkräften haben ergeben, dass diese selbst mit Besorgnis eine Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung feststellen.

Die Schwierigkeiten hängen z.T. damit zusammen, dass die Kompetenzen, über die Junglehrer zu Beginn ihrer Berufslaufbahn verfügen müssen, nicht hinreichend definiert sind. Die Erstellung eines klaren, von einem breiten Konsens getragenen Profils der notwendigen Kompetenzen und erwarteten Ergebnisse wäre hier sehr hilfreich. Eine weitere Quelle von Schwierigkeiten bilden die in einigen Ländern nur begrenzten Kontakte zwischen den Lehrerausbildungsinstitutionen und deren „Hauptkunden" – d.h. den Arbeitgebern der Lehrer, den Schulen und den Lehrkräften selbst.

Viele Teilnehmerländer äußern Besorgnis angesichts der unzureichenden Zusammenarbeit zwischen Lehrerausbildungsinstitutionen und Schulen. Referendare sind häufig mit unterschiedlichen und zuweilen widersprüchlichen Anforderungen in ihrer theoretischen Ausbildung und der schulischen Praxis konfrontiert, und der Informationsaustausch zwischen den für die Lehrerausbildung Verantwortlichen und den praktizierenden Lehrkräften ist ungenügend. Es bedarf offenerer, gezielterer Formen der Partnerschaft zwischen Schulen und Lehrerausbildungsinstitutionen, um den angehenden Lehrkräften Gelegenheit zu stärker integrierten praktischen Unterrichtserfahrungen zu geben.

Verbesserung der praktischen Unterrichtserfahrungen

Die Länder überdenken derzeit die Rolle der Schulpraktika. Diese finden mittlerweile generell in einem früheren Stadium der Lehrerausbildung statt und sind so aufgebaut, dass sie die Lehramtsanwärter auf möglichst breiter Basis mit dem vertraut machen, was den Lehrerberuf ausmacht. Hierzu gehören der konkrete Unterricht, Beratung und Orientierungshilfen, Lehrplangestaltung und Schulentwicklung, Forschung und Evaluierung sowie Zusammenarbeit mit Eltern und externen Partnern. Besonders effektiv sind Programme, die gewährleisten, dass sich Theorie und Praxis, d.h. Studium und konkrete Unterrichtserfahrungen, gegenseitig verstärken und ergänzen, indem die Studenten beispielsweise Forschungsarbeiten zu Themen durchführen, die in der Schule definiert worden sind. Effektive Programme sorgen ferner dafür, dass als Mentoren tätige Lehrkräfte angemessen geschult, unterstützt und zeitlich freigestellt werden.

Akkreditierung von Lehreraus- und -fortbildungsprogrammen

Die Akkreditierung der Ausbildungsprogramme durch eine unabhängige, mit entsprechenden Befugnissen ausgestattete Behörde ist ein Instrument der Qualitätssicherung für die Lehrerausbildung, das sicherstellen hilft, dass die finanziellen Mittel zweckmäßig eingesetzt werden und die ausgebildeten Lehrkräfte ihre Funktion angemessen erfüllen. Damit Innovation und Vielfalt der Ansätze gefördert werden, sollten die Akkreditierungskriterien nicht bei Inputs, Lehrplänen und Verfahren, sondern vielmehr bei den Programmergebnissen ansetzen. Die Lehrerausbildungsinstitutionen sollten das Recht haben, selbst den Weg zu bestimmen, der ihrer Meinung nach am ehesten zur Erreichung der vereinbarten Ziele führt. Derartige Akkreditierungsverfahren müssen fester Bestandteil eines laufenden Prozesses von Feedback und Evaluierung der Wirksamkeit von Lehrerausbildungsprogrammen sein.

Zertifizierung neuer Lehrkräfte

Die Lehrerzertifizierung ermöglicht die Aufstellung beruflicher Standards unabhängig von der jeweiligen Ausbildung angehender Lehrkräfte. Sie ermöglicht aber zugleich auch Personen mit anderem beruflichen Hintergrund den Zugang zum Lehrerberuf. Da für einen wirksamen Unterricht ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Aspekte von Bedeutung ist, muss auch die Zertifizierung dementsprechend eine Vielzahl von Kriterien berücksichtigen, wie Fachwissen, pädagogische Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeit, Erfahrung, persönliche Qualitäten etc.

Die Natur des Lehrerberufs bedeutet aber auch, dass selbst die am höchsten qualifizierten Bewerber den täglichen Realitäten des Schulbetriebs nicht immer gewachsen sind. Aus diesem Grund sollte der erfolgreiche Abschluss einer Probezeit von ein bis zwei Jahren zur Auflage

gemacht werden, bevor die volle Zulassung erteilt wird bzw. ein Dauerarbeitsverhältnis in Frage kommt. Im Interesse der Fairness sollten Lehramtsanwärter die Möglichkeit haben, diese Probezeit in einem stabilen, gut strukturierten Schulumfeld abzuleisten, und die Entscheidung über die Zertifizierung sollte von einer kompetenten Jury aus speziell hierfür ausgebildeten internen und externen Mitgliedern getroffen werden. Der erfolgreiche Abschluss der Probezeit sollte öffentlich anerkannt werden und mit einer beachtlichen Status- und Gehaltsverbesserung einhergehen.

Verstärkung der Berufseinstiegsprogramme

Über die entscheidende Bedeutung von Berufseinstiegsprogrammen für Junglehrer in den ersten Jahren ihrer Laufbahn besteht mittlerweile ein breiter Konsens. Erfolgreiche Programme zeichnen sich dadurch aus, dass Mentoren Junglehrern mit Rat und Orientierungshilfen zur Seite stehen, in enger Zusammenarbeit mit den für die Lehrererstausbildung zuständigen Institutionen. Im Rahmen dieses Konzepts werden die ersten Berufsjahre von Lehrern als Verlängerung der Ausbildungszeit bzw. als eine Art Praktikum betrachtet, das eine enge Zusammenarbeit mit den Lehrerausbildungsinstituten und Mentoren voraussetzt, die in den betreffenden Schulen speziell für diese Aufgaben geschult werden. Sie bieten Unterstützung am Arbeitsplatz, diagnostizieren etwaige Defizite in Bezug auf die jeweiligen Unterrichtsfächer, unterbreiten Vorschläge für Klassenführungsstrategien oder sonstige pädagogische Methoden. Entscheidend für den Erfolg derartiger Berufeinstiegs- und Mentorprogramme sind die hierfür bereitgestellten Ressourcen wie auch die Qualität der Mentorausbildung. Häufig sind gerade Schulen, die den Junglehrern die größte Unterstützung geben müssten, am wenigsten in der Lage, qualitativ hochwertige Berufseinstiegsprogramme anzubieten. Von besonderer Bedeutung sind in dieser Hinsicht effiziente Partnerschaften zwischen Lehrerausbildungsinstitutionen und Schulen.

Integration der beruflichen Fort- und Weiterbildung in die gesamte berufliche Laubahn

Sicherzustellen, dass sich alle Lehrkräfte – und nicht nur die am stärksten motivierten – auf lebenslanges Lernen einlassen, und die individuelle Lehrerfortbildung zugleich den Bedürfnissen der Schule entspricht, stellt eine enorme Aufgabe dar.

In den Teilnehmerländern finden drei große Strategien Anwendung: Die erste ist anspruchsorientiert und im Allgemeinen das Ergebnis von Tarifverhandlungen, in denen festgehalten wird, dass Lehrer, die an anerkannten Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen, Anspruch auf Bildungsurlaub bzw. finanzielle Unterstützung haben. Die zweite Strategie ist stärker anreizorientiert; sie bezieht die berufliche Fortbildung auf einen mit Hilfe eines Evaluierungsverfahrens ermittelten Bedarf und/oder erklärt die Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Fortbildung zur Voraussetzung für Gehaltserhöhungen bzw. Beförderungen. Die dritte Strategie orientiert sich in höherem Maße an der Schule insgesamt, d.h. die individuelle Fortbildung wird im Zusammenhang mit einem schulspezifischen Verbesserungsbedarf gesehen. Die drei Strategien schließen sich nicht unbedingt gegenseitig aus, wenngleich der Ansatzpunkt sowohl des anspruchs- wie des anreizorientierten Konzepts weniger die Schule in ihrer Gesamtheit als vielmehr die einzelne Lehrkraft ist.

Ein umfassendes Konzept der beruflichen Entwicklung müsste eigentlich alle drei Strategien umfassen. Die Gewährung von Bildungsurlaub und finanzieller Unterstützung für die Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Fortbildung gemäß bestimmten Vereinbarungen kommt einer ausdrücklichen Anerkennung ihrer Bedeutung für den Lehrerberuf gleich und fördert die Teilnahme an derartigen Kursen. Genauso wichtig ist es aber für die Lehrkräfte selbst, sich über den Wert einer Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Fortbildung sowie über die wichtige Rolle der Weiterbildung für ihren speziellen Beruf klar zu werden und einzusehen, dass die offiziellen „Leistungsansprüche“ dabei nur eine untergeordnete Rolle spielen. Diese Bedingungen dürften vor allem dann erfüllt sein, wenn die Lehrkräfte einen klaren Zusammenhang zwischen beruflicher Fortbildung, Verbesserungen ihres eigenen Unterrichts, Fortschritten bei den Schülerinnen und Schülern und Verbesserungen auf Schulebene insgesamt feststellen.

Wenn der beruflichen Weiterbildung auch seitens der Politik mittlerweile größere Aufmerksamkeit gewidmet wird, scheint sie doch häufig zersplittert und von nur begrenzter Tragweite zu sein. Die drei weiter oben in groben Zügen skizzierten Strategien stellen den Versuch dar, die Nachfrage nach der Teilnahme an Aktivitäten der beruflichen Fortbildung zu stimulieren, sie werden aber nicht immer von entsprechenden Reformen auf der Angebotsseite flankiert. In einer Reihe von Ländern ist der Einsatz öffentlicher Mittel für berufliche Fortbildung auf die Programme einiger weniger Anbieter begrenzt (Lehrerausbildungsinstitutionen bzw. Bildungsstätten, die auf die berufliche Weiterbildung spezialisiert sind). Insbesondere dort, wo die Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Fortbildung Pflicht ist, kann dies die Anreize für Innovationen und Qualitätsverbesserungen mindern. Wichtig ist, den Markt für Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung einem breiten Spektrum von Anbietern zu öffnen, die Einhaltung der Qualitätsstandards sicherzustellen und für die Verbreitung guter Praktiken zu sorgen.

Die berufliche Fort- und Weiterbildung kann auch von der Warte der einzelnen Lehrkräfte aus zersplittert scheinen. Die Entwicklung klarer Lehrerprofile und Leistungsstandards in den verschiedenen Stadien der Lehrerkarriere wird insofern von Nutzen sein, als sie einen Rahmen für die Festlegung von Zielen der beruflichen Entwicklung ermöglicht und Kriterien für die Ergebnisevaluierung liefert. Ferner können persönliche Portfolios Lehrkräften dabei helfen, ihre Aktivitäten im Bereich der beruflichen Entwicklung systematischer festzuhalten.

Wenn berufliche Entwicklung Wirkung haben soll, muss sie fortlaufend sein, theoretische Ausbildung, Praxis und Feedback umfassen; außerdem muss hinreichend Zeit zur Verfügung stehen und Unterstützung auch nach der Fortbildung vorgesehen werden. Am wirksamsten sind Programme, bei denen die Lehrkräfte an Aktivitäten teilnehmen, die denen ähneln, die sie selbst in ihrem Unterricht anwenden, und die die Entstehung von Lerngemeinschaften unter den Lehrkräften fördern. Eine der in dieser Hinsicht wichtigsten Strategien besteht darin, Mittel und Wege für einen systematischeren Austausch von Wissen und Erfahrungen unter den Lehrkräften zu finden. Es besteht wachsendes Interesse an Methoden des kumulativen Wissensaufbaus auf der Ebene des Berufsstands insgesamt, beispielsweise durch stärkere Verknüpfung von Forschung und Praxis wie auch durch die Empfehlung an die Schulen, sich zu lernenden Organisationen zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

Angrist, J. und V. Lavy (2001), "Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools", *Journal of Labor Economics*, 19(2), S. 343-369.

Ayres, P., S. Dinham und W. Sawyer (2000), *Successful Senior Secondary Teaching*, Australian College of Education, Canberra.

Ballou, D. und M. Podgursky (1999), "Reforming Teacher Training and Recruitment: A Critical Appraisal of the Recommendations of the National Commission on Teaching and America's Future", *Government Union Review*, 17(4), S. 1-53.

Britton, E., L. Paine und S. Raizen (1999), *Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries: Preliminary Findings*, National Center for Improving Science Education, WestEd, Washington D.C.

Brown. C., M. Smith und M. Stein (1995), "Linking Teacher Support to Enhanced Classroom Instruction", Arbeitsdokument für das Jahrestreffen der American Educational Research Association, New York.

Calander, F. (2003), "Novice Teacher Students' Orientations towards Professional Positions", Arbeitsdokument für den Nordic Educational Research Association Congress, 6.-9. März, Kopenhagen.

Clinard, M. und T. Ariav (1998), "What Mentoring Does for Mentors: A Cross-cultural Perspective", *European Journal of Teacher Education*, 21(1), S. 91-108.

Cohen, D. und H. Hill (1997), "Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California", Arbeitsdokument für das Jahrestreffen der American Educational Research Association, Chicago.

Coolahan, J. (2002), "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", *OECD Education Working Paper*, No. 2, OECD, Paris. Verfügbar unter *www.oecd.org/edu/workingpapers*.

Darling-Hammond, L. (1999), "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence", *Research Report*, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

David, T. (2000), "Programs in Practice: Teacher Mentoring – Benefits All Around", *Kappa Delta Pi Record*, 36(3), S. 134-136.

Desimone L., A. Porter, M. Garet, K. Yoon und B. Birman (2002), "Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study", *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*(2), S. 81-112.

EDK/CDIP (2002), *Rapport annuel 2001*, Sekretariat/Secrétariat, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern.

Education Commission of the States (2003), *Eight Questions on Teacher Preparation: What Does the Research Say?*, Education Commission of the States, Denver, Colorado.

Education Commission of the States (2004), *Professional Development, Pros and Cons. What Does the Evidence Say?*, Education Commission of the States, Denver, Colorado.

Education Development Center (1998), *The Teaching Firm: Where Productive Work and Learning Converge*, Education Development Center, Newton, MA.

Feistritzer, C. und D. Chester (2000), *Alternative Teacher Certification*, National Center for Education Information, Washington D.C.

Fleener, C.E. (1998), "A Comparison of the Attrition Rates of Elementary Teachers Prepared through Traditional Undergraduate Campus-based Programs, and Elementary Teachers Prepared through Centers for Professional Development and Technology Field-based Programs by Gender, Ethnicity, and Academic Performance", unveröffentlichte Doktorarbeit, Texas A and M University, Commerce, Texas.

Ganser, T. (1997), "Promises and Pitfalls for Mentors of Beginning Teachers", Arbeitsdokument für die Conference on Diversity in Mentoring, Tempe, Arizona.

Goldhaber, D. und D. Brewer (2000), "Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), S.129-145.

Goldhaber, D., D. Brewer und D. Anderson (1999), "A Three-way Error Component Analysis of Educational Productivity", *Education Economics*, *7*(3), S. 199-208.

Guiney, E. (2001), "Coaching Isn't Just For Athletes: The Role of Teacher Leaders", *Phi Delta Kappan*, 82(10), S. 740-743

Gustafsson, J-E. (2003), "What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results?", *Swedish Economic Policy Review*, 10, S. 77-110.

Hargreaves, A. (2003), *Teaching in the Knowledge Society*, Open University Press, Maidenhead, England.

Hargreaves, D. (2003), "Policy for Educational Innovation in the Knowledge-Driven Economy", in Centre for Educational Research and Innovation, *Innovation in the Knowledge-Based Economy: Implications for Education and Learning Systems*, OECD, Paris, S. 64-82.

Hattie, J. (2003), "Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?", Einführungsvortrag bei der Konferenz *Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us?*, 19.-21. Oktober, Australian Council for Educational Research, Melbourne.

Holloway, J. (2001), "The Benefits of Mentoring", *Educational Leadership*, 58(8), S. 85-86.

Ingvarson, L. (2002), "Development of a National Standards Framework for the Teaching Profession", *ACER Policy Briefs*, Issue 1, Mai, Australian Council for Educational Research, Melbourne.

Jacob, B. und L. Lefgren (2002), "The Impact of Teacher Training on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from School Reform Efforts in Chicago", *Working Paper*, 8916, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Klette, K. (2002), "What are Norwegian Teachers Meant to Know? Norwegian Teachers Talking", in K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen und H. Simola, *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of Interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers*, Institute for Educational Research, University of Oslo.

Libman, Z., A. Mishal und H. Ackerman (2002), "Excellent Students at the Kibbutzim College of Education", Arbeitsdokument für die vierte International Conference of Teacher Education, Achva College, Israel.

Licklider, B. (1997), "Breaking Ranks: Changing the In-service Institution", *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, Vol. 81(585), S. 9-22.

Lingard, B., W. Martino, M. Mills und M. Bahr (2002), *Addressing the Educational Needs of Boys: Strategies for Schools and Teachers*, Commonwealth Department of Education, Science and Training, Canberra.

McIntyre, J., M. Byrd und M. Foxx (1996), "Field and Laboratory Experiences", in J. Sikula, T. Buttery und E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2. Auflage), S. 171-193, Macmillan, New York.

Monk, D. (1994), "Subject Area Preparation of Secondary Mathematics and Science Teachers and Student Achievement", *Economics of Education Review*, 13, S. 125-145.

Murnane, R. (1996), "Staffing the Nation's Schools with Skilled Teachers", in E. Hanushek und D. Jorgenson (Hrsg.), *Improving America's Schools: The Role of Incentives*, National Academy Press, Washington, D.C.

National Commission on Teaching and America's Future (1996), *What Matters Most: Teaching For America's Future*, National Commission on Teaching and America's Future, New York.

Odell, J. und L. Huling (2000), *Quality Mentoring for Novice Teachers*, Joint publication: Association of Teacher Educators, Washington, D.C. und Kappa Delta Pi, Indianapolis.

OECD (2003a), "Recent Education Policy Developments in OECD Countries", *Education Policy Analysis 2003*, Paris, S. 103-109.

OECD (2003b), *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2003*, Paris.

OECD (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Paris.

OECD (2005), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, Centre for Educational Research and Innovation, Paris.

Raymond, M., S. Fletcher und J. Luque (2001), "An Evaluation of Teacher Differences and Student Outcomes in Houston, Texas", Center for Research on Education Outcomes, Stanford University.

Resta, V., L. Huling, S. White und D. Matschek (1997), "A Year to Grow on", *Journal of Staff Development*, 18(1), S. 43-45.

Rice, J. (2003), *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*, Economic Policy Institute, Washington D.C.

Rivkin, S., E. Hanushek und J. Kain (2001), "Teachers, Schools, and Academic Achievement", *Working Paper*, 6691 (revised), National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Schon, D. (1996), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass, Inc., San Francisco.

Shen, J. (1997), "Has the Alternative Certification Policy Materialized Its Promise? A Comparison Between Traditionally and Alternatively Certified Teachers in Public Schools", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), S. 276-283.

Shulman, L. (1992), "Ways of Seeing, Ways of Knowing, Ways of Teaching, Ways of Learning about Teaching", *Journal of Curriculum Studies*, 28, S. 393-396.

Simoens, S. und J. Hurst (2004), "Matching Supply with Demand for the Services of Physicians and Nurses", in OECD, *Towards High-Performing Health Systems, Policy Studies*, Paris, S. 167-206.

Stansbury, K. und J. Zimmerman (2000), *Lifelines to the Classroom: Designing Support for Beginning Teachers*, WestEd., San Francisco.

Tillman, B. (2000), "Quiet Leadership: Informal Mentoring of Beginning Teachers", *Momentum*, 31(1), S. 24-26.

Veenmann, S. (1984), "Perceived Problems of Beginning Teachers", *Review of Educational Research*, 54, S. 143-178.

Villegas-Reimers, E. (2003), *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*, UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris.

Wayne, A. J. und P. Youngs (2003), "Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review", *Review of Educational Research*, 73(1), S. 89-122.

Wenglinsky, H. (2000), *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*, Policy Information Center Report, Educational Testing Service, New Jersey.

Wenglinsky, H. (2002), "How Schools Matter: the Link between Teacher Practices and Student Academic Performance", *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).

Wiley, D. und B. Yoon (1995), "Teacher Reports of Opportunity to Learn: Analyses of the 1993 California Learning Assessment System", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), S. 355-370.

Wilson, S., R. Floden und J. Ferrini-Mundy (2001), *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations*, University of Washington.

Wößmann, L. (2003), "Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65, 2, S. 117-170.

Yosha, P. (1991), "The Benefits of an Induction Program: What Do Mentors and Novices Say?", Arbeitsdokument für das Jahrestreffen der American Educational Research Association, Chicago, IL.

Kapitel 5

Einstellung, Auswahl und Beschäftigung von Lehrkräften

Zusammenfassung

Die Lehrerpolitik muss gewährleisten, dass die jeweils besten verfügbaren Lehrkräfte für die betreffenden Posten ausgewählt werden und dass die einzelnen Schulen über die von ihnen benötigten Lehrkräfte verfügen. In diesem Kapitel werden Fragen der Einstellung, Auswahl und Beschäftigung von Lehrkräften erörtert und Politikoptionen aufgezeigt, die die Länder in Erwägung ziehen sollten.

Lehrkräfte sind im Allgemeinen öffentliche Bedienstete, und in einigen Ländern ist dies ab der Übernahme in ein festes Beschäftigungsverhältnis mit einer Anstellung auf Lebenszeit verbunden. So bieten sich u.U. nicht allen Lehrern genügend Anreize zur kontinuierlichen Auffrischung ihrer Kompetenzen und Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis, vor allem wenn nur begrenzte Mechanismen für die Lehrerbeurteilung und die Rechenschaftslegung vorgesehen sind. Eine mögliche Option für die Politik wäre hier die Einführung der Auflage, dass die Lehrerinnen und Lehrer alle fünf bis sieben Jahre im Rahmen eines offenen, fairen und transparenten Systems der Lehrerbeurteilung einen erneuten Eignungs- und Befähigungsnachweis erbringen.

Das Spektrum der Auswahlkriterien für den Lehrkräftenachwuchs muss erweitert werden, damit gewährleistet ist, dass jeweils die Kandidaten mit dem größten Potenzial identifiziert werden können. Einige Länder schränken derzeit die Bedeutung des Kriteriums Dienstalter bei der Stellenbesetzung ein, um zu vermeiden, dass gerade Berufsanfänger in die schwierigsten und unbeliebtesten Schulen geschickt werden. Die vorliegenden Informationen lassen darauf schließen, dass eine stärkere Einbeziehung der einzelnen Schulen in den Prozess der Lehrerauswahl und des Personalmanagements zur Steigerung der Bildungsqualität beiträgt.

Es gibt starke Belege dafür, dass einige Junglehrer – ganz gleich, wie gut sie auf ihren Beruf vorbereitet wurden und wie viel Unterstützung ihnen zuteil wird – ihrer Arbeit nicht gewachsen sind oder feststellen, dass die Tätigkeit nicht ihren Erwartungen entspricht. Eine formelle Probezeit bietet den Junglehrern ebenso wie ihren Arbeitgebern die Möglichkeit zu beurteilen, ob das Lehramt tatsächlich der richtige Beruf für sie ist.

In einigen Ländern behindert die begrenzte Mobilität der Lehrkräfte zwischen verschiedenen Schulen sowie zwischen dem Lehrerberuf und anderen Berufen die Verbreitung neuer Ideen und Konzepte und bewirkt, dass sich den Lehrkräften wenige Möglichkeiten zur Diversifizierung ihrer beruflichen Erfahrungen bieten. Eine mangelnde geographische Mobilität kann bedeuten, dass dem Lehrermangel in einigen Regionen ein Überangebot an Lehrkräften in anderen Regionen gegenübersteht. Durch die Schaffung von Anreizen zur Förderung der Mobilität und die Beseitigung der entsprechenden Hindernisse kann die Politik hier entscheidende Akzente setzen.

Die Lehrerpolitik muss nicht nur gewährleisten, dass der Lehrerberuf für Nachwuchskräfte attraktiv ist und dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer über die erforderlichen Kompetenzen und Kenntnisse verfügen, sondern auch, dass die jeweils besten Lehrer für die betreffenden Posten ausgewählt werden und die einzelnen Schulen über die von ihnen benötigten Lehrkräfte verfügen.

Schon auf Grund der schieren Zahl der Lehrkräfte ist dies eine gewaltige Aufgabe. In Frankreich kamen 2002 beispielsweise rd. 150 000 Anwärter auf etwa 27 000 neu zu besetzende Stellen[1]. Auf Grund der zunehmenden Zahl der aus Altersgründen ausscheidenden Lehrkräfte wird in Frankreich damit gerechnet, dass in den kommenden zehn Jahren jährlich 37 000 Stellen neu zu besetzen sein werden.

Abgesehen von den administrativen und logistischen Herausforderungen, die mit der Verwaltung so großer Personenzahlen verbunden sind, können auch die Mechanismen, die von den Ländern bei der Auswahl und Einstellung der Lehrer eingesetzt werden, ebenso wie die für ihre Beschäftigungsbedingungen maßgeblichen Regelungen starke Auswirkungen auf die Bildungsqualität haben. Wenn die Einstellungsmethoden z.B. nicht gewährleisten, dass die besten Kandidaten ausgewählt werden, erhöhen Anhebungen der Lehrergehälter nicht unbedingt die Qualität der Lehrkräfte (Ballou und Podgursky, 1998).

In den meisten Schulsystemen gibt es zusätzliche Verfahren, die die Zuweisung der Lehrer zu den einzelnen Schulen und ihre Versetzung regeln. In den Vereinigten Staaten wechselten zwischen den Schuljahren 1999/2000 und 2000/2001 beispielsweise rd. 8% der an öffentlichen Schulen tätigen Lehrkräfte die Schule, und rd. 7% gaben den Lehrerberuf auf (Luekens et al., 2004). In diesem Jahr war somit eine durchschnittliche Lehrerfluktuation von rd. 15% zu verzeichnen, und in einigen Schulen dürfte diese Rate wesentlich höher gewesen sein.

Die Verfahren, die die Zuweisung und die Beschäftigung der Lehrer in den verschiedenen Schulen regeln, können Einfluss auf die Gerechtigkeit der Lehrkräfteverteilung haben und sich auf die Fähigkeit der Schulen auswirken, dem Bedarf ihrer Schüler gerecht zu werden. Zwischen den Ländern bestehen deutliche Unterschiede in Bezug darauf, wie solche Personalentscheidungen getroffen werden, insbesondere was die Rolle anbelangt, die den einzelnen Schulen dabei zukommt. Ergebnisse internationaler Schülerleistungsstudien deuten darauf hin, dass die Schüler in Ländern, in denen die Schulen über vergleichsweise große Befugnisse bei Personalauswahl und -management verfügen, in der Tendenz bessere Ergebnisse erzielen (OECD, 2001; Wößmann, 2003).

In diesem Kapitel werden Politikfragen in Bezug auf Einstellung, Auswahl und Beschäftigung von Lehrkräften erörtert. Dabei werden auch Initiativen beschrieben, die in einzelnen Teilnehmerländern gestartet wurden, und Politikoptionen aufgezeigt, die die Länder in Erwägung ziehen können. Nach dem in Abschnitt 2.4 erläuterten Analyserahmen befasst sich dieses Kapitel vorrangig mit den Strukturen und Prozessen, über die das Zusammenspiel von Lehrernachfrage und Lehrerangebot bestimmt wird, welche Lehrkräfte für eine Beschäftigung ausgewählt werden und in welchen Schulen sie unterrichten.

5.1 Lehrerberuf und Beschäftigung im öffentlichen Sektor

Die Beschäftigung der Lehrerinnen und Lehrer ist im Wesentlichen von staatlichen Regelungen und Verfahren bestimmt. In den meisten Ländern ist das Schulwesen in erster Linie eine Aktivität des öffentlichen Sektors. Der Staat richtet entweder selbst Schulen ein oder er stellt einen Großteil der Mittel, mit denen andere Organisationen ihre Schulen finanzieren. Im Durchschnitt

1. Sofern nicht anders angegeben, gründen sich die Verweise auf länderspezifische Daten und Entwicklungen auf die Hintergrundberichte der am OECD-Projekt über Lehrerpolitik teilnehmenden Länder. Aus Platzgründen werden die Hintergrundberichte nicht im Einzelnen zitiert. Anhang 1 enthält Informationen über die Hintergrundberichte und ihre Autoren sowie darüber, wo und wie diese konsultiert werden können.

der OECD-Länder besuchen rd. 97% der Schüler im Primar- und Sekundarbereich öffentliche Schulen (rd. 87% aller Schülerinnen und Schüler) oder vom Staat abhängige Privatschulen (rd. 10%). Nur etwa 3% der Schülerinnen und Schüler sind in unabhängigen Privatschulen eingeschrieben (OECD, 2004a). Im Durchschnitt stammen rd. 92% aller Ausgaben für Grund- und Sekundarschulen aus öffentlichen Quellen.

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer sind entweder Beamte oder werden zu ähnlichen Bedingungen wie im öffentlichen Dienst beschäftigt, und üblicherweise machen sie einen großen Teil der Beschäftigung des öffentlichen Sektors aus[2]. Die Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte müssen daher im Rahmen der Beschäftigung im öffentlichen Dienst insgesamt untersucht werden, die entweder als Antriebsfaktor für Veränderungen im Bereich der Lehrerbeschäftigung wirkt oder den Spielraum für solche Veränderungen im Gegenteil beschränkt. Form und Art der Beschäftigung im öffentlichen Dienst unterscheiden sich jedoch stark von Land zu Land, und häufig nimmt die Lehrerbeschäftigung auch innerhalb des öffentlichen Diensts eine Sonderstellung ein.

Im OECD-Raum gibt es zwei große Modelle des öffentlichen Diensts – „laufbahnorientierte“ und „positionsorientierte“ Systeme[3] –, und in der Lehrerbeschäftigung der verschiedenen Länder sind beide anzutreffen.

In laufbahnorientierten Systemen wird generell davon ausgegangen, dass die Beschäftigten während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn im öffentlichen Dienst bleiben. Der Berufseintritt erfolgt üblicherweise in jungem Alter, und er basiert auf Zeugnissen und/oder einer Zulassungsprüfung zum öffentlichen Dienst, wobei die Zugangskriterien in der Regel anspruchsvoll sind und die Zahl der Kandidaten im Allgemeinen die der offenen Stellen übersteigt. Nach der Einstellung werden die einzelnen Kräfte normalerweise nach internen Regeln auf bestimmte Posten verwiesen, und während ihrer Laufbahn werden sie üblicherweise mehrmals versetzt. Beförderungen basieren auf Laufbahngruppen, die an die jeweilige Person und nicht an eine spezifische Position gebunden sind. Die Eingangsbesoldung ist häufig vergleichsweise niedrig, es gibt aber einen klaren Karrierepfad in höhere Besoldungsgruppen, und die Pensionsleistungen sind generell relativ großzügig bemessen. In solchen Systemen bieten sich in der Regel nur begrenzte Möglichkeiten für Seiteneinsteiger, und es wird großes Gewicht auf die Laufbahnentwicklung gelegt. Frankreich, Japan, Korea und Spanien sind Beispiele für Länder, die viele der Merkmale eines laufbahnbasierten öffentlichen Diensts aufweisen.

Im positionsorientierten öffentlichen Dienst wird im Auswahlverfahren generell der geeignetste Kandidat für jede offene Stelle gesucht, sei es über externe Rekrutierung oder interne Beförderung. Bei den Einstellungskriterien geht es um spezialisierte Qualifikationen und Kompetenzen anstatt um allgemeinere Messgrößen der Gesamtkompetenz. In positionsorientierten Systemen steht der Zugang zumeist einem breiteren Spektrum an Altersgruppen offen, und der Quereinstieg aus anderen Berufslaufbahnen ist, ebenso wie der Wechsel vom öffentlichen Dienst in andere Berufsformen, relativ üblich. Die Einstiegsgehälter sind häufig vergleichsweise hoch, u.a. weil sie nicht zwangsläufig als ein „Anfangsgehalt“ betrachtet werden, sondern eher den Marktpreis der für die jeweilige Stellung erforderlichen Kompetenzen widerspiegeln. Der berufliche Aufstieg erfolgt in der Regel durch den Wettbewerb um offene Stellen, die mit größeren Qualifikationsanforderungen und Verantwortungen verbunden sind, anstatt vom Grad der betreffenden Personen abhängig zu sein. Für viele erreicht die Besoldung daher bereits relativ früh in der Berufslaufbahn ein Plateau, weil die Zahl der höheren Stellen üblicherweise begrenzt ist. In solchen Systemen geht der Hauptantrieb für die Berufs- und Karriereentwicklung in der Regel vom Einzelnen aus, wohingegen sie in laufbahnorientierten Systemen üblicherweise stärker durch äußere Strukturen vorgegeben ist. Kanada, Schweden, die Schweiz und das Vereinigte Königreich sind Beispiele für Länder, die zahlreiche Merkmale einer positionsorientierten Beschäftigung im öffentlichen Dienst aufweisen.

2. Ein Indikator hierfür ist, dass in den OECD-Ländern durchschnittlich etwa 9% der öffentlichen Gesamtausgaben auf die Primar-, Sekundar- und nichttertiäre postsekundäre Bildung entfallen (OECD, 2004a).
3. Die Erörterung der verschiedenen Modelle der Beschäftigung im öffentlichen Dienst basiert auf OECD (2004b).

In keinem Land ist das eine oder andere dieser beiden Systeme in „reiner“ Form anzutreffen, und innerhalb der einzelnen Länder weicht die Lehrerbeschäftigung in der Regel ohnehin etwas von den allgemeinen Beschäftigungsmustern des öffentlichen Diensts ab. In laufbahnorientierten Systemen erfolgt die Einstellung der Lehrkräfte beispielsweise häufig nicht nur auf der Grundlage allgemeiner akademischer Kriterien, sondern werden zusätzlich fach- oder jahrgangsstufenbezogene Spezialqualifikationen verlangt; zudem sind Versetzungen von Lehrkräften in andere Bereiche des öffentlichen Diensts und umgekehrt unüblich, und auf Grund der Rolle, die den nachgeordneten Gebietskörperschaften und/oder den Schulen bei der Lehrerauswahl zukommt, werden Regelungen bezüglich der Mobilität der Beschäftigten seltener angewandt. In positionsbasierten öffentlichen Systemen gilt für Lehrkräfte häufig eine Besoldungsordnung, die weitgehend automatische Gehaltserhöhungen über einen längeren Zeitraum vorsieht, unabhängig vom Aufstieg in eine neue Stellung; zudem kann die berufliche Entwicklung in gewisser Weise institutionalisiert sein, z.B. wenn die Lehrkräfte zu diesem Zweck Anspruch auf vorübergehende Beurlaubungen haben. In einigen Ländern werden auch Merkmale beider Modelle miteinander kombiniert. Die Unterscheidung gemäß diesen Modellen ist aber trotzdem ein nützliches Instrument zur Beschreibung der Lehrerbeschäftigung in den verschiedenen Ländern.

5.2 Merkmale der Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte

Beschäftigungsstatus

In Tabelle 5.1 sind die wesentlichen Beschäftigungsbedingungen der im öffentlichen Dienst tätigen Lehrkräfte in den verschiedenen Teilnehmerländern zusammenfassend dargestellt. In zwei Dritteln der Länder werden die Lehrkräfte des öffentlichen Diensts von lokalen bzw. kommunalen Bildungsbehörden beschäftigt, wohingegen ihr Arbeitgeber in sieben Ländern (Australien, Frankreich, Griechenland, Israel, Italien, Korea und Österreich) die Zentral- oder Regionalregierung ist. Die Aufteilung der Verantwortlichkeiten für die Lehrerbeschäftigung entspricht im Allgemeinen der Regierungsstruktur der betreffenden Länder. In sieben Ländern (Belgien, Ungarn, Irland, Niederlande, England, Nordirland und Wales) haben die Führungsinstanzen der einzelnen Schulen großen Einfluss auf die Beschäftigung der Lehrkräfte.

In drei Vierteln der Länder werden die Lehrkräfte öffentlicher Schulen als Beamte beschäftigt, d.h. zu den im öffentlichen Dienst insgesamt geltenden Beschäftigungsbedingungen. Diese Bedingungen beruhen normalerweise auf Gesetzen bzw. Verordnungen, in denen die Einstellungskriterien, die Gehälter und sonstigen Leistungen wie auch der berufliche Aufstieg geregelt sind. Die Verbeamtung erfolgt in der Regel auf Lebenszeit und eine Entlassung ist üblicherweise nur unter außergewöhnlichen Umständen möglich. In allen außer drei Ländern (Australien, Chile und Finnland) ist die befristete Beschäftigung von Lehrern mit Beamtenstatus nicht möglich. Nicht verbeamtet sind die Lehrkräfte öffentlicher Schulen in Quebec, den Niederlanden, der Slowakischen Republik, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich sowie in Irland (wo sie ein dem öffentlichen Beschäftigungsstatus ähnliches Arbeitsverhältnis haben). In Kasten 5.1 werden die Änderungen beschrieben, die in jüngster Zeit in der Schweiz beim Beschäftigungsstatus der Lehrer vorgenommen wurden.

In den meisten Ländern können Lehrer auch auf Vertragsbasis gemäß den allgemeinen arbeitsrechtlichen Bestimmungen eingestellt werden. Dies ist in 20 der 25 Länder der Fall, die Daten zu Tabelle 5.1 vorgelegt haben, und deutet auf eine Abkehr vom einheitlichen Modell der Beschäftigung auf Lebenszeit im öffentlichen Dienst hin. In Chile, Finnland, Italien, Korea und den Vereinigten Staaten werden in den öffentlichen Schulen offenbar keine Lehrer auf Vertragsbasis eingestellt.

Verfahren zur Bestimmung der Beschäftigungsbedingungen

In drei Vierteln der Länder werden die Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte in Tarifverträgen geregelt, die von der für die Beschäftigung der Lehrer zuständigen staatlichen Stelle mit den Lehrergewerkschaften ausgehandelt werden. In Frankreich, Deutschland, Japan und Korea

Kasten 5.1 **Ein neuer Beschäftigungsstatus für Lehrer in der Schweiz**

Ein besonderes Kennzeichen des Lehrerarbeitsmarkts in der Schweiz ist, dass Lehrer landesweit nicht mehr verbeamtet werden. Im Laufe der letzten Jahre wurde der Beamtenstatus der Beschäftigten des öffentlichen Diensts in den meisten Kantonen sowie auf Ebene der Konföderation in einen Angestelltenstatus umgewandelt. Dabei gilt es allerdings zu erwähnen, dass der Beamtenstatus vorher generell nicht mit einer Anstellung auf Lebenszeit verbunden war, sondern durch Verträge mit einer bestimmten Laufzeit geregelt wurde. In den meisten Kantonen ist der neue Angestelltenstatus mit einem unbefristeten, aber kündbaren Arbeitsvertrag verbunden, dessen Bedingungen dem öffentlichen Recht unterliegen und den im privaten Sektor üblichen Gepflogenheiten entsprechen. Diese Verträge können im Allgemeinen mit einer mehrmonatigen Frist gekündigt werden, wenn *a)* der Angestellte gegen die geltenden Regelungen verstößt, *b)* er unzureichende Leistungen erbringt oder *c)* wenn seine Stelle gestrichen werden muss. In den Kantonen, in denen diese Reform nicht vollzogen wurde, haben die Lehrer erneuerbare Arbeitsverträge mit einer Laufzeit von normalerweise vier bis sechs Jahren, unabhängig davon, ob es sich um Beamte handelt oder nicht. In diesem Fall sind Entlassungen nur unter außergewöhnlichen Umständen möglich. Anstellungsverhältnisse auf Lebenszeit für Lehrer gibt es in keinem Schweizer Kanton.

– Ländern mit laufbahnorientiertem öffentlichem Dienst – werden die Beschäftigungsbedingungen nicht über Tarifverhandlungen festgelegt; in England und Wales, wo die Beschäftigung im öffentlichen Dienst dem positionsorientierten Modell entspricht, gründen sich die Beschäftigungsbedingungen auf Empfehlungen einer unabhängigen Prüfungsinstanz (vgl. Kasten 5.2). In Ländern, in denen Tarifverträge gelten, werden diese im Allgemeinen auf zentraler/regionaler Ebene ausgehandelt (in 11 der 17 Länder, für die Daten vorliegen) oder innerhalb eines auf zentraler Ebene vereinbarten Rahmens, wobei die Einzelheiten auf Ebene der Lokal- bzw. Kommunalverwaltungen geregelt werden (in sechs Ländern).

Tarifverhandlungen zwischen den Arbeitgebern der Lehrkräfte und den Lehrergewerkschaften dürften zu anderen Ergebnissen führen als Verhandlungen mit den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern oder staatliche Regelungen, in denen die Personalausstattung und die Arbeitsbedingungen der Lehrer festgelegt sind. Der Effekt, den Lehrergewerkschaften auf die Ressourcenausstattung der Schulen und die Schülerleistungen ausüben, wurde umfassend in den Vereinigten Staaten analysiert, wo Tarifverhandlungen Tradition haben und der gewerkschaftliche Organisationsgrad je nach Schulbezirk unterschiedlich stark ausgeprägt ist und sich im Laufe der Zeit verändert hat (Santiago, 2004, enthält eine Übersicht der Abhandlungen zu diesem Thema).

Diese Forschungsarbeiten lieferten unterschiedliche Erkenntnisse. Hoxby (1996) schloss beispielsweise, dass starke Lehrergewerkschaften in höheren Ausgaben je Schüler resultieren und zu einem Anstieg des Anteils der Ausgaben führen, der auf Inputs verwendet wird, die für die Lehrer mit potenziellen Vorteilen verbunden sind, dass die Schülerleistungen aber gleichzeitig sinken, weil die Produktivität dieser Inputs u.a. bedingt durch die stärkere Standardisierung der Unterrichtskonzepte in einem gewerkschaftlich bestimmten Arbeitsumfeld abnimmt. Diese Standardisierung dürfte den Schülerinnen und Schülern im Mittelfeld zugute kommen, nicht jedoch den besonders leistungsstarken oder besonders leistungsschwachen. Die Autorin gelangte auch zu dem Schluss, dass die Effekte der Gewerkschaften auf öffentliche Schulen wahrscheinlich in solchen Gebieten stärker zum Tragen kommen, in denen es wenig Konkurrenz von Seiten privater Schulen oder alternativer Einrichtungen des öffentlichen Sektors gibt. Steelman et al. (2000) wiesen hingegen einen statistisch signifikanten, positiven Zusammenhang zwischen dem gewerkschaftlichen Organisationsgrad der Lehrkräfte im öffentlichen Dienst und den Testergebnissen der Schüler nach,

Kasten 5.2 **Der *School Teachers Review Body* in England und Wales**

Der *School Teachers Review Body* (STRB) wurde nach der Abschaffung des früheren Systems der nationalen Tarifverhandlungen mit dem Gesetz über die Lehrergehälter und die Arbeitsbedingungen der Lehrer (*Teachers' Pay and Conditions Act*) von 1991 eingerichtet. Es handelt sich um einen unabhängigen Beirat, der die Gehälter, Aufgaben und sonstigen Beschäftigungsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer in England und Wales untersucht und der Regierung darüber Bericht erstattet. Seit seiner Einrichtung werden die Gehaltstabellen für Lehrer auf nationaler Ebene vom Bildungsminister festgelegt, der sich dabei üblicherweise an die Empfehlungen des STRB hält. Die Regierung hat sich verpflichtet, die Empfehlungen des STRB umzusetzen, sofern dem keine zwingenden Gründe entgegenstehen.

Der STRB setzt sich aus fünf bis neun Mitgliedern zusammen. Der oder die Vorsitzende wird vom Premierminister bestellt, die Ernennung der anderen Mitglieder obliegt dem Bildungsminister. Die Mitglieder sind im Allgemeinen auf bestimmte Fachbereiche spezialisiert, wie Arbeitsmarktökonomie, Humanressourcen, Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen, Finanzmanagement und Bildung.

Der Minister kann den Beirat auf zu berücksichtigende Aspekte hinweisen, wie z.B. etwaige Budgetrestriktionen oder die allgemeine Regierungspolitik im Bereich der Vergütung von Beschäftigten des öffentlichen Diensts. Er kann jedoch keine Beschränkungen für die Empfehlungen des Beirats bzw. die aus ihnen resultierenden Kosten vorgeben. Die Empfehlungen des Beirats stützen sich auf Informationen wichtiger Akteure wie Staat, Gewerkschaften und Arbeitgeber. Bevor er seinen Bericht erstellt, muss der STRB Informationen bei den betroffenen Parteien einholen, darunter die Lehrervertretungen, der Arbeitgeberverband der örtlichen Bildungsbehörden, die Schulverwaltungen, das Bildungsministerium sowie sonstige Stellen, deren Einbeziehung er für sinnvoll erachtet.

Der STRB kann auch Empfehlungen zu anderen konkreten Fragen wie der Arbeitsbelastung der Lehrer abgeben. Im Oktober 2000 legte er beispielsweise einen Sonderbericht über die Beförderungsregeln im Rahmen des *Performance-Threshold*-Systems vor.

den sie u.a. den vorteilhaften Auswirkungen einer höheren Ressourcenausstattung in stark gewerkschaftlich organisierten Schulbezirken sowie einer stärkeren Ausrichtung auf Verbesserungsstrategien, die die ganze Schule umfassen, zuschreiben. Solche Forschungsarbeiten sind mit erheblichen konzeptuellen und methodologischen Problemen verbunden. Die gegensätzlichen Ergebnisse bestätigen jedoch die Grundauffassung, wonach Tarifverhandlungen ebenso wie sämtliche anderen Mechanismen zur Bestimmung der Ressourcenausstattung der Schulen und ihrer Nutzung letztlich unter dem Gesichtspunkt ihrer Auswirkungen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler evaluiert werden müssen.

Schweden, das 1995 ein individualisiertes System für die Lehrerbesoldung eingeführt hat, liefert ein interessantes Beispiel für ein Land, in dem versucht wurde, eine starke Tradition gewerkschaftlicher Organisation und konsultativer Verfahren mit Möglichkeiten für flexible Vorgehensweisen und nichtstandardisierte Arbeitsbedingungen auf Schulebene zu kombinieren (vgl. Kasten 5.3). Die Datenlage ist in Anbetracht der zahlreichen anderen Veränderungen, zu denen es in den schwedischen Schulen und auf dem Arbeitsmarkt seit Mitte der neunziger Jahre gekommen ist, zwar nicht eindeutig, es hat jedoch den Anschein, als habe der individualisierte Ansatz im Bereich der Lehrergehälter den Schulen dabei geholfen, dem Problem des Lehrermangels zu begegnen und das Lehrerangebot besser auf den Bedarf der Schulen abzustimmen. Es gibt Belege dafür, dass sich der Wettbewerb um die Lehrer sowohl zwischen öffentlichen und staatlichen Schulen

Kasten 5.3 **Das individualisierte Vergütungssystem für Lehrer in Schweden**

In Schweden wurde das auf zentraler Ebene ausgehandelte feste Vergütungssystem für Lehrkräfte 1995 im Rahmen eines Maßnahmenpakets zur Erhöhung der lokalen Autonomie und Flexibilität innerhalb des Schulsystems abgeschafft. Die Regierung verpflichtete sich, die Gehälter der Lehrer über einen Zeitraum von fünf Jahren deutlich anzuheben, wobei sie allerdings zur Auflage machte, dass nicht alle Lehrer in den Genuss derselben Gehaltserhöhungen kommen sollten. Dies bedeutet, dass es keine feste Gehaltsobergrenze gibt und dass auf zentraler Ebene nur die Mindestgrundvergütung und der Gesamtanstieg der Aufwendungen für die Lehrergehälter geregelt werden. Die individuellen Gehälter werden bei der Einstellung festgelegt, bei der sich Lehrkraft und Arbeitgeber auf das Anfangsgehalt einigen. Bei den Einzelverhandlungen werden folgende Aspekte berücksichtigt:

1) Qualifikationsbereich der Lehrkraft: In Sekundarstufe II beziehen die Lehrer höhere Gehälter als in Unter- und Mittelstufe oder im Vorschulbereich.
2) Arbeitsmarktsituation: In Regionen mit stärkerem Lehrermangel erhalten die Lehrkräfte höhere Gehälter; das Gleiche gilt auch für bestimmte Fächer, wie Mathematik und Naturwissenschaften.
3) Leistung der Lehrer: Die auf zentraler Ebene abgeschlossene Tarifvereinbarung verlangt, dass Gehaltserhöhungen an Leistungssteigerungen gebunden sind, wodurch es den Schulen möglich ist, Lehrern mit ähnlichen Aufgaben ein unterschiedliches Gehalt zu zahlen.
4) Verantwortungsbereich der Lehrer: Die Schulleitungen können Lehrer belohnen, die härter arbeiten und mehr Aufgaben übernehmen, als allgemein erwartet wird.

Die Vergütung der Lehrer ist nun wesentlich stärker differenziert, wobei es Lehrkräften, die in Gegenden mit Lehrermangel tätig sind oder nachweislich höhere Leistungen erbringen, möglich ist, höhere Gehälter auszuhandeln. Dieses System wird durch Beihilfen der Zentralregierung unterstützt, damit gewährleistet ist, dass sich auch Kommunen mit geringem Einkommen im Wettbewerb um Lehrer und sonstige im Dienstleistungsbereich der Gemeinden tätige Kräfte behaupten können.

als auch zwischen den verschiedenen Kommunen verstärkt hat (Björklund et al., 2004). Die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte in andere Gemeinden überwechseln, ist seit Mitte der neunziger Jahre auf das Doppelte gestiegen, und die Schulen scheinen ihre Anreizsysteme (Vergütung, Klassenstärken, Arbeitsbedingungen) so anzupassen, dass sie die von ihnen benötigten Lehrkräfte anwerben können. Der Spielraum, über den die Kommunen verfügen, um dem Lehrermangel durch individualisierte Vergütungen und gezielte Anreize entgegenzuwirken, ist jedoch von ihrer wirtschaftlichen Situation abhängig.

Entlassung von Lehrern

Wie aus Tabelle 5.1 ersichtlich, können die Lehrkräfte öffentlicher Schulen in allen Ländern aus disziplinären Gründen entlassen werden, und in über der Hälfte der Schulsysteme (15 von 26) sind Entlassungen auch im Fall von Überkapazitäten möglich, z.B. wenn die Schülerzahlen zurückgehen oder bestimmte Fächer aus dem Programm gestrichen werden. In etwa zwei Dritteln der Länder können Lehrkräfte den Angaben zufolge auch im Fall chronisch unzureichender Leistungen entlassen werden. Die in den Hintergrundberichten der Länder enthaltenen Informationen ebenso wie die bei den Besuchen in den geprüften Ländern gewonnenen Erkenntnisse lassen jedoch vermuten, dass Lehrer öffentlicher Schulen nur selten wegen unzureichender Leistungen entlassen werden.

Tabelle 5.1 **Einstellung und Entlassung von Lehrkräften in öffentlichen Schulen, 2004**

	Arbeitgeber der Lehrkräfte	Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte		Ist eine befristete Beschäftigung von Lehrkräften möglich (bitte in Klammern die maximale Dauer der Befristung angeben)?		Sind die Beschäftigungsbedingungen der Lehrer in Tarifverträgen geregelt?	Unter welchen Umständen können Lehrer ihrer Lehrtätigkeit enthoben werden?
		Beamten-status	Beschäftigung auf Vertragsbasis gemäß dem allgemeinen Arbeitsrecht (Angestelltenstatus)	Lehrer mit Beamtenstatus	Lehrer mit Angestelltenstatus		
Australien	Zentrale/regionale Bildungsbehörde	Ja, häufig	Ja, häufig	Im Allgemeinen ja (12 Monate bis 7 Jahre)	Im Allgemeinen ja (zumeist 1 Jahr)	Ja, auf Ebene der Zentral-/ Regionalregierung	Disziplinäre Verfehlungen, unzureichende Leistung, manchmal: Stellenkürzungen
Belgien (Fl.)	Zentrale/regionale Bildungsbehörde, lokale/kommunale Bildungsbehörde, Führungsinstanz der Schule	Ja	Ja	Nein	Ja (1 Jahr, aber mit Verlängerungsoption)	Ja, Rahmenvertrag auf zentraler Ebene, Einzelheiten werden auf den nachgeordneten Ebenen geregelt	Disziplinäre Verfehlungen, unzureichende Leistungen
Belgien (Fr.)	Zentrale/regionale Bildungsbehörde, lokale/kommunale Bildungsbehörde, Führungsinstanz der Schule	Ja	Ja (für befristet Beschäftigte)	Nein	Ja (1 Jahr, aber mit Verlängerungsoption)	Ja, auf zentraler/regionaler Ebene	Disziplinäre Verfehlungen, unzureichende Leistungen
Chile	Kommunale Bildungsbehörde	Ja	Nein	Ja (keine Begrenzung)	a	Ja, auf zentraler Ebene	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen[1]
Dänemark	Kommunale/lokale Bildungsbehörden	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja, Rahmenvertrag auf zentraler Ebene, Einzelheiten werden auf den nachgeordneten Ebenen geregelt	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen, unzureichende Leistungen
Deutschland	Regionale Bildungsbehörde, lokale Bildungsbehörde	Ja	Ja	Nein	Ja (5 Jahre)	Nein	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen, Straftaten
Finnland	Kommunale Bildungsbehörde	Ja	Nein	Ja (das Gesetz sieht vor, dass *von solchen Verträgen nicht wiederholt Gebrauch gemacht werden sollte*)	a	Ja, auf zentraler Ebene	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen, unzureichende Leistungen
Frankreich	Zentrale Bildungsbehörde	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Disziplinäre Verfehlungen, Straftaten
Griechenland	Zentrale Bildungsbehörde	Ja	Ja	Nein	Ja (10 Monate)	Ja, auf zentraler Ebene	Disziplinäre Verfehlungen
Irland	Führungsinstanz der Schule, lokale Bildungsbehörden	Nein[2]	Ja	a	Ja (in der Regel bis Schuljahresende)[3]	Ja[4]	Disziplinäre Verfehlungen, unzureichende Leistungen
Israel	Zentrale Bildungsbehörde (Primar- und Sekundarbereich I), lokale Bildungsbehörde oder Bildungsnetzwerk (Sekundarbereich II)	Ja[5]	Ja	Nein	Nein	Ja, auf zentraler Ebene	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen, unzureichende Leistungen
Italien	Zentrale/regionale Bildungsbehörde	Ja	Nein	Nein[6]	a	Ja, Rahmenvertrag auf zentraler Ebene, Einzelheiten werden auf den nachgeordneten Ebenen geregelt	Disziplinäre Verfehlungen

Tabelle 5.1 *(Forts.)* **Einstellung und Entlassung von Lehrkräften in öffentlichen Schulen, 2004**

	Arbeitgeber der Lehrkräfte	Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte		Ist eine befristete Beschäftigung von Lehrkräften möglich (bitte in Klammern die maximale Dauer der Befristung angeben)?		Sind die Beschäftigungsbedingungen der Lehrer in Tarifverträgen geregelt?	Unter welchen Umständen können Lehrer ihrer Lehrtätigkeit enthoben werden?
		Beamten-status	Beschäftigung auf Vertragsbasis gemäß dem allgemeinen Arbeitsrecht (Angestelltenstatus)	Lehrer mit Beamtenstatus	Lehrer mit Angestelltenstatus		
Japan	Kommunale/lokale Bildungsbehörde	Ja	Ja	Nein	Ja (1 Jahr)	Nein	Disziplinäre Verfehlungen
Kanada (Quebec)	Lokale Bildungsbehörde	Nein	Ja	a	Ja (1 Jahr)	Ja, auf zentraler/regionaler und lokaler Ebene	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen, unzureichende Leistungen
Korea	Regionale Bildungsbehörde	Ja	Nein	Nein	a	Nein	Disziplinäre Verfehlungen, Straftaten
Niederlande	Führungsinstanz der Schule, lokale Bildungsbehörde	Nein	Ja	a	Nur für Vertretungen	Ja, auf zentraler Ebene im Primarbereich, im Sekundarbereich werden Zusatzleistungen auf lokaler Ebene ausgehandelt	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen
Österreich	Zentrale/regionale Bildungsbehörde	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja, auf zentraler/regionaler Ebene	Disziplinäre Verfehlungen
Schweden	Kommunale/lokale Bildungsbehörde	Nein	Ja	a	Ja (1 Jahr)	Ja, auf Ebene der Kommune	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen
Schweiz	Kommunale/lokale Bildungs-behörde (sämtl. Bildungs-bereiche), region. Bildungs-behörde (Sekundarbereich II)	Nein	Ja	a	Ja (in den einz. Kantonen unterschiedlich geregelt)	Ja, auf regionaler Ebene	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen, unzureichende Leistungen
Slowakische Republik	*m*	Nein	Ja	a	Ja (3 Jahre)	Ja	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen, organisat. Veränderungen, unzureichende Leistungen
Ungarn	Führungsinstanz der Schule (Schulleitung)	Ja	Ja	Ja (in der Regel 1 Jahr, im Fall von Vertretungen 5 Jahre)	Ja (in der Regel 1 Jahr, im Fall von Vertretungen 5 Jahre)	Ja, Rahmenvertrag auf zentraler Ebene, Einzelheiten werden auf den nachgeordneten Ebenen geregelt	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen, unzureichende Leistungen
Vereinigtes Königreich (England)	Führungsinstanz der Schule oder lokale Bildungsbehörde	Nein	Ja	a	Steht im Ermessen der Schule	Gesetzliche Entgelt- und Arbeitsbedingungen beruhen auf Empfehlungen eines unabhängigen Beirats; nicht gesetzlich festgelegte Arbeitsbedingungen werden tarifvertraglich geregelt	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen, unzureichende Leistungen
Ver. Königr. (Nordirland)	Führungsinstanz der Schule	Nein	Ja	a	Ja (1 Jahr)	Ja	Disziplinäre Verfehlungen, unzureichende Leistungen

Tabelle 5.1 *(Forts.)* **Einstellung und Entlassung von Lehrkräften in öffentlichen Schulen, 2004**

	Arbeitgeber der Lehrkräfte	Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte		Ist eine befristete Beschäftigung von Lehrkräften möglich (bitte in Klammern die maximale Dauer der Befristung angeben)?		Sind die Beschäftigungsbedingungen der Lehrer in Tarifverträgen geregelt?	Unter welchen Umständen können Lehrer ihrer Lehrtätigkeit enthoben werden?
		Beamten-status	Beschäftigung auf Vertragsbasis gemäß dem allgemeinen Arbeitsrecht (Angestelltenstatus)	Lehrer mit Beamtenstatus	Lehrer mit Angestelltenstatus		
Ver. Königr. (Schottland)	Lokale Bildungsbehörde	Nein	Ja	a	Ja (2 Jahre)	Ja, Rahmenvertrag auf zentraler Ebene, Einzelheiten werden auf den nachgeordneten Ebenen geregelt	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen, unzureichende Leistungen
Ver. Königr. (Wales)	Führungsinstanz der Schule oder lokale Bildungsbehörde	Nein	Ja	a	Steht im Ermessen der Schule	Gesetzliche Entgelt- und Arbeitsbedingungen beruhen auf Empfehlungen eines unabhängigen Beirats; nicht gesetzlich festgelegte Arbeitsbedingungen werden tarifvertraglich geregelt	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen, unzureichende Leistungen
Vereinigte Staaten	Lokale Bildungsbehörde (Schulbezirk)	Ja	Nein	m	m	In den meisten Bundesstaaten	Disziplinäre Verfehlungen, unzureichende Leistungen (selten)

Definition: Der Begriff „Arbeitgeber der Lehrkräfte“ bezieht sich auf die Stelle, die direkt für die Einstellung der Lehrkräfte, die Festlegung ihrer Arbeitsbedingungen und die Sicherung von deren Einhaltung zuständig ist. Dazu gehört auch die Auszahlung der Lehrergehälter, obwohl die dazu erforderlichen Mittel nicht zwangsläufig direkt aus dem Budget der „Arbeitgeber der Lehrkräfte“ bereitgestellt werden.

Anmerkungen: a = keine Angaben, weil es die fragliche Kategorie nicht gibt; m = es liegen keine Informationen vor.

1. Ab 2006 können unzureichende Leistungen zu einem Entlassungsgrund werden.
2. Lehrer sind keine Beamten, sondern Beschäftigte des öffentlichen Dienstes.
3. Die Verträge können jedoch im Folgejahr verlängert werden, wenn weiterhin Bedarf besteht. Das System wird derzeit effektiv in Richtung zweckgebundener Verträge umgestaltet (wobei die Lehrer für einen bestimmten Zweck eingestellt werden, z.B. als Vertretung für eine Lehrkraft, die Erziehungsurlaub nimmt oder eine Karrierepause eingelegt hat). Die Laufzeit dieser Verträge kann über das jeweilige Schuljahr hinausgehen.
4. Tarifverträge unterstehen der Aufsicht des *Teachers' Conciliation Council*. Vertragsparteien sind die Zentralregierung (Ministerium für Bildung und Wissenschaft, Finanzministerium), die Lehrergewerkschaften, die Verwaltungsgremien sowie unter bestimmten Umständen die lokalen Bildungsbehörden. Die Gehälter werden auf nationaler Ebene ausgehandelt.
5. Im Primar- und im Sekundarbereich I, die Lehrer genießen jedoch nicht alle Beamtenrechte.
6. Zeitarbeitskräfte können über befristete Verträge mit einer maximalen Laufzeit von einem Schuljahr eingestellt werden.

Quelle: Informationen der am Projekt teilnehmenden Länder. Die Tabelle liefert nur allgemeine Anhaltspunkte und ermöglicht keine genauen Vergleiche zwischen den Ländern.

In einigen Hintergrundberichten wurde dies als ein besonderes Problem identifiziert. In Korea, wo das Beschäftigungsmodell laufbahnorientiert ist, wird beispielsweise festgestellt, dass „sowohl die Verfahren der Lehrerbeurteilung als auch die institutionellen Mechanismen zur Aussonderung ineffizienter Lehrkräfte nach wie vor unzureichend sind. Der strenge Statusschutz der Lehrkräfte verhindert, dass solche Disziplinarmechanismen wirklich greifen können". In der Slowakischen Republik, wo die Lehrerbeschäftigung eher nach dem positionsorientierten Modell organisiert ist und folglich flexibler sein müsste, heißt es dennoch, dass „es auf Grund der Tatsache, dass keine Kriterien zur Beurteilung der Lehrer festgelegt sind ... unmöglich ist, ineffiziente Lehrer offiziell zu identifizieren. Zudem sind Beschäftigte auf Lebenszeit durch das Arbeitsrecht übermäßig stark geschützt, so dass die einzige gesetzliche Möglichkeit – die Klage vor Gericht – (langwierig und komplex ist)." Dies hatte eine möglicherweise nicht vorhergesehene Konsequenz, die den Interessen der Lehrkräfte und der Innovationsbereitschaft zuwiderläuft: „Die Schulleitungen nutzen daher verschiedene interne organisatorische Veränderungen, um überzählige Lehrer entlassen zu können. Dieses Instrument kann auch eingesetzt werden (und wird dies auch), um fähige Lehrer loszuwerden, die der Schulleitung ‚unbequem' werden, wodurch sich die soziale Sicherheit innovativer Lehrkräfte verringert."

Die Hintergrundberichte der Länder lassen nicht darauf schließen, dass die Schulen eine große Zahl ineffizienter Lehrkräfte beschäftigen. Das Problem scheint vielmehr darin zu bestehen, dass es auf Grund des Mangels an einfachen, transparenten und von allen Seiten akzeptierten Verfahren für den Umgang mit ineffizienten Lehrern häufig nicht möglich ist, solche Missstände zu beheben, was sich nachteilig auf das Ansehen der Schulen und des Lehrerberufs insgesamt auswirkt. Konzepte zur Identifizierung leistungsschwacher Lehrer und zur Lösung der Frage, wie mit ihnen umzugehen ist, werden in Kapitel 6 eingehender erörtert.

5.3 Einstellung und Auswahl der Lehrkräfte

Die Einstellungs- und Auswahlverfahren sind wichtige Mechanismen, mit denen Anreize für die Qualität der Lehrerschaft geboten werden können. Wenn es mit den Einstellungsverfahren nicht gelingt, die Vergütung der Lehrkräfte an deren Qualität zu knüpfen – weil die Verfahren nicht dazu führen, aus dem vorhandenen Kandidatenreservoir die Besten auszuwählen –, werden Anhebungen des Gehaltsniveaus keine Erhöhung der Qualität der Lehrerschaft zur Folge haben.

In Tabelle 5.2 sind die Verfahren und Kriterien zusammengefasst, die bei der Einstellung und Auswahl der Kandidaten für ihre erste Anstellung als Lehrer in öffentlichen Schulen eingesetzt werden. In fast allen Ländern werden bestimmte Auswahlkriterien verwendet, zu denen Diplome/Qualifikationen, die Staatsangehörigkeit, die Beherrschung der Unterrichtssprache, ärztliche Untersuchungen und Sicherheitsüberprüfungen gehören. In Deutschland (für Beamte) und Korea gelten zudem Altersgrenzen. In England müssen die Kandidaten ihre Fertigkeiten im Umgang mit Sprache, Zahlen und IKT in entsprechenden Tests nachweisen. In den Vereinigten Staaten werden in einer Reihe von Schulbezirken ebenfalls Sprach- und Mathematiktests durchgeführt, und in den meisten australischen Bundesstaaten sowie in England, Schottland und Wales ist die Eintragung bei der jeweiligen Berufsorganisation Voraussetzung für die Einstellung.

In 18 von 23 Ländern werden im Rahmen der Auswahlverfahren Einstellungsgespräche mit den Kandidaten geführt; die Ausnahmen sind Länder mit zentralisiertem Einstellungsverfahren: Österreich, Frankreich (wo mündliche Prüfungen stattfinden), Deutschland, Griechenland und Italien. In den meisten Ländern (17 von 23) werden der akademische Hintergrund der Kandidaten bzw. deren Noten berücksichtigt, aber nur 12 von 23 Ländern geben an, dass die pädagogischen Kompetenzen ein Kriterium für die Auswahl der in öffentlichen Schulen beschäftigten Lehrer sind.

Einstellung und Auswahl der Lehrkräfte auf zentraler oder auf Schulebene

Die Frage der Einbeziehung der Schulen in die Auswahl der Lehrkräfte gewinnt zunehmend an Bedeutung. In dem von der Hansestadt Hamburg vorgelegten Hintergrundbericht heißt es hierzu: „Die Zuweisung von Personal von zentraler Stelle entspricht zunehmend weniger den

Tabelle 5.2 **Einstellungsverfahren und Auswahlkriterien für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen, 2004**

	Voraussetzungen	Einstellungsverfahren		Kriterien für die Auswahl der Lehrkräfte
		Verantwortliche Instanz	Verfahren (Auswahlprüfung, Kandidatenliste, off. Ausschreibung)	
Australien	Eintragung beim Lehrerverband des jeweiligen Bundesstaats	Unterschiedlich, im Allgemeinen entweder die Zentralbehörde, die Schule oder beide	Abhängig von der zu besetzenden Stelle, Kombination von Kandidatenliste und offener Ausschreibung	Je nach Gebietseinheit unterschiedlich: im Gespräch beurteilte interpersonelle und sonstige Kompetenzen, pädagogische Fähigkeiten, Unterrichtsfach, Examensergebnisse, qualitative Analyse der erworbenen Erfahrung (normalerweise u.a. durch Bewerbungsschreiben zu verschiedenen Auswahlkriterien), Präferenzen in Bezug auf den Arbeitsort, Bewerbungsdatum
Belgien (Fl.)	Keine	Führungsinstanz der Schule	Offene Ausschreibung	Im Ermessen der Schule
Belgien (Fr.)	Keine	Zentrale/regionale Bildungsbehörde, kommunale/lokale Bildungsbehörde, Führungsinstanz der Schule	Kandidatenliste	Unterrichtsfach, Bewerbungsdatum, im Gespräch beurteilte interpersonelle und sonstige Kompetenzen
Chile	Keine	Kommunale Bildungsbehörde	Offene Ausschreibung	Im Ermessen des Arbeitgebers
Dänemark	Keine	Kommunale Bildungsbehörde, Führungsinstanz der Schule	Offene Ausschreibung	Qualitative Analyse der erworbenen Erfahrung, interpersonelle Kompetenzen, Unterrichtsfach, Postgraduierten-Qualifikationen
Deutschland[1]	Altergrenze (Höchstalter für Einstellung v. Beamten 50 Jahre)	Regionale Bildungsbehörde, lokale Bildungsbehörde	Kandidatenliste	Examensergebnisse, Unterrichtsfach
Finnland	Keine	Kommunale Bildungsbehörde	Offene Ausschreibung	Von der kommunalen Bildungsbehörde und der Schulleitung festgelegte Kriterien, darunter zumeist: Examensergebnisse, pädagogische Fähigkeiten, Unterrichtserfahrung, interpersonelle Kompetenzen
Frankreich	Keine	Primarbereich: regionale Bildungsbehörde, Sekundarbereich: zentrale Bildungsbehörde	Auswahlprüfung	Resultate der (schriftlichen und mündlichen) Auswahlprüfung
Griechenland	Keine	Zentrale Bildungsbehörde	Auswahlprüfung und Kandidatenliste[2]	Examensergebnisse (Hochschuldiplom und Qualifikationsprüfungen), Postgraduierten-Qualifikationen, Unterrichtserfahrung, Bewerbungsdatum im Listenverfahren
Irland	Eintragung beim *Registration Council* (für Sekundarschulen in privater Trägerschaft)	Lokale Bildungsbehörde, Führungsinstanz der Schule	Offene Ausschreibung	Auswahl basierend auf Einstellungsgespräch unter Berücksichtigung folgender Kriterien: Examensergebnisse, Erfahrung, Unterrichtsfach, pädagogische Fähigkeiten (z.B. lt. Beurteilung während Erstausbildung und Probezeit), Postgraduierten-Qualifikationen, interpersonelle und sonstige Kompetenzen
Israel	Keine	Zentrale Bildungsbehörde, lokale Bildungsbehörde, Führungsinstanz der Schule	Kandidatenliste, offene Ausschreibung (nur für Sekundarbereich II)	Examensergebnisse, qualitative Analyse der erworbenen Erfahrung, Unterrichtsfach, pädagogische Fähigkeiten, im Gespräch beurteilte interpersonelle und sonstige Kompetenzen
Italien	Keine	Zentrale/regionale Schulbehörde	Auswahlprüfung und Kandidatenliste	Qualifikationsprüfung, Unterrichtserfahrung
Japan	Keine	Kommunale/lokale Bildungsbehörde	Auswahlprüfung, Kandidatenliste, offene Ausschreibung	Examensergebnisse, pädagogische Fähigkeiten, im Gespräch beurteilte interpersonelle und sonstige Kompetenzen
Kanada (Quebec)	Manchmal, IKT-Kenntnisse	Lokale Bildungsbehörde	Offene Ausschreibung durch lokale Bildungsbehörde	Examensergebnisse, Referendariatserfahrung, Unterrichtsfach, pädagogische Fähigkeiten, interpersonelle Kompetenzen
Korea	Altersgrenze	Regionale Schulbehörde	Auswahlprüfung	Examensergebnisse (einschl. Qualifikationsprüfungen), pädagog. Fähigkeiten, Unterrichtsfach, im Gespräch beurteilte interperson. und sonstige Fähigkeiten, berufsrelevante Bescheinigungen (z.B. über Englisch- oder IKT-Kenntnisse)
Niederlande	Keine	Führungsinstanz der Schule (Schulleitung)	Offene Ausschreibung	Im Gespräch beurteilte interpersonelle und sonstige Fähigkeiten

Tabelle 5.2 *(Forts.)* **Einstellungsverfahren und Auswahlkriterien für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen, 2004**

	Voraussetzungen	Einstellungsverfahren		Kriterien für die Auswahl der Lehrkräfte
		Verantwortliche Instanz	Verfahren (Auswahlprüfung, Kandidatenliste, off. Ausschreibung)	
Österreich	Keine	Zentrale/regionale Schulbehörde	Kandidatenliste	Unterrichtsfach und pädagogische Fähigkeiten
Schweden	Keine	Schulleitung	Offene Ausschreibung	Examensergebnisse, qualitative Analyse der erworbenen Erfahrung, Unterrichtsfach, Postgraduierten-Qualifikationen, im Gespräch beurteilte interpersonelle und sonstige Kompetenzen
Schweiz	Keine	Kommunale/lokale Bildungsbehörde	Kandidatenliste	Studienabschluss, Qualifikationsprüfungen, qualitative Analyse der erworbenen Erfahrung, Unterrichtsfach, pädagogische Fähigkeiten, im Gespräch beurteilte interpersonelle und sonst. Kompetenzen, Postgraduierten-Qualifikationen (seltener)
Slowak. Rep.	Keine	Schulleitung	Offene Ausschreibung	Pädagogische Fähigkeiten, interpersonelle und sonstige Kompetenzen
Ungarn	Keine	Schulleitung	Offene Ausschreibung	Examensergebnisse, qualitative Analyse der erworbenen Erfahrung, Unterrichtsfach, im Gespräch beurteilte interpersonelle und sonstige Kompetenzen
Ver. Königr. (England)	Prüfung der Sprach-, Mathematik- und IKT-Kompetenz, Eintragung beim *General Teaching Council*	Führungsinstanz der Schule (in *voluntary aided schools*, d.h. von der Zentralregierung unterstützten Privatschulen, und *foundation schools*, durch staatl. Mittel geförd. Schulen in religiöser Trägerschaft)	Offene Ausschreibung	Werden vom Arbeitgeber bestimmt, zumeist: Erfahrung, interpersonelle Kompetenzen, Qualifikationen und Unterrichtsfach, u.U. auch Beurteilung der pädagogischen Fähigkeiten in einer Lehrprobe
Ver. Königr. (Nordirland)	m	m	Im Ermessen des Arbeitgebers	m
Ver. Königr. (Schottland)	Eintragung beim *Teaching Council*	Kommunale/lokale Bildungsbehörde	Offene Ausschreibung	Examensleistungen, qualitative Analyse der erworbenen Erfahrung, Unterrichtsfach, pädagogische Fähigkeiten (Beurteilungen anhand von Lehrproben oder Erstausbildung), Postgraduierten-Qualifikationen, im Gespräch beurteilte interpersonelle und sonstige Kompetenzen
Ver. Königr. (Wales)	Eintragung beim *Teaching Council*	Je nach Schulart Führungsinstanz der Schule oder lokale Bildungsbehörde	Offene Ausschreibung	Werden vom Arbeitgeber bestimmt, zumeist: Erfahrung, interpersonelle Kompetenzen, Qualifikationen und Unterrichtsfach, u.U. auch Beurteilung der pädagogischen Fähigkeiten in einer Lehrprobe
Vereinigte Staaten[3]	Prüfung der Sprach- und Mathematikkompetenz	Lokale Bildungsbehörde (Schulbezirk), gelegentlich die Schule	Offene Ausschreibung, einige Bundesstaaten verlangen eine Zulassungsprüfung	Beurteilung von Seminararbeiten, Diplom im zu unterrichtenden Fach, Leistung beim Einstellungsgespräch, Examensergebnisse (Studienabschluss und Qualifikationsprüfungen) sind weniger wichtig

Definitionen: Diese Tabelle befasst sich mit den formellen Verfahren, die zur Einstellung und Auswahl von Lehramtsanwärtern für eine erste Anstellung verwendet werden. Dazu gehören das Bewerbungsverfahren, das Einstellungsverfahren sowie die Kriterien zur Auswahl der Kandidaten. Der Begriff „Voraussetzungen" bezieht sich auf die Bedingungen, die für die Zulassung als Kandidat erfüllt werden müssen. Diese Voraussetzungen unterscheiden sich von den „Auswahlkriterien" in der letzten Spalte dadurch, dass sie sich nur auf den Einzelnen beziehen (d.h. sie müssen unabhängig von den Merkmalen der anderen Kandidaten erfüllt sein), wohingegen die Auswahlkriterien zum Vergleich der Merkmale der verschiedenen Kandidaten dienen. Voraussetzungen wie Lehrbefähigung, Staatsangehörigkeit, Beherrschung der Unterrichtssprache, persönliche Integrität (keine Vorstrafen) und gute gesundheitliche Verfassung sind nicht gesondert angegeben. Der Begriff „Auswahlprüfung" bezieht sich auf öffentliche, von einer zentralen Stelle organisierte Prüfungen oder sonstige Evaluierungen, die zur Auswahl der Lehramtsanwärter durchgeführt werden. Eine Kandidatenliste ist ein System, bei dem die Bewerbung für ein Lehramt durch die Meldung bei einer zentralen oder lokalen Bildungsbehörde unter Angabe der Qualifikationen erfolgt, wobei eine Rangordnung der Kandidaten auf der Grundlage einer Reihe von Kriterien erstellt wird. Der Begriff „offene Ausschreibung" bezieht sich auf Verfahren, bei denen die Verantwortung für die Veröffentlichung der Stellenanzeigen, die Bewerbungen und die Auswahl der Kandidaten dezentralisiert ist. In diesem Fall sind normalerweise die einzelnen Schulen für die Einstellung zuständig, z.T. zusammen mit der lokalen Behörde; die Auswahl der passenden Kandidaten für die jeweils zu besetzende Stelle erfolgt auf Schulebene.
Anmerkung: *m* = es liegen keine Informationen vor.

1. Die Angaben beziehen sich auf die Mehrzahl der Posten, die über zentrale Einstellungsverfahren besetzt werden. Bei einer wachsenden Zahl von Stellen sind die Schulen aber direkt am Einstellungsverfahren beteiligt.
2. 75% der festangestellten Lehrer werden im Auswahlprüfungsverfahren eingestellt, 25% im Kandidatenlistenverfahren. Befristet oder auf Stundenbasis beschäftigte Lehrer werden aus Kandidatenlisten ausgewählt.
3. Die Vorgehensweisen unterscheiden sich je nach Schulbezirk (kommunale Bildungsbehörden), weshalb sich schwer Durchschnittsangaben für das ganze Land machen lassen, zumal es 15 000 Schulbezirke und keine einheitliche Schulpolitik gibt.

Quelle: Abgeleitet von Informationen der am Projekt teilnehmenden Länder. Die Tabelle liefert nur allgemeine Anhaltspunkte und ermöglicht keine genauen Vergleiche zwischen den Ländern.

Bedürfnissen der aufnehmenden Stellen wie auch der Bewerberinnen und Bewerber und dem Ziel einer bestmöglichen Passung von Anforderungen und Qualifikationen mit Blick auf das besondere Profil von Schulen. Dezentralen Auswahlprozessen kommt daher wachsende Bedeutung zu.“ Das Verfahren der Lehrerauswahl ist häufig äußerst unpersönlich gestaltet, so dass es den Lehrkräften schwer fällt, ein Zugehörigkeitsgefühl zu den Schulen zu entwickeln, an die sie verwiesen werden. Dies gilt in besonderem Maße für Länder, in denen die für die Einstellung der Lehrkräfte zuständige Behörde stark zentralisiert ist. Damit stellt sich die Frage, ob die Schulen tatsächlich über die ihrem spezifischen Bedarf entsprechenden Lehrer verfügen.

Wie aus Tabelle 5.2 hervorgeht, liegt die Zuständigkeit für die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer in den meisten Ländern bei den Regierungsebenen, die auch für die Beschäftigung der Lehrkräfte verantwortlich sind (zentrale, regionale oder lokale Ebene). In acht Ländern sind die einzelnen Schulen stark in den Prozess der Einstellung der Lehrkräfte für die öffentlichen Schulen eingebunden: in Belgien (flämische Gemeinschaft), Dänemark, England und Wales, Ungarn, Irland, den Niederlanden, der Slowakischen Republik und Schweden. In Kasten 5.4 werden die Verfahren beschrieben, mit deren Hilfe die Schulen in Dänemark und Irland in den Prozess der Anwerbung und Auswahl der Lehrer einbezogen werden.

In über der Hälfte der Schulsysteme (14 von 24) ist die „offene Ausschreibung“ das gängigste Verfahren, über das Lehrerinnen und Lehrer ihre erste Anstellung finden, wobei die Verantwortung für die Veröffentlichung der freien Stellen dezentralisiert ist, d.h. bei den örtlichen Behörden oder den Schulen liegt, und die jeweils passenden Kandidaten für bestimmte Stellen gesucht werden. Es findet eine direkte Interaktion mit den Kandidaten statt, in der Regel im Rahmen von Vorstellungsgesprächen, was die Anwendung eines kompletteren Kriterienkatalogs ermöglicht, der auf das Bildungskonzept der Schulen abgestimmt ist. Dieses Verfahren der offenen Ausschreibung ist auch für die Kandidaten von Vorteil, da es ihnen gestattet, eine Schule direkter auszuwählen und mit ihr enger in Kontakt zu treten, bevor eine Entscheidung getroffen wird.

Für Schulen, die von 15-Jährigen besucht werden, ist in Abbildung 5.1 der Grad der Verantwortung der einzelnen Schulen für die Einstellung und Entlassung von Lehrkräften gemäß den Angaben der Schulleitungen dargestellt. Während die Schulen in etwa der Hälfte der Länder ganz oder zumindest in erheblichem Umfang für die Auswahl der Lehrer zuständig sind (z.B. in Belgien, Dänemark, Island, Israel, Neuseeland, den Niederlanden, Schweden, der Tschechischen Republik, dem Vereinigten Königreich, den Vereinigten Staaten und Ungarn), ist ihr Einfluss in den übrigen Ländern sehr begrenzt (so in Chile, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Japan, Korea, Luxemburg, Österreich, Portugal und Spanien).

In der Praxis kann der Grad der Autonomie der Schulen bei der Einstellung der Lehrkräfte durch einen komplexen Katalog von Regeln eingeschränkt werden. In der flämischen Gemeinschaft Belgiens kommt den Schulleitungen beispielsweise eine wichtige Rolle bei der Einstellung des Lehr- und Verwaltungspersonals zu: Häufig nehmen sie direkt mit den Kandidaten Kontakt auf, die für eine Stelle in ihrer Schule in Frage kommen. In der Praxis müssen die Schulen bei der Stellenvergabe jedoch eine Reihe von Regeln befolgen: Die dienstältesten Kandidaten haben Vorrang, und fest angestellte Kräfte müssen befristeten vorgezogenen werden. Weitere Regeln verlangen, dass Lehrerinnen und Lehrer Vorrang haben, die bereits eine bestimmte Zahl von Jahren gearbeitet haben, und dass, wenn zwei Kandidaten diesbezüglich auf Gleichstand sind, demjenigen der Vorzug zu geben ist, der im selben Schulnetz tätig war oder von derselben Verwaltung beschäftigt wurde.

Wie Abbildung 5.1 zeigt, kommt den Schulleitungen in der Mehrzahl der Länder üblicherweise eine größere Rolle bei der Einstellung als bei der Entlassung der Lehrkräfte zu, wobei der stärkste Unterschied in Dänemark und Kanada festzustellen ist (21 bzw. 40 Prozentpunkte). In Belgien, Island, Neuseeland, den Niederlanden, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten besuchen über 95% der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Leitung den eigenen Angaben zufolge bei der Entlassung von Lehrkräften ein gewisses Mitspracherecht hat (der Länderdurchschnitt beträgt 54%).

Kasten 5.4 **Anwerbung und Auswahl von Lehrkräften in Dänemark und Irland**

Dänemark

Die Einstellung von Lehrern ist in Dänemark Sache der Kommunen. Infolge der verstärkten Dezentralisierung der Entscheidungsfindung haben allerdings viele Kommunen die Verantwortung für die Einstellung entweder aller Lehrkräfte oder zumindest der befristet beschäftigten Lehrer an die Schulen übertragen. Auf Schulebene wird eine Auswahlkommission ernannt, der es obliegt, die verschiedenen Bewerbungen zu prüfen. Dieses Gremium, dem die Schulleitung sowie die Vertreter der Gewerkschaften und der Eltern beim Schulvorstand angehören, wählt eine Reihe von Kandidaten aus, führt Einstellungsgespräche mit ihnen und beurteilt die Qualifikationen der Bewerber. Danach trifft der Schulvorstand oder die Schulleitung eine Entscheidung und übermittelt die entsprechende Empfehlung an die Leitung der Kommunalverwaltung (falls die Befugnis zur Einstellung der Lehrkräfte nicht den Schulen übertragen wurde). Von den Bewerbern wird erwartet, dass sie sich mit den Werten und dem Profil der Schule vertraut gemacht haben. Viele Schulleitungen erwarten von den Bewerbern auch, dass sie der Schule einen Besuch abstatten, bevor sie ihre Bewerbung einreichen.

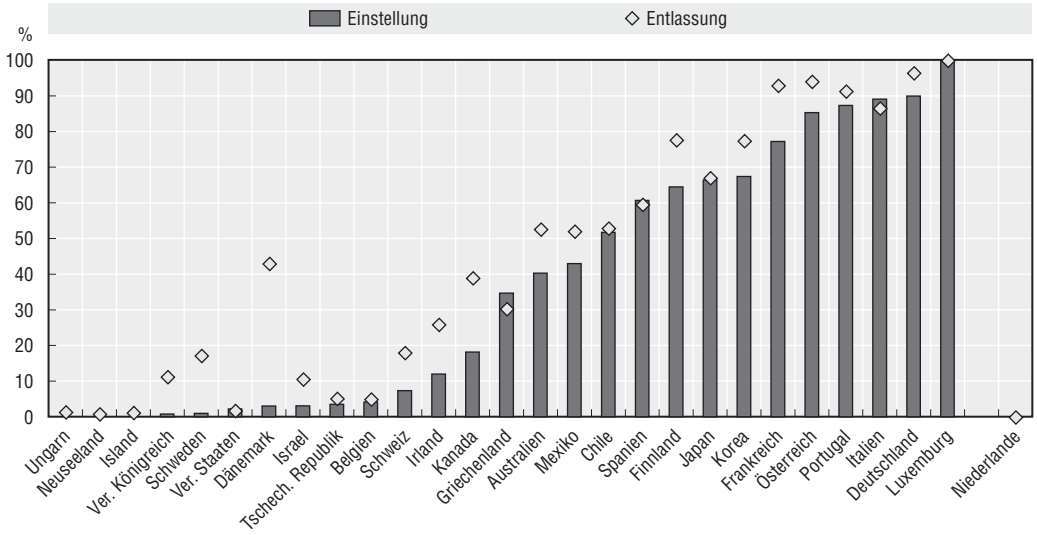
Irland

Außer für Sekundarschulen, die den Berufsbildungsämtern (*Vocational Education Committees*) unterstehen, erfolgt die Zuweisung der Lehrkräfte zu den Schulen in Irland nicht durch eine zentrale Stelle. Die Lehrer bewerben sich direkt bei den Schulen ihrer Wahl. Der Schulvorstand, der für die Einstellung zuständig ist, trifft die dazu nötigen Vorkehrungen. Das Ministerium für Bildung und Forschung legt die allgemeinen Regeln in Bezug auf die Lehrkräftequoten fest, die von den Schulen eingestellt werden können, und veröffentlicht Richtlinien für die Einstellungsverfahren. Das Ministerium spielt keine direkte Rolle bei der Verteilung der Lehrkräfte auf die Schulen. Bewerbungen und Lebensläufe können auf Stellenanzeigen hin eingereicht werden. Der Schulvorstand ernennt eine Auswahlkommission. Diese zieht dann einen Teil der Bewerber gemäß vereinbarten Kriterien in die engere Auswahl. Anschließend werden Einstellungsgespräche in Einklang mit den geltenden Regeln durchgeführt. Dazu gehören normalerweise eine Beurteilung der Zeugnisse, eine qualitative Analyse der erworbenen Erfahrung und eine Evaluierung der pädagogischen Fähigkeiten (z.B. gestützt auf Beurteilungen von Lehrproben während der Lehrererstausbildung oder aus der Probezeit) wie auch der interpersonellen und sonstigen Kompetenzen. Der Vorstand wählt dann einen der Kandidaten aus, wobei er sich nach der von der Kommission empfohlenen Rangordnung richtet. Den abgelehnten Bewerbern bieten sich mehrere Möglichkeiten, um die Entscheidung des Vorstands anzufechten, z.B. durch Anrufung der Behörde für Chancengleichheit, des Arbeitsschiedsgerichts oder direkt des Bildungsministers.

Aus Tabelle 5.2 geht hervor, dass in sieben Ländern (Österreich, die franz. Gemeinschaft Belgiens, Deutschland, Israel, Italien, Japan, Schweiz) hauptsächlich mit Kandidatenlisten gearbeitet wird, wobei eine staatliche Stelle eine Rangordnung der Lehramtsanwärter gemäß bestimmten Kriterien aufstellt. Bei diesem Verfahren wird zunächst ein Kontingent an Lehrern ausgewählt, die die erforderlichen Bedingungen erfüllen und die dann auf die einzelnen Schulen verteilt werden. Sechs Länder mit laufbahnorientierten Modellen der Lehrerbeschäftigung (Frankreich, Griechenland, Italien, Japan, Korea und Spanien) verwenden eine Sonderform der Kandidatenliste, bei der auf zentraler oder regionaler Ebene Examen zur Auswahl der Kandidaten durchgeführt werden, die als Lehrer eingestellt werden können. Das bei der Prüfung zu erzielende Mindestergebnis wird üblicherweise in Abhängigkeit von der Zahl der im jeweiligen Bezirk zu besetzenden Stellen festlegt.

Abbildung 5.1 **Autonomie der Schulen bei der Einstellung und Entlassung von Lehrkräften nach Angabe der Schulleitungen, 2000**

Prozentsatz der 15-Jährigen in Schulen, in denen die Einstellung/Kündigung der Lehrkräfte laut Angaben der Schulleitung nicht in den Zuständigkeitsbereich der Schulen fällt



Anmerkung: In den Niederlanden war die Beteiligungsquote zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.
Quelle: OECD PISA-Datenbank, 2001.

In Ländern, in denen die Beschäftigung im öffentlichen Dienst laufbahnorientiert ist, wird solchen Auswahlexamen zwar eine wichtige Rolle als Mechanismus der Qualitätssicherung zuerkannt, doch wird auch kritisiert, dass diese Examen auf Grund ihrer Gestaltung keine Beurteilung dessen ermöglichen, was die Lehrer tatsächlich wissen und können müssen, um ihren Beruf kompetent ausüben zu können. Im Fall von Korea ist im Hintergrundbericht beispielsweise zu lesen: „Papier-und-Bleistift-Tests liefern keine Informationen, die eine Beurteilung der pädagogischen Fähigkeiten der Kandidaten gestatten ... Da keine standardisierten Prüfungsthemen festgelegt sind und die Lehrpläne der einzelnen pädagogischen Fakultäten unterschiedlich sind, ist es für die Kandidaten schwierig, sich auf das Examen systematisch vorzubereiten. Das Einstellungsgespräch wird wegen seines formalisierten Charakters ebenfalls kritisiert ... da es keine Beurteilung der Fähigkeiten und charakterlichen Eigenschaften ermöglicht, die für den Lehrerberuf nötig sind.“ Zudem heißt es, dass sich die meisten Studenten der Fakultäten, in denen Sekundarschullehrer ausgebildet werden, bei ihrem Studium auf die Vorbereitung des Zulassungsexamens konzentrieren, was auf Kosten des „normalen“ Lernprozesses in den Seminaren geht, die ursprünglich auf die Vermittlung der für den Lehrerberuf erforderlichen Fähigkeiten ausgerichtet waren. Die starke Betonung des Auswahlverfahrens sowie dessen sehr formalisierter Charakter können auch zu einem Hindernis für Seiteneinsteiger werden, die zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Laufbahn in den Lehrerberuf überwechseln möchten.

Forschungsarbeiten über die Einbindung der Schulen in die Auswahl der Lehrkräfte

Die PISA-Ergebnisse zeigen im Allgemeinen, dass zwischen dem Grad der Einbeziehung der Schulen in die Einstellung der Lehrkräfte zum einen und den Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz zum anderen eine positive Korrelation besteht, wenngleich der Zusammenhang hier nicht so stark ausgeprägt ist wie bei anderen Aspekten der schulischen Autonomie, wie Entscheidungen über das Lehrangebot und die Allokation der Budgets innerhalb der Schulen (OECD, 2001). In den Ländern, in denen zwischen den einzelnen Schulen große Unterschiede hinsichtlich

der Entscheidungsautonomie bestehen (hauptsächlich wenn es verschiedene Schulsysteme gibt, wie in Australien, Kanada, Österreich, der Schweiz und Spanien), ist auch innerhalb der Länder ein starker und signifikanter Zusammenhang zwischen der schulischen Autonomie und den Schülerleistungen festzustellen. Derartige Ergebnisse können natürlich nicht kausal interpretiert werden, da schulische Autonomie und Schülerleistungen sich auch gegenseitig verstärken oder durch andere Faktoren beeinflusst werden könnten.

Länder, in denen die Schulen in bestimmten Bereichen über eine größere Autonomie verfügen, erzielen zwar in der Tendenz bessere Leistungen, dabei besteht jedoch die Gefahr, dass die stärkere Unabhängigkeit der Schulen zu größeren Leistungsdiskrepanzen führt. Die PISA-Ergebnisse deuten allerdings darauf hin, dass mehr Autonomie für die Schulen nicht zwangsläufig mit stärkeren Leistungsunterschieden zwischen den Schulen verbunden ist. Finnland und Schweden – zwei der Länder mit der größten schulischen Autonomie gemäß vielen der bei PISA 2000 verwendeten Messgrößen – weisen (zusammen mit Island) die geringsten Leistungsunterschiede zwischen den Schulen auf.

Wößmann (2003) stützte sich auf Daten aus der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS), um den Zusammenhang zwischen verschiedenen Aspekten der zentralisierten und der auf Schulebene angesiedelten Entscheidungsfindung einerseits und den Schülerleistungen andererseits zu untersuchen. Er kam zu dem Schluss, dass Schülerinnen und Schüler, die Schulen mit autonomer Entscheidungsbefugnis bei der Einstellung der Lehrkräfte besuchen, in Mathematik und Naturwissenschaften deutlich besser abschneiden, was auch für die Schülerinnen und Schüler von Schulen gilt, die das Gehaltsniveau ihrer Lehrkräfte selbst festlegen können. Allerdings erzielen die Schülerinnen und Schüler von Schulen, die die Hauptverantwortung für die Festlegung des Umfangs der Schulbudgets tragen, niedrigere Ergebnisse in Mathematik und Naturwissenschaften, ebenso wie die Schülerinnen und Schüler von Schulen, die die Lehrpläne und die Prüfungsstandards selbst bestimmen können. Da schulische Autonomie bei der Bestimmung der Leistungsstandards und der Schulbudgets negativ mit den Schülerleistungen korreliert zu sein scheint, während die Autonomie der Schulen beim Personalmanagement und bei Verfahrensentscheidungen offenbar in einem positiven Zusammenhang mit den Schülerleistungen steht, folgerte Wößmann daraus, dass die Schulsysteme eine externe Kontrolle des Umfangs der Ressourcenausstattung und der Leistungsstandards gewährleisten, den Schulen aber in Verfahrensfragen, wie z.B. dem Personalmanagement, wo das auf Schulebene vorhandene Wissen eine wichtige Rolle spielt, den nötigen Freiraum lassen sollten.

Die den Schulen gebotenen Anreize sind diesbezüglich von entscheidender Bedeutung. Ballou (1996) sowie Ballou und Podgursky (1998) haben einen umfassenden Vergleich der Lehrkräfte öffentlicher und privater Schulen in den Vereinigten Staaten erstellt. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die Wahrscheinlichkeit der Auswahl von Kandidaten, deren akademischer Hintergrund auf große kognitive Kapazitäten und fachliche Kompetenzen schließen lässt, in Privatschulen höher ist als in öffentlichen Schulen. Sie stellten auch fest, dass die Vergütung der Lehrkräfte in den Privatschulen zwar durchschnittlich geringer ist als in den öffentlichen Schulen, dass das Verdienstspektrum aber weniger komprimiert ist und stärker mit den Fähigkeiten in Zusammenhang steht und dem Lehrermangel in bestimmten Fächern (z.B. Mathematik und Naturwissenschaften) besser Rechnung trägt. Insgesamt kommen die Autoren zu dem Schluss, dass öffentliche Schulen, die weniger um Schülerinnen und Schüler konkurrieren müssen, nicht genügend Anstrengungen zur Auswahl der jeweils besten Kandidaten für die zu besetzenden Lehrerstellen unternehmen.

Hanushek und Rivkin (2003) stützten sich auf Abweichungen bei der häufigsten Form der Schulwahl im öffentlichen Sektor – die Eltern wählen die Schule durch die Festlegung ihres Wohnsitzes –, um die Auswirkungen des Wettbewerbs zwischen öffentlichen Schulen auf die Qualität der Lehrkräfte zu analysieren. Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen vermuten, dass mehr Wettbewerb zu einer Erhöhung der Qualität der Lehrkräfte führt, vor allem in Schulen, die hauptsächlich von Schülern aus niedrigeren Einkommensgruppen besucht werden. Hoxby (1994)

stellte fest, dass die Lehrkräfte öffentlicher Schulen dort höhere Gehälter beziehen und die Schülerinnen und Schüler bessere Ergebnisse erzielen, wo die öffentlichen Schulen der Konkurrenz privater Schulen ausgesetzt sind.

Boyd et al. (2003) stellten auffallende Qualifikationsunterschiede zwischen den Lehrkräften verschiedener öffentlicher Schulbezirke der Vereinigten Staaten fest. Wenn die Schulsysteme im Bereich der Schulwahl und der Lehrerbeschäftigung nach einem dezentraleren Ansatz organisiert werden sollen, müssen die Schulen in sozial benachteiligten Gegenden ganz klar wesentlich mehr Ressourcen erhalten, um unter fairen Bedingungen mit anderen Schulen konkurrieren zu können.

5.4 Probezeiten für Junglehrer

In Tabelle 5.3 ist die Situation in den Teilnehmerländern im Hinblick auf Probezeiten für Junglehrer in öffentlichen Schulen zusammenfassend dargestellt. Insgesamt sind in 20 der 25 Bildungssysteme, die Informationen hierzu vorlegten, Probezeiten für Junglehrer mit Beamten- oder Angestelltenstatus vorgesehen. In 16 dieser Länder beginnt die Probezeit bei Aufnahme der Lehrtätigkeit, wohingegen sie in vier anderen Ländern – Belgien (fläm. Gemeinschaft), Frankreich, Kanada (Quebec) und Österreich – zumindest für einen Teil der Lehrkräfte zur Ausbildung gehört. In fünf Ländern sind keine Probezeiten vorgesehen: in Belgien (franz. Gemeinschaft), Chile, Korea, den Niederlanden und Nordirland.

In Ländern, die verschiedene Beschäftigungsformen für Lehrkräfte anbieten, bestehen in der Regel keine Unterschiede in Bezug auf die Probezeit, außer in Japan (wo nur beamtete Lehrer eine Probezeit absolvieren müssen). Die Dauer der Probezeit schwankt zwischen drei Monaten (Dänemark und Ungarn) und drei Jahren (in einigen Fällen in Deutschland, in Israel sowie in Teilen der Vereinigten Staaten), in den meisten Ländern beläuft sie sich im Allgemeinen jedoch auf sechs Monate bis ein Jahr.

Elf Schulsysteme lieferten Daten zum Prozentsatz der Lehrerinnen und Lehrer, die die Probezeit nicht bestehen. Ihren Angaben zufolge liegt dieser Prozentsatz in der Regel bei 1% oder darunter. Schottland gab an, dass 2% der Junglehrer die Probezeit nicht erfolgreich abschließen, wobei einige Kandidaten allerdings bereits vor Erteilung eines negativen Bescheids ausscheiden, und in Frankreich soll der Prozentsatz den Angaben zufolge 3% erreichen können.

Im Allgemeinen ist der erfolgreiche Abschluss der Probezeit keine Garantie für eine Übernahme in ein dauerhaftes Beschäftigungsverhältnis: Dazu muss erst eine Stelle frei werden. Da sich die Mehrzahl der Lehrkräfte in den Teilnehmerländern bereits in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis befindet und dies nur selten aufgeben will, wird die Hauptlast der Anpassungen an sinkende Schülerzahlen von den Junglehrern getragen, denen es nicht gelingt, eine dauerhafte Anstellung zu finden. In einigen Ländern werden Lehrer mit Festanstellung auch dann in derselben Schule weiterbeschäftigt, wenn sie dort auf Grund gesunkener Schülerzahlen keine Arbeit mehr haben. Selbst wenn die eigentliche Probezeit nur etwa zwölf Monate beträgt, kann es daher wesentlich länger dauern, bis Junglehrer in ein festes Beschäftigungsverhältnis übernommen werden. Unter solchen Umständen sehen viele neu ausgebildete Lehrkräfte davon ab, eine Lehrerstelle zu suchen, und dies ist auch ein Grund für die hohe Ausstiegsquote unter den auf befristeter Basis eingestellten Lehrern.

5.5 Methoden zur Deckung von kurzfristigem Lehrkräftebedarf

In einigen Ländern ist es für die Schulen schwierig, Lehrer kurzfristig zu ersetzen, weil keine sofort greifenden Mechanismen für die Bereitstellung von Vertretungskräften vorgesehen sind. Zudem mangelt es häufig an den notwendigen zusätzlichen Finanzmitteln, um solche Vertretungskräfte zu bezahlen. Das Fehlen einer systematischen Lösung für das Problem des Vertretungsbedarfs wirkt auf die Schulprogramme potenziell destabilisierend und kann die Lehrer daran hindern, an Weiterbildungen teilzunehmen.

Tabelle 5.3 **Probezeit für Junglehrer in öffentlichen Schulen, 2004**

	Lehrer mit Beamtenstatus			Lehrer mit Angestelltenstatus		
	Probezeit	Dauer der Probezeit	Prozentsatz der Lehrer, die die Probezeit nicht bestehen	Probezeit	Dauer der Probezeit	Prozentsatz der Lehrer, die die Probezeit nicht bestehen
Australien	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit	Normalerweise 6-12 Monate	Unterschiedlich, zumeist < 1%	Ja, häufig	Manchmal 6 Monate bis 2 Jahre, je nach Gebietseinheit	1% in manchen Gebietseinheiten
Belgien (Fl.)	Ja, im Rahmen der Lehrererstausbildung	m	m	Ja, im Rahmen der Lehrererstausbildung	m	m
Belgien (Fr.)	Nein	a	a	Nein	a	a
Chile	Nein	a	a	a	a	a
Dänemark	m	m	m	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit	3 Monate	0-1%
Deutschland	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit	Max. 3 Jahre	m	Ja	6 Monate	m
Finnland	Im Ermessen des Arbeitgebers	Max. 6 Monate	m	a	a	a
Frankreich	Ja, im Rahmen der Lehrererstausbildung	1 Jahr	1-3%	Ja	Ja, nach Vertragsdauer unterschiedlich	*m*
Griechenland	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit	2 Jahre	0%	a	a	a
Irland[1]	a	a	a	Ja	1 Jahr	< 1%
Israel	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit	2-3 Jahre	m	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit	2-3 Jahre	*m*
Italien	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit	1 Jahr	1%	a	a	a
Japan	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit	6 Monate bis 1 Jahr	0,60%	Nein	a	a
Kanada (Quebec)	a	a	a	Ja, im Rahmen der Lehrererstausbildung	1 Jahr	Unerheblich
Korea	Nein	a	a	a	a	a
Niederlande	a	a	a	Nein	a	a
Österreich[2]	a	a	a	Ja, im Rahmen der Lehrererstausbildung, in Sekundarbereich II	1 Jahr	Unerheblich
Schweden	a	a	a	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit	1 Jahr	*m*
Schweiz	a	a	a	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit und bei jedem Stellenwechsel	3-6 Monate	*m*
Slowak. Rep.	a	a	a	Ja, ist aber nicht Vorschrift	3 Monate	*m*
Ungarn[3]	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit, ist aber nicht Vorschrift	Max. 90 Tage	m[4]	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit, ist aber nicht Vorschrift	Max. 90 Tage	*m*
Ver. Königr. (England)	*a*	*a*	*a*	Ja	1 Schuljahr	0,15%
Ver. Königr. (Nordirland)	a	a	a	Nein	a	a
Ver. Königr. (Schottland)	a	a	a	Ja	1 Jahr im Rahmen des Einführungsprogramms; sonst 1 Jahr und ein Halbjahr	Rd. 2% im Rahmen des Einführungsprogramms (einige Anwärter scheiden jedoch schon vorher freiwillig aus)
Ver. Königr. (Wales)	a	a	a	Ja	1 Schuljahr	m
Ver. Staaten[5]	Ja	1-3 Jahre	m[3]	a	a	a

Definition: Die Tabelle bezieht sich auf die Probezeit, die Lehrkräfte häufig absolvieren müssen, um ihre Fähigkeit zu unterrichten unter Beweis zu stellen. Ihr erfolgreicher Abschluss mündet in einer Fest- (bzw. regulären) Anstellung bzw. der Übernahme in ein befristetes Beschäftigungsverhältnis.

Anmerkungen: a = es liegen keine Angaben vor, weil es die fragliche Kategorie nicht gibt; m = es liegen keine Informationen vor.

1. Lehrer sind keine Beamten, sondern Angestellte im öffentlichen Dienst.
2. Lehrer können erst nach einigen Jahren der Berufsausübung verbeamtet werden, zuvor haben sie einen Angestelltenstatus.
3. Zusätzlich zur Probezeit wird der Beamtenstatus erst nach mindestens 1 Jahr befristeter Beschäftigung gewährt.
4. Konkrete Beobachtungen deuten darauf hin, dass die Quote niedrig ist.
5. Die Vorgehensweisen unterscheiden sich je nach Schulbezirk (örtliche kommunale Bildungsbehörden), weshalb sich schwer Durchschnittsangaben für das ganze Land machen lassen, zumal es 15 000 Schulbezirke und keine einheitliche Schulpolitik gibt.

Quelle: Abgeleitet von Informationen der am Projekt teilnehmenden Länder. Die Tabelle liefert nur allgemeine Anhaltspunkte und ermöglicht keine genauen Vergleiche zwischen den Ländern.

In Tabelle 5.4 sind die Methoden zusammenfassend dargestellt, mit denen die einzelnen Länder den kurzfristigen Vertretungsbedarf in öffentlichen Schulen decken. In 70% der Länder ist die maximale Beschäftigungsdauer von Vertretungskräften befristet, zumeist auf ein Schuljahr. In sieben Ländern ist hingegen keine maximale Vertragsdauer vorgesehen (Chile, Dänemark, England und Wales, Finnland, Österreich, Schweiz, Slowakische Republik). In Ländern, in denen eine Höchstdauer festgelegt ist, besteht allerdings im Allgemeinen die Möglichkeit einer Vertragsverlängerung.

Knapp über die Hälfte der Länder (13 von 24) verfügt über eine Art von Personalreserve aus Vertretungskräften, die von der zuständigen Bildungsbehörde auf Vertragsbasis eingestellt werden, damit vorübergehend ausfallende Lehrkräfte ersetzt werden können. Kasten 5.5 beschreibt das in der flämischen Gemeinschaft Belgiens eingerichtete Vertretungssystem, das gleichzeitig dazu dient, Junglehrern eine Beschäftigungsgarantie und ehemaligen Lehrkräften eine Wiedereinstiegschance zu bieten. Einige Länder (Dänemark, England und Wales, Niederlande) schalten auch Leiharbeitsunternehmen ein, um Vertretungen für vorübergehend ausfallende Lehrkräfte zu finden[4].

In der Mehrzahl der Länder (18 von 24) kann die Zahl der Unterrichtsstunden der anderen Lehrerinnen und Lehrer erhöht werden, damit sie vorübergehend ausfallende Lehrkräfte vertreten können, wobei die zusätzlichen Stunden ab einer bestimmten Zahl zumeist zusätzlich vergütet werden. In über der Hälfte der Länder (14 von 23) steht es im Ermessen der Schulleitungen, die Klassenstärken zu erhöhen, wenn einzelne Lehrkräfte vorübergehend ausfallen, dies wird jedoch in der Regel als Übergangslösung betrachtet.

Kasten 5.5 **Die Lehrkräftereserve der flämischen Gemeinschaft Belgiens**

Ende der neunziger Jahre wurde in der flämischen Gemeinschaft Belgiens deutlich, dass es für Junglehrer angesichts der rückläufigen Zahl fester Posten schwierig war, eine sichere Anstellung zu finden. Dies wirkte entmutigend auf die Junglehrer, und viele gaben den Lehrerberuf ganz auf. Im Schuljahr 2000/2001 wurde als Antwort auf dieses Problem eine Lehrkräftereserve eingerichtet. Dabei handelt es sich um ein Reservoir an Lehrkräften, deren Gehälter vom Bildungsministerium bezahlt werden und die bei drohendem Unterrichtsausfall als kurzfristige Vertretung in die Schulen geschickt werden können. Die Vertretungskräfte geben an, in welcher Region sie eingesetzt werden können, und stehen dann allen Schulen zur Verfügung, die sich bei der Lehrkräftereserve melden (d.h. sie sind nicht auf ein Schulnetz beschränkt). Dieses Programm wird von der Flämischen Arbeitsbehörde und dem Amt für Berufsbildung (VDAB) verwaltet. Erfolgreiche Bewerber werden einer Bezugsschule zugewiesen, in der sie tätig sind, wenn sie keine Vertretungen in anderen Schulen übernehmen müssen. Den Schulen fällt es dadurch leichter, Vertretungen für vorübergehend abwesende Lehrer zu finden, und die Junglehrer erhalten auf diese Weise eine Beschäftigungs- und Gehaltsgarantie für mindestens ein Jahr. Den Schulen bietet sich damit zudem die Möglichkeit, die Eignung der Junglehrer für eine längerfristige Anstellung zu beurteilen. Ehemalige Lehrkräfte, die wieder in ihren Beruf zurückkehren möchten, können sich ebenso wie andere Personen, die sich für eine Lehramtskarriere interessieren, ebenfalls bei der Lehrkräftereserve melden.

Über zwei Drittel aller flämischen Schulen nehmen an dem Programm teil, das 2003/2004 rd. 4 100 Lehrerinnen und Lehrer beschäftigte. Dies ist im Verhältnis zur Gesamtzahl der Junglehrer eine hohe Zahl. Obwohl das Programm große Unterstützung findet, wird befürchtet, dass die Zahl der vom Staat finanzierten Stellen nicht ausreicht, um den gesamten Vertretungsbedarf der Schulen zu decken.

4. Die Rolle solcher Unternehmen im Vereinigten Königreich wird von Morrison (1999) untersucht.

Tabelle 5.4 **Vertretungskräfte in öffentlichen Schulen, 2004**

	Maximale Beschäftigungsdauer einer Vertretungskraft	Gibt es eine Lehrkräftereserve bzw. Agenturen zur Vermittlung von Vertretungskräften?	Kann zur Vertretung vorübergehend ausfallender Lehrkräfte die Stundenzahl der anderen Lehrer erhöht werden?	Kann zur Vertretung vorübergehend ausfallender Lehrkräfte die Klassenstärke erhöht werden?
Australien	Je nach Amtsbezirk und Umständen unterschiedl., in d. Regel 20 Tg. bis 1 Schulj.	Ja, üblicherweise gibt es eine Lehrkräftereserve	Manchmal, aber nur unter bestimmten Bedingungen, z.B. dass die Stundenzahl einer Vollzeitkraft nicht überschritten wird	Unterschiedlich, falls sich keine geeignete Ersatzkraft findet, kann dies geschehen
Belgien (Fl.)	Max. bis Schuljahresende	Ja, Lehrkräftereserve	Ja, mit einer Begrenzung d. Zahl d. Stunden ohne Zusatzvergütung; die darüber hinausgeh. Stunden müssen zusätzl. vergütet werden	Ja
Belgien (Fr.)	Max. 1 Schuljahr	Nein	Nein	Nein
Chile	Keine Begrenzung	Nein	Ja, mit Zusatzvergütung	Nein
Dänemark	Keine Begrenzung	Ja, Vermittlungsagenturen, kommunale Stellen und Team-Pools	Ja, mit Zusatzvergütung	Ja
Deutschland	Max. 1 Schuljahr	Ja, in einigen Ländern gibt es Lehrkräftereserven	Ja, mit einer Begrenzung der Zahl der Stunden ohne Zusatzvergütung (durchschnittl. 4 Stunden pro Woche); die darüber hinausgehenden Stunden müssen zusätzlich vergütet werden	Ja
Finnland	Keine Begrenzung	Nein	Ja, mit Überstundenzuschlag	Steht im Ermessen der Schulleitung und der lokalen Bildungsbehörde
Frankreich	Max. 1 Schuljahr, aber erneuerbar	Ja, Lehrkräftereserven	Ja, mit Überstundenzuschlag	Ja
Griechenland	Max. bis Schuljahresende	Ja, Lehrkräftereserven	Ja, mit einer Begrenzung der Zahl der Stunden ohne Zusatzvergütung; die darüber hinausgehenden Stunden müssen zusätzlich vergütet werden	Ja, bis zur gesetzlich festgelegten Höchstklassenstärke
Irland	Max. bis Schuljahresende; 5-10 Jahre, falls begründet durch Karrierepause oder zeitweilige Versetzung	In der Regel nicht[1]	Nein	Nur in Grundschulen und nur begrenzt, bei kurzfrist. Lehrerausfall, wenn keine Vertretungskraft zur Verfügung steht
Israel	Max. bis zum Schuljahresende	Nein	Ja, mit Zusatzvergütung, max. 1 Jahr	In der Regel nicht
Italien	Max. bis Schuljahresende	Ja, Lehrkräftereserven	Ja, mit Zusatzvergütung	Nein
Japan	Max. 1 Schuljahr	Nein	Nein	Nein
Kanada (Qu.)	Max. 1 Schuljahr	Ja, lokale Lehrkräftereserven	Ja, mit Zusatzvergütung	Nein
Korea	Max. 3 Jahre	Nein	Nein	Nein, mit Ausnahmen (z.B. in kleinen od. ländlichen Schulen)
Niederlande	Max. 1 Schuljahr	Ja, Lehrkräftereserven und Vermittlungsagenturen	Ja, mit Zusatzvergütung	Ja
Österreich	Keine Begrenzung	Nein	Nein	Nein
Schweden	Max. 1 Schuljahr	Nein	Ja, mit Zusatzvergütung	Ja
Schweiz	Keine Begrenzung	In einigen Kantonen gibt es Lehrkräftereserven	Ja, mit Zusatzvergütung	Ja
Slowak. Rep.	Keine Begrenzung	Nein	Ja	Ja, bis zu einer max. Klassenstärke
Ungarn	Max. 5 Schuljahre, mit Ausnahmen	Nein[2]	Ja, mit Zusatzvergütung	Ja, als Übergangslösung mit Zusatzvergütung für den Lehrer
Ver. Königr. (Engl. u. Wales)	Keine Begrenzung	Ja, Lehrkräftereserven und Vermittlungsagenturen	Nein	Ja
Ver. Königr. (Nordirland)	Max. 1 Schuljahr	m	Im Ermessen des Arbeitgebers, nach Vereinbarung mit dem Lehrer	Im Ermessen des Arbeitgebers
Ver. Königr. (Schottland)	Max. 1 Schuljahr	Ja, Lehrkräftereserven	Ja, mit einer Begrenzung der max. Stundenzahl, ohne Zusatzvergütung	Ja, bis zur max. zulässigen Klassenstärke
Ver. Staaten[3]	Max. bis Schuljahresende	Ja, Lehrkräftereserven	Im Allgemeinen ja	Im Allgemeinen ja

Definitionen: Diese Tabelle befasst sich mit der Frage, wie die Schulsysteme die Vertretung vorübergehend ausfallender Lehrkräfte regeln. Dabei werden Ausfallzeiten unterschiedlicher Länge berücksichtigt, von sehr kurzen Abwesenheiten (z.B. wegen Krankheit oder Weiterbildung) bis hin zu solchen, die sich über ein ganzes Schuljahr oder sogar darüber hinaus erstrecken (Mutterschafts-/Erziehungsurlaub, Sabbaturlaub o.Ä.). Bei *Lehrkräftereserven* handelt es sich um Programme, in deren Rahmen Lehrer auf Vertragsbasis von der Bildungsbehörde (auf zentraler oder lokaler Ebene) eingestellt werden, um vorübergehend ausfallende Lehrkräfte zu vertreten. *Vermittlungsagenturen* sind private Unternehmen, die potenzielle Vertretungskräfte an Schulbehörden bzw. Schulen vermitteln.

Anmerkungen: *m* = es liegen keine Angaben vor.

1. Im Primarbereich wurde in einer begrenzten Zahl städtischer Gemeinden ein Programm zur Bereitstellung von Lehrkräften für festgelegte Einzugsgebiete eingerichtet. Es handelt sich um einen begrenzten Dienst, der nicht allen Schulen offen steht.
2. 1997 wurde per Dekret die Möglichkeit der Einrichtung von Lehrkräftereserven geschaffen, bislang hat sich diese Praxis aber noch nicht durchgesetzt.
3. Die Vorgehensweisen unterscheiden sich je nach Schulbezirk (örtliche kommunale Bildungsbehörden), weshalb sich schwer Durchschnittsangaben für das ganze Land machen lassen, zumal es 15 000 Schulbezirke und keine einheitliche Schulpolitik gibt.

Quelle: Abgeleitet von Informationen der am Projekt teilnehmenden Länder. Die Tabelle liefert nur allgemeine Anhaltspunkte und ermöglicht keine genauen Vergleiche zwischen den Ländern.

5.6 Mobilität der Lehrkräfte

Schulwechsel

Ein weiteres auffallendes Merkmal des Lehrerarbeitsmarkts ist die vergleichsweise geringe Rate des Schul- und Schulbezirkswechsels innerhalb der einzelnen Länder. Für die Schulen hat dies zwar den Vorteil, dass ihr Lehrerkollegium stabil bleibt, bedenklich ist aber, dass dadurch u.U. die Einbringung neuer Ideen und Kompetenzen in die Schulen behindert wird. Außerdem können dadurch regionale Ungleichgewichte zwischen Lehrerangebot und -nachfrage verstärkt werden.

In Deutschland deuten die Statistiken z.B. auf eine gewisse Mobilität innerhalb der Länder, aber nur auf eine begrenzte Anzahl von Versetzungen zwischen Bundesländern hin. Laut einer Statistik der Kultusministerkonferenz (KMK), in der die Zu- und Abgänge von hauptberuflichen Lehrkräften im Schuljahr 2001/2002 untersucht werden, haben rd. 9% der Lehrer ihre Erstanstellung verlassen. Von diesen 9% wechselte etwa ein Drittel an eine andere Schule im selben Bundesland, während nur rd. 2% in den Schuldienst eines anderen Bundeslands übertraten. Aus derselben Statistik geht hervor, dass unter den Lehrkräften, die im Beruf blieben, im Schuljahr 2001/2002 nur 3% in eine andere Schule versetzt worden sind.

In einigen Ländern mit stark dezentralisierten Bildungssystemen bestehen immer noch Hindernisse für die geographische Mobilität, wie die begrenzte Anerkennung von in anderen Provinzen, Bundesstaaten usw. erworbenen Lehramtsqualifikationen. In Deutschland z.B. kann die geringe geographische Mobilität insofern nicht überraschen, als die KMK erst 1999 beschlossen hat, dass „die nach Maßgabe der Empfehlungen der Kulturministerkonferenz durchgeführten Lehramtsprüfungen“ von den Bundesländern gegenseitig anerkannt werden. Zudem wird die Umsetzung dieses Beschlusses durch die erheblichen Unterschiede in den Strukturen der Schulsysteme der einzelnen Länder sowie die enge Verbindung zwischen diesen Strukturen und der Lehrererstausbildung behindert. Zweifellos ist eine vollständige bundesweite Integration des Arbeitsmarkts für Lehrkräfte noch lange keine Realität.

In Japan wird von den Lehrern erwartet, dass sie während ihrer gesamten Laufbahn in regelmäßigen Abständen die Schule wechseln. Damit soll gewährleistet werden, dass alle Schulen auf effiziente Lehrer und ein gutes Gleichgewicht zwischen Lehramtsanfängern und erfahrenen Kräften zählen können. Auf diese Weise soll auch das Kompetenzspektrum der Lehrer erweitert werden, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wird, Erfahrungen in unterschiedlichen Schulen zu sammeln. Die Zuweisung der Lehrer erfolgt durch die Schulbehörde der Präfektur, die sich dazu mit den Schulen und den Kommunen über deren Personalbedarf berät. Bei diesem Prozess wird normalerweise auch die Meinung der betroffenen Lehrkräfte eingeholt. Das Verfahren ist je nach Präfektur unterschiedlich, im Allgemeinen müssen die Lehrkräfte jedoch alle fünf bis sieben Jahre an eine andere Schule innerhalb derselben Präfektur überwechseln. In einigen Präfekturen werden die Schulen beispielsweise nach ihren demographischen Merkmalen, ihrer geographischen Lage und ihrem Lehrprogramm unterteilt, wobei von den Lehrern verlangt wird, dass sie während ihrer Laufbahn alle Schultypen kennen lernen. Die Lehrer erhalten Beihilfen zur Deckung der dadurch entstehenden zusätzlichen Lebenshaltungs- und Transportkosten. Ein ähnlicher Ansatz wird auch in Korea verfolgt.

Berufswechsel

Der Eintritt in den Lehrerberuf mit beruflicher Erfahrung außerhalb des Schulbereichs ist nach wie vor ein begrenztes Phänomen, wenngleich dies, wie in Kapitel 4 erwähnt, in einer Reihe von Ländern inzwischen häufiger vorkommt. Bislang wurde auf Personen mit einem anderen beruflichen Hintergrund zumeist jedoch nur im Fall von Kapazitätsengpässen in bestimmten Fächern zurückgegriffen. Dass dies geschieht, ist zwar wichtig, kann aber auch bedeuten, dass andere möglicherweise wichtige neue Lehrkräftepotenziale unerschlossen bleiben. Die große Aus-

nahme ist hier die Berufsbildung, wo Erfahrungen aus anderen Berufen häufig eine Einstellungsvoraussetzung sind und wo Mechanismen existieren, dank denen auch Personen in den Lehrerberuf einsteigen können, die keine Lehrererstausbildung abgeschlossen haben. In den meisten Ländern trägt die derzeitige Anreizstruktur nicht zur Förderung der Mobilität zwischen dem Bildungssektor und anderen Tätigkeitsbereichen bei. Insbesondere werden in anderen Bereichen als dem Bildungssektor erworbene Ausbildungen, berufliche Erfahrungen und Kapazitäten nur begrenzt anerkannt (vgl. Tabelle 3.4), wodurch sich weniger Möglichkeiten bieten, um neue Kompetenzen in den Lehrerberuf einzubringen und den Schulen so dabei zu helfen, dem sich wandelnden Bedarf gerecht zu werden.

In den meisten Ländern besteht offenbar auch nur wenig Spielraum für Mobilität in die umgekehrte Richtung: Den Lehrern bieten sich kaum Möglichkeiten, um im strukturellen Rahmen ihrer Laufbahnentwicklung eine Zeitlang außerhalb des Bildungssektors zu wirken (außer in Japan, vgl. Kasten 5.6). Dies erklärt sich z.T. aus der Vergütungs- und Leistungsstruktur in laufbahnorientierten Beschäftigungssystemen des öffentlichen Diensts sowie aus Regelungen, die die Anerkennung von Tätigkeiten außerhalb des öffentlichen Sektors bei der Berechnung der Gehälter und der Altersbezüge beschränken. Durch eine bessere Übertragbarkeit der Rentenansprüche aus dem privaten Sektor in den öffentlichen Sektor und umgekehrt könnte diesbezüglich schon viel erreicht werden. Wenn die Lehramtsqualifikationen zudem so strukturiert würden, dass die Beschäftigungstauglichkeit der Lehrkräfte auch anderen Arbeitgebern signalisiert wird, könnten mehr Möglichkeiten für ein Überwechseln vom Lehrerberuf in andere Tätigkeitsbereiche geschaffen werden, was wiederum Personalanpassungen in Zeiten mit Lehrerüberschuss erleichtern und einen Austausch mit anderen Wirtschaftssektoren gestatten würde, der für den Bildungssektor potenziell bereichernd wäre.

Internationale Mobilität

Es gibt Anzeichen dafür, dass die internationale Mobilität der Lehrerinnen und Lehrer zunimmt. Regionalorganisationen wie die Europäische Kommission unterstützen eine Vielzahl von Austauschprogrammen für Lehrkräfte und schaffen diverse andere Möglichkeiten für die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern aus verschiedenen Ländern. Zahlreiche Länder beteiligen sich zudem an bilateralen Austauschprogrammen und Netzwerkaktivitäten. Es scheint auch, dass einige Länder aktiv Lehrkräfte aus dem Ausland anwerben, sei es um einem allgemeinen Lehrermangel zu begegnen oder um muttersprachlichen Unterricht für Migrantenkinder anbieten zu können. In den deutschsprachigen Ländern ist beispielsweise zu beobachten, dass Lehrerinnen und Lehrer aus Deutschland und Österreich in der Schweiz unterrichten, wo das Gehaltsniveau im Allgemeinen höher ist und mehr freie Stellen angeboten werden.

Derzeit dürfte das Vereinigte Königreich das Land sein, das am aktivsten Lehrkräfte aus dem Ausland anwirbt. Rund 100 private Agenturen vermitteln ausländische Lehrkräfte an Lokalbehörden und Schulen, und die größeren unter ihnen verfügen über Anwerbebüros in Australien, Neuseeland, Südafrika und Kanada. Im Jahr 2000 wurden Schätzungen zufolge rd. 10 000 ausländische Lehrerinnen und Lehrer eingestellt, um an Schulen des Vereinigten Königreichs zu unterrichten (Barlin und Hallgarten, 2002). Sie stellen damit einen großen Prozentsatz der neuen Lehrkräfte – im selben Jahr nahmen im Vergleich dazu rd. 16 000 Absolventen britischer pädagogischer Hochschulen die Lehrtätigkeit auf. Die ausländischen Lehrerinnen und Lehrer werden im Allgemeinen in Gegenden eingesetzt, in denen der Lehrermangel besonders akut ist, was insbesondere im Londoner Raum der Fall ist. Obwohl dies im Allgemeinen als eine sinnvolle kurzfristige Maßnahme betrachtet wird, gibt die unzureichende Vorbereitung der häufig unerfahrenen ausländischen Lehrkräfte auf ihre Lehrtätigkeit im Vereinigten Königreich und insbesondere in sozial benachteiligten Gegenden Anlass zu Bedenken, was auch für die vielfach mangelnde Unterstützung gilt, die sie erhalten.

Ein weiteres Land, das aktiv Lehrkräfte aus dem Ausland anwirbt, ist Neuseeland. Zu den gebotenen Anreizen gehören dort Umzugsbeihilfen, erleichterte Einwanderungsbestimmungen, Anerkennung der im Ausland erworbenen Unterrichtserfahrung bei der Gehaltsberechnung (umgekehrt

Kasten 5.6 **Das Programm zur Vermittlung von Sozialerfahrung für Lehrkräfte in Japan**

In Japan wird den Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen eines Programms zur Vermittlung von Sozialerfahrung, das von den örtlichen Bildungsbehörden (Präfekturen) mit der Unterstützung des Bildungsministeriums angeboten wird, die Möglichkeit gegeben, während eines begrenzten Zeitraums außerhalb des Schulsektors zu arbeiten. Dahinter steht das allgemeine Ziel, die Kompetenzen der Lehrkräfte auszubauen (z.B. im interpersonellen, sozialen oder auch unternehmerischen Bereich), ihren Horizont zu erweitern und ihnen einen besseren Eindruck davon zu vermitteln, was die Gesellschaft von den Schulen erwartet. Dem liegt der Gedanke zu Grunde, dass sich die neuen Erfahrungen der Lehrer anschließend in ihrer schulischen Tätigkeit niederschlagen, z.B. in Form von Verbesserungen der Unterrichtspraxis sowie besseren Beziehungen mit den Schülern, den Eltern und der Gemeinde.

Den Lehrern bietet sich dabei ein breites Spektrum von Optionen. Sie können in privaten Unternehmen (z.B. Hotels oder Kaufhäusern), sozialen Einrichtungen (z.B. Altenheimen oder Behinderteneinrichtungen), Einrichtungen des öffentlichen Interesses (Bürgerzentren, Museen, Bibliotheken usw.) oder in Verwaltungen (z.B. der Kommunalverwaltung) tätig werden. Art und Aufbau der Programme hängen von der jeweiligen Bildungsbehörde ab. In der Regel gibt es zwei Arten von Programmen: *a)* Kurzprogramme, die weniger als einen Monat dauern und die im Allgemeinen Teil des Berufseinstiegsprogramms für Junglehrer enthalten sind, und *b)* längere Programme, die sich über einen Zeitraum von einem Monat bis zu einem Jahr erstrecken und sich an Lehrer wenden, die schon größere Berufserfahrung aufweisen.

Die Zahl der Teilnehmer an den längeren Programmen ist rasch gestiegen und lag 2002 bereits bei 1 353 (davon 907 in Privatunternehmen, 240 in sozialen Einrichtungen, 71 in Einrichtungen des öffentlichen Interesses und 135 in anderen Stellen). Während der Schulungsphase werden die Teilnehmer von der örtlichen Bildungsbehörde bezahlt. Häufig werden die Teilnehmer gebeten, über ihre Erfahrungen in Lehrerseminaren und in ihrer Schule zu berichten. Diese Initiative ist bei den Bildungsbehörden auf ein positives Echo gestoßen und findet unter Lehrern wachsendes Interesse.

wird neuseeländischen Lehrkräften die im Ausland verbrachte Zeit bei der Einstellung in neuseeländischen Schulen in vollem Umfang angerechnet) sowie eine Verringerung der Regelstundenzahl im ersten Jahr.

Anlass zu Besorgnis geben die Auswirkungen der Anwerbung von Lehrerinnen und Lehrern aus Entwicklungsländern, in denen ein Mangel an gut ausgebildeten Arbeitskräften besteht (Barlin und Hallgarten, 2002). Um der Befürchtung zu begegnen, dass solche Arbeitskräftebewegungen für die Länder der unteren Einkommensgruppe möglicherweise hohe finanzielle Belastungen verursachen und die Verwirklichung des Ziels der *Bildung für alle* erschweren, haben die Bildungsminister des Commonwealth eine Reihe von Protokollen unterzeichnet, mit denen die negativen Auswirkungen der Anwerbung von Lehrkräften aus anderen Ländern eingedämmt werden sollen (Commonwealth Secretariat, 2004).

5.7 Prioritäten für die künftige Politikgestaltung

Die meisten Lehrkräfte sind im öffentlichen Dienst beschäftigt, hinsichtlich der für ihre Tätigkeit maßgeblichen Modelle der öffentlichen Beschäftigung bestehen jedoch große Unterschiede, was auch für die Notwendigkeit von Veränderungen gilt. Das vorherrschende Modell für den Lehrerberuf dürfte bislang der „laufbahnorientierte“ öffentliche Dienst gewesen sein, der

durch große Konkurrenz beim Berufseintritt, eine stark regulierte Laufbahnentwicklung und eine weitgehend gesicherte Anstellung auf Lebenszeit gekennzeichnet ist. In solchen Systemen hängt der berufliche Aufstieg stark von der Einhaltung organisatorischer Normen ab, die zur Gewährleistung der Einheitlichkeit und der Verlässlichkeit der Leistungserbringung sowie zur Entstehung eines ausgeprägten Gruppenethos beitragen. Solchen Systemen mangelt es jedoch häufig an Flexibilität sowie an der Fähigkeit – ja sogar den Anreizen – zur Anpassung der angebotenen Dienste an unterschiedliche Bedürfnisse in verschiedenen Kontextsituationen. Angesichts der neuen Möglichkeiten, die sich auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bieten, verliert die Perspektive eines stetigen beruflichen Aufstiegs in einem vergleichsweise stark regulierten Arbeitsumfeld für junge Menschen zunehmend an Attraktivität. „Positionsorientierte“ Systeme des öffentlichen Diensts haben den Vorteil einer größeren Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, sie bergen jedoch auch Risiken: Eine potenziell hohe Personalfluktuation und eine stärkere Fokussierung der Mitarbeiter auf einzelne Posten anstatt auf die gesamte Laufbahn können zu einer Erhöhung der Einstellungs- und Verwaltungskosten führen, die Entwicklung gemeinsamer Werte behindern und die Gewährleistung eines einheitlichen Dienstleistungsangebots erschweren. Beide Modelle sind zudem dem Druck des allgemeinen Bestrebens zur Ausgabensenkung im öffentlichen Sektor ausgesetzt, was bedeutet, dass Beschäftigungsreformen häufig mit Haushaltskürzungen zusammenfallen.

Der Veränderungsdruck führt in laufbahnorientierten Systemen mit zentralisierter Personalanwerbung und Laufbahnentwicklung zunehmend zur Einrichtung von Stellen auf Vertrags- oder befristeter Basis, zur Ausweitung der Möglichkeiten für den Seiteneinstieg, zur Ausstattung der Verantwortlichen vor Ort mit größeren Befugnissen in Personalentscheidungen und zur Einführung eines zielorientierten Managements. In positionsorientierten Systemen mit dezentralisierteren Ansätzen im Bereich der Einstellung sowie der Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter rücken demgegenüber systemweite Kriterien für die Personalauswahl, die Leistungsevaluierung und den Aufbau von Berufslaufbahnen stärker in den Vordergrund.

Aus Reformen des öffentlichen Diensts konnte generell die Erfahrung gewonnen werden, dass es schwierig ist, Merkmale deutlich anders gestalteter Systeme auf fest etablierte Beschäftigungsmodelle zu übertragen. In laufbahnorientierten Systemen beschäftigte Kräfte, die beim Berufseintritt strenge Anforderungen erfüllen und vergleichsweise niedrige Anfangsgehälter in Kauf nehmen mussten, können die Aussicht auf eine weniger sichere Zukunft mit einer stärkeren Öffnung der Posten für den internen und externen Stellenwettbewerb als Bedrohung empfinden. In positionsorientierten Systemen genießen die Mitarbeiter häufig eine auf ihren spezialisierten Kompetenzen beruhende berufliche Stellung und Autonomie, so dass sie in der Entwicklung hin zu systemweit gültigen Standards ebenfalls eine Bedrohung sehen können. Dort kann auch Widerstand gegen Versuche zur Einführung stärker laufbahnorientierterer Strukturen aufkommen, wenn diese als eine Gefahr für die Integrität des Wettbewerbsprinzips empfunden werden. Solche Spannungen und Ängste sind im Bereich der Lehrerbeschäftigung ganz klar vorhanden, und sie machen deutlich, wie wichtig Konsultationen und behutsame Probeläufe vor der Einführung größerer Veränderungen sind.

Die Politikempfehlungen dieses Abschnitts stützen sich auf die Hintergrundberichte, die Besuche in den geprüften Ländern sowie sonstige Forschungsarbeiten. Sie gelten nicht zwangsläufig für alle Teilnehmerländer, weil die Umstände ebenso wie die Traditionen des öffentlichen Diensts überall anders sind. Den Reformen, die derzeit in den Ländern durchgeführt werden, liegen jedoch einige gemeinsame Ideen zu Grunde, insbesondere, dass es für die Schülerinnen und Schüler am besten ist, wenn die Besetzung der Lehrerstellen nach den Grundsätzen des offenen Wettbewerbs erfolgt und wenn für die Auswahl der Bewerber ebenso wie für den beruflichen Aufstieg die erbrachten Leistungen ausschlaggebend sind.

Einführung flexiblerer Beschäftigungsbedingungen

Lehrerinnen und Lehrer sind im Allgemeinen beamtet, und in vielen Ländern ist dies ab der Übernahme in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis mit einer Anstellung auf Lebenszeit verbunden. Unter solchen Umständen kann es den Lehrkräften an den nötigen Anreizen zur regelmäßigen

Auffrischung ihrer Kompetenzen und zur Verbesserung ihrer Berufspraxis fehlen, vor allem wenn nur begrenzte Mechanismen für die Lehrerbeurteilung und die Rechenschaftslegung vorgesehen sind. Die Anstellung auf Lebenszeit kann auch Personalanpassungen im Fall sinkender Schülerzahlen oder geänderter Lehrpläne erschweren, was zur Folge hat, dass die Hauptlast dieser Anpassungen von den Lehrkräften ohne Beschäftigungsgarantie getragen wird, bei denen es sich üblicherweise um Lehrkräfte handelt, die am Anfang ihrer Laufbahn stehen.

Es könnte sich lohnen, die Einführung einer Auflage in Erwägung zu ziehen, dass Lehrerinnen und Lehrer nach Ablauf einer bestimmten Frist, z.B. alle fünf bis sieben Jahre, einen erneuten Eignungs- und Befähigungsbeweis erbringen. Dazu könnte eine einfache Bescheinigung ausreichen, die bestätigt, dass die betreffende Lehrkraft weiterhin die für den Lehrerberuf allgemein geltenden Leistungsstandards erfüllt. Bei einer solchen Neuregelung müsste große Aufmerksamkeit auf die Gewährleistung eines offenen, fairen und transparenten Systems der Lehrerbeurteilung gerichtet werden, an dem Lehrerkollegen, Schulleitungen und schulexterne Experten teilnehmen, die entsprechend geschult und mit Ressourcen ausgestattet sind – und die ihrerseits regelmäßig evaluiert werden. Dieser Vorschlag gründet sich auf die Ansicht, dass es für die Schülerinnen und Schüler besser ist, wenn die Lehrkräfte ihre Beschäftigungssicherheit dadurch erlangen, dass sie fortwährend gute Arbeit leisten, als wenn ihre Beschäftigung durch gesetzliche Regelungen de facto garantiert ist. Regelmäßige Evaluierungen stellen auch eine Möglichkeit dar, gute Unterrichtsleistungen zu identifizieren und zu würdigen.

Die Einführung flexiblerer Formen der Lehrerbeschäftigung würde in vielen Ländern eine große Umstellung bedeuten, weshalb intensive Beratungen mit Lehrkräften und Lehrergewerkschaften nötig sind, um sicherzustellen, dass sich alle über die Vorteile dieser Umstellung im Klaren sind, und um zu vermeiden, das sonst u.U. nicht praxistaugliche Konzepte eingeführt werden. Dies zwingt die Arbeitgeber auch, dafür zu sorgen, dass sich den Lehrerinnen und Lehrern Möglichkeiten bieten, ihre Lehrpraxis und damit auch ihre Fähigkeit zu verbessern, die von ihnen angestrebte Stellung zu erreichen und dabei den sich wandelnden Erfordernissen der Schulen gerecht zu werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Schaffung fairer, aber schnell greifender Mechanismen, mit denen auf unzureichende Leistungen reagiert werden kann. Ineffizienten Lehrkräften sollte die Chance und die nötige Unterstützung geboten werden, ihre Leistung zu verbessern; gelingt ihnen dies jedoch nicht, sollte es möglich sein, ihnen entweder andere Aufgaben zuzuweisen oder sie aus dem Schuldienst zu entlassen.

Mehr Befugnisse für die Schulen im Bereich des Lehrkräftemanagements

Von erfolgreichen Unternehmen ist häufig zu hören, dass die wichtigsten Entscheidungen diejenigen sind, die bei der Personalauswahl getroffen werden. Im Bereich der Lehrerbeschäftigung zeigen die vorliegenden Daten, dass sich der Auswahlprozess allzu häufig an Regeln in Bezug auf Qualifikationen und Dienstalter orientiert, die wenig mit den Qualitäten zu tun haben, die die Lehrerinnen und Lehrer effektiv benötigen, um in ihrem Beruf gute Arbeit zu leisten. Allein schon die Größe des Schulsystems bedeutet in vielen Ländern, dass der Prozess der Lehrerauswahl häufig sehr unpersönlich gestaltet wird und es für die Lehrkräfte schwierig ist, ein Zugehörigkeitsgefühl zu den Schulen zu entwickeln, an denen sie eingestellt werden – und umgekehrt für die Schulen, ihnen ein solches Zugehörigkeitsgefühl zu vermitteln.

Die Schule entwickelt sich derzeit innerhalb des Bildungssystems zu einer Schlüsseleinrichtung für die Verbesserung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, was bedeutet, dass die Schulen mehr Verantwortung – und Rechenschaftspflicht – für die Auswahl, die Arbeitsbedingungen und die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte übernehmen müssen. Wo die Schulen nach der Qualität der Bildungsergebnisse beurteilt werden, bemühen sich die Schulleitungen aktiv, die bestmöglichen Lehrkräfte zu finden und ihre Entwicklung zu fördern. Durch direktere Kontakte im Rahmen von persönlichen Einstellungsgesprächen und Besuchen der Bewerber in den Schulen dürfte es möglich sein, die Übereinstimmung zwischen Bewerberangebot und Lehrkräftebedarf der Schulen zu verbessern. Eine stärkere Einbindung der Schulen in die Auswahl der Lehrkräfte ist jedoch mit gewissen

Problemen verbunden. Wenn die Schulen die Lehrer selbst auswählen, besteht die Gefahr einer ungerechten Verteilung der Lehrkräfte sowie der Entstehung einer Günstlingswirtschaft. Solche Konzepte funktionieren offenbar dann am besten, wenn parallel dazu Schritte unternommen werden, um zu gewährleisten, dass Effizienz und Verteilungsgerechtigkeit nicht in Frage gestellt werden, z.B. indem die Kompetenzen der Schulleitungen im Bereich des Personalmanagements ausgebaut und benachteiligten Schulen mehr Ressourcen für die Einstellung leistungsstarker Lehrkräfte zugeteilt werden, der Informationsfluss auf dem Lehrerarbeitsmarkt verbessert wird und die Ergebnisse eines dezentralisierteren Ansatzes beobachtet sowie gegebenenfalls erforderliche Anpassungen vorgenommen werden. Eine erfolgreiche Dezentralisierung des Personalmanagements und der schulischen Entscheidungsfindung generell setzt voraus, dass die zentralen und regionalen Behörden bei der Sicherung einer angemessenen und gerechten Verteilung der Lehrkräfte im Land eine stärkere Rolle übernehmen. Wichtig ist auch die Einrichtung unabhängiger Berufungsverfahren zur Gewährleistung der nötigen Fairness und zum Schutz der Rechte der Lehrer.

Ausweitung der Kriterien für die Auswahl der Lehrkräfte

Das Spektrum der Auswahlkriterien für die Einstellung neuer Lehrkräfte muss ausgeweitet werden, um sicherzustellen, dass die Bewerber mit dem jeweils größten Potenzial identifiziert werden können. Breiter angelegte Auswahlverfahren umfassen in der Regel Einstellungsgespräche, die Ausarbeitung von Unterrichtsplänen und den Nachweis pädagogischer Fähigkeiten. Um dem in dienstaltersbezogenen Systemen bestehenden Problem zu begegnen, dass Junglehrer häufig an schwierige und unbeliebte Schulen verwiesen werden, was negative Auswirkungen auf den Lernerfolg der Schüler und die Laufbahnentwicklung der Lehrkräfte haben kann, wurde in einigen Bildungssystemen die Bedeutung des Kriteriums des Dienstalters bei der Auswahl der Kandidaten für freie Stellen verringert. Stattdessen wird mehr Gewicht auf Merkmale gelegt, die sich schwerer messen lassen – Begeisterungsfähigkeit, Engagement und Einfühlungsvermögen in die Bedürfnisse der Schüler –, die aber direktere Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts und des Lernprozesses haben dürften als die traditionellen Kriterien Qualifikationsniveau und Dauer der Berufsausübung.

In Ländern, die Prüfungen zur Auswahl unter einer großen Zahl von Bewerbern durchführen, ist es wichtig, dass sich das Auswahlverfahren auf klare, transparente und allgemein anerkannte Kriterien dessen stützt, was Junglehrer wissen und können müssen, um ihren Beruf effizient auszuüben. In solchen Systemen müssen zudem geeignete Möglichkeiten für Seiteneinsteiger geschaffen werden, die aus anderen Bereichen in den Lehrerberuf überwechseln möchten.

Einführung einer Pflichtprobezeit

Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass manche Junglehrer – ganz gleich, wie gut sie auf ihren Beruf vorbereitet wurden und wie viel Unterstützung ihnen zuteil wird – von ihrer Arbeit überfordert sind oder feststellen, dass sie nicht ihren Erwartungen entspricht. Eine formelle Probezeit gibt den Lehrkräften ebenso wie ihren Arbeitgebern die Möglichkeit zu beurteilen, ob das Lehramt wirklich der richtige Beruf für sie ist. Der erfolgreiche Abschluss einer ein- bis zweijährigen Probezeit sollte Voraussetzung für die Erteilung der vollen Lehrbefähigung oder die Übernahme in ein festes Beschäftigungsverhältnis sein. Wie in Kapitel 4 erwähnt, sollte alles dafür getan werden, damit Junglehrer in einem stabilen und ausreichend geförderten schulischen Umfeld arbeiten können, und die Entscheidung über die Erteilung der Lehrbefähigung sollte von einem Ausschuss getroffen werden, der über die nötige Ausbildung und Ressourcenausstattung zur Beurteilung neuer Lehrkräfte verfügt. Der erfolgreiche Abschluss der Probezeit sollte als wichtiger Schritt in der Berufslaufbahn einer Lehrkraft gewürdigt werden.

Deckung von kurzfristigem Personalbedarf

Die Schulen benötigen häufig Lehrkräfte für einen kürzeren Zeitraum als Vertretung für andere Lehrer, die wegen Krankheit oder Weiterbildung ausfallen, oder als Unterstützung bei besonderen Projekten. Stehen keine Vertretungskräfte zur Verfügung, die rasch einspringen

können, oder fehlt es am nötigen budgetären Spielraum, um sie zu beschäftigen, erhöht sich die Arbeitsbelastung der anderen Lehrkräfte und können die Schulen nur begrenzt neue Initiativen umsetzen. Einige Länder melden Erfolge durch die Einrichtung lokaler/regionaler Lehrkräftereserven, dank denen der kurzfristige Personalbedarf der Schulen umgehend gedeckt werden kann. Mit solchen Lehrkräftereserven kann rasch auf Ungleichgewichte zwischen Lehrerangebot und Lehrernachfrage reagiert werden, und es können die Lehrer entlastet werden, die wegen fehlender Kollegen Überstunden leisten müssen. Mit ihnen bietet sich auch die Möglichkeit einer stabilen Beschäftigung für Junglehrer, für die es häufig schwierig ist, eine Lehrerplanstelle zu finden. Eine Lehrkräftereserve kann auch ein gutes Instrument zur Beobachtung des lokalen und regionalen Arbeitsmarkts darstellen und die Kooperation der Kommunen/Regionen bei der Einstellung von Lehrkräften fördern.

Förderung einer stärkeren Lehrermobilität

Die geringe Mobilität der Lehrkräfte zwischen verschiedenen Schulen sowie zwischen dem Lehrer- und anderen Berufen behindert die Verbreitung neuer Ideen bzw. Konzepte und bewirkt, dass sich Lehrkräften nur wenige Möglichkeiten zur Diversifizierung ihrer beruflichen Erfahrungen bieten. Sie kann auch in einer ungerechten Verteilung der Lehrkräfte resultieren, wenn die Lehrerinnen und Lehrer, die in den angesehensten Schulen beschäftigt sind, von dort nicht mehr weggehen. In manchen Fällen kann die mangelnde Mobilität auch zur Folge haben, dass ein Lehrermangel in einigen Regionen des Landes mit einem Überangebot an Lehrern in anderen einhergeht. Durch die Schaffung von Anreizen für größere Mobilität und die Beseitigung der entsprechenden Hindernisse kann die Politik hier viel erreichen. In Ländern, in denen die Bildungshoheit dezentral verteilt ist (z.B. in föderalen Systemen), ist die gegenseitige Anerkennung der Qualifikationen ein entscheidender Schritt in diese Richtung, ebenso wie die Gewährleistung der Übertragbarkeit der Urlaubs- und Rentenansprüche. Die Anerkennung von außerhalb des Bildungssektors erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen ist ebenfalls ein wichtiges Mittel zur Förderung einer größeren beruflichen Mobilität der Lehrkräfte, was auch für die Schaffung flexibler Möglichkeiten für den Wiedereinstieg in den Lehrerberuf gilt.

Es ist anzunehmen, dass sich der Lehrerarbeitsmarkt in den kommenden Jahren zunehmend internationalisieren wird. Lehrkräfte sind ebenso wie andere gut ausgebildete Arbeitskräfte international mobiler geworden, bedingt durch die gesunkenen Transportkosten, die stärkere länderübergreifende Anerkennung der Qualifikationen und die zwischen den Ländern bestehenden Ungleichgewichte bei Angebot und Nachfrage. Den einzelnen Lehrkräften ebenso wie den Schulsystemen der Herkunfts- und Aufnahmeländer können dadurch viele Vorteile entstehen. Die zunehmende Internationalisierung des Lehrerarbeitsmarkts bedeutet aber auch, dass sich die Länder mit einem komplexeren Umfeld, in dem sich ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten zur Deckung der Lehrernachfrage bietet, mit potenziell negativen Auswirkungen auf das heimische und das ausländische Lehrkräftepotenzial sowie der möglicherweise entstehenden Notwendigkeit einer stärkeren Vereinheitlichung der Lehrerqualifikationen und Einrichtung von Qualitätssicherungssystemen auseinandersetzen müssen.

Verbesserung des Informationsflusses und der Beobachtung des Lehrerarbeitsmarkts

Die Effizienz des Lehrerarbeitsmarkts wird durch Informationslücken beeinträchtigt. Angesichts der großen Zahl an Lehrkräften und Lehramtsanwärtern in den meisten Schulsystemen ist es für die Arbeitgeber häufig schwierig und kostspielig, bei Entscheidungen über die Personalauswahl ein umfassendes Informationsangebot zu nutzen. Desgleichen kann es auch für die Kandidaten schwierig sein, sich genaue Informationen über die Schulen, an denen sie sich bewerben, oder auch nur über die allgemeinen Trends auf dem Arbeitsmarkt und bei den offenen Stellen zu beschaffen. Solche Informationslücken und -hindernisse bewirken, dass viele Bewerbungs- und Auswahlentscheidungen suboptimal sind.

Zur Gewährleistung gut funktionierender Lehrerarbeitsmärkte ist es unerlässlich, dass transparente und reaktionsschnelle Systeme zur Beseitigung von Informationslücken zwischen Lehrkräften und Schulen entwickelt werden, vor allem wenn die Schulen direkter in die Einstellung und Auswahl der Lehrerinnen und Lehrer einbezogen werden sollen. Erreicht werden könnte dies durch die Pflicht zur Bekanntmachung aller offenen Lehrerstellen, die Einrichtung von Internetseiten, auf denen die Informationen zentralisiert werden, oder die Schaffung eines Netzwerks von Agenturen zur Koordination und Unterstützung der Einstellungsaktivitäten. Da die Beseitigung von Ungleichgewichten auf dem Lehrerarbeitsmarkt viel Zeit in Anspruch nehmen kann, sollte Instrumenten für die Beobachtung und die Projektion von Lehrerangebot und -nachfrage unter unterschiedlichen Szenarien besondere Aufmerksamkeit zukommen.

Literaturverzeichnis

Barlin, D. und J. Hallgarten (2002), "Supply Teachers: Symptom of the Problem or Part of the Solution?", M. Johnson und J. Hallgarten (Hrsg.), *From Victims of Change to Agents of Change: The Future of the Teaching Profession*, Kapitel 4, Institute for Public Policy Research, London.

Ballou, D. (1996), "Do Public Schools Hire the Best Applicants?", *Quarterly Journal of Economics*, 111(1), S. 97-134.

Ballou, D. und M. Podgursky (1998), "Teacher Recruitment and Retention in Public and Private Schools", *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(3), S. 393-417.

Björklund, A., P.-A. Edin, P. Fredriksson und A. Krueger (2004), *Education, Equality and Efficiency – An Analysis of Swedish School Reforms during the 1990s*, Institute for Labour Market Policy Evaluation, Stockholm.

Boyd, D., H. Lankford, S. Loeb und J. Wyckoff (2003), "Understanding Teacher Labor Markets: Implications for Educational Equity", in M. Plecki und D. Monk (Hrsg.), *School Finance and Teacher Quality: Exploring the Connections*, 2003 Yearbook of the American Education Finance Association, Eye on Education, Larchmont, New York.

Commonwealth Sekretariat (2004), *Protocol for the Recruitment of Commonwealth Teachers*, Commonwealth Sekretariat, London.

Hanushek, E. und S. Rivkin (2003), "Does Public School Competition Affect Teacher Quality?", C. Hoxby (Hrsg.), *The Economics of School Choice*, University of Chicago Press, Chicago.

Hoxby, C. (1994), "Do Private Schools Provide Competition for Public Schools?", *Working Paper*, 4978, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.

Hoxby, C. (1996), "How Teachers' Unions Affect Education Production", *Quarterly Journal of Economics*, 111(3).

Luekens, M., D. Lyter und E. Fox (2004), *Teacher Attrition and Mobility: Results from the Teacher Follow-up Survey, 2000-01*, NCES 2004-301, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Washington, D.C.

Morrison, M. (1999), "Temps in Teaching: The Role of Private Employment Agencies in a Changing Labour Market for Teachers", *Journal of Education Policy*, 14(2), S. 167-184.

OECD (2001), *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000*, Paris.

OECD (2004a), *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2004*, Paris.

OECD (2004b), "Public Sector Modernisation: Modernising Public Employment", *OECD Policy Brief*, Paris.

Santiago, P. (2004), "The Labour Market for Teachers", in G. Johnes und J. Johnes (Hrsg.), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, Vereinigtes Königreich.

Steelman, L., B. Powell und R. Carini (2000), "Do Teacher Unions Hinder Educational Performance? Lessons Learned from State SAT and ACT Scores", *Harvard Educational Review*, 70(4).

Wößmann, L. (2003), "Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), S. 117-170.

Kapitel 6

Verbleib guter Lehrkräfte in Schulen

Zusammenfassung

Die Lehrerpolitik muss gewährleisten, dass Lehrerinnen und Lehrer in einem Umfeld arbeiten, das ihren Erfolg begünstigt und dazu beiträgt, dass gute Lehrkräfte im Beruf bleiben wollen. Im vorliegenden Kapitel werden die Trendentwicklungen untersucht, die zunehmende Besorgnis hinsichtlich des Verbleibs guter Lehrkräfte in Schulen aufkommen lassen. Die Politikinstrumente werden untersucht, die potenziell zur Verfügung stehen, um gute Lehrkräfte in Schulen zu halten, die wichtigsten Kausalfaktoren werden im Überblick dargestellt, und es werden Politikoptionen herausgearbeitet, die von den Ländern in Erwägung gezogen werden können.

In einer Reihe von Ländern wird befürchtet, dass die hohen Ausstiegsraten bei Lehrern die in den Schulen bereits bestehenden Personalprobleme noch verschärfen und zu einem Verlust an Vermittlungskompetenz (*teaching expertise*) führen. Gleichzeitig beobachten die Länder aber auch, dass eine gewisse Ausstiegsrate unumgänglich ist und eine niedrige Ausstiegsrate keine Garantie dafür bietet, dass im Schuldienst und in den Schulen alles in Ordnung ist. Ob nun eine bestimmte Ausstiegsrate ein positiver oder ein negativer Indikator ist, hängt von der Qualität der verbleibenden und ausscheidenden Lehrer sowie den Beweggründen ab, die ihren Entscheidungen zu Grunde liegen.

Obwohl attraktive Gehälter eindeutig wichtig sind, um das Image des Lehrerberufs zu heben, legt die Analyse den Schluss nahe, dass die Politik neben der Vergütung noch weitere Aspekte angehen muss. Lehrkräfte messen der Qualität ihrer Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern sowie zu Kolleginnen und Kollegen, dem Gefühl, von der Schulleitung unterstützt zu sein, guten Arbeitsbedingungen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung ihrer Qualifikationen große Bedeutung bei.

Evaluierung der Lehrkräfte als Mittel zu ihrer Vervollkommnung sollte mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden; sie könnte als Instrument zur Anerkennung und Aufwertung der Lehrertätigkeit eingesetzt werden und den Lehrkräften wie auch den Schulen bei der Identifizierung von Prioritäten für die berufliche Weiterbildung helfen, während sie derzeit hauptsächlich der Verbesserung des Unterrichts dient. Ferner kann sie als Grundlage für die Belohnung von Lehrkräften für vorbildliche Leistungen dienen.

Die Analyse ergibt ferner, dass der Lehrerberuf stärker diversifiziert werden könnte, was wiederum dazu beitragen würde, den Bedürfnissen der Schule gerecht zu werden sowie den Lehrern neue Perspektiven zu eröffnen und Möglichkeiten der Anerkennung zu bieten. Eine Stärkung der Rolle der Schulleitungen würde dazu beitragen, den Lehrkräften ein Gefühl der Wertschätzung und Unterstützung in ihrer Arbeit zu vermitteln. Außerdem können gut ausgebildete Fach- und Verwaltungskräfte zur Entlastung der Lehrkräfte beitragen, und besser eingerichtete Räumlichkeiten für die Unterrichtsvorbereitung und -planung dürften einem Klima der Kollegialität Vorschub leisten, während flexiblere Arbeitsbedingungen, vor allem für erfahrenere Lehrkräfte, das Entstehen von Burnout-Syndromen verhindern helfen und dafür sorgen würden, dass pädagogische Kompetenzen in den Schulen gehalten werden.

Maßnahmen zur Gewinnung, Förderung und Einstellung von Lehrkräften müssen durch Strategien ergänzt werden, die gewährleisten, dass ihr Erfolg durch die Arbeitsumgebung begünstigt wird und gute Lehrkräfte im Beruf bleiben möchten. Wenn die Schulsysteme eine qualitativ hochwertige Lehrerschaft garantieren sollen, dann müssen sie nicht nur qualifizierte Personen für den Lehrerberuf gewinnen, sondern auch dafür sorgen, dass die derzeit in den Schulen beschäftigten Lehrkräfte im Schuldienst bleiben und sich beruflich weiterentwickeln.

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Problem des Verbleibs der Lehrkräfte im Beruf und der Anwerbung neuer Lehrkräfte. Da die Lehrerschaft zahlenmäßig so groß ist, können selbst recht kleine Veränderungen der Ausstiegsrate erhebliche Auswirkungen auf die Nachfrage nach neuen Lehrkräften haben. Miteinander verknüpft sind die Fragen des Verbleibs von Lehrkräften und der Einstellung von Lehrkräften auch insofern, als jene Faktoren, die einen Beruf für Neuzugänger attraktiv machen, gleichzeitig auch jene sind, die zum Verbleib im Beruf anhalten. Eine wettbewerbsfähige Vergütung, gute Arbeitsbedingungen, Zufriedenheit im Beruf wie auch berufliche Aufstiegschancen sind Faktoren, die die Attraktivität des Berufs für Neuzugänger und bereits im Beruf tätige Personen gleichermaßen erhöhen.

Im vorliegenden Kapitel werden die Trends und Entwicklungen analysiert, die Besorgnis über den Verbleib guter Lehrkräfte im Schuldienst aufkommen lassen. Im weiteren Verlauf werden die Politikinstrumente untersucht, die potenziell zur Verfügung stehen, um gute Lehrkräfte in Schulen zu halten. Es werden Informationen über die in dieser Hinsicht wichtigsten Bestimmungsfaktoren analysiert und jene Elemente erörtert, die durch entsprechende Maßnahmen am stärksten beeinflusst werden können. Das Kapitel enthält auch Beschreibungen von Politikinitiativen, die in Partnerländern ergriffen wurden, und arbeitet Politikoptionen heraus, deren Umsetzung von den Ländern erwogen werden könnte. Bezogen auf das in Abschnitt 2.5 skizzierte Modell des Lehrerarbeitsmarkts konzentriert sich das Kapitel auf jene Kräfte, die derzeit eine Lehrertätigkeit ausüben.

6.1 Verbleib guter Lehrkräfte im Schuldienst

In einer Reihe von Ländern wird befürchtet, dass die steigende Ausstiegs- und Fluktuationsrate unter Lehrkräften[1] die bereits bestehenden Personalprobleme der Schulen noch verstärken und zu einem Verlust an Vermittlungskompetenz führen[2]. Gleichzeitig beobachten die Länder aber, dass eine bestimmte Ausstiegsrate bei Lehrkräften unumgänglich ist. So heißt es im Hintergrundbericht für Australien: „Sollte oder kann der Lehrerberuf an einem zunehmend globalen Arbeitsmarkt, an dem überdies die berufliche Mobilität fester Bestandteil des normalen Berufslebens geworden ist, wirklich noch als eine typische legenslange Tätigkeit betrachtet werden?“

Entsprechend deutet eine niedrige Ausstiegsrate unter Lehrkräften nicht unbedingt darauf hin, dass im Schuldienst und in den Schulen alles in Ordnung ist. Wenn wenige Personen den Lehrerberuf verlassen, könnte dies bedeuten, dass keine neuen Ideen und Impulse in den Beruf kommen. Ob ein bestimmtes Niveau an ausscheidenden Lehrern ein positiver oder ein negativer Indikator ist, hängt vor allem davon ab, welche Lehrkräfte aus dem Beruf ausscheiden und welche bleiben, wie auch von den Faktoren, die ihren Entscheidungen zu Grunde liegen.

1. Im vorliegenden Bericht wird der Begriff „Fluktuation“ für all jene Lehrkräfte verwendet, die ihre derzeitige Lehrerstelle verlassen, einschließlich jener Kräfte, die in eine andere Schule versetzt werden, während der Begriff „Ausstieg“ sich auf Lehrerinnen und Lehrer bezieht, die insgesamt aus dem Schuldienst ausscheiden. Ausstieg ist eine Unterkategorie von Fluktuation.
2. Sofern nicht anders angegeben, gründen sich die Verweise auf länderspezifische Daten und Entwicklungen auf die Hintergrundberichte der am OECD-Projekt über Lehrerpolitik teilnehmenden Länder. Aus Platzgründen werden die Hintergrundberichte nicht im Einzelnen zitiert. Anhang 1 enthält Informationen über die Hintergrundberichte und ihre Autoren sowie darüber, wo und wie diese konsultiert werden können.

Tabelle 6.1A **Lehrerausstiegsrate**

Prozentsatz der Lehrkräfte, die aus dem Lehrerberuf ausgeschieden sind, öffentliche Schulen, Primar- und Sekundarbereich, 2001

Unter 3%	Zwischen 3% und 6%		Über 6%	
Italien	Australien	Irland	Belgien (Fl.)	England und Wales
Japan	Kanada (Quebec)	Niederlande	Israel	Vereinigte Staaten
Korea	Frankreich, Deutschland	Schottland	Schweden	

Allgemeine Anmerkung: Diese Tabelle basiert auf den von den am Projekt teilnehmenden Ländern zur Verfügung gestellten Daten. Die angeforderten Daten sollten aus Bereichen kommen, die noch nicht im Rahmen des OECD-Projekts über Indikatoren des Bildungswesens (*Indicators of National Education Systems* – INES) verfügbar sind. Die Länder haben hierfür auf bereits existierende Datenreihen zurückgegriffen und kein neues Datenmaterial zusammengestellt. Nicht alle Länder waren in der Lage, Daten in der gewünschten Form zu liefern. Bei der Interpretation der Tabelle sollte beachtet werden, dass sie lediglich allgemeine Tendenzen aufzeigt und nicht für einen rigorosen Ländervergleich herangezogen werden kann.

Definition: (bei der Übermittlung diesbezüglicher Daten sollten sich die Länder an folgende Definition halten): Die Ausstiegsrate wird definiert als die Jahresrate der insgesamt aus dem Lehrerberuf ausscheidenden Lehrkräfte im öffentlichen Sektor. Hierunter fallen: Lehrkräfte, die in den Ruhestand treten; Lehrkräfte, die den Lehrerberuf für eine Beschäftigung in einem anderen Beruf verlassen; Lehrkräfte, die den Lehrerberuf aus familiären oder persönlichen Gründen verlassen; Lehrkräfte, die entlassen wurden sowie Lehrkräfte, die die Schule verlassen, um im Ausland zu unterrichten. Unberücksichtigt bleiben all jene Lehrerinnen und Lehrer in öffentlichen Schulen, die eine Stellung in einer anderen öffentlichen bzw. einer privaten Schule bekommen oder sich vorübergehend beurlauben lassen.

Spezifische Anmerkungen: Das Referenzjahr ist für Israel 1998, für Kanada (Quebec) 1999 und für Schottland 2000. Die Daten für Belgien (Fl.), Deutschland und Schweden umfassen sowohl öffentliche als auch private Einrichtungen.

Tabelle 6.1B **Lehrerausstiegsrate nach Schulsektor**

Unterschiede zwischen Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich, öffentliche Schulen, 2001

Größere Ausstiegsrate im Primarbereich	Ähnliche Ausstiegsraten	Größere Ausstiegsrate im Sekundarbereich	
Frankreich	Belgien (Fl.)	Australien	Japan
Schottland	England und Wales	Kanada (Quebec)	Korea
	Vereinigte Staaten, Israel	Irland, Italien	Niederlande

Allgemeine Anmerkung: Vgl. Tabelle 6.1A.

Definition: Vgl. Tabelle 6.1A wegen der Definition der Ausstiegsrate. Ausstiegsraten werden als ähnlich betrachtet, sofern der Unterschied zwischen ihnen weniger als ein Fünftel des Werts der niedrigsten der beiden Raten beträgt.

Spezifische Anmerkungen: Vgl. Tabelle 6.1A.

Tabelle 6.1C **Lehrerausstiegsrate nach Geschlecht**

Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften, öffentliche Schulen, 2001

Größere Ausstiegsrate für Männer		Ähnliche Ausstiegsraten	Größere Ausstiegsrate für Frauen
Deutschland	Korea	Niederlande	Belgien (Fl.)
Japan	Israel	Schweden	England und Wales
		Vereinigte Staaten	Schottland

Allgemeine Anmerkung: Vgl. Tabelle 6.1A.

Definition: Vgl. Tabelle 6.1A wegen der Definition der Ausstiegsrate.

Spezifische Anmerkungen: Vgl. Tabelle 6.1A.

Tabelle 6.1D **Lehrerausstiegsraten, Veränderungen zwischen 1995 und 2001**

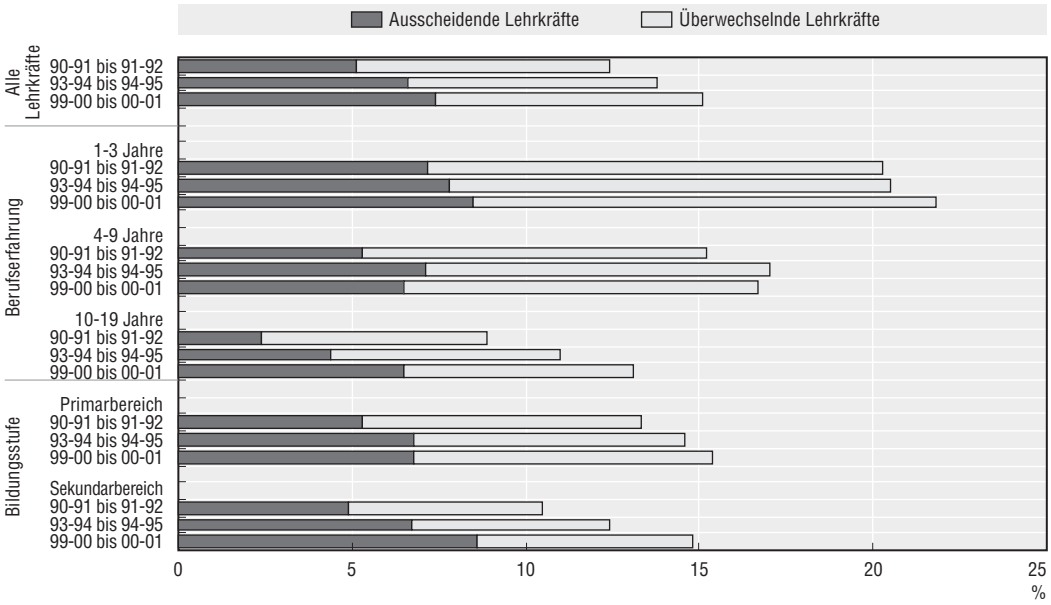
	Gesunken	Geringfügige Veränderungen	Gestiegen	
Länder mit einer Ausstiegsrate von unter 5% im Jahr 1995	Italien	Kanada (Quebec) Japan	Frankreich Deutschland Irland	Korea Niederlande
Länder mit einer Ausstiegsrate von über 5% im Jahr 1995	Schottland	Schweden England und Wales Vereinigte Staaten	Israel	

Allgemeine Anmerkung: Vgl. Tabelle 6.1A.

Definition: Vgl. Tabelle 6.1A wegen der Definition der Ausstiegsrate. Die Veränderungen der Ausstiegsraten zwischen 1995 und 2001 werden als geringfügig betrachtet, wenn sie weniger als ein Fünftel des Werts von 1995 betragen.

Spezifische Anmerkungen: Vgl. Tabelle 6.1A. Das Referenzjahr 1995 ist für Irland und Schottland 1996, für Italien 1997 und für Korea 1998.

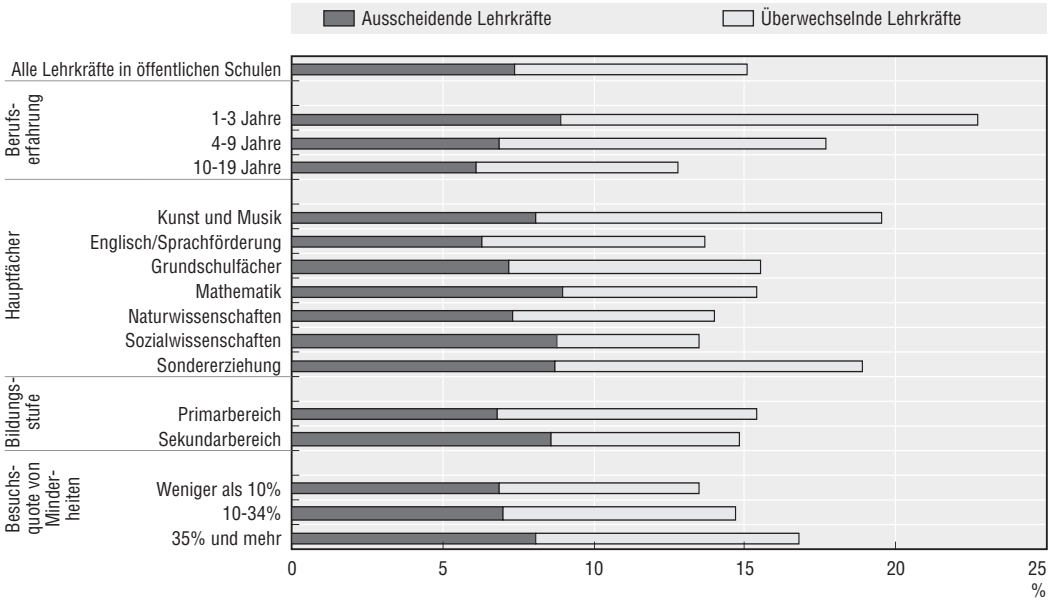
Abbildung 6.1A **Anteil der *ausscheidenden* und *überwechselnden* Lehrkräfte in öffentlichen Schulen, nach ausgewählten Schulen und Lehrermerkmalen, Vereinigte Staaten, für verschiedene Schuljahre**



Definitionen: Überwechselnde Lehrkräfte sind solche, die im jeweils laufenden Schuljahr weiter unterrichten, nach dem vorangegangenen Schuljahr aber die Schule gewechselt haben. *Ausscheidende Lehrkräfte* sind solche, die den Lehrerberuf nach dem letzten Schuljahr aufgegeben haben.

Quelle: Luekens et al. (2004).

Abbildung 6.1B **Anteil der *ausscheidenden* und *überwechselnden* Lehrkräfte in öffentlichen Schulen, nach ausgewählten Schulen und Lehrermerkmalen, Vereinigte Staaten, 1999/2000 bis 2000/2001**



Definitionen: Überwechselnde Lehrkräfte sind solche, die im jeweils laufenden Schuljahr weiter unterrichten, nach dem vorangegangen Schuljahr aber die Schule gewechselt haben. *Ausscheidende Lehrkräfte* sind solche, die den Lehrerberuf nach dem letzten Schuljahr aufgegeben haben.

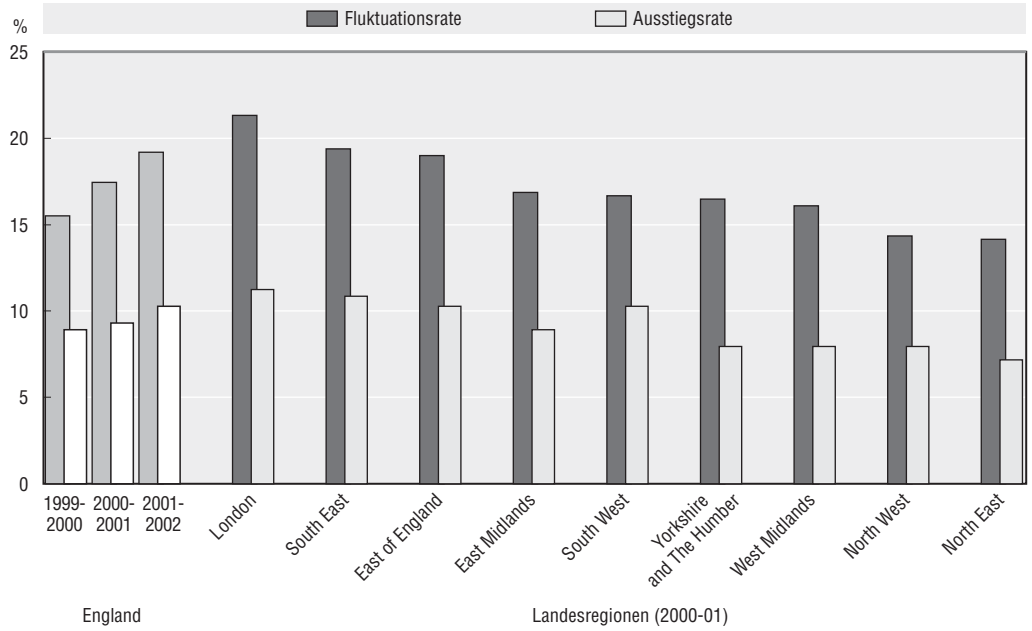
Quelle: Luekens et al. (2004).

Ausstiegs- und Fluktuationsraten steigen in einigen Ländern

Unter den Teilnehmerländern sind in Bezug auf den Anteil der Lehrkräfte in öffentlichen Schulen, die pro Jahr den Lehrerberuf aufgeben, große Unterschiede zu beobachten. Wie aus Tabelle 6.1A hervorgeht, gibt es eine kleine Gruppe von Ländern (Italien, Japan und Korea), in denen die Ausstiegsrate 2001 unter 3% betrug. In fünf der Länder mit weitgehend vergleichbaren Daten hingegen lag die Ausstiegsrate 2001 bei mindestens 6% (fläm. Gemeinschaft Belgiens, England und Wales, Israel, Schweden und Vereinigte Staaten). Zwischen 1995 und 2001 ging die Ausstiegsrate jedoch nur in 2 Ländern (Italien und Schottland) der Gruppe der 13 Länder mit weitgehend vergleichbaren Daten zurück (Tabelle 6.1D). In fünf dieser Länder wurden zwischen 1995 und 2001 nur geringfügige Veränderungen beobachtet, während in drei Ländern (England und Wales, Schweden und Vereinigte Staaten) die Ausstiegsraten zu jenem Zeitpunkt bereits verhältnismäßig hoch waren (über 5%). In sechs der genannten Länder erhöhten sich die Ausstiegsraten der Lehrerinnen und Lehrer in öffentlichen Schulen zwischen 1995 und 2001, und nur in einem Land (Israel) war die Quote von 1995 bereits verhältnismäßig hoch.

Nationale Erhebungsdaten liefern detailliertere Informationen über das Phänomen der wachsenden Ausstiegs- und Fluktuationsraten bei Lehrkräften in England und den Vereinigten Staaten. Aus Abbildung 6.1A geht hervor, dass die Ausstiegsrate unter Lehrkräften („ausscheidende Lehrkräfte“) in den Vereinigten Staaten von 5,1% Anfang der neunziger Jahre auf 7,4% Ende der neunziger Jahre gestiegen ist. Darüber hinaus zeigt Abbildung 6.2, dass zwischen 1999/2000 und 2001/2002 die Lehrerausstiegsraten in England von etwa 8% auf 10% zugenommen haben und sich die Fluktuationsrate (in der die Ausstiegsrate enthalten ist) von etwa 15% auf 19% erhöht hat.

Abbildung 6.2 **Fluktuations- und Ausstiegsraten bei Lehrern, England, Vollzeitkräfte in allen Schulen des staatlich finanzierten Sektors, 2000/2001**



Definitionen: Die *Ausstiegsrate* erfasst alle am 31. März 2000 registrierten Vollzeitlehrkräfte im staatlich finanzierten Schulsektor in England, die am 31. März 2001 nicht mehr an einer staatlich finanzierten Schule in England auf Vollzeitbasis tätig waren. Dies gilt auch für Lehrkräfte, die in eine Teilzeitbeschäftigung überwechselten. Die *Fluktuationsrate* erfasst alle am 31. März 2000 registrierten Vollzeitlehrkräfte im staatlich finanzierten Schulsektor in England, die am 31. März 2001 nicht mehr in derselben Einrichtung auf Vollzeitbasis beschäftigt waren. Der Begriff Fluktuation umfasst daher Ausstiege, Versetzungen innerhalb des staatlich finanzierten Schulsektors sowie Wechsel in eine Teilzeitbeschäftigung. Da nicht alle Arbeitgeber sämtliche Personalbewegungen zwischen Schulen festhalten, dürften die Raten zu niedrig ausgewiesen sein.

Quelle: Department for Education and Skills (2004).

Da auch der altersbedingte Übergang in den Ruhestand in der Definition des Lehrerausstiegs enthalten ist, sollte von einer zunehmenden Ausstiegsrate ausgegangen werden, da die Lehrerschaft generell altert und immer mehr Lehrkräfte das Rentenalter erreichen. Aus Tabelle 6.2B geht indessen hervor, dass der Anteil aller Lehrkräfte in öffentlichen Schulen, die den Lehrerberuf aus Altersgründen verlassen, zwischen 1995 und 2001 in zwei Dritteln der Länder mit vergleichbaren Daten in der Tat sogar gesunken ist. Das legt den Schluss nahe, dass andere Gründe als der Übergang in den Ruhestand für die Erklärung des insgesamt beobachteten Trends zu höheren Ausstiegsraten unter Lehrkräften in öffentlichen Schulen eine immer wichtigere Rolle spielen. Tabelle 6.2A deutet darauf hin, dass ein verhältnismäßig großer Anteil der Lehrkräfte in Australien, England und Schottland, Schweden und den Vereinigten Staaten den Beruf aus anderen Gründen als dem Eintritt in den Ruhestand aufgeben. Demgegenüber scheidet in Kanada (Quebec), Frankreich, Italien und Japan die Mehrzahl der Lehrkräfte wegen des Übergangs in den Ruhestand aus dem Beruf aus. Wie in Kapitel 5 festgestellt wurde, ist der Lehrerberuf in der letztgenannten Ländergruppe generell Teil eines öffentlichen Diensts mit laufbahnorientiertem System, in dem lange Berufszugehörigkeit die Regel ist.

Tabelle 6.2A **Anteil der aus dem Beruf ausscheidenden Lehrkräfte, die in den Ruhestand treten**

Öffentliche Primarschulen, 2001

Unter 30%	Zwischen 30% und 60%	Über 60%
Australien	Irland	Kanada (Quebec)
England		Frankreich
Schottland		Italien
Schweden		Japan
Vereinigte Staaten		

Allgemeine Anmerkung: Diese Tabelle basiert auf den von den am Projekt teilnehmenden Ländern zur Verfügung gestellten Daten. Die angeforderten Daten sollten aus Bereichen kommen, die noch nicht im Rahmen des OECD-Projekts über Indikatoren des Bildungswesens (*Indicators of National Education Systems* – INES) verfügbar sind. Die Länder haben hierfür auf bereits existierende Datenreihen zurückgegriffen und kein neues Datenmaterial zusammengestellt. Nicht alle Länder waren in der Lage, Daten in der gewünschten Form zu liefern. Bei der Interpretation der Tabelle sollte beachtet werden, dass sie lediglich allgemeine Tendenzen aufzeigt und nicht für einen rigorosen Ländervergleich herangezogen werden kann.

Definition: Laut Definition umfasst die Variable „aus dem Lehrerberuf ausscheidende Lehrkräfte" dieselben Kategorien, wie die Ausstiegsrate in Tabelle 6.1A.

Spezifische Anmerkungen: Das Referenzjahr lautet für Kanada (Quebec) 1999 und für Schottland 2000. Die Daten für Schweden umfassen öffentliche und private Einrichtungen. Die Daten für England erstrecken sich auf die Primar- und Sekundarschulbildung und die Daten für Schweden den Primarbereich und den Sekundarbereich I.

Tabelle 6.2B **Anteil der aus dem Beruf ausscheidenden Lehrkräfte, die in den Ruhestand treten**

Veränderungen zwischen 1995 und 2001

	Gesunken	Geringfügige Veränderungen	Gestiegen
Länder mit einem Anteil von unter 50% im Jahr 1995	England Schweden (Primarbereich und Sekundarbereich I) Vereinigte Staaten (Primarbereich)	Schweden (Sekundarbereich II)	Vereinigte Staaten (Sekundarbereich)
Länder mit einem Anteil von über 50% im Jahr 1995	Kanada (Quebec) Irland Italien Schottland	Frankreich Japan	

Allgemeine Anmerkung: Vgl. Tabelle 6.2A.

Definition: Vgl. Tabelle 6.2A. Die Veränderungen des Anteils der zwischen 1995 und 2001 aus dem Beruf ausgeschiedenen Lehrkräfte, die auf Eintritte in den Ruhestand entfallen, werden als geringfügig betrachtet, wenn sie weniger als ein Zehntel des Werts von 1995 betragen.

Spezifische Anmerkungen: Vgl. Tabelle 6.2A. Das Referenzjahr 1995 ist für Irland 1996, für Italien 1997 und für Schottland 1996.

Wichtig ist es außerdem zu beurteilen, ob eine signifikante Anzahl von Lehrkräften vor Erreichen des regulären Rentenalters in den Ruhestand geht. Tabelle 6.3 legt den Schluss nahe, dass dies in einigen Ländern der Fall ist. In Australien, Deutschland und den Niederlanden, wo der volle Renten- bzw. Ruhegehaltsanspruch mit 65 Jahren entsteht, liegt das durchschnittliche Renteneintrittsalter bei 58, 59 bzw. 61 Jahren. Andere Länder mit ähnlichen Bedingungen sind Kanada (Quebec), Israel und Korea.

Tabelle 6.3 **Renteneintrittsalter der Lehrkräfte, öffentliche Schulen, 2002**

	Renteneintrittsalter für den Erwerb der vollen Leistungen	Frühverrentung: Mindestalter für den Übergang in den Ruhestand mit Leistungsbezug	Tatsächliches durchschnittliches Renteneintrittsalter	Dürfen Lehrkräfte über das Rentenalter hinaus in öffentl. Schulen arbeiten?
Australien	65	55	58	ja
Belgien (Fl.)	60	58	m	ja
Belgien (Fr.)	60	55	m	m
Chile	M: 65 F: 60	a	m	ja
Dänemark	65	60	m	ja, bis 70
Deutschland	65	a	59	m
Finnland	60-65	58	m	ja
Frankreich	60 (mit mindestens 40 Beitragsjahren)	Mindestens 15 Dienstjahre	P: 56; S: 61	ja, bis 65
Griechenland[1]	65 (mit 35 Jahren Berufserfahrung) oder mit 37 Jahren Berufserfahrung	60 (mit 30 Jahren Berufserfahrung)	60	nein
Israel	M:65; F: 60 (mit 35 Jahren Berufserfahrung)	40 mit mindestens 10 Dienstjahren und mindestens ⅓ der Arbeitsbelastung	54	ja, bis zu 30% der Arbeitsbelastung
Italien	60 (mit 40 Beitragsjahren)	60 (mit mindestens 20 Beitragsjahren)	61	ja
Kanada (Quebec)	60	55	56	ja
Korea	62	mindestens 20 Dienstjahre	(P: 47; S: 53)[3]	nein
Niederlande	65	61	61	ja
Norwegen	67	62	m	ja, bis 70
Schweden	65	61	64	ja, bis 67
Slowak. Republik	M: 60; F: 53-57 (mit mindestens 25 Jahren Berufserfahrung)	m	m	ja
Spanien	65	60	m	nein
Ungarn	M: 62; F: 58	M: 50; F: 45	(M:59; F: 56)[2]	ja
Ver. Königreich	60	55	m	ja

Anmerkungen:
1. Nur Primarbereich.
2. Nur Sekundarbereich.
3. Die niedrigen Werte sind durch jüngst eingeführte Frühverrentungsprogramme bedingt, die die Zahl der Übergänge in den Ruhestand im Betrachtungszeitraum stark erhöht haben.

Symbole:
M: Männer, F: Frauen.
P: Primarschule, S: Sekundarschule.
m: keine Informationen verfügbar.
a: keine Angaben, da die Kategorie unzutreffend ist.
Quelle: Von den am Projekt teilnehmenden Ländern zur Verfügung gestellte Daten.

Die Lehrerausstiegsraten sind zu Beginn der Berufslaufbahn am höchsten

Die Lehrerausstiegsraten sind in den ersten fünf Berufsjahren in der Regel am höchsten und sinken mit zunehmender Dauer der Berufsausübung, bevor sie dann mit der Annäherung an das Rentenalter erneut ansteigen. Wie Abbildung 6.1B beispielsweise für die Vereinigten Staaten zeigt, schieden etwa 9% der Lehrkräfte mit einer Berufserfahrung von ein bis drei Jahren beim Übergang zwischen den Schuljahren 1999/2000 und 2000/2001 aus dem Beruf aus, gegenüber 6% der Lehrkräfte mit 10- bis 19-jähriger Erfahrung. Der kumulierte Effekt kann erheblich sein. Aus einer Erhebung bei nicht fest angestellten Lehrkräften (größtenteils Junglehrern) in der flämischen Gemeinschaft Belgiens geht beispielsweise hervor, dass 24% der Lehrkräfte zwischen 1995 und 1999 aus dem Beruf ausgeschieden sind. In den Vereinigten Staaten hatten 18% der Lehrkräfte, die 1994 in den Dienst eintraten, diesen 1997 wieder verlassen (U.S. Department of Education, 2001).

Einige der aus dem Schuldienst Ausgeschiedenen kehren u.U. in ihren Beruf zurück, doch legen die hohen Ausstiegsraten den Schluss nahe, dass die Ausbildung von Personen für einen Beruf, der ihren Erwartungen nicht entspricht, sich nicht hinreichend auszahlt oder als zu schwierig empfunden bzw. aus einer Kombination der genannten Faktoren abgelehnt wird, mit hohen privaten und gesellschaftlichen Kosten verbunden ist. Da Lehrer eher zu Beginn der Karriere aus dem Beruf ausscheiden, kann es sein, dass die Schulen viele Lehrkräfte verlieren, bevor diese die notwendige Erfahrung erworben haben, um wirklich gute Leistungen zu erbringen. Die betroffenen Schulen und Systeme müssen die Kosten für Ausbildung, Einstellung und Berufseinstieg einer großen Anzahl neuer Lehrkräfte tragen. Die Schülerinnen und Schüler in den Schulen sind einer hohen Lehrerfluktuation und möglicherweise auch einem gewissen Verlust an Programmkontinuität ausgesetzt. In dem Maße, wie die Ausstiegsraten der Lehrkräfte in benachteiligten Gegenden größer sind, dürfte sich dies in den Schülerleistungen niederschlagen und die Ungleichheiten zwischen Schulen erhöhen.

Obwohl die Ausstiegsraten am Laufbahnbeginn generell am höchsten sind, scheidet in einigen Ländern eine recht große Zahl erfahrener Lehrkräfte vor dem Ruhestand aus dem Schuldienst aus. In einer Stichprobe australischer Lehrkräfte aller Altersstufen beispielsweise bekundeten 33% die Absicht, den Lehrerberuf innerhalb der kommenden drei Jahre zu verlassen, von denen aber nur 7% beabsichtigten, in den Ruhestand überzugehen (Dempster et al., 2000). Die übrigen 26% (ein Viertel der Erwerbsbevölkerung) hatten vor, entweder außerhalb des Lehrerberufs eine Beschäftigung zu finden oder ganz aus der Erwerbsbevölkerung auszuscheiden (entweder aus familiären Gründen oder um zu reisen). Die Altersgruppe der 30- bis 50-Jährigen war unter den Lehrern mit Ausstiegsabsichten besonders stark vertreten, was einen potenziell großen Verlust an erfahrenen Lehrkräften nahelegt.

Die Ausstiegsraten sind für manche Lehrerkategorien größer als für andere

Forschungsarbeiten verdeutlichen, dass das Ausscheiden aus dem Schuldienst aus anderen als Ruhestandsgründen in einigen Kategorien von Lehrkräften geläufiger ist als in anderen. Die höheren Ausstiegsraten unter Junglehrern sind bereits erwähnt worden. Es sind auch einige Belege dafür vorhanden, dass die Ausstiegsraten unter Sekundarschullehrern höher sind als unter Primarschullehrern. Die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten untermauern diese allgemeine Schlussfolgerung. Wie Tabelle 6.1B zeigt, waren die Ausstiegsraten der Sekundarschullehrer in 7 der 13 Länder mit weitgehend vergleichbaren Daten höher, die Ausstiegsraten der Primarschullehrer in zwei der Länder höher, während sie in vier anderen Ländern im Primar- und Sekundarbereich ähnlich waren. Als Grund für die höheren Ausstiegsraten bei Lehrern im Sekundarbereich II wird generell angeführt, dass ihre Kenntnisse und Qualifikationen im Vergleich zu Primarschullehrern mehr Beschäftigungsmöglichkeiten in anderen Tätigkeitsbereichen bieten.

Forschungsergebnisse deuten ferner darauf hin, dass die Ausstiegsraten bei Männern im Trend höher sind als bei Frauen. Dolton et al. (2003) zeigt beispielsweise, dass zumindest im Vereinigten Königreich männliche Lehrkräfte mit sehr viel größerer Wahrscheinlichkeit den

Schuldienst quittieren, wenn ihnen außerhalb bessere Arbeits- und Gehaltsbedingungen angeboten werden, als ihre weiblichen Kollegen. Allerdings zeigen die für dieses Projekt gesammelten Daten in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Ausstiegsrate ein sehr viel uneinheitlicheres Bild (vgl. Tabelle 6.1C) und lassen kein eindeutiges Muster erkennen. Bei der Interpretation geschlechtsspezifischer Muster muss Unterschieden in der Verteilung der Männer und Frauen auf den Primar- und Sekundarbereich sowie unterschiedlichen Altersgruppen Rechnung getragen werden.

Anlass zur Besorgnis hinsichtlich der Ausstiegsraten unter Lehrkräften geben Forschungsergebnisse, die auf höhere Ausstiegsraten bei Lehrkräften mit relativ solidem akademischen Hintergrund und höheren Qualifikationen hinweisen. In den Vereinigten Staaten haben Murnane und Olsen (1990) nachgewiesen, dass besser vergütete Lehrer länger im Schuldienst verweilen und Lehrer mit höheren Opportunitätskosten, gemessen an ihrem akademischen Titel, Prüfungsergebnissen bzw. fachlicher Spezialisierung den Lehrerberuf häufiger verlassen als ihre Kollegen. Erst vor kurzem zeigte Stinebrickner (2001) in einer Studie aus den Vereinigten Staaten, dass Lehrkräfte mit höheren akademischen Qualifikationen für eine geringere Dauer als Lehrer tätig sind. Dolton und van der Klaauw (1999) kamen im Vereinigten Königreich zu ähnlichen Ergebnissen. Murnane et al. (1988) zeigten anhand einer Stichprobe von Lehrkräften aus North Carolina, dass Chemie- und Physiklehrer den Lehrerberuf rascher verließen als Sekundarschullehrer mit anderen Fachrichtungen. Außerdem kehrten sie weniger häufig in den Lehrerberuf zurück, wenn sie das System einmal verlassen hatten. Aus Abbildung 6.1B geht weiter hervor, dass die Ausstiegsraten Ende der neunziger Jahre in den Vereinigten Staaten für Lehrkräfte mit Hauptfach Mathematik am höchsten waren. Diese Ergebnisse geben Anlass zu Besorgnis über die Kapazität der Schulen, Lehrkräfte zu halten, deren Fachkompetenzen andernorts gefragt sind.

Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass nicht alle Lehrkräfte den Lehrerberuf zu Gunsten einer anderen bezahlten Beschäftigung verlassen. In der zuvor zitierten australischen Stichprobe plante etwa die Hälfte der Lehrkräfte, die aus anderen Gründen als dem Übergang in den Ruhestand aus dem Lehrerberuf auszuscheiden beabsichtigten, bei den Kindern zu Hause zu bleiben oder zu reisen. In den Vereinigten Staaten stellte Stinebrickner (1999a) fest, dass etwa 60% der ausscheidenden Lehrkräfte größtenteils aus familiären Gründen den Beruf aufgeben. Dieses Ergebnis ist signifikant, da ein Großteil der am Anfang der Karriere stehenden Lehrkräfte junge Frauen sind, und legt den Schluss nahe, dass ein umfassender Rahmen für die Lehrerpolitik auch Mittel zur Unterstützung von Lehrkräften mit Familien vorsehen sollte, indem ihnen (z.B. durch Kinderbetreuung und Teilzeitarbeit) die Möglichkeit geboten wird, weiter zu unterrichten und später in den Lehrerberuf zurückzukehren. Wie in Kapitel 3 festgehalten wurde, hat die Kommission Chancengleichheit im Vereinigten Königreich Besorgnis darüber geäußert, dass viele Mütter, die den Lehrerberuf aus familiären Gründen verlassen, nicht in den Beruf zurückkehren, weil es an geeigneten Teilzeitstellen, Jobsharing und sonstigen familienfreundlichen Beschäftigungsmaßnahmen mangelt.

Die Ausstiegsraten bei Lehrkräften sind in benachteiligten Gegenden höher

Das verfügbare Informationsmaterial deutet darauf hin, dass die Ausstiegs- und Fluktuationsraten in den Schulen nicht einheitlich sind, sondern an Schulen in Gegenden, die auf die eine oder andere Weise benachteiligt sind, höher ausfallen. Abbildung 6.2 zeigt beispielsweise, dass in England die Fluktuationsraten für Lehrkräfte in der Londoner Innenstadt (21% in 2000/2001) deutlich höher sind als im Norden des Landes (14%). In der Londoner Innenstadt sind die Lebenshaltungskosten hoch und die Schülerpopulation ist sehr heterogen. Ähnliche geographische Schwankungen bei den Fluktuationsraten von Lehrkräften wurden in den Niederlanden beobachtet, wo offene Stellen in den großen Städten schwerer zu besetzen sind. Abbildung 6.1B veranschaulicht, dass in den Vereinigten Staaten die Ausstiegs- und Fluktuationsraten in Schulen höher sind, in denen der Minderheitenanteil größer ist. Wie weiter oben bereits festgehalten wurde, dürften die Verlaufsmuster der Lehrerfluktuations- und -ausstiegsraten die zwischen den Schulen bestehenden Ungleichheiten noch weiter verstärken.

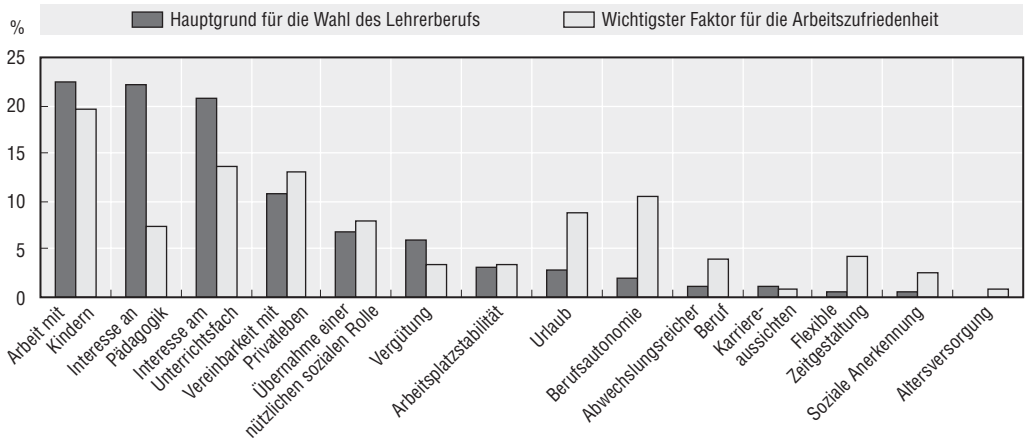
6.2 Faktoren, die für den Verbleib guter Lehrkräfte im Schuldienst eine Rolle spielen

6.2.1 Quellen der Berufszufriedenheit und -unzufriedenheit

Untersuchungen der Merkmale, die die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften ausmachen, bestätigen die Bedeutung der intrinsischen Vorteile des Berufs. Jedoch messen erfahrene Lehrkräfte im Gegensatz zu Junglehrern (Kapitel 3) ihren ganz persönlichen Lebensumständen eine größere Bedeutung bei und zitieren unter den Faktoren, die ihre Zufriedenheit im Beruf einschränken, mangelnde Anerkennung, unangemessene Arbeitsbedingungen sowie schwache Karriereaussichten.

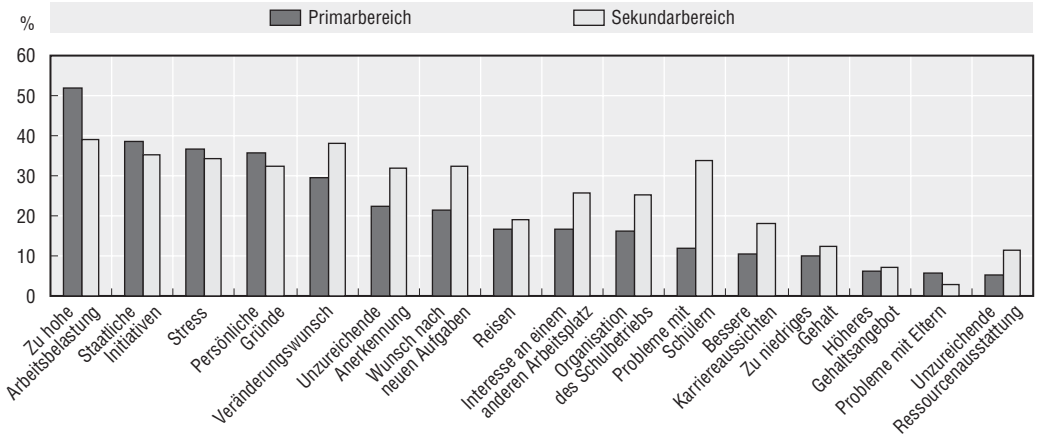
In Abbildung 6.3A wird beispielsweise eine Erhebung bei Lehrern aus dem Sekundarbereich II in der französischsprachigen Gemeinschaft Belgiens verwendet, um den „Hauptgrund für die Wahl des Lehrerberufs“ dem „wichtigsten Faktor für die Arbeitszufriedenheit“ gegenüberzustellen. Intrinsische Aspekte des Berufs, wie beispielsweise die „Arbeit mit Kindern“ und das „Interesse am Unterrichtsfach“ sind in beiden Stadien der Karriere sehr wichtige Faktoren, obgleich die Gewichtung bei aktiv unterrichtenden Lehrern deutlich geringer ausfällt (etwa 22% der Lehrer geben „Interesse an Pädagogik“ als Hauptgrund für die Wahl des Lehrerberufs an, während nur 7% der unterrichtenden Lehrer diesen Faktor nennen). All jene Faktoren, die enger mit den persönlichen Lebensumständen der Lehrkräfte verbunden sind, gewinnen für Lehrerinnen und Lehrer an Bedeutung, sobald sie im Beruf sind. Das gilt beispielsweise für die „Vereinbarkeit mit dem Privatleben“ (13% der aktiven Lehrer geben dies als den wichtigsten Faktor für die Arbeitszufriedenheit an, während 11% dies als Hauptgrund für die Wahl des Lehrerberufs nennen), „Urlaub“ (9% gegenüber 3%), „Arbeitsplatzstabilität“ (4% gegenüber 3%) sowie „Flexible Zeitgestaltung“ (4% gegenüber 1%). Abbildung 6.3A zeigt insbesondere, dass die in der Kategorie „Wichtigster Faktor für die Arbeitszufriedenheit“ am wenigsten genannten Aspekte mit der Anerkennung und den Karriereaussichten zusammenhängen. Es handelt sich um „soziale Anerkennung“ (etwa 3%), „Vergütung“ (3%), „Altersversorgung“ (1%) und „Karriereaussichten“ (1%).

Abbildung 6.3A **Hauptgrund für die Wahl des Lehrerberufs und wichtigster Faktor für die Arbeitszufriedenheit, Sekundarschullehrer im subventionierten privaten katholischen Sektor, Belgien (franz. Gemeinschaft), 1999**



Anmerkung: Die Angaben basieren auf einer Erhebung unter 3 600 Sekundarschullehrern im subventionierten privaten katholischen Sektor in der französischen Gemeinschaft Belgiens.
Quelle: Maroy (2002).

Abbildung 6.3B **Gründe für das Ausscheiden aus dem Lehrerberuf, England, Sommer 2002**



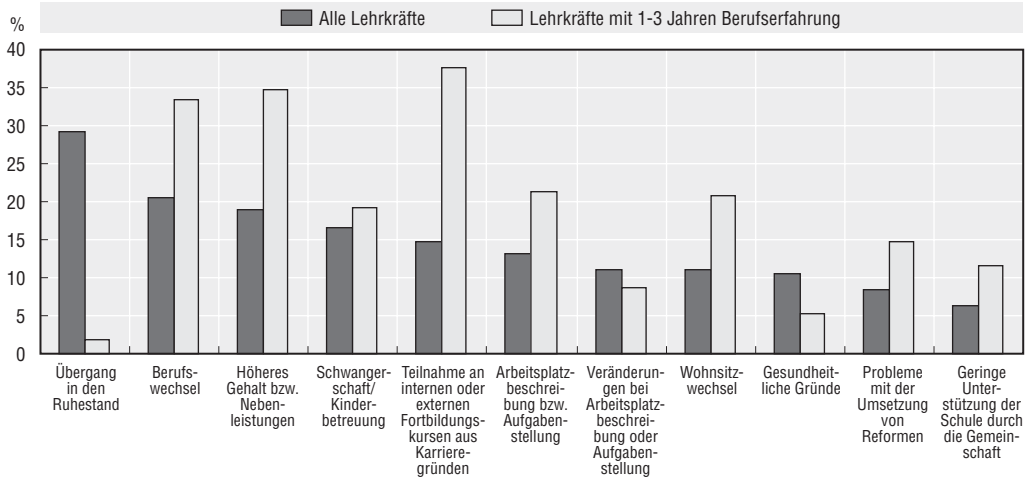
Anmerkung: Die Angaben basieren auf einer Erhebung unter Lehrern, die in England im Kalenderjahr 2002 aus dem Schuldienst ausgeschieden sind (Stichprobenumfang von 480 Lehrkräften für den Primar- und 530 Lehrkräften für den Sekundarbereich). In den Ruhestand gehende oder einen Mutterschaftsurlaub antretende Personen sind nicht berücksichtigt. Die Befragten konnten mehr als einen Grund nennen, so dass die Summe der Werte 100% übersteigt.
Quelle: Smithers und Robinson (2003).

Die von den Lehrkräften für das Ausscheiden aus dem Beruf angegebenen Gründe (außer Ruhestand) bestätigen die Schlüsselrolle der Arbeitsbedingungen. Abbildung 6.3B zeigt, dass in England anstrengende Arbeitsbedingungen ganz oben auf der Liste der von den Lehrern für das Ausscheiden angegebenen Gründe stehen: „zu hohe Arbeitsbelastung“ (unter den Gründen für das Ausscheiden für 52% der Primarschullehrer und 39% der Sekundarschullehrer), „staatliche Initiativen“ (39% und 35%), „Stress“ (37% und 34%) sowie „Probleme mit Schülern“ (34% in der Sekundarschule). Aus der Erhebung geht ferner hervor, das laufbahnbezogene Faktoren wie „Interesse an einem anderen Arbeitsplatz“, „bessere Karriereaussichten“, „zu niedriges Gehalt“ sowie „höheres Gehaltsangebot“ von geringerer Bedeutung sind. Eine beachtliche Zahl von Lehrkräften gibt an, dass das Gefühl der „unzureichenden Anerkennung“ (22% im Primarbereich und 32% im Sekundarbereich) mit zur Entscheidung beigetragen hat, aus dem Schuldienst auszuscheiden. Persönliche Lebensumstände wurden von einem Drittel der Lehrkräfte als wichtiger Grund angeführt. Hieraus ergibt sich ein interessantes Bild: Sekundarschullehrer messen laufbahnbezogenen Faktoren eine größere Bedeutung bei (z.B. „Interesse an einem anderen Arbeitsplatz“, „bessere Karriereaussichten“, „zu niedriges Gehalt“, „höheres Gehaltsangebot“) als Primarschullehrer, während die Letztgenannten großen Wert auf die Arbeitsbedingungen legen (z.B. „zu hohe Arbeitsbelastung“, „staatliche Initiativen“, „Stress“).

Ähnliche Ergebnisse wurden im nationalen Hintergrundbericht der Schweiz festgehalten. Eine vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCG) durchgeführte Erhebung deutet darauf hin, dass die Hauptursache der Unzufriedenheit die Verschlechterung des Images des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit, die häufigen Bildungsreformen, die exzessive Verwaltungsbelastung der Lehrkräfte, das Gehaltsniveau, die Klassengröße, nicht zufriedenstellende Unterstützung durch die Aufsichtsorgane sowie das begrenzte Mitspracherecht der Lehrkräfte in Entscheidungsprozessen auf Schulebene sind.

Der Hintergrundbericht der flämischen Gemeinschaft Belgiens hält ferner fest, dass die Lehrkräfte über die Effekte sukzessiver Bildungsreformen besorgt sind: „Den Angaben zahlreicher Befragten zufolge verlassen einige Lehrkräfte den Lehrerberuf, weil sie reformmüde sind. In den vergangenen zehn Jahren hat es umwälzende Veränderungen gegeben, den Befragten zufolge haben sich diese aber in einem so großen Rahmen vollzogen, dass weder die Schulen noch die

Abbildung 6.3C **Prozentsatz der *ausscheidenden* Lehrkräfte in öffentlichen Schulen, die mehrere Gründe für ihr Ausscheiden aus dem Schuldienst als sehr bzw. äußerst wichtig einstuften, Vereinigte Staaten, 2000/2001**



Quelle: Luekens et al. (2004).

Lehrer die Möglichkeit hatten, die Innovationen umzusetzen. Das bedeutet mit anderen Worten, dass viele Lehrkräfte im Beruf unzufrieden sind, da sie sich auf die Neuerungen nicht einstellen können. Sie müssen ständig von der einen zur nächsten Reform wechseln".

Abbildung 6.3C unterscheidet zwischen den von Junglehrern (ein bis drei Jahre Erfahrung) und sonstigen Lehrern für das Ausscheiden aus dem Schuldienst in den Vereinigten Staaten genannten Gründen. Laufbahnbezogene Faktoren, wie beispielsweise ein „Berufswechsel", „höheres Gehalt bzw. Nebenleistungen" sowie Fortsetzung des Studiums zählen zu den wichtigsten Gründen für das Ausscheiden (ohne Übergang in den Ruhestand) für beide Lehrergruppen und haben hier generell ein höheres Gewicht als in den Erhebungen für Belgien und England. Persönliche Gründe (wie beispielsweise „Schwangerschaft/Kinderbetreuung") ergaben sich als zweitwichtigste Gruppe, während Gründe im Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen (wie beispielsweise „Arbeitsplatzbeschreibung bzw. Aufgabenstellung" sowie „Probleme mit der Umsetzung von Reformen") in der befragten Gruppe aus den Vereinigten Staaten von geringerer Bedeutung sind, obgleich sie vor allem für Junglehrer nach wie vor signifikant bleiben.

6.2.2 Gehälter und Berufsaussichten

Ganz offensichtlich übt das relative Gehalt der Lehrer großen Einfluss auf die Entscheidungen hinsichtlich des Einstiegs in den Beruf und des Verbleibs darin aus. Je besser die Beschäftigungsaussichten außerhalb des Lehrerberufs, desto geringer ist generell die Zahl der qualifizierten Kräfte, die lange Zeit im Lehrerberuf verweilen. Vor allem Personen mit Qualifikationen, die auch in anderen Bereichen beste Beschäftigungsaussichten bieten, werden wahrscheinlich nicht sehr lange im Schuldienst bleiben. Wie in Abschnitt 3.3.2 dargelegt wurde, wuchs in 14 der 19 Länder, die entsprechende Daten zur Verfügung stellten, das Gehalt einer Lehrkraft mit 15-jähriger Berufserfahrung im Zeitraum 1994-2002 langsamer als das Pro-Kopf-BIP. Obgleich dieser Indikator nur Teilaspekte abdeckt, deutet er dennoch darauf hin, dass sich die relative Einkommensposition der Lehrkräfte in vielen Ländern in den vergangenen Jahren verschlechtert hat.

Für dieses Projekt in Auftrag gegebene Forschungsarbeiten gelangten zu der Schlussfolgerung, dass die Ausstiegsraten der Lehrer bei rückläufigem relativen Gehalt wahrscheinlich steigen – insbesondere bei männlichen Lehrkräften und Lehrern mit höherem Qualifikationsniveau (Dolton

et al., 2003). Dolton und van der Klaauw (1999) liefern Belege über die Bedeutung des Lehrergehalts und des relativen entgangenen Arbeitsentgelts bei einer Entscheidung zu Gunsten des Ausscheidens aus dem Lehrerberuf. Höhere Gehaltsangebote eines anderen Arbeitgebers verstärken den Trend zum Berufswechsel unter Lehrkräften. Jedoch hängt die Entscheidung, den Lehrerberuf aus familiären Gründen aufzugeben bzw. das Erwerbsleben insgesamt zu verlassen, offenbar stärker vom Gehaltsniveau der Lehrkräfte selbst als vom Verhältnis des Lehrergehalts zu anderen Gehältern ab. Im Fall der Vereinigten Staaten kommt Stinebrickner (1999b) zu der Schlussfolgerung, dass das relative Gehaltsniveau beim Entschluss zum Ausscheiden aus dem Schuldienst eine größere Rolle spielt als die Arbeitsbedingungen, wie sich an der Schüler-Lehrer-Quote ablesen lässt.

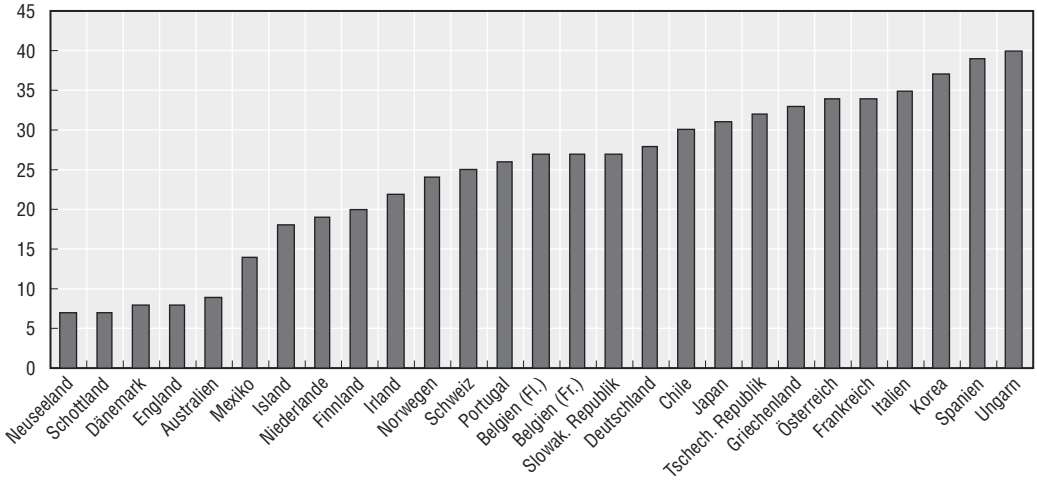
Der typischen Struktur der Gehaltsskala für Lehrkräfte nach zu urteilen, ist eine rasche Verbesserung der Gehaltsposition einzelner Lehrer unwahrscheinlich. Wie Abbildung 6.4 zeigt, sind in 70% der Länder für einen Lehrer im Sekundarbereich I mindestens 20 Jahre erforderlich, um von der untersten zur obersten Stufe der Gehaltsskala aufzusteigen (der Länderdurchschnitt beträgt 24 Jahre). Im Durchschnitt liegt das Höchstgehalt etwa 70% über dem Anfangsgehalt (obwohl dieser Prozentsatz, wie Abbildung 6.5 veranschaulicht, starken Schwankungen unterliegt und von 13% in Dänemark bis 178% in Korea reicht). Das bedeutet mit anderen Worten, dass jedes zusätzliche Berufsjahr im Durchschnitt einen Lohnanstieg von etwa 3% erbringt. Festzuhalten ist, dass auf längeren Gehaltsskalen Lehrkräfte, wenn sie am oberen Ende angelangt sind, proportional mehr verdienen, wenngleich dies nicht immer der Fall ist. Während in Spanien und Ungarn beispielsweise die Gehaltsskala sehr lang ist (etwa 40 Jahre), verdienen Lehrer, die das Höchstgehalt erreichen, nicht wesentlich mehr als jene am unteren Ende der Skala (Abb. 6.5). Demgegenüber haben die Lehrkräfte in Neuseeland und Schottland die kürzeste Gehaltsskala (7 Jahre), jedoch ist das Verhältnis zwischen dem Höchstgehalt und dem Anfangsgehalt verhältnismäßig hoch.

Die in Kapitel 5 vorgenommene Unterscheidung zwischen „laufbahn-“ und „positionsorientierten“ Modellen der Beschäftigung im öffentlichen Dienst spiegelt sich in der Struktur der Gehaltsskalen wider. Wie Abbildung 6.6 zeigt, gibt es eine Gruppe von Ländern, in denen das Anfangsgehalt verhältnismäßig niedrig ist, die Vergütung auf einer langen Skala dann aber stetig steigt und ihren Höchststand erreicht, wenn die betreffenden Personen im Alter von 50-60 Jahren sind. In der anderen Gruppe von Ländern ist das Anfangsgehalt verhältnismäßig hoch und steigt rasch, jedoch ist die Gehaltsskala kurz, und die meisten Lehrer erreichen den Plafond im Alter von 30-40 Jahren. Bei beiden Modellen kommt es wahrscheinlich zu unterschiedlichen Verhaltensweisen in Bezug auf den Berufsein- und -ausstieg. Das erstgenannte Modell dürfte für jene uninteressant sein, die sich noch nicht sicher sind, ob sie ein Leben lang den Lehrerberuf ausüben wollen, beim zweiten Modell könnte es sich als schwierig erweisen, einen Kern erfahrener Lehrkräfte zu halten.

Angesichts des Zusammenhangs zwischen der Gehaltsstruktur und der Gewinnung sowie dem Verbleib von Lehrkräften sind Belege dafür vorhanden, dass sich einige Länder von einheitlichen Gehaltserhöhungen für die gesamte Lehrerschaft in Richtung gezielterer Erhöhungen bewegen. Wie in Kapitel 3 beschrieben wurde, stiegen in Ländern wie Australien, Dänemark, England und Norwegen die Gehälter für Junglehrer zwischen 1996 und 2001 sehr viel rascher als für andere Lehrkräfte. Entsprechend sind in einigen Ländern, deren Hauptanliegen der Verbleib erfahrener Lehrkräfte im Schuldienst ist, erfahrenen Lehrern raschere Gehaltserhöhungen gewährt worden (z.B. Ungarn).

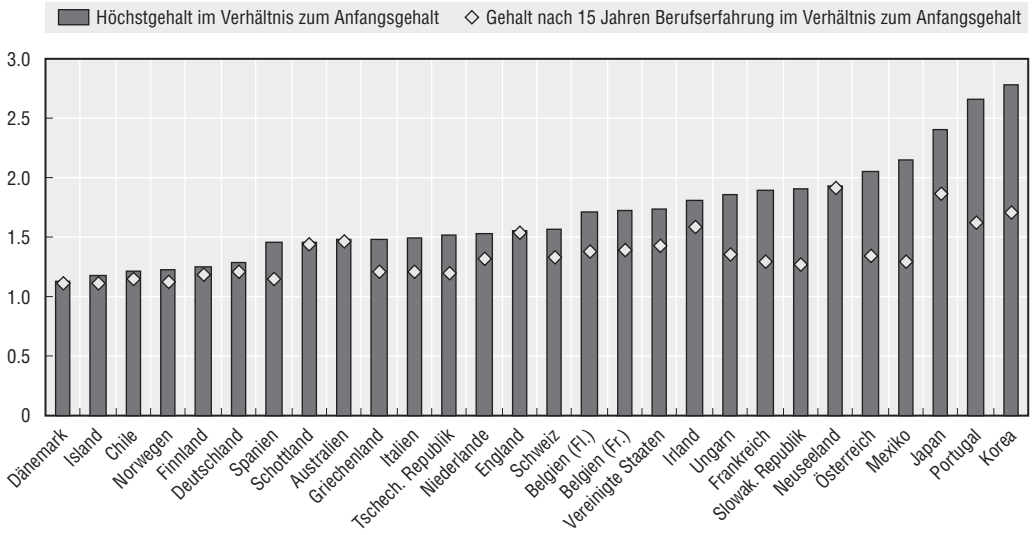
Wie Tabelle 6.4 zeigt, setzen alle Länder verschiedene Formen von Zulagen ein, um das Grundgehalt zumindest eines Teils der Lehrkräfte aufzustocken. Drei Viertel der Länder bieten Zulagen bei Übernahme von Managementaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen, ebenso viele Länder zahlen einen Überstundenzuschlag für über das volle Stundendeputat hinausgehende Unterrichtsstunden, und etwa 50% der Schulen sehen Zulagen für den Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen vor. Alles in allem können diese Zulagen erheblich sein. Für eine Gruppe erfahrener Lehrkräfte in Ungarn ist beispiels-

Abbildung 6.4 **Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt, Sekundarbereich I, 2002**



Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Das Bezugsjahr für Chile ist 2001.
Quelle: OECD (2004a).

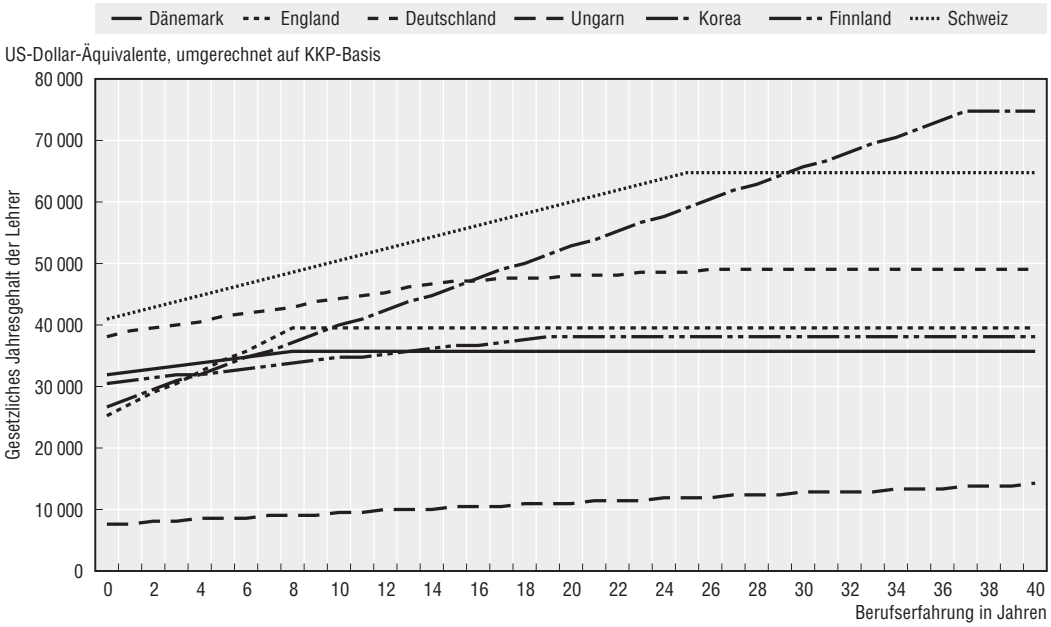
Abbildung 6.5 **Höchstgehalt der Lehrer und Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung im Verhältnis zum Anfangsgehalt, Sekundarbereich I, öffentliche Einrichtungen, 2002**



Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter in öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD (2004a).

weise geschätzt worden, dass die über das Grundgehalt hinausgehenden Gratifikationen und Zulagen sich auf 20-25% des Gesamtgehalts belaufen (Galasi und Varga, 2003). In Korea machen die verschiedenen Formen von Zulagen etwa 60% der Gesamtvergütung der meisten Lehrkräfte aus. Jedoch sieht nur etwa ein Drittel der Länder Lohnanpassungen für den Unterricht in bestimmten Fächern oder, wie weiter unten beschrieben wird, für herausragende Unterrichtsleistungen vor.

Abbildung 6.6 **Struktur der offiziellen Besoldungs- und Vergütungsgruppen für Lehrer, ausgewählte Länder, Sekundarbereich I, öffentliche Bildungseinrichtungen, 2002**



Anmerkung: Zur Konstruktion dieser Abbildung werden die Werte für das Anfangsgehalt, das Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung, das Höchstgehalt und die Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt herangezogen. Es wurde unterstellt, dass die Progression der Gehälter in jeder Phase linear verläuft.
Quelle: Abgeleitet von OECD (2004a).

6.2.3 Anerkennung und Belohnung

Die Honorierung von Lehrerleistungen umfasst im Allgemeinen das Grundgehalt, Zulagen, Urlaubsleistungen sowie künftige Rentenleistungen. Wenige Länder haben Instrumente eingeführt, wie Einmalzahlungen bei Vertragsunterzeichnung (*signing bonuses*), Kinderbetreuungsangebote, Zeitausgleich, Sabbatzeiten, Zuschüsse zu den Gebühren für weiterführende Studien bzw. die Möglichkeit der laufenden beruflichen Weiterbildung als Mittel zur Anerkennung der Lehrertätigkeit. Außerdem hängt das Niveau der Lehrervergütung in der Regel von den Qualifikationen, dem Schulsektor und den Jahren an Berufserfahrung ab. Die Anreizstrukturen stehen häufig in keinem Verhältnis zum breiten Spektrum der Aufgaben, die die Schulen heutzutage zu bewältigen haben, und der Qualität der von den Lehrkräften erbrachten Leistungen, die sie nur begrenzt honorieren können. Aus einer Erhebung in Finnland ging hervor, dass 91% der Lehrkräfte das Gefühl hatten, ihre Arbeitsresultate hätten keinerlei Einfluss auf ihr Gehaltsniveau. Drei von vier Lehrern hatten den Eindruck, dass das Volumen der im Gehalt nicht berücksichtigten geleisteten Arbeit in den vergangenen Jahren zugenommen hat (Korhonen, 2000).

Wenige Länder berücksichtigen bei der Lehrerbesoldung die Qualität der erbrachten Leistungen bzw. Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Wie in Tabelle 6.4 dargelegt, gewährten nur 11 von 29 Ländern Zulagen zum Grundgehalt für herausragende Unterrichtsleistungen. Der Mangel an finanzieller Anerkennung von Unterrichtsleistungen trägt wahrscheinlich mit dazu bei, dass Lehrerinnen und Lehrer aus dem Beruf ausscheiden, vor allem jene Kräfte, denen anderswo ein attraktives Angebot gemacht wird. Dennoch haben die Länder in den vergangenen Jahren das Spektrum der Kriterien für die Anpassung des Grundgehalts erweitert, um auch Sonderaufgaben Rechnung zu tragen, wie Bildungs- und Berufsberatung bzw. Orientierung der Schülerinnen und Schüler (zwei Drittel der Länder bieten in diesem Zusammenhang eine Gehalts-

Tabelle 6.4 **Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, 2002**

Arten von Kriterien für die Gewährung von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Auf Unterrichtsbedingungen/-verantwortlichkeiten beruhende Kriterien							Auf Qualifikationen, Ausbildung und Leistung eines Lehrers beruhende Kriterien			Demographische Kriterien	
	Management-aufgaben zusätzlich zu Unterrichts-verpflichtungen	Mehr Unterrichts-stunden oder Klassen als im Vollzeitvertrag vorgesehen	Sonder-aufgaben (Bildungs- und Berufsberatung)	Unterrichten in benachteiligten, abgelegenen bzw. Gebieten mit hohen Lebenshaltungs-kosten (Ortszulage)	Besondere Aktivitäten (Sport- oder Theater AG, Hausaufgaben-hilfe, Ferien-kurse etc.)	Unterrichten von Schülern mit besonde-rem Bildungs-bedarf (in Regelschulen)	Unterrichten eines bestimmten Faches	Über die Mindest-anforderung für den Lehrberuf hinausgehende Eingangs-qualifikation	Heraus-ragende Unterrichts-leistungen	Erfolgreiche Teilnahme an beruflichen Weiter-bildungs-maßnahmen	Familienstand (verheiratet, Zahl der Kinder)	Alter (unabhängig von der Anzahl der Berufsjahre)
Australien	●		●	●		●		●				
Belgien (Fl.)		●										
Belgien (Fr.)												
Dänemark	●	●	●		●		●	●	●	●		
Deutschland	●	●									●	●
England	●	●		●	●	●	●	●	●			
Finnland	●	●	●	●	●			●				
Frankreich	●		●	●	●	●					●	
Griechenland		●	●	●				●			●	
Irland	●			●				●				
Island	●	●	●	●	●	●	●	●		●		●
Italien		●	●	●	●						●	●
Japan	●	●		●	●	●					●	
Korea	●	●		●		●					●	
Mexiko	●	●	●	●			●	●	●	●		
Neuseeland	●		●	●	●	●	●		●			
Niederlande						●						
Norwegen	●	●	●	●			●	●	●			
Österreich	●	●	●		●						●	●
Portugal	●	●	●		●	●		●	●	●	●	
Schottland	●			●				●			●	
Schweden	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		
Schweiz	●	●	●		●	●					●	
Slowak. Rep.		●		●					●			
Spanien	●			●						●	●	
Tschech. Rep.	●	●	●			●			●			●
Türkei		●	●		●				●	●	●	
Ungarn	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●
Ver. Staaten	●	●	●	●	●	●	●	●		●		

Quelle: Abgeleitet von Tabelle D3.2a aus OECD (2004a). Wegen der Anmerkungen vgl. Anhang 3 in OECD (2004a).

zulage), Unterricht in benachteiligten oder entlegenen Gegenden bzw. Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten (zwei Drittel der Länder) oder auch spezifischen Aktivitäten wie Ferienkurse oder Schul-AGs (50% der Länder).

Die Frage der engeren Bindung der Lehrervergütung an die Lehrerleistungen ist in allen Ländern umstritten[3]. Es werden drei große Modelle der leistungsbezogenen Vergütung unterschieden: „*Merit Pay*" (Leistungslohn), ein Modell, bei dem die Schülerleistungen in Standardtests sowie Leistungen bei Unterrichtsbesuchen als Grundlage für die Zahlung höherer Gehälter an einzelne Lehrkräfte dienen, wissens- und qualifikationsbasierte Vergütung, ein Modell, das für Sonderqualifikationen bzw. berufliche Weiterbildung und nachgewiesene Kenntnisse und Qualifikationen, die die Schülerleistungen wahrscheinlich steigern, eine höhere Vergütung vorsieht, sowie Honorierung auf Schulebene, die generell aus Prämienzahlungen an eine Gruppe besteht, die durch ihre Leistungen die Ergebnisse einer Jahrgangsstufe oder der Schule insgesamt verbessert hat. In vielen früheren Programmen standen Einzelleistungen im Mittelpunkt, vor allem bei *Merit Pay* (Richardson, 1999), während in jüngeren Diskussionen eher Prämienprogramme für Gruppen bzw. wissens- und qualifikationsbasierte Prämienprogramme im Gespräch sind (Odden, 2000; Odden und Kelley, 2002).

Die Argumente zu Gunsten leistungsbezogener Belohnungen umfassen generell folgende Aspekte: Es ist gerechter, leistungsstarke Lehrkräfte besser zu entlohnen als alle gleich zu bezahlen; eine leistungsbezogene Vergütung motiviert die Lehrkräfte und sorgt für eine Verbesserung der Schülerleistungen; ein deutlicherer Zusammenhang zwischen den Ausgaben für die Schule und den Schülerleistungen verstärkt die Unterstützung der Öffentlichkeit. Die gegen eine leistungsbezogene Vergütung angeführten Argumente lauten in der Regel: Eine faire und exakte Evaluierung ist schwierig, da sich die Leistungen nicht objektiv messen lassen; die Zusammenarbeit unter Lehrkräften wird reduziert; die Lehrkräfte lassen sich nicht durch finanzielle Anreize motivieren; der Unterricht folgt zu eng den definierten Kriterien; die Kosten der Umsetzung sind zu hoch.

Die Forschung gestaltet sich in diesem Bereich schwierig, und es gibt nur wenige verlässliche Studien. Die begrenzten verfügbaren Informationen legen den Schluss nahe, dass leistungsbezogene Vergütungsprogramme für Gruppen gewisse Vorteile bieten, während dies für individuelle Leistungen weniger der Fall ist.

Es herrscht ein breiter Konsens darüber, dass frühere Initiativen zur Einführung leistungsbezogener Belohnungsprogramme schlecht konzipiert und umgesetzt wurden (Mohrman et al., 1996; Ramirez, 2001). Die Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Entwicklung fairer und verlässlicher Indikatoren sowie der Schulung von Beurteilern zur gerechten Anwendung dieser Indikatoren haben alle Bemühungen zur Umsetzung der Programme scheitern lassen (Storey, 2000). Als ein Problem wurde die auf Grund einer zu großen Anzahl von Kriterien mangelnde Klarheit der Ziele identifiziert, die für die Lehrkräfte das Verständnis des Programms einschränkt und dessen Umsetzung erschwert (Richardson, 1999). Erläuterungen zu den Modalitäten der Lehrerevaluierung und Auswahl der zur Beurteilung herangezogenen Kriterien lassen sich u.U. schwer formulieren. In diesem Fall ist es nahezu unmöglich, ein konstruktives Feedback zu geben und die Lehrer zur weiteren Unterstützung des Programms zu bewegen (Chamberlin et al., 2002).

Es ist auch die Auffassung vertreten worden, dass die finanziellen Zulagen in der Vergangenheit verhältnismäßig gering ausfielen, was den entsprechenden Programmen den motivierenden Aspekt genommen habe (Malen, 1999). Wenn die staatlichen Mittel begrenzt sind, werden Quoten etabliert, und nur wenige Lehrkräfte kommen in den Genuss der Maßnahmen, während die Verwaltungen Mühe haben, nicht ausgewählten Kandidaten die Gründe für ihre Nichtberücksichtigung zu erläutern (Chamberlin et al., 2002). Weitere Erklärungen für die Schwierigkeiten bei der Umsetzung leistungsbezogener Prämienprogramme lauten: Widerstand von Seiten der Lehrergewerkschaften, insbesondere in Bezug auf den *Merit Pay*; Widerstand von Seiten der Lehrkräfte,

3. Dieser Abschnitt basiert auf einer Untersuchung, die von der OECD für das Projekt von Harvey-Beavis (2003) durchgeführt wurde.

vor allem wegen der Befürchtung ungerechter Evaluierungen, sowie Widerstand von Seiten der Verwaltung öffentlicher Schulen gegen das als marktorientiert empfundene Modell. In den Vereinigten Staaten sind die meisten Versuche zur Umsetzung von *Merit-pay*-Besoldungssystemen für Lehrer in öffentlichen Schulen in den vergangenen 75 Jahren gescheitert, und die meisten Programme dieser Art wurden entweder aufgegeben oder innerhalb der ersten fünf Jahre ihrer Einführung stark modifiziert (Murnane, 1996).

Die Ergebnisse leistungsbezogener Anreizprogramme für Gruppen und auf Schulebene sind vielversprechender. So untersuchte beispielsweise Lavy (2002) den Effekt eines Anreizprogramms, das 1995 in 62 israelischen Sekundarschulen umgesetzt wurde. Das Programm bot dem Drittel dieser Schulen, die anhand einer Reihe von Leistungsmessgrößen (Schulabschlussquoten, Schulabbrecherquoten sowie Zensuren) den größten Mehrwert erzielt haben, erhebliche Zuschüsse an. Die Maßnahmen wurden derart strukturiert, dass sie Schulen zu stärkeren Anstrengungen zu Gunsten leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler ermutigten. Drei Viertel der Zuschüsse für jede Schule kamen Lehrkräften und dem übrigen Personal proportional zum Gehalt zugute; die verbleibenden 25% dienten der allgemeinen Verbesserung der Einrichtungen, wie beispielsweise des Lehrerzimmers. Die leistungsbezogenen Anreize für die Schulen führten zu bedeutenden Verbesserungen bei allen fünf Ergebnismessgrößen für die Schülerinnen und Schüler. Ferner wurden die Ergebnisse dieses Programms den Effekten eines Programms gegenübergestellt, in dessen Rahmen einer anderen Gruppe von Sekundarschulen mehr Ressourcen in Form von zusätzlichen Lehrkräften sowie Förderunterricht für potenzielle Schulabbrecher und leistungsschwache Schüler zur Verfügung gestellt wurden. Dieses Programm führte ebenfalls zu besseren Schülerleistungen, wenn auch in geringerem Ausmaß als das Anreizprogramm. Bei beiden Programmen wurde die volle Kontrolle über die zusätzlichen Ressourcen den Schulen übertragen und ihnen die Freiheit gegeben, selbst wirksame Interventionen zu entwickeln. Jedoch hat sich das leistungsbezogene Anreizprogramm als kosteneffektiver herausgestellt.

Die Debatte über den Zusammenhang zwischen Anreizen und Leistung wird auch im Gesundheitssektor geführt. Die Länder zeigen ein wachsendes Interesse daran, Ärzte im öffentlichen Gesundheitssektor ergebnisbezogen zu entlohnen (Simoens und Hurst, 2004). Im Vereinigten Königreich basieren beispielsweise 20% des Einkommens der Allgemeinmediziner nun auf einem breiten Spektrum an Leistungsqualitätsindikatoren. Allerdings gibt es bisher nicht viele Belege dafür, dass eine leistungsbezogene Vergütung die Qualität der öffentlichen Gesundheitsversorgung verbessert, und es bestehen im Zusammenhang mit der Konzipierung objektiver Leistungsbeurteilungssysteme weiterhin zahlreiche Probleme (Simoens und Hurst, 2004). So stellen sich im Zusammenhang mit einer leistungsbezogenen Vergütung im Gesundheitssektor u.a. die Fragen, ob dadurch die Leistungserbringung zwischen Bereichen, in denen die Qualität gemessen werden kann, und Bereichen, in denen dies nicht möglich ist, verzerrt wird, ob ein solches System die Auswahl von Patienten mit geringem Risiko fördert und ob es zu Verzerrungen in den Gesundheitsakten führen könnte. Ähnliche Befürchtungen werden auch in den Diskussionen über die leistungsbezogene Vergütung der Lehrkräfte laut.

Ballou (2001) hat, wie andere Autoren auch, die Diskussion neu entfacht, indem er die Lehrerbesoldung in öffentlichen und privaten Schulen in den Vereinigten Staaten miteinander verglichen und diesen Vergleich benutzt hat, um zu prüfen, ob das Konzept der leistungsbezogenen Vergütung für den Lehrerberuf grundsätzlich ungeeignet ist. Er kommt zu der Schlussfolgerung, dass das Konzept der leistungsbezogenen Vergütung nicht grundsätzlich zu verwerfen, sondern in der Tat vorteilhaft ist, da private im Gegensatz zu öffentlichen Schulen die Lehrergehälter stärker leistungsbezogen differenzieren und sich von ineffizienten Lehrkräften eher trennen, dass aber die Umsetzung dieses Konzepts in den meisten öffentlichen Schulsystemen konterkariert wurde.

In den Projektteilnehmerländern gibt es gewiss intensive Diskussionen über die Einführung einer stärkeren Lohndifferenzierung unter Lehrkräften und namentlich Vorschläge für den Übergang zu einem stärkeren Leistungsbezug der Vergütung. Generell aber basieren die bereits etablierten bzw. vorgeschlagenen Programme nicht auf einer einzigen Messgröße, wie z.B. den Prüfungs-

ergebnissen von Schülern. Vielmehr handelt es sich um Programme, in denen die Beurteilung der Leistungen wie auch des Engagements der Lehrkräfte im Unterricht und außerhalb anhand eines breiten Spektrums von Messgrößen erfolgt. Die Spalte „Gehaltserhöhung" in Tabelle 6.5 enthält für Teilnehmerländer Programmbeispiele, in denen die Vergütung an die Lehrerleistung geknüpft ist. Das individualisierte Vergütungssystem, das in Schweden Mitte der neunziger Jahre eingeführt wurde und Elemente einer leistungsbezogenen Vergütung enthält, wurde in Kasten 5.3 im Detail beschrieben. Ein weiteres Beispiel ist Finnland, wo das Tarifabkommen 2003/2004 Elemente einbezieht, um zu beurteilen, ob die Arbeit der Lehrkräfte den Anforderungen entspricht, und dem Arbeitgeber Raum lässt, auf der Basis der individuellen Kompetenz und Leistung Prämien zu zahlen. In den Schweizer Kantonen St. Gallen und Zürich können Lehrkräfte auf der Gehaltsskala nur dann eine Stufe aufrücken, wenn sie eine positive Beurteilung bekommen haben, die auf einem Prozess der Selbstevaluation und der externen Beurteilung basiert (vgl. Kasten 6.1).

Kasten 6.1 **Zusammenhang zwischen Lehrerleistung und -besoldung in der Schweiz**

Die beiden Schweizer Kantone Zürich und St. Gallen haben im Rahmen von Initiativen zur Qualitätsbeobachtung und -steigerung eine Verknüpfung zwischen Lehrerleistung und -besoldung eingeführt. In beiden Programmen werden Gehaltserhöhungen nicht auf der Basis einer Beurteilung der Leistungen in einem Jahr gewährt, sondern vielmehr über einen Mehrjahreszeitraum.

Im Jahr 2000 führte St. Gallen über das Programm der Systematischen Lohnwirksamen Qualifikation (SLQ) eine Verbindung zwischen der Lehrerleistungsbeurteilung und der Gehaltsskala ein. Im Programm des Kantons St. Gallen hat die Leistung Einfluss auf die Beförderung (die ihrerseits Einfluss auf das Gehaltsniveau hat), nicht aber direkt auf die Besoldung. Die Besoldungsskala besteht aus vier Lohnklassen, und das Aufrücken in die nächste Klasse erfolgt ausschließlich bei positiver Beurteilung. Das Aufrücken von Stufe zu Stufe innerhalb einer Klasse vollzieht sich mehr oder minder automatisch. Lehrerbeurteilungen finden immer dann statt, wenn eine Lehrkraft die höchste Stufe einer Klasse erreicht hat, und eine Gehaltserhöhung ist nur bei positiver Leistungsbeurteilung möglich. Die Beurteilungskriterien werden von Lehrkraft und Prüfer vorab gemeinsam vereinbart. Die Evaluierung konzentriert sich auf drei Kompetenzbereiche: Unterrichtsgestaltung, Umgang mit Schülern, Lehrern und Eltern sowie Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen. Die Beurteilung basiert auf Selbst- und Fremdevaluierungen. Die externe Evaluierung fällt in den Zuständigkeitsbereich eines Schulratsmitglieds bzw. der Schulkommission.

Im Jahr 1999 führte der Kanton Zürich mit dem „Lohnwirksamen Qualifikationssystem (LQS)" eine ähnliche Verknüpfung ein. Die Auswirkungen der Lehrerbeurteilung sind nur für Personen in der Hauptphase ihrer Laufbahn lohnwirksam (d.h. nach der Berufseinführungsphase und vor der Reifephase, in der eine Lohnerhöhung nur bei völlig außergewöhnlichen Beurteilungsergebnissen erfolgt). Bei einer positiven Beurteilung beläuft sich der Anstieg der Besoldung in der Regel auf 1-3% in den vier auf die Beurteilung folgenden Jahren. Fallen die Beurteilungsergebnisse unbefriedigend aus, wird die Beförderung um ein Jahr aufgeschoben, und es werden Maßnahmen vereinbart, mit denen Defizite behoben werden sollen. Die Beurteilung erfolgt von einem Team, das sich aus einem Mitglied der Schulpflege und Lehrpersonen zusammensetzt, die alle eine Zusatzausbildung erhalten haben. Die Beurteilung umfasst Unterrichtsbesuche, ein Gespräch mit der Lehrkraft und einen von der Lehrkraft verfassten Bericht zur Selbstbeurteilung, mit Darstellung der Unterrichtsziele und methodischen Ansätze.

Kasten 6.2 **Belohnung pädagogischer Exzellenz in chilenischen Schulen**

Das 2002 nach einem Übereinkommen zwischen dem Ministerium für Bildung und dem Lehrerverband in Chile eingeführte Programm der *Belohnung für pädagogische Exzellenz* (AEP – Asignación de Excelencia Pedagógica) zielt darauf ab, Lehrkräfte mit herausragenden Kompetenzen und Fähigkeiten zu identifizieren und zu belohnen. Die Lehrkräfte stellen selbst einen Antrag auf Evaluierung, und als exzellent beurteilte Lehrkräfte erhalten einen Gehaltszuschuss. Eingestuft werden die Lehrkräfte nach Jahren der Berufserfahrung in vier Gruppen, wobei sie sich in jeder Gruppe zwei Mal um die Asignación bewerben können. Beurteilt werden die Kandidaten anhand von Leistungsstandards, die vom Bildungsministerium definiert wurden. Im Verfahren finden zwei Instrumente Anwendung: *a)* eine schriftliche Prüfung, die die pädagogischen und fachlichen Kenntnisse misst, sowie *b)* ein Portfolio von Unterrichtsbesuchen, mit Videoaufnahme der Unterrichtspraxis. Alljährlich legt das Ministerium für jede Region die Quote der auszuzeichnenden Lehrerinnen und Lehrer fest. Die Quoten schwanken je nach Haushaltslage. Im Jahr 2002 bewarben sich etwa 6 000 Lehrkräfte aus einer Gesamtlehrerschaft von etwa 125 000 Lehrern um die Belohnung. Erfolgreiche Kandidaten erhalten zwei Mal jährlich eine Prämie, die ihnen so lange gezahlt wird, wie sie in ihrer ursprünglichen Gruppe bleiben und zur vollen Zufriedenheit unterrichten (bis zu einer Höchstdauer von zehn Jahren).

Die Lehrkräfte werden auch kollektiv belohnt, wenn sie in Schulen tätig sind, die vom Nationalen Leistungsevaluierungssystem Bezuschusster Schulen (SNED) als leistungsstark identifiziert worden sind. Dieses Programm, das 1995 eingerichtet wurde, misst die Verbesserungen der Schulleistungen anhand verschiedener Indikatoren, insbesondere Schülerleistungen in Standardtests. Evaluiert werden die Schulen im Rahmen von Vergleichen mit anderen Schulen aus demselben sozioökonomischen Cluster. Alle zwei Jahre spricht das SNED allen Lehrkräften einer Gruppe, die in sehr gut abschneidenden Schulen tätig sind, eine Prämie zu. Diese Prämie wurde im Zeitraum 2002-2003 etwa 1 900 Schulen zu Gunsten von 34 000 Lehrkräften gewährt (etwa ein Drittel der Lehrerschaft) und belief sich im Durchschnitt auf jährlich 430 US-$ (etwa 4% des durchschnittlichen Lehrerjahresgehalts).

Eine weitere Initiative sind *Nationale Auszeichnungen für Pädagogische Exzellenz*. Ziel ist es, die herausragendsten Lehrkräfte in jedem Land in der breiten Öffentlichkeit bekannt zu machen. Alljährlich erhalten 50 Lehrkräfte aus allen Regionen des Landes diese Auszeichnung. Empfohlen werden die Lehrkräfte auf der Basis ihrer Verdienste im Rahmen eines pyramidenartig strukturierten Verfahrens, an dem Schulen, Gemeinden und einzelne Regionen des Landes beteiligt sind.

Chile hat u.a. eine „Vergütung für pädagogische Exzellenz“ eingeführt, mit der Lehrkräfte mit herausragenden Fähigkeiten anerkannt und belohnt werden (vgl. Kasten 6.2). In Mexiko können die Lehrkräfte auf eigenen Antrag im Rahmen der Programme *Carrera Magisterial* und *Escalafón Vertical* eine Angleichung des Gehaltsniveaus an ihre pädagogischen Leistungen fordern. Analog hierzu haben Lehrkräfte in England und Wales im Rahmen spezifischer Evaluierungsprogramme (*Threshold Assessment* und *Advanced Skills Teacher)* die Möglichkeit, Gehalts- und Leistungsniveau miteinander zu verknüpfen. Andere Länder, wie Australien, die Slowakische Republik und Ungarn haben ähnliche Programme eingeführt.

Die Vereinigten Staaten liefern ein weiteres Modell der Lehreranerkennung und -belohnung, das vom nichtstaatlichen *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) umgesetzt wird. Hierbei handelt es sich um ein freiwilliges Programm, in dessen Rahmen erfahrene Lehrkräfte eine umfassende Evaluierung ihrer Leistungen auf der Grundlage von Kriterien beantragen, die anhand von Forschungsarbeiten und in Konsultationen mit Lehrerverbänden aufgestellt wurden (vgl. Kasten 6.3).

Kasten 6.3 **Zertifizierung pädagogischer Exzellenz in den Vereinigten Staaten**

In den Vereinigten Staaten können erfahrene Lehrkräfte über den privat geführten, aber weitgehend staatlich finanzierten *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) eine nationale Zertifizierung beantragen. Dieser Nachweis, bekannt unter der Bezeichnung *National Board Certification*, soll Lehrkräften mit überdurchschnittlichen Kenntnissen und pädagogischen Kompetenzen Anerkennung verleihen. Die interessierten Lehrerinnen und Lehrer nehmen an einem umfangreichen Evaluierungsprozess teil, der aus zwei Hauptkomponenten besteht: Einreichung eines Portfolios ihrer Arbeiten, inkl. einer Videokassette mit einer Unterrichtsprobe und Teilnahme an Prüfungen im Evaluierungszentrum, die aus einer Reihe von Fragen zum spezifischen Inhalt ihrer Unterrichtsfächer bestehen.

Die Beurteilung erfolgt anhand eines Katalogs vom NBPTS festgelegter detaillierter Unterrichtsnormen. Diese basieren auf fünf Kernpostulaten des NBPTS: *a*) die Lehrkräfte engagieren sich für ihre Schüler und den Unterricht; *b*) die Lehrkräfte kennen den von ihnen unterrichteten Stoff und wissen, wie sie ihn vermitteln können; *c*) die Lehrkräfte sind für Management und Monitoring der Lernfortschritte der Schüler verantwortlich; *d*) die Lehrkräfte überdenken ihre Praktiken systematisch und lernen aus gesammelten Erfahrungen; *e*) die Lehrkräfte sind Mitglieder von Lerngemeinschaften. Die Normen werden von Lehrkräften und anderen Experten entwickelt und überprüft. Die Auszeichnung wird für einen Zeitraum von 10 Jahren verliehen, kann aber im Rahmen der Vorbereitung eines *Profile of Professional Growth* erneuert werden.

Über 30 Bundesstaaten bieten inzwischen Lehrkräften mit *National Board Certification* finanzielle Anreize, u.a. in Form einer Bezuschussung der Anmeldegebühren für Lehrkräfte sowie Prämien bzw. höhere Gehälter. Seit November 2002 hat der National Board 24 000 Lehrer landesweit zertifiziert, und allein im Jahr 2002/2003 stellten über 15 000 Kandidaten einen Antrag auf Zertifizierung. Zwischen 1999 und 2002 wurden etwa 50% der Erstbewerber zertifiziert.

In einigen Kreisen wird der Ansatz des National Board wegen unzureichender Berücksichtigung der Verbesserung von Schülerleistungen und eines Mangels an externer Validierung der pädagogischen Praktiken kritisiert (z.B. Podgursky, 2001). Einigen neueren Belegen zufolge, die auf Daten aus Grundschulen in North Carolina basieren, gelang es vom Board zertifizierten Lehrkräften besser als ihren nicht zertifizierten Kollegen, die Schülerleistungen zu steigern, was vermuten lässt, dass der NBPTS bei der Identifizierung der effizientesten Lehrkräfte unter den Kandidaten erfolgreich ist (Goldhaber und Anthony, 2004). Indessen räumen die Autoren ein, dass die Effektivität der Zertifizierung sowohl auf Grund der hohen Kosten für den Evaluierungsprozess als auch wegen der generell höheren Besoldung zertifizierter Lehrkräfte in einem Vergleich mit alternativen Instrumenten zur Identifizierung und Belohnung erstklassiger Lehrkräfte beurteilt werden sollte.

6.2.4 Lehrerevaluierung

Tabelle 6.5 enthält eine Zusammenfassung der Hauptmerkmale von Lehrerevaluierungsprogrammen in den an der Studie teilnehmenden Ländern. Bewerben sich Lehrer auf eine höhere Position bzw. liegt eine Beschwerde gegen sie vor, findet im Allgemeinen eine formale Evaluierung statt, entweder durch die Schulleitung, eine externe Stelle oder manchmal beide zusammen. In der Hälfte der Länder (13 von 26) werden aber alle Lehrer in öffentlichen Schulen im Rahmen ihrer normalen Tätigkeit einer regelmäßigen Evaluierung unterzogen. In neun Ländern – Kanada (Quebec), Dänemark, Deutschland, Finnland, Griechenland, Israel, Italien, Österreich und Spanien –

Tabelle 6.5 **Lehrerevaluierung in öffentlichen Schulen, 2002**

	Werden alle Lehrkräfte regelmäßig evaluiert?	Anwendungsbereich der beschriebenen Evaluierungsverfahren	Adressaten und Frequenz	Beurteiler	Kriterien	Instrumente	Gehaltserhöhung			Verknüpfung mit berufl. Weiterbildung	Umgang mit ineffizienten Lehrkräften
							Grundgehalt oder Zulage	Quoten	Dauer		
Australien	Im Allgemeinen ja	Bundesstaat Victoria, Leistungs- und Entwicklungsplan	Alle Lehrkräfte, jährlich	Intern (Schulleitung) und erfahrene Lehrkräfte	Leistungsnormen auf Bundesstaatsebene, die der Karrierestufe der Lehrkraft entsprechen	Leistungsnachweise (z.B. Schülerleistungen, Daten, Portfolio in Absprache mit der Schulleitung)	Jährl. Gehaltserhöhung	Nein	Permanent	Hilft bei der Prioritätenfestlegung	Aufschub der Gehaltserhöhung, Verbesserungsplan, weitere Evaluierung
Belgien (Fl.)[1]	Ja	Öffentlich-staatliche Schulen unter Aufsicht der flämischen Regierung	Alle Lehrkräfte, regelmäßig	Intern (Schulleitung)	m	m	Keine Gehaltserhöhung			Nein	Entlassung
Belgien (Fr.)	Ja	Landesweit	Alle Lehrkräfte, ohne festen Zeitrahmen	Intern (Schulleitung), Extern	m	m	Keine Gehaltserhöhung			Nein	m
Chile	Ja, individuell wie auch im Rahmen der Schulevaluierung, mögliche finanzielle Belohnung als Ergebnis spezifischer Evaluierungsverfahren auf freiwilliger oder obligatorischer Basis	Nationale Auszeichnungen für pädagog. Exzellenz	50 Lehrkräfte, jährlicher nationaler Wettbewerb	Peer-Evaluierung, Schulgemeinschaft, Extern	Leistungshonorierung durch die Gemeinschaft während der gesamten Laufbahn	Lehrerprüfung, Dokumentation der Leistungen während der gesamten Laufbahn	Feste Zulage	Ja	Einmalig	Ja	a
		Nationales Leistungsevaluierungssystem	Alle Lehrkräfte in einer bestimmten Schule auf der Grundlage der Schulleistungen, alle 2 Jahre	Extern	Meistens Schülerleistungen, aber unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Clusters der Schule	Katalog von mit dem Ministerium vereinbarten Indikatoren	Zulage	Ja	2 Jahre	Nein	a
		Unterrichtspraxisevaluierungssystem	Alle Lehrkräfte, alle 4 Jahre	Selbstbeurteilung, Peer-Beurteilung, Schulleitung und Extern	Fachl. und pädagog. Kompetenzen, Unterrichtsleistung und sonstige Qualifikationen (Rahmen für guten Unterricht)	Portfolio, Interviews, Unterrichtsvideos	Zulage	Ja	4 Jahre, gezahlt alle 3 Monate	Ja	Verbesserungsplan, weitere Evaluierung, Entlassung
		Belohnung für pädagog. Exzellenz	Lehrer auf freiwilliger Basis, jährlich auf Wunsch der Lehrkräfte	Extern	Fachl. und pädagog. Kompetenzen, Unterrichtsleistung und sonstige Qualifikationen	Schriftliche Prüfung, Portfolio, Video	Zulage	Ja	Von 2-10 Jahren	Ja	a
Dänemark[2]	Nein, nur wenn eine Beschwerde gegen die Lehrkraft vorliegt	Beschwerdeverfahren	Lehrkräfte, gegen die eine Beschwerde vorliegt	Intern (Schulleitung)	Unterrichtsleistung, sonstige Qualifikationen	Unterrichtsbesuch, Interview		a		Pflichtschulung	Verbesserungsplan, Pflichtfortbildung, weitere Evaluierung, Suspendierung vom Dienst, Entlassung

Tabelle 6.5 *(Forts.)* **Lehrerevaluierung in öffentlichen Schulen, 2002**

	Werden alle Lehrkräfte regelmäßig evaluiert?	Anwendungsbereich der beschriebenen Evaluierungsverfahren	Adressaten und Frequenz	Beurteiler	Kriterien	Instrumente	Gehaltserhöhung			Verknüpfung mit berufl. Weiterbildung	Umgang mit ineffizienten Lehrkräften
							Grundgehalt oder Zulage	Quoten	Dauer		
Deutschland[3]	Im Allgemeinen nicht, nur bei Beförderung oder infolge einer Beschwerde	Land Baden-Württemberg	Alle Lehrkräfte	Intern (Schulleitung)	m	m	Grundgehalt	Ja	Permanent	m	m
Finnland	Nein, nur wenn eine Beschwerde gegen die Lehrkraft vorliegt	Auf nationaler Ebene existieren keine Bestimmungen. Evaluierungen finden auf Schul-, regionaler oder nationaler Ebene statt, Lehrer werden in der Regel nicht einzeln evaluiert. Der lokale Bildungsanbieter ist für die Evaluierung verantwortlich. Auf der Grundlage einer offiziellen Beschwerde können einzelne Lehrkräfte von der Provinzregierung evaluiert werden.									
Frankreich[4]	Ja	Administrative Stufe in Sekundarschulen	Alle Lehrkräfte, jährlich	Intern (Schulleitung)	Autorität, Pünktlichkeit u.a.	m	m			m	Aufschub der Beförderung
		Pädagog. Stufe in Sekundarschulen	Alle Lehrkräfte, ohne festgelegte Zeitabstände	Extern	Fach- und pädagog. Wissen, Unterrichtsleistung	Unterrichtsbesuch, Interview	m			m	Aufschub der Beförderung
Griechenland	Nein	Gemäß einem 2002 in Kraft getretenen Gesetz sollen alle Lehrkräfte regelmäßig durch externe Beurteiler und die Schulleiter individuell evaluiert werden. Dieses Programm ist aber noch nicht umgesetzt, derzeit existiert keine systematische Lehrerevaluierung.									
Irland	Alle Lehrkräfte werden regelmäßig evaluiert, dies aber im Kontext der gesamten Schule	Schulevaluierung	Lehrkräfte als Teil der gesamten Schulevaluierung	Extern	Schülerleistungen, fachl. und pädagog. Kompetenz der Lehrkräfte, Unterrichtsleistung	Unterrichtsbesuch	Keine Gehaltserhöhung			Beratung	In den Bereichen Primarbildung und berufliche Bildung: Verbesserungsplan, weitere Evaluierung. Entlassung
Israel	Nein, es sei denn, es liegt eine Beschwerde gegen die Lehrkraft vor	Keine Bestimmungen auf nationaler Ebene. Nach Anstellung auf Lebenszeit werden Lehrkräfte nicht mehr evaluiert. Inspektoren führen eine individuelle Beurteilung der Lehrerleistungen auf Anfrage der Schulleitung durch, falls Leistungsprobleme identifiziert werden.									
Italien	Nein, es sei denn, es liegt eine Beschwerde gegen die Lehrkraft vor	Beschwerdeverfahren	Lehrkräfte, gegen die eine Beschwerde vorliegt	Extern	m	Unterrichtsbesuch		a		m	m
Japan	Im Allgemeinen nicht. Seit 2000 haben einige Bildungsausschüsse auf Präfekturebene (wie Tokyo) Lehrerevaluierungen eingeführt	Stadt Tokyo	Alle Lehrkräfte, regelmäßig	Intern (Schulleitung), Selbstevaluierungen	m	Portfolio der Lehrkraft, Interview, Unterrichtsbesuch	m	m	m	Beratung	Aufschub der Beförderung
Kanada (Quebec)[5]	Nein, nur bei Vorliegen einer Beschwerde gegen die Lehrkraft oder Veränderungen im Beschäftigungsstatus	Beschwerdeverfahren	Lehrer, gegen die eine Beschwerde vorliegt	Intern (Schulverwaltung)	m	m		a		Beratung	Verbesserungsplan
Korea	Ja	Landesweit	Alle Lehrkräfte, regelmäßig	Intern (Schulleitung), Selbstevaluierung	m	Unterrichtsbesuch, Portfolio der Lehrkraft	Keine Gehaltserhöhung			Nein	Aufschub der Beförderung

Tabelle 6.5 *(Forts.)* **Lehrerevaluierung in öffentlichen Schulen, 2002**

	Werden alle Lehrkräfte regelmäßig evaluiert?	Anwendungsbereich der beschriebenen Evaluierungsverfahren	Adressaten und Frequenz	Beurteiler	Kriterien	Instrumente	Gehaltserhöhung			Verknüpfung mit berufl. Weiterbildung	Umgang mit ineffizienten Lehrkräften
							Grundgehalt oder Zulage	Quoten	Dauer		
Mexiko	Nein, nur im Rahmen eines freiwilligen Antrags auf *Carrera Magisterial* (CM) oder *Escalafion Vertical* (EV) oder nach einer Beschwerde. In der Praxis sind alle Lehrkräfte im EV-Programm und 70% auch im CM-Programm eingeschrieben	*Carrera Magisterial*	Lehrkräfte auf freiwilliger Basis, regelmäßig	Intern, extern	Schülerleistungen, fachl. und pädagog. Kompetenz der Lehrkraft, Unterrichtsleistung, Lehrerfortbildung, sonstige Qualifikationen	Portfolio der Lehrkraft, Schülererhebung, Lehrerprüfung	Grundgehalt	Ja	Permanent	Nein	Aufschub der Beförderung
		Escalafion Vertical	Lehrkräfte auf freiwilliger Basis, regelmäßig	Extern	Lehrerfortbildung, sonstige Qualifikationen	Portfolio der Lehrkraft	Grundgehalt	Ja	Permanent	Nein	Aufschub der Beförderung
Niederlande	Im Allgemeinen ja. Auf nationaler Ebene existieren keine Bestimmungen und die Schulausschüsse tragen die Verantwortung für die Evaluierung	Landesweit	Alle Lehrkräfte, regelmäßig	Intern (Schulleitung)	Fachl. und pädagog. Kompetenz der Lehrkraft, Unterrichtsleistung, sonstige Qualifikationen	Unterrichtsbesuch, Interview	m	m	m	Beratung	m
Norwegen	Nein, nur auf Anfragen der Lehrkraft, für Beförderungszwecke oder auf Grund einer Beschwerde. Der Schwerpunkt liegt auf der Schulevaluierung.	Landesweit	Zur Beförderung anstehende Lehrkräfte, Lehrkräfte, gegen die eine Beschwerde vorliegt	Intern (Schulleitung)	m	m	m	m	m	m	m
Österreich[6]	Nein, nur bei Änderungen des Beschäftigungsstatus, Beförderung oder infolge einer Beschwerde	Summative Leistungsevaluierungen	Zur Beförderung anstehende Lehrkräfte oder bei Umwandlung in einen unbefristeten Vertrag	Intern, Extern (Inspektion)	Schülerleistungen, Fach- und pädagog. Wissen der Lehrkräfte, Lehrerleistungen, Lehrerfortbildung, sonstige Qualifikationen	Unterrichtsbesuch	Grundgehalt	Nein	Permanent	Nein	Kein unbefristeter Arbeitsvertrag, Verbesserungsplan, weitere Evaluierung
Schweden	Ja, Lehrkräfte werden von der Schulleitung evaluiert, Entscheidungen über Gratifikationshöhe sind leistungsbezogen. Der Schwerpunkt liegt generell auf der Schulevaluierung	Landesweit	Lehrkräfte im Rahmen der Schulevaluierung	Intern (Schulleitung, Peer Review), Extern, Selbstevaluierung	Schülerleistungen, fachl. und pädagog. Kompetenz der Lehrkraft, Unterrichtsleistung, Lehrerfortbildung, sonstige Qualifikationen	Unterrichtsbesuch, Interview, Portfolio der Lehrkraft, Schülererhebung	Grundgehalt	Nein	Permanent	Beratung	Verbesserungsplan, weitere Evaluierung, Aufschub der Beförderung, Versetzung
Schweiz	Im Allgemeinen ja. In der Mehrzahl der Kantone vorwiegend Schulevaluierung. In einigen Kantonen Verbindung zwischen Lehrerbeurteilung und Gehalt	Kanton St. Gallen	Zur Beförderung anstehende Lehrkräfte	Extern, Selbstevaluierung	Fachl. und pädagog. Kompetenz der Lehrkraft, Lehrerfortbildung, sonst. Qualifikat.	Unterrichtsbesuch, Portfolio der Lehrkraft	Grundgehalt	Nein	Permanent	Beratung	Aufschub der Beförderung
		Kanton Zürich	Zur Beförderung anstehende Lehrkräfte	Extern, Selbstevaluierung	m	Unterrichtsbesuch, Portfolio der Lehrkraft	Grundgehalt	Nein	Permanent	Beratung	Verbesserungsplan, Aufschub der Beförderung

Tabelle 6.5 *(Forts.)* **Lehrerevaluierung in öffentlichen Schulen, 2002**

	Werden alle Lehrkräfte regelmäßig evaluiert?	Anwendungsbereich der beschriebenen Evaluierungsverfahren	Adressaten und Frequenz	Beurteiler	Kriterien	Instrumente	Gehaltserhöhung			Verknüpfung mit berufl. Weiterbildung	Umgang mit ineffizienten Lehrkräften
							Grundgehalt oder Zulage	Quoten	Dauer		
Slowak. Republik	Ja, die Lehrkräfte werden von der Schulinspektion evaluiert, falls eine Beschwerde gegen sie vorliegt, sowie zur Festlegung der Zulagenhöhe	Schulinspektion	Lehrkräfte im Rahmen der Schulevaluierung	Extern	Fachl. und pädagog. Kompetenzen der Lehrkraft, Unterrichtsleistung	m	Keine Gehaltserhöhung			m	m
		Zulage	m	m	m	m	Zulage	m	m	m	m
		Beschwerdeverfahren	Lehrkräfte, gegen die eine Beschwerde vorliegt	Intern (Schulleitung)	m	Unterrichtsbesuch, Interview, Portfolio der Lehrkraft, Schülererhebung	a			m	Versetzung, Gehaltskürzung, Entlassung
Spanien	Nein, Evaluierung findet nur statt, wenn die Lehrkraft zum Schulleiter aufsteigen möchte, einen Antrag auf Bildungsurlaub stellt oder eine Beschwerde gegen sie vorliegt	Antrag auf Bildungsurlaub oder Beschwerdeverfahren	Lehrkräfte auf freiwilliger Basis, Lehrkräfte, gegen die eine Beschwerde vorliegt	Extern	Schülerleistungen, fachl. und pädagog. Kompetenz der Lehrkraft, Unterrichtsleistung	Unterrichtsbesuch, Interview, Portfolio der Lehrkraft, Schülererhebung	a			Nein	m
Ungarn[7]	Im Ermessen der Schule	Schulevaluierung	Lehrkräfte im Rahmen der Schulevaluierung, regelmäßig	Extern	m	m	m			m	m
		Individuelle Lehrerevaluierung	m	Intern (Schulleitung)	m	m	Zulage	Nein	m	m	m
Ver. Königreich[8]	Ja. Verknüpfung mit Gehalt möglich im Anschluss an ein spezifisches Evaluierungsverfahren auf freiwilliger Basis	England (Performance Management)	Alle Lehrkräfte, regelmäßig	Intern (Schulleitung)	Fachl. und pädagog. Kompetenz der Lehrkraft, Schülerleistungen, sonstige Qualifikationen	Unterrichtsbesuch	Keine Gehaltserhöhung			Beratung, Pflichtschulung	m
		England, Wales (Threshold assessment)	Lehrkräfte auf freiwilliger Basis für Beförderung	Extern, intern (Schulleitung)	Fachl. und pädagog. Kompetenz der Lehrkraft, Schülerleistungen, Lehrerfortbildung, sonst. Qualifikat.	Portfolio der Lehrkraft	Grundgehalt	Nein	Permanent	Beratung	m
		England, Wales (Advanced Skills Teacher)	Lehrkräfte auf freiwilliger Basis für Beförderung	Extern	Fachl. und pädagog. Kompetenz der Lehrkraft, Schülerleistungen, sonstige Qualifikationen	Portfolio der Lehrkraft, Interview, Unterrichtsbesuch	Grundgehalt	Nein	Permanent	m	m
Ver. Staaten[9]	Im Allgemeinen ja. Mehrere Schulbezirke haben Programme zur Koppelung von Lehrerbeurteilungen und Gehältern eingeführt	Landesweit	Alle Lehrkräfte	Intern (Schulleitung)	m	Unterrichtsbesuch	Keine Gehaltserhöhung			Pflichtschulung	Pflichtfortbildung, weitere Evaluierung
		Cincinnati	Alle Lehrkräfte	m	Fachl. und pädagog. Kompetenz der Lehrkraft, sonstige Qualifikationen	m	Grundgehalt	Nein	Bis zur nächst. Evaluier.	m	Weitere Evaluierung, Gehaltseinbußen
		Alle Lehrkräfte im Rahmen der Schulevaluierung	m	Schülerleistungen	m	Zulage	Nein	m	m	m	

Tabelle 6.5 *(Forts.)* **Lehrerevaluierung in öffentlichen Schulen, 2002**

	Werden alle Lehrkräfte regelmäßig evaluiert?	Anwendungs-bereich der beschriebenen Evaluierungs-verfahren	Adressaten und Frequenz	Beurteiler	Kriterien	Instrumente	Gehaltserhöhung			Verknüp-fung mit berufl. Weiter-bildung	Umgang mit ineffizienten Lehrkräften
							Grund-gehalt oder Zulage	Quoten	Dauer		
Ver. Staaten[9]		Douglas County	Alle Lehrkräfte	m	m	m	Grund-gehalt	Nein	Perma-nent	Pflicht-schulung	Verbesserungsplan
			Lehrkräfte auf freiwilliger Basis	m	Fachl. und pädagog. Kompetenz der Lehrkraft, Lehrerfortbildung, Schülerleistungen, sonstige Qualifikationen	m	Zulage	Nein	m	m	m
			Lehrkräfte auf freiwilliger Basis im Rahmen der Schulevaluierung	m	Schülerleistungen	m	Zulage	Nein	m	m	m
		Kentucky	Alle Lehrkräfte, regelmäßig, im Rahmen der Schulevaluierungen	m	Schülerleistungen, sonstige Qualifikationen	m	Zulage	Nein	m	m	m
		Charlotte-Mecklenburg	Alle Lehrkräfte, regelmäßig, im Rahmen der Schulevaluierung	m	Schülerleistungen	m	Zulage	Nein	m	m	m

Definitionen: Die Angaben zum *Beurteiler*, *intern* bzw. *extern* sind schulspezifisch. Die Spalte *Gehaltserhöhung* beurteilt die Koppelung zwischen Evaluierungsergebnissen und Gehaltsniveau. Ist eine solche vorhanden, könnte sie sich im *Grundgehalt* oder in einer *Zulage* niederschlagen, eine Höchstzahl von Lehrkräften könnte von Gehaltserhöhungen profitieren (*Quote*) und die *Dauer* der Zulagen könnte abweichen (d.h. entweder permanent, zeitlich befristet, bis zur nächsten Evaluierung, einmalig).

Anmerkungen: In dieser Tabelle nicht berücksichtigt sind Evaluierungen von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie von Lehrkräften in der Probezeit.

a Keine Informationen verfügbar, da die Kategorie nicht existiert.

m keine Informationen verfügbar.

1. Die Arbeitsplatzbeschreibung beschreibt Rollen und Aufgaben der Lehrkräfte (derzeit nur für Sekundarschullehrer). Die Lehrkräfte werden anhand der Arbeitsplatzbeschreibung evaluiert.
2. Die Evaluierung der individuellen Lehrerleistungen findet selten statt, hauptsächlich im Anschluss an eine Beschwerde.
3. Lehrkräfte werden nach der Anstellung auf Lebenszeit/Verbeamtung selten evaluiert, es sei denn im Rahmen von Beförderungsentscheidungen oder bei schwerwiegenden Leistungsproblemen. Das Aufrücken in die nächste Gehaltsgruppe hängt im Wesentlichen von der Zahl der Berufsjahre ab.
4. Die Beförderung basiert auf einer Rangfolge der Lehrkräfte, bei der die Leistungsevaluierung nicht der Hauptbestimmungsfaktor ist. Ausschlaggebende Faktoren sind die Jahre der Berufserfahrung und das Abschneiden bei der Einstellungsprüfung.
5. Beschwerdeverfahren sind hier auf Provinzebene nicht reguliert. Abgesehen von diesem Verfahren werden Lehrkräfte nur dann evaluiert, wenn sie die Probezeit beenden oder die Festanstellung beantragen.
6. Es werden zwei Evaluierungsprogramme unterschieden: summative Evaluierung und formative Evaluierung. Der Schwerpunkt liegt stärker auf der summativen Leistungsevaluierung.
7. Es gibt kein nationales System für die regelmäßige Evaluierung einzelner Lehrkräfte. Einige Formen der Evaluierung auf Schulebene, bei denen die Lehrerleistungen beurteilt werden, sind eingeführt worden. Die Lehrkräfte können Zulagen für herausragende Leistungen erhalten, obgleich dieses Verfahren auf nationaler Ebene nicht geregelt ist.
8. Eine jährliche Lehrerevaluierung ist in England, Wales und Nordirland eingeführt worden. In Schottland erfolgt die jährliche Beurteilung auf freiwilliger Basis. Es sind Evaluierungsprogramme eingeführt worden, die eine Verbindung zu Beförderungen oder finanziellen Belohnungen vorsehen.
9. Die Praktiken in den einzelnen Bundesstaaten weichen voneinander ab. In dieser Tabelle sind allgemeine Trendentwicklungen und einige innovative Praktiken angegeben.

Quelle: Abgeleitet von den Hintergrundberichten, die von den Teilnahmeländern erstellt wurden, wie auch von sonstigen länderspezifischen Dokumenten.

werden die Lehrkräfte normalerweise nicht mehr regelmäßig evaluiert, sobald sie unbefristet angestellt bzw. verbeamtet sind. In Irland, Norwegen und Schweden liegt der Schwerpunkt auf der Evaluierung der Schulen und nicht auf der Beurteilung einzelner Lehrkräfte; in Ungarn liegt die Evaluierung der Lehrkräfte in den meisten Fällen im Ermessen der Schulleitung; in Japan führen einige Bildungsausschüsse der Präfekturen nun Lehrerevaluierungen ein, und in Mexiko erfolgen Evaluierungen auf Antrag der Lehrkräfte.

In den meisten Fällen finden reguläre Lehrerevaluierungen unter Beteiligung der Schulleitung und anderer erfahrener Lehrkräfte statt. In drei Ländern (franz. Gemeinschaft Belgiens, Frankreich, Schweiz) wird die Evaluierung von einem Gremium durchgeführt, dem sowohl die Schulleitung als auch externe Mitglieder angehören. Zu den Kriterien zählen im Allgemeinen die fachliche und pädagogische Kompetenz der Lehrkraft, eine Beurteilung der Unterrichtsleistung, die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sowie in einigen Fällen auch Messgrößen der Schülerleistungen. Unterrichtsbesuche, Interviews und Lehrerportfolios sind die typischen Evaluierungsmethoden. In Mexiko, der Slowakischen Republik und Spanien (für Lehrkräfte mit Beförderungsanträgen) sind manchmal auch Schülererhebungen Bestandteil der Evaluierung.

In den meisten Ländern dienen die regulären Lehrerevaluierungen der Festlegung von Prioritäten für die berufliche Weiterbildung. Mehrere Länder nutzen Evaluierungen zur Ausarbeitung von Plänen zur Verbesserung der Leistungen, insbesondere die berufliche Weiterbildung (beispielsweise einige Bundesstaaten in Australien, Schweden und der Schweiz) für Lehrkräfte, deren Leistungen als unzureichend eingestuft werden. Bei als ineffizient beurteilten Lehrern ist es generell so, dass Gehaltserhöhungen verschoben werden, bis sich die Leistungen gebessert haben.

Trotz der Tatsache, dass Lehrerevaluierungen in der Hälfte der Länder auf regelmäßiger Basis stattfinden und generell offenbar immer größere Verbreitung finden, geht aus den Länderbesuchen der Prüfer hervor, dass es der Schul- und Fachleitung häufig an Zeit, Instrumenten und spezifischer Ausbildung mangelt, um Lehrerevaluierungen zur vollen Zufriedenheit durchzuführen. Vor allem in Sekundarschulen sind Unterrichtsbesuche der Schulleiterinnen und Schulleiter offenbar selten, und die Lehrkräfte stellen häufig besorgt die Frage, ob die Schul- und Fachleitungen für Evaluierungsaufgaben angemessen gerüstet sind; die Lehrkräfte ziehen ferner die zu Grunde gelegten Kriterien in Zweifel. Da es aber in einer Reihe von Ländern an einem kohärenten und finanziell hinreichend ausgestatteten System der Leistungsbeurteilung für Lehrer mangelt – und zwar auch in Ländern, in denen eine regelmäßige Evaluierung aller Lehrkräfte Pflicht ist –, erhalten die Lehrkräfte nicht die angemessene Anerkennung für ihre Arbeit und fehlt es ihnen auf Grund der spärlichen systematischen Informationen über die Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung an Orientierung. Abgesehen von allen anderen Dingen ist das Fehlen von regelmäßigem Feedback an die Lehrer über ihre Arbeit wahrscheinlich ein Grund dafür, dass diese zunehmend den Eindruck beruflicher Isolation gewinnen und annehmen, dass ihre beruflichen Anstrengungen nicht gewürdigt werden.

Chile hat vor kurzem nach einer langen Phase der Konsultation mit den Lehrkräften ein weitreichendes System der Leistungsevaluierung für Lehrkräfte eingeführt, das klare Belohnungs- und Verbesserungspläne für die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte enthält (vgl. Kasten 6.4). In den Jahren 1999 und 2000 vom Zentrum für Bildungsforschung und Entwicklung (CIDE) durchgeführten Erhebungen zufolge waren über 70% der chilenischen Lehrkräfte mit einer individuellen Evaluierung ihrer Unterrichtsleistungen sehr einverstanden. Eine weitere Erhebung, die vom CIDE 2003 durchgeführt wurde, ergab überdies, dass 64% der Lehrkräfte der Umsetzung von Systemen zur Leistungsevaluierung für Lehrkräfte zustimmten, die sowohl Anreize als auch Sanktionen umfassen.

6.2.5 Erneuerung von Eignungs- und Befähigungsnachweisen

Es handelt sich hierbei um einen Prozess, bei dem Lehrkräfte, die bereits im Schuldienst tätig sind, ihre Lehrbefähigung in regelmäßigen Abständen erneuern. Diese Erneuerung basiert im Allgemeinen auf dem Nachweis positiver Ergebnisse bei der Leistungsbeurteilung und/oder einer

Kasten 6.4 **Das System der Leistungsevaluierung für Lehrkräfte in Chile**

Seit August 2003 werden in Chile alle Lehrer an kommunalen Schulen laut einer Vereinbarung zwischen dem Ministerium für Bildung, dem Lehrerverband und dem chilenischen Gemeindeverband alle vier Jahre im Rahmen des Lehrerleistungsevaluierungssystems (Evaluación del Desempeño Profesional Docente) beurteilt. Zu diesem Übereinkommen kam es nach zwei Runden landesweiter Konsultationen, in deren Rahmen über 10 000 schriftliche Beiträge von Lehrkräften eingingen.

Die Gemeinden verwalten den Evaluierungsprozess und übernehmen die Verantwortung für die Lehrerfortbildungspläne. Das Bildungsministerium stellt über das Zentrum für Ausbildung, Experimentierung und Forschung in Pädagogik (CPEIP) den Rechtsrahmen, überprüft und aktualisiert die Leistungsnormen für Lehrkräfte, konzipiert und validiert die Evaluierungsinstrumente, wählt die Prüfer aus, schult sie und überwacht die Funktionsweise des Evaluierungssystems. Experten aus dem Hochschulsektor unterstützen das CPEIP bei der Konzipierung der Evaluierungsinstrumente und Schulung der Prüfer.

Die Evaluierung basiert auf Kriterien, die im „Rahmen für Guten Unterricht“ *(Marco para la Buena Enseñanza)* definiert worden sind. Der Rahmen deckt vier Bereiche ab: Unterrichtsvorbereitung, Schaffung eines lernfreundlichen Umfelds, Unterricht für alle Schüler sowie berufliche Verantwortung, wobei in jedem Bereich wiederum vier bis sechs Kriterien berücksichtigt werden.

Die Prüfer müssen: *a)* vom CPEIP ausgewählte, akkreditierte und geschulte Lehrkräfte sein, *b)* auf demselben Niveau und in derselben Kategorie von Schule unterrichten wie der zu prüfende Lehrer, *c)* in einer anderen Schule arbeiten als der betreffende Lehrer, wenn auch vorzugsweise in derselben Gemeinde. Die Evaluierung umfasst vier Instrumente: ein Portfolio der Arbeitstätigkeit der Lehrkraft, einschließlich einer Videoaufnahme mit einer Unterrichtsstichprobe; eine schriftliche Selbstevaluierung der Lehrkraft, ein Peer-Interview, das gemäß dem „Rahmen für Guten Unterricht“ aufgebaut ist, sowie einen Bericht der Schulleitung oder anderer erfahrener Kollegen über die Leistungen der Lehrkraft. Die Beurteilung liefert den Lehrkräften Informationen über die Stärken und Schwächen ihres Unterrichts sowie die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, an denen sie prioritär teilnehmen sollten; sie wird ferner verwendet, um Gemeinden und Lehrerausbildungsinstitute über den globalen Fortbildungsbedarf zu informieren.

Für die Lehrkräfte sind vier Einschätzungsmöglichkeiten vorgesehen: *Exzellent, kompetent, ausreichend oder unzureichend*. Als exzellent oder kompetent eingestufte Lehrkräfte haben vorrangigen Zugang zu Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung, zu Praktika im Ausland, zu Mentorstellen wie auch zur Teilnahme an Konferenzen und Seminaren, um nur einige zu nennen. Lehrkräfte mit einer ausreichenden bzw. unzureichenden Leistungsbeurteilung müssen an einem auf sie zugeschnittenen Programm der beruflichen Weiterbildung teilnehmen und werden ein Jahr später erneut evaluiert. Ist die zweite Evaluierung wiederum unzureichend, wird die Lehrkraft von der Unterrichtstätigkeit entbunden und zur Teilnahme an einem zweiten Leistungssteigerungsplan verpflichtet, an den anschließend dann ein Jahr später eine dritte Evaluierung erfolgt. Eine dritte unbefriedigende Evaluierung führt zum Ausschluss aus dem Bildungssystem. Im Jahr 2003 wurden etwa 4 000 Grundschullehrer mit folgender Ergebnisverteilung evaluiert: 9% wurden als exzellent, 57% als kompetent, 30% als ausreichend und 4% als unzureichend eingestuft.

erfolgreichen Teilnahme an einer geforderten Anzahl von Kursen der beruflichen Weiterbildung auf der Basis von Kernunterrichtsnormen. Die Erneuerung der Befähigungsnachweise ist in den am Projekt teilnehmenden Ländern eine verhältnismäßig seltene Praxis. Wird sie durchgeführt, dann hauptsächlich nach dem letztgenannten Konzept – d.h. bei Lehrkräften, die erfolgreich an zuvor vereinbarten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben – und nicht bei Lehrern, deren Beurteilung anhand ihrer konkreten Unterrichtsleistungen erfolgt.

Mehrere Bundesstaaten der Vereinigten Staaten haben Gesetze verabschiedet, die die Erneuerung der Lehrbefähigung in regelmäßigen Intervallen zur Pflicht machen. Im Februar 2000 trat beispielsweise das neue Programm des *Illinois State Board of Education* zur Erneuerung von Befähigungsnachweisen von Lehrerinnen und Lehrern in Kraft. Diesem Gesetz zufolge müssen alle Lehrkräfte ihre Lehrbefähigung alle fünf bzw. zehn Jahre durch die Teilnahme an qualitativ hochwertigen beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen erneuern. Damit ein Befähigungsnachweis „gültig und aktiv" bleibt, muss der Inhaber erfolgreich an einem Nachweiserneuerungsprogramm (*Certificate Renewal Plan)* teilnehmen, das folgende Elemente umfasst: *a)* mindestens drei persönliche Verbesserungsziele, *b)* eine Darlegung der Kenntnisse und Kompetenzen, die es zu verstärken gilt, unter Berücksichtigung der spezifischen beruflichen und fachlichen Normen für jedes Ziel, *c)* berufliche Weiterbildungsmaßnahmen zur Erreichung dieser Ziele sowie *d)* einen geplanten Zeitrahmen für den Abschluss der Aktivitäten innerhalb der Gültigkeitsperiode von fünf Jahren (*Standard*-Niveau) oder zehn Jahren (*Master*-Niveau). Die Lehrkräfte müssen ihre Pläne dem jeweiligen Bezirksausschuss für berufliche Weiterbildung (*Local Professional Development Committee)* unterbreiten. Der Ausschuss genehmigt die Pläne, überprüft, ob die Aktivitäten vollständig und erfolgreich abgeschlossen wurden, beobachtet die Fortschritte und gibt die Empfehlung zur Erneuerung bzw. Nichterneuerung der Lehrzertifikate.

Im Juni 2001 verabschiedete die kanadische Provinz Ontario ein Gesetz, das von allen Lehrkräften verlangt, für die Verlängerung ihrer Zertifizierung in sieben Kernkategorien (Lehrplan, Wissen, Schülerbeurteilung, Sonderpädagogik, Unterrichtsstrategien, Klassenmanagement und -führung, Einsatz von Technologien sowie Kommunikation mit Eltern und Schülern) in staatlich anerkannten Schulungsinstituten vierzehn *Credits* zu erwerben. Das *Ontario College of Teachers*, eine Art Lehrerkammer, wurde von den staatlich anerkannten Schulungseinrichtungen über die erfolgreiche Teilnahme von Lehrkräften an den zugelassenen Kursen informiert. Auf Grund einer höchst kontroversen Debatte hat die neu gewählte Regierung von Ontario das Programm zur Erneuerung von Befähigungsnachweisen im Dezember 2003 aber wieder aufgehoben.

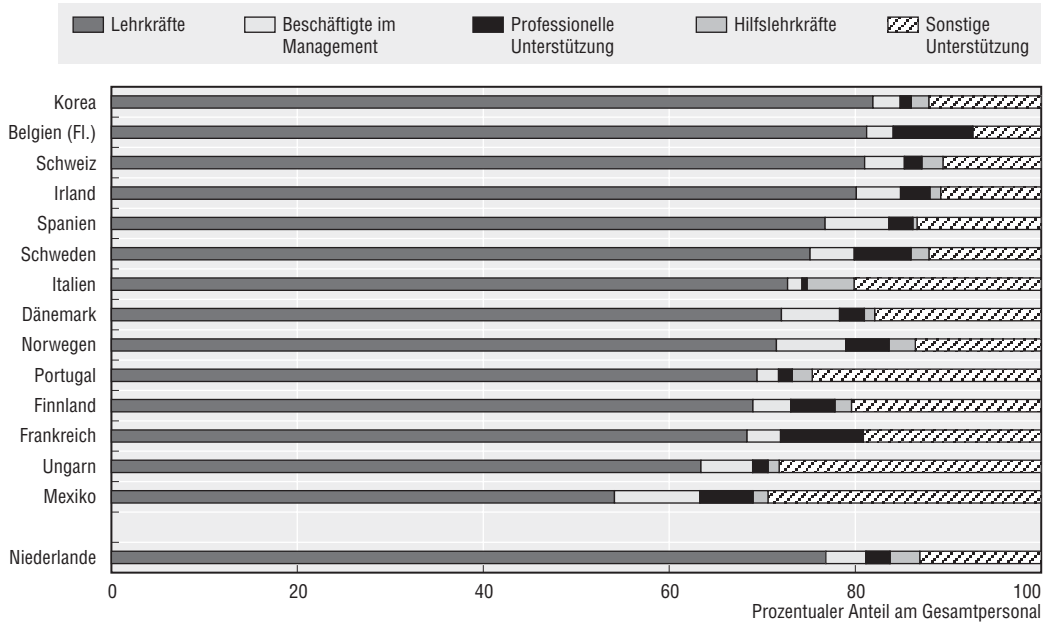
Die Erneuerung der Eignungs- und Befähigungsnachweise hat gewisse klare Vorteile: Sie bietet Lehrkräften starke Anreize, ihre Kenntnisse und Qualifikationen kontinuierlich zu aktualisieren, und ermöglicht es Schulsystemen, Kernbereiche zu identifizieren, in denen die Lehrkräfte ihre Kompetenzen weiter verbessern müssen. Basiert die Erneuerung der Befähigungsnachweise auf berufsweiten Standards einer guten Unterrichtspraxis, ermöglicht sie es dem System, eine kohärente Vorstellung davon zu bekommen, was Lehrerprofessionalisierung wirklich bedeutet, und dürfte dazu beitragen, das Vertrauen der Öffentlichkeit in die Schulen und den Unterricht zu stärken. Nicht klar ist hingegen, dass auf der erfolgreichen Teilnahme der Lehrkräfte an spezifischen Fortbildungsaktivitäten basierende Programme zur Erneuerung der Lehrbefähigung in jedem Fall kosteneffizient sind. Die berufliche Weiterbildung ist wichtig, ebenso entscheidend ist es aber, dass eine enge Verbindung zwischen der Erneuerung der Befähigungsnachweise und der konkreten Tätigkeit der Lehrkräfte in der Schule und dem, was die Schüler dort lernen, besteht.

6.2.6 Beförderung und Laufbahndiversifizierung

In den meisten Ländern sind die Möglichkeiten der Beförderung und Übernahme neuer Verantwortungen für Lehrkräfte, die weiter unterrichten wollen, in der Regel begrenzt. Eine Beförderung bedeutet im Allgemeinen, dass eine Lehrkraft weniger Zeit im Klassenzimmer verbringt und mindert insofern einen der Hauptgründe der Arbeitszufriedenheit. Selbst für jene Lehrkräfte, die mehr Aufgaben außerhalb des Unterrichts übernehmen wollen, halten sich die Möglichkeiten in

Abbildung 6.7 **Verteilung des Schulpersonals nach Beschäftigtenkategorie laut Angaben der Schulleitungen, Sekundarbereich II, 2001**

Vollzeitäquivalente



Anmerkungen: Im Falle Irlands sind die Daten wegen einer möglichen leichten Aufblähung der Beschäftigtenzahlen in den Kategorien professionelle Unterstützung und sonstige Unterstützung mit Vorsicht zu interpretieren. Die Niederlande erfüllten nicht die internationalen Stichprobenanforderungen.

Zu den *Beschäftigten im Management* zählen Personen, die für Schulmanagement und Schulverwaltung verantwortlich sind, d.h. Schulleiter bzw. Schulleiterinnen, Assistenten der Schulleitung, Direktoren und stellvertretende Direktoren. *Hilfslehrkräfte* umfassen nichtprofessionelles Personal oder Studenten, die unterrichtende Lehrer in ihrer Tätigkeit unterstützen. Zur Kategorie *professionelle Unterstützung* zählen Fachkräfte, die Schülern Dienste anbieten, wie Orientierungsberater, Bibliothekare und Psychologen. In der Kategorie *sonstige Unterstützung* werden Wartungs- und Betriebspersonal, d.h. Empfangspersonal, Sekretärinnen, Klempner, Fahrer, Reinigungskräfte usw. erfasst.

Quelle: OECD ISUSS Datenbank 2003, veröffentlicht in OECD (2004b).

vielen Ländern nach wie vor in recht engen Grenzen. Wie Abbildung 6.7 zeigt, waren im Jahr 2001 im Durchschnitt nur etwa 5% der in Sekundarstufe-II-Schulen tätigen Personen als Beschäftigte im Management eingestuft und nur 4% gehörten zur Kategorie professionelle Unterstützung.

Der Lehrerberuf wird häufig als eine „flache“ Karriere betrachtet, mit nur geringen Möglichkeiten der Übernahme anerkannter Funktionen außerhalb des Unterrichts sowie der Beförderung und Karrierediversifizierung. Rollen wie z.B. Mentor/Coach von Berufsanfängern oder -anwärtern, Koordinator der schulinternen Fortbildung, Schulprojekt-Koordinator und Verantwortlicher für die Aufstellung von Lehrplänen würden dazu beitragen, den Bedürfnissen der Schule gerecht zu werden und vielseitigere Karrieremöglichkeiten zu schaffen, ohne notwendigerweise die Hierarchie in den Schulen auszubauen.

Zum Teil unter dem Einfluss der größeren Vielfalt an Funktionen in den Schulen, denen signifikante Entscheidungskompetenzen übertragen wurden, gehen einige Länder derzeit dazu über, den Lehrkräften mehr Karrieremöglichkeiten zu eröffnen. Dies betrifft Funktionen wie Fachbereichsleiter, Teamleiter sowie Manager der Lehrplangestaltung/-aufstellung und/oder Personalentwicklung. Derartige Posten, die der Einführung des „mittleren Management“ gleichkommen, sind generell mit Lohnerhöhungen und einer Verringerung des Unterrichtsdeputats bzw. einer Kombination dieser beiden Aspekte verbunden. Kasten 6.5 liefert jüngste Beispiele aus Australien, England und Wales, Irland, Quebec (Kanada) und den Vereinigten Staaten.

Kasten 6.5 **Stärkere Diversifizierung der Karrieren in Australien, England und Wales, Irland, Quebec (Kanada) und den Vereinigten Staaten**

In *Australien* haben die Lehrerinnen und Lehrer generell Zugang zu einer Karrierestruktur, die aus zwei bis vier Stufen besteht, mit einer jährlichen Gehaltserhöhung innerhalb jeder Stufe. Die Stufen sind im Allgemeinen wie folgt gegliedert: Junglehrer, erfahrene Lehrkraft, erfahrene Lehrkraft mit besonderer Verantwortung (Fachgruppenleiter) sowie Fach- bzw. Jahrgangsstufenkoordinator, stellvertretender Schulleiter, Schulleiter sowie Positionen in regionalen bzw. Bezirksämtern. Die Beförderung von einer Stufe zur nächsten erfolgt vor allem auf den höheren Niveaus generell nur über eine Bewerbung auf allgemein ausgeschriebene offene Stellen. Es wird davon ausgegangen, dass die Lehrkräfte mit zunehmendem Aufrücken von einer Stufe zur nächsten ihre Kenntnisse vertiefen, eine differenziertere und effizientere Unterrichtspraxis nachweisen, in der Schule Verantwortung für Querschnittsaufgaben übernehmen, ihren Kolleginnen und Kollegen Unterstützung anbieten usw. Auf der Stufe des „Fachgruppenleiters" wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie einen vorbildlichen Unterricht erteilen, den Kolleginnen und Kollegen pädagogische Orientierung bieten und in der Lage sind, Veränderungsprozesse in die Wege zu leiten und gestalterisch umzusetzen.

In *England und Wales* zielt die im Jahr 1998 eingeführte neue Karrierestufe des *Advanced Skills Teacher* (AST) darauf ab, Lehrkräften, die weiter in der Klasse unterrichten wollen, alternative Pfade der Karriereentwicklung zu bieten. Ihre Rolle besteht darin, in ihrer eigenen und in anderen Schulen pädagogische Orientierung zu bieten; in der Regel widmen sie 20% ihrer Zeit so genannten Outreach-Aktivitäten, konkret die Beratung der Kollegen in Fragen der beruflichen Weiterbildung, und erteilen für den Rest der Zeit normalen Unterricht. Lehrkräfte können theoretisch jederzeit in ihrer Karriere einen AST-Posten bekleiden, müssen hierfür aber die AST-Prüfung bestanden haben. Für die Prüfung bereiten sie ein Portfolio vor, aus dem hervorgeht, dass sie die mit dem Posten verbundenen Anforderungen erfüllen, und das von einem externen Prüfer evaluiert wird. Der Prüfer interviewt die Kandidaten und macht sich ein Bild von ihrer Unterrichtspraxis. Im Juli 2004 hatten etwa 5 000 Lehrkräfte die AST-Prüfung bestanden. Ziel ist es, dass letztlich 3-5% der Lehrerschaft diese Stufe erwerben.

Irland hat vier Kategorien von Beförderungsposten eingeführt: *Principal, Deputy Principal, Assistant Principal* und *Special Duties Teacher*. Sie alle haben spezifische Managementverpflichtungen und erhalten sowohl ein Gehalt als auch Zeitausgleich. Neben dem normalen Unterricht haben *Assistant Principals* und *Special Duties Teachers* eine spezifische Verantwortung in akademischen, verwaltungstechnischen sowie aufsichtlichen Fragen, darunter Ausarbeitung der Stundenpläne, Kontakt mit Elternvereinen, Überwachung der Instandhaltung und Verfügbarkeit der Schulausrüstungen usw. Sie werden von einem Panel gewählt, dem der *Principal* (Schulleiter), der/die Vorsitzende des Verwaltungsrats und ein unabhängiger externer Evaluierer angehören. Etwa 50% der Lehrkräfte können damit rechnen, im Laufe ihrer Karriere auf einen dieser Posten aufzusteigen.

In *Quebec (Kanada)* können erfahrene Lehrkräfte als Mentor für Referendare arbeiten. Erfahrene Lehrkräfte betreuen die Referendare und leiten sie an, veranstalten spezifische Schulungen und erhalten hierfür als Gegenleistung entweder eine Zusatzvergütung oder eine Reduzierung der Unterrichtsstundenzahl. Etwa 12 000 Lehrkräfte nehmen am Mentorprogramm teil. Einige der erfahrenen Lehrkräfte haben zusätzlich auch die Möglichkeit der Zusammenarbeit in Forschungsprojekten mit Hochschulforschern sowie Teilnahme an gemeinsamen Studien zu Themen wie Lehren, Lernen, Unterrichtsmanagement sowie Schülererfolg oder -misserfolg. Darüber hinaus können erfahrene Lehrkräfte von einem Teil ihrer normalen Verpflichtungen befreit werden, um weniger erfahrenen Kollegen unterstützend zur Seite zu stehen.

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

In den *Vereinigten Staaten* ist das *Milken Family Foundation's Teacher Advancement Project* (TAP) eine neuere Initiative, die darauf abzielt, Lehrerinnen und Lehrern mehr Möglichkeiten der Beförderung und des beruflichen Aufstiegs zu bieten. Jede Schule, die sich dem TAP-Programm anschließt, bietet Stellen auf drei Niveaus: Karrierelehrer, Mentorlehrer und Masterlehrer. Der Master- und Mentorlehrer wird im Rahmen eines leistungsorientierten Wettbewerbsverfahrens ausgewählt. Erfolgreichen Kandidaten werden zusätzliche Verantwortlichkeiten und Befugnisse übertragen, und sie haben ein längeres Schuljahr. Jedem Niveau entspricht eine getrennte Gehaltsstruktur. Die Stiftung bietet Schulungs- und Zertifizierungsdienste an, um die Master- und Mentorlehrer auf die Durchführung von Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung und Lehrerevaluierung vorzubereiten. Das Programm beruht auf drei weiteren Elementen: berufsbegleitende Fortbildung, unterrichtsbezogene Rechenschaftspflicht sowie leistungsorientierte Besoldung. Anfang 2004 befanden sich über 70 Schulen in unterschiedlichen Stadien der TAP-Umsetzung.

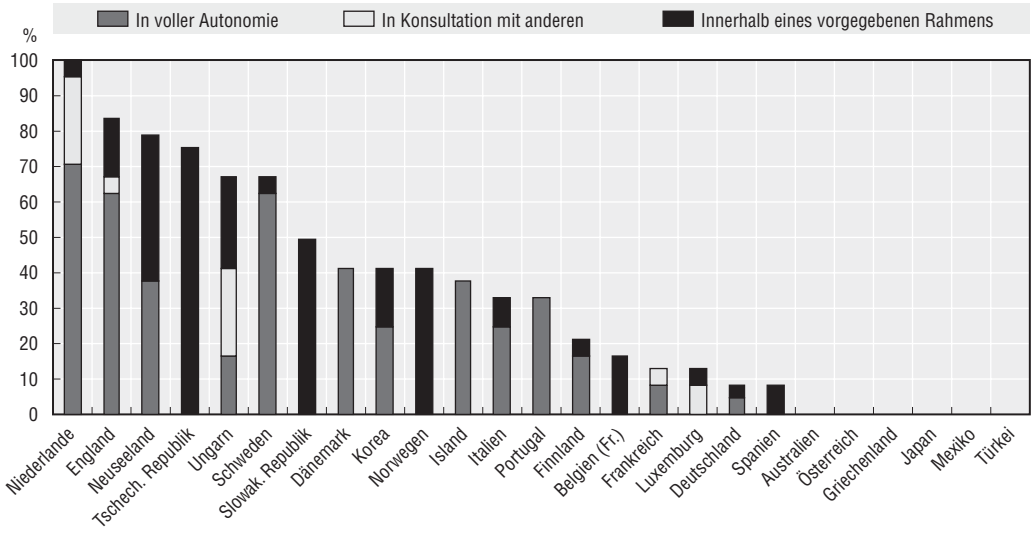
Ähnliche Entwicklungen zeichnen sich im Gesundheitssektor ab. Im Vereinigten Königreich fördert das Gesundheitsministerium beispielsweise seit kurzem die Karriereentwicklung des Pflegepersonals durch eine Erweiterung der Funktionen der Krankenschwestern und -pfleger, indem es die Anzahl der leitenden und spezialisierten Krankenschwestern/-pflegern erhöht (Simoens und Hurst, 2004).

6.2.7 Schulleitung und Schulklima

Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass die Schulleitung einen bedeutenden Einfluss auf den Verbleib von Lehrkräften in der Schule hat, indem sie zur Förderung einer stimulierenden und unterstützenden Schulkultur sowie Abschirmung der Lehrerschaft vor einem steigenden und manchmal widersprüchlichen externen Druck beiträgt (Mulford, 2003). Qualifizierte Schulleiterinnen und Schulleiter können effektiv dazu beitragen, dass sich die Lehrkräfte in der Ausübung ihres Berufs mit ihrer Schule identifizieren und ihrer Arbeit eine klare Linie geben, sie können eine Teilhabe an Leitungsfunktionen einführen und Kollegialität aufbauen, Lehrkräften berufliche Autonomie ermöglichen und einen Beitrag zu ihrer Arbeitszufriedenheit sowie zu ihrer kontinuierlichen beruflichen Entwicklung leisten. Es ist festgestellt worden, dass Lehrer, die auf konstruktive Art und Weise zusammenarbeiten, in der Regel länger im Beruf bleiben, weil sie sich in ihrer Arbeit aufgewertet und unterstützt fühlen.

In vielen Ländern werden Schulleiter nicht mehr als „Cheflehrer", sondern vielmehr als Führungskräfte oder Manager zunehmend komplexer Organisationen angesehen. Heute wird häufig die Auffassung vertreten, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter und die sonstigen schulischen Führungskräfte für den Erfolg oder Misserfolg einer Schule von entscheidender Bedeutung sind. Von der Schulleitung wird zunehmend erwartet, dass sie im Kollegium ein auf Zusammenarbeit ausgerichtetes Arbeitsethos schafft, Ressourcen erwirbt und verteilt, die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte fördert, die Schülerleistungen verbessert, für den Aufbau effizienter Partnerschaften mit den jeweiligen Gemeinden sorgt sowie Innovationen und Reformen an führender Stelle umsetzt (Drake und Roe, 2003; Pierce, 2000). Das sind anspruchsvolle Anforderungen, und unser Projekt hat in einer Reihe von Ländern hinsichtlich der Gewinnung und Unterstützung effizienter Führungskräfte an den Schulen große Besorgnis ans Tageslicht gebracht, vor allem im Kontext der größeren Autonomie der Schulen bei der Entscheidungsfindung.

Abbildung 6.8 **Entscheidungen bezüglich Personalmanagement, ausgedrückt in Prozent nach Art der Entscheidung, Sekundarbereich I, öffentliche Schulen, 2003**



Anmerkungen: Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen angeordnet. Der Bereich „Personalmanagement" umfasst Entscheidungen über Einstellung und Entlassung von Mitarbeitern, Festlegung der Aufgaben und der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten sowie Zuordnung zu Besoldungs- und Vergütungsgruppen. Zur Schulebene gehören Schulverwaltungen und Lehrkräfte bzw. Schulgremien oder -ausschüsse, die ausschließlich für einzelne Schulen etabliert werden. „In voller Autonomie" bedeutet, dass die Entscheidungen keinen anderen Sachzwängen unterliegen, als den in der Verfassung oder relevanten Gesetzgebung enthaltenen Bestimmungen, die allgemeiner Natur und nicht speziell auf den Bildungssektor zugeschnitten sind. „In Konsultation mit anderen" bedeutet, dass die Entscheidungen nach Beratung mit Organen auf anderer Ebene im Bildungssystem getroffen werden. „Innerhalb eines vorgegebenen Rahmens" bedeutet, dass die Entscheidungen innerhalb eines Rahmens erfolgen, der durch eine höhere Ebene festgelegt ist (z.B. ein verbindliches Gesetz, eine vorgegebene Liste von Möglichkeiten, eine Budgetobergrenze usw.). Die Daten für die Türkei beziehen sich auf den Primarbereich. Vgl. OECD (2004a) wegen näherer Einzelheiten.

Quelle: OECD (2004a).

Abbildung 6.8 bietet für eine Reihe von Ländern einen Überblick über das Ausmaß, in dem die Schulleitung in öffentlichen Schulen an drei spezifischen Bereichen des Personalmanagements beteiligt ist: Einstellung und Entlassung von Mitarbeitern, Festlegung der Aufgaben und der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten sowie Zuordnung zu Besoldungs- und Vergütungsgruppen. In Ländern wie England, Neuseeland, den Niederlanden, Schweden, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn wird ein Großteil dieser Personalentscheidungen auf Schulebene getroffen, allerdings mit unterschiedlichem Grad an Autonomie. Beispielsweise erfolgen in Neuseeland, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn die Mehrzahl der Personalentscheidungen auf Schulebene entweder in Konsultation mit anderen oder innerhalb eines Rahmens, der durch eine höhere Ebene festgelegt ist. Demgegenüber haben die Schulen in England, den Niederlanden und Schweden in Personalentscheidungen eine sehr viel größere Autonomie. In Australien, Deutschland, Griechenland, Japan, Mexiko, Österreich, Spanien und der Türkei scheint das Mitspracherecht in diesen Bereichen der Personalverwaltung verhältnismäßig gering zu sein.

Um den höheren Erwartungen und Verantwortlichkeiten gerecht zu werden, sehen viele Länder für die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Lehrkräfte mit Führungsverantwortung nun wesentlich intensivere Schulungen, Unterstützung und Orientierung vor, als dies in der Vergangenheit der Fall war. England hat beispielsweise eine Reihe von Initiativen ergriffen, darunter die Entwicklung von Schulleitungsprogrammen (z.B. das *Headship Induction Programme)*, die Schaffung einer Nationalen Berufsqualifikation für Führungskompetenzen (*National Professional*

Kasten 6.6 **Schulleitungsprogramme in England**

Seit 1995 hat sich in England eine rasche Entwicklung der Schulleitungsprogramme vollzogen. Das *Headship Induction Programme*, das am 1. September 2003 lanciert wurde, bietet Schulleiterinnen und Schulleitern in den ersten drei Jahren in der Schulleiterstellung eine auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Fortbildung und Unterstützung. Zur Finanzierung der Fortbildung erhalten am Programm teilnehmende Schulleiterinnen und Schulleiter einen Zuschuss in Höhe von 2 500 £.

Die *National Professional Qualification for Headship* (NPQH) wurde 1997 eingeführt und im Jahr 2000 nach breiten Konsultationen erneut lanciert. Erteilt wird die Qualifikation nach erfolgreicher Teilnahme an Aktivitäten in Schulen, Schulungen, Seminaren und E-Learning. Über 8 600 Personen nehmen derzeit an NPQH teil, und über 12 900 haben das Programm bereits erfolgreich absolviert. Seit April 2004 müssen alle Lehrkräfte, die ihre erste Schulleiterposition in einer öffentlichen Schule bekleiden, über die NPQH verfügen bzw. auf ihren Erwerb hinarbeiten.

Das 1998 eingerichtete *Leadership Programme for Serving Heads* soll aktive Schulleiterinnen und Schulleiter zu Reflektionen über ihre Führungskompetenzen und zu deren Weiterentwicklung anhalten. Die entsprechenden Kurse werden vom *National College for School Leadership* erteilt, das im Jahr 2000 gegründet wurde. Das College hat ein breites Spektrum an Programmen zur Unterstützung von Gruppen entwickelt, die auf Schulleitungsposten unterrepräsentiert sind, wie beispielsweise Frauen oder kulturelle Minderheiten.

Das 2003 lancierte Programm *Leading from the Middle* dient der Ausbildung mittlerer Führungskräfte in kleinen Gruppen innerhalb einer Schule oder Schulgruppe; konkret geht es um eine Verbesserung der Führungsqualifikationen, Coaching und Unterstützung durch ältere Kollegen in der Schule sowie die Analyse der sich wandelnden Rolle der mittleren Führungskräfte. Ziel ist es, im Schuljahr 2004/2005 etwa 7 000 Programmteilnehmer zu zählen.

Evaluierungen des Office for Standards in Education (Ofsted) und Earley et al. (2002) kamen zu der Schlussfolgerung, dass sich Leitung und Führung in Schulen verbessert und die angebotenen Programme generell als effizient herausgestellt haben, obwohl sie den unterschiedlichen Bedürfnissen aller Teilnehmer nicht immer gerecht wurden. Als Verbesserungsvorschlag wurde u.a. genannt, dass die Schulleitungsprogramme auch Strategien zum Management der Arbeitslast, zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie zur Verbreitung guter Praktiken enthalten sollen.

Qualification for Headship) und die Einrichtung des *National College for School Leadership* (vgl. Kasten 6.6). Australien richtete im Jahr 2004 das *National Institute for Quality Teaching and School Leadership* ein, mit dem Ziel, den Lehrerberuf sowie Innovationen in den Schulen zu unterstützen und voranzubringen; der Verwaltungsrat des Instituts setzt sich hauptsächlich aus Vertretern der Schulleiter und Lehrerverbände zusammen. Einige Länder haben spezifische Hochschulqualifikationen für das Schulmanagement eingeführt, während andere den Schwerpunkt auf die Lehrerfortbildung am Arbeitsplatz legen.

Schweden verfügt seit langem über ein vierstufiges Programm der Schulleiterausbildung: Anwerbung der Schulleiterkandidaten, Einführung der neu ernannten Schulleiterinnen und Schulleiter, nationales Programm zur beruflichen Weiterbildung nach zwei Berufsjahren sowie laufende Karriereentwicklung, darunter Teilnahme an Hochschulkursen und umfassende Unterstützung durch Berufsverbände schulischer Führungskräfte (Johansson, 2002). In den Vereinigten Staaten gibt es mit „*New Leaders for New Schools*“ eine öffentlich-private Partnerschaft, die die Anwerbung und Ausbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern für die schwierigen Schulen in den

Innenstädten zur Aufgabe hat. Die künftigen Schulleiterinnen und Schulleiter erhalten eine siebenwöchige gebührenfreie Schulung in Führungskompetenz, ein einjähriges bezahltes Praktikum unter der Leitung eines erfahrenen Schulleiters sowie, einmal in der Position des Schulleiters, zwei Jahre intensiver beruflicher Weiterbildung (Goldstein, 2001).

Zur Messung des Erfolgs von Fortbildungsprogrammen für Schulleiterinnen und Schulleiter werden zunehmend Normen für berufliche Leistungen herangezogen. Leithwood et al. (2002) haben fünf Normenkataloge für die Fortbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den Vereinigten Staaten, Australien, dem Vereinigten Königreich und Neuseeland gegenübergestellt. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass der Schwerpunkt in allen fünf Katalogen auf folgenden Aspekten liegt: Finanzmanagement, einschließlich Einstellung geeigneter Mitarbeiter, Vorbildfunktion für andere, Einrichtung der beruflichen Weiterbildung als laufende Aktivität auf Schulebene; Monitoring und Evaluierung der von Lehrkräften und Schülern erzielten Fortschritte, Rückgriff auf Prüfungsergebnisse zur Gestaltung von Stundenplänen und Unterrichtsinhalten, weitreichende Konsultationen, Einbeziehung der Eltern und der Gemeinde sowie effiziente Kommunikation mit allen Beteiligten und Wertschätzung der kulturellen und sozialen Vielfalt (*diversity)*. Zu den Aktivitäten, die in diesen Katalogen kaum berücksichtigt wurden bzw. völlig fehlten, zählten die Führungsrolle gegenüber den Lehrkräften, die gleichmäßige Berücksichtigung des breiten Spektrums an Aufgaben, deren Erfüllung von der Schulleitung erwartet wird, die Arbeitsmoral der Lehrkräfte, die Umsetzung von Innovationen, Marketing, effektive Zusammenarbeit mit Elternbeiräten (*school councils)*, Outreach-Aktivitäten bzw. unternehmerische Funktionen sowie wirksame Zusammenarbeit in einem breiteren politischen und sozialen Kontext.

Obwohl mittlerweile eine Reihe vielversprechender Initiativen und Programme in Gang gekommen ist, besteht der Gesamteindruck, dass den Zusammenhängen zwischen Schulleitung, Schulklima und Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte auf der Politikagenda ein höherer Platz eingeräumt werden sollte.

6.2.8 Arbeitsbedingungen

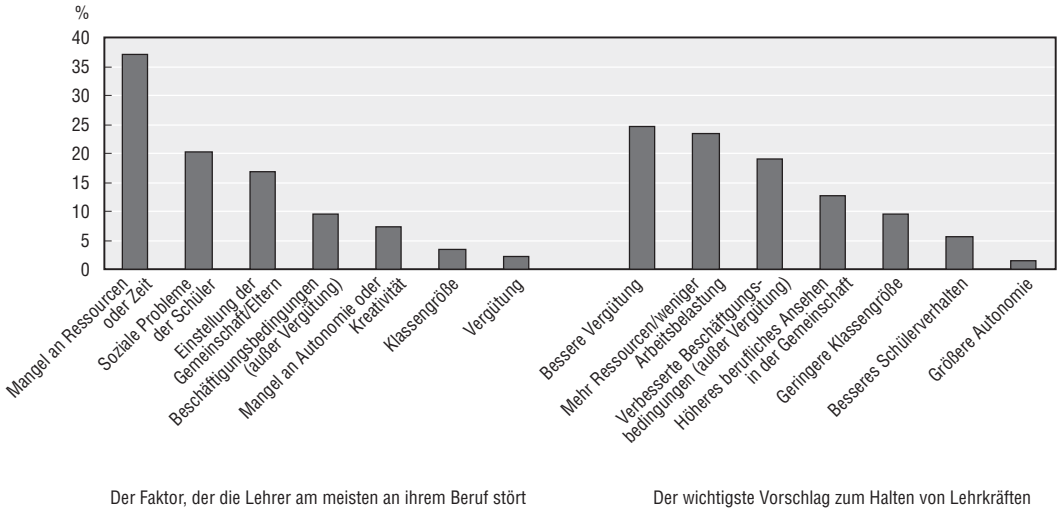
Wie weiter oben dargelegt wurde, sind die spezifischen Gründe, die Lehrkräfte für ihr Ausscheiden aus dem Schuldienst anführen, ebenso wie die Gewichtung, die sie einzelnen Faktoren beimessen, von Land zu Land unterschiedlich. Fest steht indessen, dass neben dem Interesse an besseren Karrierechancen außerhalb des Lehrerberufs bzw. ganz persönlichen Umständen häufig die schlechten Arbeitsbedingungen von Lehrkräften als Grund für ihr Ausscheiden genannt werden. Konkrete Probleme sind häufig eine zu hohe Arbeitsbelastung, ein Mangel an Ressourcen und Unterstützung sowie der Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern und zunehmend auch schwierigen Eltern.

Wie Abbildung 6.9 zeigt, identifizierten australische Lehrkräfte den „Mangel an Ressourcen oder Zeit“ als das mit Abstand größte Problem ihres Berufs (37% der Lehrkräfte). Entsprechend rangierte der Aspekt „Mehr Ressourcen/weniger Arbeitsbelastung“ unter den lehrerseitigen Vorschlägen für die Sicherung des Verbleibs im Schuldienst an zweiter Stelle (23% der Lehrkräfte), direkt hinter dem Aspekt „bessere Vergütung“ (25%). Wie weiter oben in Abbildung 6.3B dargelegt wurde, ergab eine Erhebung bei Lehrkräften in England, dass die „zu hohe Arbeitsbelastung“ bei Ausklammerung von ruhestands- und mutterschaftsbezogenen Faktoren der Hauptgrund für das Ausscheiden aus dem Schuldienst war, und auch Stress zählte zu den am häufigsten genannten Gründen. In dem für Finnland erstellen Hintergrundbericht wurde festgehalten, dass „die Lehrkräfte Eile als Hauptstressfaktor in ihrer alltäglichen Unterrichtsarbeit empfinden, da sie das Gefühl haben, dass sie das von ihnen zu erledigende Pflichtpensum einfach nicht innerhalb des vorgesehenen Zeitrahmens schaffen“. Eine Studie von Korhonen (2000) ergab, dass 88% der finnischen Lehrkräfte den wachsenden Zeitdruck in ihrer Arbeit als ein Problem betrachten.

Eine große Herausforderung besteht darin, dass es für die Ausübung der Lehrertätigkeit in Schulen häufig an einem klaren Arbeitsprofil bzw. Rahmen mangelt. In einigen Ländern wird nur die Anzahl der Unterrichtsstunden spezifiziert, was natürlich das breite Spektrum an Aufgaben,

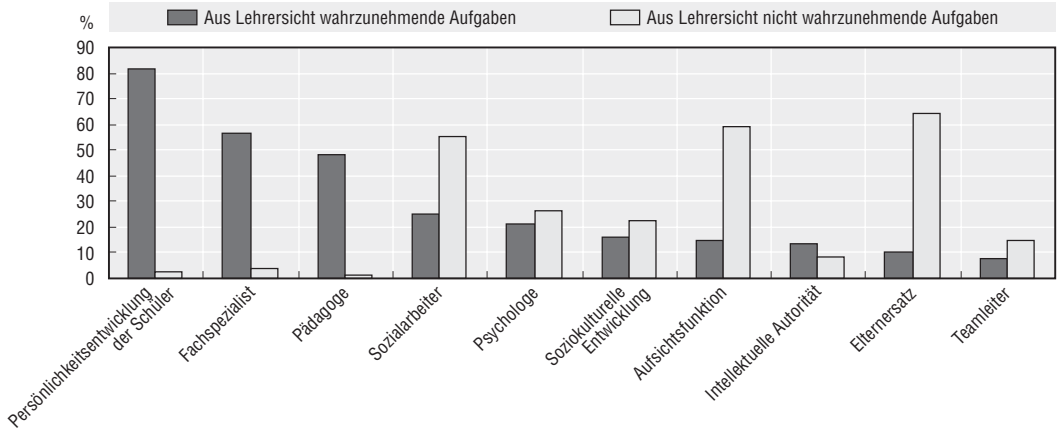
deren Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern erwartet wird, erheblich zu niedrig ausweist. Abbildung 6.10 zeigt beispielsweise die Aufgaben, die Sekundarschullehrkräfte im subventionierten privaten katholischen Sektor der französischen Gemeinschaft Belgiens wahrzunehmen haben, von diesen jedoch angesichts ihrer Ausbildung als nicht angemessen betrachtet werden. Hierzu zählen die Funktionen „Sozialarbeiter“ (von 55% der Lehrer genannt), „Aufsichtsfunktion“ (59%),

Abbildung 6.9 **Von Lehrkräften negativ beurteilte Aspekte des Lehrerberufs und lehrerseitige Vorschläge für die Sicherung des Verbleibs im Schuldienst, Australien, 2002**



Anmerkung: Die Angaben basieren auf einer in Australien durchgeführten Befragung unter 2 500 Lehrern an öffentlichen und privaten Schulen, in städtischen und außerstädtischen Gebieten, sowohl aus dem Primar- als auch dem Sekundarbereich.
Quelle: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2003).

Abbildung 6.10 **Aus Sicht der Lehrer wahrzunehmende bzw. nicht wahrzunehmende Aufgaben, Sekundarschullehrer, im subventionierten privaten katholischen Sektor, Belgien (franz. Gemeinschaft), 1999**



Anmerkung: Die Angaben basieren auf einer Befragung unter 3 600 Sekundarschullehrern im subventionierten privaten katholischen Sektor in der französischen Gemeinschaft Belgiens. Die Lehrer wurden gebeten, für jeden der zwei oben dargelegten Aspekte nur drei Antworten zu geben, so dass der gezeigte Prozentwert den Anteil der Lehrkräfte widerspiegelt, die unter den drei möglichen Antworten die entsprechende Option gewählt haben.
Quelle: Maroy (2002).

Kasten 6.7 **Umstrukturierung des Lehrerkollegiums in den Schulen in England und Wales**

Raising Standards and Tackling Workload (Anhebung der Normen und Bewältigung der Arbeitslast) ist ein nationales Übereinkommen, das zwischen den Lokalbehörden als Arbeitgeber und den Gewerkschaften der Hilfskräfte, Lehrer und Schulleiter im Januar 2003 unterzeichnet wurde. Mit der Umstrukturierung soll dafür gesorgt werden, dass die Lehrkräfte sich stärker auf ihre eigentliche Aufgabe des Unterrichtens konzentrieren können. So wird von Lehrerinnen und Lehrern nicht mehr erwartet, dass sie routinemäßige Verwaltungs- und Büroaufgaben übernehmen. Seit September 2004 gibt es auch eine Höchstzahl für Vertretungsstunden, und ab 2005 werden Lehrkräften Zeitfenster zur Planung, Vorbereitung und Beurteilung garantiert.

Im Kern dieser Reform steht die Erweiterung der Rolle des Hilfspersonals in Schulen. So sieht sie neben der zahlenmäßigen Aufstockung des Unterstützungspersonals auch einen Ausbau der Schulungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sowie der Karrieremöglichkeiten vor. Zu den Neuerungen zählen Bestimmungen, die die jeweiligen Aufgaben der Lehr- und Unterstützungskräfte klar definieren, Orientierungshilfen für das Management und die Betreuung von Unterstützungskräften, Vorbereitungskurse für Unterstützungskräfte sowie eine Ausweitung der Funktionen der Lehrerausbildungsagentur (*Teacher Training Agency*), die nun neben den Lehrkräften auch die Unterstützungskräfte betreuen wird.

Erleichtert wird die Umsetzung durch das Nationale Umstrukturierungsteam (NRT – *National Remodelling Team)*, das den Schulen bei der Identifizierung lokaler Lösungen, beim Umgang mit Veränderungen wie auch beim Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen hilft.

Eine für das Department for Education and Skills (DfES, 2004) durchgeführte Grundschulerhebung ergab, dass der Einsatz von Unterstützungskräften in den vergangenen drei Jahren in Schulen um 70% zugenommen hat, 97% der Befragten auf eine deutliche Verbesserung des Lehrens und Lernens verwiesen und 57% der Befragten eine Verringerung von Stress im Beruf beobachteten, während etwa die Hälfte der Befragten den Eindruck hatte, die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte sei insgesamt geringer geworden.

„Elternersatz“ (64%) sowie „Psychologe“ (27%). In den in Abbildung 6.9 dargelegten australischen Erhebungsdaten wurden soziale Probleme der Schüler sowie die Einstellung der Gemeinschaft/Eltern von den Lehrkräften als zweit- bzw. drittgrößter Negativfaktor bei der Ausübung ihres Berufs angeführt.

Einige der zusätzlichen Aufgaben, deren Wahrnehmung von Lehrkräften verlangt wird, erklären sich aus einem Mangel an Unterstützungspersonal. Wie in Abbildung 6.7 für Sekundarbereich-II-Schulen in einer Reihe von Ländern gezeigt wird, entfallen auf die Kategorien „professionelle Unterstützung“ und „Hilfslehrkräfte“ im Durchschnitt nur 4% bzw. 2% der Mitarbeiter einer Schule. Während der Länderbesuche wurde festgestellt, dass die Zahl der Hilfskräfte in Grundschulen noch wesentlich niedriger ist.

England hat jüngst eine Initiative ins Leben gerufen, die darauf abzielt, die Rolle der Hilfskräfte in Schulen erheblich auszuweiten und ihre Anzahl stark zu erhöhen, um auf diesem Weg zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte beizutragen (vgl. Kasten 6.7).

Ferner äußern sich die Lehrkräfte besorgt über Bestimmungen, die sie in ihrer beruflichen Autonomie einschränken und ihnen kostbare Zeit und Energie rauben, die sie besser anderen wichtigeren Aufgaben widmen könnten. So heißt es im Hintergrundbericht für die flämische Gemeinschaft Belgiens: „[Beteiligte Akteure] gaben an, dass für einige Lehrer der Überdruss gegen-

über den umfangreichen Regeln und den durch sie verursachten Einschränkungen sowie der aus der Unterrichtsplanung resultierenden Arbeitsbelastung ein wichtiger Grund für das Ausscheiden aus dem Schuldienst war. Die Lehrer sind mit zuviel Verwaltungsarbeit belastet, so dass sie ihre Kernaufgaben nicht mehr richtig wahrnehmen können". Analog hierzu heißt es im Hintergrundbericht Dänemarks, dass „die Frustrationen in einem Lehrerleben vor allem durch eine Arbeitszeitregelung ausgelöst wird, die durch ihre [exzessive Rigidität] den Handlungsspielraum [der Lehrkräfte] einschränkt".

Die Länderbesuche der Prüfer ergaben, dass es den Schulen in einigen Ländern erheblich an angemessenen Einrichtungen und Ressourcen mangelt, um die Lehrer bei der Planung und Vorbereitung des Unterrichts zu unterstützen. So verfügen die Lehrkräfte häufig noch nicht einmal über ein Lehrerzimmer oder einen Arbeitsbereich und haben keinen Zugang zu Informationstechnologien bzw. Einrichtungen, die eine produktive Zusammenarbeit gewährleisten. Das hat in einigen Ländern u.a. zur Folge, dass die Lehrkräfte während ihrer Freistunden nicht im Schulgebäude bleiben, was Kollegialität und gemeinsame Planung behindern kann. Beispielsweise berichteten Vollzeitlehrer an z.T. mit staatlichen Zuschüssen finanzierten katholischen Privatschulen in der französischen Gemeinschaft Belgiens, dass zwei Drittel der Unterrichtsvorbereitung zu Hause erfolgen, und viele gaben an, dass sie länger in der Schule bleiben würden, wenn es dort bessere Einrichtungen gäbe (Maroy, 2002). In diesem Kontext bietet Korea ein Beispiel für eine umfangreiche IKT-Unterstützung für Lehrkräfte wie auch insgesamt gute Schuleinrichtungen für die dort Tätigen (vgl. Kasten 6.8).

Kasten 6.8 **IKT-Unterstützung für Lehrer und Schüler in Korea**

Korea verabschiedete 1996 den *Education Informatization Affirmative Master Plan* zur Entwicklung von IKT-Ressourcen und Unterstützung der Schüler und Lehrer. Alle koreanischen Lehrkräfte verfügen nun über ihren eigenen Computer, und die Klassenzimmer sind häufig mit Großbildfernsehgeräten mit Internetanschluss ausgestattet, alle Schulen des Landes haben einen Internetanschluss, und ein Großteil der Lehrkräfte hat an schulinternen Fortbildungen in IKT-Anwendungen teilgenommen.

Darüber hinaus sind zwei umfassende Online-Dienste lanciert worden: *Edunet* (*www.edunet.net*), ein umfangreicher Bildungsinformationsdienst, der Schülern, Lehrern und der allgemeinen Öffentlichkeit Zugang zu Bildungsinformationen gibt und die Einrichtung von Online-Lerngemeinschaften ermöglicht. Verwaltet wird das Netz vom koreanischen Bildungs- und Forschungsinformationsdienst (*Korea Education and Research Service Information)*, der im Juni 2002 5,3 Millionen Mitglieder zählte. Das Netz bietet unter anderen Dienstleistungen ein „Teaching and Learning Resource Center" (Zentrum für pädagogisches Lehr- und Lernmaterial). Die Lehrkräfte haben Zugang zu Multimedia-Unterrichtsressourcen, die es ihnen ermöglichen sollen, in ihren Klassen IKT-Anwendungen zu benutzen. Auch die Schüler haben Zugang zu einem „Cyberteacher"-Online-Dienst, der von qualifizierten Lehrkräften bereitgestellt wird und Dienste, wie „fachspezifische Hilfe", „Lernhilfe" sowie „Fragen und Antworten" umfasst. Ein weiteres innovatives Projekt ist das Lehr- und Lernzentrum (*Teaching and Learning Center – http://classroom.kice.re.kr*), das vom Koreanischen Institut für Curricula und Evaluierung (KICE – *Korea Institute of Curriculum and Evaluation)* verwaltet wird. Es bietet umfangreiche Informationen zum neuen nationalen Stundenplan, verbreitet innovative Lernstrategien und gute Verfahrensweisen und liefert umfangreiches Unterrichtsmaterial, Leitlinien sowie Evaluierungsinstrumente zum Einsatz für Lehrkräfte. Die meisten Schulen verfügen über Websites zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Lehrern, Eltern, Schülern und der lokalen Gemeinschaft sowie zur Flankierung der Schulprogramme und Förderung der Lehrertätigkeit.

Probleme mit der Schülerdisziplin und Schulsicherheit sind zusätzliche Stressfaktoren. So geht aus einer Studie von Santavirta et al. (2001) beispielsweise hervor, dass 20% der finnischen Lehrkräfte das Gefühl hatten, Disziplinarprobleme mit Schülern lösten bei ihnen Stress aus, und etwa 10% der Lehrkräfte empfanden aggressives Verhalten (*bullying*) seitens der Schülerinnen und Schüler als täglichen Stressfaktor. Aus einer Evaluierung der regionalen Bildungsbüros (*State Provincial Offices)* aus dem Jahr 2001 an finnischen Pflichtschulen geht hervor, dass in 20% der Schulen Vorfälle von Bedrohung, Gewalt und Bullying gegenüber Lehrern gemeldet wurden. Im Falle der Vereinigten Staaten stellte Ingersoll (2001) fest, dass niedrige Gehälter, ungenügende Unterstützung durch die Schulverwaltung, Probleme mit der Schülerdisziplin wie auch eine begrenzte Einbeziehung der Lehrkräfte in Entscheidungsprozesse der Schule Faktoren waren, die allesamt zu höheren Fluktuationsraten unter den Lehrkräften beitrugen.

In Ländern mit niedrigem Lehrergehalt, wie Mexiko und die Slowakische Republik, haben die Lehrkräfte häufig mehr als eine Arbeitsstelle, sie sind entweder noch in einer anderen Schule oder in einem völlig anderen Bereich tätig. Die Notwendigkeit, Zeit für einen Zusatzverdienst aufzuwenden, erschwert es den betroffenen Lehrkräften, sich intensiv an der Entwicklung ihrer Schule zu beteiligen bzw. eng mit den Kollegen zusammenzuarbeiten.

Wie generell aus Untersuchungen hervorgeht, geben Lehrkräfte, die ihren Beruf aufgegeben haben, häufig an, dass die Faktoren, die sie am stärksten zum Lehrerberuf hingezogen haben – nämlich die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern wie auch mit den Kollegen, berufliche Autonomie sowie die Chance, sich persönlich und intellektuell weiterzuentwickeln – im Berufsalltag zunehmend schwer zu erreichen sind. Auch wenn Junglehrer diesen Gründen besonders große Bedeutung beimessen, werden sie auch zunehmend von erfahrenen Lehrkräften als Grund für das Ausscheiden aus dem Beruf genannt.

6.2.9 Rentenpolitik

Tabelle 6.3 enthält Informationen über das Renteneintrittsalter der Lehrkräfte in einer Reihe von Ländern. Generell liegt das Renteneintrittsalter für den Bezug der vollen Altersrente bei 60-65 Jahren, mit einer Bandbreite von 53 Jahren (für weibliche Lehrkräfte in der Slowakischen Republik) bis zu 67 Jahren (Norwegen). Allerdings ist es in allen Ländern möglich, früher in den Ruhestand zu gehen und eine reduzierte Rente bzw. ein geringeres Ruhegehalt zu beziehen. Das tatsächliche durchschnittliche Rentenalter ist derzeit unter den Lehrkräften im Allgemeinen sehr viel niedriger und liegt beispielsweise in Israel bei 54 Jahren und in Quebec bei 56 Jahren. Einige Länder bieten noch wesentlich mehr Flexibilität. In Korea beispielsweise können die Lehrkräfte nach 20-jähriger Dienstzugehörigkeit unabhängig von ihrem Alter in den Ruhestand gehen, und in Israel können sie sich bereits mit 40 Jahren pensionieren lassen, sofern sie mindestens zehn Dienstjahre aufweisen.

In nahezu allen Ländern können Lehrkräfte in öffentlichen Schulen über das gesetzliche „volle“ Rentenalter hinaus tätig sein. In einigen Fällen gibt es für die Inanspruchnahme dieser Regelungen eine Altersgrenze (diese liegt bei 65 Jahren in Frankreich, 67 in Schweden und 70 in Dänemark und Norwegen). In Israel können Lehrkräfte, die das Rentenalter überschritten haben, nur bis zu 30% der Arbeitsbelastung einer Vollzeitkraft übernehmen. Unter den in Tabelle 6.3 untersuchten Ländern haben nur in Griechenland, Korea und Spanien Lehrkräfte, die die Regelaltersgrenze überschritten haben, nicht das Recht, in öffentlichen Schulen zu unterrichten.

Zu den Gründen für die Frühverrentung unter Lehrkräften zählen die von den unterschiedlichen Versicherungssystemen gebotenen Anreize wie auch das Interesse an der Ausübung einer anderen Aktivität ohne Erwerbscharakter, aber auch Stress und Burnout-Syndrom. Im Fall Deutschlands beispielsweise erfolgt der Eintritt in den Ruhestand bei Lehrkräften durchschnittlich mit 59 Jahren, d.h. sechs Jahre vor Erreichung der Regelaltersgrenze. 2001 arbeiteten nur 6% der deutschen Lehrerinnen und Lehrer bis zum 65. Lebensjahr. Der nationale Hintergrundbericht für

Deutschland zitierte auch Informationen aus arbeitsmedizinischen und psychologischen Studien, denen zufolge bis zu einem Drittel der Lehrkräfte unter verschiedenen physischen, psychosomatischen und psychischen Beschwerden leiden, die häufig als „Burnout-Syndrom" bezeichnet werden.

In Deutschland, wie in einer Reihe anderer Länder, geht aus der Altersstruktur der Lehrerschaft hervor, dass der Anteil der wegen Eintritt in den Ruhestand ausscheidenden Lehrkräfte in den kommenden 5-10 Jahren steigen wird und es bedingt durch diese Tatsache zu einer verstärkten Anspannung am Lehrerarbeitsmarkt kommen könnte. Neben zunehmenden Anwerbungsschwierigkeiten wird ein erheblicher Verlust an Unterrichtserfahrung eintreten, und das Reservoir an Lehrkräften könnte sich verkleinern, aus dem die nächste Generation schulischer Führungskräfte ausgewählt werden kann. Wie im australischen Hintergrundbericht vermerkt wurde, „gilt es bedeutende Herausforderungen zu bewältigen, um angemessene Maßnahmen und Strategien zu entwickeln, die sowohl für eine gesunde Verteilung aller Altersgruppen im Beruf insgesamt sorgen als auch gewährleisten, dass unabhängig vom Alter der Lehrkraft der Beruf selbst als attraktiv und nachweislich positiv für die Ausbildung der Schüler angesehen wird".

Als Reaktion des öffentlichen Sektors auf diese Problematik kämen u.a. rentenpolitische Maßnahmen für die Erwerbsbevölkerung insgesamt und den öffentlichen Dienst im Besonderen in Frage. Im Licht der höheren Lebenserwartung, der Bevölkerungsalterung, steigender Rentenkosten wie auch rückläufiger Erwerbsbeteiligung unter den Personen ab 50 Jahre sind in vielen Ländern Bestrebungen im Gange, das gesetzliche Rentenalter anzuheben oder zumindest einige der derzeit bestehenden Frühverrentungsanreize abzuschaffen. Es werden ferner Anstrengungen unternommen, um alternative Pfade in die Frühverrentung zu reformieren (vor allem Invaliditätsrente und Leistungen für Arbeitslose), älteren Arbeitskräften den Verbleib im Erwerbsleben zu erleichtern, flexiblere Arbeitsbedingungen anzubieten und das Problem der Altersdiskriminierung am Arbeitsplatz anzugehen (OECD, 2003).

Kasten 6.9 **Neue Möglichkeiten für erfahrene Lehrkräfte in Brandenburg (Deutschland), den Niederlanden und Norwegen**

Im Bundesland *Brandenburg* haben erfahrene Lehrkräfte die Möglichkeit, eine Teilzeitbeschäftigung zu beantragen, in deren Rahmen sie ihre Arbeitszeit bei 20%igem Gehaltsverlust um 50% reduzieren können. Etwa 10% der anspruchsberechtigten Lehrkräfte haben im Schuljahr 2002/2003 von dieser Maßnahme Gebrauch gemacht. Außerdem bieten fast alle Bundesländer Lehrkräften ein Sabbatjahr an, wobei die Lehrkraft, um das Sabbatjahr zu finanzieren, in einem vorab festgelegten Zeitraum entweder für das gleiche Entgelt länger oder dieselbe Stundenzahl bei niedrigerem Gehalt arbeitet (dieses Programm ist nicht nur erfahrenen Lehrkräften vorbehalten).

In den *Niederlanden* besteht das 1994 lancierte BAPO-Programm (eine Bestimmung zur Förderung der Erwerbsbeteiligung erfahrener Lehrkräfte) aus einer Reduzierung der geforderten Unterrichtszeit zur Belohnung langer Betriebszugehörigkeit. Lehrkräfte im Alter von 52-55 Jahren können ihre Arbeitszeit um 10% reduzieren, bei einem Gehaltsverlust von 2,5%. Lehrkräfte ab 56 Jahre können ihre Arbeitszeit um 20% reduzieren, bei einem Gehaltsverlust von 5%. Im Jahr 2002 nahmen 41% der anspruchsberechtigten Lehrkräfte in der Primarbildung und 47% in der Sekundarbildung am Programm teil.

In *Norwegen* setzen einige Gemeinden derzeit Maßnahmen für ältere erfahrene Lehrkräfte um, darunter gezielte berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, eine Reduzierung der Unterrichtsstundenzahl und Verringerung der Arbeitszeit insgesamt, sowie neue Aufgaben, insbesondere Stundenplanerstellung, Beratung anderer Schulen und Betreuung von Junglehrern.

Eine Reihe von Ländern bemüht sich derzeit darum, ältere Lehrkräfte zum Verbleib im Beruf zu ermutigen, indem ihnen mehr Möglichkeiten zur Teilzeitarbeit, zum verlängerten Urlaub wie auch zur Reduzierung der Stundenzahl geboten werden, ohne ihren Anspruch auf langfristige Beschäftigung bzw. ihre Rentenanwartschaften in Frage zu stellen. Einige Länder haben Programme ausgearbeitet, die ganz spezifisch auf ältere Lehrkräfte zugeschnitten sind, um dem Burnout-Syndrom vorzubeugen und sich die Kompetenz dieser Lehrkräfte für den Schuldienst zu erhalten. Entsprechende Initiativen, die in Deutschland, den Niederlanden und Norwegen ergriffen wurden, werden in Kasten 6.9 beschrieben.

6.3 Prioritäten für die künftige Politikgestaltung

Viele Faktoren, die den Lehrerberuf zu einer attraktiven Karrierewahl für Neuzugänger machen, sind gleichzeitig auch wichtig, um Lehrkräfte zum Verbleib im Beruf zu ermutigen. Die in Kapitel 3 zur Steigerung der Attraktivität des Lehrerberufs für junge Hochschulabsolventen und Personen aus anderen Berufszweigen dargelegten Strategien – Verbesserung von Image und Status des Lehrerberufs, Gewährleistung wettbewerbsfähiger Gehälter und Arbeitsbedingungen sowie Angebot flexibler Beschäftigungsformen – werden ebenfalls dazu beitragen, Lehrer zum Verbleib im Beruf anzuhalten. Bei Lehrkräften hingegen, die ihre Tätigkeit bereits seit einiger Zeit ausüben, wird die Einstellung dem Lehrerberuf gegenüber zunehmend auch durch andere Faktoren geprägt, wie Arbeitsbelastung, Interaktion mit den Schülern, Schulklima, Einrichtungen, Hilfspersonal, Schulleitung sowie berufliche Aufstiegsmöglichkeiten. Diese Faktoren können von angehenden Lehrkräften natürlich nur schwer beurteilt werden, doch geht aus Erhebungen unter aktiven und ehemaligen Lehrkräften hervor, dass diese Faktoren großen Einfluss auf Entscheidungen über Verbleib oder Ausscheiden der Lehrkräfte haben.

Die Politikverantwortlichen müssen auch um die kontinuierliche Effizienz der Lehrerschaft bemüht sein. Letztlich ist das Politikziel der Verbleib guter Lehrkräfte, was nicht nur bedeutet, dass alle Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeiten, Unterstützung und Anreize erhalten, um sich in der Ausübung ihrer Tätigkeit kontinuierlich zu verbessern und hohe Leistungen zu erbringen, sondern auch, dass ineffiziente Lehrkräfte nicht im Beruf bleiben. Manche Gruppen wollen die öffentlichen Diskussionen hauptsächlich auf den letztgenannten Aspekt reduzieren und untergraben so das Image und die Leistungen der großen Mehrzahl der Lehrkräfte. Andere wiederum wollen offenbar nicht einsehen, dass es sich hierbei um ein wirkliches Problem handelt.

Obwohl attraktive Gehälter eindeutig wichtig sind, um das Image des Lehrerberufs zu heben, muss die Politik neben der Vergütung noch weitere Aspekte angehen. Aus Lehrererhebungen geht hervor, dass Lehrkräfte der Qualität ihrer Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern sowie zu Kolleginnen und Kollegen, dem Gefühl, von der Schulleitung unterstützt zu sein, guten Arbeitsbedingungen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung ihrer Qualifikationen große Bedeutung beimessen. All diese Faktoren berühren den Kern der Schul- und Unterrichtsorganisation.

Die in diesem Abschnitt dargelegten Politikempfehlungen stützen sich auf Ländererfahrungen und Initiativen, die in den jeweiligen Hintergrundberichten, während der Besuche in den geprüften Ländern sowie in weiteren Forschungsarbeiten dokumentiert worden sind. Sie gelten nicht zwangsläufig für alle Teilnehmerländer, da bestimmte Maßnahmen in einigen Fällen bereits fest etabliert sind, während die Probleme im Zusammenhang mit der Sicherung des Verbleibs von Lehrkräften in anderen Ländern andere Charakterzüge aufweisen.

Evaluierung und Belohnung von gutem Unterricht

Einer Reihe von Ländern scheint es an einer soliden Grundlage für die Anerkennung und Belohnung der Lehrertätigkeit zu fehlen. In der Hälfte der teilnehmenden Länder werden die Lehrkräfte in öffentlichen Schulen nicht auf regelmäßiger Basis evaluiert. Ist die Bedeutung von Lehrerevaluierungen nur begrenzt, besteht die Gefahr, dass Lehrern implizit die Botschaft gesendet wird, ihre Arbeit sei unwichtig. Regelmäßige Beurteilungen sollten daher als integrierter fester Bestandteil des Berufslebens betrachtet werden.

Lehrerevaluierungen müssen als Instrumente zur Leistungssteigerung stärker hervorgehoben werden (z.B. formative Evaluierung). Es kann sich hierbei um diskrete und kostengünstige Maßnahmen handeln, die Selbstevaluierungen, informelle Peer-Evaluierungen, Unterrichtsbesuche sowie strukturierte Gespräche und ein regelmäßiges Feedback von Seiten der Schulleitung und erfahrener Kollegen umfassen. Da solche Beurteilungen hauptsächlich auf die Verbesserung der Unterrichtspraxis ausgerichtet sind, würden sie die Gelegenheit bieten, die Lehrertätigkeit regelmäßig anzuerkennen und zu würdigen und Lehrern wie auch Schulen bei der Identifizierung der Prioritäten im Bereich der beruflichen Weiterbildung helfen.

Wie in den Kapiteln 4 und 5 erörtert wurde, ist es wichtig, dass die Einzellehrerbeurteilung in einem Rahmen berufsweit vereinbarter Beschreibungen der Verantwortlichkeiten der einzelnen Lehrkräfte und Normen der professionellen Leistung erfolgt. Schulleiterinnen und Schulleiter und andere erfahrene Lehrkräfte müssen für Evaluierungsprozesse ausgebildet sein (und selbst regelmäßig Evaluierungen unterzogen werden), und die Schulen müssen über die notwendigen Mittel verfügen, um den ermittelten Bedarf an beruflicher Weiterbildung der Lehrkräfte decken zu können. Evaluierungsrahmen und -instrumente würden den Schulleiterinnen und Schulleitern und andere erfahrene Lehrkräfte in ihrer Arbeit unterstützen und auch den Lehrerinnen und Lehrern helfen, sich besser auf Evaluierungen vorzubereiten und aus ihnen Nutzen zu ziehen.

Obwohl das Hauptaugenmerk der formativen Beurteilung auf der Verbesserung der Lehrerleistungen liegt, kann sie auch als Grundlage zur Belohnung von Lehrkräften für vorbildliche Leistungen herangezogen werden. Herausragende Leistungen und Beiträge könnten es beispielsweise Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, zwei Gehaltsstufen auf einmal aufzusteigen. Die Honorierung von Lehrerleistungen in Form von Zeitausgleich, Sabbatzeiten, Gelegenheiten zur schulinternen Forschung oder Zuschüssen zu den Gebühren für ein Postgraduiertenstudium könnten den Beruf für manche Lehrkräfte interessanter machen und die in vielen Systemen begrenzte Flexibilität im Hinblick auf Gehaltserhöhungen überwinden helfen.

Bei der Herstellung einer engeren Verbindung zwischen Evaluierung und Belohnung muss aber gewährleistet sein, dass die der Beurteilung der Lehrerleistungen zu Grunde liegenden Messgrößen hinreichend breit fundiert sind, um auch den Zielsetzungen der Schule sowie dem spezifischen Schul- und Klassenkontext Rechnung zu tragen, in dem die Lehrerinnen und Lehrer tätig sind. In vielen Fällen wäre es vielleicht effizienter, statt individueller Lehrerbelohnungen vielmehr Gruppenanerkennungen oder -belohnungen auf Schul- oder Stufenebene anzustreben.

Es muss zwischen einer laufenden informellen Evaluierung mit dem Ziel der Leistungssteigerung und der Evaluierung zur Validierung von Schlüsseletappen der Lehrerlaufbahn, wie beispielsweise beim Übergang von der Probezeit in ein festes Beschäftigungsverhältnis bzw. bei einem Antrag auf Beförderung, unterschieden werden. Diese Evaluierungen, die ihrem Charakter nach summativer sind, bedürfen einer stärkeren externen Komponente und stärker formalisierter Prozesse wie auch Möglichkeiten des Widerspruchs seitens von Lehrkräften, die sich unfair behandelt fühlen.

Vorgehen gegen ineffiziente Lehrkräfte

Es müssen einfache, transparente und anerkannte Verfahren für den Umgang mit ineffizienten Lehrkräften vorhanden sein. Obwohl die Zahl derartiger Lehrkräfte wahrscheinlich niedrig ist, wird das Problem häufig nicht angegangen, was nicht nur für die Schulen und die Lehrerschaft insgesamt, sondern auch für die leistungsschwachen Lehrerinnen und Lehrer selbst mit Schwierigkeiten verbunden ist.

Strengere Systeme der Lehrererstausbildung, rigorosere Auswahlverfahren und Probezeiten vor der Verbeamtung bzw. unbefristeten Anstellung wie auch kontinuierliche regelmäßige formative Lehrerevaluierungen dürften verhindern helfen, dass schlechte Lehrerinnen und Lehrer in den Beruf eintreten und in ihm verbleiben. Allerdings kann in einem so breit gefächerten Beruf nicht

ausschließlich auf präventive Maßnahmen gesetzt werden, und es wird sicherlich auch Einzelfälle geben, in denen zuvor kompetente Lehrkräfte aus einer Vielzahl von Gründen auf einmal in ihren Leistungen hinter den Erwartungen zurückbleiben.

Daher muss der Schwerpunkt zunächst auf einer regelmäßigen kontinuierlichen Lehrerevaluierung liegen, die den Lehrkräften ein klares und konstruktives Feedback über ihre Leistungen gibt und in deren Rahmen gemeinsam angemessene Weiterbildungsstrategien identifiziert werden. Setzt aber keine Leistungsverbesserung ein, sollte die Möglichkeit bestehen, Schritte einzuleiten, um die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schuldienst zu nehmen oder ihnen eine andere Tätigkeit außerhalb des Lehrerberufs zu übertragen. In diesem Stadium wäre es für die schulexternen Behörden, einschließlich von Vertretern der Berufsorganisationen der Lehrer wichtig, in Entscheidungsprozesse und Widerspruchsverfahren einbezogen zu werden, um die Rechte einzelner Lehrkräfte schützen zu können.

Mehr Unterstützung für Junglehrer

Die hohen Ausstiegsraten bei Junglehrern in einigen Ländern bedürfen besonderer Aufmerksamkeit. Wie in Kapitel 4 vorgeschlagen wurde, sollten alle Junglehrer an strukturierten Berufseinstiegsprogrammen teilnehmen, die sich durch eine reduzierte Stundenzahl, Betreuung durch geschulte Mentoren in der Schule und eine enge Partnerschaft mit Lehrerausbildungsinstituten auszeichnen. Außerdem sollten die für die Zuweisung der Lehrkräfte auf die Schulen verwendeten Kriterien und Verfahren sicherstellen, dass Junglehrer nicht unbedingt an den schwierigsten und unbeliebtesten Orten konzentriert eingesetzt werden.

Schaffung von mehr Möglichkeiten für Karrierevielfalt und Diversifizierung

In einer Reihe von Ländern könnte die Lehrerkarriere von einer Diversifizierung profitieren, die den Bedürfnissen der Schule besser Rechnung tragen und den Lehrkräften gleichzeitig neue Perspektiven eröffnen sowie mehr Anerkennung bieten würde, darunter auch jenen, die sich weiterhin ausschließlich dem Unterricht widmen wollen. Zur Erreichung dieser Ziele bedarf es eines zweigleisigen Konzepts: *a)* Einrichtung neuer Stellen für spezifische Aufgaben und Rollen zusätzlich zum normalen Unterricht, was eine weitgehend horizontale Differenzierung zur Folge hätte, *b)* Einführung einer kompetenzorientierten Karriereleiter für den Lehrerberuf mit zusätzlichen Verantwortlichkeiten, was zu einer eher vertikalen Differenzierung führen würde.

Die Erkenntnis, dass Schulen und Lehrkräfte mehr Aufgaben und Verantwortlichkeiten übernehmen müssen, bedeutet, dass Rollen, wie z.B. Mentor/Coach von Berufsanfängern oder -anwärtern, Koordinator der schulinternen Fortbildung sowie Schulprojekt-Koordinator geschaffen werden müssen. Die Übernahme derartiger Funktionen, die nicht unbedingt zu Unterschieden in der Bezahlung, sondern vielmehr zu Freistellungen vom normalen Unterricht führen würden, sollte einen festen Zeitraum nicht überschreiten, um einer Vielzahl von Lehrkräften die Möglichkeit zu bieten, sich zu beteiligen und entsprechende Erfahrungen zu sammeln.

Damit die Lehrerinnen und Lehrer aber eine Karriere aufbauen, die ihren wachsenden persönlichen Fähigkeiten, Leistungen und Verantwortlichkeiten entspricht, wäre es hilfreich, eine leistungs- und kompetenzorientierte Karriereleiter in Erwägung zu ziehen. Derartige Systeme verstehen Lehrerkompetenzen als Bestandteil eines lebenslangen Lernkontinuums, machen intensiven Gebrauch von formativen Evaluierungen und sehen im Allgemeinen mindestens drei Phasen vor, die vom „Junglehrer“ über den „etablierten Lehrer“ bis zum „fortgeschrittenen“ oder „erfahrenen Lehrer“ reichen. In jeder Phase werden die Aufgaben anspruchsvoller, sind mit mehr Verantwortung verbunden und stehen weniger Personen offen, gehen aber mit einer deutlichen Verbesserung von Status und Vergütung einher. Die mit zusätzlichen Verantwortlichkeiten verbundenen Posten sind z.B. Fachbereichsleiter, Teamleiter sowie Stundenplan- und/oder Weiterbildungsmanager.

Eine Karriereleiter würde eine deutliche Abkehr vom derzeitigen Modell der Lehrerkarriere in den meisten Ländern darstellen, das durch eine stetige, weitgehend automatisierte berufliche Entwicklung für nahezu alle Lehrkräfte über einen sehr langen Zeitraum gekennzeichnet ist. Der letztgenannte Ansatz führt nicht nur zu einem stetigen Anstieg der Gesamtkosten des Systems infolge der Alterung der Lehrerschaft, sondern dürfte auch für die qualifizierten und motivierten Personen, die die Schulen als Lehrkräfte gewinnen und im Schuldienst halten müssen, alles andere als attraktiv sein.

Verbesserung von Schulmanagement und Schulklima

Angesichts der besonders wichtigen Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter und sonstiger schulischer Führungskräfte für die Weiterentwicklung von Schule und Lehrkräften ist es beunruhigend, dass einige Länder über Schwierigkeiten bei der Gewinnung qualifizierter Kandidaten für Führungspositionen in der Schule berichten. Eine Verbesserung der Ausbildungsmethoden, der Auswahl- und Evaluierungsverfahren für schulische Führungskräfte, der Ausbau von Unterstützungsdiensten sowie die Einführung attraktiverer Vergütungsstrukturen müssen daher vorrangig in Angriff genommen werden.

Angesichts des breiten Spektrums an Verantwortlichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter ist es unerlässlich, dass in jeder Schule ein Leitungsteam einen Teil dieser Aufgaben übernimmt und für ihre effiziente Durchführung sorgt. So könnten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter auf ihre eigentliche Aufgabe als Führungsinstanz für die pädagogische Orientierung konzentrieren, um die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie den Unterricht der Lehrkräfte zu verbessern, statt sich vornehmlich mit Verwaltungsaufgaben zu beschäftigen. In einer Reihe von Ländern benötigen die Schulleiterinnen und Schulleiter zusätzliche administrative Unterstützung, um mehr Zeit für wichtige Aufgaben zu gewinnen, wie Lehrerevaluierung, Lehrercoaching und Konzipierung von Lehrerfortbildungen. Der Bedarf an zusätzlicher Unterstützung scheint in Grundschulen besonders dringlich zu sein.

Angesichts ihrer Bedeutung im Schulsystem sollten Schulleiterstellen auf der Basis klarer Kriterien offen ausgeschrieben werden. Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, formale Qualifikationen wie auch Führungserfahrung als Lehrkraft sollten bei der Ernennung von Schulleiterinnen und Schulleitern berücksichtigt werden. Ihre Auswahl sollte im Rahmen eines breit besetzten Gremiums erfolgen, dem auch externe Experten angehören. Die Verlängerung der Amtszeit von Schulleitern sollte das Ergebnis einer formalen Evaluierung sein und mithin von ihrer dauerhaft nachgewiesenen Effizienz abhängen. Befristete Verträge würden auch jenen eine Chance bieten, die ihre Karriere nicht als Schulleiterin oder Schulleiter fortsetzen wollen, sondern in den aktiven Unterricht zurückkehren möchten bzw. eine andere Stelle anstreben.

Eine ganz wesentliche Voraussetzung ist, dass Schulleiterinnen und Schulleiter und sonstige schulische Führungskräfte zur Durchführung von Lehrerevaluierungen wie auch Organisation und Planung entsprechender Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung ausgebildet sind und entsprechende Unterstützung erfahren. Die Lehrkräfte müssen sehen können, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie andere schulische Führungskräfte selbst regelmäßig evaluiert werden und sich aktiv an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen beteiligen.

Verbesserung der Arbeitsbedingungen

In einer Reihe von Ländern wird die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte im Allgemeinen anhand der Unterrichtszeit gemessen. Dieses Verfahren wurde dann auch als Grundlage von Tarifverhandlungen über Lehrergehälter und Arbeitsbedingungen genommen und war maßgeblich für die Zahl der Lehrerstellen. Dabei ist die Unterrichtszeit in der Klasse jedoch effektiv nur ein Aspekt eines komplexen Berufsprofils. Die fehlende explizite Anerkennung der breiten Vielfalt von Aufgaben, die tatsächlich mit dem Unterrichten verbunden sind, kann durch die Ungewissheit darüber, wer wofür verantwortlich ist, zu Stresssituationen führen und die Arbeitsbelastung erhöhen,

weil nicht immer adäquate Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die Breite und Komplexität der Lehreraufgaben und -verantwortlichkeiten muss in den Berufsprofilen explizit zum Ausdruck kommen. Diese Profile sollten dann als Grundlage für Tarifverhandlungen sowie die Gestaltung der Lehrerausbildung und Programme der beruflichen Weiterbildung herangezogen werden.

Klar ist, dass in einer Reihe von Ländern der Mangel an Hilfskräften und angemessenen Schuleinrichtungen eine Überarbeitung der Lehrkräfte zur Folge hat, so dass die Schülerinnen und Schüler nicht optimal von den Fachkompetenzen der Lehrkräfte profitieren können. Schulen sind komplexe Einrichtungen, und ein qualitativ hochwertiger Unterricht setzt die Erfüllung einer Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben voraus. Gut ausgebildete Fach- und Verwaltungskräfte können dazu beitragen, die Lehrkräfte von einem Teil der auf ihnen lastenden Pflichten zu befreien, damit sie sich auf ihre eigentlichen Aufgaben des Lehrens und Lernens sowie die Unterstützung der Entwicklung junger Menschen konzentrieren können, Aufgaben, für die sie speziell ausgebildet sind und die einen Großteil ihrer Arbeitszufriedenheit ausmachen. Besser ausgestattete Räumlichkeiten in den Schulen, die den Lehrkräften zur Unterrichtsvorbereitung und -planung dienen, würden dem Aufbau eines kollegialen Klimas und der Umsetzung der Lehrprogramme ebenfalls Vorschub leisten.

Flexiblere Arbeitszeiten und -bedingungen

Um den Lehrerberuf weiterhin für Personen mit verschiedenartigsten persönlichen und familiären Umständen wie auch aus unterschiedlichen Altersgruppen zugänglich zu machen, bedarf es flexiblerer Arbeitsbedingungen. Hierunter fallen u.a. Programme, die es Lehrern ermöglichen, Teilzeit zu arbeiten, länger Urlaub zu machen, sowie die Arbeitszeit zu reduzieren, ohne den Anspruch auf langfristige Beschäftigung und die Rentenanwartschaften der Lehrkräfte in Frage zu stellen.

In einer Reihe von Ländern verursachen die Frühverrentungen von Lehrkräften Personalprobleme und bedeuten den Verlust wertvoller Erfahrung in den Schulen. Ein Lösungsansatz wäre eine globale Reform des Renten- bzw. Ruhestandseintrittsalters, der Altersversorgung und der finanziellen Anreize zur Frühverrentung. Allerdings könnten die Schulsysteme bei der Gewährleistung attraktiver Arbeitsbedingungen für ältere Lehrkräfte proaktiver sein. Es ist niemandem gedient, wenn ältere Lehrkräfte weiter voll berufstätig sind, weil sie das Gefühl haben, hierzu verpflichtet zu sein, doch gibt es u.U. viele ältere Lehrkräfte, die weiterhin ihren Beitrag leisten möchten. Aus diesem Grund wären Programme willkommen, die darauf abzielen, die Entstehung von Burnout-Syndromen zu verhindern und gute Lehrkräfte in den Schulen zu halten. Diese Programme könnten berufliche Weiterbildungsmaßnahmen umfassen, die genau auf die Bedürfnisse älterer Lehrkräfte zugeschnitten sind, eine Reduzierung der Unterrichtsdeputate und der Gesamtarbeitszeit sowie neue Aufgaben vorsehen, wie z.B. Lehrplanaufstellung, Beratung anderer Schulen und Betreuung von Berufsanfängern im Schuldienst.

Ein potenzielles Modell würde darin bestehen, älteren Lehrkräften die Möglichkeit einer schrittweisen Reduzierung ihrer Arbeitszeit bei entsprechend geringerer Vergütung, aber gleichzeitiger Wahrung der langfristigen Renten- bzw. Pensionsansprüche anzubieten. Das würde einem schrittweisen Übergang von einer Vollzeit- zu einer Teilzeittätigkeit entsprechen und keine Frühverrentung bedeuten, wie sie in einer Reihe von Ländern gang und gäbe zu sein scheint. Ältere Lehrkräfte würden weniger verdienen, aber auch weniger arbeiten, und die so „eingesparten" Arbeitsstunden könnten zur Einstellung zusätzlicher junger Lehrkräfte genutzt werden. Ein derartiges Konzept wäre also weitgehend budgetneutral. Es würde ebenfalls gewährleisten, dass die Erfahrung älterer Lehrkräfte dem Schulsystem nicht so rasch verloren ginge.

Natürlich ist es möglich, dass einige ältere Lehrkräfte, die derzeit Managementfunktionen in Schulen oder Bildungsbehörden bekleiden, es schätzen würden, aus diesen Positionen ausscheiden und sich erneut dem Unterricht in der Klasse und der Arbeit mit jungen Menschen widmen zu können. Maßnahmen für ältere Lehrkräfte müssen also individuell zugeschnitten werden, um den Bedürfnissen der jeweiligen Personen und Schulen gerecht zu werden.

Entwicklung eines umfassenderen Konzepts

Es gibt keine allgemein gültige Strategie, die gewährleisten wird, dass sich alle Lehrkräfte weiter entwickeln und ihre Leistungen verbessern werden und gute Lehrkräfte im Schuldienst bleiben möchten. Es bedarf Maßnahmen in einer Vielzahl von Bereichen, darunter Karrierestruktur, Evaluierung, Arbeitsumfeld und Finanzierung. Ähnliche Herausforderungen existieren derzeit auch in den Gesundheitsberufen, wo Anwerbung und Verbleib guter Krankenschwestern und -pfleger eine große Herausforderung darstellen. Kasten 6.10 veranschaulicht ein interessantes Beispiel aus den Vereinigten Staaten, wo Arbeitsplatzstrategien eingeführt worden sind, die auf die Sicherung des Verbleibs von Krankenschwestern und -pflegern abzielen, indem deren Kompetenzen und Verantwortlichkeiten erhöht und Krankenhäuser ausgezeichnet werden, denen es gelungen ist, ihr Pflegepersonal zu halten.

Kasten 6.10 **Reform der Organisation der Krankenpflegeleistungen in den Vereinigten Staaten**

Anfang der achtziger Jahre führte die Amerikanische Akademie für Krankenpflege *(American Academy of Nursing)* eine Studie durch, um jene Krankenhäuser zu identifizieren, denen es gelungen ist, ihr Pflegepersonal zu halten, und zu ermitteln, welche organisatorischen Merkmale diese Krankenhäuser gemeinsam hatten. Am Ende der Studie wurden 41 Krankenhäuser (*Magnet Hospitals)* identifiziert, denen eine Reihe organisatorischer Merkmale gemeinsam war, die die Erbringung von Krankenpflegeleistungen langfristig begünstigten. Hierzu zählten offene und flexible Organisationsstrukturen, Autonomie der Mitarbeiter, Rechenschaftspflicht in Entscheidungsprozessen sowie Investitionen in Ausbildung und Fachwissen des Pflegepersonals. Diese organisatorischen Merkmale der *Magnet Hospitals* führten zu besseren gesundheitlichen Resultaten unter den Patienten und ein höheres Niveau der Patientenzufriedenheit. Auch die Krankenpfleger und -schwestern selbst verzeichneten ein höheres Maß an Arbeitszufriedenheit, einen geringeren Prozentsatz an Burnout-Syndromen, ein schärferes Bewusstsein für die Produktivität und die Qualität der Pflegeleistungen wie auch höhere Verbleibquoten des Pflegepersonals in der Einrichtung. Obwohl die *Magnet Hospitals* generell ein höheres Krankenpfleger-Patienten-Verhältnis haben, wurde die größere Lohnmasse durch die kürzere Verweildauer der Patienten, die geringere Mitarbeiterfluktuation und niedrigere Einstellungskosten mehr als kompensiert.

Anfang der neunziger Jahre richtete der Verband amerikanischer Krankenschwestern und Krankenpfleger (*American Nurses Association)* über das Amerikanische Krankenpflege-Zertifizierungszentrum (*American Nurses Credentialing Center)* das Programm zur Anerkennung der Krankenpflegeleistungen in Magnetkrankenhäusern (*Magnet Nursing Services Recognition Program)* zur Würdigung vorbildlicher Leistungen im Bereich der Krankenpflege ein. Dieses Programm ist in allen Krankenhäusern verfügbar und bietet auf freiwilliger Basis die Möglichkeit einer externen professionellen Peer-Evaluierung der Kapazität des Krankenhauses, 14 Pflegenormen gerecht zu werden. Die Auszeichnung als *Magnet Hospital* erfolgt nach dem erfolgreichen Abschluss eines Verfahrens in mehreren Schritten, zu denen die Erstellung eines schriftlichen Gutachtens und eine Vor-Ort-Evaluierung des Pflegepersonals durch Experten im Bereich der Krankenpflege zählen. Das Programm fordert eine Erneuerung der Zertifizierung alle vier Jahre. Im Jahr 2003 gab es 90 Pilotkrankenhäuser.

Quelle: Abgeleitet von Kasten 4.3 in Simoens und Hurst (2004).

Literaturverzeichnis

Ballou, D. (2001), "Pay for Performance in Public and Private Schools", *Economics of Education Review*, 20(1), S. 51-61.

Chamberlin, R., T. Wragg, G. Haynes und C. Wragg (2002), "Performance-related Pay and the Teaching Profession: A Review of the Literature", *Research Papers in Education*, 17(1), S. 31-49.

Dempster, N., C. Sim, D. Beere und L. Logan (2000), *Teachers in Australian Schools: A Report from the 1999 National Survey*, Executive Summary, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra.

Department for Education and Skills (2004), *Primary School Support Staff Usage*, DfES, London.

Dolton, P. und W. van der Klaauw (1999), "The Turnover of Teachers: A Competing Risks Explanation", *The Review of Economics and Statistics*, 81(3), S. 543-552.

Dolton, P., A. Tremayne und T. Chung (2003), "The Economic Cycle and Teacher Supply", für das OECD-Projekt "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" in Auftrag gegebenes Arbeitspapier, Direktion Bildung, OECD, Paris. Verfügbar unter *www.oecd.org/edu/teacherpolicy.*

Drake, T. und W. Roe (2003), *The Principalship*. 6. Auflage. Merrill Prentice Hall, Columbus, Ohio.

Earley, P., J. Evans, P. Collarbone, A. Gold und D. Halpin (2002), *Establishing the Current State of School Leadership in England,* Department for Education and Skills, *Research Report*, No. 33, London.

Galasi, P. und J. Varga (2003), "The State of the Labour Market", Anhang des Hintergrundberichts für Ungarn zum OECD-Projekt "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers", Direktion Bildung, OECD, Paris.

Goldhaber, D. und E. Anthony (2004), "Can Teacher Quality be Effectively Assessed", *Working Paper*, Center on Reinventing Public Education, University of Washington, Seattle, Washington.

Goldstein, A. (2001), "How to Fix the Coming Principal Shortage", *Time* magazine, 20. Juli.

Harvey-Beavis, O. (2003), "*Performance-Based Rewards for Teachers: A Literature Review*", beim dritten Arbeitsseminar der Teilnehmerländer am OECD-Projekt "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" verteiltes Dokument, 4.-5. Juni, Athen, Griechenland. Verfügbar unter *www.oecd.org/edu/teacherpolicy.*

Ingersoll, R. (2001), "Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools", *Research Report*, Januar, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Johansson, O. (2002), "School Leadership in Changing Times: Distributive Leadership and the Role of the Assistant Principal", Vorlage für die Commonwealth Council for Educational Administration and Management Conference, Umeå, Schweden.

Korhonen, M-L. (2000), "Opettajien Työuupumukseen Vaikuttavia Tekijöitä. Sosiaalipolitiikan Laudaturtutkielma" ("Factors Influencing Burn-out among Teachers"), Master's Thesis in Social Policy, Department of Social Sciences, University of Kuopio, Finnland.

Lavy, V. (2002), "Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement", *Journal of Political Economy*, 110(6), S. 1286-1317.

Leithwood, K., D. Jantzi und R. Steinbach (2002), "School Leadership and the New Right", in K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford und K. Riley. (Hrsg.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Norwell, Massachusetts : Kluwer, S. 849-880.

Luekens M., D. Lyter und E. Fox (2004), "Teacher Attrition and Mobility: Results from the Teacher Follow-up Survey, 2000-01", NCES 2004-301, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Washington, D.C.

Malen, B. (1999), "On Rewards, Punishments, and Possibilities: Teacher Compensation as an Instrument for Education Reform", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(4), 387-394.

Maroy, C. (2002), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, De Boeck, Brüssel.

Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2003), *Demand and Supply of Primary and Secondary School Teachers in Australia*, Melbourne.

Mohrman, A., S. Mohrman und A. Odden (1996), "Aligning Teacher Compensation with Systemic School Reform: Skill-Based Pay and Group-Based Performance Awards", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(1), S. 51-71.

Mulford, B. (2003), "School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness", für das OECD-Projekt "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" in Auftrag gegebenes Arbeitspapier, Direktion Bildung, OECD, Paris. Verfügbar unter *www.oecd.org/edu/teacherpolicy.*

Murnane, R. (1996), "Staffing the Nation's Schools with Skilled Teachers", in E. Hanushek und D. Jorgenson (Hrsg.), *Improving America's Schools: The Role of Incentives*, National Academy Press, Washington, D.C.

Murnane, R. und R. Olsen (1990), "The Effects of Salaries and Opportunity Costs on Duration in Teaching: Evidence from North Carolina", *Journal of Human Resources*, 25(1), S. 106-124.

Murnane, R., J. Singer und J. Willet (1988), "The Career Paths of Teachers: Implications for Teacher Supply and Methodological Lessons for Research", *Educational Researcher*, S. 22-30.

OECD (2003), "Arbeit lohnend gestalten und möglich machen", *OECD-Beschäftigungsausblick 2003*, Paris.

OECD (2004a), *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2004*, Paris.

OECD (2004b), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Paris.

Odden, A. (2000) "New and Better Forms of Teacher Compensation are Possible", *Phi Delta Kappan*, 81(5), S. 361-366.

Odden, A. und C. Kelley (2002), *Paying Teachers For What They Know And Do: New And Smarter Compensation Strategies To Improve Schools*, 2. Auflage, Corwin Press, Kalifornien.

Pierce, M. (2000), "Portrait of the 'Super Principal'", *Harvard Education Letter* (März-April), Cambridge, Massachusetts.

Podgursky, M. (2001), "Defrocking the National Board: Will the Imprimatur of 'Board Certification' Professionalize Teaching?", *Education Matter*, 1(2), S. 79-82.

Ramirez, A. (2001), "How Merit Pay Undermines Education", *Educational Leadership*, 58(5), S. 16-20.

Richardson, R. (1999), *Performance Related Pay in Schools: An Assessment of the Green Papers, A report prepared for the National Union of Teachers*, The London School of Economics and Political Science, London.

Santavirta, N, E. Aittola, P. Niskanen, I. Pasanen, K. Tuominen und S. Solovieva (2001), "Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta". ("Enough is Enough, A report on the Work Environment, Job Satisfaction and Burn-out among Finnish Teachers"), *Research Report,* 173, Department of Education, University of Helsinki.

Simoens, S. und J. Hurst (2004), "Matching Supply with Demand for the Services of Physicians and Nurses", in Organisation for Economic Co-operation and Development, *Towards High-Performing Health Systems, Policy Studies*, OECD, Paris, S. 167-206.

Smithers, A. und P. Robinson (2003), "Factors Affecting Teachers' Decisions to Leave the Profession", Bericht für das Department for Education and Skills, Centre for Education and Employment Research, the University of Buckingham, Buckingham.

Stinebrickner, T. (1999a), "The Reasons that Elementary and High School Teachers Leave Teaching: An Analysis of Occupational Change and Departure from the Labor Force", *Research Report*, University of Western Ontario.

Stinebrickner, T. (1999b), "Using Latent Variables in Dynamic, Discrete Choice Models: The Effect of School Characteristics on Teacher Decisions", *Research in Labor Economics*, Volume 18, S. 141-176.

Stinebrickner, T. (2001), "A Dynamic Model of Teacher Labor Supply", *Journal of Labor Economics*, 19(1), S. 196-230.

Storey, A. (2000), "A Leap of Faith? Performance Pay for Teachers", *Journal of Education Policy*, 15(5), S. 509-523.

U.S. Department of Education (2001), "Attrition of New Teachers Among Recent College Graduates: Comparing Occupational Stability Among 1992-1993 Graduates Who Taught and Those Who Worked in Other Occupations", National Center for Education Statistics 2001-189, von Robin R. Henke und Lisa Zahn, Washington, D.C.

Kapitel 7

Entwicklung und Umsetzung der Lehrerpolitik

Zusammenfassung

Die Lehrerpolitik muss sich auf sachlich fundierte Forschungsarbeiten stützen, in tragfähigen Vereinbarungen zwischen den beteiligten Akteuren resultieren und zuverlässige Umsetzungsstrategien bieten. In diesem Kapitel werden die Konsultations-, Entwicklungs- und Umsetzungsverfahren untersucht, die für den Erfolg von Politikmaßnahmen ausschlaggebend sind. Dabei werden ferner die wichtigsten Lücken in den Forschungs- und Informationsgrundlagen erörtert, auf die sich die Lehrerpolitik stützen muss, und Prioritäten für weitere Arbeiten in diesem Bereich aufgezeigt.

Die in einer Reihe von Ländern gewonnenen Erfahrungen machen deutlich, dass es kaum möglich sein wird, wesentliche Veränderungen erfolgreich umzusetzen, solange die Lehrkräfte und deren Vertretungen nicht aktiv an der Politikformulierung beteiligt sind und sich für Reformen mitverantwortlich fühlen bzw. sich mit diesen identifizieren. Auf der anderen Seite sollte die Entwicklung aber auch nicht dahin gehen, dass Interessengruppen in der Lage sind, Bildungsreformen, die in demokratischen Politikprozessen verabschiedet worden sind, mit einem Veto zu verhindern. Es ist schwierig, das richtige Gleichgewicht zu finden, doch sind ein offener und fortdauernder systematischer Dialog und entsprechende Konsultationen für diesen Prozess von grundlegender Bedeutung.

Zusätzlich zu den Konsultationsmechanismen können auch bestimmte institutionelle Verfahrensregelungen den Dialog fördern und zur Einbeziehung der Lehrkräfte und ihrer Berufsvereinigungen in den Prozess der Politikformulierung beitragen. Dies zeigt sich an den in einigen Ländern entstandenen „Lehrerräten“ (*Teaching Councils*), die Lehrkräften und sonstigen Interessengruppen sowohl ein Forum für die Entwicklung der Bildungspolitik als auch, und das ist noch entscheidender, einen Mechanismus für eine vom Berufsstand ausgehende Normensetzung bieten.

Ferner hat sich gezeigt, dass nur zu einem Teil der Aspekte, auf die sich die Lehrerpolitik erstreckt, Daten und Informationen über die Lehrkräfte, ihre Arbeit und ihre beruflichen Laufbahnen vorliegen, weshalb die Erfassung besserer nationaler und internationaler Daten zur Lehrerschaft Priorität genießen sollte. Auch in Bezug auf die Forschungsarbeiten zum Lehrerberuf ist das Angebot in den meisten Ländern sehr lückenhaft. Solche Forschungsarbeiten sind nicht nur wichtig, um die Wissensbasis der Lehrerpolitik zu verbessern, sondern auch um sicherzustellen, dass neue Informationen und Ideen in die Schulen gelangen und dass sich die Lehrer aktiver mit neuen Erkenntnissen auseinander setzen. Die Politikformulierung würde zudem von einer breiter angelegten Kontrolle und Evaluierung im Innovations- und Reformprozess profitieren, wobei mehr Maßnahmen vor ihrer allgemeinen Umsetzung zunächst im Rahmen von Versuchsprojekten getestet werden sollten.

Die Lehrerpolitik ist ein komplexes und häufig kontroverses Thema, und deshalb sollen in diesem Kapitel die Konsultations-, Entwicklungs- und Umsetzungsverfahren untersucht werden, die für den Erfolg von Politikmaßnahmen ausschlaggebend sind. Dabei werden auch die wichtigsten Lücken in den Forschungs- und Informationsgrundlagen erörtert, auf die sich die Lehrerpolitik stützen muss, und Prioritäten für weitere Arbeiten in diesem Bereich aufgezeigt.

7.1 Einbeziehung der Lehrkräfte in die Politikformulierung und -umsetzung

Die in diesem Bericht angesprochenen Fragen betreffen die Arbeit und die Berufslaufbahnen der Lehrer in ihrem Kern, weshalb es für den Erfolg von Reformen aller Art unabdingbar ist, dass die Lehrkräfte selbst aktiv in die Ausarbeitung und Umsetzung der Maßnahmen einbezogen sind. Die in einer Reihe von Ländern gewonnenen Erfahrungen machen deutlich, dass es kaum möglich sein wird, wesentliche Veränderungen erfolgreich umzusetzen, solange die Lehrkräfte und deren Vertretungen nicht aktiv an der Politikformulierung beteiligt sind und sich für Reformen mitverantwortlich fühlen bzw. sich mit diesen identifizieren. Auf der anderen Seite sollte die Entwicklung aber auch nicht dahin gehen, dass Interessengruppen in der Lage sind, Bildungsreformen, die in demokratischen Politikprozessen verabschiedet worden sind, mit einem Veto zu verhindern. Bei einem derartigen Verhalten würde die Gefahr bestehen, die Unterstützung der Öffentlichkeit zu verlieren, von der die Bildungspolitik so entscheidend abhängt. Es ist schwierig, das richtige Gleichgewicht zu finden, doch sind ein offener und fortdauernder systematischer Dialog und entsprechende Konsultationen für diesen Prozess von grundlegender Bedeutung.

Beim Treffen der Bildungsminister der OECD-Länder im März 2004 in Dublin wurde die Bedeutung des Engagements der Lehrkräfte klar zum Ausdruck gebracht: „Es ist unerlässlich, dass die Lehrer und ihre Berufsorganisationen voll in die Debatte über die Bildungsreform und die Umsetzung von Veränderungen einbezogen werden. Die Minister haben sich für konsultative und partizipative Verfahren stark gemacht und sehen sich darin durch die Berichte einiger Länder bestätigt, in denen Lehrerverbände inzwischen eine Führungsrolle bei der Gestaltung neuer Ansätze im Bereich der Lehrerbeurteilung und der Laufbahnstrukturen übernehmen“ (Dempsey, 2004).

Die Bedeutung des Engagements der Lehrer wurde auch vom Gemeinsamen Sachverständigenausschuss der ILO und der UNESCO für die Durchführung der Empfehlungen betreffend die Stellung der Lehrer (CEART) hervorgehoben: „Sozialer Dialog ist der Zement erfolgreicher Bildungsreformen. Wenn die Lehrer und ihre Organisationen – d.h. diejenigen, die die Hauptverantwortung für die Umsetzung der Reformen tragen – nicht voll und ganz in die entscheidenden Aspekte der Bildungsziele und der Bildungspolitik einbezogen sind, können die Bildungssysteme nicht darauf hoffen, dass Ziel einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle zu erreichen“ (CEART, 2003). Der Ausschuss stellte aber auch fest, dass der soziale Dialog im Bildungswesen in den meisten Ländern als Prozess der Entscheidungsfindung nach wie vor fragil ist.

Systemweite Konsultationen können eine wichtige Rolle als Antriebs- und Erleichterungsfaktoren für Reformen spielen. Kasten 7.1 enthält zwei neuere Beispiele aus Chile und Italien, wo mit umfangreichen Konsultationen das Fundament für grundlegende Veränderungen in der Lehrerpolitik gelegt wurde.

An Konsultationen über Fragen der Lehrerpolitik müssen auch andere Gruppen teilnehmen, z.B. die Ausbilder, Arbeitgeber und Schüler der Lehrkräfte. In Kasten 7.2 werden die verschiedenen Konsultationsstrukturen beschrieben, die zu diesem Zweck in Ungarn eingerichtet wurden.

Zusätzlich zu den Konsultationsmechanismen können auch institutionelle Arrangements den Dialog fördern und zur Einbeziehung der Lehrkräfte und ihrer Berufsvereinigungen in den Prozess der Politikformulierung beitragen. In Kapitel 4 werden die in einigen Ländern entstandenen „Lehrerräte“ (*Teaching Councils*) dokumentiert, die Lehrkräften und sonstigen Interessengruppen sowohl ein Forum für die Entwicklung der Bildungspolitik als auch, und das ist noch entscheidender, einen Mechanismus für eine vom Berufsstand ausgehende Normensetzung und Qualitätssicherung

Kasten 7.1 **Konsultationen und Reform der Lehrerpolitik in Chile und Italien**

Chile

Mit dem Lehrergesetz von 1991 sollten in den chilenischen Grund- und Sekundarschulen Systeme für die Lehrerbeurteilung eingeführt werden. Das entsprechende Programm ermöglichte es den Arbeitgebern, Lehrkräfte zu entlassen, die zwei Jahre hintereinander eine schlechte Beurteilung erhalten hatten. Das Evaluierungssystem konnte allerdings nicht umgesetzt werden, weil der Lehrerverband Einwände gegen die Zusammensetzung der Beurteilungsausschüsse erhob und weil bemängelt wurde, dass das System auf Sanktionen anstatt auf die Erzielung von Verbesserungen ausgerichtet war. Das Thema Lehrerbeurteilung blieb in der politischen und öffentlichen Debatte der neunziger Jahre jedoch weiter präsent. Das Bildungsministerium reagierte darauf mit der Einrichtung eines technischen Ausschusses, der sich aus Vertretern des Ministeriums, der Kommunen und des Lehrerverbands zusammensetzte. Nach mehrmonatigen Diskussionen einigte sich dieser Ausschuss auf ein Modell für die Lehrerbeurteilung. Zugleich kamen seine Mitglieder überein, im Rahmen von Richtlinien Maßstäbe für die berufliche Leistung auszuarbeiten und in mehreren Landesteilen ein Pilotprojekt durchzuführen, in dem die anzuwendenden Verfahren und Instrumente evaluiert und angepasst werden sollten. Nach umfassenden Konsultationen im ganzen Land und nachdem eine Einigung mit der Lehrerschaft erzielt worden war, konnte ein Rahmen für die Leistungsbeurteilung ausgearbeitet und offiziell genehmigt werden. In vier Regionen wurde daraufhin ein Pilotprojekt für die Leistungsbeurteilung der Lehrer gestartet. Im Juni 2003 unterzeichneten das Ministerium, die Kommunen und der Lehrerverband ein Abkommen, mit dem die schrittweise Einführung des neuen Evaluierungssystems beschlossen wurde. (Einzelheiten zur Lehrerbeurteilung in Chile liefern Kasten 6.2 und 6.4.)

Italien

Im März 2003 verabschiedete das italienische Parlament ein umfangreiches neues Gesetz über *Allgemeine Regeln für das Bildungswesen und ein Grundniveau für die Leistung in der allgemeinen und beruflichen Bildung*. Dieses Gesetz gilt als entscheidende Etappe in Bezug auf die Dezentralisierung des Bildungswesens und ist durch eine starke Neufokussierung auf Resultate und Qualität gekennzeichnet. Im Hinblick auf die Verabschiedung dieses Gesetzes fanden in ganz Italien zahlreiche politische Aktivitäten und Debatten statt. Der parlamentarische Ausschuss für Bildung und Kultur veranstaltete zahlreiche Treffen mit verschiedenen Akteuren, Gemeindegruppen und Fachleuten. Die Ausschussmitglieder gaben den Bürgern zudem die Möglichkeit, direkt per E-Mail Stellung zu nehmen. Das neue Gesetz misst den Eltern eine wichtige Rolle zu, z.B. durch Initiativen zur Verbesserung der Schulwahl und des Informationsangebots sowie zur Erhöhung der Rechenschaftspflicht des Schulsystems und der Schulen. Es beinhaltet ferner die Einrichtung eines nationalen Beurteilungssystems sowie Änderungen der Anforderungen in Bezug auf die Lehrererstausbildung und die berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte. Der Prozess zog sich über 18 Monate hin, da die umfassenden Konsultationen als unerlässlich angesehen wurden, um die nötige Dynamik für Veränderungen zu schaffen.

in den Bereichen Lehrerausbildung, Vorbereitungszeit (Referendariat), Lehrkräfteleistungen und Karriereentwicklung bieten. Solche Organisationen sind bemüht, für den Lehrerberuf jene Kombination aus beruflicher Eigenständigkeit und öffentlicher Rechenschaftspflicht herzustellen, die andere Berufsgruppen wie Ärzte, Ingenieure und Juristen schon seit langem auszeichnet. Damit wäre es den Lehrern möglich, selbst mehr in die Festlegung der Kriterien für den Berufszugang,

der Standards für den beruflichen Aufstieg sowie der maßgeblichen Regeln für den Entzug der Erlaubnis zur Berufsausübung wegen mangelnder Effizienz einzubringen. In Kasten 7.3 ist die Entwicklung des *Teaching Council* in Irland beschrieben.

Zusätzlich zu den Konsultationsmechanismen und Organen der Entscheidungsfindung auf der Ebene der Bildungssysteme kommt es auch auf das Engagement der Lehrer auf Schulebene an. Kasten 7.4 liefert Beispiele für die Einbeziehung der Lehrer auf Schulebene aus Schweden und Spanien, wobei das schwedische Beispiel u.a. die Umsetzung der nationalen und regionalen Tarifverträge auf lokaler Ebene betrifft.

Eine aktivere Einbeziehung der Lehrerschaft ist nicht nur aus politischen oder pragmatischen Gründen notwendig. Eine der großen Herausforderungen, denen sich die politischen Entscheidungsträger angesichts der Anforderungen der Wissensgesellschaft stellen müssen, ist die Frage, wie die Qualität der Lehrkräfte gesichert und wie gewährleistet werden kann, dass sich alle Lehrer kontinuierlich um eine wirksame berufliche Weiterbildung bemühen. Forschungsarbeiten über die Merkmale einer effizienten beruflichen Entwicklung kommen zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte aktiv werden müssen, indem sie ihre eigenen Praktiken im Lichte der Berufsstandards und die Fortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Standards für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler analysieren.

Kasten 7.2 **Konsultationsstrukturen in Ungarn**

In Ungarn wurden verschiedene Mechanismen für Dialog und Konsultation eingerichtet, um Berufsverbänden und zivilgesellschaftlichen Organisationen die Möglichkeit zu geben, ihre Interessen in der Lehrerpolitik zu vertreten. Der Nationale Rat für das öffentliche Bildungswesen (Országos Köznevelési Tanács) ist berechtigt, Aktionen vorzuschlagen und einzuleiten und zu Fragen der schulischen Bildung Stellung zu nehmen (z.B. zu Lehrplänen, Schulbüchern, Unterrichtsausstattung, Prüfungssystem, berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte). In einigen grundlegenden Fragen der öffentlichen Bildung ist die Zustimmung des Rats zwingend erforderlich. Der Rat setzt sich aus Vertretern der Berufsorganisationen der Lehrer, der pädagogischen Fakultäten, der Ungarischen Akademie der Wissenschaften, der Arbeitgeberverbände und -kammern sowie des Bildungsministeriums zusammen. Der Nationale Minderheitenausschuss (Országos Kisebbségi Bizottság) verfügt über ähnliche Rechte im Bereich der Ausbildung von Minderheiten. Alle Minderheiten-Selbstverwaltungen des Landes sind durch ein Mitglied im Ausschuss vertreten. Der Rat für die öffentliche Bildungspolitik (Közoktatáspolitikai Tanács) bildet im Auftrag des Bildungsministeriums ein Gremium für die Vorbereitung von Entscheidungen, die Meinungsbildung und die Unterbreitung von Vorschlägen. Er befasst sich mit sämtlichen Fragen der öffentlichen Bildungspolitik (mit Ausnahme der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen). Alle wichtigen Partner auf Ebene der Berufsverbände, der Gesellschaft und der Regierung sind in diesem nationalen Gremium vertreten. Der Nationale Rat für die Rechte der Schüler (Országos Diákjogi Tanács) kann Vorschläge für Entscheidungen unterbreiten, die die Rechte der Schülerinnen und Schüler betreffen. Er setzt sich aus neun Mitgliedern zusammen, von denen drei vom Ministerium, drei von den nationalen Schülerverbänden, die die 6- bis 14-Jährigen vertreten, und weitere drei von den entsprechenden Verbänden für die 15- bis 18-Jährigen entsandt werden. Darüber hinaus gibt es konsultative und politische Gremien, die für die Dreiparteienverhandlungen zwischen den Gewerkschaften des Bildungssektors, den Arbeitgebern des Bildungssektors und den zuständigen Ministerien zuständig sind, und solche, die sich mit der beruflichen Aus- und Weiterbildung befassen.

Kasten 7.3 **Der *Teaching Council* in Irland**

In Irland wurde Anfang 2005 ein *Teaching Council*, „Lehrerrat“, ins Leben gerufen, der zum 1. März 2006 rechtskräftig seine Tätigkeit aufnehmen wird. Der *Teaching Council* soll die Einführung und Beibehaltung bester Praktiken im Lehrerberuf sowie im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften gewährleisten. Als gesetzliches Gremium wird er die berufsständischen Regeln festlegen, die Ausbildungsprogramme der Lehramtsanwärter überwachen und die berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte fördern. Auf diese Weise soll der Rat der Lehrerschaft zu einer größeren beruflichen Autonomie verhelfen und so das berufliche Ansehen und die Motivation der Lehrer erhöhen. Seine Hauptaufgaben sind:

- Festlegung, Veröffentlichung und Sicherung der Einhaltung eines Verhaltenskodexes für den Lehrerberuf;
- Einrichtung und Führung eines Lehrerregisters;
- Festlegung der Aus- und Weiterbildungsanforderungen für die Eintragung ins Lehrerregister;
- Prüfung und Zulassung der Ausbildungsprogramme für Lehrkräfte;
- Regulierung der Berufseinstiegsprogramme und der Probezeit der Junglehrer;
- Förderung der Weiterbildung und der beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte;
- Vertretung der Interessen der Lehrerschaft in Bildungsfragen und Festlegung von Verfahren für den Informationsaustausch zwischen den Lehrkräften, den im Bildungsbereich tätigen Organisationen und der Öffentlichkeit;
- Beratung des Bildungsministers in Fragen betreffend u.a. die Mindestqualifikationsanforderungen für die Zulassung zu Lehrerausbildungs- und Weiterbildungsprogrammen, die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte, das Lehrerangebot und die Arbeit des Rats;
- Überprüfung der beruflichen Eignung der Lehrer und gegebenenfalls Verhängung von Sanktionen für Lehrer, die den Leistungsstandards nicht gerecht werden.

Der Rat setzt sich aus 37 Vertretern verschiedener im Bildungswesen aktiver Parteien zusammen: 22 eingetragenen Lehrkräften sowie 15 Vertretern der pädagogischen Fakultäten, der Schulleiterverbände, der nationalen Elternverbände, der Wirtschaft und des Ministeriums.

Hargreaves (2003) hat auf die Schwierigkeiten aufmerksam gemacht, die sich beim Aufbau einer Kultur der Zusammenarbeit in den Schulen stellen, wenn dieser Prozess über die Grenzen einiger besonders engagierter Schulen mit guter Führung hinaus ausgedehnt werden soll. Seiner Ansicht nach handelt es sich bei den Methoden, die einige Schulsysteme hierzu anwenden, um eine Art „künstlicher Kollegialität“, d.h. eine von oben aufgezwungene Zusammenarbeit, „bei der die Agenda des Lehrerkollegiums so sehr mit Regeln darüber, was wer wann mit wem machen soll, überfüllt wird, dass von den Lehrern selbst ausgehende Initiativen dadurch behindert werden“. Dies habe dann zur Folge, dass die Lehrkräfte manchmal effektiv weniger zusammenarbeiten oder dass sie die kooperativen Arbeitsmethoden wieder aufgeben, sobald der unmittelbare Druck zur Umsetzung bzw. Ausarbeitung eines Verbesserungsplans für die Schule nachgelassen hat (S. 130). Hargreaves befürwortet stattdessen die Schaffung beruflicher Lerngemeinschaften innerhalb der einzelnen Schulen und über sie hinaus, was durch bestimmte Politikmaßnahmen gefördert werden kann:

- Leadership-Strategien, die beschreiben, wie Lerngemeinschaften aufgebaut und aufrechterhalten werden;

Kasten 7.4 **Einbeziehung der Lehrkräfte auf Schulebene in Spanien und Schweden**

Spanien

Die partizipativen Mechanismen auf Schulebene sind durch eine Reihe von Gremien fest verankert:

- Der *Schulrat* ist das Gremium, das den allgemeinen Rahmen für die Arbeit der Schulen vorgibt, und setzt sich im Allgemeinen aus dem Schulleiter, dem Studienleiter sowie Vertretern der Lehrer, der Schüler, der Eltern, der Lokalverwaltung und dem sonstigen Schulpersonal zusammen. Zu seinen Aufgaben gehört die Ausarbeitung von Richtlinien für das allgemeine Schulprogramm, die interne Organisation der Schule, die Schuldisziplin, die außerschulischen Aktivitäten und die Verwaltung der Räumlichkeiten.
- Die *Lehrerversammlung* setzt sich aus dem Schulleiter und den Lehrkräften zusammen. Sie ist für die Koordination im pädagogischen Bereich zuständig, z.B. die Festlegung der Kriterien für die Schülerbeurteilung, die Organisation von Förderunterricht für leistungsschwache Schüler sowie die Beratung der Schüler in Studien- und sonstigen Fragen.
- Die *Koordinationsgremien* innerhalb des Lehrerkollegiums ergänzen die schulische Organisation; sie umfassen Tutoren, Teams für verschiedene Klassenstufen und pädagogische Koordinationsausschüsse.

Schweden

Das Konsensprinzip ist ein zentrales Merkmal des schwedischen Entscheidungsprozesses. Dialog und Kooperation zwischen verschiedenen Parteien sind im Bildungssektor üblich, wenn sie auch nicht immer in einem Konsens über Veränderungen in der Bildungspolitik resultieren. Auf Ebene der Zentralregierung nehmen Vertreter der schwedischen Vereinigung der Lokalverwaltungen sowie der Lehrergewerkschaften häufig als Sachverständige an Diskussionen der Regierungsausschüsse oder Beratungsgruppen zur Schulpolitik teil. Die betroffenen Parteien können auch im Rahmen von Prüfungsausschüssen zu offiziellen Anfragen und Regierungsvorschlägen Stellung nehmen. Abgesehen von solchen organisierten Strukturen für die Zusammenarbeit bieten auch verschiedene Gesprächsrunden und Treffen Gelegenheit zu Diskussionen und Konsultationen zwischen den verschiedenen Parteien.

Auf Ebene der nachgeordneten Gebietskörperschaften und der einzelnen Schulen garantiert das Mitbestimmungsgesetz, dass sich die Arbeitgeber mit den Arbeitnehmern beraten, bevor wichtige Entscheidungen bezüglich ihres Arbeitsumfelds getroffen werden. Außerdem haben die Arbeitnehmervertreter 1992 eine Vereinbarung geschlossen, die die Zusammenarbeit am Arbeitsplatz regelt. Im Rahmen dieser Kooperationsvereinbarung versuchen die Arbeitgeber und die Lehrkräfte gemeinsam, Lösungen für Fragen in Zusammenhang mit ihren Arbeitsbedingungen zu finden.

- Einbindung von Indikatoren beruflicher Lerngemeinschaften in die Verfahren der Schulinspektion und -zulassung;
- Einbeziehung von Belegen für das Engagement in beruflichen Lerngemeinschaften in die Kriterien für die leistungsorientierte Vergütung und die bei der Überprüfung der Lehrbefähigung (Rezertifizierung) verwendeten Messgrößen der Lehrerkompetenz;
- Bereitstellung von Startkapital für Selbstlernprogramme einzelner Schulen und Schulgruppen;

– Selbstregulierung des Berufsstands durch Verfahren und Organisationen, in die die Gesamtheit der Lehrerinnen und Lehrer einbezogen ist;

– Förderung der Entwicklung und des Ausbaus professioneller Lehrernetze.

7.2 Verbesserung der Wissensbasis zur Förderung der Lehrerpolitik

Identifizierung und Beseitigung von Datenlücken

Bei der Erstellung dieses Berichts musste in erheblichem Umfang auf die vorliegenden Daten und Informationen über die Lehrkräfte, ihre Arbeit und ihre Berufslaufbahnen zurückgegriffen werden. Dabei zeigte sich, dass nur zu einem Teil des Themenspektrums, mit dem sich die Lehrerpolitik auseinander setzen muss, entsprechende Informationen zur Verfügung stehen und dass dieses Informationsmaterial vielfach auch erhebliche Lücken aufweist. Durch die Verbesserung der auf nationaler und internationaler Ebene vorliegenden Informationen über die Lehrerschaft könnte das Verständnis der grundlegenden Fragen und Probleme vertieft werden, mit denen sich die Länder konfrontiert sehen.

Indikatoren, die als Orientierungshilfe für die Ausarbeitung der Lehrerpolitik dienen, sollten in erster Linie drei Zwecke erfüllen können: Erstens den Prozess der Politikformulierung durch sachdienliche Informationen fördern und die Behandlung zentraler Fragen der Lehrerpolitik gestatten, zweitens die Rechenschaftspflicht gegenüber der Öffentlichkeit verstärken, indem sie eine Beurteilung der Qualität und Effizienz des Unterrichts- und Lernprozesses an den Schulen ermöglichen, und drittens einen Überblick in die Probleme der Lehrerpolitik und die entsprechenden Lösungen in anderen Ländern liefern.

Ein Rahmen aus Indikatoren zur Unterstützung der Lehrerpolitik sollte im Einzelnen folgende Aspekte beschreiben:

– gesellschaftliche und schulische Faktoren, die den Kontext des Lehrerberufs bestimmen;

– allgemeine Trends im Lehrerberuf und Profil des Lehrpersonals;

– Trends, institutionelle Strukturen und Resultate der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften;

– Trends und Faktoren bei der Anwerbung von Personen für den Lehrerberuf, einschließlich der Bestimmungsfaktoren für die Nachfrage und der Anreizstruktur;

– strukturelle Elemente und Ergebnisse des Lehrerarbeitsmarkts, einschließlich Einstellungsverfahren und Auswahlkriterien;

– Trends und Faktoren für die Sicherung des Verbleibs effizienter Lehrer in den Schulen, einschließlich der schulischen Prozesse, die die Arbeit der Lehrkräfte bestimmen.

Durch einen solchen Rahmen könnten diese Aspekte mit bestimmten Merkmalen wie Landesregion, Charakteristiken der Lehrkräfte, Bildungsniveau und Fachbereich, Schultyp und Programm verknüpft werden. Obwohl dieses Projekt so ausgelegt war, dass auch Berufs- und Sonderschullehrer einbezogen wurden, liegen derzeit beispielsweise nur wenige Informationen zu den Politikproblemen in Bezug auf diese Lehrerkategorien vor.

Längsschnittdaten, zu deren Erfassung bestimmte Personengruppen über einen längeren Zeitraum beobachtet werden und die wichtig sind, um die beruflichen Entscheidungen der Lehrkräfte in bestimmten Schlüsseletappen zu analysieren, könnten ebenfalls wichtige Erkenntnisse liefern; sie stehen in den Ländern derzeit aber weitgehend nicht zur Verfügung. Zudem fehlt es besonders an Informationen, die einen Vergleich der Arbeitsbedingungen und der beruflichen Entwicklung zwischen den Lehrern und anderen Berufsgruppen ermöglichen. Viele der zur Formulierung von

Lehrerpolitiken verwendeten Daten und Forschungsarbeiten beziehen sich mehrheitlich auf den Bildungssektor selbst; durch Vergleichsdaten über andere Berufsgruppen könnten die für die Lehrkräfte ermittelten Trends und Erkenntnisse hingegen in einen allgemeineren Kontext gestellt werden, wovon auch Anstöße für Veränderungen ausgehen könnten.

Anhang 2 enthält einen Indikatorenrahmen zur Unterstützung der Lehrerpolitik sowie eine Beurteilung des allgemeinen Angebots an Daten auf nationaler und internationaler Ebene. Bei den Bereichen, in denen es in vielen Ländern wie auch auf internationaler Ebene noch an Daten mangelt, handelt es sich vor allem um:

– Art und Ausmaß des Lehrermangels;
– Merkmale und Hintergrund der Neuzugänge zur Lehrererstausbildung, Erfolgsraten in der Lehrererstausbildung sowie Auswirkungen der institutionellen Struktur und des Programmtyps auf den Erfolg der Studierenden;
– Informationen über den ausgeübten Beruf nach Abschluss der Lehrererstausbildung, die Gründe für den Nichteintritt in den Lehrerberuf bei abgeschlossenem Lehramtsstudium und die ersten beruflichen Erfahrungen von Junglehrern, einschließlich der Berufseinstiegsprogramme;
– Ausstiegsquoten und Fluktuationsraten der Lehrer nach Hintergrundmerkmalen und Schultyp, Informationen über die Gründe für den Ausstieg und über den anschließenden Verbleib;
– Einstellung der Lehrkräfte zu ihrer Arbeit, einschließlich der wichtigsten Gründe für Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit am Arbeitsplatz;
– Zeitaufwand der Lehrer unter Berücksichtigung der unterrichteten Fächer, der Qualifizierung für diese Fächer und der zum Unterricht hinzukommenden Aufgaben und Verantwortlichkeiten;
– Gehälter, Zusatzleistungen und Arbeitsbedingungen im Verhältnis zu Berufen mit vergleichbaren Qualifikationsanforderungen;
– Angebot an Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung, unter Angabe der Art der Maßnahmen, des Zeitaufwands und der entsprechenden Anreize;
– Hilfskräfte und Interaktion ihrer Aufgabenbereiche mit denen der Lehrkräfte.

Die OECD arbeitet mit den Ländern zusammen, um das Angebot an internationalen Daten über die Lehrkräfte und ihre Arbeit zu verbessern, namentlich im Rahmen ihres Programms über Indikatoren des Bildungswesens (*Indicators of Education Systems* – INES), das einen großen Teil der in diesem Bericht verwendeten Daten lieferte. Die bei diesem Projekt identifizierten Datenlücken und Prioritäten werden bei den künftigen Arbeiten zur Weiterentwicklung des INES berücksichtigt werden[1]. Zudem trägt die internationale Schulleistungsstudie PISA durch die Messung der Lernerträge der Schülerinnen und Schüler auch zu einem besseren Verständnis des Arbeitsumfelds der Lehrkräfte bei. Andere internationale Organisationen wie ILO, UNESCO, IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) und Eurydice unternehmen ebenfalls große Anstrengungen zur Verbesserung des auf internationaler Ebene zur Verfügung stehenden Informationsmaterials über die Lehrkräfte. ILO und UNESCO haben beispielsweise ein statistisches Profil des Lehrerberufs in einer großen Zahl von Ländern rund um den Globus erstellt (Siniscalco, 2002). Eurydice hat vor kurzem eine umfassende Studie über den Lehrerberuf in Europa abgeschlossen, die sich mit Themen wie der Lehrererstausbildung und dem Übergang ins Arbeitsleben (Eurydice, 2002a), Lehrkräfteangebot und -nachfrage (Eurydice, 2002b) sowie Beschäftigungsbedingungen und Gehälter (Eurydice, 2003) befasst.

1. Die Anstrengungen der OECD zur Verbesserung der internationalen Lehrkräftedaten umfassen auch das Weltbildungsindikatoren-Programm (WEI), ein Gemeinschaftsprojekt mit der UNESCO.

Prioritäten für die Forschung

In den meisten Ländern ist das Forschungsmaterial zur Ausbildung, Arbeit und beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte sehr lückenhaft. Solche Arbeiten sind nicht nur wichtig, um die Wissensbasis der Lehrerpolitik zu verbessern, sondern auch um sicherzustellen, dass neue Informationen und Ideen in die Schulen gelangen und dass sich die Lehrkräfte aktiver mit neuen Erkenntnissen auseinander setzen.

Ein Bereich, in dem die Forschung unbedingt klarere Hinweise liefern muss, ist die Frage der Eigenschaften, die einen guten Lehrer auszeichnen. Infolge des Mangels an Informationen hierzu ist es schwierig, einen Katalog der von den Lehrern zu erfüllenden Standards auszuarbeiten, Aus- und Weiterbildungsprogramme für Lehrkräfte zu entwickeln oder Strategien für den Umgang mit ineffizienten Lehrern zu formulieren.

Es mangelt an vergleichenden, länderübergreifenden Studien zur Lehrererstausbildung. Um mehr darüber zu erfahren, wie eine wirkungsvolle Aus- und Weiterbildung gestaltet sein sollte, müssen mehrere Lücken in der Forschung geschlossen werden: Mit welchen Pädagogikkursen und Unterrichtsmethoden können angehende Lehrer am besten auf ihren Beruf vorbereitet werden? Welche Wirkung haben fachbezogene und pädagogische Kurse und wie sollten diese beiden Elemente am besten kombiniert werden? Wir wissen nur wenig über die Auswirkungen der verschiedenen Methoden zur Vermittlung praktischer Erfahrungen auf die Effizienz der Lehrer oder über die optimale Art der Verknüpfung der entsprechenden Programme mit theoretischeren Kursen. Wir benötigen Längsschnittstudien, in denen die Studienanfänger im Bereich Lehramt und deren weitere berufliche Entwicklung beobachtet werden, wobei auch Personen berücksichtigt werden sollten, die über alternative Zugangswege in den Lehrerberuf einsteigen.

Die Auswirkungen der verschiedenen Einführungsprogramme auf die Zufriedenheit im Beruf, die Effizienz der Lehrkräfte und die Ausstiegsquoten sollten genauer gemessen werden. Länderübergreifende Studien könnten insbesondere neue Ideen für Mentoranwerbungs-, Vorbereitungs- und Anreizsysteme liefern. Zu den weiteren Prioritäten für die Forschung gehören neue Konzepte für die Auswahl sowie die Aus- und Weiterbildung von Schulleitern in verschiedenen Stadien ihrer beruflichen Laufbahn sowie Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Schulmanagement, Schulklima, Leistung der Lehrkräfte und Zufriedenheit am Arbeitsplatz[2].

Es ist nur wenig bekannt über die Effekte, die verschiedene Modelle der beruflichen Entwicklung auf die Effizienz der Lehrkräfte und ihre Lernmotivation ausüben. Hier bedarf es Forschungsarbeiten, in denen die Wirksamkeit verschiedener Arten von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für verschiedene Lehrerkategorien in verschiedenen Stadien ihrer beruflichen Laufbahn analysiert wird. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt wissen wir nur wenig über die Anbieter von beruflicher Weiterbildung für Lehrkräfte und das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage in diesem Bereich.

Die Karrierechancen und die Beförderungsverfahren im Lehrerberuf wurden noch nicht umfassend untersucht, obwohl das Kriterium des Dienstalters in den verschiedenen Bildungssystemen inzwischen weniger Einfluss auf die berufliche Entwicklung hat. Die Forschung befasst sich derzeit in der Regel vorrangig mit den Gründen der Entscheidung für den Lehrerberuf, wohingegen wesentlich weniger untersucht wird, was die Lehrer bei der Ausübung ihres Berufs motiviert. Auch im Bereich der Evaluation und der Rechenschaftspflicht sind weitere Forschungsarbeiten notwendig. Es ist nur wenig darüber bekannt, was wirkungsvolle Systeme der Lehrerbeurteilung auszeichnet und welche Faktoren für deren erfolgreiche Umsetzung ausschlaggebend sind.

Es ist auch offensichtlich, dass sich die Wissenschaft bisher kaum mit den Elementen befasst hat, die die Struktur des Lehrerarbeitsmarkts bestimmen: z.B. die Rolle der Lehrergewerkschaften, der arbeitsvertraglichen Faktoren, der Verhandlungsmechanismen und der Einstellungsverfahren. Die Fachliteratur sollte hier auf folgende Fragen antworten: Wie wirkt es sich aus, wenn die Schulen

2. 2005 und 2006 läuft bei der OECD ein Projekt zur Verbesserung des Schulmanagements.

direkt für die Einstellung bzw. Beschäftigung der Lehrer zuständig sind? Welche Folgen hat es, wenn der Lehrerberuf durch alternative Einstiegsmöglichkeiten für Personen geöffnet wird, die zuvor in anderen Bereichen tätig waren?

Das möglicherweise schwerwiegendste Versäumnis der bisherigen Arbeiten ist die geringe Aufmerksamkeit, die bislang dem Vergleich der Kosteneffizienz verschiedener politischer Optionen zukam. Auch wenn es eindeutig wichtig ist zu wissen, ob sich eine bestimmte Änderung in der Politik auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirkt, ist dies als Grundlage für die Politikgestaltung doch nicht ausreichend. Darüber hinaus gilt es zu messen, welche Ressourcen für die verschiedenen Optionen erforderlich sind und mit welchen Kosten dies verbunden ist, und zu untersuchen, ob diese Ressourcen auf andere Weise nicht u.U. nutzbringender eingesetzt werden könnten.

Die Politikformulierung würde auch von einer breiter angelegten Kontrolle und Evaluierung im Innovations- und Reformprozess profitieren. Die Länder sind sich bewusst geworden, dass sie größeren Nutzen aus der ihren Bildungssystemen innewohnenden Vielfalt ziehen können, wenn sie Politikreformen vor ihrer allgemeinen Umsetzung zunächst im Rahmen von Pilotprojekten in einzelnen Schulen und Regionen testen, die sich dafür freiwillig melden. Um die Wirksamkeit einer Umsetzungsstrategie zu gewährleisten, ist es von zentraler Bedeutung, die für erfolgreiche Innovationen ausschlaggebenden Faktoren zu identifizieren und die erforderlichen Bedingungen für deren Verbreitung, systematische Einführung und Bestandsfähigkeit in anderen Schulen zu schaffen.

Literaturverzeichnis

CEART (2003), *Report of the Eighth Session, Paris,* 15.-19. September 2003, Gemeinsamer Sachverständigenausschuss der ILO und der UNESCO für die Durchführung der Empfehlung betreffend die Stellung der Lehrer.

Dempsey, N. (2004), Chair's Summary, Tagung des OECD-Ausschusses für Bildungsfragen auf Ministerebene: *Verbesserung der Lern- und Unterrichtsqualität für alle,* Dublin, Irland, *www.oecd.org/edumin2004.*

Eurydice (2002a), *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen*, Bericht I, Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben, Allgemeinbildender Sekundarbereich I, Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa, Vol. 3, Eurydice, Brüssel.

Eurydice (2002b), *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen*, Bericht II, Angebot und Nachfrage, Allgemeinbildender Sekundarbereich I, Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa, Vol. 3, Eurydice, Brüssel.

Eurydice (2003), *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen*, Bericht III, Beschäftigungsbedingungen und Gehälter, Allgemeinbildender Sekundarbereich I, Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa, Vol. 3, Eurydice, Brüssel.

Hargreaves, A. (2003), *Teaching in the Knowledge Society*, Open University Press, Maidenhead, England.

Siniscalco, M. (2002), *A Statistical Profile of the Teaching Profession*, ILO (Genf) und UNESCO (Paris).

Anhang I

Wie das Projekt durchgeführt wurde

Hintergrund des OECD-Projekts

Der OECD-Ausschuss für Bildungsfragen startete das OECD-Projekt „Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern" (*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*) im April 2002. Die OECD-Bildungsminister stellten in ihrem Kommuniqué *In Kompetenzen für alle investieren* von April 2001 die zentrale Bedeutung der Lehrkräfte heraus. Sie gaben eine ehrgeizige Agenda für die Schulen vor, die auf sich rasch wandelnde gesellschaftliche Anforderungen reagieren und das Fundament für lebenslanges Lernen legen müssen. Die Minister stellten auch einen klaren Zusammenhang zwischen den von den Schulen zu bewältigenden Herausforderungen und den Lehrerkapazitäten her.

> *„Wir haben uns mit einigen der Optionen für die künftige Entwicklung unserer Schulen befasst. Die optimistischeren davon könnten gefährdet sein, wenn ein ernsthafter Lehrermangel auftreten sollte. Wir müssen gemeinsam sondieren, mit welchen Strategien wir erstklassige Lehrer und Schulleiter gewinnen und halten können"*. In Kompetenzen für alle investieren (S. 5).

Fragen der Lehrerpolitik standen ebenfalls auf der Tagung der OECD-Bildungsminister in Dublin im März 2004 im Mittelpunkt. Auf dieser Tagung, die dem Thema *Verbesserung der Lern- und Unterrichtsqualität für alle* gewidmet war, wurden auch Politikinitiativen zur Steigerung des Lehrkräfteangebots und der Lehrereffektivität erörtert. Die Minister stellten fest, dass „die Qualität der Lehrkräfte und ihrer Arbeit ein entscheidender Bestimmungsfaktor für die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler und die Verbesserung der Schulsysteme ist" (Dempsey, 2004).

Zweck des OECD-Projekts

Mit dem OECD-Projekt sollte dem starken Interesse an Fragen der Lehrerpolitik auf nationaler und internationaler Ebene Rechnung getragen werden. Das allgemeine Ziel bestand darin, den politischen Entscheidungsträgern Informationen und Analysen an die Hand zu geben, die ihnen bei der Formulierung und Umsetzung einer Lehrerpolitik helfen können, die zu einer hohen Unterrichts- und Lernqualität in den Schulen führt. Die mit dem Projekt verfolgten Zwecke, der Analyserahmen und die verwendete Methodologie sind in OECD (2002a) eingehender beschrieben. Die wichtigsten Ziele lauteten:

- Synthese von Forschungsarbeiten über Fragen im Zusammenhang mit Politikmaßnahmen, die die Anwerbung, Einstellung, Sicherung des Verbleibs und die berufliche Entwicklung qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer betreffen;
- Identifizierung innovativer und erfolgreicher Politikinitiativen und Vorgehensweisen;
- Erleichterung des Austauschs von Erkenntnissen und Erfahrungen zwischen den Ländern;
- Identifizierung von Optionen, die die politischen Entscheidungsträger in Erwägung ziehen könnten.

Das Projekt zielte darauf ab, den bereits existierenden Fundus internationaler Arbeiten über die Lehrertätigkeit zu erweitern und zu bereichern. Die wichtige Rolle, die den Lehrkräften bei-

gemessen wird, spiegelt sich in einer Vielzahl anderer OECD-Projekte wider, darunter *Staying Ahead: In-Service Training and Teacher Professional Development* (OECD, 1998), *Teachers for Tomorrow's Schools* (OECD und UNESCO, 2001) und den Arbeiten des Zentrums für Forschung und Innovation im Bildungswesen (CERI) an dem Projekt *Schooling for Tomorrow* (OECD, 2001) und über die Entwicklung der Lehrerkompetenzen in Bezug auf formative Beurteilung (OECD, 2005). Die OECD hat zudem umfangreiche Arbeiten durchgeführt, um die Datenbank mit international vergleichbaren Informationen über Lehrkräfte zu erweitern, u.a. mit der jährlich erscheinenden Veröffentlichung *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren* und den Entwicklungsarbeiten der von INES (Programm über Indikatoren des Bildungswesens) eingesetzten *Taskforce on Teaching and Learning.* Letztere hat – großenteils auf dem OECD-Projekt über Lehrerpolitik aufbauend – die Grundlagen für eine internationale Erhebung über Lehrkräfte sowie Unterrichts- und Lernbedingungen geschaffen, die jetzt in regelmäßigen Zeitabständen durchgeführt werden soll.

Das zunehmende Interesse an der Lehrerpolitik zeigt sich auch an den Arbeiten anderer internationaler Organisationen. Dazu zählen der Europarat, die Europäische Kommission, die Europäische Stiftung für Berufsbildung, das Informationsnetz Eurydice, die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), die Internationale Arbeitsorganisation (ILO), die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), das Europäische Hochschulzentrum der UNESCO (CEPES), das Internationale Institut für Bildungsplanung (IIEP) der UNESCO und die Weltbank. Das OECD-Projekt profitierte von einer engen Zusammenarbeit mit diesen internationalen Organisationen sowie mit dem Beratenden Ausschuss der Wirtschaft bei der OECD (BIAC) und dem Gewerkschaftlichen Beratungsausschuss bei der OECD (TUAC).

Das Projekt konzentrierte sich auf den Primar- und Sekundarbereich. Es umfasste auch berufsbildende Programme für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe sowie sonderpädagogische Programme für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, obwohl in der Praxis nur wenige Länderberichte umfangreiches Datenmaterial über Lehrkräfte für berufsbildende oder sonderpädagogische Programme enthielten. Das Projekt war vom Konzept her sowohl auf öffentliche als auch private Schulen abgestellt, in der Praxis konzentrierten sich die Länderdaten und die Politikdiskussionen jedoch zumeist auf Schulen im öffentlichen Sektor. Wenngleich das Hauptaugenmerk den Lehrkräften galt, gehörten das sonstige Schulpersonal und die Interaktion zwischen dessen Aufgaben und denen der Lehrkräfte ebenfalls zum Gegenstand der Untersuchung.

Methodologie und Länderbeteiligung

Zusammenarbeit zwischen den Ländern

Das Projekt basierte auf der Zusammenarbeit freiwillig teilnehmender Länder untereinander und mit dem OECD-Sekretariat. Es umfasste die Untersuchung länderspezifischer Fragen und Politiken in Bezug auf Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer und die Betrachtung dieser Erfahrungen in einem breiteren internationalen Rahmen mit dem Ziel, Aufschlüsse und Erkenntnisse zu gewinnen, die für die Länder insgesamt relevant sind.

Der kooperative Ansatz gab den Ländern Gelegenheit, durch den Vergleich ihrer eigenen Erfahrungen mit denen anderer Länder mehr über sich selbst zu lernen. Eine weitere Absicht bestand darin, durch die Sammlung internationaler Daten über die Auswirkungen von Politikreformen und die Umstände, unter denen sie am besten greifen, die allgemeine Wissensbasis zu erweitern.

Zwei komplementäre Ansätze

Im Rahmen des Projekts wurden zwei komplementäre Ansätze verfolgt: zum einen ein *analytischer Ansatz*, zum anderen ein *Länderprüfungsansatz*. Beim analytischen Ansatz wurden verschiedene Instrumente eingesetzt – Länderhintergrundberichte, Sichtung der Fachliteratur, Daten-

analysen und Auftragsstudien –, um die Faktoren, die die Anwerbung, berufliche Entwicklung und Sicherung des Verbleibs qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen, sowie mögliche Politikreaktionen zu analysieren. Alle 25 Teilnehmerländer beteiligten sich an diesem Ansatz. Darüber hinaus erklärten sich neun Länder bereit, an einer Länderprüfung teilzunehmen, bei der externe Prüferteams eine eingehende Fallstudie durchführten, deren Ergebnisse in einem Länderbericht dargelegt wurden.

Teilnehmerländer

Die an dem Projekt teilnehmenden Länder waren:

– *Analytischer Ansatz* (25 Länder, 26 Hintergrundberichte): Australien, Belgien (fläm. Gemeinschaft), Belgien (franz. Gemeinschaft), Chile, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Israel, Italien, Japan, Kanada (Quebec), Korea, Mexiko, Niederlande, Norwegen, Österreich, Schweden, Schweiz, Slowakische Republik, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Vereinigte Staaten.

– *Länderprüfungsansatz* (9 Länder, 10 Prüferteambesuche): Belgien (fläm. Gemeinschaft), Belgien (franz. Gemeinschaft), Deutschland, Italien, Korea, Österreich, Schweden, Schweiz, Spanien und Ungarn.

Nationaler Koordinator

Jedes Teilnehmerland ernannte einen Nationalen Koordinator. Dieser hatte die Aufgabe, mit dem OECD-Sekretariat und den zuständigen Stellen innerhalb des jeweiligen Landes über das Projekt zu kommunizieren, für die fristgemäße Fertigstellung des nationalen Hintergrundberichts zu sorgen, mit dem OECD-Sekretariat hinsichtlich der Organisation des Prüferteambesuchs Verbindung zu halten (im Fall der am Länderprüfungsansatz teilnehmenden Länder), an internationalen Tagungen und Workshops im Zusammenhang mit dem Projekt teilzunehmen, die Stellungnahme des Landes zu im Entwurf vorgelegten Dokumenten zu koordinieren und bei der Verbreitung von Informationen behilflich zu sein. Die Nationalen Koordinatoren sind in Tabelle A.1 aufgeführt.

Nationaler Beratungsausschuss

Die meisten Teilnehmerländer setzten einen Nationalen Beratungsausschuss ein, in dem die wichtigsten Interessengruppen vertreten waren. Er sollte den Nationalen Koordinator bei seiner Arbeit unterstützen, die Erstellung des nationalen Hintergrundberichts beaufsichtigen und Beiträge allgemeiner Art zum Projekt leisten. Dort, wo auf nationaler Ebene kein beratender Ausschuss eingerichtet wurde, stellte das betreffende Land durch entsprechende Mechanismen sicher, dass der nationale Hintergrundbericht die Auffassungen und Perspektiven der verschiedenen Interessengruppen im Bereich der Lehrerpolitik angemessen widerspiegelt.

Nationaler Hintergrundbericht

Alle Teilnehmerländer erstellten einen nationalen Hintergrundbericht. Diese Berichte bauten auf einem gemeinsamen Themen- und Fragenkatalog auf und folgten einem einheitlichen Rahmen, um vergleichende Analysen zu erleichtern und den Ländern optimale Möglichkeiten zu geben, voneinander zu lernen. Die Hintergrundberichte bildeten eine wichtige Datenquelle bei der Erarbeitung dieses Berichts. Die Richtlinien für die Erstellung der nationalen Hintergrundberichte sind in OECD (2002a) ausführlich dargelegt.

Die Länderhintergrundberichte sollten etwa 70 Seiten lang und in folgende Hauptkapitel aufgegliedert sein:

1. *Nationale Rahmenbedingungen*
2. *Schulsystem und Lehrpersonal*

Tabelle A.1 **Nationale Koordinatoren in den Teilnehmerländern**

Land	Nationaler Koordinator
Australien	Georgina Webb, Department of Education, Science and Training
Belgien (Fl.)	Guy Janssens, Ministerium der Flämischen Gemeinschaft
Belgien (Fr.)	Dominique Barthélémy, Ministerium der Französischen Gemeinschaft
Chile	Vivian Heyl, Bildungsministerium
Dänemark	Laust Joen Jakobsen, Hochschulzentrum, Region Kopenhagen Jørgen Thorslund, Hochschulzentrum, Region Kopenhagen
Deutschland	Michael Krüger, Hessisches Kultusministerium
Finnland	Birgitta Vuorinen, Bildungsministerium (bis Dezember 2002) Maija Innola, Bildungsministerium (ab Januar 2003)
Frankreich	Nadine Prost, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Griechenland	George Bagakis, Griechisches Zentrum für Bildungsforschung Fani Stylianidou, Griechisches Zentrum für Bildungsforschung
Irland	Ian Murphy, Department of Education and Science (bis September 2003) Emer Egan, Department of Education and Science (ab Oktober 2003)
Israel	Nora Cohen, Bildungsministerium Ruth Zuzovsky, Universität Tel-Aviv
Italien	Caterina Veglione, Ministerium für Schule, Hochschule und Forschung
Japan	Noriyuki Takeshita, Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie (bis Juli 2004) Hayashi Towatari, Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie (ab Juli 2004)
Kanada (Quebec)	Sylvie Turcotte, Ministère de l'Education, Québec
Korea	Ee-gyeong Kim, Staatliches Bildungsforschungsinstitut KEDI
Mexiko	Dulce María Nieto de Pascual, Ministerium für öffentliche Bildung (bis November 2003) Francisco Deceano, Ministerium für öffentliche Bildung (ab Dezember 2003) Maria del Refugio Guevara, Ministerium für öffentliche Bildung (ab Dezember 2003)
Niederlande	Ben van der Ree, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (bis Dezember 2002) Hans Ruesink, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (seit Januar 2003)
Norwegen	Vidar Sollien, Norwegischer Bildungsrat
Österreich	Dagmar Hackl, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bis November 2003 und ab Mai 2004) Sonja Euller, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (von Dezember 2003 bis Mai 2004)
Schweden	Ingrid Holmbäck-Rolander, Ministerium für Bildung und Wissenschaft (bis August 2003) Annelie Sträth, Ministerium für Bildung und Wissenschaft (ab September 2003) Ann-Katrin Wirén, Ministerium für Bildung und Wissenschaft (ab September 2003)
Schweiz	Stefan Denzler, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung Stefan Wolter, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Slowakische Republik	Vladislav Rosa, Staatliches Schulaufsichtsamt
Spanien	Myriam Valle, Ministerium für Bildung, Kultur und Sport (bis September 2002) Paz De La Serna, Ministerium für Bildung, Kultur und Sport (ab Oktober 2002)
Ungarn	László Limbacher, Bildungsministerium
Vereinigtes Königreich	Hazel Briant, Department for Education and Skills (von Oktober 2002 bis März 2004) Hilary Emery, Department for Education and Skills Max Galla, Department for Education and Skills (ab Mai 2004) Robert Mace, Department for Education and Skills (bis Februar 2003)
Vereinigte Staaten	Kate Walsh, National Council on Teacher Quality

3. *Anwerbung geeigneter Personen für den Lehrberuf*
4. *Ausbildung und Qualifizierung von Lehrkräften*
5. *Gewinnung, Auswahl und Einstellung von Lehrkräften*
6. *Sicherstellung des Verbleibs effektiver Lehrkräfte*

Die Kapitel 3 bis 6 konzentrieren sich auf die Identifizierung der wichtigsten Politikanliegen, eine Beschreibung von Trends und maßgeblichen Kausalfaktoren sowie eine Erörterung relevanter Politikinitiativen und ihrer Auswirkungen.

Die Arbeiten an den nationalen Hintergrundberichten fanden hauptsächlich zwischen Juni 2002 und Dezember 2003 statt. Die einzelnen Länder sind dem Projekt zu unterschiedlichen Terminen beigetreten und haben ihre Berichte dementsprechend zu unterschiedlichen Zeitpunkten fertig gestellt und veröffentlicht. Unterschiede gab es zwischen den Ländern auch im Hinblick darauf, inwieweit sie aktuelle Daten und Politikentwicklungen in ihren Hintergrundbericht einbeziehen konnten. Daher beziehen sich die Berichte nicht alle auf den gleichen Zeitraum, obwohl die meisten die Entwicklungen bis etwa zum Jahr 2002 erfassen. Anfang 2004 aktualisierten einige Länder ihre Hintergrundberichte, für die Veröffentlichung auf der Projekt-Website.

Die Hintergrundberichte richten sich in erster Linie an vier Adressaten: 1. das OECD-Sekretariat und andere an dem Projekt teilnehmende Länder als Grundlage für den Erfahrungsaustausch und als Ausgangspunkt für die Ausführungen in diesem Bericht, 2. das externe Prüferteam, das die an der Länderprüfung teilnehmenden Staaten besuchte, 3. an Fragen der Lehrerpolitik interessierte Personen im eigenen Land und 4. an solchen Fragen interessierte Personen auf internationaler Ebene und in anderen Ländern. Die Autoren der nationalen Hintergrundberichte sind in Tabelle A.2 aufgeführt.

Tabelle A.2 **Autoren der nationalen Hintergrundberichte**

Land	Autoren
Australien	Malcolm Skilbeck, Connell Skilbeck Educational Consultancy and Research Helen Connell, Connell Skilbeck Educational Consultancy and Research
Belgien (Fl.)	Geert Devos, Universität Gent/ Vlerick Management School Karlien Vanderheyden, Universität Gent/ Vlerick Management School
Belgien (Fr.)	Jacqueline Beckers, Universität Lüttich Steve Jaspar, Universität Lüttich Marie-Catherine Voos, Universität Lüttich
Chile	Koordiniert von : Paula Darville, Bildungsministerium Mauricio Farías, Bildungsministerium Cesar Muñoz, Bildungsministerium, unter Aufsicht von Vivian Heyl, Bildungsministerium
Dänemark	Jens Christian Jacobsen, Hochschulzentrum, Region Kopenhagen Jørgen Thorslund, Hochschulzentrum, Region Kopenhagen
Deutschland	Das Hintergrundmaterial bestand aus mehreren Komponenten: – Nationaler Hintergrundbericht: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder – Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht: Peter Döbrich, Klaus Klemm, Georg Knauss und Hermann Lange – Stellungnahmen des Deutschen Beamtenbunds (DBB) und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) – Hintergrundberichte der Länder: Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Brandenburg: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Hamburg: Behörde für Bildung und Sport (Redaktion: Monika Renz) Nordrhein-Westfalen: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (Bearbeiter: Günther Neumann), ergänzt durch Beiträge lokaler Verbände

Tabelle A.2 *(Forts.)* **Autoren der nationalen Hintergrundberichte**

Land	Autoren
Finnland	Maija Innola, Bildungsministerium Touko Hilasvuon, Bildungsministerium Armi Mikkola, Bildungsministerium Kristiina Volman, Bildungsministerium Birgitta Vuorinen, Bildungsministerium
Frankreich	Françoise Cros, Conservatoire National des Arts et Métiers Jean-Pierre Obin, Inspecteur général de l'éducation nationale
Griechenland	Fani Stylianidou, Griechisches Zentrum für Bildungsforschung George Bagakis, Griechisches Zentrum für Bildungsforschung Dimitris Stamovlasis, Griechisches Zentrum für Bildungsforschung
Irland	John Coolahan, National University of Ireland Maynooth
Israel	Ruth Zuzovsky, Universität Tel-Aviv Smadar Donitsa-Schmidt, Universität Tel-Aviv
Italien	Rosario Drago, Ministerium für Schule, Hochschule und Forschung Anhang über das Burnout-Syndrom unter Lehrern von Giorgio Basaglia and Vittorio Lodolo D'Oria
Japan	Kazumitsu Fujita, Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie
Kanada (Bericht Quebec)	Clermont Gauthier, Universität Laval M'hammed Mellouki, Universität Laval
Kanada (Gesamt-kanadischer Bericht)	Council of Ministers of Education (Kanadische Kultusministerkonferenz)
Korea	Ee-gyeong Kim, Staatliches Bildungsforschungsinstitut KEDI You-kyung Han, Staatliches Bildungsforschungsinstitut KEDI
Mexiko	María del Refugio Guevara, Ministerium für öffentliche Bildung Laura Elena González, Ministerium für öffentliche Bildung
Niederlande	Marion Meesters, Bureau Meesters en Oudejans
Norwegen	Selma Therese Lyng, Institut für Arbeitsforschung Jon Frode BlichFeldt, Institut für Arbeitsforschung
Österreich	Dagmar Hackl, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Schweden	Gemeinsam erstellt von Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Ingrid Holmbäck-Rolander, Annelie Stråth und Ann-Katrin Wirén), Universität Uppsala (Maria Folke-Fichtelus und Ulf P. Lundgren) und den übrigen Mitgliedern des Nationalen Beratungsausschusses
Schweiz	Karin Müller Kucera, Service de la récherche en éducation (SRED), Genf Martin Stauffer, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (CDIP/EDK), Bern
Slowak. Republik	Koordiniert und herausgegeben von Matej Be o, Institut für Information und Prognosen des Schulwesens, mit Beiträgen von: – J. Herich, M. Lipská, J. Rašková, E. Rebrošová, J. Smida, P. Straka, L'.Šimáková, E. Tomanová, M. Zvalová und P. Zverka, Institut für Information und Prognosen des Schulwesens – V. Rosa, L'.Tužinský und S. Christenko, Staatliches Schulaufsichtsamt, Bratislava – E. Petlák, Philosoph Constantinus Universität in Nitra – M. Novák, Methodisch-pädagogisches Zentrum in Banská Bystrica
Spanien	Ernesto Ortiz Gordo Virgilio Sanz Vallejo Juan José Alvarez Prieto
Ungarn	Koordiniert und herausgegeben von László Limbacher, Bildungsministerium, mit Beiträgen von: – Anna Imre, Nóra Imre, Mária Nagy, Tamás Schüttler, Nationales Institut für öffentliche Bildung – Mihály Kocsis, Universität Pécs – Mária Beáta Varga und Magdolna Faragó-Soós, Bildungsministerium – Péter Galasi and Júlia Varga, Budapester Universität für Wirtschaftswissenschaften und Öffentliche Verwaltung
Vereinigtes Königreich	Alistair Ross, London Metropolitan University Merryn Hutchings, London Metropolitan University
Vereinigte Staaten	Kate Walsh, National Council on Teacher Quality

Anmerkung: Die nationalen Hintergrundberichte sind verfügbar unter *www.oecd.org/edu/teacherpolicy*.

Länderprüfbesuche

Weiteres wichtiges Material für diesen Bericht lieferten die Länderberichte, die von den externen Prüferteams nach ihrem Besuch in den an der Länderprüfung teilnehmenden Staaten erstellt wurden. Mit der Darlegung einer externen Perspektive zu Fragen der Lehrerpolitik in den betreffenden Ländern sollten die Länderberichte auch einen Beitrag zur nationalen Debatte leisten sowie andere Länder über laufende Politikinnovationen informieren.

Für jedes besuchte Land wurden der nationale Hintergrundbericht und damit zusammenhängendes Informationsmaterial von einem aus bis zu fünf Prüfern bestehenden Team (darunter mindestens einem Vertreter des OECD-Sekretariats) analysiert und daran anschließend zum Zweck einer eingehenden Fallstudie ein etwa 10-tägiger Besuch in dem betreffenden Land durchgeführt. Die Prüfer wurden in Konsultation mit den Behörden des jeweiligen Landes ausgewählt, um sicherzustellen, dass sie im Hinblick auf die wichtigsten Politikfragen des Landes über einschlägige Erfahrungen verfügten. Der Besuch vor Ort sollte dem Prüferteam die Möglichkeit geben, die Lehrerpolitik aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, und er umfasste Begegnungen mit hochrangigen politischen Entscheidungsträgern, Lehrkräften, Eltern, Schulleitern, Lehrergewerkschaften, Lehrerausbildern und Bildungswissenschaftlern; es wurden auch Schulen und Einrichtungen der Lehrerbildung besucht. Das Ziel bestand darin, sich hinreichende Informations- und Verständnisgrundlagen für Analysen und Politikempfehlungen zu verschaffen. Einzelheiten über die Länderprüfbesuche sind Tabelle A.3 zu entnehmen.

Datensammlung

Zusätzlich zu den nationalen Hintergrundberichten übermittelten alle Länder lehrkräftebezogene Daten für Bereiche, die noch nicht im Rahmen des OECD-Programms über Indikatoren des Bildungswesens (INES) verfügbar waren. Die Daten betrafen Angebot und Mobilität von Lehrkräften, offene Lehrerstellen, Ernennung und Qualifikationen von Lehrkräften, Mitgliedschaft in Gewerkschaften und Rentenalter. Die Länder haben für diese Informationen auf bereits existierende Datenreihen zurückgegriffen und kein neues Datenmaterial zusammengestellt. Ausgewählte Indikatoren, die von einem Teil dieser Daten abgeleitet sind, werden an mehreren Stellen dieses Berichts verwendet. Diese Indikatoren sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da die meisten Länder entsprechende Daten nur in begrenztem Umfang übermitteln konnten und die Daten ursprünglich nicht unter dem Aspekt ihrer internationalen Vergleichbarkeit zusammengetragen wurden. Die von den Ländern gelieferten Daten waren hilfreich bei der Kartierung des derzeit verfügbaren Datenmaterials über Lehrkräfte und der Identifizierung von Prioritäten für künftige Arbeiten. Letzteres erfolgte in enger Zusammenarbeit mit der von INES eingesetzten *Taskforce on Teaching and Learning*.

Auftragsstudien und Hintergrundpapiere

Das Projekt wurde bereichert durch zwei Auftragsstudien und eine Synthese der Forschungsarbeiten, in denen spezielle Themen eingehend behandelt werden:

– *The Economic Cycle and Teacher Supply*, 2003, von Peter Dolton, University of Newcastle-upon-Tyne und London School of Economics, Andrew Tremayne, University of York und University of Sydney, und Tsung-Ping Chung, London School of Economics.

– *School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness*, 2003, von Bill Mulford, University of Tasmania.

– *Performance-Based Rewards for Teachers: A Literature Review*, 2003, von Owen Harvey-Beavis, University of Melbourne.

Tabelle A.3 **Thematische Länderberichte und Teammitglieder**

Land	Prüferteam
Belgien (Fl.) 3.-12. November 2002	Phillip McKenzie, OECD-Sekretariat (Berichterstatter) Paulo Santiago, OECD-Sekretariat Hilary Emery, Department for Education and Skills, Vereinigtes Königreich Anne Sliwka, Universität Erfurt, Deutschland
Belgien (Fr.) 9.-17. Juni 2003	Paulo Santiago, OECD-Sekretariat Claude Lessard, Université de Montreal, Kanada (Berichterstatter) Jeannot Hansen, Bildungsministerium, Luxemburg Karin Müller Kucera, Service de la recherche en éducation (SRED), Genf, Schweiz
Deutschland 14.-26. September 2003	Paulo Santiago, OECD-Sekretariat Gábor Halász, Nationales Institut für öffentliche Bildung, Ungarn (Berichterstatter) Mats Ekholm, Schwedische Agentur für Schulverbesserung, Schweden Peter Matthews, Agentur für Bildungsstandards (Ofsted), Vereinigtes Königreich Phillip McKenzie, OECD-Sekretariat (nur Besuch in Brandenburg)
Italien 12.-23. Mai 2003	Yael Duthilleul, OECD-Sekretariat und Weltbank Ulf Lundgren, Universität Uppsala, Schweden (Berichterstatter) Ian Murphy, Department of Education and Science, Irland Maria Jesus San Segundo, Universität Carlos III, Spanien
Korea 20.-29. April 2003	Paulo Santiago, OECD-Sekretariat John Coolahan, National University of Ireland Maynooth, Irland (Berichterstatter) Akira Ninomiya, Universität Hiroshima, Japan Rowena Phair, Ministry of Education, Neuseeland
Österreich 27. April – 6. Mai 2003	Phillip McKenzie, OECD-Sekretariat Françoise Delannoy, früher Weltbank, Frankreich (Berichterstatterin) Ben van der Ree, früher Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Niederlande Stefan Wolter, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Schweiz
Schweden 18.-27. Mai 2003	Phillip McKenzie, OECD-Sekretariat Geert Devos, Universität Gent / Vlerick Management School, Belgien (Berichterstatter) Lawrence Ingvarson, Australian Council for Educational Research, Australien Frode Hauge, Bildungsministerium, Norwegen
Schweiz 9.-18. März 2003	Paulo Santiago, OECD-Sekretariat Alan Wagner, State University of New York at Albany, Vereinigte Staaten (Berichterstatter) Christian Thieme, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK), Deutschland Danielle Zay, Université Charles de Gaulle Lille 3, Frankreich
Spanien 8.-18. Juni 2003	Yael Duthilleul, OECD-Sekretariat und Weltbank Françoise Cros, Université Paris V, Frankreich (Berichterstatterin) Christian Cox, Bildungsministerium, Chile Kari Kantasalmi, Universität Helsinki, Finnland
Ungarn 8.-17. Juni 2003	Phillip McKenzie, OECD-Sekretariat Dale Ballou, Vanderbilt University, Vereinigte Staaten (Berichterstatter) Michael Andersen, Dänisches Evaluierungsinstitut (EVA), Dänemark Ewald Brunner, Universität Jena, Deutschland

Anmerkung: Die von den Prüferteams erstellten Länderberichte sind verfügbar unter: *www.oecd.org/edu/teacherpolicy*.

Außerdem wurden zwei Hintergrundberichte erstellt, um die Konzeptualisierung und Vorbereitung des Projekts zu erleichtern:

– *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*, 2002, von Paulo Santiago, OECD-Sekretariat.

– *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*, 2002, von John Coolahan, National University of Ireland, Maynooth.

Sachverständigentagung und Zusammenkunft der Nationalen Vertreter

Im Stadium der Konzeptualisierung erhielt das Projekt besonders positive Impulse durch die Ansichten und Perspektiven einer Gruppe von Forschern und Bildungspolitikern, die im Januar 2002 zu einer *Sachverständigentagung* in Paris zusammenkam. Zu dieser Gruppe gehörten: Peter Dolton (University of Newcastle-upon-Tyne und London School of Economics), Richard Ingersoll (University of Pennsylvania), Guy Janssens (Ministerium der Flämischen Gemeinschaft, Belgien), Alain Michel (Inspection générale de l'éducation nationale, Frankreich), Rowena Phair (Ministry of Education, Neuseeland), Joron Pihl (Universitätskolleg Oslo, Norwegen), Juana Sancho Gil (Universität Barcelona, Spanien) und Jan van Ravens (Bildungsministerium, Niederlande).

Außerdem fand vor dem Start des Projekts im März 2002 in Paris eine Tagung statt, an der Vertreter von 19 Ländern, interessierten Stakeholdern und anderen internationalen Organisationen teilnahmen. Auf dieser Tagung wurden die Modalitäten für die Teilnahme der Länder an dem Projekt festgelegt und eine endgültige Einigung über die konzeptuelle Gestaltung und den Umsetzungsplan erzielt.

Workshops

Um den Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmerländern zu erleichtern, wurden während der gesamten Dauer des Projekts in regelmäßigen Zeitabständen von den Ländern getragene Workshops veranstaltet. Die Präsentation der einzelnen Länder wurde ergänzt durch Diskussionsbeiträge hierzu eingeladener internationaler Experten und wichtiger Stakeholder. Einzelheiten über die Workshops sind Tabelle A.4 zu entnehmen.

Informationsverbreitung

Ein besonderer Schwerpunkt des Projekts war von Anfang an die Informationsverbreitung. Die Teilnehmerländer wurden ermutigt, bei Erstellung der Hintergrundberichte Konsultationen mit einem breiten Spektrum von Bildungsakteuren zu führen. Mehrere Länder haben ihre Berichte veröffentlicht und sie an Schulen und Lehrer verteilt. Bei den Besuchen vor Ort haben die Prüferteams die Meinungen einer großen Zahl von Organisationen und Einzelpersonen eingeholt.

Um die Informationsverbreitung zu erleichtern und zu Stellungnahmen anzuregen, wurden alle Projektdokumente auf die Projekt-Website *www.oecd.org/edu/teacherpolicy* gestellt. Während der gesamten Laufzeit hat das OECD-Sekretariat das Projekt über 30-mal auf verschiedenen Konferenzen und für einzelne OECD-Besuchergruppen vorgestellt, und zu diesem Thema in den Medien eine ganze Reihe von Interviews gegeben.

Vom niederländischen Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft wurde am 18. und 19. November 2004 in Amsterdam eine internationale Konferenz zum Abschluss des Projekts und zur Lancierung dieses Berichts veranstaltet. Die Konferenz zum Thema der *Professionalisierung des Lehrerberufs (Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers)* befasste sich mit der Frage, wie die Lehrerpolitik weiterentwickelt und umgesetzt werden kann, um in den Schulen Unterrichts- und Lernqualität zu fördern. Die Hauptreferate hielten Andrew Hargreaves (Boston College) und Victor Lavy (Hebräische Universität Jerusalem). Einzelheiten sind auf der Internetseite der Konferenz *www.minocw.nl/congres_ocw-oecd* verfügbar. Nationale und regionale Konferenzen sind ebenfalls geplant.

Tabelle A.4. **Workshops der teilnehmenden Länder**

Ort und Datum	Veranstalter	Wichtigste Themenbereiche
Brüssel, Belgien 27.-28. Mai 2002	Ministerium der Flämischen Gemeinschaft (Abteilung Bildung)	– Erstellung der nationalen Hintergrundberichte – Datenbedarf und Datensammlung – Arbeiten von Eurydice über Lehrkräfte im Sekundarbereich I – Anwerbung und Verbleib von qualifizierten Lehrkräften in der fläm. Gemeinschaft
Paris, Frankreich 25.-26. November 2002	OECD	– Länderfortschritte bezügl. des Projekts – Arbeiten anderer internationaler Organisationen über Lehrkräfte – Thematische Diskussionsgruppen (Verbesserung von Rekrutierung und Angebot von Lehrkräften, Stärkung der Lehrerkompetenzen, Reorganisation der Lehrertätigkeit und die Rolle von Hilfspersonal) – Verbesserung der Informationsbasis für die Lehrerpolitik (Sichtweise verschiedener internationaler Organisationen) – Standpunkte von Interessengruppen (Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden) zu wichtigen Fragen der Lehrerpolitik
Athen, Griechenland 4.-5. Juni 2003	Griechisches Zentrum für Bildungsforschung	– Länderfortschritte bezügl. des Projekts – Arbeiten anderer internationaler Organisationen über Lehrkräfte. – Schulleiter: Diskussion über die Auftragsstudie – Konjunkturzyklus und Lehrkräfteangebot: Diskussion über die Auftragsstudie Erste sich aus dem Projekt ergebende Themen und Fragen
Paris, Frankreich 29.-30. Januar 2004	OECD	– Länderfortschritte bezügl. des Projekts – Arbeiten anderer internationaler Organisationen über Lehrkräfte – Synthesebericht über das Projekt: Erörterung des erweiterten Überblicks – Lehrkräftebedarf: Ein Mikrosimulationsmodell für Prognosen bezüglich des Lehrkräftebedarfs – Erörterung von geplanten Aktivitäten zur Informationsverbreitung und möglichen Follow-up-Projekten
Bordeaux, Frankreich 10.-11. Juni 2004	Französisches Ministerium für Bildung, Hochschule und Forschung	– Erörterung der Lehrerpolitik in Frankreich (Einstellungspolitik und Humanressourcenmanagement; Ausbildung und berufliche Weiterbildung von Lehrkräften) – Entwurf eines Syntheseberichts: eingehende Diskussion. – Planung von Aktivitäten zur Informationsverbreitung – Künftige Arbeiten zum Thema Lehrkräfte auf nationaler und internationaler Ebene

Darüber hinaus leistete das Projekt folgende Beiträge:

- Dokumentation – *Issue Paper, OECD Policy Brief* und Artikel im *OECD Observer* – als Grundlage für die Diskussion über den Themenbereich „Mehr und bessere Lehrkräfte“ im Rahmen der Tagung der OECD-Bildungsminister vom 18.-19. März 2004 in Dublin.
- Ein Kapitel zum Thema *The Teaching Workforce: Concerns and Policy Challenges* für die Ausgabe 2002 der OECD-Veröffentlichung *Bildungspolitische Analyse* (OECD, 2002b).
- Ein Kapitel über den Lehrerarbeitsmarkt (The Labour Market for Teachers) für das von Edward Elgar herausgegebene *International Handbook on the Economics of Education* (Santiago, 2004).

Literaturverzeichnis

Dempsey, N. (2004), Chair's Summary, Tagung des OECD-Ausschusses für Bildungsfragen auf Ministerebene: *Verbesserung der Lern- und Unterrichtsqualität für alle*, Dublin, Irland, *www.oecd.org/edumin2004.*

OECD (1998), *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*, Paris.

OECD (2001), *Schooling for Tomorrow: What Schools for the Future?* Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (CERI), Paris.

OECD (2002a), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Design and Implementation Plan for the Activity*, Paris. Verfügbar unter *www.oecd.org/edu/teacherpolicy.*

OECD (2002b), "Die Lehrerschaft: Probleme und politische Herausforderungen", Kapitel 3 in *Bildungspolitische Analyse 2002*, Paris.

OECD (2005), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (CERI), Paris.

OECD und UNESCO (2001), *Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the World Education Indicators*, Paris.

Santiago, P. (2004), "The Labour Market for Teachers", G. Johnes und J. Johnes (Hrsg.), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, Vereinigtes Königreich.

Anhang II

Ein Informationsrahmen für die Lehrerpolitik

EIN INFORMATIONSRAHMEN FÜR DIE LEHRERPOLITIK

LEHRERBERUF und LEHRERSCHAFT

Bereich	Informationsart	Aspekte	Allgemeine Datenverfügbarkeit	
			Auf nationaler Ebene	Auf internationaler Ebene
Generelle Einschätzung des Lehrerberufs	Öffentliche Meinung	Ansehen des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit	⊙	○
	Lehrermeinung	Ansichten der Lehrkräfte über ihren Beruf	⊙	○
		Stimmung und Arbeitshaltung der Lehrkräfte	⊙	○
		Wichtigste Gründe für Zufrieden- bzw. Unzufriedenheit am Arbeitsplatz	⊙	○
Größe der Lehrerschaft		Absolut und im Verhältnis zur Gesamterwerbsbevölkerung	●	●
		Ressourcen für Lehrkräfte im Verhältnis zu den gesamten Schulinvestitionen	●	●
Profil der Lehrerschaft	Demographisches Profil	Alter, Geschlecht	●	●
		Kultureller/ethnischer Hintergrund	⊙	○
	Befähigungsnachweis	Zertifizierungsstatus, akademische Qualifikationen	⦿	⊙
		Anteil der im unterrichteten Fach qualifizierten Lehrkräfte	⦿	⊙
		Berufserfahrung	⊙	○
	Beschäftigungsstatus	Vollzeit/Teilzeit	●	●
Zugänge zum und Abgänge aus dem Lehrerberuf	Studienanfänger im Bereich Lehramt	Zahl und Merkmale der Studienanfänger	⦿	○
	Absolventen einer Lehrererstausbildung	Erfolgs- und Abschlussquoten im Bereich Lehramt	⊙	○
		Weiterer Werdegang von Absolventen einer Lehrererstausbildung	⊙	○
		Erste Berufserfahrungen von Junglehrern	⊙	○
	Ins Lehramt eintretende Personen und Ergebnisse der Einstellungsverfahren	Zahl und Herkunft neu eingestellter Lehrer	⊙	○
		Merkmale neu eingestellter Kräfte, einschl. Qualifikationen	⊙	○
		Zahl der Bewerber im Verhältnis zur Zahl offener Lehrerstellen	⦿	○
		Zahl unbesetzter oder schwer zu besetzender Lehrerstellen	⊙	⊙
		Angewandte Methoden zur Behebung des Problems schwer zu besetzender Stellen	⦿	⊙
		Verteilung der Lehrkräfteressourcen auf die Schulen	○	○
	Aus dem Beruf ausscheidende/die Stelle wechselnde Lehrkräfte	Fluktuations- und Ausstiegsraten	⊙	○
		Verbleib nach Stellenwechsel	⊙	○
		Verbleib nach Berufsausstieg	⊙	○
		Gründe für den Berufsausstieg	⊙	○
	In den Lehrerberuf zurückkehrende Kräfte	Zahl und Merkmale der Rückkehrer	○	○
	Rentner	Gesetzliches und tatsächliches Rentenalter	⦿	○
		Programme für Weiterbeschäftigung nach Erreichen des Rentenalters	⦿	○
	Rekrutierung von Lehrkräften aus dem Ausland	Zahl und Hintergrund der aus dem Ausland rekrutierten Lehrkräfte	⦿	○

AUSBILDUNG und BERUFLICHE ENTWICKLUNG der LEHRKRÄFTE				
Bereich	**Informationsart**	**Aspekte**	**Allgemeine Datenverfügbarkeit**	
			Auf nationaler Ebene	**Auf internationaler Ebene**
Lehrererstausbildung	Beginn einer Lehrererstausbildung	Aufnahmebedingungen	●	⦿
	Struktur der Programme	Diversität der Studiengänge	●	⦿
		Organisation der Programme (z.B. konsekutiv oder grundständig, Flexibilität des Programmangebots), Dauer	●	⦿
		Inhalt und Schwerpunkte (fachspezifisches Wissen, pädagogische Vorbereitung, schulpraktische Erfahrung)	⦿	⊙
		Verbindungen und Partnerschaften mit Schulen	⦿	○
	Struktur *alternativer* Lehrererstausbildungsprogramme	Modalitäten (z.B. traditionelle Einrichtungen, schulbasierte Programme, Fernstudium), Organisation der Programme, Dauer	⦿	○
	Akkreditierung und Evaluierung der Lehrererstausbildungsprogramme	Akkreditierungsstellen, Akkreditierungskriterien	●	○
		Qualifikationen und Hintergrund von Lehrkräfteausbildern	⊙	○
		Evaluierung der Programme	⦿	○
	Ergebnisse der Lehrererstausbildungsprogramme	Kompetenzprofil der Absolventen, Prüfungsanforderungen	⦿	○
	Anreize für die Absolvierung einer Lehrererstausbildung	Finanzielle und sonstige Anreize	●	○
Zertifizierung von Lehrkräften		Anforderungen für den Erwerb einer Lehrbefähigung	●	⊙
		Programme für die Erneuerung der Befähigungsnachweise für praktizierende Lehrkräfte	●	○
Berufliche Weiterbildung	Teilnahme und Programmauswahl	Gesetzlich vorgeschriebenes Minimum für Lehrkräfte	●	⊙
		Teilnahmequote	⊙	⊙
		Identifizierung von Weiterbildungsbedarf und -prioritäten	⊙	○
	Anbieter	Arten von Einrichtungen, die Weiterbildungsaktivitäten anbieten	⊙	⊙
		Akkreditierung und Evaluierung der Anbieter	⊙	○
	Weiterbildungsmaßnahmen	Inhalt und Schwerpunkte, Organisation, Dauer	⊙	⊙
		Schulbasierte Aktivitäten	⊙	⊙
		Zusammenhang mit Beförderung und Erneuerung der Befähigungsnachweise	●	⊙
		Forschungsmöglichkeiten für Lehrkräfte	⦿	⊙
		Programme für in den Lehrerberuf zurückkehrende Kräfte	⦿	○
	Finanzierung von Weiterbildung	Kostenbeteiligung, Schulbudget für berufliche Weiterbildung	⦿	⊙
LEHRKRÄFTEBEDARF				
Lehrkräftebedarf	Schülerpopulation	Altersstruktur der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter	●	●
		Altersspezifische Schulbesuchsquoten, Wiederholungsquoten	●	⦿
		Alter bei Beginn und Ende der Schulpflicht	●	●
		Geographische Verteilung der Schülerpopulation	●	○
	Schulorganisation	Durchschnittliche Klassengröße, Schüler-Lehrer-Quote, Unterrichtsverpflichtung	●	●
		Vorgeschriebene Unterrichtszeit für Schüler	●	●
		Verfügbarkeit von Hilfspersonal in den Schulen	●	⦿
		Einsatz von Technologie und Fernunterricht, Lehrplanstruktur	●	⊙

Bereich	Informationsart	Aspekte	Allgemeine Datenverfügbarkeit: Auf nationaler Ebene	Allgemeine Datenverfügbarkeit: Auf internationaler Ebene
AUSBILDUNG und BERUFLICHE ENTWICKLUNG der LEHRKRÄFTE				
Karriereaussichten	Laufbahnstruktur	Besoldungstarife (z.B. Anzahl, Struktur, Dauer)	●	⦿
	Beförderung	Beförderungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, Beförderungskriterien	●	○
		Differenzierung: Möglichkeiten zur Übernahme neuer Aufgaben und Verantwortlichkeiten	●	○
Finanzielle Anreize	Während der Laufbahn	Gehaltsniveau, Zulagen und Anspruchskriterien	●	●
		Prämien (z.B. Eintritts- und Verbleibprämien), Beihilfen (z.B. für Wohnung, Kinderbetreuung)	●	⊙
	Im Ruhestand	Rentenleistungen	●	○
Nichtfinanzielle Anreize	Flexibilität des Berufs	Teilzeitbeschäftigung, flexible Arbeitszeitregelungen, flexible Regelungen bezüglich Urlaub	●	○
	Urlaubsregelungen	Urlaub, Sabbaturlaub	●	○
		Möglichkeiten, für begrenzte Zeit außerhalb der Schule tätig zu sein	⦿	○
	Sonstige	Belohnung für außergewöhnliche pädagogische Leistungen, Möglichkeiten der Fortbildung am Arbeitsplatz	●	○
STRUKTUR DES LEHRERARBEITSMARKTS				
Arbeitsmarktinstitutionen	Vertragliche Elemente	Beschäftigungsstatus von Lehrkräften, Vertragsart	●	⦿
		Probezeit, Basis für Verlängerung oder Beendigung des Vertrags	●	⊙
	Zentralisierungsgrad von Tarifverhandlungen	Existenz von Tarifverträgen	●	○
		Existenz individuell vereinbarter Zulagen	●	⊙
	Gewerkschaftlicher Organisationsgrad		⊙	○
Einstellungsverfahren und Auswahlkriterien	Einstellungsverfahren	Von den Bewerbern zu erfüllende Anforderungen	●	⦿
		Zuständigkeit, Verfahren und Auswahlkriterien bei der Einstellung	⦿	⦿
	Rekrutierung von ausländischen Lehrkräften	Mechanismen und Anreize für die Rekrutierung ausländischer Lehrkräfte	●	○
Mobilität	Mobilität auf dem Lehrerarbeitsmarkt	Mobilitätshemmnisse (z.B. Anerkennung von Lehrerdiplomen und Berufserfahrung innerhalb der Länder)	●	○
		Anreize (z.B. Fahrtkostenzuschüsse, Aufwandsentschädigung für hohe Lebenshaltungskosten)	●	○
	Mobilität zwischen Lehrerarbeitsmarkt und anderen Arbeitsmarktsegmenten	Programme für Seiteneinsteiger	●	○
		Programme für die Beschäftigung von Lehrkräften in der Industrie	⦿	○
Kurzfristiger Ersatz von Lehrkräften		Mechanismen für den kurzfristigen Ersatz von Lehrkräften	●	⦿

SCHULISCHE PROZESSE

Bereich	Informationsart	Aspekte	Allgemeine Datenverfügbarkeit: Auf nationaler Ebene	Allgemeine Datenverfügbarkeit: Auf internationaler Ebene
Berufseinstiegsprogramme für Lehrkräfte	Programmteilnahme	Existenz von obligatorischen Berufseinstiegsprogrammen	●	⊙
		Elemente (z.B. Anleitung, reduzierte Unterrichtsverpflichtung, Diskussionsgruppen, Weiterbildung), Dauer	◉	◉
		Zusammenarbeit mit Lehrerbildungseinrichtungen	◉	○
	Betreuung	Für die Betreuung zuständige Person, deren Ausbildung und deren Vergütung hierfür	◉	◉
Arbeitsorganisation	Definition von Aufgaben und Verantwortlichkeiten	Existenz eines Arbeitsplatzprofils für Lehrkräfte, Vorgaben für Lehrer bezüglich Zeitnutzung	⊙	⊙
	Rollendifferenzierung in den Schulen	Existenz und Art der außerhalb des Unterrichts wahrzunehmenden Aufgaben	◉	⊙
		Unterricht im Team mit anderen Lehrern	⊙	⊙
Arbeitsbedingungen	Arbeitspensum	Unterrichtsverpflichtung, Klassengröße, Klassenzahl	●	●
		Andere als Unterrichtsaufgaben	⊙	⊙
		Einrichtungen und Unterrichtsmaterialien	⊙	⊙
	Verfügbarkeit von Hilfspersonal		●	◉
Schulische Entscheidungsprozesse	Bereiche der Schulautonomie	Personalauswahl, Arbeitsbedingungen und berufliche Weiterbildung	●	◉
	Schulmanagement	Struktur, Einstellungsverfahren und -dauer	●	○
Berufliche Autonomie der Lehrkräfte		Entscheidungskompetenzen und Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte	⊙	○
Evaluierung und Rechenschaftslegung	Durchführung von Evaluierungen	Existenz formeller Pflichtprogramme, Frequenz	●	○
	Kontext	Evaluierung einzelner Lehrkräfte, Evaluierung auf Schulebene	●	○
	Evaluierungsstellen	Für die Evaluierung zuständige Personen	◉	○
	Methodik	Evaluierungskriterien, eingesetzte Instrumente	◉	⊙
	Reaktion auf Evaluierungsergebnisse	Verknüpfung mit Belohnung und beruflicher Weiterbildung	◉	○

***Anmerkungen*:**

Unter der Rubrik Allgemeine Datenverfügbarkeit auf nationaler Ebene ist angezeigt, wie viele Teilnehmerländer zu dem betreffenden Aspekt Daten/Informationen besitzen:

○ Wenige Länder haben Informationen hierzu
⊙ Einige Länder haben Informationen hierzu
◉ Die meisten Länder haben Informationen hierzu
● Alle Länder haben Informationen hierzu

Um möglichst relevant zu sein, muss die Information für die jeweiligen Länder für unterschiedliche Regionen, Schultypen und Lehrkräftekategorien vorliegen. Es war nicht möglich, die Datenverfügbarkeit auf diesen disaggregierten Ebenen abzuschätzen.

Unter der Rubrik Allgemeine Datenverfügbarkeit auf internationaler Ebene ist angezeigt, inwieweit Daten/Informationen vorliegen, die bereits von internationalen Organisationen veröffentlicht wurden und einen Vergleich zwischen den Ländern ermöglichen:

○ Keine Informationen verfügbar
⊙ Wenig Informationen verfügbar
◉ Einige Informationen verfügbar
● Ausführliche Informationen verfügbar

In dieser Tabelle wurden sowohl regelmäßige Datensammlungen als auch neuere punktuelle Untersuchungen berücksichtigt. Die Verfügbarkeit von Daten/Informationen wird bewertet im Hinblick auf den Lehrerberuf selbst und nicht im Vergleich zu anderen Berufen. Viele Informationen über Lehrkräfte, ihre Tätigkeit und Berufslaufbahn wären aussagekräftiger, wenn vergleichbare Informationen über Berufe mit ähnlichen Qualifikationsanforderungen verfügbar wären. Leider sind vergleichbare Daten dieser Art kaum vorhanden.

OECD PUBLICATIONS, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
PRINTED IN FRANCE
(00 2006 99 5 P) – No. 83760 2006