

Buchberger, Friedrich; Buchberger, Irina  
**(Weiter-)Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im europäischen Kontext: Impulse aus Finnland und England?**

*Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 3, S. 378-389*



Quellenangabe/ Reference:

Buchberger, Friedrich; Buchberger, Irina: (Weiter-)Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im europäischen Kontext: Impulse aus Finnland und England? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 3, S. 378-389 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135069 - DOI: 10.25656/01:13506

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135069>

<https://doi.org/10.25656/01:13506>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## (Weiter-)Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im europäischen Kontext: Impulse aus Finnland und England?

Friedrich Buchberger und Irina Buchberger

Im Lissabon-Prozess der Bildungsentwicklung der Europäischen Union (EU) wurden mit dem "Detailed work programme for the follow-up of the report on the concrete objectives of education and training systems" Markierungspunkte gesetzt (Commission of the European Communities, 2001; F. Buchberger, I. Buchberger, 2002). Verbesserungen der Lehrerbildung bzw. des Lehrertrainings werden darin als erster Zielbereich angeführt und drei Subziele im besonderen hervorgehoben: (a) Gewährleistung besonderer Unterstützung für Lehrpersonen, um den Anforderungen der Wissensgesellschaft gerecht werden zu können; (b) Bestimmung jenes Mindestausmaßes an Fertigkeiten, über das Lehrpersonen verfügen sollten, um ihre sich ändernden Rollen in der Wissensgesellschaft erfüllen zu können; und (c) Deckung des Bedarfs an qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern und Erhöhung der Attraktivität der Lehrberuf. "The extent to which the content of initial and in-service training curricula for teachers and trainers matches the requirements of the knowledge society" wird als zentraler Indikator der Zielerreichung definiert. Eine "Weitwinkeldarstellung" aktueller europäischer Reformtendenzen der Primarschullehrerbildung wird an diesem Arbeitsprogramm ebenso nicht vorbeikommen können wie am Bologna-Prozess der Restrukturierung des Hochschulwesens (De Wit, Verhoeven, 2001). Da "Weitwinkeldarstellungen" wegen ihrer Unschärfen wenig zielführend erscheinen, beschränken wir uns im wesentlichen auf zwei kontroverielle "Einzelbeispiele", die hauptsächliche Zielrichtungen der Lehrerbildungsentwicklung in den europäischen Ländern prototypisch veranschaulichen können: (a) Erörterungen des als höchst erfolgreich eingeschätzten professionellen Modells der Primarschullehrerausbildung an finnischen Universitäten und (b) Darstellungen des radikalen Umbaus des Lehrertrainings in England nach einem standardbasierten Konzept.

### 1. "High quality teacher education for high quality education"

Schon ansatzweise Skizzen von Modellen der Primarschullehrerbildung in Europa könnten 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 nachvollziehbar, wurden in den unterschiedlichen (nationalen wie regionalen) Modellen Begründungen für partikuläre Lösungen gefunden - sowohl seitens der Akteure im Bereich der Lehrerbildung als auch v.a. der Bildungspolitik und -verwaltungen. Damit scheinen viele Modelle der Lehrerbildung meinungs- wie kontextgebundene Konstruktionen, und - wie Popkewitz (1992) scharf formulierte - Ergebnisse von Interessenaushandlungen unterschiedlich starker Lobbies in der "sozialen Arena Lehrerbildung". (Wissenschaftliche) Rationalität kann vielen Modellen der Lehrerbildung nicht immer unterstellt werden. Judge hat an diesen Umstand tref-

end erinnert: "Teacher education is a product of history rather than logic" (1990). Was mitunter zu fehlen scheint, sind eine Fundierung der Modelle in wissenschaftlich bewährtem Wissen über Lehrerbildung und Begründungen über das (pädagogisch-professionelle) Wissen von Lehrerinnen und Lehrern (Darling-Hammond, 1999)

Wird wenn auch nur bedingt verfügbares wissenschaftliches und professionelles Wissen über gelingende Lehrerbildung befragt (vgl. Cochran-Smith, 2001; Griffin, 1999; Richardson, 2001 und Sikula, 1996), dann ergibt sich eine Reihe von Anhaltspunkten über curriculare Komponenten, Lernumwelten, Verfahren, förderliche Strukturen und Steuerungsmechanismen der Lehrerbildung. In komprimierter Form können neun wesentliche und systemisch verknüpfte Momente angeführt werden (vgl. Campos, 2000):

#### (1) *Lehrerbildung als System*

Eine der wesentlichen Aufgaben von Lehrerbildung 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 vernetzende "Komponenten" untergliedern lässt: (a) Rekrutierung für den Lehrberuf, (b) Lehrergrundbildung sowie Zertifizierung, (c) Induktion in den Lehrberuf ("Berufseinführungsphase"), (d) kontinuierliche professionelle Entwicklung ("Lehrerfortbildung"), und (e) Lehrerweiterbildung (zum Erwerb zusätzlicher beruflicher Qualifikationen bzw. "advanced certification"); (f) Teilnahme an der Schulentwicklung und an (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 und Lehrer eine professionelle Dienstleistung erbringen sollten (z.B. professionelle Aufgaben und Verantwortlichkeiten, Organisation von schulischer Arbeit, Evaluation von Lehrleistung, Karrierestrukturen).

Fragmentierungen mit einem Fokus auf Lehrergrundbildung (oder weiter in verschiedene "Kategorien" von Lehrpersonen) scheinen in mehrfacher Weise obsolet - 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 Lehrerbildung (F. Buchberger et al., 2000).

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

#### (2) *Lehrerinnen- und Lehrerbildung als kontinuierlicher Prozess und berufsbiographische Aufgabe*

Im Prinzipiellen erscheint wenig bestritten, dass Lehrerbildung als kontinuierlicher Prozess und berufsbiographische Aufgabe zu konzeptualisieren wäre (Keuffer &

Oelkers, 2001; Terhart, 2000). Eine Analyse konkreter Modelle befördert hingegen Brüche 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 Lehrerbildung bislang noch nicht entsprechende Berücksichtigung gefunden zu haben (z.B. geänderte Aufgabenprofile einer Lehrergrundbildung, lebensbegleitende Qualifizierungssysteme). Bedeuten vor diesem Hintergrund historisch durchaus nachvollziehbare Fragmentierungen und Statiken nicht Ressourcenvergeudung wie Effizienzblocker und Entwicklungshemmer?

### (3) Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Konglomerate mit unklaren Zielen

In scharfer Form hat Oelkers (2000) auf curriculare Probleme der Lehrerausbildung in deutschsprachigen Ländern hingewiesen und diesen mitunter nicht einlösbare Ansprüche vorgehalten. Als traditionsgeleitete und interessenabhängige Konstruktionen sind sie als Konglomerate zu betrachten, die vielfach nicht um die zentralen Aufgaben des Lehrerberufs ausgerichtet sind. Viel Ausbildung in einer Reihe von Wissenschaftsdisziplinen mit nicht immer klarem Professionsbezug, etwas Erziehungswissenschaft wie (Fach-)Didaktik und nicht immer kohärente berufspraktische Anteile 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 Lehrerbildung 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?

Gegenwärtige Diskussionen um Kerncurricula zur Lehrerbildung, Bemühungen zur Gewinnung einer "knowledge base" für den Lehrerberuf oder die Zielstellungen der Europäischen Kommission ("which minimal skills?") lassen unterschiedliches Problembewusstsein erkennen. Divergierende, unter dem (neuen) Sammeltopfbegriff "standards-based teacher education" zusammengefasste Bestrebungen können Potential für eine grundlegende (Curriculum-) Reform der Lehrerbildung versprechen (Cochran-Smith, 2001; Darling-Hammond, 2001; Oser, 2002) - ein Konzept mit Sprengkraft, wie Hascher und Altrichter (2002) vermuten, das zu grundlegender curricularer Neukonzipierung der Lehrerbildung führen sollte?

### (4) Weitere Momente

*Entwicklung und Forschung in der Lehrerbildung:* Unter Ansprüchen wissenschaftlicher Lerngesellschaften wird auch Lehrerbildung 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 Lehrerbildung bedeutet.

*Praxiseinbindung:* Lehreraus- wie Lehrerfortbildung bedürfen Lernorte, an denen (angehende wie im Dienst stehende) Lehrer und Lehrerinnen umfassende Gelegenheiten vorfinden können, innovative Praxis in eigenen Lern- und Entwicklungsprozessen kennenzulernen und in kollaborativen Problemlöseprozessen zu erproben. "Professional Development Schools" (Whitford & Metcalf-Turner, 1999) oder "Modellschulen" (vgl. Finnland) scheint dabei ein besonderes Lösungspotential zuzukommen.

*Evaluierung und Qualitätsentwicklung:* Während sich in einigen europäischen Ländern in den letzten Jahren eine Evaluations- und Innovationskultur in der Lehrerbildung 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 Lehrerbildung nur vermutet werden, wird systematische Qualitätsentwicklung nachhaltig behindert.

*Lernorte der Lehrerbildung:* Viele Modelle der Lehrerbildung können durch eine Zersplitterung ihrer Lernorte gekennzeichnet werden. Es scheint ihr 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 Lehrerbildung sind darauf hin zu befragen, welche Massnahmen der Qualifizierung bzw. kontinuierlichen professionellen Entwicklung sie für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anzubieten imstande sind. Gezielte Aus- und Weiterbildung für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner 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 Lehrpersonen zugesprochen werden muss.

*Steuerungsmechanismen:* Eine Steuerung von Lehrerbildung 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 Lehrerbildung in curricularen, (organisations-) strukturellen wie administrativen Belangen deutlich erhöht. Vielfalt wird zugelassen, wenig verbindliche Einförmigkeit zurückgedrängt. Verfahren offener Akkreditierung der von Einrichtungen der Lehrerbildung selbst im Rahmen breiter staatlicher Regelungen entwickelten Programme scheinen hohes Lösungspotential zu besitzen (Campos, 2000).

## 2. Lehrerbildungsreform im Bologna-Prozess

Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung (1999) bzw. dem Bologna-Prozess (vgl. <http://www.crue.upm.es/eurec/>; <http://www.esib.org/prague/documents/> bzw. Fee- rick [2002] zu Massnahmen der Europäischen Kommission im Bologna-Prozess)

verbindet sich die Zielstellung der Verwirklichung eines Europäischen Hochschulbildungsraums. Angesichts der Bedeutung, die diesem Prozess für die Entwicklung des tertiären Bildungssektors und Reformen der Lehrerbildung beigemessen wird wie auch in Anbetracht verkürzender Interpretationen in einer Reihe von nationalen bildungspolitischen Diskursen, bemühen wir uns kurz um einige Klärungen im Zusammenhang mit Reformen der (Primarschul-)Lehrerbildung.

Sechs Ziele sind 1999 für den Bologna-Prozess von 29 europäischen BildungsministerInnen vereinbart worden (<http://www.crue.upm.es/eurecf/>), welche mit dem Communiqué des Prager MinisterInnen-Treffens 2001 präzisiert und um drei weitere ergänzt wurden (<http://www.esib.org/prague/documents/>; vgl. die Darstellungen von Feerick [2002] und seine Analysen zur Unterstützung des Bologna-Prozesses durch Massnahmen der Europäischen Kommission): (a) 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. (b) Einführung eines Systems von Higher Education, 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. (c) Einführung eines Credit-Systems wie etwa dem ECTS (European Credit Transfer System). Dies sollte Vergleichbarkeit von Studien, einen Transfer von an unterschiedlichen Einrichtungen der Higher Education erworbenen Credits und eine Anerkennung auch ausserhalb Higher Education Studies erworbener Kompetenzen gewährleisten. (d) Förderung von Mobilität. (e) Förderung der Europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung unter Berücksichtigung der Entwicklung vergleichbarer Kriterien und Methodologien. (f) Förderung von Europäischen Dimensionen im Bereich der Higher Education (u.a. durch die gemeinsame Entwicklung europäischer Studienmodule). (g) Lebensbegleitendes Lernen. (h) Kooperation mit Institutionen der Higher Education und StudentInnen. (i) Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulbildungsraums.

Auf eine Erörterung treppenwärtiger Hintergrundinformationen zum Bologna-Prozess wird an dieser Stelle verzichtet (Teichler, 2001). In einigen Unterzeichnerstaaten im (bildungs-)politischen Diskurs vorgetragene Behauptungen, dass wegen "Bologna" dreijährige Bakkalaureatsstudien für (Primarschul-) 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. es wird dieser von einer Reihe von Unterzeichnerstaaten abgelehnt und - wie vereinbart - von einem ersten Zyklus von mindestens dreijähriger Dauer (mit Relevanz für den europäischen Arbeitsmarkt) gesprochen. Zudem weisen die unterschiedlichen europäischen Modelle der Primarschullehrerbildung in "Zyklus I-Studien" Differenzen in der Ausbildungsdauer von mehr als zwei Studienjahren auf.

"Bologna" für nationalstaatlich zu verantwortende Politiken zu missbrauchen (vgl. etwa für Deutschland die Darstellungen der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerbildung von Thierack, 2002) könnte den Blick auf seine

wesentlichen dynamisierenden Komponenten verstellen. Unter Verweis auf "Bologna" neue - oder zutreffender alte - Fragmentierungen zwischen Primar- und Sekundarstufen- oder schleichende Abwertungen von Primarstufenlehrpersonen über unterschiedliche Ausbildungsniveaus wieder beleben zu wollen, könnte auch als Taschenspielertrick bezeichnet werden.

Mehrwert durch den Bologna-Prozess orten wir vorerst in einer Einführung eines (European) Credit Transfer Systems (ECTS) bzw. Credit Accumulation Systems. Kernpunkte von ECTS sind (a) eine Orientierung an zu erwerbenden Kompetenzen wie Lernergebnissen von Studierenden, (b) eine Modularisierung von Studienangeboten um Kompetenzbereiche und damit Potential für erhöhte Flexibilität sowohl der Studienprogramme wie der Studierenden durch die Möglichkeit ECTS-Punkte über Institutionen hinweg transferieren zu können (Schwarz & Teichler, 2001), (c) eine Zugrundelegung der Arbeitsbelastung von Studierenden als Masseinheit wie (d) eine Anerkennung von an unterschiedlichen Einrichtungen der Hochschulbildung bzw. des lebensbegleitenden Lernens erworbenen Kompetenzen bzw. Modulen. Ein ECTS-Punkt steht dabei für eine Arbeitsbelastung von etwa 28-30 Stunden. Nach ECTS-Vereinbarungen erstreckt sich ein Studiensemester auf 30 Punkte, was Studierenden eine Arbeitsverpflichtung von 840-900 Stunden pro Studiensemester abverlangt. 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 - auch der (Primarschul-) Lehrerbildung.

Über eine Anwendung von ECTS scheinen zweizyklische Studienstrukturen Potential zu besitzen, einen sowohl erhöhten wie immer stärker diversifizierten Qualifikationsbedarf von Schulen und Lehrpersonen 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 können.

Wie das im Bologna-Prozess angesiedelte und von der Europäischen Kommission nachhaltig geförderte Projekt TUNING (Gonzalez & Wagenaar, 2002) auch für den Bereich Lehrerbildung anschaulich zeigt, kann "Bologna" Chance bieten ohne eine solche sein zu müssen. Teilbereiche von "Bologna" vorschnell (bildungs-)politisch für nationalstaatliche Interessen im Bereich der (Primarschul-)Lehrerbildung zu vereinnahmen, erscheint zumindest diskussionsbedürftig.

### 3. Lehrerinnen- und Lehrerbildung an finnischen Universitäten

Die Ergebnisse der finnischen Schüler und 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. Einer mindestens vierjährigen universitären und am Modell pädagogischer Professionalität ausgerichteten (Primarschul-)Lehrerausbildung wird dabei eine bedeutende Rolle eingeräumt. Damit lassen sich auch am "Beispiel Finnland" jene europäischen Entwicklungslinien der Primarschullehrerbildung nachzeichnen, die an Konzepten pädagogischer Professionalität orientiert sind (vgl. etwa Schweden, Portugal).

Das finnische Bildungswesen befindet sich seit den frühen Siebzigerjahren in einem permanenten und von Dynamik gekennzeichneten Entwicklungsprozess. Die Einführung einer neunjährigen Gesamtschule wurde von einer Universitarisierung der Lehrerbildung 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, Lehrerfortbildung) überantwortet. Besondere Bedeutung wurde der Förderung einer Innovations- und Entwicklungskultur in allen Bereichen des Bildungswesens eingeräumt.

Während die Lehrergrundbildung unter der Verantwortlichkeit der Universitäten stattfindet, obliegt im einphasigen finnischen Modell (das heisst, dass der Universitätsabschluss ohne weitere "Staatsprüfungen" eine volle Lehrbefugnis garantiert) die Verantwortlichkeit für die kontinuierliche professionelle Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern den Schulen selbst. KindergartenlehrerInnen erhalten ihre Ausbildung ebenso an Universitäten (dreijährige Bakkalaureatsstudien) wie alle anderen LehrerInnen auch (Magisterstudiengänge mit einer Mindestdauer von 4 Studienjahren). PrimarschullehrerInnen graduieren nach Annahme einer wissenschaftlichen Diplomarbeit als MagisterInnen der Pädagogik. Sekundarschullehrpersonen 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 Lehrerbildung kennzeichnen:

- Lehrerbildung 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 Studienjahr eine oder zwei Bereiche für Spezialisierungsstudien.

- Die Förderung der Entwicklung von professioneller Problemlösungskompetenz wird in den Vordergrund gerückt - Lehrerbildung als Übermittlung vorgefertigter Wissensinhalte und "systematisierten Wissens" scheint von sekundärer Bedeutung zu sein.
- Forschung und Entwicklung nehmen in mehrfacher Hinsicht einen bedeutenden Platz ein. Von besonderer Bedeutung scheint die Arbeit der angehenden PrimarschullehrerInnen an wissenschaftlichen Magisterarbeiten in Pädagogik bzw. deren akademisch-professionelle Vorbereitung und Betreuung.
- Die in der Lehrerbildung angebotenen Lernsituationen garantieren vielfache Gelegenheiten zur Entwicklung einer forschungsorientierten und reflexiven Grundhaltung.
- Die Lehrerstudien beinhalten eine gezielte Praxiskomponente, unter anderem in Professional Development Schools.
- Dem Lernen in konkreten Projekten und "collaborative problem solving" kommt eine besondere Pflege zu. Davon werden Beiträge zur Überwindung von "Individualismuskonventionen" und Vereinzelungen von Lehrarbeit bzw. Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern zu Teamarbeit erwartet.
- Einrichtungen der Lehrerbildung 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.
- Verantwortlichkeiten für Lehrerausbildung sind klar geregelt (vgl. Abteilungen für Lehrerbildung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten), Lehrerbildung hat einen koordinierten (Lern-) Ort, in dem selbstverständlich auch die Professional Development Schools integriert sind.
- 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).
- Zielstellungen und Verfahren der Lehrerausbildung, "stake holder interests" der Gemeinden und ihrer Schulen, Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von Lehrpersonen und nationale Rahmenziele des Bildungssystems befinden sich in einem kontinuierlichen Dialog und erscheinen weitgehend kompatibel.
- Der Beitrag einer hoch entwickelten Evaluations- und Entwicklungskultur an Einrichtungen der Lehrerbildung, Schulen und im Bereich der strategischen Steuerung des Bildungssystems kann als "Erfolgsmoment" keineswegs unterschätzt werden (Jussila & Saari, 2000).
- "Nur die Besten wollen in Finnland PrimarschullehrerInnen werden", so der finnische EU-Kommissar E. Likanen in einer Erklärung der PISA-Ergebnisse. Die hohe Attraktivität des PrimarschullehrInnenberufs und ein strikter Numerus Clausus gewährleisten hohe Ausbildungsleistung - und ein kosteneffizientes System der Lehrerbildung (vgl. zur Lehrerbildung in Finnland Mikkola, 2000 und Niemi, 2000).

#### 4. Lehrertraining in England

Seit Mitte der Achtzigerjahre ist die Lehrerbildung - nach Selbstdefinition Lehrertraining - in England Gegenstand eines gleichermassen substantiellen wie rasanten Umbruchs geworden (Hargreaves, 2000). Als ein weiteres Zwischenergebnis dieses rasanten Prozesses 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 das Lehrertraining gesetzlich verbindlich geregelt wird ("Secretary of State's Standards which must be met by trainee teachers, requirements for training providers"). Wir versuchen sechs Kernmomente dieses an Performanzkriterien ausgerichteten "Standardmodells" zu beschreiben und versuchen dabei Hinweise auf eine weitere allgemeinere Entwicklungsrichtung von europäischen Modellen der Lehrerbildung zu geben. Wertungen aus der Sicht professioneller Lehrerbildung werden vermieden, auch wenn sich solche vor allem in einem Vergleich zu Finnland aufdrängen.

Das englische Modell des Lehrertrainings basiert nach Selbstdefinition auf Performanzstandards. Es beschreibt in "outcome statements" jene 42 Standards, die ein "trainee teacher" verbürgt 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 Lehrertraining werden in vier Bereichen ausgeführt: (a) Es werden Eingangsvoraussetzungen für trainees beschrieben und den Anbietern 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. 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 Anbieter 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 Anbietern grosse Freizügigkeit hinsichtlich der strukturellen Organisation eingeräumt. Anbieter können zwischen im Wesentlichen vier Organisationsmodellen wählen:

- In einem konkurrenten Modell werden die verschiedenen Standards in zeitlicher Parallelität angeboten.
- Konsekutive Organisationsmodelle sehen vorerst eine "Fachausbildung" vor, welcher 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 Lehrertraining in England und Wales als privatisierte Unternehmung betrachtet werden. Bemerkenswert ist, dass die Zuspache von Mitteln für Lehrertraining für verschiedene Anbieter 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, Anbieter von Lehrertraining über die Einrichtung OFSTED (Office for Standards in Education).

Initial Teacher Training und die kontinuierliche professionelle Entwicklung von Lehrern und Lehrerinnen sind unter anderem durch sogenannte "career entry profiles" verknüpft, mit denen besondere Stärken wie Lernerfordernisse von Absolventinnen und Absolventen des Lehrertrainings beschrieben werden, auf die es dann in der Fortbildung zu achten gilt. Lehrerfortbildung hat primär einen Trainingscharakter (vgl. zu näheren Beschreibungen bzw. weiteren Aspekten des Lehrertrainings in England und Wales: Hargreaves, 2000; Jacques, 2002).

#### 5. Nachzubemerkendes

Eine Fülle durchaus heterogener, mitunter widersprüchlicher Momente lässt Vermutungen zu, dass die Lehrerbildungsmodelle in den europäischen Ländern in substantielle Veränderungsprozesse eintreten sollten. Mit dem Arbeitsprogramm zur Bildungsentwicklung in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union oder den Absichten des Bologna-Prozesses zur Schaffung eines integrierten Europäischen Hochschulbildungsraums liegen gleichermassen interpretationsfähige wie -bedürftige Ansätze vor. Gleichzeitig drängt sich den verschiedenen Modellen der (Primarschul-) Lehrerbildung - nach Fragen nach der Wissensbasis für den LehrInnenberuf und die Lehrerbildung - immer drängender die "outcomes question" auf; diese ist nicht nur in den USA "currently driving the field and to a great extent, determining policy and practice" (Cochran-Smith, 2001).

Mit Hänsel und Huber (1995) sind wir davon überzeugt, dass Lehrerbildung neu gedacht und neu gestaltet werden müsse. Dafür gilt es "state of the art-knowledge" über Lehrerbildung ebenso zu nützen wie das professionelle Wissen und Können von Praktikern und Praktikerinnen - und das in den verschiedenen Ländern Europas akkumulierte (Erfahrungs-) Potential. Ein Absperren in nationale Diskurse und Mikropolitiken hinterfragen wir deutlich. Wir halten eine Öffnung und die Überwindung von Internationalitätsdefiziten für unerlässlich.

Ein Beitrag wie dieser mag unter Umständen zum Nachdenken und zur Erweiterung von Problemraumdefinitionen beitragen. Öffnung könnte aber vor allem bedeuten, dass Einrichtungen der Lehrerbildung Gelegenheit erhalten, in internationale Benchmarking-Prozesse einzutreten und - an "best practice" orientiert - gezielte Entwicklungsprozesse mit internationalen Partnern zu initiieren.



## Literatur

- Bellenberg, G. & Thierack, A. (2001). *Die Lehrerbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Essen.
- Buchberger, F. (1994). Teacher Education in Europe - Diversity versus Uniformity. In M. Galton & B. Moon (Eds.), *Handbook of Teacher Training in Europe* (p. 14-51). London: Falton.
- Buchberger, F. & Buchberger, I. (2002). Europa - eine Chance zur Reform von Schule und Lehrerbildung? In A. Hilligus, D. Rinkens & C. Friedrich (Hrsg.), *Europa in Schule und Lehrerbildung* (S. 101-128). Münster: LIT.
- 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. *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 G. Griffin (Ed.), *The education of teachers* (p. 221-256). Chicago: University of Chicago Press.
- Darling-Hammond, L. (2001). Standards setting in teaching: changes in licensing, certification, and assessment. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4<sup>th</sup> ed., pp. 751-776). Washington: AERA.
- De Wit, K. & Verhoeven, J. (2001). The higher education policy of the European Union: with or against the Member States? In J. Huisman, P. Maassen & G. Neave (Eds.), *Higher education and the national state* (pp. 175-231). Amsterdam: Pergamon.
- Europäische Kommission (1995). *Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg.
- Feerick, S. (2002). Bologna process update. In O. Gassner (Ed.), *Strategies of Change in Teacher Education. European views* (pp. 29-44). Feldkirch: PA Feldkirch.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2002). *Tuning education structures*. Bilbao: University of Deusto.
- Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.). (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 B. Campos (Ed.), *Teacher Education Policies in the European Union* (pp. 75-88). Lissabon: INAFOP.
- Hascher, T. & Altrichter, H. (2002). Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *journal für Lehrerbildung*, 1 (4-7).
- Jacques, K. (2002). From universities to schools: story of radical change in teacher education in England. In O. Gassner (Ed.), *Strategies of Change in Teacher Education. European views* (pp. 61-74). Feldkirch: PA Feldkirch.
- Judge, H. (1990). The Education of Teachers in England and Wales. In E. Gumbert (Ed.), *Fit to Teach. Teacher Education in International Perspective* (pp. 7-30). Atlanta: Georgia State University.
- Jussila, J. & Saari, S. (Eds.). (2000). *Teacher education as a future-moulding factor*. Helsinki: HEEC.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Weinheim: Beltz.
- Mikkola, A. (2000). Teacher education in Finland. In B. Campos (Ed.), *Teacher Education Policies in the European Union* (pp. 179-193). Lisbon: INAFOP.
- Neave, G. (1992). *The Teaching Nation*. New York: Pergamon.
- Niemi, H. (2000). Teacher Education in Finland: current trends and future scenarios. In B. Campos (Ed.), *Teacher Education Policies in the European Union* (pp. 51-64). Lisbon: INAFOP.

- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris.
- Oelkers, J. (2000). Probleme der Lehrerbildung. Welche Innovationen sind möglich? In E. Cloer et al. (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* (S. 126-141). München: Juventa.
- Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung - Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *journal für Lehrerbildung*, 1, 8-19.
- Popkewitz, T. (1992). *Changing Patterns of Power. Social Regulation and Teacher Education Reform*. New York: SUNY.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching* (4<sup>th</sup> ed.). Washington: AERA.
- Schwarz, S. & Teichler, U. (Hrsg.). (2001). *Credits an den Hochschulen*. Frankfurt: Luchterhand.
- Sikula, J. (Ed.). (1996). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Thierack, A. (2002). *Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerbildung*. Paderborn: PLAZ.
- Whitford, B. & Metcalf-Turner, P. (1999). Of Promises and Unresolved Puzzles: Reforming Teacher Education with Professional Development Schools. In G. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers* (pp. 257-278). Chicago: Chicago University Press.