

Europäische Lehrerausbildung: Zwischen Finnland und England

Friedrich Buchberger & Irina Buchberger

**Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft
an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Linz - Österreich**
(buchbergerf@pa-linz.ac.at)
Abteilung Lehrerbildung der Universität Helsinki
(<mailto:Irina.buchberger@helsinki.fi>)

(in: B. Laudenbach (Hg.): Reform der Lehrerbildung. Bremen: LSI 2002)

Ein Referat mit einem Allerweltstitel wie „Europäische Lehrerausbildung: Zwischen Finnland und England“ zu halten, birgt immer ein gewisses Risiko. Erlauben sie mir deshalb einleitend drei Vorbemerkungen zu unseren gemeinsamen Arbeiten im Referat und der anschließenden Aussprache unter dem Titel „Mit den FinnInnen lernen. Anregungen zur Lehrerbildungsreform in Deutschland“:

1) Vor dem Hintergrund meiner wissenschaftlichen Spezialisierung, der komparatistischen Analyse europäischer Bildungsentwicklungen, als profunder Kenner der finnischen Lehrerbildung und als aktiv im Bologna-Prozess in den Bereichen Lehrerbildung und Erziehungswissenschaften beteiligter Experte, wurde ich eingeladen, ein Referat über aktuelle Reformtendenzen der Lehrerbildung in Europa zu halten. Dies in einer seriösen Form in einem kurzen Referat zu leisten, scheint mir eine schwer einlösbare Aufgabe. Darstellungen von Reformansätzen in den mehr als vierzig Ländern Europas auf einem sehr allgemeinen Niveau erscheinen wegen ihrer notwendigen Verkürzungen nur sehr bedingt zielführend. An den Oberflächen ähnlich Erscheinendes sollte sich bei näherer Betrachtung mitunter als hoch different erweisen müssen. In der Darstellung von Reformtendenzen europäischer Lehrerbildung werde ich mich deshalb auf kurze Erörterungen von zwei wesentlichen Politikdokumenten beschränken, die einen gewissen Rahmen für Reformen darstellen sollten.

2) Zweitens werde ich mich auf Erörterungen von zwei Modellen der Lehrerausbildung in Europa begrenzen, die in einer gewissen Weise als prototypisch für durchaus kontroversielle Entwicklungsrichtungen der LehrerInnenbildungsreform in Europa betrachtet werden können:

- Deshalb werde ich näher auf das in vielfacher Hinsicht als extrem erfolgreich eingeschätzte Modell der professionellen Lehrerbildung an finnischen Universitäten eingehen.
- Kontrovers dazu wird auf das Modell des LehrerInnentrainings in England und Wales eingegangen – eines an Performanzstandards ausgerichteten

Modells.

Selbst diese Begrenzung auf zwei prototypische Entwicklungsrichtungen europäischer Lehrerausbildung wird jedoch nur bedingt über Oberflächenbeschreibungen hinauskommen können. Das bedeutet auch, dass auf einen lohnenswerten Versuch auf aktuelle Reformtendenzen der LehrerInnenbildung in den USA einzugehen, verzichtet werden muss (vgl. etwa M. Cochran-Smith 2001, L. Darling-Hammond 2001 oder die Verarbeitungen von E. Terhart 2002 in seinem Gutachten zu „Standards in der Lehrerbildung“).

3) Ohne „Antworten“ für Reformdiskussionen in Deutschland anbieten zu wollen bzw. zu können, versuche ich in meinem Referat Impulse für Problemraumerweiterungen – auch für deutsche Diskussionen – anzubieten. Ich hoffe, dass wir darüber vor allem in der anschliessenden Aussprache ausführlich diskutieren werden können.

Vor diesem Hintergrund biete ich in der Problembearbeitung folgende Teile an:

1. Eine Kurzübersicht über aktuellste „europäische Entwicklungen“ des bildungspolitischen Handlungsrahmens für LehrerInnenbildungsreformen
2. Anmerkungen zum Stand der Reformdiskussionen aus dem Blickwinkel der LehrerInnenbildungsforschung
3. Eine Skizze des finnischen Modells der LehrerInnenausbildung
4. Kurze Erörterungen des englischen Modells des LehrerInnentrainings
5. Einige abschliessende Reflexionen

1. „Europäische Entwicklungen“

Den bildungspolitischen Handlungsrahmen für LehrerInnenbildungsreformen in Europa auszuloten, erforderte als Minimum eine Analyse des Arbeitsprogramms für die Bildungsentwicklung der Europäischen Kommission und des Bologna–Prozesses (vgl. auch I. Berggreen-Merkel 2001). Grössere politische Bedeutung kommt dabei sicherlich dem „Arbeitsprogramm“ zu, das anlässlich des Gipfeltreffens des Europäischen Rates im Frühjahr 2002 in Barcelona angenommen wurde.

1.1 Arbeitsprogramm der Europäischen Kommission

Mit dem anlässlich des Treffens des Europäischen Rates in Barcelona (2002) angenommenen „Detailed work programme for the follow-up of the report on the concrete objectives of education and training systems“ wurden im sogenannten Lissabon–Prozess der Bildungsentwicklung der Mitgliedsstaaten

der Europäischen Union (wie auch deren „Beitrittskandidatenländern“) Markierungspunkte gesetzt (F. Buchberger, I. Buchberger 2002). Dass darin Verbesserungen der LehrerInnenbildung bzw. des LehrerInnentrainings als erster von dreizehn Zielbereichen angeführt wird, mag als Indikator für die diesem Bereich beigemessene Bedeutung gewertet werden. Für diese werden drei Subziele im besonderen hervorgehoben:

- (a) Gewährleistung, dass LehrerInnen besondere Unterstützung zukomme, um den Anforderungen der Wissensgesellschaft gerecht werden zu können;
- (b) Bestimmung jenes Mindestausmasses an Fertigkeiten, über das LehrerInnen verfügen sollten, um ihre sich ändernden Rollen in der Wissensgesellschaft erfüllen zu können; und
- (c) Deckung des Bedarfs an qualifizierten LehrerInnen und Erhöhung der Attraktivität der LehrerInnenprofession (Commission of the European Communities 2001).

Als ein zentraler Indikator, an dem die Zielerreichung seitens der LehrerInnenbildungen in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union gemessen werden sollte, wird „the extent to which the content of initial and in-service training curricula for teachers and trainers matches the requirements of the knowledge society“ bestimmt (a.a.O., S.4).

Wenn auch von einem „Mindestausmass an Fertigkeiten“ gesprochen wird, über das alle LehrerInnen verfügen sollten, um ihre sich ändernden Rollen in der Wissensgesellschaft erfüllen zu können, kann dieser Text in der vorgelegten Form nur sehr bedingt im Sinne von Harmonisierung interpretiert werden. In jedem Fall vermeidet er Aussagen über zukünftige Gestaltungen von Lehrerbildung unter strukturellen Aspekten.

-
-

1.2 Bologna-Prozess

Mit der Unterzeichnung der Bologna–Erklärung (1999) bzw. dem Bologna–Prozess verbindet sich die Zielstellung der Verwirklichung eines Europäischen Hochschulbildungsraums. Angesichts der Bedeutung, die diesem Prozess für die Entwicklung des Sektors der Higher Education im Allgemeinen und Reformen der LehrerInnenbildung im Besonderen beigemessen wird wie auch anbetachts verkürzender Interpretationen in einer Reihe von nationalen bildungspolitischen Diskursen, bemühen wir uns kurz um einige Klärungen im Zusammenhang mit Reformen der LehrerInnenbildung.

Sechs Ziele sind 1999 für den Bologna–Prozess von 29 europäischen BildungsministerInnen vereinbart worden (<http://www.crue.upm.es/eurec/>), welche mit dem Communiqué des Prager MinisterInnentreffens 2001 präzisiert und um drei weitere ergänzt wurden (<http://www.esib.org/prague/documents/>) (vgl. die Darstellungen von S. Feerick 2002 und seine Analysen zur

Unterstützung des Bologna-Prozesses durch Massnahmen der Europäischen Kommission):

- Einführung eines Systems leicht lesbarer und vergleichbarer Diplome (auch durch eine Einführung eines Diploma Supplement), um sowohl die akademische wie professionelle Anerkennung von an unterschiedlichen Institutionen erworbenen Qualifikationen besser vornehmen zu können.
- Einführung eines Systems von Hochschulbildung, das im wesentlichen auf zwei Zyklen beruht („undergraduate“ und „graduate“). Der erste Zyklus mit einer Mindeststudiendauer von drei Jahren sollte für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationen vermitteln, der zweite zu einem Master- und/oder Doktordiplom führen.
- Einführung eines Credit-Systems wie etwa dem ECTS (European Credit Transfer System). Dies sollte Vergleichbarkeit von Studien, einen Transfer von an unterschiedlichen Einrichtungen der tertiären Bildung erworbener Credits und eine Anerkennung auch ausserhalb Hochschulbildung erworbener Kompetenzen gewährleisten.
- Förderung von Mobilität.
- Förderung der Europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung unter Berücksichtigung der Entwicklung vergleichbarer Kriterien und Methodologien.
- Förderung von Europäischen Dimensionen im Bereich der Hochschulbildung (u.a. durch die gemeinsame Entwicklung europäischer Studienmodule).
- Lebensbegleitendes Lernen.
- Kooperation mit Institutionen der Hochschulbildung und StudentInnen.
- Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulbildungsraums.

Auf eine Erörterung mitunter treppenwitziger Hintergrundinformationen zum Bologna-Prozess wird an dieser Stelle verzichtet (U. Teichler (2001). In einigen Unterzeichnerstaaten im politischen Diskurs vorgetragene Behauptungen, dass wegen „Bologna“ dreijährige Bakkalaureatsstudien für LehrerInnen oder eine Bakkalaureats-/Mastersstruktur eingeführt werden müssten, sind aus der Erklärung selbst bzw. dem Prozess nicht ablesbar. „Bologna“ kennt den Begriff Bakkalaureat nicht bzw. wird dieser von einer Reihe von Unterzeichnerstaaten abgelehnt und – wie vereinbart - von einem ersten Zyklus von mindestens dreijährigen Dauer (mit Relevanz für den europäischen Arbeitsmarkt) gesprochen. Zudem weisen die unterschiedlichen europäischen Modelle der LehrerInnenausbildung in „Zyklus I-Studien“ Differenzen in der Ausbildungsdauer von bis zu drei Studienjahren auf. Und noch ein Weiteres: Bologna sollte für alle akademischen bzw. professionellen Ausbildungen Gültigkeit besitzen. Wie sieht es dann etwa mit zweizyklischen Studienstrukturen für MedizinerInnen aus?

„Bologna“ für nationalstaatlich zu verantwortende Politiken zu missbrauchen könnte den Blick auf seine wesentlichen dynamisierenden Komponenten verstellen. Unter Verweis auf „Bologna“ etwa neue – oder zutreffender alte -

Fragmentierungen zwischen Primar- und SekundarstufenlehrerInnen oder schleichende Abwertungen von PrimarstufenlehrerInnen über unterschiedliche Ausbildungsniveaus wieder beleben zu wollen, wird wohl schwer argumentierbar sein. Das Absurde möge an einem Beispiel veranschaulicht werden: Während sich als hochrangig betrachtende Gremien eine Abwertung der Qualität der PrimarschullehrerInnenausbildung über eine Begrenzung auf Zyklus-I-Studien einfordern, halten sie gleichzeitig daran fest, dass für die Behandlung eines Kanarienvogels eine mindestens fünfjährige universitäre Ausbildung in Veterinärmedizin unerlässlich wäre.

Mehrwert durch Bologna orten wir vorerst in einer Einführung eines (European) Credit Transfer Systems (ECTS) bzw. Credit Accumulation Systems. Die vier Kernpunkte von ECTS sind

- (a) eine Orientierung an zu erwerbenden Kompetenzen wie Lernergebnissen von Studierenden (Qualitätsstandards?),
- (b) eine ziel- bzw. kompetenzbezogene Modularisierung von Studienangeboten und damit erstens eine Ausrichtung von Studienangeboten an begründbaren Lernergebnissen und Kompetenzen, und zweitens Potential für erhöhte Flexibilität sowohl der Studienprogramme wie der Studienwege der Studierenden,
- (c) eine Zugrundelegung der Arbeitsbelastung von Studierenden als Masseinheit anstatt uneindeutiger Masseinheiten wie „Semesterwochenstunden“, und
- (d) eine Anerkennung von an unterschiedlichen Einrichtungen der Hochschulbildung, des @-learning bzw. des lebensbegleitenden Bildung erworbener Kompetenzen bzw. Module. In Studienplänen definierte Kompetenzen bzw. Lernergebnisse müssen innerhalb dieser Zeit bewältigbar sein. Dies bedeutet nicht nur für jene Studien gewaltige Herausforderung, in denen erhebliche Diskrepanzen zwischen vorgesehener und tatsächlicher Studiendauer bestehen, sondern grundsätzlich Auftrag und Verpflichtung zu nachhaltiger Curriculumreform (U. Teichler 2001) – auch der LehrerInnenausbildung. Erlauben sie noch eine kritische Rückfrage an die Verantwortlichen für die neue Lehramtsprüfungsordnung etwa in Nordrhein-Westfalen: Warum verzichtet dieses Gesetzeswerk auf diesen Kernbestandteil des Bologna-Prozesses?

Zweitens: Über eine Anwendung von ECTS bzw. eines European Credit Accumulation System scheinen zweizyklische Studienstrukturen Potential zu besitzen, einen sowohl erhöhten wie immer stärker diversifizierten Qualifikationsbedarf von Schulen und LehrerInnen zu decken.

Nachhaltige Auswirkungen lassen sich auch mit der Zielstellung der Förderung europäischer Kooperation in der Qualitätssicherung im Hochschulwesen verbinden. Die Errichtung eines European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQUA) sollte zur Sicherstellung hoher Qualitätsstandards

und Vergleichbarkeit von Qualifikationen auf einem europäischen Niveau beitragen. Kritisch angefragt: Bedeutet die vornehme Zurückhaltung mancher Mitgliedsstaaten der Europäischen Union an diesen Entwicklungen nicht leichtfertig verspielte Möglichkeiten?

Wie das im Bologna–Prozess angesiedelte und von der Europäischen Kommission nachhaltig geförderte Projekt TUNING (J. Gonzalez, R. Wagenaar 2002) auch für den Bereich LehrerInnenbildung anschaulich zeigt, kann dieser Chance bieten ohne eine solche sein zu müssen. Teilbereiche von „Bologna“ vorschnell (bildungs-) politisch für nationalstaatliche wie regionale Interessen im Bereich der LehrerInnenbildung zu vereinnahmen, erscheint zumindest diskussionsbedürftig.

2. Anmerkungen zum Stand der Reformdiskussionen aus dem Blickwinkel der LehrerInnenbildungsforschung

Schon eine ansatzweise Skizze von Modellen der LehrerInnenbildung in den europäischen Ländern könnte Bände füllen. Obwohl in den Tiefenstrukturen eine Fülle von Gemeinsamkeiten der verschiedenen Modelle beobachtet werden kann, scheinen an einer Oberflächenebene in national-selbstbezüglichen Diskursen als wichtig erachtete Unterschiedlichkeiten Legion (F. Buchberger 1994; <http://www.eurydice.org/Eurybase/>). Obwohl nicht immer in Bereichen des Nachvollziehbaren anzusiedeln, wurden in den unterschiedlichen (nationalen wie regionalen) Modellen Begründungen für partikuläre Lösungen gefunden – sowohl seitens der AkteurInnen im Bereich der LehrerInnenbildung selbst als auch v. a. der Bildungspolitik und -verwaltungen. Damit erscheinen viele Modelle der LehrerInnenbildung vielfach als (bloss?) meinungsgeleitete wie kontextgebundene Konstruktionen, oder – wie T. Popkewitz (1992) scharf formulierte – Ergebnisse von Interessensaushandlungen unterschiedlich starker Lobbies in der „sozialen Arena LehrerInnenbildung“. (Wissenschaftliche) Rationalität kann Modellen der LehrerInnenbildung vielerorts nicht immer unterstellt werden. H. Judge hat an diesen Umstand treffend erinnert: „Teacher education is a product of history rather than logic“ (1990). Was mitunter zu fehlen scheint, sind

- Fundierungen der Modelle in wissenschaftlich bewährtem Wissen über LehrerInnenbildung,
- Begründungen über das pädagogisch-professionelle Wissen von LehrerInnen (L. Darling-Hammond 1999) und
- Modelle, die diese Wissensbestände konsequent für die Entwicklung spezifischer Lösungen zu nutzen imstande sein sollten.

Wird wenn auch nur bedingt verfügbares wissenschaftliches und professionelles Wissen über gelingende LehrerInnenbildung befragt (vgl. M. Cochran-Smith 2001, G. Griffin 1999, V. Richardson 2001, J. Sikula 1996, S. Wilson et al. 2001), dann ergibt sich eine Reihe von Anhaltspunkten über

curriculare Komponenten, Lernumwelten, Verfahren, förderliche Strukturen und Steuerungsmechanismen der LehrerInnenbildung. In einer in einem hohen Masse komprimierten Form können neun wesentliche und systemisch verknüpfte Momente angeführt werden (ausführlicher B. Campos 2000, J. Keuffer, J. Ölkens 2001):

(1) LehrerInnenbildung als System

Eine der wesentlichen Aufgaben von LehrerInnenbildung besteht in der Deckung des Qualifikationsbedarfs in „raplex societies“ (rapidly changing and increasingly complex). Unter dieser Perspektive wird sie zu einem integrierten System auszugestalten sein, das sich in folgende zu vernetzenden „Komponenten“ untergliedern lässt: (a) Rekrutierung für den LehrInnenberuf, (b) LehrerInnengrundbildung sowie Zertifizierung, (c) Induktion in den LehrInnenberuf („Berufseinführungsphase“), (d) kontinuierliche professionelle Entwicklung („LehrerInnenfortbildung“), und (e) LehrerInnenweiterbildung (zum Erwerb zusätzlicher beruflicher Qualifikationen bzw. „advanced certification“); (f) Die Teilnahme an der Schulentwicklung wie (g) professionsrelevanter Forschung und Entwicklung stellen weitere zentrale Momente dar. Diese „Komponenten“ scheinen zudem in einem hohen Masse abhängig von jenen Bedingungen, unter denen LehrerInnen eine professionelle Dienstleistung erbringen sollten (z.B. professionelle Aufgaben und Verantwortlichkeiten, Organisation von schulischer Arbeit, Evaluation von LehrerInnenleistung, Karrierestrukturen).

Fragmentierungen mit einem Fokus auf LehrerInnengrundbildung (oder weiter in verschiedene „Kategorien“ von LehrerInnen) scheinen in mehrfacher Weise obsolet – G. Neave (1992) hat in diesem Zusammenhang von Orthodoxien und Paradoxien gesprochen. Argumente zur Überwindung von Fragmentierungen, die sich aus dem Wandel zu einer dynamischen Wissensgesellschaft ergeben haben, werden als hinlänglich bekannt vorausgesetzt (Europäische Kommission 1995). Gleiches gilt für die Einbindung von Schulentwicklung und pädagogischer Forschung wie Entwicklung in ein Gesamtsystem der LehrerInnenbildung (F. Buchberger et al. 2000).

Wir meinen, dass systemische LehrerInnenbildungsreform unerlässlich geworden ist, die sich auf alle angeführten Komponenten in einer integrativen Weise bezieht. LehrerInnenbildung ist zu einem permanent lernenden System auszugestalten, das sich nicht durch selbstgewählte Fragmentierungen wie Ausblendungen behindert (vgl. zu Reformen in den USA L. Darling-Hammond 1999).

(2) LehrerInnenbildung als kontinuierlicher Prozess und berufsbiographische Aufgabe

Im Prinzipiellen erscheint wenig bestritten, dass LehrerInnenbildung als kontinuierlicher Prozess und berufsbiographische Aufgabe zu konzeptualisieren wäre (J. Keuffer, J. Ölkens 2001, E. Terhart 2000). Eine Analyse konkreter Modelle befördert hingegen Fragmentierungen zutage: (a) zwischen verschiedenen Komponenten bzw. Studienangeboten der Ausbildung, (b) zwischen Ausbildung und deren Einrichtungen und Fort- wie Weiterbildung, (c) zwischen Aus- und Fort- bzw. Weiterbildung und Schulentwicklung wie pädagogischer Forschung und Entwicklung.

Was gerade nach der Vorlage des Memorandums zum lebenslangen Lernen der Europäischen Kommission (2000) als Erfordernis anerkannt wird, scheint in vielen Modellen der LehrerInnenbildung bislang noch nicht entsprechende Berücksichtigung gefunden zu haben (z.B. geänderte Aufgabenprofile einer LehrerInnengrundbildung, lebensbegleitende Qualifizierungssysteme). Bedeuten vor diesem Hintergrund historisch durchaus nachvollziehbare Fragmentierungen und Statiken nicht eine Vergeudung von humanen und materiellen Ressourcen wie Effizienzblocker und Entwicklungshemmer?

(3) Curricula der LehrerInnenbildung als Konglomerate mit unklaren Zielen

In mitunter scharfer Form hat J. Ölkens (2002) auf Probleme mit Curricula der LehrerInnenausbildung in deutschsprachigen Ländern hingewiesen, und diesen mitunter unerfüllbare Ansprüche vorgehalten. Als traditionsgeleitete und in einem hohen Masse interessenabhängige Konstruktionen sind sie als Konglomerate zu betrachten, die vielfach nicht um die zentralen Aufgaben des LehrInnenberufs ausgerichtet sind. Viel Ausbildung in einer Reihe mitunter beliebiger Wissenschaftsdisziplinen mit nicht immer klarem Professionsbezug, etwas Erziehungswissenschaftliches wie (Fach-) Didaktisches und nicht immer kohärentes Berufspraktisches scheinen professionelle Anforderungsprofile nur bedingt treffen zu können.

Sollte es Aufgabe des Lehrberufs sein, förderliche Lernumgebungen zu schaffen, Lernsituationen bereitzustellen und Lernen zu begleiten, dann darf nach der Angemessenheit von bestehenden Curricula der LehrerInnenbildung gefragt werden (Council of the European Communities 2001). In welchem Masse können sie zur Entwicklung der in dynamischen Wissensgesellschaften für unerlässlich erachteten „transferable competencies“ beitragen (J. Gonzalez, R. Wagenaar 2002)?

Gegenwärtige Diskussionen um Kerncurricula zur LehrerInnenbildung, Bemühungen zur Gewinnung einer „knowledge base“ für den LehrerInnenberuf oder die Zielstellungen der Europäischen Kommission („which minimal skills?“) lassen unterschiedliches Problembewusstsein erkennen. Die divergierenden unter dem Sammeltopfbegriff „standards-based teacher education“ zusammengefassten Bestrebungen können Potential für

eine grundlegende (Curriculum-) Reform der LehrerInnenbildung versprechen (M. Cochran-Smith 2001, L. Darling-Hammond 2001, F. Oser 2002, E. Terhart 2002). – ein Konzept mit Sprengkraft, wie T. Hascher und H. Altrichter (2002) vermuten?

(4) Weitere Momente

Entwicklung und Forschung in der LehrerInnenbildung: Unter Ansprüchen wissensbasierter Lerngesellschaften wird auch LehrerInnenbildung um einen integrativen Einbezug von professionsrelevanter Entwicklung und Forschung in ihre Curricula nicht herumkommen können. Die Ausbildung und kontinuierliche Kultivierung von Problemlösekapazität und einer forschenden wie reflexiven Grundhaltung scheinen unerlässlich geworden zu sein. Die Befähigung zu einem „Collaborative problem solving“ scheint eine kritische Größe zu werden, was auch Veränderung der Lernkulturen in der LehrerInnenbildung bedeutet.

Praxiseinbindung: LehrerInnenaus- wie LehrerInnenfortbildung bedürfen Lernorte, an denen (angehende wie im Dienst stehende) LehrerInnen umfassende Gelegenheiten vorfinden können, innovative Praxis in eigenen Lern- und Entwicklungsprozessen kennenzulernen und in kollaborativen Problemlöseprozessen zu erproben. „Professional Development Schools“ (B. Whitford, P. Metcalf-Turner 1999) oder „Modellschulen“ (vgl. Finnland) scheint dabei ein besonderes Lösungspotential zuzukommen. Die jüngst veröffentlichte Studie des Center for the Study of Teaching and Policy (S. Wilson et al. 2001) bestätigt sowohl die unbedingte Erforderlichkeit einer kohärenten Praxiseinbindung als auch jene der speziellen Ausbildung von MentorInnen (vgl. auch das Sokratesprojekt EUDORA = Europäisches Doktorat Lehrerbildung).

Evaluierung und Qualitätsentwicklung: Während sich in einigen europäischen Ländern in den letzten Jahren eine Evaluations- und Innovationskultur in der LehrerInnenbildung entwickeln konnte (vgl. skandinavische Länder), haben sich andere Modelle und Institutionen beharrlich einer internen wie externen Evaluierung und darauf aufbauender Qualitätsentwicklung entzogen. Damit kann Effizienz der Curricula nur vermutet werden, wird systematische Qualitätsentwicklung nachhaltig behindert. Evaluationsabstinenz wie – resistenz als Innovationsblocker? Für Deutschland hat erst jüngst E. Terhart (2002) ein Gutachten zu „Standards für die Lehrerbildung“ für die KMK vorgelegt, an dem Entwicklungen zur Verbesserung von Evaluationskulturen an deutschen Universitäten Ausrichtung erfahren könnten.

Lernorte der LehrerInnenbildung: Viele Modelle der LehrerInnenbildung können durch eine Zersplitterung ihrer Lernorte gekennzeichnet werden. LehrerInnenbildung scheint ein „place“ zu fehlen, das heisst ein identitätsstiftender und kohärenter Ort mit klaren Verantwortlichkeitsstrukturen

für sämtliche Komponenten und einer Integration von pädagogischer Forschung und Schulentwicklung.

LehrerbildnerInnen: Es ist ein Gemeinplatz, dass hoch qualifiziertes Personal für die Effizienz eines Systems eine notwendige Bedingung bedeutet. Einrichtungen der LehrerInnenbildung sind darauf hin zu befragen, welche Massnahmen der Qualifizierung bzw. kontinuierlichen professionellen Entwicklung sie für ihre MitarbeiterInnen anzubieten imstande sind. Gezielte Aus- und Weiterbildung für LehrerbildnerInnen kann in vielen europäischen Modellen nur bedingt beobachtet werden. Dies trifft unter anderem für BetreuungslehrerInnen/MentorInnen zu, denen nachhaltiger Einfluss auf die berufliche Sozialisation angehender LehrerInnen zugesprochen werden muss (S. Wilson et al. 2001).

Steuerungsmechanismen: Eine Steuerung von LehrerInnenbildung über (relativ einheitliche) staatliche Mechanismen (Lehrpläne, Curricula, Prüfungsordnungen) ist zunehmend obsolet geworden. Modernere Steuerungsmechanismen setzen auf einen „schlanken Staat“, der sich auf wenige Bereiche strategischer Steuerung zurückzieht und gleichzeitig die Autonomie von Einrichtungen der LehrerInnenbildung in curricularen, (organisations-) strukturellen wie administrativen Belangen deutlich erhöht. Vielfalt wird zugelassen, wenig verbindliche Einförmigkeit zurückgedrängt. Verfahren offener Akkreditierung der von Einrichtungen der LehrerInnenbildung selbst im Rahmen breiter staatlicher Regelungen entwickelter Programme scheinen hohes Lösungspotential zu besitzen (B. Campos 2000). Bildungsverwaltungen wird erhöhte Kompetenz abverlangt, wollen sie ihre Beiträge für anspruchsvolle Akkreditierung in fruchtbarer Weise leisten.

3. LehrerInnenbildung an finnischen Universitäten

Die Ergebnisse der finnischen SchülerInnen in der PISA-Studie (OECD 2001) oder der Umstand, dass Finnland in den letzten Jahren im World Competitiveness Index Spitzenplätze erzielen konnte, haben das Interesse am „finnischen Erfolg“ und dem Beitrag des Bildungswesens dafür sprunghaft steigen lassen. Wir möchten an dieser Stelle einige Vermutungen präsentieren, die in den finnischen Diskursen mit den erwähnten Erfolgen in Zusammenhang gebracht werden. LehrerInnenbildung wird dabei eine bedeutende Rolle eingeräumt.

Das finnische Bildungswesen befindet sich seit den frühen Siebzigerjahren in einem permanenten und von Dynamik gekennzeichneten Entwicklungsprozess. Die Einrichtung eines neunjährigen Gesamtschulsystems wurde von einer Universitarisierung der LehrerInnenbildung flankiert. Die ökonomische Krise der frühen

Neunzigerjahre führte zu weiteren Dynamisierungen im Bildungswesen. Der Umbau Finnlands in eine „knowledge based economy“ wurde nationales Programm, das konsequent verfolgt wurde, etwa über eine substantielle Erhöhung der Zahl von AbiturientInnen und HochschulstudentInnen (vgl. dass im Jahr 2000 fast 70% des Geburtsjahrgangs ihre Studien im Bereich der Higher Education aufgenommen haben), ein Internationalisierungsprogramm des Bildungswesens, eine kohärente Forschungsstrategie oder die gezielte Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in das Bildungswesen. Gleichzeitig wurde das System der Bildungsverwaltung strikt dezentralisiert und den Gemeinden die Verantwortung für die meisten schulischen Belange (vgl. Curricula, Lehrereinstellung) überantwortet. Besondere Bedeutung wurde der Förderung einer Innovations- und Entwicklungskultur in allen Bereichen des Bildungswesens eingeräumt.

Während die LehrerInnengrundbildung unter der Verantwortlichkeit der Universitäten stattfindet, obliegt im einphasigen finnischen Modell (d.h., dass der Universitätsabschluss ohne weitere „Staatsprüfungen“ eine volle Lehrbefugnis garantiert) die Verantwortlichkeit für die kontinuierliche professionelle Entwicklung von LehrerInnen den Schulen selbst. KindergartenlehrerInnen erhalten ihre Ausbildung ebenso an Universitäten (dreijährige Bakkalaureatsstudien) wie alle anderen LehrerInnen (Magisterstudiengänge mit einer Mindestdauer von 4 Studienjahren). PrimarschullehrerInnen graduieren nach Annahme einer wissenschaftlichen Diplomarbeit als MagisterInnen der Pädagogik. SekundarschullehrerInnen studieren primär in Fachdisziplinen, doch enthält ihr Studium zu etwa 25% professionelle Komponenten (Pädagogik, Didaktik, Verfassen einer „kleineren“ pädagogischen Arbeit, berufspraktische Studien).

In finnischen Diskursen werden immer wieder zwölf Momente genannt, die eine qualitätsvolle LehrerInnenbildung kennzeichnen:

(1) LehrerInnenbildung in Finnland orientiert sich primär an der Entwicklung von professioneller wie persönlicher Autonomie und Verantwortlichkeit – und nicht an eng definierten „skills“. Neben damit korrespondierenden lernkulturellen Aspekten scheint ein weiterer Gesichtspunkt von besonderer Bedeutung. Während über ein breit zu interpretierendes pädagogisches Kerncurriculum, berufspraktische Studien und einer Mindestausbildung in allen Lernbereichen der Primarschule Verbindlichkeiten definiert sind, wählen Studierende selbst für eine Zeitdauer von etwa einem vollen akademischen Jahr eine oder zwei Bereiche für Spezialisierungsstudien.

(2) Die Förderung der Entwicklung von professioneller Problemlösungskapazität wird in den Vordergrund gerückt – LehrerInnenbildung als Übermittlung vorgefertigter Wissensinhalte und „systematisierten Wissens“ scheint zumindest von sekundärer Bedeutung zu sein.

- (3) Forschung und Entwicklung nehmen in mehrfacher Hinsicht einen bedeutenden Platz ein. Von besonderer Bedeutung scheint die Arbeit der angehenden PrimarschullehrerInnen an wissenschaftlichen Magisterarbeiten bzw. deren akademisch–professionelle Vorbereitung und Betreuung.
- (4) Die in der LehrerInnenbildung angebotenen Lernsituationen garantieren vielfache Gelegenheiten zur Entwicklung einer forschungsorientierten und reflexiven Grundhaltung.
- (5) Die LehrerInnenstudien beinhalten eine gezielte Praxiskomponente, unter anderem in Professional Development Schools.
- (6) Dem Lernen in konkreten Projekten und „collaborative problem solving“ kommt eine besondere Pflege zu. Davon werden Beiträge zur Überwindung von „Individualismuskonventionen“ und Vereinzelungen von LehrerInnenarbeit bzw. die Befähigung von LehrerInnen zu Teamarbeit erwartet.
- (7) Einrichtungen der LehrerInnenbildung verfügen über ein hohes Mass an Autonomie und gestalten ihre Studienprogramme in strukturellen wie curricularen Belangen weitestgehend selbst. Dadurch unterscheiden sich auch die Studienprogramme der verschiedenen Universitäten in ihren curricularen Strukturen zum Teil beträchtlich.
- (8) Verantwortlichkeiten für LehrerInnenausbildung sind klar geregelt (vgl. Abteilungen für LehrerInnenbildung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten), LehrerInnenbildung hat einen koordinierten (Lern-) Ort, in dem selbstverständlich auch die Professional Development Schools integriert sind.
- (9) Besonders hervorgehoben werden kann die hohe Qualität der LehrerbildnerInnen (vgl. formale Qualifikationen, Beiträge zur nationalen wie internationalen pädagogischen Forschung vor allem im Bereich der Fach- bzw. Bereichsdidaktiken).
- (10) Zielstellungen und Verfahren der LehrerInnenausbildung, „stake holder interests“ der Gemeinden und ihrer Schulen, Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von LehrerInnen und nationale Rahmenziele des Bildungssystems befinden sich in einem kontinuierlichen Dialog und erscheinen weitgehend kompatibel.
- (11) Der Beitrag einer hoch entwickelten Evaluations- und Entwicklungskultur an Einrichtungen der LehrerInnenbildung, Schulen und im Bereich der strategischen Steuerung des Bildungssystems kann als „Erfolgsmoment“ keineswegs unterschätzt werden (J. Jussila, S. Saari 2000). Systematische interne Evaluation der lehrerbildenden Universitäten erfährt durch nationales Peer review und internationale Evaluierungen kontinuierlich Ergänzung und

Perspektivenerweiterung. Öffnung und Offenheit anstatt nationaler oder regionaler Introversion als Motor permanenter Entwicklung und Reform?

(12) „Nur die Besten wollen in Finnland PrimarschullehrerInnen werden“, so der finnische EU-Kommissar E. Likanen in einer Erklärung der PISA-Ergebnisse. Die hohe Attraktivität gerade des PrimarschullehrInnenberufs und ein strikter Numerus Clausus gewährleisten hohe Ausbildungsleistung – und ein kosteneffizientes System der Lehrerbildung (vgl. zur LehrerInnenbildung in Finnland A. Mikkola 2000, H. Niemi 2000).

Im Gefüge dieser „Erfolgsmomente“ der professionellen Lehrerausbildung an finnischen Universitäten Gewichtigungen vorzunehmen mag unzutreffend erscheinen. Dennoch erscheint ein Dreieck von besonderer Wichtigkeit, das folgenden Momenten gebildet wird:

- Evaluations- und Innovationskultur,
- hoch professionelle LehrerbildnerInnen vor allem im Gebiet der (bereichs-) didaktischen Lehre, Entwicklung und Forschung, und
- Orientierung an transferable competencies.

4. LehrerInnentraining in England und Wales

Seit Mitte der Achtzigerjahre ist die LehrerInnenbildung – nach Selbstdefinition LehrerInnentraining - in England und Wales Gegenstand eines gleichermassen substantiellen wie rasanten Umbruchs geworden. Dieser Umbruch bezieht sich primär auf

- Steuerungsmechanismen im Sinne eines an Performanzstandards ausgerichteten Modells der LehrerInnenbildung und
- Formen einer strikten Kontrolle der Ergebnisse von LehrerInnenbildung (D. Hargreaves 2000).

Als ein weiteres Zwischenergebnis dieses rasanten Veränderungsprozesses referieren wir kurz das neueste Politikpapier „Qualifying to teach: professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training“ (<http://www.canteach.gov.uk/itt/>), mit dem Lehrertraining in England gesetzlich verbindlich geregelt wird („Secretary of State’s Standards which must be met by trainee teachers, requirements for training providers“). Wir versuchen sechs Momente zu beschreiben und Wertungen ganz bewusst zu vermeiden, auch wenn sich solche in einem Vergleich des an Performanzstandards orientierten englischen Modells zu einem an pädagogischer Professionalisierung, wie etwa in Finnland oder Schweden aufdrängen.

Das englische Modell des Lehrertrainings ist nach Selbstdefinition „based on performance standards“. Es beschreibt in „outcome statements“ jene 42 Standards, die ein „trainee teacher“ explizit nachweisen muss, um den Status

eines „Qualified teacher“ zugesprochen zu bekommen - und an denen Lehrertrainings strikt auszurichten sind. Dabei sind die „Standards“ eng an das „National curriculum“ des schulischen Bildungswesens angebunden und in drei verknüpfte Bereiche gegliedert:

- (a) berufliche Werte und Praktiken,
- (b) fachliches Wissen (Wissen und Verständnis), und
- (c) Unterrichten („skills of planning, monitoring and assessment, and teaching and class management“).

Die Erfordernisse für AnbieterInnen von LehrerInnentraining werden in vier Bereichen ausgeführt:

- (a) Es werden Eingangsvoraussetzungen für trainees beschrieben und den AnbieterInnen von Lehrertrainings die Verantwortung für den Erfolg des Trainings überantwortet.
- (b) Bei geforderter strikter Erfüllung der 42 „Standards“ werden Rahmenvorgaben für die curriculare Ausgestaltung des Trainings selbst „schlank“ gehalten, d.h., dass die AnbieterInnen entscheiden, mit welchen Lernangeboten und Lernarrangements sie die Standarderreichung sicherstellen möchten. Unter anderem wird jedoch die Partnerschaft mit Schulen oder das Ausmass von Praxisperioden explizit eingefordert.
- (c) Dies trifft auch auf „partnership agreements“ (etwa zwischen Schulen und sonstigen Anbietern von Lehrertrainings zu.
- (d) Explizit verankert ist auch, dass sich AnbieterInnen von Lehrertrainings sowohl einer internen als auch externen Qualitätskontrolle zu stellen haben.

Während die Steuerung des Lehrertrainings in inhaltlicher Hinsicht durch das gewählte Standardmodell als in einem hohen Masse eingrenzend erlebt werden kann, wird den AnbieterInnen im organisationsstrukturellen grosse Freizügigkeit eingeräumt. AnbieterInnen können zwischen im Wesentlichen vier Organisationsmodellen wählen:

- In einem konkurrenten Modell werden die verschiedenen Standards in zeitlicher Parallelität angeboten werden.
- Konsekutive Organisationsmodelle sehen vorerst eine „Fachausbildung“ vor, denen ein primär schulpraktisches Training nachfolgt.
- „Flexible postgraduate“ und
- „Employment based“ stellen weitere Optionen zur Organisation dar.

Über den Quango (quasi non-governmental organisation) TTA (Teacher Training Agency) kann das LehrerInnentraining in England und Wales als privatisierte Unternehmung betrachtet werden. Bemerkenswert ist, dass die Mittelbedeckung für LehrerInnentraining für verschiedene AnbieterInnen seitens der TTA erfolgs- und beurteilungs- (d.h. inspektions-) abhängig gemacht wurde.

Ein fünftes Moment kann mit „Kontrollkultur“ umschrieben werden. Trainees und deren Leistungen werden über die erwähnten Performanzkriterien der 42 Standards kontrolliert, AnbieterInnen von Lehrertraining über die Einrichtung OFSTED (Office for Standards in Education), einer zentralen Agentur zur Überwachung geforderter Standards auch für das Lehrertraining.

Initial Teacher Training und die kontinuierliche professionelle Entwicklung von LehrerInnen sind unter anderem durch sogenannte „career entry profiles“ verknüpft, mit denen besondere Stärken wie Lernerfordernisse von AbsolventInnen des LehrerInnentrainings beschrieben werden, auf die es dann in der Fortbildung zu achten gilt. LehrerInnenfortbildung hat primär einen Trainingscharakter.

Das vorgestellte Modell einer an Performanzstandards ausgerichteten LehrerInnenbildung definiert über 42 Standards für LehrerInnenverhalten ein sogenanntes „Kerncurriculum“ über von Studierenden und LehrerInnenbildungseinrichtungen explizit nachzuweisendes Verhalten einschliesslich der Gütekriterien für die Standarderreichung. Abgesehen von „Berufspraxis“ sind traditionelle „Disziplinen“ von Lehrerbildung demnach nicht mehr massgeblich – und deshalb auch nicht mehr Gegenstand der Curricula des LehrerInnentrainings. Um es auf den Punkt zu bringen:

- Im englischen Modell eines an Performanzstandards ausgerichteten LehrerInnentrainings bestimmen staatliche Stellen Standards, die direkt aus den schulischen Curricula, dem „National curriculum“ abgeleitet werden – ein Kerncurriculum?
- Einrichtungen des LehrerInnentrainings sind verpflichtet, solche Studienangebote bereitzustellen, dass trainee teachers diese Standards auch tatsächlich in der vorgesehenen Zeit erreichen können.
- Die Massnahmen zur Kompetenz- bzw. Standarderrreichung können in vier unterschiedlichen Strukturmodellen angeboten werden.
- Die Zielerreichung wird durch externe Agenturen überwacht.
- Die Finanzierung des Lehrertrainings wird erfolgsabhängig von der Zielerreichung gemacht.

In enger Verbindung mit „Standards“ ist die „outcomes question“ - nach der Frage nach der Wissensbasis für den LehrInnenberuf - die gegenwärtig bestimmende in den Diskussionen zur LehrerInnenbildungsreform in den USA (M. Cochran-Smith 2001) – und neuerdings auch in den Diskussionen um LehrerInnenbildung in Europa in den Vordergrund gerückt (vgl. European Council 2001). Sie ist – ohne Klärung der Frage nach der Wissensbasis für den Lehrberuf – in England radikal beantwortet worden. Ob sie in Bezug zu verschiedenen Zielgrössen angemessen beantwortet wurde, bleibe dahingestellt. Wie auch immer: BildungspolitikerInnen in einer wachsenden Zahl von Mitgliedsstaaten der Europäischen Union scheinen von einer standardorientierten LehrerInnenbildung zunehmend angesprochen zu sein.

5. Vier abschliessende Reflexionen

Abschliessend vier Reflexionen, denen wir jeweils eine Frage anschliessen:

Wie am Beispiel Englands und Finnlands gezeigt, kann von einer Harmonisierung der Lehrerausbildung in Europa hinsichtlich ihrer Strukturen, Ziele bzw. Standards oder lernorganisatorischer Aspekte wohl nur sehr bedingt gesprochen werden. Eine von der Europäischen Kommission für zielführend erachtete Bestimmung von „Minimal skills“ kann als Absicht interpretiert werden, ein Mindestmass an Vergleichbarkeit über von (europäischen) LehrerInnen zu erwartende professionelle Kompetenzen festzumachen. Dies impliziert jedoch gleichzeitig Differenz und das Bestehen, darüber hinaus reichende institutionsspezifische, regionale und nationale Lösungen zuzulassen und zu entwickeln. Welche Möglichkeiten werden dazu den Einrichtungen der Lehrerbildung eingeräumt, welches Potential besitzen sie zu solchen Entwicklungen?

Die Zielstellungen des Lissabon – Prozesses wie des Bologna – Prozesses sind interpretationsbedürftig, interpretationsfähig und vor allem erst in Entwicklung befindlich. Sie dürften wohl in erster Linie als Auftrag zur substantiellen curricularen Reform des tertiären Bildungssektors, dessen Effektivierung und gesteigerter Dynamik verstanden werden. Wie am Beispiel Englands und Finnlands gezeigt, sind Strukturfragen – Zyklus I und Zyklus II – eben nicht die primären Fragen. Losgetretene Strukturdiskussionen zur LehrerInnenbildung als Scheindiskussionen?

Mit D. Hänsel und L. Huber (1995) sind wir davon überzeugt, dass Lehrerbildung neu gedacht und neu gestaltet werden müsse. Dafür gilt es „State of the art – knowlewdge“ über LehrerInnenbildung ebenso zu nützen wie das professionelle Wissen und Können von PraktikerInnen – und das in den verschiedenen Ländern Europas akkumulierte (Erfahrungs-) Potential. Ein Absperren in nationale Diskurse und Mikropolitiken hinterfragen wir deutlich. Welches Potential kann Öffnung und die Überwindung von Internationalitätsdefiziten eröffnen?

Ein Beitrag wie dieser mag unter Umständen zum Nachdenken und zur Erweiterung von mitunter erstarrter „nationaler“ Scheingewissheiten und Problemraumdefinitionen beitragen. Öffnung könnte aber vor allem bedeuten, dass Einrichtungen der LehrerInnenbildung Chancen erhalten und auch nützen, in internationale Benchmarking–Prozesse einzutreten und – an „Best practice“ orientiert – gezielte Entwicklungsprozesse mit internationalen Partnern initiieren. Liessen sich damit nicht Lösungen für bislang in vielen Ländern wenig befriedigende Antworten zur Wissensbasis für den Lehrberuf, Kerncurricula, Standards und der „outcome question“ angemessener klären?

Literatur

- Bellenberg, G., Thierack, A. (2001). Die LehrerInnenausbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Essen.
- Berggreen - Merkel, I. (2001). Aufbau eines Europäischen Bildungssystems? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 49 (2/2001) (133-150).
- Buchberger, F. (1994). Teacher Education in Europe – Diversity versus Uniformity. In: Galton, M., Moon, B. (eds.). Handbook of Teacher Training in Europe. London: Fulton (14-51).
- Buchberger, F., Buchberger, I. (2002). Europa – eine Chance zur Reform von Schule und Lehrerausbildung? In: Hilligus, A., Rinkens, D., Friedrich, C. (Hrsg.). Europa in Schule und Lehrerbildung. Münster: LIT (101-128).
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D., Stephenson, J. (2000). High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Green Paper on Teacher Education in Europa. Umea: TNTEE.
- Campos, B. (ed.) (2000). Teacher Education Policies in the European Union. Lisbon: INAFOP.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education: policy, practice, and pitfalls. In: Education Policy Analysis Archives 9(11).
- Commission of the European Communities (2001). Draft Council conclusions on the follow-up to the report on the future objectives of education and training systems in view of the preparation of a joint Council/Commission report to be presented to the Spring 2002 European Council. 11762/01 EDUC 102 – COM (2001) 501 final.
- Darling-Hammond, L. (1999): Educating teachers for the next century: rethinking practice and policy. In: Griffin, G. (Ed.): The education of teachers. Chicago: University of Chicago Press (221-256).
- Darling-Hammond, L. (2001). Standards setting in teaching: changes in licensing, certification, and assessment. In: Richardson, V. (ed.). Handbook of research on teaching (4th ed.). Washington: AERA (751-776).
- De Wit, K., Verhoeven, J. (2001). The higher education policy of the European Union: with or against the Member States? In: Huisman, J., Maassen, P., Neave, G. (eds.). Higher education and the national state. Amsterdam: Pergamon (175-231).
- Europäische Kommission (1995): Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg.
- Feerick, S. (2002): Bologna process update. In: Gassner, O. (Ed.): Strategies of Change in Teacher Education. European views. Feldkirch: PA Feldkirch (29-44).
- Gonzalez, J., Wagenaar, R. (eds.) (2002): Tuning education structures. Bilbao: University of Deusto
- Hänsel, D., Huber, L. (Hg.) (1995): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim. Beltz.
- Hargreaves, D. (2000). How to design and implement a revolution in teacher education: some lessons from England. In: Campos, B. (ed.). Teacher

- Education Policies in the European Union. Lissabon: INAFOP (75-88).
- Hascher, T., Altrichter, H. (2002). Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: journal für lehrerInnenbildung, 1/2002 (4-7).
- Jacques, K. (2002): From universities to schools: story of radical change in teacher education in England. In: Gassner, O. (Ed.): Strategies of Change in Teacher Education. European views. Feldkirch: PA Feldkirch (61-74).
- Judge, H. (1990). The Education of Teachers in England and Wales. In: Gumbert, E. (ed.). Fit to Teach. Teacher Education in International Perspective. Atlanta: Georgia State University (7-30):
- Jussila, J., Saari, S. (eds.). Teacher education as a future-moulding factor. Helsinki: HEEC.
- Keuffer, J., Ölkens, J. Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim: Beltz.
- Mikkola, A. (2000): Teacher education in Finland. In: Campos, B. (ed.). Teacher Education Policies in the European Union. Lisbon: INAFOP (179-193).
- Neave, G. (1992): The Teaching Nation. New York. Pergamon.
- Niemi, H. (2000): Teacher Education in Finland: current trends and future scenarios. In: Campos, B. (ed.). Teacher Education Policies in the European Union. Lisbon: INAFOP (51-64).
- OECD (2001): Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Paris.
- Ölkens, J. (2000): Probleme der Lehrerbildung. Welche Innovationen sind möglich? In: Cloer, E. et al. (Hg.): Welche Lehrer braucht das Land? München: Juventa (126-141).
- Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: journal für lehrerInnenbildung, 1/2002 (8-19).
- Oser, F., Ölkens, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur: Rüegger.
- Popkewitz, T. (1992). Changing Patterns of Power. Social Regulation and Teacher Education Reform. New York: SUNY.
- Richardson, V. (2001). Handbook of research on teaching (4th ed.). Washington: AERA.
- Sikula, J. (ed.) (1996): Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan.
- Terhart, E. (Hg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Expertise für die KMK. Bonn.
- Whitford, B., Metcalf–Turner, P. (1999). Of Promises and Unresolved Puzzles: Reforming Teacher Education with Professional Development Schools. In: Griffin, G. (ed.). The Education of Teachers. Chicago: Chicago University Press (257-278).
- Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher preparation research. Current knowledge, gaps, and recommendations. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.

Yinger, R. (1999). The Role of Standards in Teaching and Teacher Education. In: Griffin, G. (ed.). The Education of Teachers. Chicago: Chicago University Press (85-113).

AutorInneninformation

Friedrich Buchberger, Prof. Dr., Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, A – 4020 Linz, Kaplanhofstrasse 40, buchbergerf@pa-linz.ac.at

Irina Buchberger, Prof. PhD, Abteilung Lehrerbildung der Universität Helsinki, FI-00014 Helsinki, Siltavuorenpenger 20, irina.buchberger@helsinki.fi