



CEDEFOP

Europäisches Zentrum für
die Förderung der Berufsbildung



GD Bildung und Kultur

Programm für lebenslanges Lernen

DE

Verbesserung von Kompetenzen durch die Verbesserung von Unterricht und Führung

**Erkenntnisse aus den
Studienbesuchen 2008/09**





Verbesserung von Kompetenzen durch die Verbesserung von Unterricht und Führung

Erkenntnisse aus
den Studienbesuchen 2008/09



Zahlreiche weitere Informationen zur Europäischen Union
sind verfügbar über das Internet, Server Europa (<http://europa.eu>).

Bibliografische Angaben befinden sich am Ende der Veröffentlichung.

Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen
der Europäischen Union

ISBN 978-92-896-0643-1

© Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2010
Alle Rechte vorbehalten.

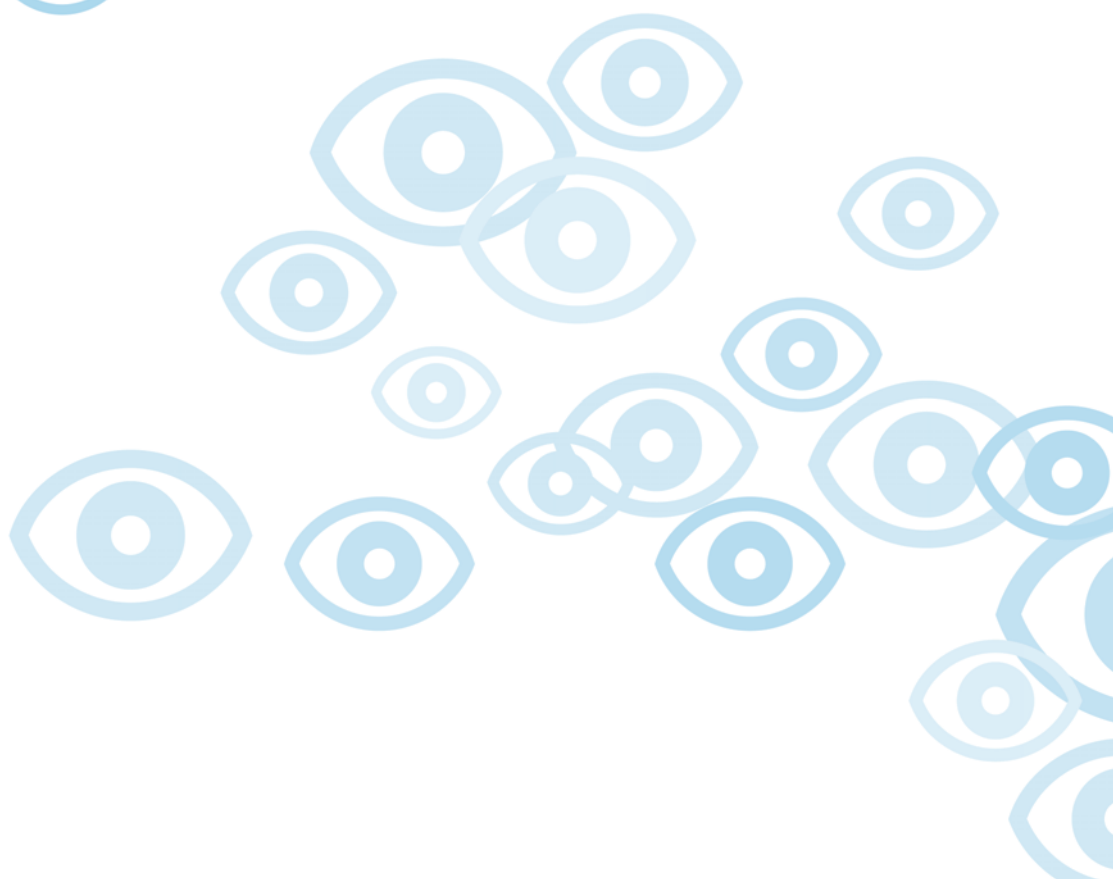
Designed by Christopher Adam / ArtDirector – Greece
Printed in the European Union

Das **Europäische Zentrum für die Förderung der
Berufsbildung** (Cedefop) ist das Referenzzentrum
der Europäischen Union für Fragen der beruflichen Bildung.
Es stellt Informationen und Analysen zu Berufsbildungssystemen
sowie Politik, Forschung und Praxis bereit. Das Cedefop wurde 1975
durch die Verordnung (EWG) Nr. 337/75 des Rates errichtet.

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRIECHENLAND
Postanschrift: PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRIECHENLAND
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-Mail: info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

Cedefop – Study Visits
Tel. +30 2310490154, Fax +30 2310490044
E-Mail: studyvisits@cedefop.europa.eu
<http://studyvisits.cedefop.europa.eu>

Aviana Bulgarelli, *Direktorin*
Christian Lettmayr, *stellvertretender Direktor*
Peter Kreiml,
Vorsitzender des Verwaltungsrates



Vorwort

Seit 2008 koordiniert das Cedefop das Studienbesuchsprogramm für Bildungs- und Berufsbildungsfachleute und Entscheidungsträger, das eine der Schlüsselaktionen des Europäischen Programms für lebenslanges Lernen (2007-2013) ist. Zuvor hat das Cedefop über 20 Jahre lang erfolgreich Studienbesuche für Berufsbildungsfachleute durchgeführt und sich dadurch Anerkennung erworben. Nun erfüllt es die interessante und anspruchsvolle Aufgabe, ein Querschnittsprogramm zu koordinieren, das alle Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung abdeckt. Dies ist bisher gut gelungen und hat unseren Erwartungen entsprechend neue Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Programms eröffnet, indem Berufsbildung, allgemeine Bildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung unter dem „Dach“ des lebenslangen Lernens zusammengeführt werden.

Das Studienbesuchsprogramm bietet eine effektive Plattform für die europäische Politikentwicklung und Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Es verschafft einem breiten Spektrum von Bildungs- und Berufsbildungsfachleuten und politischen Entscheidungsträgern einschließlich der Sozialpartner hervorragende Gelegenheiten für Diskussionen, den Austausch von Wissen, Ideen und Verfahrensweisen sowie für die Vernetzung und zukünftige Zusammenarbeit.

Die vorliegende Publikation stellt Erkenntnisse aus über 100 Studienbesuchen in den Jahren 2008/09 zum Thema Verbesserung von Qualität und Effizienz vor, das eine der Prioritäten des Strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) darstellt. Die drei thematischen Komponenten dieser Priorität sind der Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die Herausforderungen für Lehrkräfte und Ausbilder sowie neue Ansätze in den Bereichen Leitung und Verwaltung. Die Ergebnisse des während des Studienbesuchs stattfindenden Austauschs werden in Gruppenberichten festgehalten und bieten den auf diesem Gebiet tätigen politischen Entscheidungsträgern und Fachleuten eine Fülle an interessanten und sachdienlichen Informationen, insbesondere praktische Beispiele für die Umsetzung von Maßnahmen auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene

Das Cedefop sieht es als eine seiner prioritären Aufgaben an, die Ergebnisse der Studienbesuche zu erfassen, zu bewerten und sie einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Diese Publikation zeigt, dass die Ergebnisse der Studienbesuche als wichtige Grundlage für die politische Zusammenarbeit und Entwicklung dienen können. In Zusammenarbeit mit Schlüsselakteuren auf europäischer und nationaler Ebene bemüht sich das Cedefop, weitere Reflexionen und Diskussionen anzuregen, indem es Verfahrensweisen und das gemeinsame Lernen zu Fragen auf europäischer Ebene analysiert und die gewonnenen Erkenntnisse verbreitet. Wir hoffen, dass diese Publikation außerdem dazu beitragen wird, Brücken zwischen den Einrichtungen für allgemeine und berufliche Bildung zu schlagen und die Entwicklung interessanter Kooperationsprojekte zu fördern.

Aviana Bulgarelli
Direktorin des Cedefop

Danksagungen

Diese Publikation basiert auf den Beiträgen vieler Akteure, die an der Vorbereitung und Durchführung der Studienbesuche beteiligt waren. Dank gebührt den Teilnehmern und insbesondere den Gruppenberichterstattem der Studienbesuche 2008/09, die in ihren Gruppenberichten die hier vorgestellten Initiativen und Projekte sichtbar machten; ebenso den Organisatoren der Studienbesuche und den Vertretern der gastgebenden Einrichtungen, die die Inhalte der Besuche entwickelten; den Nationalen Agenturen, die für die Koordinierung der Studienbesuche auf nationaler Ebene zuständig sind und die Kontakte zu den gastgebenden Einrichtungen herstellten sowie bei der Informationsbeschaffung halfen. Dank gebührt auch denjenigen, die während der Studienbesuche und auf einem Seminar, das vom Cedefop am 1. und 2. Februar Februar 2010 in Thessaloniki veranstaltet wurde, Beispiele guter Praxis vorstellten und die in dieser Publikation enthaltenen Beschreibungen lieferten. Dank auch an alle Kolleginnen und Kollegen des Cedefop, die zu diesem Seminar beitrugen und daran teilnahmen.

Das Cedefop möchte Irina Jemeljanova und Angela Musca vom Studiumbesuchsteam danken, die die Ergebnisse der Studienbesuche sammelten und auswerteten, das Evaluierungsseminar organisierten sowie den Text dieser Publikation verfassten und das Material dafür vorbereiteten. Außerdem danken wir Christine Nychas vom Cedefop für ihre technische Unterstützung bei der Erstellung dieser Publikation.

Inhalt

Vorwort	1
Danksagungen	2
Einleitung	4
Schlüsseldaten 2008/09	6
Das Lernen lernen – Herausforderungen für Lernende (Schlüsselkompetenzen erwerben, Aufgeschlossenheit und gesellschaftliches Bewusstsein entwickeln)	8
Comenius-Projekt „Freundschaft und weltweiter Frieden“ (2005-07), Italien	13
Zentren für Innovationen im Bildungswesen im ländlichen Raum (CRIET) und die Tätigkeit kultureller Mediatoren, Spanien	14
Frühzeitiger Fremdsprachenunterricht in Polen	15
Entwicklung einer europäischen Dimension in der Bildung in Zypern durch Englischunterricht und Englischlernen	16
Naturwissenschaftlicher Unterricht in englischer Sprache, Polen	17
Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) zur Förderung des kulturellen, sozialen und Umweltbewusstseins, Polen	18
Freizeiterziehung in Lettland	19
Sprachpraxis durch Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers, Türkei	20
Rat für das Schulumfeld und bürgerschaftliches Engagement in Portugal	21
Multikulturalismus in der Bildung und durch Bildung in Rumänien	22
Das Unterrichten lernen – Herausforderungen für Lehrkräfte	23
Übernahme der Schulleitung durch Studierende im Rahmen der Lehrerbildung in Norwegen	27
Einführungsjahr für neu qualifizierte Lehrkräfte in Wales	29
Programm für berufsständisch zertifizierte Lehrkräfte (<i>chartered teacher programme</i>) in Schottland	30
Dialog zwischen Universität und Kommunalbehörden in Schweden	31
Vorteile des Teamunterrichts in Norwegen	32
Berufsbegleitende Fortbildung für Lehrkräfte im Baskenland	33
Doppelqualifikationen für Sachfächer und Fremdsprachen in Polen	34
CLIL-Lehrerbildung für Schulen mit speziellen Fremdsprachenprojekten in Spanien	35
Unterstützung für CLIL und bilinguale Bildung in Asturien, Spanien	36
Das Führen lernen – Herausforderungen für Führungskräfte im Bildungswesen	37
Schulmanagement in Tromsø, Norwegen	41
Berufliche Weiterbildung für Schulleiter in der Gemeinde Järfälla, Schweden	42
Qualitätssicherung und Hochschulabschluss für Führungskräfte im Bildungswesen in Malta	43
Arbeit eines Verbands kleiner Schulen in Finnland	44
Die Arbeit der Schulverbände (<i>scholengemeenschappen</i>) in Belgien	46
Forschungsprojekt „Is small beautiful?“ in Österreich	47
Wie aus einer schlechten Schule eine gute wird – Geschichte eines Schulleiters aus Schweden	48
Schulisches Selbstevaluierungssystem in Finnland	50
Elektronische Schulverwaltung in der Türkei	51
Austausch von Wissen, Weitergabe von Erkenntnissen:	
Erfahrungen aus dem Evaluierungsseminar	52
SISSI – Strategic initiative for small schools international (Internationale strategische Initiative für kleine Schulen)	54
Quellen – Literaturhinweise	56

Einleitung

Das Studienbesuchsprogramm für Bildungs- und Berufsbildungsfachleute und Entscheidungsträger ist Teil des Querschnittsprogramms des Programms für lebenslanges Lernen (LLP). Als solches soll es die Politikentwicklung und Zusammenarbeit im Bereich des lebenslangen Lernens auf europäischer Ebene fördern ⁽¹⁾. Im Auftrag der Europäischen Kommission koordiniert das Cedefop das Programm seit 2008 auf europäischer Ebene. Das Programm entwickelt sich deutlich zu einer echten Querschnittsmaßnahme im Hinblick auf das lebenslange Lernen, weil es sowohl aufgrund seiner thematischen Bandbreite als auch der Herkunft der Teilnehmer einen Kontakt zwischen allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung herstellt.

Das Programm an sich ist bereits ein Modell für Peer-Learning und erreicht ein breites Spektrum von Entscheidungsträgern und Praxisfachleuten in der allgemeinen und beruflichen Bildung. Es bietet auch denjenigen, die nicht an Arbeitsgruppen und Clustern auf europäischer Ebene teilnehmen, die Gelegenheit, voneinander zu lernen, neue Trends und Entwicklungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung kennenzulernen und sich in der europäischen Zusammenarbeit im Bereich des lebenslangen Lernens zu engagieren. Die größten Teilnehmergruppen im akademischen Jahr 2008/09 waren Schulleiter und Lehreraus- und -fortbilder (25 %), Leiter von Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen, Beratungs- und Validierungszentren (15,6 %) sowie Vertreter lokaler, regionaler und nationaler Behörden (11,5 %) ⁽²⁾. Somit bieten die Studienbesuche Führungskräften im Bildungswesen und Entscheidungsträgern im Bereich der Bildungs- und Berufsbildungspolitik eine echte Möglichkeit für Austausch, Mobilität und Vernetzung. In den Schlussfolgerungen des Rates vom 26. November 2009 ⁽³⁾ wird dies als eine der Möglichkeiten zur Verbesserung der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern genannt. Das Programm ermöglicht Kontakte zwischen Führungskräften und Entscheidungsträgern im Bildungswesen und bietet eine Plattform für den Meinungsaustausch mit Vertretern der Arbeitswelt (die Sozialpartner stellen 6,3 % der Teilnehmer).

Die Studienbesuche decken eine breite Vielfalt von Themen ab, die den Prioritäten der europäischen Politikagenda im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung entsprechen. 2008/09 befasste sich rund ein Drittel der Besuche mit der Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung. In seinen Schlussfolgerungen vom 12. Mai 2009 bekräftigt der Rat der Europäischen Union, dass eine der wesentlichen Herausforderungen darin besteht, dafür zu sorgen, dass alle Bürger Schlüsselkompetenzen erwerben. Um dieses Ziel zu erreichen, gilt es, einen Unterricht von hoher Qualität sicherzustellen, indem Lehrkräften und Ausbildern eine angemessene Erstausbildung sowie fortlaufende berufliche Weiterbildung angeboten wird, und für eine bessere Leitung der Bildung und Ausbildungseinrichtungen zu sorgen sowie wirksame Qualitätssicherungssysteme zu entwickeln ⁽²⁾. Die in dieser Publikation zusammengefassten Erkenntnisse aus den Studienbesuchen

⁽¹⁾ Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union (2006) Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens: *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, L 327, 24.11.2006, S. 45-68. Im Internet abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:DE:PDF> [Stand vom 16.04.2010].

⁽²⁾ Zu den weiteren Zielgruppen gehören die Sozialpartner, Bildungs- und Berufsbildungsinspektoren, Abteilungsleiter, Bildungs- oder Berufsberater, Vertreter von Bildungsnetzwerken und -verbänden, von Bildungsdienstleistern, Arbeitsämtern/-agenturen oder Arbeitsberatungszentren sowie Forscher (siehe auch Abbildung 1).

sind drei Themenbereichen zugeordnet: das Lernen lernen, das Unterrichten lernen und das Führen lernen – welche die wesentlichen Faktoren, für die Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung sind.

Den Gruppenberichten zufolge sind die Teilnehmer mit der Qualität der Diskussionen und den Vernetzungsmöglichkeiten, die sich im Rahmen der Studienbesuche ergeben, sehr zufrieden. Sie schätzen die Möglichkeiten, von Kollegen aus anderen Ländern zu lernen, die sich dank der europäischen Bildungsprogramme für europäische Bildungsfachleute und Entscheidungsträger bieten. Derartiges Lernen fördert die europäische Dimension in der allgemeinen und beruflichen Bildung. Es entwickelt sich eine Zusammenarbeit zwischen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen in ganz Europa. So resultierte beispielsweise aus dem Studienbesuch „Die berufliche Entwicklung von Lehrkräften in Schottland“ (*The professional development of teachers in Scotland*) (Gruppe 290, Februar 2009) eine enge Kooperation zwischen Lehrerbildungseinrichtungen und Bildungspartnern in Deutschland und Schottland, um künftigen und bereits im Beruf stehenden Lehrkräften/Ausbildern zu helfen, ihre Aufgabe unter Berücksichtigung aktueller Bildungsprioritäten zu überdenken.

Hauptinformationsquelle für diese Publikation waren die Gruppenberichte, die von den Teilnehmern während der Studienbesuche erstellt wurden. Sie bieten eine Fülle an Informationen über die Praktiken in der allgemeinen und beruflichen Bildung in den teilnehmenden Ländern. Das Studienbesuchsteam des Cedefop hat die durch die Studienbesuche 2008/09 gewonnenen Informationen gesammelt. Über 100 Maßnahmen, Initiativen und Projekte wurden von den Teilnehmern als Beispiele guter Praxis zu bestimmten Themenbereichen beschrieben. Die vorliegende Auswahl liefert nur eine kleine Zahl von Beispielen für die Initiativen, die auf dem Evaluierungsseminar ermittelt und vorgestellt wurden, das am 1. und 2. Februar 2010 in Thessaloniki, Griechenland, stattfand. Viele weitere finden sich in den Gruppenberichten, die über die Studienbesuchswebsite abrufbar sind:

 <http://studyvisits.cedefop.europa.eu>.

Die in dieser Publikation beschriebenen Initiativen werden in ihre spezifischen nationalen, regionalen und lokalen Kontexte gestellt, um zu verdeutlichen, warum sie ausgewählt wurden und welche Probleme damit angegangen werden sollten. Dies erleichtert Überlegungen im Hinblick auf ihre Übertragbarkeit in andere Kontexte. Die Beschreibungen stammen von den Personen, die diese Initiativen während der Studienbesuche und bei einem Cedefop-Seminar vorstellten, wo die gewonnenen Erkenntnisse erörtert und validiert wurden. Sie enthalten auch Kontaktinformationen für die gastgebenden Einrichtungen sowie für einen Ansprechpartner, falls der Wunsch nach weiteren Informationen oder Kontaktaufnahme besteht.

(³) Rat der Europäischen Union (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 26. November 2009 zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen. *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, C 302, 12.12.2009, S. 6-9. Im Internet abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:302:0006:0009:DE:PDF> [Stand vom 16.04.2010].

(⁴) Rat der Europäischen Union (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, C 119, 28.05.2009, S. 2-10. Im Internet abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:119:0045:0068:DE:PDF> [Stand vom 16.04.2010].

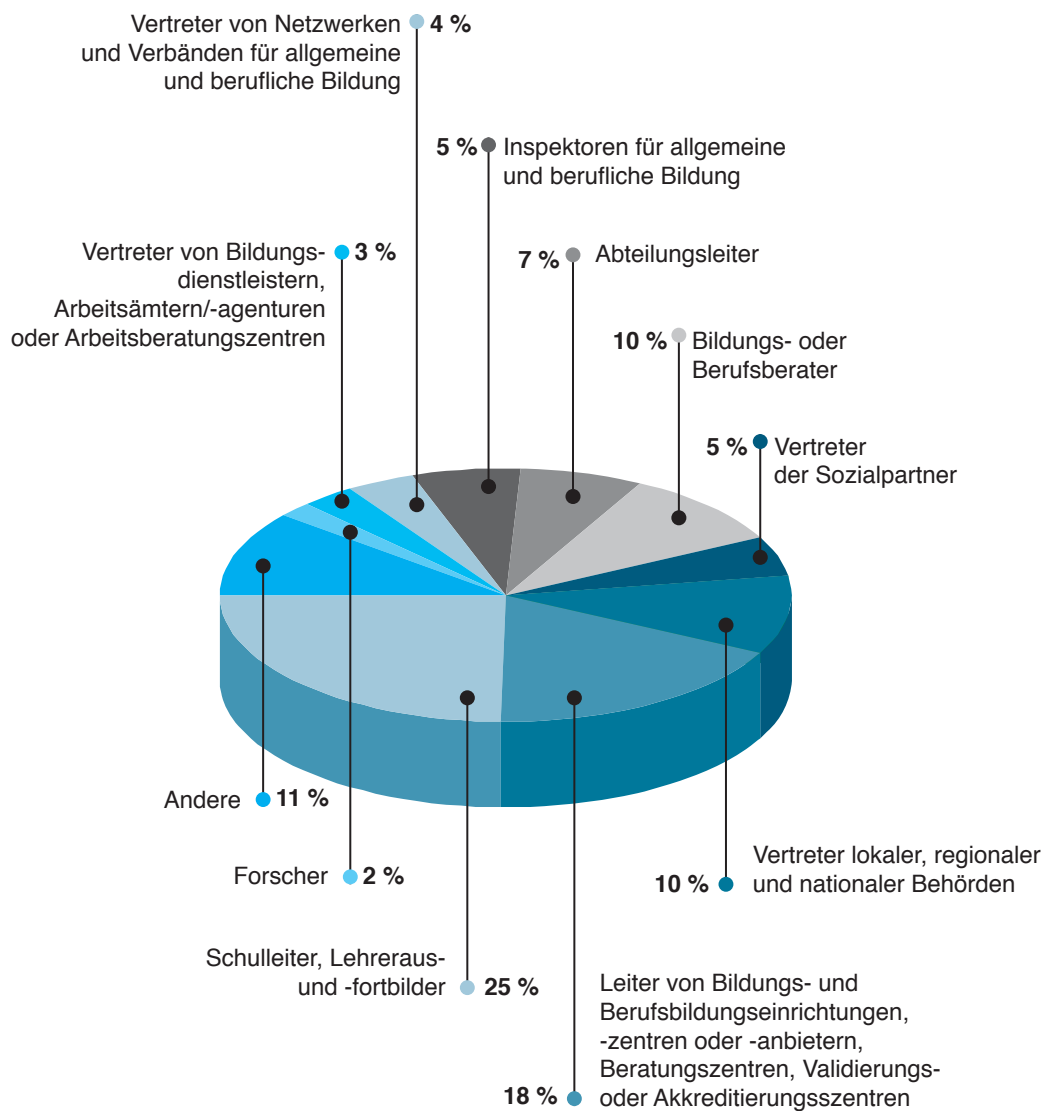
Schlüsseldaten 2008/09

Tabelle 1. **Studienbesuche 2008/09 nach Typ**

Studienbesuche	Anzahl der Besuche
zur allgemeinen Bildung	128
zur Berufsbildung	41
zum lebenslangen Lernen	77
Gesamtzahl	246

Tabelle 2. **Studienbesuche 2008/09 zu ausgewählten Themen**

Thema	Anzahl der Besuche
Frühzeitiges Erlernen von Fremdsprachen	3
Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenlernen	7
Berufsorientiertes Sprachenlernen	1
Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL)	4
Gleiche Chancen für Benachteiligte in den Bildungs- und Berufsbildungssystemen	13
2008 Europäisches Jahr des interkulturellen Dialogs	10
2009 Europäisches Jahr der Kreativität	3
Die europäische Dimension in der Bildung	11
Gleichberechtigung der Geschlechter in den Bildungs- und Berufsbildungssystemen	3
Aktive Bürgerschaft durch allgemeine und berufliche Bildung	3
Entwicklung von Unternehmergeist bei jungen Menschen und Erwachsenen	9
Erhöhung der Attraktivität des naturwissenschaftlichen Unterrichts	5
IKT in der allgemeinen und beruflichen Bildung	16
Der Lehrer- und Ausbilderberuf, Herausforderungen für Lehrkräfte und Ausbilder	13
Neue pädagogische Methoden zur Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen	2
Schulleitung	13
Qualitätssicherung in der allgemeinen und beruflichen Bildung	10
Kontrolle und Evaluierung in der allgemeinen und beruflichen Bildung	4
Maßnahmen zur Prävention von Schulversagen und Schulabbruch	8
Die Rolle der Eltern und ihre Beteiligung am schulischen Leben	2
Vorstellung nationaler Bildungs- und Berufsbildungssysteme	32

Abbildung 1. **Teilnehmer 2008/09 nach Kategorie** (Gesamtzahl der Teilnehmer: 2532)

Das Lernen lernen – Herausforderungen für Lernende

(Schlüsselkompetenzen erwerben, Aufgeschlossenheit und gesellschaftliches Bewusstsein entwickeln)

Ein Studienbesuchsteilnehmer wies darauf hin, dass die Schulen ihre Schüler heutzutage auf die „Welt, die wir noch nicht kennen“ vorbereiten müssen. Eine der ersten Fragen, die Pädagogen zu beantworten versuchen, ist die, was Schüler lernen sollten. Was sollten sie nach Abschluss der Schule beherrschen? Werden die Schulabgänger in der Lage sein, das in der Schule Gelernte unmittelbar anzuwenden, wenn sie ins Arbeits- und Erwachsenenleben eintreten? Werden sie bereit und motiviert sein, ihr ganzes Leben lang weiter zu lernen?

Neuere Forschungen belegen in der gesamten EU einen Trend zu kompetenzbasiertem Unterrichten und Lernen und zu einem an Lernergebnissen (was Lernende wissen, verstehen und zu tun in der Lage sind) orientierten Ansatz ⁽⁵⁾, der Teil eines innovativen Unterrichts- und Lernansatzes ist ⁽⁶⁾. Die europäischen Länder haben gute Fortschritte bei der Entwicklung schulischer Curricula erzielt, die stärkeres Augenmerk auf fächerübergreifende Ansätze und die Anwendbarkeit von Wissen in realen Lebenssituationen legen und damit die Schüler bei der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen unterstützen, die für Selbstverwirklichung, aktive Bürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit erforderlich sind. Obwohl die Verbesserung von Lese- und Schreibkompetenzen sowie von Grundfertigkeiten weiterhin Anstrengungen erfordert, rücken die bereichsübergreifenden Kompetenzen (digitale Kompetenz, soziale Fähigkeiten, Kooperationsfähigkeit und Lernkompetenz) immer stärker in den Blickpunkt des Interesses. Auch bei den Arbeitgebern ist eine wachsende Nachfrage nach diesen Kompetenzen zu beobachten ⁽⁷⁾.

Die in dieser Publikation untersuchten Kompetenzen, nämlich fremdsprachliche Kompetenz und soziale Kompetenz sowie Bürgerkompetenz, spielen eine wichtige Rolle für die Erweiterung des persönlichen Horizonts, für ein besseres Bewusstsein und Verständnis für die Vielfalt von Kulturen und Weltanschauungen und für die Entwicklung personeller, interpersoneller und interkultureller Kompetenz, was dem Einzelnen die Teilnahme am gesellschaftlichen und am Arbeitsleben ermöglicht.

Während der Studienbesuche lernten die Teilnehmer eine breite Vielfalt von interessanten und wirk-samen didaktischen Ansätzen, Methoden und Materialien kennen, die nachweislich die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz sowie sozialer und Bürgerkompetenz fördern. Ein frühzeitiger Beginn erweist sich für den Erwerb sowohl von Grundfertigkeiten als auch von bereichsübergreifenden Kompetenzen als vorteilhaft, denn dies fördert Selbstvertrauen und Aufgeschlossenheit, verbessert die Kommunikationsfähigkeit, wobei das Lernen auf spielerische Weise erfolgt. So wurde beispielsweise in Po-

⁽⁵⁾ Europäische Kommission (2009). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel. Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts 2010 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“* Brüssel, den 25.11.2009, KOM(2009)640 endgültig. Im Internet abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint10/com640_de.pdf [Stand vom 16.04.2010].

⁽⁶⁾ Cedefop (2009). *Der Perspektivenwechsel hin zu Lernergebnissen. Politik und Praxis in Europa*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Im Internet abrufbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_de.pdf [Stand vom 20.04.2010].

⁽⁷⁾ Rat der Europäischen Union (2009). *Council conclusions on new skills for new jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs. In 2930th Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs Council meeting.* 6479/09, Brüssel, 09.03.2009. Im Internet abrufbar unter: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/lsa/106549.pdf [Stand vom 16.04.2010].

Cedefop (2010). *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*. Luxembourg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Im Internet abrufbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf [Stand vom 20.04.2010].

Abbildung 2. Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen



Quelle: Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union (2006) ⁽⁶⁾.

len das gesamte Primarschulsystem reformiert, um das frühzeitige Erlernen von Fremdsprachen zu ermöglichen.

Die meisten Bildungs- und Berufsbildungssysteme in Europa haben den Anspruch, den Schülern Grundfertigkeiten für eine aktive Bürgerschaft und eine interkulturelle Bildung zu vermitteln. Junge Menschen sollten auf Schulebene (auch schon in sehr frühem Alter) unterstützt und motiviert werden, sich an demokratischen Prozessen zu beteiligen. Erkenntnisse aus den Studienbesuchen zeigen aber, dass die staatsbürgerliche Erziehung meist erst im Sekundarbereich vermittelt wird.

Die Entwicklung dieser Kompetenzen ist Bestandteil der Curricula und/oder erfolgt im Rahmen außerlehrplanmäßiger und außerhalb des Klassenzimmers stattfindender Aktivitäten, die fester Bestandteil des Schulkonzepts (Arbeitspläne) sind. **Die Anwendung der erworbenen Kompetenzen in realen Lebenssituationen** ist äußerst wichtig und effektiv, wenn es darum geht, die Schüler zu motivieren und sinnvolles Lernen zu ermöglichen. Die Einbeziehung der Eltern in fremdsprachenbezogene, interkulturelle und soziale Aktivitäten sowie in Vermittlungs- und Übersetzungsaufgaben fördert die Wertschätzung der Muttersprache, den aktiven Sprachgebrauch und den Aufbau lernunterstützender Gemeinschaften.

⁽⁶⁾ Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union (2006) Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Union*, L 394, 30.12.2006, S. 10-18. Im Internet abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF> [Stand vom 16.04.2010].

In der Türkei bietet eine Hotel- und Tourismusschule (Seite 20) den Schülern die Möglichkeit, ihre englischen Sprachkenntnisse und beruflichen Kompetenzen an der Rezeption, beim Zimmerservice, im Sportzentrum und in der Küche anzuwenden, wodurch für sie die Vorteile von Fremdsprachenkenntnissen im Hinblick auf ihre Beschäftigungsfähigkeit erfahrbar werden. In Portugal verbessern Schüler ihre sozialen Fähigkeiten, indem sie sie in einem wahrhaft demokratischen Gremium, einem Rat für das Schulumfeld und für bürgerschaftliches Engagement, anwenden und dadurch erheblich zu Verbesserungen in ihrer Schule und ihrem sozialen Umfeld beitragen (Seite 21). In Spanien bringen die regionalen Zentren für Innovation im Bildungswesen (CRIET) Schüler und Lehrkräfte aus Schulen in ländlichen Räumen zusammen, um ihnen wertvolle kommunikative und sozialintegrative Erfahrungen zu vermitteln; interkulturelle Mediatoren arbeiten mit Schülern und Eltern, um ihnen den Auftrag und die Werte der Schule näherzubringen und sie bei der Lösung ihrer Probleme zu unterstützen (Seite 14). In Rumänien kommen Kinder unterschiedlicher kultureller Herkunft im Rahmen außerschulischer Aktivitäten zusammen, um Fremdsprachen zu lernen und die rumänische Kultur kennen zu lernen (Seite 22). In Lettland entwickeln Schüler ihre Begabungen und Schlüsselkompetenzen durch das staatlich geförderte System der Freizeiterziehung (Seite 19).

Die meisten effektiven Ansätze für den Fremdsprachenunterricht basieren auf **kommunikativen Methoden, fächerübergreifendem Lernen und aktivem Lernen** wie *Total Physical Response*. Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) wird von Praxisfachleuten positiv bewertet und von Behörden und Führungskräften im Bildungsbereich unterstützt. Die Praktiken und Modelle im Bereich des CLIL sind von Land zu Land unterschiedlich, je nach lokaler Sprachpolitik, Anzahl der Unterrichtsstunden, der mittels CLIL unterrichteten Inhalte, der für die Lehrkräfte bereitgestellten Unterstützung usw. Die CLIL-Curricula in Regelschulen und bei Pilotprojekten im Primarschulbereich beinhalten kreative oder spielerische Aktivitäten, wohingegen im allgemeinbildenden Sekundarbereich zumeist natur- und sozialwissenschaftliche Fächer (Geografie, Geschichte) im Rahmen von CLIL unterrichtet werden. Englisch ist als erste Fremdsprache am weitesten verbreitet. Im Rahmen eines in Polen durchgeführten Projekts, bei dem CLIL zur Förderung des kulturellen, sozialen und Umweltbewusstseins in europäischen Ländern eingesetzt wird, wird der Englischunterricht mithilfe der Fächer Geschichte, Biologie, Sport und IKT verbessert.

Die Vermittlung von Informationen über unterschiedliche Kulturen muss, wo immer möglich, durch reale Kontakte, realen Austausch und gemeinsame Aktivitäten unterstützt werden. **Schüleraustauschmaßnahmen**, ob real oder virtuell, tragen dazu bei, Verständnis und Respekt für verschiedene Kulturen und Lebensstile zu entwickeln, und fördern das Heranreifen der Schüler zu verantwortungsbewussten europäischen Bürgern. EU-Programme für Mobilität und die Zusammenarbeit von Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen tragen dazu bei, dass die bei Studienbesuchen entwickelten interessanten Ideen in die Realität umgesetzt werden, wie beispielsweise „Freundschaft und weltweiter Frieden“ in Italien (Seite 13) oder naturwissenschaftlicher Unterricht in englischer Sprache in Polen (Seite 17).

IKT werden auf breiter Ebene zur Förderung des Fremdsprachenlernens eingesetzt, da sie den Schülern erlauben, die von ihnen gelernten Sprachen in realen Lebenssituationen zu nutzen, Material auszutauschen und virtuell zusammenzuarbeiten, wie zum Beispiel durch internetbasierte Plattformen, Blogs und LiveJournals. In Zypern ermöglichen die „Language Rooms“ in Sekundarschulen den Lehrkräften und Schülern, zu recherchieren, Material zusammenzustellen und Präsentationen zu

Themen zu erstellen, die für alle EU-Mitgliedstaaten relevant sind, wie Umweltfragen, Zuwanderung, Arbeitslosigkeit und interkulturelle Beziehungen (Seite 16).

Die Studienbesuchsteilnehmer stellten fest, dass die Nutzung neuer Ansätze **die Lehrerausbildung verändert und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften verbessert** – und zwar sowohl innerhalb eines Fachbereichs als auch fächerübergreifend und sowohl innerhalb eines Landes als auch länderübergreifend. Der **Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen** ⁽⁹⁾ gilt unter Fremdsprachenlehrern als nützliches gemeinsames Referenzinstrument für die Festlegung klarer Lernziele. In Polen bieten Lehrerausbildungseinrichtungen regulär die Möglichkeit zum Erwerb einer Doppelqualifikation für eine Fremdsprache und ein Sachfach an (Seite 34). Im spanischen Asturien unterstützt die Bildungsbehörde im Bereich von CLIL tätige Lehrkräfte, die gemeinsam neues Lehrmaterial konzipieren und entwickeln, Informationsressourcen (online und in Printform) austauschen und individuell zugeschnittene Weiterbildungsmaßnahmen absolvieren (Seite 36).

In ihrer Mitteilung „Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel“ ⁽¹⁰⁾ wies die Europäische Kommission außerdem darauf hin, dass die Kompetenzen von Lehrkräften weiterentwickelt werden sollten; Bewertungsmethoden sollten aktualisiert und auf die Curricula abgestimmt sowie auch für die Überprüfung von Schlüsselkompetenzen auf den verschiedenen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung bereitgestellt werden. Die vergleichende Studie des Cedefop über die Beziehung zwischen Lernergebnissen, Berufsbildungscurricula und Lernprogrammen ⁽¹¹⁾ belegt, dass die Abstimmung der Lehrerbildung und der Bewertung von Schülern auf die kompetenzbasierte Curriculumentwicklung eine große Herausforderung für die Mitgliedstaaten darstellt.

Des Weiteren weist die Europäische Kommission (2009) darauf hin, dass in der Berufs- und Erwachsenenbildung ein stärkeres Augenmerk auf die Schlüsselkompetenzen gelegt werden muss und Erwachsene lebenslang echte Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und Aktualisierung ihrer Kompetenzen haben sollten (wie das Erlernen einer Fremdsprache oder der Umgang mit neuen Technologien).

Die Erkenntnisse aus den Studienbesuchen zeigen, dass die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen von Lernenden, die eine politische Priorität der EU darstellt, auch zu einem zentralen Anliegen der Bildungssysteme in den teilnehmenden Ländern geworden ist, sodass nun Schulen und Ausbildungseinrichtungen nach innovativen und effektiven Methoden und Ansätzen suchen. Die dank der Studienbesuche sichtbar gewordenen Beispiele sind nicht nur von Belang für die Arbeit des Cedefop und der Europäischen Kommission im Hinblick auf die Überprüfung der Reformen von Curricula und Bewertungsverfahren, sondern offenbaren auch die damit verbundenen Herausforderungen. Die Erkenntnisse verdeutlichen auch die engen Zusammenhänge zwischen Veränderungen von Curricula und Methoden sowie die Notwendigkeit, die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Letzteres wird im folgenden Kapitel erörtert.

⁽⁹⁾ Siehe: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp [Stand vom 15.04.2010].

⁽¹⁰⁾ Europäische Kommission (2009). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel. Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts 2010 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“* Brüssel, den 25.11.2009, KOM(2009)640 endgültig. Im Internet abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint10/com640_de.pdf [Stand vom 16.04.10].

⁽¹¹⁾ Cedefop (in Vorbereitung). *Learning outcomes: approaches in VET curricula*. Luxembourg: Publications Office.

Abbildung 3. Warum sind Schlüsselkompetenzen notwendig?



Quelle: Ergebnisse eines Workshops während des Evaluierungsseminars, 1. bis 2. Februar 2010, Thessaloniki.

Comenius-Projekt „Freundschaft und weltweiter Frieden“ (2005-07), Italien



Giuliana Crocetti

Lehrerin

crocetti.giuliana@tiscali.it

Liceo Classico Stabili Trebbiani

Viale Vellei 10

63100 Ascoli Piceno, Italien

Tel. und Fax +39 736259154

Das Liceo Classico Stabili Trebbiani engagiert sich seit vielen Jahren für die Förderung und Verbreitung der europäischen Kultur. An dem Comenius-Projekt „Freundschaft und weltweiter Frieden“, das von 2005-2007 lief, nahmen Schulen aus der Türkei, Belgien und Italien teil. Das Projekt förderte gewaltfreie Konfliktlösung und Respekt vor allen Kulturen, Sprachen und Religionen. Es wurde eine Website erstellt (www.comeniusforpeace.eu), eine Gedichtesammlung veröffentlicht und im Jahr 2008 der Studienbesuch „Les couleurs de la paix“ (Die Farben des Friedens) veranstaltet. Die Website gewann 2007 den renommierten *eLearning Award* des *Schoolnet*. Das Liceo Stabili Trebbiani entwickelte eine große Menge von Unterrichtsmaterial, das auch über die Website abrufbar ist.

Wir stellten fest, dass sich aufgrund der Projektteilnahme die Leistungen der Schüler an unserer Schule generell verbesserten, und hier insbesondere im Bereich Fremdsprachen und IKT-Anwendungen. Sie entwickelten ein tiefes Bewusstsein als europäische Bürger und Friedensbotschafter. Die Lehrkräfte wiederum lernten, in Teams zu arbeiten und Technologien als Kommunikationsmittel einzusetzen; außerdem wandten sie sich stärker neuen Unterrichtsmethoden und -techniken zu. Darüber hinaus profitierten sie auch von den Mobilitätsmaßnahmen, die Teil des Projekts waren. Die Schulleiter lernten andere Bildungssysteme kennen und brachten neue Ideen für die Verbesserung ihrer

Schule und die Motivierung von Lehrkräften und Schülern mit.

Während des Studienbesuchs gelangten die Teilnehmer aus Belgien, Frankreich, Norwegen, Rumänien, Spanien und der Türkei zu der einheitlichen Auffassung, dass Frieden und Menschenrechte in den Lehrplan aller Unterrichtsfächer integriert werden müssen. Die Partner aus Belgien und Deutschland entwickelten ein weiteres Comenius-Projekt zum Aufbau einer internationalen Friedensschule (*L'école de la paix*), in der die Schüler ein Bewusstsein für die Europäische Union, für Vielsprachigkeit und die Vorteile des Fremdsprachenlernens entwickeln können. In der Folge des Projekts ist die Erarbeitung eines fächerübergreifenden Lehrbuchs in vier Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch) geplant, in dem bewährte Verfahrensweisen und Ansätze zusammengefasst werden.

Zentren für Innovationen im Bildungswesen im ländlichen Raum (CRIET) und die Tätigkeit kultureller Mediatoren, Spanien



Luis Ángel Torres López

Pädagogischer Berater

latorres@aragon.es

Servicio Provincial de Educación

C/ San Vicente de Paul, 3

44002-Teruel, Spanien

Tel. +34 978641257, Fax +34 978641602

1983 wurden drei Zentren für Innovationen im Bildungswesen im ländlichen Raum (CRIET) gegründet, die die gravierende soziale und geografische Benachteiligung von Schulen in kleinen, abgelegenen Dörfern der ländlichen Regionen der Provinz Teruel ausgleichen und damit die Pflichtschulbildung verbessern sollen. Den Schülern in diesen Schulen fehlt es oftmals an sozialen Kontakten zu Schülern ihrer eigenen Altersgruppe, was sich negativ auf die Entwicklung ihrer eigenen sozialen und Bürgerkompetenz auswirkt. Dies ist nicht nur darauf zurückzuführen, dass es den Schulen an Ressourcen fehlt, sondern ist auch durch ihre isolierte Lage bedingt.

Die CRIET sind strategisch über wirtschaftlich schwache Räume verteilt, wo die Schüler selten der gleichen Altersgruppe angehören und es ihnen folglich an normalen sozialen Kontakten mit einer Peer-Gruppe fehlt. Die CRIET bieten Schülern und Lehrkräften mehrerer kleiner Schulen die Möglichkeit, jeweils eine Woche pro Trimester (insgesamt drei Wochen pro Jahr) im Zentrum die Erfahrung des gemeinsamen Lernens und Zusammenlebens zu machen, indem sie an bestimmten curricularen Aktivitäten teilnehmen (Laborexperimente, Theatergruppen, Sport, Exkursionen, Massenmedien usw.). Schüler gleichen Alters leben zusammen und nehmen an Aktivitäten teil, die von einem Team aus CRIET-Mitarbeitern und Lehrkräften der Herkunftsschulen konzipiert wurden. Dieses koordinierte Vorgehen stellt sicher, dass die für diese Wochen angesetzten Lernziele exakt den Curricula der Schulen entsprechen. Die CRIET bieten den Schülern Bildungskontexte, in denen sie ihre soziale und Bürgerkompetenz entwickeln können; sie unterstützen Primarschullehrkräfte

in bestimmten Sachfächern und fördern innovative Ansätze. Auf herkömmliche Stundenpläne wird während dieser Wochen zugunsten themenbasierter Aktivitäten und lernerzentrierter Ansätze vollständig verzichtet. Der Schwerpunkt liegt auf fächerübergreifenden Themen sowie auf sozialen Lernkontexten. Speziell ausgebildete Lehrkräfte und Mitarbeiter unterstützen die Schüler und entwickeln innovative Programme. Für alle gibt es im Zentrum Unterkunft und Vollverpflegung. Um das Angebot effektiver zu gestalten, organisieren die Schulen und CRIET regelmäßig Evaluierungssitzungen, damit die gesetzlich vorgegebenen Curriculumerwartungen erfüllt werden. Am Ende des Schuljahres wird für alle Schüler, die an dem dreiwöchigen Aufenthalt teilgenommen haben, sowie ihre Familien und Lehrkräfte ein großes Fest veranstaltet.

Der Dienst für interkulturelle Mediatoren im Bildungswesen wurde vom Ministerium für Bildung, Kultur und Sport der Regierung von Aragonien eingerichtet. Sein Hauptzweck besteht darin, die Bildungsgemeinschaft bei der Aufnahme und Integration von Zuwanderern in Bildungskontexte zu unterstützen.

In der Region gibt es insgesamt zehn kulturelle Mediatoren, deren Arbeit von CAREI (*Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural* – Ressourcenzentrum für interkulturelle Bildung in Aragonien) koordiniert wird; sie sind Teil eines Netzwerkes öffentlicher Unterstützungsdienste für Schulen, die interkulturelle, interpersonelle und soziale Kompetenzen stärken sollen. Die Mediatoren kommen aus den Kulturräumen, aus denen auch die meisten Zuwanderer stammen (Südamerika, die osteuropäischen Länder, Maghreb, China). Sie setzen sich für die Lösung von Konflikten ein, die durch kulturelle Differenzen verursacht werden; sie unterstützen Bildungszentren für Zuwanderer und tragen dazu bei, die Beziehungen zwischen Familien und Schulen zu verbessern usw. Diese Dienstleistung wird von der Bildungsgemeinschaft gut angenommen, und die Zahl der Mitarbeiter hat sich in den vergangenen fünf Jahren von drei Teilzeitmediatoren auf zehn erhöht.

Frühzeitiger Fremdsprachenunterricht in Polen



Melanie Ellis

Lehrerin/Lehrerausbilderin
melanie@ellis.pol.pl

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych (NKJO)

Plac Warszawski 6
 41-800 Zabrze, Polen
 Tel. und Fax +48 322785836

Seit September 2008 beginnen Kinder im Alter von 6-7 Jahren (vorher im Alter von 10 Jahren) mit dem Erlernen von Fremdsprachen. 2009 wurde ein neues nationales Kerncurriculum eingeführt. Als Vorbereitung auf das neue Programm haben Vor- und Primarschullehrkräfte, die alle Fächer unterrichten, sowie Fachlehrer für Fremdsprachen an berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen und unterstützende Maßnahmen in Anspruch genommen.

Während der Erstausbildung am NKJO Zabrze absolvieren zukünftige Lehrkräfte ein 30-stündiges Modul für das Unterrichten von Kindern im Vor- und Primarschulalter sowie ein 20-stündiges Unterrichtspraktikum in Vor- und Primarschulklassen.

Lehrkräfte, die alle Fächer unterrichten, absolvierten ein Sprachtraining, um das Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu erreichen, und erwarben eine Zusatzqualifikation für fremdsprachliche Früherziehung von Kindern im Alter von 6-9 Jahren, indem sie an einer vom Bildungsministerium genehmigten Fortbildungsmaßnahme im Umfang von 270 Stunden teilnahmen. Lehrerausbildungseinrichtungen (wie NKJO Zabrze) bieten Teilzeitstudiengänge für Fremdsprachenunterricht an, die sich an Vor- und Primarschullehrkräfte wenden, die alle Fächer unterrichten, damit diese während des Studiums weiterhin erwerbstätig sein können.

Gleichzeitig besuchen Fachlehrer für Fremdsprachen berufsbegleitende Kurse, Workshops und Konferenzen zur fremdsprachlichen Früherziehung (Geschichtenerzählen, Theater spielen, Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL)). Postgra-

duale Studiengänge für fremdsprachliche Früherziehung stehen sowohl Lehrkräften, die alle Fächer unterrichten als auch Fachlehrern für Fremdsprachen offen.

Das Nationale Zentrum für berufsbegleitende Lehrerbildung in Warschau, der British Council und das Goethe-Institut kofinanzierten 1999-2002 ein Projekt, um Kaskaden-Trainer für fremdsprachliche Früherziehung in den Sprachen Englisch und Deutsch zu schulen, und um Hilfsmaterialien für Lehrkräfte wie Videoschulungen und Begleitmaterial für den Unterricht zu entwickeln.

Das frühzeitige Erlernen von Fremdsprachen gilt als Teil einer ganzheitlichen Erziehung von Kindern, die ihre geistige, emotionale, soziale, körperliche, ästhetische und moralische Entwicklung fördert. Durch einen frühen Beginn und die Schaffung einer unterstützenden, anregenden Atmosphäre wollen Pädagogen eine positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen fördern und Kinder ermutigen, sich auf die nächsten Stufen des Lernens einzulassen. Ganz eindeutig sollten Programme für frühzeitiges Erlernen von Fremdsprachen an die individuellen Bedürfnisse und den jeweiligen Entwicklungsstand von Kindern angepasst werden.

Entwicklung einer europäischen Dimension in der Bildung in Zypern durch Englischunterricht und Englischlernen



Stella Conti - Theocharous

Inspektorin für Englisch
stellat@cytanet.com.cy

Cyprus Ministry of Education and Culture

Kimonos & Thoukidides str.
1434 Nicosia, Zypern
Tel. +357 22800773/609, Fax +357 22800862

Das zypriotische Ministerium für Bildung und Kultur veranstaltete 2009 einen Studienbesuch, um die Bedeutung der europäischen Dimension im Bildungswesen und insbesondere im Fremdsprachenunterricht, vor allem im Englischunterricht, zu unterstreichen. Wir sollten nicht nur unsere eigene Geschichte und Kultur kennen, sondern uns auch mit der Geschichte und Kultur anderer befassen. Der Studienbesuch löste bei allen Teilnehmern Begeisterung für dieses Abenteuer einer „Reise nach Ithaka“ aus.

Eine der von der Gruppe gewürdigten Innovationen waren die im Jahr 2000 eingeführten „Language rooms“. Ein „Language room“ ist ein multifunktionales Klassenzimmer, das eine Ausstattung und Hilfsmittel bereithält, die den Bedürfnissen, Interessen und Lernstilen der verschiedenen Schüler entgegenkommen. Im „Language Room“ gibt es vier Bereiche: Sehen, Hören, Multimedia und Lesen. Die Schüler werden in 5- bis 6-köpfige Gruppen aufgeteilt, die mittels jeweils unterschiedlicher Aktivitäten an demselben Thema arbeiten. Dabei müssen die Schüler zeitliche Vorgaben einhalten; die Ergebnisse ihrer Arbeit werden dann durch von ihnen gewählte Sprecher der restlichen Klasse vorgestellt. Die Lehrkraft wirkt hier als Lernförderer, bietet Anleitung, stellt Aufgaben, hilft den Schülern bei der Gruppenbildung und beaufsichtigt sie. „Language Rooms“ fördern das selbstständige Lernen, aktive Beteiligung, Eigeninitiative der Schüler, Verhandlungsgeschick, Kooperation sowie kreatives und kritisches Denken.

Die vor oder während des Studienbesuchs erarbeiteten Materialien (Präsentationen, Unterrichtspläne usw.) wurden im Rahmen formeller und informeller Zusammenkünfte, Seminare, Workshops und Unterrichtsstunden zwischen Inspektoren für Fremdsprachen, Pädagogen und Schülern ausgetauscht. Die Lehrkräfte schienen bereit, die europäische Dimension in ihren Unterricht zu integrieren. Diese Bemühungen wurden vom Ministerium unterstützt und werden von der Vorschul- bis zur Hochschulebene fortgesetzt.

Im Rahmen meines Aufgabenbereichs stelle ich fest, dass die Schulen zusammenarbeiten und das Material austauschen, das von den Lehrkräften auf der Grundlage von Lehrbüchern und Internetquellen sowie der während des Studienbesuchs vorgestellten Modellunterrichtsstunden entwickelt wurde. Die Lehrkräfte beginnen sich bewusst zu werden, dass die Integration der europäischen Dimension in ihren Unterricht keine Pflicht, aber für alle eine Notwendigkeit ist.

Naturwissenschaftlicher Unterricht in englischer Sprache, Polen



Sylvia Piekarczyk

Lehrerin für Englisch, Comenius-Koordinatorin
spiekarczyk82@gmail.com

Gimnazjum im. Ojca Ludwika

Wrodarczyka
 ul. Krzywa 18, 41-922 Radzionków, Polen
 Tel. und Fax +48 323898727

Angeregt durch die Erfahrungen und Erkenntnisse, die ich 2008 bei einem Studienbesuch in Mallorca gewonnen hatte, begann ich im September 2009, in meiner Schule naturwissenschaftlichen Unterricht in englischer Sprache zu erteilen. Bislang befindet sich das Vorhaben noch im Versuchsstadium: Schüler im Alter von 15-16 Jahren meldeten sich freiwillig für diesen Unterricht an. Es wird erwartet, dass die Leistungen der Schüler in Englisch und in dem betreffenden Sachfach sich verbessern werden; die Schüler werden den Nutzen fremdsprachlicher Kompetenz für ihre Ausbildung und Arbeit erkennen; die Nutzung von Technologien als Lernmittel, auch für das selbstständige Lernen, wird sich verbessern.

Bei der Vorbereitung des Unterrichts arbeite ich mit Lehrkräften für naturwissenschaftliche Fächer zusammen, da Sachfachlehrer in Polen Fremdsprachen häufig nicht fließend beherrschen. Zunächst erarbeiten wir den Stoff, den die Schüler lernen sollen; diesen übersetze ich dann ins Englische und bereite mein eigenes Unterrichtsmaterial für die Schüler vor, wie Power-Point-Präsentationen, Informationsblätter, Kreuzworträtsel, Versuchsbeschreibungen usw. Ich habe einen Weblog eröffnet, in dem die Schüler auch als Autoren wirken und die von ihnen ausgeführten Aufgaben, Hausarbeiten und Versuche hochladen können:

<http://www.spiekarczyk.blogspot.com/>

[Stand vom 16.03.2010].

Bislang nehmen die Schüler mit Eifer am Unterricht teil, und ihre Halbjahresnoten in Englisch haben sich im Vergleich zum Vorjahr deutlich verbessert. Zudem hat der Leiter meiner Schule die Bedeutung eines solchen Unterrichts erkannt und beschlossen, ihn im nächsten Schuljahr in den Lehrplan von zwei sorgfältig ausgewählten Klassen aufzunehmen. Die Lehrkraft wird für diese Arbeit, die derzeit noch unentgeltlich geleistet wird, künftig eine Vergütung erhalten.

Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) zur Förderung des kulturellen, sozialen und Umweltbewusstseins, Polen



Sylwia Piekarczyk

Lehrerin für Englisch, Comenius-Koordinatorin
spiekarczyk82@gmail.com

Gimnazjum im. Ojca Ludwika

Wrodarczyka
ul. Krzywa 18, 41-922 Radzionków, Polen
Tel. und Fax +48 323898727

Das Comenius-Projekt „Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache zur Förderung des kulturellen, sozialen und Umweltbewusstseins“ (*CLIL for social, cultural and environmental awareness*) wurde während eines Zeitraums von knapp zwei Jahren (das Projekt ist 2010 abgeschlossen worden) von Lehrkräften verschiedener Fachrichtungen aus der Tschechischen Republik, Spanien, Italien, Polen und Finnland durchgeführt. Die Partner entwickelten Material für Schüler und Lehrkräfte und tauschten dieses aus; sie besuchten außerdem andere Länder, um mehr über die Kultur und Lebensweise von Menschen in ganz Europa zu erfahren.

Mithilfe neuer Unterrichts- und Lernmethoden (z. B. Begriffslandkarten) wollen wir die Kommunikationsfähigkeit der Schüler und ihre Fähigkeit zum eigenständigen Lernen fördern sowie Schüler mit sozialen, kulturellen und sprachlichen Problemen integrieren. Wir nutzen die Inhalte, um bei den Schülern ein Bewusstsein für Umweltprobleme und/oder soziale und kulturelle Vielfalt zu wecken.

Im Gimnazjum von Radzionków nehmen die Schüler der Mittelstufe (im Alter von 13-16 Jahren) gemeinsam mit Schülern aus den Partnerländern an den Projektaktivitäten teil und führen einen multikulturellen Dialog, wobei sie das in der Schule erworbene Wissen nutzen. Bislang haben die Schüler eine Moodle-Plattform für internationale Kommunikation entwickelt. Außerdem haben sie in ihren Landessprachen und in Englisch einen internationalen historischen Führer über die Städte in den Partnerländern erarbeitet,

und sie haben mit ihren Lehrkräften die Tschechische Republik, Italien, Polen und Finnland besucht sowie Begriffslandkarten erstellt, um ihre Erfahrungen zu beschreiben. Eine weitere interessante Aktivität war ein Orientierungsspiel während eines Besuchs in Polen, bei dem international zusammengesetzte Schülergruppen mithilfe einer Landkarte und im Wald hinterlegten Hinweisen Rätselaufgaben lösen mussten, die an verschiedenen Orten gestellt wurden. Nicht zuletzt inszenierten und filmten die Schüler eine Theateraufführung in englischer Sprache und stellten die Ergebnisse während des Besuchs in der Tschechischen Republik vor. Wertvollstes Ergebnis neben der Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz war, dass die Schüler sich bewusst wurden, wie unterschiedlich das Theaterstück in den verschiedenen Partnerländern gedeutet wurde.

Alle Ergebnisse, Materialien und Fotografien sind über die Projekt-Website zugänglich <http://www.comeniusclil.com/>.

Freizeiterziehung in Lettland



Valda Liekne

Bildungsexpertin

valda.liekne@iecava.lv

Iecava Community Council

Skolas iela 4, Iecava, Lettland

Tel. +371 63941601, Fax +371 63941991

www.iecava.lv

Die Freizeiterziehung in Lettland soll der Verwirklichung individueller Bedürfnisse und Wünsche dienen, wobei das jeweilige Alter und die Vorbildung berücksichtigt werden (Gesetz über das Bildungswesen, Art. 1).

Die Freizeiterziehung wird vom staatlichen Zentrum für Bildungsinhalte (unter Aufsicht des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft) koordiniert und vom Staat und den Kommunen kofinanziert. Das Zentrum bietet auch Unterstützung und berufsbegleitende Fortbildung für Lehrkräfte im Bereich Freizeiterziehung an.

Freizeiterziehung trägt zu einer integrativen Bildung bei, weil sie hochbegabte Kinder, Kinder aus benachteiligten Familien und „Straßenkinder“, Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen und aus kinderreichen Familien, Kinder mit besonderem Förderbedarf, bei den Jugendbehörden und Bewährungsstellen auffällig gewordene Kinder oder Jugendliche in Jugendgewahrsam sowie Kinder aus ethnischen Minderheiten einbezieht

Es werden verschiedene Aktivitäten in den Bereichen Musik, Kunst, Forschung und technisches Gestalten angeboten, wie Wettbewerbe und Konzerte von Schulchören, Schulblaskapellen und Schülertheatern; Volkslied- und Volkstanzfeste für Kinder und Jugendliche; kreative Aktivitäten für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf; Umweltspiele; ein „Alfa“-Camp für Gewinner von Olympiaden in Schulfächern und von Preisträgern von Schülerforschungswettbewerben; die Forschungskonferenz der lettischen Schüler; Wettbewerbe für Auto-

mobil-/Flugzeug-/Schiffsmodellbau; Fotografie; ein Sommer-Camp für die Vorsitzenden der Schulselbstverwaltungen in deren „Akademie für Demokratie“.

Die meisten dieser Chöre, Blaskapellen, Volkslied- und Volkstanzgruppen nehmen am lettischen Lied- und Tanzfestival der lettischen Schuljugend teil, das seit 1960 alle fünf Jahre in Riga stattfindet. Diese Tradition wurde 2003 von der UNESCO zu einem Meisterwerk des mündlichen und immateriellen Erbes der Menschheit erklärt und 2008 in die Repräsentative Liste der immateriellen Kulturgüter der Menschheit aufgenommen.

Über 80 % aller Schüler nehmen an der Freizeiterziehung teil, die in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, Einrichtungen für Freizeiterziehung (Kinder- und Jugendzentren, Zentren für kreatives technisches Gestalten, Zentren für Umwelterziehung), Vorschuleinrichtungen und Berufsakademien (Musik-, Kunst- und Sportschulen) angeboten wird. Die Freizeiterziehung ermöglicht den Schülern nicht nur eine angemessene und sinnvolle Nutzung ihrer Freizeit, sondern erlaubt ihnen auch, ihre eigene Persönlichkeit auszudrücken und ihre Begabungen zu entwickeln, sich sozial zu integrieren, auf den durch formale Bildung erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten aufzubauen und sich auf ihre künftige Berufslaufbahn vorzubereiten.

Sprachpraxis durch Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers, Türkei



Kasim Toraman

Schulleiter

e111559@hotmail.com

**Giresun Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek
Lisesi**

(Hotel- und Touristikfachschole)

Aksu Seka Mah. Fizik Tedavi Yanı

28100 Giresun, Türkei

Tel. und Fax +90 4542258797, +90 5058248303

einem Arbeitsumfeld anzuwenden, das dem ähnelt, in dem sie später arbeiten und ihren Lebensunterhalt verdienen werden.

Die Lehrkräfte stellen fest, dass die Schüler motivierter sind als früher und dass sie die Zielsprache außerhalb des Klassenzimmers leichter lernen. Auch die Lehrkräfte zeigen sich inspirierter und sind engagierter bei der Arbeit.

Die Hotel- und Touristikfachschole in Giresun ist eine staatliche Berufsfachschole, die Schüler im Alter von 14-18 Jahren für den Tourismussektor ausbildet. Sie hat etwa 200 Schüler. Jedes Jahr werden 60 neue Schüler aufgenommen. Der Gedanke, den Schülern Erfahrungen in einer dem realen Arbeitsumfeld entsprechenden Umgebung zu vermitteln, um ihr Engagement und ihre Motivation im Unterricht zu fördern, entwickelte sich vor etwa zwei Jahren. Mit der praktischen Umsetzung haben wir jedoch erst vor drei Monaten nach dem Umzug in ein neues Schulgebäude begonnen. Das neue Gebäude hat Hotelzimmer, eine Küche und einen Garten.

Wir kamen überein, dass 25 % des Unterrichts außerhalb des Klassenzimmers stattfinden sollte. Im Hotel und im Restaurant lernen die Schüler, wie man ein Hotel repräsentiert, Gäste empfängt und mit Reklamationen umgeht. An der Rezeption üben sie Eincheck- und Auscheckverfahren ein und beantworten Telefonanrufe aus den Hotelzimmern und von außerhalb. Im Sportzentrum lernen die Schüler Indoor- und Outdoor-Freizeitaktivitäten kennen und diskutieren über die Regeln und die Ausrüstung für die verschiedenen Sportarten, die im Zentrum angeboten werden. In der Küche erlernen sie den Umgang mit Küchengerätschaft und -geräten, beschreiben Speisen und Getränke, erläutern die Zuständigkeiten des Personals und lernen natürlich kochen. Dieser neue Ansatz bietet unseren Schülern die Möglichkeit, ihre Englischkenntnisse in

Rat für das Schulumfeld und bürgerschaftliches Engagement in Portugal



Rui Costa

Schulleiter

rui.sss@sapo.pt

Agrupamento de Escolas de Abrigada

Rua General Humberto Delgado, Portugal

Tel. +351 2637698180, Fax +351 2637698186

Der „Rat für das Schulumfeld und bürgerschaftliches Engagement“ (*Conselho Cívico Ambiental*) ist wohl das älteste und beständigste Projekt der Schulen von Abrigada. Die Initiative nahm 2002 ihren Anfang, als ein Rat für das Schulumfeld gegründet wurde, dessen Hauptziel darin bestand, die Verunreinigung der Schule durch Müll zu bekämpfen. 2005 beschloss der neu besetzte Schulvorstand, das Projekt neu zu gestalten und das Verhältnis der Schüler, Lehrkräfte, sonstigen Mitarbeiter und Eltern zu ihrer Schule zu ändern.

An dem Projekt nehmen 900 Schüler im Alter von 6-15 Jahren und sogar ältere Schüler der beruflichen Bildungsgänge teil. In der ersten Woche jeden Monats erörtert eine Gruppe von Lehrkräften, die auf Rotationsbasis wechselt, mit allen Klassensprechern (insgesamt 21 Schüler) die positiven Dinge, Probleme und Chancen an unserer Schule. Die Klassensprecher gehen dann in ihre Klassen zurück und informieren die anderen Schüler, was der Rat der Schulleitung vorgeschlagen hat, um die Qualität der Schule zu verbessern. Die Schulleitung besteht aus dem Schulleiter, dem stellvertretenden Schulleiter und zwei Schulleitungsassistenten. Die Klasse erörtert die Vorschläge und entwickelt Ideen für die nächste Zusammenkunft. Der Schulleiter und sein Team antworten jeden Monat auf das Feedback der Schüler.

Dank dieser Praxis konnte sich eine Schulkultur entwickeln, die auf Eigenverantwortung und einem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule beruht. Die Schüler organisierten „grüne Brigaden“, die das Umweltverhalten anderer Schüler während

der Pausen überwacht; mithilfe einer „Börse für Freiwilligenarbeit“ werden Eltern dafür gewonnen, an Renovierungsarbeiten zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen an der Schule mitzuwirken; im Rahmen einer „getrennten Müllsammlung“, in die auch die Gemeinde einbezogen ist, werden Altpapier, Altöl und Plastik in die Schule gebracht und von der Schulleitung an die Recyclingindustrie verkauft – was der Umwelt nützt und sich finanziell auszahlt. Die Schüler übernehmen Verantwortung für die Schule; sie entscheiden, was das Beste für die Schule und für die Schüler ist. Auch die Eltern wissen das Projekt zu schätzen, denn sie beteiligen sich und unterstützen die Schulleitung bei der Verwirklichung von Zielen und der Bewältigung von Aufgaben.

In den letzten Jahren wurden das Schulgelände, die Schulgebäude und die Einrichtungs- und Ausrüstungsgegenstände mithilfe aller Mitglieder der Schulgemeinschaft vollständig instandgesetzt und erneuert. Aus den Ideen und Interessen der Schüler entstanden noch einige weitere Projekte. So beschlossen die Schüler beispielsweise im Rahmen eines Projekts zur Förderung des Unternehmergeistes, lokale Produkte für den Verkauf an Touristen zu entwickeln und lösten damit ein regionales Problem. Sie ermittelten qualitativ hochwertige Produkte (Honig, Wein, biologische Marmeladen, biologische Kräuter usw.), entwickelten im Rahmen eines Sonderfaches an der Schule eine „Marke“ und begannen diese mithilfe des örtlichen Elternverbands zu vermarkten. An dem Projekt waren die Stadthalle, Elternverbände, Landwirtschaftsverbände, lokale Produzenten und Schüler beteiligt.

Multikulturalismus in der Bildung und durch Bildung in Rumänien



Christine Manta-Clemens
Stellvertretende Chefinspektorin
kriklemens@yahoo.de,
officeisj@yahoo.com

Inspectoratul Scolar Judetean Sibiu
(Schulinspektorat des Bezirks Sibiu)
Berariei 2, Sibiu 550173, Rumänien
Tel. +40 269210466, Fax +40 269210817

Sprachen- und Kulturvielfalt gehört im Bezirk Sibiu zum Alltag, denn es gibt dort mindestens vier sprachliche und nationale Gemeinschaften (Rumänen, Roma, Ungarn, Deutsche) und mindestens sieben christliche Glaubensrichtungen (orthodoxe Kirche, römisch-katholische Kirche, griechisch-katholische Kirche, Lutheraner, Calvinisten, armenische Kirche, Neuprotestanten) und Juden.

Das Schulinspektorat des Bezirks Sibiu veranstaltete 2009 einen Studienbesuch, um zu zeigen, wie die dortigen Schulen sowohl rumänische Traditionen als auch die Traditionen von Minderheiten lebendig erhalten und wie sie zusammenarbeiten, um dieses Ziel zu erreichen.

Das verfassungsmäßige Recht auf Bildung in der Sprache ihrer Gemeinschaft (oder ihrer Nationalität), das Kinder aus Minderheiten genießen, wird durch verschiedene Modelle gewährleistet: einsprachige Schulen, die Schüler aus allen Gemeinschaften aufnehmen; multinationale Schulen mit ungarischen, rumänischen und deutschen Abteilungen; Spielgruppen, in denen Kinder aller Sprachen zugelassen sind usw. Obwohl die Schülerzahlen einzelner Minderheitengruppen zuweilen sehr gering sind, setzen die Schulen das geltende Recht um.

So organisiert beispielsweise eine Schule einen Kleinbus, der ungarische Schüler aus dem gesamten Stadtbereich abholt, damit diese am Unterricht in ungarischer Sprache teilnehmen können. Die Schulen halten Plätze für die Roma-Minderheit bereit, ungeachtet dessen, ob sie in Anspruch genommen werden oder nicht.

Darüber hinaus gibt es noch andere Aktivitäten, die die Studienbesuchsgruppe als gute Praxis betrachtete, wie z. B.:

- außerschulische Aktivitäten, die Kindern jeglicher Herkunft ermöglichen, an kostenlosen kulturellen Aktivitäten teilzunehmen, wie das Erlernen einer Fremdsprache oder traditionelle rumänische Kultur;
- Arbeit mit Vorschulkindern aus vier Gemeinschaften und ihren Eltern;
- Kurse über Interkulturalismus und Menschenrechte in englischer Sprache;
- Wettbewerbe zur Stärkung des Selbstbewusstseins und für europäische Austauschmaßnahmen.

Die Studienbesuchsteilnehmer stellten fest, dass rumänische Schulen an vielen europäischen Projekten teilnehmen, da die Lehrkräfte bereit sind, mit Kollegen aus anderen Ländern zusammenzuarbeiten. Als Ergebnis des Besuchs bereitete eine Schule im Januar 2010 ein Come-nius-Projekt vor.

Die Teilnehmer merkten an, dass „die europäischen Länder im Hinblick auf den Umgang mit Multikulturalismus eine Menge vom rumänischen Beispiel lernen könnten“.

Das Unterrichten lernen – Herausforderungen für Lehrkräfte

Motivation, Fähigkeiten und Kompetenzen von Lehrkräften und die Qualität der Schulleitung sind Schlüsselfaktoren für hochwertige Lernergebnisse ⁽¹²⁾. Um die Qualität von Unterricht und Ausbildung zu verbessern, müssen Lehrkräfte und Ausbilder ein breiteres Spektrum von Aufgaben übernehmen und mehr Fähigkeiten als in der Vergangenheit erwerben.

Die Wahrnehmung der Rolle von Lehrkräften (Ausbildern) hat sich in den letzten Jahren gewandelt, sodass die Erwartungen an Lehrkräfte und an die Schulen generell gestiegen sind. Als Schlüsselfaktoren für die Unterstützung der Lernerfahrung der Lernenden müssen Lehrkräfte und Ausbilder mehr Verantwortung für die Aktualisierung und Fortentwicklung ihrer eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten übernehmen ⁽¹³⁾ und ihre Fähigkeiten und Arbeitsmethoden an ein verändertes Umfeld anpassen. Lehrkräfte müssen mit heterogeneren Schülergruppen arbeiten und die Integration benachteiligter Schüler in die reguläre Schul- und Berufsbildung verbessern. Lehrkräfte und Ausbilder müssen neue Unterrichts- und Ausbildungsansätze sowie reflektives Denken beherrschen, weiterentwickeln und anwenden. Dies beinhaltet auch stärker individualisierte Unterrichts- und Lernansätze, gute Kommunikationsfähigkeit, Teamarbeitsmethoden, ein demokratisches Schulmanagement und unterstützende Mechanismen für die Schülerbeurteilung und die Schulevaluierung. Die Lehrkräfte sollten stärker und aktiver in die Prozesse zur Verbesserung der Schulen einbezogen werden.

Gut ausgebildete Lehrkräfte, die aktuelle methodische Ansätze und Instrumente beherrschen, spielen eine Schlüsselrolle für die Förderung des Lernens und dafür, dass die Schüler gute Lernergebnisse erzielen. Um dies zu gewährleisten, sollten alle Phasen der Lehrkräfteausbildung, von der Erstausbildung über die Einführung in den Beruf bis hin zur fortlaufenden beruflichen Weiterbildung miteinander verknüpft sein, um ein kohärentes Lern- und Entwicklungssystem für Lehrkräfte zu schaffen ⁽¹⁴⁾. Unterrichten und Ausbilden sollte ein qualifizierter Beruf sein, wobei Lehrkräfte sowie Ausbilder in ihren jeweiligen Fachgebieten hoch qualifiziert sein und über die erforderlichen pädagogischen Kompetenzen verfügen sollten. In einigen Ländern sind die Qualifikationsanforderungen für den Zugang zu diesem Beruf mittlerweile gestiegen und manche Länder haben bereits Master-Studiengänge für die berufliche Erstausbildung von Lehrkräften eingeführt (Bulgarien, Deutschland, Portugal und Rumänien).

Die Erkenntnisse aus den Studienbesuchen zeigen, dass **ein Bedarf an Lehrkräften mit integrierten Kenntnissen und Kompetenzen** und nach Lehrkräften mit Mehrfach-Qualifikationen besteht. In einigen Ländern geht es beispielsweise darum, Lehrkräfte einzustellen, die sowohl über Sachfachkenntnisse verfügen als auch Fremdsprachen unterrichten können, um das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) zu ermöglichen. In Polen können im Rahmen der Lehrererstausbildung Doppelqualifikationen für Sachfächer und Fremdsprachen erworben werden, die die Lehramtsstudierenden befähigen, ihre Sachfächer in einer Fremdsprache zu unterrichten (Seite 34). In Katalonien (Spanien)

⁽¹²⁾ Schwedischer Ratsvorsitz der Europäischen Union (2009). *Informal meeting for Ministers for Education. Presidency summary*, 24.9.2009. Im Internet abrufbar unter: http://www.se2009.eu/polopoly_fs/1.163291menu/standard/file/Conclusions%20med%20logg%20eng.pdf [Stand vom 16.04.2010].

⁽¹³⁾ Rat der Europäischen Union (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 26. November 2009 zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen. *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, C 302, 12.12.2009, S. 6-9. Im Internet abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:DE:PDF> [Stand vom 16.04.2010].

⁽¹⁴⁾ OECD (2005). *Stärkere Professionalisierung des Lehrberufs: Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*. Paris, OECD.

wird in der CLIL-Ausbildung für Primar- und Sekundarschullehrkräfte eine Fremdsprachenausbildung für Sachfachlehrkräfte angeboten, und die Schulen erhalten die Gelegenheit, sich für ein Fremdsprachenprojekt zu bewerben (Seite 35).

Die **Erstausbildung** sollte praxisorientierter, das heißt weniger inhalts-, sondern stärker methodenzentriert gestaltet werden, damit die Lehramtsstudierenden mehr praktische Instrumente für einen abwechslungsreichen Unterricht und für das Unterrichtsmanagement an die Hand bekommen. Die Lehrerausbilder sollten ihren Studierenden vielfältige und moderne Unterrichtsmethoden nahebringen. In Norwegen arbeiten die Lehrerbildungseinrichtungen mit den Schulen zusammen, bauen Partnerschaften auf und schlagen Brücken zwischen Theorie und Praxis. Die Lehramtsstudierenden sind für einen kurzen Zeitraum für die gesamte Schulleitung verantwortlich, können die Realität des Schulalltags kennenlernen und wertvolle Berufserfahrung sammeln; die Lehrkräfte nehmen unterdessen an berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahmen teil (Seiten 27-28).

Ein guter Einstieg in den Lehrerberuf wird als äußerst wichtig erachtet, und hier insbesondere Programme für die Einführung und Probezeit, mithilfe derer neue Lehrkräfte in neue Arbeitsumgebungen eingewiesen werden können. So entwickeln beispielsweise neu qualifizierte Lehrkräfte in Wales während des Einführungsjahres gemeinsam mit ihrem Mentor ihr eigenes, individuelles Ausbildungsprogramm (Seite 29); in Schottland teilt sich die Arbeitswoche einer neuen Lehrkraft während ihrer Einführung in Unterrichtszeit (70 %) und in Zeit für Reflexion und Dialoge über Curricula und Didaktik (30 %) auf. Anzumerken ist, dass die Europäische Kommission derzeit an einem Handbuch für politische Entscheidungsträger arbeitet, das die Entwicklung kohärenter Einführungsprogramme für neue Lehrkräfte zum Thema hat.

Um Schüler auf eigenständiges Lernen vorzubereiten und sie zum lebenslangen Lernen zu motivieren, sollten **Lehrkräfte und Ausbilder zu Rollenvorbildern als lebenslang Lernende** werden. Damit dies gelingt, muss das Lernen von Lehrkräften anerkannt und geschätzt werden; tatsächlich sollte es Bestandteil der Berufslaufbahn von Lehrkräften sein. Der niedrige Status von Lehrkräften in vielen Ländern ist ein erhebliches Hindernis für Veränderungen der Bildungs- und Berufsbildungssysteme. Eine interessante Lösung stellt hier die Verknüpfung zwischen der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und ihrem beruflichen Aufstieg dar. Diese fördert die Selbstreflexion von Lehrkräften, veranlasst sie zur Ermittlung ihres Lernbedarfs und fördert ihre Eigenverantwortlichkeit und -zuständigkeit für das lebenslange Lernen. Das Programm für berufsständisch zertifizierte Lehrkräfte (*chartered teacher programme*) in Schottland beispielsweise (Seite 30) beinhaltet eine vertragliche Vereinbarung zwischen einzelnen Lehrkräften und einem Berufsverband, dem General Teaching Council (GTC), die die Lehrkräfte zur berufsbegleitenden Fortbildung verpflichtet. Der GTC ist eine Organisation, in der Lehrkräfte freiwillig und auf eigene Kosten aktiv ihre berufliche Stellung pflegen, Qualitätsindikatoren für Mitglieder festlegen, berufliche Standards setzen und bewahren sowie das Verhalten ihrer Mitglieder regeln. Von berufsständisch zertifizierten Lehrkräften wird erwartet, dass sie vorbildhaft hochwertige Unterrichtskompetenzen in Schulen unter Beweis stellen.

Die Studienbesuchsberichte zeigen, dass allen Lehrkräften in allen Ländern **berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen** angeboten werden. Das Spektrum reicht dabei von kurzen Lehrgängen über politische Maßnahmen und Prioritäten bis zu Kursen zur Verbesserung der Didaktik und längeren Lehrgängen, die den Lehrkräften eine Verbesserung ihrer Qualifikation ermöglichen. Die fortlau-

fende berufliche Weiterbildung sollte sich an den individuellen Bedürfnissen der Lehrkräfte orientieren und deren Erstausbildung sowie die jeweilige Phase ihrer Berufslaufbahn berücksichtigen. Die Erkenntnisse zeigen, dass herkömmliche berufsbegleitende Fortbildungsmethoden durch neue Formen wie Fernunterricht und Peer-Learning ergänzt werden.

Die berufsbegleitende Fortbildung für Lehrkräfte im Baskenland ist bereits seit über 10 Jahren ein Vorzeigeprojekt der Studienbesuche (Seite 33). Pädagogische Zentren bieten Schulen und Lehrkräften ein breites Spektrum an Informationen, Ressourcenmaterial, Schulungen, Kursen, Seminaren, Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch, Peer-Learning-Möglichkeiten und kostenlosen Aktivitäten im Zusammenhang mit den täglich anfallenden Aufgaben im Klassenzimmer, wobei die Lehrkräfte von Beratern (ehemaligen Lehrkräften) unterstützt werden.

Peer-Beobachtung und Peer-Learning gelten als anregend und motivierend, um eine hohe Unterrichtsqualität zu gewährleisten. Der Teamunterricht in Norwegen (Seite 32) ermöglicht flexible Herangehensweisen an den Lehrplan, die Einteilung von Schülern in Gruppen und die Lern- und Unterrichtsorganisation, wobei die Lehrkräfte sich miteinander beraten können. Die Schüler haben mehrere Erwachsene, an die sie sich in einer sichereren Lernumgebung wenden können. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial wurde als ein Schlüsselement für den Erfolg von Bildungsprogrammen angesehen. Die Zusammenarbeit zwischen Sachfach- und Fremdsprachenlehrkräften für das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache hat sich als effektiv erwiesen. In Spanien beispielsweise wird eine solche Zusammenarbeit durch spezielle Regelungen unterstützt wie die bezahlte Freistellung von Lehrkräften für die Entwicklung von Unterrichts- und Lernmaterial (Seite 35). Der Austausch von Material über das Internet wird mittlerweile allgemein üblich. In Schweden beraten Vertreter der Schulleitung, die für die Lehrerbildung an der Universität Verantwortlichen und die Koordinatoren für die Praktika von Lehramtsstudierenden gemeinsam über Möglichkeiten zur Verbesserung von Unterrichtsteams (Seite 31).

Lehrkräfte und Ausbilder sollten ermuntert werden, Mobilitätserfahrungen in anderen europäischen Ländern zu sammeln. Die Studienbesuchsteilnehmer weisen darauf hin, dass Lehrkräfte Fremdsprachen lernen sollten, um an der Mobilität und dem lebenslangen Lernen sowie der europäischen und internationalen Zusammenarbeit teilnehmen zu können. Die Schaffung von Möglichkeiten für **Mobilitätsaufenthalte von Lehrkräften** in den Ländern, in denen die von ihnen unterrichteten Sprachen Landessprachen sind, ist in den meisten Ländern ein wichtiges Anliegen. Es ist wichtig, dass die Austauschprogramme in die Lehrerbildung integriert werden, damit Lehramtsstudierende einen Teil ihrer praktischen Ausbildung in einem anderen Land absolvieren können, und zwar vorzugsweise in dem Land, in dem die künftig von ihnen unterrichtete Sprache Landessprache ist.

Die Erkenntnisse aus den Studienbesuchen verdeutlichen, welche Maßnahmen und Verfahrensweisen bei kompetenzbasierten Curricula effektiv zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts und folglich auch des Lernens in den teilnehmenden Ländern beitragen können. Letzteres erfordert eine anspruchsvolle, hochwertige Lehrerbildung und eine maßgeschneiderte und moderne fortlaufende berufliche Weiterbildung, durch die der Beruf für Lehrkräfte dauerhaft attraktiv bleibt. Durch das Lernen und den Ideenaustausch während der Studienbesuche können Schulleiter und Entscheidungsträger wesentlich zur Verbesserung der Lehrerbildung und zu ihrer Anpassung an heutige Erfordernisse beitragen.

Abbildung 4. Was macht eine gute Lehrkraft aus?



Quelle: Ergebnisse eines Workshops während des Evaluierungsseminars, 1. bis 2. Februar 2010, Thessaloniki.

Übernahme der Schulleitung durch Studierende im Rahmen der Lehrerbildung in Norwegen



Tim Hope

Leiter der Abteilung für Lehrerbildung
tim.hope@uia.no, lu-post@uia.no

Teacher Education Unit University of Agder

Service box 422
 N-4604 Kristiansand, Norwegen
 Tel. +47 38141000, 6 +47 38141191
www.uia.no/lu

Alle Studierenden der postgradualen Lehramtsstudiengänge (PGCE) an der Universität Agder absolvieren eine sechswöchige praktische Ausbildung an einer Schule und leiten die Schule in der fünften Woche mehr oder weniger selbstständig. Während die erfahrenen Lehrkräfte die Schule verlassen, um an Konferenzen, berufsbegleitender Weiterbildung und Teambuildingmaßnahmen teilzunehmen, können die Lehramtsstudierenden weitaus realistischere Erfahrungen mit einer Tätigkeit als Vollzeitlehrkraft sammeln. Darüber hinaus verlegen die Universitätsdozenten einige ihrer Vorlesungen und Seminare in die Schule, um eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. An dem Programm nehmen 70 Studierende der postgradualen Lehramtsstudiengänge, die Fachbereiche und die Verwaltung der Ausbildungsschulen, Universitätsdozenten und die Fakultät für Lehrerbildung teil.

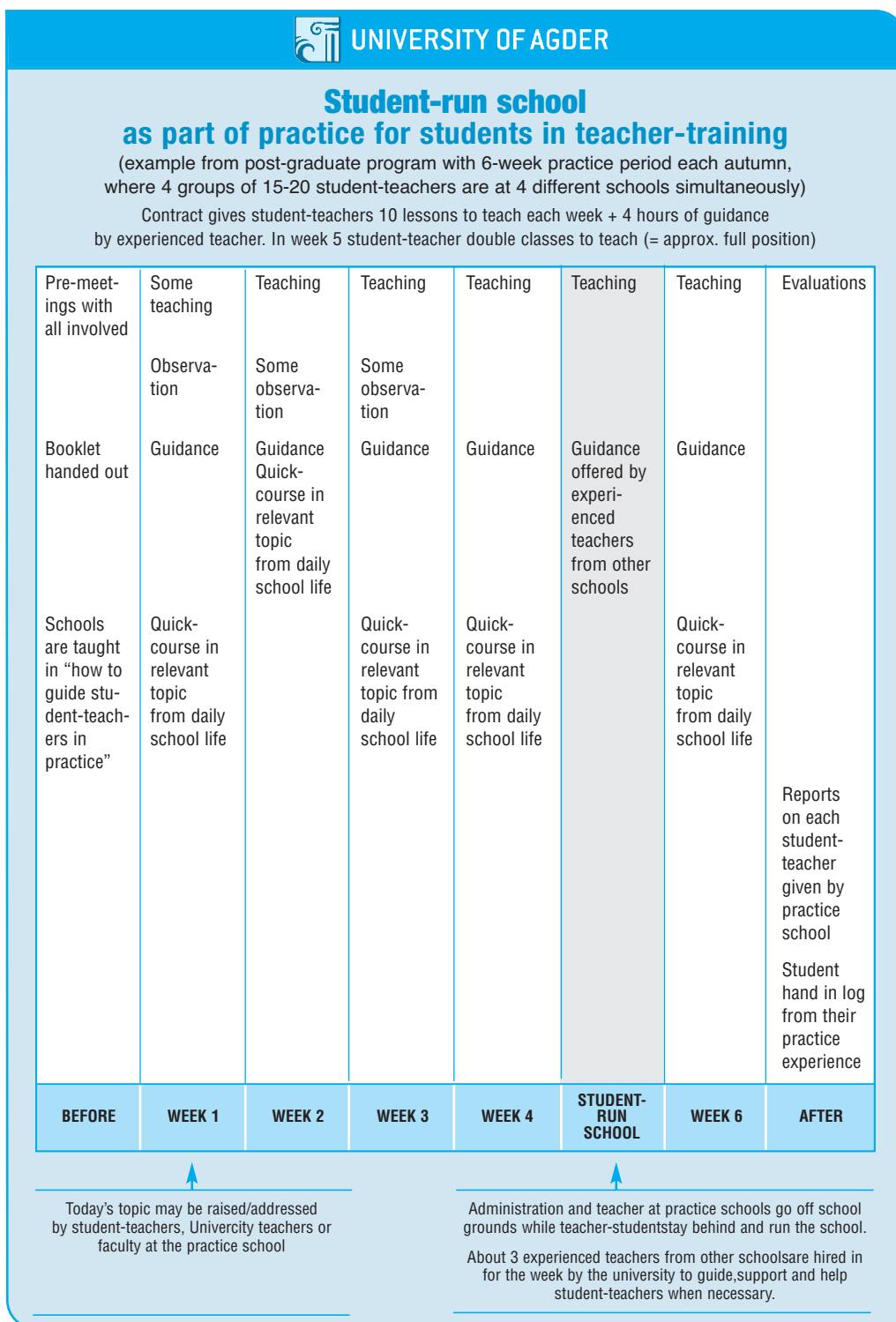
In den Wochen vor Übernahme der Schulleitung nehmen die Lehramtsstudierenden an allen schulischen Aktivitäten teil: Sie unterrichten (etwa 10 Stunden pro Woche), nehmen an Fachbereichssitzungen und Elternabenden teil, beaufsichtigen die Schüler während der unterrichtsfreien Zeiten usw.; während dieser Zeit stehen ihnen andere Lehrer als Mentoren zur Seite. In der fünften Woche unterrichten die Lehramtsstudierenden vollzeitlich (etwa 20 Stunden) und lernen, mit anderen Aspekten des schulischen Lebens umzugehen. Um die Lehramtsstudierenden gegebenenfalls zu unterstützen, sind wäh-

rend dieser Zeit drei oder vier erfahrene Lehrkräfte aus anderen Schulen sowie ein oder zwei Universitätsdozenten anwesend. Wenn die regulären Lehrkräfte zurückkehren, berichten die Studierenden ihnen über ihre Erfahrungen. Abschließend werden die Studierenden auf der Grundlage ihres Berichts an die Mentoren und des abschließenden Bewertungsberichts der Lehrkräfte in sechs vorher festgelegten Bereichen mit „bestanden“ oder „nicht bestanden“ bewertet. Wenn eine Schule zu groß ist, um allein von Lehramtsstudierenden geleitet zu werden, besteht die Möglichkeit, lediglich eine Klassenstufe oder auch einen Fachbereich zu leiten (beispielsweise den Englischunterricht).

Zur Vorbereitung der Studierenden finden Besprechungen zwischen Studierenden, Lehrkräften, Verwaltung und Fachbereich in der Ausbildungsschule sowie Universitätsdozenten der Lehramtsstudiengänge statt, um Erwartungen und Verfahrensweisen zu erläutern. Die Fakultät für Lehrerbildung ist für die Organisation dieser Besprechungen und die Verteilung der Lehramtsstudierenden auf die Schulen zuständig; außerdem bietet sie den Schulen Einweisungen für die Betreuung der Studierenden in der praktischen Ausbildung an und erstellt für alle Beteiligten ein Handbuch für die „Schulleitung durch Studierende“.

Dank dieses Vorgehens können Lehramtsstudierende leichter einen Bezug zwischen Theorie und Praxis herstellen und ein stärkeres Verantwortungsgefühl entwickeln. Das Interesse der Schulen an dieser Art von praktischer Ausbildung hat zugenommen. Universitätsdozenten erhalten die Möglichkeit zur Begegnung mit Lehrkräften in den Schulen und zum Austausch über die neuesten Entwicklungen im Bildungswesen.

Abbildung 5. Von Studierenden geleitete Schulen in Norwegen (siehe Seite 27)



Einführungsjahr für neu qualifizierte Lehrkräfte in Wales



Pauline Morgan

Stellvertretende Schulleiterin
paulinemorgan@ntlworld.com

St Teilo's High School

Llanedeyrn Road, Penylan
 CF23 9DT, Cardiff, Vereinigtes Königreich
 Tel. +44 2920434700
www.stteilos.sch.uk

Das Einführungsjahr für neu qualifizierte Lehrkräfte (*newly-qualified teachers*, NQTs), ein gesetzlich vorgeschriebenes einjähriges Programm, soll eine Brücke von der Lehrererstausbildung zur effizienten Berufspraxis schlagen. Im postgradualen Studiengang für Lehramtsstudierende (*postgraduate certificate of education course*, PGCE) werden die Lehrkräfte im Rahmen ihrer praktischen Ausbildung anhand ihrer beruflichen Eigenschaften, Kenntnisse und Kompetenzen bewertet und zum Abschluss des PGCE wird ihnen der Status einer qualifizierten Lehrkraft (*qualified teacher status*, QTS) verliehen. In Wales müssen alle NQT, die den QTS nach April 2003 erworben haben, diese Einführungsphase absolvieren und die nach deren Abschluss vorgeschriebenen Standards erreichen, um eine Zulassung als Lehrkraft für staatlich finanzierte Schulen zu erhalten.

Zu Beginn der Einführungsphase wird die neu qualifizierte Lehrkraft an die für die Einführung verantwortlichen Personen verwiesen: den Schulleiter, den Mentor (*induction tutor*), die für die Curriculumgestaltung verantwortlichen Lehrkräfte und die Jahrgangsleiter, die für die psychosoziale Betreuung der Schüler zuständig sind. Die Mitglieder des für die praktische Ausbildung zuständigen Schulteams werden sorgfältig entsprechend ihren Fähigkeiten und ihrer Fachkompetenz ausgewählt; sie sind hoch motiviert und sachkundig, und meist handelt es sich um leitende Kräfte, die vor allem aufgrund ihrer Organisations- und Koordinierungskompetenzen aus-

gesucht werden. Auch Vertreter der lokalen Bildungsbehörde (Local Education Authority, LEA) und die walisische Landesvertretung der Lehrkräfte (General Teaching Council for Wales) wirken an dem Einführungsprozess mit.

Die NQT sind aktiv an der Planung ihres Einführungsprogramms beteiligt. Ab ihrem ersten Tag in der Schule arbeiten die NQT eng mit dem Mentor zusammen, um ein persönliches Einführungsprogramm zu entwickeln. Dieses ist auf die jeweiligen individuellen Stärken und Bedürfnisse der NQT zugeschnitten, die zum Abschluss des Erstausbildungsstudiengangs für das Lehramt von ihrem Mentor am College/der Universität ermittelt wurden und in einem *career entry profile* zusammengefasst dargestellt sind. Gemeinsam mit dem Mentor legen die NQT kurz-, mittel- und langfristige Ziele fest, die auf ihre individuellen sowie auf die Prioritäten des Fachbereichs und der Schule abgestimmt sind. Regelmäßige Unterrichtsbeobachtung, fachliche Beurteilungen und Gespräche, Teilnahme an Schulungen, die Beobachtung von erfahrenen Lehrkräften und die Supervision aller Tätigkeiten sind Teil des klar strukturierten Programms.

Nach der Einführungsphase können die Junglehrkräfte an einem Programm zur Begleitung ihrer beruflichen Entwicklung (*early professional development*, EPD) und an Programmen zur fortlaufenden beruflichen Weiterbildung (*continuing professional development*, CPD) teilnehmen.

Der Einstieg in den Lehrerberuf kann beängstigend und schwierig sein. Das Einführungsprogramm trägt dazu bei, Ängste abzubauen, die Praxis zu verbessern und einen erfolgreichen Start zu ermöglichen, bevor Schritte zur beruflichen Weiterentwicklung unternommen werden.

Programm für berufsständisch zertifizierte Lehrkräfte (*chartered teacher programme*) in Schottland



Rosa Murray

Beauftragte für Berufsfragen
rosa.murray@gts.org.uk

The General Teaching Council for Scotland

96 Clermiston Road
EH12 6UT, Edinburgh, Vereinigtes Königreich
Tel. +44 131314 6082
www.gts.org.uk
www.scotland.gov.uk

Auf der Grundlage einer nationalen Vereinbarung zwischen der schottischen Regierung, den Gewerkschaften und den Arbeitgebern, die eine Reform der Laufbahnstruktur, der Arbeitsbedingungen und der Gehälter im Lehrerberuf vorsah, wurde 2003 das Programm für berufsständisch zertifizierte Lehrkräfte (*chartered teacher programme*) eingeführt. Das Programm ist Ausdruck der schottischen Bestrebungen, ernsthaft in die Qualität des Lernens und der Weiterentwicklung von Lehrkräften zu investieren, um den Lernenden hochwertige Lernerfahrungen zu bieten.

Wie im Standard für berufsständisch zertifizierte Lehrkräfte festgelegt ⁽¹⁵⁾, sind solche Lehrkräfte hoch kompetente, innovative und reflektierte Praxisfachleute, die sich in ihrem gesamten Arbeitsbereich aktiv für Gleichheit und soziale Gerechtigkeit einsetzen. Sie evaluieren systematisch die Ergebnisse der Lernenden und des Lernens, spielen „eine Schlüsselrolle bei der beruflichen Weiterentwicklung von Kollegen“ und leisten „einen anerkannten Beitrag zur Bildungseffizienz der Schule und der breiteren Berufsgemeinschaft“. Bislang gibt es in Schottland 979 berufsständisch zertifizierte Lehrkräfte (die Gesamtzahl der Lehrkräfte in Schottland beläuft sich auf 55 000).

Lehrkräfte, die die höchste reguläre Gehaltsgruppe erreicht haben (was in der Regel nach sechs Jahren Berufsausübung der Fall ist), können den Status einer berufsständisch zertifizierten Lehrkraft beantragen. Dies ist eine Laufbahnalternative für diejenigen, die weiterhin unterrichten möchten, wobei sie Anspruch auf eine Gehaltserhöhung von jährlich rund 7000 GBP haben. Seit 2008 kann der Status einer berufsständisch zertifizierten Lehrkraft nach einem postgradualen Masterstudiengang erworben werden, der bei einem der neun Anbieter absolviert werden muss, die von der schottischen Standesvertretung der Lehrkräfte (General Teaching Council for Scotland, GTCs) zugelassen sind.

Neben der attraktiven Gehaltserhöhung besteht für Lehrkräfte noch ein weiterer starker Anreiz zur Teilnahme an dem Programm, nämlich die Zertifizierung durch einen Berufsverband (GTCs), der eine Anerkennung und Qualifikation von unschätzbarem Wert bedeutet. Auch erlangen die Lehrkräfte dadurch ein stärkeres Gefühl von beruflicher Autonomie und der Kontrolle über ihre Lernentwicklung und ihre Laufbahnentscheidungen. Der Status der berufsständisch zertifizierten Lehrkraft ermutigt hoch qualifizierte Lehrkräfte, weiterhin zu unterrichten und als Lernmoderatoren und pädagogische Mentoren zu wirken, wobei diese Führungsrolle und ihre Leistungen zur Verbesserung der Unterrichtspraxis auch finanziell honoriert werden.

Lehrkräfte, die diesen Status erwerben, beurteilen ihre berufliche Entwicklung sehr positiv, nehmen begeistert neue Herausforderungen an und geben das von ihnen Gelernte und ihre praktischen Erfahrungen an andere weiter. Sie haben, wie eine Lehrkraft es ausdrückte, „die Freude am Unterrichten wiederentdeckt“.

⁽¹⁵⁾ The Scottish Government (2009). *Standard for chartered teacher*. Im Internet abrufbar unter: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/285174/0086635.pdf> [Stand vom 15.04.2010].

Dialog zwischen Universität und Kommunalbehörden in Schweden



Jan Nordin

Partnerschulentwickler
Universität Dalarna

PUD – Pädagogisches Entwicklungszentrum

(Pedagogiskt Utvecklingscentrum)

Högskolegatan, 2 Falun, Schweden

Leiter: Gunnar Olsson

Tel. +4623778295, Fax +4623778080

gol@du.se

Mit der Einführung des neuen Lehrerausbildungssystems im Jahr 2001 wurden auch Dialogsitzungen eingeführt, um die Kontakte zwischen der Lehrerausbildung an der Universität Dalarna und den Kommunalbehörden im Bezirk Dalarna zu verbessern. Die Sitzungen finden auf verschiedenen Ebenen statt: Zwischen den Schulleitungen und den für die universitäre Lehrerausbildung Verantwortlichen; zwischen den kommunalen Koordinatoren für die Vermittlung von Lehramtsstudierenden für die praktische Ausbildung an Schulen und den für Lehramtsstudierende zuständigen Universitätsmitarbeitern; zwischen den Lehrkräften in den Kommunen und den Universitätsdozenten verschiedener Fächer; zwischen Lehramtsstudierenden und Koordinatoren und Führungskräften bei den Kommunalbehörden.

Grundlage der Informationserhebung für die Dialogsitzungen ist eine Selbstevaluierung. Die Selbstevaluierungsfragen, die von einem Partnerschulentwickler erarbeitet und von den Führungsteams und den Lehrkräften beantwortet werden, werden anschließend auf der einmal jährlich stattfindenden Dialogsitzung der kommunalen Führungskräfte und der Universität ausgewertet und vorgestellt. Die Auswertung offenbart die Stärken und Schwächen in der Organisation und zeigt Bereiche auf, in denen Verbesserungsbedarf besteht, wie beispielsweise bei Prüfungsklausuren oder beim Engagement der Lehrkräfteteams in der Kommune für die

Lehramtsstudierenden. Durch dieses Vorgehen gewinnt die Führungsebene mehr Erkenntnisse über ihre eigene Organisation, und Probleme werden deutlich, bevor sie sich ausweiten können (Beispiele für Fragen und Ergebnisse sind abrufbar über: <http://users.du.se/~jnr>). Schulleiter, Führungskräfte und Koordinatoren tragen außerdem mit eigenen Fragen zur Tagesordnung bei.

Im jüngsten Bericht der nationalen Behörde (Högskoleverket), die alle Universitätspartnerchaftsmodelle für die praktische Ausbildung von Lehramtsstudierenden überprüft, werden die Universitäten von Dalarna und Malmö als Beispiele guter Praxis genannt.

Vorteile des Teamunterrichts in Norwegen

**Anne Vikanes**

Schulleiterin

anne.s.vikaner@bomlo.kommune.no,
moster.skule@bomlo.kommune.no**Moster School**

5440 Mosterhamn, Norwegen

Tel. +47 53423602, +47 53423601

www.bomloskulen.no

Die Moster-Schule wurde 2009 eröffnet und deckt den Primarbereich sowie den Sekundarbereich I ab. Sie hat 330 Schüler und 50 Mitarbeiter, die vorher in zwei anderen Schulen beschäftigt waren, sowie ein Aufnahmezentrum für Asylsuchende.

Nachdem ich zuvor bereits fünf Jahre lang als Schulleiterin tätig gewesen war, konzentrierte ich mich bei Übernahme meiner neuen Position auf die Planung und den Aufbau einer Schule für die Zukunft. Dies war eine äußerst interessante und motivierende Aufgabe, da meine Mitarbeiter und ich Einfluss auf den Planungsprozess hatten. Einige von uns besuchten andere neu eröffnete Schulen in ganz Norwegen und erhielten dadurch wertvolle Anregungen für die Form, Architektur und Pädagogik der Schule. Wir entschieden uns für flexible Strukturen, für Bereiche, die vielfältige Möglichkeiten und den Schülern ausreichend Raum bieten, damit sie lernen, wachsen und sich entwickeln können. Daher hat die Schule einen offenen Grundriss mit zahlreichen Gruppenarbeitsräumen, die unterschiedliche Unterrichtsformen ermöglichen. Einer der Gründe für diese Entscheidung waren unsere einschlägigen Erfahrungen mit Teamunterricht.

In Norwegen unterrichten Lehrkräfte in Schulen des Sekundarbereichs I meist alle Fächer. Im Rahmen des Teamunterrichts kann jeder den Unterricht entsprechend seinen Neigungen und Interessen gestalten und alle Lehrkräfte können die Stärken der anderen nutzen. Für die Lehrkräfte liegen die Vorteile des Teamunterrichts

darin, dass man sich gegenseitig ergänzen kann, jederzeit einen Gesprächspartner hat, sich besser über Erfahrungen mit bestimmten Fächern austauschen und verstärkt über didaktische Fragen reflektieren kann. Die Lehrkräfte sind gemeinsam für die Planung, die Aufteilung der Arbeit und die Schüler verantwortlich und können sich gegenseitig ohne Weiteres vertreten. Dies und die architektonische Gestaltung der Schule schaffen mehr Spielraum, um den Unterricht und das Lernen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler auszurichten. Teamunterricht ermöglicht flexiblere Herangehensweisen an das Curriculum, die Zusammensetzung von Schülergruppen und die Organisation des Unterrichtens und Lernens.

Natürlich birgt dies auch gewisse Herausforderungen. Große Schülergruppen stellen höhere Anforderungen im Hinblick auf Kommunikations- und Kooperationstechniken und erfordern einen höheren Zeitaufwand. Die Eltern müssen über die Vorteile und die Praxis des Teamunterrichts informiert werden, um ihre Unterstützung sicherzustellen.

Alle Schüler sind gleich viel wert, aber jeder Schüler ist anders. Die Moster-Schule ist eine integrative Schule: Kinder mit besonderem Förderbedarf werden in die ihrem Alter entsprechende Klassenstufe aufgenommen und sowohl im Klassenzimmer als auch in verschiedenen Gruppenarbeitsräumen unterrichtet. Idealerweise möchten wir allen Schülern eine individuell angepasste und differenzierte Bildung vermitteln, die sich an ihren jeweiligen Fähigkeiten und Bedürfnissen orientiert. Mithilfe des Teamunterrichts können wir die Schlüsselkompetenzen der Schüler entwickeln, um ihnen eine positive Teilhabe an unserer Gesellschaft zu ermöglichen.

Berufsbegleitende Fortbildung für Lehrkräfte im Baskenland



Martin Casado

Leiter des Zentrums für Lehrkräfte
martincasado65@gmail.com,
arionbilbao@gmail.com

Ortuella Berritzegune

(Zentrum für Lehrkräfte)

Urioste s/n

48530, Bizkaia, Spanien

Tel. +34 946640027, Fax +34 946641684

www.studyvisitbilbao.tk

Ortuella Berritzegune ist seit 2001 als gastgebende Einrichtung für Studienbesuche zum Thema berufsbegleitende Fortbildung für Lehrkräfte aktiv, nachdem einer der Organisatoren 1998 an einem Arion-Studienbesuch teilgenommen hatte und wir erkannten, dass wir immer wieder von anderen Bildungssystemen lernen und unsere bewährten Verfahrensweisen mit ihnen austauschen konnten.

Die pädagogischen Zentren (Berritzegune) sind öffentliche Einrichtungen, die Schulen und Lehrkräften eine Vielfalt von kostenlosen Informationen, Ressourcenmaterial, Schulungen, Kursen, Seminaren und Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch anbieten. Sie fördern das Peer-Learning bei Lehrkräften mithilfe von Aktivitäten, die in Zusammenhang mit ihren täglich anfallenden Aufgaben stehen, wobei die Betreuung eher Beratern (ehemaligen Lehrkräften) als Hochschulexperten obliegt. Die Bewertung und das Feedback von Lehrern spielen in diesen Einrichtungen eine Schlüsselrolle.

Während der von uns ausgerichteten Studienbesuche tauschten wir eine große Menge an Materialien, Erkenntnissen und Ressourcen mit Lehrerausbildern aus verschiedenen Ländern aus. In der Folge nehmen viele Schulen in unserer Region am Comenius-Programm, eTwinning-Programm, Studienbesuchsprogramm usw. teil. Vor allem aber lernen die Besucher und Organisatoren, dass die Probleme und Lösungen im Bil-

dungswesen überall in Europa sehr ähnlich sind – so zum Beispiel, wie man bei sonderpädagogischem Förderbedarf vorgeht, wie man den Unterricht in der ersten und zweiten Fremdsprache gestaltet, wie man IKT im Klassenzimmer einsetzt oder wie man mit Problemen der Koexistenz und des Zusammenlebens umgeht und einen interkulturellen Dialog ermöglicht. Gleichzeitig haben sie gelernt, dass die meisten Probleme durch integrative Ansätze, die Anpassung von Methoden, die Zusammenarbeit von Schulen mit ihrem Umfeld mittels der Einbindung von Lehrkräften, Schülern, Eltern und Gemeinschaften in Schulprojekte, durch kompetenzbasierten Unterricht und kompetenzbasiertes Lernen sowie durch eine gute Leitung von Schulen gelöst werden können.

Doppelqualifikationen für Sachfächer und Fremdsprachen in Polen



Beata Tomaszewska

Leiterin des Fachbereichs Englisch
beata.tomaszewska@onet.eu,
college@nkjo.torun.pl

Kolleg für Fremdsprachenlehrer

Ul. Sienkiewicza 38
 87100 Toruń, Polen
 Tel. +48 566617585, Fax +48 566617555
www.nkjo.torun.pl

Das Kolleg für Fremdsprachenlehrer in Toruń bietet eine dreijährige Ausbildung für Erwachsene an, die einen Abschluss als Lehrkräfte für Englisch, Deutsch oder Französisch erwerben möchten und mindestens über einen Abschluss des Sekundarbereichs sowie über gute Kenntnisse in einer Fremdsprache verfügen (Niveau B2 für Englisch, B1 für Französisch und Deutsch). Der Studiengang umfasst 1080 Stunden sprachpraktischen Unterricht, 510 Stunden Literatur/Linguistik/Geschichte, 480 Stunden Methodik und 150 Stunden Unterrichtspraxis. Die Studierenden müssen eine Diplomarbeit verfassen und eine Abschlussprüfung bestehen und erhalten dann ein Abschlusszeugnis des Lehrerbildungskollegs, das sie qualifiziert, eine Fremdsprache an Schulen des Primar- und Sekundarbereichs zu unterrichten.

In letzter Zeit fiel uns auf, dass sich die Studierenden vermehrt für eine Kombination aus einem Sachfachstudium an der Universität und einer Fremdsprachenausbildung am Lehrerbildungskolleg entschieden. Deshalb beschlossen wir vor drei Jahren, solche Studierenden zu unterstützen, indem wir eine individuelle Studienplanung ermöglichen und Beratung und Begleitung für Studierende sowie Moodle-basierte Studiengänge (noch in der Entwicklung) anbieten. Als weiteres Ziel wurde angestrebt, die Fachkenntnisse der Studierenden in Kombination mit ihren Sprachkenntnissen für interessante CLIL-Unterrichtsveranstaltungen bzw. die Möglichkeit eines

Fachunterrichts in der Fremdsprache zu nutzen.

Wir führten mehr CLIL-Elemente in unsere Lehrveranstaltungen ein. Unsere Dozenten haben ihre Unterrichtsmethoden angepasst, um Vorbilder für die Lehramtsanwärter zu bieten. Wir ermutigen die Studierenden, während ihrer Unterrichtspraktika Fachthemen in einer Fremdsprache zu unterrichten und ihre Abschlussarbeiten über CLIL oder den Fachunterricht in einer Fremdsprache zu schreiben. Wir haben Unterrichts- und Lernmaterialien entwickelt und führen auch andere Projekte durch. Beispielsweise fungieren Geschichtsstudenten bei Studienbesuchen in Toruń als Fremdenführer.

Jedes Jahr schließen etwa 90 % der Studierenden ihr Studium mit einer Doppelqualifikation ab. Manche Studierenden unterbrechen das Studium für ein Jahr, um ihre Masterarbeit zu schreiben, und nehmen dann ihr Fremdsprachenstudium wieder auf. Diese Absolventen finden leichter eine Stelle an einer Schule. Eine Doppelqualifikation bedeutet jedoch nicht, dass diese Lehrkräfte verpflichtet sind, CLIL-Methoden anzuwenden. Bisher gibt es in Polen noch nicht allzu viele Schulen, die eine CLIL-basierten Unterricht anbieten. Dennoch versuchen unsere Absolventen, CLIL-Elemente in den allgemeinen Englischunterricht einzubringen und führen an den Schulen spezielle CLIL-Projekte durch, um für das Konzept zu werben.

CLIL-Lehrerausbildung für Schulen mit speziellen Fremdsprachenprojekten in Spanien



Núria Carrillo Monsó

Lehrkräfteberaterin
ncarrill@xtec.cat

Ministry of Education of Catalonia

Via Augusta 202
08019, Barcelona, Spanien
Tel. +34 935516900 Durchwahl 3376,
Fax +34 932415343
www.xtec.cat/formacio/index.htm#llengues

Im Schuljahr 2006/07 hat das Bildungsministerium von Katalonien ein Programm (Laufzeit bis 2015) initiiert, mit dem das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse (insbesondere im Englischen) der Schüler im Primar- und Sekundarbereich verbessert werden soll. Aus diesem Grund steht den Lehrkräften nun ein sehr großes Fortbildungsangebot in Fremdsprachen zur Verfügung. Die Schulen können sich auch für ein dreijähriges Fremdsprachenprojekt bewerben. Immer mehr Schulen nehmen daran teil und immer mehr Lehrkräfte verbessern ihre Fremdsprachenkompetenzen.

Im ersten Projektjahr absolvieren die Lehrkräfte ein 30-stündiges Fortbildungsprogramm (teilweise auch online) zu den theoretischen Grundlagen von CLIL und beginnen mit der Entwicklung von Materialien, Unterrichtsplänen und Aktivitäten, die sie dann im zweiten und dritten Projektjahr in die Praxis umsetzen. Die erste Fortbildung wurde von Fachleuten der Universität Nottingham geleitet, doch seit dem Schuljahr 2008/09 haben speziell ausgebildete einheimische Lehrerausbilder diese Aufgabe übernommen.

Im zweiten und dritten Projektjahr haben die Lehrkräfte Anspruch auf einen 10-wöchigen bezahlten Bildungsurlaub, in dem sie am Norwich Institute for Language Education (NILE) der Universität Nottingham oder an der Universität Aberdeen in Großbritannien Kenntnisse über methodische Grundsätze des CLIL und ihre

Anwendung im Unterricht erwerben und Unterrichts- und Lernmaterialien und Stundenbilder entwickeln, die dann vom Bildungsministerium online veröffentlicht werden. Ein Archiv „gebrauchsfertiger“ CLIL-Materialien ist abrufbar unter: <http://www.xtec.cat/cirel>.

Lehrkräfte, die die Möglichkeit eines bezahlten Bildungsurlaubs nicht in Anspruch nehmen, besuchen dezentrale Fortbildungskurse in verschiedenen Regionen Kataloniens, um Erfahrungen auszutauschen, ihre eigenen CLIL-Erfahrungen und die anderer Lehrkräfte auszuwerten, neue CLIL-Materialien zu entwickeln oder Materialien aus anderen Quellen anzupassen. Sie können sich auch individuell durch andere Programme fortbilden.

Lehrkräfte, die nach dem CLIL-Ansatz arbeiten, kommen zu dem Schluss, dass die Schüler mehr Freude am Fremdsprachenunterricht haben und ihn als nützlicher empfinden, wenn sie lernen, die Fremdsprache anzuwenden und sie zum Lernen einzusetzen.

Unterstützung für CLIL und bilinguale Bildung in Asturien, Spanien



Gilberto Terente Fernández

Berater für Fremdsprachenunterricht und
Lehrerausbilder
gilbertotf@educastur.princast.es

Centro de Profesores de Oviedo

C/El Monticu s/n
33008, Oviedo, Spanien
Tel. +34 985240794
www.educastur.es

In Asturien hat die Förderung des Fremdsprachenunterrichts eine lange Tradition. Nachdem zunächst in den 1990ern ein Pilotprojekt zum frühzeitigem Erlernen von Fremdsprachen durchgeführt wurde, beginnen heute alle Schüler in unserer Region schon vor der Einschulung in die Primarschule mit dem Englischunterricht. Im Sekundarbereich findet der Fremdsprachenunterricht in kleinen Gruppen mit maximal 15 Schülern statt.

2004 wurden in vier Pilotschulen des Sekundarbereichs bilinguale Züge und CLIL eingeführt. Heute werden über die Hälfte unserer Primar- und Sekundarschulen bilingual mit der Sprachkombination Spanisch-Englisch und sieben Schulen des Sekundarbereichs mit der Kombination Spanisch-Französisch geführt. Im Rahmen des regionalen Programms zur Unterstützung des bilingualen Unterrichts werden diesen Schulen Fremdsprachenassistenten zur Verfügung gestellt, und alle teilnehmenden Lehrkräfte erhalten zwei Freistunden pro Woche für die Unterrichtsvorbereitung und eine Stunde für Konferenzen.

PALE (*Programa nacional de apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras*) ist ein nationales CLIL-Unterstützungsprogramm für Lehrkräfte des Primar- und Sekundarbereichs. Es besteht aus einem 200-stündigen Lehrgang, der in drei Stufen gegliedert ist: ein dreiwöchiger Kurs in Asturien, ein zweiwöchiger Kurs in England, der auch Methodik- und Sprachinhalte sowie Besuche in

Schulen umfasst, und ein 40-stündiger Workshop zur Erarbeitung von Materialien für alle Sachfächer (abrufbar unter: www.educastur.es).

Dank dieser Bemühungen haben sich die Englischkenntnisse (einschließlich des aktiven Sprachgebrauchs) von Schülern und Lehrkräften verbessert, und sie haben Schlüsselkompetenzen für das Verständnis der Welt des 21. Jahrhunderts entwickelt.

Das Lehrkräftezentrum in Oviedo hat seit 2004 sechs Studienbesuche ausgerichtet, um Erfahrungen auszutauschen und von anderen europäischen Kolleginnen und Kollegen zu lernen.

Das Führen lernen – Herausforderungen für Führungskräfte im Bildungswesen

Die wirtschaftliche Globalisierung, der rasche technologische Wandel, demografische Veränderungen, die zunehmende Migration und Mobilität sowie politischer Druck durch internationale Tests (z. B. PISA ⁽¹⁶⁾) stellen Schulen und Ausbildungseinrichtungen vor die Herausforderung, den Lernenden Kenntnisse, Kompetenzen und Einstellungen zu vermitteln, lernende Gemeinschaften zu werden und wirkungsvolle Partnerschaften mit Akteuren in den zuständigen politischen Gremien aufzubauen. Aufgrund neuer Anforderungen müssen politische Entscheidungsträger und Leiter von Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen sehr viel vorausschauender agieren, wodurch sich die Rolle der Schulleiter überall in Europa verändert hat. Schulleiter stehen heute an vorderster Front und sind zentrale Akteure bei den Anstrengungen zur Verbesserung der Schulbildung. In diesem neuen Tätigkeitsbereich wird von ihnen die Fähigkeit erwartet, ein breiteres Spektrum an Zuständigkeiten und Aufgaben zu bewältigen als früher. Schulleiter müssen heute „Lernführungskräfte“ werden, wie die Teilnehmer eines Studienbesuchs es ausgedrückt haben, leitende Lernende und lernende Leiter.

Die Studienbesuchsteilnehmer stellten fest, dass sich die Leitungs- und Verwaltungsstrukturen der Schulen in Europa von Land zu Land stark unterscheiden. Einer der wichtigsten ausschlaggebenden Faktoren für diese Unterschiede ist die Kompetenzverteilung zwischen nationaler und lokaler Ebene, bei der das Spektrum von stark zentralisierten (Türkei, Rumänien) bis zu weitreichend dezentralen Systemen (Dänemark, Finnland) reicht. Eine stärkere Dezentralisierung der Schulsysteme, mehr Autonomie und die Forderung nach mehr Gerechtigkeit, Effizienz und Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung haben zu einer Neubewertung traditioneller Organisations- und Verwaltungsformen im Bildungs- und Berufsbildungswesen sowie zur Suche nach neuen Ansätzen und Bemühungen um eine wirksame und dynamische Führungsarbeit geführt.

Die Bewältigung des Wandels ist nicht leicht. Es besteht ein **Bedarf an wirkungsvollen Führungsfähigkeiten und -kompetenzen** (einschließlich Finanzmanagement, IKT-Kompetenzen, Personalmotivierung, Qualitätssicherung, Kommunikation usw.), um den Wandel und neue Funktionen anzunehmen und zu bewältigen. In den meisten Gruppenberichten wird hervorgehoben, dass eine professionelle Schulleitung eine besondere Ausbildung erfordert, und darauf hingewiesen, dass immer mehr Länder sich bemühen, diese durch gezielte Einführungs- und Fortbildungsmaßnahmen sowie bessere und vielfältigere Ausbildungsinhalte und -methoden für Schulleiter bereitzustellen. **Qualifikationen und spezialisierte Ausbildungsprogramme für Schulleiter** werden als wertvoll angesehen, z. B. ein Master-Intensivstudiengang für Schulleiter, der an der Universität Malta (Seite 43) eingerichtet wurde, und in dem die Teilnehmer sich mit der Planung lernender Organisationen befassen.

In den Studienbesuchsberichten werden **Auswahlverfahren zur Einstellung von Schulleitern befürwortet**. Die Art, wie Schulleiterpositionen besetzt werden, hat enormen Einfluss auf die praktische Führungsarbeit. In jedem Land werden Schulleiter nach einem anderen Verfahren ernannt. In den meisten Ländern kann eine Schulleiterin oder ein Schulleiter während ihrer/seiner gesamten Laufbahn an derselben Schule bleiben, wohingegen in anderen Ländern die Schulleiterposition zeitlich begrenzt ist, z. B. auf vier Jahre in Schweden und zwei Halbjahre in Spanien. Diese Begrenzung gilt als nütz-

⁽¹⁶⁾ Die internationale Schulleistungsstudie „Programme for international student assessment (PISA)“ ist ein internationaler standardisierter Test, der gemeinsam von den teilnehmenden Staaten entwickelt und bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurde. <http://www.pisa.oecd.org> [Stand: 29.03.2010].

liches Instrument, um die Motivation und Qualität in Führungspositionen zu gewährleisten und die Entscheidung zur Übernahme der Schulleitung zu erleichtern. In mehreren Ländern müssen angehende Schulleiter ein Projekt zur Schulentwicklung und -verbesserung vorlegen (Spanien, Schweden).

Die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen und die Lernergebnisorientierung sind eine sehr anspruchsvolle Aufgabe für Schulleiter: Sie müssen ihr Kollegium dazu bewegen, diese Aufgabe anzunehmen und effektive Unterrichtsmethoden zu entwickeln und ihnen die Einsicht vermitteln, dass die Schüler manchmal besser für die neue Welt gerüstet sind als die Lehrkräfte (z. B. in Bezug auf IKT-Kompetenzen). Der Übergang zu einem kompetenzorientierten Ansatz kann durch verbesserte Partnerschaften zwischen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen und der Außenwelt, insbesondere der Arbeitswelt, erleichtert werden.

Der Übergang von zentralisierten zu dezentraleren Verwaltungssystemen ist nach Aussage aller Gruppenberichte eine große Herausforderung. Die Schulautonomie geht auch mit stärkerem Druck seitens der Öffentlichkeit und der nationalen Regierungen auf die Schulen einher, ihrer Rechenschaftspflicht mittels **externer und interner Bewertungssysteme** (einschließlich nationaler Standards, ergebnisorientierter Curricula, Bewertung der Schüler und verstärkter Interaktion zwischen allen Bildungsakteuren) nachzukommen. Vor allem geht es darum, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen staatlicher Kontrolle und interner Qualitätsbewertung (Selbstevaluierung) zu finden.

Reflexion und Selbstevaluierung zur kontinuierlichen Verbesserung werden in vielen Ländern als fester Bestandteil der Führungsarbeit und einer funktionierenden Schule betrachtet. In Finnland erfolgt die Bewertung der Tätigkeiten von Schulen und der Anstrengungen zu ihrer Verbesserung ausschließlich in Form einer Selbstevaluierung von Schulleitung und Schulpersonal, die auch das Feedback von Eltern und Schülern umfasst (Seite 50).

Die Schulen sind ein Herzstück ihrer Gemeinden, insbesondere kleine Schulen, die ihrem Wesen nach anders sind, spezielle Bedürfnisse haben und oft von großer Bedeutung für das Gesamtwohl der örtlichen Bevölkerung sind. In Österreich sind die Kommunen beispielsweise bereit, langfristig in ihre Schulen zu investieren, und es läuft eine Kampagne zur Sensibilisierung der politischen Entscheidungsträger und der Öffentlichkeit für den Wert kleiner Schulen (Seite 47). In Finnland werden die Schulen des Sekundarbereichs von den Gemeinden eingerichtet, um ihren Bildungsbedarf zu decken, und die meisten Schulen sind relativ klein. Die Arbeit eines Verbands kleiner Schulen (Seiten 44-45) hilft ihnen, Erfahrungen und Lösungen auszutauschen, voneinander zu lernen, Lernmöglichkeiten durch Fernkurse zu optimieren usw. Entscheidend ist, dass die **Kompetenzen der Schulleiter** genau auf die Größe der Schulen und Ausbildungseinrichtungen **abgestimmt werden**.

Wenn sich die Schule für die Gemeinde und die Außenwelt öffnet und alle Akteure in die Leitung der Schule einbezogen werden, verteilen sich die Leitungsaufgaben besser und können kooperativ und teamwork-orientiert erledigt werden. Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen werden lernende Organisationen, lernende Gemeinschaften. Ein Merkmal des heutigen Bildungs- und Berufsbildungsmanagements ist die gemeinsame Suche nach Lösungen sowohl durch die Zusammenarbeit aller Beteiligten – Eltern, Wirtschaft, Sozialpartner und Gemeinden – als auch durch Zusammenarbeit und Austausch im internationalen Umfeld. Effiziente Schulleiter schaffen eine **Kultur des Vertrauens und des Dialogs** zwischen allen Beteiligten, nicht nur zwischen Lehrkräften und Eltern,

sondern auch zwischen der nationalen Ebene (z. B. dem Ministerium), der lokalen Ebene (Stadtrat) und der einzelnen Schule. Durch die Einrichtung von Leitungsteams und gemeinsame Führungsarbeit können die Schulleiter vom gemeinsamen Lernen profitieren. Eine stärkere Einbeziehung der Eltern ins schulische Leben ist eine Herausforderung, gehört aber heutzutage dazu und ist Teil der Qualitätssicherung.

In Tromsø (Norwegen) brachten die Leiter von fünf Schulen ihre Erfahrungen für die Gründung einer neuen Schule ein und beteiligten alle Lehrkräfte an der Bewältigung des Wandels und der Entwicklung einer neuen Führungskultur, in der alle zusammenarbeiten und voneinander lernen (Seite 41). Manchmal sind gravierende Probleme im Schulalltag ein guter Impuls für die Schulentwicklung und einen „Neustart“ der Schulleitung. Einem jungen Schulleiter in Schweden gelang es mittels eines partizipatorischen Ansatzes und der Einbeziehung von Schülern aus benachteiligten Gruppen, die Neugestaltung und Verbesserung einer Schule einzuleiten, die sich in kritischem Zustand befand (Seiten 48-49).

Nicht nur innerhalb von Schulen erweist sich Teamwork als wirksam. Kooperationsnetze und Schulverbünde werden immer mehr zu einer üblichen und geschätzten Praxis. Schulverbünde in der flämischen Gemeinschaft Belgiens (Seite 46) sind ein interessantes Beispiel für innovative Arbeitsformen, bei denen Schulleiter als Team zusammenarbeiten. Die Ergebnisse zeigen, dass eine solche Kooperation Solidarität und Interaktionen zwischen Schulen fördert, den allgemeinen Wissensstand und die Unterstützung für Führungskräfte verbessert und häufig zu einer Optimierung der Schulressourcen beiträgt. In der Gemeinde Järfälla in Schweden finden neben berufsbegleitender Fortbildung (Akademie für Führungskräfte in Schulleitung und Verwaltung), ein- bis zweimal monatlich Zusammenkünfte von Schulleitern und ihren Vertretern statt, bei denen sie Fragen von gemeinsamem Interesse erörtern und gemeinsam Unterstützung für ein hochwertiges Schulsystem leisten (Seite 42).

Der Einsatz von Technologie zur Verbesserung der Effizienz und Rechenschaftspflicht in der allgemeinen und beruflichen Bildung lässt mehr Zeit für die Qualitätssicherung. In der Türkei konnte mit einem umfassenden elektronischen Schulverwaltungssystem, in dem die Daten aller Schüler, Lehrkräfte und Schulen erfasst sind, der Verwaltungsaufwand reduziert werden, sodass der Schwerpunkt auf die Verbesserung der Bildungsqualität gelegt werden konnte (Seite 51).

Die Ergebnisse der Studienbesuche legen nahe, dass das Konzept des lebenslangen Lernens sich durchgesetzt hat; es bleibt jedoch noch viel zu tun, damit es für alle Realität wird. Bei einer informellen Sitzung der Bildungsminister in Göteborg im September 2009 wurde betont, dass die Schulleiter gemeinsam mit Schülern und Lehrkräften die „Chancen zum Austausch guter Praxis und zur beruflichen Weiterbildung über nationale Grenzen hinweg“ nutzen sollten⁽¹⁷⁾. Das Studienbesuchsprogramm richtet sich unter anderem an Schulleiter und die Bildungs- und Berufsbildungsverantwortlichen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene. Es bietet ihnen ein Forum zum Austausch guter Praxis und zur Erarbeitung wirksamer und innovativer Lösungen für die Herausforderungen unserer Zeit.

⁽¹⁷⁾ Schwedischer Ratsvorsitz der Europäischen Union (2009). *Professional teachers – The key to successful schools: memorandum*. 27.8.2009. Im Internet abrufbar unter: http://www.se2009.eu/polopoly_fs/1.13697!menu/standard/file/Diskussionsunderlag.pdf [Stand: 16.04.2010].

Abbildung 6. Was macht eine gute Schule aus?



Schulmanagement in Tromsø, Norwegen



Astrid Holm

Schulleiterin

astrid.holm@tromso.kommune.no

Grønnåsen school

Dramsveien 197

NO-9010 Tromsø, Norwegen

Tel. +47 77665700, Fax +47 77665701

Fünf Schulen des Primar- und Sekundarbereichs starteten gemeinsam ein Projekt, das Erkenntnisse im Hinblick darauf liefern soll, wie sich die Lernergebnisse von Schülern durch Leitungsstrategien verbessern lassen. Jede Schule wählte einen anderen Ansatz für die Umsetzung von Veränderungen. In einigen Schulen gingen die Veränderungen von einer Gruppe engagierter Lehrkräfte aus, in anderen begann man mit Veränderungen in einem einzelnen Schulfach. Wir gelangten zu der Erkenntnis, dass Führung für den Wandel die besten Ergebnisse liefert, wenn alle Lehrkräfte der Schule einbezogen werden.

Wir wollten unsere Erfahrungen aus denjenigen Schulen weitergeben, in denen wir einen besonderen Schwerpunkt auf die Führung für den Wandel gelegt und eine Kultur der Lehrerbildung am Arbeitsplatz und individuell angepasster Lernmöglichkeiten für die Schüler entwickelt hatten. Damit wollten wir Kapazitäten aufbauen und den Lehrkräften ihre Rolle im Unterricht bewusst machen. Ein guter Schulleiter sollte sich moralisch verpflichtet fühlen, die Leistungen der Schüler zu verbessern. Dazu muss er den Wandel verstehen und fähig sein, Beziehungen aufzubauen und den Wissensaustausch anzuregen.

Unser Entwicklungsprojekt läuft jetzt seit drei Jahren und ist noch nicht abgeschlossen. Wichtigstes Ergebnis waren verbesserte Methoden, um die Schüler für ihre Lernziele zu sensibilisieren. Zu diesem Zweck müssen die Lehrkräfte Unterrichtsabläufe planen und für jede Unter-

richtsstunde Ziele setzen; außerdem suchen wir nach besseren Verfahren, um die Schüler in die Selbstbewertung einzubeziehen, und wir ermutigen die Lehrkräfte, gemeinsam zu planen, am Unterricht von Kollegen teilzunehmen und voneinander zu lernen.

Die von uns verwendeten Leitungsstrategien lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Voraussetzungen schaffen – Zusammenhalt in der Leitungsgruppe;
- entscheiden, was zu tun ist – Vision und Strategie entwickeln;
- es möglich machen – kommunizieren, Handlungskompetenzen stärken, kurzfristige Ziele setzen,
- dafür sorgen, dass es hält – eine neue Kultur schaffen.

All dies vermittelt unseren Lehrkräften das Gefühl, zu einem größeren Fachteam zu gehören, und die Schulleiter werden durch eine Leitungsgruppe unterstützt und können sich sicher sein, dass sie wissen, was die Eltern von der Schule erwarten können.

Berufliche Weiterbildung für Schulleiter in der Gemeinde Järfälla, Schweden



Christina Erenvidh

International Officer

christina.erenvidh@jarfalla.se

Järfälla Gymnasieskolor

Mälarvägen 2,

SE-177 42, Järfälla, Schweden

Tel. +46 704808589

www.jarfalla.se

Die Gemeinde bietet Weiterbildungsprogramme für Schulleiter an, darunter Orientierungskurse, Schulungen für Supervisoren, eine Akademie für Führungskräfte sowie Schulleitung und Verwaltung, ein großes Leitungstreffen zum Halbjahresende, Frühstückskonferenzen, Mentoring innerhalb und zwischen den Gemeinden und ein Netzwerk/einen Leitfaden für Führungspositionen.

Die Gemeinde Järfälla liegt etwa 25 km von Stockholm entfernt und hat eine relativ junge Bevölkerung von etwa 65 000 Einwohnern. Das schulische Angebot reicht von Vorschulen bis zur Erwachsenenbildung.

Seit zwei Jahren sind alle Schulleiter derselben Verwaltungsstelle zugeordnet. Sie werden für einen festen Zeitraum von vier Jahren eingestellt, und sofern alles zufriedenstellend verläuft, kann ihr Vertrag verlängert werden. Die Einstellungspolitik der Gemeinde sieht so aus, dass sowohl extern als auch intern Kandidaten gesucht und die für die Stelle am besten qualifizierte Person zeitlich begrenzt eingestellt wird.

Manchmal haben die Schulleiter einen Stellvertreter oder Kollegen, der für die Schulentwicklung zuständig ist. Die Schule verfügt über ein Leitungsteam, das gemeinsam für die anfallenden Aufgaben zuständig ist. Kommunale Schulleiter müssen Herausforderungen im Zusammenhang mit politischer Einflussnahme, der Öffentlichkeit und komplexen Tätigkeiten bewältigen.

Sie sollten sichtbare und verlässliche Führungspersonen sein, die ihre Mitarbeiter motivieren und inspirieren können. Die Schulleiter sollten situativ führen, indem sie Strategien und Ansätze unter Berücksichtigung der für die jeweilige Situation relevanten Kompetenzen und Erfahrungen der einzelnen Mitarbeiter sowie des Entwicklungsstands der Gruppe wählen.

Qualitätssicherung und Hochschulabschluss für Führungskräfte im Bildungswesen in Malta



Dr. **Christopher Bezzina**
Staatssekretär
christopher.bezzina@gov.mt

Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
Casa Leoni, 476, St. Joseph High Road
St. Venera, Malta
Tel +356 21485100
www.education.gov.mt

Qualitätskontrollsysteme in Malta

Die Abteilung für Qualitätssicherung (*quality assurance department*, QAD) ist gemäß dem Bildungsgesetz von 2006 hauptsächlich für die Erfüllung besonderer Aufgaben der Direktion für Qualität und Standards im Bildungswesen zuständig. In Anerkennung und Erfüllung der speziellen Aufgaben der Direktion stellt sie folgende Dienstleistungen bereit: „...einen professionellen Dienst zur Unterstützung, Beratung, Überwachung, Aufsicht, Bewertung und Berichterstattung im Hinblick auf den Unterricht in Schulen, die Umsetzung von Curricula, Lehrplänen, Didaktik und die Durchführung von Bewertungen und Prüfungen sowie die Verwaltung und Qualitätssicherung und -prüfung der Qualität in Colleges und Schulen“⁽¹⁸⁾.

Es wurde eine Strategie entwickelt, die sicherstellen soll, dass die Abteilung mit den Colleges und Schulen jeweils gezielt zusammenarbeitet, um Unterstützung zu leisten und deren Verfahrensweisen zu evaluieren, damit die Erfüllung der Standards und eine hochwertige Bildung gewährleistet werden kann. Die Unterstützung erfolgt in Form beruflicher Weiterbildungs-/ Schulungsveranstaltungen im staatlichen und nichtstaatlichen Sektor, der Ausarbeitung von Unterlagen zur Unterstützung der Schulen bei der Schulentwicklungsplanung und der schulischen Selbstevaluierung sowie von Unterlagen

zur angemessenen Vorbereitung auf externe Überprüfungen. Die Arbeit der QAD steht zwar noch am Anfang, doch für den Veränderungsprozess ist es entscheidend, die Handlungskompetenz der Mitarbeiter auf allen Ebenen zu fördern, allen Verantwortung zu übertragen und verschiedene Ebenen der Rechenschaftspflicht zu schaffen.

Master-Abschluss für Führungskräfte im Bildungswesen

Der Studiengang wird derzeit auf die Entwicklung der postgradualen Studiengänge der Universität Malta abgestimmt. Der Abschluss richtet sich an die Leiter von Bildungseinrichtungen, die ihre Organisationen weiterentwickeln möchten, damit sie die Herausforderungen einer zunehmend komplexen und unkontrollierbaren Welt bewältigen können. In dem Studiengang werden aktuelle Forschungsarbeiten und kritische Theorien zur Führung und Verwaltung im Bildungswesen sowie zum Lernen und zur Schaffung wirksamer Lernumgebungen untersucht, die den Anforderungen des Informationszeitalters genügen. Die Teilnehmer beschäftigen sich mittels einer Kombination von Lehrveranstaltungen, offenen Lernmaterialien und reflexivem Lernen mit der Planung, Erhaltung und Weiterentwicklung lernender Organisationen.

Der Studiengang richtet sich an Personen mit mindestens fünf Jahren Lehrererfahrung. Über die Jahre haben wir es uns zum Prinzip gemacht, Studierende mit unterschiedlichem Hintergrund und verschiedenen Alters aufzunehmen und auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Männern und Frauen zu achten. Dies hat sich als erfolgreich erwiesen, da eines unserer Ziele darin besteht, dass die Teilnehmer (jeweils höchstens 20 Kandidaten) voneinander lernen können. Diese Vielfalt fördert interessante Dynamiken und Lernprozesse.

⁽¹⁸⁾ Bildungsgesetz (*Education Act*) (2006), Teil II, Paragraph 18 Absatz 1. Im Internet abrufbar unter: http://www.education.gov.mt/ministry/doc/pdf/acts/edu_laws/amendment_to_2003/Act_XIIIE.pdf [Stand: 15.04.2010].

Arbeit eines Verbands kleiner Schulen in Finnland



Jukka O. Mattila

Vorsitzender

jukka.o.mattila@armas.fi

**The Finnish Association of Small Secondary
Schools (FASSS)**

Torpankuja 6

FIN-13880 Hattula, Finnland

Tel. +358 509101596

Traditionell wurden die meisten Sekundarschulen in Finnland nicht vom Staat oder den Kommunen gegründet, sondern von lokalen privaten Verbänden. Die finnischen Schulen des Sekundarbereichs II (Schüler zwischen 16 und 18 Jahren in drei Klassenstufen) sind im internationalen Vergleich im Allgemeinen klein. Von den knapp 400 finnischen Sekundarschulen gehören über 30 % mit unter 120 Schülern zu den kleinen Schulen.

Der finnische Verband kleiner Schulen des Sekundarbereichs (FASSS) wurde im Jahr 2002 gegründet. Derzeit sind in FASSS 130 Schulen mit maximal 120 Schülern zusammengeschlossen, die in ländlichen Räumen in ganz Finnland liegen. Die Mitgliedsschulen des FASSS sind in der Regel gut mit modernen IT-Unterrichtsanlagen für Videokonferenzen und Fernunterricht ausgestattet. Englisch ist die Hauptsprache für die Kooperation mit dem Ausland, doch es werden auch viele andere Sprachen angeboten. Die Mitgliedsschulen sind außenorientiert und haben viele Kontakte mit Schulen im Ausland.

Im folgenden einige Beispiele für Aktivitäten des FASSS:

- **Veröffentlichung der jährlichen „Gelben Seiten“ für bewährte Verfahrensweisen**

Jede Mitgliedsschule stellt eigene bewährte Verfahrensweisen vor, tauscht sie mit anderen Schulen zu Benchmarking-Zwecken aus und informiert sich über Verfahrensweisen, die sie interessieren und die sie von anderen Schulen übernehmen möchte, z. B. in den Bereichen Didaktik des Fernunterrichts, Schulvernetzung, Zusammenarbeit mit dem Berufsbildungsbereich usw. 2010 erscheint die zehnte Ausgabe dieser jährlich herausgegebenen 60-seitigen Broschüre.

- **Qualitätsmanagement-Diagramm (*quality management chart*, QMC)**

Das QMC, das aus internationalen Exzellenz-Wettbewerben hervorgegangen ist, soll Schulen ein 360-Grad-Evaluierungsinstrument bieten, mit dem sie verbesserungsbedürftige Bereiche ermitteln und Ziele für die Verbesserung ihrer Arbeit und Leistung festlegen können. Das Diagramm ist für alle Stufen der allgemeinen Bildung gleichermaßen geeignet. Es ist in acht Bereiche unterteilt (Leitung, strategische Planung, Schülerorientierung und Vermarktung der Schule, Information und Analyse, Stärkung der Mitarbeiter, Prozessmanagement, Ergebnisse, Umweltverträglichkeit), die weiter in Beispiele für gute Praxis aufgefächert sind. Das QMC bietet eine Grundlage für hochwertige berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen für das Lehrpersonal. Auf diese Weise kann die Schule bessere Verfahrensweisen ermitteln und möglicherweise neue Ansätze für ihre eigene Entwicklung anwenden. Das QMC wird durch einen Fragebogen zur Selbstevaluierung ergänzt, der direkte Vergleiche zwischen Schulen verschiedener Stufen (z. B. Elementarbereich und Sekundarbereich II) ermöglicht.

• Fernunterricht für kleine Schulen

Für kleine Schulen ergeben sich oft Probleme, wenn sich nur wenige Schüler für ein bestimmtes Fach interessieren. In solchen Fällen können sie mit einer anderen Schule kooperieren, die diesen Unterricht anbietet; per Fernunterricht können Schüler anderer Schulen an den

betreffenden Lehrveranstaltungen teilnehmen. Die FASSS-Schulen haben etwa 100 Fernunterrichtskurse entwickelt, die für die Mitgliedschulen frei zugänglich sind. Da die räumliche Distanz für die IT kein Problem darstellt, kann dieses Knowhow auch weltweit verbreitet werden.

Abbildung 7. „Gelbe Seiten“ für gute Praxis (Finnland)

Ylitornio Senior High School, Principal Sari Lantto
016 - 3402 200 / 201 / 040 - 7259 285 lukio@ylitornio.fi www.ylitornio.fi/lukio

Welcome to get acquainted with these: ☐ Special ICE HOCKEY TRAINING since 1995 - 12 courses, coach from St. Petersburg ☐ TRANS-BORDER cooperation with the Swedish Övertorneå Gränsålv senior high school ☐ DISTANCE EDUCATION cooperation with eight other neighbouring schools and institutes ☐ School building RENOVATION in 2005	These we would like to develop further: PEDAGOGY AND TECHNOLOGY OF DISTANCE EDUCATION How to SUPPORT THE YOUNG PEOPLE to meet the changing world
---	--

Äetsä Sarkia Senior High School, Principal Seppo Holkeri
050 - 3540 212 seppo.holkeri@sastamala.fi www.peda.net/veraja/sastamala/aetsansarkialukio

Welcome to get acquainted with these: ☐ Parallel SENIOR HIGH SCHOOL for ADULTS for already the 4th year, more than 30 students ☐ GENUINE NETWORKING COOPERATION with 6 neighbouring schools ☐ INNOVATIVE WORK SCHEDULE PRACTICE based on subject matter coupling in Maturity Examination ☐ LISTENING TO THE STUDENTS in school leadership and management	These we would like to develop further: Sastamala NETWORK SENIOR HS (with 2 other SHS) since 2009 Regional development of COOPERATION BETWEEN SHS AND VOCATIONAL EDUCATION SPREADING OF THE VIRTUAL NETWORK to the other neighbouring senior high schools
---	--

Die Arbeit der Schulverbünde (*scholengemeenschapen*) in Belgien



Lieven Viaene

Koordinierungsleiter des Schulverbunds
cdir@olvgroeninge.be,
lieven.viaene@olvgroeninge.be

Scholengemeenschap OLV van Groeninge

Diksmuidekaai 6, bus 30
 B-8500, Kortrijk, Belgien
 Tel. +32 56444778, Fax +32 56444779
www.olvgroeninge.be

Ein Schulverbund ist eine Gruppe von Schulen, die für sechs Jahre einen Kooperationsvertrag geschlossen haben. Der Verbund umfasst jeweils Schulen derselben Stufe (Elementar-, Primar- und Sekundarbereich) in derselben Region und demselben Schul- oder Unterrichtsnetz (z. B. kommunale Schulen, staatliche Schulen, katholische Privatschulen usw.), auch wenn die Schulen unterschiedlichen Verwaltungsgremien oder Schulbehörden unterstellt sein können. Die Schulverbünde wurden vom Staat (im Sekundarbereich ab 1999 und im Primarbereich ab 2003) eingerichtet, um für die Schüler und ihre Eltern eine transparente Bildungslandschaft zu schaffen, die den Schülern die Orientierung erleichtern und eine effizientere Nutzung der Ressourcen ermöglichen soll.

Die Schulverbünde müssen in verschiedenen Bereichen zusammenarbeiten, z. B. bei der Einführung neuer Curricula, einer sinnvollen Kurswahl, der objektiven Beratung der Schüler, der Personalpolitik, der Koordinierung der Verwaltung und der Durchführung gemeinsamer Aktivitäten, wie z. B. eines Aktionstags gegen sinnlose Gewalt, politischer Diskussionen usw. Die Schulvorstände können außerdem noch in anderen Bereichen zusammenarbeiten und ein kreatives Netz für den Wissens- und Erfahrungsaustausch aufbauen. Die Zusammenarbeit umfasst Zusammenkünfte von Schulleitern, Mitarbeitern, Eltern, Schülern, Vertretern der Stadtverwaltung und anderen Interessengruppen zum Zweck der In-

formation, Beratung, Anhörung und Beschlussfassung.

In vielen Ländern ist eine zunehmende Tendenz zur Dezentralisierung der Verwaltung von Schulen zu beobachten. Lokale Schulnetze können zu einer erfolgreicherer Dezentralisierung beitragen. Die Beteiligung an Schulverbünden hilft den Schulleitern, die folgenden Stolpersteine und Herausforderungen zu bewältigen:

- Festlegung klarer und expliziter Ziele für einzelne Schulen und das gesamte Netz;
- Abwägung individueller und allgemeiner Interessen;
- ausgewogene Berücksichtigung der Erwartungen aller Partner;
- Bewahrung der Eigenart der Schulen;
- Beteiligung jedes Mitglieds;
- Effektivität der Zusammenarbeit.

In einem Netz bauen die Schulen in einem kollektiven Lernprozess Kapazitäten auf. Anders als in einer traditionellen vertikalen Hierarchie sind in einem Schulverbund Zusammenarbeit, Feedback und Reflexion unabdingbar. Die meisten Schulleiter haben eine sehr enge Bindung an ihre eigene Schule. Die Schulvorstände können sich besser distanzieren und haben eine weiter gefasste Perspektive. In einem Schulnetz müssen Planung und Umsetzung von Strategien klarer voneinander getrennt werden als in Einzelschulen; gleichzeitig ist dies jedoch auch schwieriger zu bewerkstelligen.

Forschungsprojekt „Is small beautiful?“ in Österreich



Prof. **Marina Grogger**, Mag. Dipl. Päd
International Office
marina.grogger@phsalzburg.at

Pädagogische Hochschule Salzburg
Akademiestraße 23
5020 Salzburg, Österreich
Tel. +43 6644249416, Fax +43 66263881010
www.phsalzburg.at

Primarschulen mit einer, zwei oder drei altersgemischten Klassen werden in Österreich als Kleinschulen bezeichnet. Aufgrund der sinkenden Bevölkerungszahlen in Europa steigt die Zahl der Kleinschulen und es entstehen Probleme durch steigende Kosten, geringe Schülerzahlen und infolgedessen mangelnde Rentabilität. Seit die OECD ⁽¹⁹⁾ in ihrem Wirtschaftsbericht feststellte, dass die ideale Schülerzahl für eine Schule bei 200 liegt, wird die Qualität dieser Einrichtungen diskutiert.

Die Kleinschulen in Österreich haben eine starke Stellung, da die Gemeinden sich sehr für den Betrieb und Erhalt ihrer Schulen einsetzen. Die Schulen sind nicht nur für die Schüler, sondern auch für Erwachsene Zentren für kulturelle und Bildungsaktivitäten. So bieten die Schulen Musikunterricht an und stellen IKT-Angebote für Erwachsene bereit. Außerdem werden die Gebäude für öffentliche Veranstaltungen genutzt. Mit ihren Angeboten bringen sie Leben in die Dörfer. Es herrscht die Überzeugung, dass Schüler, die im Dorf zur Schule gehen können, auch mit höherer Wahrscheinlichkeit als Erwachsene dort bleiben werden.

Das zweijährige Forschungsprojekt über die Rolle der Kleinschulen in ihren Gemeinden und ihre Auswirkungen auf das lokale Umfeld wurde in Zusammenarbeit mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Graz entwickelt und ist im Oktober 2009 angelaufen. Das Projekt

wurde auf der Basis von sechs Studienbesuchen in Salzburg zum Thema der Verbesserung von Kleinschulen in Europa konzipiert. Die Ergebnisse der Untersuchungen werden Erkenntnisse über die Vorteile und Probleme kleiner Schulen liefern.

Um eine Antwort auf die Fragestellung „Wie können Schulen Sozialkapital für eine kleine Gemeinschaft produzieren?“ zu finden, werden die Wissenschaftler Lehrkräfte und Schulleiter aus etwa 250 kleinen Schulen in Salzburg und der Steiermark befragen und Gespräche mit Bürgermeistern führen. Hauptthemen des Fragebogens und der Gespräche sind die Partnerschaft zwischen Schulen, Eltern und der breiteren Bevölkerung und die Auswirkungen der Schulen auf ihre Gemeinden. Die Studie wird sich mit der Qualität der Kleinschulen beschäftigen und die Bundesländer Salzburg und Steiermark vergleichen.

Während des Studienbesuchs „Small primary schools in Europe, schools in geographically disadvantaged areas“ (Kleine Primarschulen in Europa, Schulen in geografisch benachteiligten Gebieten) diskutierten die Teilnehmer über die Herausforderungen und Probleme, die Kleinschulen zu bewältigen haben. Die Ergebnisse wurden im Gruppenbericht wie folgt zusammengefasst:

„In Österreich wird unter Qualität mehr verstanden als nur schulische Leistungen. Auch die Lebensqualität, die Beziehungen zwischen den Kindern und die Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft wird als wichtig betrachtet, und es wird eher Wert auf Zusammenarbeit statt Konkurrenz in den Kleinschulen gelegt. [...] nach Meinung der Gruppe könnte zur Erreichung dieses Ziels noch mehr geforscht werden.“

⁽¹⁹⁾ OECD (2009). *OECD economic surveys: Austria 2009*. Paris: OECD.

Wie aus einer schlechten Schule eine gute wird – Geschichte eines Schulleiters aus Schweden



Magnus Olsson

Schulleiter

magnus.olsson@stromsslott.se

Ströms slott AB

Skarsjövågen 3

45932 Ljungkile, Schweden

Tel. +46 706859710

www.lillaedet.se

Im Herbst 2005 wurde die Fuxernaskolan in der Gemeinde Lilla Edet in den Medien als schlechteste Schule Schwedens bezeichnet. Es gab gravierende Probleme mit Gewalt und Vandalismus, die Lernergebnisse waren sehr schlecht, und ein Viertel der Schüler wechselte auf andere Schulen. Die jährlichen Reparaturkosten für die Räumlichkeiten der Schule lagen bei 100 000 EUR. In drei Jahren wechselte der Schulleiter acht Mal.

Im April 2006 wurde ich von der Kommune gefragt, ob ich den Posten des Schulleiters übernehmen wolle und ich sagte zu – in Kenntnis der Situation, die ich in den Medien bereits einige Jahre verfolgt hatte. Obwohl ich erst im September beginnen sollte, war schon im Sommer vieles zu tun. Ich blieb bis spät abends und an den Wochenenden in der Schule, da ich immer noch an meiner alten Stelle arbeitete.

Mir fiel eine Gruppe von Teenagern auf, die viel Zeit im Schulhof verbrachten, und bald hatte ich mich mit ihnen angefreundet. Sie erzählten mir von ihren Erfahrungen in der Schule, und aus ihren Erzählungen erhielt ich viel wertvollere Informationen als von früheren Schulleitern und Lehrkräften. Mir wurde klar, dass sie zwar gegen die Autorität der Schule rebellierten, dass aber die Schule für sie immer noch ein besserer Ort war als ihr Zuhause. Auch ihrer eigenen Probleme waren sie sich durchaus bewusst. Sie schätzten es, dass ich mich ernsthaft für ihr Leben interessierte. Daher beschloss ich, sie in meine Pläne für die Zukunft der Schule einzubeziehen.

Die Veränderungsstrategie zielte auf eine Veränderung des äußeren Umfelds und der Vorschriften und Beziehungen ab; es sollte in Wissen investiert und das „Markenzeichen“ der Schule aufgebaut werden. Zunächst mussten wir die Graffiti beseitigen, und da ich wusste, dass meine Verbündeten die Hauptverantwortung für diese trugen, bat ich sie, mit ein wenig Unterstützung durch den zuständigen Dienst die Schule zu reinigen und sie für das kommende Schuljahr vorzubereiten. Dies war der Beginn einer großartigen Arbeit im Bereich der Schulentwicklung.

Als das Schuljahr begann, entwickelten wir mehrere internationale Kooperationsprojekte mit EU-Ländern, der Türkei und sogar Tansania. Die Schüler konnten nun an außerlehrplanmäßigen Aktivitäten teilnehmen, wie z. B. Türkisch, Modellieren, Theater und Aktivitäten mit örtlichen Sportvereinen. Es wurden vier neue Fächer eingeführt (Naturwissenschaften, internationale Politik/Fremdsprachen, Fußball sowie Musik und Theater), die dafür sorgten, dass sich in den folgenden Jahren auch neue Schüler für die Schule interessierten. Wir begannen, mit Unternehmen vor Ort zusammenzuarbeiten, und die Schüler wurden bei der Gründung eigener Unternehmen unterstützt, von denen einige wirklich erfolgreich waren. Anstelle von Polizisten wurden auf den Schulkorridoren nun Sozialarbeiter eingesetzt. Wir klärten die Eltern darüber auf, wie sie ihre Kinder unterstützen und dazu beitragen konnten, dass sich deren Ergebnisse verbesserten. Viele Eltern kamen in die Schule, um anderen Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. Ein Team von Schülern übernahm die Verantwortung für das schulische Umfeld.

Wir knüpften neue Beziehungen zu den Medien und luden sie ein, über die von uns vorgenommenen Veränderungen zu berichten. So wurde die Schule innerhalb eines Zeitraums von drei Jahren über 50 Mal in den Medien positiv erwähnt.

Allein schon die neue Einstellung ist ein gutes Ergebnis, doch in den letzten drei Jahren hat sich nicht nur das Image der Schule geändert, sondern auch die Lernergebnisse der Schüler haben sich verbessert. Die Schule empfängt viele Besucher von anderen Schulen, Wissenschaftler und Abgeordnete, und sogar der Generaldirektor für das schwedische Schulsystem hat die Schule mit seinem gesamten Führungsteam besucht.

Natürlich bringt die Verwaltung einer Schule in einem Gebiet mit vielen sozialen Problemen jeden Tag Herausforderungen mit sich, doch inzwischen ist es nicht mehr so, dass die Probleme uns verfolgen, sondern wir verfolgen sie.

Schulisches Selbstevaluierungssystem in Finnland

**Atso Vilokkinen**

Schulleiter

atso.vilokkinen@suonenjoki.fi**Kaatros School**

Koulukatu 19

77600, Suonenjoki, Finnland

Tel. +358 047071344

www.peda.net/veraaja/suonenjoki/kaatro

Bis 1987 wurden in Finnland die Einhaltung von Gesetzen und Vorschriften durch die Schulen und die Qualität ihrer Arbeit durch regelmäßige Besuche von Schulinspektoren überwacht. Ab 1987 verabschiedete die Regierung Gesetze über die schulische Bildung und legte die Kerncurricula fest, die für alle Schulen verbindlich sind. Die lokalen Schulbehörden arbeiteten ihre eigenen Bildungsstrategien aus, in denen die Vorstellungen und Ziele für die Bildung in den Kommunen enthalten sind, und die Lehrkräfte entwickelten auf der Grundlage der staatlich vorgegebenen Kerncurricula lokale und konkretere Fassungen der Lehrpläne. Die Evaluierung der schulischen Tätigkeiten erfolgt nun durch Selbstevaluierung.

In unserer Schule sind der Schulleiter als operativer Leiter der Schule sowie das Lehrpersonal für die Durchführung der Selbstevaluierung zuständig. Bei dieser kommt es entscheidend darauf an, dass das Schulpersonal qualifiziert und motiviert ist. In Finnland musste in die Verbesserung der beruflichen Kompetenzen der Lehrkräfte investiert werden; inzwischen besitzen Lehrkräfte aller Stufen einen Hochschulabschluss. Der Schulleiter verfügt in der Schule über eine starke Stellung mit erheblichen Handlungsbefugnissen, die in einem ausführlichen Schulkodex festgelegt sind.

Die Hauptaufgabe der Schule ist das Unterrichten und Lernen, und mithilfe der Selbstevaluierung soll festgestellt werden, wie gut ihr dies gelingt. Der erste Schritt der Selbstevaluierung

besteht in einer Bewertung der Lernergebnisse der Schüler. Die schulischen Aktivitäten werden regelmäßig vom Lehrpersonal und anderen Mitarbeitern in Personalversammlungen evaluiert, die den Kern der Selbstevaluierung bilden. Darüber hinaus erheben die Schulen regelmäßig Informationen über ihre Tätigkeiten, werten sie aus und legen sie den Schulbehörden vor. Diese Informationen werden mithilfe einer *Balanced Scorecard* erfasst, die die schulischen Aktivitäten in vier Bereiche einteilt: Kunden (Schüler und Eltern bzw. andere Erziehungsberechtigte); Prozesse (Unterrichten, Wohlergehen von Schülern und andere Aspekte der Aktivitäten innerhalb der Schule); Personal und Leitung; und Effizienz.

Nach einer Analyse der einzelnen Bereiche und der Schule insgesamt werden Verbesserungsmöglichkeiten ermittelt, und die entsprechenden Maßnahmen können in der Regel umgehend eingeleitet werden. Das System mag zuweilen als kompliziert betrachtet werden, doch bietet es die Möglichkeit, die schulischen Aktivitäten weiterzuentwickeln sowie auftretende Probleme zu lösen, und es sorgt darüber hinaus für die Gleichbehandlung aller, die in der Schule agieren. Den Eltern der Schüler wird über die Ergebnisse der Selbstevaluierung Bericht erstattet, auch wenn das Kommunikationssystem noch verbessert werden könnte. Die Ergebnisse fließen in keinerlei Ranking ein, da sich das gesamte System auf das Vertrauen in das zweckdienliche Handeln und die hohe moralische Verpflichtung der Schulleiter, ihre Aufgaben zu erfüllen, stützt.

Elektronische Schulverwaltung in der Türkei



Mehmet Emin Usta

Inspektor

mehmeteminusta@gmail.com

Şanlıurfa National Education Directorate

Abdulkadir Karahan Cad.

63300 Şanlıurfa, Türkei

Tel. +90 5053463824

<http://sanliurfa.meb.gov.tr/>

<https://e-okul.meb.gov.tr/logineOkul.aspx>

2008 organisierte die staatliche Bildungsdirektion von Şanlıurfa einen Studienbesuch unter dem Motto „Gestalten wir gemeinsam neue Schulen für die Zukunft“, um mit Kollegen aus europäischen Ländern über die Frage zu diskutieren, wie Aufsichtstätigkeiten zu einem besseren Bildungsmanagement und zu Beispielen guter Praxis in der Schulverwaltung beitragen können. Die Teilnehmer beurteilten das elektronische Schulverwaltungssystem des Ministeriums für das nationale Bildungswesen als interessante praktische Lösung.

Insgesamt besuchen mehr als 14 Millionen Schüler eine allgemeinbildende Schule. E-school, eine elektronische Datenbank, erfasst alle Schüler im Schulsystem. Sie reduziert den Verwaltungsaufwand für Schulleiter und die Bürokratie, sodass mehr Zeit für die Verbesserung der Qualität der Bildung bleibt.

Das E-school-System enthält personenbezogene Daten zu Schülern, Eltern, Gesundheit, Anmeldung, Schulbesuch und Schulwechsel. Es erfasst die Fortschritte aller Schüler von der Anmeldung bis zum Schulabschluss.

Die Zugangsrechte sind unterschiedlich geregelt: Eltern können nur Informationen über ihre eigenen Kinder einsehen; Schulleiter haben Zugang zu Informationen über die Schüler an ihrer Schule; Inspektoren haben Zugang zu Informationen über Lehrkräfte und Schulen in dem Gebiet, für das sie zuständig sind; und Mitarbeiter des Ministeriums für das nationale Bildungswe-

sen haben Zugang zu allen Informationen über das gesamte Schulsystem.

In das E-school-System können außerdem Anwesenheits- und Fehlzeiten der Schüler, der wöchentliche Stundenplan, die zu unterrichtenden Fächer und die jeweiligen Fachlehrer und Klassen, Prüfungstermine, Prüfungsergebnisse und Berichte über die Schulentwicklung eingegeben werden.

Informationen über Inspektoren, Schulleiter und Lehrkräfte werden in einem ähnlichen System erfasst und gespeichert.

Austausch von Wissen, Weitergabe von Erkenntnissen: Erfahrungen aus dem Evaluierungsseminar

Berichte über Studienbesuche vermitteln eine Vielzahl von interessanten und nützlichen Informationen über wirksame Politiken und Praktiken in den teilnehmenden Ländern. Wie bereits erwähnt, fasste sich etwa ein Drittel der Studienbesuche 2008/9 mit der Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung, und es wurden viele interessante Erkenntnisse zusammengetragen. Am 1. und 2. Februar 2010 richtete das Cedefop ein Seminar aus, um die Ergebnisse dieser Studienbesuche zusammenzufassen und zu erörtern, insbesondere unter dem Aspekt der Entwicklung der Schlüsselkompetenzen: nämlich fremdsprachliche Kompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz; die Sicherstellung hochwertiger allgemeiner und beruflicher Bildung; die Stärkung von Leitung und Verwaltung im Bildungsbereich.

Zu den Teilnehmern des Seminars zählten 70 Organisatoren und Studienbesuchsteilnehmer, Vertreter von Initiativen, die während der Studienbesuche als Beispiele guter Praxis ermittelt und in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben wurden, Experten für die verschiedenen Themen und Vertreter der nationalen Agenturen.

Während des Seminars diskutierten die Teilnehmer über die Bedeutung dieser Themen für die Realisierung des lebenslangen Lernens sowie darüber, welche Bedeutung sie für die europäische Agenda im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung haben. Die Teilnehmer arbeiteten auch zusammen, um ein besseres Verständnis und kreative Lösungen für anstehende Herausforderungen zu entwickeln: die Herausforderungen, mit denen sich Lernende konfrontiert sehen, wenn sie Fremdsprachen lernen und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz erwerben; die Herausforderungen für Lehrkräfte und Ausbilder, die für die Entwicklung solcher Kompetenzen sorgen; und die Herausforderungen für Schulleiter, die Lerngemeinschaften aufbauen.

Die Erkenntnisse aus den Studienbesuchen im Hinblick auf Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung zeigen, dass das Studienbesuchsprogramm einen erheblichen Beitrag zur Zusammenarbeit und zum gemeinsamen Lernen in der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa leistet; außerdem sind die Ergebnisse der Studienbesuche von Bedeutung für die EU-Strategie 2020 für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, was die Notwendigkeit unterstreicht, Qualität und Leistung im Bildungsbereich zu verbessern ⁽²⁰⁾. In den Diskussionen im Seminar klangen die Schlussfolgerungen des Rates Bildung, Jugend und Kultur (November 2009) ⁽²¹⁾ zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen nach, die „die Motivation, die Fähigkeiten und die Kompetenz der Lehrer ... sowie die Qualität der Schulleitung“ als Schlüs-

⁽²⁰⁾ Europäische Kommission (2010). *Mitteilung der Kommission. Europa 2020 – Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. KOM(2010) 2020 Brüssel, 03.03.2010. Im Internet abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?val=509103:cs&lang=de&list=509103:cs.&pos=1&page=1&nbl=1&pgs=10&hwords=&checktexte=checkbox&visu=#texte> [Stand vom 20.04.2010].

⁽²¹⁾ Rat der Europäischen Union (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 26. November 2009 zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen. *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, C 302, 12.12.2009, S. 6-9. Im Internet abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:DE:PDF> [Stand vom 16.04.2010].

selfaktoren für hochwertige Lernergebnisse anerkannten. Lehrkräfte, Ausbilder und Schulleiter sowie Entscheidungsträger sollten mehr Nutzen aus den zahlreichen Möglichkeiten zum Austausch guter Praxis und zur Zusammenarbeit ziehen, die das Programm für lebenslanges Lernen ⁽²²⁾ bereithält.

Während des Seminars hatten die Teilnehmer Gelegenheit, Experten und Schulleiter zu treffen, die an ähnlichen Fragestellungen arbeiten, und sie hoben hervor, dass sich eine weitere Zusammenarbeit entwickeln könne. Ein Spin-off des Seminars war eine von österreichischen und finnischen Teilnehmern entwickelte gemeinsame internationale Kooperationsaktivität für kleine Schulen in der EU (Seite 54).

Materialien des Seminars finden sich auf der Studienbesuchs-Website des Cedefop unter:
http://studyvisits.cedefop.europa.eu/?cid=1&artid=&scid=&per_id=3&lang=DE
(Menüpunkt Dokumentation).

⁽²²⁾ Programm für lebenslanges Lernen (2007-13).

Siehe: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_de.htm [Stand vom 14.04.2010].

SISSI – *Strategic initiative for small schools international*

(Internationale strategische Initiative für kleine Schulen)



Jukka O. Mattila
Präsident

The Finnish Association of Small Secondary Schools (FASSS)

Torpankuja 6
FIN-13880 Hattula, Finnland
Tel. +358 509101596
jukka.o.mattila@armas.fi



Prof. **Marina Grogger**, Mag. Dipl. Päd.
International Office

Pädagogische Hochschule Salzburg

Akademiestraße 23
5020 Salzburg, Österreich
Tel. +43 6644249416, Fax +43 66263881010
marina.grogger@phsalzburg.at

Die Internationale strategische Initiative für kleine Schulen (SISSI) zielt darauf ab, kleine Schulen angesichts ihres sozialen und kulturellen Einflusses auf ihr lokales Umfeld zu stärken und gemeinsame Probleme durch den Zusammenschluss unter einem EU-weiten Dach zu lösen. Der soziale, historische und geografische Hintergrund und vor allem die derzeitige Wirtschaftslage haben sowohl in Österreich als auch in Finnland zu umfangreichen organisierten Aktivitäten in Bezug auf kleine Schulen geführt. Ein Grund für das derzeit geschärfte Bewusstsein ist die Wirtschaftslage. Steigende Kosten und rückläufige Schülerzahlen haben in vielen Fällen dazu geführt, dass Schulen schließen mussten oder von Schließung bedroht sind.

Der Begriff der kleinen Schule wird – je nach den Bedingungen vor Ort und den regionalen bzw. nationalen Definitionen – unterschiedlich verstanden. In einigen Ländern (Österreich, Griechenland, Norwegen) wird eine kleine Primarschule über den Umfang des klassenübergreifenden Unterrichts (wenn mehr als eine Klasse gleichzeitig in einem Klassenzimmer unterrichtet wird) definiert. In Finnland gelten kleine Schulen des Sekundarbereichs II mit weniger als 120 Schülern als klein.

SISSI betrachtet eine Schule dann als klein, wenn ihre Existenz oder ihre Arbeitsbedingungen aufgrund ihrer Größe bedroht sind, was häufig der Fall ist, wenn sie in einer abgelegenen Bergregion, auf einer Insel oder in einer isolierten ländlichen Gegend liegt.

Die SISSI-Aktivitäten stützen sich auf Erfahrungen und bewährte Verfahrensweisen aus der Zusammenarbeit mit kleinen Schulen und verfolgen das Ziel, ihre Qualität insgesamt sowie Schulmanagement und Leitungskompetenzen durch den Austausch von Informationen und Erfahrungen und durch Zusammenarbeit zu verbessern.

Geplant sind folgende Aktivitäten:

- Comenius – Grundtvig-Seminar vom 1. bis 7. September 2010 in Salzburg, Österreich;
- Comenius – Grundtvig-Seminar im Herbst 2011 in Finnland;
- künftige Comenius-Kontaktseminare: „Kleine Schulen in Europa, Schulen in ländlichen Gebieten“;
- Erleichterung der Kontaktaufnahme zwischen kleinen Schulen mit dem Ziel einer Zusammenarbeit;
- gemeinsame SISSI-Websites.

Das Projekt richtet sich an Lehrkräfte und Schulleiter kleiner Schulen, regionale Behörden und Entscheidungsträger, Forscher im Bereich Bildungs- und Sozialwissenschaften.

Das Projekt wird koordiniert von Jukka O. Mattila, Präsident der finnischen Vereinigung kleiner Sekundarschulen (Finnish Association of Small Secondary Schools – FASSS) (siehe auch Seite 44), und Marina Grogger, Professorin, International Office, Pädagogische Hochschule Salzburg, Österreich (siehe auch Seite 47).

Kleine Schulen und ihre lokalen Gemeinschaften aus EU-Ländern sind eingeladen, sich an gemeinsamen Aktivitäten zu beteiligen.

Quellen - Literaturhinweise

Website des Cedefop zu Studienbesuchen

Eine spezielle Website für das Studienbesuchsprogramm. Unter dem Menüpunkt „Dokumentation“ finden sich Informationen zu den durch das Programm abgedeckten Themenbereichen, weitere Materialien, Links zu Übersichten über Bildungs- und Berufsbildungssysteme. Ebenfalls verfügbar sind Gruppenberichte, Publikationen und Materialien von Seminaren, auf die in dieser Publikation Bezug genommen wurde. Die Website dient außerdem als interaktives Tool für Teilnehmer, Organisatoren von Studienbesuchen und Nationale Agenturen, die das Programm verwalten und durchführen.

<http://studyvisits.cedefop.europa.eu>

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur

Offizielle Website der Europäischen Kommission mit Politiken, Entwicklungen und Programmen im Bereich allgemeine und berufliche Bildung, Kultur, Jugend, Mehrsprachigkeit, Bürgerschaft und Sport.

http://ec.europa.eu/education/index_de.htm

[Stand vom 13.03.2010].

Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Das Cedefop ist eine europäische Agentur, die dazu beiträgt, die berufliche Aus- und Weiterbildung in der Europäischen Union zu fördern. Die Website des Cedefop stellt aktuelle Informationen und Analysen zu den beruflichen Aus- und Weiterbildungssystemen in Europa sowie zu Politiken, Forschung und Praxis im Bereich des lebenslangen Lernens bereit.

<http://www.cedefop.europa.eu>

[Stand vom 13.03.2010].

Eurydice

Eurydice ist ein europäisches Informationsnetz für Bildungssysteme. Eurydice bietet eine Fülle an Informationen, u. a. detaillierte Beschreibungen der Organisation und Funktionsweise der europäischen Bildungssysteme.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_de.php [Stand vom 13.03.2010]

Wissenssystem für lebenslanges Lernen (*Knowledge system on lifelong learning*)

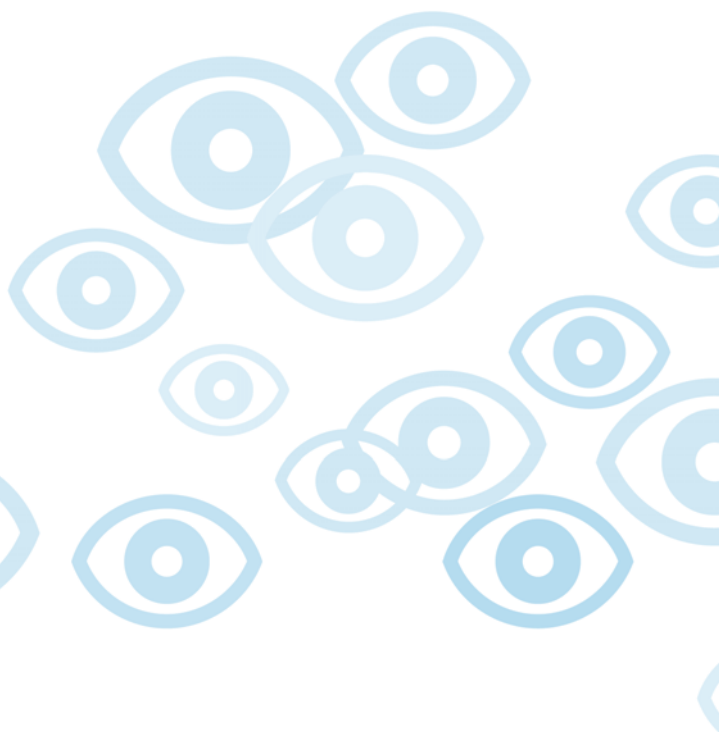
Die Website des Wissenssystems für lebenslanges Lernen (KSLLL) enthält aktuelle Informationen zu gemeinsamen Lernaktivitäten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung zur Förderung des lebenslangen Lernens in Europa.

<http://www.kslll.net/> [Stand vom 13.03.2010].

EVE – elektronische Plattform für die Verbreitung und Nutzung von Ergebnissen

EVE ist eine mehrsprachige elektronische Plattform mit Ergebnissen von Projekten, die durch Programme und Initiativen in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung, Kultur, Jugend und Bürgerschaft finanziert wurden. Sie wird von der Generaldirektion Bildung und Kultur im Rahmen der Verbreitung und Nutzung von Ergebnissen des Programms für lebenslanges Lernen verwaltet.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/eve/index_de.htm [Stand vom 13.03.2010].



CEDEFOP

Europäisches Zentrum für
die Förderung der Berufsbildung

Verbesserung von Kompetenzen durch die Verbesserung von Unterricht und Führung

Erkenntnisse aus
den Studienbesuchen 2008/09

Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen
der Europäischen Union

2010 – VI, 56 S. – 17 x 24 cm

ISBN 978-92-896-0643-1

Kat.-Nr.: TI-31-10-416-DE-C

Kostenlos– 4093 DE



Das Studienbesuchsprogramm für Bildungs- und Berufsbildungsfachleute ist Teil des Programms für lebenslanges Lernen (2007-2013) und eine Initiative der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission. Das Cedefop koordiniert das Programm auf europäischer Ebene, während die nationalen Agenturen für die Durchführung des Programms in den Mitgliedstaaten zuständig sind.

Verbesserung von Kompetenzen durch die Verbesserung von Unterricht und Führung

Erkenntnisse aus den Studienbesuchen 2008/09

Diese Publikation stellt Erkenntnisse aus etwa 100 Studienbesuchen in den Jahren 2008/2009 zum Thema Verbesserung von Qualität und Effizienz vor, einer der strategischen Prioritäten der europäischen Zusammenarbeit in der allgemeinen und beruflichen Bildung, und insbesondere ihrer wichtigen Komponenten: Erwerb von Schlüsselkompetenzen, Herausforderungen für Lehrkräfte und Ausbilder und neue Ansätze in den Bereichen Leitung und Verwaltung.

Die wichtigste Informationsquelle für diese Publikation waren Gruppenberichte, die von den Teilnehmern während der Studienbesuche erstellt wurden. Sie enthalten eine Fülle an Informationen über die Praxis der allgemeinen und beruflichen Bildung in den teilnehmenden Ländern. Diese Auswahl liefert nur eine kleine Zahl von Beispielen für die Initiativen, die bei Studienbesuchen und auf dem Cedefop-Seminar am 1. und 2. Februar 2010 in Thessaloniki, Griechenland, ermittelt und vorgestellt wurden.

Mit dieser Publikation sollen Brücken zwischen Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung geschlagen und interessante Kooperationsprojekte entwickelt werden.



CEDEFOP

Europäisches Zentrum für
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRIECHENLAND
PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRIECHENLAND
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020, E-Mail: info@cedefop.europa.eu

STUDIENBESUCHE: Tel. +30 2310490154, Fax +30 2310490044
E-Mail: studyvisits@cedefop.europa.eu, <http://studyvisits.cedefop.europa.eu>

visit our new portal www.cedefop.europa.eu



Amt für Veröffentlichungen

