

ibw

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

LEHRERDIENST- UND BESOLDUNGSRECHT

**Internationaler Vergleich anhand ausgewählter
Länder & Reformoptionen für Österreich**

Schmid Kurt, Pirolt Richard

ibw-Forschungsbericht Nr. 150

Wien, November 2009

Impressum

ISBN 978-3-902742-08-7

Medieninhaber und Herausgeber:

ibw

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
(Geschäftsführer: Mag. Thomas Mayr)

Rainergasse 38

1050 Wien

T: +43 1 545 16 71-0

F: +43 1 545 16 71-22

info@ibw.at

www.ibw.at

ZVR-Nr.: 863473670

Diese Studie wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erstellt.

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

Inhalt

1	Kernaussagen (Executive Summary)	2
2	Zielsetzung der Studie	15
3	Glossar	16
4	Methodische Anmerkungen & Literaturverweise	17
5	Das Systemsetting – Schulgovernance im internationalen Vergleich	20
5.1	Schulgovernance-Typologie	24
5.2	Dezentralisierungstrends	26
6	Der Lehrerarbeitsmarkt	28
6.1	Beruflicher Status, Arbeitgeber, Entscheidungsinstanzen der Lehrerrekutierung und Rekrutierungsformen.....	30
6.2	Der Kündigungs- und Versetzungsschutz von Lehrer/innen	39
6.3	Befristete Verträge & Teilzeitverträge	43
6.4	Probezeit für Junglehrer/innen.....	44
6.5	Deckung eines kurzfristigen Vertretungsbedarfs	45
6.6	Fazit zum Lehrerarbeitsmarkt und Reformoptionen für Österreich.....	48
7	Arbeitszeitregelungen für Lehrer/innen	53
7.1	„Normal“arbeitszeit	53
7.2	Aufgabenspektrum der Lehrertätigkeit.....	58
7.3	Weiterbildung.....	63
7.4	Urlaubsregelungen	69
7.5	Fazit zu den Arbeitszeitregelungen für Lehrer/innen und Reformoptionen für Österreich	71
8	Das Lehrergehalt	75
8.1	Abgeltungsformen der Lehrertätigkeit.....	75
8.2	Basisgehalt	75
8.3	Gehaltssteigerungen aufgrund der Dienstdauer – Seniorität.....	80
8.4	Zulagen zum Grundgehalt – variable Gehaltsbestandteile	89
8.5	Überstundenregelungen	98
8.6	Lehrerweiterbildung als Einflussfaktor des Lehrergehalts	101
8.7	Fazit zu den Besoldungssystemen und Reformoptionen für Österreich.	102
9	ANHANG	107
9.1	Hintergrundinfos zum Arbeitsmarkt der Lehrer/innen	107
9.2	Hintergrundinfos zu dienstrechtlichen Aspekten von Lehrer/innen.....	121
9.3	Hintergrundinfos zu besoldungsrechtlichen Aspekten von Lehrer/innen	131

1 Kernaussagen (Executive Summary)

Das Lehrerdienst- und Besoldungsrecht stellt einen wichtigen Systemfaktor für das Funktionieren von Schulgovernance-Systemen dar. Und, Lehrer/innen sind Dreh- und Angelpunkt guter Schülerleistungen. Dienst- und besoldungsrechtliche Regelungen strukturieren nicht nur den Arbeitsmarkt und die Beschäftigungssituation von Lehrer/innen – von ihnen gehen auch wichtige Anreizwirkungen hinsichtlich der Motivation, Leistung, Weiterbildungsbeteiligung etc. von Lehrer/innen aus.

International sind sehr unterschiedliche Formen der Ausgestaltung der Lehrerbefähigung zu beobachten. Diese betreffen den Lehrerarbeitsmarkt an sich, die dienstrechtliche Stellung, arbeitsrechtliche Regelungen, Arbeitszeitenregelung, Gehalts- und Zulagensysteme, Weiterbildungsverpflichtungen von Lehrer/innen usw. Kurz gesagt: „Es gibt nichts, was es nicht gibt“. Dies bedeutet nicht eine Beliebigkeit der Regelungen – denn, wie die Studie auch zeigt, stehen die dienst- und besoldungsrechtlichen Regelungen oftmals in einem Konnex zum zugrundeliegenden Schulgovernancemodell¹ bzw. sind durch historisch gewachsene nationale Aushandlungsprozesse zwischen den Interessenvertretungen der Lehrer/innen und der Arbeitgeberseite erklärbar – sondern nur, dass international eine große Bandbreite unterschiedlicher Zugänge beobachtbar ist. Nationale Regelungen müssen demnach nicht das Nonplusultra darstellen und die Auseinandersetzung mit anderen Zugängen kann in Hinblick auf die Weiterentwicklung des eigenen Systems von Interesse/Nutzen sein. Denn oftmals kann aus nationaler Perspektive eine gewisse Fixierung an den „eigenen“ Rahmenbedingungen festgestellt werden, mit der Konsequenz, dass mögliche weitergehende/radikalere Reformansätze ausgeblendet bzw. Veränderungsoptionen innerhalb des „eigenen“ Rahmens nicht bzw. zu wenig wahrgenommen werden.

Ausgangspunkt der Studie sind die aus einer Metaperspektive beobachtbaren Länderunterschiede bei internationalen Schülerleistungstests, die auch auf Effizienzunterschiede im Bereich der Schulgovernance hinweisen. Österreich mit seinem stark bürokratisch und von einem „klassischen“ Verwaltungshandeln geprägten Schulgovernancemodell schneidet dabei nicht besonders gut ab (bei den Schülerleistungen liegt Österreich nur im Mittelfeld – bei den Bildungsausgaben gehört Österreich jedoch zu den Spitzenreitern).

Der Zusammenhang zwischen zugrundeliegendem Schulgovernance-Modell und den dienst- und besoldungsrechtlichen Regelungen ist komplexer Natur. Einerseits gibt es enge Bezüge zwischen dem Governance-Modell und der Grundstruktur des Lehrerarbeitsmarktes. Dies betrifft vor allem die Rekrutierung. Im Bürokratiemodell werden Lehrer über einen zentral/regional administrierten Mechanismus der jeweiligen Schule zugewiesen. In den anderen beiden Modellen gibt es einen offenen Lehrerarbeitsmarkt, dessen Wesensmerkmale die offene Bewerbung des Lehrers bei

¹ International können drei idealtypische Schulgovernancemodelle unterschieden werden: Quality Control / Bürokratiemodell, Local Empowerment Modell und School Empowerment Modell.

einer Schule (oder einem lokalen Bildungsträger) und die Lehrerauswahl durch die Schule selbst (oder durch den lokalen Bildungsträger, jedoch mit einer starken Einbindung der Schule in den Auswahlprozess) sind.

Andererseits kann bei vielen Regelungen kein direkter Konnex zum jeweiligen Schulgovernancemodell festgestellt werden. So bspw. hinsichtlich der Arbeitszeitmodelle, der Grundgehaltsschemata oder der Anzahl möglicher Gehaltszulagen. Lediglich bei der Vergabe von Gehaltszulagen durch die Schule selbst lassen sich Einflüsse des zugrundeliegenden Schulgovernancemodells feststellen.

Ein bedingter Zusammenhang kann bezüglich der Weiterbildung festgestellt werden: So fußt sie in Bürokratiemodellen zumeist auf freiwilliger Basis. Im Local Empowerment Modell ist sie dagegen zumeist verpflichtend vorgesehen und im School Empowerment Modell halten sich die Länder, die Weiterbildung verpflichtend vorschreiben bzw. wo sie auf freiwilliger Basis beruht, die Waage.

Bei den international beobachtbaren Schulgovernancereformen in den letzten Jahren und Jahrzehnten lässt sich eine klare Tendenz von vormals auf der zentralen/regionalen Ebene angesiedelten Kompetenzen in Richtung einer Devolution dieser Agenden an die lokale Ebene (Local Empowerment Modell) bzw. an die Schule selbst (School Empowerment Modell) feststellen. Insbesondere bei erfolgreichen PISA-Teilnehmerländern war dies der Fall. Dies hatte deutliche Auswirkungen auf die Formen der Personalbewirtschaftung, insbesondere was die Lehrerrekutierung betrifft. Aber auch Regelungen im Bereich des Dienst- und Besoldungsrechts der Lehrer/innen waren davon betroffen.

Überblicksartig lassen sich im internationalen Vergleich folgende Grundkonstellationen und Trends bezüglich des Lehrerarbeitsmarktes an sich, der Arbeitszeitregelungen und der Lehrergehälter grob skizzieren:

Der Lehrerarbeitsmarkt

Abkehr von bürokratisch administrierten Zuteilungsmechanismen – ein offener Arbeitsmarkt für Lehrer/innen

In den meisten Ländern – und insbesondere bei PISA-Topperformern – werden Lehrer/innen nicht (mehr) mittels eines bürokratisch administrierten Zuteilungsmechanismus den Schulen zugewiesen (wie dies u.a. in Österreich der Fall ist), sondern es besteht ein offener Lehrerarbeitsmarkt. Wesentlich dabei ist die Bewerbung seitens der Lehrer/innen für eine Stelle an einer konkreten Schule und die Auswahlkompetenz der Schule selbst.

Rückgang verbeamteter Dienstverhältnisse von Lehrer/innen

In rund der Hälfte der Länder sind Lehrer/innen Beamte – in der anderen Hälfte Vertragsbedienstete (öffentlich Bedienstete auf Basis eines privatrechtlichen Arbeitsvertrages) oder Privatangestellte. In etlichen Ländern (u.a. in Österreich) kommen beide Formen vor. Reformen im dienstrechtlichen Bereich gehen in Richtung einer Umwandlung von beamteten Dienstverhältnissen hin zu Angestelltenverhältnissen, die auf privatrechtlicher Natur basieren. Dabei besteht oftmals das Problem der

Überführung bestehender Dienstverträge in das neue System mit der Konsequenz, dass es u.U. mittelfristig zwei parallele Systeme gibt und erst nach einem längeren Zeitraum (bis zur Pensionierung der „dienstälteren“ Lehrer/innen) das neue System vollständig zum Tragen kommt.

Zumeist hoher Kündigungs- und Versetzungsschutz von Lehrer/innen

Lehrer/innen sind im Vergleich zu Beschäftigten in der Privatwirtschaft was ihren Kündigungs- (und Versetzungs-)schutz betrifft oftmals deutlich besser gestellt. Es gibt aber auch Länder, in denen sich das Beschäftigungsverhältnis von Lehrer/innen nicht von jenen der Privatwirtschaft unterscheidet (bspw. in den Niederlanden). Und, ein Beamtenstatus muss nicht unbedingt Unkündbarkeit bzw. Unbefristung bedeuten, wie die Beispiele Finnland und Schweiz zeigen.

Die Möglichkeit obligatorischer und freiwilliger Versetzungen ist insbesondere in Bürokratiemodellen mit einer bürokratisch administrierten Lehrerrute weit verbreitet. Sie stellen eine systemimmanente Option dar, auf Veränderungen im Lehrerbedarf zu reagieren und suboptimale Erstplatzierungen zu korrigieren.

Unzureichende Lehrerleistungen und Stellenkürzungen können durchaus Entlassungsgründe sein

In vielen dienstrechtlichen Regelungen – insbesondere in jenen von PISA-Topperformern – besteht grundsätzlich die Möglichkeit, Entlassungen aufgrund unzureichender Lehrerleistungen sowie aus strukturellen Gründen (Stellenkürzungen etc.) vorzunehmen. Dies kann auch für beamtete Lehrer/innen gelten (bspw. in Finnland). Bürokratiemodelle sehen dagegen zumeist keine derartigen Regelungen vor.

Befristete Dienstverträge sind weit verbreitet

Befristete Dienstverträge (und Teilzeitverträge) sind weit verbreitet und werden zumeist zur Absicherung des Vertretungsunterrichts abgeschlossen. In vielen Ländern ist außerdem beobachtbar, dass Lehrer/innen mit befristeten Dienstverträgen aufgrund des hohen Kündigungs- und Versetzungsschutzes der unbefristet beschäftigten Lehrer/innen als systemische „Manövriermasse“ hinsichtlich Änderungen im Lehrerbedarf fungieren. Extensiver Kündigungsschutz einer Gruppe bedingt daher erhöhte Flexibilitätsanforderungen und schlechtere arbeitsrechtliche Bedingungen für die andere Gruppe.

Viele Länder haben einen Personalreservepool etabliert

Zur Abdeckung eines kurzfristigen Vertretungsbedarfs („Supplierungen“) wird entweder auf interne Personalreserven zurückgegriffen und/oder zusätzliches Personal befristet beschäftigt. Unabhängig von der Grundstruktur des Lehrermarktes gibt es in vielen Ländern darüber hinaus auch eine institutionalisierte Form eines Personalreservepools.

Arbeitszeitregelungen

International lassen sich unterschiedliche Arbeitszeitmodelle für Lehrer/innen beobachten:

- Festlegung der Arbeitszeit auf Basis der Unterrichtsverpflichtung;

- Erweitertes Arbeitszeitmodell, das entweder die Kombination aus Unterrichtszeit und Präsenzzeit an der Schule oder eine jährliche Gesamtarbeitszeit festlegt;
- „Sonderformen“, in denen entweder nur die Präsenzzeit an der Schule oder die jährliche Gesamtarbeitszeit festgelegt ist;

Es besteht kein direkter Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Schulgovernancemodell und den Arbeitszeitregelungen – d.h. welches Arbeitszeitmodell angewandt wird, hängt nicht vom zugrundeliegenden Schulgovernancesystem ab.

Festlegung der Arbeitszeit von Lehrer/innen nur auf Basis der Unterrichtszeit ist ein „Auslaufmodell“

Traditionell wurde die Arbeitszeit von Lehrer/innen nur auf Basis ihrer Unterrichtsverpflichtung festgelegt. Mittlerweile wird dieses System aber nur mehr in einer Minderheit von Staaten angewandt (bspw. in Österreich bei den Bundeslehrer/innen). In den meisten Ländern definiert sich die Arbeitszeit von Lehrer/innen aus einer Kombination von Unterrichtsverpflichtung und Anwesenheitszeit an der Schule bzw. Festlegung einer jährlichen Gesamtarbeitszeit. Die meisten PISA-Topperformer haben ein Arbeitszeitmodell, das Unterrichtsverpflichtung mit schulischer Anwesenheitszeit kombiniert.

Große Länderunterschiede wie lange Lehrer/innen tatsächlich an der Schule anwesend sind

Zwischen den Staaten können ausgeprägte Unterschiede beobachtet werden, wie viele Stunden am Tag (bzw. Tage in der Woche) Lehrer/innen tatsächlich an der Schule sind. Dies ist eine Konsequenz aus dem jeweiligen angewandten Arbeitszeitmodell. In einigen Ländern (bspw. Schweden, Portugal, UK) müssen Lehrer/innen bis zu 35 Stunden an der Schule tätig sein.

Breites Spektrum an nicht remunerierten Zusatzaufgaben

Hinsichtlich jener Aufgaben, die Lehrer/innen zusätzlich zur Unterrichtstätigkeit (sowie der Vorbereitung und Nachbetreuung) im Rahmen ihrer „normalen“ Tätigkeit – d.h. ohne Anspruch auf Gehaltszulagen oder Ermäßigung der Pflichtstundenzahl – erbringen müssen (bspw. Schülersaufsicht, Vertretungen etc.) unterscheiden sich die Länder sehr stark. Das im Rahmen der Arbeitszeitregelungen festgelegte typische Aufgabenportfolio eines/r Lehrers/in ist also offenbar stark von den nationalen, historisch gewachsenen Aushandlungsprozessen zwischen der Interessenvertretung der Lehrer/innen und der Arbeitgeberseite geprägt.

Sehr unterschiedliche Regelungen im Bereich der Weiterbildung – Trend geht in Richtung verpflichtender Weiterbildung

Weiterbildung von Lehrer/innen fußt in den Ländern des Quality Control / Bürokratietyps zumeist auf freiwilliger Basis. Im Local Empowerment Typ ist sie dagegen zumeist verpflichtend vorgesehen und beim School Empowerment Typ halten sich Länder, die Weiterbildung verpflichtend vorschreiben bzw. wo sie auf der Freiwilligkeit basiert die Waage. Ob Weiterbildung verpflichtend vorgesehen ist oder auf freiwilliger Basis beruht, hängt dagegen nicht vom beruflichen Status (Beamte versus Privatangestellte) des/r Lehrers/in ab. Und auch bei den PISA-Topperformern zeichnet sich kein einheitliches Bild ab: In zwei Dritteln von ihnen ist Weiterbildung für Lehrer/innen verpflichtend vorgesehen – in einem Drittel aber freiwillig. Tenden-

ziell ist aber doch ein Trend zu verpflichtender Weiterbildung (oftmals im Kontext schulischer Weiterbildung²) beobachtbar. In etlichen Ländern haben Lehrer/innen auch ein Recht auf Weiterbildung.

Verpflichtende Weiterbildung: Generelle Formulierungen versus zeitlicher Mindestumfang

In vielen Ländern, in denen eine Weiterbildungspflicht für Lehrer/innen besteht, ist diese nur sehr generell formuliert (so z.B. in Österreich (Bundeslehrer/innen), Deutschland, Frankreich, Irland, Schweiz, Spanien). In anderen Ländern wird sie dagegen anhand eines zeitlichen Mindestumfangs spezifiziert – mit sehr großen Unterschieden was diesen betrifft.

Verpflichtende Weiterbildung findet zumeist während der Unterrichtszeit statt

Der Zeitpunkt, zu dem Weiterbildungsmaßnahmen üblicherweise durchgeführt werden (in der Freizeit versus während der Arbeitszeit), variiert international sehr stark. Obligatorische Weiterbildungsmaßnahmen finden aber in den meisten Ländern während der Unterrichtszeit statt (Ausnahmen sind z.B. Finnland und Schweden). Wann Weiterbildung üblicherweise „konsumiert“ wird, hängt im Normalfall jedoch nicht davon ab, zu welchem Schulgovernancetyp das Land zu zählen ist. Und auch bei den PISA-Topperformern ist keine typische Konstellation auszumachen.

Urlaubsanspruch wird überwiegend durch Ferienzeiten abgegolten

Der Urlaubsanspruch der Lehrer/innen wird in allen Ländern primär durch die Gliederung des Schuljahres (Anzahl der Ferientage) bestimmt – dies bedeutet aber keineswegs, dass Lehrer/innen in den Ferien zur Gänze „auf Urlaub“ sind. In etlichen Ländern werden nämlich administrative Aufgaben und/oder Weiterbildung auch während der Ferienzeiten durchgeführt.

Das Lehrergehalt

In den meisten Ländern setzt sich das Lehrergehalt aus einer Grundeinstufung, automatischen Gehaltsvorrückungen aufgrund der Dienstdauer (Senioritäten) und diversen Gehaltszulagen sowie Überstundenzuschlägen zusammen.

Hohe Bandbreite bei den Anfangsgehältern

Die Bandbreite der Anfangsgehälter bezogen auf das jeweilige nationale Durchschnittseinkommen ist relativ groß. Zumeist liegt es unter diesem.

Automatische Gehaltsvorrückungen aufgrund der Dienstdauer sind weit verbreitet

In fast allen Ländern wird über ein Gehaltsstufensystem die grundsätzliche Steigerung der Lehrergehälter während des Berufslebens festgelegt. Zumeist erfolgen diese sogenannten Vorrückungen automatisch, d.h. sie hängen nur von der Dienstdauer (und nicht von der konkreten Lehrerleistung bzw. der Weiterbildungsbeteili-

² Die konkrete Weiterbildungsmaßnahme für eine/n Lehrer/in steht im Kontext des Qualifizierungsbedarfs des ganzen Lehrkörpers der Schule.

gung) ab. Schweden ist das einzige Land, in dem es keine automatischen Gehaltsvorrückungen gibt.

Unterschiedliche Dauer bis zu der das höchste Grundgehalt erreicht wird

Ausgeprägte Länderunterschiede bestehen bezüglich der Dienstdauer bis zum Erreichen der höchsten Grundgehaltsstufe. Die Bandbreite reicht von 5 bis 8 Jahren (in UK, Dänemark, Neuseeland) bis zu 35 bis 40 Jahren (bspw. in Österreich, Ungarn, Südkorea, Frankreich, Spanien).

Ausgeprägte Unterschiede bezüglich der Gehaltssteigerungsdynamik aufgrund automatischer Gehaltsvorrückungen

Deutliche Unterschiede gibt es zwischen den Ländern was die Gehaltssteigerungsdynamik während des Berufslebens betrifft. Dies hängt mit der unterschiedlichen Dienstdauer bis zum Erreichen der höchsten Grundgehaltsstufe sowie mit dem Verhältnis Höchstgehalt zu Anfangsgehalt zusammen. In Österreich dauert es vergleichsweise sehr lange bis die höchste Grundgehaltsstufe erreicht wird – dafür liegen die Gehälter dann im internationalen Spitzenbereich. Aufgrund der relativ niedrigen Einstiegsgehälter in Österreich bedeutet dies, dass Österreich zu den Ländern mit der höchsten Einkommenssteigerungsdynamik (über das gesamte Berufsleben gerechnet) gehört. Es kann als laufbahnorientiertes Gehaltsmodell charakterisiert werden.

Grundgehaltsschemata hängt nicht vom jeweiligen Schulgovernancetyp ab

Das jeweilige Schulgovernancesystem hat aber keine Erklärungsrelevanz für die unterschiedliche Ausgestaltung der Grundgehaltsstrukturen. Und auch bei den PISA-Topperformern zeigen sich keine einheitlichen Trends.

Geringe Verbreitung von „Leistungsprämien“

„Leistungsprämien“ – also variable, von der individuellen Lehrerleistung abhängige Gehaltsbestandteile – werden erst in wenigen Ländern angewandt und sie machen in der Regel nur einen geringen Teil des Lehrereinkommens aus.

Gehaltszulagen sind aber weit verbreitet

In nahezu allen OECD-Ländern können Lehrer/innen aber Gehaltszulagen erhalten. Dabei handelt es sich aber nicht um individuelle Gehaltsbestandteile aufgrund der Lehrerleistung sondern um Abgeltungsformen, die Lehrer/innen bekommen, wenn sie diverse zusätzliche Aufgaben übernehmen. Auffällig ist die große Bandbreite an verschiedenen Zulagenkategorien bzw. -formen, die von den Staaten angewandt werden. Diese reichen von Zulagen aufgrund der Übernahme von Verwaltungs-/ Managementaufgaben über Zulagen aufgrund besonderer pädagogischer Aktivitäten bis hin zu Zulagen, die an der persönlichen Situation der Lehrer/innen anknüpfen (Familienstatus, Alter etc.).

Große Länderunterschiede hinsichtlich Anzahl und Art der Zulagen

Es konnten keine Unterschiede zwischen den Schulgovernancetypen bezüglich der Anzahl der Zulagen und allfälligen Schwerpunkten nach Zulagenarten/-kategorien festgestellt werden. Hier ist innerhalb der Schulgovernancetypen die Heterogenität der Zulagen die zur Anwendung kommen sehr ausgeprägt.

Was jedoch auffällig ist, ist dass in den Local und School Empowerment Modellen typischerweise öfter ein erfolgreicher Abschluss einer Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung sowie herausragende Unterrichtsleistungen von Lehrer/innen mittels Gehaltszulagen „honoriert“ werden (insb. in den PISA-Topperformerländern ist dies der Fall) als in den sogenannten Bürokratie Modellen.

Vergabekompetenz für Gehaltszulagen kann auch durchaus bei der Schule liegen

Die institutionellen Zuständigkeiten für die Regelung bzw. Gewährung der einzelnen Gehaltskomponenten variiert zwischen den Ländern sehr stark. Das Einstiegsgehalt und die Gehaltsstufen werden zwar praktisch überall von der zentralen Instanz festgelegt. Und auch die Überstundenregelungen werden zumeist von der zentralen Instanz bestimmt. Alle anderen Gehaltskomponenten zeigen aber eine Vielfalt an Kompetenzkonstellationen auf.

Im Quality Control / Bürokratie-Modell hat die Schule selbst im Schnitt bei nur einem Fünftel der Zulagen die Entscheidungskompetenz der Vergabe. Im Local Empowerment-Modell ist der Anteil der Schule an den Entscheidungen schon höher (30%) und im School Empowerment-Modell werden rund 60% der Zulagen von der Schule „vergeben“.

In den PISA-Topperformerländern besteht ein deutlich höheres Ausmaß an Entscheidungskompetenz für Zulagen durch die Schulen als bei den PISA-Teilnehmerländern, die bestenfalls durchschnittliche Schülerleistungsergebnisse erzielt haben.

PISA-Topperformerländer „belohnen“ oftmals erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme sowie herausragende Unterrichtsleistungen von Lehrer/innen

Was jedoch auffällig ist, ist dass in den Local und School Empowerment Modellen typischerweise öfter ein erfolgreicher Abschluss einer Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung sowie herausragende Unterrichtsleistungen von Lehrer/innen mittels Gehaltszulagen „honoriert“ werden (insb. in den PISA-Topperformerländern ist dies der Fall) als in den sogenannten Bürokratie Modellen.

Wenig Information zur monetären Bedeutung der Zulagen für die Gesamtgehälter der Lehrer/innen

Die Bedeutung der Zulagen für das gesamte Lehrergehalt zu bewerten, ist deshalb schwierig, weil es keine Informationen darüber gibt, welchen Anteil sie am Gesamtgehalt eines/r Lehrer/in haben.

Überstundenentlohnung variiert stark – Überstundenpauschalen und Überstundensätze

Grundsätzlich werden in den meisten Ländern Überstunden von Lehrer/innen entlohnt. Die Staaten unterscheiden sich primär danach ob ein gewisses Ausmaß an zeitlicher Mehrarbeit (bspw. infolge von Supplierungen) im Rahmen der Arbeitszeitregelungen gratis durchgeführt werden muss oder nicht. Im letzteren Fall kommen in den Ländern durchaus unterschiedliche Überstundensätze zur Anwendung.

Geringer Einfluss der Weiterbildungsaktivitäten auf die Lehrergehälter

Weiterbildung hat zumeist keinen direkten Bezug zur Entlohnung. Einige Länder verknüpfen Weiterbildung mit Gehaltsvorrückungen bzw. Gehaltszulagen: Spanien, Portugal, Luxemburg, Schottland, die Niederlande sowie die USA.

Was zeichnet PISA-Topperformer aus?

Grob skizziert können folgende Charakteristika hinsichtlich der dienst- und besoldungsrechtlichen Regelungen für Lehrer/innen bei den PISA-Topperformern schwerpunktmäßig beobachtet werden³:

- Offener Lehrerarbeitsmarkt und hohe schulische Autonomie bei der Lehrerauswahl
- Möglichkeit, Entlassungen aufgrund unzureichender Lehrerleistungen sowie aus strukturellen Gründen (Stellenkürzungen etc.) vorzunehmen. Dies kann auch für beamtete Lehrer/innen gelten (bspw. in Finnland).
- Arbeitszeitmodell, das Unterrichtsverpflichtung mit schulischer Anwesenheitszeit kombiniert
- oftmals verpflichtende Weiterbildung und zeitlich spezifiziertes Mindestausmaß derselben
- etwas höhere Anfangsgehälter als in Österreich, Höchstgehalt wird früher im Berufsleben erreicht, Maximalgehälter liegen zumeist niedriger als in Österreich
- oftmals werden der erfolgreiche Abschluss einer Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung sowie herausragende Unterrichtsleistungen von Lehrer/innen mittels Gehaltszulagen „honoriert“
- deutlich höheres Ausmaß an schulischer Vergabekompetenz für Zulagen

Diskussionspunkte für eine Reform in Österreich

Hinsichtlich der Weiterentwicklung des Dienst- und Besoldungsrechts für Lehrer/innen im Sinne einer gesteigerten Systemtransparenz und Effizienz der Schulgovernance (Stichwort New Public Management) zeichnen sich – basierend auf internationalen Erfahrungen und Trends (insbesondere bei den PISA-Topperformern) – vier übergeordnete Reformoptionen ab:

- Komplexitätsreduktion durch Vereinheitlichung arbeits- und dienstrechtlicher Strukturen in Richtung eines einheitlichen Dienstrechtes für alle Lehrer (dies betrifft sowohl Regelungen zur Lehrerarbeitszeit, der kündigungsrechtlichen Bestimmungen, der Besoldungsschemata usw.)⁴.
- Reduktion der Regelungstiefe und des bürokratischen Aufwandes durch Devolution der Entscheidungs- und daher Gestaltungskompetenzen zu den Schulen – Stichwort Erweiterung der Schulautonomie (dies betrifft neben Fragen der Leh-

³ Es muss aber betont werden, dass nicht alle PISA-Topperformerländer die gesamte „Palette“ dieser Charakteristika aufweisen.

⁴ Aufgrund der föderalistischen Aufteilung der Arbeitgeberseite (Landeslehrer - Bundeslehrer), der unterschiedlichen Erstausbildungsschienen der Lehrer/innen mit unterschiedlichen formalen Abschlüssen sowie der binären dienst- bzw. arbeitsrechtlichen Struktur (Beamte – Vertragsbedienstete) sind strukturelle Doppel- und Mehrfachgleisigkeiten gegenwärtig systemimmanent.

rerrekrutierung, des Personaleinsatzes und der Personalentwicklung/Lehrerweiterbildung auch die Frage der Gewährung lehrerleistungsdifferenzierter Gehaltskomponenten durch die Schule selbst).

- Etablierung eines offenen Lehrermarktes
- Veränderung der Grundgehaltsschemata, Durchforstung und Straffung der Zulagenregelungen sowie Koppelung von Gehaltsvorrückungen an die Weiterbildungsaktivität der Lehrer.

Was würde/könnte das konkret bedeuten?

Der erste Kernpunkt bestünde in einer Vereinheitlichung der Mehrfachgleisigkeiten/Parallelitäten im österreichischen Schulgovernancemodell – Bundes- /Landeslehrer/innen sowie Lehrer/innen mit Beamtenstatus / vertragsbedienstete Lehrer/innen – im Sinne eines **für alle Lehrer/innen geltenden einheitlichen Dienstrechts**.

Dies impliziert auch eine Entscheidung, auf welcher Basis zukünftig das Arbeitsverhältnis beruhen soll: öffentlich- oder privatrechtlich. International ist eine Tendenz in Richtung privatrechtlicher Arbeitsverhältnisse (Angestelltenverhältnis/Vertragsbedienstete) feststellbar. Auch für Österreich würde sich eine **Umwandlung des Beamtenstatus in ein privatrechtliches Dienstverhältnis analog dem Angestelltenrecht** anbieten. An den Reformen in Ländern wie der Schweiz, Dänemark, Norwegen und Italien lässt sich erkennen, dass sich oftmals die Situation ergibt, dass in bestehende Dienstverträge nicht eingegriffen werden kann. Neuregelungen betreffen somit üblicherweise nur jene Lehrer/innen, die erst ab einem Stichtag ihr Beschäftigungsverhältnis aufnehmen. Dies hat zur Folge, dass mittelfristig zwei parallele Systeme bestehen und erst nach einem längeren Zeitraum (bis zur Pensionierung/Ausscheiden der „dienstälteren“ Lehrer/innen) das neue System vollständig zum Tragen kommen wird. Hier kann für Österreich angeführt werden, dass sich aufgrund der Alterstruktur der Lehrer/innen im nächsten Jahrzehnt ein demografisches Fenster öffnet, da rund die Hälfte der gegenwärtig beschäftigten Lehrer/innen in dieser Zeitspanne in den Ruhestand übertreten wird. Unter dem Blickwinkel einer anzustrebenden einheitlichen Regelung für alle Lehrer/innen könnte aber auch auf Erfahrungen bei der Einführung des neuen Landeslehrerdienstrechtes Anfang der 2000er-Jahre zurückgegriffen werden: Abstimmung seitens der Lehrerschaft ob ein neues Dienstrecht angenommen wird oder ein neues Lehrerdienstrecht als Opting-In Modell für schon bestehende Arbeitsverträge (neue Beschäftigungsverhältnisse werden aber nur mehr auf Basis des neugestalteten Lehrerdienstrechtes abgeschlossen).

Ein neues Lehrerdienstrecht impliziert auch **kündigungsrechtliche Überlegungen**: Aus einer Veränderungsperspektive ist erwähnenswert, dass – wie die Schweiz zeigt – ein Beamtenstatus nicht automatisch mit Unkündbarkeit einhergehen muss. Und auch für Lehrer/innen in einem Privatangestelltenverhältnis können Kündigungsregelungen die Norm darstellen, die jenen in der Privatwirtschaft analog sind (z.B. in den Niederlanden, dreimonatige Kündigungsfrist). Zudem zeigen die PISA-Topperformerländer, dass zumindest die formale rechtliche Möglichkeit bestehen sollte, sich von Lehrer/innen auch aufgrund unzureichender Leistungen bzw. im Falle struktureller Notwendigkeiten trennen zu können (und dies auch wenn sie

Beamte sind, wie bspw. in Finnland und Island). Im Kern stellt sich die Frage nach einer adäquaten Rücknahme des sehr hohen Kündigungsschutzes von Lehrer/innen und dessen Ausgestaltung analog der Regelung bei Privatgestellten.

Zweiter Kernpunkt könnte eine Abkehr vom bürokratisch administrierten Zuteilungsmechanismus von Lehrer/innen an Schulen und **Schaffung eines offenen Lehrermarktes** sein. Wesentliche Elemente wären die Bewerbung der Lehrer/innen bei den Schulen im Rahmen einer offenen Ausschreibung und die Verlagerung der Auswahlkompetenz an die Schulen selbst.

Wie der internationale Vergleich zeigt, wäre ein derartiger deutlicher Ausbau der schulischen Autonomie hinsichtlich der Lehrerauswahl in Österreich selbst in einem „unveränderten“ Grundsetting bezüglich der formalen Ebene des Arbeitgebers (also formaler Arbeitgeber bleibt weiterhin der Bund/das Land) möglich⁵. Dies darf aber nicht als Plädoyer für die Aufrechterhaltung der binären Struktur missverstanden werden. Auch bezüglich des formalen Arbeitgebers wäre eine Vereinheitlichung anzuraten.

Anzudenken wäre auch die **Etablierung eines Personalkräftepools** zur Abdeckung temporärer Personalengpässe („Supplierungen“) und als Systemelement bei strukturellen Änderungen im Lehrerbedarf (zB. infolge sinkender Schülerzahlen, Schulschließungen, Schulzusammenlegungen, regional/schulformspezifisch unterschiedliche Lehrerbedarfsentwicklung etc.). Der Vorteil aus systemischer bzw. schulischer Sicht besteht darin, dass im Bedarfsfall sehr leicht auf diesen Pool zugegriffen werden kann. Aus Perspektive der in diesem Pool beschäftigten Lehrer/innen (bspw. 2L-Lehrer/innen) ist der Vorteil in der kontinuierlichen Beschäftigung und Entlohnung zu sehen.

Dritter Kernpunkt wäre eine **Vereinheitlichung der arbeitszeitlichen Regelungen für alle Lehrer/innen**. In seiner grundsätzlichen Ausgestaltung entspricht das neue Arbeitszeitmodell der Landeslehrer in vielen Aspekten jenen der meisten PISA-Topperformer. Insbesondere die Festlegung der Arbeitszeit durch eine Jahresnorm und ihre Untergliederung in drei Gruppen (Unterrichtstätigkeit – Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeiten für den Unterricht – weitere Aufgaben im Berufsfeld Schule) kann in diesem Sinne bewertet werden. Zwar sieht das österreichische Modell keine expliziten Regelungen hinsichtlich einer schulischen Anwesenheitspflicht für Lehrer/innen vor. Die Bestimmungen zu den Aufsichtspflichten sowie jene im Topf 3 (Supplierreserve, Teilnahme an Schul-/Klassenforen, Schulveranstaltungen etc.) können aber durchaus als Anwesenheitspflicht interpretiert werden, da sie normalerweise nur im schulischen Kontext durchgeführt werden. Die Frage stellt sich aber doch, in wie weit in Österreich nicht auch der Grundsatz gelten sollte: „Der Arbeitsplatz des/r Lehrers/Lehrerin ist die Schule“. Folgt man diesem Ansatz, dann spräche dies für die **Einbeziehung einer expliziten Anwesenheitsverpflichtung an der**

⁵ Hinsichtlich der Beschäftigungssituation muss nämlich zwischen zwei Aspekten unterschieden werden: Eine Dimension betrifft die Frage der formalen Zuständigkeit als Arbeitgeber – die zweite Dimension betrifft den Aspekt wer über die Lehrerauswahl entscheidet.

Schule in das Arbeitszeitmodell. Dies könnte neben einer Erhöhung der Flexibilität im administrativen Bereich und im Falle von Vertretungen/Supplierungen auch zu einer Verbesserung der Schülerbetreuung (außerhalb des Unterrichts) sowie der Teamarbeit zwischen den Lehrer/innen beitragen⁶.

Hinsichtlich der Frage ob **Weiterbildung** verpflichtend vorgeschrieben werden soll oder nicht bzw. wann üblicherweise Weiterbildung erfolgen sollte, kann aus dem internationalen Vergleich keine eindeutige „Empfehlung“ abgeleitet werden. Die Heterogenität dieser Regelungen ist im internationalen Kontext und auch innerhalb der PISA-Topperformer sehr groß. Tendenziell ist aber ein Trend hin zu verpflichtender Weiterbildung (oftmals auch im Kontext schulischer Weiterbildung, d.h. dass die Weiterbildungsmaßnahmen für eine/n Lehrer/in in Abstimmung mit den konkreten schulischen Qualifizierungserfordernissen des Lehrkörpers getroffen werden) und Festlegung eines gewissen zeitlichen Mindestumfangs an durchzuführenden Weiterbildungsmaßnahmen beobachtbar. Auch eine Verknüpfung schulischer Weiterbildung mit individueller freiwilliger Weiterbildung (Lehrer/in bestimmt innerhalb eines Kriterienkatalogs selbst, welche Weiterbildungsinhalte er/sie als notwendig erachtet) wäre denkbar⁷.

Hinsichtlich der Regelungen für den **Urlaubsanspruch** ergäben sich Reformoptionen im Bereich einer Verpflichtung, sich während der Ferienzeiten weiterzubilden und/oder gewisse Ferientage für administrative und sonstige Arbeiten an der Schule anwesend zu sein.

Österreich gehört zum Mainstream was das Lehrergehaltssystem in seinen Grundzügen betrifft: Einstufung nach Besoldungsgruppen und automatische Gehaltsvorrückungen – Senioritäten. In seiner konkreten Ausgestaltung ist es aber hochgradig komplex, von einer ausgeprägten Regelungstiefe gekennzeichnet und stark bürokratisiert. Hier ist schon der vierte Kernpunkt der Reformoptionen angesprochen: Vereinheitlichung der beiden besoldungsrechtlichen Regelungen zwischen Bundes- und Landeslehrer/innen im Sinne einer Überführung in ein **einheitliches, für alle Lehrer/innen geltendes, Besoldungsrecht**.

Zudem stellt sich die Frage nach der zukünftigen **Ausgestaltung der Grundgehaltseinkommenskurve**. Diesbezüglich sind schon seit geraumer Zeit Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern im Gange. Medienberichten zufolge ist eine grundsätzliche Einigung hinsichtlich einer Änderung der Berufseinkommenskurve von Lehrer/innen getroffen worden. Demnach sollen zukünftig die Einstiegsgehälter angehoben sowie die Gehaltssteigerungsdynamik aufgrund der Seniorität verringert werden (bislang sind keine weitergehenden Details vereinbart worden). Eine Umsetzung dieses Ansatzes würde die österreichischen Lehrergehälter tendenziell in

⁶ Es muss aber auch angemerkt werden, dass eine explizite Anwesenheitspflicht der Lehrer/innen an der Schule weitergehende Implikationen hat, was bspw. die Ausstattung mit den dafür geeigneten Räumlichkeiten betrifft.

Überlegenswert wäre auch, ob nicht Regelungen zur Förderung der Teamarbeit in das Arbeitszeitmodell aufgenommen werden sollten.

⁷ Interessant ist hier die Regelung in Finnland: Verpflichtende Weiterbildung außerhalb der Unterrichtszeit und freiwillige Weiterbildung während der Unterrichtszeit.

Richtung der von den meisten PISA-Topperformern angewandten Gehaltsschemata bringen.

Als weiteres Feld können die **Zulagenregelungen** genannt werden. Hier wäre einerseits eine **Durchforstung und Straffung** alleine aus administrativen Effizienzüberlegungen angebracht. Wie im Anhang aufgelistet, gibt es für österreichische Lehrer/innen über 70 verschiedene Zulagen. Und diese Zahl unterschätzt noch den administrativen Aufwand, da es für eine Zulagenart mehrere unterschiedliche Höhen der Zulage geben kann, je nach tiefer gehender Spezifizierung der Anspruchskriterien. Und darüber hinaus sind auch unterschiedliche Zulagensätze je nach dienstrechtlicher Stellung möglich. Aus einer weitergehenden Perspektive sollte/könnte auch die Frage gestellt werden, ob nicht eine grundlegende Neubewertung des beruflichen Tätigkeitsportfolios von Lehrer/innen erfolgen sollte. D.h. welche Aufgaben sind als „normale“ Arbeitstätigkeit (bspw. wie derzeit schon Schülersaufsicht etc.) aufzufassen, die schon durch das Grundgehalt remuneriert sind und welche Aufgaben stellen Zusatzaufgaben dar, die durch Gehaltszulagen entlohnt werden⁸.

Betreffend Gehaltszulagen stellt sich weiters die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, für gewisse Zulagen die **Vergabekompetenz an die Schule** selbst zu verlagern. Beispielsweise könnte über Weiterbildungsmaßnahmen durchaus auf schulischer Ebene entschieden werden. Und auch deren Finanzierung ließe sich durch die Schule selbst organisieren. Dies würde aber die Etablierung eines eigenen schulischen Weiterbildungsbudgets erfordern. An diesem Beispiel lässt sich auch erkennen, dass etliche Reformaspekte weitergehende Implikationen im Sinne einer Reform der österreichischen Schulgovernance haben bzw. nach sich ziehen.

In den meisten Ländern und auch in Österreich kann die Wirkung der diversen Zulagen insgesamt als wenig lehrerleistungsdifferenzierend eingestuft werden. Individuelle leistungsbezogene (output-orientierte) Gehaltsbestandteile („**Leistungsprämien**“) kommen praktisch nicht zur Anwendung. Hier stellt sich die Frage, ob nicht derartige variable, auf die Lehrerleistung abstellende Gehaltszulagen etabliert werden sollen.

Und last but not least wäre es auch möglich, **Gehaltsvorrückungen an die Weiterbildungsaktivität der Lehrer/innen zu koppeln**. Derartige Ansätze intendieren eine bessere Verzahnung zwischen Lehrererstausbildung und Lehrerweiterbildung und sie etablieren einen monetären Anreiz hinsichtlich der kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung/Professionalisierung⁹.

An der angerissenen Komplexität der diversen Reformoptionen – auch hinsichtlich der Querbezüge zu dienst- und arbeitszeitrechtlichen Regelungen – lässt sich ablesen, dass eine Weiterentwicklung des österreichischen Lehrerdienst- und Besol-

⁸ Derartige Überlegungen haben daher auch einen Konnex zur Diskussion über die Regelungen der Arbeitszeit/dem Arbeitszeitmodell für Lehrer/innen.

⁹ Eine Koppelung von Weiterbildung und Gehaltsvorrückungen hat auch dienstrechtliche (und ggf. arbeitszeitrechtliche) Implikationen indem den Lehrer/innen ein Weiterbildungsrecht einzuräumen wäre.

dungsrechts auch im Kontext einer breiter angelegten Diskussion über die Ausgestaltung der österreichischen Schulgovernance geführt werden sollte.

2 Zielsetzung der Studie

Das Lehrerdienst- und Besoldungsrecht stellt einen wichtigen Systemfaktor für das Funktionieren von Schulgovernance-Systemen dar. International sind dabei sehr unterschiedliche Formen der Ausgestaltung der Lehrerbeschäftigung zu beobachten. Diese betreffen den Lehrerarbeitsmarkt an sich, die dienstrechtliche Stellung, arbeitsrechtliche Regelungen, Arbeitszeitenregelung, Gehalts- und Zulagensysteme, Weiterbildungsverpflichtungen von Lehrer/innen usw.

Um diese sehr unterschiedlichen Ausgestaltungsformen des Lehrerdienst- und Besoldungsrechts nicht nur komparativ darzustellen, sondern auch in einen Systemzusammenhang mit den zugrunde liegenden Schulgovernance-Systemen zu bringen, ist die Arbeit im Sinne einer Studie konzipiert, die die beiden Dimensionen Schulgovernance-Systeme und Lehrerdienst- und Besoldungsrechtssysteme miteinander verschränkt darstellt. Grundidee dabei ist, dass Teilsysteme (wie jenes des Lehrerdienst- und Besoldungsrechts) immer (auch) in einem Systemzusammenhang mit der generellen Struktur des Schulgovernance-Systems stehen.

Ziel der Studie ist eine Darstellung der unterschiedlich ausgestalteten Lehrerdienst- und Besoldungssysteme, die die wesentlichen Strukturmerkmale – insbesondere auch im Vergleich zur österreichischen Situation – präsentiert. Darüber hinaus wurden diese auch in Zusammenhang mit den jeweiligen nationalen Schulgovernance-Systemen gestellt.

Die Analyse bezieht sich zum einen auf einen Vergleich möglichst vieler Länder, um die Bandbreite der Ausgestaltungsformen sowie auch deren allfällige Häufigkeiten/Schwerpunkte im Sinne der zumeist angewandten Formen darzustellen. Zum zweiten ist aber auch von besonderem Interesse, wie die Dienstrechts- und Besoldungssysteme der PISA-Topperformerländer gestaltet sind. Lassen sich in diesen Ländern einheitliche Tendenzen finden und falls dem so ist, wie stellt sich die Situation Österreichs im Vergleich zu diesen Ländern dazu dar? Als Topperformer werden alle jene Länder bezeichnet, die bei PISA 2003 signifikant besser abgeschnitten haben als Österreich. Dazu zählen: Finnland, Südkorea, Kanada, Australien, Neuseeland, Irland, Schweden, Niederlande, Belgien (fläm.)¹⁰. Welche Optionen/Ansatzpunkte für eine Reform/Weiterentwicklung des österreichischen Dienst- und Besoldungsrechts der Lehrer/innen können daraus abgeleitet werden?

¹⁰ Zu den Topperformern zählen auch noch Liechtenstein und Hongkong. Liechtenstein wird aufgrund seiner Landesgröße und Hongkong wird aufgrund fehlender Informationen in dieser Studie nicht näher beschrieben und analysiert.

3 Glossar

EU	Europäische Union	EFTA/EWR	Die drei Staaten der EFTA, die Mitglieder des EWR sind
B	Belgien	LI	Liechtenstein
B fr	Franz. Gemeinschaft	NO	Norwegen
B de	Deutschspr. Gem.		
B nl	Flämische Gemeinschaft	Beitrittsstaaten	
DK	Dänemark	BG	Bulgarien
D	Deutschland	CZ	Tschechische Republik
EL	Griechenland	EE	Estland
E	Spanien	CY	Zypern
F	Frankreich	LV	Lettland
IRL	Irland	LT	Litauen
I	Italien	HU	Ungarn
L	Luxemburg	MT	Malta
NL	Niederlande	PL	Polen
A	Österreich	RO	Rumänien
P	Portugal	SI	Slowenien
FIN	Finnland	SK	Slowakei
S	Schweden		
UK	Vereinigtes Königreich	Weitere Staaten	
UK (E)	England	Austr	Australien
UK (W)	Wales	Can	Kanada
UK (NI)	Nordirland	Kor	Südkorea
UK (SC)	Schottland	USA	
IS	Island		

4 Methodische Anmerkungen & Literaturverweise

Die Studie basiert auf einer extensiven Auswertung der Forschungsliteratur sowie diversen statistischen Publikationen (z.B. Eurydice, OECD Education at a Glance). Die Aussagen beziehen sich primär auf Lehrer/innen im öffentlichen Schulwesen der Sekundarstufe I. Die Regelungen für Lehrer/innen an Privatschulen werden daher nicht dargestellt.

Forschungsschritt 1:

Basierend auf Vorarbeiten (vgl. dazu SCHMID 2005a, SCHMID et al. 2007) sowie den vorhandenen internationalen Daten (Eurydice, OECD) und ergänzt durch eine internationale Literaturrecherche werden die unterschiedlichen nationalen Lehrerdienstrechts- und Besoldungssysteme entlang der drei von Ron GLATTER konzipierten sowie von SCHMID et al. (2007) weiterentwickelten Schulgovernance-Modelltypen dargestellt. Denn erst aus der international vergleichenden Perspektive lassen sich die wesentlichen Unterschiede zum österreichischen System herausarbeiten.

Forschungsschritt 2:

Extrahierung der grundlegenden Ähnlichkeiten aber auch Unterschiede der Lehrerdienst- und Besoldungsrechtssysteme innerhalb der jeweiligen Schulgovernance-Modelltypen. In wie weit unterscheiden sich die Systeme nicht nur zwischen sondern auch innerhalb der Schulgovernance-Modelltypen?

Forschungsschritt 3:

Vergleichende Analyse der identifizierten Lehrerdienst- und Besoldungssysteme. Welche Schlussfolgerungen können aus der internationalen Vergleichsanalyse für die österreichische Debatte im Sinne einer Weiterentwicklung des österreichischen Lehrerdienst- und Besoldungsrechts gezogen werden? In wie weit gibt es eine Entsprechung zwischen Schulgovernance-Systemen und dem Lehrerdienst- und Besoldungsrecht? Welche unterschiedlichen Ausgestaltungsformen im Sinne von Typologien sind im Bereich des Lehrerdienst- und Besoldungsrechts beobachtbar? Welche Reformoptionen lassen sich für Österreich ableiten?

Literaturverweise:

BMBWK (2000): LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Studie im Auftrag des BMBWK und der Gewerkschaft öffentlicher Dienst. Wien, Oktober 2000

Eickhoff, V. / Gaubitsch, R./ Hofstätter, M. / Jandl, U. (2002): Erwerbsbiographie und Qualifikationsprofil – Lehrerinnen und Lehrer an AHS/BMHS und höheren Anstalten für Lehrer- und Erzieherbildung. AMS.

European Commission / Eurydice / Eurostat (2005): Key Data on Education in Europe 2005. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Eurydice (2007): School Autonomy in Europe. Policies and Measures. Education and Culture DG

Eurydice (2005): The teacher profession in Europe: Report – Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975 – 2002); general lower secondary education. Key topics in education in Europe: Volume 3.

Eurydice (2004): Der Lehrerberuf in Europa: Bericht IV – Die Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert (allgemeinbildender Sekundarbereich I). Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa: Band 3.

Eurydice (2003): Der Lehrerberuf in Europa: Bericht III – Beschäftigungsbedingungen und Gehälter (allgemeinbildender Sekundarbereich I). Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa: Band 3.

Eurydice (2002): Der Lehrerberuf in Europa: Bericht II – Angebot und Nachfrage (allgemeinbildender Sekundarbereich I). Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa: Band 3.

Fend, H. (2003): Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen, TiBi Nr. 6.

Glatter, R. / Mulford, B. / Shuttleworth, D. (2003): Governance, Management and Leadership, in: OECD (2003), Networks of Innovation; Towards New Models For Managing Schools and Systems, Paris, 65-84.

Gonand, Frédéric / Joumard, Isabelle / Price, Robert (2007): Public Spending Efficiency: Institutional Indicators in primary and secondary Education, OECD Economics Department Working Papers No. 543, 2007, Paris

Graf, N. / Kuschej, H. / Paterson, I. / Schuh, U. (2005): (Administrative) Effizienz des österreichischen Schulsystems. IHS, Februar 2005.

Lassnigg, L. / Felderer, B. / Paterson, I. / Kuschej, H. / Graf, N. (2007): Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung. IHS-Studie im Auftrag des BMUKK.

Mangold, R. / Hennessey, R. (2004): Educational Controlling. Wirtschaftspolitische Blätter Heft 3.

Mangold, R. / Hennessey, R. (2003): Effizienz und Produktivität des Bildungssystems. Wirtschaftspolitische Blätter Heft 3.

OECD (2007): Education at a Glance.

OECD (2006): Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Endbericht sowie diverse nationale Berichte.

Schmid, Kurt (2005a): Schulgovernance im internationalen Vergleich. Schulautonomie und Schulverwaltung, Lehrergehälter und Lehrerweiterbildung. ibw-Forschungsbericht Nr. 127.

Schmid, Kurt (2005b): Lehrerweiterbildung im internationalen Vergleich. in: ibw-Mitteilungen 2. Quartal/2005.

Schmid, Kurt (2005c): Lehrergehaltssysteme im internationalen Vergleich. ibw Research Brief Nr. 13, 2005; Engl. Version: Teacher salary structures in an international comparison.

Schmid, Kurt (2004): Leistungsbezogene Entlohnungssysteme für Lehrer – ein internationaler Vergleich. in: ibw-Mitteilungen Februar 2004

Schmid, Kurt /Ascher, Christoph / Mayr, Thomas (2009).: Reformpunkte zum österreichischen Schulgovernance-System. ibw-Kurzexpertise.

Schmid, Kurt / Hafner, Helmut / Pirolt, Richard (2007): Reform von Schulgovernance-Systemen. Vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern. ibw-Forschungsbericht Nr. 135.

Schratz, Michael (2007): Improving School Leadership. Country Note Austria. OECD.

Sutherland, D. / Price, D. / Joumard, I. / Nicq, C. (2007): Performance Indicators for public spending efficiency in primary and secondary education. OECD Economics Department Working Paper No. 546.

Wößmann Ludger (2006): Growth, Human Capital and the Quality of Schools: Lessons from International Empirical Research. Proceedings of OeNB Workshops Nr. 10, March 2006; http://www.oenb.at/de/img/woeszmnn_tcm14-46132.pdf

Wößmann Ludger (2005): Leistungsfördernde Anreize für das Schulsystem. In: ifo Schnelldienst 19.

5 Das Systemsetting – Schulgovernance im internationalen Vergleich

Die Bedeutung der dienst- und besoldungsrechtlichen Regelungen für Lehrer/innen haben neben den direkten Auswirkungen für diese Beschäftigtengruppe auch wichtige Implikationen im Gesamtsetting eines Schulgovernance-Systems. Daher soll vorab – d.h. bevor näher auf die unterschiedliche nationale Ausgestaltung des Lehrerdienst- und -besoldungsrechts eingegangen wird – der Stellenwert, den Schulgovernance-Systeme haben, am Beispiel ihres Zusammenhangs mit den Schülerleistungen kurz dargestellt werden.

Lehrer/innen sind der Dreh- und Angelpunkt guter Schülerleistungen. Neben Fragen der Lehrer/innen-Erstausbildung und pädagogisch-didaktischen Unterrichtspraxen spielt auch das Lehrerdienst- und -besoldungsrecht eine nicht unwesentliche Rolle. Zum einen legt es fest, wer für die Rekrutierung zuständig ist. Von der Ausgestaltung gehen aber auch wichtige Anreizwirkungen für Motivation, Leistung, Weiterbildungsbeteiligung etc. der Lehrer/innen aus.

Die Studie legt besonderen Schwerpunkt auf die dienst- und besoldungsrechtlichen Systeme in den PISA-Topperformer-Ländern. Welche Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede zeichnen diese Länder aus? In wie weit unterscheiden sich diese von der österreichischen Ausgestaltung? Daraus können Hinweise für eine Weiterentwicklung des österreichischen Systems gezogen werden.

Als Ausgangspunkt lässt sich festhalten, dass bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA Österreichs Schulen bzw. Schüler/innen nicht jene Ergebnisse erreichen, die man angesichts der im internationalen Vergleich sehr hohen Bildungsausgaben erwarten könnte. So investiert Österreich pro schulpflichtigem Kind beinahe 80.000 USD in dessen schulische Ausbildung. Die Ausgaben des PISA-Test“siegere“ Finnland liegen dagegen beispielsweise bei weniger als 60.000 USD pro Kind. Praktisch alle OECD-Länder, die im Rahmen von PISA besser als Österreich abgeschnitten haben, erreichen die guten Schülerleistungen mit wesentlich geringeren Bildungsausgaben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach Optimierungs- und Innovationspotentialen im österreichischen Schulgovernance-System.

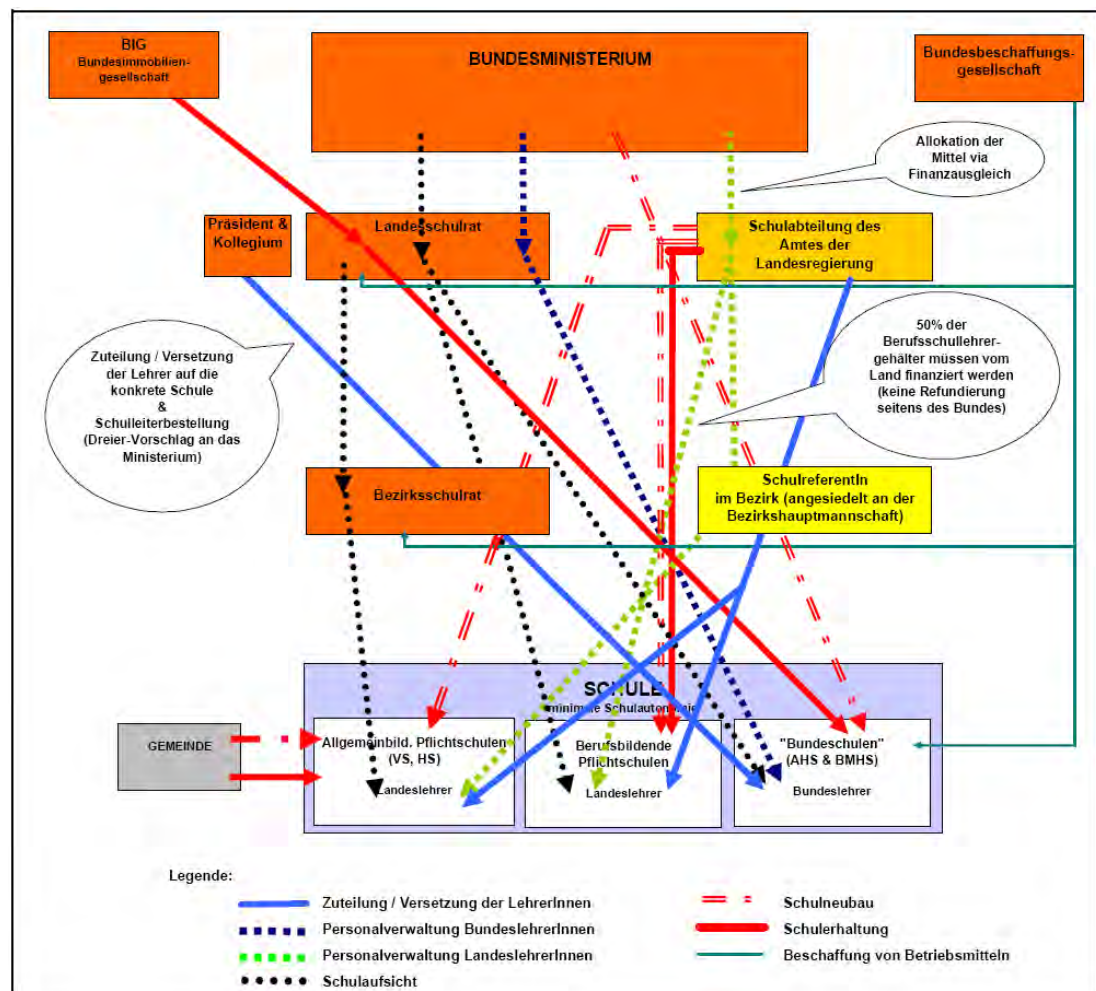
Eine Erklärungsdimension für die Effizienzunterschiede (sowohl im Ausgabenbereich als auch bei den Schülerleistungen) zwischen Schulsystemen liegt in der unterschiedlichen Ausgestaltung von Steuerungsmechanismen im Schulbereich und insbesondere in der Kompetenzverteilung zwischen der Schulleitung vor Ort und Behörden auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. dazu SCHMID/PIROLT 2004, SCHMID et al. 2007, LASSNIGG et al. 2007, MANGOLD / HENNESSEY 2003 und 2004, SUTHERLAND et al. 2007, GONAND et al. 2007).

Erfolgreiche PISA-Länder haben bereits vor Jahren oder gar Jahrzehnten umfassende Reformen eingeleitet, mit denen die traditionelle bürokratische Steuerung von

Schulsystemen durch neue, dezentrale Formen der Schulgovernance ersetzt wurden. Diese Länder zeichnen sich durch ein hohes Ausmaß von Entscheidungskompetenzen und Verantwortung in personeller, finanzieller und curricularer Hinsicht direkt auf der Schulebene („Schulautonomie“) und/oder bei lokalen Behörden aus. Flankiert wird eine derartige Devolution von Kompetenzen mit dem Ausbau komplementärer Outcomekontrollinstrumente und -institutionen (zB. externe (teil-)zentralisierte Prüfungen, Bildungsstandards, regelmäßige externe Schulaufsicht, schulische Selbstevaluation, Bildungsmonitoring etc.).

Im Vergleich dazu verfügt Österreich über ein bürokratisch gesteuertes, stark reguliertes, hierarchisches und von föderalistischen Elementen geprägtes input-gesteuertes Schulgovernance-Modell (vgl. dazu auch die Abbildung 1).

Abb. 1: Schaubild zur aktuellen Österreichischen Schulverwaltung (vereinfachte Darstellung)



Quelle: ibw-Darstellung

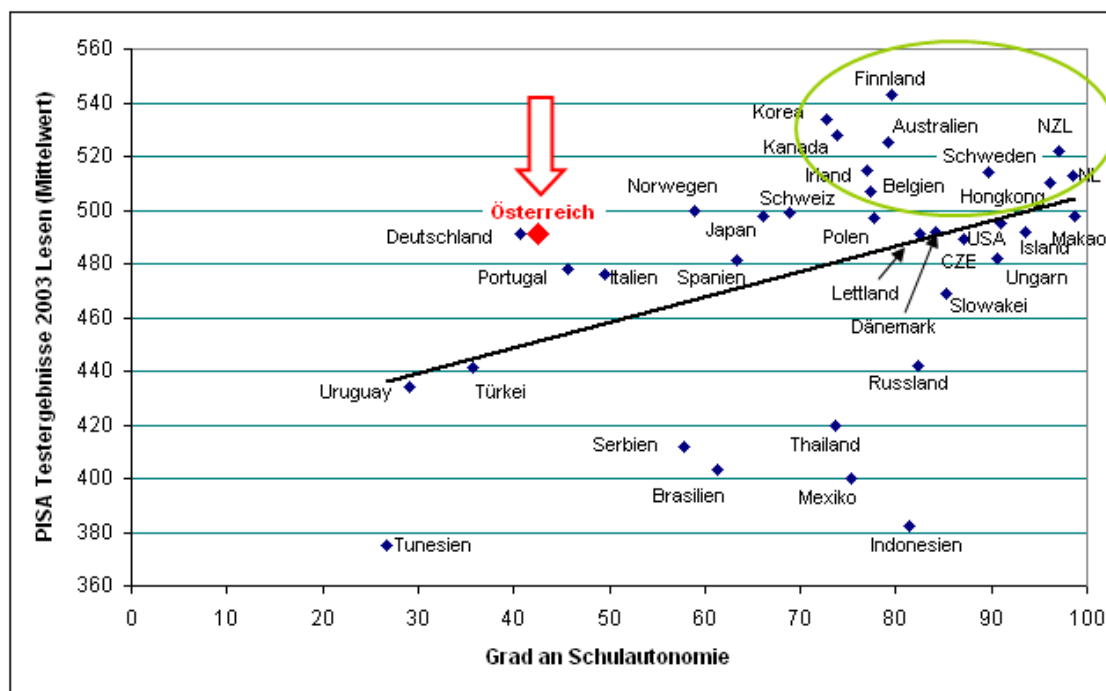
Ausdruck dafür sind eine geringe Schulautonomie (vor allem in den Bereichen Personalangelegenheiten und finanzieller Gestaltungsspielraum), ein nur gering entwickeltes Evaluierungssystem im Sinne einer Ergebniskontrolle sowie Entscheidungsstrukturen, die von einer Vielzahl von Akteuren gekennzeichnet sind (vgl. dazu SCHMID/PIROLT 2004 sowie SCHMID et al. 2007).

So monierte schon im Jahr 2001 die Aufgabenreformkommission, die geringe Übereinstimmung von Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten der Akteure: *„...nehmen sich die Kasuistik der verfassungsrechtlichen Kompetenzverteilung, der Parteienproporz in verfassungsrechtlichen Sonderbehörden, die Zentralisierung der Entscheidungszuständigkeiten, die Diskrepanz von Entscheidungszuständigkeit und Leistungsverantwortung sowie die Behäbigkeit der umständlichen Entscheidungsabläufe als gewaltige Anachronismen aus.“* Seitens des Rechnungshofes wird u.a. das schwach entwickelte Evaluierungssystem (Outcomekontrolle) kritisiert: *„Die Schulaufsicht war nicht in der Lage, ihre Aufgaben effizient wahrzunehmen. Bei der Erfüllung von Kernaufgaben, insbesondere bei der regionalen Bildungsplanung bestanden erhebliche Defizite.“* (Rechnungshofbericht 2007). Weiters plädiert er für eine *„Straffung und Vereinheitlichung der Verwaltungsstrukturen und den Abbau von Doppelgleisigkeiten.“* Auch die *„Lehrerpersonalverwaltung, die in den Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet ist, sollte bei einer Behörde konzentriert werden (der RH empfahl zuletzt die Übertragung der Diensthöhe über die Landeslehrer an die Schulbehörden des Bundes..).“* Und eine jüngst erschienene OECD-Studie (GONAND et al. 2007) kommt zu dem Schluss, dass *„der institutionelle Rahmen des Bildungswesens in Österreich unvorteilhaft für alle Arten der Effizienz“* ist.

Allerdings muss ein hoher Grad an Autonomie bei den Schulen bzw. auf lokaler Ebene nicht notwendigerweise mit guten PISA-Testergebnissen einhergehen (vgl. z.B. USA, Dänemark in der Abbildung 2) – Autonomie per se führt also nicht allein bzw. „automatisch“ zu schulischem Erfolg. Es ist jedoch offensichtlich, dass es kein Land gibt, das niedrige Autonomiegrade aufweist und gleichzeitig zu den Top-performern zählt.

Dies verweist auf die enorme Bedeutung der Einbindung bzw. Koppelung von Devolution mit Kontroll-/Qualitätssicherungsmechanismen. Wie diverse Studien zeigen (beispielsweise SCHMID/PIROLT 2004, SCHMID et al. 2007, OECD 2001 und 2004), ging in erfolgreichen PISA-Teilnehmerländern die Übertragung von operativen Steuerungskompetenzen auf die Einzelschule (bzw. die lokale Ebene) stets mit der Etablierung von Strukturen der Output-Steuerung einher: Der Vorgabe von Leistungszielen/-standards durch die zentralen Instanzen und ihrer Überprüfung in externen und unabhängigen Qualitätskontrollen sowie der Verpflichtung der Schulen zur Rechenschaftslegung. Devolution und Outputsteuerung sind demnach als komplementäre, d.h. als sich ergänzende bzw. gegenseitig bedingende Elemente effizienter Schulgovernance zu verstehen. Die zitierten OECD-Studien betonen daher auch die Rolle effizienter Schulverwaltung als einen Schlüssel für gute Schülerleistungen.

Abb. 2: Schülerleistungen und Schulautonomie



Quelle: OECD PISA 2003; ibw-Auswertungen

Anmerkung: Der Autonomiegrad ermittelt sich als Indexwert aus den im Rahmen der PISA 2003 Erhebung getroffenen Angaben von Schulleitern zu Fragen bezüglich der Möglichkeit, substantielle Entscheidungen in finanziellen, personellen und curricularen Angelegenheiten selbst (d.h. auf schulischer Ebene) zu treffen.

WÖßMANN (2005) zeigt auf Basis von gepoolten TIMSS-, IGLU- und PISA-Schülerleistungsergebnissen mit länderspezifischen Strukturvariablen zu den jeweiligen Schulgovernance-Systemen von 54 Ländern, dass erst durch eine derartige systemische Verschränkung von Schulautonomie, straffen Verwaltungsstrukturen und Outputkontrollmechanismen qualitätssteigernde Effekte erzielt werden können: In jenen Ländern, die zwar einen hohen schulischen Gestaltungsspielraum haben, wo dieser aber nicht durch externe Abschlussprüfungen „flankiert“ wird, sind nämlich negative Effekte auf die Schülerleistungen erkennbar. Wo aber die schulische Autonomie gekoppelt ist an externe Outputüberprüfung, können positive Effekte auf die Schülerleistungen festgestellt werden. In diesem Sinne stellen externe Outputüberprüfungen ein integrales Systemelement im Gesamtsetting eines Schulgovernance-Systems (mit einem hohen Ausmaß an schulischer Autonomie) dar. Sie verhindern offensichtlich, dass opportunistisches Verhalten im Sinne der Verfolgung von schulischen Eigeninteressen keine Konsequenzen für die Schule hat. Externe Überprüfungen schaffen somit Informationen über die Leistungsfähigkeit der Schulen. Leistungsverminderndes Verhalten von Schulen wird dadurch sichtbar und kann seitens der Aufsichtsbehörden und/oder der Eltern Konsequenzen nach sich ziehen. Dies kreiert Anreize für Entscheidungsträger in den Schulen, ihre Autonomie effektiv zur Leistungsförderung der Schüler einzusetzen.

Schulgovernance-Systeme unterscheiden sich also nicht nur nach dem Grad lokaler und/oder schulischer Entscheidungsspielräume sondern auch nach den Formen, wie Schul- und Schülerleistungen strukturell in Assessmentprozeduren eingebettet

bzw. generell mit anderen Systemelementen verknüpft sind. Aus der Gegenüberstellung diverser Schulgovernance-„Typen“ mit den Ergebnissen aus internationalen Schülerleistungstests lässt sich der Schluss ableiten, dass Governance-Modelle offensichtlich einen Einfluss auf die Schülerleistungen haben. Gleichzeitig stellen sie „nur“ einen – wenngleich nicht zu unterschätzenden – Einflussfaktor für letztere dar. Ein effizientes Governance-System kann somit als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für gute Schülerleistungen angesehen werden. Wie wichtig Governance-Reformen als Vorbedingung für erfolgreiche Bildungsreformen aber sind, lässt sich aus einem Weltbank-Zitat zur finnischen Bildungsreform im Pflichtschulbereich ablesen: *„Resistance to reform stemmed from the old administrative structures and people who had a vested interest in maintaining them. Thus, reorganization of school administration was an important prerequisite for building confidence in the feasibility of reform.“*

5.1 Schulgovernance-Typologie

Länder unterscheiden sich sehr stark, was die Grundstrukturen ihrer Schulgovernance-Modelle betrifft. Im Wesentlichen sind – bezugnehmend auf GLATTER et al. (2003) – drei idealtypische Modelle extrahierbar:

- Quality-Control-Modell / „Bürokratie“-Modell (z.B. Österreich, Deutschland)
- Local-Empowerment-Modell (z.B. Finnland, Schweden)
- School-Empowerment-Modell (z.B. UK, Niederlande, Neuseeland)

Abb. 3: Governance-Systemtypen



Quality Control (QC) / „Bürokratie“-Modell

Das QC-Modell ist zunächst von Inspektion, Kontrolle und der Vorgabe genauer Ziele gekennzeichnet. Die Schule ist den höheren/zentralen Ebenen der Bildungshierarchie verantwortlich, Autonomie findet nur unter Anleitung und in enger Abstimmung mit der Hierarchie statt. Die regionale Hierarchieebene fungiert als ausführendes Organ der kontrollierenden (Ober-)Behörde. Schulentwicklungs- und Lernprozesse werden gemäß dieser Sichtweise in hochgradig bürokratisierten, regulierten und zentralisierten Schulverwaltungssystemen auf praktisch allen Ebenen durch folgende Kernelemente gehemmt (FEND 2003):

- durch die hochgradige Verrechtlichung aller Vorgänge;

- durch die hochgradige Reguliertheit des Unterrichtsgeschehens (wie die Hausaufgaben zu geben sind, wie Prüfungen zu gestalten sind, wie zu benoten ist etc.);
- durch den Fokus auf Verfahrenorientierung;
- durch zu stringente Lehrplanvorgaben;
- durch Hierarchiestufen und Aufstiegskanäle, die intern selbstverwaltet werden;
- dadurch dass Lehrer/innen als Letztinstanz der Auftragserfüllung konzipiert sind;
- dadurch dass Schulen praktisch ihre Personal- und Budgetangelegenheiten (Lehrerrekutierung, -kündigung, Mittelverwendung der „sonstigen“ Ressourcen etc.) nicht selbst bestimmen können;
- durch einen geringen Grad öffentlicher Beteiligung an der Qualitätskontrolle (sehr dünne Fachaufsicht, nur sporadisch kontrollierende Besuche der Inspektor/innen; Meist handelt es sich nur um eine anlassbezogene Dienstaufsicht [und Beurteilung] – die Aufsicht ist zudem intern reguliert und die Ergebnisse werden nicht im Sinne von lehrprozessförderlichen Rückmeldungen behandelt.).

Local Empowerment (LE)

Im LE-Modell richtet sich das Hauptaugenmerk auf die Kommune, in die die Schule eingebettet ist. Ihr ist die Schule verantwortlich und diese lokale Ebene entscheidet in entsprechenden Gremien auch über die Geschicke der Schule. Die Form der Autonomie kann als konsultativ bezeichnet werden, weil die Schulen mit anderen Organisationen des Bildungssystems kooperieren. Die übergeordnete Hierarchieebene hat die Aufgabe der strategischen Ausrichtung und Koordination des Bildungsclusters, in dem sich die Schule befindet. Personalagenden (Lehrerrekutierung, Weiterbildungsverantwortung) werden primär von der kommunalen Schulbehörde wahrgenommen.

School Empowerment (SE)

Im Zentrum dieses Modells steht die einzelne Schule, die mit möglichst großer Eigenverantwortung ausgestattet wird, um an die örtlichen Gegebenheiten angepasst agieren zu können. Der schulische Handlungsspielraum wird unter dem Blickwinkel des Subsidiaritätsprinzips gesehen, die Verantwortlichkeit ist auf die vorgesetzte kommunale Behörde ausgerichtet. Die vorgeordneten Behörden haben die Aufgabe der Beratung und Unterstützung der einzelnen Schulen. Der Fokus dieses „Modells“ liegt bei der Schule als Institution selbst und wie sie agiert. Personalagenden stehen daher in der Verantwortlichkeit der Schule selbst.

Natürlich findet sich in der Praxis kaum ein Schulsystem, das der Reinform einer dieser Typen entspricht, dennoch ist eine schwerpunktmäßige Zuordnung von Bildungsverwaltungen zu einem Modell möglich und auch aussagekräftig bezüglich der Konsequenzen für die Logik und Dynamik eines solchen Systems.

5.2 Dezentralisierungstrends

In den letzten 20 Jahren zielten einer komparativen Studie zufolge (SCHMID et al. 2007) in den analysierten Vergleichsstaaten (Australien, Deutschland, Finnland, Lettland, Neuseeland, Polen, der Tschechischen Republik, Ungarn, England) so gut wie alle Reformbemühungen im Bildungsbereich – mit Ausnahme Österreichs und Deutschlands – auf eine Verschiebung strategisch wichtiger Kompetenzen (Personalhoheit, Finanzhoheit) auf die Ebene der lokalen Selbstverwaltung (Gemeinde, Provinzen, Regionen) oder die Schulen direkt (in Australien und in England) ab.

Dementsprechend nehmen die zentral- bzw. bundesstaatlichen Behörden hauptsächlich eine Aufsichtsfunktion ein, während dessen substantielle Entscheidungen (z.B. Personalaufnahme) durch die lokale Verwaltung bzw. die Schule durchgeführt werden. Eine interessante Ausnahme stellt Neuseeland dar: Hier wurde zwischen den Schulen explizit eine Wettbewerbssituation hergestellt. In den besagten Staaten ist also ein „Umbau“ der stark bürokratisch verwalteten Schulgovernance-Systeme in Richtung mehr lokaler Entscheidungskompetenzen sowie schulischer Autonomie von statten gegangen.

Tab. 1: Auswirkungen der bildungspolitischen Reformen auf die nationalen Governance-Systeme

Land	Governance-Typ vor den Reformen	Governance-Typ nach den Reformen
Australien – Victoria	Quality-Control (Bürokratietyp)	School-Empowerment mit deutlichen Competitive-Market-Elementen
Deutschland	Quality-Control (<i>Bürokratietyp</i>)	Quality-Control mit Ansätzen School-Empowerment (<i>Bürokratietyp</i>)
England	Local-Empowerment mit ausgeprägten Quality-Control-Elementen	School-Empowerment mit Competitive-Market-Elementen
Finnland	Quality-Control (<i>Bürokratietyp</i>)	Local-Empowerment mit Elementen von School Empowerment
Lettland	Quality-Control (<i>Bürokratietyp</i>)	Local-Empowerment mit Versatzstücken Quality-Control
Neuseeland	Quality-Control (<i>Bürokratietyp</i>)	Competitive-Market
Österreich	Quality-Control (<i>Bürokratietyp</i>)	Quality-Control mit Ansätzen School-Empowerment (<i>Bürokratietyp</i>)
Polen	Quality-Control (<i>Bürokratietyp</i>)	Local-Empowerment
Tschechische Republik	Quality-Control (<i>Bürokratietyp</i>)	Local-Empowerment
Ungarn	Local-Empowerment mit ausgeprägten Quality-Control-Elementen	Local-Empowerment mit Elementen von School-Empowerment

Quelle: Schmid/Hafner/Pirolt 2007

Die in Österreich (sowie in Deutschland) durchgeführten bildungspolitischen Reformen haben dagegen zu keiner deutlichen Verschiebung in Richtung Local Empowerment oder School Empowerment geführt, auch wenn einzelne Akzente in Richtung School-Empowerment durchaus bemerkbar sind. Sie sind nach wie vor stark vom bürokratischen Verwaltungshandeln geprägt.

Zwar sind im Rahmen des Verfassungskonvents und auch seitens der vom bm:ukk eingesetzten Zukunfts- und Expertenkommissionen etliche Aspekte der österreichischen Schulverwaltung/Schulgovernance zur Diskussion gestellt worden – eine Übereinkunft im Sinne einer gemeinsamen von den diversen politischen Akteuren getragenen Position bzw. Grundkonzeption hat sich aber bislang noch nicht herauskristallisiert. Seit einiger Zeit ist auch das Beamtendienstrecht Gegenstand politischer Verhandlungen. Auch in diesem Themenfeld gibt es bislang erst wenige Neuregelungen (grundsätzliche Einigung auf höhere Einstiegsgehälter und eine Abflachung der Lebensinkommenskurve, Abschaffung schulfester Stellen). Als Fazit kann der positive Schluss gezogen werden, dass Fragen der Schulgovernance und der dienst- und besoldungsrechtlichen Regelungen für Lehrer/innen auf der politischen Agenda stehen. Und dies nicht nur im Sinne „kleiner“ Reformschritte/Adaptationen sondern durchaus auch hinsichtlich einer weiter- bzw. tiefergehenden konzeptionellen Neugestaltung. Kritisch ist aber anzumerken, dass es trotz mehrjähriger Arbeiten / politischer Verhandlungen in diesen Bereichen bislang noch zu keinen wirklichen Fortschritten gekommen ist.

Als Leitlinie für den Schulbereich kann das Sozialpartnerübereinkommen von Bad Ischl 2007 (Chancen durch Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie) bewertet werden. Dort wurde u.a. festgehalten, dass es bei einer künftigen Reform der Schulverfassung und -verwaltung ein einheitliches bundesweit geltendes Dienst- und Besoldungsrecht für alle Lehrer/innen geben soll.

6 Der Lehrerarbeitsmarkt

Wie die OECD (2006) festhält, weist der Lehrerarbeitsmarkt eine Reihe wichtiger Strukturmerkmale auf, die die Lehrerbeschäftigung und -arbeit prägen. Dazu gehören namentlich a) die in den meisten Ländern dominierende Stellung des Staats als Anbieter und Regulierer im Bildungssektor, b) die segmentierte 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 (bspw. schulische Weiterbildung, Verknüpfung der Lehrerweiterbildung mit Gehaltsvorrückungen etc.).

Bevor näher auf die unterschiedlichen nationalen Ausgestaltungsaspekte des Dienst- und Besoldungsrechts von Lehrer/innen eingegangen wird, soll überblicksartig die Strukturiertheit des Lehrerarbeitsmarkts in seinen Grundzügen thematisiert werden. Im Ländervergleich lässt sich vielfach eine hohe Differenzierung der Arbeitsmärkte von Lehrer/innen feststellen und zwar entlang der Dimensionen Erstausbildungsqualifikation, Schulform, Bildungssegment (Primarstufe, Sekundarstufe I und II), Unterrichtsfach sowie Region.

Grob bzw. pointiert gesprochen lassen sich aus einer übergeordneten oder hermeneutischen Perspektive zwei unterschiedliche Pole des Lehrerberufs festmachen: Die eine Sichtweise sieht Lehrer/innen aufgrund des öffentlichen Auftrages bzw. des Charakters des Bildungswesens als öffentlich-rechtliche „Ausführungsagenten vor Ort“. Dies impliziert einen Top-Down-Approach der Steuerung, wobei die übergeordnete/zentrale Ebene einen hohen Detaillierungsgrad in den meisten Belangen festlegt und vorgibt, was sich auch in der Form der Personalbewirtschaftung niederschlägt (Personalagenden sind auf der übergeordneten/zentralen Ebene angelagert – wenig bis überhaupt keine (Mit-)Entscheidungskompetenz der Schule bzw. der lokalen Ebene). Die andere Perspektive fußt darauf, dass der Beruf des Lehrers/der Lehrerin grundsätzlich „ein Beruf wie jeder andere auch“ ist (z.B. in den USA). Hauptaugenmerk aus dieser Perspektive liegt daher primär nur auf der Qualifikation der Lehrer/innen (Stichwort Lehrlizenz). Ihr Arbeitsmarkt ist in vielen Aspekten jenem anderer Beschäftigter sehr ähnlich (bspw. hinsichtlich privatrechtlichem Dienstverhältnis, den Rekrutierungsmechanismen, der Bandbreite der individuellen Gehaltsspielräume / Aufgabenspektren / Arbeitszeitregelungen, dem Kündigungsschutz etc.).

In der Mehrheit der Länder ist bzw. war die erste Grundkonzeption die vorherrschende Vorstellung. Reformbestrebungen seit den 1980er Jahren rücken aber immer mehr Dezentralisierung im Sinne einer Übertragung von Entscheidungskompetenzen vor Ort (an die Kommune und/oder Schule selbst) in das Blickfeld. Zusätzlicher Anstoß ergab sich aus internationalen Schülerleistungsvergleichen (PISA, TIMMS etc.). Es zeigte sich nämlich, dass alle PISA-Topperformer über ein vergleichsweise hohes Ausmaß an schulischer bzw. lokaler Autonomie verfügen

und dies insbesondere für die Lehrerrekutierung eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat (vgl. dazu Seite 23). Derartige Dezentralisierungstendenzen können nicht nur aus dem Blickwinkel einer Effizienzsteigerung der Bildungsverwaltung (Stichwort Schülerleistungen, Ausgabeneffizienz, Steuerungseffizienz) durch Methoden des New Public Managements gesehen werden, sondern sie rekurrieren auch auf Kritik seitens (Teilen) der Lehrerschaft, die ihre individuelle Entfaltungsmöglichkeiten und persönliche Engagements aufgrund starrer/inflexibler Strukturen eingeschränkt/behindert sehen.

Eine „klassische“ Form der Dezentralisierung der Schulgovernance ergibt sich in Ländern mit stark föderalistisch ausgeprägten Verwaltungsstrukturen. Oftmals ist es die Verwaltungsebene der Region, die wesentliche Ausgestaltungsbefugnisse und/oder Entscheidungskompetenz hat (bspw. Deutschland, Schweiz, Österreich, Japan). Dabei ist aber zu beachten, dass diese Formen nach wie vor klassischem Verwaltungshandeln entsprechen.

Dezentralisierung im Sinne des New Public Managements bedeutet dagegen eine reale Kompetenzverlagerung in Richtung lokaler/kommunaler Ebene bzw. der Schule selbst. Zentrale/regionale Behörden sind für die Ausgestaltung des Rahmens und des nationalen Bildungsmonitorings zuständig. Aufgaben und Kompetenzen werden aber von der lokalen Verwaltungsebene und/oder der Schule selbst wahrgenommen.

Dezentralisierungstendenzen und -bestrebungen in diesem Sinne können für viele Länder beobachtet werden: Finnland, Dänemark, Norwegen, osteuropäische Transformationsstaaten etc. (vgl. dazu auch SCHMID et al. 2007). Dabei kommt es zu einer Übertragung der Verantwortlichkeiten (z.B. hinsichtlich der Personalrekrutierung, der Erstellung von Schulprofilen/Bildungsplänen, der Bildungskontrolle etc.) an die lokale/kommunale Ebene oder an die Schule selbst. Oftmals ist eine Mischform zwischen lokalen/kommunalen und schulischen Kompetenzen beobachtbar. Eine abschließende Einschätzung dieser Reformen ist auch deshalb schwierig, da derartige Dezentralisierungstendenzen oftmals noch nicht abgeschlossen sind.

Dezentralisierung schlägt sich aber hinsichtlich der dienstrechtlichen Bestimmungen nur bedingt nieder. Größeren Einfluss haben derartige Reformen in Bezug auf Mechanismen der Lehrerrekutierung (Schule / lokale Behörde hat Personalkompetenz und entscheidet über die Auswahl und Einstellung der Lehrer/innen) – Regelungen zu den Arbeitszeiten, Kündigungen etc. sind davon oftmals nicht bzw. nur wenig betroffen.

Im Ländervergleich lässt sich festhalten, dass die konkrete Ausgestaltung der dienst- und besoldungsrechtlichen Strukturen nur bedingt von der jeweiligen Schulgovernancestruktur abhängt, also davon in wie weit die Kompetenz hinsichtlich der Personalagenden auf den Ebenen Bund (Zentralbehörde), Region, Kommune oder Schule angesiedelt sind. Dies ist sicher auch eine Auswirkung des gewerkschaftlichen Einflusses, da Lehrer zumeist einen hohen gewerkschaftlichen Organisationsgrad aufweisen und somit ihre Interessen sicherlich mitgestaltenden Charakter haben.

6.1 Beruflicher Status, Arbeitgeber, Entscheidungsinstanzen der Lehrerrekutierung und Rekrutierungsformen

Ausgehend von den unterschiedlichen Formen des beruflichen Status (d.h. der Beschäftigungsverhältnisse) und den unterschiedlichen Ebenen, die für die Beschäftigung der Lehrer/innen zuständig sind (d.h. die Arbeitgeber der Lehrer/innen), thematisiert dieses Kapitel das Ausmaß gegenseitiger Bedingtheiten dieser beiden Aspekte. In der Folge wird auch die Frage nach den Entscheidungsinstanzen der Lehrerrekutierung gestellt (wer also über die Lehrerauswahl entscheidet) und wie dies mit den Rekrutierungsformen (zentraler/regionaler bürokratischer Zuteilungsmechanismus versus offener Arbeitsmarkt) zusammenhängt.

Es zeigt sich, dass in den meisten Ländern eine relativ enge Verzahnung zwischen den Ebenen Arbeitgeber, beruflicher Status (also Beamte/Vertragsbedienstete oder Privatangestellte), der Rekrutierungsform (zentraler/regionaler bürokratischer Zuteilungsmechanismus versus offener Arbeitsmarkt) und den Entscheidungsinstanzen der Lehrerrekutierung besteht. Die Verzahnung ist aber nicht so eng bzw. eindimensional ausgeprägt, als dass es nicht – insb. für die österreichische Diskussion – interessante Konstellationen gäbe und sich Schlussfolgerungen hinsichtlich einer Weiterentwicklung ableiten ließen.

Beruflicher Status – dienstrechtliche Stellung

Im Wesentlichen können **zwei Modelle der Lehrerbeschäftigung** identifiziert werden: Lehrer/innen mit einem öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnis und Lehrer/innen mit einem privatrechtlichen Arbeitsverhältnis (Angestelltenverhältnis).

Abbildung 4 stellt den beruflichen Status der Lehrer/innen in Europa dar. Beim öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnis sind wiederum zwei Ausprägungen möglich: Beamte („civil servant status“) und definitiv gestellte Beamte¹¹ („career civil servant status“) und öffentlich Bedienstete in einem privatrechtlichen Dienstverhältnis („public sector employee with contractual status“ – in Österreich: Vertragsbedienstete).

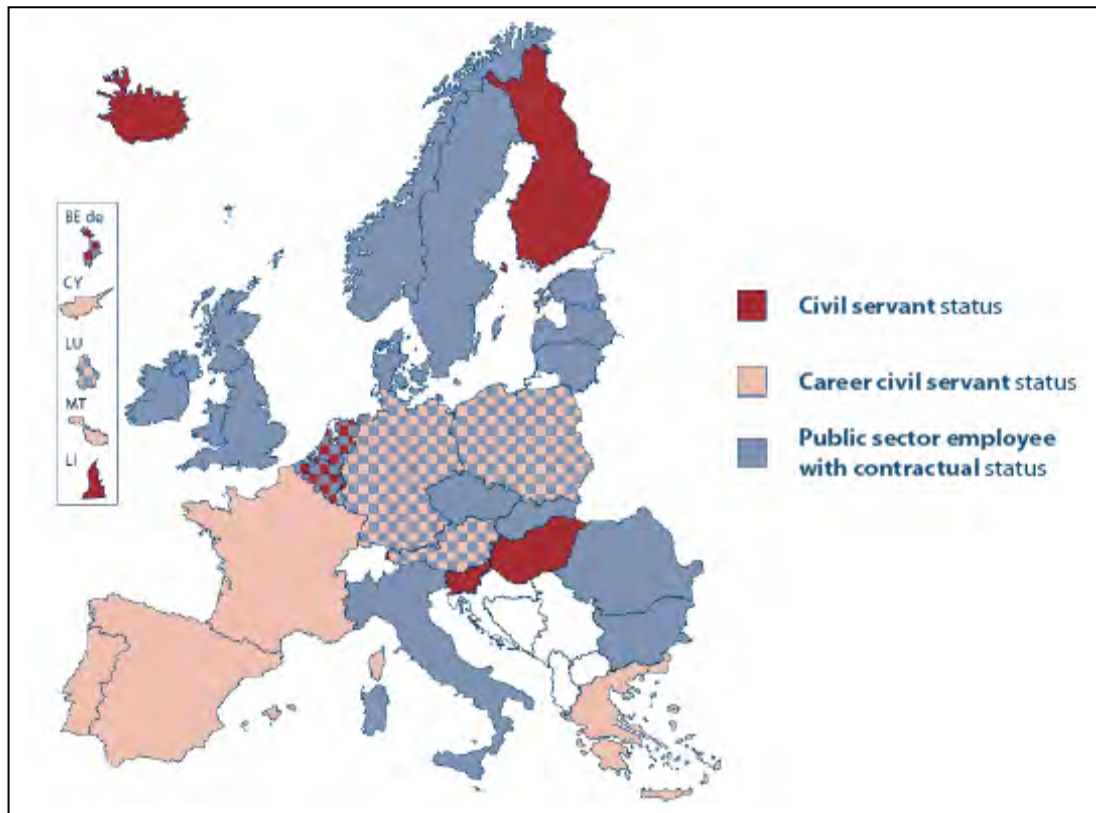
In rund der Hälfte der europäischen Länder sind Lehrer Beamte – in der anderen Hälfte Vertragsbedienstete. In einigen Ländern kommen beide Modelle zur Anwendung (z.B. Österreich, Deutschland, Niederlande, Belgien, Schweiz, Polen).

Da in vielen Ländern auch Lehrer/innen mit einem privat-rechtlichen Arbeitsverhältnis von der öffentlichen Hand angestellt sind, haben sie oft einen sehr ähnlichen

¹¹ In Österreich gibt es nur die Kategorie definitiv gestellte Beamten (Pragmatisierung/Definitivstellung bezeichnet die Übernahme in das öffentlich-rechtlich Dienstverhältnis). Die Frage, ob es in anderen Ländern auch schulfeste Stellen gibt, kann leider nicht beantwortet werden, da diesbezüglich keine Informationen vorliegen (ab Herbst 2007 wurden vom Bund keine neuen "schul festen Stellen" mehr vergeben – die Bundesländer folgten dieser Regelung ein Jahr später).

Beschäftigungsstatus bspw. in Hinblick auf Kündigung, Lohnabschlüsse etc. wie ihre beamteten Kolleg/innen (z.B. die vertragsbediensteten Lehrer/innen in Österreich).

Abb. 4: Beschäftigungsstatus (dienstrechtliche Stellung) der Lehrer/innen



Anmerkungen

Belgien: Die Lehrer/innen, die in den von einer der drei Gemeinschaften getragenen Schulen tätig sind, werden als Beamte ernannt; die Lehrer/innen, die im „subventionierten Sektor“ (Schulen in der Trägerschaft der Provinzen, der Kommunen und privater Träger) tätig sind, werden hingegen im Rahmen der Regelungen des allgemeinen Arbeitsrechts beschäftigt, sind Lehrer/innen mit Beamtenstatus jedoch gleichgestellt.

Bulgarien: Vor dem September 2002 waren Lehrer/innen Beamte.

Dänemark, Irland, Liechtenstein und Zypern: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Italien: Umwandlung des Beschäftigungsverhältnis der als Beamte beschäftigten Lehrer/innen infolge der Reform von 1993 in ein privatrechtliches Vertragsverhältnis (Anm.: ibw).

Deutschland: Die überwiegende Mehrzahl der Lehrer/innen sind Beamte auf Lebenszeit. In einigen ostdeutschen Ländern werden die Lehrer/innen jedoch als Angestellte im Dienste des Landes mit unbefristeten Verträgen beschäftigt. Im breiteren Sinne können auch diese Lehrer/innen als dem öffentlichen Dienst angehörig betrachtet werden.

Niederlande: Das Personal an den öffentlichen Schulen gehört offiziell dem öffentlichen Dienst an. Diese Lehrer/innen sind Beamte im Sinne des Gesetzes zum Personal im Dienste des Staates und der Kommunen. Lehrer/innen, die in privat getragenen Schulen tätig sind, schließen mit dem Verwaltungsrat der juristischen Person, die als Arbeitgeber fungiert, einen (privatrechtlichen) Vertrag. In Bezug auf ihren Status können diese im privaten Sektor beschäftigten Lehrer/innen im Hinblick auf diejenigen Beschäftigungsbedingungen, die vom Staat festgelegt werden, als den Beschäftigten im öffentlichen Dienst gleichgestellt betrachtet werden; die Tarifverträge gelten für das gesamte Schulwesen (sowohl für öffentliche Schulen als auch für Schulen in privater Trägerschaft).

Norwegen: Bestimmte Elemente des Beamtenrechts gelten auch für die Lehrer/innen.

Litauen: Für die Lehrer/innen gelten seit Juli 2002 die Bestimmungen des allgemeinen Arbeitsrechts.

Polen: Die Darstellung bezieht sich auf Lehrer/innen in den ersten beiden Vorrückungskategorien (auf Vertragsbasis) und auf jene in der dritten und vierten Vorrückungskategorie (analog definitiv gestellten Beamten).

Ungarn: Ein kleiner Anteil der teilzeitbeschäftigten Lehrer/innen stehen nicht im Beamtenverhältnis.

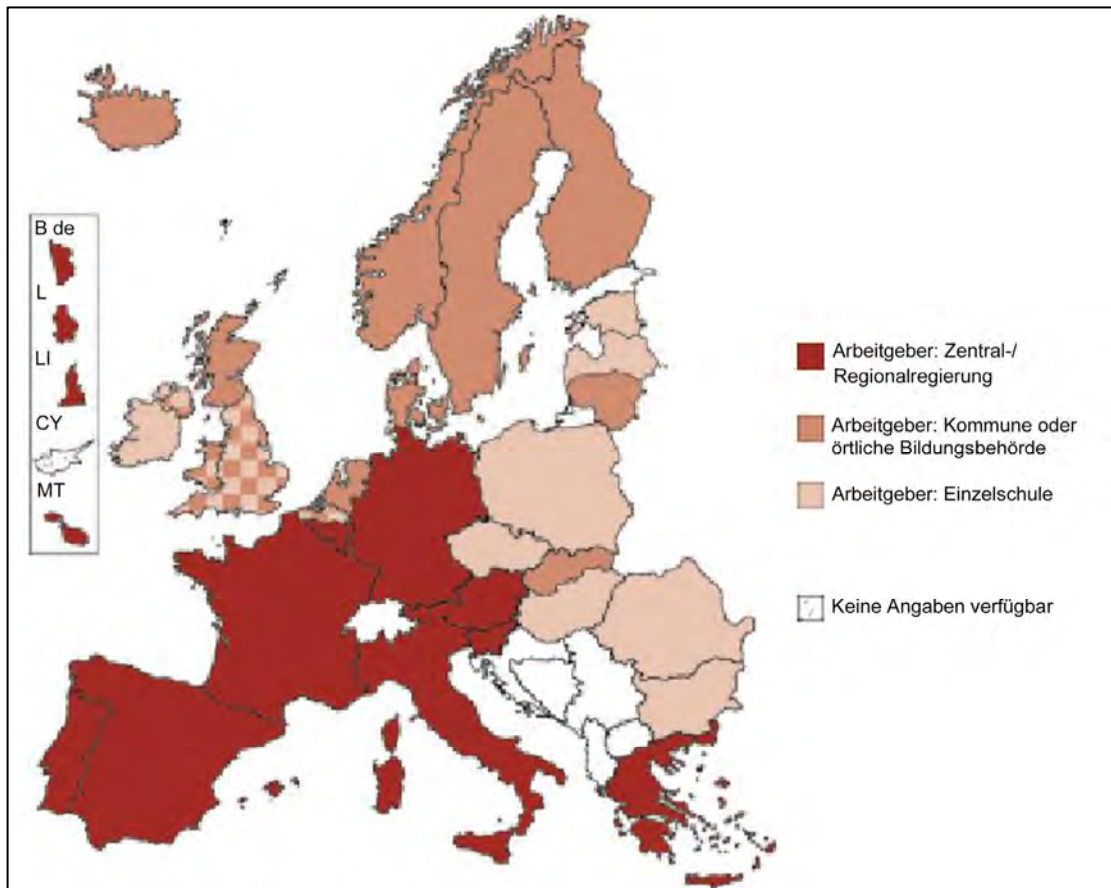
Slowakei: Seit April 2002 werden die Lehrer/innen im Beamtenverhältnis beschäftigt.

Quelle: European Commission (2005)

Arbeitgeber der Lehrer/innen

Betrachtet man die Verwaltungsebene, die für die Beschäftigung der Lehrer/innen zuständig ist, so wird deutlich, dass der **Arbeitgeber** im Wesentlichen auf **drei Ebenen** angesiedelt sein kann (vgl. Abb. 5): auf der Ebene der Zentral-/Regionalregierung, auf der lokalen Behördenebene (Kommune) oder an der Schule selbst bzw. beim Schulträger. Österreich fällt in die erste Kategorie, wobei – wie die Begriffe schon sagen – ein Unterschied zwischen Bundeslehrer/innen (Arbeitgeber ist der Bund) und Landeslehrer/innen (Arbeitgeber ist das Bundesland) besteht. In den meisten Ländern ist der Arbeitgeber der Lehrer/innen der verschiedenen Bildungssegmente dagegen laut Eurydice (2003) auf derselben Ebene angesiedelt.

Abb. 5: Arbeitgeber der Lehrer/innen (der Sekundarstufe I)



Quelle: Eurydice 2003

Anmerkungen

Belgien (B fr, B de): In der Abbildung wird die Situation der Lehrer/innen dargestellt, die in den Schulen der Gemeinschaft tätig sind. In der Französischen Gemeinschaft werden die Lehrer/innen an Schulen in der Trägerschaft der Provinzen und der Kommunen von diesen Instanzen beschäftigt, die Lehrer/innen an öffentlich geförderten privaten Schulen werden hingegen in beiden Gemeinschaften vom Schulträger der betreffenden Schule beschäftigt.

Belgien (B nl): Die Lehrer/innen an Schulen des öffentlichen Sektors wurden zuvor von dem Autonome Raad voor het gemeenschapsonderwijs (ARGO), einer selbstverwalteten öffentlich-rechtlichen Einrichtung beschäftigt. Heute werden die Lehrer/innen von 28 Schulverbänden beschäftigt, die auf regionaler Ebene angesiedelt sind. Lehrer/innen, die an kommunal getragenen Schulen tätig sind, werden auf der Ebene der Gemeinde beschäftigt, Lehrer/innen an öffentlich geförderten privaten Schulen von dem betreffenden Schulträger (dem Verwaltungsrat).

Dänemark und Irland: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Italien: Die Lehrer/innen werden von den CSA (Centri Servizi Amministrativi) beschäftigt, d. h. von den Verwaltungsbehörden des Regionalen Bildungsamtes auf Provinzebene. Dieses Beschäftigungsverhältnis wird zum Schuljahr 2003/04 umstrukturiert und die Lehrer/innen werden dann unmittelbar von der betreffenden Einzelschule beschäftigt.

Niederlande: Seit 1995 werden alle Mitglieder des Schulpersonals an Sekundarschulen von dem allgemeinen Dienst der Schulträger beschäftigt (Bestuursaanstelling des Bevoegd Gezag) und nicht mehr direkt von den Einzelschulen.

Österreich: Die Angaben in der Abbildung beziehen sich auf die Situation der Hauptschullehrer/innen, die von den Ländern beschäftigt werden. Lehrer/innen an Allgemeinbildenden höheren Schulen werden vom Bund beschäftigt.

Vereinigtes Königreich (E/W/NI): Der governing body (Schulverwaltungsrat) der foundation schools und der voluntary aided schools schließt als Arbeitgeber die Arbeitsverträge mit den Lehrer/innen. In den community schools und in den voluntary controlled schools fungiert die LEA (in Irland das Education and Library Board) als Arbeitgeber; für die Auswahl der Bewerber/innen ist jedoch der governing body zuständig. Die LEA ist gehalten, die vom governing body ausgewählten Bewerber/innen einzustellen (es sei denn, sie ist nicht davon überzeugt, dass diese über die erforderlichen Qualifikationen verfügen).

Bulgarien: Gemäß der nationalen Gesetzgebung (Rechtsvorschriften betreffend die Umsetzung des Gesetzes zum öffentlichen Bildungswesen) werden die Arbeitsverträge der Lehrer/innen mit dem Schulleiter geschlossen.

Tschechische Republik: Vertragschließende Partei ist in Schulen mit eigener Rechtspersönlichkeit die Schule selbst. Ansonsten wird der Vertrag mit der örtlichen Bildungsbehörde geschlossen. Im Jahr 1999 wurden etwas mehr als die Hälfte (53 %) der Lehrer/innen im Bereich der grundlegenden Schulbildung direkt von der Schule beschäftigt, an der sie tätig waren. Seit dem 1. Januar 2003 sind alle Schulen verpflichtet, den Status einer juristischen Person anzunehmen.

Ungarn: Arbeitgeber sind die Schulen, die über eine eigene Rechtspersönlichkeit verfügen. Die örtliche Verwaltung ist an der Schaffung neuer Stellen beteiligt, hat aber keine unmittelbaren Befugnisse im Hinblick auf die Einstellungen.

Slowenien: Die Einstellungsverfahren werden von der Schulleitung geregelt, bedürfen aber der Genehmigung des Bildungsministeriums.

Slowakei: Vertragschließende Partei ist in Schulen mit eigener Rechtspersönlichkeit die Schule selbst. Ansonsten wird der Vertrag mit der örtlichen Bildungsbehörde geschlossen. Im Schuljahr 2000/01 wurde der überwiegende Teil der Lehrer/innen im allgemein bildenden Sekundarbereich I von den örtlichen Bildungsbehörden beschäftigt.

Entscheidungsinstanzen der Lehrerrekutierung – schulischer Autonomiegrad

Die Verantwortung für die Rekrutierung von Lehrer/innen kann auf drei Ebenen angesiedelt sein: bei der zentralen/regionalen Behörde, bei einem lokalen Schulträger oder bei der Schule selbst. In etlichen Ländern sind unterschiedliche Ebenen je

nach Schulform oder Schulstufe (z.B. Primarschulbereich, Sekundarstufe, Berufsbildung) für die Rekrutierung zuständig.

Analysiert man den Zusammenhang zwischen beruflichem Status der Lehrer/innen und wer der Arbeitgeber ist, dann zeigen sich folgende Muster:

- In den meisten Ländern, in denen Lehrer/innen Beamte sind (bzw. deren arbeitsrechtlicher Status der von Vertragsbediensteten analog dem österreichischen Muster ist), ist die Zuständigkeit für die Rekrutierung bei der zentralen/regionalen Behörde angesiedelt. Nur in Finnland, Island, den Niederlanden und Litauen ist die Kommune – in Bulgarien und Ungarn die Schule – zuständig für die beamteten Lehrer/innen.
- Im Gegensatz dazu ist es bei Lehrer/innen mit einem privatrechtlichen Arbeitsverhältnis entweder die „Schule selbst“, die für die Einstellung zuständig ist (dies ist vor allem in den Beitrittsländern sowie in den Niederlanden und Neuseeland der Fall) oder die Einstellung liegt in der Zuständigkeit eines lokalen Schulträgers (Dänemark, Schweden, Norwegen und dem Vereinigten Königreich).

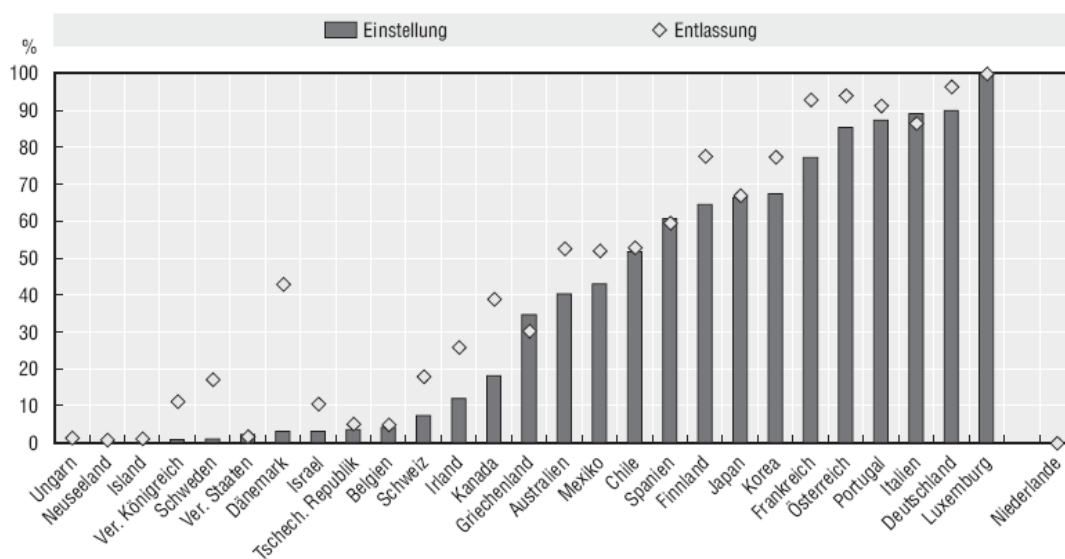
An dieser Stelle sei aber betont, dass man genau genommen zwischen zwei Dimensionen unterscheiden muss. Eine Dimension betrifft die Frage der formalen Zuständigkeit als Arbeitgeber – die zweite Dimension betrifft den Aspekt, wer über die Lehrerauswahl entscheidet. Zwar lässt sich auch hier eine Verzahnung feststellen, d.h., oftmals sind formaler Arbeitgeber und Entscheidungsinstanz der Lehrereinstellung identisch. Dies muss aber nicht so sein: Es gibt Länder, in denen die Schule selbst zwar nicht der Arbeitgeber der Lehrer/innen ist und somit auch keine formale Rekrutierungskompetenz hat – nichts desto trotz es die Schule selbst ist, die die Auswahl der Lehrer/innen vornimmt: So bspw. in Finnland, Schweden, den Niederlanden, Slowenien und Litauen (teilweise auch im United Kingdom).

Aus österreichischer Perspektive ist grundsätzlich auch von Interesse, welche schulischen Autonomiegrade bei der Lehrerauswahl im internationalen Vergleich bestehen. Denn, international beobachtbare Dezentralisierungstendenzen können auch als Antwort auf bestehende Personalbewirtschaftungsmängel und systemische Ineffizienzen gelesen werden. Starre zentral- (bzw. top-down)gesteuerte Zuteilungsmechanismen von Lehrer/innen an die jeweilige Schule werden zunehmend als ineffizient bewertet. Demnach weiß die Schule selbst am besten, welche Lehrer/innen sie braucht. Daher auch die Verlagerung der Rekrutierungskompetenz auf die schulische oder lokale Ebene. Ein wichtiger Aspekt bei der Rekrutierung von Lehrer/innen betrifft also die Frage, in wie weit sich die Schule selbst ihr Lehrpersonal aussuchen kann.

Wie Abb. 6 verdeutlicht, unterscheiden sich die Länder hinsichtlich des Autonomiegrades, den die Schule bei der Einstellung (und Entlassung) von Lehrer/innen haben, deutlich. Die Bandbreite reicht von völliger Entscheidungsbefugnis (Niederlande, Ungarn, Neuseeland, UK, Schweden etc.) über Länder, in denen die Schulen zumindest in einem nicht unbeträchtlichen Ausmaß mitwirken (Australien, Spanien, Finnland), bis zu jenen Ländern, in denen Schulen praktisch keine (Mit-)Entschei-

zungsmöglichkeit bei der Lehrerrekutierung haben (Deutschland, Italien, Portugal etc.). Österreich gehört ebenfalls zu dieser letzten Gruppe (zu inhaltlich ausdifferenzierten Aspekten der Personalbewirtschaft und des schulischen Autonomiegrades vgl. die Abb. A-1 im Anhang).

Abb. 6: 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 2006 auf Basis von PISA 2000

Anmerkungen:

Dass in Ländern mit einem bürokratischen Lehrer-Zuteilungsmechanismus (Griechenland, Spanien, Frankreich, Österreich, Portugal, Deutschland, Italien) dennoch ein gewisser Prozentsatz angab, dass ein gewisser schulischer Einfluss bei der Lehrerrekutierung besteht, hängt einerseits damit zusammen, dass sich hier das Segment der Privatschulen niederschlägt (in denen zumeist die Lehrerrekutierung in schulischer Verantwortung liegt) und andererseits dürften auch informelle Einflusskanäle im öffentlichen Schulwesen eine Rolle spielen. In Australien schlägt sich die unterschiedliche regionale Ausgestaltung der Schul-governance-Systeme bzw. des Lehrerarbeitsmarktes nieder (so ist bspw. das System in Victoria als School Empowerment zu klassifizieren, mit entsprechenden Konsequenzen hinsichtlich der Schulautonomie bei der Lehrerrekutierung; andere australische Bundesstaaten sind dabei, diesem Modell zu folgen).

Wie aus anderen Informationsquellen hervorgeht, ist der in Abb. 6 ausgewiesene Wert für die Niederlande durchaus für die Situation in diesem Land repräsentativ.

Aus den bisherigen Analysen kann für die österreichische Diskussion die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein deutlicher Ausbau der schulischen Autonomie hinsichtlich der Lehrerauswahl selbst in einem „unveränderten“ Grundsetting bezüglich der formalen Ebene des Arbeitgebers (also formaler Arbeitgeber bleibt weiterhin der Bund / das Land) möglich ist¹².

¹² Dies darf aber nicht als Plädoyer für die Aufrechterhaltung der „Doppelgleisigkeit“ missverstanden werden.

Rekrutierungsformen und Schulgovernance-Typologien

Der berufliche Status und die Formen der Lehrerrekutierung hängen nur bedingt zusammen (vgl. dazu Abb. 7).

In Quality Control / bürokratischen Systemen herrscht ausschließlich ein bürokratischer Zuteilungsmechanismus vor und der berufliche Status der Lehrer/innen ist zumeist der eines Beamten (Ausnahme Italien seit 1993). Die Entscheidungsinstanz für die Einstellung der Lehrer/innen liegt bei der zentralen/regionalen Behörde.

Am anderen Ende des Spektrums (School Empowerment SE) erfolgt die Lehrerrekutierung vermittels eines offenen Marktmechanismus und Lehrer/innen sind zumeist Privatangestellte/Vertragsbedienstete (Ausnahmen sind Ungarn und Slowakei [seit 2002] sowie die Niederlande für einen Teil ihrer Lehrerschaft). Die Entscheidungsinstanz für die Einstellung der Lehrer/innen liegt bei der Schule bzw. beim Schulträger.

Im Local Empowerment Modell erfolgt die Lehrerrekutierung ebenfalls über den Markt, hinsichtlich des beruflichen Status der Lehrer/innen kommen aber sowohl verbeamtete als auch privatangestellte/vertragsbedienstete Dienstverhältnisse vor. Dies hat auch damit zu tun, dass es in einigen dieser Länder zu Reformen kam (vgl. dazu weiter unten), die auch das Dienstverhältnis betrafen und oftmals das neue Dienstrecht (in der Regel Vertragsbedienstete/Privatangestellte) nur für die neu in den Schuldienst eintretenden Lehrer/innen gilt. Würde man die Tabelle danach erstellen, welche Regelungen für die aktuell in den Schuldienst eintretenden Lehrer/innen gelten, dann wäre eine klare Tendenz in Richtung Vertragsbediensteten/Privatangestellten-Dienstrecht erkennbar. Die Entscheidungsinstanz für die Einstellung der Lehrer/innen liegt in diesem Schulgovernance-Modell zumeist bei der kommunalen Bildungsbehörde (oftmals sind aber die Schulen selbst stark involviert).

Als Mainstream Arbeitsmarktmodell kann Local Empowerment mit einer offenen Arbeitsmarktrekutierung festgemacht werden, da von den 27 betrachteten Ländern 12 und somit etwa die Hälfte diesem Governance-Typ zugeordnet werden können (vgl. Abb. 7). Die restliche Hälfte verteilt sich auf den Quality Control sowie den School Empowerment Typ.

Demnach erfolgt in nur mehr in einem Drittel der Vergleichsländer die Rekrutierung über bürokratische Zuteilungsmechanismen. Österreich gehört in diese Gruppe.

Die Abbildung 7 verdeutlicht auch, dass sich der Beamtenstatus und ein privatrechtliches Angestelltenverhältnis in etwa die Waage halten, was die Form des Dienstverhältnisses für Lehrer/innen betrifft.

Betrachtet man die PISA-Topperformer, so ist offensichtlich, dass zwar in allen drei Governance-Konstellationen Länder vertreten sind, die bei PISA signifikant besser als Österreich abgeschnitten haben. Dass aber bei den PISA-Topperformern der offene Marktmechanismus die vorherrschende Rekrutierungsform ist.

Abb. 7: Schulgovernancetypologie, Rekrutierungsformen und beruflicher Status von Lehrer/innen

		QC / B	LE	SE
Rekrutierung		bür. ZM	offen	offen
berufl. Status	Beamte	A, Austr, D, F, EL, P, E, Kor	Fin, Jap, CH (alt), No (vor 89)	NL, Hu, Sk (ab 2002)
	Privatangestellte / VB *	A, D, I (ab 93)	Dk (ab 93), B, EE, UK, Can, No (ab 89), PI, USA, S, CH (neu)	NL, Irl, NZL, CZ, Austr (Victoria)
PISA TOP				
berufl. Status	Beamte	Austr, Kor	Fin	NL
	Privatangestellte / VB *		B, Can, S	NL, Irl, NZL, Austr (Victoria)

Quelle: Eurydice (div. Jg.), OECD 2006; ibw-Auswertungen; Für diese Darstellung wurden die Abb. 4 & 5, die Darstellung aus OECD (2006) – vgl. Abb. A-2 & A-3 im Anhang sowie zusätzlich die nationalen Länderberichte zu OECD (2006) ausgewertet und miteinander abgeglichen.

Anmerkungen:

* VB ... Vertragsbedienstete

In Australien gehen mittlerweile einzelne Bundesstaaten (z.B. Victoria) einen anderen Weg: In diesen erfolgt die Lehrerrekutierung nunmehr mittels eines offenen Marktmechanismus. Daher kommt Australien in der Abb.7 auch zweimal vor.

In Österreich können Lehrer/innen einen Beamten- oder Vertragsbedienstetenstatus haben (letzterer ist in vielen Aspekten – insb. Kündigungs-/Versetzungsschutz – sehr ähnlich wie der Beamtenstatus ausgestaltet). Analoges gilt für Deutschland und die Niederlande.

Dänemark: Vor 1993 waren Lehrer/innen Beamte.

Italien: Vor 1993 waren Lehrer/innen Beamte.

Norwegen: Seit 1989 werden Lehrer/innen nur mehr als Vertragsbedienstete angestellt (erfolgte die Anstellung vor 1989, dann behalten die Lehrer/innen ihren Beamtenstatus bei).

Slowakei: Vor 2002 waren Lehrer/innen Vertragsbedienstete.

Reformbeispiele

Für die österreichische Diskussion von Interesse sind u.a. Reformen in vier Ländern, die in den letzten Jahren stattgefunden haben und die die **Abschaffung des Beamtenstatus für Lehrer/innen**, den **Wechsel des Arbeitgebers** sowie **Änderungen der Rekrutierungsmechanismen** betreffen¹³:

¹³ Es gibt aber auch Gegenbeispiele: So wurde in mehreren neuen EU-Mitgliedsländern in Mittel- und Osteuropa vor kurzem der Beamtenstatus für Lehrer/innen eingeführt. Dies hängt laut Eurydice (2003) einerseits mit der Umstrukturierung des öffentlichen Sektors in diesen Ländern zusammen und andererseits mit Bemühungen, die Beschäftigungsbedingungen der Lehrer/innen den in der Europäischen Union üblichen Bedingungen anzugleichen. So sind in Ungarn seit 1992 alle vollzeitbeschäftigten Lehrer/innen als Beamte beschäftigt (nur diejenigen Lehrer/innen, deren Unterrichtsverpflichtung weniger als 50 % der Pflichtstunden einer Vollzeitstelle entspricht, haben keinen Beamtenstatus).

Neuer Beschäftigungsstatus für Lehrer/innen in der **Schweiz**:

Ein besonderes Kennzeichen des Lehrerarbeitsmarkts in der Schweiz ist, dass Lehrer/innen 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/innen 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/innen gibt es in keinem Schweizer Kanton (Quelle: OECD 2006, S/159).

In **Dänemark** kam es im Zuge der fundamentalen Reorganisation eines zentral administrierten Systems in Richtung lokale Dezentralisierung sowie dem Ausbau der Schulautonomie in den 1990er Jahren zu einem Wechsel des Arbeitgebers und des beruflichen Status: Waren Lehrer/innen davor (d.h. vor 1993) Beamte, die beim Staat angestellt waren, so sind seitdem die Kommunen die Arbeitgeber und Lehrer/innen sind als Privatangestellte beschäftigt (neu eingestellte Lehrer/innen werden auf der Grundlage des Tarifvertrages im Angestelltenverhältnis beschäftigt und nach einer neuen Gehaltsskala vergütet, in der eine Reihe von Gehaltszulagen für spezifische Aufgaben und Qualifikationen vorgesehen sind).

Ein weiteres Beispiel für einen Wechsel des Arbeitgebers und des beruflichen Status ist **Norwegen**. Dort wurde 2003 die Arbeitgeber- und Rekrutierungsverantwortung des Staates sowie der Regionen auf die Gemeindeebene übertragen¹⁴. Lehrer/innen die vor 1989 angestellt wurden, behalten ihren Status als öffentlich Bedienstete (und sind unkündbar). Lehrer/innen, die ab 1989 angestellt wurden,

Auch in Slowenien haben die Lehrer/innen seit 1994 Beamtenstatus. In der Slowakei werden Lehrer/innen seit April 2002 in das Beamtenverhältnis übernommen. In Polen verfügen Lehrer/innen mit einer festen Anstellung über den sog. Status „auf der Grundlage einer Ernennung“, durch den sie im Hinblick auf die Beschäftigungssicherheit ein vergleichbares Niveau genießen wie Beamte auf Lebenszeit. In Litauen wurde den Lehrer/innen durch ein Gesetz zum öffentlichen Dienst aus dem Jahre 1998 der Beamtenstatus zuerkannt, jedoch wurde ihnen dieser Status durch ein Gesetz vom Juli 2002 wieder entzogen. Das Beschäftigungsverhältnis der Lehrer/innen ist damit wieder durch das allgemeine Arbeitsrecht geregelt.

¹⁴ Die Schule wirkt aber oftmals bei der Lehrerauswahl mit.

sind dagegen nun öffentlich Angestellte bei den Kommunen, was in seinen Grundzügen einem Privatangestelltenverhältnis entspricht.

In **Italien** ist das Beschäftigungsverhältnis der als Beamte beschäftigten Lehrer infolge der Reform von 1993 in ein privatrechtliches Vertragsverhältnis umgewandelt worden. Die Arbeitsverträge der italienischen Lehrer/innen werden seitdem durch nationale Tarifverträge geregelt, sowie durch parallel dazu auf dezentraler Ebene geschlossene Tarifvereinbarungen (die Verträge werden jeweils zwischen der Schulleitung und den Lehrer/innen geschlossen, für die Verhandlungen auf der Ebene der Einzelschule sind im Einzelnen die Gewerkschaftsvertretungen und die Schulverwaltungsbehörden zuständig). Diese neuen Regelungen sind infolge der im September 2000 angenommenen gesetzlichen Bestimmungen zur Schulautonomie in Kraft getreten.

An diesen Beispielen sieht man, dass in Ländern mit Dezentralisierungstendenzen sich oftmals die Situation ergibt, dass in bestehende Dienstverträge nicht eingegriffen werden kann. Neuregelungen betreffen somit üblicherweise nur jene Lehrer/innen, die erst ab einem Stichtag ihr Beschäftigungsverhältnis aufnehmen. Dies hat zur Folge, dass mittelfristig zwei parallele Systeme bestehen und erst nach einem längeren Zeitraum (bis zur Pensionierung/Ausscheiden der „dienstälteren“ Lehrer/innen) das neue System vollständig zum Tragen kommen wird. Das Beispiel der Schweiz ist auch unter dem Aspekt von Interesse, dass der Beamtenstatus nicht unbedingt in Form einer Anstellung auf Lebenszeit ausgestaltet sein muss, sondern durch einen Vertrag mit einer bestimmten Laufzeit geregelt werden kann.

6.2 Der Kündigungs- und Versetzungsschutz von Lehrer/innen

Im Vergleich zu Beschäftigten in der Privatwirtschaft sind Lehrer/innen was ihren **Kündigungsschutz** betrifft zumeist deutlich besser gestellt. Die Frage, ob die Lehrer/innen im Beamtenverhältnis stehen oder sich im Angestelltenverhältnis befinden, scheint zumeist keine größeren Auswirkungen auf die kündigungsrechtlichen Regelungen zu haben. Denn oftmals genießen auch Lehrer/innen in einem unbefristeten Privatangestelltenverhältnis einen hohen Kündigungsschutz. Von größerer Tragweite scheint hier die Tatsache zu sein, dass sie dem öffentlichen Sektor angehören, und nicht zu vernachlässigen ist hier sicherlich auch die Rolle der gewerkschaftlichen Interessenvertretung.

In karriere-basierten Systemen (d.h. in Systemen mit zentraler/regionaler Entscheidungsinstanz und einer Anstellung auf Lebenszeit) gibt es nur sehr eingeschränkte Kündigungsmöglichkeiten seitens des Arbeitgebers (Kündigungsgründe sind meist explizit aufgelistet). Hier wird meistens mit verpflichtenden Versetzungen von Lehrer/innen versucht, eine gewisse Flexibilität des Systems sicherzustellen.

In allen anderen Systemen ist das Ausmaß des Kündigungsschutzes niedriger zu veranschlagen. In einigen Ländern gibt es überhaupt keine speziellen Bestimmungen bezüglich eines Kündigungsschutzes für Lehrer/innen, sondern diese unterlie-

gen denselben Regelungen wie alle anderen Arbeitnehmer/innen (z.B. Niederlande).

Grundsätzlich können vier Kategorien von Kündigungsgründen festgemacht werden:

- Kündigung aufgrund Lehrerversagens: Meistens handelt es sich dabei um strafrechtlich relevante Verurteilungen (Korruption, Suchtmittelmissbrauch etc.), aber auch Inkompetenz bzw. eine ungenügende professionelle Qualifikation des Lehrers sowie die ungerechtfertigte Abwesenheit vom Unterricht können zu einer Kündigung führen.
- Kündigung aufgrund struktureller Veränderungen (z.B. stark rückläufiger Schülerzahlen, Umstrukturierungen etc.): Diese Kündigungsgründe kommen gerade in den Beitrittsländern zur EU häufig vor. Derartige Regelungen gibt es aber auch in den Niederlanden, Finnland, Island, Schweden und dem Vereinigten Königreich. Meistens werden derartige Maßnahmen aber mit Abfindungszahlungen „abgegolten“ bzw. darf erst eine Kündigung vorgenommen werden, wenn eine Versetzung nicht möglich ist. Laut Eurydice (2003) können in knapp der Hälfte der europäischen Staaten Lehrer/innen aus strukturellen Gründen entlassen werden. Bemerkenswert ist, dass in sechs dieser Staaten Lehrer/innen Beamte sind (in den Niederlanden, in Finnland, Island, Litauen, Ungarn und Slowenien). In den anderen Staaten, in denen diese Möglichkeit besteht – dem Vereinigten Königreich (exkl. Schottland), Schweden, der Tschechischen Republik, Lettland und Polen – sind die Lehrer/innen im Angestelltenverhältnis beschäftigt.
- Kündigung aufgrund krankheitsbedingter Berufsunfähigkeit
- Kündigung seitens des/r Lehrer/in

Wie die OECD (2006) anmerkt, stellen zwar in etwa zwei Drittel der analysierten Länder unzureichende Leistungen einen Kündigungsgrund dar, in der Praxis kommen aber Entlassungen nur selten vor (S/161). Österreich gehört zu jenen Ländern, in denen dieser Kündigungsgrund nicht vorgesehen ist. Laut Eurydice (2003) kann aber in Österreich eine Kündigung wegen beruflicher Unfähigkeit ausgesprochen werden, wo Lehrer/innen nach zwei aufeinanderfolgenden negativen Beurteilungen entlassen werden können. Stellenkürzungen (aufgrund Schulzusammenlegungen, -auflösungen bzw. demografisch bedingt sinkenden Schülerzahlen) stellen in Österreich keinen Kündigungsgrund dar (vgl. dazu auch die Abb. A-2 im Anhang).

Aus einer Schulgovernanceperspektive ist zu erwähnen, dass in den Bürokratiemodellen unzureichende Lehrerleistungen sowie Entlassungen aus strukturellen Gründen (Stellenkürzungen) in den meisten analysierten Ländern keine formalen Kündigungsgründe darstellen. Im Gegensatz dazu sind in den meisten Ländern, die den beiden anderen Schulgovernance-Modellen zugerechnet werden können, dies durchaus Kündigungsgründe (vgl. Abb. 8). Bemerkenswerterweise kann eigentlich kein Einfluss des Beschäftigungsverhältnisses (Beamte versus Privatangestellte/Vertragsbedienstete) festgestellt werden, ob überhaupt die rechtliche Möglichkeit besteht, dass der/die Lehrer/in aus einem der beiden Gründe kündbar ist. So sind

bspw. in den Niederlanden und in Finnland – Länder in denen Lehrer/innen Beamte sind – diese sehr wohl kündbar.

Abgesehen von Südkorea (für Neuseeland waren leider keine Informationen zugänglich) zeichnen sich alle PISA-Topperformer dadurch aus, dass zumindest einer der beiden Kündigungsgründe in den rechtlichen Bestimmungen verankert ist.

Abb. 8: Kündigungsmöglichkeiten seitens des Arbeitgebers: unzureichende Lehrerleistungen (unz. L.) sowie Stellenkürzungen aus strukturellen Gründen (Stkz): in Abhängigkeit der Schulgovernancetypologie sowie des beruflichen Status der Lehrer/innen

		QC / B		LE			SE		
Kündigungsgründe		unz. L	Stkz		unz. L	Stkz		unz. L	Stkz
Beamte	A	(x)		Fin	X	X	NL	X	X
	Austr	X	(x)	Jap			Hu	X	X
	D		X				Sk	X	X
	F	(x)							
	EL								
	P								
	E								
	Kor								
Pr.A. / VB *	A			Dk	X	X	NL	X	X
	D		X	B	X		Irl	X	
	I	X		UK	X	X	CZ		X
				Can	X	X	Austr	X	X
				No					
				PI	(x)	X			
				USA	(x)				
				S		X			
			CH	X	X				

Quelle: Eurydice (div. Jg.), OECD 2006; ibw-Auswertungen; Für diese Darstellung wurden die Abb. 4 & 5, die Darstellung aus OECD (2006) – vgl. Abb. A-2 im Anhang sowie zusätzlich die nationalen Länderberichte zu OECD (2006) ausgewertet und miteinander abgeglichen. Es werden nur jene Länder dargestellt, für die auch Informationen vorlagen. Aufgrund der unterschiedlichen Situation in den einzelnen Bundesstaaten kommt Australien zweimal vor.

Anmerkungen:

- * Pr.A. / VB ... Privatangestellte/Vertragsbedienstete
- PISA-Topperformer sind grau unterlegt
- (X) nur sehr eingeschränkte Kündigungsmöglichkeit

Aus einer Veränderungsperspektive ist erwähnenswert, dass – wie die Schweiz zeigt – ein Beamtenstatus nicht automatisch mit Unkündbarkeit einhergehen muss (vgl. S/38). Und auch für Lehrer/innen in einem Privatangestelltenverhältnis können

Kündigungsregelungen die Norm darstellen, die jenen in der Privatwirtschaft analog sind (z.B. in den Niederlanden, dreimonatige Kündigungsfrist). Zudem zeigen die PISA-Topperformerländer, dass zumindest die formale rechtliche Möglichkeit bestehen sollte, sich von Lehrer/innen auch aufgrund unzureichender Leistungen bzw. im Falle struktureller Notwendigkeiten trennen zu können.

In ihrer Studie kommt die OECD (2006) zu dem Schluss, dass, obwohl die Zahl ineffizienter Lehrkräfte wahrscheinlich niedrig ist, das Problem häufig nicht angegangen wird. Empfohlen werden daher strengere Systeme der Lehrererstausbildung, rigorosere Auswahlverfahren und Probezeiten vor der Verbeamtung bzw. unbefristeten Anstellung wie auch kontinuierliche regelmäßige formative Lehrerevaluierungen. Dies soll verhindern helfen, dass schlechte Lehrer/innen in den Beruf eintreten und in ihm verbleiben. Es wird aber auch betont, dass man nicht ausschließlich auf präventive Maßnahmen setzen kann. Daher muss der Schwerpunkt auch 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 Lehrer/innen aus dem Schuldienst zu nehmen oder ihnen eine andere Tätigkeit außerhalb des Lehrerberufs zu übertragen (S/226).

Bei **Versetzungen** müssen zwei Formen unterschieden werden (vgl. Eurydice 2003, S/20ff):

- Obligatorische Versetzungen:

Diese sind meistens nur aus strukturellen Gründen möglich. Eine obligatorische Versetzung als Disziplinarmaßnahme ist in Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Norwegen und Malta möglich.

Obligatorische Versetzung auf lokaler Ebene ist meist in Ländern möglich, in denen der Arbeitgeber eine lokale/regionale Behörde ist. In diesem Fall findet die Versetzung an eine andere Schule dieser lokalen Behörde statt: Finnland, Island, Dänemark, Schweden, UK, Norwegen, Belgien, Deutschland, Österreich (Landeslehrer/innen), Spanien, Frankreich und Portugal. Auf nationaler Ebene können nur Lehrer/innen in Malta und Polen versetzt werden. In Japan und Südkorea sind obligatorische Versetzungen integraler Bestandteil jedes Dienstvertrages (Lehrer/innen wechseln alle 5 bis 6 Jahre die Schule). In den Niederlanden ist eine lokale Versetzung im Berufsbildungsbereich möglich (Arbeitgeber für dieses Segment ist die dafür zuständige Behörde).

- Freiwillige Versetzungen:

Freiwillige Versetzungen sind charakteristisch in Systemen mit zentral/regional administrierten Zuteilungsmechanismen. Oftmals basieren diese auf einer Rangreihung der Junglehrer/innen (entsprechend ihrer Ausbildungsabschlüsse). Die erste Anstellung (vermittels eines obligatorischen Zuteilungssystems) entspricht deshalb oftmals nicht den Wünschen der Lehrer/innen. Die Lehrer/innen können aber danach um freiwillige Versetzung ansuchen. Frankreich, Spanien, Deutschland und Österreich sind dafür Beispiele.

In manchen Staaten sind Versetzungen an eine andere Schule grundsätzlich ausgeschlossen. Es handelt sich dabei um Staaten, in denen die Lehrer/innen direkt von der Schule beschäftigt werden und wo die Einstellungen dezentralisiert auf der Ebene der Einzelschule erfolgen. Zu nennen sind: das Vereinigte Königreich (England, Wales und Nordirland), Estland und Litauen.

In der Mehrheit der Länder werden einmal erhaltene Gehaltserhöhungen auch im Falle einer Versetzung (an eine andere Schule) weiterhin gezahlt. Lediglich in Dänemark, Italien, UK, Liechtenstein und Lettland ist dies nicht der Fall. Leistungsprämien sind dagegen im Zuge von Versetzungen in der überwiegenden Zahl der Fälle nicht transferierbar (vgl. Abb. A-4 im Anhang).

Als Fazit lässt sich demnach festhalten, dass – abgesehen von Versetzungen infolge disziplinarischer Maßnahmen – Lehrer/innen in Ländern mit einem bürokratischen Lehrerzuteilungsmechanismus zumeist obligatorisch an eine andere Schule versetzt werden können (wenngleich oftmals auch die persönliche/familiäre Situation des/r Lehrer/in Berücksichtigung findet). Obligatorische Versetzungen stellen also eine systemimmanente Option dar, wie auf strukturelle Veränderungen (bspw. der Schülerzahlen) reagiert wird. In diesen Systemen kommt zudem der freiwilligen Versetzung (auf Ansuchen des/r Lehrer/in) eine nicht unwichtige Rolle zu: Da der bürokratische Zuteilungsmechanismus in der Regel nicht auf die individuellen Präferenzen der Lehrer/innen Rücksicht nimmt (d.h. Lehrer/innen können sich die Schule nicht selbst aussuchen, an der sie ihren Beruf ausüben wollen), besteht nur die Möglichkeit über das Mittel des Ansuchens auf eine freiwillige Versetzung an die „Wunschschule“ zu gelangen.

In Schulgovernancesystemen, die auf einem offenen Lehrerarbeitsmarkt basieren können zwei Mechanismen unterschieden werden: Ist der Arbeitgeber eine Einzelschule, dann bestehen keine obligatorischen Versetzungsmöglichkeiten. Und auch eine freiwillige Versetzung macht keinen Sinn. Der/die Lehrer/in bewirbt sich an der Schule seiner/ihrer Wahl. Handelt es sich beim Arbeitgeber aber um eine lokale/regionale Behörde, die in ihrem Wirkungskreis für mehrere Schulen zuständig ist, dann kann es sehr wohl auch obligatorische und freiwillige Versetzungen innerhalb dieses Wirkungskreises geben.

6.3 Befristete Verträge & Teilzeitverträge

Wie Eurydice (2003) anmerkt, werden **befristete Verträge** im Wesentlichen im Hinblick auf die Absicherung des Vertretungsunterrichts geschlossen. Solche Verträge werden jedoch auch dann herangezogen, wenn Lehrer/innen eingestellt werden, die für die entsprechende Unterrichtsverpflichtung nicht voll qualifiziert sind. Sie werden ebenfalls als Dringlichkeitsmaßnahme zur Überbrückung von Engpässen bei Lehrermangel eingesetzt.

Für Lehrer/innen, die im Beamtenverhältnis beschäftigt werden, werden befristete Beschäftigungsverhältnisse nur sehr selten genutzt¹⁵. Da aber immer wieder kurzfristige Bedarfsschwankungen überbrückt werden müssen, haben die Staaten, die ihre Lehrer/innen im Beamtenverhältnis beschäftigen, daneben für Lehrer/innen, die für kurze Zeiträume eingestellt werden, auch den Status des öffentlichen Angestellten oder vergleichbare Beschäftigungsverhältnisse eingerichtet.

In manchen Staaten können Lehrer/innen auch durch Fristverträge mit sehr kurzer Laufzeit beschäftigt werden. In Dänemark gibt es die Möglichkeit, Lehrer stundenweise zu vergüten.

In den meisten Staaten gibt es im Hinblick auf den Abschluss von befristeten Verträgen neben den Bestimmungen des allgemeinen Arbeitsrechts weitere Einschränkungen, nur sehr wenige Staaten sehen keine zusätzlichen Einschränkungen vor. Oftmals sind nur eine gewisse Dauer der Befristung sowie eine limitierte Anzahl an aufeinanderfolgenden Befristungen möglich. Danach muss der/die Lehrer/in in einen unbefristeten Vertrag bekommen. Eine detaillierte Darstellung der einzelnen nationalen Regelungen ist dem Anhang (Abb. A-2) zu entnehmen.

In Österreich gibt es keine Befristung bei beamteten Lehrer/innen – für Vertragsbedienstete ist dagegen eine Befristung sehr wohl möglich (es gibt auch keine Obergrenze hinsichtlich der maximalen Dauer der Befristung).

Teilzeitverträge sind in Europa weit verbreitet (vgl. ebenfalls Eurydice 2003). Nur wenige Staaten beschränken den Einsatz solcher Verträge auf außergewöhnliche Umstände (Spanien, Portugal und Griechenland). Hierbei handelt es sich um Staaten, in denen die Lehrer/innen Berufsbeamte sind und in denen das Konzept der Teilzeitarbeit als dem Geiste des Berufsbeamtentums entgegengesetzt gilt. In anderen Staaten hingegen werden die Lehrer/innen ausdrücklich angeregt, Teilzeit zu arbeiten.

6.4 Probezeit für Junglehrer/innen

In Abb. A-5 im Anhang sind die Regelungen für die Probezeiten von Junglehrer/innen dargestellt (Quelle OECD 2006). Demnach sind in 20 der 25 Bildungssysteme, die Informationen hierzu vorlegten, Probezeiten für Junglehrer/innen 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 Probe-

¹⁵ In Australien ist eine Befristung bei beamteten Lehrer/innen möglich (maximale Dauer 7 Jahre). Desgleichen in Ungarn (maximal 5 Jahre). In Finnland (Lehrer/innen sind ebenfalls Beamte) sieht das Gesetz vor, dass von einer Befristung nicht wiederholt Gebrauch gemacht werden soll.

zeiten 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/innen 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.

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 bereits in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis befindet und diesen 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.

6.5 Deckung eines kurzfristigen Vertretungsbedarfs

Im schulischen Alltag gibt es immer wieder die Situation, dass Lehrkräfte zeitweilig ersetzt werden müssen. Dazu gibt es grundsätzlich zwei Lösungen: den Rückgriff auf interne Personalressourcen und ein befristetes Heranziehen zusätzlichen Personals.

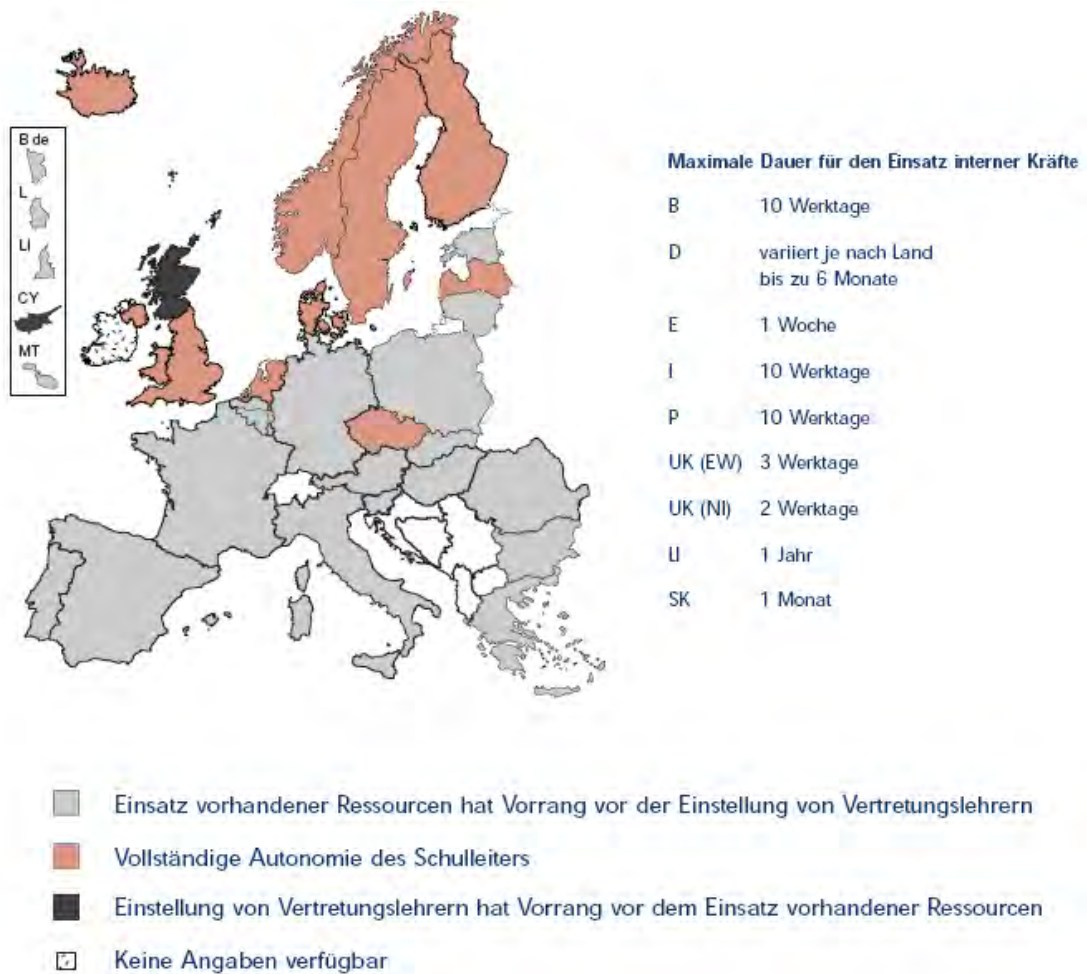
Laut Eurydice (2002) unterscheiden sich die Bildungssysteme dahingehend, welche Lösung bevorzugt angewandt wird. Abbildung 9 gibt einen Überblick über die in Europa angewendeten Modelle.

Eine erste Gruppe von Staaten gibt der Nutzung interner Personalressourcen den Vorzug vor der Einstellung von Vertretungskräften: Dies ist das am weitest verbreitete Modell und wird in Deutschland, Griechenland, Österreich, Estland, Ungarn, Malta, Polen, Rumänien, der Slowakei und Slowenien angewandt. Auch Belgien, Spanien, Italien, Portugal, Liechtenstein und Litauen verfahren nach einem solchen Modell, sofern es sich um kurzzeitige Ausfälle handelt.

Nur in Schottland und in Zypern hat die Einstellung von Vertretungslehrer/innen Vorrang vor dem Rückgriff auf internes Personal.

In einer dritten Gruppe von Staaten liegt die Entscheidungsbefugnis grundsätzlich beim Schulträger (in der Regel der Kommune) und wird von diesem üblicherweise der Schulleitung übertragen. Zu dieser Gruppe können die meisten nordischen Staaten (Dänemark, Finnland, Schweden und Island) sowie die Niederlande, die Tschechische Republik und Lettland gezählt werden.

Abb. 9: Modelle zur Vertretung von Lehrer/innen (2000/2001)



Anmerkungen

Belgien: Ist im Voraus bekannt, dass die Dauer der Abwesenheit mindestens zehn Werk-tage betragen wird, kann bereits ab dem ersten Tag der Abwesenheit eine Vertretungskraft eingestellt werden.

Vereinigtes Königreich (E/W): Der/die Schulleiter/in ist für den Einsatz und die Verwaltung des Lehrpersonals zuständig. In den Bestimmungen zu den Gehalts- und Beschäftigungsbedingungen der Lehrer/innen ist Folgendes vorgesehen: „Zur Vertretung eines/r Kollegen/ Kollegin bei Abwesenheit oder Verhinderung darf eine Lehrkraft nicht länger als an drei aufeinander folgenden Werktagen herangezogen werden; ferner darf eine Lehrkraft nicht zur Vertretung herangezogen werden, wenn diese mehr als dreitägige Abwesenheit oder Verhinderung der zuständigen Behörde mindestens zwei Werktage vor dem ersten Fehltag bekannt war.“ Ausnahmen sind gestattet, wenn alle Versuche, geeignete Maßnahmen für die Vertretung zur ergreifen, erfolglos geblieben sind.

Vereinigtes Königreich (NI): Der Arbeitgeber muss je nach der Größe der betreffenden Schule nach dem ersten oder zweiten Fehltag eine/n Vertretungslehrer/in suchen.

Quelle: Eurydice 2002

Die Art der gewählten Vertretungsmaßnahme richtet sich in vielen Ländern auch nach der Dauer der Abwesenheit. Staaten, die die Zulassung zum Lehrerberuf durch ein zentrales/regionales Auswahlverfahren regulieren, gehen dabei nach demselben Prinzip vor: Es wird zwischen kurzzeitigen und langfristigen Vertretungen unterschieden. Bei langfristigen Vertretungen wird üblicherweise von der Behörde, die für die Durchführung des Auswahlverfahrens verantwortlich ist, auf der

Grundlage der Ergebnisse dieses Verfahrens eine Bewerberliste erstellt. Bewerber/innen, die keine feste Stelle im Schuldienst erlangen, werden in diese Liste aufgenommen und können je nach ihrem Rangplatz mit einem Posten als Vertretungskraft betraut werden.

In Abb. A-6 im Anhang sind die Methoden zusammenfassend dargestellt, mit denen die einzelnen Länder den kurzfristigen Vertretungsbedarf in öffentlichen Schulen decken. Die Studienautor/innen führen dazu aus (OECD 2006):

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.

In der Mehrzahl der Länder (18 von 24) kann die Zahl der Unterrichtsstunden der anderen Lehrer/innen erhöht werden, damit sie vorübergehend ausfallende Lehrkräfte vertreten, wobei die zusätzlichen Stunden ab einer bestimmten Zahl zumeist zusätzlich vergütet werden (vgl. dazu auch das Kapitel zu den Überstundenregelungen auf Seite 98). 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. Beide Formen der Deckung eines kurzfristigen Vertretungsbedarfs gibt es laut OECD 2006 in Österreich nicht. Dabei ist aber anzumerken, dass in Österreich sehr wohl die erste Form („Supplierungen“) möglich ist.

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. Einige Länder (Dänemark, England und Wales, Niederlande) schalten auch Leiharbeitsunternehmen ein, um Vertretungen für vorübergehend ausfallende Lehrkräfte zu finden. Beide Formen der Deckung eines kurzfristigen Vertretungsbedarfs gibt es in Österreich nicht. Aus einer Metaperspektive lässt sich festhalten, dass die Tatsache, ob es eine Lehrkräftereserve gibt oder nicht, nicht mit dem Schulgovernancetyp zusammenhängt.

Die flämische Gemeinschaft Belgiens hat ein Vertretungssystem (Lehrkräftereserve) eingerichtet, das gleichzeitig dazu dient, Junglehrer/innen eine Beschäftigungsgarantie und ehemaligen Lehrkräften eine Wiedereinstiegschance zu bieten. 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/innen 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/innen zu finden, und die Junglehrer/innen erhalten auf diese Weise eine Beschäftigungs- und Gehaltsgarantie für mindestens ein Jahr. Den Schulen bietet sich damit zudem die Möglichkeit, die Eignung der Junglehrer/innen 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, bei der Lehrkräfte-Reserve melden.

Über zwei Drittel aller flämischen Schulen nehmen an dem Programm teil, das 2003/2004 rund 4.100 Lehrer/innen beschäftigte. Dies ist im Verhältnis zur Gesamtzahl der Junglehrer/innen 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 (Quelle: OECD 2006; S/174).

6.6 Fazit zum Lehrerarbeitsmarkt und Reformoptionen für Österreich

Als **Fazit** lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- In rund der Hälfte der europäischen Länder sind Lehrer/innen Beamte – in der anderen Hälfte Vertragsbedienstete. In einigen Ländern kommen beide Modelle zur Anwendung (z.B. Österreich, Deutschland, Niederlande, Belgien, Schweiz, Polen).
- Da in vielen Ländern auch Lehrer/innen mit einem privat-rechtlichen Arbeitsverhältnis von der öffentlichen Hand angestellt sind (Vertragsbedienstete), haben sie oft einen sehr ähnlichen Beschäftigungsstatus bspw. in Hinblick auf Kündigung, Lohnabschlüsse etc. wie ihre beamteten Kolleg/innen.
- Tendenziell ist ein Rückgang verbeamteter Dienstverhältnisse feststellbar
- In den meisten Ländern werden Lehrer/innen nicht vermittels eines bürokratisch administrierten Zuteilungsmechanismus an die Schulen verteilt, sondern es besteht ein offener Lehrerarbeitsmarkt.
- In den Ländern mit einem offenen Lehrerarbeitsmarkt trifft entweder die lokale Behörde oder die Schule selbst die Auswahl (oftmals wird die Entscheidungskompetenz auch von der lokalen Behörde an die Schule delegiert).
- Tendenziell ist in diesen Systemen ein privatrechtliches Beschäftigungsverhältnis (in seiner Grundausgestaltung oftmals vergleichbar mit dem österreichischen Vertragsbedienstetenrecht) die vorherrschende Form des Dienstvertrages von Lehrer/innen.
- PISA-Topperformer zeichnen sich zumeist durch einen offenen Lehrerarbeitsmarkt und eine hohe schulische Autonomie bei der Auswahl der Lehrer/innen aus.
- Im Vergleich dazu muss Österreich zum Bürokratie-Modell gezählt werden, dass über einen bürokratisch administrierten Zuteilungsmechanismus Lehrer/innen an Schulen zuweist. Der schulische Spielraum hinsichtlich der Lehrerauswahl ist minimal.

- Lehrer/innen sind im Vergleich zu Beschäftigten in der Privatwirtschaft – was ihren Kündigungsschutz betrifft – zumeist deutlich besser gestellt. Und in den meisten Ländern können diesbezüglich keine Unterschiede zwischen Lehrer/innen im Beamtenverhältnis und jenen im Angestelltenverhältnis festgestellt werden.
- Es gibt aber durchaus auch Länder, in denen Lehrer/innen keinen speziellen Kündigungsschutz haben (z.B. in den Niederlanden), sondern denselben Regelungen wie alle anderen Arbeitnehmer/innen auch unterliegen.
- Aus einer Schulgovernanceperspektive ist zu erwähnen, dass in den Bürokratiemodellen unzureichende Lehrerleistungen sowie Entlassungen aus strukturellen Gründen (Stellenkürzungen) in den meisten analysierten Ländern keine formalen Kündigungsgründe darstellen. Im Gegensatz dazu sind in den meisten Ländern, die den beiden anderen Schulgovernance-Modellen zugerechnet werden können, dies durchaus Kündigungsgründe¹⁶.
- Bemerkenswerterweise kann eigentlich kein Einfluss des Beschäftigungsverhältnisses (Beamte versus Privatangestellte/Vertragsbedienstete) festgestellt werden, ob überhaupt die rechtliche Möglichkeit besteht, dass der/die Lehrer/in aus einem der beiden genannten Gründe kündbar ist. So sind bspw. in den Niederlanden und in Finnland – Länder in denen Lehrer/innen Beamte sind – diese sehr wohl kündbar.
- In Ländern mit einem bürokratischen Lehrerzuteilungsmechanismus können Lehrer/innen zumeist obligatorisch an eine andere Schule versetzt werden. Derartige obligatorische Versetzungen stellen also eine systemimmanente Option dar, wie auf strukturelle Veränderungen (bspw. der Schülerzahlen) reagiert wird. In diesen Systemen kommt zudem der freiwilligen Versetzung (auf Ansuchen des/r Lehrer/in) eine nicht unwichtige Rolle zu: Da der bürokratische Zuteilungsmechanismus in der Regel nicht auf die individuellen Präferenzen der Lehrer/innen Rücksicht nimmt (d.h. Lehrer/innen können sich die Schule nicht selbst aussuchen an der sie ihren Beruf ausüben wollen), besteht nur die Möglichkeit, über das Mittel des Ansuchens auf eine freiwillige Versetzung an die „Wunschschule“ zu gelangen.
- In Schulgovernancesystemen, die auf einem offenen Lehrerarbeitsmarkt basieren können zwei Mechanismen unterschieden werden: Ist der Arbeitgeber eine Einzelschule, dann bestehen keine obligatorischen Versetzungsmöglichkeiten. Und auch eine freiwillige Versetzung macht keinen Sinn. Der/die Lehrer/in bewirbt sich an der Schule seiner/ihrer Wahl. Handelt es sich beim Arbeitgeber aber um eine lokale/regionale Behörde die in ihrem Wirkungskreis für mehrere Schulen zuständig ist, dann kann es sehr wohl auch obligatorische und freiwillige Versetzungen innerhalb dieses Wirkungskreises geben.

¹⁶ Bemerkenswerterweise kann eigentlich kein Einfluss des Beschäftigungsverhältnisses (Beamte versus Privatangestellte/Vertragsbedienstete) festgestellt werden, ob überhaupt die rechtliche Möglichkeit besteht, dass der/die Lehrer/in aus einem der beiden genannten Gründe kündbar ist. So sind bspw. in den Niederlanden und in Finnland – Länder in denen Lehrer Beamte sind – diese sehr wohl kündbar.

- Befristete Verträge werden im Wesentlichen im Hinblick auf die Absicherung des Vertretungsunterrichts geschlossen. Oftmals sind nur eine gewisse Dauer der Befristung sowie eine limitierte Anzahl an aufeinanderfolgenden Befristungen möglich.
- Für beamtete Lehrer/innen werden befristete Beschäftigungsverhältnisse nur sehr selten genutzt¹⁷. Zur Überbrückung kurzfristiger Lehrerbedarfsschwankungen haben die Staaten, die ihre Lehrer/innen im Beamtenverhältnis beschäftigen, daneben für Lehrer/innen, die für kurze Zeiträume eingestellt werden, auch den Status des öffentlichen Angestellten oder vergleichbare Beschäftigungsverhältnisse eingerichtet.
- Üblicherweise ist der erfolgreiche Abschluss der Probezeit bei Junglehrer/innen keine Garantie für eine Übernahme in ein dauerhaftes Beschäftigungsverhältnis.
- Da sich die Mehrzahl der Lehrkräfte bereits in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis befindet und dieses nur selten aufgeben will, wird die Hauptlast der Anpassungen an sinkende Schülerzahlen von den Lehrer/innen mit befristeten Dienstverträgen getragen, denen es nicht gelingt, eine dauerhafte Anstellung zu finden.
- Zur Abdeckung eines kurzfristigen Vertretungsbedarfs („Supplierungen“) wird entweder auf interne Personalressourcen zurückgegriffen und/oder zusätzliches Personal befristet herangezogen. Etliche Länder haben aber auch eine institutionalisierte Form einer Personalreserve aus Vertretungskräften, auf die Schulen im Bedarfsfall zugreifen können.

Für **Österreich** lassen sich aus dem internationalen Vergleich etliche **Ansatz-/Eck-/Diskussionspunkte hinsichtlich einer Reform des Lehrerarbeitsmarktes sowie dienstrechtlicher Aspekte** ableiten.

Kernpunkt könnte eine weitgehende Umgestaltung des Lehrerarbeitsmarktes sein: Abkehr vom hierzulande praktizierten bürokratisch administrierten Zuteilungsmechanismus von Lehrer/innen an die Schulen und Schaffung eines offenen Lehrerarbeitsmarktes. Dies ist nämlich das Verfahren, das mittlerweile in den meisten Ländern – und insbesondere bei PISA-Topperformern – angewandt wird¹⁸. Wesentlich dabei ist, dass sich Lehrer/innen im Rahmen einer offenen Ausschreibung für eine konkrete Schule bewerben und dass die Schule ihre Lehrer/innen selbst auswählen kann (oder zumindest bei der Auswahl wesentlich eingebunden ist).

¹⁷ In Australien ist eine Befristung bei beamteten Lehrer/innen möglich (maximale Dauer 7 Jahre). Desgleichen in Ungarn (maximal 5 Jahre). In Finnland (Lehrer/innen sind ebenfalls Beamte) sieht das Gesetz vor, dass von einer Befristung nicht wiederholt Gebrauch gemacht werden soll. In der Schweiz ist der Beamtenstatus nicht mit einer Anstellung auf Lebenszeit verbunden, sondern durch Verträge mit einer bestimmten Laufzeit geregelt.

¹⁸ Ein offener Lehrerarbeitsmarkt ist aber kein Selbstzweck bzw. wird nicht abgeleitet davon, dass „die meisten anderen das so machen“: Vielfältige empirische Befunde aus der internationalen Forschungsliteratur deuten nämlich darauf hin, dass ein derartig strukturierter Lehrerarbeitsmarkt (und die Schulautonomie bei der Lehrerauswahl) ein wesentlicher Eckpfeiler im Gesamtsetting eines Schulgovernancesystems ist, das eine höhere Effizienz zu generieren im Stande ist: Und dies nicht nur im Sinne der Personalbewirtschaftung und der Ausgaben sondern auch in Bezug auf Schülerleistungen.

Wie der internationale Vergleich zeigt, wäre ein derartiger deutlicher Ausbau der schulischen Autonomie hinsichtlich der Lehrerauswahl in Österreich selbst in einem „unveränderten“ Grundsetting bezüglich der formalen Ebene des Arbeitgebers (also formaler Arbeitgeber bleibt weiterhin der Bund / das Land) möglich¹⁹. Dies darf aber nicht als Plädoyer für die Aufrechterhaltung der binären Struktur missverstanden werden. Auch bezüglich des formalen Arbeitgebers wäre eine Vereinheitlichung anzuraten.

Ein offener Lehrerarbeitsmarkt und Kündigungsregelungen, die jenen von Privatangestellten entsprechen, bringen aber auch Vorteile für die Lehrer/innen selbst. Da der bürokratische Zuteilungsmechanismus in der Regel nicht auf die individuellen Präferenzen der Lehrer/innen Rücksicht nimmt (d.h. Lehrer/innen können sich die Schule nicht selbst aussuchen, an der sie ihren Beruf ausüben wollen), besteht für viele Lehrer/innen nur die Möglichkeit, über das Mittel des Ansuchens auf eine freiwillige Versetzung an ihre „Wunschschule“ zu gelangen. Eine Realisierung dieses Veränderungswunsches kann aber oftmals sehr lange dauern.

Aber nicht nur bei der „Erstplatzierung“ treten suboptimale Lösungen auf, auch auf regionale Veränderungswünsche kann ein derartiges System nicht flexibel reagieren. Und aus einer systemischen Perspektive besteht das Problem, dass bei bürokratisch administrierten Zuteilungsmechanismen Veränderungen im Lehrerberauf (z.B. infolge sinkender Schülerzahlen, Schulschließungen, Schulzusammenlegungen, regional/schulformspezifisch unterschiedliche Lehrerberarfsentwicklung etc.) in den meisten Ländern nur schwer steuerbar sind. In vielen Staaten sind es daher gerade jene Lehrer/innen, die nur über befristete Arbeitsverträge (typischerweise „Junglehrer/innen“ und/bzw. in Österreich die 2L-Lehrer/innen) verfügen, die als „Manövriermasse“ dienen. Extensiver Kündigungsschutz einer Gruppe bedingt daher erhöhte Flexibilitätsanforderungen und schlechtere arbeitsrechtliche Bedingungen für die andere Gruppe – eine Situation, die alleine schon aus Equality-Aspekten kritisch zu hinterfragen ist.

Zwar sind in rund der Hälfte der europäischen Länder Lehrer/innen Beamte – Reformen hinsichtlich des beruflichen Status gehen aber in Richtung des Ausbaus bzw. der Umwandlung in privatrechtliche Arbeitsverhältnisse (Angestelltenverhältnis). Dies hat auch damit zu tun, die hohen Rigiditäten aufgrund des üblicherweise sehr hohen Kündigungs- und Versetzungsschutzes von Lehrer/innen abzumildern. Aus einer Veränderungsperspektive ist erwähnenswert, dass – wie die Schweiz zeigt – ein Beamtenstatus nicht automatisch mit Unkündbarkeit einhergehen muss. Und auch für Lehrer/innen in einem Privatangestelltenverhältnis können Kündigungsregelungen die Norm darstellen, die jenen in der Privatwirtschaft analog sind (z.B. in den Niederlanden, dreimonatige Kündigungsfrist). Zudem zeigen die PISA-Topperformerländer, dass zumindest die formale rechtliche Möglichkeit bestehen sollte, sich von Lehrer/innen auch aufgrund unzureichender Leistungen bzw. im

¹⁹ Hinsichtlich der Beschäftigungssituation muss nämlich zwischen zwei Aspekten unterschieden werden: Eine Dimension betrifft die Frage der formalen Zuständigkeit als Arbeitgeber – die zweite Dimension betrifft den Aspekt, wer über die Lehrerauswahl entscheidet.

Fälle struktureller Notwendigkeiten trennen zu können (und dies auch wenn sie Beamte sind, wie bspw. in Finnland und Island).

An den Reformen in Ländern wie der Schweiz, Dänemark, Norwegen und Italien lässt sich erkennen, dass sich oftmals die Situation ergibt, dass in bestehende Dienstverträge nicht eingegriffen werden kann. Neuregelungen betreffen somit üblicherweise nur jene Lehrer/innen, die erst ab einem Stichtag ihr Beschäftigungsverhältnis aufnehmen. Dies hat zur Folge, dass mittelfristig zwei parallele Systeme bestehen und erst nach einem längeren Zeitraum (bis zur Pensionierung/Ausscheiden der „dienstälteren“ Lehrer/innen) das neue System vollständig zum Tragen kommen wird. Hier kann für Österreich angeführt werden, dass sich aufgrund der Altersstruktur der Lehrer/innen im nächsten Jahrzehnt ein demografisches Fenster öffnet, da rund die Hälfte der gegenwärtig beschäftigten Lehrer/innen in dieser Zeitspanne in den Ruhestand übertreten wird. Unter dem Blickwinkel einer anzustrebenden einheitlichen Regelung für alle Lehrer/innen könnte aber auch auf Erfahrungen bei der Einführung des neuen Landeslehrerdienstrechtes Anfang der 2000er-Jahre zurückgegriffen werden: Abstimmung seitens der Lehrerschaft ob ein neues Dienstrecht angenommen wird oder ein neues Lehrerdienstrecht als Opting-In Modell für schon bestehende Arbeitsverträge (neue Beschäftigungsverhältnisse werden aber nur mehr auf Basis des neugestalteten Lehrerdienstrechtes abgeschlossen).

Ein gesonderter Punkt zu den Weiterentwicklungsoptionen am österreichischen Lehrerarbeitsmarkt betrifft die Etablierung eines Personalkräftepools zur Abdeckung vorübergehend ausgefallener Lehrkräfte. In rund der Hälfte der analysierten Länder gibt es mittlerweile eine derartige institutionalisierte Personalreserve²⁰. Der Vorteil aus systemischer bzw. schulischer Sicht besteht darin, dass im Bedarfsfall sehr leicht auf diesen Pool zugegriffen werden kann. Aus Perspektive der in diesem Pool beschäftigten Lehrer/innen ist der Vorteil in der kontinuierlichen Beschäftigung und Entlohnung zu sehen. Ein Problem der 2L-Lehrer/innen in Österreich (die einen Quasi-Personalkräftepool darstellen) besteht nämlich in deren mittelfristiger Beschäftigungsunsicherheit. Weitergehende Überlegungen zur Ausgestaltung eines Personalkräftepools in Österreich beträfe die Frage, in wie weit er nicht auch als Systemelement bei strukturellen Änderungen im Lehrerbedarf (z.B. infolge sinkender Schülerzahlen, Schulschließungen, Schulzusammenlegungen, regional/schulformspezifisch unterschiedliche Lehrerbedarfsentwicklung etc.) einsetzbar wäre.

²⁰ Und dies sowohl in Staaten in denen der Lehrerarbeitsmarkt durch einen bürokratischen administrierten Zuteilungsmechanismus strukturiert ist als auch in Ländern mit einem offenen Lehrerarbeitsmarkt.

7 Arbeitszeitregelungen für Lehrer/innen

Dieses Kapitel widmet sich der Frage, welche Arbeitszeitmodelle für Lehrer/innen international beobachtet werden können. Lassen sich Zusammenhänge zwischen dem Schulgovernancetyp und den Arbeitszeitregelungen feststellen bzw. gibt es bei den PISA-Topperformern „einheitliche“ Trends hinsichtlich der Ausgestaltung der Arbeitszeiten von Lehrer/innen? Wie sieht das Aufgabenspektrum der Lehrertätigkeit in den Vergleichsländern aus – also welche Aufgaben (neben dem Unterricht sowie dessen Vor- und Nachbetreuung) haben Lehrer/innen im Rahmen ihrer „normalen“ Tätigkeit (d.h. ohne Anspruch auf eine gesonderte Entlohnung, bspw. in Form von Gehaltszulagen) auszuüben? Wie ist Weiterbildung von Lehrer/innen geregelt (im Sinne einer Weiterbildungspflicht, eines Rechtes auf Weiterbildung, festgelegter Mindestumfänge von Weiterbildung etc.)? Und welche Urlaubsregelungen werden angewandt?

Welche Anregungen können aus der Analyse für eine Weiterentwicklung in Österreich gezogen werden?

7.1 „Normal“arbeitszeit

Zu den Bestimmungen der Arbeitszeiten der Lehrer/innen sind ausgeprägte nationale Unterschiede feststellbar. In den meisten Ländern müssen Lehrer/innen formell eine bestimmte Stundenzahl pro Woche arbeiten, um ein Vollzeitgehalt zu bekommen. Hierin sind sowohl Unterrichtszeiten als auch Zeiten außerhalb des Unterrichts (zur Unterrichtsvorbereitung, zur Korrektur der Hausaufgaben und Prüfungen etc.) enthalten. Innerhalb dieses Rahmens gibt es jedoch zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede hinsichtlich der weiteren Bestimmungen.

Als grobes Raster lassen sich international drei Lehrer-Arbeitszeitmodelle extrahieren (vgl. dazu auch Abb. 10 & 11 sowie Abb. A-7 & A-8 im Anhang):

- Lehrerarbeitszeitmodell auf Basis der Unterrichtsverpflichtung:

Traditionell wurde die Arbeitszeit von Lehrer/innen in Europa nur auf Basis ihrer Unterrichtsverpflichtung festgelegt. Mittlerweile wird dieses System aber nur noch in Belgien, Deutschland, Irland und Luxemburg angewendet. In **Österreich** fallen die **Bundeslehrer/innen** noch in diese Kategorie – bei den Landeslehrer/innen wird mittlerweile ein Jahresarbeitszeitmodell angewendet.

- Erweitertes Unterrichtszeitenmodell:

Unterrichtszeit + Präsenzzeit an der Schule:

Viele Länder haben mittlerweile das Lehrerarbeitszeitmodell auf Basis der Unterrichtsverpflichtung erweitert. Zusätzlich zur Anzahl der Unterrichtsstunden wurde eine Präsenzzeit festgelegt, in der Lehrer/innen in der Schule anwesend sein müs-

sen, um spezifische außerunterrichtliche Tätigkeiten (administrative Aufgaben, Teamwork etc.) zu erfüllen. Oftmals wird in diesen Staaten auch noch die jährliche Gesamtarbeitszeit der Lehrer/innen festgelegt.

Unterrichtszeit + Jahresgesamtarbeitszeit:

Zusätzlich zur Anzahl der Unterrichtsstunden ist auch die Jahresgesamtarbeitszeit der Lehrer/innen festgelegt. Dieses Modell wird z.B. in **Österreich bei den Landeslehrer/innen** angewendet.

- „Sonderformen“:

Drei europäische Länder gehen einen gänzlich unterschiedlichen Weg. In den Niederlanden ist nur die jährliche Gesamtarbeitszeit festgelegt. In Schweden wird ebenfalls die jährliche Gesamtarbeitszeit festgelegt, wobei aber zusätzlich etwa drei Viertel dieser Arbeitszeit in der Schule zu leisten ist. Im Vereinigten Königreich (exkl. Schottland) wird ausschließlich die Präsenzzeit in der Schule festgelegt.

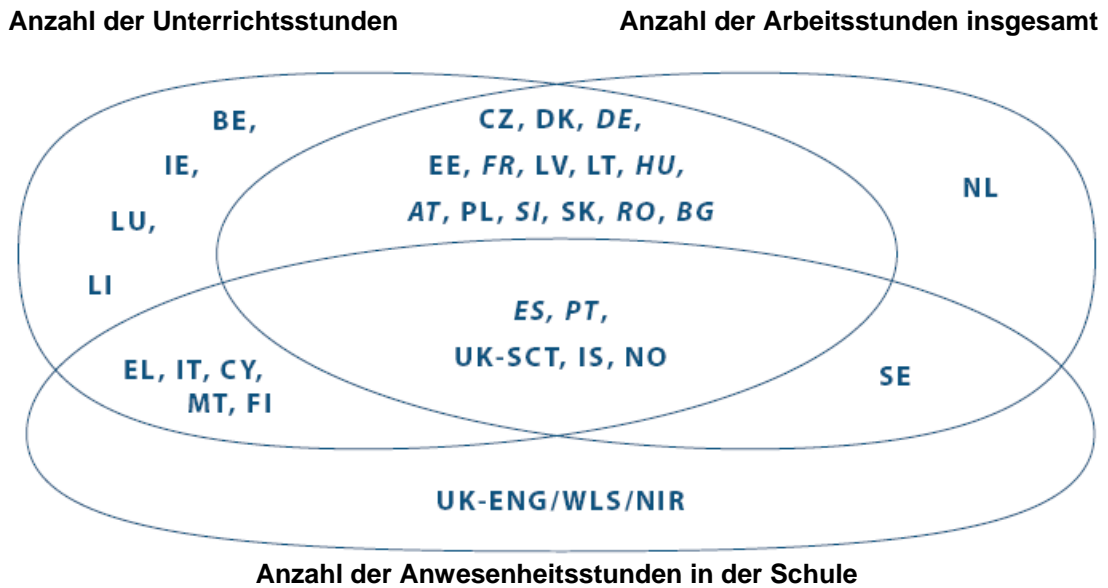
Eine **jährliche Gesamtarbeitszeit** ist festgelegt in Dänemark, Irland (Primarbereich), Island, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, Frankreich, **Österreich (Landeslehrer/innen)**, Portugal, Spanien, Schottland, Liechtenstein, der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik, Ungarn, Slowenien, Rumänien, Polen, Estland, Lettland, Litauen, der Türkei und Japan²¹.

In 12 von 27 OECD-Ländern (mit verfügbaren Daten) gibt es keine formellen Bestimmungen für Zeiten außerhalb des Unterrichts. Dies sind: Australien, Belgien, England, Finnland, Frankreich, Irland (Sekundarbereich), Italien, Mexiko, Neuseeland, **Österreich (Bundeslehrer/innen)**, der Tschechischen Republik und die USA.

Länder, in denen die **Arbeitszeit** festgelegt ist, die die Lehrer/innen **an der Schule** sowohl für Unterricht als auch für nicht unmittelbar unterrichtsbezogene Aktivitäten zur Verfügung stehen müssen: Australien, Belgien (franz., Primarbereich), England, Griechenland, Island, Irland, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schottland, Schweden, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, USA.

²¹ Laut OECD 2003 gibt es auch in Deutschland und Griechenland eine Jahresarbeitszeitregelung – gemäß EURYDICE 2003 jedoch nicht.

Abb. 10: Bestimmungen zur Arbeitszeit von Lehrer/innen – Übersichtsgrafik



Anmerkungen

Dänemark: Die Anwesenheitszeit an der Schule wurde nicht dargestellt, da sie in Tagen ausgedrückt wird.

Estland: Die Anwesenheitszeit an der Schule wurde nicht dargestellt, da sie von jeder einzelnen Schule selbst festgelegt werden.

Italien: Die Anzahl der Gesamtarbeitsstunden wurde nicht dargestellt, da sie in Tagen ausgedrückt wird.

Luxemburg: Nur Beamte und chargés de cours (Lehrbeauftragte). Für die chargés d'éducation wird zusätzlich zu ihrer Stundenzahl eine bestimmte Anwesenheitszeit festgelegt.

Österreich: Die Darstellung bezieht sich auf die Arbeitsbedingungen der von den Ländern beschäftigten Lehrer/innen an Hauptschulen, wie in dem neuen Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz definiert. Arbeitszeiten der Bundeslehrer/innen sind nur nach der Anzahl der Unterrichtsstunden festgelegt.

Vereinigtes Königreich (E/W/Nl): Ein nationales Arbeitszeitabkommen im Jänner 2003 stellt die Basis dar, die zu etlichen Änderungen in den nächsten Jahren führen wird. Anwesenheitszeiten an der Schule inkludieren die Unterrichtszeiten. In den geltenden Dienstvorschriften für die Lehrer/innen in England und Wales ist festgelegt, dass die Lehrer/innen zusätzlich zu den vorgegebenen 1.265 Stunden directed time, die auf 195 Schultage im Schuljahr zu verteilen sind, die Arbeitszeit zu leisten haben, die erforderlich ist, um ihre beruflichen Verpflichtungen ordnungsgemäß zu erfüllen: Dies beinhaltet insbesondere die Korrektur der Klassenarbeiten, das Erstellen von Zeugnissen/Beurteilungen sowie die Unterrichtsvorbereitung, die Erarbeitung der Unterrichtsmaterialien und die Lehrplanarbeit.

Erläuterung

Standardsituation: Vollzeitbeschäftigte Lehrkraft, die neben ihrer Unterrichtstätigkeit keine zusätzlichen Funktionen, etwa Aufgaben in der Schulleitung, wahrnimmt. Sofern für nicht vollständig ausgebildete Lehrer/innen oder Berufsanfänger/innen Sonderregelungen gelten, sind diese hier nicht berücksichtigt.

Quelle: European Commission (2005) basierend auf Eurydice (2003)

Abb. 11: Bestimmungen zur Arbeitszeit von Lehrer/innen – Detailtabelle

	Bfr	Bde	Bnl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK											
																	E/W/NI	SC										
A	●	●	●	(●)	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●			●										
B			●	●			●	●				●	●	●		●		●										
C				●		●								●		●	●	●										
D										●					●	○												
E				●									●															
	IS	LI	NO													BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK	
A	●	●	●													●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
B	●	●	●														●	●		●	●	●		●	●	●	●	
C	●																	●	○			●						
D	●		●													●			○			○						
E	●		●																		●							

A = Anzahl der Unterrichtsstunden/-einheiten (in der Klasse)

B = Arbeitszeit insgesamt (einschließlich der außerunterrichtlichen Arbeitszeit in der Schule sowie der außerschulischen Arbeitszeit)

C = Anwesenheitszeit am Arbeitsplatz (in der Schule) insgesamt, alle Aktivitäten – Anzahl der Stunden / Tage

D = Anwesenheitszeit in der Schule für außerunterrichtliche Tätigkeiten – Anzahl der Stunden / Tage

E = Individuell gestaltete Arbeitszeit der Lehrer/innen – Anzahl der Stunden

● Anzahl der Stunden pro Woche

● Anzahl der Stunden pro Jahr

○ Anzahl der Tage pro Jahr

(●) Sonderfall, siehe Anmerkungen

Anmerkungen

Dänemark: Angesichts der Tatsache, dass die Lehrer/innen ab der 751. Unterrichtsstunde pro Jahr eine Überstundenvergütung erhalten, ist davon auszugehen, dass die Unterrichtsverpflichtung maximal 750 Stunden beträgt.

Dänemark, Irland, Liechtenstein und Zypern: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Spanien: In der nationalen Gesetzgebung ist die wöchentliche Arbeitszeit der Lehrer/innen als Anzahl der in der Schule zu leistenden Arbeitsstunden festgelegt. Die Autonomen Regionen legen auf der Grundlage der für das Lehrpersonal geltenden nationalen Gesetzgebung die tägliche Arbeitszeit in der Schule fest.

Frankreich: Lehrer/innen müssen zusätzlich zu ihrer Unterrichtsverpflichtung Zeit für Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Evaluierung der Schüler/innen (Notengebung, Klassenkonferenzen), sowie für Elterngespräche aufbringen; hierzu gibt es keine genauen zeitlichen Vorgaben, im Prinzip ist jedoch die innerhalb der gesetzlich vorgeschriebenen Arbeitszeit nach Abzug der Unterrichtsstunden verbleibende Zeit für diese Tätigkeiten vorgesehen.

Luxemburg: Eine Anwesenheitspflicht in der Schule im Umfang von 144 Stunden pro Jahr besteht nur für die chargés d'éducation. Allerdings wurde für diese zusätzliche Arbeitszeit kein eigener Aufgabenkatalog definiert.

Österreich: Die Abbildung bezieht sich auf die Arbeitsbedingungen der Lehrer/innen an Hauptschulen, die von den Ländern beschäftigt werden.

Portugal: Lehrer/innen, die bestimmte Aufgaben übernehmen, wie die Leitung einer Klasse, die Koordination des Unterrichts in einem bestimmten Fach oder einer Fremdsprachen-AG usw. erhalten eine Ermäßigung der Unterrichtsverpflichtung. Die Zeit für Konferenzen und Sitzungen ist in den 35 Stunden inbegriffen.

Finnland: Für Lehrerkonferenzen und für die Curriculumplanung, die wahlweise individuell oder im Team erfolgen kann, sind zwei Stunden angesetzt.

Vereinigtes Königreich (E/W/NI): Vollzeitbeschäftigte Lehrer/innen müssen innerhalb eines Schuljahres an 195 Tagen insgesamt 1.265 Stunden für ihre dienstlichen Verpflichtungen zur Verfügung stehen. Festgelegt ist weiter, dass sie an mindestens 190 Schultagen (neben den anderen Tätigkeiten, die ihnen von der Schulleitung zugewiesen werden) für Unterrichtstätigkeiten zur Verfügung stehen müssen.

Tschechische Republik: In den Bestimmungen gibt es keine Vorgaben hinsichtlich der Anzahl der Arbeitsstunden, die Tätigkeiten zu widmen sind, welche eine Anwesenheit in der Schule erfordern. Diese ergibt sich aus der Differenz zwischen der für alle Beschäftigten geltenden wöchentlichen Arbeitszeit (40 Stunden) und der Anzahl der Unterrichtsstunden.

Erläuterung

Standardsituation: Vollzeitbeschäftigte Lehrkraft, die neben ihrer Unterrichtstätigkeit keine zusätzlichen Funktionen, etwa Aufgaben in der Schulleitung, wahrnimmt. Sofern für nicht vollständig ausgebildete Lehrer/innen oder Berufsanfänger/innen Sonderregelungen gelten, sind diese hier nicht berücksichtigt.

Quelle: Eurydice (2003)

Im Anhang (Abb. A-8) ist für die einzelnen Länder die **standardisierte Anzahl der Anwesenheitsstunden in der Schule** (oder an einem anderen vorgegebenen Ort) pro Jahr dargestellt. Demnach ist die Anwesenheitsverpflichtung in den einzelnen Staaten sehr unterschiedlich geregelt. In einigen Staaten ist die Anwesenheitszeit der Lehrer/innen in der Schule mit über 1.000 Stunden pro Jahr auffällig hoch. Dies betrifft vor allem jene Staaten, in denen die Lehrerarbeitszeit als Anwesenheitszeit am Arbeitsplatz Schule (bzw. einem anderen vorgegebenen Ort) gesetzlich festgelegt ist. Die Spanne reicht hier von 963 Stunden (in Malta) bis 1.603 Stunden (in Portugal). In Griechenland und in Estland können die Lehrer/innen gemäß den gesetzlichen Regelungen dazu verpflichtet werden, rund 30 Stunden pro Woche in der Schule zu arbeiten. In Portugal müssen die Lehrer/innen 30 Stunden pro Woche in den Räumlichkeiten der Schule tätig sein. In Schweden müssen sie 35 Stunden pro Woche in der Schule anwesend sein. Das gleiche gilt laut Gesetz für Portugal, auch wenn die Situation hier in der Praxis etwas anders aussieht. Im Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland) müssen die Lehrer/innen 1.265 Stunden pro Jahr am Arbeitsplatz zur Verfügung stehen (das entspricht etwa 32,5 Stunden pro Woche). Diese Stundenzahl ist als Mindestarbeitszeit anzusehen (EURYDICE 2003, S/52).

Setzt man diese Informationen in Beziehung zur Schulgovernance-Typologie, dann wird deutlich, dass es praktisch keine idealtypischen Arbeitszeitkonstellationen für die jeweiligen Governance-Typen gibt (vgl. Abb. 12). Anders gesagt: Ein bestimmter Governance-Typ bedeutet nicht auch eine bestimmte Arbeitszeitregelung.

Auch die Rekrutierungsmechanismen der Lehrer/innen stehen in keiner Relation zu den Arbeitszeitmodellen.

Zwar sind in allen Arbeitszeitmodellen **PISA-Topperformer** anzutreffen, es wird aber doch sichtbar, dass das **häufigste Arbeitszeitmodell** in diesen Ländern die Kombination aus **Unterrichtsverpflichtung + verpflichtende schulische Anwe-**

senheitszeiten ist. Die Festlegung der Arbeitszeit nur auf Basis ihrer Unterrichtsverpflichtung kommt in keinem PISA-Topperformerland mehr vor.

Abb. 12: Schulgovernancetypologie, Rekrutierungsmechanismen und Arbeitszeitregelungen von Lehrer/innen

	QC / B	LE	SE
Rekrutierung	bür. ZM	offen	offen
Arbeitszeitmodelle			
nur Unterrichtsverpflichtung	A (Bundeslehrer/innen), D, CH	B (fr., dt.)	Irl
Unterrichtsverpflichtung + schulische Präsenz	I, P, E, EL, Austr	Fin , Dk, No, B (nl) , EE, USA, Can	Hu, NZL
nur schulische Präsenz		UK (exkl. Sc.), S	
Unterrichtsverpflichtung + Gesamtarbeitszeit	F, A (Landeslehrer/innen)	Po	NL* , Sk, CZ

Quelle: Eurydice (div. Jg.), OECD 2006; ibw-Auswertungen; Für diese Darstellung wurden die Abb. 10 & 11 sowie zusätzlich die nationalen Länderberichte zu OECD (2006) ausgewertet und miteinander abgeglichen.

Anmerkungen

*) nur Jahresgesamtarbeitszeit

Fette Formatierung: PISA-Topperformer

7.2 Aufgabenspektrum der Lehrertätigkeit

Neben den „klassischen“ Aufgaben der Lehrertätigkeit (Unterrichtstätigkeit, Unterrichtsvorbereitung und Korrekturen) gibt es vielfältige spezifische außerunterrichtliche Zusatzaufgaben wie Teamarbeit, Schülersaufsicht, Schülerbetreuung, administrative Aufgaben usw., die zu erfüllen sind.

Dabei kann es sich um nicht remunerierte Tätigkeiten handeln, also um jene, zu denen Lehrer/innen ohne Anspruch auf Gehaltszulagen oder Ermäßigung der Pflichtstundenzahl verpflichtet werden können (vgl. dazu das anschließende Subkapitel). Oder aber um Tätigkeiten, die in Form von Zulagen gesondert entlohnt werden (diese werden im Kapitel zum Lehrergehalt thematisiert).

Zusatzaufgaben von Lehrer/innen im Rahmen ihrer „normalen“ Arbeitstätigkeit

In Abbildung 13 sind die Zusatzaufgaben von Lehrer/innen im Rahmen ihrer „normalen“ Arbeitstätigkeit jener Staaten dargestellt für die auch Informationen zum Schulgovernancetyp sowie zum Arbeitszeitmodell vorliegen (ausführlicher in Abb. A-

9 im Anhang). Dabei handelt es sich um folgende besondere Aufgaben, zu denen die Lehrer/innen gemäß den gesetzlichen oder vertraglich vereinbarten Bestimmungen ohne Anspruch auf Gehaltszulagen oder Ermäßigung der Pflichtstundenzahl verpflichtet werden können²² (also exklusive der Unterrichtstätigkeit, der Unterrichtsvorbereitung und der Korrekturen): Schülersaufsicht zwischen den Unterrichtsstunden sowie nach dem Unterricht, Vertretungen, Unterstützung von „Junglehrer/innen“ und Teamarbeit.

Die Darstellung gruppiert die Zusatzaufgaben nach dem Schulgovernancetyp sowie der Arbeitszeitmodelle der Lehrer/innen.

Interessanterweise lässt sich weder ein Zusammenhang dieser Zusatzaufgaben mit den diversen Arbeitszeitmodellen als auch mit den Schulgovernance-Typen feststellen. D.h., welche Zusatzaufgaben von Lehrer/innen in den einzelnen Staaten als „normal“ im Sinne nichtremunerten Tätigkeiten sind, hängt nicht von der grundsätzlichen Ausgestaltung der jeweiligen Arbeitszeitmodelle bzw. weiter gefasst auch nicht vom Schulgovernance-Typ ab. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass offensichtlich das im Rahmen der Arbeitszeitregelungen festgelegte typische Aufgabenportfolio eines/r Lehrers/in zwischen den Staaten divergiert und auf historisch gewachsenen nationalen Aushandlungsprozessen zurückzuführen ist.

Und auch hinsichtlich der PISA-Topperformer zeichnen sich keine spezifischen Konstellationen ab (leider gibt es für etliche PISA-Topperformer – Australien, Neuseeland, Südkorea, Kanada – keine Informationen bezüglich der hier analysierten Zusatzaufgaben).

Anmerkungen zur nachstehenden Abbildung 13:

B	Bürokratie / Quality Control Typ
L	Local Empowerment
S	School Empowerment
U	nur Unterrichtsverpflichtung
U&P	Unterrichtsverpflichtung + schulische Präsenz
P	nur schulische Präsenz
U&G	Unterrichtsverpflichtung + Gesamtarbeitszeit
A 1	Aufsicht über die Schüler/innen zwischen den Unterrichtsstunden (außer in der Mittagspause)
A2	Aufsicht nach dem Unterricht
A3	Vertretungen
A4	Unterstützung für Lehrer/innen in der Ausbildung und Berufsanfänger/innen
B1	Arbeit im Team – im Rahmen der Entwicklung des Schulprogramms, des fächerübergreifenden Unterrichts, der Lehrplanarbeit
B2	Arbeit im Team – im Rahmen der schulinternen Evaluierung
(●)	Sonderfall: siehe Anmerkungen in Abb. A-9 im Anhang

²² Eurydice (2003) verweist darauf, dass Lehrer/innen zu derartigen Tätigkeiten zwar verpflichtet werden können – was jedoch nicht unbedingt bedeutet, dass die Lehrer/innen diese Leistungen in der Praxis tatsächlich auch erbringen müssen. In manchen Staaten werden bestimmte Aufgaben, zu denen die Lehrer/innen gemäß den Vorschriften verpflichtet werden können, in der Praxis nur auf freiwilliger Basis geleistet. In anderen Staaten wiederum erbringen Lehrer/innen häufig Leistungen, die in den offiziellen Bestimmungen nicht im Einzelnen vorgegeben sind (Eurydice 2003, S/57).

Abb. 13: Zusatzaufgaben von Lehrer/innen im Rahmen ihrer „normalen“ Arbeitstätigkeit in Bezug zum Schulgovernancetyp sowie zum Arbeitszeitmodell der Lehrer/innen

Besondere Aufgaben, zu denen die Lehrer/innen gemäß den gesetzlichen oder vertraglich vereinbarten Bestimmungen ohne Anspruch auf Gehaltszulagen oder Ermäßigung der Pflichtstundenzahl verpflichtet werden können – Allgemeinbildender Sekundarbereich I (ISCED 2A), 2000/01

Staat	D	A	EL	E	F	I	Irl	Hu	NL	CZ	Sk
Governance-typ	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S
Arbeitszeitmodell	U	U	U&P	U&P	U&G	U&P	U	U&P	U&G	U&G	U&G
Zusatzaufgaben											
A 1		•	•	•		•	•	•	(•)	•	•
A 2				•			•	•	(•)		•
A 3	•	(•)	•	•		•	•		(•)		•
A 4		(•)		•		•			•		•
B 1	•	•	•	•		(•)		•	•	•	
B 2	(•)	(•)	•	•	(•)	•			(•)		•

Staat	B fr	B de	B nl	Dk	P	Fin	No	EE	S	UK	PI
Governance-typ	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Arbeitszeitmodell	U	U	U&P	U&P	U&P	U&P	U&P	U&P	P	P	U&G
Zusatzaufgaben											
A 1				•		(•)	•	•	•	(•)	•
A 2							•			(•)	•
A 3	•	•	(•)		•	(•)			•	•	
A 4									•	•	
B 1	•	(•)	(•)	•	•	•	•	•	•	•	•
B 2	•	•	(•)		•	•	•	•	•	•	•

Quelle: Eurydice (2003), OECD 2006; ibw-Auswertungen; Für diese Darstellung wurden die Abb. A-8 sowie zusätzlich die nationalen Länderberichte zu OECD (2006) ausgewertet und miteinander abgeglichen. Für Österreich ist die Regelung bei den Landeslehrer/innen dargestellt.

Teamwork

Wie Eurydice (2003) vermerkt, werden in den meisten Staaten Bemühungen unternommen, um Teamwork zu fördern – im Rahmen der Gesetzgebung oder über Richtlinien, oder auch ganz konkret durch die Bereitstellung von spezifischen Ressourcen. Aus Abb. 14 geht hervor, dass in den Staaten, in denen es gesetzliche Bestimmungen oder Richtlinien zur Förderung der Teamarbeit gibt, diese Tätigkei-

ten in der geltenden Arbeitszeitregelung nicht unbedingt auch entsprechend berücksichtigt werden – das heißt, nicht immer wird hierfür ein bestimmtes Stundenkontingent eingeplant oder gar eine bestimmte Präsenzzeit in der Schule festgelegt, in der die Sitzungen mit den Kolleg/innen, die für die Teamarbeit erforderlich sind, stattfinden könnten. Nur in Finnland, Italien und Schottland gibt es ein spezifisches Stundenkontingent für die Teamarbeit.

Abb. 14: Förderung der Teamarbeit als berufliche Verpflichtung der Lehrer/innen und gesetzliche oder vertraglich vereinbarte Bestimmungen zum Umfang der Teamarbeit – allgem. Sekundarbereich I (ISCED 2A), 2000/01

Angaben zum Umfang der Teamarbeit	Es gibt gesetzliche Bestimmungen oder Richtlinien zur Förderung der Teamarbeit	Es gibt keine spezifischen gesetzlichen Bestimmungen / Richtlinien zur Teamarbeit
Spezifisches Stundenkontingent für die Teamarbeit	FIN	I, UK (SC)
Vorgaben für die Anwesenheitszeit in der Schule oder an einem anderen vorgegebenen Ort (Anzahl der Stunden/Tage), in der auch Teamarbeit stattfinden kann/könnte	DK, E, P, S, IS, NO, BG, HU	EL, UK (E/W/NI), EE, MT
Vorgaben für die Gesamtarbeitszeit (Gesamtzahl der Arbeitsstunden einschließlich der individuell gestaltbaren Arbeitszeit), in der auch Teamarbeit stattfinden kann/könnte	F, NL, LI, LV, LT, PL, SI, SK	B nl, A, CZ, RO
KEINERLEI VORGABEN – festgelegt wird ausschließlich die Anzahl der Unterrichtsstunden	B fr, B de, D, IRL, L	

Anmerkungen

Dänemark, Irland und Liechtenstein: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Niederlande: Im Zuge der jüngeren Entwicklungen zur Differenzierung der schulischen Arbeitsbereiche und der Einführung von spezifischen Funktionsstellen (Assistenzlehrer/innen, IKT-Expert/innen und Beratungskräfte) werden die Lehrer/innen de facto in den Mittelpunkt einer Gruppe von Fachkräften gestellt, die gemeinsam für den Unterricht verantwortlich sind.

Tschechische Republik: Bis 1990 wurde die Teamarbeit von der zentralen Ebene explizit vorgeschrieben. Seitdem ist sie selbstverständlicher Bestandteil der schulischen Arbeit.

Quelle: Eurydice (2003)

Reduktion der Pflichtstundenzahl

Eine Reduzierung der regulären Unterrichtsverpflichtung kann, je nach Staat, aufgrund unterschiedlicher Kriterien gewährt werden (vgl. Abb. 15): Lebensalter der Lehrkraft oder Dienstalter (schrittweise Reduzierung der Pflichtstundenzahl mit zu-

nehmendem Dienstalter), Unterrichtsfach (sofern bestimmte Fächer als arbeitsaufwändiger eingestuft werden als andere) oder auch je nach dem Beschäftigungsverhältnis oder den Qualifikationen der Lehrer/innen.

In zehn Staaten nimmt die Pflichtstundenzahl mit dem Dienstalter der Lehrer/innen ab. Die länderspezifischen Regelungen unterscheiden sich aber. So wird in manchen Staaten die Stundenzahl schrittweise reduziert (wie in Griechenland, Luxemburg oder Zypern). In anderen wird eine Reduzierung der Pflichtstundenzahl ab einem bestimmten Alter (Deutschland, Portugal, Island, Liechtenstein, Norwegen und Slowenien) oder ab einer bestimmten Anzahl von Dienstjahren (Rumänien, für Lehrer/innen mit einem ersten Hochschulabschluss) gewährt.

Eine Variation der Pflichtstunden nach den Unterrichtsfächern gibt es in nur vier Ländern: Finnland, Bulgarien, Rumänien und Slowenien.

Abb. 15: In den gesetzlichen oder vertraglich vereinbarten Bestimmungen vorgesehene Kriterien für Ermäßigungen der Pflichtstundenzahl – allgemeinbildender Sekundarbereich I (ISCED 2A), 2000/01

	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/NI	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
A			●	●					●	(●)		●					●	●	●			(●)	●				(●)	●	●		
B										(●)			●							●			(:)						●	●	
C			●			●			●	(●)												(●)	(:)						●		

A Lebensalter/Dienstalter C Status oder Qualifikation
 B Unterrichtsfach (●) Sonderfall: siehe Anmerkungen

Anmerkungen:

Dänemark: Nach vollendetem 60. Lebensjahr können die Lehrer/innen eine Reduzierung der Anwesenheitsstunden in der Schule um 175 Stunden pro Jahr beantragen.

Dänemark, Portugal, Liechtenstein und Zypern: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Deutschland: Die Anzahl der Pflichtstunden variiert je nach Land und Schultart (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule), Alter und Status (Gymnasiallehrer sind Beamte des höheren Dienstes während Hauptschullehrer/innen der Laufbahn des gehobenen Dienstes angehören).

Spanien: Gemäß dem LOCE (neues Gesetz, das 2003 in Kraft getreten ist) können die Schulverwaltungen Lehrer/innen ab dem Alter von 55 Jahren eine Reduzierung der Pflichtstundenzahl gewähren, wobei sich der Gehaltsanspruch proportional verringert. Alternativ dazu können die Lehrer/innen auch beantragen, bei Fortzahlung des regulären Gehalts von einem Teil ihrer Unterrichtsverpflichtung befreit zu werden und stattdessen für andere schulische Tätigkeiten eingesetzt zu werden.

Frankreich: Die reguläre Wochenstundenzahl ist für professeurs agrégés auf höchstens 15 und für professeurs certifiés auf höchstens 18 Stunden festgelegt.

Luxemburg: Chargés de cours unterrichten 22 Stunden, chargés d'éducation (mit befristetem oder unbefristetem Vertrag) unterrichten 24 Stunden. Alle Lehrer/innen erhalten außerdem eine automatische Altersermäßigung von einer Stunde.

Niederlande: Die Auslegung und die konkrete Ausformulierung des allgemeinen Tarifvertrags wird dezentral vorgenommen, was dazu führt, dass es eine Vielfalt von örtlichen

Abkommen gibt. Lehrer/innen können ab dem Alter von 52 Jahren bei ihrem Arbeitgeber eine Reduzierung ihrer Unterrichtsverpflichtung beantragen.

Portugal: Vor 2001/02 gab es Regelungen, nach denen die Lehrer/innen für die Übernahme besonderer Aufgaben (wie z. B. Materialaufsicht) eine Ermäßigung der Pflichtstundenzahl erhielten, außerdem galten für die einzelnen Unterrichtsfächer unterschiedliche Pflichtstundenzahlen.

Finnland: Für Lehrer/innen für den muttersprachlichen Unterricht gilt die Mindeststundenzahl.

Estland: Es gibt keine gesetzlichen Vorschriften zur Regelung eventueller Abweichungen von der regulären Unterrichtsverpflichtung.

Malta: Seit 2001/02 können Lehrer/innen, die älter als 57 Jahre sind, eine Reduzierung ihrer Unterrichtsverpflichtung beantragen; nach dieser Regelung erteilen sie nur noch drei Viertel ihrer Pflichtstunden und übernehmen während der übrigen Zeit andere schulische Aufgaben.

Rumänien: Lehrer/innen mit einem ersten Hochschulabschluss und über 25 Dienstjahren haben Anspruch auf eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung. Lehrer/innen für praktische Fächer unterrichten zum Teil 24 Stunden pro Woche.

Slowenien: Die Pflichtstundenzahl der Lehrer/innen für den muttersprachlichen Unterricht wird um eine Unterrichtsstunde verringert (21 statt 22 Stunden).

Erläuterung

Zur Erinnerung: Die Angaben beziehen sich ausschließlich auf vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte, die neben ihrer Unterrichtstätigkeit keine zusätzlichen Funktionen, etwa Aufgaben in der Schulleitung, wahrnehmen, und folglich hierfür auch keine Pflichtstundenermäßigung genießen. Nicht berücksichtigt sind ferner Stundenbefreiungen, die aus einem der folgenden Gründe gewährt werden: gewerkschaftliche Aktivitäten, Fortbildung, Aufgaben im Bereich der Materialverwaltung oder Mitwirkung an schulischen Gremien. Nicht berücksichtigt werden ferner etwaige Stundenreduzierungen aufgrund von Leistungen, die außerhalb der Schule erbracht werden (zum Beispiel Unterricht in Krankenhäusern).

Quelle: Eurydice (2003)

7.3 Weiterbildung

Aus einer generellen Perspektive lässt sich festhalten, dass in etwa der Hälfte der betrachteten Länder Lehrerweiterbildung verpflichtend ist (vgl. Abb. 16). Da aber eine derartige verpflichtende Lehrerweiterbildung oftmals nicht spezifiziert ist, besteht ein großer Autonomiefreiraum seitens der Lehrer/innen was ihre Weiterbildungsaktivitäten und die Weiterbildungsinhalte betrifft. Somit kann gesagt werden, dass Lehrerweiterbildung in der Mehrheit der Länder einen stark freiwilligen Charakter hat.

Interessanterweise fußt in den Ländern des Quality Control / Bürokratietyps die Weiterbildung zumeist auf freiwilliger Basis. Im Local Empowerment Typ ist sie dagegen zumeist verpflichtend vorgesehen und beim School Empowerment Typ halten sich Länder, die Weiterbildung verpflichtend vorschreiben bzw. wo sie auf der Freiwilligkeit basiert, die Waage.

Hinsichtlich des beruflichen Status lassen sich keine Schwerpunkte feststellen. In der Hälfte der Länder in denen Lehrer/innen Beamte sind, ist Weiterbildung verpflichtend – in der anderen Hälfte freiwillig. Das gleiche gilt für Länder, in denen Lehrer/innen in privatrechtlichen Dienstverhältnissen stehen.

Und auch bei den PISA-Topperformern (fett formatiert) zeichnet sich kein einheitliches Bild ab: In zwei Dritteln von ihnen ist Weiterbildung verpflichtend – in einem Drittel freiwillig.

Abb. 16: Freiwillige oder verpflichtende Weiterbildung von Lehrer/innen in Abhängigkeit des Schulgovernancetyps und des beruflichen Status

		QC / B	LE	SE
Beamte	WB-Pflicht	A, D	Fin , Jap	NL , Hu
	freiwillige WB	P, E, EL, F, I, Austr. (überw.), Kor		
Pr.A. / VB *	WB-Pflicht		Be (de, nl), S , UK, USA, CH, Can	NZL
	freiwillige WB		Pl, Be (fr.), Dk, No, CH	Irl , Sk, CZ

Quelle: Eurydice (div. Jg.), Schmid (2005); ibw-Auswertungen anhand der Abb. A-10 bis A-12 im Anhang. Pisa-Topperformer sind fett formatiert.

* Pr.A. / VB ... Privatangestellte/Vertragsbedienstete

In Bulgarien, Island, Polen, Portugal, Slowenien und Spanien basiert die Weiterbildung der Lehrer/innen auf Freiwilligkeit – sie ist aber Voraussetzung für eine Beförderung.

Wie schon erwähnt ist in vielen jener Länder, in denen eine Weiterbildungspflicht für Lehrer/innen besteht, diese nur sehr generell formuliert ²³ (so z.B. in Österreich²⁴, Deutschland, Frankreich²⁵, Irland, Schweiz, Spanien). In anderen Ländern wird sie dagegen anhand eines **zeitlichen Mindestumfangs** spezifiziert (z.B. in Belgien, Holland, Finnland, Schweden, dem UK, Estland, Lettland, Litauen, Ungarn, Malta, Rumänien, Japan, der USA). Hinsichtlich des vorgeschriebenen Mindestumfangs verpflichtender Weiterbildung gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Staaten (vgl. Abb. A-12 im Anhang): So müssen sich in den Niederlanden Lehrer/innen jährlich 166 Stunden weiterbilden, in Schweden sind es 104 Stunden. Dagegen sind es z.B. in Österreich (Landeslehrer//innen) nur 15 Stunden pro Jahr. Daraus wird auch ersichtlich, dass vor allem in Ländern mit einem niedrigen verpflichtend vorgesehe-

²³ Analog der österreichischen Regelung für Bundeslehrer/innen, dass nämlich „per Gesetz alle Lehrer/innen verpflichtet sind, kontinuierlich ihr Wissen und ihre Lehrinhalte auf dem laufenden Stand zu halten.“

²⁴ Im Rahmen des neuen Landeslehrerdienstrechts besteht eine Weiterbildungspflicht für Landeslehrer/innen über 15 Wochenstunden/Jahr. Für Bundeslehrer/innen ist nach wie vor nur eine generelle Weiterbildungspflicht in Kraft.

²⁵ Eine Weiterbildungs-Pflicht gibt es nur für gewisse Veranstaltungen, die Weiterbildung der Lehrer/innen erfolgt daher überwiegend auf freiwilliger Basis.

nen Weiterbildungsumfang der freiwilligen Weiterbildung der Lehrer/innen für ihre Professionalisierung eine weitaus größere Bedeutung zukommen dürfte.

Die meisten Länder haben (auch) ein Weiterbildungsrecht für Lehrer/innen gesetzlich verankert (Ausnahmen: Dänemark, Griechenland, Österreich, USA). Auch hier ist eine große Bandbreite von eher unspezifizierten (z.B. in Belgien-fläm., Deutschland, Frankreich, Holland, Irland, Italien, Norwegen, Schweden, der Schweiz, Spanien) bis relativ genau umrissenen Rechten (z.B. in Belgien-franz., Finnland, dem UK, Schottland, Luxemburg, Portugal) beobachtbar²⁶.

Von Interesse ist auch, wann Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt werden. Der **Zeitpunkt, zu dem Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt werden**, variiert sehr stark²⁷. Ländern mit Weiterbildungsaktivitäten überwiegend in der Freizeit / außerhalb der Unterrichtszeit (Deutschland, Holland, Irland, Island, Luxemburg, Norwegen, Spanien, USA) stehen Staaten gegenüber, die Weiterbildung überwiegend während der Unterrichtszeit durchführen (Belgien-fläm., Belgien-franz., Dänemark, Österreich, der Schweiz). Mischformen (sowohl außer- als auch innerhalb der Unterrichtszeit) sind für Frankreich, Finnland, Griechenland, Großbritannien, Japan, Portugal und Schweden charakteristisch. Obligatorische Weiterbildungsmaßnahmen finden in den meisten Ländern während der Unterrichtszeit statt (Ausnahmen sind z.B. Finnland²⁸ und Schweden²⁹). In folgenden Ländern findet die Weiterbildung meist in der Ferienzeit statt: Irland und Italien.

Setzt man diese Informationen in Beziehung zum Schulgovernancetyp (vgl. Abb. 17), so zeigt sich – mit Ausnahme der überwiegend in der Freizeit durchgeführten Weiterbildung beim School Empowerment Typ – kein Muster. Wann also Weiterbildung üblicherweise „konsumiert“ wird, hängt im Normfall nicht davon ab zu welchem Schulgovernancetyp das Land zu zählen ist. Und auch bei den PISA-Topperformern ist keine typische Konstellation auszumachen.

²⁶ Quelle: KLÖS und WEIß (2003): Bildungs-Benchmarking Deutschland. Was macht ein effizientes Bildungssystem aus? DIV Verlag, Köln.

²⁷ Grundsätzlich ist anzumerken, dass das Thema Weiterbildung von Lehrer/innen international kaum untersucht ist – und die vorhandenen Informationen auch teilweise widersprüchlich bzw. inhaltlich nicht konsistent sind. Oftmals geht aus den Studien nicht eindeutig hervor, ob die gesetzliche Lage oder die realen Abläufe beschrieben werden. D.h. der Unterschied zwischen der formalen Struktur (anhand der Gesetzeslage) und der „realen Abläufe“ ist nicht eindeutig zu ziehen. Die (zugegeben schwierige) Trennlinie der beiden Weiterbildungs-Komponenten zwischen Weiterbildung (Aktualisierung des Fachwissens und der Lehrinhalte) und Höherqualifizierung (Fortbildung) wird in den Studien oftmals nicht klar herausgearbeitet. Und in den Studien geht meistens auch nicht eindeutig hervor, ob der Begriff Unterrichtszeit deckungsgleich mit dem Begriff Arbeitszeit ist, d.h., ob z.B. eine Lehrerfortbildung, die außerhalb der Unterrichtszeit stattfindet, als in der Freizeit oder doch als Arbeitszeit (jedoch in der unterrichtsfreien Zeit) einzustufen ist. Gegenwärtig wird eine international vergleichende Lehrer/innen-Befragung (OECD TALIS) durchgeführt, bei der u.a. auch die Weiterbildung thematisiert wird. Die Ergebnisse sollen 2009 vorliegen. Auf dieser Basis sollte es dann möglich sein, den Zusammenhang zwischen nationalen Weiterbildungsregelungen und der Weiterbildungsteilnahme der Lehrer/innen analytisch besser erfassen zu können.

²⁸ In Finnland findet interessanterweise die obligatorische Weiterbildung außerhalb, die freiwillige Weiterbildung aber innerhalb der Unterrichtszeit statt.

²⁹ Regelung wie in Finnland (vgl. vorige Fußnote)

Abb. 17: Wann wird Weiterbildung zumeist durchgeführt? In Abhängigkeit des Schulgovernancetyps

	QC / B	LE	SE
überwiegend in der Freizeit	D, E, I	No, USA	NL, Irl
Mischform (sowohl während Freizeit als auch in der Unterrichtszeit)	F, EL, P	Fin , UK, Jap, S	
überwiegend während der Unterrichtszeit	A	Be , Dk, CH	

Quelle: Schmid (2005). Pisa-Topperformer sind fett formatiert. Für etliche außereuropäische Länder liegen keine Informationen hinsichtlich der Weiterbildungszeiten vor.

Weiterbildungsveranstaltungen können in vielen Staaten während der Arbeitszeit angeboten werden (vgl. dazu auch die Abb. A-13 im Anhang). Wie Eurydice (2003) aber anmerkt, bedeutet das jedoch nicht unbedingt, dass in diesen Staaten die meisten Fortbildungsveranstaltungen auch tatsächlich während den Arbeitsstunden stattfinden.³⁰ Abbildung 18 setzt diese Informationen in Bezug zum Schulgovernancetyp (leider gibt es für die außereuropäischen Länder keine Informationen hinsichtlich dieser Angebotskonstellationen). Es lassen sich keine Muster im Sinn idealtypischer Konstellationen finden. D.h. der Zeitpunkt, zu dem Weiterbildung überwiegend angeboten wird, hängt nicht vom dahinterliegenden Schulgovernancetyp ab. Und auch bei den PISA-Topperformern (fett formatiert) sind keine eindeutigen Konstellationen erkennbar.

Es zeigt sich aber, dass in jenen Ländern, in denen eine Weiterbildungspflicht für Lehrer/innen besteht, Weiterbildung in der Regel während der Arbeitszeit angeboten wird. Einziger Unterschied zwischen diesen Ländern besteht darin, ob es ein Vertretungsrecht gibt oder nicht.

In einem Teil der Länder, in denen Lehrer/innen-Weiterbildung auf freiwilliger Basis fußt, wird dagegen Weiterbildung primär außerhalb der Arbeitszeit angeboten. In den anderen Ländern dieser Gruppe ist dagegen ebenfalls das Weiterbildungsangebot hauptsächlich auf die Arbeitszeit konzentriert.

In den meisten Ländern werden allfällige **Kurskosten** zumindest teilweise ersetzt sowie eine kurzfristige Beurlaubung (die als Arbeitszeit angerechnet und bezahlt wird) gewährt – vgl. Abb. 19.

³⁰ Das erkennt man auch anhand des Vergleichs mit der vorigen Abb. 12. So wird beispielsweise in Deutschland zwar der Großteil der Weiterbildungsveranstaltungen während der Arbeitszeit der Lehrer/innen angeboten – die meiste Weiterbildung wird aber während der Freizeit durchgeführt.

Abb. 18: Weiterbildungsangebot für Lehrer/innen: Freiwillige oder verpflichtende Teilnahme an Weiterbildungsangeboten für Lehrer/innen in Abhängigkeit des Schulgovernancetyps

		QC / B	LE	SE
Teilnahme Pflicht	während der Arbeitszeit, Vertretung wird organisiert	A, D	Be (de),	NL, Hu
	während der Arbeitszeit, jedoch kein Vertretungsrecht		Be (fl), Fin, S, UK	
	außerhalb der Arbeitszeit			
Freiwillige Teilnahme	während der Arbeitszeit, Vertretung wird organisiert	F, I,	Be (fr), Dk, No	
	während der Arbeitszeit, jedoch kein Vertretungsrecht			
	außerhalb der Arbeitszeit	EL, E, P,		Irl, CZ, Sk

Quelle: Eurydice (div. Jg.), Schmid (2005); ibw-Auswertungen anhand der Abb. A-13 im Anhang. Pisa-Topperformer sind fett formatiert. Für die außereuropäischen Länder liegen keine Informationen hinsichtlich der Weiterbildungszeiten vor.

Abb. 19: Aufwandsentschädigungen für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen – Lehrer/innen in ISCED 2A

	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK (E/M/NL)	UK (SC)
Beurlaubung ohne Lohnabzüge	●	●	●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●
Übernahme der ges. fortbildungsbezogenen Kosten	●	●	●				●	●	:		●	●	●		●	●	●	●
Übernahme der Teilnahmegebühren				●														
Keine Aufwandsentschädigung										●								

	IS	LI	NO		BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
Beurlaubung ohne Lohnabzüge			●		●	●	●		●	●	●	●	●		●	●
Übernahme der ges. fortbildungsbezogenen Kosten	●	●	●			●		..				●		●	●	
Übernahme der Teilnahmegebühren					●		●				●		●			
Keine Aufwandsentschädigung																

Anmerkungen

Belgien (B nl): Die Schulen bezahlen aus ihrem Fortbildungsbudget zum Teil die Kosten für Einschreibegebühren, Verpflegungs-, Material- & Fahrtkosten. Die einzelnen Schulen legen mit der Schulleitung im Vorfeld fest, welche Kosten sie zurückerstatten und in welcher Höhe.

Dänemark: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Deutschland: Von den Ministerien und Kirchen organisierte Fortbildungsveranstaltungen werden kostenfrei angeboten.

Italien: Für die Teilnahme an bestimmten vom Ministerium organisierten Veranstaltungen wird eine Beurlaubung ohne Lohnabzug gewährt.

Portugal: Die Kosten für die Teilnahme an Veranstaltungen, die das Bildungsministerium auf zentraler und regionaler Ebene organisiert, können erstattet werden.

Bulgarien: Die Angaben beziehen sich auf bestimmte Kurse, die vom Ministerium veranstaltet werden.

Estland: Die Übernahme der fortbildungsbezogenen Ausgaben wird zwar nicht garantiert, kann aber, je nach Budget der Schule, bewilligt werden.

Lettland: Einen Anspruch auf Beurlaubung zu Bildungszwecken (ohne Lohnabzug) haben Lehrer/innen nur in der Schule, in der sie hauptberuflich tätig sind. Zum Teil werden auch die gesamten Fortbildungskosten übernommen.

Litauen: Ein Teil der Fortbildungskosten wird durch die Budgets der Zentralregierung und der Kommunen abgedeckt.

Ungarn: Das zentrale Budget deckt 80 % der Teilnahmegebühren.

Polen: Für die Vorbereitung von Prüfungen oder das Verfassen einer Doktorarbeit wird bezahlter Bildungsurlaub im Umfang von höchstens 28 Arbeitstagen pro Jahr gewährt, für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen werden bis zu 21 Arbeitstage pro Jahr bewilligt.

Rumänien: Die Übernahme der gesamten fortbildungsbezogenen Kosten wird ausschließlich bei der Teilnahme an obligatorischen Fortbildungsveranstaltungen gewährt.

Erläuterung

Nicht berücksichtigt sind hier Fortbildungsveranstaltungen, die von der EU finanziert werden.
 Übernahme der gesamten fortbildungsbezogenen Kosten: Alle Kosten, die im Zusammenhang mit der Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung entstehen, werden übernommen (d. h. die Fortbildung selbst, eventuelle Fahrtkosten, Einschreibegebühren und sonstige Kosten im Zusammenhang mit der Teilnahme an der Veranstaltung).

Übernahme der Teilnahmegebühren: Die Lehrer/innen müssen die Kosten für die Teilnahme an der Veranstaltung nicht selbst zahlen, diese werden von der für die Organisation der Lehrerfortbildung zuständigen Stelle übernommen.

Quelle: EURYDICE (2003)

Hinsichtlich der Entscheidungsinstanzen für die Gewährung einer Weiterbildungsmaßnahme können idealtypisch drei Konstellationen festgemacht werden³¹: Länder, in denen die Entscheidung primär vom/von der Schulleiter/in getroffen wird (Dänemark, Finnland, Holland, Japan, Österreich, Schweden, den USA), Länder mit zentraler/regionaler Entscheidungsebene (Luxemburg) und Staaten mit einem überlappenden System (Deutschland, Frankreich, dem UK).

Da die Regelungen für **längere Freistellungen und Sabbaticals** zu Zwecken der beruflichen Weiterbildung üblicherweise nur von wenigen Lehrer/innen in Anspruch genommen werden, werden diese hier nicht explizit dargestellt. Diesbezüglich nähere Informationen sind Eurydice (2003) sowie SCHMID (2005) zu entnehmen.

7.4 Urlaubsregelungen

In den meisten Ländern sind die gesetzlichen Urlaubsansprüche der Lehrer/innen an den Schulkalender angepasst (vgl. Abb. 20 sowie Abb. A-14 im Anhang zur Verteilung der Ferienzeiten während des Schuljahres). D.h., dass die Schulferien für Lehrer/innen als Urlaubszeit gelten und dadurch praktisch ihre gesamten Urlaubsansprüche während dieser Zeit abgegolten werden³². Nur in begründeten Fällen können sich Lehrer/innen dann während des Schuljahres einzelne Urlaubstage nehmen. In einigen Ländern (so z.B. in Spanien und Portugal) sind Lehrer/innen jedoch nicht zur Gänze während der gesamten Schulferien „auf Urlaub“ – an einigen Tagen vor Beginn und nach Ende eines Schuljahres sind sie noch an der Schule, um diverse administrative Arbeiten zu leisten. Desgleichen erfolgt oftmals die Weiterbildung von Lehrer/innen in der unterrichtsfreien Zeit.

In den meisten Ländern ist die Anzahl der Urlaubstage / der Urlaubswochen auch abhängig vom Lebens-/Dienstalter der Lehrer/innen (vgl. Abb. 20).

³¹ Leider gab es für eine Reihe von Ländern hinsichtlich dieses Aspekts der Lehrerweiterbildung keine Informationen.

³² Im Vergleich zu anderen Arbeitnehmern haben Lehrer/innen daher den Nachteil, über ihre Urlaubsansprüche in zeitlicher Hinsicht nicht frei disponieren zu können. Dem stehen jedoch als Vorteil zumeist (deutlich) längere Gesamturlaubszeiten gegenüber. Diese sind auch als Ausgleich für über der normalen Wochenarbeitszeit liegende Arbeitsspitzen von Lehrer/innen konzipiert (bzw. werden dadurch begründet). Internationale Daten bzgl. tatsächlicher versus arbeitsrechtlich geregelter Arbeitszeiten gibt es nicht.

Für **Österreich** kommt eine Studie (BMBWK 2000) auf eine geschätzte tatsächliche Lehrer/innen-Jahresarbeitszeit von ca. 1.900 Stunden (rund ein Drittel davon entfallen auf reine Unterrichtszeiten). Vollzeitbeschäftigte Lehrer/innen kommen in Zeiten der höchsten Belastung auf durchschnittlich bis zu 50 Arbeitsstunden in der Woche. Diese Ergebnisse beruhen auf Selbstangaben der befragten Lehrer/innen.

Abb. 20: Bestimmungen zur Anzahl der Urlaubstage pro Jahr von Lehrer/innen (Sekundarstufe I)

	Abhängig vom Lebensalter / Dienstalter	Unabhängig vom Lebensalter / Dienstalter
Anzahl der Urlaubstage	I, FIN, S, HU, SI	E, CZ, EE, LT, RO
Anzahl der Urlaubswochen	IS, NO	LI, LV
Entsprechend der Gliederung des Schuljahres		B, D, EL, F, L, NL, A, P, UK, BG, MT, PL, SK

Quelle: Eurydice 2003

Anmerkungen

Spanien: Gemäß den gesetzlichen Bestimmungen haben alle verbeamteten Lehrer/innen einen Monat Urlaub im Sommer, rund 8 Tage an Ostern, 15 Tage an Weihnachten, 3 Tage im Februar sowie 7 zusätzliche gesetzliche Urlaubstage (bewegliche Ferientage). Die Lehrer/innen im öffentlichen Schulwesen passen ihre Planung der Gliederung des Schuljahres an, das heißt, sie nehmen ihren Jahresurlaub während der Schulferien. Sie sind jedoch einige Tage vor Beginn des Schuljahres (im September) sowie einige Tage nach Schuljahresende (im Juni und die ersten Tage im Juli) in der Schule anwesend.

Italien: In den ersten drei Dienstjahren 30 Urlaubstage, danach 32 Tage.

Österreich: Nach 25 Dienstjahren reduziert sich die Anzahl der Arbeitsstunden, die Lehrer/innen Tätigkeiten der „dritten Tätigkeitskategorie“ widmen müssen (sonstige Tätigkeiten neben dem Unterricht und der Unterrichtsvorbereitung/Korrekturen) um insgesamt 40 Arbeitsstunden (rund eine Woche pro Jahr).

Portugal: Alle Beamten haben Anspruch auf einen Monat bezahlten Urlaub. Die Lehrer/innen im öffentlichen Schulwesen nehmen ihren Urlaub in den unterrichtsfreien Zeiten. Sie sind jedoch jeweils einige Tage vor Schuljahresbeginn (im September) und nach Schuljahresende – für Prüfungen, Einschreibungen usw. – in der Schule anwesend. Sie können ihren Jahresurlaub in zwei Urlaubsphasen von jeweils mindestens 8 Tagen aufteilen.

Finnland und Schweden: Bei der Berechnung der Urlaubstage handelt es sich insofern um eine rein theoretische Annahme, als in der Praxis alle Lehrer/innen außerhalb der offiziellen Schultage schulfrei haben. Die Berechnung der Urlaubstage dient lediglich als Grundlage für die Festlegung der Anzahl der bezahlten Urlaubstage und die Regelung der Sozialversicherungsbeiträge und -ansprüche.

Liechtenstein: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Litauen: Lehrer/innen wird empfohlen, ihren Jahresurlaub während der Schulferien zu nehmen.

Ungarn: Die Anzahl der Urlaubstage ist je nach Beschäftigungsverhältnis unterschiedlich, wobei jedoch die meisten Lehrer/innen mit zunehmendem Alter mehr Urlaubstage erhalten.

Slowenien: Lehrer/innen haben je nach Dienstalter Anspruch auf 19 bis 25 Urlaubstage, hinzu kommen je nach ihrer Qualifikation 2 bis 6 zusätzliche Urlaubstage, eventuell 3 bis 5 Urlaubstage für besondere berufliche Belastungen (Projektarbeit, Unterricht für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf usw.) und ab dem Alter von 50 Jahren 5 zusätzliche Urlaubstage.

Erläuterung

„Entsprechend der Gliederung des Schuljahres“: Die Lehrer/innen müssen ihren Jahresurlaub während der Schulferien nehmen. Arbeitsbefreiungen aus gesundheitlichen Gründen oder Beurlaubungen aus besonderen Anlässen (einschließlich der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen) werden nicht als Urlaubstage gerechnet.

7.5 Fazit zu den Arbeitszeitregelungen für Lehrer/innen und Reformoptionen für Österreich

Als **Fazit** lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- Arbeitszeitregelungen von Lehrer/innen hängen nicht vom Schulgovernance-Typ ab.
- Die meisten PISA-Topperformer haben ein Arbeitszeitmodell, das Unterrichtsverpflichtung mit schulischer Anwesenheitszeit kombiniert.
- Hinsichtlich der tatsächlichen Anwesenheitszeiten der Lehrer/innen an der Schule sind zwischen den Ländern sehr große Unterschiede feststellbar.
- Österreich unterscheidet sich von vielen und insbesondere den meisten PISA-Topperformer-Ländern dadurch, dass in den Arbeitszeitregelungen der Lehrer/innen keine verpflichtende Anwesenheit an der Schule spezifiziert wird.
- Welche Zusatzaufgaben von Lehrer/innen in den einzelnen Staaten als „normal“ im Sinne nichtremunerten Tätigkeiten sind, hängt nicht von der grundsätzlichen Ausgestaltung der jeweiligen Arbeitszeitmodelle bzw. weiter gefasst auch nicht vom Schulgovernance-Typ ab. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass offensichtlich das im Rahmen der Arbeitszeitregelungen festgelegte typische Aufgabenportfolio eines/r Lehrers/in zwischen den Staaten divergiert und auf historisch gewachsene nationale Aushandlungsprozesse zurückzuführen ist.
- Weiterbildung von Lehrer/innen fußt in den Ländern des Quality Control / Bürokratietyps zumeist auf freiwilliger Basis. Im Local Empowerment Typ ist sie dagegen zumeist verpflichtend vorgesehen und beim School Empowerment Typ halten sich Länder, die Weiterbildung verpflichtend vorschreiben bzw. wo sie auf der Freiwilligkeit basiert, die Waage. Ob Weiterbildung verpflichtend vorgesehen ist oder auf freiwilliger Basis beruht, hängt dagegen nicht vom beruflichen Status (Beamte versus Privatangestellte) des/r Lehrers/in ab. Und auch bei den PISA-Topperformern zeichnet sich kein einheitliches Bild ab: In zwei Dritteln von ihnen ist Weiterbildung für Lehrer/innen verpflichtend vorgesehen – in einem Drittel aber freiwillig.
- In vielen Ländern, in denen eine Weiterbildungspflicht für Lehrer/innen besteht, ist diese aber nur sehr generell formuliert (so z.B. in Österreich (Bundeslehrer/innen), Deutschland, Frankreich, Irland, Schweiz, Spanien). In anderen Ländern wird sie dagegen anhand eines zeitlichen Mindestumfangs spezifiziert (wobei hier die sehr großen Unterschiede auffallend sind).
- Der Zeitpunkt, zu dem Weiterbildungsmaßnahmen üblicherweise durchgeführt werden (in der Freizeit versus während der Arbeitszeit), variiert international sehr stark. Obligatorische Weiterbildungsmaßnahmen finden aber in den meisten Ländern während der Unterrichtszeit statt (Ausnahmen sind z.B. Finnland und Schweden). Wann Weiterbildung üblicherweise „konsumiert“ wird, hängt im Normfall jedoch nicht davon ab, zu welchem Schulgovernancetyp das Land zu zählen ist. Und auch bei den PISA-Topperformern ist keine typische Konstellation auszumachen.

- Der Urlaubsanspruch der Lehrer/innen wird primär durch die Gliederung des Schuljahres, d. h. die Anzahl der Schul- und der Ferientage, bestimmt.
- In einigen Ländern sind Lehrer/innen jedoch nicht zur Gänze während der gesamten Schulferien „auf Urlaub“ – an einigen Tagen vor Beginn und nach Ende eines Schuljahres sind sie noch an der Schule, um diverse administrative Arbeiten zu leisten. Desgleichen erfolgt oftmals die Weiterbildung von Lehrer/innen in der unterrichtsfreien Zeit.
- Eine Reduktion der Unterrichtsverpflichtung mit dem (Dienst-)alter gibt es in zehn europäischen Ländern: Griechenland, Luxemburg, Zypern, Deutschland, Portugal, Island, Liechtenstein, Norwegen, Slowenien, Rumänien.

Für **Österreich** lassen sich daraus folgende **Ansatz-/Eck-/Diskussionspunkte hinsichtlich einer Reform der Arbeitszeitregelungen für Lehrer/innen** ableiten. Wie schon im vorigen Kapitel angerissen, stehen diese Überlegungen unter der Prämisse einer Vereinheitlichung der beiden dienstrechtlichen Regelungen zwischen Bundes- und Landeslehrer/innen im Sinne einer Überführung in ein einheitliches, für alle Lehrer/innen geltendes, Dienstrecht.

In seiner grundsätzlichen Ausgestaltung entspricht das neue Arbeitszeitmodell der Landeslehrer/innen in vielen Aspekten jenen der meisten PISA-Topperformer. Insbesondere die Festlegung der Arbeitszeit durch eine Jahresnorm und ihre Untergliederung in drei Gruppen (Unterrichtstätigkeit – Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeiten für den Unterricht – weitere Aufgaben im Berufsfeld Schule)³³ kann in diesem Sinne bewertet werden. Zwar sieht das österreichische Modell keine expliziten Regelungen hinsichtlich einer schulischen Anwesenheitspflicht für Lehrer/innen vor. Die Bestimmungen zu den Aufsichtspflichten sowie jene im Topf 3 (Supplierreserve, Teilnahme an Schul-/Klassenforen, Schulveranstaltungen etc.) können aber durchaus als Anwesenheitspflicht interpretiert werden, da sie normalerweise nur im schulischen Kontext durchgeführt werden. Die Frage stellt sich aber doch, in wie weit in

³³ Die Gesamtstundenzahl pro Schuljahr, [...], umfasst einem Rahmen von ...

1. 720 bis 792 Jahresstunden für die Unterrichtsverpflichtung (inkl. gesetzlich vorgeschriebene Aufsichtspflichten),
2. 600 bis 660 Jahresstunden für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichtes sowie für Korrekturarbeiten (fixer Umrechnungsschlüssel zur Unterrichtsverpflichtung)
3. der Differenzbetrag zwischen der Summe der Jahresstunden gemäß Z 1 und 2 und der Jahresnorm für sonstige Tätigkeiten gemäß Abs. 3.

Erfüllung von "Topf 3"

1. für die Erfüllung sonstiger lehramtlicher Pflichten, mit Ausnahme der Aufsichtspflicht - 100 Jahresstunden,
2. für die Erfüllung der Aufgaben eines Klassenvorstandes und für die Klassenführung 66 Jahresstunden,
3. Supplierreserve (Beaufsichtigung) 10 Jahresstunden,
4. verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen 15 Jahresstunden und
5. für besonderer Tätigkeiten z.B. Kustodiat, die Teilnahme an Schul- oder Klassenforen, die Teilnahme an Schulveranstaltungen sind die zur Erreichung der Jahresnorm fehlenden Jahresstunden des Landeslehrers vorzusehen. Die mit der Übernahme von pädagogischen oder organisatorischen Aufgaben oder von Aufsichtspflichten verbundene Teilnahme an mehrtägigen Schulveranstaltungen max. 10 Jahresstunden pro Tag.

Österreich nicht auch der Grundsatz gelten sollte: „Der Arbeitsplatz des/r Lehrers/in ist die Schule“. Folgt man diesem Ansatz, dann spräche dies für die Einbeziehung einer expliziten Anwesenheitsverpflichtung an der Schule in das Arbeitszeitmodell. Dies könnte neben einer Erhöhung der Flexibilität im administrativen Bereich und im Falle von Vertretungen/Supplierungen auch zu einer Verbesserung der Schülerbetreuung (außerhalb des Unterrichts) sowie der Teamarbeit zwischen den Lehrer/innen beitragen.

Es muss aber auch angemerkt werden, dass eine explizite Anwesenheitspflicht der Lehrer/innen an der Schule weitergehende Implikationen hat, was bspw. die Ausstattung mit den dafür geeigneten Räumlichkeiten betrifft.

Überlegenswert wäre auch, ob nicht Regelungen zur Förderung der Teamarbeit in das Arbeitszeitmodell aufgenommen werden sollten. Dies könne entweder anhand eines spezifischen Stundenkontingents (wie in Finnland), anhand von Vorgaben für die Anwesenheitszeit an der Schule (wie in Schweden) oder im Rahmen der Gesamtarbeitszeit in der Teamarbeit stattfinden kann (wie in den Niederlanden) festgelegt werden.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Frage jener „Zusatz“aufgaben, die Lehrer/innen im Rahmen ihrer „normalen“ Tätigkeit – d.h. ohne Anspruch auf Gehaltszulagen oder Ermäßigung der Pflichtstundenanzahl – auszuüben haben. Hier lassen sich aus dem internationalen Vergleich keine eindeutigen Anregungen ableiten. Es scheint vielmehr so zu sein, dass offensichtlich das im Rahmen der Arbeitszeitregelungen festgelegte typische Aufgabenportfolio eines/r Lehrers/in zwischen den Staaten divergiert und auf historisch gewachsene nationale Aushandlungsprozesse zurückzuführen ist. Unter Vorgriff auf Ergebnisse des nächsten Kapitels zu den besoldungsrechtlichen Aspekten kann aber schon hier festgehalten werden, dass eine Reformoption in der Durchforstung und Straffung der Zulagenregelungen zu verorten wäre.

Auch hinsichtlich der Frage, ob Weiterbildung verpflichtend vorgeschrieben werden soll oder nicht bzw. wann üblicherweise Weiterbildung erfolgen sollte, kann aus dem internationalen Vergleich keine eindeutige „Empfehlung“ abgeleitet werden. Die Heterogenität dieser Regelungen ist im internationalen Kontext und auch innerhalb der PISA-Topperformer sehr groß. Tendenziell ist aber ein Trend hin zu verpflichtender Weiterbildung (oftmals auch im Kontext schulischer Weiterbildung, d.h. dass die Weiterbildungsmaßnahmen für eine/n Lehrer/in in Abstimmung mit den konkreten schulischen Qualifizierungserfordernissen des Lehrkörpers getroffen werden) und Festlegung eines gewissen zeitlichen Mindestumfangs an durchzuführenden Weiterbildungsmaßnahmen beobachtbar. Auch eine Verknüpfung schulischer Weiterbildung mit individueller freiwilliger Weiterbildung (Lehrer/in bestimmt innerhalb eines Kriterienkatalogs selbst, welche Weiterbildungsinhalte er/sie als notwendig erachtet) wäre denkbar³⁴.

³⁴ Interessant ist hier die Regelung in Finnland: Verpflichtende Weiterbildung außerhalb der Unterrichtszeit und freiwillige Weiterbildung während der Unterrichtszeit

Die Frage einer Verknüpfung von Weiterbildung mit Gehaltsvorrückungen wird zwar erst im nächsten Kapitel thematisiert. Sollte man aber diesen Weg gehen, dann hat dies auch arbeitszeitrechtliche Implikationen, indem den Lehrer/innen ein Weiterbildungsrecht einzuräumen wäre.

In allen Ländern wird der Urlaubsanspruch der Lehrer/innen primär durch die Gliederung des Schuljahres, d.h. die Anzahl der Schul- und der Ferientage, bestimmt. Dies bedeutet aber nicht, dass Lehrer/innen zur Gänze während der gesamten Schulferien „auf Urlaub“ sein müssen. So gibt es etliche Länder, in denen an einigen Tagen vor Beginn und nach Ende eines Schuljahres sie noch an der Schule sind, um bspw. diverse administrative Arbeiten zu leisten. Desgleichen erfolgt oftmals die Weiterbildung von Lehrer/innen in der unterrichtsfreien Zeit / den Ferien.

8 Das Lehrergehalt

In diesem Kapitel werden besoldungsrechtliche Aspekte aus der internationalen Perspektive beleuchtet und wiederum in den Kontext der Schulgovernance-Systeme gestellt. Aus welchen Komponenten setzen sich Lehrergehälter zusammen? Wie stark unterscheiden sich die Staaten hinsichtlich der Senioritätskomponente (automatische Gehaltssteigerungen aufgrund der Dienstjahre)? Welche monetären Zulagen gibt es und besteht ein Zusammenhang mit dem jeweiligen Schulgovernance-typ? Wie sind Überstunden geregelt und gibt es Länder, in denen Weiterbildung einen Einfluss auf das Lehrergehalt hat?

Welche Anregungen können aus der Analyse für eine Weiterentwicklung in Österreich gezogen werden?

8.1 Abgeltungsformen der Lehrertätigkeit

Lehrergehälter setzen sich zumeist aus folgenden Bestandteilen zusammen:

- Basisgehalt: Einstufung nach diversen Kriterien (Erstausbildung, Bildungssegment etc.) und Vorrückung aufgrund der Dienstdauer (Seniorität)
- diversen Zulagen – variable Gehaltsbestandteile
- Überstunden

Die Ausgestaltungsformen der einzelnen Komponenten werden in den nachstehenden Subkapiteln näher beschrieben und auch in den Kontext der Schulgovernance-systeme gestellt.

8.2 Basisgehalt

Die „klassische“ Form ist die Einstufung der Lehrer/innen nach **Besoldungsgruppen**, wobei das Gehalt von der Qualifikation (formaler Bildungsabschluss) und von der Berufserfahrung des/r Lehrers/in (gemessen an der Beschäftigungsdauer) abhängt. Diese Besoldungsgruppen werden meist auf zentraler oder regionaler Ebene festgelegt. Dies kann in einem einheitlichen (d.h. für alle Lehrer/innen geltenden) Besoldungsrecht erfolgen – oder (wie in Österreich) in mehreren parallelen Besoldungsrechten geschehen. Im internationalen Vergleich geht leider oftmals aus der Quellenlage nicht hervor ob bzw. wie viele „parallele“ Besoldungsgruppen bzw. eigene rechtliche Besoldungsregelungen es in dem jeweiligen Land gibt. Ein Indikator ist aber sicherlich der Beschäftigtenstatus: In jenen Ländern, in denen Lehrer/innen entweder als Beamte, als öffentlich Bedienstete oder auch in einem Privatangestelltenverhältnis beschäftigt sind, kann man davon ausgehen, dass auch mehrere parallele dienst- und besoldungsrechtliche Regelungen vorliegen.

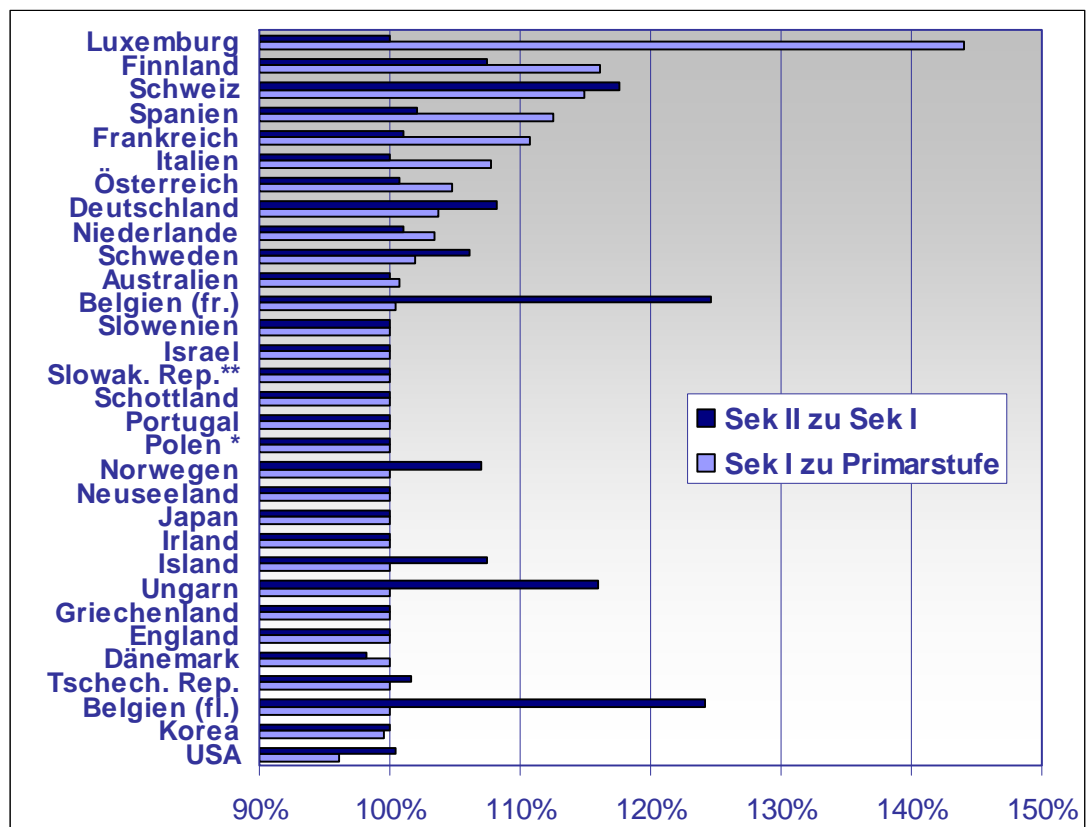
Ein weiterer Indikator lässt sich aus den OECD-Angaben zum Anfangsgehalt nach Schulsegmenten (Primarstufe, Sekundarstufe I & II) bilden: In der Hälfte der Staaten

konnten keine Unterschiede beim Anfangsgehalt zwischen Lehrer/innen in der Primar- und der Sekundarstufe I bzw. zwischen Sekundarstufe I und II festgestellt werden. In einem Drittel der Länder sind die Anfangsgehälter zwischen allen drei Ausbildungssegmenten identisch (vgl. Abb. 21).

Dort, wo es Gehaltsunterschiede gibt, liegen typischerweise die Anfangsgehälter in der Sekundarstufe I über jenen der Primarstufe sowie jene der Sekundarstufe II über jenen der Sekundarstufe I. Große Unterschiede sind diesbezüglich in Luxemburg (die Anfangsgehälter der Lehrer/innen in der Sekundarstufe I liegen um 44% über jenen in der Primarstufe), Finnland, Schweiz, Spanien und Frankreich gegeben. Analoges gilt für die Unterschiede der Lehrergehälter nach 15 Dienstjahren sowie für die Höchstgehälter (analoge Darstellungen für die Lehrergehälter nach 15 Jahren bzw. dem Höchstgehalt sind in den Abbildungen A-15 und A-16 im Anhang wiedergegeben).

Auch in Österreich unterscheiden sich die Anfangsgehälter der Lehrer/innen nach den Schulsegmenten – die Einkommensdifferenzen sind aber im internationalen Vergleich gering ausgeprägt.

Abb. 21: Verhältnis der Anfangsgehälter zwischen der Sekundarstufe I und der Primarstufe (bezogen auf die Primarstufe) sowie zwischen Sekundarstufe II und Sekundarstufe I (bezogen auf die Sekundarstufe I): 2005
Rangreihung nach der relativen Differenz zwischen Sekundarstufe I und der Primarstufe



Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen; * Werte OECD EAG 2005, ** Werte OECD EAG 2004

Zumeist sind die Unterschiede hinsichtlich der Entlohnung zwischen den Bildungssegmenten gering – von größerer Bedeutung sind sicher Unterschiede, wenn sich auch der berufliche Status der Lehrer/innen (Beamte versus Privatangestellte) unterscheidet. Und hier vor allem bezüglich der kündigungs- und versetzungsrechtlichen Bestimmungen sowie oftmals auch bei den pensionsrechtlichen Regelungen.

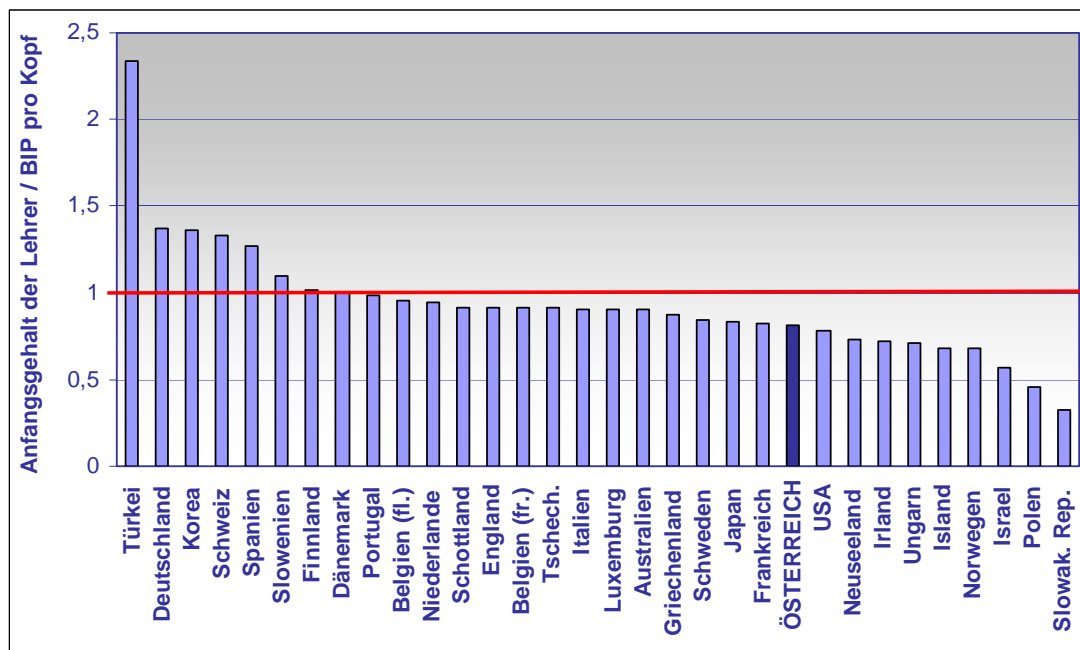
Einstiegsgehälter im internationalen Vergleich

Das Gehalt ist eine wichtige Determinante der Attraktivität eines Berufes. Dabei ist sowohl das Gehaltsniveau beim Berufseinstieg als auch die Einkommensentwicklung im weiteren Berufsleben von Bedeutung.

Was die Anfangsgehälter betrifft, so liegt in nur einem Fünftel der Länder das Anfangsgehalt der Lehrer/innen zum Teil deutlich (d.h. um mehr als 5%) über dem durchschnittlichen Einkommen der Gesamtbevölkerung (Indikator BIP pro Kopf). Es handelt sich dabei um die Türkei, Deutschland, Südkorea, die Schweiz, Spanien und Slowenien. In vier Ländern (und somit einem Achtel der Staaten) liegt es im Bereich des Durchschnittseinkommens (+/- 5%) und in allen anderen Ländern – und somit der Mehrheit – teilweise deutlich darunter. So bewegt sich das Anfangsgehalt in Polen und der Slowakei bei nicht einmal der Hälfte des Durchschnittseinkommens der Gesamtbevölkerung (vgl. Abb. 22).

Die Lehrergehälter in Österreich liegen beim Anfangsgehalt bei rund 80% des hiesigen Durchschnittseinkommens.

Abb. 22: Anfangsgehälter der Lehrer/innen in Relation zum BIP pro Kopf (2005)
Rangreihung



Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen

In jenen Ländern, in denen sich die Gehälter zwischen den Bildungssegmenten unterscheiden, wurde der Mittelwert über alle drei Bildungssegmente genommen.

OECD 2003 Education at a Glance stellt auch Informationen bereit, die einen Vergleich der Lehrergehälter (Durchschnittsgehälter) mit den Gehältern in ähnlichen Berufsgruppen des öffentlichen Dienstes erlauben. In Österreich verdienen demnach Stadtplaner und Tiefbauingenieure um mindestens 30% mehr als Lehrer/innen. Universitätsdozent/innen, leitende Verwaltungsbeamte und Schulleiter/innen verdienen zwischen 10% und 30% mehr. Im Bereich der Lehrergehälter liegen Agrarwissenschaftler/innen. Deutlich weniger verdienen Sozialarbeiter/innen, technische Zeichner/innen, EDV-Operator/innen und Bibliothekar/innen (vgl. Abb. 23; die diesbezügliche Darstellung zum internationalen Vergleich ist als Abb. A-20 im Anhang wiedergegeben).

Abb. 23: Vergleich des Durchschnittsgehalts eines/r Lehrers/in (Sekundarstufe II) mit ähnlichen Berufsgruppen des öffentlichen Dienstes (1999)

	im Vergleich zum Lehrergehalt
Stadtplaner/in	△
Tiefbauingenieur/in	△
Universitätsdozent/in	▲
Leitende Verwaltungsbedienstete II	▲
Schulleiter/in	▲
Agrarwissenschaftler/in	■
Lehrer/in im Primarbereich	▼
Sozialarbeiter/in	▼
Leitende Verwaltungsbedienstete I	▼
Techn. Zeichner/in	▽
Lehrer/in im Elementarbereich	▽
EDV-Operator/in	▽
Bibliothekar/in	▽

△ mehr als 30% des Lehrergehalts

▲ zwischen 10 und 30 % mehr als das Lehrergehalt

■ zwischen -10 und + 10 % des Lehrergehalts

▼ zwischen -10 und 30 % weniger als das Lehrergehalt

▽ mehr als 30 % weniger als das Lehrergehalt

Quelle: OECD Education at a Glance 2003

Anrechnung von Vordienstzeiten

Die Anrechnung von sogenannten Vordienstzeiten (d.h. von beruflicher Erfahrung außerhalb des Lehrerberufes bei der Einstufung des Einstiegsgehaltes als LehrerIn) ist eine weit verbreitete Praxis. Dabei gibt es in den meisten Ländern einen expliziten Kriterienkatalog, der die Anrechnungsmöglichkeiten und -modalitäten festlegt (vgl. dazu auch die Abb. 24).

In Österreich, Finnland, Schweden, der Tschechischen Republik sowie der Slowakischen Republik ist die grundsätzliche Möglichkeit einer Anrechnung nicht vom Tätigkeitsinhalt des „Vorberufes“ abhängig.

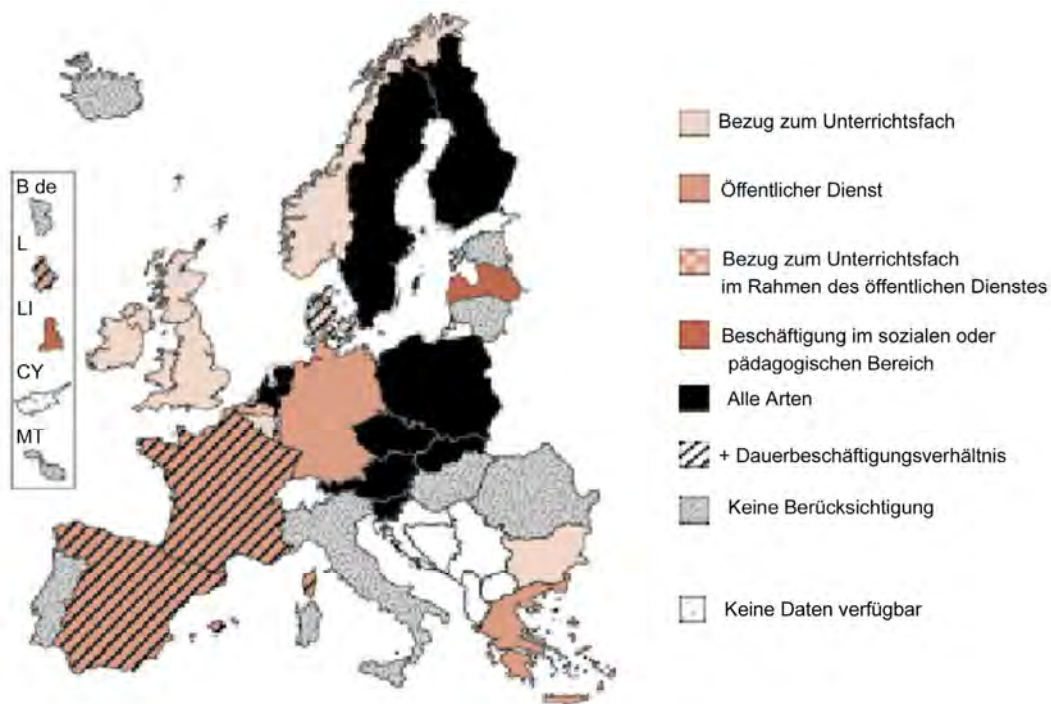
Einige Länder schließen gewisse Berufsgruppen jedoch systematisch aus. So gibt es Bestimmungen, dass der „Vorberuf“...

- in einem sozial- oder bildungsrelevanten Bereich gewesen sein muss bzw.

- im öffentlichen Dienst gewesen sein muss (zusätzlich kann es die Bedingung geben, dass es sich dabei um eine permanente Verpflichtung gehandelt haben muss).

Nur in Polen und Slowenien gibt es eine volle und nicht von der bisherigen beruflichen Tätigkeit abhängige Anrechnungsmöglichkeit. In den Niederlanden wird das Gehaltsniveau des „Vorberufes“ als Indikator für die Einstufung des Einstiegsgehaltes als Lehrer/in berücksichtigt.

Abb. 24: Vordienstzeitenregelungen am Beispiel der Lehrer/innen der Sekundarst. I
Berücksichtigung von Berufserfahrungen in einem anderen Bereich als dem Bildungswesen



Anmerkungen

Belgien (B fr): Nur für Lehrer/innen, die technische oder fachpraktische Unterrichtsfächer unterrichten: Es werden maximal 6 Jahre Berufserfahrung anerkannt.

Belgien (B nl): Nur für Lehrer/innen, die technische oder fachpraktische Unterrichtsfächer unterrichten: Es werden maximal 10 Jahre Berufserfahrung anerkannt.

Dänemark, Irland und Liechtenstein: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Spanien: Frühere Berufserfahrungen im öffentlichen Dienst werden bei der Berechnung des Gehalts über die trienios berücksichtigt.

Österreich: Für bisherige Berufserfahrungen im Umfang von höchstens drei Jahren wird jeweils die Hälfte der Zeit anerkannt. Frühere Berufserfahrungen mit einer Dauer von mehr als drei Jahren können nur berücksichtigt werden, wenn sie für die Aufgaben der Lehrer/innen von besonderem Interesse sind.

Finnland: Nach dem geltenden Tarifvertrag sind alle Berufserfahrungen zu berücksichtigen, die als sachdienlich gelten können.

Vereinigtes Königreich (E/W/Nl): Die zuständigen Instanzen können für frühere Berufserfahrungen jeweils eine bestimmte Anzahl von zusätzlichen Punkten auf der Skala anrechnen, insbesondere für eine Tätigkeit an Schulen in freier Trägerschaft (independent schools) oder an Schulen in überseeischen Gebieten (overseas schools), aber auch für sonstige berufliche Erfahrungen, die als für die Tätigkeit des/der Lehrers/in als relevant betrachtet

werden. Der/die Lehrer/in behält diese zusätzlichen Punkte, solange er die betreffende Stelle inne hat (auch bei einer eventuellen Versetzung). In England und Wales behalten die Lehrer/innen diese Punkte während ihrer gesamten Laufbahn (seit der Reform im Jahr 2002: Guidance on the schoolteachers pay and conditions of employment).

Vereinigtes Königreich (SC): Seit der Reform im Jahr 2002 werden Berufserfahrungen, die in einem anderen Bereich als dem Bildungswesen gewonnen wurden, nicht mehr berücksichtigt.

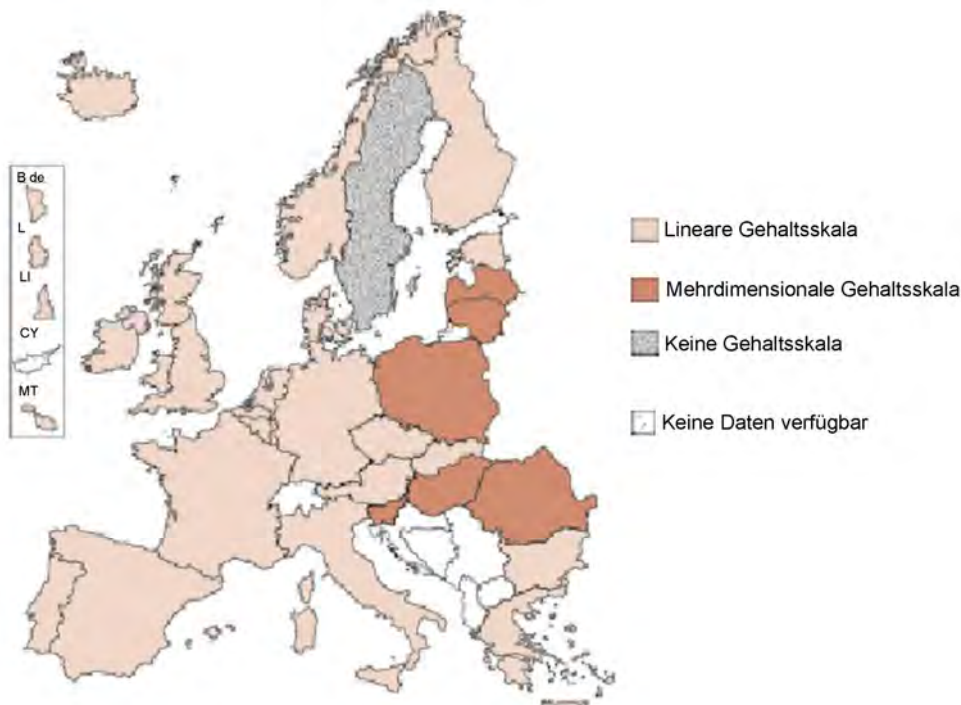
Tschechische Republik: Die Anerkennung von Berufserfahrungen, die die Lehrkraft außerhalb des Bildungswesens gewonnen hat, liegt im Ermessen des Arbeitgebers auf der örtlichen oder Schulebene.

Quelle: Eurydice 2003

8.3 Gehaltssteigerungen aufgrund der Dienstdauer – Seniorität

In fast allen Ländern wird über ein **Gehaltsstufensystem** die grundsätzliche Steigerung der Lehrergehälter während des Berufslebens festgelegt. Zumeist erfolgen diese sogenannten Vorrückungen automatisch, d.h., sie hängen nur von der Dienstdauer (und nicht von der konkreten Lehrerleistung bzw. der Weiterbildungsbeteiligung) ab. Überwiegend werden lineare Steigerungssysteme verwendet, lediglich in einigen osteuropäischen Ländern gibt es auch sogenannte Matrixsysteme (vgl. Abb. 25).

Abb. 25: Gehaltsstufenschemata für Lehrer/innen der Sekundarstufe I



Anmerkungen

Dänemark, Irland und Liechtenstein: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Schweden: Die Arbeitgebervertreter und die Gewerkschaften haben auf nationaler Ebene ein Mindestgehalt für Berufsanfänger//innen sowie das Mindestgehalt für Lehrer/innen, die seit fünf Jahren im Schuldienst tätig sind, festgelegt. Ausgehend von diesen Mindest-

vorgaben werden die Gehälter im Einzelnen zwischen Arbeitgeber und Gewerkschaft bzw. dem Arbeitnehmer selbst ausgehandelt.

Erläuterung

In einer linearen Gehaltsskala gibt es eine begrenzte Anzahl von aufeinanderfolgenden Gehaltsstufen. Der Aufstieg von einer Stufe zur nächsten ist von bestimmten Kriterien abhängig und jeweils mit einer Gehaltserhöhung verbunden.

Eine mehrdimensionale Gehaltsskala hingegen bezieht sich auf Gehaltstabellen, in denen mehrere Faktoren gesondert berücksichtigt werden. Innerhalb dieser Skalen kann ein/e Lehrer/in aufgrund von einzelnen Faktoren und jeweils unabhängig von den anderen Faktoren in eine andere Gehaltsstufe eingestuft werden.

Quelle: Eurydice (2003)

Deutliche Unterschiede gibt es zwischen den Ländern hinsichtlich der **Steigerungsdynamik der Lehrergehälter** während des Berufslebens. Zum einen betrifft das die Dauer bis zur der das Höchstgehalt erreicht wird – zum anderen auch das Verhältnis zwischen Höchstgehalt und Anfangsgehalt (vgl. Abb. 26 sowie Abb. A-18 und A-21 im Anhang³⁵).

Im EU-19 Schnitt liegen die Höchstgehälter von Lehrer/innen um rund 60% höher als ihre Einstiegsgehälter. Österreich gehört zu den Ländern mit der größten Einkommenssteigerungsdynamik: Bei uns macht das Höchstgehalt rund das Doppelte des Einstiegsgehaltes aus. Nur drei Länder weisen eine stärkere Einkommenssteigerungsdynamik auf: Südkorea, Portugal und Japan. Und im EU-19 Schnitt erreichen Lehrer/innen nach rund 25 Berufsjahren das Höchstgehalt. In Österreich dauert es dagegen 37 Jahre, bis das Maximaleinkommen laut Gehaltsskala erreicht wird.

Im internationalen Vergleich lässt sich eine Tendenz feststellen, dass die Einkommenssteigerungsdynamik positiv mit der Dauer, bis zu der das Höchstgehalt erreicht wird, zusammenhängt (zwischen den beiden Variablen besteht eine signifikant positive Korrelation von 0,42). Abbildung 27 verdeutlicht dies grafisch. Dies bedeutet, dass auf längeren Gehaltsskalen Lehrkräfte, wenn sie am oberen Ende angelangt sind, proportional mehr verdienen. Wie die Abbildung aber auch zeigt, ist eine sehr große Heterogenität gegeben: So dauert es bspw. in Südkorea und in Spanien fast 40 Jahre, bis das Höchstgehalt erreicht wird – südkoreanische Lehrer/innen verdienen aber dann rund 2,8 Mal soviel wie am Anfang, ihre spanischen Kolleg/innen aber nur 1,4 Mal soviel (die Heterogenität spiegelt sich auch im geringen Wert für das Bestimmtheitsmaß R^2 wider; das „Modell“ kann also nur einen kleinen Anteil der Streuung „erklären“).

³⁵ Die Angaben zur Dauer, bis zu der das Höchstgehalt erreicht wird, unterscheiden sich zwischen OECD EAG 2007 und Eurydice 2003 für etliche Länder. Aufgrund der aktuelleren Informationen wurden daher in diesen Fällen die Angaben der OECD EAG 2007 berücksichtigt.

Im Anhang sind in der Abb. A-18 für die Länder auch die Gehälter (Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Berufsjahren, Höchstgehalt) in Absolutbeträgen wiedergegeben.

Abb. 26: Verhältnis des Höchstgehaltes zum Einstiegsgehalt von Lehrer/innen sowie Dauer (in Jahren) bis zu der das Höchstgehalt erreicht wird: nach Bildungssegmenten (2005)

Rangreihung der Länder nach dem Mittelwert über alle drei Bildungssegmente

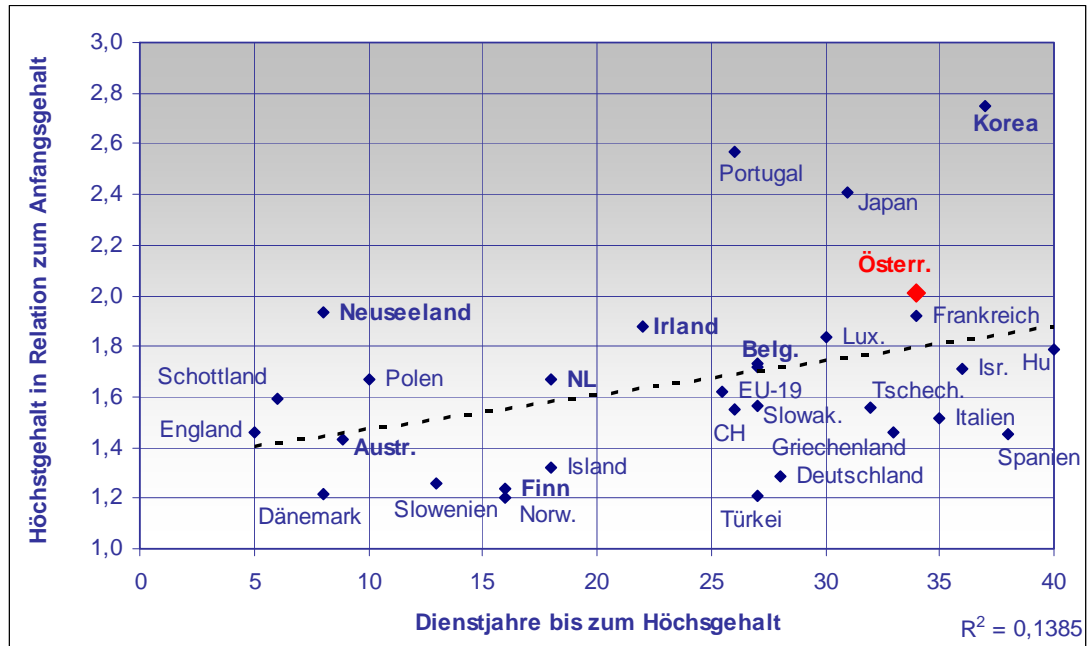
	Primarbereich	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II	Jahre bis zum Höchstgehalt
Korea	2,75	2,75	2,75	37
Portugal	2,57	2,57	2,57	26
Japan	2,39	2,39	2,46	31
ÖSTERREICH	1,99	1,98	2,07	34
Neuseeland	1,93	1,93	1,93	8
Frankreich	1,98	1,89	1,89	34
Irland	1,88	1,88	1,88	22
Luxemburg	2,04	1,74	1,74	30
Ungarn	1,75	1,75	1,86	40
USA	1,80	1,70	1,70	k.A.
Belgien (fr.)	1,71	1,73	1,76	27
Belgien (fl.)	1,71	1,71	1,74	27
Israel	1,71	1,71	1,71	36
Niederlande	1,45	1,54	2,02	18
Polen***	1,67	1,67	1,67	10
EU-19 Ø	1,62	1,59	1,65	25,5
Schottland	1,60	1,60	1,60	6
Slowak. Rep. **	1,40	1,60	1,70	27
Tschech. Rep.	1,56	1,56	1,56	32
Schweiz	1,57	1,56	1,53	26
Italien	1,47	1,50	1,57	35
Griechenland	1,46	1,46	1,46	33
England	1,46	1,46	1,46	5
Spanien	1,46	1,45	1,45	38
Australien	1,44	1,43	1,43	8,9
Schweden*	1,36	1,35	1,37	
Island	1,32	1,32	1,31	18
Deutschland	1,30	1,28	1,28	28
Slowenien	1,26	1,26	1,26	13
Norwegen	1,24	1,24	1,22	16
Dänemark	1,13	1,13	1,40	8
Türkei	1,21		1,20	27
Finnland	1,17	1,18	1,25	16

Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen; *** Werte OECD EAG 2005,

** Werte OECD EAG 2004

* In Schweden gibt es kein automatisches Vorrückungsschema.

Abb. 27: Höchstgehalt in Relation zum Anfangsgehalt der Lehrer/innen und Dienstjahre bis das Höchstgehalt erreicht wird (2005)



Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen

Anmerkung: Pisa-Topperformer sind fett formatiert; für Kanada liegen leider keine Informationen vor. In Schweden gibt es kein automatisches Vorrückungsschema.

Setzt man die Informationen zur Grundgehaltsstruktur in Bezug zu den Schulgovernancesystemen (vgl. Abb. 28), dann zeigt sich, dass für jeden Governancetyp grundsätzlich sowohl eine große Bandbreite hinsichtlich der Dienstdauer bis zum Höchstgehalt als auch der Einkommenssteigerungsdynamik im Sinne der Relation Höchstgehalt zu Anfangsgehalt besteht. Das zugrundeliegende Governancesystem hat somit keine Erklärungsrelevanz für die unterschiedliche Ausgestaltung der Grundgehaltsstrukturen.

Und auch bei den PISA-Topperformern (fette Formatierung in den Abb. 26 und 28) gibt es keinen einheitlichen Trend: So erreichen Lehrer/innen in Australien und Neuseeland schon nach relativ kurzer Berufsdauer (rund 10 Jahren) die höchste Gehaltsstufe. In Schweden gibt es überhaupt kein automatisches Vorrückungsschema. Im Gegensatz dazu stehen aber Länder wie Südkorea und Belgien (fl.), in denen die Höchstgehälter erst sehr spät (37 bzw. 27 Dienstjahre) erreicht werden. Finnland (16 Berufsjahre) und die Niederlande (18 Berufsjahre) nehmen eine mittlere Position ein. Und auch hinsichtlich der Einkommenssteigerungsdynamik (Höchstgehälter in Relation zu den Anfangsgehältern) zeigt sich eine ausgeprägte Bandbreite: In Finnland und Australien liegen die Höchstgehälter nur rund 20-40% über den Anfangsgehältern – in Südkorea dagegen sind die Höchstgehälter 2,8mal so hoch wie die Anfangsgehälter.

Abb. 28: Dienstdauer bis das Höchstgehalt erreicht wird sowie Gehaltssteigerungsdynamik (Verhältnis Höchst- zu Anfangsgehalt) nach dem Governancetyp (2005)

Rangreihung der Länder innerhalb eines Governancetyps nach den Dienstjahren bis das Höchstgehalt erreicht wird

Governancetyp	Land	Jahre bis zum Höchstgehalt	Gehaltssteigerung
Quality Control / Bürokratie	Australien	9	1,4
	Portugal	26	2,6
	Deutschland	28	1,3
	Griechenland	33	1,5
	ÖSTERREICH	34	2,0
	Frankreich	34	1,9
	Italien	35	1,5
	Korea	37	2,8
	Spanien	38	1,5
	Local Empowerment	England	5
Schottland		6	1,6
Dänemark		8	1,2
Polen***		10	1,7
Norwegen		16	1,2
Finnland		16	1,2
Irland		22	1,9
Schweiz		26	1,6
Belgien (fr.)		27	1,7
Belgien (fl.)		27	1,7
Japan		31	2,4
USA		k.A.	1,7
Schweden*			1,4
School Empowerment	Neuseeland	8	1,9
	Niederlande	18	1,7
Empowerment	Slowak. Rep. **	27	1,6
	Tschech. Rep.	32	1,6
	Ungarn	40	1,8

Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen; *** Werte OECD EAG 2005, ** Werte OECD EAG 2004

Anmerkungen

* In Schweden gibt es kein automatisches Vorrückungsschema.

PISA-Topperformer sind fett formatiert.

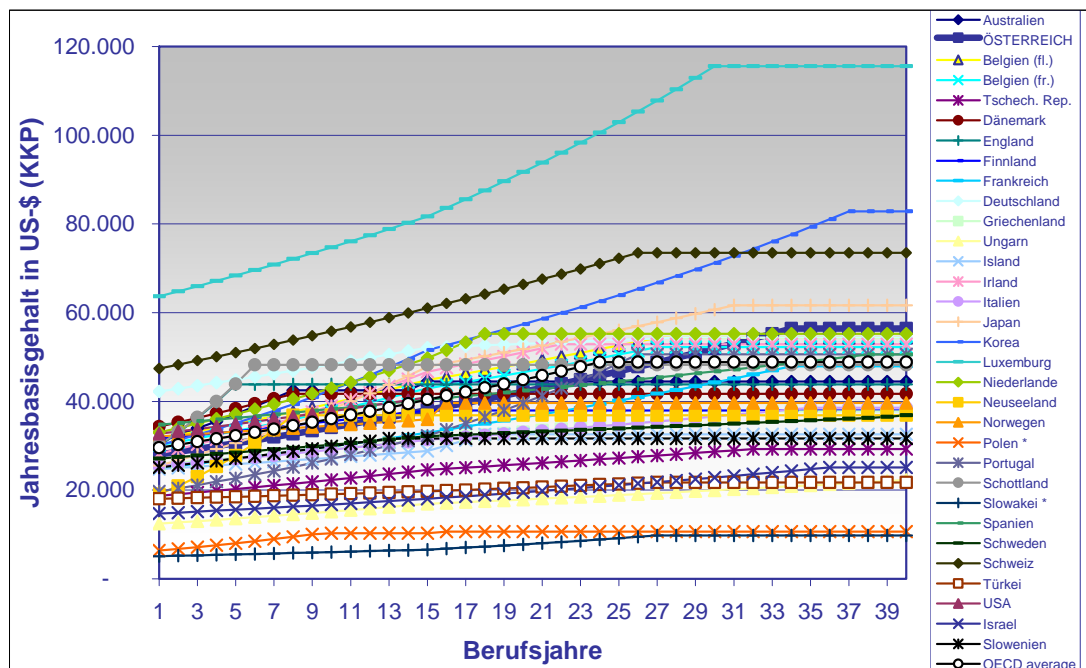
In jenen Ländern, in denen sich die Gehälter in den Bildungssegmenten unterscheiden, wurde aus Gründen der einfacheren Darstellung der Mittelwert der Gehälter über alle Bildungsbereiche als Länderwert genommen.

Wie sich zeigte, hängt die Einkommenssteigerungsdynamik der Lehrergehälter nicht vom zugrundeliegenden Schulgovernancetyp ab. Gibt es andere Erklärungsfaktoren, die möglicherweise die unterschiedliche Einkommensdynamik beim Basisgehalt erklären können? Eine Möglichkeit wäre, dass die Gehaltssteigerungsdynamik vom Einstiegsgehalt abhängt: Dabei wäre folgender Zusammenhang denkbar: Je niedriger das Einstiegsgehalt (in Relation zum Durchschnittseinkommen der Bevölkerung), desto höher sollte die Gehaltssteigerungsdynamik ausfallen, um so einen

Anreiz zu schaffen, dass Lehrer/innen im Beruf bleiben und/oder dass durch die höhere Einkommenssteigerungsdynamik die niedrigeren Anfangsgehälter im Lebenslauf (d.h. über das Berufseinkommen) kompensiert werden. Eine alternative Möglichkeit wäre, dass – je höher das relative Einstiegsgehalt ist –, desto höher auch die Einkommenssteigerungsdynamik ausfällt. Die Begründung dafür könnte darin zu sehen sein, dass Lehrer/innen über eine starke Interessenvertretung verfügen, die – sowohl was die Einstiegsgehälter als auch die Gehaltssteigerungsdynamik betrifft – für ihr Klientel sehr günstige Verhandlungsergebnisse im Vergleich zu anderen Berufsgruppen erzielt.

Um einen Vergleich der unterschiedlichen Einkommenslagen und Gehaltsprogressionen der Lehrergehälter in den einzelnen Ländern zu ermöglichen, wurden länderspezifische hypothetische Grundgehaltsprofile konstruiert (vgl. Abb. 29). Auffällig ist auf einen ersten Blick die große Bandbreite im internationalen Vergleich. Im Anhang ist zur besseren Vergleichbarkeit die Abbildung 29 aufgeteilt in zwei Einzeldiagramme dargestellt (vgl. dazu Abb. A-19a und b).

Abb. 29: Einkommensprofile der Basisgehälter von Lehrer/innen (2005)



Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen

Anmerkung: Die Einkommensprofile wurden aus den Informationen zum Anfangsgehalt, dem Gehalt nach 15 Berufsjahren, dem Höchstgehalt sowie dem Zeitpunkt, zu dem das Höchstgehalt erreicht wird, konstruiert. Unterstellt wurde, dass die Gehaltsprogression in jeder Phase linear verläuft.

Laut OECD (2006, S/199) kann hinsichtlich der Grundgehaltsstrukturen ein positionorientiertes von einem laufbahnenorientierten Modell unterschieden werden. Ersteres zeichnet sich im internationalen Vergleich durch relativ hohe Anfangsgehälter, eine kurze Dauer, bis zu der das Höchstgehalt erreicht wird, sowie durch relativ moderate Höchstgehälter aus. Die Eckpunkte im zweiten Modell sind genau gegenteilig gelagert: relativ niedrige Anfangseinkommen, eine lange Dauer, bis zu

der das Höchstgehalt erreicht wird, sowie relativ hohe Maximalgehälter am Ende der Berufslaufbahn. Als Beispiel verwendete die OECD die Grundgehaltsstrukturen in Dänemark, England, Deutschland, Ungarn, Korea, Finnland und der Schweiz (Abb. 28 ist nach derselben Methode für alle Länder mit Lehrereinkommensdaten konstruiert).

Der internationale Vergleich dieser Profile auf Basis der kaufkraftbereinigten Einkommen liefert schon einen ersten Hinweis über die unterschiedliche Situation der Lehrergehälter. Um positionale und laufbahnbedingte Effekte noch prägnanter herauszuarbeiten, wurden für die Studie die Lehrergehälter in Relation zum jeweiligen BIP pro Kopf gesetzt und in analoger Weise hypothetische Einkommensprofile konstruiert. Dieser Ansatz betont stärker den Aspekt der Einkommenslagen von Lehrer/innen innerhalb eines Landes (ohne dabei zugleich die internationale Vergleichbarkeit zu beeinträchtigen) – also positionale Aspekte des Lehrereinkommens.

Analysiert man alle Länder, zu denen Lehrereinkommensdaten vorliegen, dann kann die OECD Einschätzung, dass sogenannte positionsorientierte Gehaltsmodelle tendenziell höhere Anfangsgehälter haben als laufbahnorientierte Modelle, nicht verifiziert werden. Wie in Abb. 30 nämlich sichtbar wird, liegen im Schnitt die Anfangsgehälter der Lehrer/innen in positionsorientierten Modellen nicht über jenen in den laufbahnorientierten Modellen. Es ist zwar möglich, dass die OECD Aussagen bei einem Vergleich einzelner Länder zutreffen (man beachte die Variationsbreite der Mittelwerte), betrachtet man aber die Masse der Länder, dann ist das nicht der Fall.

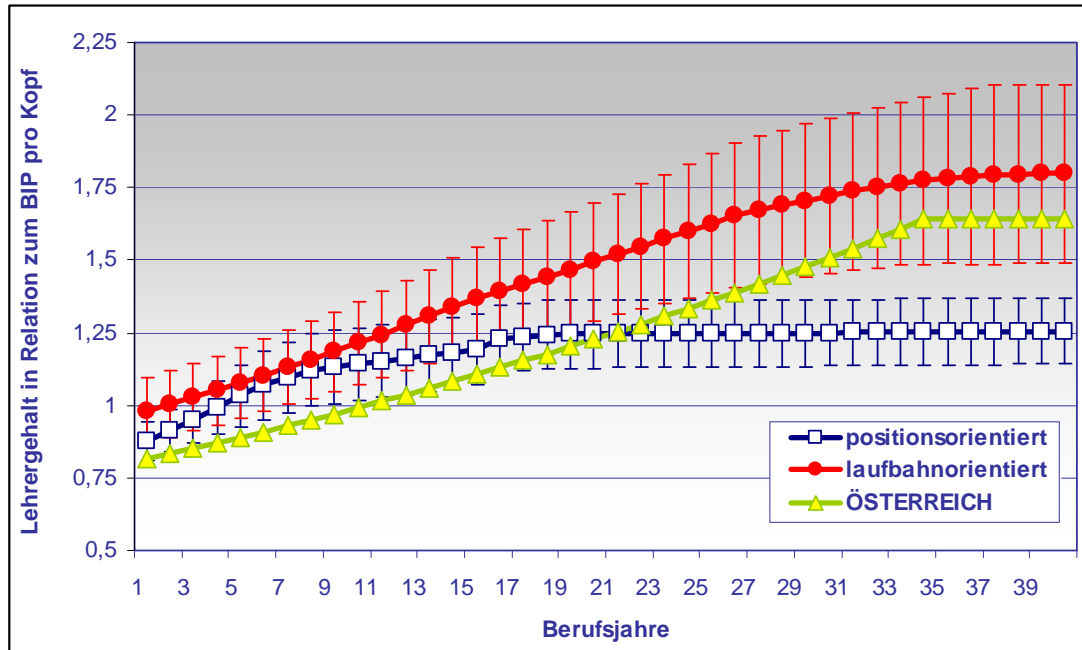
Die Anfangsgehälter österreichischer Lehrer/innen (bezüglich der nationalen Einkommen gemessen am BIP pro Kopf) liegen im internationalen Vergleich am unteren Ende der Bandbreite. Nach rund 20 Berufsjahren „überholen“ die Lehrergehälter in Österreich jene in den Ländern mit einem positionsorientierten Modell (Lehrereinkommen liegen um ca. 25% über dem BIP pro Kopf) und nähern sich gegen Ende der Berufslaufbahn jenen im laufbahnorientierten Modell an (Lehrereinkommen liegen um ca. das 1,6fache über dem BIP pro Kopf)³⁶.

Im Vergleich mit den als positionsorientierten Modellen eingestuftem Lehrergehältern kann das österreichische Lehrergehaltsschema durchaus im Sinne der OECD als laufbahnorientiert interpretiert werden – d.h. vergleichsweise niedriges Einstiegsgehalt, später Zeitpunkt, zu dem das Höchstgehalt erzielt wird sowie höheres Endgehalt. Die meisten anderen laufbahnorientierten Gehaltsschemata zeichnen sich aber dadurch aus, dass über alle Berufsjahre hinweg das Einkommen im Schnitt (und somit bei den meisten Ländern) über demjenigen Österreichs liegt. Das österreichische Profil spricht eher für die Hypothese, dass die relativ niedrigen Einstiegs-

³⁶ Das Höchstgehalt der Lehrer/innen in Österreich wird auch noch durch eine sogenannte Dienstalterszulage erhöht: Diese gebührt Lehrer/innen, die vier Jahre in der 17. Gehaltsstufe (bei beamteten Lehrer/innen in der 18. Gehaltsstufe) verbracht haben und beträgt eineinhalb Vorrückungsbeträge. Aus den OECD-Angaben geht nicht eindeutig hervor, ob in den OECD-Werten diese Dienstalterszulage berücksichtigt ist. Je nach Verwendungsstufe beträgt sie monatlich zwischen rund 130 € und 350 €.

gehälter durch eine lange dauernde und ausgeprägte Gehaltssteigerungsdynamik über das Lebenseinkommen kompensiert werden.

Abb. 30: Einkommensprofile der Basisgehälter von Lehrer/innen (2005) als Anteil am BIP pro Kopf: Mittelwerte (und Variabilität) für Österreich, positions- und laufbahnorientierte Gehaltsmodelle

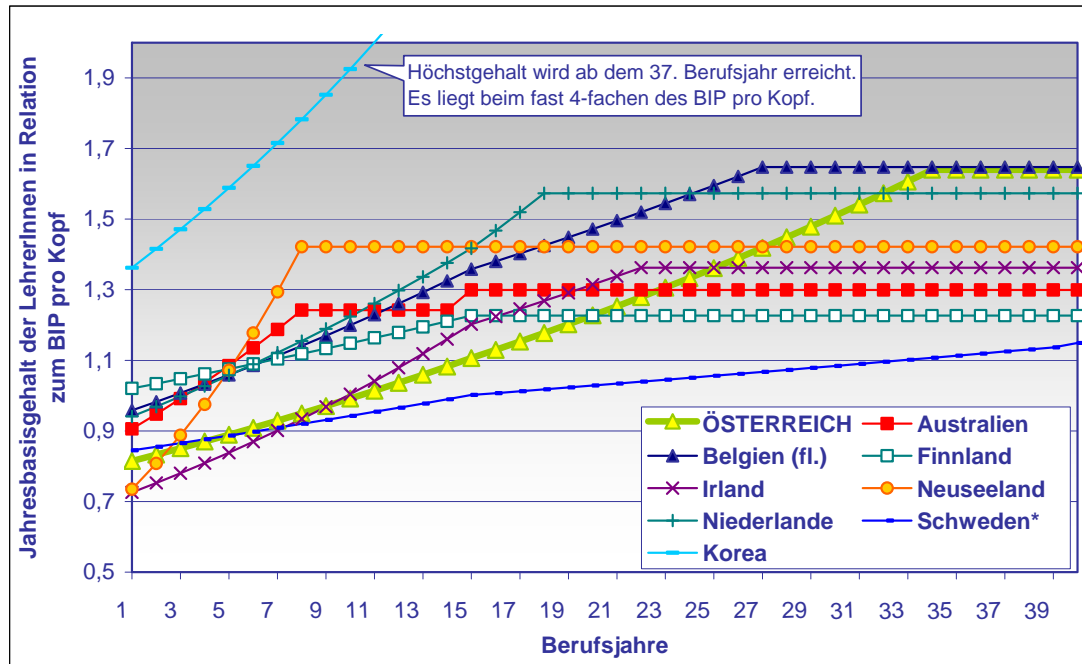


Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen

Anmerkung: Konstruktion der Einkommensprofile erfolgte analog wie in Abb. 29 – hier jedoch anhand der Lehrergehälter in Relation zum BIP pro Kopf. Analog zur OECD wurden Länder, in denen das Höchstgehalt vor dem 20. Berufsahre erreicht wird, als positionsorientiert – jene, in denen es erst später erreicht wird, als laufbahnorientiert bezeichnet. Eine länderspezifische Darstellung analog der Abb. 29 ist im Anhang als Abb. A-21 angeführt.

Vergleicht man Österreich mit den PISA-Topperformern (vgl. Abb. 31), dann zeigt sich, dass Lehrer/innen in diesen Ländern früher im Berufsleben das Höchstgehalt erreichen als in Österreich (Ausnahme Korea). Ganz besonders stark ist dies ausgeprägt in Neuseeland und Australien. Aber auch in Finnland erreichen Lehrer/innen ihr höchstes Basisgehalt schon nach 16 Berufsahren. In Österreich dauert es dagegen am längsten, bis das Höchstgehalt erreicht wird, – dafür gehört es dann zu den höchsten (nur in Korea sind die Gehälter noch höher).

Abb. 31: Einkommensprofile der Basisgehälter von Lehrer/innen (2005) als Anteil am BIP pro Kopf: Pisa-Topperformer und Österreich



Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen

Anmerkung: Für Kanada liegen leider keine Einkommensinformationen vor. Schweden kennt keine automatischen Vorrückungen mit der Beschäftigungsdauer. Das Einkommensprofil dieses Landes wurde unter der Annahme erstellt, dass das Höchstgehalt erst gegen Ende der Laufbahn erreicht wird.

Reformaspekte:

Schon seit geraumer Zeit sind in Österreich Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern in Gange, die eine Änderung/Reform der Lehrergehälter betreffen. Medienberichten zufolge ist eine grundsätzliche Einigung hinsichtlich einer Änderung der Berufseinkommenskurve von Lehrer/innen getroffen worden. Demnach sollen zukünftig die Einstiegsgehälter angehoben sowie die Gehaltssteigerungsdynamik aufgrund der Seniorität verringert werden (bislang sind keine weitergehenden Details vereinbart worden). Eine Umsetzung dieses Ansatzes würde die österreichischen Lehrergehälter tendenziell in Richtung der von den meisten PISA-Topperformern angewandten Gehaltsschemata bringen.

Auch das Zulagensystem sowie leistungsabhängige Gehaltsbestandteile sind in Österreich immer wieder Gegenstand von Kontroversen/Debatten. Als Anregung für die österreichische Diskussion seien hier die Reformen des Lehrergehaltes in Schweden dargestellt.

Das individualisierte Vergütungssystem für Lehrer/innen in Schweden³⁷

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/innen über einen Zeitraum von fünf Jahren deutlich anzuheben, wobei sie allerdings zur Auflage machte, dass nicht alle Lehrer/innen 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/innen 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/innen: Die auf zentraler Ebene abgeschlossene Tarifvereinbarung verlangt, dass Gehaltserhöhungen an Leistungssteigerungen gebunden sind, wodurch es den Schulen möglich ist, Lehrer/innen mit ähnlichen Aufgaben ein unterschiedliches Gehalt zu zahlen.
- 4) Verantwortungsbereich der Lehrer/innen: Die Schulleitungen können Lehrer/innen belohnen, die härter arbeiten und mehr Aufgaben übernehmen, als allgemein erwartet wird.

Die Vergütung der Lehrer/innen 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/innen und sonstige im Dienstleistungsbereich der Gemeinden tätige Kräfte behaupten können.

8.4 Zulagen zum Grundgehalt – variable Gehaltsbestandteile

Die bisherigen Aussagen bezogen sich auf die gesetzlich bzw. vertraglich festgelegten Grundgehaltsstrukturen. In allen OECD-Ländern wird das Lehrergehalt aber noch durch zusätzliche Komponenten beeinflusst, die unabhängig von der GrundEinstufung sowie der Beschäftigungsdauer der Lehrer/innen sind.

³⁷ (vollständig zitiert aus OECD 2006, S/161)

Diese Komponenten können auch unter dem Aspekt **leistungsdifferenzierter Entlohnung** bewertet werden. In der überwiegenden Zahl der Länder kommen sie primär in Form von **Gehaltszulagen** zur Anwendung. Dabei handelt es sich im Regelfall aber nicht um individuelle Gehaltsbestandteile aufgrund der direkten Lehrerleistung sondern um Abgeltungsformen, die Lehrer/innen bekommen, wenn sie diverse zusätzliche Aufgaben übernehmen. Auffällig ist die große Bandbreite an verschiedenen Zulagenkategorien bzw. -formen, die von den Staaten angewandt werden. Diese reichen von Zulagen aufgrund der Übernahme von Verwaltungs-/Managementaufgaben über Zulagen aufgrund besonderer pädagogischer Aktivitäten³⁸ bis hin zu Zulagen, die an der persönlichen Situation der Lehrer/innen anknüpfen (Familienstatus, Alter etc.).

Generell kann festgestellt werden, dass „**Leistungsprämien**“ – also variable, von der individuellen Lehrerleistung abhängige Gehaltsbestandteile – erst in wenigen Ländern angewendet werden und diese in der Regel nur einen geringen Teil des Lehrereinkommens ausmachen³⁹. In letzter Zeit wird aber auch in Europa der Aspekt „leistungsbezogene/leistungsgerechte Entlohnung für Lehrer/innen“ verstärkt thematisiert (nähere Informationen darüber sind SCHMID 2005a sowie SCHMID 2004 zu entnehmen). Auch Weiterbildung hat meist keinen direkten Einfluss auf das Lehrergehalt, wenngleich Weiterbildungsaktivitäten in den meisten Ländern als Kriterium bei der Beförderung herangezogen werden können⁴⁰.

Gehaltszulagen

In nahezu allen OECD-Ländern können Lehrer/innen diverse Zulagen erhalten. Insgesamt lassen sich OECD-weit 16 verschiedene Zulagearten unterscheiden (vgl. die Detailabbildung 34). Grob können drei Obergruppen von Zulagen unterschieden werden: Jene, die auf Unterrichtsbedingungen/-verantwortlichkeiten beruhen, jene die auf die Qualifikationen, Ausbildung und Leistung eines/r Lehrers/in abstellen sowie demographische Kriterien.

Aufgrund der Komplexität der Thematik wurden in einem ersten Schritt die Häufigkeiten der einzelnen Zulagenkategorie nach dem Anteil ihres Vorkommens in den analysierten Ländern gesichtet (vgl. Abb. 32).

Demnach sind die am meisten verbreiteten Formen der Zulagen zusätzlich zur Unterrichtsverpflichtung übernommene Management-/Verwaltungsaufgaben sowie eine über den Vollzeitvertrag hinausgehende Unterrichtstätigkeit. Rund drei Viertel aller analysierten Länder wenden eine derartige Zulage an.

³⁸ Z.B. Unterrichten von Schüler/innen mit besonderem Bildungsbedarf bzw. in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten, Beratungsaktivitäten etc.

³⁹ Auffallend ist die sehr unterschiedliche Ausgestaltung derartiger monetärer Anreizsysteme in diesen Ländern.

⁴⁰ Lediglich Lehrerfortbildung – also Höherqualifizierung – hat üblicherweise einen direkten Einfluss auf das Lehrergehalt (in dem zumeist eine Vorrückung/Einstufung in eine höher entlohnte Besoldungskategorie erfolgt). Die wenigen Länder, in denen Weiterbildung einen direkten Bezug zum Lehrergehalt hat, sind Spanien, Portugal, Luxemburg, Schottland, die Niederlande sowie die USA.

Abb. 32: Gehaltszulagen; Anteil der Länder mit Zulagen (nach Kategorien) in ihrem Lehrergehaltssystem sowie Schwerpunkt der Entscheidungsinstanz für die Gewährung der Gehaltszulage und Vorkommen der Gehaltszulage in Österreich

	Anteil Länder mit einer derartigen Zulage	hauptsächliche Entscheidungsinstanz	Österreich
Zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen Übernahme von Managementaufgaben	79%	Schule, regional / zentral	X
Übernahme von mehr Unterrichtsstunden / Klassen als im Vollzeitvertrag vorgesehen	72%	zentral oder Schule	X
Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten	66%	zentral	
Besondere Aufgaben (zB. Beratung)	62%	Schule	X
Herausragende Unterrichtsleistungen	59%	Schule oder zentral	
Besondere Aktivitäten	52%	Schule	X
Über die Mindestanforderung für den Lehrberuf hinausgehende Eingangsqualifikationen	48%	zentral	
Unterrichten eines bestimmten Faches	48%	zentral oder Schule	
Unterrichten von Schüler/innen mit besonderem Bildungsbedarf	48%	zentral oder Schule	
Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an Maßnahmen zur berufl. Weiterentwicklung	45%	zentral oder Schule	
Über die Mindestanforderung hinausgehende Qualifikation/Ausbildung, die während des Berufslebens erworben wurde	45%	zentral	
Sonstiges	45%	zentral	X
Lehrqualifikationen in mehreren Fächern	41%	zentral	
Familienvorstand	41%	zentral	X
Gute Noten bei der Qualifikationsprüfung	31%	zentral	
Alter (unabhängig von der Anzahl der Berufsjahre)	17%	zentral	X

Quelle: OECD Education at a Glance (2007); ibw-Auswertungen auf Basis der Angaben von 29 Ländern.

In rund zwei Drittel der Länder gibt es auch Zulagen für das Unterrichten in benachteiligten/abgelegenen Gebieten.

Etwas mehr als die Hälfte der Länder gewährt Zulagen für die Übernahme besonderer Aufgaben (z.B. Schülerberatung) sowie besonderer Aktivitäten (z.B. Sport-/Theaterklubs, Sommerschule etc.).

In 60% der Länder wird auch eine herausragende Unterrichtsleistung des/r Lehrers/in finanziell belohnt. Und in knapp der Hälfte der Länder wird berufliche Weiter-

bildung honoriert. PISA-Topperformerländer, die beide Formen dieser Zulagen haben, sind Finnland, Irland, die Niederlande und Neuseeland. In Schweden gibt es Zulagen für herausragende Unterrichtsleistung des/r Lehrers/in, jedoch keine Zulagen für berufliche Weiterbildung⁴¹.

Weitere wichtige Zulagenformen sind das Unterrichten in einem bestimmten Fach und diverse Höherqualifizierungen des/r Lehrers/in. Diese Formen werden in maximal der Hälfte der Länder angewandt.

Lediglich das Alter (unabhängig vom Dienstalter) ist nur in 17% der Länder eine finanzielle Zulagenkategorie.

Nach dieser OECD-Systematik können in Österreich folgende Zulagen gewährt werden:

- Zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen Übernahme von Managementaufgaben
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden/Klassen als im Vollzeitvertrag vorgesehen
- Besondere Aufgaben (zB. Beratung)
- Besondere Aktivitäten
- Familienvorstand
- Alter (unabhängig von der Anzahl der Berufsjahre)
- Sonstige Zulagen

Wer die Zulagen gewährt, hängt stark vom Schulgovernancesystem ab. Auf einer Metaebene lässt sich festhalten, dass Zulagen entweder auf zentraler/regionaler Ebene festgelegt sind oder dass sie durch die Schulleitung gewährt werden.

Schulgovernancesysteme unterscheiden sich aber nicht was die Anzahl der Zulagenkategorien betrifft. In allen Systemtypen reicht nämlich die Bandbreite von sehr wenigen bis sehr vielen Zulagen (vgl. Abb. 33). Auch können keine eindeutigen Unterschiede zwischen den Schulgovernacetypen festgestellt werden, was das Vorhandensein bestimmter Zulagenkategorien betrifft. Ein Befund ist aber bemerkenswert: In zwei Drittel der Länder, die dem Local Empowerment Modell, sowie in der Hälfte der Staaten, die dem School Empowerment Modell zugeordnet werden können, gibt es Zulagen für den erfolgreichen Abschluss einer Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung. In den Bürokratiemodellen beträgt der entsprechende Anteil dagegen nur 22%. Und herausragende Unterrichtsleistungen von Lehrer/innen werden in zwei Drittel der Länder der Local bzw. School Empowerment Modelle – jedoch nur in rund 40% der Länder des Bürokratiemodells in Form von Gehaltszulagen belohnt.

⁴¹ Für Kanada – ein weiteres PISA-Topperformerland – standen diesbezüglich keine Informationen zur Verfügung.

Abb. 33: Gehaltszulagen; Anzahl der Zulagen nach Schulgovernancetyp
Rangreihung innerhalb der Governancetypen

	Land	Anzahl der Zulagen
Quality Control / Bürokratie	Deutschland	4
	Korea	4
	Spanien	5
	Frankreich	6
	Italien	6
	Österreich	7
	Australien	9
	Griechenland	12
	Portugal	13
Local Empowerment	Schottland	1
	Belgien (fl.)	2
	Belgien (frz.)	2
	Schweden	2
	England	6
	Japan	7
	Schweiz	7
	USA	7
	Dänemark	10
	Norwegen	11
	Finnland	14
School Empowerment	Slowak. Rep.	2
	Tschech. Rep.	5
	Irland	9
	Neuseeland	9
	Niederlande	14
	Ungarn	15

Quelle: OECD Education at a Glance (2007); ibw-Auswertungen auf Basis der Angaben von 29 Ländern.

Weitere Informationen zu Regelungen einzelner Zulagenkategorien (insbesondere „Ortszulage“ sowie dem Unterricht von Schüler/innen mit besonderem Bildungsbedarf) und zu „sonstigen finanziellen Zuschüssen“ (Reisekostenzuschüsse, Wohnzuschüsse, Zuschüsse für Studienmaterial etc.) sind in Eurydice 2003 enthalten. Die bislang getroffenen Aussagen zum Ausmaß an Zulagen beruhen auf einer Kategorisierung und damit Zusammenfassung mehrerer einzelner Zulagen zu Gruppen. Wie komplex, unübersichtlich und verwaltungstechnisch aufwendig Zulagenregelungen sein können, sei an der österreichischen Situation dargestellt. Demnach gibt es für österreichische Lehrer/innen über 70 verschiedene Zulagen (vgl. dazu Abb. A-24 im Anhang). Und diese Zahl unterschätzt noch den administrativen Aufwand, da es für eine Zulagenart mehrere unterschiedliche Höhen der Zulage geben kann bspw. je nach konkretem zeitlichen Aufwand oder Veranstaltungsart⁴². Und darüber hinaus sind auch unterschiedliche Zulagensätze je nach dienstrechtlicher Stellung möglich.

⁴² Bspw. gibt es alleine bei eintägigen Schulveranstaltungen vier verschiedene Abgeltungshöhen je nach Art der Veranstaltung (Exkursion / berufspraktischer Tag bzw. Wandertag/Sporttag) bzw. der Dauer (5 bis 8 Stunden versus 8 bis 12 Stunden).

Darüber hinaus sagt die reine Anzahl an möglichen Zulagen nichts über die monetäre Bedeutung der Zulagen (ihren Anteil am Gesamtgehalt eines/r Lehrers/in sowie hinsichtlich ihrer Verteilung innerhalb der Lehrerschaft) aus. Leider gibt es diesbezüglich nur sehr spärliche Informationen. In Finnland, Japan, Spanien, der Tschechischen Republik und den USA liegen die Zulagen zwischen 15 und 30% des Gesamtgehalts für Primarlehrer/innen und zwischen 25 bis 80% des Gesamtgehalts für Lehrer/innen der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Schulen)⁴³. Aus anderen Ländern gibt es keine diesbezüglichen Informationen.

Aus der vorhergehenden Darstellung der gesetzlichen (bzw. vertraglichen) Grundstrukturen der Lehrergehaltsschemata lässt sich aber eine wichtige Schlussfolgerung ziehen. In vielen Ländern dürfte die hohe Bedeutung der Senioritätskomponente am gesamten Lehrergehalt eng in Zusammenhang mit der spezifischen Bewertungsproblematik (wie misst man die Leistung eines/r Lehrers/in?) und den flachen schulischen Hierarchien stehen. Unter diesen Bedingungen ist es aus effizienzlohntheoretischer Sicht durchaus sinnvoll, Motivation durch Lohnsteigerungen in Abhängigkeit der Betriebszugehörigkeit zu „schaffen“. Der Effekt wird durch den sogenannten Teilausgleich erzielt, bei dem die Entlohnung zu Beginn des Arbeitsverhältnisses geringer – nach langer Betriebszugehörigkeit aber höher als das Produktivitätsniveau des Arbeitnehmers ist. Dass dies in zumindest einigen Ländern der Fall sein dürfte, zeigt auch, dass in vielen Fällen relativ (verglichen mit der Gesamtbevölkerung – vgl. S/77) niedrige Einstiegsgehaltsniveau der Lehrer/innen. Österreich kann hierfür als „Paradebeispiel“ herangezogen werden.

Eine andere Sichtweise würde die in mehreren Ländern feststellbare hohe Einkommenssteigerungsdynamik der Lehrergehälter eher durch politische Argumente (starke Lehrer-Gewerkschaften) im Sinne partikulärer Interessenvertretung erklären. Auch hierfür kann Österreich als „Paradebeispiel“ dienen.

Länder mit einem ausgebauten Zulagensystem (welches auch monetär einen nennenswerten Anteil der Lehrergehälter umfasst) sollten dann aber eine eher geringere Senioritätskomponente aufweisen. Setzt man die Indikatoren der Gehalts-schemata in Beziehung zur Anzahl der möglichen Zulagen⁴⁴, dann zeigt sich jedoch, dass kein eindeutiger Zusammenhang festgestellt werden kann. So hat beispielsweise Finnland zwar nur relativ moderate Lehrergehälter bei gleichzeitig relativ vielen Zulagen. Im Gegensatz dazu hat aber die Schweiz mit ihren sehr hohen Lehrergehältern (und der sehr ausgeprägten Einkommenssteigerungsdynamik) ebenfalls relativ viele Zulagen. Ohne präzisere Daten zur monetären Bedeutung der Zulagen lassen sich also hinsichtlich der hier aufgeworfenen Fragestellung keine relevanten Aussagen treffen.

⁴³ OECD 2000

⁴⁴ Wie schon erwähnt, ist die Anzahl der möglichen Zulagen nur ein sehr unbefriedigender Indikator für deren monetäre Bedeutung am gesamten Lehrergehalt.

Entscheidungsinstanzen für die Bestimmung/Gewährung gehaltsrelevanter Komponenten

Die institutionellen Zuständigkeiten für die Regelung bzw. Gewährung der einzelnen Gehaltskomponenten variiert zwischen den Ländern sehr stark (vgl. Abb. 34 sowie Abb. A-22 im Anhang). Das Einstiegsgehalt und die Gehaltsstufen werden praktisch überall von der zentralen Instanz festgelegt. Und auch die Überstundenregelungen werden zumeist von der zentralen Instanz bestimmt. Alle anderen Gehaltskomponenten zeigen aber eine Vielfalt an Kompetenzkonstellationen auf.

Betrachtet man, wie sich in den jeweiligen Schulgovernancesystemen die Entscheidungsinstanzen für die Gewährung von Zulagen verteilen, dann fällt auf, dass im Schnitt in den Ländern, die dem Quality Control / Bürokratie-Modell zugerechnet werden können, die Schule selbst nur bei einem Fünftel der Zulagen als Entscheidungsinstanz fungiert. Im Local Empowerment-Modell ist der Anteil der Schule an den Entscheidungen schon höher (30%) und im School Empowerment-Modell werden rund 60% der Zulagen von der Schule „vergeben“ (vgl. Abb. 35).

Sieht man sich an, wie dies zwischen den PISA-Topperformern und jenen PISA-Teilnehmerländern, die bestenfalls durchschnittliche Schülerleistungsergebnisse erzielt haben (PISA-Nontopperformer), aussieht, dann zeigt sich klar, dass in den PISA-Topperformerländern ein deutlich höheres Ausmaß an Entscheidungskompetenz für Zulagen an den Schulen besteht. Demnach werden in diesen Ländern im Schnitt 50% der Entscheidung über die Gewährung von Zulagen von der Schule selbst vergeben.

Abb. 35: Verteilung der Entscheidungsinstanzen für Zulagen nach dem Schulgovernancetyp: (Mittelwert der Anteile je Schulgovernancetyp)

	■	▲	●
Quality Control / Bürokratie	19%	37%	62%
Local Empowerment	30%	36%	50%
School Empowerment	59%	12%	50%
PISA-Topperformer	52%	23%	49%
PISA-Nontopperformer	27%	34%	59%

Legende:

- SchulleiterIn entscheidet über Zulagen
- ▲ Lokale oder regionale Behörde entscheidet über Zulagen
- Nationale Behörde entscheidet über Zulagen

Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Auswertungen

Anmerkung: * OECD EAG 2003 (Bezug nehmend auf Schuljahr 2001)

Aufgrund von Doppelzuständigkeiten der verschiedenen Instanzen bei bestimmten Zulagen summieren sich die Zeilenprozente auf über 100%.

Abb. 34: Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer/innen an öffentlichen Schulen (2005) und Entscheidungsinstanzen der Zulagengewährung

	Über die Mindestanforderung hinausgehende Eingangsqualifikationen	Gute Noten bei der Qualifikationsprüfung	Lehrqualifikationen in mehreren Fächern	Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an berufl. Weiterentwicklung	Zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen Übernahme von Managementaufgaben	Über die Mindestanforderung hinausgehende Qualifikation, die während des Berufslebens erworben wurde	Herausragende Unterrichtsleistungen	Unterrichten eines bestimmten Faches
Australien	▲				■ ▲	▲		
Österreich					■ ▲ ●			
Belgien (fl.)						●		
Belgien (frz.)								
Tschech. Rep.					■ ▲ ●		■	
Dänemark	■		■	■	■ ▲ ●	■	■	■
England	■				■		■	■
Finnland	▲ ●		▲ ●	■ ▲	●	■ ▲	■ ▲ ●	
Frankreich					●			
Deutschland					▲			
Griechenland		●				●		
Ungarn		●	●	●	■ ●	●	■	■
Island	▲ ●			▲ ●	■ ▲ ●	▲ ●		
Irland	●	●			●	●		
Italien					■			
Japan					▲			
Korea					●			
Niederlande	■	■	■	■	■	■	■	■
Neuseeland			■	■	■	●	■	■ ●
Norwegen		●			▲ ●	▲ ●	▲	▲
Portugal		●		●	■ ●	●	▲	
Schottland						●		
Slowak. Rep. *							▲	
Slowenien		●		●	■	●	■	●
Spanien				▲	▲			
Schweden					■		■	
Schweiz					▲			
Türkei		●		●			●	
USA	▲				▲	▲	▲	▲

Abb. 34 (Fort.): Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer/innen an öffentlichen Schulen (2005) und Entscheidungsinstanzen der Zulagengewährung

	Unterrichten von Schülern mit besonderem Bildungsbedarf	Übernahme von mehr Unterrichtsstunden / Klassen als im Vollzeitvertrag vorgesehen	Besondere Aktivitäten	Besondere Aufgaben (zB Beratung)	Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten	Familienvorstand	Alter (unabhängig von der Anzahl der Berufsjahre)	Sonstiges
Australien	■ ▲	■ ▲		■ ▲	▲	▲	▲	
Österreich		■ ●	■ ●	■ ●		●	●	
Belgien (fläm.)		●					●	
Belgien (frz.)				●			●	
Tschech. Rep.	■ ●	●				■ ●		
Dänemark		●	■	■ ●				
England	■				■ ●			
Finnland		●	■ ▲ ●	■ ▲ ●	●		■ ▲ ●	
Frankreich		●	▲	●	●	●		
Deutschland		▲				●	▲ ●	
Griechenland		■		●	●	●		
Ungarn	■ ●	●	■	■ ●	●		■ ●	
Island	■ ▲ ●	■ ▲ ●	■ ▲ ●	■ ▲ ●	▲		▲ ●	
Irland					●			
Italien		●	■	■ ▲ ●	●	●		
Japan		▲	▲		▲	▲	▲	
Korea		●			●	●		
Niederlande	■	■	■	■	■		■	
Neuseeland		●	■	■ ●	●		●	
Norwegen		●		●	●			
Portugal		●	■	●		●		
Schottland					●			
Slowak. Rep. *		■						
Slowenien		■	■	●	●		●	
Spanien				▲	▲	▲		
Schweden								
Schweiz	▲	▲	▲	▲		●	▲	
Türkei		●	●	●	●	●	●	
USA			▲		▲			

Quelle: OECD Education at a Glance 2007; Anmerkung: * OECD EAG 2003 (Bezug nehmend auf Schuljahr 2001); Legende wie in Abb. 34.

Als Fazit kann somit festgehalten werden, dass sich zwar die Schulgovernance-Modelle nicht nach der Anzahl der Zulagenkategorien unterscheiden lassen, dass aber hinsichtlich der Vergabe/Entscheidung der Schulgovernancetyp durchschlägt. Und dass in den Local und School Empowerment Modellen typischerweise öfter ein erfolgreicher Abschluss einer Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung sowie herausragende Unterrichtsleistungen von Lehrer/innen mittels Gehaltszulagen „honoriert“ werden. Insbesondere in den PISA-Topperformerländern ist dies der Fall.

8.5 Überstundenregelungen

Grundsätzlich werden in den meisten Ländern Überstunden von Lehrer/innen entlohnt. Die Staaten unterscheiden sich primär danach, ob ein gewisses Ausmaß an zeitlicher Mehrarbeit (bspw. infolge von Supplierungen) im Rahmen der Arbeitszeitregelungen gratis durchgeführt werden muss oder nicht (vgl. Abb. 36 & 37). Im letzteren Fall kommen in den Ländern durchaus unterschiedliche Überstundensätze zur Anwendung.

In Österreich kann bei den Bundeslehrer/innen die Pflichtstundenzahl um eine Unterrichtsstunde pro Woche und bei den Landeslehrern um 10 Stunden pro Jahr erhöht werden. Eine darüber hinaus gehende Einzelmehrdienstleistung⁴⁵ wird mit einem Fixbetrag abgegolten. Wenn ein/e Lehrer/in mehr als zwei Wochen fehlt, so werden die Vertretungsstunden nicht als Einzelmehrdienstleistungen, sondern als Dauermehrdienstleistungen abgegolten. Die Dauermehrdienstleistung bedeutet eine Einrechnung der Stunden in die Lehrfächerverteilung, d. h. diese Stunden werden als Werteinheiten abgegolten (durch diese Werteinheitenabgeltung wird jede Vertretungsstunde bezahlt und die Regelung bezüglich der unbezahlten ersten Vertretungsstunde pro Woche kommt nicht zum Tragen). Außerdem ist die Dauermehrdienstleistung höher bezahlt als die Einzelmehrdienstleistung.

In Spanien, Irland und im United Kingdom gibt es keine explizite Überstundenregelung. Im UK deshalb, da in den Arbeitsverträgen der Lehrer/innen üblicherweise nur die Jahresarbeitszeit geregelt ist⁴⁶.

In Belgien (franz.), Deutschland, Griechenland und Österreich ist eine gewisse Stundenanzahl pauschal geregelt, d.h., diese Stunden werden zum „normalen“ Stundensatz entlohnt bzw. gelten als „Normalarbeitszeit“. Für darüber hinausgehende Stunden gibt es einen Überstundenzuschlag.

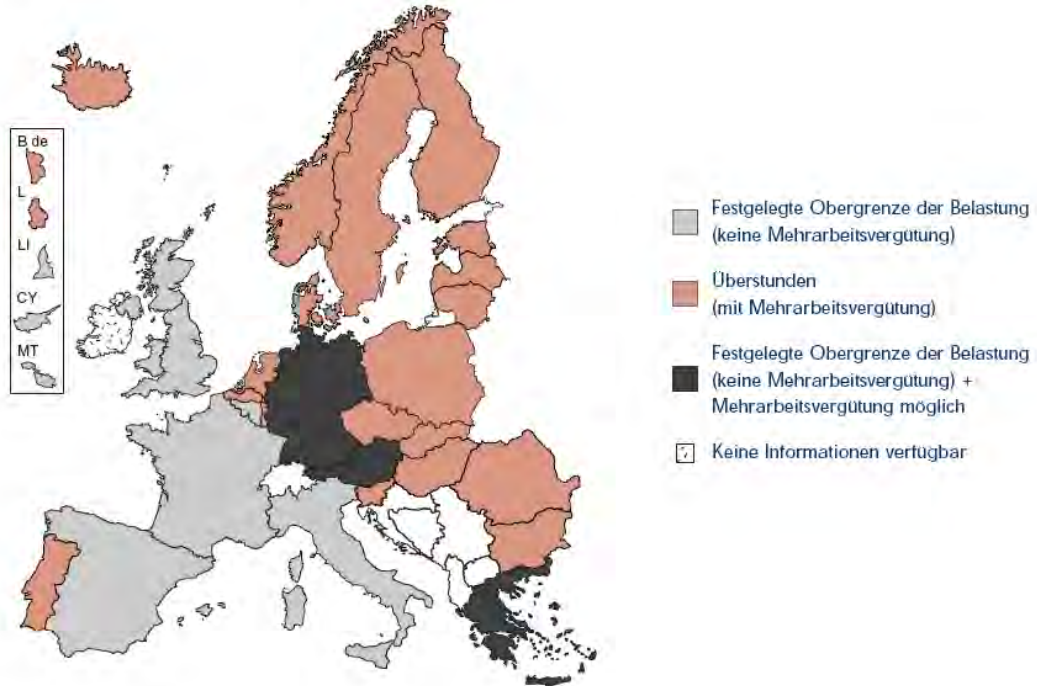
In allen anderen Ländern wird jede Überstunde mit einem Überstundensatz entlohnt (zu den konkreten Höhen der Überstundensätze vgl. Abb. A-23 im Anhang).

⁴⁵ Als Einzelmehrdienstleistung wird eine Einzelüberstunde („Supplierstunde“), die als vorübergehende Vertretung eines Lehrers gehalten wird, bezeichnet.

⁴⁶ Für Spanien und Irland konnten leider keine näheren Informationen eruiert werden.

In 11 Ländern ist der Überstundenzuschlag größer, in 7 Ländern ist er gleich hoch wie der „normale“ Stundenlohn.

Abb. 36: Mehrarbeitsregelungen (2000/2001)



Festgelegte Obergrenze der Unterrichtsverpflichtung und/oder Höchstzahl der Unterrichtsstunden, um die die Pflichtstundenzahl erhöht werden kann

	Pro Woche	Pro Monat	Pro Jahr		Pro Woche	Pro Monat	Pro Jahr
B fr	24 Unterr.-Std.			IS	(:)		
B de	+ 7 Std.			LI	+ 3 Std.		
B nl	24 Unterr.-Std.			NO	(:)		
DK	(:)						
D	+ 4 Unterr.-Std.	+ 24 Unterr.-Std.	+ 226 Unterr.-Std.	BG	+ 5 Unterr.-Std.		+ 180 Unterr.-Std.
EL	+ 10 Std.			CZ	+ 8 Std.		+ 150 Std.
E	+ 4 – 7 Std.			EE			+ 200 Std.
F	(-)	(-)	(-)	CY	(:)		
IRL	(:)			LV	(:)		
I	+ 10 Std.			LT	34 Unterr.-Std.		
L	+ 8,4 Std.			HU			+ 200 Std.
NL	Keine Bestimmungen			MT	26 Unterr.-Std.		
A (AHS)	+ 1 Std.			PL	+ 9 Std.		
A (HS)			+ 10 Std.	RO	+ 18 Std.		
P	+ 5 Std.			SI	+ 5 Unterr.-Std.		
FIN	Keine Bestimmungen			SK		+ 3 Std.	+ 150 Std.
S			+ 200 Std.				
UK (E/W/NI)			1 265 Std.				
UK (SC)	35 Std.						

Anmerkungen:

Belgien (B de): 2001 wurde die Obergrenze von sieben Stunden angehoben und es wird Mehrarbeitsvergütung zu einem höheren Satz gezahlt, sofern ein Mangel an Vertretungskräften nachgewiesen werden kann.

Frankreich: Die Unterrichtsverpflichtung der Lehrer/innen wird in der Regel nicht erhöht.

Portugal: Die Lehrer/innen können pro Woche bis zu fünf bezahlte Überstunden leisten, für darüber hinausgehende Mehrarbeit muss eine Sondergenehmigung des Generaldirektors der zuständigen DER eingeholt werden.

Schweden: Die Höchstgrenze für die jährlichen Überstunden kann durch eine Sondervereinbarung auf 350 Stunden angehoben werden.

Vereinigtes Königreich (E/W/Nl): Die aufgeführten 1.265 Stunden beziehen sich auf die directed time für vom/von der Schulleiter/in zugewiesene Aufgaben, worunter auch die Unterrichtsstunden fallen.

Estland: Die Höchstgrenze für die jährlichen Überstunden kann per Tarifvertrag auf 280 Stunden angehoben werden.

Litauen: Die wöchentliche Pflichtstundenzahl kann durch eine Sondervereinbarung auf 38 Stunden angehoben werden.

Polen: Bei Zustimmung des/der betroffenen Lehrers/in können zusätzliche Unterrichtsstunden im Umfang von bis zu 50 % der wöchentlichen Pflichtstundenzahl (in der Regel neun Stunden) geleistet werden.

Erläuterung

Wird in der Abbildung der Höchstwert für die Stunden bzw. Unterrichtsstunden angegeben, um die die Unterrichtsverpflichtung erhöht werden kann, wird dies durch „+“ gekennzeichnet. Andernfalls wird in der Abbildung die festgelegte Obergrenze der Unterrichtsverpflichtung aufgeführt.

Quelle: Eurydice 2002

Abb. 37: Überstundenregelungen – monetäre Auswirkungen einer Überstunde (für Lehrer/innen der Sekundarstufe I – ISCED 2A)

Überstunden werden nicht vergütet	Niedriger als das reguläre Gehalt pro Stunde	Betrag entspricht dem regulären Gehalt pro Stunde	Höher als das reguläre Gehalt pro Stunde		Höhe variabel
			um 100% bis 150%	um mehr als 150%	
E, IRL, UK	B fr, B de, D, L, FIN, MT	B nl, EL, NL, IS, LT, PL, RO	DK, A, P, CZ, EE, LV, HU, SI, SE	S, NO	F, I, LI, BG

Anmerkungen

Belgien (B fr): Die Pflichtstundenzahl der Lehrer/innen liegt zwischen 22 und 24 Stunden pro Woche und es gibt im Prinzip keine Mehrarbeitsvergütung. Wenn die Schule jedoch für ein bestimmtes Fach keine/n Lehrer/in finden kann, können in Ausnahmefällen eine/r oder mehrere Lehrer/innen diesen Unterricht übernehmen und Überstunden leisten, die dann zu einem sehr geringen Satz vergütet werden.

Belgien (B de): Im Rahmen der Maßnahmen zur Bewältigung des Lehrermangels wurde in einem Erlass vom 25. Juni 2001 festgelegt, dass Überstunden zum regulären Stundensatz vergütet werden, vorausgesetzt, es besteht nachweislich ein Lehrermangel.

Dänemark, Irland und Liechtenstein: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Deutschland: Überschreitet die Anzahl der geleisteten Überstunden die festgelegte Anzahl der zulässigen Überstunden pro Woche oder pro Halbjahr oder leistet ein/e Lehrer/in über einen Zeitraum von mehr als einem Halbjahr Überstunden, so hat er in dem darauffolgenden Jahr Anspruch auf eine Stundenermäßigung oder eine Mehrarbeitsvergütung.

Frankreich: Für Überstunden wird ein fester Stundensatz gezahlt, dieser richtet sich nicht nach der jeweiligen Gehaltsstufe sondern nach dem Status des/der Lehrers/in. Dementsprechend ist der Prozentsatz, um den die Mehrvergütung von dem regulären Gehalt pro Stunde abweicht, variabel.

Malta: Seit dem Schuljahr 2001/02 sind die Lehrer/innen verpflichtet, an Fortbildungskursen teilzunehmen (drei zweistündige Sitzungen pro Jahr). Diese Leistungen werden als Überstunden vergütet.

Erläuterung

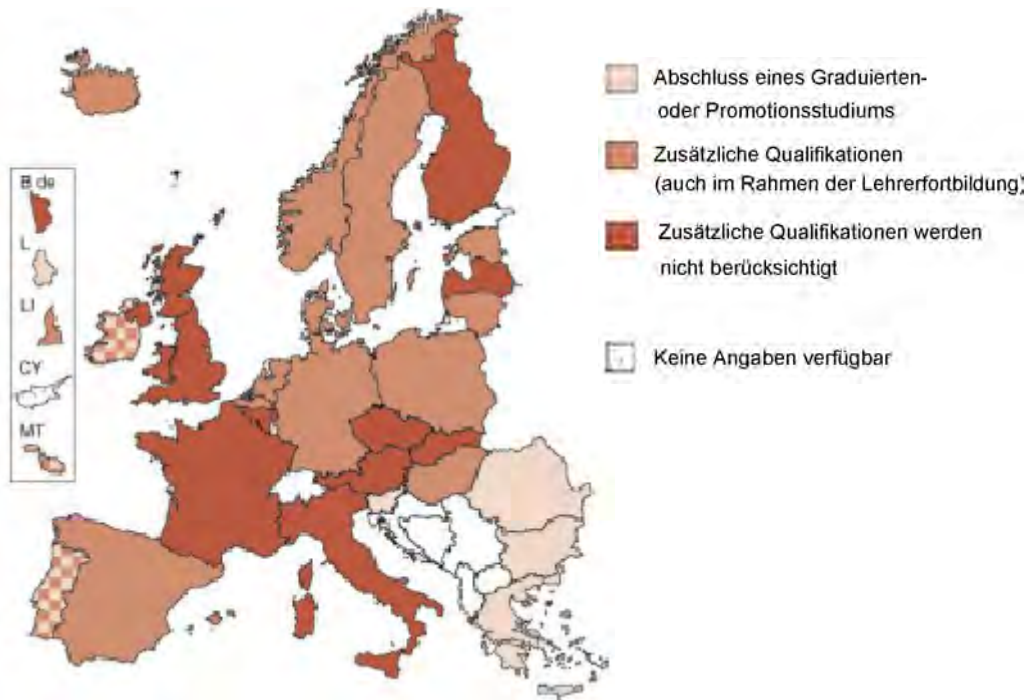
Die Regelungen für die Vergütung der Überstunden sind in den einzelnen Staaten sehr unterschiedlich formuliert. Zum Teil wird der Stundensatz für geleistete Überstunden als prozentualer Anteil am Gehalt pro Stunde ausgedrückt (z. B.: 150 %), in anderen Fällen als Anteil am Monatsgehalt (z. B.: 1/90), als Prozentsatz des Monatsgehalts (z. B.: 1,432 %), als Prozentsatz des jährlichen Gehalts oder auch unter Bezugnahme auf das Grundgehalt, auf die Höhe des Gehalts nach einer bestimmten Zahl von Dienstjahren, auf das Höchstgehalt usw. Die genauen Indizes sowie die Berechnungsweise, anhand derer ggf. die Höhe des Stundensatzes für Überstunden in Bezug auf die Höhe des Gehalts pro Stunde ermittelt wurde, sind im Anhang in Abb. A-22 angeführt.

Quelle: Eurydice 2003

8.6 Lehrerweiterbildung als Einflussfaktor des Lehrergehalts

In den meisten Staaten werden die Weiter-/Fortbildungsaktivitäten von Lehrer/innen nur bei der Beförderung als ein mögliches Bewertungskriterium herangezogen (d.h. sie sind oftmals ein notwendiges, jedoch kein hinreichendes Kriterium der Beförderung). Lediglich formale Höherqualifizierung weist meistens einen engeren Bezug zu Beförderungsmöglichkeiten (Gehalt und berufliche Stellung) auf. Die wenigen Länder, in denen Weiter-/Fortbildung einen direkten Bezug zum Lehrergehalt hat, sind Spanien, Portugal, Luxemburg, Schottland, die Niederlande sowie die USA (vgl. Abb. 38).

Abb. 38: Einfluss der Lehrerweiterbildung auf das Lehrergehalt (für Lehrer/innen der Sekundarstufe I – ISCED 2A)



Anmerkungen

Belgien (B nl): Lehrer/innen mit einem Abschluss der ISCED-Stufe 5A haben Anspruch auf ein höheres Gehalt, unterrichten jedoch nur in Ausnahmefällen im allgemein bildenden Sekundarbereich I.

Dänemark: Es wird auf örtlicher Ebene entschieden, welche Qualifikationen berücksichtigt werden.

Dänemark, Irland und Liechtenstein: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Deutschland: In eine höhere Gehaltsgruppe aufrücken können nur Hauptschullehrer/innen und Realschullehrer/innen, die mit dem Erwerb von zusätzlichen Qualifikationen den Status des/r Gymnasiallehrers/in (Studienrat) bzw. des/r Berufsschullehrers/in (Studienrat) erlangen können.

Spanien: Lehrer/innen steigen nur in eine höhere Gehaltsstufe auf, wenn sie jeweils in einem Zeitraum von sechs Jahren eine bestimmte Anzahl von Fortbildungsstunden absolviert haben.

Irland: Der Erwerb von Zusatzqualifikationen ist mit dem Anspruch auf eine Gehaltszulage verbunden, die unabhängig von der Position des/r Lehrers/in auf der Gehaltsskala gewährt wird. Als Zusatzqualifikationen anerkannt werden nur Abschlüsse von Graduierten- und Promotionsstudien.

Niederlande: Die einzelnen Schulen entscheiden, welche Qualifikationen berücksichtigt werden.

Schweden: Über die Gewährung von Gehaltserhöhungen aufgrund von Zusatzqualifikationen wird im Einzelfallverfahren entschieden, einen automatischen Anspruch gibt es nicht.

Vereinigtes Königreich (Schottland): Die Bestimmungen betreffend die Anerkennung von Zusatzqualifikationen bei der Festlegung der Höhe des Gehalts wurden 2002 abgeändert. Voraussetzung für die Zuerkennung des Status „chartered teacher“ ist die erfolgreiche Teilnahme an einer bestimmten Anzahl von Ausbildungsmodulen.

Estland: Es werden keine Gehaltserhöhungen allein aufgrund dieses Kriteriums gewährt, es kann jedoch in Kombination mit anderen Faktoren für das Aufrücken in eine höhere Gehaltsstufe ausschlaggebend sein.

Malta: Für die Gewährung von Gehaltszulagen werden neben den Abschlüssen von Graduierten- oder Promotionsstudien auch universitäre Abschlüsse anerkannt.

Quelle: Eurydice 2003

8.7 Fazit zu den Besoldungssystemen und Reformoptionen für Österreich

Als **Fazit** lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- Lehrergehälter setzen sich zumeist aus folgenden Bestandteilen zusammen:
 - Basisgehalt: Einstufung nach diversen Kriterien (Erstausbildung, Bildungssegment etc.) und Vorrückung aufgrund der Dienstdauer (Seniorität)
 - diversen Zulagen – variable Gehaltsbestandteile
 - Überstunden
- Die Bandbreite der Anfangsgehälter (die international beobachtet werden können) bezogen auf das jeweilige nationale Durchschnittseinkommen ist relativ groß. Zumeist liegt es unter diesen (in Österreich bei rund 80% des BIP pro Kopf).
- In fast allen Ländern wird über ein Gehaltsstufensystem die grundsätzliche Steigerung der Lehrergehälter während des Berufslebens festgelegt. Zumeist erfolgen diese sogenannten Vorrückungen automatisch, d.h., sie hängen nur von der Dienstdauer (und nicht von der konkreten Lehrerleistung bzw. der Weiterbildungsbeteiligung) ab.
- Deutliche Unterschiede gibt es zwischen den Ländern was die Gehaltssteigerungsdynamik während des Berufslebens betrifft. Dies hängt mit der unter-

schiedlichen Dienstdauer bis zum Erreichen der höchsten Grundgehaltsstufe sowie mit dem Verhältnis Höchstgehalt zu Anfangsgehalt zusammen.

- Das jeweilige Schulgovernancesystem hat aber keine Erklärungsrelevanz für die unterschiedliche Ausgestaltung der Grundgehaltsstrukturen. Und auch bei den PISA-Topperformern zeigen sich keine einheitlichen Trends.
- Das Grundgehaltsschema der österreichischen Lehrer/innen ist im internationalen Vergleich durch eher niedrige Anfangsgehälter (bezogen auf das durchschnittliche Einkommen der Bevölkerung), eine sehr lange Zeitspanne bis das die höchste Gehaltsstufe erreicht wird (34 Dienstjahre) und durch eine sehr hohe Steigerungsdynamik (Verhältnis Höchstgehalt zu Anfangsgehalt) gekennzeichnet⁴⁷. Es kann als laufbahnenorientiertes Gehaltsmodell charakterisiert werden.
- Der Vergleich mit den PISA-Topperformern zeigt, dass Lehrer/innen in diesen Ländern etwas höhere Anfangsgehälter haben und sie früher im Berufsleben das Höchstgehalt erreichen als in Österreich (Ausnahme Korea). Ganz besonders stark ist dies ausgeprägt in Neuseeland und Australien. Aber auch in Finnland erreichen Lehrer/innen ihr höchstes Basisgehalt schon nach 16 Berufsjahren. In Österreich dauert es dagegen am längsten bis das Höchstgehalt erreicht wird – dafür gehört es dann zu den höchsten (nur in Korea sind die Maximalgehälter noch höher).
- „Leistungsprämien“ – also variable, von der individuellen Lehrerleistung abhängige Gehaltsbestandteile – werden erst in wenigen Ländern angewendet und sie machen in der Regel nur einen geringen Teil des Lehrereinkommens aus.
- In nahezu allen OECD-Ländern können Lehrer/innen aber Gehaltszulagen erhalten. Dabei handelt es sich aber nicht um individuelle Gehaltsbestandteile aufgrund der Lehrerleistung sondern um Abgeltungsformen, die Lehrer/innen bekommen, wenn sie diverse zusätzliche Aufgaben übernehmen. Auffällig ist die große Bandbreite an verschiedenen Zulagenkategorien bzw. -formen, die von den Staaten angewandt werden. Diese reichen von Zulagen aufgrund der Übernahme von Verwaltungs-/Managementaufgaben über Zulagen aufgrund besonderer pädagogischer Aktivitäten bis hin zu Zulagen, die an der persönlichen Situation der Lehrer/innen anknüpfen (Familienstatus, Alter etc.).
- Die institutionellen Zuständigkeiten für die Regelung bzw. Gewährung der einzelnen Gehaltskomponenten variiert zwischen den Ländern sehr stark. Das Einstiegsgehalt und die Gehaltsstufen werden zwar praktisch überall von der zentralen Instanz festgelegt und auch die Überstundenregelungen werden zumeist von der zentralen Instanz bestimmt; alle anderen Gehaltskomponenten zeigen aber eine Vielfalt an Kompetenzkonstellationen auf.
- Im Quality Control / Bürokratie-Modell hat die Schule selbst im Schnitt bei nur einem Fünftel der Zulagen die Entscheidungskompetenz der Vergabe. Im Local Empowerment-Modell ist der Anteil der Schule an den Entscheidungen schon höher (30%) und im School Empowerment-Modell werden rund 60% der Zulagen von der Schule „vergeben“.

⁴⁷ Das Höchstgehalt liegt beim doppelten des Anfangsgehalts. Nur drei Länder (Südkorea, Portugal und Japan) weisen eine höhere Einkommensdynamik auf.

- In den PISA-Topperformerländern besteht ein deutlich höheres Ausmaß an Entscheidungskompetenz für Zulagen durch die Schulen als bei den PISA-Teilnehmerländern, die bestenfalls durchschnittliche Schülerleistungsergebnisse erzielt haben.
- Keine Unterschiede zwischen den Schulgovernancetypen konnten jedoch bezüglich der Anzahl der Zulagen und allfälligen Schwerpunkten nach Zulagenarten/-kategorien festgestellt werden. Hier ist innerhalb der Schulgovernancetypen die Heterogenität der Zulagen die zur Anwendung kommen sehr ausgeprägt.
- Auffällig ist jedoch, dass in den Local und School Empowerment Modellen typischerweise öfter ein erfolgreicher Abschluss einer Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung sowie herausragende Unterrichtsleistungen von Lehrer/innen mittels Gehaltszulagen „honoriert“ werden (insb. in den PISA-Topperformerländern ist dies der Fall) als in den sogenannten Bürokratie-Modellen.
- Die Bedeutung der Zulagen für das gesamte Lehrergehalt zu bewerten ist deshalb schwierig, weil es keine Informationen darüber gibt, welchen Anteil sie am Gesamtgehalt eines/r Lehrer/in haben.
- Grundsätzlich werden in den meisten Ländern Überstunden von Lehrer/innen entlohnt. Die Staaten unterschieden sich primär danach, ob ein gewisses Ausmaß an zeitlicher Mehrarbeit (bspw. infolge von Supplierungen) im Rahmen der Arbeitszeitregelungen gratis durchgeführt werden muss oder nicht. Im letzteren Fall kommen in den Ländern durchaus unterschiedliche Überstundensätze zur Anwendung.
- In den meisten Staaten werden die Weiter-/Fortbildungsaktivitäten von Lehrer/innen nur bei der Beförderung als ein mögliches Bewertungskriterium herangezogen. Lediglich formale Höherqualifizierung weist meistens einen engeren Bezug zu Beförderungsmöglichkeiten (Gehalt und berufliche Stellung) auf. Die wenigen Länder, in denen Weiter-/Fortbildung einen direkten Bezug zum Lehrergehalt hat, sind Spanien, Portugal, Luxemburg, Schottland, die Niederlande sowie die USA.

Für **Österreich** lassen sich daraus folgende **Ansatz-/Eck-/Diskussionspunkte hinsichtlich einer Reform der besoldungsrechtlichen Regelungen für Lehrer/innen** ableiten.

Österreich gehört zum Mainstream, was das Lehrergehaltssystem in seinen Grundzügen betrifft: Einstufung nach Besoldungsgruppen und automatische Gehaltsvorrückungen – Senioritäten. In seiner konkreten Ausgestaltung ist es aber hochgradig komplex⁴⁸, von einer ausgeprägten Regelungstiefe gekennzeichnet und stark bürokratisiert. Hier ist schon ein erstes potentiell Handlungsfeld angesprochen: Vereinheitlichung der beiden besoldungsrechtlichen Regelungen zwischen Bundes- und Landeslehrer/innen im Sinne einer Überführung in ein einheitliches, für alle Lehrer/innen geltendes, Besoldungsrecht.

⁴⁸ Aufgrund der föderalistischen Aufteilung der Arbeitgeberseite (Landeslehrer/innen - Bundeslehrer/innen), der unterschiedlichen Erstausbildungsschienen der Lehrer/innen mit unterschiedlichen formalen Abschlüssen sowie der binären dienst- bzw. arbeitsrechtlichen Struktur (Beamte – Vertragsbedienstete) sind strukturelle Doppel- und Mehrfachgleisigkeiten systemimmanent.

Eine zweite Handlungsoption betrifft die Ausgestaltung der Grundgehaltseinkommenskurve. Diesbezüglich sind schon seit geraumer Zeit Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern in Gange. Medienberichten zufolge ist eine grundsätzliche Einigung hinsichtlich einer Änderung der Berufseinkommenskurve von Lehrer/innen getroffen worden. Demnach sollen zukünftig die Einstiegsgehälter angehoben sowie die Gehaltssteigerungsdynamik aufgrund der Seniorität verringert werden (bislang sind keine weitergehenden Details vereinbart worden). Eine Umsetzung dieses Ansatzes würde die österreichischen Lehrergehälter tendenziell in Richtung der von den meisten PISA-Topperformern angewandten Gehaltsschemata bringen.

Als drittes Feld können die Zulagenregelungen genannt werden. Hier wäre einerseits eine Durchforstung und Straffung alleine aus administrativen Effizienzüberlegungen angebracht. Wie im Anhang aufgelistet, gibt es für österreichische Lehrer/innen über 70 verschiedene Zulagen. Und diese Zahl unterschätzt noch den administrativen Aufwand, da es für eine Zulagenart mehrere unterschiedliche Höhen der Zulage geben kann, je nach tiefer gehender Spezifizierung der Anspruchskriterien. Und darüber hinaus sind auch unterschiedliche Zulagensätze je nach dienstrechtlicher Stellung möglich. Aus einer weitergehenden Perspektive sollte/könnte auch die Frage gestellt werden, ob nicht eine grundlegende Neubewertung des beruflichen Tätigkeitsportfolios von Lehrer/innen erfolgen sollte. D.h., welche Aufgaben sind als „normale“ Arbeitstätigkeit (bspw. wie derzeit schon Schülersaufsicht etc.) aufzufassen, die schon durch das Grundgehalt remunert sind, und welche Aufgaben stellen Zusatzaufgaben dar, die durch Gehaltszulagen entlohnt werden⁴⁹.

Betreffend Gehaltszulagen stellt sich weiters die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, für gewisse Zulagen die Vergabekompetenz an die Schule selbst zu verlagern. Beispielsweise könnte über Weiterbildungsmaßnahmen durchaus auf schulischer Ebene entschieden werden. Und auch deren Finanzierung ließe sich durch die Schule selbst organisieren. Dies würde aber die Etablierung eines eigenen schulischen Weiterbildungsbudgets erfordern. An diesem Beispiel lässt sich auch erkennen, dass etliche Reformaspekte weitergehende Implikationen im Sinne einer Reform der österreichischen Schulgovernance haben bzw. nach sich ziehen.

In den meisten Ländern und auch in Österreich kann die Wirkung der diversen Zulagen insgesamt als wenig lehrerleistungsdifferenzierend eingestuft werden. Individuelle leistungsbezogene (output-orientierte) Gehaltsbestandteile („Leistungsprämien“) kommen praktisch nicht zur Anwendung. Hier stellt sich die Frage, ob nicht derartige variable, auf die Lehrerleistung abstellende Gehaltszulagen etabliert werden sollen.

Und last but not least wäre es auch möglich, Gehaltsvorrückungen an die Weiterbildungsaktivität der Lehrer/in zu koppeln. Derartige Ansätze intendieren eine bessere Verzahnung zwischen Lehrererstausbildung und Lehrerweiterbildung und sie etablieren einen monetären Anreiz hinsichtlich der kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung/Professionalisierung. Bspw. könnte das Vorrückungssystem dann auf

⁴⁹ Derartige Überlegungen haben daher auch einen Konnex zur Diskussion über die Regelungen der Arbeitszeit / dem Arbeitszeitmodell für Lehrer/innen.

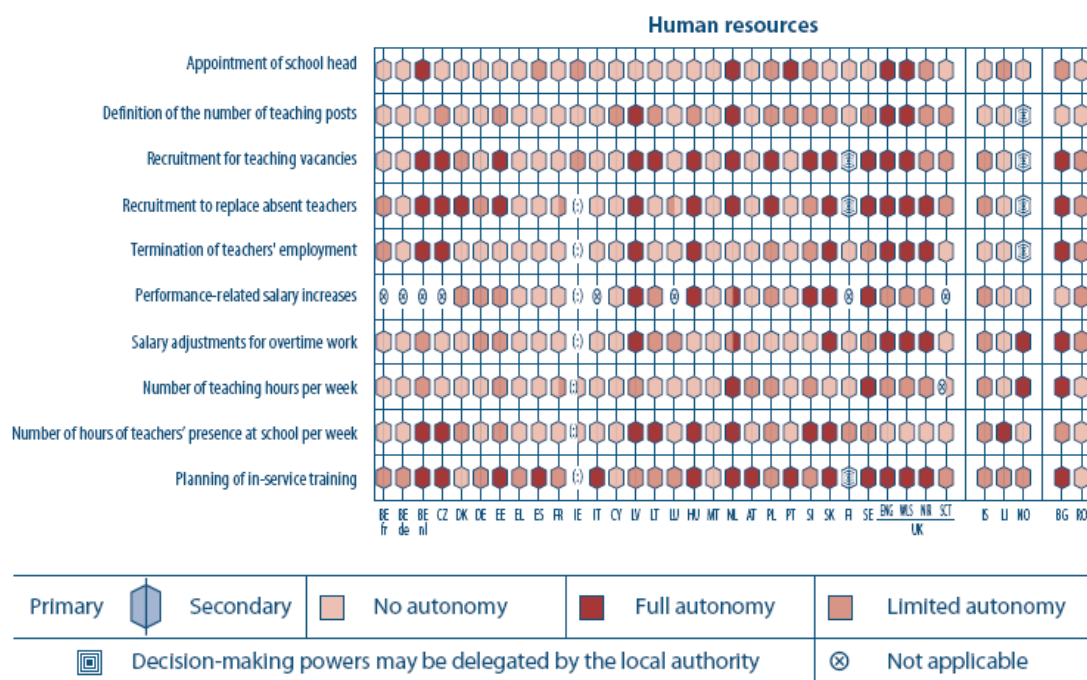
zwei Säulen basieren: Es gäbe mehrere „große“ zeitlich festgelegte Blöcke von Grundgehaltseinstufungen entlang der beruflichen Lehrerkarriere. Bedingung für den Aufstieg in den nächsten „Gehaltsblock“ (der auch eine „deutliche“ monetäre Verbesserung darstellen würde/könnte) wäre – neben dem Zeitablauf – dass sich der/die Lehrer/in in dem geforderten Ausmaß weitergebildet hat. Innerhalb eines „Gehaltsblocks“ gäbe es nach wie vor automatische Gehaltsvorrückungen. Diese enden aber nach Ablauf der Blockdauer. Lehrer/innen, die das erforderliche Ausmaß an Weiterbildung nicht erfüllen, würden dann auf dieser Stufe verharren. Eine Koppelung von Weiterbildung und Gehaltsvorrückungen hat auch dienstrechtliche (und ggf. arbeitszeitrechtliche) Implikationen, indem den Lehrer/innen ein Weiterbildungsrecht einzuräumen wäre.

An der angerissenen Komplexität der diversen Reformoptionen – auch hinsichtlich der Querbezüge zu dienst- und arbeitszeitrechtlichen Regelungen – lässt sich ablesen, dass eine Weiterentwicklung des österreichischen Lehrerdienst- und Besoldungsrechts auch im Kontext einer breiter angelegten Diskussion über die Ausgestaltung der österreichischen Schulgovernance geführt werden sollte. Ein umfassender und radikaler Vorschlag für eine Schulgovernance NEU in Österreich wurde bspw. in SCHMID et al. (2009) erarbeitet.

9 ANHANG

9.1 Hintergrundinfos zum Arbeitsmarkt der Lehrer/innen

Abb. A-1: Schulischer Autonomiegrad hinsichtlich diverser Aspekte der Personalbewirtschaftung



Quelle: European Commission (2005), S/106

Abb. A-2: Rekrutierungsaspekte von Lehrer/innen

	Arbeitgeber der Lehrkräfte	Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte		Ist eine befristete Beschäftigung von Lehrkräften möglich (in Klammern maximale Dauer der Befristung)?		Sind die Beschäftigungsbedingungen der Lehrer/innen in Tarifverträgen geregelt?	Unter welchen Umständen können Lehrer/innen ihrer Lehrtätigkeit enthoben werden?
		Beamtenstatus	Beschäftigung auf Vertragsbasis gem. dem allgemeinen Arbeitsrecht (Angestelltenstatus)	Lehrer/in mit Beamtenstatus	Lehrer/in 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
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 (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

	Arbeitgeber der Lehrkräfte	Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte		Ist eine befristete Beschäftigung von Lehrkräften möglich (in Klammern maximale Dauer der Befristung)?		Sind die Beschäftigungsbedingungen der Lehrer/innen in Tarifverträgen geregelt?	Unter welchen Umständen können Lehrer/innen ihrer Lehrtätigkeit enthoben werden?
		Beamtenstatus	Beschäftigung auf Vertragsbasis gem. dem allgemeinen Arbeitsrecht (Angestelltenstatus)	Lehrer/in mit Beamtenstatus	Lehrer/in mit Angestelltenstatus		
Griechenland	Zentrale Bildungsbehörde	Ja	Ja	Nein	Ja (10 Monate)	Ja, auf zentraler Ebene	Disziplinäre Verfehlungen
Irland	Führungsinstantz 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
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	Führungsinstantz der Schule, lokale Bildungsbehörde	Nein	Ja	a	Nur mit 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

	Arbeitgeber der Lehrkräfte	Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte		Ist eine befristete Beschäftigung von Lehrkräften möglich (in Klammern maximale Dauer der Befristung)?		Sind die Beschäftigungsbedingungen der Lehrer/innen in Tarifverträgen geregelt?	Unter welchen Umständen können Lehrer/innen ihrer Lehrtätigkeit enthoben werden?
		Beamtenstatus	Beschäftigung auf Vertragsbasis gem. dem allgemeinen Arbeitsrecht (Angestelltenstatus)	Lehrer/in mit Beamtenstatus	Lehrer/in mit Angestelltenstatus		
Schweiz	Kommunale/lokale Bildungsbehörde (sämtl. Bildungsbereiche), region. Bildungsbehörde (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	Führungsinanz 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, im Rahmenvertrag auf zentraler Ebene, Einzelheiten werden auf den nachgeordneten Ebenen geregelt	Disziplinäre Verfehlungen, Stellenkürzungen, unzureichende Leistungen
Vereinigtes Königreich (England, Wales)	Führungsinanz 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)	Führungsinanz der Schule	Nein	Ja	a	Ja (1 Jahr)	Ja	Disziplinäre Verfehlungen, unzureichende Leistungen
Ver. Königr. (Schottland)	Lokale Bildungsbehörde	Nein	Ja	a	Ja (2 Jahre)	Ja, im Rahmenvertrag auf zentraler Ebene, Einzelheiten werden auf den nachgeordneten Ebenen 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/innen 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/innen 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 Lehrgewerkschaften, 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/innen 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.

Quelle: OECD 2006

Abb. A-3: Einstellungsverfahren und Auswahlkriterien für Lehrer/innen an öffentlichen Schulen (2004)

	Voraussetzungen	Einstellungsverfahren		Kriterien für die Auswahl der Lehrkräfte
		Verantwortliche Instanz	Verfahren (Auswahlprüfung, Kandidatenliste, öff. 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 Erfahrungen (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
Deutschland¹	Altersgrenze (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

	Voraussetzungen	Einstellungsverfahren		Kriterien für die Auswahl der Lehrkräfte
		Verantwortliche Instanz	Verfahren (Auswahlprüfung, Kandidatenliste, öff. Ausschreibung)	
Griechenland	Keine	Zentrale Bildungsbehörde	Auswahlprüfung und Kandidatenliste ²	Examensergebnisse (Hochschuldiplom und Qualifikationsprüfungen), Postgraduierten-Qualifikationen, Unterrichtserfahrung, Bewerbungsdatum im Listenverfahren
Irland	Eintragung beim <i>Registration Council</i> (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. It. 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
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

	Voraussetzungen	Einstellungsverfahren		Kriterien für die Auswahl der Lehrkräfte
		Verantwortliche Instanz	Verfahren (Auswahlprüfung, Kandidatenliste, öff. Ausschreibung)	
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 <i>General Teaching Council</i>	Führungsinstanz der Schule (in <i>voluntary aided schools</i> , d.h. von der Zentralregierung unterstützten Privatschulen, und <i>foundation schools</i> , 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 <i>Teaching Council</i>	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 <i>Teaching Council</i>	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 Staaten³	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

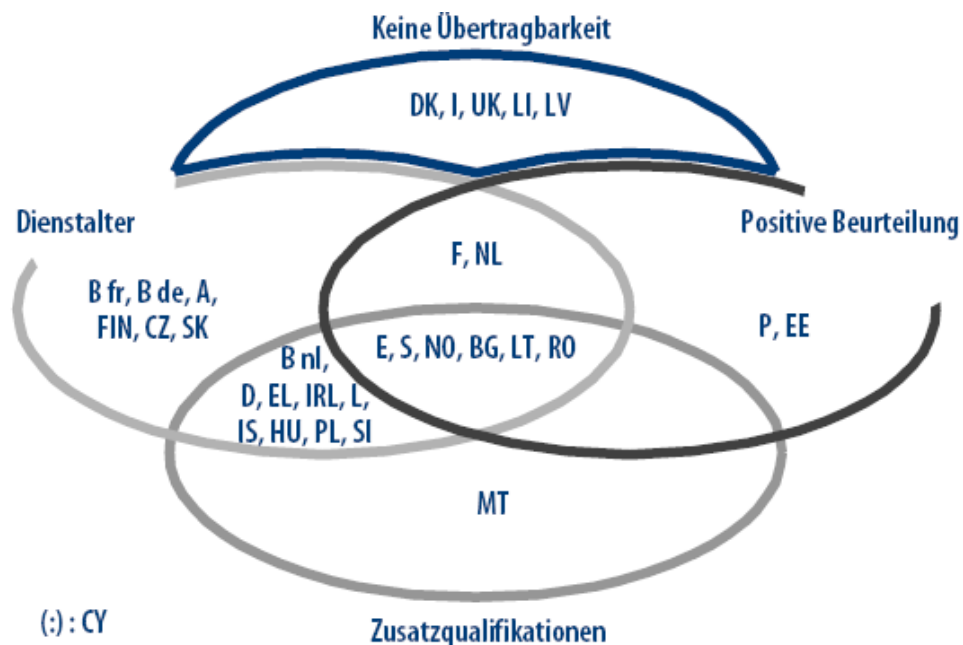
Definitionen: Diese Tabelle befasst sich mit den formellen Verfahren, die zur Einstellung und Auswahl von Lehramtsanwärter/innen für eine erste Anstellung verwendet werden. Dazu gehören das Bewerbungsverfahren, das Einstellungsverfahren sowie die Kriterien zur Auswahl der Kandidaten. Der Begriff „Voraussetzungen“ bezieht sich auf die Bedingungen, die für die Zulassung als Kandidat/in erfüllt werden müssen. Die 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 Kandidat/innen erfüllt sein), wohingegen die Auswahlkriterien zum Vergleich der Merkmale der verschiedenen Kandidat/innen 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/innen 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 Kandidat/innen 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 Kandidat/innen 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/innen werden im Auswahlprüfungsverfahren eingestellt, 25 % im Kandidatenlistenverfahren. Befristet oder auf Stundenbasis beschäftigte Lehrer/innen 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: OECD (2006). Abgeleitet von Informationen der am Projekt teilnehmenden Länder. Die Tabelle liefert nur allgemeine Anhaltspunkte und ermöglicht keine genauen Vergleiche zwischen den Ländern.

Abb. A-4: Transfers von erhaltenen Gehaltserhöhungen im Zuge einer Versetzung (für Lehrer/innen der Sekundarstufe I)



Anmerkungen:

Belgien und Niederlande: Der öffentlich geförderte private Sektor ist mit berücksichtigt.
Dänemark, Irland und Liechtenstein: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Finnland: Der/die Lehrer/in muss bei jedem Arbeitgeberwechsel die Anerkennung der erworbenen Ansprüche auf Gehaltszulagen beantragen, auch wenn es sich hierbei um eine reine Formalität handelt. Über die Bewilligung von Gehaltszulagen aufgrund von fachlichen Leistungen entscheidet der jeweilige Arbeitgeber.

Schweden: Auf der Grundlage der Verhandlungen zwischen dem kommunalen Arbeitgeber und den Gewerkschaften werden auf der örtlichen Ebene Vereinbarungen geschlossen. Die individuellen Lehrergehälter werden jeweils auf der Ebene der Schule zwischen dem Schulleiter und den Gewerkschaften bzw., wenn der/die Lehrer/in keiner Gewerkschaft angeschlossen ist, mit dem/der Lehrer/in selbst vereinbart. Eine Übertragung der Ansprüche auf Gehaltszulagen ist möglich.

Norwegen: Der Anspruch auf Gehaltszulagen, die aufgrund von Zusatzqualifikationen gewährt werden, bleibt erhalten, sofern der/die Lehrer/in mit der Zusatzqualifikation einen neuen, auf zentraler Ebene anerkannten Titel erwirbt und von den örtlichen Behörden, im Einvernehmen mit den Gewerkschaften, eine entsprechende Gehaltserhöhung vereinbart wurde.

Rumänien: Der Anspruch auf Gehaltserhöhungen bzw. Zulagen, die auf der Grundlage einer positiven Beurteilung gewährt wurden, bleibt erhalten, vorausgesetzt der Arbeitgeberwechsel erfolgt innerhalb des Zeitraums, für den diese gewährt wurden (1 Jahr oder 4 Jahre).

Quelle: Eurydice (2003)

Abb. A-5: Probezeit für Junglehrer/innen

	Lehrer/innen mit Beamtenstatus			Lehrer/innen mit Angestelltenstatus		
	Probezeit	Dauer der Probezeit	Prozentsatz der Lehrer/innen, die die Probezeit nicht bestehen	Probezeit	Dauer der Probezeit	Prozentsatz der Lehrer/innen, 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 Lehrerausbildung	m	m	Ja, im Rahmen der Lehrerausbildung	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 Lehrerausbildung	1 Jahr	1-3%	Ja	Ja, nach Vertragsdauer unterschiedlich	m
Griechenland	Ja, bei Beginn Lehrtätigkeit	2 Jahre	0%	a	a	a
Irland¹	a	a	a	Ja	1 Jahr	< 1%
Israel	Ja, bei Beginn Lehrtätigkeit	2-3 Jahre	m	Ja, bei Beginn der Lehrtätigkeit	2-3 Jahre	m
Italien	Ja, bei Beginn Lehrtätigkeit	1 Jahr	1%	a	a	a
Japan	Ja, bei Beginn Lehrtätigkeit	6 Monate bis 1 Jahr	0,60%	Nein	a	a
Kanada (Quebec)	a	a	a	Ja, im Rahmen der Lehrerausbildung	1 Jahr	Unerheblich
Korea	Nein	a	a	a	a	a
Niederlande	a	a	a	Nein	a	a
Österreich²	a	a	a	Ja, im Rahmen der Lehrerausbildung, in Sekundarbereich II	1 Jahr	Unerheblich

	Lehrer/innen mit Beamtenstatus			Lehrer/innen mit Angestelltenstatus		
	Probezeit	Dauer der Probezeit	Prozentsatz der Lehrer/innen, die die Probezeit nicht bestehen	Probezeit	Dauer der Probezeit	Prozentsatz der Lehrer/innen, die die Probezeit nicht bestehen
Schweden	a	a	a	Ja, im Rahmen 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
Ungarn³	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. Staaten⁵	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/innen sind keine Beamten, sondern Angestellte im öffentlichen Dienst.
2. Lehrer/innen 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: OECD (2006). Abgeleitet von Informationen der am Projekt teilnehmenden Länder. Die Tabelle liefert nur allgemeine Anhaltspunkte und ermöglicht keine genauen Vergleiche zwischen den Ländern.

Abb. A-6: Kriterien und Bedingungen von Vertretungen

	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/in 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. Lehrausfall, 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 zum Schuljahresende	Ja, Lehrkräftereserven	Ja, mit Zusatzvergütung	Nein
Japan	Max. 1 Schuljahr	Nein	Nein	Nein

	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/innen erhöht werden?	Kann zur Vertretung vorübergehend ausfallender Lehrkräfte die Klassenstärke erhöht werden?
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/die LehrerIn
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/der LehrerIn	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. Staaten³	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. Krankheit oder Weiterbildung) bis hin zu solchen, die sich über ein ganzes Schuljahr oder sogar darüber hinaus erstrecken (Mutterschafts-/Erziehungsurlaub, Sabbaturlaub ö.Ä.). Bei Lehrkräftereserven handelt es sich um Programme, in deren Rahmen Lehrer/innen mit 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.

Abgeleitet von Informationen der am Projekt teilnehmenden Länder. Die Tabelle liefert nur allgemeine Anhaltspunkte und ermöglicht keine genauen Vergleiche zwischen Ländern.

Quelle: OECD (2006)

9.2 Hintergrundinfos zu dienstrechtlichen Aspekten von Lehrer/innen

Abb. A-7: Bestimmungen zur Lehrerarbeitszeit:
Anzahl der Stunden pro Woche, der Tage pro Jahr, der Stunden pro Jahr für den allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2A); 2000/01

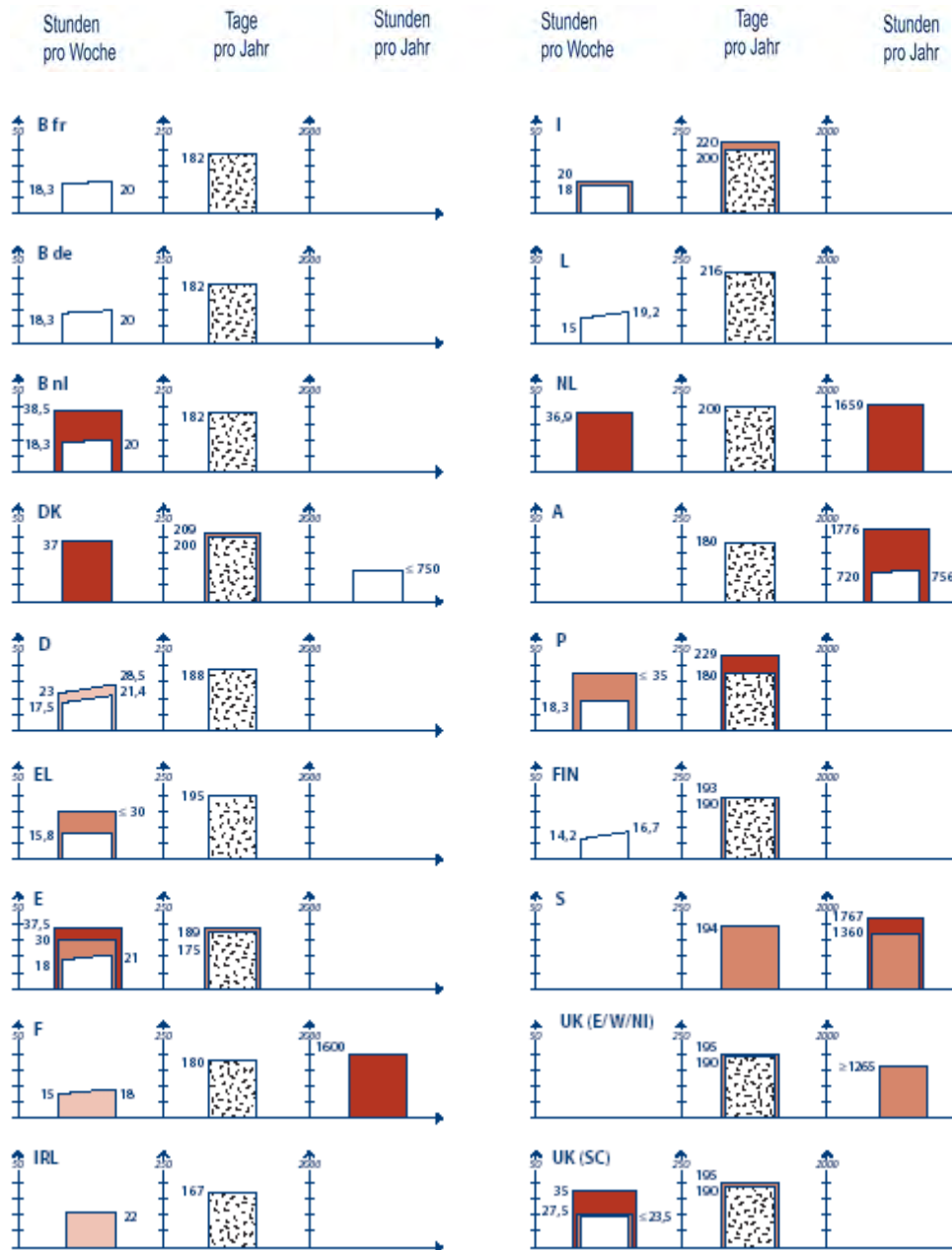
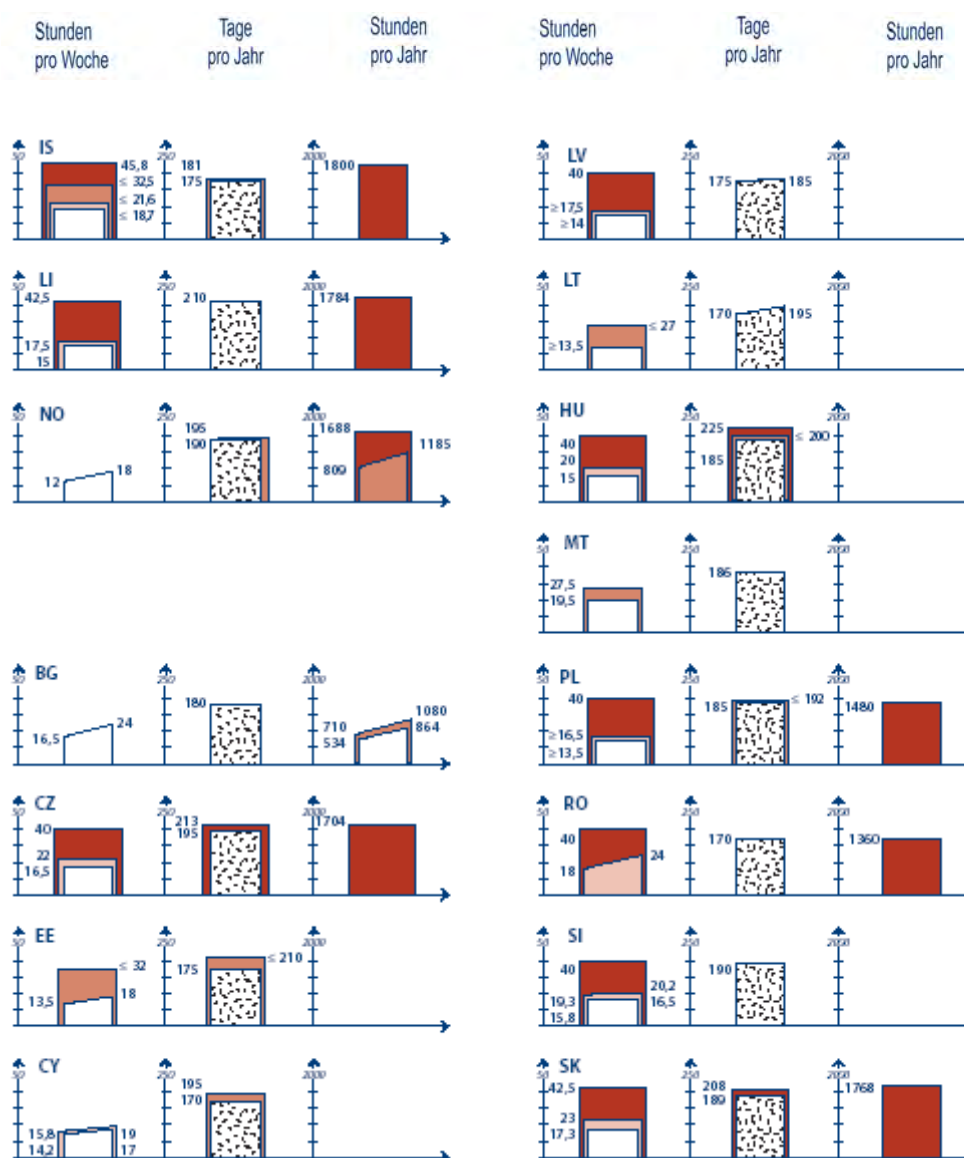


Abb. A-7: Bestimmungen zur Lehrerarbeitszeit: Fortsetzung



- Arbeitszeit insgesamt (einschließlich der individuell gestalteten Arbeitszeit)
- Präsenzzeit in der Schule für Unterricht und andere Tätigkeiten
- Unterricht und Pausen
- Unterrichtszeit
- Anzahl der Schultage oder Anzahl der Tage, an denen der Lehrer zu Unterrichtstätigkeiten verpflichtet werden kann

Quelle: Eurydice (2003)

Anmerkungen zu Abb. A-6:

Dänemark, Irland, Liechtenstein und Zypern: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Frankreich und Rumänien: Die Pausen zählen zu den Unterrichtsstunden (in Frankreich: 5 Minuten; in Rumänien: etwa 10 Minuten).

Italien: Die wöchentliche Präsenzzeit setzt sich zusammen aus den Unterrichtsstunden und durchschnittlich 2 Stunden pro Woche für Besprechungen (maximal 80 Stunden pro Jahr).

Norwegen: Die wöchentliche Präsenzzeit in der Schule umfasst die Unterrichtsstunden sowie die Anwesenheit in der Schule im Umfang von durchschnittlich 5 Stunden pro Woche (190 Stunden pro Jahr), während derer die Lehrer/innen von der Schulleitung für unterschiedliche Aufgaben eingesetzt werden können.

Estland: Die Lehrer/innen können verpflichtet werden, bis zu 32 Stunden pro Woche und an bis zu 210 Tagen pro Jahr (auch während der unterrichtsfreien Zeit) in der Schule zu arbeiten. Die genaue Anzahl der Arbeitstage wird von der Einzelschule festgelegt.

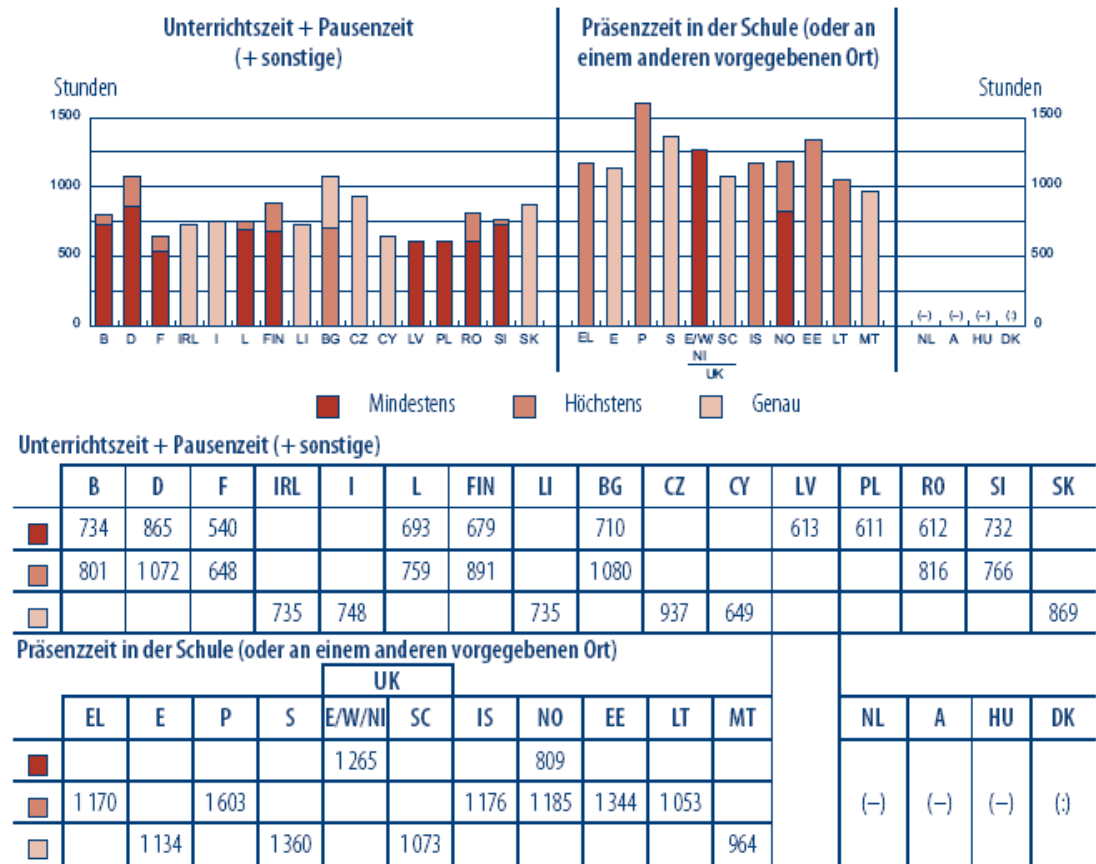
Estland und Lettland: Nicht berücksichtigt ist in den Angaben die maximal zulässige Anzahl der Unterrichtsstunden für den ersten und den zweiten Lehrauftrag. In Estland darf die vertraglich festgelegte Arbeitszeit für beide Lehraufträge insgesamt nicht mehr als 60 Stunden betragen. In Lettland legen die geltenden Bestimmungen als Grundlage für den ersten Lehrauftrag eine Unterrichtsverpflichtung von 21 Unterrichtseinheiten fest. Laut einer im Jahr 2000 durchgeführten Umfrage haben 44,2 % der Lehrer/innen eine Unterrichtsverpflichtung von mehr als 32 Unterrichtseinheiten.

Malta: Die in der Abbildung dargestellten Angaben beziehen sich auf die maximale Unterrichtszeit (Unterrichts- und Vertretungszeiten) und auf die Präsenzzeit in der Schule in den Perioden, in denen Ganztagsunterricht erteilt wird. In den Perioden mit reduzierter Stundenzahl beläuft sich die maximale Unterrichtszeit auf 13 Stunden, bei einer Präsenzzeit von 18,75 Stunden.

Österreich: Die Abbildung bezieht sich auf die Regelungen bei den Landeslehrer/innen.

Rumänien: Nur Lehrer/innen für manche praktische Fächer unterrichten 24 Stunden pro Woche.

Abb. A-8: Anzahl der Anwesenheitsstunden in der Schule (oder an einem anderen vorgegebenen Ort) pro Jahr: Standardsituation – Lehrer/innen im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2A) 2000/01



Anmerkungen:

Niederlande, Portugal und Ungarn: Es gibt auf zentraler Ebene keine Vorschriften zur Anzahl der Anwesenheitsstunden in der Schule pro Jahr, daher kann die Präsenzzeit nicht berechnet werden.

Portugal, Liechtenstein und Zypern: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Erläuterung

Standardsituation: Vollzeitbeschäftigte Lehrkraft, die neben ihrer Unterrichtstätigkeit keine zusätzlichen Funktionen, etwa Aufgaben in der Schulleitung, wahrnimmt. Sofern für nicht vollständig ausgebildete Lehrer/innen oder Berufsanfänger/innen Sonderregelungen gelten, sind diese hier nicht berücksichtigt.

Zur Präsenzzeit in der Schule werden neben den vorgeschriebenen Zeiten für eindeutig definierte Leistungen wie Besprechungen, Teamarbeit, Zeugniskonferenzen, Evaluierungssitzungen usw. auch die Pausenzeiten gerechnet, unabhängig davon ob diese für Interaktionen mit den Schüler/innen genutzt werden oder nicht, wobei die Zeit für die Mittagspause hierbei nicht mit einberechnet wird.

Quelle: Eurydice (2003)

Abb. A-9: Zusatzaufgaben von Lehrer/innen im Rahmen ihrer „normalen“ Arbeitstätigkeit

Besondere Aufgaben, zu denen die Lehrer/innen gemäß den gesetzlichen oder vertraglich vereinbarten Bestimmungen ohne Anspruch auf Gehaltszulagen oder Ermäßigung der Pflichtstundenzahl verpflichtet werden können – Allgemeinbildender Sekundarbereich I (ISCED 2A), 2000/01

	Bfr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK	EM/NI	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK		
A 1				●	●	●			●	●	●	●	●		(●)	●	(●)				●	●		●	●	(:)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
A 2							●		●		●	(●)					(●)					●	●			(:)		●		●	●	●	●	●	●	
A 3	●	●	(●)	(:)	●	●	●		●	●		(●)	(●)	●	(●)	●	●	●			●		●			(:)			●		(●)	●	●	●	●	
A 4				(:)			●			●	●	●	(●)			●	●	●			●					(:)							●	●	●	
B 1	●	(●)	(●)	●	●	●	●			(●)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	(:)	●	●	●	●	●	(:)	●	●	●	●	●	●	●	●	●
B 2	●	●	(●)	(●)	●	●	●	(●)		●		(●)	(●)	●	●	●	●	●	●	●	(:)	●	●			●		●		●	●	●	●	●	●	●

- A 1 = Aufsicht über die Schüler zwischen den Unterrichtsstunden (außer in der Mittagspause)
- A 2 = Aufsicht nach dem Unterricht
- A 3 = Vertretungen
- A 4 = Unterstützung der Lehrer in der Ausbildung und Berufsanfänger
- B 1 = Arbeit im Team - im Rahmen der Entwicklung des Schulprogramms, des fächerübergreifenden Unterrichts, der Lehrplanarbeit
- B 2 = Arbeit im Team - im Rahmen der schulinternen Evaluierung
- (●) = Sonderfall: siehe Anmerkungen

Anmerkungen

Belgien: B de: B1; **B nl:** A3, B1, B2: Diese Aufgaben sind zwar nicht offiziell vorgeschrieben, werden in der Praxis jedoch von den Lehrer/innen geleistet.

Dänemark, Irland und Liechtenstein: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Deutschland: Die Lehrer/innen übernehmen zum Teil Vertretungen, in der Regel jedoch nur über kurze Zeiträume (1 bis 5 Wochen). Die Vertretungsregelungen sind je nach Land unterschiedlich. Die Aufsicht zwischen den Unterrichtsstunden und die Betreuung von Lehrer/innen in der Ausbildung sind nur gelegentlich zu leisten. Die Mitarbeit der Lehrer/innen an der internen Evaluierung wird nur in sechs Ländern genannt.

Frankreich: Lehrer/innen müssen neben ihrer Unterrichtstätigkeit Zeit für Aufgaben im Zusammenhang mit der Evaluierung der Schüler/innen (Benotung, Zeugniskonferenzen) sowie für Elterngespräche aufbringen.

Italien: Das Unterrichtsangebot der Schule wird von der Lehrerkonferenz festgelegt.

Niederlande: Die Auslegung und die konkrete Ausformulierung des allgemeinen Tarifvertrags wird dezentral vorgenommen und in entsprechenden örtlichen Vereinbarungen niedergelegt. Die Aspekte A1, A2, A3 können nicht gesetzlich vorgeschrieben werden, für die Regelung dieser Punkte sind die Einzelschulen zuständig.

Österreich: Vertretungen werden erst ab einer Zusatzbelastung von 10 Tagen pro Jahr gesondert vergütet. Die Zusammenarbeit im Team im Rahmen der schulinternen Evaluierung wird empfohlen.

Portugal: Kurzfristige Vertretungen gehören zu den vorschriftsmäßigen Verpflichtungen.

Finnland: A1 wird normalerweise durch den Arbeitgeber oder die Schulleitung festgelegt; A3 wird auf örtlicher Ebene geregelt; B1 wird in den Tarifverträgen festgelegt; B2 gehört zu den gesetzlich vorgeschriebenen Dienstleistungen.

Schweden: Prinzipiell können die Lehrer/innen mit allen genannten Aufgaben betraut werden, es gelten jeweils die in den Tarifverträgen festgelegten Bedingungen.

Vereinigtes Königreich (E/W/NI): A1, A2: Die Lehrer/innen müssen für Ordnung und Disziplin, die Sicherheit und das Wohlergehen der Schüler sorgen – sowohl in der Schule (in den Zeiten, in denen sich die Schüler/innen auf dem Schulgelände aufhalten dürfen), als auch außerhalb der Schule (wenn sie an von der Schule genehmigten Ausflügen beteiligt sind).

Lettland: In der Abbildung ist nur das Minimalprofil der Aufgaben aufgeführt, die von den Lehrer/innen verlangt werden können.

Rumänien: A3 wird im Allgemeinen von der Schulleitung geregelt. Es ist üblich, dass die Lehrer/innen eine/n Kollegen/in dafür bezahlen, dass er sie vertritt, bzw. untereinander vereinbaren, dass sie sich gegenseitig vertreten. A4 soll künftig in die Vorschriften aufgenommen werden.

Erläuterung

Die Abbildung zeigt, zu welchen Aufgaben die Lehrer/innen im Rahmen der Erfüllung ihrer regulären dienstlichen Pflichten verpflichtet werden können. Nicht berücksichtigt sind Aufgaben, die gesondert vergütet werden. B2: nicht berücksichtigt ist die Teilnahme an der interner Evaluierung über die Schulkonferenz.

Quelle: Eurydice (2003)

Abb. A-10: Status der Lehrerfortbildung im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2A), 2000/01

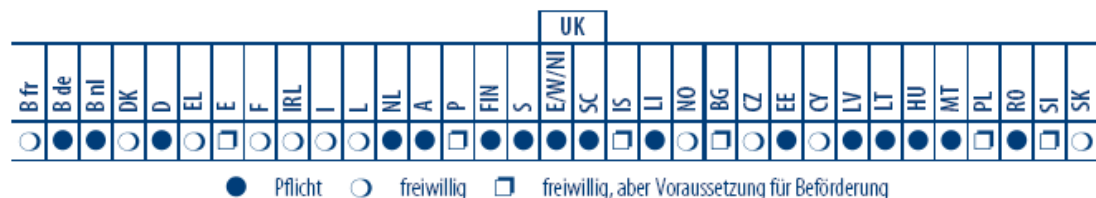
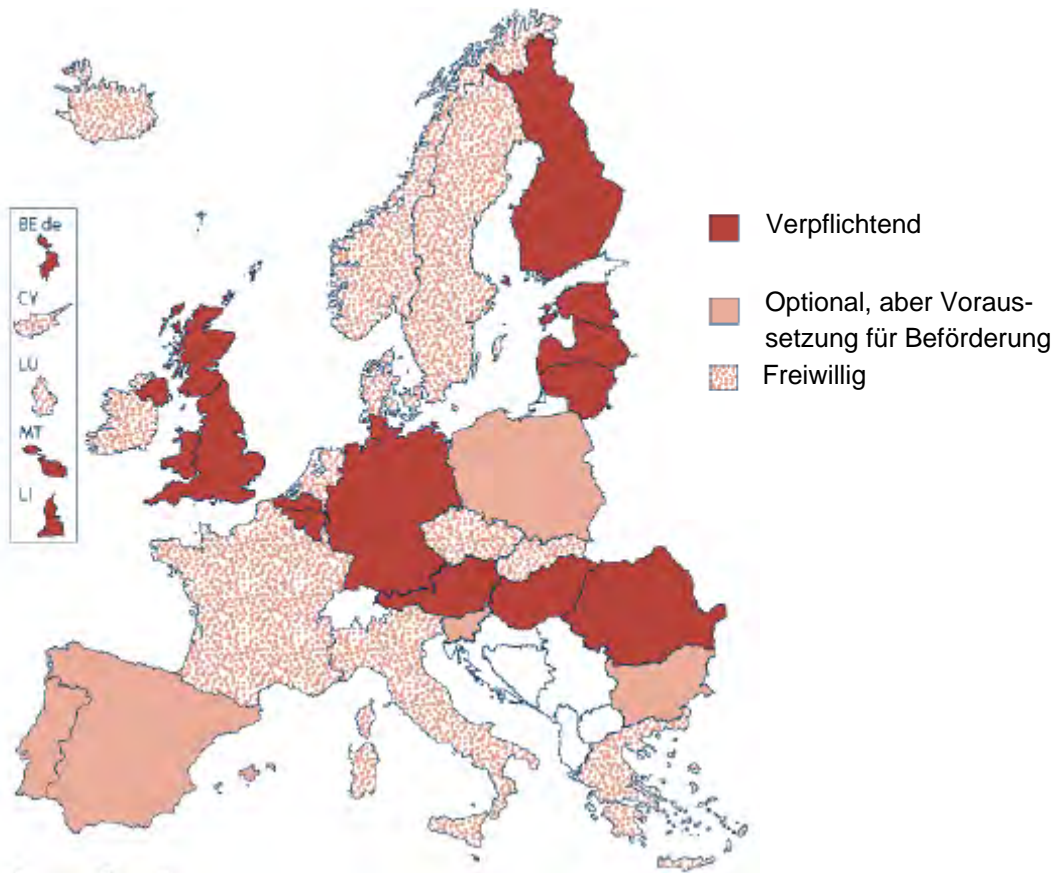


Abb. A-11: Status der Lehrerfortbildung im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2A), 2000/01



Quelle: European Commission (2005), auf Basis von Eurydice (2003)

Abb. A-12: Vorgeschriebene Mindestanzahl an Weiterbildungsstunden pro Jahr für Lehrer/innen in ISCED 2A – 2000/01

B de	B nl	D	NL	A	FIN	S	UK		LI	EE	LV	LT	HU	MT	RO
							E/W/NI	SC							
21	21	variiert	166	15	18	104	variiert	35	42	32	12	18	17	21	19

Anmerkungen

Belgien (B de, B nl): Drei Tage pro Jahr.

Deutschland: Der zeitliche Umfang der Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen variiert von Land zu Land.

Österreich: Die Angaben beziehen sich auf Lehrer/innen an *Hauptschulen*.

Finnland: Pro Jahr drei Tage à sechs Stunden.

Schweden: Der aufgeführte Wert von 104 Stunden bezieht sich auf den vorgegebenen zeitlichen Rahmen für den Erwerb von beruflichen Kompetenzen im weitesten Sinne; dieser kann u. a. auch schulinterne Diskussionen umfassen. Es handelt sich hierbei um einen ungefähren Anhaltswert für die Schulleiter, die im Einzelnen nicht unbedingt allen Lehrer/innen genau dieselbe Anzahl von Fortbildungsstunden bewilligen müssen.

Vereinigtes Königreich (E/W/NI): Lehrer/innen haben fünf unterrichtsfreie Tage, die sie für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen oder andere Aktivitäten nutzen können. Zwar ist die Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung ein wesentlicher Bestandteil der beruflichen Verpflichtungen der Lehrer/innen, die Bestimmungen schreiben jedoch nicht vor, wie viele Tage der Fortbildung zu widmen sind.

Vereinigtes Königreich (SC): Für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen sind mindestens fünf Tage eingeplant. Ferner müssen Lehrer/innen 50 Stunden pro Jahr für organisierte Aktivitäten einplanen; ein Teil dieser Zeit kann für die Fortbildung genutzt werden.

Liechtenstein: Sechs Tage pro Jahr.

Estland: Insgesamt 160 Stunden in fünf Jahren.

Litauen: 15 Tage (à sechs Fortbildungsstunden pro Tag) innerhalb von fünf Jahren; das entspricht 90 Fortbildungseinheiten (zu je einer Stunde) innerhalb von fünf Jahren.

Ungarn: Verpflichtend ist die Teilnahme an insgesamt 60–120 Fortbildungsstunden innerhalb eines Zeitraums von sieben Jahren.

Malta: Drei Tage pro Jahr, jeweils zu Beginn oder am Ende des Schuljahres. Seit dem Schuljahr 2001/02 müssen die Lehrer/innen während des Schuljahrs außerhalb der Unterrichtszeit an drei Fortbildungsveranstaltungen à zwei Stunden teilnehmen.

Rumänien: 95 Stunden innerhalb von fünf Jahren, es sei denn die Lehrer/innen nehmen innerhalb dieses Zeitraums eine Ausbildung zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen auf.

Erläuterung

Berechnungsweise: Sofern in den Anmerkungen nicht anders angegeben, entspricht ein Tag sieben Fortbildungsstunden. Für die Staaten, in denen sich die Angaben zur Anzahl der Fortbildungsstunden auf einen Zeitraum von mehreren Jahren beziehen, wurde ein Durchschnittswert ermittelt.

Quelle: Eurydice (2003)

Abb. A-13: Zeiten während der Lehrer-Weiterbildung „konsumiert“ wird (Lehrer/innen in ISCED 2A)

	Die meisten Veranstaltungen werden angeboten...	
	Teilnahme Pflicht	Teilnahme fakultativ
...während der Arbeitszeit, Vertretungsrecht wird organisiert	B de, D, NL, A, LI, EE, LV, LT, HU	B fr, DK, F, I, NO, BG, SL
...während der Arbeitszeit, jedoch kein Vertretungsrecht	B nl, FIN, S, UK, MT	
...außerhalb der Arbeitszeit	RO	EL, E, IRL, L, P, IS, CY, CZ, SK
unterschiedlich		PL

Quelle: Eurydice 2003, Schmid (2005)

Anmerkungen

Belgien (B de): Darüber hinaus sind Lehrer/innen verpflichtet, (an bis zu drei Tagen pro Jahr) an den „pädagogischen Konferenzen“ teilzunehmen, die die Einzelschulen für ihre Lehrer/innen organisieren können; an diesen Tagen haben die Schüler/innen schulfrei.

Belgien (B nl): Die Lehrer/innen sind verpflichtet (an bis zu drei Tagen pro Jahr), an den „pädagogischen Konferenzen“ teilzunehmen, die die Einzelschulen für ihre Lehrer/innen organisieren können; an diesen Tagen haben die Schüler/innen schulfrei.

Dänemark, Irland und Zypern: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Spanien: Fortbildungsveranstaltungen finden fast ausschließlich außerhalb der Arbeitszeit statt. Zum Teil werden jedoch auch Veranstaltungen während der Arbeitszeit angeboten, hierfür ist die Einwilligung der Schulleitung einzuholen.

Italien: Lehrer/innen erhalten pro Jahr fünf Tage individuellen Bildungsurlaub zur Teilnahme an vom Bildungsministerium anerkannten Fortbildungsveranstaltungen.

Österreich und Liechtenstein: Die obligatorische Fortbildung findet zum Teil während, zum Teil außerhalb der Arbeitszeit statt.

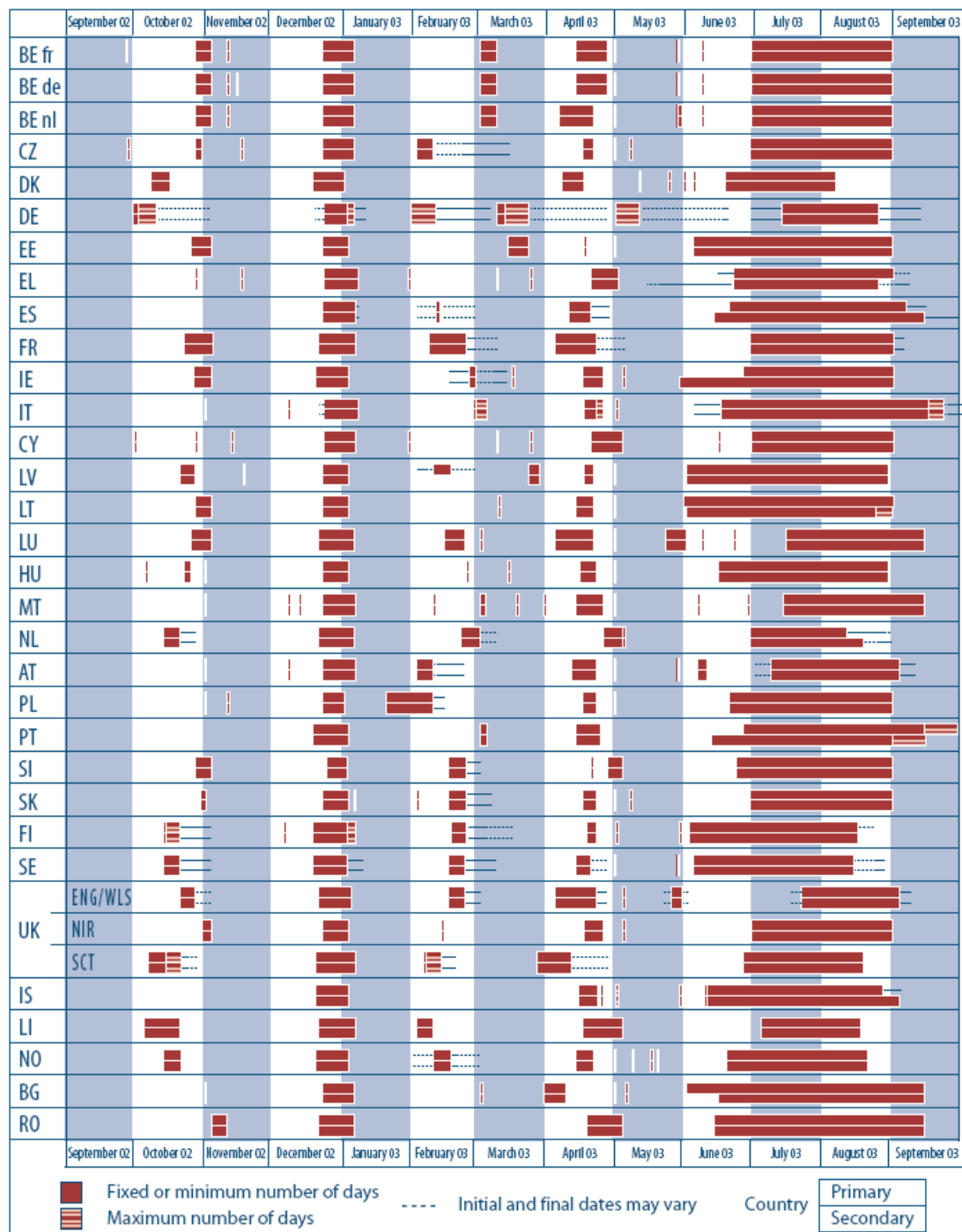
Portugal: Lehrer/innen haben an acht Arbeitstagen pro Jahr Anspruch auf Beurlaubung zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen.

Estland: Lehrer/innen haben jährlich an mindestens zehn Arbeitstagen Anspruch auf Beurlaubung zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen.

Slowenien: Lehrer/innen haben jährlich an mindestens fünf Arbeitstagen Anspruch auf Beurlaubung zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen.

Quelle: EURYDICE (2003)

Abb. A-14: Verteilung der Ferienzeiten während des Schuljahres (2002/03)

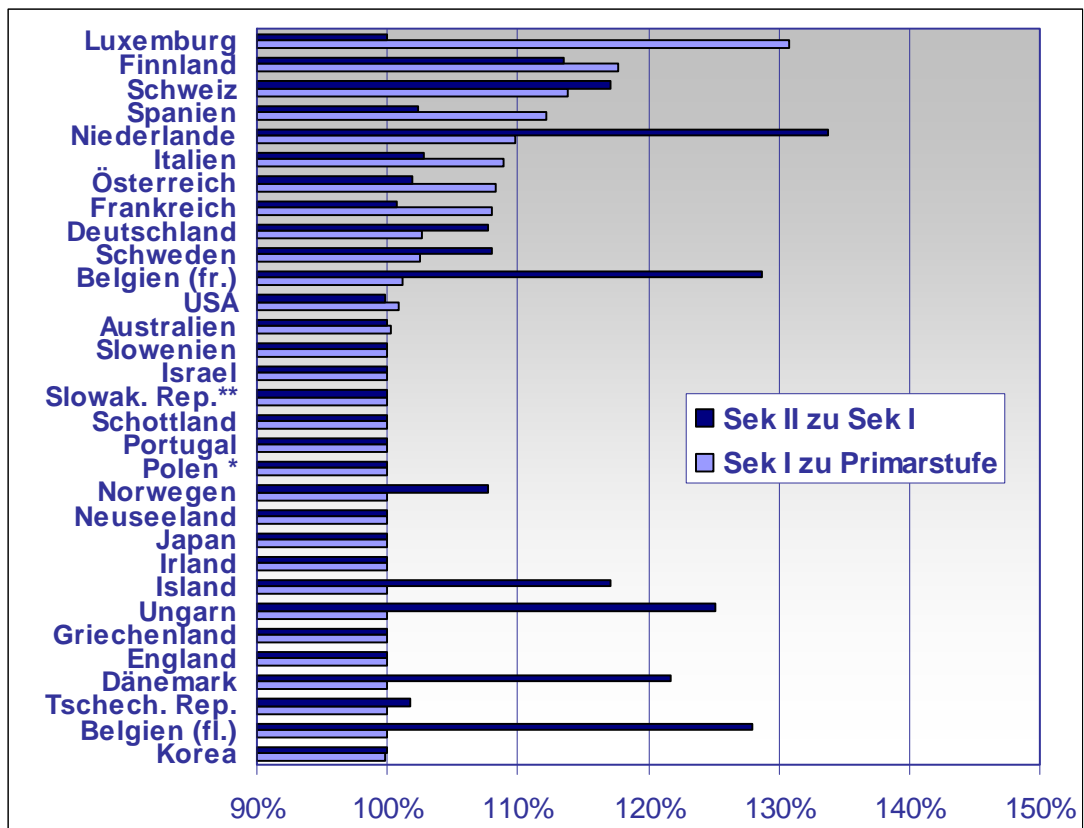


Quelle: European Commission (2005) auf Basis von Eurydice (2003)

9.3 Hintergrundinfos zu besoldungsrechtlichen Aspekten von Lehrer/innen

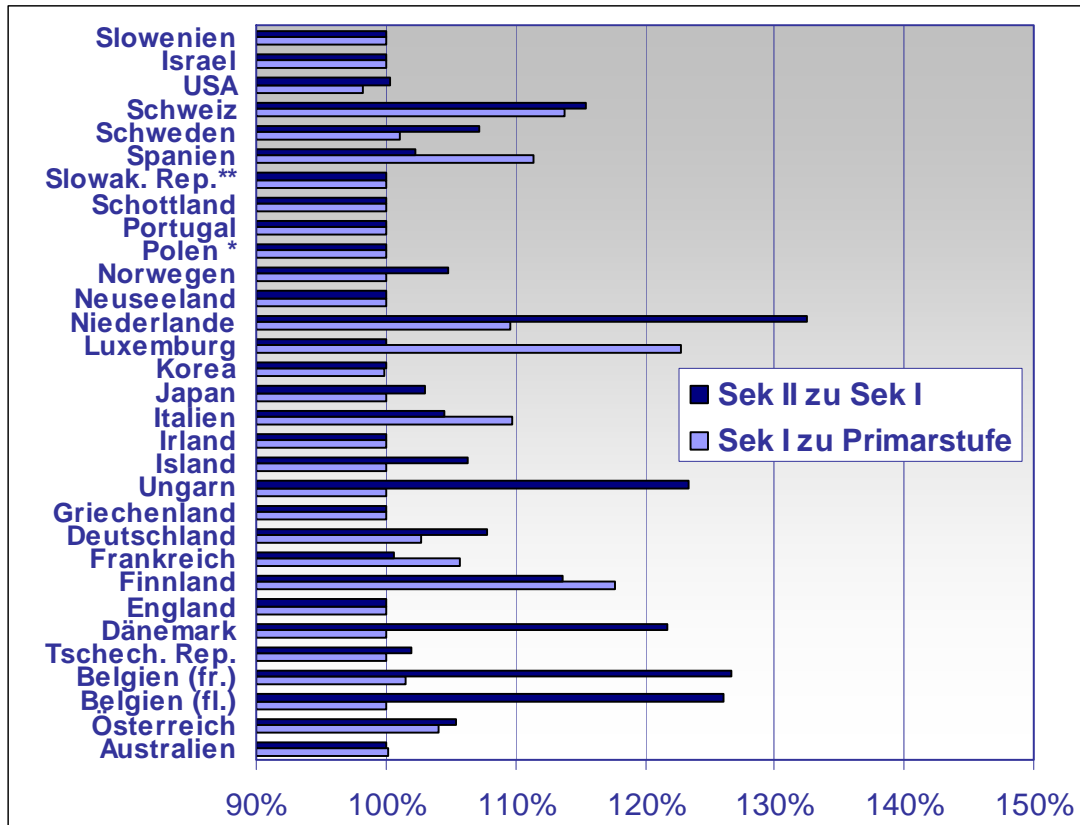
Abb. A-15: Verhältnis der Gehälter nach 15 Dienstjahren zwischen der Sekundarstufe I und der Primarstufe (bezogen auf die Primarstufe) sowie zwischen Sekundarstufe II und Sekundarstufe I (bezogen auf die Sekundarstufe I): 2005

Rangreihung nach der relativen Differenz zwischen Sekundarstufe I und der Primarstufe



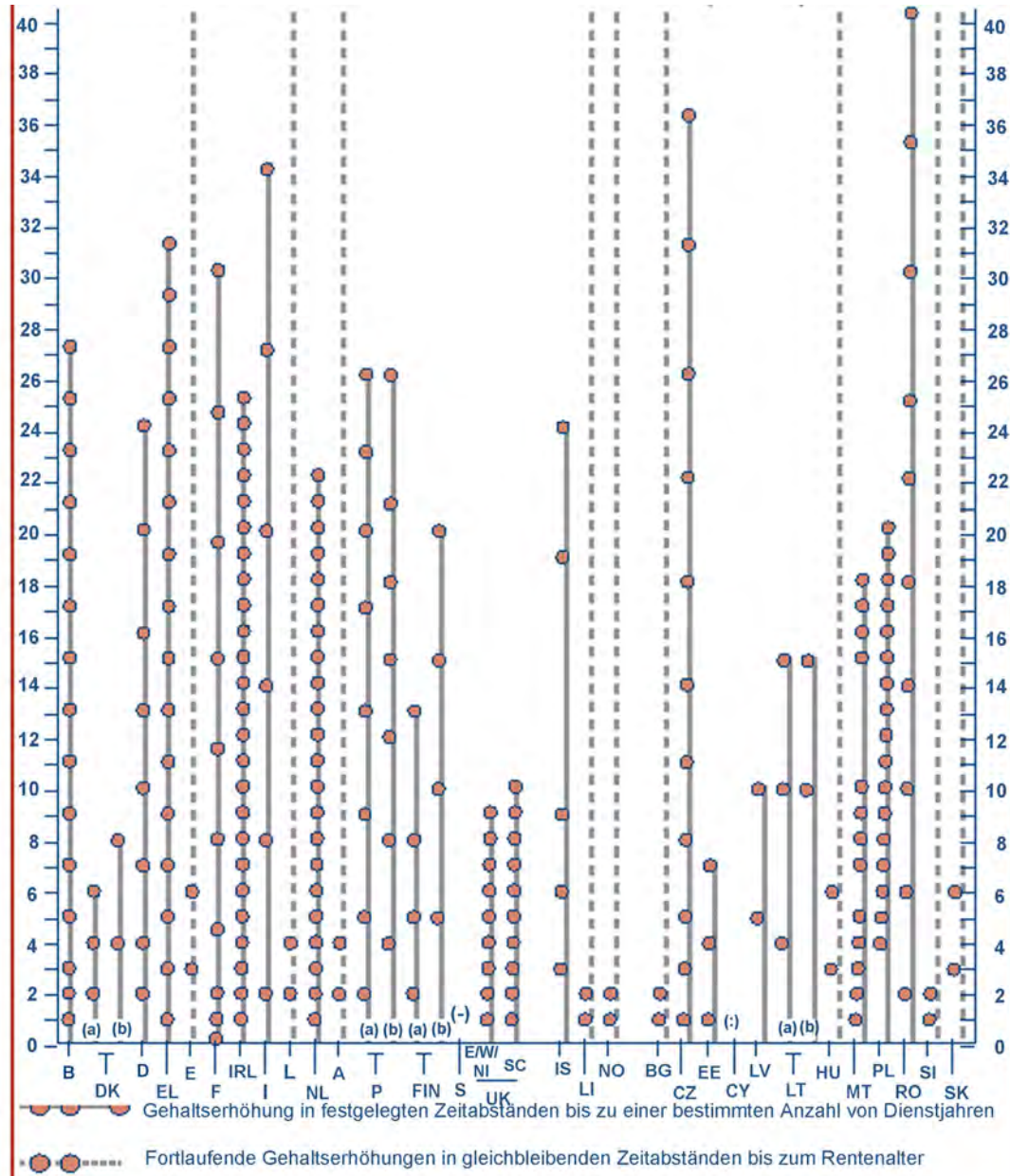
Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen; * Werte OECD EAG 2005, ** Werte OECD EAG 2004

Abb. A-16: Verhältnis der Höchstgehälter zwischen der Sekundarstufe I und der Primarstufe (bezogen auf die Primarstufe) sowie zwischen Sekundarstufe II und Sekundarstufe I (bezogen auf die Sekundarstufe I): 2005
Rangreihung nach der relativen Differenz zwischen Sekundarstufe I und der Primarstufe



Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen; * Werte OECD EAG 2005, ** Werte OECD EAG 2004

Abb. A-17: Zeitliche Verteilung der Vorrückungen (Gehaltsstufen für Lehrer/innen der Sekundarstufe I ISCED 2A)
Periodizität der Gehaltserhöhungen aufgrund des Dienstalters – 2000/01



Quelle: EURYDICE (2003)

Anmerkungen

Belgien: Die Periodizität der dienstaltersabhängigen Gehaltserhöhungen für Lehrer/innen, die über einen Abschluss der ISCED-Stufe 5A verfügen und damit ebenfalls befähigt sind, im allgemein bildenden Sekundarbereich I zu unterrichten, wird in dieser Abbildung nicht dargestellt (da dies in der Praxis recht selten ist). Die Periodizität der Gehaltserhöhungen, die diesen Lehrer/innen gewährt werden, ist vergleichbar mit der hier dargestellten Situation, wobei jedoch Lehrer/innen mit einem Abschluss der ISCED-Stufe 5A die letzte Gehaltserhöhung bereits nach 25 Dienstjahren erhalten.

Dänemark: In der Abbildung wird die Periodizität der Gehaltserhöhungen für Lehrer/innen (a) nach dem früheren System und (b) nach dem neuen System dargestellt.

Dänemark, Irland und Liechtenstein: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Deutschland: Ab 2001 ist der Aufstieg von einer Besoldungsstufe in die nächste nicht nur an das Dienstalter sondern auch an Leistung geknüpft.

Portugal: In der Abbildung wird die Periodizität der Gehaltserhöhungen (a) für Lehrer/innen mit dem Abschluss *Bacharel* und (b) für Lehrer/innen mit dem Abschluss *Licenciado* dargestellt.

Portugal, Estland und Slowenien: Die Gewährung von Gehaltserhöhungen ist nicht allein an das Dienstalter geknüpft, das Erreichen eines bestimmten Dienstalters stellt aber eine Grundvoraussetzung für den Aufstieg in der Gehaltsskala dar.

Finnland: In der Abbildung werden (a) die dienstaltersbedingten Gehaltszulagen und (b) die Dienstaltersprämien dargestellt.

Schweden: Die Lohn- und Gehaltspolitik in Schweden ist stark dezentralisiert: Die Gehaltserhöhungen werden (unter Mitwirkung der Gewerkschaften) jeweils zwischen dem kommunalen Arbeitgeber/dem Schulleiter und dem/der betreffenden Lehrer/in ausgehandelt.

Bulgarien: In allen Berufen sind die jährlichen Gehaltserhöhungen an das Alter der Beschäftigten gebunden. Ferner gibt es für Lehrer/innen eine 5-stufige Gehaltsskala, in der das Dienstalter sowie weitere Faktoren (Leistungen, Prüfungen, Fortbildung, Forschungsarbeiten usw.) berücksichtigt werden.

Litauen: In der Abbildung wird dargestellt, in welchen Zeitabständen die Gehälter der Lehrer/innen angehoben werden: (a) Lehrer/innen, die nicht befördert wurden und (b) Lehrer/innen, die befördert wurden.

Rumänien: Dienstalterszulagen werden unter der Voraussetzung der Teilnahme an dem obligatorischen Fortbildungsprogramm (*perfectionare*) gewährt.

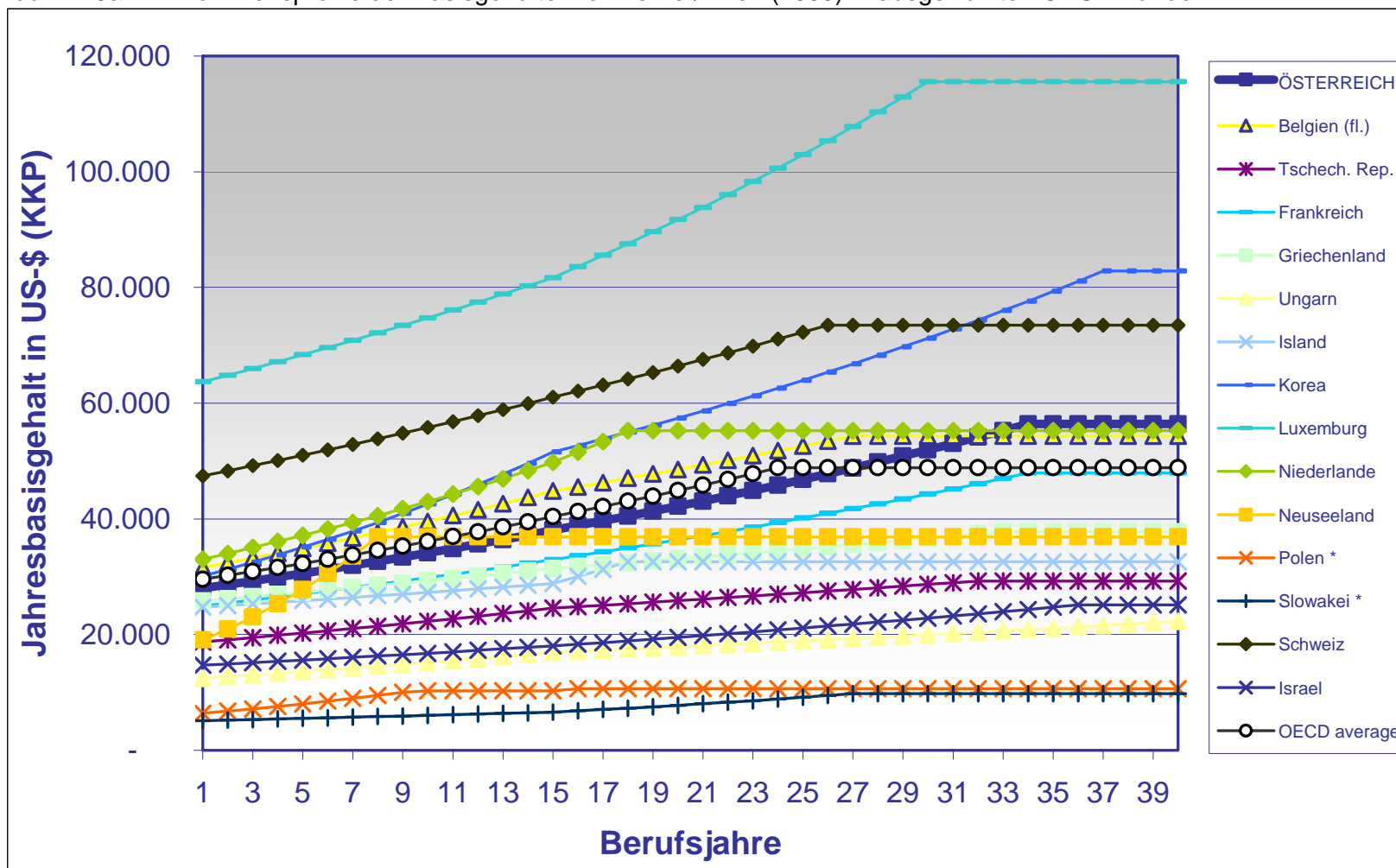
Slowenien: Gehaltserhöhungen werden jährlich gewährt. Ferner können Lehrer/innen alle drei bis fünf Jahre eine weitere Gehaltserhöhung erhalten, wenn sie befördert wurden.

Abb. A-18: Lehrergehälter 2005; Gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrer/innen an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in US Dollar, kaufkraftbereinigt

	Primary education				Lower secondary education				Upper secondary education			
	Starting salary/ minimum training	Salary after 15 years of experience /minimum training	Salary at top of scale /minimum training	Ratio of salary after 15 years of experience to GDP per capita	Starting salary/ minimum training	Salary after 15 years of experience /minimum training	Salary at top of scale /minimum training	Ratio of salary after 15 years of experience to GDP per capita	Starting salary/ minimum training	Salary after 15 years of experience /minimum training	Salary at top of scale /minimum training	Ratio of salary after 15 years of experience to GDP per capita
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australia	30 858	44 423	44 423	1,30	31 092	44 526	44 526	1,30	31 092	44 526	44 526	1,30
Austria	27 094	35 823	53 938	1,04	28 379	38 805	56 139	1,13	28 589	39 531	59 151	1,15
Belgium (Fl.)	29 270	41 007	50 001	1,24	29 270	41 007	50 001	1,24	36 327	52 451	63 054	1,59
Belgium (Fr.)	27 754	38 901	47 452	1,18	27 865	39 335	48 190	1,19	34 729	50 601	61 039	1,53
Czech Republic	18 654	24 423	29 078	1,19	18 654	24 423	29 078	1,19	18 955	24 868	29 663	1,21
Denmark	34 517	38 911	38 911	1,14	34 517	38 911	38 911	1,14	33 902	47 374	47 374	1,39
England	29 992	43 835	43 835	1,33	29 992	43 835	43 835	1,33	29 992	43 835	43 835	1,33
Finland	27 806	32 406	32 406	1,05	32 273	38 159	38 159	1,23	34 681	43 346	43 346	1,40
France	23 212	31 224	46 071	1,03	25 711	33 723	48 692	1,11	25 960	33 974	48 967	1,12
Germany	40 125	49 930	52 062	1,62	41 630	51 240	53 493	1,66	45 022	55 195	57 671	1,79
Greece	25 823	31 439	37 772	1,06	25 823	31 439	37 772	1,06	25 823	31 439	37 772	1,06
Hungary	11 818	15 622	20 682	0,89	11 818	15 622	20 682	0,89	13 706	19 541	25 508	1,12
Iceland	24 134	27 295	31 925	0,75	24 134	27 295	31 925	0,75	25 952	31 966	33 917	0,88
Ireland	28 198	46 709	52 930	1,20	28 198	46 709	52 930	1,20	28 198	46 709	52 930	1,20
Italy	24 224	29 301	35 641	1,04	26 108	31 917	39 135	1,14	26 108	32 813	40 917	1,17
Japan	25 593	47 855	61 054	1,56	25 593	47 855	61 054	1,56	25 593	47 863	62 865	1,56
Korea	30 183	51 641	82 915	2,34	30 058	51 516	82 790	2,33	30 058	51 516	82 790	2,33
Luxembourg	49 219	67 779	100 314	0,96	70 908	88 634	123 187	1,26	70 908	88 634	123 187	1,26
Mexico	12 753	16 784	27 824	1,58	16 351	21 347	35 286	2,01	m	m	m	m
Netherlands	32 195	41 835	46 734	1,19	33 298	45 960	51 207	1,31	33 630	61 511	67 848	1,75
New Zealand	19 071	36 894	36 894	1,42	19 071	36 894	36 894	1,42	19 071	36 894	36 894	1,42
Norway	31 382	35 058	39 044	0,74	31 382	35 058	39 044	0,74	33 589	37 778	40 950	0,80
Poland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	19 704	32 275	50 634	1,62	19 704	32 275	50 634	1,62	19 704	32 275	50 634	1,62
Scotland	30 213	48 205	48 205	1,47	30 213	48 205	48 205	1,47	30 213	48 205	48 205	1,47
Slovak Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spain	31 847	37 056	46 623	1,35	35 840	41 588	51 904	1,52	36 611	42 552	53 120	1,55
Sweden	26 234	30 802	35 750	0,96	26 756	31 585	36 153	0,98	28 387	34 108	38 785	1,06
Switzerland	40 657	52 743	63 899	1,48	46 751	60 061	72 706	1,68	54 973	70 300	83 900	1,97
Turkey	17 909	19 577	21 623	2,54	a	a	a	a	18 179	19 847	21 893	2,57
United States	33 521	40 734	m	0,97	32 225	41 090	m	0,98	32 367	41 044	m	0,98
OECD average	27 723	37 603	45 666	1,28	29 772	40 322	48 983	1,30	31 154	43 239	51 879	1,41
EU19 average	28 311	37 762	45 739	1,19	30 366	40 177	48 332	1,25	31 655	43 629	52 263	1,36
Brazil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	14 716	18 055	25 131	0,70	14 716	18 055	25 131	0,70	14 716	18 055	25 131	0,70
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovenia	25 148	29 766	31 664	1,30	25 148	29 766	31 664	1,30	25 148	29 766	31 664	1,30

Quelle:
OECD Education
at a Glance 2007

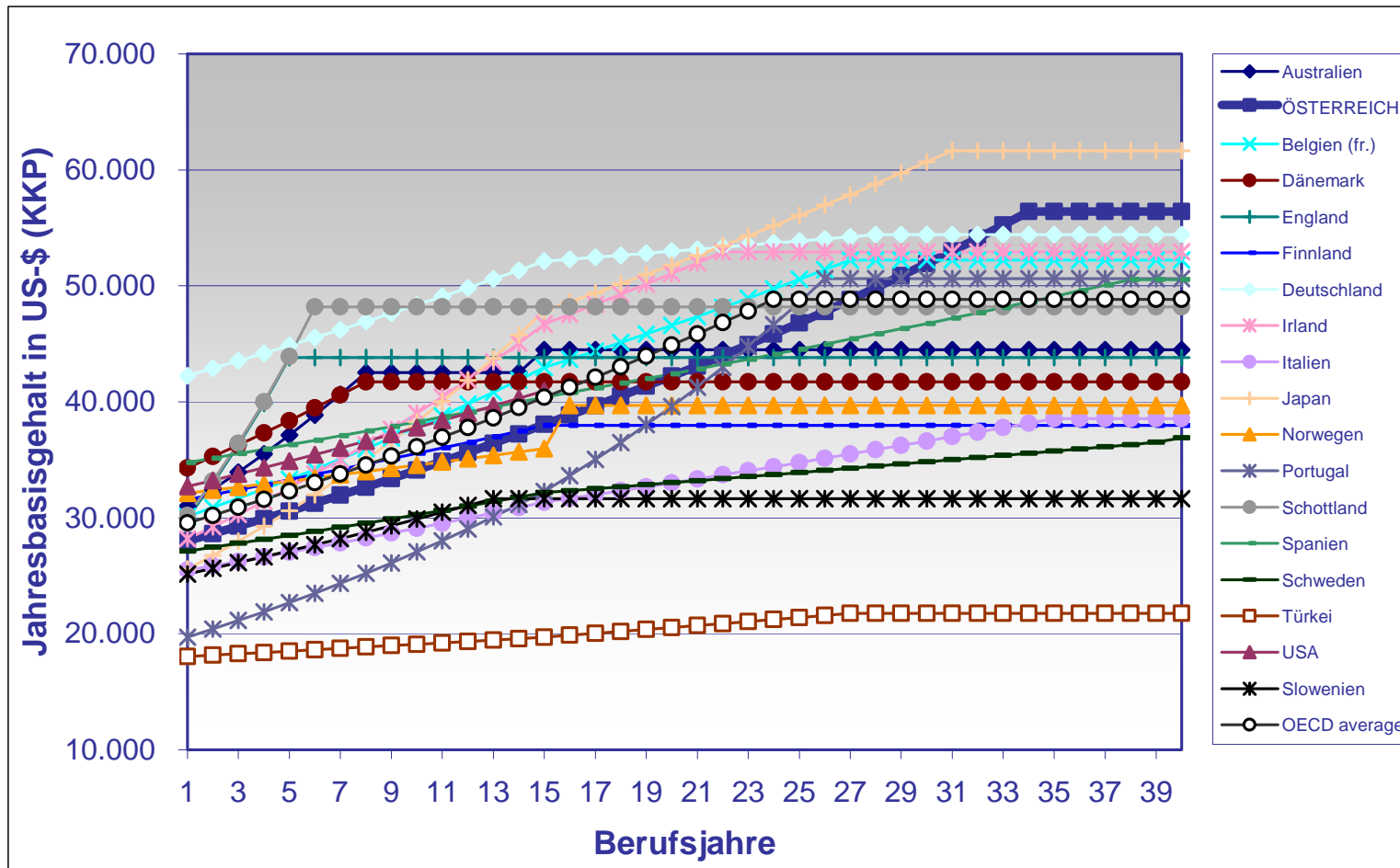
Abb. A-19a: Einkommensprofile der Basisgehälter von Lehrer/innen (2005) in ausgewählten OECD-Ländern



Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen

Anmerkung: Die Einkommensprofile wurden aus den Informationen zum Anfangsgehalt, dem Gehalt nach 15 Berufsjahren, dem Höchstgehalt sowie dem Zeitpunkt, zu dem das Höchstgehalt erreicht wird, konstruiert. Unterstellt wurde, dass die Gehaltsprogression in jeder Phase linear verläuft.

Abb. A-19b Fortsetzung: Einkommensprofile der Basisgehälter von Lehrer/innen (2005) in ausgewählten OECD-Ländern



Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen

Anmerkung: Die Einkommensprofile wurden aus den Informationen zum Anfangsgehalt, dem Gehalt nach 15 Berufsjahren, dem Höchstgehalt sowie dem Zeitpunkt, zu dem das Höchstgehalt erreicht wird, konstruiert. Unterstellt wurde, dass die Gehaltsprogression in jeder Phase linear verläuft.

ACHTUNG: Bitte beachten Sie die unterschiedlichen Skalierungen der Abbildungen A-19a und A-19b!

Abb. A-20: Vergleich des Durchschnittsgehalts eines/r Lehrers/in (Sekundarstufe II) mit ähnlichen Berufsgruppen des öffentlichen Dienstes (1999); (Lehrer/innen im Sekundarbereich = 100)

	Techn. Zeichner	Lehrer im Elementarbereich	EDV-Operator	Bibliothekar	Sozialarbeiter	Leitende Verwaltungsbedienstete I	Universitätsdozent	Stadtplaner	Tiefbauingenieur	Leitende Verwaltungsbedienstete II	Schulleiter	Agrarwissenschaftler	Lehrer im Primarbereich
Australien	■	▼	■	▼	▼	■	■	■	■	▲			▼
Österreich	▽	▽	▽	▽	▼	▼	▲	△	△	▲	▲	■	▼
Kanada	■	▼	▼	■	■	▼	△	▲	△	▲	△	▲	▼
Tschech. Rep.	■	▽	▼	▼	■	■	△	△	△	▲	△	△	▼
Dänemark	▼	▼	■	■	▼	▼	▲	▲	▲	▼	△	▲	■
Finnland	▽	▼	▽	▼	▼	▽	▲	■	▲	▽	△	■	▼
Frankreich	▼	▼	■	▲	▼	▼	△	▲	△	▲	△	▲	▼
Deutschland	▽	▽	▽	■	▼	▼	■		■	■	▲	■	▼
Griechenland	▼	▼	■	▼	▼	▽	△	■	■	▼	▲	▼	▼
Ungarn	▼	▽	▼	▼	▽	▼	▲	△	△	△	△	△	▼
Island	▼	▼	■	■	▲	▼	△	△	△	▼	▲	■	■
Irland	■		▽	■	△	▽	△	△	△	■	△	▼	■
Italien		■	■			■				▲			■
Japan	△	■	▼			△	△	△	△	△	△	△	■
Korea		■	▲	▲	▽	△	▲	△	△	△	△	△	■
Luxemburg	▽	▼	▽		▼	▽			■	▼	▲		▼
Mexiko	▽	▽	▼	▽	▽	△	△	△	△	△	△	■	▼
Niederlande	▼	■	■			■	△		△	△	■		■
Neuseeland	▽	▽	▼	■	▼		△	■	▼		△		▼
Norwegen	■	▼		■	■	■	△	▲	▲	▲	▲		■
Polen	■	▼	■	▼	■		△	▲	△		△	▲	■
Portugal	■	■	■	△	△	■	△	△	△	△	△	△	■
Spanien	▽	▼	▼	▲	▼	△	△	▼	△	△	△	△	▼
Schweden	■	▼	■	■	■	▼	▲		▲	■	△	▲	■
Türkei	▽	■	▽	▽	▼	▽	△	▼	▼	▽	▲	△	■
UK						▽				▼	△		■

▽ mehr als 30 % weniger des Lehrergehalts

▼ zwischen -10 und 30 % weniger als das Lehrergehalt

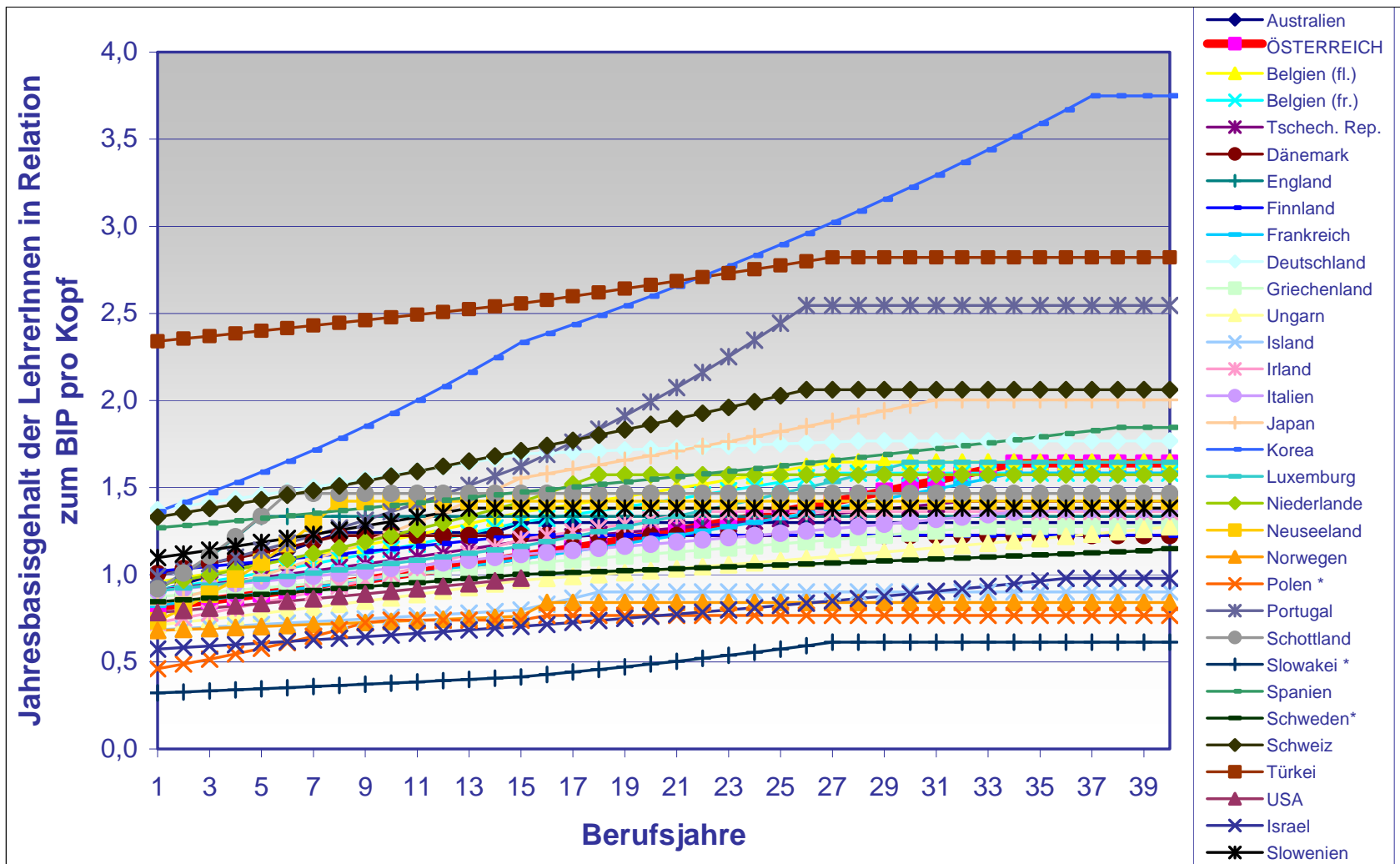
■ zwischen -10 und + 10 % des Lehrergehalts

▲ zwischen 10 und 30 % mehr als das Lehrergehalt

△ mehr als 30% des Lehrergehalts

Quelle: OECD Education at a Glance 2003

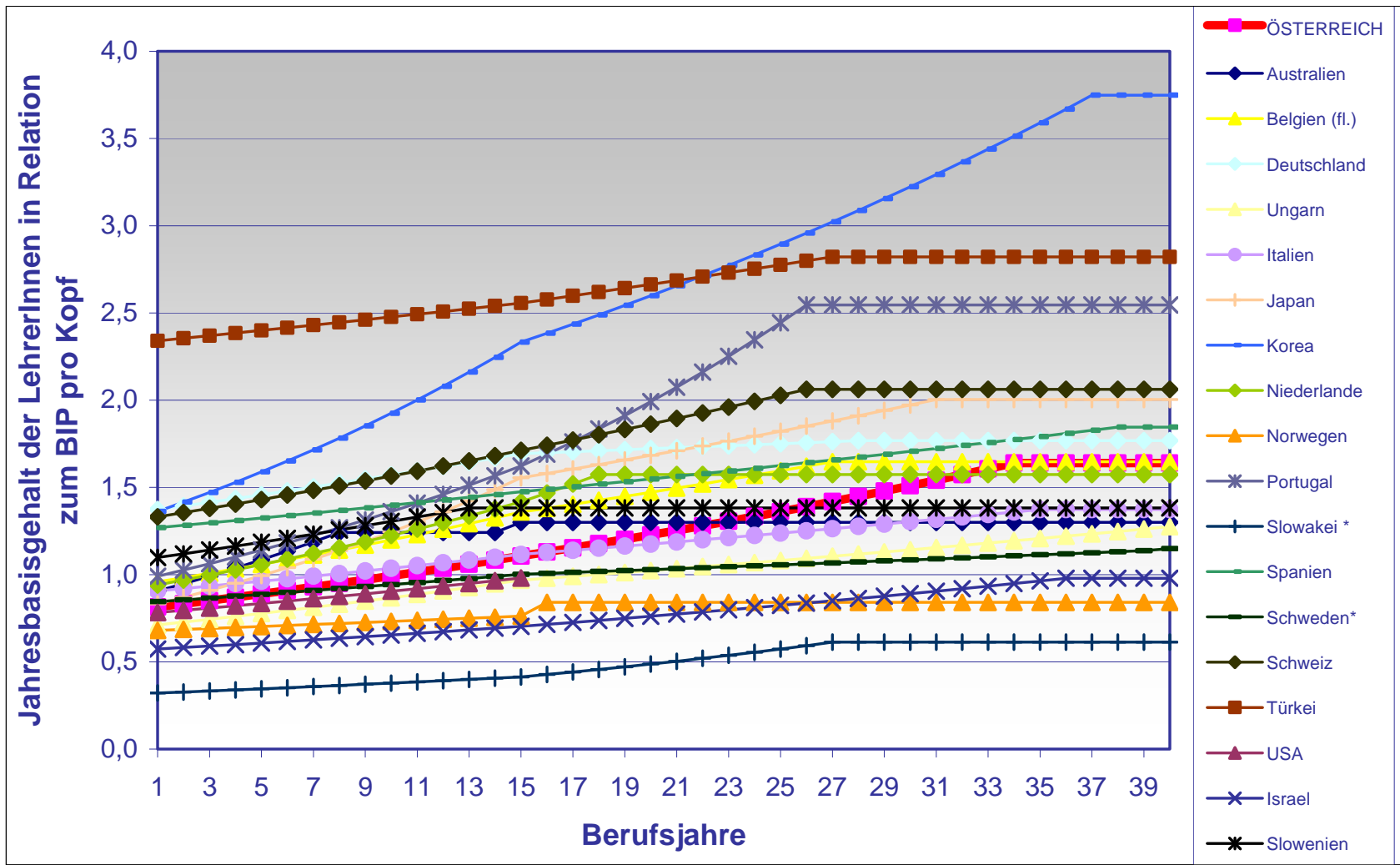
Abb. A-21a: Einkommensprofile der Basisgehälter von Lehrer/innen (2005) als Anteil am BIP pro Kopf



Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen

Anmerkung: Konstruktion der Einkommensprofile erfolgte analog wie in Abb. A-19 – hier jedoch anhand der Lehrergehälter in Relation zum BIP pro Kopf.

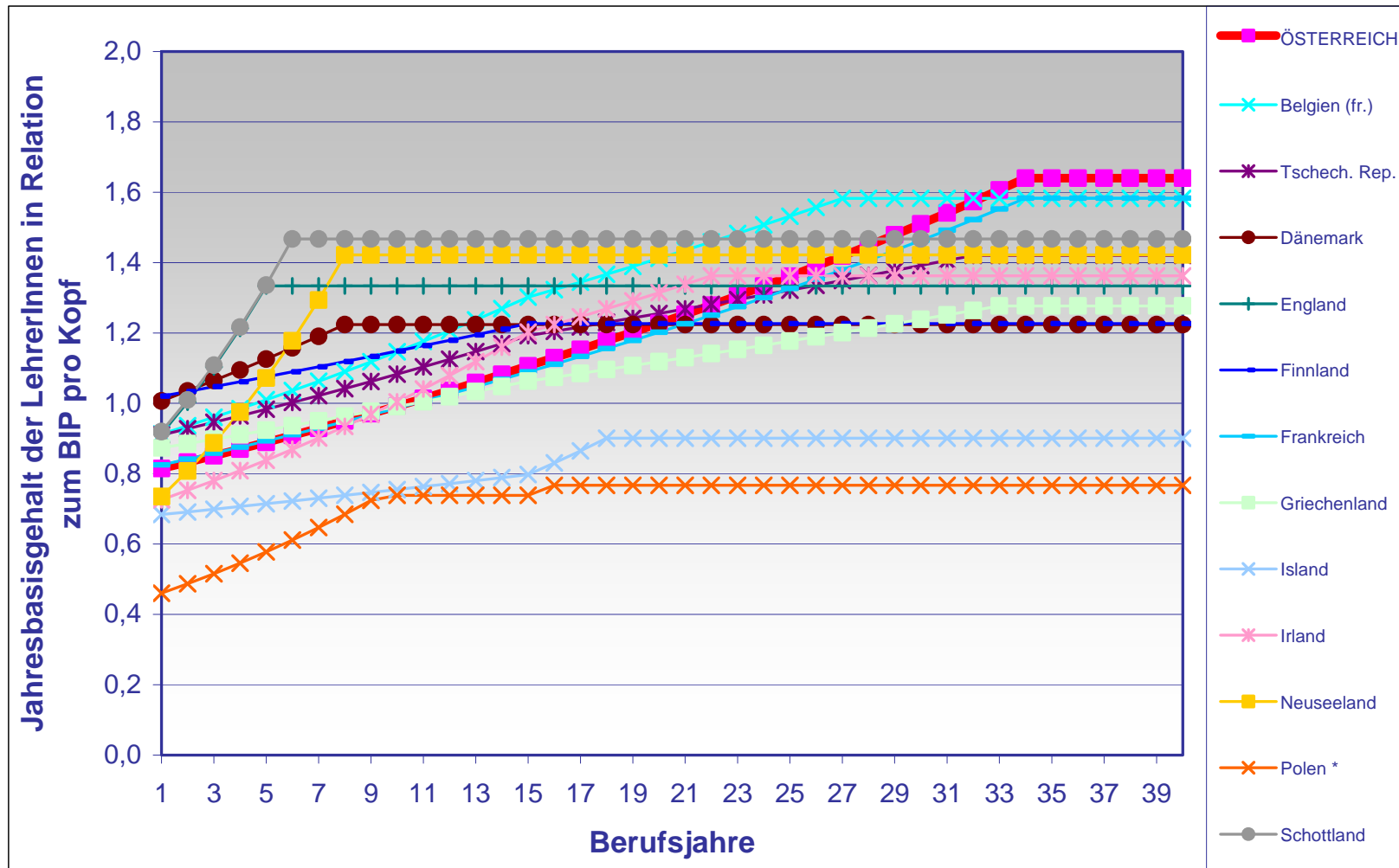
Abb. A-21b: Einkommensprofile der Basisgehälter von Lehrer/innen (2005) als Anteil am BIP pro Kopf: Ausgewählte Länder I



Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen

Anmerkung: Konstruktion der Einkommensprofile erfolgte analog wie in Abb. A-19 – hier jedoch anhand der Lehrergehälter in Relation zum BIP pro Kopf.

Abb. A-21c: Einkommensprofile der Basisgehälter von Lehrer/innen (2005) als Anteil am BIP pro Kopf: Ausgewählte Länder II



Quelle: OECD Education at a Glance 2007; ibw-Berechnungen

Anmerkung: Konstruktion der Einkommensprofile erfolgte analog wie in Abb. A-19 – hier jedoch anhand der Lehrgelälter in Relation zum BIP pro Kopf.

ACHTUNG: Bitte beachten Sie die unterschiedlichen Skalierungen der Abbildungen A-21b und A-21c!

Abb. A-22: Institutionelle Zuständigkeiten bei der Regelung bzw. Gewährung einzelner Gehaltskomponenten

	Grundgehalt und Gehaltsskala				Gehaltszulagen				Sonstige Leistungen			
	Grundgehalt	Berufserfahrung in einem anderen Bereich als dem Bildungswesen	Dienstalter	Zusatzqualifikationen	Beurteilung der Lehrleistung	Überstunden	Zusätzl. Aufgaben	Schulstandort	Heterogene Klassen	Gesundheitsversorgung	Wohnen	Beförderung
B fr												
B de												
B nl												
DK		○		○	○		○	:		X	●	X
D								:			■	○
EL								:				
E		■		■	■		■	■		■	■	
F					■							X
IRL			○				X	:	:	:	:	:
I								:		○●	○●	
L												
NL		○		○	○		●	X		○●		
A									■			■○●
P												:
FIN		○			X						○	○
S		○●		○●	○●	●	X		X		X	X●
UK (E)		○			●		X			X	○●	○●
UK (W/NI)		○			●		X			X	○●	○●
UK (SC)											○	
IS							X	●		X	○	
LI												
NO		:		○	○	○	X			X	○	○
BG							●					
CZ		○●					X	X				●
EE		○●		■○●	■○●		●	:	:	●	○	○●
LV					●	●	●			X	X	X
LT									:			
HU					●		○			X	●	X
MT												
PL					○				●	○●		X
RO					■●		■●			○	■○●	
SI					●			:		X		
SK		○●			●				■●			●

■ Zentrale Ebene
■ Regionale Ebene

○ Örtliche Ebene
● Schulebene

X Liegt im Ermessen der örtlichen Behörde oder Schule
■ Nicht zutreffend

Quelle: Eurydice 2003

Anmerkungen

Dänemark, Irland und Liechtenstein: Die aufgeführten Informationen wurden nicht auf nationaler Ebene überprüft.

Deutschland: Die regionale Ebene entspricht hier den Ländern, bei denen der überwiegende Teil der Kompetenzen im Bildungswesen liegt. Die zentrale Ebene entspricht dem Bund.

Spanien: Die regionale Ebene entspricht hier den Autonomen Regionen, die zahlreiche Zuständigkeiten im Bildungsbereich haben. Die zentrale Ebene entspricht der nationalen Verwaltung.

Frankreich: Gehaltszulagen, die auf der Grundlage der Beurteilung der beruflichen Leistungen der Lehrer/innen gewährt werden, werden für professeurs certifiés auf der regionalen Ebene und für professeurs agrégés auf der zentralen Ebene bestimmt.

Österreich: Im Hinblick auf die Übernahme zusätzlicher Aufgaben wurde nur die Situation der Lehrer/innen an Hauptschulen berücksichtigt.

Finnland: Die Gehälter werden im Rahmen von Tarifverhandlungen zwischen den Arbeitgebern und den Lehrgewerkschaften auf zentraler Ebene festgelegt. Im Hinblick auf die Berücksichtigung der Berufserfahrung in einem anderen Bereich als dem Bildungswesen und die Beurteilung der beruflichen Leistungen der Lehrer/innen wird durch ein Abkommen auf zentraler Ebene eine Rahmenregelung festgelegt, für deren Anwendung anschließend die örtlichen Behörden zuständig sind. Für die Gewährung von Zuschlägen auf der Grundlage des Schulstandorts legt die Zentralregierung einen Mindestbetrag fest, der jedoch auf örtlicher Ebene angehoben werden kann.

Schweden: Die individuellen Lehrergehälter werden jeweils auf der Ebene der Schule zwischen dem/r Schulleiter/in und den Gewerkschaften bzw., wenn der/die Lehrer/in keiner Gewerkschaft angeschlossen ist, mit dem/r Lehrer/in selbst vereinbart. Durch die nationale Vereinbarung wird jedoch ein Mindestgehalt für Berufsanfänger/innen festgelegt und das Gehalt, das nach fünf Dienstjahren zu zahlen ist.

Vereinigtes Königreich (SC): Die Situation in Bezug auf die Festlegung der Gehälter und die Berücksichtigung zusätzlicher Qualifikationen hat sich 2002 verändert. Voraussetzung für das Aufrücken innerhalb der Gehaltsskala ist die Teilnahme an Fortbildungskursen für die berufliche Weiterentwicklung (continuing professional development, CPD).

Island: Das Grundgehalt der Lehrer/innen und die Gehaltsskala werden im Rahmen von Verhandlungen zwischen den Gewerkschaften, die die Lehrer/innen vertreten, und einem zentralen Ausschuss, der die Kommunen vertritt, vereinbart.

Quelle: Eurydice 2003

Abb. A-23: Überstundensätze für Lehrer/innen der Sekundarstufe I (ISCED 2A)

	Index für die Berechnung des Überstundensatzes	Anzahl der Arbeitsstunden (pro Jahr oder pro Monat)	Höhe der Überstundenvergütung im Vgl. zum regulären Gehalt pro Stunde
B fr	Jahresgrundgehalt/1000	Theoretischer Höchstwert: 801 Unterrichtsstunden pro Jahr	niedriger
B de	Jahresgrundgehalt/1000 Im Falle von Lehremangel: Jahresgrundgehalt/801	Theoretischer Höchstwert: 801 Unterrichtsstunden pro Jahr	niedriger gleich hoch
B nl	100 %, bis zum einem Drittel des Höchstgehalts	(-)	gleich hoch
DK	100 % bis 150 % des Stundenlohns	(-)	höher oder gleich hoch
D	(:)	(-)	in Ausnahmefällen, niedriger
EL	1/90 des Monatsgehalts	max.: etwa 85 Unterrichtsstunden (à 45 Minuten) pro Monat	gleich hoch
E	(-)		(-)
F	Feste Beträge, die zentral vorgegeben werden, abhängig vom Status des Lehrers	(-)	durchschnittl. 100 %
IRL	(-)		(-)
I	variabel	(-)	variabel
L	Prozentsatz variabel, liegt aber unter dem regulären Stundenlohn	(-)	niedriger
NL	100 %	(-)	gleich hoch
A	1,432 % des Monatsgehalts (= 1/70)	max.: etwa 90 Unterrichtsstunden pro Monat	höher
P	125 % bis 150 %	(-)	höher
FIN	89 %	(-)	höher
S	180 % bis 240 % des Stundenlohns	(-)	höher
UK	nicht zutreffend		(-)
IS	1,0385 % des Monatsgehalts (= 1/96,3)	max.: 42,86 Stunden pro Woche	gleich hoch
LI	100 % des Gehalts eines Lehrers mit 5 Jahren Berufserfahrung	(-)	variabel
NO	150 % bis 20 Uhr und 200 % zwischen 20 Uhr und 6 Uhr	(-)	höher
BG	unterschiedlich	(-)	variabel
CZ	125 % des mittleren Stundenlohns	(-)	höher
EE	150 % des Stundenlohns	max.: 42 Stunden pro Woche (einschließlich Überstunden)	höher
CY	(:)	(-)	
HU	130 % bis 150 % des Stundenlohns	(-)	höher
LV	150 % des Stundenlohns	(-)	höher
LT	100 % des Stundenlohns	(-)	gleich hoch
MT	85,9 % des Mindestgehalts eines Berufsanfängers	(-)	niedriger
PL	95 % des Stundenlohns	27 Unterrichtsstunden (à 45 Minuten)	gleich hoch
RO	100 % des Stundenlohns	(-)	gleich hoch
SI	150 % des Stundenlohns	(-)	höher
SK	125 % des Stundenlohns	(-)	höher

Quelle: Eurydice (2003)

Abb. A-24: Monetäre Sonderbestimmungen und Zulagen in Österreich

Quelle: ibw-Zusammenstellung aus diversen Rechtsmaterien

I. Einrechnung in die 20-stündige Lehrverpflichtung:

BLVG	Tätigkeit	Ausmaß
§ 2 Abs. 2	L PH-Lehrer/innen erhalten für alle Unterrichtsstunden die selbe Einrechnung	1,290 WE
§ 2 Abs. 3	Praxisbetreuung der schulpraktischen Ausbildung an den PH	1,290 WE für L PH; 1,050 WE für L 1
§ 3	Einrechnung für Schulleiter und AV	von Größe der Schule abhängig bis zum gänzlichen Entfall der LV
§ 9 Abs. 1	Administrator	0,525 WE pro Klasse
§ 9 Abs. 2a bis 2c, 2d und 2e	Betreuung der Schulbibliothek; an Schulen mit Abendschüler/innen und Praxishauptschulen	je nach Größe der Schule
§ 9 Abs. 3b	EDV - Kustodiat	1,105 bis 4,42 WE
§ 9a	Einrechnung von UP gehaltene Stunden in LV des/der Betreuungslehrers/in	Je LVG
§ 9	Erziehertätigkeit	0,5 WE pro Beschäftigungsstunde

II. weitere Einrechnungen:

VO über die Einrechnung von Nebenleistungen in die Lehrverpflichtung von Bundeslehrer/innen (Nebenleistungsverordnung), BGBl. II Nr. 481/2004, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 297/2007
Ständige/r Stellvertreter/in des/der Leiters/in an einer Expositur
Leitung einer mehrtägigen Schulveranstaltung
Leitung einer Betriebsküche
Erziehungsleitung an Bundesschulen
Praktikumsbetreuung an FS für Sozialberufe
Studienkoordinator/innen
Werkstättenleiter/innen (Bauhofleiter/innen)
Betreuung von IT-Arbeitsplätzen

III. Zulagen:

GehG	Tätigkeit	Höhe (ab 1.1.2008)
§ 57	Leiterzulage	47,2 € für L 3 bis 878,8 für L PH; Erhöhungen nach Dienstalter als Leiter/in um 15, 25 und 40%. Erhöhung bei großen Schulen
§ 58 Abs. 4	L 2b 1 Fremdsprachenlehrer/innen an HS	69,4 €
§ 58 Abs. 4	L 2b 1 Fremdsprachenlehrer/innen an PS	123,8 €
§ 58 Abs. 5	bestimmte L 3 Fremdsprachenlehrer/innen, Musiklehrer/innen und Werklehrer/innen	77,1 € bis 154,2 €
§ 58 Abs. 5	L 3 Fremdsprachenlehrer/innen an PS	zusätzlich 38,1 €
§ 58 Abs. 5	bestimmte L 2b 1 Musiklehrer/innen und Werklehrer/innen	23,2 € bis 46,2€
§ 58 Abs. 5	L 2b1 Werklehrer/innen an PS	Zusätzlich 49,5 €
§ 58 Abs. 8	L 1 Lehrer/innen an Praxisschulen	Unterschiedsbetrag zwischen L 1 und dem Bezug der ohne Überstellung nach L 1 gebühren wurde
§ 59 Abs. 1	Leiterzulage bei vorübergehender Vertretung, Expositurleiter/innen	siehe § 57
§ 59 Abs. 3	L 1 Lehrer/innen in L PH Verwendung	Unterschiedsbetrag
§ 59 Abs. 4a	L 2a 2 Lehrer/innen an PH	Unterschiedsbetrag zu L 1
§ 59 Abs. 5	L 2a 1 Lehrer/innen an Praxisschulen oder L 2b 1 Lehrer/innen an HS in höherer Verwendung	Unterschiedsbetrag zu L 2a 2
§ 59 Abs. 6	L 2b 1 Lehrer/innen mit Qualifikation für eine aufgelassene Verwendungsgruppe L 2	Unterschiedsbetrag zu L 2a 1
§ 59 Abs. 7	L 3 und L 2b 1 Lehrer/innen in Verwendung als Werklehrer/innen	23,2 € bis 46,2 €, an PS zusätzlich 49,5 €
§ 59 Abs. 8	L 2b 1 Kindergärtner/innen, Horterzieher/innen und Erzieher/innen mit best. Qualifikationen	81,2 € bis 161,7 €
§ 59 Abs. 9	L 2b 1 Erzieher/innen mit Befähigungsprüfung für Erzieher/innen oder Befähigungsprüfung für Erzieher und Reifeprüfung	46,4 € bis 92,4 €
§ 59 Abs. 9	L 2b 1 Erzieher/innen mit Befähigungsprüfung für Erzieher oder Befähigungsprüfung für Erzieher und Reifeprüfung an BA für Kipäd. oder Erzieher/innen an Übungshorten und Übungsschulen	92,8 € bis 184,8 €
§ 59 Abs. 10	L 2b 1 Erzieher/innen mit Befähigungsprüfung und Verwendung und Befähigung als Sondererzieher/innen	92,8 € bis 184,8 €
§ 59 Abs. 11	L 2a 1 Kindergärtner/innen mit verschiedenen Qualifikationen und Verwendungen	92,8 € bis 184,8 €
§ 59 Abs. 12	L 2a 1 Erzieher/innen mit verschiedenen Qualifikationen und Verwendungen	11,6 € bis 23,1 €
§ 59a Abs. 1 Z 1	Klassenlehrer/innen an VS mit mehreren Schulstufen in einer Klasse	77,1 €

§ 59a Abs. 1 Z 2	Klassenlehrer/innen an ungeteilten einklassigen und an ungeteilten zweiklassigen VS	116,8 €
§ 59a Abs. 1 Z 3	Klassenlehrer/innen an geteilten einklassigen VS	160,3 €
§ 59a Abs. 2	Zweisprachige Lehrer/innen an zweisprachigen Schulklassen	77,1 €
§ 59a Abs. 2a	Zweisprachige Lehrer/innen mit Zusatzausbildung in Slowenisch	16,7 €
§ 59a Abs. 3	Lehrer/innen speziellen Schulen, die Schüler/innen mit versch. Arten von Behinderungen unterrichten oder betreuen	116,8 €
§ 59a Abs. 4	Berufsschullehrer/innen und Praxisschullehrer/innen bei ganzjähriger Verwendung	Unterschiedsbetrag zur nächst höheren Verwendungsgruppe
§ 59b Abs. 1 Z 1 und 2	leistungsdifferenzierter Unterricht oder Fachkoordination an APS oder PS	54,9 bis 82,2 €
§ 59b Abs. 1 Z 3	Zulage für Leiter/in bei leistungsdifferenziertem Unterricht an APS	54,9 bis 68,4 €
§ 59b Abs. 1 Z 4	Leiter einer APS mit angeschlossener PS	27,6 €
§ 59b Abs. 2 Z 1 bis 3	leistungsdifferenzierter Unterricht oder Fachkoordination an BS	54,9 bis 75,6 €
§ 59b Abs. 2 Z 4	Zulage für Leiter/in bei leistungsdifferenziertem Unterricht an BS	53,8 €
§ 59b Abs. 2 Z 4	Zulage für den/die Direktorstellvertreter/in bei leistungsdifferenziertem Unterricht an BS	27,1 €
§ 59b Abs. 3	Fachkoordinator/in bei musikalischem oder sportlichem Schwerpunkt	82,2, 115 bzw. 148 € für L 2 und L 3 Lehrer/innen und 96,5, 135,1 bzw. 173,7 für L 1 Lehrer/innen
§ 59b Abs. 4 bis 6	Schülerberater/innen	21,1 bis 258 €
§ 59c	Administrator/innen an Bundesschulen mit mehr als 12 Klassen	mit FV 33 % der Leiterzulage, ohne FV 50 % der Leiterzulage
§ 60	Verschiedene Zulagen für höherwertige Verwendungen	11,4 bis 127,1 €
§ 60a	Erzieherzulage	259,3 bis 649,1 €
§ 61	Dauer - MDL	1,432 % des Gehaltes
	Einzel - MDL	30,7 € für L PH und L 1, übrige 26,6 €
§ 61a	Klassenvorstände	168,3 € für L 1, übrige 147,3 €
§ 61b	Kustodiate und Nebenleistungen	37,8 bis 134,6 €
§ 61c	Klassenführung bei Landeslehrer/innen	VS,HS, PS und SS 75,6 €, BS 126,2 e
§ 61d	Verwaltung von Sammlungen (Kustodiaten) bei	46,3 €

	Landeslehrer/innen	
§ 62	Betreuung von Studierenden für die schulpraktische Ausbildung	9,7 bis 20,5 € pro Stunde
§ 63	Betreuung von Unterrichtspraktikant/innen	34,8 bis 57,9 €
§ 63a	mehrtägige Schulveranstaltung	193,4 bis 374 €
§ 63b	Prüfungsvorbereitung für mündliche Abschlussprüfungen	232,9 € für L PH und L 1, übrige 202,9 € und Vergütung pro Kandidat

IV. Weitere Nebenleistungen: gemäß der VO des BMUKK, mit der Vergütungen gemäß § 61b Abs. 3 des Gehaltsgesetzes 1956 festgesetzt werden, BGBl. II Nr. 324/2001, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 257/2007

VO	Tätigkeit	Höhe (ab 1.1.2008)
§ 1	Verwaltung von Lehrmittelsammlungen (Kustodiate) bzw. Nebenleistungen an m. und h. Schulen für wirt. Berufe, m. und h. Schulen für Fremdenverkehrsberufe und FS für Sozialberufe	53,9 bis 215,4 € für L PH und L 1, übrige 45,5 bis 181,8 €
§ 2	Bildungsberatung an m. und h. Schulen	67,3 bis 807,6 € für L PH und L 1, übrige 57 bis 681,6 €
§ 3	Sicherheitstechniker/in an techn. und gewerb. mittleren und höheren Schulen	107,7 € für L PH und L 1, übrige 90,9 €
§ 4	Verwaltung von Lehrmittelsammlungen (Kustodiate) bzw. Nebenleistungen an bzw. Nebenleistungen an BAKIP und BASOP	53,9 bis 134,6 € für L PH und L 1, übrige 45,4 bis 113,6 €
§ 5 Z 1	Studierendenberatung an PH	201,9 bis 673 € für L PH und L 1
§ 5 Z 2 bis 10	Verwaltung von Lehrmittelsammlungen (Kustodiate) bzw. Nebenleistungen an PH	53,9 bis 215,4 € für L PH und L 1

V. Abgeltung der Mehrarbeit der Lehrer/innen für Tätigkeiten im Rahmen der Schulpartnerschaft:

RS Nr. 35/1998 über die Mehrarbeit der Lehrer/innen für Tätigkeiten im Rahmen der Schulpartnerschaft
Teilnahme am Schulgemeinschaftsausschuss (6,43 bis 9,65 vH des Gehaltes)
Teilnahme an einem Klassenelternabend (1,6 vH des Gehaltes)

VI. Prüfungsgebühren:

Bundesgesetz vom 23.6.1976 über die Abgeltung von Prüfungstätigkeiten im Bereich des Schulwesens mit Ausnahme des Hochschulwesens und über die Entschädigung der Mitglieder der Gutachterkommissionen gemäß § 15 SchUG, BGBl. Nr. 314/1976, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. I Nr. 104/2004
Prüfungsabgeltung (2,6 bis 245,9 € valorisiert ab 1.9.2007)
Gutachterkommissionen (2,9 bis 456 € valorisiert ab 1.9.2007)