

mobility

**Ermittlung und Beseitigung von Hindernissen für die  
Mobilität von Fremdsprachenlehrern**

Abschlussbericht

Ein Bericht an die Europäische Kommission  
Generaldirektion Bildung und Kultur

Vertrag Nr. 2005-270/001-001 SO2 88EPAL

Juli 2006

# **Ermittlung und Beseitigung von Hindernissen für die Mobilität von Fremdsprachenlehrern**

## **Abschlussbericht**

**Ein Bericht an die Europäische Kommission  
Generaldirektion Bildung und Kultur**

**Vertrag Nr. 2005-270/001-001 SO2 88EPAL**

**Juli 2006**

**Verfasst von**

**Glyn Williams (Gastprofessor, Fakultät für Kommunikationswissenschaften  
Blanquerna, Universität Ramon Llull),**

**Miquel Strubell (Universität Oberta de Catalunya),**

**Jordi Busquet (Fakultät für Kommunikationswissenschaften Blanquerna,  
Universität Ramon Llull),**

**Dolors Solé (Ministerium für Bildung und Universitäten, Generalitat de  
Catalunya),**

**Sergi Vilaró (Universität Oberta de Catalunya)**

**Korrespondenzanschrift:**

**Miquel Strubell, Universität Oberta de Catalunya, Estudis de Llengües i Cultures, Av.  
Tibidabo 39-43, E-08035 Barcelona, Catalonia. Tel.: +34 932542116, Fax: +34 934176495,  
E-Mail: [mstrubell@uoc.edu](mailto:mstrubell@uoc.edu)**

## Inhalt

<b><u>Überblick</u></b>	4
<b>Hauptbericht</b>	
1 <a href="#">Theoretische Grundlagen</a>	9
2 <a href="#">Methodik</a>	15
3 <a href="#">Fremdsprachenunterricht in Europa</a>	22
4 <a href="#">Ergebnisse des Desk-Researchs</a>	345
5 <a href="#">Ergebnisse der Lehrerumfrage</a>	645
6 <a href="#">Ergebnisse der aus Vertretern der Interessengruppen gebildeten Arbeitsgruppen</a>	801
7 <a href="#">Schlussfolgerungen und Empfehlungen</a>	889
<b>Anhänge<sup>1</sup></b>	
1 Literaturverzeichnis	
2 Danksagungen	
3 Instrumente und Berichte der EU zu Mobilität, Lehrermobilität und Mobilität von Fremdsprachenlehrern	
4 Berichte über Hindernisse in den Ländern	
5 Fragebögen (Katalanisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Russisch, Spanisch)	
6 Umfrageergebnisse: Antworten von mobilen Lehrern, die (in der Regel) in einem anderen als ihrem Heimatland arbeiten	
7 Umfrageergebnisse: Zutreffen von 22 Hindernissen auf Umfrageteilnehmer	
8 Umfrageergebnisse: Antworten auf die freie Frage im Lehrerfragebogen	
9 Zwischen Ländern und Ländergruppen bestehende signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung von Hindernissen	
10 Berichte von Arbeitsgruppentreffen in Barcelona, Sofia, Riga und Dublin	

---

<sup>1</sup> In der veröffentlichten Version nicht enthalten.

## Überblick

1. Das Entstehen des europäischen Binnenmarkts und der damit verbundene Prozess der Deregulierung des Arbeitsmarkts wirft zahlreiche Fragen zur freien Mobilität von Arbeitskräften auf. Die steigende Zahl von Unternehmenszusammenschlüssen und -übernahmen erhöht nicht nur die Nachfrage nach sehr mobilen, hochqualifizierten Arbeitskräften, die flexibel in sich ständig wandelnden Arbeitsmärkten tätig werden, sondern auch die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen innerhalb dieser zunehmend globalen Arbeitsmärkte.
2. Eine der Stärken Europas im Zuge der Ausbreitung der wissensbasierten Wirtschaft liegt in seiner Sprachenvielfalt. Dieser Vorteil wird allerdings nicht immer richtig verstanden, und die Überführung dieser Sprachenvielfalt in eine Mehrsprachigkeit, die Arbeitskräften echte Mobilität durch Ausnutzung ihrer Sprachkenntnisse ermöglicht, geht nur langsam voran.
3. Die EU hat bereits Schritte unternommen, um die Mobilität von Arbeitskräften zu erhöhen. Dabei wurden allerdings einige Problembereiche identifiziert, die sich teilweise durch Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse der Arbeitskräfte beseitigen lassen. Fremdsprachenlehrer der Primar- und Sekundarstufe spielen eine Schlüsselrolle bei der Erreichung dieses Ziels.
4. In vielen Ländern stufen die Behörden die Qualität des Fremdsprachenunterrichts jedoch als keineswegs zufriedenstellend ein. Die Europäische Kommission ist der Ansicht, dass sich, wenn Sprachlehrern mehr Möglichkeiten zu einer vorübergehenden Tätigkeit im Ausland geboten werden, der Austausch bewährter Unterrichtsverfahren und -methoden fördern und in vielen Fällen die Lehrkompetenz von Sprachlehrern durch einen Aufenthalt in dem Land, in dem die von ihnen unterrichtete Sprache als Muttersprache gesprochen wird, verbessern lässt.
5. Frühere Studien haben eine Reihe von Hindernissen für die grenzüberschreitende Mobilität von Schullehrern insbesondere im Rahmen von Comenius-Projekten identifiziert. Die Europäische Kommission hat die Mitgliedstaaten mit verschiedenen Aktionsplänen für mehr Mobilität im Bildungsbereich dazu angehalten, die Mobilität von Lehrern im Allgemeinen zu fördern. Dem schlossen sich im Jahr 2001 das Europäische Parlament und der Rat durch eine entsprechende Empfehlung an.
6. Bisher liegen allerdings wenige Informationen darüber vor, wie die Sprachlehrer selbst die Mobilitätsanreize und -hindernisse wahrnehmen und bewerten. Dies ist ein wichtiger Aspekt der vorliegenden Untersuchung.
7. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden drei Methoden der Datenerfassung verwendet. Zum einen erfolgte eine Informationsgewinnung per Desk-Research, mit der die Entwicklung des legislativen und instrumentalen Rahmens - erforderlichenfalls mit Unterstützung der zuständigen Stellen in den einzelnen Ländern - untersucht werden sollte. Die zweite Methode bestand in der Bildung von Arbeitsgruppen, denen Vertreter der wichtigsten in die Unterrichtung von Sprachen involvierten Personengruppen angehörten. Die Arbeitsgruppentreffen fanden in vier Staaten statt, die nach einem heuristischen Modell ausgewählt wurden, welches verschiedene Einstellungen zur Lehrermobilität berücksichtigt. Den dritten Teil bildete eine Online-Umfrage unter Sprachlehrern in den 31 von der Studie erfassten Ländern. Gegenstand der Umfrage waren Motivationen und Hindernisse für Mobilität.

8. In vielen Fällen war es nicht möglich, im Rahmen des Desk-Researchs die von den einzelnen Mitgliedstaaten angeforderten Unterlagen zu erhalten. Überdies reagierten diese Mitgliedstaaten sehr unterschiedlich auf die Anforderung von Informationen. Angesichts dieses Umstands bestehen ernste Zweifel hinsichtlich des Engagements der Behörden mehrerer Länder für mehr Mobilität von Fremdsprachenlehrern.
9. In den Arbeitsgruppen traten mehrere die Lehrermobilität betreffende Bereiche zutage, in denen die verschiedenen Interessengruppen Enttäuschung artikulierten. Es zeigten sich auch Unterschiede im Zusammenhang mit der institutionellen Ausrichtung der verschiedenen Interessengruppen. Es kann durchaus vorkommen, dass trotz einer hohen Motivation der Sprachlehrer einige Hinderungsgründe in solchem Maße als institutionell bedingt wahrgenommen werden, dass sie als kaum überwindbar erscheinen.
10. Es wurde ein Korrespondentennetz geschaffen, um eine ausreichende Verbreitung des Fragebogens unter den im Bereich Fremdsprachenunterricht tätigen Personengruppen zu gewährleisten. In vielen Fällen halfen die Korrespondenten auch, die offiziellen Ansprechpartner für die Informationsgewinnung im Rahmen des Desk-Researchs zu ermitteln.
11. An der Online-Umfrage beteiligten sich 6251 Fremdsprachenlehrer aus ganz Europa. Es wurde deutlich, dass der Wunsch, die Kompetenz in der unterrichteten Sprache zu verbessern und zugleich den kulturellen Kontext noch besser zu verstehen, das Hauptmotiv für die Lehrermobilität ist.
12. Die Bereitschaft, im Ausland zu unterrichten, war sehr hoch (etwas mehr als 70 % der Befragten gaben an, zu einer Auslandstätigkeit im nächsten Jahr bereit zu sein), wobei es keine geschlechtsbedingten Unterschiede gab; solche zeigten sich später bei der Bewertung des Bestehens verschiedener Hindernisse im Zusammenhang mit den persönlichen Umständen der einzelnen Befragten.
13. Von entscheidender Bedeutung für die Bewertung der relativen Bedeutung der einzelnen Hindernisse für einen Auslandsaufenthalt war das Geschlecht der Befragten. Fünf von sechs Befragten waren Frauen, welche persönliche Umstände oft als größeres Hindernis für einen Auslandsaufenthalt werteten als andere Gründe.
14. Es wurden mehrere Hindernisse identifiziert, welche häufig nebeneinander bestanden. Die Bedeutung der Hindernisse variierte entsprechend den verschiedenen sozialen und demographischen Gruppen und den verschiedenen Ländern. Junge Schullehrer, die noch frei von familiären Verpflichtungen waren, hatten die höchste Motivation und bewerteten die Hindernisse als am wenigsten schwerwiegend. Hinsichtlich der den einzelnen Mobilitätshindernissen beigemessenen Bedeutung zeigten sich Unterschiede zwischen den Lehrern aus den 15 Staaten, die der EU bereits vor 2004 angehörten, und den anderen in der Studie erfassten Staaten.
15. Weitgehende Übereinstimmung bestand in zwei Bereichen: Zum einen gab es Bedenken, dass ein Auslandsaufenthalt schlecht mit Verpflichtungen am Heimatort vereinbar sein könnte und unabhängig vom jeweiligen Gehalt des Befragten am Ende eine Nettoinvestition bedeuten würde. Überdies wurde die Befürchtung geäußert, dass sich ein Auslandsaufenthalt negativ auf die Sicherheit des heimischen Arbeitsplatzes, auf Sozialversicherungs- und Rentenansprüche und auf berufliche Aufstiegsmöglichkeiten auswirken könnte.

16. Auf diese und andere Hindernisse beziehen sich die Empfehlungen, mit denen der vorliegende Bericht schließt:

#### A. Mobilitätsperspektiven für Fremdsprachenlehrer

- Strukturelle Ungleichgewichte: Die Nachfrage nach Stellen für einen Auslandsaufenthalt konzentriert sich auf wenige Länder (in erster Linie UK und Irland). Um diesem Umstand entgegenzuwirken, sollten Austauschaufenthalte in stark nachgefragten Ländern auf eine Schulperiode beschränkt werden.
- Bilaterale und multilaterale Austauschprogramme: Die Mitgliedstaaten sollten darin bestärkt werden, die Anzahl von Austauschmöglichkeiten speziell für Fremdsprachenlehrer zu erhöhen und ihren Umfang zu erweitern, bereits bestehende Austauschprogramme (*puesto por puesto*, *teacher exchange Europe* usw.) eingeschlossen. Dabei sollten insbesondere Drittländer berücksichtigt werden, also Länder, in denen die Austauschlehrer nicht ihre Muttersprache, sondern eine Sprache, für deren Vermittlung sie ausgebildet sind, lehren würden, wobei keine dieser beiden Sprachen eine offizielle Landessprache des Gastlands wäre.
- Die Auswahlverfahren für organisierte Mobilität im Rahmen bilateraler Austauschprogramme sollten geändert werden. Insbesondere: (a) sollte der Schwerpunkt nicht so sehr auf dem langwierigen Sammeln von Erfahrungen als vielmehr auf jugendlicher Spontaneität, Enthusiasmus und Innovationsfähigkeit nach der Rückkehr liegen; (b) sollte bei der Auswahl weniger Gewicht auf die Kenntnisse der Austauschlehrer in der von ihnen gewöhnlich unterrichteten Fremdsprache gelegt werden, da bei Austauschlehrern, sofern sie nicht in ein Drittland fahren, in der Regel angenommen wird, dass sie ihre Muttersprache unterrichten, und ein Ziel des Austausches darin besteht, dass sie ihre Kenntnisse in der Sprache verbessern, die zu unterrichten sie qualifiziert sind; (c) sollten Bewerber bevorzugt werden, denen es darauf ankommt, Erfahrungen mit dem Leben in einer anderen Kultur zu sammeln; (d) sollte Gewicht auf das Engagement gelegt werden, mit dem sich die Gastschule und deren Lehrkörper an dem Mobilitätsprojekt beteiligen; (e) kann in Fällen, in denen die Behörden fürchten, dass Teilnehmer an Austauschprogrammen für Fremdsprachenlehrer auf Dauer in dem Gastland bleiben, eine Rückkehrverpflichtung für die Bewerber in das Auswahlverfahren aufgenommen werden.
- Verfahren zur Anerkennung der beruflichen Qualifikationen von Fremdsprachenlehrern: (a) Eine Arbeitsgruppe könnte insbesondere untersuchen, wie sich Verfahren zur Anerkennung der beruflichen Qualifikationen berufstätiger Fremdsprachenlehrer vereinfachen lassen, Verfahren, welche eins der Hindernisse für die Mobilität außerhalb bilateraler Austauschprogramme darstellen; (b) die Europäische Kommission könnte die Mitgliedstaaten auffordern, die Verfahren für die Zulassung ausgebildeter Fremdsprachenlehrer, die außerhalb von Austauschprogrammen lediglich vorübergehend in einem anderen Mitgliedstaat arbeiten wollen, zu vereinfachen.

#### B. Informationen zu Mobilitätsperspektiven von Fremdsprachenlehrern

- Die zuständigen öffentlichen Stellen sollten die Verbreitung von Informationen über die Ausschreibung von Auslandsstellen verbessern. In einigen Länder sollte der Prozess insgesamt transparenter gestaltet werden.

- Außerhalb bilateraler Austauschprogramme benötigen Lehrer eine Informationsstelle, am besten in Form einer Website, auf der Informationen über freie befristete Stellen an Schulen in ganz Europa bereitgestellt werden. Solch eine zentrale Informationsstelle, eingerichtet von der Kommission oder auf deren Initiative, könnte (mit Genehmigung der Mitgliedstaaten) sogar die direkte Verantwortung für die Besetzung der offenen Stellen übernehmen.

#### C. Persönliche Umstände

- Die Europäische Kommission könnte, um die finanziellen und sozialen Aspekte einiger Hindernisse zu mildern, spezielle kompensatorische Anreize für Frauen mit familiären Verpflichtungen erwägen (z. B. Reisegeldzuschüsse für Wochenendbesuche zu Hause usw.).

#### D. Finanzielle Aspekte

- Bei der Finanzierung langfristiger Mobilitätsprogramme über die Kommission sollten Gehaltsunterschiede berücksichtigt und, wenn angebracht, ausgeglichen werden.
- Die Mitgliedstaaten sollten dazu angehalten werden, insbesondere in Bezug auf die in diesem Bericht behandelte Mobilität Regelungen zu vereinbaren, welche die europaweite Übertragbarkeit von Renten- und Sozialversicherungsbeiträgen gewährleisten.

#### E. Bedingungen für die Mobilität von Fremdsprachenlehrern

- Spezifische Anforderungen an Fremdsprachenlehrer: Die Kommission könnte die Bildungsbehörden der einzelnen Länder auffordern, Wege zur Beseitigung der Hindernisse zu finden, auf die Fremdsprachenlehrer hinweisen, die entweder in das betreffende Land kommen oder dieses für eine vorübergehende Tätigkeit im Ausland verlassen wollen.
- Beruflicher Aufstieg: (a) Die Kommission könnte in Zusammenarbeit mit den Bildungsbehörden der einzelnen Länder ein System schaffen, mit dem gewährleistet wird, dass Erfahrungen im Unterrichten von Fremdsprachen an ausländischen Schulen den gleichen Stellenwert haben wie eine Tätigkeit im eigenen Land; (b) ferner könnte die Kommission den Mitgliedstaaten empfehlen, Maßnahmen zu ergreifen, durch die eine Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer im Ausland als echter Vorteil in Bezug auf Perspektiven des beruflichen Aufstiegs gewertet wird.
- Lehrerausbildung: (a) Die Kommission könnte einen europaweiten Konsens über die Ausbildung, die Fremdsprachenlehrer in Zukunft benötigen werden, fördern; (b) berufsbegleitende Schulungen können wesentlich gefördert werden, wenn die Kommission Workshops auf europäischer Ebene und Arbeitsbesuche vor Ort organisiert und unterstützt.

Das Gesagte zusammenfassend, erklären die Autoren dieses Berichts, dass nach ihrer Auffassung die Europäische Kommission erwägen sollte, eine Mobilitätsstrategie speziell für Fremdsprachenlehrer zu entwerfen.

## KAPITEL 1: Theoretische Grundlagen

### Einführung

Der Neoliberalismus ist das politische Konzept, das die Grundlage der Globalisierung darstellt und mit der Entstehung der *New Economy* verknüpft ist. Die Arbeitsmärkte unterliegen immer weniger den Zwängen staatlicher Regulierung. Früher funktionierten die nationalen Arbeitsmärkte im Wesentlichen als einheitliche Märkte mit einer einzigen Sprache, so dass es in Europa zahlreiche weitgehend abgeschlossene Arbeitsmärkte und eine entsprechende Anzahl von Landessprachen gab.

Im Februar 1986 unterzeichneten die 12 Mitgliedstaaten die Einheitliche Europäische Akte, in der der Zeitplan für die 270 für die Einführung des Binnenmarktes bis 1993 erforderlichen Maßnahmen beschrieben war.<sup>2</sup> Waren, Dienstleistungen, Personen und Kapital sollten sich innerhalb des Binnenmarktes zunehmend frei bewegen. Unter den sich herausbildenden Bedingungen der freien Mobilität der Arbeitskräfte in einem einheitlichen Arbeitsmarkt besteht jedoch die Notwendigkeit entweder der Beherrschung einer *Lingua franca* oder der Ausdehnung der Mehrsprachigkeit auf die Mehrzahl der Bürger Europas.

Daraus resultiert die Notwendigkeit einer Erweiterung und Verbesserung des Sprachunterrichts in Europa. Dazu zählt auch die Notwendigkeit, dass Fremdsprachenlehrer vermehrt Erfahrungen in den Ländern sammeln, in denen die von ihnen unterrichteten Sprachen gesprochen werden. Allerdings gibt es zahlreiche Barrieren, welche die meisten Sprachlehrer daran hindern, solche Möglichkeiten zu nutzen. Es wurden Maßnahmen ergriffen, um diese Barrieren zu senken, vor allem durch die Gesetzgebung in den Ländern und durch Richtlinien der Europäischen Union.

Bisher ist wenig darüber bekannt, wie Lehrer diese Entwicklungen einordnen und wie sie das Verhältnis zwischen ihrer persönlichen Situation und den Hindernissen sehen, die sie möglicherweise überwinden müssen, um in den Genuss der Vorteile der Auslandserfahrung zu kommen. Dies ist der Punkt, an dem die vorliegende Studie ansetzt.

### f. Mobilität

Mit soziologischen Untersuchungen der Mobilität wird versucht, strukturelle Muster zu ermitteln, mit denen sich verschiedene Erscheinungsformen von Mobilität erklären lassen. Daneben gibt es jedoch auch Untersuchungen individueller Faktoren. Allerdings besteht zunehmend die Tendenz, zur Beschreibung der Eigenschaften von Mobilität individuelle und strukturelle Faktoren nebeneinander zu betrachten. Der Einzelne kann nicht unabhängig von den Strukturen, in die er eingebettet ist, Entscheidungen treffen, und Strukturen oder Netze funktionieren nicht unabhängig vom Einzelnen.

Mit einer Analyse der Push-Pull-Faktoren, die dem Dualismus von Angebot und Nachfrage in der Wirtschaft entsprechen, sollen die mit dem Übergang von einem Umfeld in ein anderes zusammenhängenden Faktoren ermittelt werden. Bei einer Betrachtung der Bewegung von Kapital und der Bewegung von Personen im Zusammenhang wird argumentiert, dass sich verschiedene Länder und Regionen hinsichtlich der in der Wirtschaft und auf den Arbeitsmärkten herrschenden Bedingungen unterscheiden, was unterschiedliche Arten von Kenntnissen erfordert und mit unterschiedlichen Einkommensniveaus verbunden ist. Die Globalisierung, heißt es, konsolidiere und verstärke diese Differenzierung. Innerhalb von Ländern oder Regionen wird geographische Mobilität häufig als ein Aspekt sozialer Mobilität angesehen.

---

<sup>2</sup> Quelle: [http://europa.eu/abc/12lessons/index6\\_de.htm](http://europa.eu/abc/12lessons/index6_de.htm)



Ein systemischer Ansatz hingegen verbindet Mobilitätsnetze und individuelle Entscheidungsfindung im Kontext politischer und kultureller Einflüsse.

Mobilität hat sowohl räumliche als auch soziale Aspekte, welche die Europäische Kommission in ihrem Aktionsplan für Qualifikation und Mobilität<sup>3</sup> klar unterscheidet. In einem stabilen, staatlich regulierten Arbeitsmarkt lässt sich feststellen, dass die Zielorte desto weiter entfernt sind, je höher die soziale Stellung der Migranten ist. Sozialer Aufstieg kann auf zwei Wegen erreicht werden: Jemand kann sich in ein und demselben lokalen Unternehmen hocharbeiten (engl. **burger mobility**), oder er kann er einen spiralförmigen Weg des Aufstiegs (engl.: **spiralism**) beschreiten, also soziale und geographische Mobilität kombinieren, sich die Karriereleiter von Vakanz zu Vakanz hinaufarbeiten, häufig in verschiedenen Unternehmen, so dass Veränderungen oft mit räumlicher Mobilität verbunden sind. Dieser spiralförmige soziale Aufstieg ist von besonderer Bedeutung bei Personen, die an ihrer beruflichen Karriere arbeiten.

Aus Sicht des Einzelnen stellt sich Mobilität häufig als eine Kosten-Nutzen-Analyse der Faktoren dar, welche Mobilität fördern oder hemmen. Entscheidungsfindung wird als mit Marktinvestitionen vergleichbar betrachtet, bei denen sich dem Einzelnen verschiedene Optionen bieten. Der Familienzyklus und der Investitionszyklus stehen in einem klaren Zusammenhang: An bestimmten Stellen des Lebenszyklus einer Person sind Investitionen in einer oder anderer Form wünschenswert und möglich. Nicht erfolgte Investitionen in die eigenen Interessen und Ziele führen zu Stillstand und einem Fehlen sozialer Mobilität und anderer Arten von Mobilität. Es müssen die Bedürfnisse der ganzen Familie und einzelner Familienmitglieder berücksichtigt werden. In einer Karriere werden diese persönlichen Interessen auf die eigene berufliche Entwicklung bezogen. Mitunter fallen die Investitionserfordernisse des beruflichen Zyklus mit besonderen Punkten des Familienzyklus zusammen. Konflikte zwischen Investitionserfordernissen und dem Familienzyklus führen häufig zu Nichtinvestitionen und sogar zur Aufgabe des persönlichen beruflichen Ziels und zur Wahl eines neuen beruflichen Ziels.

Die Vorteile von Mobilität liegen mithin auf der Hand. Nichtsdestotrotz gibt es nach Auffassung der Kommission "nach wie vor viele Mobilitätshindernisse, etwa fehlende Sprachenkompetenz, familiäre Umstände, Aspekte im Zusammenhang mit Steuern, Renten, Sozialversicherung usw." (Kommission 2002: 4).

## ii. Lehrermobilität

In vielen Berufen und auch im Lehrerberuf ist soziale oder berufliche Mobilität von Bedeutung für das berufliche Fortkommen. Jemand kann innerhalb einer Schule oder eines Verwaltungsbezirkes sozial mobil sein; werden jedoch geographische und soziale Mobilität kombiniert, erweitern sich die Möglichkeiten für soziale Mobilität. Allerdings gibt es bestimmte Einschränkungen. Die Staaten reglementieren viele Berufe, und Berufsverbände spielen eine wichtige Rolle bei der Festlegung von Kriterien für den Berufseintritt und den beruflichen Aufstieg und für die Gestaltung der zugehörigen Ausbildung. Dies führte häufig nicht nur zur Einschränkung des Berufseintritts innerhalb der Staaten, sondern erschwerte auch den Berufszugang von Personen aus anderen Staaten. Im Ergebnis bestanden mehrere Arbeitsmärkte losgelöst nebeneinander, die jeweils nach ihren eigenen Regeln funktionierten.

Untersuchungen der Mobilität von Lehrern beschäftigten sich bisher in der Regel eher mit Arbeitskräftemangel und Lehrerfluktuation als mit der Migration auf der Suche nach

---

<sup>3</sup> Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel, den 13.2.2002. KOM(2002)72 endgültig. Siehe Anhang II: Statistischer Anhang.  
[http://europa.eu.int/eur-lex/de/com/cnc/2002/com2002\\_0072de01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/de/com/cnc/2002/com2002_0072de01.pdf)

Weiterbildung und sprachlicher Erfahrung. In den USA wurde die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Bundesstaaten als Beispiel für die Lösung charakteristischer Probleme im Zusammenhang mit dem Angebot an und der Nachfrage nach Lehrern in diesen Bundesstaaten untersucht. Während die Sprachenvielfalt in den USA weit geringer ist als in Europa, sind viele die Regulierung betreffenden Sachverhalte ähnlich gelagert. Es besteht ein Vertrauen in die marktgesteuerte Mobilität: Es wird davon ausgegangen, dass der Einzelne auf Marktlücken reagiert, und der Markt reagiert seinerseits mit entsprechenden Angeboten auf Defizite. Studien zeigen, dass politische Maßnahmen zur Erhöhung der Lehrermobilität helfen, gute Lehrer im Beruf zu halten. Die Studien befürworten den Abschluss von Vereinbarungen über die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen, die Übertragbarkeit von Rentenansprüchen und die Bereitschaft, Lehrer für gesammelte Erfahrungen zu bezahlen, denn damit werde die Grundlage für eine erhöhte Lehrermobilität geschaffen. Solche politischen Rahmensetzungen werden nicht nur benötigt, um Hindernisse zu beseitigen, auf die erfahrene Lehrer stoßen, deren Familien umziehen oder die Marktchancen nutzen wollen, sondern auch um Lehrer davor zu schützen, aus dem Beruf gedrängt oder am Berufseintritt gehindert zu werden.

In den USA ist die Mobilitätsrate zwischen den Schulen hoch, und der Lehrerberuf verzeichnet eine sehr hohe Mobilität (Ingersoll 1995<sup>4</sup>, 2001<sup>5</sup>; Murnane, Singer, Willett, Kemple & Olsen 1991<sup>6</sup>), nicht nur beim Wechsel von einer Schule an die andere, sondern auch beim Berufsausstieg. Je ärmer die Bevölkerung in einem Gebiet ist, desto höher ist die Mobilität. Wesentliche Faktoren für diese Mobilität sind die Größe der Schule, die Qualität der Verwaltung und die Vergütung. Die Umzugsentfernung hat, auch wenn sie vielleicht nicht sehr groß ist, bei den familiären Faktoren ein größeres Gewicht. Die Fluktuation ist größer in ärmeren Gegenden und an leistungsschwachen Schulen. Jedenfalls ist Mobilität ein Zeichen dafür, dass bessere Arbeitsbedingungen gesucht werden, und Lehrer für gesuchte Fächer wie Mathematik und andere Wissenschaften tendieren dazu, den Beruf auf der Suche nach einer besser bezahlten Beschäftigung aufzugeben.

Verschiedene Studien deuten darauf hin, dass eine hohe Fluktuation der Lehrerschaft einer Schule einer der wichtigsten Faktoren des Scheiterns von Bemühungen zur Verbesserung der Schule ist (Berman & McLaughlin 1977<sup>7</sup>; Huberman & Miles 1984<sup>8</sup>). Um effektiv zu sein, muss eine steigende Mobilität von Fremdsprachenlehrern mit entsprechenden Anstrengungen der Gasteinrichtung und der Lehrer an dieser Einrichtung einhergehen.

### iii. Mobilität von Fremdsprachenlehrern

Fremdsprachenlehrer spielen wegen der potenziellen Auswirkungen ihrer Tätigkeit auf den europäischen Arbeitsmarkt eine entscheidende Rolle bei dessen künftiger Entwicklung. Je erfolgreicher Lehrer ihre beruflichen Aufgaben meistern, desto besser werden ihre Schüler und Studenten in der Lage sein, den Anforderungen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt gerecht zu werden. Fremdsprachenlehrer können also eine multiplikatorische Wirkung haben, sofern die Qualität ihrer Arbeit gewährleistet ist.

---

<sup>4</sup> Ingersoll, R. (1995). *Teacher supply, teacher qualifications, and teacher turnover*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

<sup>5</sup> Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 37(3), 499-534.

<sup>6</sup> Murnane, R. J., Singer, J. D., Willett, J. B., Kemple, J. J., & Olsen, R. J. (1991). *Who will teach? Policies that matter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

<sup>7</sup> Berman, P., & McLaughlin, M. (1977). Federal programs supporting educational change. Vol. 7. *Factors affecting implementation and continuation* (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: Rand Corporation.

<sup>8</sup> Huberman, M., & Miles, M. (1984). *Innovation up close*. New York: Plenum.

Die Kommission bemerkt hierzu allerdings:

"Insgesamt werden in den Schulen zu wenig Fremdsprachen gelehrt und gelernt, weshalb auf diesem Gebiet beträchtliche Investitionsanstrengungen unternommen werden müssen (Anhang II Nummer 13). Durch Fortschritte beim Fremdsprachenunterricht würde eine der wichtigsten kulturellen und psychologischen Mobilitätsbarrieren aus dem Weg geräumt und auch die Grundlage geschaffen für den Erwerb interkultureller Fähigkeiten zum besseren Verstehen dessen, was es bedeutet, zum Leben und Arbeiten in ein anderes Land zu ziehen. In diesem Zusammenhang darf man die Bildungsmobilität nicht unterschätzen, nicht zuletzt wegen der sprachlichen und interkulturellen Fertigkeiten, die mobile Studierende erwerben. Es ist erwiesen, dass Menschen, die während ihres Studiums international mobil waren, im späteren Leben eher Arbeitsmöglichkeiten in einem anderen Mitgliedstaat als ihrem eigenen in Betracht ziehen, suchen oder wahrnehmen." (Kommission 2002: 10).

Neben der Mehrung der Erfahrungen von Sprachlehrern wurden als Ziel des Aktionsplans zur Förderung der Mobilität (2000)<sup>9</sup>, welcher darauf abzielte, Sprachlehrern die Möglichkeit zu geben, zu langfristigen Trainingsaufenthalten ins Ausland zu gehen, auch Anstrengungen zur Verbesserung des Sprachunterrichts formuliert, gemäß der Entschließung des Rates vom 31. März 1995 betreffend die qualitative Verbesserung und Diversifizierung des Erwerbs von Fremdsprachenkenntnissen und des Fremdsprachenunterrichts in den Bildungssystemen der Europäischen Union. Überdies forderte die Kommission die Mitgliedstaaten auf, rechtliche und verwaltungstechnische Hindernisse für die Mobilität von Fremdsprachenlehrern zu beseitigen, und verankerte dieses Ziel in den Aktionen II.4.1 and II.4.2 des "Aktionsplans zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt" (Kommission 2003)<sup>10</sup>.

#### iv. Institutionelle Struktur

Die einzelnen Lehrer sind mit verschiedenen Institutionen verbunden. Diese Verbindungen stellen einen großen Teil der Struktur dar, die sowohl durch die einzelnen Lehrer mit ihrer Tätigkeit als auch durch den Lehrerberuf insgesamt gegeben ist. Sie gehören zu einem Berufsstand, welcher hilft, Verhaltens- und Handlungsstandards zu setzen. Diese Standards werden über die Berufsausbildungseinrichtungen vermittelt. Der Berufsstand wird von Berufsverbänden vertreten, welche helfen, Standards zu wahren, und deren Umsetzung mit anderen Einrichtungen verhandeln. Lehrer gehören zu einem in einer Schule tätigen Lehrkörper und unterhalten besondere Beziehungen zu ihren Kollegen. Verschiedene Lehrkörper stehen miteinander in Kontakt und entwickeln dabei nicht nur ein Gemeinschaftsgefühl, sondern auch einen Sinn für die mit dem Beruf verbundenen Standards und Erwartungen.

Lehrer werden direkt oder indirekt von anderen Stellen beschäftigt. Die Regierung kann die Mittel für die Beschäftigung der Lehrer bereitstellen und wird dabei bestrebt sein, Standards hinsichtlich der Erwartungen zu setzen, die sie gegenüber den einzelnen

<sup>9</sup> Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 14. Dezember 2000 zur Festlegung eines Aktionsplans zur Förderung der Mobilität [Amtsblatt C 371 vom 23.12.2000]. <http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/cha/c11048.htm>

<sup>10</sup> Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel, den 24.07.2003. KOM(2003) 449 endgültig. [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf)

Die vorliegende Untersuchung war in Aktion II.4.1 vorgesehen: "Auf der Grundlage ihrer jüngsten Untersuchung über Hindernisse der Lehrermobilität in der Union wird die Kommission eine eingehende Analyse insbesondere der Hindernisse finanzieren, die der Mobilität von Lehrkräften im Wege stehen; hierzu gehören neben einer Erhebung der Wahrnehmungen und Einstellungen der Betroffenen auch Empfehlungen für die Mitgliedstaaten. 2005" (S. 20)

Lehrern und denjenigen hat, die eine direktere Rolle bei der Beschäftigung und Berufsausübung der Lehrer spielen. Die Einrichtung, welche die staatlichen Mittel direkt für die Bezahlung der Lehrergehälter verwendet, kann durchaus eine lokale oder regionale Behörde, wo nicht gar die betreffende Schule sein. Diese Einrichtung wird auch hinsichtlich der Unterrichtspraxis und der Zukunft der Lehrer ein Wort mitzureden haben.

Solche Einrichtungen prägen den Beruf: Sie haben ein begründetes Interesse an der Tätigkeit des einzelnen Lehrers. Wie oben ausgeführt, sind sie verantwortlich für viele der strukturellen Hindernisse für die Lehrermobilität; und sie sind in der Lage, diese Hindernisse zu reduzieren oder zu beseitigen, wenngleich es Sache des einzelnen Lehrers ist, sich mit diesen auseinander zu setzen und über sie zu verhandeln. Innerhalb jedes dynamischen Systems ist es von zentraler Bedeutung, inwieweit Maßnahmen auf institutioneller Ebene den Einzelpersonen, welche in Beziehungen zu den Institutionen stehen, mitgeteilt werden und diesen bekannt sind. Maßnahmen, die bestimmt sind, dem Einzelnen zu helfen, sind diesem nicht immer bekannt.

#### **v. Ansatz der Studie**

Die oben erwähnten US-Studien behandeln nicht die Hauptthemen der vorliegenden Studie. Sie beschäftigen sich eher mit berufsübergreifender Mobilität als mit Zusammenhängen zwischen geographischer Mobilität, der Verbesserung relevanter Kompetenzen und der Fortbildung des einzelnen Lehrers. Nichtsdestoweniger beinhalten sie Aussagen, die in der vorliegenden Studie berücksichtigt werden sollten. So ist ein wesentliches Motiv für die Migration von Lehrern wahrscheinlich die soziale Mobilität innerhalb des Berufs. Auch dürften einige Mobilitätsbarrieren ähnlich sein. Die verschiedenen Aspekte der Lehrermobilität sind vermutlich von denselben Sachverhalten bedingt: Familienumstände, Alter, Geschlecht, Höhe der Vergütung, Nachfrage nach der unterrichteten Sprache oder der Unterrichtssprache, Anerkennung von Qualifikationen usw. Offenkundig hängen einige dieser Sachverhalte zusammen. Die Aufgabe besteht nun darin, den Personenkreis herauszufinden, der Voraussetzungen für Mobilität mitbringt, und die Auswirkungen verschiedener Hindernisse auf die einzelnen Kategorien dieses Personenkreises zu bestimmen. In der Studie geht es weniger um Berufsaussteiger als um Mobilität innerhalb des Berufs.

Dies bedeutet, dass Informationen über folgende Sachverhalte gesammelt werden müssen:

- i. regulatorische Hindernisse,
- ii. individuelle Hindernisse,
- iii. strukturelle Hindernisse.

Weiter unten führen wir aus, wie die relevanten Informationen gesammelt und analysiert werden. Hinsichtlich der regulatorischen Hindernisse wurden bereits beträchtliche Anstrengungen unternommen, und künftige Bemühungen sollten sich grundsätzlich auf bereits vorhandene Berichte bezüglich der einzelnen Mitgliedstaaten stützen. Die Studie enthält Informationen über die Beseitigung regulatorischer Hindernisse durch Maßnahmen wie die Übertragbarkeit von Qualifikationen und Ansprüchen, die Bezuschussung aus Mitteln der Europäischen Gemeinschaft, die Anrechnung von Studienleistungen via ECTS usw.

Die Fokussierung auf persönliche Merkmale bedeutet nicht, dass psychologische Eigenschaften des potenziellen Migranten berücksichtigt werden. Bei der Betrachtung solcher Sachverhalte wie Wahrnehmung und Einstellungen ist es angebracht, den Zusammenhang zwischen diesen Sachverhalten und dem Verhalten zu hinterfragen. Der

Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten ist allenfalls gering, das heißt, dass Einstellungen häufig nur gering mit dem Verhalten korreliert sind. Wahrnehmung hingegen kann als Korrelat der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit behandelt werden. Wenn es also gelingt, die gesetzlichen Mobilitätshindernisse zu bestimmen, können diese in Bezug auf ihre wahrgenommene Relevanz für die Mobilität beurteilt werden.

## KAPITEL 2: Methodik

### Einführung

Diese Studie verfolgt das Ziel:

"[...] die Hindernisse für die Mobilität von Sprachlehrern hinweg über Länder- und Sprachgrenzen in Europa zu erfassen, zu definieren, zu klassifizieren und zu analysieren und praktische Empfehlungen für Aktionen auf europäischer und auf nationaler Ebene auszusprechen."

Unter Mobilität wird hier nicht die Bewegung innerhalb eines Staates, sondern von einem Staat in einen anderen verstanden. Im Rahmen dieser Studie werden vor allem solche Mobilitätsformen betrachtet, die von einem halben Jahr bis zu mehreren Jahren dauern. Gegenstand der Studie sind ausgebildete Lehrer aus ganz Europa, die an Primarschulen, an Sekundarschulen und in der Berufsausbildung arbeiten. Dabei handelt es sich um zwei Gruppen von Lehrern: (a) diejenigen, welche dafür ausgebildet sind, Schüler in einer Fremdsprache zu unterrichten und (b) diejenigen ausgebildeten Lehrer, welche in der Lage sind, ein anderes Fach in einer Sprache zu unterrichten, die für die Schüler eine Fremdsprache ist. Obwohl die zweite Gruppe unzweifelhaft wesentlich kleiner ist, werden wir bestrebt sein, sie in der Studie entsprechend zu berücksichtigen.

Die Datenerfassung umfasst folgende drei Komponenten:

- Desk-Research mit Schwerpunkt auf dem in den einzelnen Staaten bestehenden Umfeld,
- Umfrage unter Lehrern der einzelnen Länder,
- Arbeit mit relevanten Interessengruppen mit dem Ziel, den Einfluss des beruflichen Umfeldes zu bestimmen.

Diese Komponenten werden einzeln besprochen.

#### i. Desk-Research

Das Thema dieser Studie hat auf europäischer Ebene bereits beträchtliche Beachtung gefunden. Es wurden mehrere Berichte in Auftrag gegeben, und die einzelnen Staaten realisierten häufig konkrete Gesetzgebungs- und Planungsmaßnahmen, um einige der Hindernisse abzubauen. Die relevanten Informationen werden zusammengetragen und als Hintergrunddaten und Wissensbestand bezüglich des Gegenstands der Studie verwendet.

Ziel dieses Teils der Studie ist es, detaillierte Angaben über die Bildungssysteme in den 31 von der Studie erfassten Staaten zu ermitteln und im Einzelnen die Schritte zu betrachten, welche bereits gegangen wurden, um Hindernisse für die Lehrermobilität und die Mobilität allgemein abzubauen. Unterschiede zwischen den Bildungssystemen sind wichtig, weil sie Einfluss auf die Bewertung der Mobilitätshindernisse durch die Lehrer selbst und auf die Bedeutung der Überwindung dieser Hindernisse für die soziale Mobilität der Lehrer haben können. Überdies muss neben den Maßnahmen zur Beseitigung der Hindernisse auch betrachtet werden, inwieweit die Lehrer das bestehende Umfeld kennen.

Mit Hilfe einer Analyse der aktuellen politischen Ziele und Initiativen der Staaten ist ein Überblick über die institutionellen Gegebenheiten und Vorschriften möglich, welche als Mobilitätshindernisse wirken können, und zwar unter Berücksichtigung der Qualifikationen, der Rentenansprüche usw. und des Grades und Umfangs ihrer Übertragbarkeit. Es wird ein Überblick über Unterschiede bei der Einstellung, der gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen, der Übertragbarkeit von

Rentenansprüchen usw. gegeben. Dabei wird als selbstverständlich erachtet, dass die Staaten ein Interesse an einer hohen Qualifikation der Lehrerschaft haben. Politische Maßnahmen, welche die Lehrermobilität verbessern, helfen überdies, gute Lehrer im Beruf zu halten, und schaffen bessere Möglichkeiten, Lehrer für Schulen zu finden, an denen sie am meisten gebraucht werden.

Die meisten Staaten und Regionen stellen regelmäßig Daten sowohl zu Migrationstrends als auch zum Lehrerberuf bereit. Hauptsächlich dank der Arbeit der Kommission verwenden die Staaten zunehmend allgemeine Mobilitätskennzahlen, die mit den statistischen Standards sowohl auf der Ebene der Länder als auch auf Gemeinschaftsebene kompatibel sind. Einige Staaten sammeln direkte Daten über Lehrermobilität, wenngleich sich diese meist auf die Mobilität innerhalb des Staates oder der Region oder auf den kurzfristigen Austausch im Rahmen von Comenius-Projekten beschränken. Viele dieser Daten und ausführliche Informationen über die Ausbildungsstrukturen in den einzelnen Staaten und in diesen Strukturen vorhandene Ausbildungsrichtungen für Lehrer wurden in zwei Berichten der Southampton University über Lehrerausbildung zusammengetragen und dargestellt (Kelly et al. 2002, 2004<sup>11</sup>). Diese Berichte beinhalten auch Angaben darüber, wo ein Auslandsaufenthalt erforderlich ist, Details über bestehende Austauschprogramme für Lehrer, Informationen darüber, in welchen Staaten zweisprachiger Unterricht erteilt wird, bei dem die Lehrer den Stoff in einer Sprache vermitteln, die für die Schüler eine Fremdsprache ist, und Informationen über Möglichkeiten, durch Weiterbildung die individuellen Aufstiegsperspektiven zu verbessern.

Als potenziell wertvolle Quelle anzusehen waren auch die Bewertungsberichte, welche zu erstellen und der Kommission vorzulegen die Mitgliedstaaten in der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 10. Juli 2001 über die Mobilität von Studierenden, in der Ausbildung stehenden Personen, Freiwilligen, Lehrkräften und Ausbildern in der Gemeinschaft<sup>12</sup> aufgefordert wurden. Diese Bewertungsberichte waren innerhalb von zwei Jahren nach Annahme der Empfehlung und danach alle zwei Jahre vorzulegen und sollten die Maßnahmen zur Umsetzung der darin enthaltenen Empfehlungen und der Empfehlungen des Aktionsplans zur Förderung der Mobilität bewerten<sup>13</sup>.

Der nächste wichtige Schritt war der Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität (Februar 2002)<sup>14</sup>. In diesem Aktionsplan heißt es:

---

<sup>11</sup> (a) Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Gallagher-Brett, Diana Jones, Laurence Richard & Amanda Hilmarsson-Dunn. *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. A Report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture. Revised Report, August 2002. 90 pp. Main report:

[http://www.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/executive\\_summary\\_full\\_en.pdf](http://www.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/executive_summary_full_en.pdf)

(b) Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza & William McEvoy. *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference*. A Report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture. September 2004.

<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/index.htm>

<sup>12</sup> Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 10. Juli 2001 über die Mobilität von Studierenden, in der Ausbildung stehenden Personen, Freiwilligen, Lehrkräften und Ausbildern in der Gemeinschaft (2001/613/EG); Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften L 215, 9.8.2001.

[http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2001/L\\_215/L\\_21520010809de00300037.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2001/L_215/L_21520010809de00300037.pdf)

<sup>13</sup> Siehe Bericht der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über die Durchführung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 10. Juli 2001 über die Mobilität von Studierenden, in der Ausbildung stehenden Personen, Freiwilligen, Lehrkräften und Ausbildern in der Gemeinschaft. 27. Januar 2004. <http://register.consilium.eu.int/pdf/de/04/st05/st05780.de04.pdf>

<sup>14</sup> Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel,

"Das vorliegende Dokument baut auf der Arbeit der Taskforce auf und beinhaltet ein ehrgeiziges Aktionsprogramm zur Entwicklung der europäischen Arbeitsmärkte, die für alle offen, für alle zugänglich sein sollen. Es ergänzt mehrere bereits laufende Initiativen, die zur Mobilität der Unionsbürger beitragen sollen, insbesondere die Empfehlung des Rates und des Europäischen Parlaments über die Mobilität<sup>15</sup> und den entsprechenden Aktionsplan, dem die Mitgliedstaaten zugestimmt haben<sup>16</sup>. Während diese Initiativen den rechtlichen, administrativen und sprachlichen Mobilitätshemmnissen gelten, denen sich Studierende, in der Ausbildung stehende Personen, Lehrkräfte und Ausbilder gegenüber sehen, konzentriert sich der vorliegende Aktionsplan darauf, die Hindernisse aus dem Weg zu räumen, die sich der Mobilität entgegenstellen."

Der Rat veröffentlichte seine eigene EntschlieÙung über Qualifikation und Mobilität (3. Juni 2002)<sup>17</sup>.

Ebenfalls relevant ist die Mitteilung der Europäischen Kommission vom 11.12.2002 mit dem Titel "Freizügigkeit der Arbeitnehmer - Volle Nutzung der Vorteile und Möglichkeiten"<sup>18</sup>. Die Mitteilung nennt hinsichtlich des Zugangs zur Beschäftigung und der Gleichbehandlung in Beschäftigungsverhältnissen drei Hauptaspekte, darunter geforderte Sprachkenntnisse.

"Die Fähigkeit, wirksam zu kommunizieren, ist natürlich wichtig, und ein gewisses Niveau der Sprachkenntnisse kann also für eine Beschäftigung erforderlich sein; der Gerichtshof hat jedoch festgestellt, dass die verlangten Sprachkenntnisse angemessen und für die betreffende Stelle erforderlich sein müssen und nicht als Vorwand dienen dürfen, um Arbeitnehmer aus anderen Mitgliedstaaten auszuschließen. Es kann zwar legitim sein, dass (private und öffentliche) Arbeitgeber von einem Stellenbewerber Sprachkenntnisse eines bestimmten Niveaus verlangen, sie dürfen jedoch zum Nachweis dieser Kenntnisse nicht ausschließlich ein bestimmtes Diplom gelten lassen. [...] Nach Auffassung der Kommission kann zwar unter strengen Voraussetzungen die Forderung eines sehr hohen Niveaus der Sprachkenntnisse für bestimmte Stellen gerechtfertigt sein, das Erfordernis, dass es sich bei der Sprache um die Muttersprache handelt, ist jedoch nicht zulässig."

Umfangreiche Informationen bietet der Bericht der Kommission vom 23.1.2004<sup>19</sup>.

Die vorliegende Studie folgt den in dem genannten Dokument gegebenen Anregungen für weiterführende Untersuchungen und ist bestrebt, nachfolgende Entwicklungen,

---

den 13.2.2002. KOM(2002)72 endgültig. [http://europa.eu.int/eur-lex/de/com/cnc/2002/com2002\\_0072de01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/de/com/cnc/2002/com2002_0072de01.pdf)

<sup>15</sup> Siehe oben.

<sup>16</sup> EntschlieÙung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 14. Dezember 2000 zur Festlegung eines Aktionsplans zur Förderung der Mobilität. Amtsblatt Nr. C 371 vom 23.12.2000, S. 4-10. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000Y1223\(02\):DE:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000Y1223(02):DE:HTML)

<sup>17</sup> EntschlieÙung des Rates vom 3. Juni 2002 über Qualifikation und Mobilität. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, C 162, 6.7.2002, S. 1-3. [http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2002/c\\_162/c\\_16220020706de00010003.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2002/c_162/c_16220020706de00010003.pdf)

<sup>18</sup> Mitteilung der Kommission. Freizügigkeit der Arbeitnehmer - Volle Nutzung der Vorteile und Möglichkeiten. Brüssel, den 11.12.2002. KOM (2002) 694 endgültig. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2002/com2002\\_0694de01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2002/com2002_0694de01.pdf)

<sup>19</sup> Bericht der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Bericht über die Durchführung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 10. Juli 2001 über die Mobilität von Studierenden, in der Ausbildung stehenden Personen, Freiwilligen, Lehrkräften und Ausbildern in der Gemeinschaft. Brüssel, den 23.01.2004. KOM(2004)21 endgültig. [http://europa.eu.int/eur-lex/de/com/rpt/2004/com2004\\_0021de01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/de/com/rpt/2004/com2004_0021de01.pdf)



besonders den Bericht über die Umsetzung des Aktionsplans der Kommission für Qualifikation und Mobilität<sup>20</sup>, auszuwerten.

## ii. Umfrage

Die bisher vorhandenen Daten haben den entscheidenden Mangel, dass nicht bekannt ist, inwieweit die Zielgruppe die Relevanz und den Wert von Mobilität versteht, und keine klare Vorstellung darüber existiert, welcher Zusammenhang zwischen der Mobilität und dem Umfeld der Zielpersonen besteht. Wir erwähnten oben, wie mit Migrationsstudien die Lösung von Mobilitätsfragen in Angriff genommen wurde. Diese Ansätze bilden zusammen mit dem Hintergrundwissen zu der spezifischen Zielgruppe die Grundlage für diesen Teil der Studie.

Ausgangspunkt für die Sammlung der Daten sind die oben besprochenen Migrationsstudien und die zugehörigen Hintergrundinformationen bezüglich der Zielgruppe. Die Annahme, dass die individuellen Schlüsselvariablen, welche die Bereitschaft von Sprachlehrern zu zeitlich begrenzter grenzüberschreitender Mobilität beeinflussen, das Alter, der Familienstand, der Zeitpunkt im Familienzyklus, die Bedeutung von geographischer Mobilität für die berufliche soziale Mobilität, die Wahrnehmung von Hindernissen und das Geschlecht sind, wird einer genauen empirischen Prüfung unterzogen. Mehrere dieser Variablen hängen zusammen: Es bestehen Beziehungen zwischen dem Alter, dem Familienstand und dem Zeitpunkt im Familienzyklus, auch wenn es sich dabei nicht um strenge, eindeutige Korrelationen handelt. Wir wissen, dass der Lehrerberuf in den einzelnen Mitgliedstaaten verschiedene Möglichkeiten sozialer Mobilität bietet. Wir erwarten erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in Bezug auf Aspekte des beruflichen Status von Lehrern. Es gibt sicher beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der Rolle des Sprachunterrichts in den einzelnen Staaten und auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems. Mithin muss die statistische Behandlung der Umfragedaten die Erfassung von Unterschieden zwischen Männern und Frauen, verschiedenen Altersgruppen, verschiedenen Schularten (private und öffentliche Schulen) und verschiedenen Stufen des Bildungssystems (Primarstufe, Sekundarstufe und Berufsausbildung) ermöglichen. Dies lässt sich mit der folgenden Matrix ausdrücken:

Stufe/Alter	Männlich			Weiblich		
	22-29	30-44	45+	22-29	30-44	45+
Primarstufe						
Sekundarstufe						
Berufsausbildung						

Wir haben eine Methode entworfen, welche genügend Daten in jeder Zelle liefert, damit sich die verschiedenen Variablen detailliert analysieren lassen und zufriedenstellende Gültigkeitswerte erreicht werden, unter weitestgehender Berücksichtigung von Unterschieden zwischen einzelnen Ländern. Die Analyse dieser Daten sollte es uns ermöglichen, bezüglich des Staates oder der Region auf die Grundgesamtheit zu extrapolieren, Gesamtaussagen zu formulieren und gültige Schlussfolgerungen für die verschiedenen sozialen Kategorien zu ziehen. Damit würde die Möglichkeit bestehen, die unabhängigen Variablen mit den abhängigen Variablen zu kreuztabellieren. Es sollte auch möglich sein, Schätzwerte der potenziellen Mobilitätszahlen für die verschiedenen Staaten und die verschiedenen Sprachen, die zu

<sup>20</sup> KOM(2004) 66 endgültig, 6.2.2004.

[http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/skills\\_mobility/doc/com\\_04\\_66\\_fin\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/skills_mobility/doc/com_04_66_fin_de.pdf)

unterrichten Lehrer ausgebildet sind, zu ermitteln. Dies dürfte von großem Wert für künftige Mobilitätsprogramme sein.

Die Daten sollten unter Verwendung eines eigens entwickelten, auf der Website des Projektes abrufbaren Fragebogens<sup>21</sup> gesammelt werden. Der Fragebogen wurde unter Verwendung einer Software zu Erstellung mehrsprachiger Websites entwickelt, und das mehrsprachige Umfragetool unter Verwendung von Netquest-Software. Beide Software-Produkte waren von dem Forschungsinstitut IN3 der Universitat Oberta de Catalunya (UOC) gekauft worden. Sowohl der Fragebogen als auch das Umfragetool wurden in sechs europäischen Hauptsprachen sowie in Katalanisch, der institutionellen Sprache der Universitäten, die diese Studie durchführten, erstellt. Die meisten Fragen waren Auswahlfragen, so dass eine stetige Kontrolle des Rücklaufs für jeden Staat und der wichtigsten Kreuztabellierungen möglich war. Für jeden der untersuchten Mitgliedstaaten sollte ein Korrespondent herangezogen werden<sup>22</sup>. Die Korrespondenten (die eine geeignete Position im Bildungssektor ihrer Länder einnehmen mussten) hatten die Aufgabe, die Zielgruppe von der Existenz des Umfragetools zu informieren und sie aufzufordern, sich an der Umfrage zu beteiligen.

Das Umfragetool wurde ergänzt durch ein Diskussionsforum, in dem Sprachlehrer gebeten wurden, sich zu verschiedenen relevanten Themen äußern. Jede Woche wurde ein neues Thema hinzugefügt. Dies gab den Lehrern die Möglichkeit, ihren eigenen ausführlichen Kommentar abzugeben oder sich an Diskussionen über Schlüsselfragen zu beteiligen. Letztlich erwies sich die einzige freie Frage am Ende des Fragebogens als am wirksamsten, um Meinungen und Erfahrungen der Befragten zum Thema zu erhalten: Mehrere Tausend Lehrer schickten uns ihre Anmerkungen, von denen sich viele als äußerst wertvoll erweisen sollten.

### **iii. Arbeitsgruppen**

Während im Rahmen der Umfrage der Schwerpunkt auf den Lehrern als Einzelpersonen und als Mitgliedern der Familie und der lokalen Gemeinschaft lag, darf nicht vergessen werden, dass Lehrer auch Angehörige eines Berufsstandes sind. Die verschiedenen Berufsverbände sind oft die Quelle, aus der Lehrer ihre Informationen beziehen, und die Instanz, welche die beruflichen Interessen und das Verhalten der Lehrer lenkt. Daher mussten auch sie im Rahmen der Studie befragt werden, wie auch andere Interessengruppen: Ausbilder von Lehrern, Sprachprüfer und Verwaltungsbeamte auf staatlicher und regionaler Ebene.

Die Methodik dieses Teils der Studie bestand in der Thematisierung von Sachverhalten in Arbeitsgruppen. Bei dieser Methode wird ein Thema mittels einer Diskussion über eine bestimmte Anzahl von Fragen untersucht. Es wurden vier kleine Gruppen von Teilnehmern, welche Institutionen oder Behörden mit einem eigenen Interesse an der Mobilität von Sprachlehrern vertraten, eingeladen und aufgefordert, die ihnen vorgelegten Fragen zu erörtern. Wir versuchten, die Erfahrungen, Meinungen, Wünsche und Bedenken der Teilnehmer herauszufinden. Obwohl es uns natürlich in erster Linie um die Ansicht der Institution oder Behörde ging, wurden die idiosynkratischen Auffassungen der Teilnehmer respektiert und keine Behinderung oder Einschränkung der Diskussion zugelassen. Die Teilnehmer wurden auch nicht gedrängt, Ansichten zu äußern oder zu vertreten, für welche sie ihrem Empfinden nach keine Verantwortung übernehmen konnten.

---

<sup>21</sup> [www.uoc.edu/in3/mobility](http://www.uoc.edu/in3/mobility)

<sup>22</sup> Letztlich wurden in Dänemark, Frankreich, Griechenland und Luxemburg andere Systeme der Verbreitung gefunden.

In diesem Teil der Studie galt es, herauszufinden, wie die verschiedenen Interessengruppen das Thema Lehrermobilität innerhalb des Berufsstandes und, sofern gegeben, die eigene Rolle bei der Beseitigung der Hindernisse beurteilen. Mithin bedurfte es eines Querschnitts der verschiedenen Interessengruppen. In vieler Hinsicht war eine gleiche Ausrichtung dieser Personengruppen, unabhängig von dem Staat, zu dem sie gehörten, zu erwarten. Unterschiede in der Wahrnehmung beruhen eher auf der Art und den Interessen der verschiedenen Arten von Interessengruppen. Wir beschlossen daher, eine begrenzte Anzahl von Fällen zu untersuchen. Wie nahmen an, dass Interessengruppen aus Staaten, welche Arbeitskräfte verlieren, andere Ansichten haben als Interessengruppen aus Staaten, die Arbeitskräfte gewinnen. Wie erwarteten bestimmte Unterschiede zwischen Staaten mit dezentralisierten Bildungs- und Staatssystemen und Staaten mit zentralisierten Systemen. Dies bestimmte die Auswahl der Orte:

Zentralisierte Systeme		Dezentralisierte Systeme	
Staaten, die Lehrer gewinnen	Staaten, die Lehrer verlieren	Staaten, die Lehrer gewinnen	Staaten, die Lehrer verlieren
Fall 1: Irland	Fall 2: Lettland	Fall 3: Spanien	Fall 4: Bulgarien

Es wurden Verantwortliche für die Einberufung der Arbeitsgruppen bestimmt, in deren Bildung auch Mitglieder des Forschungsteams einbezogen waren.

#### iv. Methodentriangulation

Es ist wesentlich, die genannten drei Komponenten im Zusammenhang zu betrachten, und nicht isoliert als getrennte Informations- und Wissensquellen. Ein Hauptpunkt bei der Lehrerumfrage ist beispielsweise der Grad der Verbindung zwischen den bei der Beseitigung von Mobilitätshindernissen bereits erreichten Ergebnissen und der Wahrnehmung dieser Ergebnisse durch die Lehrer. Denn die sozialen Wirkungen politischer Maßnahmen und erreichter Ergebnisse bleiben so lange vernachlässigbar, wie sie nicht als tatsächliche Wirkungen in die soziale Praxis des Einzelnen einfließen. Wichtig ist auch, dass Berufsverbände und andere Interessengruppen sich aktiv an politischen Gestaltungen beteiligen, um so wirkliche Ergebnisse auf lokaler oder auf zentraler Ebene zu erzielen.

Zur Ermittlung solcher Zusammenhänge eignet sich eine auf Triangulation basierende Analyse, mit deren Hilfe beispielsweise Informationen über Mobilitätsperspektiven innerhalb des Berufes mit in der Umfrage gefundenen Anreizen oder Umfragedaten bezüglich wahrgenommener Mobilitätshindernisse mit diese Hindernisse betreffenden Informationen aus dem Desk-Research verbunden werden können.

Gewissermaßen bieten die drei Datenquellen unterschiedliche Perspektiven für die Betrachtung des Gegenstandes, was sich in den Schlussfolgerungen der Studie niederschlagen muss.

(a) Ein Lehrer beurteilt das Thema von einem Standpunkt aus, der potenziell am meisten von jedweden Entwicklungen beeinflusst wird, auch wenn er sich das Recht vorbehält, nicht an diesen Entwicklungen teilzunehmen. Von diesem Standpunkt aus ist Kriterium der Bewertung der betreffenden Interessen der Vorteil, den der Einzelne aus den Entwicklungen ziehen kann.

(b) Dagegen steht die Legislative auf dem Standpunkt der Körperschaft, welche sie vertritt und deren Interessen sich beträchtlich von denen des einzelnen Lehrers unterscheiden, wenn sie nicht sogar außerhalb des betreffenden Staates liegen. Der institutionelle Standpunkt impliziert ein entsprechendes Gewicht, und das Interesse umfasst viel mehr als nur die Lehrermobilität, insofern es sich auf den einheitlichen

Arbeitsmarkt und dessen Einfluss auf die gesetzgebende Körperschaft oder die Körperschaft, die es repräsentiert, erstreckt.

(c) Die Interessengruppen schließlich stehen in Beziehung zum Berufsstand. Die Parameter des Berufsstandes werden von den politischen Kräften und den institutionellen Machträgern innerhalb dieser Kräfte bestimmt.

Jede Kategorie Befragter wird als Subjekt sich überschneidender, jedoch distinktiver Diskurse berücksichtigt. Das heißt, dass die Schnittmenge der drei Standpunkte eine distinktive Konfiguration von Zeit, Person und Perspektive bezüglich des gleichen Gegenstandes Lehrermobilität erzeugt. Einige Mobilitätshindernisse können sich durchaus aus einem Mangel an Deckungsgleichheit dieser drei Dimensionen ergeben.

Um diese Konfiguration zu bestimmen, muss die Analyse jeder Komponente separat betrachtet werden. Die Lehrerumfrage liefert sowohl quantitative als auch qualitative Daten, die empirisch analysiert werden. Sie erlaubt uns, Aussagen über das Vorhandensein der mit dem Thema Lehrermobilität zusammenhängenden Schlüsselfaktoren und die mit diesen korrelierten Variablen zu treffen. Dagegen handelt es sich bei den Daten der Interessengruppen um qualitative Daten, auf deren Grundlage sich die Sicht der wesentlichen Interessengruppen auf die wesentlichen Fragen, mit denen sie es zu tun haben werden, bestimmen lässt. Diese Sicht muss nicht nur hinsichtlich des Gesagten, sondern auch unter Berücksichtigung des Standpunktes, von welchem aus die jeweilige Aussage getroffen wird, betrachtet werden. Dasselbe gilt für die Daten aus dem Desk-Research, wenngleich die Textnatur der Daten ein besonderes analytisches Problem darstellt. Das Wesen der Triangulation besteht darin, Schlüsselparameter auszuwählen, auf deren Grundlage die Analyse der drei Komponenten erfolgen kann.

## **KAPITEL 3: Fremdsprachenunterricht in Europa**

### **1. Einführung**

Jede Studie zum Thema Mobilität von Fremdsprachenlehrern, die den Anspruch erhebt, ein umfassendes Bild der Situation zu bieten, muss zunächst deren Tätigkeit aus der Perspektive des beruflichen Umfelds betrachten. In diesem Kapitel möchten wir darlegen, welchen Stand Europa auf dem Weg zu einer mehrsprachigen Bevölkerung, zur Erteilung von Fremdsprachenunterricht in den Schulen und zu Veränderungen bei der Lehrerausbildung erreicht hat. Diese Informationen werden dem Leser den erforderlichen Hintergrund für das Verständnis der weiteren Ausführungen dieses Berichtes liefern.

Zunächst ist allerdings eine kurze Bemerkung in Bezug auf die Rolle der staatlichen Bildungssysteme in Europa angebracht, die in den meisten Fällen seit 150 Jahren oder länger bestehen und gewachsen sind. Viele größere Länder hatten es mit Verschiebungen der Grenzen zu tun, die sie gegen ihre unmittelbaren Nachbarn verteidigen mussten. Viele Länder mussten auch die Probleme einer ethnolinguistisch vielfältigen Bevölkerung bewältigen. Die staatlichen Bildungssysteme hatten zwei grundlegende Funktionen: die Bevölkerung auf die Arbeit im Arbeitsmarkt des Landes vorzubereiten, und auf ihre Rolle als loyale Bürger. Somit konzentrierten sich die Bildungssysteme auf die Vermittlung einer einheitlichen Kultur. Sie waren also gewissermaßen nach innen gerichtet.

Die Entwicklung des europäischen Binnenmarktes und die damit einhergehende Generalisierung der wirtschaftlichen Ordnung führten zu wesentlich flexibleren Arbeitsmärkten, die weit höhere Anforderungen an die Mobilität der Arbeitskräfte stellen. Das Potenzial dieser Arbeitsmärkte lässt sich jedoch nur nutzen, wenn sich die sprachliche und kulturelle Vielfalt innerhalb der berufstätigen Bevölkerung erhöht. Weiter kompliziert wird die Situation durch das Aufkommen der wissensbasierten Wirtschaft, in der menschliche und kulturelle Ressourcen entscheidende Bedeutung erlangen. Das bedeutet beispielsweise, dass die Schüler nicht nur in einer Sprache (gegebenenfalls unter Einbeziehung des Lateinischen und/oder einer einzigen anderen Fremdsprache) unterrichtet werden, sondern bei Verlassen der Schule über ihre Muttersprache hinaus mindestens zwei weitere europäische Sprachen beherrschen müssen. Wenn ein Land jedoch erwägt, muttersprachliche Lehrer dieser Sprachen einzustellen und die eigenen Lehrer ermuntert, im Ausland zu arbeiten, muss zunächst einmal eine ganze Reihe von Faktoren eines in sich geschlossenen Bildungssystems in Frage gestellt werden. Fremdsprachenlehrer sind in mehr als einer Hinsicht die Vorreiter von Veränderungen in der europäischen Bildungslandschaft: nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch dadurch, dass sie die Änderungen thematisieren, welche die nationalen Gesetzgeber herbeiführen müssen, wenn Integration und Mobilität auf europäischer Ebene möglich und wirksam werden sollen.

Kurz gesagt, scheint in den meisten Ländern immer noch ein Verständnis des Fremdsprachenunterrichts wie im 19. Jahrhundert zu bestehen, was sich schnellstens ändern muss, wenn die Entwicklung der menschlichen Ressourcen in Europa ein gemeinsames Ziel werden soll.

### **2. Das Lernen von Fremdsprachen, ein gemeinsames Ziel**

Die Kenntnis und das Beherrschen von mindestens einer Fremdsprache sind in der heutigen, globalisierten Welt zu einer grundlegenden individuellen Kompetenz geworden, deren Notwendigkeit von allen Regierungen erkannt und thematisiert wird,

und haben sowohl in entwickelten Ländern als auch in Entwicklungsländern Eingang in die nationalen Bildungssysteme gefunden.

Im europäischen Kontext werden die vielen nationalen Sprachen und Kulturen Europas als wertvolles gemeinsames Gut und als Ressource betrachtet, die geschützt und weiterentwickelt werden muss. Der Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarates hebt hervor, dass "das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt, und dass es großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen bedarf, um diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln"<sup>23</sup>. Die Berücksichtigung dieser Aussage in den Lehrplänen entspricht den Empfehlungen der Staats- und Regierungschefs der Europäischen Union in Bezug auf die Wichtigkeit verstärkter Anstrengungen zur Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen.

In den 31 von dieser Studie erfassten Ländern wurden bereits Reformen in den Bildungssystemen durchgeführt, um der Lissabonner Erklärung (2000) und den Schlussfolgerungen der Tagung des Europäischen Rates in Barcelona (2002) zu entsprechen, in denen die Staats- und Regierungschefs zu verstärkten Anstrengungen zur "Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an"<sup>24</sup> aufgerufen. Wie erfolgreich sind jedoch diese Bemühungen, die Mehrsprachigkeit der europäischen Bürger zu fördern? Eine kürzlich durchgeführte Eurobarometer-Umfrage<sup>25</sup> gibt darüber Aufschluss:

BE		CZ		DK		DE		EE	
Englisch	52 %	Deutsch	31 %	Englisch	83 %	Englisch	51 %	Russisch	62 %
Französisch	44 %	Englisch	24 %	Deutsch	54 %	Französisch	12 %	Englisch	41 %
Deutsch	25 %	Russisch	19 %	Schwedisch	19 %	Deutsch	7 %	Deutsch	18 %

<sup>23</sup> Empfehlung Nr. R (82) 18 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten bezüglich moderner Sprachen (verabschiedet vom Ministerkomitee am 24. September 1982 auf dem 350. Treffen der Ständigen Vertreter). Enthalten in: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, 2001, Seite 15.

Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers of the Council of Europe to Member States concerning modern languages (adopted by the Committee of Ministers on 24 September 1982 at the 350th meeting of the Ministers' Deputies).

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?Command=com.instranet.CmdBlobGet&DocId=676398&SecMode=1&Admin=0&Usage=4&InstranetImage=45465>

Enthalten in *Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe). Cambridge University Press, 2001, page 2.

Recommandation N° R (82) 18 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe aux Etats membres concernant les langues vivantes (adoptée par le Comité des Ministres le 24 septembre 1982, lors de la 350e réunion des Délégués des Ministres).

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?Command=com.instranet.CmdBlobGet&DocId=676348&SecMode=1&Admin=0&Usage=4&InstranetImage=45466>

Enthalten in *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Editions Didier. ISBN 227805075-3 (Conseil de l'Europe), page 2.

<sup>24</sup> Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Barcelona), 15. und 16. März 2002. Teil I, Punkt 44, Seite 19. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/newsWord/de/ec/71067.doc>

<sup>25</sup> *Europeans and Languages. Special Eurobarometer 237-Wave 63.4* - TNS Opinion & Social. European Commission: Directorate-General Press and Communication. (Fieldwork: May - June 2005). September 2005. Daten von S. 3 und 4. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_237.en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf)

					Finnisch	18 %
<b>GR</b>	<b>ES</b>	<b>FR</b>	<b>IE</b>	<b>IT</b>		
Englisch 44 %	Englisch 20 %	Englisch 34 %	Irish 21 %	Englisch 29 %		
Französisch 8 %	Spanisch 9 %	Spanisch 10 %	Französisch 19 %	Französisch 11 %		
Deutsch 8 %	Französisch 8 %	Deutsch 7 %	Englisch 6 %	Deutsch 4 %		
Italienisch 3 %					Spanisch 4 %	
<b>CY</b>	<b>LV</b>	<b>LT</b>	<b>LU</b>	<b>HU</b>		
Englisch 71 %	Russisch 67 %	Russisch 79 %	Französisch 90 %	Englisch 16 %		
Französisch 11 %	Englisch 34 %	Englisch 26 %	Deutsch 84 %	Deutsch 16 %		
Deutsch 3 %	Lettisch 24 %	Polnisch 17 %	Englisch 66 %	Russisch 2 %		
Italienisch 3 %						
<b>MT</b>	<b>NL</b>	<b>AT</b>	<b>PL</b>	<b>PT</b>		
Englisch 89 %	Englisch 87 %	Englisch 53 %	Englisch 25 %	Englisch 26 %		
Italienisch 60 %	Deutsch 66 %	Französisch 11 %	Russisch 24 %	Französisch 20 %		
Französisch 17 %	Französisch 24 %	Italienisch 8 %	Deutsch 19 %	Spanisch 10 %		
<b>SI</b>	<b>SK</b>	<b>FI</b>	<b>SE</b>	<b>UK</b>		
Kroatisch 61 %	Tschechisch 31 %	Englisch 60 %	Englisch 85 %	Französisch 14 %		
Englisch 56 %	Deutsch 28 %	Schwedisch 38 %	Deutsch 28 %	Englisch 7 %		
Deutsch 45 %	Russisch 25 %	Deutsch 17 %	Französisch 10 %	Deutsch 6 %		
			Norwegisch 10 %			
<b>BG</b>	<b>HR</b>	<b>RO</b>	<b>TR</b>	<b>CY (tcc)</b>		
Russisch 21 %	Englisch 43 %	Englisch 26 %	Englisch 18 %	Englisch 43 %		
Englisch 15 %	Deutsch 33 %	Französisch 17 %	Türkisch 6 %	Griechisch 19 %		
Bulgarisch 11 %	Italienisch 12 %	(Andere) 5 %	Deutsch 4 %	Deutsch 5 %		

Dieselbe Umfrage belegt die eindeutigen Auswirkungen von Verbesserungen im Bildungssystem: Je jünger die Befragten waren, desto höher war der Anteil, der angab, eine andere Sprache zu sprechen (69 % in der Altersgruppe 15-24 Jahre und 79 % derjenigen, die noch lernen, im Vergleich zu 50 % bei der Gesamtheit der Befragten).

Eine neuere Umfrage<sup>26</sup> zeigt beträchtliche Veränderungen in einer Zeitspanne von nur sechs Monaten (einige davon sind überraschend und wahrscheinlich auf Fehler in der einen oder anderen Tabelle zurückzuführen):

<b>BE</b>	<b>CZ</b>	<b>DK</b>	<b>DE</b>	<b>EE</b>	
Englisch 59 %	Deutsch 28 %	Englisch 86 %	Englisch 56 %	Russisch 66 %	
Französisch 48 %	Englisch 24 %	Deutsch 58 %	Französisch 15 %	Englisch 46 %	
Deutsch 27 %	Russisch 20 %	Französisch 12 %	Deutsch 9 %	Deutsch 22 %	
<b>GR</b>	<b>ES</b>	<b>FR</b>	<b>IE</b>	<b>IT</b>	
Englisch 48 %	Englisch 27 %	Englisch 36 %	Französisch 20 %	Englisch 29 %	
Deutsch 9 %	Französisch 12 %	Spanisch 13 %	Irish 9 %	Französisch 14 %	
Französisch 8 %	Spanisch 10 %	Deutsch 8 %	Deutsch 7 %	Andere regionale Sprachen 6 %	

<sup>26</sup> Die Europäer und ihre Sprachen. Zusammenfassung. Eurobarometer Spezial 243 / Welle 64.3 - TNS Opinion & Social. (Befragung: November - Dezember 2005). Februar 2006. Daten von S. 13. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf)

<b>CY</b>	<b>LV</b>	<b>LT</b>	<b>LU</b>	<b>HU</b>
Englisch 76 %	Russisch 70 %	Russisch 80 %	Französisch 90 %	Deutsch 25 %
Französisch 12 %	Englisch 39 %	Englisch 32 %	Deutsch 88 %	Englisch 23 %
Deutsch 5 %	Lettisch 23 %	Polnisch 15 %	Englisch 60 %	Andere 11 %
<b>MT</b>	<b>NL</b>	<b>AT</b>	<b>PL</b>	<b>PT</b>
Englisch 88 %	Englisch 87 %	Englisch 58 %	Englisch 29 %	Englisch 32 %
Italienisch 66 %	Deutsch 70 %	Französisch 10 %	Russisch 26 %	Französisch 24 %
Französisch 17 %	Französisch 29 %	Andere 13 %	Deutsch 19 %	Spanisch 9 %
<b>SI</b>	<b>SK</b>	<b>FI</b>	<b>SE</b>	<b>UK</b>
Kroatisch 59 %	Englisch 32 %	Englisch 63 %	Englisch 89 %	Französisch 23 %
Englisch 57 %	Deutsch 32 %	Schwedisch 41 %	Deutsch 30 %	Deutsch 9 %
Deutsch 50 %	Russisch 29 %	Deutsch 18 %	Französisch 11 %	Spanisch 8 %
	Tschechisch 25 %			
<b>BG</b>	<b>HR</b>	<b>RO</b>	<b>TR</b>	
Russisch 35 %	Englisch 49 %	Englisch 29 %	Englisch 17 %	
Englisch 23 %	Deutsch 34 %	Französisch 24 %	Türkisch 7 %	
Deutsch 12 %	Italienisch 14 %	Deutsch 6 %	Deutsch 4 %	

### 3. Neueste Trends im Bereich des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen

Fragen wir auf der Grundlage früherer Empfehlungen und nach dem Studium unterschiedliche Quellen, wie der aktuelle Stand der Dinge im Bereich des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen ist, so fallen fünf Trends auf:

1. Ein steigendes Bewusstsein dafür, dass Fremdsprachenkenntnisse Bestandteil der Allgemeinbildung sind, die von allen Schülern im Rahmen der regulären Schulbildung erreicht werden muss.
2. Steigender gesellschaftlicher Druck in Richtung einer Gestaltung der staatlichen Bildungspolitik, bei der die Schüler besonders in Englisch ausreichende Fremdsprachenkenntnisse erwerben.
3. Ein wachsender Trend in allen Staaten, die Fremdsprachenerziehung bereits früher zu beginnen und verschiedene Arten zweisprachiger Erziehung zu ermöglichen, damit ein intensiverer Umgang der Schüler mit der Zielsprache und ein besseres Verstehen des Anwendungskontextes gewährleistet werden.
4. Verstärkte Bemühungen, die Sprechfertigkeiten und die Interaktions-/Konversationsfertigkeiten zu entwickeln.
5. In etwa einem Drittel der europäischen Staaten gibt es eine bedeutende Anzahl von Schülern, die in der oberen Sekundarstufe (ISCED-Level 3) zwei oder mehr Fremdsprachen lernen.

Wir werden uns mit jedem dieser Trends gesondert beschäftigen. Zuvor möchten wir jedoch kurz auf eine weitere entscheidende Entwicklung hinweisen, die Veröffentlichung mit dem Titel "Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen" (GERS). Dieses Buch wurde zuerst im Jahre 2001 in Englisch veröffentlicht, in den folgenden Jahren dann auch in den meisten anderen europäischen Sprachen und sogar in nichteuropäischen Sprachen wie Japanisch. Es ist Ergebnis einer Initiative des Europarates und hatte in kürzester Zeit



großen Einfluss auf den Bereich des modernen Fremdsprachenlernens und -lehrens. Obwohl das Buch nicht für die reguläre Schulbildung gedacht war, ist es durch sein Potenzial als Instrument, das sich gemeinsam nutzen lässt, um europaweit, über Bildungssysteme und Bildungsstufen hinweg Kenntnisniveaus zu definieren, und durch seine verständliche Darstellung und seinen aktionsorientierten Ansatz eine überaus nützliche Hilfe, die eine gemeinsame Grundlage und eine gemeinsame Sprache bietet, um Sprachlernprogramme, Sprachenzertifizierungen und Methoden des Selbstunterrichts zu planen.

Der GERS bietet die erforderliche Grundlage für einen europäischen Konsens über Standards für die Qualität und die Transparenz im Bereich des Lehrens, des Lernens und der Beurteilung von Sprachen. Im GERS heißt es, dass die "Mitgliedstaaten, wenn sie ihre nationalen bildungspolitischen Grundsätze im Bereich des modernen Sprachenlernens und -lehrens beschließen oder entwickeln, auf europäischer Ebene durch Vereinbarungen über kontinuierliche Kooperation und Koordination eine größere Konvergenz der politischen Maßnahmen erreichen können"<sup>27</sup>. Im Aktionsplan der Kommission findet der GERS wie folgt seinen Niederschlag:

- \* Der EU-Vorschlag für ein einheitliches Instrumentarium zur Gewährleistung der Transparenz beruflicher Qualifikationen (Europass) nutzt die GERS-Kennisniveaus in den standardisierten europäischen Lebensläufen, die im Mittelpunkt des Vorschlags stehen.
- \* Die GERS-Nivaustufen wurden bei der Entwicklung des DIALANG-Projektes genutzt und von ALTE (dem Verband der Sprachprüfer in Europa) übernommen.
- \* Der GERS hatte großen Einfluss auf die Systeme der allgemeinen Bildung (was nicht gleichermaßen auf die höhere Bildung und die beruflichen Bildung zutrifft), und seine Nivaustufen werden genutzt, um Sprachkenntnisse für Mobilitätsprogramme zu erfassen.

Im Folgenden behandeln wir jeden der oben genannten fünf Trends, bevor wir uns näher mit dem Thema Ausbildung von Fremdsprachenlehrern befassen.

### **3.1. Ein steigendes Bewusstsein dafür, dass Fremdsprachenkenntnisse Bestandteil der Allgemeinbildung sind, die von allen Schülern im Rahmen der regulären Schulbildung erreicht werden muss**

Alle 31 in dieser Studie betrachteten Länder, Irland ausgenommen, haben den Fremdsprachenunterricht als Pflichtfach in die Lehrpläne der regulären Schulbildung aufgenommen. Die Dauer der Fremdsprachenausbildung beträgt zwischen 4 und 13 Jahren. Zusätzlich bieten viele Länder ihren Schülern die Möglichkeit, innerhalb der obligatorischen und/oder der postobligatorischen Sekundarbildung parallel zur ersten Pflichtfremdsprache optional eine zweite oder dritte Fremdsprache zu lernen.

---

<sup>27</sup> Präambel zur Empfehlung Nr. R (82) 18 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten bezüglich moderner Sprachen (verabschiedet vom Ministerkomitee am 24. September 1982 auf dem 350. Treffen der Ständigen Vertreter). Enthalten in: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, 2001, Seite 15.

Preamble to Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers of the Council of Europe to Member States concerning modern languages (adopted by the Committee of Ministers on 24 September 1982 at the 350th meeting of the Ministers' Deputies). Enthalten in *Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe). Cambridge University Press, 2001, page 2. <http://culture2.coe.int/portfolio//documents/0521803136txt.pdf>

In Irland, wo der Fremdsprachenunterricht nicht obligatorisch ist, wird seit September 1998 ein Pilotprojekt<sup>28</sup> durchgeführt, bei dem moderne Sprachen bereits in der Primarschule gelehrt werden. Das Projekt sieht das Lehren einer von vier möglichen Sprachen (Französisch, Deutsch, Spanisch oder Italienisch) in den letzten zwei Jahren der Primarschule vor. Das Nationale Amt für Lehrpläne und Leistungsbewertung (NCCA) empfiehlt auf der Grundlage einer Machbarkeitsstudie, dass eine Entscheidung über die Zukunft moderner Sprachen in der Primarschule getroffen wird, wenn der neue Primarschullehrplan vollständig implementiert ist. Diese Entscheidung wird für 2007 erwartet. Parallel dazu gibt es, ebenfalls in Irland, eine Sprachinitiative für die der Primarbildung nachgelagerten Bildungsstufen, die darauf abzielt, das Spektrum der Sprachen, die in der Sekundarstufe angeboten werden, zu erweitern, und Schulen zu unterstützen, die auch weniger unterrichtete Sprachen anbieten möchten. Die Zielsprachen sind Italienisch, Japanisch, Russisch und Spanisch.

### **3.2. Steigender gesellschaftlicher Druck in Richtung einer Gestaltung der staatlichen Bildungspolitik, bei der die Schüler besonders in Englisch ausreichende Fremdsprachenkenntnisse erwerben**

Der allgemeine Trend in Europa in den letzten Jahren zeigt einen Anstieg der Anzahl der Jahre, in denen der Unterricht in mindestens einer Fremdsprache obligatorisch ist, und ein Sinken des Alters, in dem dieser Unterricht beginnt. Häufig werden Pilotprojekte durchgeführt, um auf den Fremdsprachenunterricht in einem früheren Stadium vorzubereiten.

Ein sehr hoher Prozentsatz der Schüler lernt Englisch, unabhängig davon, ob es sich dabei um eine Pflichtsprache handelt oder nicht.

### **3.3. Verschiedene Arten von zweisprachiger Erziehung/CLIL-Erziehung an den Schulen in Europa**

Auch wenn wir Grund zu der Annahme haben, dass das integrierte Inhalts- und Sprachlernen (CLIC) quantitativ immer noch eine sehr marginale Rolle spielt, ist es nicht müßig, diesen Ansatz etwas näher zu betrachten. In der Präsentation einer unlängst erschienenen Eurydice-Veröffentlichung über den fremdsprachlichen Fachunterricht (CLIL) in Europa<sup>29</sup> heißt es:

"Im europäischen Zusammenhang, in dem die Mobilität und die Zusammenarbeit zunehmend ausgebaut werden, stellt sich eine große Herausforderung: alle Bürger sollen die Möglichkeit bekommen, sich mehrere Sprachen anzueignen. Derzeit werden verschiedene Studien und Modellversuche durchgeführt, um die Wirksamkeit des Sprachenunterrichts an den Schulen zu verbessern. In diesem Rahmen legt Eurydice eine erste Bestandsaufnahme zu dem fremdsprachlichen Fachunterricht nach dem CLIL-Ansatz

---

<sup>28</sup> Allgemeine und berufliche Bildung 2010 - Unterschiedliche Systeme, Gemeinsame Ziele. Gemeinsame Berichte (alle zwei Jahre) (2006).

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/nationalreport\\_en.html#national](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/nationalreport_en.html#national)  
Ireland Report: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport/irl\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport/irl_en.pdf).

Modernisierung der Allgemeinen und Beruflichen Bildung: Ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und Sozialem Zusammenhalt in Europa. Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms "Allgemeine und Berufliche Bildung 2010" (Amtsblatt 2006/C 79/01).

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/c\\_079/c\\_07920060401de00010019.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/c_079/c_07920060401de00010019.pdf)

<sup>29</sup> Präsentation:

[http://www.eurydice.org/Doc\\_intermediaires/analysis/de/teaching\\_foreign\\_languages.html](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/de/teaching_foreign_languages.html). Studie: Der fremdsprachliche Fachunterricht (CLIL) an den Schulen in Europa. 2006, 80 S. ISBN 92-79-00580-4.

vor, dessen Entwicklung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ab den 90er Jahren in größerem Umfang eingesetzt hat."

"Im Rahmen des fremdsprachlichen Fachunterrichts werden bestimmte Fächer des Lehrplans in einer anderen Sprache unterrichtet als der regulären Unterrichtssprache. Hierbei kann es sich um eine Fremdsprache, eine Regional- oder Minderheitensprache oder um eine zweite Amtssprache handeln."

"In dieser Studie wird dargestellt, welche Stellung der fremdsprachliche Fachunterricht in den Bildungssystemen von 30 europäischen Staaten einnimmt [...] und wie dieses Angebot organisiert wird [...]. Sie befasst sich mit den Kriterien für die Einstellung der Lehrkräfte, die fremdsprachlichen Fachunterricht erteilen und deren Ausbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich (Aus- und Weiterbildung). Die Studie bietet ebenfalls eine Bestandsaufnahme zu den laufenden Modellversuchen, den aktuellen Debatten und den Hindernissen, die der allgemeinen Einführung des Unterrichts nach dem CLIL-Ansatz noch entgegenstehen."

In der Studie wird dargelegt, dass in den meisten europäischen Staaten Unterricht nach dem CLIL-Ansatz Bestandteil der regulären Schulbildung ist. In etwa zehn Ländern werden derzeit Pilotprojekte durchgeführt. In den meisten Fällen sind die Zielsprachen dabei eine Kombination von Regional- und/oder Minderheitensprachen und Fremdsprachen. Im Allgemeinen können beliebige Fächer des Lehrplans nach dem CLIL-Ansatz unterrichtet werden, obwohl dieser in einigen Ländern hauptsächlich für naturwissenschaftliche oder gesellschaftswissenschaftliche Fächer in der Sekundarstufe eingesetzt wird. Nur sehr wenige Länder verlangen, dass die Lehrer ein entsprechendes Zeugnis haben, um Unterricht nach dieser Methode erteilen zu können. Abschließend ist festzustellen, dass das Haupthindernis für eine breitere Anwendung des CLIL-Ansatzes der Mangel an entsprechend qualifizierten Lehrkräften ist.

### **3.4. Verstärkte Bemühungen, die Sprechfertigkeiten und die Interaktions-/Konversationsfertigkeiten zu entwickeln**

Sprechen und Hörverständnis sind die wichtigsten Elemente am Beginn des Lernens einer Sprache. Der Satz globaler Niveaustufen und Unterniveaus, die der GERS für die Fertigkeiten im verstehenden Hören und im Sprechen vorgibt, hilft Lehrkräften und anderen Fachkräften des Bildungssektors, über die kommunikativen Kompetenzen nachzudenken, die der Lernende benötigen wird, mit denen er ausgestattet sein oder die er meistern muss, um den Anforderungen der Situationen, die ihm in verschiedenen Bereichen begegnen, gerecht zu werden.

### **3.5. In etwa einem Drittel der europäischen Staaten gibt es eine bedeutende Anzahl von Schülern, die in der oberen Sekundarstufe (ISCED-Level 3) zwei oder mehr Fremdsprachen lernen.**

In einem speziellen Schlüsselzahlenbericht<sup>30</sup> über den Fremdsprachenunterricht wurden 37 Indikatoren verwendet, um die Situation in 30 Ländern zu beschreiben, die dem Eurydice-Netzwerk angehören. Zu den in diesem Bericht behandelten Fragen gehörten folgende:

- Wie viele Schüler sprechen zu Hause eine Sprache und in der Schule eine andere?
- Wie ist der Sprachunterricht organisiert (in Bezug darauf, wann der obligatorische Unterricht beginnt und wann er endet, welche Sprachen unterrichtet werden, wie viele Sprachen in welcher Zeit erlernt werden müssen)

<sup>30</sup> Eurydice. Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005. Eurydice. Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa. Europäische Kommission. 112 Seiten.  
<http://www.eurydice.org/Documents/cc/2005/de/FrameSet.htm>

und welche offiziellen Vorgaben hinsichtlich des zahlenmäßigen Verhältnisses Lehrer/Schüler bestehen)? Wie hoch sind die Raten der Teilnahme am Sprachunterricht?

- Wie viele Sprachen werden im Durchschnitt gelernt?
- Welche Qualifikationen benötigen Sprachlehrer?

Die in dem Bericht enthaltenen Indikatoren wurden in Bezug auf vier Hauptthemen geprüft: (1) Sprachenvielfalt innerhalb der Schule, (2) Stellenwert von Fremdsprachen innerhalb des Lehrplans, (3) Umfang der verschiedenen unterrichteten Fremdsprachen und (4) Ausbildung der Lehrer und deren Qualifikation.

Wie aus dem Bericht hervorgeht, gaben 8 % der 15-jährigen Schüler an, dass zu Hause eine andere Sprache gesprochen wird als die in der Schule unterrichtete. Für Migrantenkinder mit einer anderen Muttersprache wurden nach Aussage des Berichts Maßnahmen zur Förderung des Spracherwerbs eingeführt. Der obligatorische Fremdsprachenunterricht beginnt gemäß den in den Schlussfolgerungen der Tagung des Europäischen Rates 2002 in Barcelona<sup>31</sup> enthaltenen Empfehlungen der Staats- und Regierungschefs der europäischen Union immer früher. Der Bericht zeigte, dass die meisten Schüler die Möglichkeit hatten, in ihrer obligatorischen Schulzeit mindestens zwei Fremdsprachen zu lernen, wenngleich dies in der unteren Sekundarbildung nur weniger als die Hälfte der Schüler wirklich tat. Es zeigten sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Staaten. So betrug der Anteil der Unterrichtszeit, welche auf den obligatorischen Fremdsprachenunterricht entfiel, zwischen 9 % (niedrigster Wert) und 34 % (höchster Wert, der nur in einem Land, nämlich Luxemburg, gefunden wurde). In den meisten Ländern lag in der obligatorischen Sekundarbildung die dem obligatorischen Fremdsprachenunterricht gewidmete Zeit zwischen 10 % und 15 % der Gesamtunterrichtszeit. Der Bericht zeigte ferner einen wachsenden Trend, dass Fremdsprachenunterricht nicht mehr über einen kurzen Zeitraum durchgeführt wird. Statt dessen steigt die insgesamt für die Sprachvermittlung aufgewendete Unterrichtszeit und somit auch die Anzahl der Jahre, in denen Sprachunterricht erteilt wird.

Schulen können auch selbst Fremdsprachen zum Pflichtfach erklären. In einigen Ländern bestimmen die Schulen selbst einen Teil des Grundlehrplans. Daher können sie neben den Sprachen, welche die zentralen Bildungsbehörden als Pflichtfächer vorgeben, eine weitere Pflichtsprache für alle Schüler in den Lehrplan aufnehmen. In mehreren Ländern wurden Pilotprojekte gestartet, die es den Schülern ermöglichen, mit dem Lernen einer Fremdsprache zu beginnen, bevor diese für alle obligatorisch wird.

Integriertes Inhalts- und Sprachlernen (CLIL) ist den meisten Bildungssystemen Teil des regulären Unterrichts, wenngleich Status und Einordnung dieser Art von Unterricht in Abhängigkeit von dem jeweiligen Land und dem Verständnis des CLIL-Ansatzes variieren. Manche sehen den CLIL-Ansatz als eine schülerorientierte, projektbasierte Unterrichtsmethode, die sich auf komplexe, lehrplanübergreifende Aktivitäten mit Bezug auf Themen, reale Probleme oder Fragen, konzentriert, deren Bewältigung das Erlernen kritisch-analytischen Denkens, den Umgang mit Informationen und soziale und interpersonelle Fertigkeiten erfordert, damit die angestrebten Ziele erreicht werden.

---

<sup>31</sup> Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Barcelona), 15. und 16. März 2002. Teil I, Punkt 44. Seite 19. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/newsWord/de/ec/71067.doc>  
44. Der Europäische Rat ruft zu weiteren Maßnahmen in diesem Bereich auf:

[...] Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an (Erstellung eines Sprachkenntnisse-Indikators im Jahre 2003) und durch Ausbau der digitalen Kompetenz (generelle Einführung einer Bescheinigung über Internet- und Computer-Kenntnisse für Schüler weiterführender Schulen)

Dabei werden die Probleme und Fragen verwendet, um die Neugier der Schüler zu wecken, und die Sprache dient als Mittel, um verschiedenste Themen inhaltlich im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln, wobei dessen Hauptziel sprachlich bleibt.<sup>32</sup> Andere dagegen betrachten den CLIL-Ansatz als eine Lehr- und Lernaktivität, bei der "eine Fremdsprache als Mittel im Prozess der Aneignung nichtsprachlicher Themen dient, in dem Sprache und Thema zusammenwirken" (Marsh 2002:58)<sup>33</sup>.

Der von Eurydice veröffentlichte Bericht "Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005" enthält neben nützlichen Informationen über die Gestaltung des Unterrichts nach dem CLIL-Ansatz je nach dem Rahmen - als Bestandteil der regulären Schulbildung oder lediglich in Pilotprojekten - auch Informationen über angebotene Sprachen (einheimische und/oder fremde Sprachen) und über Bildungsniveaus.

Das Akronym CLIL wird ohne vorherige Definition seiner genauen Bedeutung als Sammelbezeichnung für verschiedene Arten von Fremdsprachenunterricht verwendet. Wie Prof. Do Coyle (2005)<sup>34</sup> ausführte, wäre ist von großer Bedeutung für künftige Studien

die Bedeutung eines komplexen Ausdrucks genauer zu definieren, jedoch auch den CLIL-Ansatz von zweisprachiger Erziehung, inhaltsbasiertem Unterricht, Immersion Teaching und zahlreichen anderen Konzepten, welche für verschiedene Lehr- und Lernmethoden stehen, bei denen Fremd- oder Zweitsprachen anders als im gewöhnlichen Fremdsprachenunterricht gelernt und verwendet werden, abzugrenzen".

Aus dem Schlüsselzahlenbericht geht ferner hervor, dass 95 % der Schüler Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch oder Russisch lernen. Englisch als unterrichtete Sprache gewinnt immer mehr an Bedeutung und dominiert fast überall. Etwa 90 % der Schüler in der oberen Sekundarstufe lernen Englisch, unabhängig davon, ob es sich dabei um eine Pflichtsprache handelt oder nicht. Deutsch oder Französisch ist in allen Ländern die am zweithäufigsten gelehrt Fremdsprache. In der Primarbildung sind Sprachlehrer häufig Generalisten, in der Sekundarbildung Spezialisten, und je nach Land sind sie qualifiziert, um entweder lediglich Fremdsprachen zu unterrichten oder zwei Fächer, von denen nur eins eine Fremdsprache ist. In allen Ländern erfolgt die Ausbildung qualifizierter Fremdsprachenlehrer in der Tertiärbildung und führt meist zu einem Universitätsabschluss. Verschiedene Formen der Übertragung von Entscheidungsbefugnissen auf Schulen können zu verstärktem Fremdsprachenunterricht führen.

Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Studie schließlich ist der Befund des Schlüsselzahlenberichts, wonach Empfehlungen, dass künftige Lehrer einige Zeit in einem Land verbringen sollten, in dem die Sprache gesprochen wird, die sie später vermitteln werden, in Europa höchst unüblich sind.

Bevor wir uns mit den Anforderungen an die Ausbildung von Lehrern befassen, wollen wir kurz auf die verschiedenen Situationen eingehen, in die qualifizierte Fremdsprachenlehrer gestellt sein können. Es gibt mindestens fünf solcher Situationen, die sich aus der Kombination von vier Faktoren ergeben: Muttersprache des Lehrers, Sprache, die zu unterrichten der Lehrer ausgebildet ist, Zielland und zu unterrichtende Sprache (oder Sprache, in der ein Sachfach unterrichtet werden soll):

---

<sup>32</sup> Quelle: CLIL in Catalonia. From theory to practice. APAC: Barcelona, 2005.

<sup>33</sup> Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE - The European Dimension. University of Jyväskylä, Finnland.

<sup>34</sup> In: CLIL in Catalonia (2005). a. a. O.

	Muttersprache des Lehrers	Sprache, die zu unterrichten der Lehrer ausgebildet ist	Zielland	Zu unterrichtende Sprache	Beispiel
I	A	A	A	A	deutscher Lehrer, der ausgebildet ist, um Deutsch zu unterrichten, in Deutschland arbeitet und Deutsch (gegebenenfalls als Fremdsprache) unterrichtet
II	A	A	B	A	deutscher Lehrer, der ausgebildet ist, um Deutsch zu unterrichten, in Italien arbeitet und Deutsch unterrichtet
III	A	B	A	B	deutscher Lehrer, der ausgebildet ist, um Italienisch zu unterrichten, in Deutschland arbeitet und Italienisch unterrichtet
IV	A	B	B	A	deutscher Lehrer, der ausgebildet ist, um Italienisch zu unterrichten, in <b>Italien</b> arbeitet und Deutsch unterrichtet
V	A	B	C	A	deutscher Lehrer, der ausgebildet ist, um Italienisch zu lehren, in <b>Malta</b> lebt und Deutsch unterrichtet

Es ist zu beachten, dass die Anforderungen in den einzelnen Fällen nicht gleich sind. Der vierte Fall ist vermutlich der typischste ("deutscher Lehrer, der ausgebildet ist, um Italienisch zu unterrichten, in Italien arbeitet und Deutsch unterrichtet"), gefolgt vom fünften Fall, in dem der Lehrer in einem Drittland arbeitet.

#### 4. Lehrerausbildung

Der Bericht von Kelly et al. an die Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission, erstellt 2002 unter dem Titel "The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe"<sup>35</sup>, vermittelte einen Überblick über 32 europäische Staaten und behandelte die Aus- und Weiterbildung von Lehrern für die Primar- und die Sekundarstufe.

Dem Bericht nach wird von Lehrern der Sekundarstufe erwartet, dass sie voll qualifizierte Fachlehrer in dem Fach sind, für das sie ausgebildet wurden. Einige Länder machen jedoch einen Unterschied zwischen der oberen Sekundarstufe und der unteren Sekundarstufe (oder oberen Primarstufe), in welcher die Lehrer lediglich eine bestimmte Fremdsprachenspezialisierung im Rahmen ihrer Ausbildung absolviert haben müssen. Darüber hinaus hängt der Grad der Verknüpfung oder Trennung von akademischen Fächern und Lehrerausbildungsfächern von der Art des absolvierten Studienganges ab. Im Grundstudium werden in den Lehrerstudiengängen meist pädagogische und akademische Fächer nebeneinander angeboten, wengleich dies auf praktische Komponenten nicht immer zutrifft.

Aus dem Bericht von Kelly et al. geht ferner hervor, dass Fremdsprachenstudenten in einigen Ländern üblicherweise zwei Studienfächer (eine Fremdsprache und ein weiteres Fach, gegebenenfalls eine zweite Fremdsprache) wählen müssen. Die Kombination einer Fremdsprache und eines anderen Faches wird sehr häufig gewählt, wengleich der Bericht sich dafür ausspricht, solche Kombinationen noch mehr zu

<sup>35</sup> Kelly et al. (2002), Southampton, UK. a. a. O.

fördern, da sie eine gute Grundlage dafür schaffen, dass Lehrer ihr anderes Fach in der Fremdsprache unterrichten können.

Im Bericht von Kelly et al. heißt es überdies, dass die Studenten im Rahmen ihrer Ausbildung in der Regel nicht zu einem Auslandsaufenthalt verpflichtet sind, wenngleich es teilweise im Ermessen der Ausbildungseinrichtung steht, Auslandsaufenthalte im Studienplan zu verankern. Die diesbezüglichen Möglichkeiten sind unterschiedlich, bestehen jedoch, falls sie bestehen, im Rahmen bilateraler Vereinbarungen zwischen Hochschulen oder zwischen Ländern. Lediglich in Deutschland, in Frankreich, in Österreich und im Vereinigten Königreich ist ein Auslandsteilstudium fester Bestandteil der Studiengänge, die duale Qualifikationen anbieten. Wo Auslandsaufenthalte wahlfrei sind, nimmt den verfügbaren Statistiken zufolge lediglich ein relativ kleiner Prozentsatz der Studenten die gebotenen Möglichkeiten wahr.

Obwohl Lehrerstudiengänge mit zwei Fächern (beispielsweise einem Sachfach und einer Fremdsprache) in einigen Ländern, darunter Deutschland, Norwegen und Österreich, angeboten werden, fanden wir keinen Fall, wo das Unterrichten anderer Fächer in einer Fremdsprache Teil der Lehrerausbildung ist. Wenn die Kombination eines Sachfachs und einer Fremdsprache gewählt wurde, werden die Absolventen als im Sinne des CLIL-Ansatzes kompetent in diesen beiden Fächern erachtet, selbst wenn sie vielleicht keinerlei spezifische methodische Ausbildung bezüglich CLIL erhalten haben. Eine zusätzliche Qualifikation für zweisprachigen Unterricht dieser Art wird bisher nur von wenigen Universitäten und Lehrerausbildungseinrichtungen angeboten.<sup>36</sup> Viele Lehrerweiterbildungseinrichtungen bieten Lehrgänge für CLIL-Methodologie an, und in Ländern, in denen CLIL über Pilotprojekte eingeführt wird, bieten Bildungsbehörden gemeinsam mit Lehrerausbildungseinrichtungen auf spezifische Bedürfnisse ausgerichtete CLIL-Lehrerausbildungskurse an.

Die unlängst erschienene Studie "Der fremdsprachliche Fachunterricht (CLIL) an den Schulen in Europa"<sup>37</sup> befasst sich mit Themen wie Lehrerqualifikationen, Einstellungskriterien und spezielle Lehrerausbildung. Ihre Autoren legen dar:

"Nachweise besonderer Fähigkeiten, die über die Lehrerausbildung hinausgehen, werden nur in wenigen Ländern verlangt. Keins der erforderlichen Diplome oder Zertifikate bezieht sich auf Unterricht vom CLIL-Typ als solchen, oder, genauer, auf einzelne Aspekte seiner Didaktik und Methodologie. Alle Arten von Nachweisen dieser Art, die in bestimmten Ländern verlangt werden, betreffen die sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer. Wie bereits dargelegt, beziehen sich die erforderlichen Basisqualifikationen meist auf nichtsprachliche Fächer. Es ist daher kaum verwunderlich, dass zusätzliche Diplome oder Zertifikate, sofern es solche gibt, Kompetenzen in dem zweiten Kenntnisbereich, der in nach dem CLIL-Ansatz gestaltetem Unterricht benötigt wird, bescheinigen, also sprachliche Kompetenzen."

(Seite 41)

Im Primärbereich gelten Generalisten offiziell nur dann als qualifiziert, Sprachen zu unterrichten, wenn diese obligatorischer Bestandteil der Ausbildung waren, obgleich sie in der Praxis vielleicht auch auf Grund von Fremdsprachenkenntnissen, die sie vor oder nach der Ausbildung erwarben, in der Lage sind, Fremdsprachen zu lehren.

<sup>36</sup> Beispiele sind die University of Nottingham (UK), welche einen Master of Arts für den Studiengang Unterrichten eines Sachfaches in einer Fremdsprache (Fächer: vor allem Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften) vergibt, und die Universität Pompeu Fabra (Barcelona), welche, wie auch andere Einrichtungen, postgraduale Lehrgänge anbietet, welche ein CLIL-Modul einschließen, jedoch hauptsächlich für Sprachlehrer bestimmt sind.

<sup>37</sup> Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice. Veröffentlicht vom Generaldirektorat Bildung und Kultur, 2006.

<http://www.eurydice.org/Documents/CLIL/en/FrameSet.htm>

Auf Grund des Gesagten muss der Schluss gezogen werden, dass in Europa für den Unterricht im frühen Kindesalter (in der Vorschule oder in der Primarschule) und für Unterricht nach dem CLIL-Ansatz, welcher gegenwärtig im Allgemeinen nicht in den Studiengängen der Lehrerausbildungseinrichtungen berücksichtigt ist, ein Bedarf an qualifizierten Fremdsprachenlehrern besteht.

Der Bericht von Kelly et al. endet mit Empfehlungen, wie die Ausbildung von Sprachlehrern weiter verbessert werden kann, indem die Wirksamkeit von Maßnahmen auf nationaler und lokaler Ebene durch Maßnahmen auf europäischer Ebene erhöht wird. Wir wollen hier neun dieser Empfehlungen angeben, die alle auf die Schaffung einer europäischen Infrastruktur für die Ausbildung von Sprachlehrern abzielen:<sup>38</sup>

1. Es sollte ein europäischer Standard für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern entwickelt werden, der ein einheitliches Verständnis der verschiedenen Prozesse und Komponenten dieser Ausbildung ermöglicht und Richtlinien für bewährte Ausbildungsmethoden enthält.
2. Es sollte ein Rahmen für die Anerkennung von Qualifikationen geschaffen werden, der als Grundlage für deren Vergleichbarkeit und für die Anerkennung flexibler Wege zum Status eines qualifizierten Lehrers auf europäischer Ebene dient.<sup>39</sup>
3. Es sollte ein freiwilliges Programm der Qualitätssicherung auf europäischer Ebene geschaffen werden, das sich an europäischen Gegebenheiten orientiert.
4. Es sollte ein Netzwerk zur Unterstützung der Sprachlehrerausbildung geschaffen werden, das sich auf ein kleines Team stützt, dessen Aufgabe es ist, Kapazitäten aufzubauen, eine Infrastruktur zu schaffen und den Rahmen für die Anerkennung und die langfristige Kontinuität transeuropäischer Projekte und Netzwerke bereitzustellen.
5. Es sollte ein großer Dienst für europäische Ressourcen geschaffen werden, mit einem Webportal, auf dem Fremdsprachenlehrer und deren Ausbilder Zugang zu Informationen und Material haben.
6. Die Entwicklung von Möglichkeiten für duale Qualifikationen sollte weiter gefördert werden.
7. Es sollte die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungseinrichtungen und Partnerschulen und zwischen Bildungsbehörden und Sprachabteilungen gefördert werden.
8. Alle Weiterbildungslehrgänge sollten auf lokaler oder nationaler Ebene anerkannt werden.
9. Es sollte eine Beratergruppe für die Lehrerausbildung in Europa geschaffen werden, die mit nationalen Behörden zusammenarbeitet, um wesentliche Aspekte der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu koordinieren.

Die Autoren des vorliegenden Berichtes schließen sich den Empfehlungen von Kelly et al. an und wissen natürlich, dass einige dieser Empfehlungen aufgegriffen und entsprechende Maßnahmen eingeleitet wurden, heben jedoch zugleich die Notwendigkeit von Ausbildungsprogrammen hervor, welche auf den Aspekt der

---

<sup>38</sup> Kelly, Michael et al. *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. Southampton, UK, 2002.

<sup>39</sup> Die Autoren dieses Berichts gehen davon aus, dass der GERS insbesondere auf Grund der Definition der zu erreichenden sprachlichen Kompetenzen einen geeigneten Rahmen für die Vergleichbarkeit darstellt.



Entwicklung der Sprachkompetenz abzielen, deren es bedarf, damit (a) Fremdsprachenlehrer und (b) Lehrer von Sachfächern ihrer neuen Rolle gerecht werden können. Darüber hinaus müssen in der Lehrerweiterbildung Kurse zur Vorschulerziehung und zum Unterricht nach dem CLIL-Ansatz angeboten werden; Universitäten und Lehrerausbildungseinrichtungen müssen angehalten werden, die Fremdsprachenausbildung und die Vermittlung theoretischer und praktischer Aspekte des CLIL-Ansatzes ausreichend in den Studienplänen für alle Lehrer von Sachfächern zu verankern. Solche Erfordernisse überschreiten jedoch den Rahmen dieses Berichtes und werden daher in Kapitel 7 (Schlussfolgerungen und Empfehlungen) nicht wiederholt.

## **5. Zusammenfassung**

Es ist offenkundig ein allgemeiner Trend, dass junge Leute in Europa heute (mindestens) eine Fremdsprache lernen und dass ihre Sprachkompetenz weit über der älterer Generationen liegt. Diese Verbesserungen betreffen vor allem das Englische, häufig auf Kosten anderer, früher dominanter Sprachen (beispielsweise Französisch in Spanien oder Russisch in den baltischen Staaten).

Auf Grund des Gesagten und im Hinblick auf die Bildungssysteme, die in zunehmendem Maße nicht nur gefordert sind, den Fremdsprachenunterricht (sowie den Unterricht nach dem CLIL-Ansatz, der bisher nur in geringem Umfange angeboten wird) zu erweitern, sondern auch in frühem Kindesalter mit dem Fremdsprachenunterricht zu beginnen, scheint es erforderlich, bestehende Programme für die Mobilität von Lehrern in der regulären Schulbildung weiterzuentwickeln. Es bedarf neuer, tragfähiger Strategien, um Lehrer mit besseren Sprachkenntnissen auszustatten, die sie befähigen, die großen gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen zu meistern, nämlich den Fremdsprachenunterricht bereits im frühen Kindesalter oder die Unterrichtung von Sachfächern in einer Fremdsprache, Aktivitäten, auf welche die Lehrer in der Lehrerausbildung häufig nicht vorbereitet werden.

## KAPITEL 4: Ergebnisse des Desk-Researchs

### 1. Einführung

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse des im Rahmen dieser Studie durchgeführten Desk-Researchs dargestellt. Die Daten stammen von offiziellen Stellen und aus anderen Quellen, vor allem aus dem Internet.<sup>40</sup> Das Kapitel enthält Informationen (a) zur grenzüberschreitenden Anerkennung akademischer und beruflicher Qualifikationen und (b) zu Informationskanälen für die Bereiche (i) Qualifikationen, (ii) Stellenangebote, (iii) Transparenz von Qualifikationen und Erfahrungen, (iv) Arbeitsgenehmigungen und (v) grenzüberschreitende Vereinbarungen. Der zweite Teil des Kapitels enthält Zusammenfassungen der Berichte über Hindernisse für die Mobilität von Fremdsprachenlehrern in allen 31 Ländern.

### 2. Vorgeschichte

Das Grünbuch von 1996<sup>41</sup> beschäftigte sich unter anderem mit Maßnahmen zur Beseitigung von Hindernissen für die Lehrermobilität im Allgemeinen. Darin heißt es:

"Der Lehrerberuf - vor allem in öffentlichen Bildungseinrichtungen - ist in den meisten Ländern der Europäischen Gemeinschaft reglementiert.<sup>42</sup> Seit Inkrafttreten der Richtlinie 89/48/EWG zur gegenseitigen Anerkennung der Diplome Ende des Jahres 1994 haben mindestens 11.000 Personen, darunter 5.000 Lehrkräfte (sowohl der Primar- und Sekundarstufe, als auch des Hochschulbereichs) die Anerkennung ihrer Diplome in einem anderen Mitgliedstaat erwirkt." (Seite 24)

Allerdings wies das Grünbuch auf bestimmte Probleme im Zusammenhang mit der Anwendung der Richtlinie 89/48/EWG auf Lehrer hin. So hatten zu der Zeit mehrere Länder (darunter mehrere deutsche Bundesländer) die Richtlinie noch nicht in nationale Gesetze überführt, so dass Anträge von Lehrern aus anderen Mitgliedstaaten auf Anerkennung ihrer Abschlüsse blockiert wurden. Deutschland hatte die Anerkennung von Lehrerabschlüssen abgelehnt, welche in österreichischen Lehrerausbildungsakademien, bestimmten britischen *Colleges* und anderen vergleichbaren Einrichtungen in den Niederlanden und in Dänemark erlangt wurden, obwohl die Richtlinie von Universitäten, höheren Bildungseinrichtungen und anderen Bildungseinrichtungen derselben Ebene vergebene Diplome für die Zwecke der Anerkennung einander gleichstellte. Eine Nichtanwendung der Richtlinie auf Lehrer war auch in Frankreich registriert worden.

---

<sup>40</sup> Einige Länder waren sehr hilfsbereit, andere hingegen antworteten erst nach sehr langer Zeit oder waren (aus welchen Gründen auch immer) überhaupt nicht zu einer Mitarbeit bereit. Beispielsweise sendete uns lediglich ein Land einen der Berichte, welche gemäß der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 10. Juli 2001 alle zwei Jahre vorgelegt werden sollten und in welchen der Stand der Umsetzung der in der Empfehlung vorgesehenen Maßnahmen darzulegen war. Die Berichte der anderen Ländern scheinen zu existieren, denn sie sind Teil eines Berichts der Kommission von Ende 2005.

<sup>41</sup> Grünbuch "Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität". Europäische Kommission. Allgemeine und Berufliche Bildung - Forschung. KOM(96) 462, 10/1996.  
<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lvert/lvde.pdf>

<sup>42</sup> Auf dem Gebiet der sogenannten reglementierten Berufe sind allerdings zahlreiche Fortschritte auf der Grundlage der Artikel 57, 49 und 66 des EG-Vertrages erzielt worden. Diese Artikel ermöglichten der Europäischen Gemeinschaft, "Richtlinien für die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise" anzunehmen. So wurde mit den Richtlinien 89/48/EWG und 92/51/EWG ein allgemeines System der Anerkennung von Abschlüssen eingeführt, das Mobilitätswillige in die Lage versetzt, ihre Qualifikation in einem anderen Mitgliedstaat als dem geltend zu machen, in dem sie sie erworben haben.

Es wurden auch andere mit der Anerkennung von Lehrerabschlüssen zusammenhängende Probleme erwähnt, die auch heute, zehn Jahre später, nach wie vor bestehen. So kann in "einigen Mitgliedstaaten [...] die Forderung nach wenigstens 'zwei Unterrichtsfächern' ein Hemmnis darstellen (z. B. Mathematik und Physik, Geschichte und Geographie)" (Grünbuch 1996, Seite 25).

Im Folgenden soll betrachtet werden, wie sich die Verhältnisse im Laufe der letzten zehn Jahre verbessert haben.

### **3. Grenzüberschreitende Anerkennung akademischer und beruflicher Qualifikationen**

Zunächst ging es uns darum, herauszufinden, welche Abschlüsse erforderlich sind, um in einem anderen Land unterrichten zu können. Die Frage war, ob die Abschlüsse eines Lehrers, der in seinem eigenen Land unterrichten darf und (vorübergehend oder ständig) in einem anderen Land arbeiten will, ein komplexes Verfahren durchlaufen müssen, damit der Lehrer als qualifiziert für das Unterrichten im Gastland erachtet wird?

Vorab ist darauf hinzuweisen, dass ein klarer Unterschied zwischen den Bedeutungen der Ausdrücke "akademische Anerkennung" und "berufliche Anerkennung" besteht. Wie uns erklärt wurde, unterscheidet sich

"der Zweck der akademischen Anerkennung vom Zweck der Anerkennung beruflicher Qualifikationen: Eine akademische Anerkennung wird benötigt, wenn ein Migrant im Ausland weiterstudieren will, während die berufliche Anerkennung Vorbedingung für die Ausübung eines Berufs in einem anderen Land als dem ist, in dem der Migrant seine Qualifikationen erwarb. Die akademische Anerkennung ist daher nicht ein vereinfachtes Verfahren für die Zulassung qualifizierte Lehrer."<sup>43</sup>

Somit können wir unsere Aufmerksamkeit viel mehr auf die berufliche Anerkennung als auf die akademische Anerkennung richten.

Gleich zu Beginn soll festgestellt werden, dass "[...] jeder in der EU ausgebildete Lehrer die Anerkennung seiner Berufsabschlüsse beantragen muss, wenn er in einem anderen Land als dem arbeiten will, in dem er seine Abschlüsse erwarb."<sup>44</sup>

Im Bereich der Anerkennung beruflicher Qualifikationen gibt es zwei Hauptinstrumente:

(1) Der Europarat erarbeitete zusammen mit der UNESCO das **Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region**, die sogenannte **Lissabonner Konvention**<sup>45</sup> (die diesen Namen trägt, da sie 1997 in Lissabon abgeschlossen wurde). Diese Konvention ist das wichtigste Rechtsinstrument für die Anerkennung von Qualifikationen in <sup>Europa</sup> Nicht-~~alte~~ EU- und EWR-Länder haben jedoch diese Konvention unterzeichnet und ratifiziert. Zum Zeitpunkt der Niederschrift dieses Berichts (Mai 2006) war der Stand folgender:

- (a) Bulgarien, Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Irland, Island, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, die Slowakei, Slowenien, die

<sup>43</sup> Angelika Koman, Generaldirektion Binnenmarkt und Dienstleistungen. Persönliche Mitteilung, 7. März 2006.

<sup>44</sup> Angelika Koman, a. a. O.

<sup>45</sup> Text: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>

<sup>46</sup> Quelle: <http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/>

Tschechische Republik, Ungarn, das Vereinigte Königreich und Zypern haben die Konvention sowohl unterzeichnet als auch ratifiziert (24).

(b) Belgien, Deutschland, Italien, die Niederlande und die Türkei haben die Konvention unterzeichnet, jedoch noch nicht ratifiziert (5).

(c) Griechenland und Spanien haben die Konvention weder unterzeichnet noch ratifiziert (2).

Eine vollständige Aufstellung der Daten der Unterzeichnungen und der Ratifikationen enthält die folgende Tabelle (von der Website des Europarates<sup>47</sup>):

**Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region ("Lissabonner Konvention")**  
SEV-Nr.: 165

<p>Spezielle Bedingungen der Öffnung für die Unterzeichnung Öffnung für die Unterzeichnung</p> <p>Ort: Lissabon Datum: 11/4/1997</p>	<p>Inkrafttreten</p> <p>Bedingungen: 5 Ratifikationen, davon drei Mitgliedstaaten des Europarats und/oder der europäischen Region der UNESCO.</p> <p>Datum: 1/2/1999</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Stand: 19/6/2006

Mitgliedstaaten des Europarats:

Staaten	Unterzeichnung	Ratifikation	Inkrafttreten	V. <sup>48</sup>	E. <sup>49</sup>	O. <sup>50</sup>
Albanien	4/11/1999	6/3/2002	1/5/2002			X
Andorra						
Armenien	26/5/2000	7/1/2005	1/3/2005	X	X	X
Aserbeidschan	11/4/1997	10/3/1998	1/2/1999			X
<b>Belgien</b>	<b>7/3/2005</b>					
Bosnien und Herzegowina	17/7/2003	9/1/2004	1/3/2004			
<b>Bulgarien</b>	<b>11/4/1997</b>	<b>19/5/2000</b>	<b>1/7/2000</b>			<b>X</b>
<b>Dänemark</b>	<b>11/4/1997</b>	<b>20/3/2003</b>	<b>1/5/2003</b>			
<b>Deutschland</b>	<b>11/4/1997</b>					
Ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien	11/4/1997	29/11/2002	1/1/2003		X	X
<b>Estland</b>	<b>11/4/1997</b>	<b>1/4/1998</b>	<b>1/2/1999</b>			<b>X</b>
<b>Finnland</b>	<b>22/1/1998</b>	<b>21/1/2004</b>	<b>1/3/2004</b>		X	X
<b>Frankreich</b>	<b>11/4/1997</b>	<b>4/10/1999</b>	<b>1/12/1999</b>			
Georgien	11/4/1997	13/10/1999	1/12/1999			
<b>Griechenland</b>						
<b>Irland</b>	<b>8/3/2004 u</b>	<b>8/3/2004 u</b>	<b>1/5/2004</b>			
<b>Island</b>	<b>11/4/1997</b>	<b>21/3/2001</b>	<b>1/5/2001</b>			
<b>Italien</b>	<b>24/7/1997</b>					
Kroatien	11/4/1997	17/10/2002	1/12/2002			
<b>Lettland</b>	<b>11/4/1997</b>	<b>20/7/1999</b>	<b>1/9/1999</b>			<b>X</b>

<sup>47</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=165&CM=8&CL=ENG>

<sup>48</sup> V.: Vorbehalte

<sup>49</sup> E.: Erklärungen

<sup>50</sup> O.: Offizielle Stellen

Liechtenstein		1/2/2000 b	1/4/2000	X	X
Litauen	11/4/1997	17/12/1998	1/2/1999		
Luxemburg	11/4/1997	4/10/2000	1/12/2000	X	
Malta	11/4/1997	16/11/2005	1/1/2006		X
Moldawien	6/5/1997	23/9/1999	1/11/1999		X
Monaco					
Niederlande	14/5/2002				
Norwegen	11/4/1997	29/4/1999	1/6/1999		X
Österreich	7/7/1997	3/2/1999	1/4/1999	X	X
Polen	11/4/1997	17/3/2004	1/5/2004		X
Portugal	11/4/1997	15/10/2001	1/12/2001		
Rumänien	11/4/1997	12/1/1999	1/3/1999		X
Russland	7/5/1999	25/5/2000	1/7/2000		
San Marino					
Schweden	11/4/1997	28/9/2001	1/11/2001		
Schweiz	24/3/1998 u	24/3/1998 u	1/2/1999	X	X
Serbien und Montenegro	3/3/2004	3/3/2004	1/5/2004		X
Slowakei	11/4/1997	13/7/1999	1/9/1999		X
Slowenien	11/4/1997	21/7/1999	1/9/1999		X
Spanien					
Tschechische Republik	11/4/1997	15/12/1999	1/2/2000	X	X
Türkei	1/12/2004				
Ukraine	11/4/1997	14/4/2000	1/6/2000		X
Ungarn	11/4/1997	4/2/2000	1/4/2000	X	X
Vereinigtes Königreich	7/11/1997	23/5/2003	1/7/2003		
Zypern	25/3/1998	21/11/2001	1/1/2002		

Die in diesem Bericht berücksichtigten Staaten sind hervorgehoben.

Im Wesentlichen bestimmt die Konvention, dass Inhabern von Qualifikationen, die in einer der Vertragsparteien ausgestellt wurden, auf ein an die geeignete Stelle gerichtetes Ersuchen angemessener Zugang zu einer Bewertung dieser Qualifikationen zu ermöglichen ist. In dieser Hinsicht darf es keinerlei Diskriminierung geben. Um dieses Recht zu gewährleisten, verpflichtet sich jede Vertragspartei, angemessene Vorkehrungen für die Bewertung eines Antrags auf Anerkennung von Qualifikationen allein auf der Grundlage der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu treffen (Artikel III.1). Jede Vertragspartei stellt sicher, dass die Verfahren und Kriterien, die bei der Bewertung und Anerkennung von Qualifikationen angewendet werden, durchschaubar, einheitlich und zuverlässig sind (Artikel III.2).

Um angemessene, genaue und aktuelle Informationen zu gewährleisten, errichtet oder unterhält jede Vertragspartei ein nationales Informationszentrum (Artikel IX.2). Dieses Zentrum ist Mitglied des europäischen Netzwerks nationaler Informationszentren über akademische Anerkennung und Mobilität (ENIC-Netzwerk).

(2) In der Europäischen Union ist das Hauptinstrument die **Richtlinie 89/48/EWG des Rates vom 21. Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen**<sup>51</sup>. Diese wurde durch die Richtlinie 2001/19/EG<sup>52</sup>

<sup>51</sup> ABl. L 19 vom 24.1.1989, S. 16. Konsolidierter Text: [http://europa.eu.int/eur-lex/de/consleg/pdf/1989/de\\_1989L0048\\_do\\_001.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/de/consleg/pdf/1989/de_1989L0048_do_001.pdf)

<sup>52</sup> Richtlinie 2001/19/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. Mai 2001 zur Änderung der Richtlinien 89/48/EWG und 92/51/EWG des Rates über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung

geändert und soll durch die Richtlinie 2005/36/EG aufgehoben und ersetzt werden, wenn diese 2007 in Kraft tritt.

In der Richtlinie 89/48/EWG werden berufliche Tätigkeiten als reglementiert definiert, wenn sie von Mitgliedern privater Verbände, die von einem Mitgliedstaat in besonderer Form anerkannt wurden, ausgeübt werden (solche Verbände sind beispielsweise *chartered bodies* im Vereinigten Königreich und deren Äquivalente in Irland). Diese Richtlinie wurde durch die Richtlinie 2001/19/EG<sup>53</sup> geändert, welche unter anderem darauf abzielte, die Verfahren zur Prüfung von Anträgen auf Anerkennung von Qualifikationen zu vereinfachen. Der Aufnahmestaat muss die von einem Antragsteller nach Erwerb eines Diploms gesammelte Erfahrung berücksichtigen und darf nicht mehr systematisch Ausgleichsmaßnahmen wie Eignungsprüfungen oder Anpassungslehrgänge verlangen. Wie oben erwähnt, wird eine nachfolgende Richtlinie aus dem Jahr 2005<sup>54</sup> die bisherigen Richtlinien ablösen, wenn die Umsetzungsfrist am 20. Oktober 2007 endet. Gemäß der neuen Richtlinie können Angehörige eines Mitgliedstaates der Gemeinschaft in einem anderen Mitgliedstaat zeitweilig unter der im Herkunftsmitgliedstaat erworbenen Berufsbezeichnung Dienstleistungen erbringen, ohne die Anerkennung ihrer Qualifikationen beantragen zu müssen. Dazu muss der Dienstleister allerdings eine zweijährige Berufserfahrung nachweisen, wenn der betreffende Beruf im Herkunftsmitgliedstaat nicht reglementiert ist.

Es gibt einen sehr instruktiven "Leitfaden für die allgemeine Regelung zur Anerkennung der beruflichen Befähigungsnachweise"<sup>55</sup>, welchen wir nachfolgend kurz resümieren:

Die allgemeine Regelung zur Anerkennung der **beruflichen Befähigungsnachweise** gilt nur für Personen, die für die Ausübung eines Berufs (darunter des Lehrerberufs) voll qualifiziert sind. Sie richtet sich an Personen, die ihren Beruf in einem anderen Mitgliedstaat als dem, in dem sie ihre beruflichen Befähigungsnachweise erworben haben, ausüben wollen. Sie ist von Bedeutung für Lehrer, die Bürger eines der 25 Mitgliedstaaten der Europäischen Union oder von Island, Norwegen oder Liechtenstein (Europäischer Wirtschaftsraum, EWR) sind und ihre berufliche Qualifikation in einem dieser Länder erworben. Soweit wir feststellen konnten, ist der Lehrerberuf, zumindest wenn es sich um eine Beschäftigung an staatlichen Schulen handelt, in fast allen vorstehend genannten Ländern reglementiert. Wichtiger ist jedoch, dass in Ländern, in denen der Lehrerberuf nicht reglementiert ist, mobile Lehrer keine Anerkennung ihrer Befähigungsnachweise beantragen müssen, obwohl sie natürlich den Bedingungen des Arbeitsmarktes unterliegen.

In den meisten Ländern setzt sich die Lehrerausbildung aus einer Hochschulausbildung in einem Sachfach und einer pädagogischen Ausbildung zusammen. Um die allgemeine Anerkennungsregelung für sich in Anspruch nehmen zu können, müssen Lehrer im

---

beruflicher Befähigungsnachweise und der Richtlinien 77/452/EWG, 77/453/EWG, 78/686/EWG, 78/687/EWG, 78/1026/EWG, 78/1027/EWG, 80/154/EWG, 80/155/EWG, 85/384/EWG, 85/432/EWG, 85/433/EWG und 93/16/EWG des Rates über die Tätigkeiten der Krankenschwester und des Krankenpflegers, die für die allgemeine Pflege verantwortlich sind, des Zahnarztes, des Tierarztes, der Hebamme, des Architekten, des Apothekers und des Arztes. Amtsblatt Nr. L 206 vom 31.7.2001, S. 1-51. [http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=de&type\\_doc=Directive&an\\_doc=2001&nu\\_doc=19](http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=de&type_doc=Directive&an_doc=2001&nu_doc=19)

<sup>53</sup> Quelle: <http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/cha/c11022b.htm>

<sup>54</sup> Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. Amtsblatt Nr. L 255 vom 30.9.2005, S. 22-142. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2005/L\\_255/L\\_25520050930de00220142.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2005/L_255/L_25520050930de00220142.pdf)

<sup>55</sup> Europäische Kommission, GD Binnenmarkt. Freier Warenverkehr, reglementierte Berufe und Postdienste. Qualifikationsaspekte der reglementierten Berufe. MARKT/D/8327/2001-DE. Orig.: FR. [http://europe.eu.int/comm/internal\\_market/qualifications/docs/guide/guide\\_de.pdf](http://europe.eu.int/comm/internal_market/qualifications/docs/guide/guide_de.pdf)

Herkunftsland sowohl die Hochschulausbildung als auch die geforderte pädagogische Ausbildung absolviert haben.

Um ihren Beruf in einem anderen Land ausüben zu können, müssen Lehrer die Anerkennung ihrer beruflichen Befähigungsnachweise durch die Behörde im Aufnahmeland erreichen, welche für die Entgegennahme und Bearbeitung der Anträge auf Anerkennung von Befähigungsnachweisen im Lehrerberuf zuständig ist. Dazu sollten sie sich an die Kontaktstelle im Aufnahmeland wenden.

Die allgemeine Regelung sieht keine automatische Anerkennung der in einem anderen Land erworbenen beruflichen Befähigungsnachweise vor. Der Antragsteller muss einen individuellen Antrag stellen, in dem er angeben muss, dass er den Lehrerberuf ausüben möchte. Jeder Antrag wird von der zuständigen Behörde des Aufnahmelandes einzeln geprüft.

Die beruflichen Qualifikationen eines Lehrers, der voll qualifiziert ist, um seinen Beruf im Herkunftsland auszuüben, und der die Anerkennung seiner Befähigungsnachweise beantragt, um im Aufnahmeland als Lehrer zu arbeiten, werden grundsätzlich als solche anerkannt.

Bevor jedoch über den Antrag entschieden wird, kann die zuständige Behörde, wenn sie die im Herkunftsland erworbene Berufsausbildung mit der im Aufnahmestaat verlangten Ausbildung vergleicht und wesentliche Unterschiede in Bezug auf die Dauer oder den Inhalt der betreffenden Ausbildung festgestellt, die Anerkennung der beruflichen Befähigungsnachweise von der Erfüllung zusätzlicher Bedingungen abhängig machen. Bei dieser vergleichenden Prüfung muss die zuständige Behörde jede Ausbildung und/oder Berufserfahrung, die der Lehrer nach Abschluss seiner Erstausbildung erworben hat, berücksichtigen und kann eine solche Ausbildung und/oder Berufserfahrung anrechnen, um etwaige Unterschiede zwischen der Erstausbildung und der im Aufnahmeland verlangten Ausbildung auszugleichen.

Bestehen wesentliche Unterschiede zwischen der im Herkunftsland erworbenen Berufsausbildung und der im Aufnahmeland verlangten Berufsausbildung (wenn beispielsweise die Berufsausbildung im Herkunftsland mindestens ein Jahr kürzer war als die im Aufnahmeland verlangte Berufsausbildung), kann der Lehrer beauftragt werden, entweder Berufserfahrung (Ausübung seines Berufs im Herkunftsland) nachzuweisen oder im Aufnahmeland entweder einen Anpassungslehrgang zu absolvieren oder eine Eignungsprüfung abzulegen.

Drei potenziell relevante Aspekte hängen mit Sprache zusammen: Erstens wird der Antrag in (einer) der Sprache(n) des Aufnahmelandes bearbeitet, und jede Eignungsprüfung, der sich der Antragsteller gegebenenfalls unterziehen muss, ist gleichfalls in dieser Sprache abzulegen. Zweitens kann das Aufnahmeland verlangen, dass die mit dem Antrag einzureichenden Unterlagen in die/eine der Sprache(n) des Aufnahmelandes übersetzt werden. Es kann auch verlangen, dass die Übersetzung von einem beeidigten Übersetzer oder einem Übersetzer, der von einer zuständigen Behörde im Aufnahmeland geprüft wurde, angefertigt wird. Drittens kann das Aufnahmeland von dem Lehrer Kenntnisse in der Sprache des Aufnahmelandes verlangen; die sprachlichen Anforderungen dürfen allerdings nicht über das hinausgehen, was zur Ausübung des Lehrerberufs objektiv nötig ist.

Mit der Anerkennung hat der Lehrer das Recht, seinen Beruf auszuüben, wobei für ihn die gleichen Rechts- und Verwaltungsvorschriften und die gleichen berufsständischen Regeln gelten wie für die Angehörigen des Aufnahmestaates.

#### 4. Informationskanäle

Im Rahmen dieser Studie wurde nach Informationsquellen gesucht, die darüber Aufschluss geben, wie Fremdsprachenlehrer vorgehen müssen, um in der Lage zu sein, eine Stelle im Ausland zu suchen.

**a. Qualifikationen.** Wie oben ausgeführt, wurden in Europa verschiedene Instrumente entwickelt, um die Verfahren zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen und häufig beruflicher Erfahrung in einem anderen Land zu vereinfachen. Eins dieser Instrumente (die **Lissabonner Konvention**<sup>56</sup> von 1997) entstand auf gemeinsame Initiative der UNESCO und des Europarats, und erfasst daher nicht alle EU-Länder und nicht nur EU-Länder. Das andere Instrument, die **Richtlinie 89/48/EWG des Rates** vom 21. Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen<sup>57</sup>, beschränkt sich auf die EU-Länder. Wir gezeigt wurde, sind beide Richtlinien relevant für den Lehrerberuf.

Eine hervorragende, praktische Quelle von Informationen und Anleitungen ist **Your Europe** auf der Europa-Website: Dort finden sich beispielsweise Hintergrundinformationen über das Gemeinschaftsrecht und zu jedem einzelnen Land Angaben zu den Formalitäten, die Lehrer erfüllen müssen, um in diesem Land arbeiten zu können<sup>58</sup>. Auf der Website sind auch einschlägige Quellen aufgeführt.

Parallel können Informationen über das ENIC-NARIC-Netzwerk<sup>59</sup> erhalten werden. Es lohnt sich, diesem doppelten Netzwerk etwas Aufmerksamkeit zu widmen, auch wenn es nicht spezifisch für Lehrer, und noch wenige für Fremdsprachenlehrer entwickelt wurde. Das **europäische Netzwerk nationaler Informationszentren über akademische Anerkennung und Mobilität (ENIC)** wurde vom Europarat und von der UNESCO zur Umsetzung der Lissabonner Konvention und, allgemein, zur Entwicklung des politischen Rahmens und der Praxis der Anerkennung von Qualifikationen geschaffen. Das Sekretariat dieses Netzwerks wird gemeinsam von Europarat und UNESCO-CEPES geführt.

Das Netzwerk besteht aus den nationalen Informationszentren der Staaten, die Mitglieder des Europäischen Kulturabkommens und der europäischen Region der UNESCO sind. Die Informationszentren werden von den nationalen Behörden organisiert und liefern allgemein Informationen über (a) die Anerkennung von ausländischen Diplomen, Graden und anderen Qualifikationen, (b) die Bildungssysteme sowohl in anderen Ländern als auch im eigenen Land und (c) Studienmöglichkeiten im Ausland, einschließlich Informationen über Darlehen und Stipendien sowie Ratschläge zu praktischen Fragen im Zusammenhang mit Mobilität und Vergleichbarkeit.

Das Netzwerk der **nationalen Informationszentren für die akademische Anerkennung (NARIC-Netzwerk)** wurde 1984 auf Initiative der Europäischen Kommission geschaffen. Es soll zur Verbesserung der akademischen Anerkennung von Diplomen und Studienzeiten in den Mitgliedstaaten der EU, den EWR-Ländern und den assoziierten Ländern Osteuropas beitragen. Das NARIC-Netzwerk ist Teil des Sokrates-Programms, und insbesondere des Erasmus-Programms, welches die internationale Mobilität von Studenten und Hochschulpersonal zwischen Hochschuleinrichtungen fördert.

---

<sup>56</sup> Text: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>

<sup>57</sup> ABl. L 19 vom 24.1.1989, S. 16. Konsolidierter Text: [http://europa.eu.int/eur-lex/de/consleg/pdf/1989/de\\_1989L0048\\_do\\_001.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/de/consleg/pdf/1989/de_1989L0048_do_001.pdf)

<sup>58</sup> Zum Beispiel im Vereinigten Königreich: <http://europa.eu.int/youreurope/nav/de/citizens/factsheets/uk/recognitionqualifications/teachers/de.html>

<sup>59</sup> <http://www.enic-naric.net/>



Alle EU-Staaten und alle EWR-Staaten sowie die assoziierten Länder Osteuropas haben nationale Zentren, welche zur Förderung der Mobilität von Studenten, Dozenten und Forschern beitragen. Sie bieten Beratung und Informationen über die akademische Anerkennung von Diplomen und Studienaufenthalten in anderen Staaten. Hauptnutzer dieser Leistungen sind Hochschuleinrichtungen, Studenten und Studienberater, Eltern, Lehrer und potenzielle Arbeitgeber.

In den meisten Staaten sind die Hochschuleinrichtungen autonom und entscheiden selbst über die Zulassung ausländischer Studenten und über die Befreiung von bestimmten Fächern der Studienpläne, die Studenten auf der Grundlage von Auslandsstudien gewährt werden kann. Die meisten NARICs treffen keine Entscheidungen, sondern bieten lediglich Informationen und Beratung über Bildungssysteme und Qualifikationen anderer Länder.

**b. Stellenangebote.** Jedes Land hat sein eigenes System zur Bekanntmachung von Stellenangeboten. In einigen Ländern (z. B. Dänemark<sup>60</sup>) sind die Berufsverbände der Lehrer für die Bekanntmachung offener Stellen zuständig. In anderen (z. B. Italien<sup>61</sup>) werden Informationen über freie Stellen im staatlichen Schulsystem zentral vom Ministerium veröffentlicht.

Einige Länder wie Frankreich haben eine Website für die Anzeige freier Stellen in ganz Europa eingerichtet, wengleich in diesem Fall anscheinend noch keine Lehrerstellen in die Datenbasis eingestellt wurden, was daran liegen mag, dass es sich um die Initiative eines einzelnen Landes handelt.

Nicht von Nutzen für Fremdsprachenlehrer bei der Suche von Stellen im Ausland ist das Portal Ploteus<sup>62</sup>, welches zwar (außer für Schüler und Studierende, Jobsuchende, Arbeiter und Angestellte, Eltern und Berufsberater) auch für Lehrer bestimmt ist, jedoch den Zweck hat, bei der Suche nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Europa zu helfen (allerdings findet, wer ins Ausland gehen will, dort nützliche Beschreibungen und Erläuterungen der verschiedenen Bildungssysteme der Länder Europas). Beispielsweise liefert eine Suche nach "Anerkennung ausländischer Abschlüsse und Qualifikationen" in "Hochschulbildung" in Frankreich keine Treffer. Niedrigere Qualifikationsniveaus dagegen sind für dieses Land gut erfasst. Beispielsweise liefert eine Suche im Bildungsbereich "Sekundarstufe I" in Frankreich dem Benutzer einen Link zu *Commission nationale de la certification professionnelle*, wo sich Informationen darüber finden, wie man eine *validation des acquis de l'expérience (VAE)* (Anerkennung von Berufserfahrungen) beantragt oder wie man eine *Reconnaissance Professionnelle - exercice d'une profession*<sup>63</sup> (Berufliche Anerkennung - Ausübung eines Berufes) erlangt. Im Wesentlichen bietet die Website Ploteus jedoch nützliche Informationen für Lernende, nicht für Lehrer.

**c. Transparenz von Qualifikationen und Erfahrungen.** Wengleich nicht speziell für Lehrer entwickelt, ist die **Europass-Initiative** von Bedeutung bei Bewerbungen um Stellen in anderen Ländern<sup>64</sup>. Diese Initiative soll dem Einzelnen helfen, europaweit die

<sup>60</sup> "Folkeskolen": <http://www.folkeskolenjob.dk/index.jsp?userId=0>

<sup>61</sup> [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo297\\_94.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo297_94.html)

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

Art. 622 - Disposizioni particolari.

2. [...] "Qualora si verificano carenze di organico a livello provinciale, il Ministro bandisce, con proprio decreto, entro e non oltre la data del 30 marzo di ogni anno, concorsi su base regionale, ai sensi dell'articolo 6 del decreto del Presidente della Repubblica 28 dicembre 1970, n. 1077, per la copertura dei posti vacanti, nel limite richiesto dall'esigenza di non superare l'organico complessivo dell'Amministrazione. "

<sup>62</sup> <http://europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp>

<sup>63</sup> [http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp\\_doc\\_reco.htm#ancr2](http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_doc_reco.htm#ancr2)

<sup>64</sup> Quelle: <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/navigate.action>

eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen in klar verständlicher und allgemein nachvollziehbarer Form auszuweisen und zu präsentieren. Der Europass ist ein koordiniertes Portfolio von fünf Dokumenten, welche insbesondere die Kommunikation zwischen Stellenbewerbern und Arbeitgebern, über Grenzen hinweg, verbessern sollen. Er wurde entwickelt, um die berufliche Mobilität - zwischen Ländern und zwischen Sektoren - zu erleichtern und wird die Mobilität in der allgemeinen und beruflichen Bildung fördern und deren Bedeutung erhöhen. Er besteht aus fünf Dokumenten: dem **Europass-Lebenslauf**, dem **Europass-Sprachenpass**, dem **Europass-Mobilitätsnachweis** (der zur Erfassung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen dient, die eine Person bei einem strukturierten Lernaufenthalt in einem anderen Land erworben hat), dem **Europass-Diplomzusatz** und der **Europass-Zeugniserläuterung**. Durch die Zusammenführung dieser Dokumente in einem einheitlichen Instrument, das weithin unter einem einheitlichen Label und Logo bekannt gemacht wird, werden sie leichter zugänglich, besser bekannt und wirksamer handhabbar.

**d. Arbeitsgenehmigungen.** Gemäß der Richtlinie 2004/38/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 29. April 2004 über das Recht der Unionsbürger und ihrer Familienangehörigen, sich im Hoheitsgebiet der Mitgliedstaaten frei zu bewegen und aufzuhalten<sup>65</sup>, müssen seit Ende April 2006 Aufenthaltsgenehmigungen für EU-Bürger abgeschafft sein, womit ein potenzielles Mobilitätshindernis beseitigt ist.

In der Richtlinie wird festgestellt, dass "für die Einreise von Unionsbürgern [...] weder ein Visum noch eine gleichartige Formalität verlangt werden" darf, wenngleich der "Mitgliedstaat [...] von dem Betroffenen verlangen [kann], dass er seine Anwesenheit im Hoheitsgebiet dieses Mitgliedstaats innerhalb eines angemessenen und nicht diskriminierenden Zeitraums meldet" (Artikel 5). Darüber hinaus hat "jeder Unionsbürger [...] das Recht auf Aufenthalt im Hoheitsgebiet eines anderen Mitgliedstaats für einen Zeitraum von über drei Monaten", wenn er (neben anderen Möglichkeiten) "Arbeitnehmer oder Selbstständiger im Aufnahmemitgliedstaat ist" (Artikel 7). Unbeschadet des Gesagten "kann der Aufnahmemitgliedstaat von Unionsbürgern für Aufenthalte von über drei Monaten verlangen, dass sie sich bei den zuständigen Behörden anmelden" (Artikel 8). Die Mitgliedstaaten sollten innerhalb von zwei Jahren ab dem Datum des Inkrafttretens der Richtlinie die zu deren Umsetzung erforderlichen Rechtsvorschriften in Kraft setzen (Artikel 40); dieses Datum war der 30. April 2004.

Allerdings bestanden solche Rechtsvorschriften in einigen Mitgliedstaaten bereits vorher. So können die Bürger des EU seit 26. November 2003 ohne Aufenthaltsgenehmigung frei in Frankreich arbeiten. Sie benötigen lediglich einen Identitätsnachweis (Personalausweis oder Pass).

**e. Grenzüberschreitende Vereinbarungen.** Mehrere Länder haben multilaterale Vereinbarungen abgeschlossen, welche spezifisch für Fremdsprachenlehrer gelten. Im Vereinigten Königreich heißt das betreffende Programm **Teacher Exchange Europe**; es wird vom *British Council* verwaltet<sup>66</sup>. In Frankreich heißt es **Échanges poste pour poste entre des professeurs de langue vivante**<sup>67</sup> und umfasst sowohl den Primar- als auch den

---

<sup>65</sup> Richtlinie 2004/38/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 29. April 2004 über das Recht der Unionsbürger und ihrer Familienangehörigen, sich im Hoheitsgebiet der Mitgliedstaaten frei zu bewegen und aufzuhalten, zur Änderung der Verordnung (EWG) Nr. 1612/68 und zur Aufhebung der Richtlinien 64/221/EWG, 68/360/EWG, 72/194/EWG, 73/148/EWG, 75/34/EWG, 75/35/EWG, 90/364/EWG, 90/365/EWG und 93/96/EWG. Amtsblatt der Europäischen Union L 158, 30.4.2004, S. 77-123. [http://www.europa.eu.int/eur-lex/de/refdoc/L\\_158/L\\_2004158DE\\_1.pdf](http://www.europa.eu.int/eur-lex/de/refdoc/L_158/L_2004158DE_1.pdf)

<sup>66</sup> Siehe <http://www.britishcouncil.org/learning-tx-europe-what-is-teacher-exchange-europe.htm>

<sup>67</sup> Échanges poste pour poste entre des professeurs de langue vivante. Siehe z. B. <http://www.ac-orleans-tours.fr/daric/files/ciep-fiche.rtf>

Sekundarbereich; in Spanien heißt es **Programa de Intercambios Puesto por Puesto**<sup>68</sup> und wird vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft verwaltet. In Deutschland erfolgt der Lehreraustausch im Rahmen des Bilateralen Lehreraustauschs<sup>69</sup>, der von den Bundesländern verwaltet wird. Spanien hat bilaterale Vereinbarungen (*Convenios Bilaterales de Cooperación Educativa*) mit Deutschland, dem Vereinigten Königreich und Frankreich. Frankreich hat für Sekundarschullehrer Vereinbarungen mit diesen drei Ländern und mit Österreich und Irland und für Primarschullehrer mit Deutschland und Spanien.<sup>70</sup> Diese Programme bieten Lehrern mit festen Verträgen eine einzigartige Gelegenheit, ihre Sprachkenntnisse zu aktualisieren, ein anderes Bildungssystem kennen zu lernen und die Kultur eines anderen Landes zu erleben.

Für die Teilnahme an einem Lehreraustausch müssen Lehrer im Vereinigten Königreich Lehrer für moderne Fremdsprachen sein, über mindestens zwei Jahre Unterrichtserfahrung verfügen und in der Sekundarbildung arbeiten. Die Austauschaufenthalte können sich über sechs Wochen, das Herbst- oder Frühlingshalbjahr oder ein ganzes Schuljahr erstrecken. In jedem Falle tauschen die Lehrer ihre Stelle mit einem Kollegen aus Deutschland, Frankreich, oder Spanien. In Frankreich dagegen müssen die Lehrer *titulaires des établissements publics français du second degré* sein.

Wie auf der Website des *British Council* dargelegt, besteht ein wesentlicher Vorteil des Systems darin, dass die Lehrer ihre Stelle im Vereinigten Königreich behalten. Bei diesem Lehreraustausch behält jeder Lehrer sein eigenes Gehalt, was bedeutet, dass Auslandsaufenthalte besonders für Lehrer interessant sind, die aus Ländern mit hohen Gehältern kommen und in Ländern arbeiten wollen, wo die Lebenshaltungskosten niedriger sind. Allerdings gibt es in einigen Fällen einen Zuschuss: So bekommen Lehrer aus Spanien, die ins Vereinigte Königreich gehen, einen Zuschuss von £ 3000<sup>71</sup> je Förderzeitraum (wenn sie in eins der anderen Länder gehen, hat der Zuschuss einen anderen Betrag).

Ein weiterer Faktor ist die Arbeitsbelastung: Lehrer aus Spanien sind damit konfrontiert, dass die Zahl der Unterrichtsstunden, die sie im Vereinigten Königreich geben müssen, höher ist, als in Spanien; auch kann von ihnen verlangt werden, dass sie in der Gastschule eine zweite Fremdsprache unterrichten. Schließlich ist zu sagen, dass das Austauschsystem insgesamt für eine sehr begrenzte Zahl von Lehrern ausgelegt ist. So gehen im Rahmen des direkten Stellentausches jedes Jahr lediglich vier Lehrer aus Spanien in das Vereinigte Königreich und umgekehrt.

## 5. Informationen über die einzelnen Staaten

Dieser Abschnitt enthält Zusammenfassungen der Berichte über die bezüglich der einzelnen Länder gesammelten Informationen zu Hindernissen für die Mobilität von

---

<sup>68</sup> Programa de Intercambios "Puesto por Puesto". <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=puesto>:

"El Ministerio de Educación y Ciencia en aplicación de los Convenios Bilaterales de Cooperación Educativa, resultado de las Comisiones Mixtas con la República Federal Alemana, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y la República Francesa, vienen desarrollando un..."

<sup>69</sup> Siehe z. B. die Website des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern: [http://www.kultus-mv.de/sites/schule/download/lehreraustausch06\\_07\\_hinweise\\_f.pdf](http://www.kultus-mv.de/sites/schule/download/lehreraustausch06_07_hinweise_f.pdf)

<sup>70</sup> Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Direction des relations internationales et de la coopération (DRIC). Bureau des Affaires Communautaires. Rapport National / France. Plan d'action pour la mobilité (PAM) / Recommandation «mobilité». Ref.: DRIC B1/HL. Version finale. Juin 2003.

<sup>71</sup> Etwa 4200 €.

Fremdsprachenlehrern und zu Maßnahmen zu ihrer Beseitigung. Diese Zusammenfassungen enthalten auch Angaben zur Wahrnehmung der Lehrer, auf die in Kapitel 5 ausführlicher eingegangen wird.

## 1. Belgien (NL, FR)

Europäische Lehrer (EWR), die für den Unterricht in Sachfächern ausgebildet sind und (beispielsweise als Muttersprachler) an einer Schule in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens eine Fremdsprache unterrichten wollen, brauchen nicht das Verfahren der beruflichen Anerkennung, wie es die einschlägigen europäischen Richtlinien vorsehen, zu durchlaufen. Stattdessen sollten sie sich ihre Qualifikation als "gleichwertig" anerkennen lassen. Sobald die Gleichwertigkeit von der Flämischen Gemeinschaft festgestellt wurde, können die Schulbehörden entscheiden, ob sie den Lehrer einstellen oder nicht.

Lehrer von außerhalb des EWR müssen ein Verfahren der akademischen Anerkennung durchlaufen.

Lehrer, die länger als drei Jahre in Flandern arbeiten wollen, müssen unabhängig davon, ob sie aus dem EWR kommen oder nicht, eine Niederländischprüfung ablegen. Für Fremdsprachenlehrer sind die sprachlichen Anforderungen jedoch weniger streng, denn sie müssen lediglich "gute/ausreichende" Kenntnisse des Niederländischen nachweisen.

Die Behörden geben an, dass die rechtlichen Hindernisse für die Einstellung ausländischer Lehrkräfte auf allen Ebenen des Bildungssystems abgebaut wurden.

In der Flämischen Gemeinschaft Belgiens kann eine Schule, wenn der Lehrer zwar nicht die Bestimmungen der die Sprachkenntnisse regelnden Gesetze erfüllt, die Schule jedoch keinen anderen Lehrer findet, einen Antrag auf Befreiung von den sprachlichen Vorgaben stellen. Somit kann ein Bewerber beginnen, als Lehrer zu arbeiten. Dies ist jedoch lediglich eine Übergangslösung, die höchstens dreimal in einem Schuljahr beantragt werden darf.

In der Französischen Gemeinschaft müssen Lehrer ebenfalls ihre Qualifikationen anerkennen lassen und darüber hinaus eine bestimmte Kenntnis der offiziellen Sprache des Bildungssystems, also Französisch, nachweisen, je nachdem, in welcher Sprache die Fächer unterrichtet werden (Lehrer, die Fächer in Französisch unterrichten, Fremdsprachenlehrer oder CLIL-Lehrer).

Lehrer von außerhalb des EWR benötigen eine Arbeitsgenehmigung.

Jeder, der in Flandern arbeiten will, benötigt eine belgische Aufenthaltsgenehmigung. Wenn jemand nur für kurze Zeit in Flandern arbeiten will, dann stellt die Regelung bezüglich der Aufenthaltsgenehmigung ein ernstes Hindernis dar, denn die Genehmigungsverfahren können länger als drei Monate dauern.

Ein Bewerber ohne anerkannte Qualifikationen darf nicht beschäftigt werden, selbst wenn er von der betreffenden Schule ausgewählt wurde, und erhält kein Gehalt vom Bildungsministerium, weswegen es wichtig ist, dass das Anerkennungsverfahren rechtzeitig beginnt.

Das Verfahren der beruflichen Anerkennung von Lehrern dauert wegen zunächst unvollständiger Antragsunterlagen mitunter länger als vier Monate. Lehrer, die nicht lange in Belgien bleiben wollen, denken häufig, dass sie dieses Verfahren nicht zu beantragen brauchen.

In Privatschulen können Lehrer jeder Art ohne gesetzliche Einschränkungen eingestellt werden.

Belgien hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet (7.3.2005), jedoch noch nicht ratifiziert. Nichtsdestotrotz wurden alle Grundsätze des Übereinkommens in die flämischen Hochschulgesetze aufgenommen.

Auslandsaufenthalte werden in der Französischen Gemeinschaft bezüglich des Dienalters oder bei Beförderungen nicht berücksichtigt. Darüber hinaus können wirtschaftliche Faktoren die Mobilität in andere Länder, wo die Löhne niedriger sind, beeinträchtigen oder verhindern.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Belgien arbeiten (für Belgien insgesamt):

"Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben": Fast die Hälfte der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend". Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (der Gesamtdurchschnitt beträgt 40 %).

## 2. Bulgarien

Die Informationen, die wir von den bulgarischen Behörden erhielten, reichen nicht, um über in Bulgarien bestehende Hindernisse berichten zu können; dem Team war es auch nicht möglich, einschlägige Internetseiten zu nutzen, da diese ausschließlich in bulgarischer Sprache verfasst sind.

Soweit sich feststellen ließ, bestehen keine Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Schulen, und es gelten für (ausländische) Fremdsprachenlehrer die gleichen Bedingungen wie für Lehrer von Sachfächern.

Bulgarien hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (19.5.2000).

Es wurden keine Unterschiede zwischen den Bedingungen für befristete und für unbefristete Verträge in Bulgarien gefunden.

Bulgarien hat bilaterale Vereinbarungen im Bildungsbereich mit Spanien, Frankreich, der Französischen und der Flämischen Gemeinschaft Belgiens und den meisten anderen europäischen Ländern abgeschlossen.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Bulgarien arbeiten:

"Die für diesen Ortswechsel zuständigen Verwaltungsorgane sind unflexibel": Fast die Hälfte der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als die 22 % der in Europa insgesamt Befragten).

"Der Auswahlprozess für die Teilnahme an den Mobilitätsinitiativen ist etwas unbestimmt und nicht wirklich transparent": Mehr als die Hälfte der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als die 24 % der in Europa insgesamt Befragten).

"Es wäre schwierig, meinen beruflichen Status im Gastland anerkannt zu bekommen": Die Hälfte der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als die 16 % der in Europa insgesamt Befragten).

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (fast zwei Drittel).

## 3. Dänemark

Voraussetzung für die Einstellung an einer dänischen Schule sind Dänischkenntnisse, es sei denn, das Profil des Lehrers entspricht dem Bedarf der Schule, die gesprochene(n) Sprache(n) kann/können im dänischen Umfeld von Nutzen sein und es handelt sich um eine befristete Anstellung. Überdies liegt bei befristeten Anstellungen die Entscheidung über die Sprachkenntnisse allein bei den Schulen und den Schulbehörden. Klassenlehrer mit einer skandinavischen Sprache können ohne Sprachtest direkt eingestellt werden, sofern der Test in den ersten zwei Beschäftigungsjahren durchgeführt wird.<sup>72</sup>

Es gibt keine Trennung von Primarschule und unterer Sekundarschule, so dass die Lehrer für den Unterricht in den Klassen 1 bis 10 ausgebildet werden. Hierin unterscheidet sich das dänische

---

<sup>72</sup> Quelle: Teacher recognition within the Nordic countries. p. 18.  
[http://www.norric.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=Files%2FFiler%2FNorric%2FTeacher\\_Reognition.pdf](http://www.norric.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=Files%2FFiler%2FNorric%2FTeacher_Reognition.pdf)

System stark von den meisten anderen europäischen Bildungssystemen, in denen die Lehrer gewöhnlich entweder zum Primarschullehrer oder zum Lehrer der unteren/oberen Sekundarstufe ausgebildet werden. Es kann ein Hindernis für die Anerkennung als Lehrer in Dänemark sein, wenn ein ausländischer Lehrer für den Unterricht in den Klassen 1-6 oder 7-12 ausgebildet ist, denn ihm würde die pädagogische und didaktische Ausbildung entweder für die niederen Klassen oder für die höheren Klassen fehlen. Dies braucht jedoch einer befristeten Beschäftigung nicht im Wege zu stehen, wenn das Profil des Lehrers für die Schule interessant ist. Überdies können Lehrer, die in ihrem Herkunftsland für die Klassen 1 bis 6 ausgebildet sind, automatisch anerkannt werden, wenn sie Unterrichtserfahrung in den Klassen 7 bis 9 nachweisen. Eine Reform der dänischen Lehrerausbildungsprogramme, deren Verabschiedung durch das dänische Parlament in naher Zukunft ansteht, wird eine Spezialisierung auf die niederen oder höheren Klassen ermöglichen. Dies wird möglicherweise die Anerkennung ausländischer Lehrer vereinfachen.

Wer nur befristet in Dänemark als Lehrer arbeiten will, benötigt keine Genehmigung der zuständigen Behörde. Jeder Lehrer kann sich direkt in der Schule für eine befristete Stelle bewerben. Die Entscheidung über die Einstellung liegt ausschließlich bei der Schulleitung und der Schulbehörde.

Sprachlehrer, die eine befristete Tätigkeit in Dänemark anstreben, brauchen keine berufliche Anerkennung zu beantragen.

Ein beträchtliches Hindernis ist die Unterkunft, da Wohnraum in vielen Teilen Dänemarks teuer und schwer zu finden ist.

Im Privatschulsystem wird kein Lehrerabschluss verlangt. An privaten Schulen gibt es weniger Hindernisse und eine fest verankerte Tradition, Muttersprachler oder Fremdsprachenkundige zu beschäftigen.

Übersetzungen zwischen Dänisch und der Fremdsprache sind ein obligatorischer Teil der dänischen Ausbildungsprogramme für Fremdsprachenlehrer. Übersetzungen zwischen Dänisch und beispielsweise Englisch sind offensichtlich nicht Bestandteil von Lehrerausbildungsprogrammen in anderen Ländern. Deshalb müssen die meisten Fremdsprachenlehrer ihre Qualifikationen vervollständigen, indem sie Übersetzungskurse belegen oder eine Anpassungszeit unter Aufsicht an einer dänischen Schule absolvieren.

Wer bereits befristet als Lehrer in Dänemark beschäftigt war, hat danach bessere Chancen, eine Genehmigung für eine unbefristete Tätigkeit als Lehrer in Dänemark zu erhalten.

Eine Ministerialverordnung (März 2003) hebt alle Hindernisse rechtlicher/akademischer Art auf<sup>73</sup>.

Dänemark hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (20.3.2003).

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen:

"Die Entscheidung, was mit meiner derzeitigen Wohnung geschehen sollte, wäre ein Problem für mich": Mehr als ein Viertel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 16 %).

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (50 %).

Dagegen wurden zwei Aussagen in Dänemark von weniger Befragten bejaht als in der Umfrage insgesamt:

"Die für diesen Ortswechsel zuständigen Verwaltungsorgane sind unflexibel": Lediglich 9 % (gegenüber 22 % der insgesamt Befragten) erachteten diese Aussage als "sehr zutreffend".

<sup>73</sup> [http://www.retsinfo.dk/\\_GETDOCI\\_/ACCN/B20030017705-REGL](http://www.retsinfo.dk/_GETDOCI_/ACCN/B20030017705-REGL)

"Der Auswahlprozess für die Teilnahme an den Mobilitätsinitiativen ist etwas unbestimmt und nicht wirklich transparent": Lediglich 12 % (gegenüber 24 % der insgesamt Befragten) erachteten diese Aussage als "sehr zutreffend".

#### 4. Deutschland

In Deutschland sind für das Bildungssystem die Bundesländer zuständig. Mobilitätshindernisse werden im Rahmen der Programme für den direkten Stellentausch beispielsweise mit Frankreich oder Spanien überwunden. Lehrer, die sich für einen Stellentausch bewerben, richten ihren Antrag an das zuständige Ministerium ihres Landes, und eine bilaterale Kommission aus Vertretern des Entsende- und des Aufnahmelandes versucht, die besten "Paare" zu finden. Die beiden Partner tauschen für drei Monate oder ein ganzes Schuljahr ihre Stellen (und fast immer auch ihre Wohnungen). Weitere Hindernisse gibt es nicht. Das größte Hindernis für Lehrer in Deutschland ist die geringe Anzahl an Bewerbungen aus Frankreich und Spanien. Die Arbeitsbelastung der Lehrer kann in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich sein.

Der Austausch von Lehrern (und Fremdsprachenassistenten) ist in vielen Kulturabkommen zwischen Deutschland und anderen Ländern verankert. Kurzfristiger Stellentausch von Lehrern (Dauer: ein bis zwei Monate) wird auch zwischen Partnerschulen gefördert. Bei dem offiziellen Austauschprogramm mit den Niederlanden gehen nur wenige Bewerbungen ein. Einige deutsche Bundesländer haben ihre eigenen Austauschprogramme, besonders mit Nachbarregionen.

Ferner gibt es ein Programm für den Austausch von Grundschullehrern zwischen Deutschland und Frankreich, das vom Deutsch-Französischen Jugendwerk und den Ministerien der Bundesländer organisiert wird.

Deutschland hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet (11.4.1997), jedoch noch nicht ratifiziert.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Deutschland arbeiten:

"Es wäre nicht einfach, einen Ersatz für mich zu finden": Mehr als ein Viertel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 11 %).

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet.

#### 5. Estland

In Estland besteht ein Mangel an Lehrern, so dass qualifizierte Lehrer wahrscheinlich in vielen Schulen willkommen sind. Der Schuldirektor wird wahrscheinlich einen Nachweis der Qualifikationen des Lehrers (Diplom oder Zeugnis) verlangen und diesen zur Bewertung an das ENIC/NARIC-Netzwerk schicken.

Bürger der EU und des EWR benötigen zwar keine Arbeitsgenehmigung, müssen jedoch eine Aufenthaltsgenehmigung beantragen, sobald sie in Estland sind<sup>74</sup>. Bürger von Beitrittskandidaten (Bulgarien, Rumänien, Türkei) müssen eine Arbeitsgenehmigung beantragen, obwohl die Verfahren in der Regel kein Problem darstellen.

2007 wird Estland den Nordplus-Programmen des Nordischen Rates beitreten, was die Mobilität von Fremdsprachenlehrern fördern kann (wenngleich es kein spezifisches Programm für sie gibt).

Estland hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (1.4.1998).

Keine Kenntnisse der estnischen Sprache braucht nachzuweisen, wer in Estland befristet als ausländischer Experte oder Spezialist arbeitet.

<sup>74</sup> [http://www.mig.ee/eng/work/work\\_permit/](http://www.mig.ee/eng/work/work_permit/)

Es bestehen keine bilateralen Vereinbarungen bezüglich der Anerkennung von Lehrerabschlüssen in Estland oder im Hinblick auf den Austausch von Fremdsprachenlehrern.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Estland arbeiten:

"Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben": Mehr als die Hälfte der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend". Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet.

## 6. Finnland

Der Lehrerberuf ist nicht nur im staatlichen Schulsystem reglementiert, sondern auch in privaten Bildungseinrichtungen, die für die Tätigkeit im Rahmen des staatlichen Bildungssystems zugelassen wurden (weniger als 1 % der Schüler der Primarstufe und lediglich 9 % der Schüler der oberen Sekundarstufe besuchen private Schulen).

Es gibt keine Unterschiede hinsichtlich der Hindernisse für Lehrer von Sachfächern, Fremdsprachenlehrer und Lehrer, die Sachfächer in einer Fremdsprache unterrichten (CLIL), wenngleich ein Fremdsprachenlehrer, der eine in Finnland zu den Kernfächern zählende Sprache unterrichtet, eher eine Stelle findet als ein Lehrer eines anderen Faches.

Finnland hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (21.1.2004).

Die Nordische Erklärung über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich (2004), die von Dänemark, Schweden, Island, Norwegen und Finnland unterzeichnet wurde, erleichtert die Lehrermobilität zwischen diesen Ländern.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Finnland arbeiten:

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet.

## 7. Frankreich

Vollzeitstellen für Lehrer, die mit dem Beamtenstatus verbunden sind, unterliegen grundsätzlich den Bedingungen für den Zugang zum öffentlichen Dienst: Insbesondere müssen die Bewerber einen Einstellungswettbewerb für eine bestimmte Anzahl staatlich vorgesehener und ausgeschriebener Stellen bestehen.

Für Lehrer aus anderen Ländern stellt dies ein echtes Hindernis für eine Vollzeitbeschäftigung im Lehrerberuf dar, da sie den Einstellungswettbewerb absolvieren und Beamte werden müssen.

Jeder ausländische Lehrer kann im französischen Bildungssystem Beschäftigung finden, ohne die Prüfungen eines Einstellungswettbewerbs zu absolvieren, ist jedoch in diesem Falle als freiberuflicher oder auf Vertragsbasis tätiger Lehrer beschäftigt und hat keinen Anspruch auf Vorteile, besonders Gehaltsvorteile (die mit dem Beamtenstatus verknüpft sind).

Es wurden keine Unterschiede zwischen den Hindernissen für Lehrer an privaten und an staatlichen Schulen oder für Lehrer der Primar- und der Sekundarstufe gefunden.

Die Behörden planen, an einigen Schulen Stellen für assoziierte Lehrer zu schaffen, um die sich Lehrer aus europäischen Ländern bewerben können und die mit dem gleichen Gehalt verknüpft sind, das auch französische Vollzeitlehrer erhalten. Mit diesen Lehrern könnten dann dreijährige, verlängerbare Verträge abgeschlossen werden.

Frankreich hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (4.10.1999).

Über die oben erwähnten Unterschiede hinaus wurden keine Unterschiede zwischen den Bedingungen für befristete und für unbefristete Verträge in Frankreich gefunden.



Es gibt Stellentauschprogramme, die es unbefristet beschäftigten Fremdsprachenlehrern der Sekundarstufe des staatlichen Schulsystems und Lehrern staatlicher oder privater Schulen ermöglichen, für einen Zeitraum von bis zu einem Jahr nach Deutschland, Österreich, Spanien, Irland oder in das Vereinigte Königreich zu gehen.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Frankreich arbeiten:

"Die für diesen Ortswechsel zuständigen Verwaltungsorgane sind unflexibel": Mehr als ein Drittel der Befragten (gegenüber 22 % der insgesamt Befragten) erachtet dies als "sehr zutreffend".

"Die Arbeit im Ausland könnte sich ungünstig auf die Beziehung zu meiner Familie auswirken": Mehr als ein Drittel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 20 %).

"Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben": Mehr als die Hälfte der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend". Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet.

## 8. Griechenland

Ein Fremdsprachenlehrer, der sich an einer staatlichen Schule bewirbt, muss die Prüfungen des Obersten Rats für die Auswahl von Personal für den öffentlichen Dienst (ASEP) absolvieren, ein Auswahlverfahren, dem sich Hochschulabsolventen in Griechenland unterziehen müssen.

Ein Zertifikat, das Kenntnisse der griechischen Sprache bestätigt, ist ebenfalls erforderlich.

Für den Unterricht an Privatschulen müssen Fremdsprachenlehrer eine Lehrberechtigung haben, welche vom Ministerium für Bildung und Religionsangelegenheiten ausgestellt wird.

Griechenland hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region nicht unterzeichnet.

Es wurden keine Unterschiede zwischen den Bedingungen für befristete und für unbefristete Verträge in Griechenland gefunden.

Es bestehen die Lehrermobilität erleichternde bilaterale oder multilaterale Vereinbarungen mit Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Island, Italien, Liechtenstein, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien und dem Vereinigten Königreich.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Griechenland arbeiten:

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (fünf von acht Befragten).

## 9. Irland

In der Primarstufe werden Englischkenntnisse von allen Bewerbern verlangt, deren Muttersprache nicht Englisch ist oder deren Lehrbefähigung in einem Land erworben wurde, in dem Englisch nicht Landessprache ist. In anderen EU-Mitgliedstaaten ausgebildete Lehrer, deren Qualifikationen vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft bewertet und angenommen wurden, die jedoch nicht über ausreichende Kenntnisse der irischen Sprache verfügen, erhalten eine vorläufige Anerkennung für fünf Jahre und müssen darauf hinarbeiten, dass sie den Anforderungen des Ministeriums hinsichtlich der irischen Sprache entsprechen.

In der Sekundarstufe obliegen Auswahl und Einstellung von Lehrern für unbefristete Vollzeitstellen, befristete Vollzeitstellen und unbefristete Teilzeitstellen der jeweiligen Schulbehörde. Eine Schule kann einen Lehrer aus einem anderen Land problemlos einstellen.

Bewerber, deren Muttersprache nicht Englisch ist, benötigen nicht nur einen geeigneten Abschluss und eine anerkannte pädagogische Qualifikation, sondern müssen überdies nachweisen, dass sie über ausreichende Englischkenntnisse verfügen, um ihr(e) Fach/Fächer in Englisch zu unterrichten.

Um in *Gaelscoils* (engl.: all-irish schools: Schulen, in denen ausschließlich in Irisch unterrichtet wird) oder in *Gaeltacht*-Schulen zu unterrichten, müssen Lehrer über adäquate Irischkenntnisse verfügen.

In der Sekundarstufe können die Vergütungen unterschiedlich sein: Einem Lehrer aus einem anderen EU-Staat wird, wenn er den Status eines qualifizierten Lehrers hat, eine provisorische Anerkennung gewährt und bis zur endgültigen Anerkennung das volle Gehalt gezahlt. Wird der Lehrer jedoch als nicht qualifiziert eingestuft, dann erhält er lediglich das Gehalt für nicht qualifizierte Lehrer.

Ein wichtiges Hindernis ist, dass Fremdsprachen in der Primarschule nicht zu den Kernfächern zählen. Eine Fremdsprache kann von einem Mitglied des Lehrkörpers, von einem Gastlehrer oder in einigen Fällen von einem qualifizierten Muttersprachler, der auf Stundenbasis bezahlt wird, unterrichtet werden. In der Sekundarstufe muss ein Lehrer, um eine bestimmte Sprache unterrichten zu können, diese als Hauptfach mit einem Anteil von mindestens 30 % an einer dreijährigen Studienzeit studiert haben.

Privatschulen verfügen wahrscheinlich eher über finanzielle Mittel für die Einstellung von Lehrern.

Irland hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region ohne Vorbehalt der Ratifikation unterzeichnet (8.3.2004).

Für die der Primarbildung nachgelagerten Bildungsstufen gibt es ein Programm des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, in dessen Rahmen festangestellte Französisch- oder Deutschlehrer jedes Jahr einen Austausch mit einem Lehrer in Frankreich oder in Deutschland für ein halbes oder ein ganzes Schuljahr beantragen können. Es stehen Mittel für mehrere Stellentausche pro Jahr zur Verfügung, allerdings bewerben sich nur sehr wenige Lehrer. Ein Hindernis ist, dass Lehrer in Sekundarschulen in Irland häufig mehr als ein Fach unterrichten, was es schwieriger macht, einen geeigneten Tauschpartner zu finden.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Irland arbeiten:

"Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben": Die Hälfte der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend". Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet.

## 10. Island

Um in Island als qualifizierter Lehrer der Primarstufe oder der Sekundarstufe anerkannt zu werden und eine Lehrberechtigung zu erhalten, bedarf es einer Genehmigung des Ministeriums.

Nach offiziellen Angaben wurden, da bisher keine rechtlichen Mobilitätshindernisse erkennbar waren, keine spezifischen Maßnahmen ergriffen, um die Gesetzgebung zu ändern.

Es ist Sache der einzelnen Schulen, an qualifizierte Lehrer aus dem EWR zusätzliche Bedingungen für die Gewährung einer Lehrberechtigung zu stellen, beispielsweise Kenntnisse der isländischen Sprache zu fordern, deren Fehlen wahrscheinlich das größte Hindernis für Fremdsprachenlehrer ist.

Die große Zahl kleiner Schulen, welche Lehrer einstellen müssen, die in der Lage sind, mehr als ein Fach zu unterrichten, kann ebenfalls ein Hindernis darstellen.

Wenn Muttersprachler als zusätzliche Lehrer eingestellt werden sollen, stellt, außer bei einigen privaten Schulen, die Finanzierung wahrscheinlich ein Problem dar.

Island hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (21.3.2001).

Bilaterale oder multilaterale Vereinbarungen mit anderen europäischen Ländern wie die von Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden unterzeichnete Nordische Erklärung über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich (2004) erleichtern die Lehrermobilität zwischen diesen Ländern.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Island arbeiten:

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet.

## 11. Italien

Lehrer aus dem Ausland, die in Italien unterrichten wollen, müssen ein Auswahlverfahren durchlaufen, um die *abilitazione* für die Tätigkeit an einer staatlichen oder einer privaten Schule zu erhalten.

Wenn eine Schule über genügend finanzielle Mittel verfügt, kann sie einen befristeten Vertrag mit einem Assistenzlehrer abschließen, der den festangestellten Lehrer bei der Entwicklung der Sprechfertigkeiten der Schüler unterstützt.

Lehrer dürfen nicht der Schule fernbleiben und dabei ihr Gehalt, ihre Rentenansprüche usw. behalten, um im Ausland zu studieren oder zu arbeiten.

Die Behörden äußern Besorgnis über die mangelnden (besonders mündlichen) Sprachkenntnisse vieler Fremdsprachenlehrer in der von ihnen unterrichteten Sprache.

Ein weiteres gravierendes Problem stellen die kurzen Kontaktzeiten dar, sind doch lediglich wenige Stunden pro Woche dem Unterrichten/Lernen von Fremdsprachen gewidmet.

Italien hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet (24.7.1997), jedoch noch nicht ratifiziert.

Italien hat eine Vereinbarung mit dem Vereinigten Königreich über den Austausch von Fremdsprachenlehrern der Primarstufe für Ausbildungszwecke. Es gibt allerdings kein Programm für direkten Stellentausch.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Italien arbeiten:

"Es wäre nicht einfach, einen Ersatz für mich zu finden": Lediglich 5 % (gegenüber 11 % der insgesamt Befragten) erachten dies als "sehr zutreffend".

"Die für diesen Ortswechsel zuständigen Verwaltungsorgane sind unflexibel": Fast ein Drittel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 22 %).

"Der Auswahlprozess für die Teilnahme an den Mobilitätsinitiativen ist etwas unbestimmt und nicht wirklich transparent": Mehr als ein Drittel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 24 %).

"Die Berufserfahrung, die ich während meines Aufenthalts im Gastland erlangt hätte, würde von den Behörden in meinem Heimatland nicht anerkannt werden": Ein Viertel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 16 %).

"Die Arbeit im Ausland könnte sich ungünstig auf die Beziehung zu meiner Familie auswirken": Ein Viertel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der von 20 %).

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (56 %, das ist bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt).

Dagegen wurde eine Aussage in Italien von weniger Befragten bejaht als in der Umfrage insgesamt:

"Die Entscheidung, was mit meiner derzeitigen Wohnung geschehen sollte, wäre ein Problem für mich": Lediglich 8 % (gegenüber 16 % der insgesamt Befragten) erachteten dies als "sehr zutreffend".

## 12. Lettland

EU-Lehrer, die eine Genehmigung für eine befristete Tätigkeit in Lettland anstreben, müssen sich an das Akademische Informationszentrum (OCMA) wenden, das nach Prüfung der eingereichten Unterlagen eine Erklärung ausstellt, welche die Lehrer zu einer befristeten Tätigkeit in Lettland berechtigt (bis zu einem Jahr). Wer länger als ein Jahr im Land tätig sein möchte, muss die Anerkennung seiner beruflichen Qualifikationen beantragen.

Lehrer mit Verträgen mit einer Laufzeit von mehr als drei Monaten müssen eine Aufenthaltsgenehmigung beantragen.

Das OCMA erteilt eine sechs Monate gültige Arbeitsgenehmigung, gemäß der Gültigkeitsdauer des Visums und der befristeten Aufenthaltsgenehmigung, deren Gültigkeitsdauer höchstens 90 Tage beträgt.

Lehrer, die an staatlichen Schulen arbeiten wollen, werden vom OCMA geprüft. Im privaten Sektor durchlaufen Lehrer das Verfahren für reguläre ausländische Beschäftigte.

Lettland hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (20.7.1999).

Lettland hat zur Regelung des Lehreraustauschs, der Anerkennung von Diplomen usw. bilaterale oder multilaterale Vereinbarungen mit Estland, Griechenland, Litauen, Polen, Portugal, der Tschechischen Republik und anderen Ländern abgeschlossen.

Im Jahr 2004 erteilte Lettland neun Lehrern aus EU-Staaten Aufenthaltsgenehmigungen, 2005 bereits 52 Lehrern.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Lettland arbeiten:

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (35 %), wenngleich dieser Anteil verglichen mit dem Gesamtdurchschnitt (50 %) eher als gering erscheint.

## 13. Liechtenstein

Um befristet an einer Schule arbeiten zu können, muss in Liechtenstein ein Bedarf an Lehrkräften bestehen, während ein unbefristet beschäftigter Lehrer seinen Wohnsitz in Österreich oder in der Schweiz haben und als Pendler arbeiten muss.

Es gibt keine Hindernisse oder Schwierigkeiten, um als Fremdsprachenassistent oder in einer befristeten Anstellung zu arbeiten. Eine befristete Aufenthaltsgenehmigung kann für eine Dauer von bis zu einem Jahr erteilt werden.

Liechtenstein ist dem Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region beigetreten (1.2.2000).

Mit Österreich und der Schweiz bestehen bilaterale oder multilaterale Vereinbarungen, welche die Lehrermobilität erleichtern.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Liechtenstein arbeiten:

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (50 %).

#### 14. Litauen

Es gibt ein etabliertes Verfahren, das vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft eingeführt wurde: Akademische Qualifikationen werden vom Zentrum für Qualitätsbewertung im Hochschulwesen bewertet, und berufliche Qualifikationen von Lehrern vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft.

Für eine Tätigkeit an einer litauischen Schule müssen Lehrer grundsätzlich bestimmte Kenntnisse der litauischen Sprache nachweisen, es sei denn, sie wollen an einer der 32 Schulen arbeiten, die CLIL in Englisch, Deutsch oder Französisch anbieten.

EU-Bürger benötigen keine Arbeitsgenehmigung mehr, um sich in Litauen aufzuhalten.

Litauen hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (17.12.1998).

Zwischen Litauen und anderen Ländern (Deutschland, Frankreich, Italien) bestehen besondere Vereinbarungen, welche die Lehrermobilität erleichtern.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Litauen arbeiten:

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (48 %).

#### 15. Luxemburg

Die Informationen, welche wir von den luxemburgischen Behörden erhielten, reichen nicht, um über in Luxemburg bestehende Hindernisse berichten zu können; dem Team gelang es in der Regel auch nicht, die relevanten Informationen im Internet zu finden.

Luxemburg hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (4.10.2000).

Zwischen Luxemburg und Griechenland besteht eine bilaterale Vereinbarung, welche die Lehrermobilität erleichtert.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Luxemburg arbeiten: Die Gesamtheit war zu klein, um die Ergebnisse analysieren zu können.

#### 16. Malta

Ein voll qualifizierter ausländischer Lehrer (für ein beliebiges Fach), der befristet an einer Schule in Malta arbeiten will, muss die Qualifikationen und die Erfahrung haben, die in der Stellenausschreibung verlangt werden. Der Lehrer muss sich in der Regel einem Auswahlgespräch unterziehen.

Um an staatlichen Schulen zu arbeiten, müssen Lehrer Grundkenntnisse der maltesischen Sprache haben (und in dieser kommunizieren können), sowie Grundkenntnisse in Mathematik und Englisch.

Lehrer aus Ländern, die nicht zur EU gehören, müssen eine Arbeitsgenehmigung beantragen.

Malta hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (16.11.2005).

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Malta arbeiten:

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (60 %).

## 17. Niederlande

Da der Lehrerberuf in den Niederlanden ein reglementierter, geschützter Beruf ist, müssen ausländische Lehrer mit einem Berufszeugnis die offizielle berufliche Anerkennung beantragen, um eine nationale Lehrbefähigung zu erhalten. Für Bürger eines EU-Mitgliedstaates, die eine Lehrbefähigung in einem der Mitgliedstaaten erworben haben, gilt die europäische Richtlinie über die Anerkennung beruflicher Qualifikationen.

Eine Schule, die einen Lehrer einstellen will, der EU-Bürger ist, benötigt keine Genehmigung der Behörden, um diesen Lehrer zu beschäftigen. Sie muss jedoch eine Genehmigung beantragen, wenn sie einen Lehrer, der kein EU-Bürger ist, einstellen will.

Ein Nachweis guter Kenntnisse der niederländischen Sprache ist eine gesetzlich vorgeschriebene Voraussetzung für die Ausübung des Lehrerberufs.

Von offizieller Seite heißt es, wenngleich vor allem in Bezug auf sehr kurzfristige Mobilität: "Das größte Hindernis für die internationale Mobilität von Lehrern sind der Mangel an Lehrern und die Schwierigkeit, Ersatzlehrer zu finden".

Die meisten Privatschulen verlangen gleichfalls Lehrer mit Berufsabschlüssen; da diese Schulen jedoch keine finanzielle Unterstützung vom Ministerium erhalten, müssen die Lehrer nicht den Anerkennungsprozess durchlaufen.

Wenn 2007 die Richtlinie 2005/36/EG in Kraft tritt, wird ein Informationszentrum für mobile Arbeitskräfte eingerichtet sein.

Die Niederlande haben das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet (14.5.2002), jedoch noch nicht ratifiziert.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in den Niederlanden arbeiten:

"Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (40 %).

## 18. Norwegen

Ein Lehrer, der seine Lehrbefähigung in einem anderen EWR-Land erworben hat, kann sich um eine Lehrerstelle in Norwegen bewerben. Im Jahr 2002 wurde die berufliche Anerkennung durch Übertragung auf die Ebene der Schulleitungen dezentralisiert. Diese entscheiden, ob ein Bewerber qualifiziert ist, allerdings unter Beachtung der EU-Richtlinien. Das Hauptproblem ist, dass manche Schulleiter nicht mit den Bestimmungen und Vorschriften vertraut sind und diese möglicherweise unterschiedlich interpretieren.

Lehrer müssen in der Regel über ausreichende Norwegischkenntnisse verfügen. Zwar ist dies keine offizielle Anforderung bezüglich der Sprachkenntnisse von EWR-Lehrern, jedoch müssen Lehrer in der Praxis normalerweise in der Lage sein, in Norwegisch, Schwedisch oder Dänisch zu unterrichten. Es gibt nur wenige Schulen, an denen in anderen Sprachen unterrichtet wird.

Norwegen hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (29.4.1999).

Es gibt mehrere nordische Vereinbarungen über die Anerkennung von Lehrern aus den Jahren 1982 und 1986, die inhaltlich jedoch meist EU-Richtlinien entsprechen.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Norwegen arbeiten:

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (von fast der Hälfte).

## 19. Österreich

Lehrer aus den neuen EU-Mitgliedstaaten und aus nicht zur EU gehörenden Staaten müssen eine Arbeitsgenehmigung beantragen, die gewährt wird, wenn die Bildungsbehörde der betreffenden Stadt oder Gemeinde der Auffassung ist, dass ein bestimmtes Schulprojekt die Einstellung eines Lehrers aus einem anderen Land erfordert.

Probleme treten bei der Anerkennung der beruflichen Qualifikationen von Lehrern aus Ländern (z. B. Frankreich) auf, in denen Lehrer der Sekundarstufe lediglich ein Fach unterrichten. Vollbeschäftigte ausländische Lehrer, die für den Unterricht in zwei Fächern ausgebildet sind, können das gleiche Gehalt erhalten wie ihre österreichischen Kollegen.

Lehrer aus anderen Ländern erhalten weniger Gehalt als ihre österreichischen Kollegen, und ihr rechtlicher Status ist unsicher, es sei denn, sie erwerben eine österreichische Lehrbefähigung. Ausländische Lehrer erhalten, sofern sie nicht die Qualifikation zum Unterrichten zweier Fächer haben, ein geringeres Gehalt als ihre österreichischen Kollegen oder arbeiten möglicherweise lediglich auf Teilzeitbasis.

Privatschulen sind eher bereit, Fremdsprachenlehrer aus anderen Ländern zu beschäftigen. Lehrer in Privatschulen werden allerdings ebenfalls von der Regierung bezahlt, so dass das geringere Gehalt und der unsichere rechtliche Status auch auf ausländische Lehrer an Privatschulen zutreffen.

Österreich hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (3.2.1999).

Das österreichische Bildungsministerium unterhält bilaterale Austauschprogramme für Fremdsprachenassistenten und -lehrer mit Frankreich, dem Vereinigten Königreich, Dänemark, Schweden und Spanien.

Im Rahmen des Projektes "Zweisprachige Schulen" in der Slowakei, der Tschechischen Republik und Ungarn entsendet Österreich Deutschlehrer in ausgewählte zweisprachige Schulen in diesen Ländern.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Österreich arbeiten:

"Die Arbeit im Ausland könnte sich ungünstig auf die Beziehung zu meinem/meiner (Ehe)Partner(in) auswirken": Ein Drittel der Befragten (bedeutend mehr als die 19,5 % der insgesamt Befragten) erachtet dies als "sehr zutreffend".

"Die Entscheidung, was mit meiner derzeitigen Wohnung geschehen sollte, wäre ein Problem für mich": Ein Drittel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als die 16 % der insgesamt Befragten).

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem höheren Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet.

## 20. Polen

Die Informationen, die wir von den polnischen Behörden erhielten, reichen nicht, um über in Polen bestehende Hindernisse berichten zu können; dem Team gelang es in der Regel auch nicht, die relevanten Informationen im Internet zu finden.

Wer in Polen als Lehrer eines allgemeinen oder beruflichen Sachfaches im Primar- oder im Sekundarbereich arbeiten will, muss mindestens eine Fremdsprache bis zur Niveaustufe B2 erlernen und Sprachprüfungen ablegen, bevor er das Studienabschlusszeugnis erhält. Nach offiziellen Angaben sind die Sprachkenntnisse der polnischen Lehrer gegenwärtig nicht ausreichend, um im Ausland ein Sachfach in einer Fremdsprache zu unterrichten.

Polen hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (17.3.2004).

Bedingungen, die nicht für Lehrer gelten, die in Polen lediglich befristet als Fremdsprachenlehrer arbeiten wollen: diese Information wurde von unseren Quellen nicht geliefert.  
Mit der Tschechischen Republik und Lettland bestehen bilaterale Vereinbarungen, die die Lehrermobilität erleichtern.

Im Schuljahr 2004/2005 arbeiteten 712 ausländische Lehrer als Fremdsprachenlehrer in Polen.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Polen arbeiten:

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (3 von 7).

Dagegen wurde eine Aussage in Polen von weniger Befragten bejaht als in der Umfrage insgesamt:

"Der Auswahlprozess für die Teilnahme an den Mobilitätsinitiativen ist etwas unbestimmt und nicht wirklich transparent": Lediglich 12 % (gegenüber 24 % der insgesamt Befragten) erachteten dies als "sehr zutreffend".

## 21. Portugal

Um an einer Schule in Portugal unterrichten zu können, muss der Lehrer, sofern er nicht einen Lehrabschluss hat, seine akademischen Qualifikationen von einer portugiesischen Universität anerkennen lassen, bevor er sich um eine Stelle bewirbt. Der Lehrer muss eine Sprachprüfung ablegen und ist dann hinsichtlich des Zugangs zu freien Stellen den portugiesischen Lehrern gleichgestellt.

Privatschulen können ihre eigenen Lehrer einstellen, wenngleich sie gewöhnlich denselben Regeln folgen wie staatliche Schulen.

In Portugal herrscht kein Lehrermangel, was ein Hindernis für Lehrer aus anderen Ländern sein kann, die nach Portugal gehen wollen.

Portugal hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (15.10.2001).

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Portugal arbeiten:

"Die für diesen Ortswechsel zuständigen Verwaltungsorgane sind unflexibel": Lediglich 7 % (gegenüber 22 % der insgesamt Befragten) erachten dies als "sehr zutreffend".

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (4 von 9).

## 22. Rumänien

Ein ausländischer Lehrer, der für das Unterrichten von Fremdsprachen ausgebildet ist, kann seine Sprache an einer rumänischen Schule unterrichten, vorausgesetzt, es besteht eine entsprechende Vereinbarung zwischen den zwei Staaten (Rumänien und dem europäischen Herkunftsland des Lehrers).

Es werden nicht nur eine Arbeitsgenehmigung, eine Aufenthaltsgenehmigung und eine Anerkennung der Studienabschlüsse durch das rumänische Ministerium für Bildung und Forschung verlangt, sondern auch Informationen über die Schule, an der ein Lehrer arbeiten will.

Die Verfahren zur Anerkennung der Studienabschlüsse dauern in der Regel lange.



Die Gehälter sind niedriger als in den meisten europäischen Ländern.

Privatschulen verlangen bei der Einstellung eines qualifizierten ausländischen Lehrers lediglich eine Arbeitsgenehmigung und eine Aufenthaltsgenehmigung.

Aus einem kürzlich veröffentlichten Bericht geht hervor, dass "die Satzung der Lehrerschaft"<sup>75</sup> einige Bestimmungen bezüglich der Auslandsausbildung enthält (wie das Recht der Teilnehmer an Mobilitätsprogrammen, für die gesamte Dauer des Programms Gehalt zu beziehen [...]).

Rumänien hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (12.1.1999).

Es bestehen bilaterale Vereinbarungen mit Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg, Portugal, der Schweiz, Spanien und dem Vereinigten Königreich.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Rumänien arbeiten:

"Es wäre schwierig, meinen beruflichen Status im Gastland anerkannt zu bekommen": Mehr als ein Viertel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 16 %).

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (fast 50 %).

Dagegen wurde eine Aussage in Rumänien von weniger Befragten bejaht als in der Umfrage insgesamt:

"Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben": Lediglich 23 % (gegenüber 40 % der insgesamt Befragten) erachteten diese Aussage als "sehr zutreffend".

### 23. Schweden

Gemäß den in Schweden geltenden Regeln für den Eintritt in die höhere Bildung sind Schwedischkenntnisse erforderlich. Für einen Aufenthalt von mehr als drei Monaten bedarf es einer Arbeitsgenehmigung. Es ist möglich, ohne Anerkennung an schwedischen Schulen zu arbeiten; in solchen Fällen wird der Lehrer jedoch befristet beschäftigt und nicht als voll qualifiziert erachtet (was unter Umständen ein geringeres Gehalt bedeutet).

Es bestehen keine Unterschiede in den Hindernissen für eine Tätigkeit an öffentlichen und an privaten Schulen. In beiden Fällen sind die Schulen verpflichtet, qualifizierte Lehrer zu beschäftigen.

Schweden hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (28.9.2001).

Zwischen den nordischen Ländern (Dänemark, Finnland, Island und Norwegen) bestehen multilaterale Vereinbarungen über die gegenseitige Anerkennung von Lehrerqualifikationen.

Darüber hinaus gibt es Mobilitätsprogramme mit Deutschland, Frankreich und Spanien.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Schweden arbeiten:

"Die Entscheidung, was mit meiner derzeitigen Wohnung geschehen sollte, wäre ein Problem für mich": Ein Drittel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 16 %).

"Es gibt keine spezielle Betreuung für zugezogene ausländische Lehrer im Gastland": Mehr als ein Drittel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 19 %).

---

<sup>75</sup> Gesetz Nr. 128/1997 über die Satzung der Lehrerschaft.

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (60 %).

#### 24. Slowakei

Lehrer aus Staaten, mit denen die Slowakei eine Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung der Gleichwertigkeit von Ausbildungszeugnissen abgeschlossen hat, können Bewerbungen an das slowakische Bildungsministerium richten (im Bereich der Anerkennung von Qualifikationen, die in anderen Ländern erworben wurden, bestehen Vereinbarungen mit Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Italien, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien, der Tschechischen Republik, der Türkei, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und Zypern). Anderenfalls müssen sie bei einer Universität, die einen gleichen oder ähnlichen Studiengang hat, eine akademische Anerkennung beantragen.

Zur Vereinfachung des Prozesses der Anerkennung abgeschlossener Universitätsausbildungen im Ausland gibt es ein Zentrum für die Gleichwertigkeit von Ausbildungszeugnissen, welches darüber entscheidet, ob Universitätsabschlüsse offiziell anerkannt werden können oder nicht.

Um als Lehrer in der Slowakei zu arbeiten, sind nicht nur Kenntnisse der slowakischen Sprache von Vorteil, sondern auch Kenntnisse über das berufliche und edukative Umfeld in der Slowakei und über die Grundzüge und Grundprinzipien des slowakischen Bildungssystems.

Ein Hindernis können die Gehälter von Lehrern in der Slowakei sein, die niedriger sind als in den meisten anderen Mitgliedstaaten. Allerdings werden Privatschulen in der Regel besser verwaltet und können häufig höhere Gehälter zahlen.

Das größte Problem für Angehörige von Mitgliedstaaten ist die mangelnde Attraktivität einer Lehrertätigkeit in der Slowakei. Um diesem Problem zu begegnen, sind Reformen im Bereich Bildung und Wissenschaft erforderlich.

Die Slowakei hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (13.7.1999).

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in der Slowakei arbeiten:

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (fast 50 %).

#### 25. Slowenien

Wer in Slowenien als Lehrer arbeiten will, muss über Kenntnisse der slowenischen Sprache (Niveaustufe A2 des GERS des Europarates) verfügen. In der slowenischen Verfassung ist festgelegt, dass einzige Unterrichtssprache Slowenisch ist (und Italienisch und Ungarisch in den entsprechenden Regionen).

In Bezug auf berufliche Qualifikationen gibt es keine Hindernisse, wenn der Lehrer den Status eines Gastlehrers erhält. Gastlehrer werden vom slowenischen Bildungsministerium bezahlt. Sie sollen hauptsächlich im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichts mit slowenischen Fremdsprachenlehrern zusammenarbeiten.

Gastlehrer müssen dafür ausgebildet sein, an nach Möglichkeit sprachlich orientierten staatlichen Schulen der unteren und der oberen Sekundarstufe zu unterrichten, und ein Zeugnis vorweisen, das ihre Qualifikation verbrieft, ihre Muttersprache als Fremdsprache zu unterrichten.  
Slowenien hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (21.7.1999).

Es wurden keine Unterschiede zwischen den Bedingungen für befristete und für unbefristete Verträge in Slowenien gefunden.

Es bestehen gültige bilaterale Vereinbarungen mit Österreich (für Referendare), der Tschechischen Republik und der Slowakei (über die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen).  
In den Schuljahren 2004/2005 und 2005/2006 waren im slowenischen Schulsystem jeweils insgesamt 31 Fremdsprachenassistenten, Gastlehrer und ausländische Lehrer beschäftigt.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Slowenien arbeiten:

"Ich könnte meine derzeitige Arbeitsstelle verlieren, wenn ich eine Arbeit im Ausland annehmen würde": Ein Drittel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 18 %).

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (50 %).

## 26. Spanien

Um unbefristet an einer staatlichen Bildungseinrichtung arbeiten zu können, müssen Lehrer die Auswahlprüfung für den Eintritt in das staatliche Bildungssystem absolvieren.

Im Rahmen des direkten Stellentauschs zahlt der Arbeitgeber während des Auslandsaufenthaltes dem spanischen Lehrer sein laufendes spanisches Gehalt weiter. Darüber hinaus zahlt das spanische Bildungsministerium einen gesetzlich vorgeschriebenen Zuschuss (der von der Dauer des Aufenthalts abhängt und derzeit etwa 3000 € für 3 Monate beträgt).

Spanische Lehrer, die ins Vereinigte Königreich gehen, sind mit spezifischen Problemen konfrontiert. Die Lebenshaltungskosten im Vereinigten Königreich sind höher als in Spanien, und die Vergütung ist unzureichend. Außerdem kann es passieren, dass spanische Lehrer im Vereinigten Königreich neben Spanisch andere Fächer (meist Französisch) unterrichten müssen, ohne dass ihnen dies vorher mitgeteilt wird und ohne dass sie über eine entsprechende Qualifikation verfügen.

Wer sich an selbstfinanzierten oder staatlich unterstützten Privatschulen bewerben will, wendet sich an den Schulleiter, der für die Einstellung von Lehrkräften durch Abschluss von Arbeitsverträgen zuständig ist.

Spanien hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region nicht unterzeichnet.

Es bestehen - in Form von Stellentauschprogrammen - bilaterale Vereinbarungen mit Deutschland, Frankreich, Irland und dem Vereinigten Königreich.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Spanien arbeiten:

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (50 %).

## 27. Ungarn

Besucher aus EU-Staaten benötigen für einen Aufenthalt von bis zu 90 Tagen kein Visum. Für längere Aufenthalte müssen Besucher beim Innenministerium eine Aufenthaltsgenehmigung beantragen.

Primar- oder Sekundarschullehrer aus dem Ausland müssen zunächst ein Arbeitsvisum beantragen, dann eine Arbeitsgenehmigung (falls erforderlich), und ihren Abschluss in Ungarn anerkennen lassen. Lehrer, die im Rahmen bilateraler Vereinbarungen in Ungarn arbeiten wollen, benötigen unter Umständen keine Arbeitsgenehmigung.

Nach offiziellen Angaben gibt es keine rechtlichen Hindernisse für die Mobilität von Lehrkräften.

Die neue Mobilitätsstrategie des Bildungsministeriums sieht auch die Schaffung eines "Mobilitätszentrums" vor, das für Stipendien und Mobilitätsprogramme, die Einrichtung und Erhaltung eines Mobilitätskontrollsystems usw. zuständig ist.

Ungarn hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (4.2.2000).

Es bestehen bilaterale Vereinbarungen mit Belgien (Flandern), Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Italien, den Niederlanden, Österreich, Portugal, Rumänien, der Slowakei, Spanien, der Tschechischen Republik, der Türkei und dem Vereinigten Königreich. Ferner gibt es mehrere bilaterale Vereinbarungen über die Zusammenarbeit im Bildungsbereich.

Im Rahmen eines Teilprogramms des vom ungarischen Bildungsministerium aufgelegten Weltsprachenprogramms unterrichten 24 Junglehrer/Lehrer aus Australien, Deutschland, Italien, Österreich und Spanien im Schuljahr 2005/2006, einem Einführungsjahr, an ungarischen Schulen.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Ungarn arbeiten:

"Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben": Lediglich 30 % (gegenüber 40 % der insgesamt Befragten) erachten dies in ihrem Fall als "sehr zutreffend".

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten in ihrem Fall als "sehr zutreffend" erachtet.

## 28. Tschechische Republik

Es werden keine Tschechischkenntnisse von Bewerbern verlangt, die an einer Schule arbeiten wollen, an der die Unterrichtssprache nicht Tschechisch ist, oder die eine Fremdsprache unterrichten.

Privatschulen können ihre Ausbildungsprogramme selbst bestimmen, so dass es in ihrem Ermessen steht, welche Anforderungen sie an ihre Lehrer stellen.

Die Tschechische Republik hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (15.12.1999).

Die Tschechische Republik hat gültige bilaterale Vereinbarungen über die gegenseitige Anerkennung der Qualifikationen mit Bulgarien, Slowenien, Polen, der Slowakei und Ungarn.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in der Tschechischen Republik arbeiten:

"Es wäre nicht einfach, einen Ersatz für mich zu finden": Mehr als ein Viertel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 11 %).

"Meine Vorgesetzten würden die Idee nicht billigen": Mehr als ein Viertel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 12 %).

"Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet (44 %).

## 29. Türkei

Die Informationen, welche wir von den türkischen Behörden erhielten, reichen nicht, um über in der Türkei bestehende Hindernisse berichten zu können; dem Team gelang es in der Regel auch nicht, die relevanten Informationen im Internet zu finden.

Die Türkei hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet (1.12.2004), jedoch noch nicht ratifiziert.  
Eine bilaterale Vereinbarung mit Ungarn erleichtert die Lehrermobilität und trägt auch zur Vermeidung von Doppelbesteuerungen bei.

Zwischen der Slowakei und der Türkei besteht eine bilaterale Vereinbarung im Bereich der gegenseitigen Anerkennung der in den zwei Ländern erworbenen Qualifikationen.

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in der Türkei arbeiten:

"Die Sozialversicherungsansprüche und Arztkosten im Gastland könnten mir Probleme bereiten": Ein Fünftel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 11 %).

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten (etwas mehr als einem Drittel) als "sehr zutreffend" erachtet, wenngleich dieser Anteil geringer ist als der Gesamtdurchschnitt (50 %).

Dagegen wurden sechs Aussagen in der Türkei von weniger Befragten bejaht als in der Umfrage insgesamt:

"Die für diesen Ortswechsel zuständigen Verwaltungsorgane sind unflexibel": Lediglich 12 % (gegenüber 22 % der insgesamt Befragten) erachteten dies als "sehr zutreffend".

"Die Berufserfahrung, die ich während meines Aufenthalts im Gastland erlangt hätte, würde von den Behörden in meinem Heimatland nicht anerkannt werden": Lediglich 4 % (gegenüber 16 % der insgesamt Befragten) erachteten dies als "sehr zutreffend".

"Die Arbeit im Ausland könnte sich ungünstig auf die Beziehung zu meinem/meiner (Ehe)Partner(in) auswirken": Lediglich 9 % (gegenüber 20 % der insgesamt Befragten) erachteten dies als "sehr zutreffend".

"Die Arbeit im Ausland könnte sich ungünstig auf die Beziehung zu meiner Familie auswirken": Lediglich 7 % (gegenüber 20 % der insgesamt Befragten) erachteten dies als "sehr zutreffend".

"Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben": Lediglich 22 % (gegenüber 40 % der insgesamt Befragten) erachteten dies als "sehr zutreffend".

"Die Entscheidung, was mit meiner derzeitigen Wohnung geschehen sollte, wäre ein Problem für mich": Lediglich 6 % (gegenüber 16 % der insgesamt Befragten) erachteten dies als "sehr zutreffend".

31 % der in der Türkei Befragten waren Männer, gegenüber 17 % der insgesamt Befragten. Dies könnte einen Teil der signifikanten Wahrnehmungsunterschiede bei die Familie betreffenden Aussagen erklären, wenngleich sich in vergleichbaren Ländern (Deutschland, Österreich, Vereinigtes Königreich) keine ähnlichen Befunde ergaben.

### 30. Vereinigtes Königreich

Die Umsetzung der Richtlinie 89/48/EWG über die Anerkennung beruflicher Qualifikationen bedeutet, dass England den Angehörigen der Mitgliedstaaten eine sehr unkomplizierte Verfahrensweise anbietet. In England ist der *General Teaching Council (GTC)* für die Anerkennung der Qualifikationen zuständig und gewährt den *Qualified Teacher Status (QTS)*. Der GTC prüft grundsätzlich nicht, inwieweit ein Lehrer in der Lage ist, Englisch zu sprechen.

Sobald der QTS gewährt wurde, kann sich der Lehrer für eine Stelle an staatlichen Schulen bewerben. Verantwortlich für die Prüfung der Eignung des Lehrers (auch der geforderten Englischkenntnisse) ist der potenzielle Arbeitgeber (die Schule oder die lokale Behörde).

Britische Lehrer, die sich im Rahmen des Programms *Teacher Exchange Europe* um einen Auslandsaufenthalt bewerben (Dauer: sechs Wochen bis ein ganzes Schuljahr), müssen mindestens zwei Jahre Unterrichtserfahrung haben und an einer Sekundarschule beschäftigt sein. An dem Programm sind neben dem Vereinigten Königreich Deutschland, Frankreich und Spanien beteiligt. Die Stellentausche dauern in der Regel weniger als ein halbes Schuljahr und werden selten mehr als fünf Mal pro Jahr durchgeführt.

Ein wichtiges Hindernis ist, dass die Arbeitsmöglichkeiten für Fremdsprachenlehrer im Vereinigten Königreich begrenzt sind: Lediglich 44 % der Primarschulen bieten irgendeine Form elementaren Sprachunterrichts an, während es in der Sekundarstufe ab dem Alter von 14 Jahren nicht obligatorisch ist, eine Fremdsprache zu lernen.

Das Vereinigte Königreich hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (23.5.2003).

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) im Vereinigten Königreich arbeiten:

"Es wäre nicht einfach, einen Ersatz für mich zu finden": Mehr als ein Viertel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 11 %).

"Meine Vorgesetzten würden die Idee nicht billigen": Mehr als ein Viertel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 12 %).

"Ich könnte die mit meinem Arbeitsplatz verbundenen Gehalts-, Pensions- oder Sozialversicherungsleistungen verlieren, wenn ich eine Stelle im Ausland annehmen würde": Zwei Fünftel der Befragten erachten dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 21 %).

"Es wäre schwierig, meinen beruflichen Status im Gastland anerkannt zu bekommen": Mehr als ein Viertel der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 16 %).

"Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben": Die Hälfte der Befragten erachtet dies als "sehr zutreffend" (bedeutend mehr als der Gesamtdurchschnitt von 40 %). Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet.

### 31. Zypern

Voll qualifizierte ausländische Lehrer (eines beliebigen Faches) müssen eine Aufenthaltsgenehmigung beantragen, wenn sie länger als drei Monate in Zypern bleiben und eine Beschäftigung aufnehmen wollen. Die Erfüllung der Formalitäten zur Erlangung einer Aufenthaltsgenehmigung ist jedoch kein Hindernis für die unverzügliche Aufnahme einer Beschäftigung. Um eine Stelle zu finden, muss der Lehrer in das offizielle Register der Stellenanwärter aufgenommen werden: Die Einstellung eines Lehrers basiert auf einem System, bei dem das Jahr der Antragstellung oberste Priorität hat.

Es werden bestimmte Griechischkenntnisse verlangt, wenngleich diese Bedingung nicht in Privatschulen gilt, in denen die Unterrichtssprache nicht Griechisch ist.

Lehrer sind Beamte und unterstehen dem Ministerium für Bildung und Kultur.

Zypern hat das Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unterzeichnet und ratifiziert (21.11.2001).

Wichtige Antworten von Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen und (gewöhnlich) in Zypern arbeiten:

"Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen": Keine andere Aussage wird von einem so hohen Anteil der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet.

## Zusammenfassung

In diesem Kapitel sahen wir, dass die Europäische Union und deren Mitgliedstaaten Fortschritte bei der Verbesserung der Mobilität in Europa gemacht haben. Mehrere Richtlinien betreffen die reglementierten Berufe, zu denen in den meisten, wenn nicht sogar in allen Ländern der Lehrerberuf gehört, zumindest soweit es sich um Lehrer an staatlichen Schulen handelt.

Allerdings waren die meisten Maßnahmen zur Förderung der Mobilität im Bildungssektor entweder auf Studenten ausgerichtet und sollten diesen ermöglichen, sich im Hochschulbereich frei zu bewegen, mit der Gewissheit, dass ihre Auslandsstudien anerkannt werden, oder sie zielten auf kurzfristige Stellentausche von Lehrern (meist im Rahmen des Sokrates-Programms). Nur wenig, wenn überhaupt etwas, wurde getan, um Mobilität mit einer Dauer von zwischen einem halben Jahr und mehreren Jahren zu erleichtern, und in den meisten Ländern gibt es keine speziellen Regelungen, durch die es Teilnehmern einer solchen Mobilität erspart wird, die gleichen Prozeduren wie langfristige Migranten zu durchlaufen.

Überdies bestehen in mehreren Ländern nach wie vor Unklarheiten über die bei den Behörden zu erfüllenden Formalitäten. Einige Länder verlangen beispielsweise von einem Lehrer, dass er sowohl seine akademischen Qualifikationen als auch seine beruflichen Qualifikationen anerkennen lässt, wenngleich lediglich Letzteres erforderlich sein sollte.

Ferner wurden im spezifischen Fall von Fremdsprachenlehrern praktisch keine anderen Maßnahmen gefunden als einige bilaterale Austauschprogramme, welche mit wenigen Ausnahmen lediglich Länder betreffen, für deren (Haupt)Sprache anderswo ein wesentlicher Sprachlernmarkt besteht. Die Mobilität von Referendaren ist höher (wenngleich auch sie bisher nur in begrenztem Umfang stattfindet); dieser Bericht jedoch beschäftigt sich hauptsächlich mit dem Austausch angestellter Lehrer.

In einigen Ländern müssen Fremdsprachenlehrer nicht die gleichen hohen Kenntnisse in der Sprache des Gastlandes haben wie Lehrer anderer Fächer. In anderen Ländern dagegen sind die Anforderungen höher, da erwartet wird, dass Fremdsprachenlehrer in der Lage sind, im Unterricht Übersetzungsübungen mit den Schülern durchzuführen.

## KAPITEL 5: Ergebnisse der Lehrerumfrage

### 1. Einführung

Der Forschungsansatz für die vorliegende Studie konzentrierte sich auf mehrere Sätze abhängiger Variablen: die Mobilitätsbereitschaft, die wahrgenommenen Vorteile von Mobilität und die wahrgenommenen Hindernisse für Mobilität, sowohl im Allgemeinen als auch im besonderen Fall jedes Befragten. Im Zentrum der theoretischen Orientierung, die dieser Studie zugrunde lag, standen die unabhängigen Variablen, wenngleich es nicht möglich war, einen proportionalen, repräsentativen Stichprobenrahmen für die Umfrage zu entwickeln. Die auf der Suche nach kausalen Zusammenhängen bestimmte Korrelation zwischen den abhängigen und den unabhängigen Variablen bildet die Grundlage der Analyse in diesem Kapitel. Aus Platzgründen ist hier keine umfassende Analyse der umfangreichen Daten möglich, die von den 6251 Befragten gesammelt wurden; die wichtigsten Ergebnisse jedoch werden dargestellt, zumindest insoweit als sie die Empfehlungen im letzten Kapitel bedingen. Somit liegt der Schwerpunkt der Analyse auf den verschiedenen Zusammenhängen zwischen den Zielgrößen politischer Maßnahmen, bei denen es sich um Altersgruppen, Geschlechter, Arten von Schulen, politische Gegebenheiten oder andere soziologische Kategorien handeln kann.

Im Rahmen der Umfrage wurden insgesamt 6251 Teilnehmer aus allen in der Studie erfassten Ländern befragt.

Da vor allem Frauen im Lehrerberuf tätig sind, verwunderte es nicht, dass 83 % der Befragten Frauen waren.

Die Altersverteilung ist aus Tabelle 5.1 ersichtlich:

Tabelle 5.1: Anzahl der Befragten pro Altersgruppe

Altersgruppe (Jahre)	Anzahl	Anteil
<30	1105	17,7 %
30-40	1806	28,9 %
40-50	2036	32,6 %
>50	1304	20,9 %
Gesamt	6251	

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten war verheiratet, fast ein Drittel war ledig. Drei Viertel waren in unbefristeten Vollzeitverträgen beschäftigt. Die meisten (82 %) arbeiteten an staatlichen Schulen, 13 % an Privatschulen. Es überrascht nicht, dass mehr als die Hälfte der Befragten in der Sekundarstufe unterrichteten, in der Primarstufe dagegen 20 %. In einigen Ländern werden Sprachlehrer dazu ausgebildet, nicht nur Sprachen, sondern auch Sachfächer zu unterrichten. Mehr als 40 % der Befragten fielen in diese Kategorie.

### 2. Angebot und Nachfrage

Bevor wir uns mit dem Zusammenhang zwischen Motivation und Hindernissen auf der einen Seite und den wichtigsten unabhängigen Variablen auf der anderen Seite befassen, wollen wir einen Faktor betrachten, der für die gesamte Erörterung von zentraler Bedeutung ist: den Zusammenhang zwischen den Wünschen der potenziell mobilen Schullehrer und der Nachfrage nach Gastsprachlehrern in den einzelnen Ländern. Es ist eine Sache, die Bedeutung der Bewahrung der sprachlichen Vielfalt hervorzuheben, eine



ganz andere jedoch, diese Vielfalt im Kontext der Nachfrage nach Sprachkenntnissen zu sehen. Bisher war es üblich, die Reproduktion und besonders die Produktion von Sprachen dem Staat zu überlassen. Unter dem Einfluss der Globalisierung und des Entstehens der *New Economy* auf die nationalen und internationalen Arbeitsmärkte beginnt dies, sich zu ändern. Immer mehr hochqualifizierte Arbeitskräfte sind international mobil und benutzen in ihrer Arbeit meist eine begrenzte Zahl von Sprachen. Zugleich ist ein Wandel des Ranges verschiedener Sprachen zu beobachten, wobei die internationalen *Linguae francae* in bestimmten Segmenten des Arbeitsmarktes zunehmend an Prestige gewinnen. Dies spiegelt sich in den aus der Lehrerumfrage gewonnenen Daten wieder.

Fast 90 % der Befragten leben (in der Regel) in ihrem Geburtsland. Es überrascht vielleicht nicht, dass dieser Anteil bei den Lehrern aus dem Vereinigten Königreich, aus Frankreich und aus Deutschland, den Ländern, deren Landessprachen im Ausland häufig gelehrt werden, wesentlich niedriger ist.

Über 70 % der Befragten waren Englischlehrer. Außerdem gaben 29 % der Befragten als ihr bevorzugtes Zielland für einen Auslandsaufenthalt eins der drei Länder an, deren Landessprache Englisch ist. Da auf die Länder, deren Landessprache Englisch ist, weniger als 12 % der Gesamtbevölkerung aller in der Studie erfassten Länder entfallen, ergeben sich zwei Fragen: erstens die Frage, welche Sprachen diese Lehrer, die vorwiegend Englischlehrer sind, in solchen Ländern wie dem Vereinigten Königreich oder Irland unterrichten würden, wo die Nachfrage nach Fremdsprachen an Schulen begrenzt ist und praktisch überhaupt keine Nachfrage nach den Muttersprachen vieler Befragter besteht. Und zweitens die Frage, wo sonst in Europa, da die englischsprachigen Länder zweifellos selbst nicht in der Lage sind, die Nachfrage zu decken, diese Lehrer Englisch unterrichten könnten.

Die Anzahl der Lehrer, die angaben, Französisch und Deutsch zu lehren, war ungefähr gleich (17,0 bzw. 17,7 %), wohingegen Spanisch (6,6 %), Italienisch (3,5 %) und Russisch (1,7 %) weit weniger unterrichtet werden.

Es dürfte kein größeres Problem sein, qualifizierte Spanisch-, Deutsch-, Italienisch- und Französischlehrer aus dem Vereinigten Königreich oder Irland zu finden, die als Englischlehrer im Ausland arbeiten wollen. Möglicherweise ist allerdings die Nachfrage nach Englischlehrern größer als das Angebot. Das Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage stellt ein großes Problem für die Entwicklung politischer Rahmensetzungen dar, besonders deswegen, weil jedes Programm per se freiwillig ist. Wenigstens im Falle des Vereinigten Königreichs bestehen Programme für den direkten Stellentausch mit Spanien, Deutschland, Italien und Frankreich.

Außerdem gaben 14 % der Befragten an, vorzugsweise in Ländern arbeiten zu wollen, deren Landessprache Deutsch ist, während 11 % Frankreich und 10 % Spanien wählten.

### 3. Motivation

Die Teilnehmer der Umfrage wurden gefragt, ob sie, nachdem sie die Vorteile einer Lehrtätigkeit im Ausland und die eventuell zu überwindenden Hindernisse gegeneinander abgewogen hätten, ein Angebot für eine solche Lehrtätigkeit im kommenden Schuljahr annehmen würden. Ein erstaunlich hoher Prozentsatz, nämlich 71,5 % der Befragten, bejahte dies. Diesbezüglich bestand kein signifikanter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Befragten. Es gab auch keinen Unterschied zwischen denen, die in ihrer Ausbildung bereits Erfahrungen mit Auslandsaufenthalten gemacht hatten und denen, die nicht über solche Erfahrungen verfügten. Allerdings beurteilte die Minderheit (einer von neun Befragten), die bereits über Auslandserfahrung verfügte, Auslandsaufenthalte

leicht positiver als diejenigen, denen einschlägige Erfahrung fehlte. Am größten war die Bereitschaft zu einer Auslandstätigkeit in der jüngsten Altersgruppe (79,9 %), sowie bei den Alleinstehenden (84,6 %).

Nach ihrer Präferenz befragt, gaben fast alle Befragten an, dass sie entweder ihre Muttersprache (als Fremdsprache) (45,9 %) oder die Fremdsprache, die zu unterrichten sie ausgebildet sind (43,8 %), unterrichten wollen; lediglich einige wenige gaben an, dass sie lieber ein anderes Fach in einer Fremdsprache unterrichten wollen.

Was die bevorzugte Länge des Auslandsaufenthaltes angeht, lag die Zahl derer, die ein Schuljahr angaben (44,8 %), etwas höher als die Zahl derer, die ein halbes Jahr vorzogen (40,5 %). Längere Aufenthalte wurden weniger in Betracht gezogen.

Die Teilnehmer wurden gefragt, welcher oder welche zwei von sechs Anreizen Lehrer veranlassen würden, im Ausland zu arbeiten? Die Auswahlraten der Motivationen sind in Tabelle 5.2 aufgeführt:

Tabelle 5.2: Auswahlraten verschiedener Motivationen

MOTIVATION	Auswahlrate [%]
Die Kenntnisse der von ihnen gelehrteten Sprache würden sich verbessern	86,3 %
Sie würden die mit der Sprache verbundene Kultur kennen lernen	68,9 %
Sie würden das Bildungssystem und die Lehrmethoden des betreffenden Landes kennen lernen	32,3 %
Die Aufstiegschancen im eigenen Land würden sich verbessern	17,4 %
Sie hätten eine Abwechslung in ihrem Berufsalltag	13,3 %
Ihre Familien hätten die Gelegenheit, die Sprache zu lernen	7,6 %

Wie erwartet war der Hauptanreiz die Verbesserung der Kenntnisse der unterrichteten Sprache. Da lediglich 727 von 6251 Befragten, also 11,6 %, über die Erfahrung einer Auslandstätigkeit verfügten und mindestens einige der Befragten mindestens ein halbes Jahr nicht in einem Land gearbeitet hatten, in dem die Sprache gesprochen wird, die zu unterrichten sie ausgebildet sind, steht zu vermuten, dass die Antwort Ausdruck einer gewissen Unsicherheit bezüglich der Kenntnis der von ihnen unterrichteten Sprache ist. Nach Ansicht der meisten Befragten erfordert die Vermittlung einer Sprache nicht nur die Kenntnis der Sprache, sondern der mit dieser verbundenen Kultur. Eine dritte Motivation, das Kennenlernen eines anderen Bildungssystems und anderer Lehrmethoden, wurde von fast einem Drittel der Befragten gewählt. Die übrigen Motivationen wählten relativ wenige Befragte.

#### 4. Hindernisse

##### *i. Auswahl von Hindernissen*

Danach wurden die Teilnehmer gefragt, welche zwei von acht Hindernissen - ausgewählt auf der Grundlage früherer Untersuchungen - Lehrer davon abhielten, im Ausland zu arbeiten. Es ist nicht überraschend, dass, wie wir gerade sahen, Lehrer als Angehörige eines Berufsstandes die Motivationen häufig ähnlich bewerten. Dies ergibt sich notwendig aus ihrer Einstellung zu den Prinzipien des Sprachunterrichts und aus ihrem Verhältnis zum soziokulturellen Umfeld. Werden jedoch die wahrgenommenen Hindernisse analysiert, dann zeigt sich ein höherer Grad der Differenzierung in Abhängigkeit von der sozialen Kategorie.

Wegen der Beschränkung der Auswahlbarkeit der Hindernisse ergaben sich somit die relativ niedrigen Auswahlraten der Hindernisse, von denen keins von mehr als 53 % der

Befragten angekreuzt wurde. Die Auswahlraten der acht Hindernisse sind in Tabelle 5.3 angegeben:

Tabelle 5.3: Auswahlraten verschiedener Hindernisse

HINDERNISSE	Auswahlrate [%]
1. Ihre Abwesenheit würde der Schule Probleme bereiten	22,0 %
2. Die finanziellen Belastungen wären zu hoch	52,6 %
3. Ihre Sozialversicherungs- und Rentenansprüche würden beeinträchtigt werden	12,5 %
4. Sie haben in ihrem Land keine oder nur wenig Berufssicherheit	14,4 %
5. Es würde sich nicht positiv auf ihre Karriereaussichten auswirken	8,4 %
6. Die Lehr-/Arbeitssituation wäre zu verschieden	5,4 %
7. Es wäre mit familiären Pflichten unvereinbar	52,2 %
8. Die Beschäftigungssituation des/der (Ehe)Partners/(Ehe)Partnerin wäre ein Problem	32,3 %

Die Hindernisse können unterteilt werden in Hindernisse, die die Arbeitsbedingungen im Heimatland betreffen (1, 3, 4, 5), Hindernisse, die sich auf Bedingungen im Gastland beziehen (6), Hindernisse, die mit den persönlichen und familiären Umständen zu tun haben (7, 8), und finanzielle Hindernisse (2). Die Hauptsorge betrifft zweifellos die Kosten der Mobilität und das familiäre Umfeld. Dagegen sind die Bedenken in Bezug auf die Lehr- und Arbeitssituation im Gastland gering. Nachfolgend besprechen wir die Hindernisse in Bezug auf die Hauptkategorien.

#### i. Arbeitsbedingungen im Heimatland

Diese Hindernisse wurden weit weniger häufig angekreuzt als die, welche mit den persönlichen Umständen der Befragten zu tun haben. Am häufigsten sind die Bedenken hinsichtlich der Auswirkungen der Abwesenheit der Befragten auf die Schule, an der sie unterrichten. Auch hier ist der Unterschied zwischen den Auswahlraten für die wesentlichen sozialen Kategorien nicht groß. Allerdings wählten allein stehende Lehrer dieses Hindernis häufiger. Dies mag schwer zu erklären sein, während die Beobachtung, dass Lehrer unter 30 als Hindernis häufiger die fehlende Berufssicherheit oder Dienstzeit im Heimatland markierten, sich leichter erklären lässt. Dies gilt insbesondere für Befragte aus den Ländern, in denen die vertraglichen Implikationen begrenzt sind. Es sind auch die jungen, allein stehenden Lehrer, die die meisten Bedenken wegen fehlender Übertragbarkeit von Sozialversicherungs- und Rentenansprüchen äußern.

#### ii. Bedingungen im Gastland

Lediglich 5,4 % der Befragten betrachteten Unterschiede in den Lehr-/Arbeitssituationen als ein Hindernis.

Die einzigen Gruppen, die dieses Hindernis in bestimmtem Maße wählte, waren die Alleinstehenden (7,9 %) und diejenigen, die mit Personen leben, die weder (Ehe)Partner noch Angehörige sind (7,2 %). Der geringfügige Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, dass diese zwei Gruppen im Durchschnitt jünger sind als die anderen, wählte doch die jüngste Altersgruppe dieses Hindernis etwas häufiger als die anderen.

#### iii. Persönliche und familiäre Umstände

Erwartungsgemäß sorgten sich die jungen, allein stehenden Lehrer auch weniger wegen des Einflusses, den ihre Abwesenheit auf ihre unmittelbaren familiären Pflichten haben könnte. Dies gilt auch für diejenigen, die mit Personen zusammenleben, die nicht ihre (Ehe)Partner sind. Dagegen machten sich diejenigen, die in festen Beziehungen stehen, wesentlich mehr Gedanken darüber, ob ihr berufstätiger (Ehe)Partner in der Lage sein

würde, sie bei einem Auslandsaufenthalt zu begleiten. Allerdings sagte selbst von den Befragten dieser Gruppe mehr als die Hälfte, dass dies kein signifikantes Hindernis ist.

#### iv. Finanzielle Hindernisse

Zwar sahen die meisten Befragten aller Altersgruppen die Kosten einer möglichen Mobilität als ein Hindernis, am häufigsten jedoch wählten dieses Hindernis die Lehrer der Altersgruppe bis 30 Jahre. Diejenigen, die sich in dieser Hinsicht die wenigsten Gedanken machten, waren die, welche mit einem (Ehe)Partner leben, bei denen somit der Haushalt vermutlich nicht ausschließlich vom Einkommen des Befragten abhängt.

#### ii. Zutreffen von Hindernissen auf die persönliche Situation

Nach Beantwortung der oben genannten Fragen wurden die Teilnehmer zu folgender Stellungnahme aufgefordert: "Wir möchten nun die jeweiligen Hindernisse detaillierter betrachten. Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß jede der folgenden Aussagen auf Ihre gegenwärtige Situation zutrifft."

Bei den Antworten fällt auf, wie häufig "Weiß nicht" bei vielen der persönlichen Hindernisse angegeben wurde (Tabelle 5.4):

Tabelle 5.4: Prozentsatz der Befragten, die mit "Weiß nicht" auf die Frage nach dem Zutreffen der verschiedenen Hindernisse antworteten

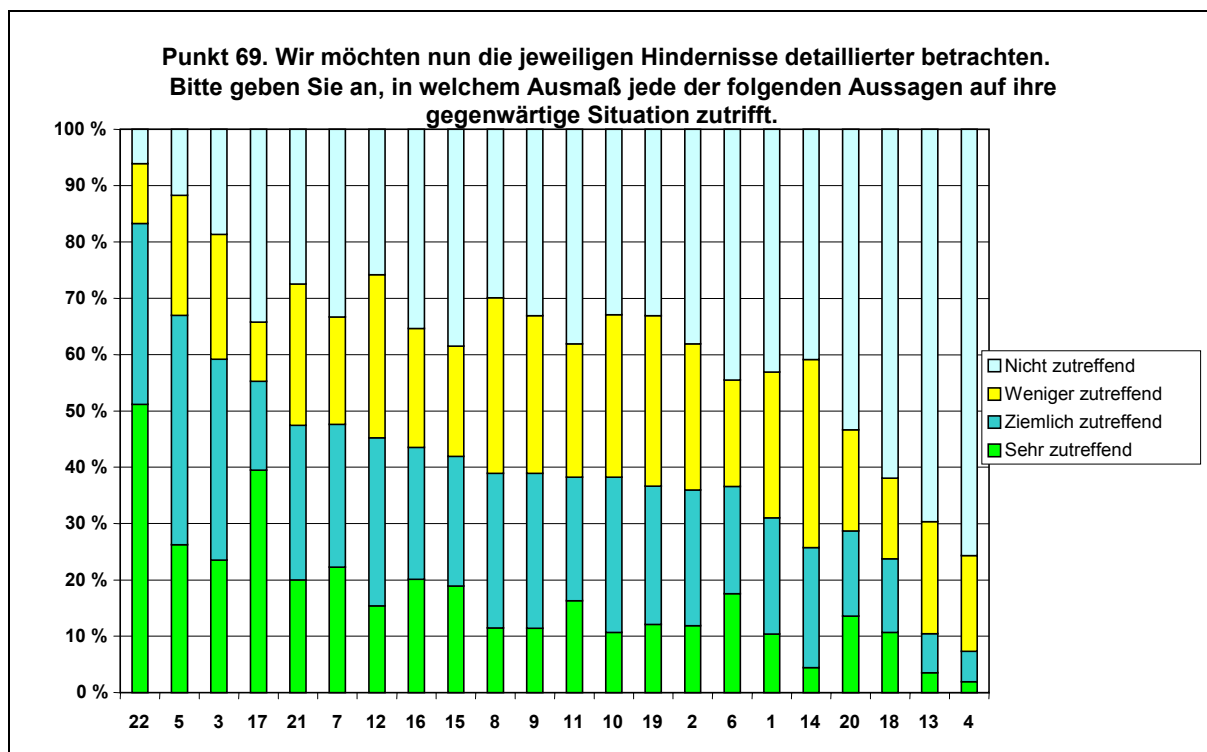
		Weiß nicht
21	Es gibt keine spezielle Betreuung für zugezogene ausländische Lehrer im Gastland	60,6 %
5	Der Auswahlprozess für die Teilnahme an den Mobilitätsinitiativen ist etwas unbestimmt und nicht wirklich transparent	37,9 %
12	Es wäre schwierig, meinen beruflichen Status im Gastland anerkannt zu bekommen	34,7 %
3	Die für diesen Ortswechsel zuständigen Verwaltungsorgane sind unflexibel	33,8 %
7	Ich könnte die mit meinem Arbeitsplatz verbundenen Gehalts-, Pensions- oder Sozialversicherungsleistungen verlieren, wenn ich eine Stelle im Ausland annehmen würde	33,1 %
10	Ich könnte im Gastland Probleme mit dem Versicherungsschutz bekommen	32,7 %
9	Die Sozialversicherungsansprüche und Arztkosten im Gastland könnten mir Probleme bereiten	29,8 %
11	Die Berufserfahrung, die ich während meines Aufenthalts im Gastland erlangt hätte, würde von den Behörden in meinem Heimatland nicht anerkannt werden	28,1 %
22	Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen	25,6 %
19	Es wäre schwierig für mich, im Gastland eine passende Unterkunft zu finden	24,5 %
8	Es wäre schwierig für mich, die notwendigen Informationen über die rechtlichen und die Sozialversicherung betreffenden Anforderungen für die Arbeitsaufnahme im Gastland zu bekommen	20,7 %
18	Es wäre schwierig für mich, eine Schule (oder Vorschuleinrichtung) für meine Kinder zu finden	19,1 %
2	Meine Vorgesetzten würden die Idee nicht billigen	15,5 %
13	Die vorübergehende Abwesenheit könnte sich ungünstig auf meinen beruflichen Status auswirken	12,7 %
6	Ich könnte meine derzeitige Arbeitsstelle verlieren, wenn ich eine Arbeit im Ausland annehmen würde	12,6 %
17	Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben	10,7 %
1	Es wäre nicht einfach, einen Ersatz für mich zu finden	10,0 %
14	Es könnte mir schwer fallen, mich an das Bildungssystem und die Lehrmethoden im Gastland anzupassen	9,6 %

15	Die Arbeit im Ausland könnte sich ungünstig auf die Beziehung zu meinem/meiner (Ehe)Partner(in) auswirken	7,5 %
4	Das Verhältnis zu meinen Kollegen könnte sich nach meiner Rückkehr verschlechtern	7,0 %
20	Die Entscheidung, was mit meiner derzeitigen Wohnung geschehen sollte, wäre ein Problem für mich	6,3 %
16	Die Arbeit im Ausland könnte sich ungünstig auf die Beziehung zu meiner Familie auswirken	5,1 %

Einige der Punkte wurden von einem Drittel der Befragten oder mehr mit "Weiß nicht" beantwortet. Am häufigsten war diese Antwort bei Hindernissen, die sich auf Kenntnisse oder Informationen über den Mobilitätsprozess, sowohl im Heimatland als auch im Gastland, beziehen. Somit entsteht der Eindruck eines sehr stark isolierten Berufes, der von keiner der Behörden, die die Lehrermobilität fördern wollen, ausreichend unterstützt wird. Dies steht im Gegensatz zu dem hohen Wert, den die Befragten der Mobilität beimessen. Dabei ist auch offenkundig, dass die Befragten ein klares Bild von ihrer Fähigkeit haben, den beruflichen Kontext der Mobilität zu meistern. Die Hindernisse, welche die Arbeitsbedingungen im Heimatland und die persönlichen Umstände betreffen, wurden weit weniger mit "Weiß nicht" beantwortet.

Zur weiteren Betrachtung dieser Frage trennten wir diejenigen, die "Weiß nicht" antworteten, von denen, die eine der anderen Antwortmöglichkeiten wählten. Nach Neuberechnung der Prozentsätze ohne die Antworten mit "Weiß nicht" ergaben sich die in Abbildung 5.1 gezeigten Ergebnisse:

Abbildung 5.1: Grade des Zutreffens persönlicher Hindernisse



Die Analyse der Häufigkeit der anderen Antworten in Abhängigkeit vom Alter und weiteren unabhängigen Variablen ergibt einige interessante Ergebnisse. Wir wollen wieder unterscheiden zwischen den Hindernissen, die sich auf persönliche und familiäre Umstände beziehen, und denen, die sich auf berufliche Bedingungen beziehen; denen,

die Kenntnisse über die Institutionen und die Gesellschaft des Gastlandes betreffen, und denen, die Kenntnisse über die Mobilitätsbetreuung betreffen.

#### i. Arbeitsbedingungen im Heimatland

Die acht Hindernisse, die diesem allgemeinen Faktor zuzuordnen sind, und die Antworten darauf sind in Tabelle 5.5 aufgeführt:

Tabelle 5.5: Grade der Bedenken hinsichtlich der Auswirkungen von Mobilität auf die Arbeitsbedingungen im Heimatland

	HINDERNIS	SZ	ZZ	WZ	NZ
7	Ich könnte die mit meinem Arbeitsplatz verbundenen Gehalts-, Pensions- oder Sozialversicherungsleistungen verlieren, wenn ich eine Stelle im Ausland annehmen würde	22,3 %	25,4 %	19,1 %	33,3 %
11	Die Berufserfahrung, die ich während meines Aufenthalts im Gastland erlangt hätte, würde von den Behörden in meinem Heimatland nicht anerkannt werden	16,3 %	21,9 %	23,7 %	38,1 %
2	Meine Vorgesetzten würden die Idee nicht billigen	11,9 %	24,1 %	26,0 %	38,1 %
6	Ich könnte meine derzeitige Arbeitsstelle verlieren, wenn ich eine Arbeit im Ausland annehmen würde	17,6 %	19,0 %	18,9 %	44,5 %
1	Es wäre nicht einfach, einen Ersatz für mich zu finden	10,4 %	20,6 %	25,9 %	43,1 %
14	Es könnte mir schwer fallen, mich an das Bildungssystem und die Lehrmethoden im Gastland anzupassen	4,5 %	21,3 %	33,4 %	40,8 %
13	Die vorübergehende Abwesenheit könnte sich ungünstig auf meinen beruflichen Status auswirken	3,5 %	6,9 %	19,9 %	69,7 %
4	Das Verhältnis zu meinen Kollegen könnte sich nach meiner Rückkehr verschlechtern	2,0 %	5,4 %	16,9 %	75,7 %

SZ = Sehr zutreffend, ZZ = Ziemlich zutreffend, WZ = Weniger zutreffend, NZ = Nicht zutreffend

Die Hauptsorge betraf den möglichen Verlust von Gehalts- und Pensionsleistungen während der Abwesenheit der Befragten, denn zwei Drittel der Befragten gaben an, dass dieses Hindernis auf ihre Situation in irgendeinem Grade zutrifft. Allerdings war diese Sorge bei jungen Lehrern größer als bei älteren, die in der Regel eine längere Dienstzeit hinter sich haben. So gaben fast drei Viertel der Befragten der Altersgruppe unter 30 an, dieses Hindernis als zutreffend zu betrachten, gegenüber lediglich 62 % der Befragten der Altersgruppen über 40.

Bei etwas weniger als zwei Dritteln der Befragten bestanden bestimmte Bedenken, dass die Behörden im Heimatland die Auslandserfahrung nicht anerkennen würden.

Drei Hindernisse betreffen ein Gefühl der Unsicherheit hinsichtlich des gegenwärtigen Arbeitsplatzes. Fast zwei Drittel der Befragten gaben an, dass sie Zweifel an der Zustimmung ihrer Vorgesetzten hätten, während mehr als fünfzig Prozent sich nicht sicher waren, ob sie nach einem Auslandsaufenthalt noch ihre Stelle behalten würden. Dieser letzte Punkt spielte bei den jüngeren Umfrageteilnehmern, deren Arbeitsplatz in der Regel weniger sicher ist, eine weit größere Rolle. Mehr als 53 % der Befragten der Altersgruppe unter 30 gaben an, dass dieses Hindernis "sehr zutreffend" oder "ziemlich zutreffend" ist, gegenüber lediglich einem Drittel der Befragten der Altersgruppe 40 bis 50. Dieses Hindernis ließe sich abbauen, wenn ein geeigneter Ersatz gefunden werden

könnte. Allerdings sagte auch hier mehr als die Hälfte der Befragten, dass die Schwierigkeit, einen Ersatz für sie zu finden, in ihrem Falle eine Rolle spiele.

Abschließend ist zu festzustellen, dass weit weniger Bedenken hinsichtlich der Fähigkeit zur Anpassung an das fremde Bildungssystem bestanden, gaben doch weniger als 5 % der Befragten an, dass sie dieses Hindernis als "sehr zutreffend" erachteten. Es überrascht nicht, dass diejenigen, die am meisten Auslandserfahrung hatten, am wenigsten Bedenken hinsichtlich dieses Hindernisses äußerten. Es bestanden nur geringe Bedenken hinsichtlich der Auswirkungen der vorübergehenden Abwesenheit auf den beruflichen Status oder auf das Verhältnis zu den Kollegen.

## ii. Bedingungen im Gastland

Die sechs Hindernisse, die diesem allgemeinen Faktor zuzuordnen sind, und die Antworten darauf sind in Tabelle 5.6 aufgeführt:

Tabelle 5.6: Grade der Bedenken über die Bedingungen im Gastland

	HINDERNIS	SZ	ZZ	WZ	NZ
8	Es wäre schwierig für mich, die notwendigen Informationen über die rechtlichen und die Sozialversicherung betreffenden Anforderungen für die Arbeitsaufnahme im Gastland zu bekommen	11,5 %	27,4 %	31,2 %	29,9 %
9	Die Sozialversicherungsansprüche und Arztkosten im Gastland könnten mir Probleme bereiten	11,5 %	27,5 %	28,0 %	33,1 %
12	Es wäre schwierig, meinen beruflichen Status im Gastland anerkannt zu bekommen	15,4 %	29,8 %	29,0 %	25,8 %
10	Ich könnte im Gastland Probleme mit dem Versicherungsschutz bekommen	10,7 %	27,6 %	28,8 %	32,9 %
19	Es wäre schwierig für mich, im Gastland eine passende Unterkunft zu finden	12,1 %	24,5 %	30,3 %	33,1 %
18	Es wäre schwierig für mich, eine Schule (oder Vorschuleinrichtung) für meine Kinder zu finden	10,7 %	13,0 %	14,3 %	61,9 %

SZ = Sehr zutreffend, ZZ = Ziemlich zutreffend, WZ = Weniger zutreffend, NZ = Nicht zutreffend

Diese Hindernisse hatten offenkundig für die meisten Befragten nicht das größte Gewicht. Nichtsdestoweniger bekundeten zwei Drittel aller Befragten schon in bestimmtem Grade Bedenken hinsichtlich der meisten dieser Hindernisse. Die wenigsten Gedanken machten sich die Befragten hinsichtlich der Möglichkeit, eine Schule für ihre Kinder zu finden. Dies resultiert einfach daraus, dass relativ wenige Befragte Kinder im Schulalter haben. Es besteht auch ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Umfang der Auslandserfahrung und den Bedenken hinsichtlich der Beschaffbarkeit der relevanten rechtlichen und die Sozialversicherung betreffenden Informationen, wobei diejenigen, welche die meiste Auslandserfahrung hatten, dieses Hindernis häufiger als irrelevant erachteten. Befragte, die im Rahmen ihrer Ausbildung einen Auslandsaufenthalt absolviert hatten, sahen auch den Versicherungsschutz im Gastland weniger als ein Problem. Dies sind eindeutig verschiedene, jedoch zusammenhängende Sachverhalte, die von unterschiedlichen Gruppen Befragter unterschiedlich wahrgenommen werden und mit früheren Erfahrungen zusammenhängen.

## iii. Persönliche und familiäre Umstände

Die vier Hindernisse, die diesem allgemeinen Faktor zuzuordnen sind, und die Antworten darauf sind in Tabelle 5.7 aufgeführt:

Tabelle 5.7: Grade des Zutreffens der Hindernisse, die sich auf persönliche und familiäre Umstände beziehen

	HINDERNIS	SZ	ZZ	WZ	NZ
17	Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben	39,5 %	15,8 %	10,5 %	34,2 %
16	Die Arbeit im Ausland könnte sich ungünstig auf die Beziehung zu meiner Familie auswirken	20,1 %	23,4 %	21,1 %	35,3 %
15	Die Arbeit im Ausland könnte sich ungünstig auf die Beziehung zu meinem/meiner (Ehe)Partner(in) auswirken	19,0 %	23,0 %	19,6 %	38,4 %
20	Die Entscheidung, was mit meiner derzeitigen Wohnung geschehen sollte, wäre ein Problem für mich	13,6 %	15,1 %	17,9 %	53,4 %

SZ = Sehr zutreffend, ZZ = Ziemlich zutreffend, WZ = Weniger zutreffend, NZ = Nicht zutreffend

Es bestanden beträchtliche Bedenken hinsichtlich der Auswirkungen eines Auslandsaufenthalts auf die Beschäftigung des Partners. Dieser gegenständlichen Sorge folgten Bedenken hinsichtlich der familiären Beziehungen. Dagegen bestanden relativ geringe Bedenken hinsichtlich der Wohnung im Heimatland.

Erwartungsgemäß hingen diese Bedenken von den Faktoren ab, die die Verantwortung für die Familie beeinflussen: Alter, Familienstand, familiäre Umstände usw. So gab etwa die Hälfte der Befragten, die mit einem (Ehe)Partner leben, an, dass die Frage der Beschäftigung des (Ehe)Partners "sehr zutreffend" ist, wohingegen von den Alleinstehenden oder den mit einem Angehörigen Lebenden weit weniger (etwa 15 %) diese Angabe machten. Auch wurde das Risiko ungünstiger Auswirkungen auf die Beziehungen zur Familie von den Befragten der Altersgruppe 30 bis 50 höher eingestuft als von den anderen Altersgruppen, vor allem, wenn die Befragten verheiratet waren oder in festen Beziehungen lebten. Allerdings gab es in keiner der Altersgruppen eine Mehrheit, die große Angst vor solchen ungünstigen Auswirkungen hatte. Erst wenn die Verheirateten oder in einer Partnerschaft Lebenden von den anderen Gruppen getrennt wurden, ergaben sich große Unterschiede, derart dass fast die Hälfte der Verheirateten/in Partnerschaft Lebenden angab, dass das Hindernis "sehr zutreffend" ist, verglichen mit weniger als einem Drittel der Befragten in den anderen Gruppen.

#### iv. Finanzielle Hindernisse

Das Hindernis, das diesem allgemeinen Faktor zuzuordnen ist, und die Antworten darauf sind in Tabelle 5.8 aufgeführt:

Tabelle 5.8: Grade des Zutreffens des Hindernisses, das sich auf finanzielle Aspekte bezieht

	HINDERNIS	SZ	ZZ	WZ	NZ
22	Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen	51,2 %	32,1 %	10,7 %	6,0 %

SZ = Sehr zutreffend, ZZ = Ziemlich zutreffend, WZ = Weniger zutreffend, NZ = Nicht zutreffend

Die Befürchtung, die Kosten des Auslandsaufenthalts ganz oder teilweise tragen zu müssen, war von allen 22 Hindernissen das am meisten gewählte. Dieses Hindernis wurde



von mehr als der Hälfte der Befragten als "sehr zutreffend" erachtet, und von fast einem Drittel der Befragten als "ziemlich zutreffend".

#### v. Mobilitätsbetreuung

Die drei Hindernisse, die diesem allgemeinen Faktor zuzuordnen sind, und die Antworten darauf sind in Tabelle 5.9 aufgeführt. Zwischen den Antworten auf diese drei Fragen gab es größere Abweichungen:

Tabelle 5.9: Grade des Zutreffens der Hindernisse, die sich auf Mobilitätsbetreuung beziehen

	HINDERNIS	SZ	ZZ	WZ	NZ
5	Der Auswahlprozess für die Teilnahme an den Mobilitätsinitiativen ist etwas unbestimmt und nicht wirklich transparent	26,3 %	40,7 %	21,3 %	11,7 %
3	Die für diesen Ortswechsel zuständigen Verwaltungsorgane sind unflexibel	23,6 %	35,6 %	22,2 %	18,6 %
21	Es gibt keine spezielle Betreuung für zugezogene ausländische Lehrer im Gastland	20,0 %	27,4 %	25,1 %	27,4 %

SZ = Sehr zutreffend, ZZ = Ziemlich zutreffend, WZ = Weniger zutreffend, NZ = Nicht zutreffend

Mit Sicht auf den Auswahlprozess bestanden bei den Befragten beträchtliche Bedenken hinsichtlich der verfügbaren Informationen und hinsichtlich der an der Auswahl der Bewerber beteiligten Institutionen. Mehr als zwei Drittel der Befragten erachteten die Aussage, der Auswahlprozess sei "unbestimmt und nicht transparent", als in Bezug auf ihre persönliche Situation "sehr zutreffend" oder "ziemlich zutreffend". Dies ist angesichts des begrenzten Umfangs der Mobilitätsprojekte in den einzelnen Ländern kaum verwunderlich. Aus der Art der Hindernisse folgt, dass Mobilität ein hohes Maß an Flexibilität erfordert. Auf Seiten der Sprachlehrer muss der Eindruck entstehen, dass dieses Flexibilitätserfordernis allein auf sie fällt, und ihre Familien und Kollegen, während die für die Verwaltung der einschlägigen Programme verantwortlichen Institutionen nicht das gleiche Maß an Flexibilität zeigen.

Bezüglich der Verfügbarkeit einer speziellen Betreuung für Lehrer im Gastland antworteten fast zwei Drittel derer, die während ihrer Ausbildung nicht oder höchstens drei Monate im Ausland waren, dass sie nicht wissen, ob es eine spezielle Betreuung für Lehrer gibt. Bei denen, die mindestens ein Jahr im Ausland verbrachten, war der Anteil niedriger (56,3 %), allerdings immer noch hoch. Andererseits erachteten lediglich 25,6 % derer, die während ihrer Ausbildung nicht oder höchstens drei Monate im Ausland waren, das Fehlen einer speziellen Betreuung als auf ihre Situation "nicht zutreffend", verglichen mit 34,7 % derer, die mindestens ein Jahr im Ausland verbrachten. Dies bedeutet, dass eine Auslandserfahrung nicht notwendig zur Folge hat, dass der Sprachlehrer von der einschlägigen Betreuung weiß, was wiederum den Schluss nahe legt, dass es nur wenig solche Betreuung gibt.

#### 5. Unterschiede zwischen den Staaten

Während die bisherige Analyse sich mit dem Zusammenhang zwischen sozialen Kategorien und der Häufigkeit von Antworten bezüglich verschiedener Hindernisse beschäftigte, ist auch zu erwarten, dass es auf Grund der in Kapitel 3 erörterten Unterschiede in der Struktur der Bildungssysteme und in dem damit verknüpften soziopolitischen Umfeld beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Staaten geben wird.

### *i. Obligatorischer Auslandsaufenthalt*

Ein guter Ausgangspunkt für diese Betrachtung sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der Frage, inwieweit Auslandsaufenthalte als ein zentraler Bestandteil der Lehrer- oder der Sprachenausbildung verlangt werden. Die Teilnehmer wurden gefragt, ob sie im Rahmen ihrer Ausbildung einen Aufenthalt in einem relevanten Staat absolvieren mussten. Anschließend wurden die Antworten nach dem Geburtsort der Befragten und dem Land, in dem sie gewöhnlich arbeiten, gefiltert. Es gab lediglich vier Länder, für die ein wesentlicher Teil der Befragten angab, dass ein Auslandsaufenthalt Bestandteil der Ausbildung war: Liechtenstein mit 91 %, Finnland mit 88 %, das Vereinigte Königreich mit 69 % und Irland mit 48 % der Befragten, die eine solche Angabe machten. Da alle in Liechtenstein geborenen Lehrer ihre Hochschulbildung im Ausland absolvieren mussten, ergab sich ein Auslandsaufenthalt automatisch. Es wirkt fast wie eine Ironie, dass zwei der Länder, in denen in den Schulen am wenigsten Fremdsprachenlehrer benötigt werden, - das Vereinigte Königreich und Irland - von ihren Sprachlehrern im Rahmen der Ausbildung die Absolvierung von Auslandsaufenthalten verlangen. Allerdings beruht diese Praxis auf einer pädagogischen Erwägung, und sie ist wegen des geringen Bedarfs an Fremdsprachenlehrern sicher auch finanziell realisierbar. Zwischen einem Drittel und einem Fünftel der Befragten gab an, Auslandsaufenthalte in einem der folgenden sechs Länder absolviert zu haben: Niederlande (32,4 %), Deutschland (27,6 %), Schweden (27,3 %), Ungarn (23,9 %), Frankreich (23,2 %) und Slowakei (20,5 %). Diese Länder schließen Französisch und Deutsch ein, die zwei Sprachen, welche neben Englisch die zwei Hauptsprachenmärkte darstellen.

Am anderen Ende des Spektrums standen Staaten, in denen nach Angabe der Befragten dieser Staaten ein obligatorischer Auslandsaufenthalt kaum eine Rolle spielte: Litauen (9,0 %), Lettland (8,6 %), Türkei (8,0 %), Italien (7,1 %), Griechenland (5,4 %), Malta (4,4 %) und Slowenien (0,8 %).

### *ii. Unterschiedliche Motivationen*

Während keine größeren Unterschiede in der allgemeinen Konstellation der Ansichten über die den Befragten vorgelegten Motivationen bestehen, gibt es doch im Detail einige interessante Unterschiede. Um dies zu untersuchen, unterteilen wir die sechs Motivationen in drei Kategorien: Unterricht, Bildungssystem und nicht mit Bildung zusammenhängende Sachverhalte. Wählen wir die fünf Staaten mit den höchsten Auswahlraten und die fünf Staaten mit den niedrigsten Auswahlraten bezüglich jeder Motivation und gruppieren diese Staaten nach ihrem Status bezüglich einer EU-Mitgliedschaft, so ergibt sich das in Tabelle 5.10 gezeigte Bild:

Tabelle 5.10: Gegenüberstellung der nach ihrem Status bezüglich einer EU-Mitgliedschaft gruppierten jeweils fünf Staaten mit den höchsten und den niedrigsten Auswahlraten bezüglich der sechs Motivationen

	Variable	1. Die Kenntnisse der von ihnen gelehrt Sprache würden sich verbessern	2. Sie würden die mit der Sprache verbundene Kultur kennen lernen	3. Sie würden das Bildungssystem und die Lehrmethoden des betreffenden Landes kennen lernen	4. Die Aufstiegschancen im eigenen Land würden sich verbessern	5. Sie hätten eine Abwechslung in ihrem Berufsalltag	6. Ihre Familien hätten die Gelegenheit, die Sprache zu lernen
5 höchste	EU15	5	3	1	1	3	2
	EU+10	0	0	1	2	2	2
	EWR und Beitrittskandidaten	0	2	3	2	0	1
5 niedrigste	EU15	2	2	2	2	2	3
	EU+10	1	3	1	1	1	1
	EWR und Beitrittskandidaten	2	0	2	2	2	1

Es fällt auf, dass Sprachlehrer aus den älteren Mitgliedstaaten die zwei sprachlichen Faktoren - Verbesserung der sprachlichen und der kulturellen Kompetenz - häufiger wählten als Sprachlehrer aus Ländern der anderen zwei Gruppen. Denn die fünf höchsten Auswahlraten für die erste Variable stammten alle von Lehrern aus diesen älteren Mitgliedstaaten. Dagegen wählten Lehrer aus Staaten, welche entweder dem EWR angehören oder Kandidaten für einen EU-Beitritt sind, häufiger die Möglichkeit des Kennenlernens eines anderen Bildungssystems und die Möglichkeit beruflichen Aufstiegs als Hauptanreize für eine Auslandstätigkeit. Da für Staaten aus den drei Gruppen sowohl hohe als auch niedrige Auswahlraten bezüglich der verschiedenen Motivationen gefunden werden, ist davon auszugehen, dass es zwischen den Gruppen beträchtliche Unterschiede gibt, und dass die hier präsentierten Ergebnisse sehr allgemein sind. Wir vermuten, dass ein geeigneterer Ansatz die Art der Bildungssysteme und deren Zusammenhang mit Faktoren wie Arbeitsplatzsicherheit, Aufstiegsmöglichkeiten usw. berücksichtigen muss.

### iii. Unterschiedliche Hindernisse

Bei der Betrachtung dieses Sachverhalts wurden die Staaten wieder in drei Gruppen unterteilt: die 15 alten Mitgliedstaaten, die 10 neuen Mitgliedstaaten und die Beitrittskandidaten. Der Grund für diese Unterteilung lag in diesem Fall eher in Aspekten der sozialen und persönlichen Mobilität als in den Bildungssystemen. Denn die höheren Gehälter und der wahrgenommene höhere Stellenwert von Bildung in den alten Mitgliedstaaten wurden als zwei Faktoren angesehen, die für Unterschiede in der Bewertung der Hindernisse verantwortlich sein könnten. Damit ergaben sich einige interessante Resultate.

Zur besseren Vergleichbarkeit wurde eine Bewertungsskala aufgestellt: Der Graduierung SZ (Sehr zutreffend) wurde der Wert 3 zugewiesen, der Graduierung ZZ (Ziemlich zutreffend) der Wert 2 und der Graduierung WZ (Weniger zutreffend) der Wert 1; dann wurde der Durchschnittswert berechnet.

### i. Arbeitsbedingungen im Heimatland

Tabelle 5.11: Durchschnittliche Bewertung der mit den Arbeitsbedingungen im Heimatland zusammenhängenden Hindernisse in den drei auf Grund des Status bezüglich einer EU-Mitgliedschaft gebildeten Ländergruppen

	HINDERNIS	15 alte EU-Mitgliedstaaten	10 neue EU-Mitgliedstaaten	EWR/Beitrittskandidaten
7	Ich könnte die mit meinem Arbeitsplatz verbundenen Gehalts-, Pensions- oder Sozialversicherungsleistungen verlieren, wenn ich eine Stelle im Ausland annehmen würde	1,36	1,31	1,27
11	Die Berufserfahrung, die ich während meines Aufenthalts im Gastland erlangt hätte, würde von den Behörden in meinem Heimatland nicht anerkannt werden	1,22	1,00	0,91
2	Meine Vorgesetzten würden die Idee nicht billigen	0,99	1,49	1,03
6	Ich könnte meine derzeitige Arbeitsstelle verlieren, wenn ich eine Arbeit im Ausland annehmen würde	1,02	1,58	1,00
1	Es wäre nicht einfach, einen Ersatz für mich zu finden	0,89	1,36	1,16
13	Die vorübergehende Abwesenheit könnte sich ungünstig auf meinen beruflichen Status auswirken	0,50	0,65	0,43
4	Das Verhältnis zu meinen Kollegen könnte sich nach meiner Rückkehr verschlechtern	0,30	0,50	0,33

Es besteht ein interessanter Kontrast zwischen den Lehrern der alten und denen der neuen Mitgliedstaaten. Die Lehrer der (15) alten Mitgliedstaaten erachteten nur eins der Hindernisse in höherem Maße als zutreffend als die Lehrer aus den Ländern der anderen Gruppen, nämlich die Befürchtung, dass die Behörden die von den Lehrern im Ausland gesammelte Erfahrung in Bezug auf ihren beruflichen Status nicht anerkennen würden. Auch erachteten sie vier Hindernisse häufiger als in Bezug auf ihre persönliche Situation "nicht zutreffend", nämlich die Schwierigkeit, einen Ersatz zu finden, die Missbilligung der Vorgesetzten, den Einfluss auf das Verhältnis zu den Kollegen und die Gefahr des Verlustes des derzeitigen Arbeitsplatzes bei der Rückkehr ins Heimatland. Anders verhielt sich dies bei den Lehrern aus den neuen Mitgliedstaaten, welche die Möglichkeit einer Verschlechterung ihres beruflichen Status und die Gefahr einer Verschlechterung des Verhältnisses zu den Kollegen weniger gering veranschlagten, jedoch größere Bedenken hinsichtlich der Reaktion der Vorgesetzten, der Gefahr des Verlustes ihrer Arbeitsstelle im Heimatland und der Verfügbarkeit eines Ersatzes hatten. Dagegen schienen sie sich keine sonderlichen Gedanken hinsichtlich einer möglichen Nichtanerkennung ihrer Auslandserfahrung im Heimatland zu machen.

Der einzige signifikante Unterschied zwischen den Antworten der Lehrer aus EWR-Ländern und aus Ländern, die Kandidaten für den Beitritt zur EU sind, war, dass die Lehrer der letztgenannten Gruppe geringere Bedenken hinsichtlich der Anerkennung ihrer Auslandserfahrung im Heimatland und eines möglichen Verlustes ihrer Arbeitsstelle hatten. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, wie verschieden diese Staatengruppen sind, zu denen so verschiedene Staaten wie Norwegen und Island auf der einen Seite und Bulgarien und die Türkei auf der anderen Seite gehören.

## ii. Bedingungen im Gastland

Tabelle 5.12: Durchschnittliche Bewertung der mit den Arbeitsbedingungen im Gastland zusammenhängenden Hindernisse in den drei auf Grund des Status bezüglich einer EU-Mitgliedschaft gebildeten Ländergruppen

	HINDERNIS	15 alte EU-Mitgliedstaaten	10 neue EU-Mitgliedstaaten	EWR/Beitrittskandidaten
--	-----------	----------------------------	----------------------------	-------------------------

		ten	ten	
8	Es wäre schwierig für mich, die notwendigen Informationen über die rechtlichen und die Sozialversicherung betreffenden Anforderungen für die Arbeitsaufnahme im Gastland zu bekommen	1,13	1,21	1,26
9	Die Sozialversicherungsansprüche und Arztkosten im Gastland könnten mir Probleme bereiten	1,05	1,36	1,42
12	Es wäre schwierig, meinen beruflichen Status im Gastland anerkannt zu bekommen	1,27	1,49	1,48
10	Ich könnte im Gastland Probleme mit dem Versicherungsschutz bekommen	1,03	1,24	1,40
14	Es könnte mir schwer fallen, mich an das Bildungssystem und die Lehrmethoden im Gastland	0,80	0,94	0,91
19	Es wäre schwierig für mich, im Gastland eine passende Unterkunft zu finden	1,07	1,23	1,11
18	Es wäre schwierig für mich, eine Schule (oder Vorschuleinrichtung) für meine Kinder zu finden	0,74	0,71	0,61

Auch in dieser Kategorie zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Lehrern der alten und der neuen Mitgliedstaaten. Die Befragten aus den alten EU-Mitgliedstaaten schienen größeres Vertrauen zu haben und weniger Bedenken in Bezug auf Hindernisse. Die Befragten aus den 10 neuen Mitgliedstaaten dagegen hatten wesentlich mehr Bedenken (oder gaben weniger an, dass die Hindernisse auf ihre Situation "nicht zutreffend" waren) in Bezug auf Sozialversicherungsansprüche und Arztkosten im Gastland, Probleme mit dem Versicherungsschutz im Gastland, die Anerkennung ihres beruflichen Status im Gastland (dies spielte eine große Rolle bei den bulgarischen Umfrageteilnehmern), Schwierigkeiten mit der Anpassung an das Bildungssystem des Gastlandes und Schwierigkeiten, eine passende Unterkunft zu finden.

### iii. Persönliche und familiäre Umstände

Tabelle 5.13: Durchschnittliche Bewertung der mit den persönlichen und familiären Umständen zusammenhängenden Hindernisse in den drei auf Grund des Status bezüglich einer EU-Mitgliedschaft gebildeten Ländergruppen

	HINDERNIS	15 alte EU-Mitgliedstaaten	10 neue EU-Mitgliedstaaten	EWR/Beitrittskandidaten
17	Mein(e) (Ehe)Partner(in) könnte seine/ihre gegenwärtige Arbeitsstelle nicht aufgeben	1,74	1,50	1,18
16	Die Arbeit im Ausland könnte sich ungünstig auf die Beziehung zu meiner Familie auswirken	1,42	1,05	0,87
15	Die Arbeit im Ausland könnte sich ungünstig auf die Beziehung zu meinem/meiner (Ehe)Partner(in)	1,34	1,14	0,88
20	Die Entscheidung, was mit meiner derzeitigen Wohnung geschehen sollte, wäre ein Problem für mich	1,07	0,82	0,66

Auch hier zeigten sich Unterschiede zwischen den Lehrern der alten und der neuen Mitgliedstaaten, allerdings in umgekehrtem Sinne: die Befragten aus den alten Mitgliedstaaten gaben häufiger als die Befragten aus den Ländern der anderen zwei Gruppen an, dass die vier Hindernisse in Bezug auf ihre persönliche Situation "sehr zutreffend" waren.

Dagegen gaben die Lehrer aus den neuen Mitgliedstaaten, aus den EWR-Staaten und den Staaten, die Beitrittskandidaten sind, wesentlich häufiger als die Lehrer aus den alten Mitgliedstaaten an, dass sie diese Hindernisse als weniger relevant erachteten. Hier zeigt sich, dass die verschiedenen mit Mobilität verknüpften Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen werden und dass die Lehrer aus den EWR-Ländern und den Beitrittskandidaten die gewonnenen Erfahrungen im Verhältnis zu den persönlichen Opfern, die für diese Erfahrungen gebracht werden müssen, als positiv bewerten.

#### iv. Finanzielle Hindernisse

Tabelle 5.14: Durchschnittliche Bewertung der finanziellen Hindernisse in den drei auf Grund des Status bezüglich einer EU-Mitgliedschaft gebildeten Ländergruppen

	HINDERNIS	15 alte EU-Mitgliedstaaten	10 neue EU-Mitgliedstaaten	EWR/Beitrittskandidaten
22	Ich müsste einen Teil der Umzugskosten ins Ausland selbst tragen	2,30	2,18	2,16

Es gab keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Ländergruppen. Dieses Hindernis erachteten die an der Umfrage beteiligten Lehrer europaweit als eines der am meisten zutreffenden.

#### v. Mobilitätsbetreuung

Tabelle 5.15: Durchschnittliche Bewertung der mit der Mobilitätsbetreuung zusammenhängenden Hindernisse in den drei auf Grund des Status bezüglich einer EU-Mitgliedschaft gebildeten Ländergruppen

	HINDERNIS	15 alte EU-Mitgliedstaaten	10 neue EU-Mitgliedstaaten	EWR/Beitrittskandidaten
5	Der Auswahlprozess für die Teilnahme an den Mobilitätsinitiativen ist etwas unbestimmt und nicht wirklich transparent	1,82	1,64	1,67
3	Die für diesen Ortswechsel zuständigen Verwaltungsorgane sind unflexibel	1,58	1,66	1,49
21	Es gibt keine spezielle Betreuung für zugezogene ausländische Lehrer im Gastland	1,37	1,39	1,25

Hier waren die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländergruppen wesentlich geringer. Der einzige signifikante Unterschied bestand darin, dass weniger Lehrer aus den neuen Mitgliedstaaten Probleme beim Auswahlprozess als in Bezug auf ihre persönliche Situation "sehr zutreffend" erachteten.

## 6. Zusammenfassung

Aus Platzgründen war hier keine umfassende Analyse der umfangreichen Daten möglich, die im Rahmen der Umfrage gesammelt wurden. Nichtsdestoweniger ist es im Vorstehenden gelungen, die wichtigsten Unterschiede herauszuarbeiten. Wenngleich Sprachlehrer, besonders junge, hoch motiviert sind, die Gegebenheiten des Landes

kennen zu lernen und damit ihre Kenntnisse der Sprache und der Kultur zu verbessern, besteht zweifelsohne ein gravierendes Problem auf Grund des Gefälles zwischen der sehr großen potenziellen Nachfrage nach Auslandsstellen und den sehr begrenzten Möglichkeiten, die es in den wenigen Mitgliedstaaten gibt, in denen die meisten gern für eine Zeit arbeiten würden. Insbesondere besteht häufig ein sehr hoher Nachfrageüberhang bei Englischlehrern. Dies mag nicht selten die vorhandene Motivation dämpfen.

Zu den Haupthindernissen gehören die potenzielle finanzielle Belastung und mit der Verantwortung für die Familie zusammenhängende Probleme, welche sich teilweise aus dem sehr hohen Anteil von Frauen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts erklären. Es wäre jedoch verfehlt, zu denken, dass dies die einzigen relevanten Faktoren sind. Die meisten Lehrer sehen sich mit mehreren Hindernissen konfrontiert, nicht zuletzt mit einem weit verbreiteten Mangel an Informationen über Mobilitätsmöglichkeiten (siehe unten). Diese Hindernisse sind zwar in Abhängigkeit von den verschiedenen sozialen Kategorien in unterschiedlichem Grade relevant, dies berechtigt jedoch nicht dazu, die Komplexität des Problems beliebig zu vereinfachen.

Es bestehen beträchtliche Bedenken hinsichtlich der Auswirkungen von Auslandsaufenthalten sowohl auf berufliche als auch auf persönliche Umstände. In diesen Bereich fallen Sachverhalte wie die Übertragbarkeit von Rentenansprüchen, mögliche Gehaltssteigerungen und die Anrechnung auf die Dienstzeit. Es ist klar, dass sich diese Sachverhalte in Abhängigkeit vom jeweiligen Staat und von den wichtigsten sozialen Kategorien unterschiedlich darstellen. Jedenfalls bewerten Lehrer aus den alten Mitgliedstaaten die Hindernisse und die Zusammenhänge zwischen ihnen anders als ihre Kollegen aus den neuen Mitgliedstaaten, den EWR-Staaten und den Staaten, die Beitrittskandidaten sind.

Unzweifelhaft ist auch, dass es in hohem Maße an einschlägigen Informationen fehlt. Angesichts des offensichtlichen Mangels an Struktur im Zusammenhang mit der begrenzten Zahl an Mobilitätsmöglichkeiten nimmt dies auch nicht Wunder. Nichtsdestoweniger ist dies eine Frage, die weiterer Aufmerksamkeit bedarf.

## **KAPITEL 6: Ergebnisse der aus Vertretern der Interessengruppen gebildeten Arbeitsgruppen**

In diesem Kapitel sollen die Meinungen dargestellt werden, die in den Arbeitsgruppen gesammelt wurden, welche im Rahmen des Projekts zusammenkamen und versuchten, die Bedeutung verschiedener mobilitätsrelevanter Faktoren aus der Sicht von Lehrgewerkschaften, Schulleitern, für die Bildung zuständigen politischen Institutionen, pädagogischen Hochschulen, Universitäten usw. zu verstehen.

Diese Zusammenkünfte wurden in vier verschiedenen Ländern organisiert, und zwar unter folgenden zwei Annahmen: (1) Staaten, die wahrscheinlich durch höhere Mobilität Arbeitskräfte verlieren, werden andere Ansichten haben als Staaten, die möglicherweise Arbeitskräfte gewinnen, und (2) Staaten mit zentralisierten Systemen werden die Verantwortung für die Lehrermobilität anders sehen als Staaten mit dezentralisierten politischen Systemen.

In Verfolgung dieses Ansatzes und seiner verschiedenen Möglichkeiten und Kombinationen wurden die vier Arbeitsgruppenzusammenkünfte in Barcelona (Katalonien, Spanien), Sofia (Bulgarien), Dublin (Irland) und Riga (Lettland) durchgeführt.

In diesem Kapitel wird eine Übersicht über die Hauptbedenken und die Hauptschlussfolgerungen hinsichtlich der Mobilitätshindernisse gegeben, gegliedert in folgende Abschnitte:

- a. Einführung
- b. Begünstigte
- c. Hindernisse
- d. Anreize
- e. Struktur und Mobilität
- f. Zusammenfassung

### **a. Einführung**

Neben den staatlichen Behörden und den Lehrern selbst gab es einen weiteren Kreis von Personen, die ein Interesse am Thema dieser Studie hatten. Diese stellten kein geschlossenes Gebilde in einem institutionellen Sinne dar, teilten jedoch ein gemeinsames Interesse an der Lehrermobilität. Dabei handelte es sich um Vertreter unterschiedlicher Positionen wie Gewerkschaftsführer, Sprecher von Sprachlehrerverbänden, Vertreter staatlicher Institutionen wie der Aufsichtsbehörde, Ausbilder von Lehrern usw. Die meisten von ihnen waren selbst Sprachlehrer gewesen oder waren es noch. Zweifellos war es wichtig, ihre Ansichten und Meinungen zum Thema dieser Studie zu erfahren, weshalb vier Arbeitsgruppenzusammenkünfte in verschiedenen Mitgliedstaaten durchgeführt wurden. Natürlich liegt in der Begrenzung der Anzahl der Zusammenkünfte insofern ein Sinn, als sich nach unserer Empfindung die Perspektiven, aus denen diese Vertreter von Interessengruppen die Sachverhalte beurteilen, unabhängig von dem Land, aus dem sie kommen, in bestimmtem Maße gleichen müssen. Das heißt, dass, da sie bestimmte Interessengruppen vertreten, die Interessen einen hohen Grad von Übereinstimmung aufweisen müssen. Gleichwohl waren wir bei der Auswahl der vier Orte bestrebt, jegliche potenziellen Unterschiede zu ermitteln. In dieser Hinsicht spielten zwei Faktoren eine Rolle. Zum einen die jeweiligen Landessprachen. In zwei Ländern, Irland und Spanien, waren dies nämlich Sprachen, bei welchen davon auszugehen war, dass sie im Binnenmarkt den höchsten Stellenwert als



*Linguae francae* haben. In dieser Hinsicht unterschieden sie sich von den anderen zwei Landessprachen, Lettisch und Bulgarisch. Zum Zweiten bestand ein ähnlicher Unterschied zwischen den Staaten, welche innerhalb einer verbesserten Mobilitätsstruktur wahrscheinlich Lehrer verlieren würden, und den Staaten, welche wahrscheinlich Lehrer gewinnen würden. Darüber hinaus repräsentierten die gewählten Orte auch Situationen, in denen Regional- oder Minderheitensprachen in der Bildung eine Rolle spielten.

Wir erachteten einen bestimmten Grad von Übereinstimmung zwischen den vier Arbeitsgruppen auch als wünschenswert. Natürlich sollte diese Übereinstimmung nicht zu rigide gehandhabt, also nicht durch Eingriffe in den Diskussionsprozess innerhalb der einzelnen Gruppen erreicht werden. Daher konzentrierten wir uns auf sieben relevante Themen, die als Orientierungslinien für die nachfolgende Diskussion vorgegeben wurden. Jede Arbeitsgruppe bestand aus bis zu zwölf Teilnehmern und diskutierte bis zu zwei Stunden. Mit Zustimmung der Teilnehmer wurden die Diskussionen aufgezeichnet, transkribiert und unabhängig voneinander analysiert.

Somit werden, obwohl sich die Teilnehmer vielleicht auf ihre persönlichen Erfahrungen beziehen, ihre Aussagen, da es Aussagen von Vertretern verschiedener Institutionen sind, tendenziell Verallgemeinerungen über Sprachlehrer mit einem beträchtlichen Grad an Reflexivität darstellen. Insofern unterscheiden sie sich qualitativ von den in der Umfrage gesammelten Daten. Aus den Diskussionen erhellt, dass es sich um ein komplexes Problem handelt. Denn viele scheinbare Lösungen für erkannte Probleme werden in Wirklichkeit keineswegs leicht umzusetzen sein und lediglich zu neuen Schwierigkeiten führen. Der Schluss ist unvermeidlich, dass jedwede Lösung ganz Europa umfassen muss und auf europäischer Ebene angesiedelt sein sollte, was aller Wahrscheinlichkeit nach nicht ohne die Entstehung neuer institutioneller Gegebenheiten möglich sein wird.

## **b. Begünstigte**

In allen vier Ländern bestand eine allgemeine Begeisterung für Lehrermobilität und eine hohe Bewertung des Nutzens einer solchen. Dies drückte ein irischer Lehrer prägnant aus, der sagte, die Mobilität sei Ausdruck der Liebe zur Sprache und des leidenschaftlichen Wunsches nach Redegewandtheit. Es wurde festgestellt, dass Auslandserfahrungen ein wesentlicher Teil des Hintergrundes aller Sprachlehrer sein sollten und diesen in verschiedenen Arbeitsmärkten von beträchtlichem Nutzen sein dürften. Zwar könne jeder Sprachlehrer eine Sprache unterrichten, um jedoch die Kompetenz zu erreichen, die einen guten Sprachlehrer auszeichne, sei eine entsprechende Redegewandtheit erforderlich. Der Nutzen eines Aufenthalts in einem Land, in dem die unterrichtete Sprache gesprochen werde, bestehe nicht nur in der Kenntnis der Sprache, sondern erstrecke sich auch auf Kenntnisse über die Menschen und deren Kultur. Dies könne an die Schüler weitergegeben werden. Beträchtliche Bedeutung wurde interkulturellen Aspekten von den Vertretern der lettischen und der bulgarischen Interessengruppen beigemessen, welche die Empfindung hatten, sich in ganz neue Erfahrungsbereiche zu begeben. Es bestand jedoch auch darin Übereinstimmung, dass ein zusätzlicher Gewinn darin bestehe, dass die Lehrer motivierter und erfahrener seien und so positiv auf die Motivation ihrer Schüler wirken könnten. Darüber hinaus wären solche Besuche und Austausch für die gesamte Schule von Nutzen. Auch verbessere der Lehrer nicht nur hinsichtlich der unterrichteten Sprache, sondern auch hinsichtlich verschiedener pädagogischer Fertigkeiten seine praktische Kompetenz. Austauschaufenthalte dürften nach Meinung der Teilnehmer für alle Lehrer nützlich sein, insofern als die Lehrer der Gastschule Seite an Seite mit dem Gastlehrer arbeiten. Ein

solcher beruflicher Dialog wurde sehr hoch bewertet. Die Begeisterung, die in so einem dynamischen Umfeld entstünde, würde sich auf die Schüler übertragen.

Sowohl die lettischen als auch bulgarischen Interessengruppen betonten, wie die Auslandserfahrung das Vertrauen zum Lehrer und seinen Kollegen steigern. Dies trage zum höheren Status des Schullehrers bei, dessen Auslandserfahrung dem Beruf eine internationale Dimension gebe. Das übertrage sich auf die Lehrgewerkschaften und -verbände und sogar auf den Staat, der vom Aufenthalt seiner Lehrer in einer fremden Umgebung profitiere. In verschiedener Hinsicht erzeuge der neue Kontext für den Sprachunterricht ein gewisses Unsicherheitsgefühl, führe jedoch zugleich zu einer Anerkennung des Wertes von Auslandsaufenthalten. Es wurde eingeräumt, dass es in beiden Staaten einen Mangel an Sprachlehrern gebe, welche die Sprachen, für die jetzt Bedarf bestehe, vermitteln können. In diesem Zusammenhang wurde der Eindruck geäußert, dass Sprachlehrer, die nach Lettland oder Bulgarien kämen, mehr Sprachlehrern nützen könnten als lediglich denen in der Gastschule.

Wahrscheinlich ist diese positive Gesamtschätzung des Wertes von Auslandserfahrungen und der Wirkung, die diese über den einzelnen Lehrer hinaus haben, idealisiert, lässt sich doch überall erkennen, dass Enthusiasmus und Unterstützung hinter dem Niveau zurückbleiben, das auf Grund der ursprünglichen Bewertung zu erwarten war.

### c. Hindernisse

In einigen Punkten ergab sich in der Diskussion der Hindernisse ein Gegensatz zu den bezüglich der potenziellen Begünstigten gemachten Aussagen. So wurde zwar geäußert, dass die Kollegen von der Auslandserfahrung des mobilen Lehrers profitieren, zugleich jedoch, dass es unter Kollegen häufig eine Atmosphäre von Misgunst gebe. Dies brachte ein Teilnehmer aus Irland zum Ausdruck, indem er sagte, dass Auslandsaufenthalte als eine nette Gelegenheit gesehen würden, ein bisschen in warmen Ländern zu weilen. Auch bestanden beträchtliche Zweifel hinsichtlich der Fähigkeit und der Bereitschaft der einzelnen Schule, einen Ersatz zu finden. Gewerkschaftsvertreter aus Staaten wie Irland, wo für Personalfragen im Wesentlichen die Schulleiter zuständig sind, äußerten Bedenken hinsichtlich des Umfangs dieser Befugnisse und hinsichtlich der Möglichkeiten, diese zu gebrauchen, um einzelne Lehrer daran zu hindern, sich um einschlägige Angebote zu bewerben. Diese allgemeine Sorge wurde auch von den Interessengruppen aus Bulgarien geäußert, welche darlegten, dass Schuldirektoren ihre Lehrkräfte aus Angst, diese zu verlieren, nicht ermuntern, sich um Auslandsstellen zu bewerben. Für diese Interessengruppen bedeutete dies, dass die Lehrgewerkschaften in den Prozess eingebunden werden müssen.

Dem entsprachen auch allgemeine Zweifel hinsichtlich der Sicherheit der Arbeitsstelle im Heimatland, denn einige Teilnehmer äußerten, dass manche Lehrer nicht das Vertrauen hätten, dass die Behörden die Sicherheit ihrer Arbeitsstellen gewährleisten. Dies betraf insbesondere die Teilnehmer aus Bulgarien. In Irland sind in den der Primarbildung nachgelagerte Bildungsstufen und den zugehörigen Verwaltungsstrukturen mit den Gewerkschaften vereinbarte Beförderungswege vorgesehen, die in *posts of responsibility* führen. Auslandsaufenthalte beeinträchtigten nach Aussage der irischen Teilnehmer die Aussichten von Sprachlehrern, und diese befänden sich in einer schlechteren Position als Lehrer, die nicht im Ausland waren. Beförderungen richteten sich nach dem Dienstalter, und die einzige Mobilität von Schule zu Schule erfolge auf den höheren Ebenen, der Leitungs- und der Stellvertreterebene. Allerdings hätten Lehrer Anspruch auf eine berufliche Auszeit, die Sicherheit und Entwicklungsmöglichkeiten biete; die Gewährung der beruflichen Auszeit stehe jedoch

mancherorts im Ermessen der Schulleitung. Es bestand einhellig die Auffassung, dass Auslandszeiten auf das Dienstalter angerechnet werden und Auslandserfahrungen ein Plus, und nicht einen Nachteil darstellen sollten.

Weitere Bedenken betrafen die Nichtübertragbarkeit von Rentenansprüchen. Dies war lediglich ein Aspekt der generellen Aussage, dass jeder, der ins Ausland gehe, finanzielle Nachteile habe. Besonders betrifft dies jene, die in Länder gehen, in denen die Lebenshaltungskosten höher sind als im Heimatland. Zwar erhalten Lehrer aus Spanien und Irland gewisse finanzielle Zuschüsse, Lehrer aus Lettland und Bulgarien jedoch anscheinend nicht. Nichtsdestoweniger erachteten die Interessengruppen aus diesen zwei Ländern Auslandserfahrungen als wertvoll genug, um die finanziellen Verluste als gerechtfertigt anzusehen. Wenn sie Bedenken äußerten, dann hinsichtlich der Frage, ob "genug zum Leben" vorhanden sein würde; die Erhaltung eines bestimmten Lebensstandards beschäftigte sie dagegen weniger.

Die irischen Vertreter erwähnten auch die Schwierigkeiten, die sich beim Unterrichten in einem anderen pädagogischen und kulturellen Umfeld ergeben. Ein Gastlehrer müsse in der Lage sein, den Unterricht zu meistern, was eine bestimmte Vertrautheit mit der Kultur verlange, besonders dann, wenn die Schüler vielleicht nicht sonderlich motiviert seien und der Unterricht interessant gestaltet werden müsse. In Spanien wurde dieses Thema gestreift, als es darum ging, dass die Beschäftigung ausländischer Muttersprachler, die zeitweilig im Lande leben, oft nicht funktioniere, da diese nicht mit der Kultur der Schule und des Klassenzimmers vertraut seien und sich nicht ausreichend in ihre Tätigkeit einbrächten. Erfolgreiche Sprachvermittlung erfordere viel mehr als die Sprachkompetenz eines Muttersprachlers. Es wurde als wünschenswert erachtet, dass Auslandsaufenthalten eine bestimmte Einführung und Vorbereitung vorausgehe. Ein schlecht definiertes und umgesetztes Programm schaffe Unsicherheit.

Alle waren sich einig hinsichtlich der relevanten persönlichen Hindernisse. Es wurde festgestellt, dass jüngere Lehrer ohne Kinder eher sich bietende Gelegenheiten nutzen können. Andererseits wurden als potenzielle Kandidaten auch Lehrer mit höherem Dienstalter erwähnt, deren Kinder nicht mehr bei den Eltern wohnen. Finanzielle Belastungen, familiäre Verpflichtungen, die Erziehung der Kinder und die Beschäftigung des Ehepartners wurden immer wieder als Hindernisse genannt. Man war sich weitgehend darin einig, dass diese Bedenken in irgendeiner Weise in einer künftigen Strategie berücksichtigt werden müssen.

Die bulgarischen Teilnehmer erwähnten, dass die Lehrer in ihrem Land die Empfindung hätten, es habe keinen Zweck, sich um eine angebotene Auslandsstelle zu bewerben, da der Auswahlprozess nicht objektiv sei. Dies führe zu einer Haltung der Gleichgültigkeit und einem Mangel an Initiative und persönlichem Engagement, die sich aus dem mangelnden Glauben an positive Ergebnisse der eigenen Bemühungen ergeben. Dem politischen Prozess fehle es an Transparenz und an geeigneten und aktuellen Informationskanälen. Jeder Lehrer, der eine Beschäftigung in Bulgarien sucht, braucht eine Arbeitsgenehmigung, deren Beschaffung ein langwieriger Prozess ist, an dem auch die einstellende Schule teilnimmt, die nachweisen muss, dass sie keinen bulgarischen Lehrer für die Stelle finden kann. In Lettland sind die Verhältnisse vielleicht etwas leichter, aber die niedrigen Löhne sprechen gegen die Mobilität von Lehrern.

#### **d. Anreize**

In Irland wurden staatlicherseits verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die Wirkungen der Hindernisse zu begrenzen. Es ist jetzt möglich, ohne Nachteile eine fünfjährige berufliche Auszeit zu nehmen. Überdies wurden zwei Programme aufgelegt, die

finanzielle Anreize für Deutsch- und Englischlehrer schaffen, eine Zeit lang im Ausland zu arbeiten. Während zwölf Auslandsstellen angeboten wurden, nutzte lediglich ein Französischlehrer die Möglichkeit. Es ist nicht bekannt, ob dieses geringe Interesse aus mangelnder Informationsverbreitung oder irgendeiner anderen Konstellation von Ursachen, die alle bei den potenziellen Bewerbern in unterschiedlichem Maße gegeben sein können, resultiert. Die lettischen Interessengruppen jedenfalls hatten das Gefühl, dass der Staat nur langsam Informationen über die Lebens- und Arbeitsbedingungen in anderen Ländern und die Gültigkeit von Lehrerqualifikationen bereitstelle, und äußerten die Erwartung, dass auch die Sicherheit der Dienstjahre staatlicherseits garantiert werden müsse. Zugleich stellten sie fest, dass viele der nach der Unabhängigkeit ergriffenen Bildungsinitiativen die Verbesserung der Mobilität von Sprachlehrern zum Ziel hätten. Bei allen Interessengruppen bestand der Eindruck, dass es für Sprachlehrer wegen des Vorteils, den die Kenntnis der Sprache mit sich bringe, leichter sei, in ein anderes Land zu gehen. Allerdings können Lehrer anderer Fächer aus Ländern, in denen viele über Kenntnisse einer bestimmten *Lingua franca* verfügen, durchaus gleichermaßen in der Lage sein, ins Ausland zu gehen.

Der genannte Hauptanreiz allerdings erinnerte an das, was hinsichtlich des Wertes von Auslandserfahrungen gesagt wurde, nämlich dass solche einen ausreichenden Anreiz darstellen sollten. Ein Gefühl des Neids kam allerdings in den Äußerungen der katalanischen Teilnehmer darüber zum Ausdruck, wie Sprachlehrer im Baskenland ein Sabbatjahr für Auslandsaufenthalte gekommen. Auch war den Darlegungen der irischen Teilnehmer zu entnehmen, dass viele Lehrer nicht allein deswegen ins Ausland zu gehen bereit sein werden, weil sie den Wert von Auslandserfahrungen anerkennen. Es bestand eine Tendenz, die Verantwortung dem Staat zuzuschieben nach der Devise: "Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg". Die bulgarischen Teilnehmer regten an, dass Schulen die Austauschaufenthalte fördern, belohnt werden sollten, wie ein Auslandsaufenthalt auch den betreffenden Lehrer für irgendeine Form von Belohnung qualifizieren sollte, vielleicht in Form einer Beteiligung an Ausschüssen oder eines Vorteils bei Stellenbewerbungen.

In Bulgarien scheinen die Hindernisse dazu zu führen, dass sich diejenigen um Auslandsaufenthalte bemühen, die am wenigsten in das Bildungssystem integriert sind. Lehrer mit befristeten Arbeitsverträgen sind erpicht darauf, sich bietende Gelegenheiten zu ergreifen, weil sie weniger zu verlieren haben. Lehrer, die Englisch als Fremdsprache unterrichten, werden auch weggehen, denn sie können wegen der hohen Nachfrage bei ihrer Rückkehr stets Arbeit finden. Auch hat die Einführung der Vermittlung von Fremdsprachen bereits in der zweiten Klasse der Primarschule zu einer erhöhten Nachfrage nach qualifizierten Fremdsprachenlehrern geführt.

Bulgarische Lehrer denken, dass in Europa, den USA, Kanada, Australien und Neuseeland bessere Arbeitsbedingungen, Gehälter und Sozialleistungen und ein höherer Lebensstandard geboten werden. In Bulgarien werden Lehrer gering bezahlt, so dass viele als Übersetzer arbeiten, da sich damit besser verdienen lässt. Arbeitslose Lehrer, beispielweise Russischlehrer, sehen in einem Wechsel ins Ausland eine neue Chance, Beschäftigung zu finden. Einige gehen ins Vereinigte Königreich oder nach Irland und arbeiten als Gerichtsdolmetscher mit Immigranten. Die Motivation für Lehrermobilität in Ländern wie Bulgarien, wo die Gehälter relativ niedrig sind, ist natürlich etwas anders als eine Motivation, welche sich ausschließlich auf den Lehrerberuf bezieht. Verschiedenen Anreizen entsprechen verschiedene Mobilitätskonzeptionen.

#### **e. Struktur und Mobilität**

Beträchtliche Beachtung fand die Frage der Standardisierung von Strukturen in Europa. Die irischen Interessengruppen bekundeten Interesse an einer Standardisierung der Unterrichtsmethoden und der Lernstrukturen, besonders hinsichtlich der für den Sprachunterricht vorgesehenen Zeit. In diesem Zusammenhang bestand auch das Bedürfnis, zu erörtern, welche Sprachen gelehrt werden. Die Omnipräsenz des Englischen in den Ländern Europas erleichtert seine Einführung in den Schulen, was bedeutet, dass Sprachlehrer aus Ländern, in denen mindestens eine Landessprache Englisch ist, sich benachteiligt fühlen, wenn sie andere Sprachen als Englisch unterrichten. Als problematisch erwähnt wurden auch die Unterschiede hinsichtlich des Bedarfs an Auslandsstellen für Referendare. Die Teilnehmer aus Bulgarien und Lettland erklärten, dass der Mangel an Sprachlehrern zu einem mangelnden Engagement der Behörden für Mobilitätsprogramme geführt habe. Daher bleibe es dem Einzelnen überlassen, sich um einen Auslandsaufenthalt zu bemühen.

Ferner wurde die Notwendigkeit erörtert, zu versuchen, den Zeitplan so zu strukturieren, dass Stellentausche nicht die Lehrer/Schüler-Beziehungen in der Heimatschule unterbrechen. Es wurde eingeräumt, dass dies nicht leicht, jedoch auch nicht unmöglich sein würde. In Irland ist die Diskrepanz zwischen dem System und den mobilitätsbedingten Problemen teilweise dem Umstand geschuldet, dass die meisten Sprachlehrer auch ein zweites Fach unterrichten und die Schulen nicht nach dem Prinzip der Fächertrennung verwaltet werden. Auch die spanischen Teilnehmer konzentrierten sich auf die Frage der zeitlichen Planung von Lehreraustauschen und erklärten, dass, je länger die Auslandstätigkeit dauere, desto geringer die Organisationsprobleme seien, da der gesamte Prozess über ein strukturiertes Verfahren kanalisiert werde, welches sicherstelle, dass die Profile der Beteiligten den Merkmalen der angebotenen Stellen entsprechen. Die Situation könnte durch die Organisation direkter Stellentausche und durch Einbindung der Gastlehrer in den Schulbetrieb verbessert werden, wie dies ja auch im Hochschulbereich geschieht, wo Gastdozenten in den Betrieb der Gasteinrichtung eingebunden werden.

Es gab auch verschiedene Wahrnehmungen hinsichtlich des Wertes und der Durchführbarkeit des integrierten Inhalts- und Sprachlernens (CLIL). Dieser Ansatz spielt außer in Einrichtungen wie internationalen Schulen in keinem der von den Arbeitsgruppen repräsentierten Länder eine größere Rolle. In diesen Einrichtungen allerdings wurde bereits lange vor der in letzter Zeit zu verzeichnenden verstärkten Thematisierung in der Unterrichtstheorie und -praxis nach dem CLIL-Ansatz gearbeitet. Ein Haupthindernis betraf nach Ansicht der Teilnehmer Prüfungen, in denen Schüler eher auf ihre Kenntnisse in dem Sachfach als auf ihre Kenntnisse der Sprache, in der das Sachfach unterrichtet wird, geprüft werden. Während in den meisten Staaten die Unterrichtssprache Englisch ist, werden in Irland andere Sprachen verwendet, was zu dem bekannten Problem des Mangels an einschlägigen, für den betreffenden Lehrplan geeigneten Lehrbüchern führt. Dieses Problem wurde auch von den Teilnehmern aus Bulgarien angesprochen. Zusätzliche Schwierigkeiten ergeben sich aus dem Mangel an sprachlich kompetenten Lehrern in Lettland und Bulgarien. Gleichwohl schien in Lettland die Begeisterung für CLIL größer zu sein als anderswo, zum Teil deswegen, weil gute Englischkenntnisse die Möglichkeiten des Zugangs zur Hochschulbildung in anderen Staaten verbessern. Interessanterweise erstreckte sich die Diskussion über CLIL in der lettischen Arbeitsgruppe hauptsächlich darauf, wie der Ansatz in Schulen verwendet wird, um russischen Muttersprachlern Lettisch beizubringen.

## f. Zusammenfassung

Wenngleich das Problem in den vier Ländern im Wesentlichen ähnlich wahrgenommen wurde, so gab es doch auch erkennbare Unterschiede. Es herrschte allgemeine Übereinstimmung hinsichtlich der Art der Mobilitätshindernisse und auch hinsichtlich des Nutzens von Auslandsaufenthalten und der Frage nach den Begünstigten. Allerdings gab es Unterschiede im Grad der wahrgenommenen Motivation zwischen den einzelnen Staaten.

Die lettischen Teilnehmer erkundeten mit großer Begeisterung ein neues Gebiet. Ihr Engagement für Mobilität ist sehr hoch, und es besteht eine sichtbare Begeisterung für das Sprachenlernen. Andererseits scheint auch klar, dass sie entsprechende Rahmensetzungen erwarten. Die Bereitschaft, die Kosten von Auslandsaufenthalten mitzubestreiten, scheint viel größer als bei den Teilnehmern aus Irland und Spanien, die viel weniger bereit sind, finanzielle Lasten zu tragen. Ihre Bedürfnisse diskutierten die lettischen Teilnehmer dahin gehend, ob "genug zum Leben" vorhanden sei, weniger mit Sicht auf die Erhaltung eines bestimmten Gehaltsniveaus. Bulgarien dagegen sticht durch ein Gefühl der Isolation und einen Mangel an Selbstvertrauen hervor. Die Teilnehmer dieses Landes erkennen den Wert von Mobilität an, sehen diese jedoch zugleich als eine Gelegenheit, im Zielland eine dauerhafte Beschäftigung zu finden. Dies entspricht ihrer Aussage, dass die Behörden fürchten, durch die Mobilität Lehrer zu verlieren. Ihre Hauptklage jedoch betrifft die mangelhafte Lieferung von Informationen von Seiten derer, die zu den Informationen Zugang haben, und das Unvermögen, die Dinge voran zu bringen. Die Teilnehmer beider Staaten räumen ein, dass viele der Probleme mit den politischen Umgestaltungen zusammenhängen, die in ihren Ländern stattgefunden haben; Bulgarien jedoch scheint dies in einer bestimmten Kontinuität aus der Vergangenheit zu sehen, während Lettland es als einen tiefgehenden Wandel betrachtet, was wesentlich positiver ist. Die politische Entwicklung in den zwei Staaten verläuft offenkundig unterschiedlich.

Die Teilnehmer aus Irland schießen wesentlich mehr der im irischen System zu verzeichnende Mangel an Anreizen für die Mobilität von Lehrern zu beschäftigen. Sie wiesen auf die Unsicherheit bezüglich der Dienstjahre, den Mangel an Integration von Auslandsaufenthalten in die Beschäftigungsmobilität innerhalb des Berufes, und darauf hin, wie ihre Kollegen auf allen Befugnisebenen den Auslandsaufenthalt sehen. Die geringe Resonanz, die Maßnahmen des Staates zur Förderung der Lehrermobilität finden, legt den Schluss nahe, dass persönliche und berufliche Hindernisse eine Inanspruchnahme der Angebote verhindern.

In Spanien lag der Schwerpunkt wesentlich mehr auf der Frage, wie ein geeignetes System geschaffen werden könnte, mit dem sich die Haupthindernisse für die Lehrermobilität abbauen ließen. Die Teilnehmer sprachen sich entschieden für ein zentral koordiniertes Programm aus, und gegen eine Zuständigkeit von Zentral- oder Regionalregierungen für die Lehrermobilität. Eine europaweite Institution, welche das Mobilitätsprogramm verwaltet, würde mangelnde Koordination, Vetternwirtschaft und das Wuchern von Ad-hoc-Lösungen verhindern. Durch Anpassung des Programms an die Bedürfnisse, Wissenslücken und persönlichen und familiären Umstände des Einzelnen sollte auch die berufliche Fortbildung von Fremdsprachenlehrern berücksichtigt werden. Diese zentrale Institution sollte durch Auswahl der Bewerber nach Bewerberprofilen auf der Grundlage des geforderten Profils auch der Gefahr mangelnder Abstimmung auf die Philosophie/das Konzept und die pädagogische Methodik der Gastschule vorbeugen. Dies würde garantieren, dass die Lehrer herzlich empfangen werden und erfahren, was von ihnen erwartet wird. Das Endziel sollten offene Arbeitsmärkte ohne bürokratische Hindernisse sein, die es allen ermöglichen, in einer multikulturellen Umgebung zu arbeiten und zu leben.

Ein Thema, das ständig angesprochen wurde, waren die Dominanz des Englischen und die Notwendigkeit, Englischkenntnisse zu erwerben. Dies beschäftigte gleichermaßen die lettischen, bulgarischen und spanischen Teilnehmer, deren impliziter Bezugspunkt in

den Diskussionen Englisch war. Die bulgarischen Teilnehmer erklärten, dass Englisch-, Deutsch- und Französischlehrer Arbeit finden können, wohingegen Spanisch- und Italienischlehrer größere Schwierigkeiten haben. Die Lehrer anderer Sprachen hätten erhebliche Schwierigkeiten, Stellen zu bekommen. Für die irische Arbeitsgruppe stellte sich die Frage insofern etwas anders dar, als ihr Bezugspunkt die eigenen Fremdsprachenlehrer waren. Die Dominanz des Englischen als einer internationalen *Lingua franca* entwickle sich zu einer Gefahr für die Bereitschaft englischer Muttersprachler, eine andere Sprache zu lernen. Allerdings ließ die Anwesenheit von 400000 Immigranten in so einem kleinen Land die Bedeutung des Englischen in einem etwas anderen Licht erscheinen. Schließlich wurde auch die Frage angesprochen, wie die Fokussierung auf das Englische sich auf das Ziel der kulturellen und sprachlichen Vielfalt auswirken würde, besonders mit Blick auf die große Zahl von Minderheitensprachen in Europa.

## KAPITEL 7: Schlussfolgerungen und Empfehlungen

### 0. Einführung

Bevor wir uns mit den technischen Aspekten unserer Schlussfolgerungen beschäftigen, möchten wir betonen, wie bereitwillig die Fremdsprachenlehrer insgesamt auf diese Studie und unsere Bitte um Mitwirkung reagiert haben. Mehr als 6250 Lehrer füllten unseren Fragebogen aus. Allein dies zeigt, wie hoch das Interesse der Lehrer in Bezug auf Mobilitätsaussichten ist, und rechtfertigt die Entscheidung der Kommission, dieses Thema etwas eingehender zu untersuchen.

Das Interesse der Kommission ist keineswegs neu. In Abschnitt 7.1 eines unlängst erstellten Arbeitsdokuments der Dienststellen der Europäischen Kommission wird zwar nicht explizit auf die Mobilität von Fremdsprachenlehrern Bezug genommen, jedoch heißt es:

Im Gemeinsamen Zwischenbericht vom April 2004 wurde unterstrichen, dass die Förderung der Mobilität ein Hauptschwerpunkt des künftigen Handelns ist, insbesondere hinsichtlich der konkreten Umsetzung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 10. Juli 2001<sup>76</sup>. In dem Zwischenbericht heißt es, dass nach wie vor administrative und rechtliche Hindernisse hinsichtlich der Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen sowie in Bezug auf die Lehrermobilität als Teil der beruflichen Entwicklung bestehen. Die Länderberichte von 2004, die als Teil der Umsetzung der Empfehlung über die Mobilität gesendet wurden, illustrierten die von den Ländern zur Förderung der Mobilität unternommenen Anstrengungen, einschließlich der Beseitigung administrativer oder rechtlicher Hindernisse. Allerdings hatten nur einige Mitgliedstaaten klare Strategien für Mobilität oder Koordinationsstrukturen definiert. Die Analyse der 2005 vorgelegten Länderberichte zur Allgemeinen und beruflichen Bildung 2010 lässt darauf schließen, dass sich die Situation nicht wesentlich verbessert hat.<sup>77</sup>

In Abschnitt 7.1.4 des Arbeitsdokuments heißt es, dass "die vom Land ausgehende Lehrermobilität besser entwickelt ist als die ins Land hineinkommende (im Gegensatz zu dem für die Studentenmobilität dargelegten Trend [...])". Überdies scheine es, dass "die Mobilität als Teil der Weiterbildung von Lehrern oder Ausbildern besser entwickelt ist als die Mobilität von Referendaren". Der im Rahmen dieses Projektes durchgeführte Desk-Research legt den Schluss nahe, dass dies die kurzfristige Mobilität betrifft, die hauptsächlich über bestehende EU-Programme kanalisiert wird. Allerdings werde in einigen Quellen<sup>78</sup> auch über nationale, bilaterale, transnationale oder interinstitutionelle Mobilitätsmaßnahmen berichtet, die auch den direkten Stellentausch

---

<sup>76</sup> Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 10. Juli 2001 über die Mobilität von Studierenden, in der Ausbildung stehenden Personen, Freiwilligen, Lehrkräften und Ausbildern in der Gemeinschaft (2001/613/EG; Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften L 215 vom 9.8.2001). [http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2001/L\\_215/L\\_21520010809de00300037.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2001/L_215/L_21520010809de00300037.pdf)

<sup>77</sup> Auszug (S. 52) aus: Commission of the European Communities, Brussels, 10.11.2005. SEC(2005) 1415. Commission Staff Working Document. Annex to the: *Communication from the Commission: Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*. Draft 2006 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme" {COM(2005) 549 final}. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/report06staff.pdf>

<sup>78</sup> Es werden Deutschland, Griechenland, Irland, Norwegen, Österreich, Schweden, Ungarn und Zypern genannt, während in der vorliegenden Studie auch die Mobilität zwischen anderen nordischen Ländern und die nach Spanien und ins Vereinigte Königreich hineinkommende und von diesen Ländern ausgehende Mobilität besprochen wird.



und die Verbesserung sprachlicher Kompetenzen einschließen. Einige Staaten<sup>79</sup> hätten Mobilität als obligatorische Komponente in die berufliche Entwicklung von Lehrern/Ausbildern aufgenommen, in Form von Studien- und Unterrichtsaufenthalten im Ausland, die Referendare und - im Rahmen der Weiterbildung - angestellte Lehrer absolvieren müssten. In dem Arbeitsdokument der Kommission wird bedauert, dass die meisten Staaten lediglich über die vom Land ausgehende Mobilität von Lehrern und Ausbildern berichten, über hineinkommende Mobilität jedoch nur, insofern sie Teil eines direkten Stellentauschs ist.

Bei der Erstellung des vorliegenden Berichtes waren sich die Autoren dessen wohl bewusst, dass die Öffnung eines bestimmten Segments der Beschäftigten des Bildungssektors (Fremdsprachenlehrer) wesentlich mehr erfordert als Lippenbekenntnisse seitens des Staates. Für viele Staaten ist das Schulsystem eine Bastion, insofern als es das wichtigste Sozialisationsmittel darstellt; daher kann die Bereitschaft der Behörden, eine über einen Zeitraum von mehr als einem Jahrhundert gewachsene Struktur aufzubrechen, bezweifelt werden.

Vom Standpunkt der Lehrer aus können in beiden Richtungen Mobilitätshindernisse bestehen. Einerseits kann der Eintritt in das Bildungssystem eines anderen Landes Probleme bereiten; andererseits mag es schwierig sein, ohne Nachteile das Bildungssystem des eigenen Landes zu verlassen, selbst dann, wenn es nur für eine begrenzte Zeit ist, und/oder in dieses System zurückzukehren.

Angesichts der beträchtlichen Unterschiede in der Wahrnehmung der einzelnen Hindernisse scheint klar, dass verschiedene soziale Gruppen und sogar Staaten verschiedene politische Rahmensetzungen verlangen. Im Folgenden wollen wir auf die verschiedenen Sachverhalte eingehen, denen sich jede politische Strategie stellen sollte, und zugleich Anregungen dafür geben, wie jedes politische Ergebnis sich auf die verschiedenen sozialen Gruppen und politischen Institutionen beziehen sollte. Der Leser denke beispielsweise an die früher in diesem Bericht erörterten Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen Bedeutung, die einige Hindernisse zum Beispiel für Lehrer in einigen osteuropäischen Ländern haben, oder für Lehrer mit familiären Verpflichtungen.

## **1. Mobilitätsperspektiven für Fremdsprachenlehrer**

### **a. Strukturelle Ungleichgewichte**

Die Studie diente dazu, ein Bild über die strukturellen Merkmale einer potenziellen Mobilität zu gewinnen, wenngleich dieses Bild eher auf Zielvorstellungen denn auf der tatsächlichen Praxis basiert. Dadurch waren wir in der Lage, ein gravierendes strukturelles Ungleichgewicht in Bezug auf das Angebot von und die Nachfrage nach Stellen für mobile Fremdsprachenlehrer in der Primar- und der Sekundarschule und in Berufsausbildungseinrichtungen ins Blickfeld zu rücken. Denn es besteht bei Englischlehrern aus ganz Europa ein riesiger Bedarf nach Möglichkeiten, ein oder zwei Jahre im Vereinigten Königreich oder in Irland zu arbeiten, jedoch gibt es deren nur wenige wegen der geringen Nachfrage nach Fremdsprachenlehrern in den zwei genannten Ländern. Wir vermuten, dass ein großer Teil der Nachfrage mit berufsübergreifender Mobilität und der auf Grund der fortschreitenden Globalisierung steigenden Notwendigkeit von Englischkenntnissen sowohl auf nationalen als auch auf internationalen Arbeitsmärkten zusammenhängt. Wie dem auch sei, das strukturelle Ungleichgewicht besteht.

---

<sup>79</sup> Deutschland, Litauen, Polen, Portugal, Rumänien und Slowenien.

- Eine Möglichkeit, das Ungleichgewicht abzubauen, bestünde darin, Austauschaufenthalte von Lehrern aus anderen Ländern Europas in diesen zwei Ländern (Vereinigtes Königreich und Irland) generell auf eine Schulperiode, oder in bestimmten Fällen vielleicht auch zwei, zu beschränken. Allerdings würde dies zu großen organisatorischen Problemen in den Verwaltungen der Gastschulen führen.

## b. Bilaterale und multilaterale Austauschprogramme

Anzahl und Gültigkeitsbereich bilateraler und multilateraler Vereinbarungen, die speziell die Mobilität von Fremdsprachenlehrern zum Gegenstand haben, sind sehr begrenzt. Solche Vereinbarungen haben unter anderem den Vorteil, dass sie die Lehrer der Notwendigkeit entheben, die lästigen Verfahren zur Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikationen im Gastland über sich ergehen zu lassen, bevor sie legal dort arbeiten dürfen.

- Die Kommission könnte die Mitgliedstaaten darin bestärken, die Anzahl von Austauschmöglichkeiten speziell für Fremdsprachenlehrer zu erhöhen und ihren Umfang zu erweitern, bereits bestehende Austauschprogramme (*puesto por puesto*<sup>80</sup>, *teacher exchange Europe*<sup>81</sup> usw.) eingeschlossen. Dabei sollten insbesondere Drittländer berücksichtigt werden, also Länder, in denen die Austauschlehrer nicht ihre Muttersprache, sondern eine Sprache, für deren Vermittlung sie ausgebildet sind, lehren würden, wobei keine dieser beiden Sprachen eine offizielle Landessprache des Gastlands wäre.

Hinsichtlich der verwendeten Auswahlverfahren legte unser theoretischer Ansatz nahe, dass es im Lebenszyklus des Einzelnen und der Familie und im Berufslebenszyklus verschiedene Gelegenheiten gibt, welche am meisten geeignet sind, um über eine Investition in Mobilitätsmöglichkeiten nachzudenken. Diese Gelegenheiten bieten sich in der Regel dann, wenn die Hindernisse den Einzelnen am wenigsten betreffen oder wenn zumindest die Investitionsrentabilität größer ist als die zur Überwindung der Hindernisse aufgewendeten Kosten. Eine solche Gelegenheit ist die Jugend, wenn keine familiären Verpflichtungen im Zusammenhang mit Kindern oder älteren Verwandten, für die gesorgt werden muss, bestehen. Somit sind junge Lehrer (und nicht nur Frauen) offener für eine Mobilität, welche aller Wahrscheinlichkeit nach mit dem Wachsen der Flexibilität im Prozess des Wandels althergebrachter Unterrichtsmethoden über einen längeren Zeitraum reinvestiert wird. Andererseits sind sie im Wettbewerb mit älteren, besser qualifizierten Lehrern bezüglich organisierter Mobilität im Rahmen von Austauschprogrammen in keiner günstigen Position.

Die völlige Beherrschung der Sprache, welche zu unterrichten die Lehrer ausgebildet sind, stellt ebenfalls ein großes Plus dar, ist im Klassenraum während des Auslandsaufenthalts allerdings nur dann von Vorteil, wenn die Lehrer in ein Drittland gehen und somit die Sprache unterrichten, die zu unterrichten sie ausgebildet sind, und nicht ihre Muttersprache.

- Die Auswahlverfahren für organisierte Mobilität im Rahmen von Austauschprogrammen (*puesto por puesto*<sup>82</sup>, *teacher exchange Europe*<sup>83</sup> usw.) sollten geändert werden. Insbesondere:

<sup>80</sup> <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=puesto>

<sup>81</sup> <http://www.britishcouncil.org/learning-teach-in-a-european-school.htm>

<sup>82</sup> <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=puesto>

- sollte der Schwerpunkt nicht so sehr auf dem langwierigen Sammeln von Erfahrungen als vielmehr auf jugendlicher Spontaneität, Enthusiasmus und Innovationsfähigkeit nach der Rückkehr liegen,
- sollte bei der Auswahl weniger Gewicht auf die Kenntnisse der Austauschlehrer in der von ihnen gewöhnlich unterrichteten Fremdsprache gelegt werden, da bei Austauschlehrern, sofern sie nicht in ein Drittland fahren, in der Regel angenommen wird, dass sie ihre Muttersprache unterrichten, und ein Ziel des Austausches darin besteht, dass sie ihre Kenntnisse in der Sprache verbessern, die zu unterrichten sie qualifiziert sind,<sup>84</sup>
- sollten Bewerber bevorzugt werden, denen es darauf ankommt, Erfahrungen mit dem Leben in einer anderen Kultur zu sammeln,<sup>85</sup>
- sollte Gewicht auf das Engagement gelegt werden, mit dem sich die Gastschule und deren Lehrkörper an dem Mobilitätsprojekt beteiligen,
- kann in Fällen, in denen die Behörden fürchten, dass Teilnehmer an Austauschprogrammen für Fremdsprachenlehrer auf Dauer in dem Gastland bleiben, eine Rückkehrverpflichtung für die Bewerber in das Auswahlverfahren aufgenommen werden.

### c. Verfahren zur Anerkennung der beruflichen Qualifikationen von Fremdsprachenlehrern

Es stimmt, dass einige Länder, sofern es sich nicht um Mobilität im Rahmen von Austauschvereinbarungen zwischen Ländern handelt, berufliche Anerkennung und akademische Anerkennung zu verwechseln scheinen. Die akademische Anerkennung ist häufig ein langwieriger Prozess, wohingegen die berufliche Anerkennung, welche für die hier besprochene mittelfristige Mobilität ausreichend ist, nach unserer Auffassung beträchtlich vereinfacht werden kann. Der Prozess der beruflichen Anerkennung ließe sich verbessern, wenn Lehrerausbildungseinrichtungen enger zusammenarbeiteten (siehe unten). Die Richtlinie von 7. September 2005<sup>86</sup> könnte die berufliche Anerkennung für zeitweilig mobile Lehrer sogar überflüssig machen.

- Eine Arbeitsgruppe könnte insbesondere untersuchen, wie sich Verfahren zur Anerkennung der beruflichen Qualifikationen berufstätiger Fremdsprachenlehrer vereinfachen lassen, damit eins der Hindernisse für die Mobilität außerhalb bilateraler Austauschprogramme beseitigt wird.
- Die Europäische Kommission könnte die Mitgliedstaaten auffordern, die Verfahren für die Zulassung ausgebildeter Fremdsprachenlehrer, die außerhalb von Austauschprogrammen lediglich vorübergehend, zum

---

<sup>83</sup> <http://www.britishcouncil.org/learning-teach-in-a-european-school.htm>

<sup>84</sup> Letzteres ist nicht möglich, wenn die Lehrer die Sprache, welche zu unterrichten sie ausgebildet sind, bereits voll beherrschen, denn dadurch wäre der Sinn der Übung teilweise zunichte gemacht.

<sup>85</sup> In unserer Studie hoben die Lehrer selbst häufig hervor, dass die Vertrautheit mit der zugehörigen Kultur eine Vorbedingung für die wirksame Vermittlung der Sprache ist.

<sup>86</sup> Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. Amtsblatt Nr. L 255 vom 30.9.2005, S. 22-142. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2005/L\\_255/L\\_25520050930de00220142.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2005/L_255/L_25520050930de00220142.pdf)

Beispiel weniger als drei Jahre, in einem anderen Mitgliedstaat arbeiten wollen, zu vereinfachen.

## 2. Informationen zu Mobilitätsperspektiven von Fremdsprachenlehrern

Die Studie offenbarte zumindest in einigen Ländern einen hohen Frustrationsgrad bei Mobilitätsinteressenten, die zu spät von Ausschreibungen der Behörden erfahren. Überdies beklagten viele, dass der gesamte Prozess undurchsichtig und unprofessionell scheine. Ihnen fehlt auch das Vertrauen in die Transparenz des Auswahlprozesses.

- Die zuständigen öffentlichen Stellen sollten die Verbreitung von Informationen über die Ausschreibung von Auslandsstellen wesentlich verbessern. Außerdem täten einige Länder gut daran, den Prozess insgesamt wesentlich transparenter und professioneller zu gestalten.

Fremdsprachenlehrer, die ohne die Unterstützung der Behörden eine Stelle in einem anderen Land suchen, stehen vor einer in vieler Hinsicht mühseligen Aufgabe. Vor fast zehn Jahren wurde im Grünbuch von 1996 "Forschung: Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität"<sup>87</sup> eine Feststellung getroffen, die nach wie vor gilt: "Festgestellt werden muss auch, dass für Personen, die 'spontan' eine Ausbildung in einem anderen Mitgliedstaat absolvieren wollen, diese Hindernisse nur mit zusätzlichen Schwierigkeiten zu überwinden sind" (Seite 5).

- Lehrer haben, besonders wenn sie außerhalb der von den Staaten für Austauschprogramme gebotenen Informationskanäle eine Stelle suchen wollen, keine spezifische Anlaufstelle für die Suche nach Informationen über freie befristete Stellen in Schulen in Europa. Ein Modell, das nützlich sein könnte, ist das European Researcher's Mobility Portal<sup>88</sup> auf der Europa-Website, eine gemeinsame Initiative der Europäischen Kommission und der 33 Länder, die am Sechsten Rahmenprogramm für Forschung der Europäischen Union beteiligt sind.<sup>89</sup>

Einige anscheinend hervorragende Websites wurden speziell für Lehrer auf Stellensuche entwickelt (z. B. Dänemark<sup>90</sup>), und wenn Versionen in gebräuchlicheren Sprachen hinzugefügt würden (selbst wenn Kenntnisse der Sprache(n) des Ziellandes eine Stellenanforderung sind), könnten diese Websites helfen, die internationale Mobilität zu fördern.

- Die Europäische Kommission könnte erwägen, eine Mobilitätsstrategie speziell für Fremdsprachenlehrer zu entwerfen, einschließlich der Einrichtung einer zentralen Informationsstelle durch die Kommission oder auf deren Initiative, nicht nur für die Bekanntmachung von Stellen über eine solche Informationsstelle, sondern vielleicht sogar zur Übernahme direkter Verantwortung für die Besetzung offener Stellen (natürlich mit Genehmigung und unter Beteiligung der Mitgliedstaaten).

---

<sup>87</sup> Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität. Grünbuch. Europäische Kommission. Allgemeine und Berufliche Bildung. KOM(96) 462, Oktober 1996.

<http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lvert/lvde.pdf>

<sup>88</sup> <http://europa.eu.int/eracareers/>

<sup>89</sup> Zweck dieses Portals ist die Schaffung eines günstigeren Umfelds für freie Stellen zur beruflichen Entwicklung für Forscher im Europäischen Forschungsraum durch Bereitstellung der erforderlichen strukturierten Informationen gemäß dem Vorschlag in der Mitteilung der Kommission vom 20.6.2001 mit dem Titel "Eine Mobilitätsstrategie für den Europäischen Forschungsraum".

[http://europa.eu.int/eracareers/docs/Com\\_2001\\_331\\_en.pdf](http://europa.eu.int/eracareers/docs/Com_2001_331_en.pdf)

<sup>90</sup> "Folkeskolen": <http://www.folkeskolenjob.dk/index.jsp?userId=0>

### 3. Persönliche Umstände

Die Umfrage und Statistiken einiger Länder zeigen, dass die große Mehrheit der Fremdsprachenlehrer in Europa Frauen sind. So waren 83 % der Umfrageteilnehmer Frauen. Statistiken einiger Ländern sagen aus, dass der Prozentsatz von Frauen unter Fremdsprachenlehrern höher ist als unter Lehrern aller oder fast aller anderen an Sekundarschulen unterrichteten Fächer.

Es ist klar, dass sich einige Hindernisse auf Frauen anders auswirken als auf Männer. Verschiedene Hindernisse nehmen Frauen als persönliche und familiäre Hindernisse wahr. Diese Hindernisse wurden zusammen mit der Befürchtung, die Mobilität selbst finanzieren zu müssen, von den Befragten am häufigsten genannt.

- Siehe Empfehlungen über Auswahlverfahren.
- Die Europäische Kommission könnte, um die finanziellen und sozialen Aspekte einiger Hindernisse zu mildern, spezielle kompensatorische Anreize für Frauen mit familiären Verpflichtungen erwägen (z. B. Reisegeldzuschüsse für Wochenendbesuche zu Hause usw.).

### 4. Finanzielle Aspekte

Unterschiede bei Gehältern, Rentenbeiträgen und steuerlichen Regelungen waren lange ein Problem und ein potenzielles Hindernis, besonders nach der Erweiterung, in deren Folge in vielen Fällen große Gehaltsunterschiede bestehen. Angesichts der sozioökonomischen Unterschiede zwischen den Ländern des früheren Ost- und des früheren Westblocks betrachten (trotz der in diesem Bericht genannten damit zusammenhängenden Schwierigkeiten) eher Bürger osteuropäischer Staaten Mobilität als Investition in berufliche und persönliche Erfahrungen. Die Attraktivität in umgekehrter Richtung, das heißt die von Staaten, die erst unlängst die freie Marktwirtschaft eingeführt haben, für Staaten mit höherem Lebensstandard, ist weniger hoch.

Im Jahr 1996 wurde festgestellt: "Spezifische steuerliche Hemmnisse bestehen für Lehrkräfte bei einem längerfristigen Einsatz im Rahmen der Mobilität. Aus mehreren im Jahre 1993 vom Verbindungsausschuss der Rektorenkonferenzen<sup>91</sup> erstellten Studien wurde deutlich, welche Schwierigkeiten sich aus den substantiellen Unterschieden im Nettoeinkommen aufgrund der unterschiedlichen einzelstaatlichen Rechtsvorschriften ergeben"<sup>92</sup>

- Wir empfehlen, bei der Finanzierung langfristiger Mobilitätsprogramme über die Kommission Gehaltsunterschiede zu berücksichtigen und erforderlichenfalls auszugleichen.
- Wir empfehlen überdies, dass die Mitgliedstaaten insbesondere in Bezug auf Mobilität von der in diesem Bericht behandelten Art und Dauer Regelungen vereinbaren (und ausreichend unter den Lehrern bekannt machen), welche gewährleisten, dass Renten- und Sozialversicherungsbeiträge europaweit gültig sind.

---

<sup>91</sup> Rektorenkonferenz, Verbindungsausschuss der Rektorenkonferenzen, Brüssel, 1993.

<sup>92</sup> Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität. Grünbuch. Europäische Kommission. Allgemeine und Berufliche Bildung - Forschung. KOM(96) 462, Oktober 1996.  
<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lvert/lvde.pdf>

## **5. Bedingungen für die Mobilität von Fremdsprachenlehrern**

### **a. Spezifische Anforderungen an Fremdsprachenlehrer**

Bei der Arbeit an dieser Studie wurden nur wenige Hindernisse gefunden, die sich speziell auf Fremdsprachenlehrer beziehen; die meisten bestehenden Hindernisse gelten unabhängig vom unterrichteten Fach für alle Lehrer der Primar- und der Sekundarstufe. In einigen Ländern müssen Fremdsprachenlehrer zumindest bei befristeten Stellen nicht so hohe Kenntnisse der Unterrichtssprache(n) haben wie Lehrer anderer Fächer. In mindestens einem Falle jedoch wird von Fremdsprachenlehrern erwartet, dass sie in der Lage sind, mit den Schülern Übersetzungen zwischen der Landessprache und der unterrichteten Sprache durchzuführen, was offenkundig gute Kenntnisse in beiden Sprachen erfordert.

- Die Kommission könnte die Bildungsbehörden der einzelnen Länder auffordern, Wege zur Beseitigung der Hindernisse zu finden, auf die Fremdsprachenlehrer hinweisen, die entweder in das betreffende Land kommen oder dieses für eine vorübergehende Tätigkeit im Ausland verlassen wollen.

### **b. Beruflicher Aufstieg**

Ein großes Hindernis in manchen Ländern scheint zu sein, dass im Ausland erworbene berufliche Unterrichtserfahrung lediglich unter bestimmten Umständen, wie beispielsweise, wenn der Auslandsaufenthalt im Rahmen offizieller Austauschvereinbarungen erfolgt, im eigenen Land als gültig akzeptiert wird, wenn es um Beförderungen oder die Anrechnung auf das Dienstalter geht. Es ergibt sich der Widerspruch, dass etwas, was aus Sicht des qualifizierten Lehrers als die laufende Lehrtätigkeit ergänzende berufliche Erfahrung wichtig ist, von vielen Behörden als Parenthese in der beruflichen Laufbahn angesehen wird.

- Die Kommission könnte die Bildungsbehörden der einzelnen Länder ansprechen mit dem Vorschlag, ein System zu schaffen (in einigen Fällen über Gesetzesänderungen), mit dem gewährleistet wird, dass Erfahrungen im Unterrichten von Fremdsprachen an ausländischen Schulen (zumindest an staatlichen Schulen) mindestens den gleichen Stellenwert haben wie eine Tätigkeit im eigenen Land.
- Ferner könnte die Kommission den Mitgliedstaaten empfehlen, Maßnahmen zu ergreifen, durch die eine Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer im Ausland als echter, quantifizierbarer Vorteil in Bezug auf Perspektiven des beruflichen Aufstiegs gewertet wird.

### **c. Lehrerausbildung**

In Europa vollzieht sich ein rascher Wandel hinsichtlich des Bedarfs an Sprachen, der Art, wie diese unterrichtet werden, und des Bedarfs an Lehrformen, bei denen Sachfächer in einer Fremdsprache unterrichtet werden. Dieser Wandel hat sich noch nicht in der Lehrerausbildung niedergeschlagen, und die Angebote in der Weiterbildung sind bisher nicht allzu zahlreich. Wenn die akademische Ausbildung von Fremdsprachenlehrern sich im Geiste des EHR und des Bologna-Prozesses<sup>93</sup> allgemein akzeptierten Mindeststandards in Europa näherte, würden die Mobilitäts- und

---

<sup>93</sup> [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf)

Migrationsmöglichkeiten zweifellos verbessert, denn administrative Hindernisse würden abgebaut oder zumindest vereinfacht.

- Die Kommission sollte überlegen, wie im Kontext des Bologna-Prozesses und im Geiste des GERS auf einen europaweiten Konsens über die Ausbildung, die Fremdsprachenlehrer in Zukunft benötigen werden, hingearbeitet werden kann. Dieser Konsens würde die Anerkennungsverfahren wesentlich vereinfachen.
- Überdies könnten berufsbegleitende Schulungen, die zuzunehmen scheinen, wesentlich gefördert werden, wenn die Kommission Workshops auf europäischer Ebene und Arbeitsbesuche vor Ort organisierte und unterstützte.

### Zusammenfassung

Es scheint, dass in einigen Fällen trotz der positiven Maßnahmen, die die Europäische Kommission bereits ergriffen hat, das Engagement für die Mobilität von Sprachlehrern bei einigen Mitgliedstaaten bestenfalls verhalten ist. Dies steht im Gegensatz zu dem Enthusiasmus der großen Mehrheit derer, die sich an der Studie beteiligten. Dies mag Folge einer mangelnden Kenntnis der Art des "neuen Lernens" und der Schlüsselrolle der Sprachenvielfalt für die wissensbasierte Wirtschaft sein. Es gibt überzeugende Argumente dafür, wie hoch das Maß an Reflexivität und reflexivem Lernen ist, wenn beim Arbeiten mehr als eine Sprache benutzt wird. Dieser Umstand und die Bedeutung, die das *learning by doing* innerhalb grenzüberschreitender Netzwerke für die Zukunft der Abläufe in der wissensbasierten Wirtschaft hat, verleihen der Rolle der Sprachenvielfalt in den Wirtschaftsaktivitäten aller Staaten ein besonderes Gewicht. Überdies erfordert die Mobilität großer multinationaler Unternehmen, die Mitarbeiter mit spezifischen sprachlichen Kompetenzen suchen, dass die Staaten der Integration von Sprachen in die Lehrpläne ihrer Schulen besondere Aufmerksamkeit widmen. Wie vermuten, dass die Staaten erst dann, wenn sie die Bedeutung dieser Faktoren für ihre Wirtschaft erfasst haben, eine aufgeschlosseneren Haltung gegenüber dem Sprachunterricht und der Notwendigkeit einer Verbesserung der Sprachlehrermobilität einnehmen werden.