

博洛尼亚进程背景下德国职前教师教育 改革研究

于喆,曲铁华

(东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

[摘要] 德国职前教师教育制度以两阶段的培养模式、两次国家考试为主要特色。近些年,在欧洲推进博洛尼亚进程和德国基础教育质量下滑的影响下,德国职前教师教育采取了一系列的改革措施,如推广学士-硕士两级学位制度、引进欧洲统一的学分制、建立模块化课程、设立认证机制等。由于多方面因素的影响,改革出现了一系列的问题,如政府对职前教师教育改革政策结构的高度控制、教师受到学士-硕士两阶段课程的不利影响、各联邦州学分转换和积累制度难以统一、各联邦州对学位制度改革的执行力度存在差异、各联邦州对第一次国家考试的取消存在较大分歧等,由此也引发对我国职前教师教育改革的省思。

[关键词] 德国 博洛尼亚进程 职前教师教育改革

[中图分类号]G451/516 [文献标识码]A [文章编号]1006-7469(2015)02-0099-09

一、德国职前教师教育改革的背景

(一)欧洲高等教育区的建立

1999年,欧洲29个国家的教育部部长在意大利博洛尼亚会议上签署了《博洛尼亚宣言》(*Bologna Declaration*),这标志着博洛尼亚进程的全面启动。博洛尼亚进程旨在建立欧洲高等教育区,以推进欧洲高等教育的合作,消除欧洲国家之间大学生流动的障碍,实现欧洲高等教育一体化,促进欧洲高等教育的发展。具体的欧洲高等教育目标有:(1)促进学生、毕业生及高校教师的流动;(2)为学生提供未来的职业准备,提供在民主社会作为积极公民的生活,以及为其个人发展提供支持;(3)在民主原则和学生自由的基础上,提供高质量的高等教育。为了实现博洛尼亚进程的目标,提高

[基金项目] 吉林省社会科学基金项目 近三十年来我国教师教育政策演进及当代关照研究(项目编号:2014B46);吉林省教育科学“十二五”规划课题 教师教育改革和发展研究(项目编号:ZZ1106)。

[作者简介] 于喆(1986-),女,吉林辽源人,东北师范大学教育学部博士生;曲铁华(1962-),女,辽宁铁岭人,东北师范大学教育学部教授,博士生导师。

德国高等教育的竞争力,德国高等教育进行了一场课程改革,希望新的课程设置更加合理化、国际化,更具有工作导向性。从属于高等教育的职前教师教育,在课程上也进行了积极的改革,期望德国职前教师教育课程在博洛尼亚进程下有新的发展。

(二)PISA 测试引发了德国教育大辩论

德国传统的职前教师教育体系分为两个阶段:大学学习阶段和见习阶段。职前教师完成大学阶段4~5年的学习后,通过第一次国家考试方可进入1~2年的见习阶段,在此之后,通过第二次国家考试才可正式取得教师资格。职前教师教育严格的修业过程,一定程度上确保了德国教师的质量。然而近年来,随着社会、经济、教育的发展,基础教育的质量问题对职前教师教育提出了新的挑战。尤其是德国首次参加PISA测试表现欠佳,在参与的32个国家和地区中,德国学生的成绩,在各个成绩测试领域均明显低于经济合作与发展组织各成员国的平均水平,使德国意识到本国的教育存在着很大的问题,引发了全德国的教育大辩论,职前教师教育在辩论中受到苛责,改革势在必行。

二、德国职前教师教育改革的内容

《博洛尼亚宣言》提出高等教育要实行清晰、透明和可比较的学位制度,即采用学士、硕士两级学位制度;采用欧洲学分转换系统来规范欧洲各国不同阶段的学分要求,学士阶段应取得180~240学分,硕士阶段应取得60~120学分;开发具有欧洲内涵、同时又满足市场要求的新课程;建立双边评估和认证机制,建立质量保障体系。这些要求对隶属于高等教育领域的职前教育改革产生了极大的影响。

(一)推广学士、硕士两级学位制度

传统的德国职前教师培养体系中只设有国家考试学位制度(Staatsexamen),没有学士学位,由国家举办的两次资格考试来确定职前教师是否能获得相应的学位和准教师从业资格。而改革后引进国际通用的、英美体系的学士、硕士两级学位。为推进德国教师教育引入新的结构体制,德国出台了一系列的重要文件。2002年3月1日,德国文化教育部部长联席会议出台了《教师教育学士、硕士结构的可能性和课程结构化/模块与课程相互流通办法》(Kultusministerkonferenz, *Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen*, 简称“流通办法”);^[1]2005年2月,德国大学校长会议提出了《依照联邦大学基准法第九条第二项:各州对学士、硕士学位认证的共同结构方案,变革教师教育的学士、硕士结构》(Zu den Änderungen der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß §9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen anlässlich der Überführung der Lehrerbildung in die Bachelor- und Masterstruktur);^[2]2005年6月,德国文化教育部部长会议又出台了《各高校教师教育学士和硕士学位相互认可的要点》(Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studi-

engängen ,mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden)。^[3]这些文件要求各州大学的职前教师教育领域要根据文件要求改革学位制度,确定改制后的硕士学位等同于第一次国家考试,同时规定学士和硕士阶段课程设置的要求、教师教育质量保障要求等。两级学位制度设立的意义在于有效规划课程架构,为学生提供多元的教育选择,不单以师资培育为主要目标,在获得学士学位后,可以选择攻读以从事教师职业为导向的硕士学位,也可以选择攻读以其他学科专业为导向的硕士课程,还可以选择就业。它的另一个意义在于使德国大学学位制度与国际接轨,促进国际间大学学位相互承认与学术交流,为职前教师的发展提供更大的活动空间。

(二)引进欧洲统一的学分制

为了响应博洛尼亚进程中提出的实施欧洲学分转换体系的号召,德国在推进学位制度改革的同时,也积极地引进了欧洲统一的学分制,此制度是由欧盟委员会研发和推行,旨在提供一种使欧洲内不同高校的学生学习成绩可测量、可比较、可转换的方法。由于各联邦州有高度的自主权,所以各大学规定不一,但总体来说,一个学期职前教师需要修习30学分,1学分相当于30小时的学习总量,即每个学期有900小时的学习量。采用的学分制度为学士阶段180学分(3年,6个学期),硕士阶段120学分(2年,4个学期)。此学分制度的特点主要体现在以下几个方面:第一,在总量上控制了职前教师的学习时间,有效帮助职前教师减少了学习压力,解决了职前教师学习中存在的负担过重的问题。第二,增强了职前教师学习的主动性和积极性,促进了职前教师学习的灵活性和流动性,确保了学分的自由转换,打破了高校之间的藩篱。第三,统一的学分转换制度为各国大学职前教师教育领域提供了绿色通道,为了增进交流,德国与其他国家建立了很多合作培养计划,职前教师可以获得在欧洲范围内不同国家高等院校学习和实习的经历。

(三)设立模块化课程

2002年出台的《流通办法》确定了在教师教育领域正式推行两级学位改革制度,同时也提出了要采用模块化课程。德国文化教育部部长会议将模块化课程界定为:把课程的学习内容划分为教学单位,把教材的知识领域概括为主题和时间上趋于完善、自成一体、带学分、可检测、具有限定内容的教学单位,即模块。模块化课程的主要内容包括学科内容、学科教学法内容、教育学内容、研究方法、跨学科内容、教育教学实践内容。模块课程的形式灵活多样,比如讲座、讨论、练习、实习、项目合作、自主学习等。为了达到职前教师的知识能力目标,每个模块需要将不同的教学内容,通过多种教学形式有效地融合在一起。课程模块化是为了满足师资市场供求关系的实际需要。职前教师可以根据未来的就业需求,选择两个专门学科以及任教种类所需要的课程模块组合。同样,各中小学也有自主权来选择招聘具备某种专业能力的教师,而职前教师教育的模块化课程设计,凸显了以能力为导向的重要特征。具体的模块课程设置非常细致,由于所应聘的不同类型学校对学分和能力的要求各不相同,职前教师可根据自己未来的求职意愿自主选择模块,模块化课程为职前教师创造了自主制定学习过程的机会,职前教师的学习是以自主构建的方式发生的。学士阶段的模

块课程设置注重多样化,硕士阶段模块课程的设置注重专业化。具体来说,学士学位模块课程朝多样性发展,不是单以师资培训为主要目标。本科阶段注重培养基本的人文传统和完善的人格,使学生未来有更多的职业选择机会。教师专业化所需要的教育学和专业教学法等课程模块,主要在硕士阶段提供,并以学士阶段的多样性为基础,以提高职前教师的专业化能力为目的,进行专业化的职前教师教育。^[4]

(四)设立认证机制

质量保障是职前教师教育应该关注的重要领域之一,建立统一的、可相互接受的评估和认证机制十分重要。2005年,德国大学校长会议分别于6月和10月出台了《学士 硕士学位制度的教学质量保障的建议》(*Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen*)^[5]和《质量保障不是免费的:认证委员会需要足够和可靠的资金》^[6];2006年2月,德国大学校长会议又发布了《职前教师教育的未来倡议书》(*Qualitätssicherung gibt es nicht zum Nulltarif: Akkreditierungsrat benötigt ausreichende und verlässliche Finanzierung*)^[7];2007年6月,德国大学校长会议发布了《学士 硕士系统认证进一步发展的建议》(*Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen*)^[8]。这些都是有关认证政策和法规制度,为德国职前教师教育质量保障体系的设立,提供了政策依据。新的认证体系是以这些政策制度为基础所实施的专业鉴定。专业鉴定体系主要分为两个部分,分别是专业认证和教学评估,其中专业认证指的是为了确保学士学位、硕士学位专业的教学质量和统一标准,德国专业认证委员会对职前教师教育领域在内的所有采用学士 硕士两级学位结构的培养体系进行专业认证,具体认证过程主要包括申请、自评和外部评估、委员会认证三个部分。申请包括提交认证申请、与认证机构磋商签约、准备认证文件。自评和外部评估指的是大学要提供自评报告,外部评估小组与认证机构共同合作对报告进行认证和评估,并对申请机构进行一次实地调查,形成鉴定报告。委员会认证指的是鉴定报告送往认证委员会后,委员会会寄发评估报告,向高校反馈意见,做出评估决定。教学评估指的是德国各州的地区性评估机构,对各大学职前教师教育的教学条件、教学内容、教学管理、教学过程、师资队伍、就业机会及专业的优势、劣势与特色等内容进行评估,具体的评估过程包括五个阶段,分别为教师教育机构自评、评估组进校评估、评估组提交结论报告、教师教育机构就报告开展讨论并提出书面意见、评估机构提交最终评估报告。此认证机制的设立,有效地保证了改革后职前教师教育在新的学位制度结构下的质量,进而为改革的顺利推进提供了质量保障基础。

三、德国职前教师教育改革存在的问题

在博洛尼亚进程的推进下,德国各联邦州大学的职前教师教育领域开始全面落实改革的新政策和实施新措施,期待在职前教师教育制度、质量保障、课程开发等方面能迎来新的进展。但改革就意味着挑战未知,在各州大学纷纷进行改革之时,受到政府、大学多方面关系因素的影响,很多问题逐渐暴露出来。

(一)政府对职前教师教育改革政策结构的高度控制

德国教师教育向来由政府管控,此次职前教师教育改革也是由政府强力主导,起初政府在高等教育领域推行学士—硕士学位制度之时,无法得到大多数大学的认可,因此部分联邦州政府采取了强制执行的政策,由此导致很多大学职前教师教育改革目标不明确,无法解决德国职前教师教育本身存在的问题,同时也产生了很多负面的影响。正当改革处于一个由排斥逐渐慢慢转向认可的过程中,政府逐渐意识到新的职前教师教育体系正逐渐减弱政府对教师教育的控制,这是因为各大学在实施“去政府化”的教师教育,由市场决定师资供需,大学享有更多的自主权力。政府意识到了“失控”的状态,很多联邦州政府无法接受权力的减弱,希望恢复政府在职前教师教育领域的主导角色。例如,萨克森州已经完成了所有科目的高等教育改革,设立了学士—硕士两级学位制度,但是,萨克森州政府面对职前教师教育领域中大学具有一定自主权的新形势,企图将新的教师教育体系中的职前培养体系重新改回传统的带有国家统一考试性质的职前培养体系,使大学对教师教育质量不再拥有任何评价资格,一切评估权力归政府所有。由此,大学作为培育职前教师的摇篮,可能没有资格对教师质量作出客观真实的评估,而政府作为没有深入教学第一线的监管部门,试图仅凭国家资格考试来认定教师的质量,其结果未必是客观的。

(二)教师受到学士—硕士两阶段课程的不利影响

虽然变革的需求已经渗入到职前教师培养的各个方面,但教师在实际的教学中,仍然更习惯利用个人经验进行主观臆断,完全忽视了硕士阶段培训中的教育学和教学法理论的运用。造成这种情况的主要原因是学士—硕士两阶段课程的衔接存在着一定的问题。目前,德国的职前教师教育学士—硕士两阶段课程存在两种模式,一种是顺序模式(Sequenzielles Modell),另外一种是一体化模式(Integratives Modell)。^[9]两种模式的目标和内容侧重点各有不同。从目标上看,在顺序模式中的学士阶段课程,不以未来从事教师职业为导向,学生本科毕业后可以有多种选择,可以选择就业,也可以选择攻读以取得教师资格为导向的教师专业硕士学位,或者以学科为导向的硕士学位;在一体化模式中,学生攻读学士和硕士阶段都以未来从事教师岗位和取得教师资格为目标。从内容上看,顺序模式指的是教师在学士阶段主要修习专门科目,硕士阶段着重于教育专业科目;一体化模式指的是教师在学士和硕士阶段均修习专门科目与教育专业科目,并且将其合理整合到课程模块中。而现存的两种模式,都产生了一定的问题。顺序模式设立的本意,是实现学士阶段多元化,硕士阶段专业化,但专门课程与教育专业课程的分离,导致原本存在于专门学科与教育学科之间的隔阂越发加剧,教育专业课程都集中于硕士阶段,使教师培养的时间缩短,无法保证教师的质量,导致了“去专业化”的产生。一体化模式只是将国家第一次考试取消,转变成学士学位证书的形式。硕士阶段是学士阶段学习的延伸,与传统的课程设置并无异同,这违背了两级学位制度设立的初衷。一些州的课程改革只是形式上的改革,新的课程设置并没有进一步加强专门学科与教学论的联系,也没有从根本上改观重学科轻教学法的现象,职前教师在学习过程中,仍然倾向于将更多的时间与精力花费在专

门课程上。由于课改的形式化,使得职前教师无法领悟到课改的含义,进而导致无法唤起职前教师对教育专业课程和学科教法足够的重视。由此,职前教师在未来岗位担任教学任务时,无法将教育专业课程、专业教法课程内容有效地运用到教学工作中,只能凭借个人的经验和主观臆断进行教学。

(三)各联邦州学分转换和积累制度难以统一

在整个欧洲高等教育学分制度改革的引领下,德国各联邦州的职前教师教育的学分制改革进展比较顺利,大学基本上已经实现了以学分代替课时的制度。但从目前的发展来看,学分只是单纯地作为职前教师学习量计算单位的一种形式,要真正实现整个欧洲学分统一转换和积累确实有很大的难度。按照德国目前的改革状况,虽然制定了共同的框架和目标,但各州在改革的规划和落实过程中,进度不同,各有侧重,条条框框限制很多,至此呈现出多样化的改革思维和特点,在职前教育的改革问题上各州无法取得共识,^[10]其原因在于,学分转换制度和积累制度是由政府发起并积极推行的,对于各州高校来说是自主权力的侵犯。因此,各高校对于这一制度持观望的态度,对协议中所承诺的义务只能是敷衍了事。在这样的背景下,学分制度只能做到形式上的统一,但课程在具体实施中情况各异,完成课程所获学分直接进行简单的转换和累积是不合理的,因此无法消除各大学同级学位之间的壁垒。而要实现职前教师教育学分制与欧洲接轨,各联邦州政府和大学还需要进一步努力。

(四)各联邦州对学位制度改革的执行力度存在差异

学位制度改革的呼声响遍整个高等教育体系,但职前教师教育领域的改革并不顺利。尽管德国颁布了很多相关的文件和决议,但各州对这些文件和决议的执行力度各不相同。德国各联邦州具有高度自治的权力,由此也导致德国教育改革的全面实施将面临较大的阻碍和困难。许多州纷纷拒绝学位制度的变革,意图保持职前教师教育培养体系的现状。目前,绝大多数州都已经完成了学位制度改革或者采用试点的方式对州内部分大学先进行改革。其中,有些大学为职前教师提供传统的教育体系和学士-硕士培养体系两种选择,其原因在于,各州的本意并不想进行改革,但迫于博洛尼亚进程带来的压力以及联邦的强烈号召,致使很多大学在很不情愿的情况下进行改革。从各大学改革学位制度的具体执行力度来看,这些大学只是流于形式,对改革的每一步慎之又慎,导致进入了改革无成效的困境。少数联邦州,如巴登-符腾堡州、黑森州、萨尔州、萨克森-安哈尔特州、梅克伦堡-前波美拉尼亚州等,仍坚持使用原来的学位制度。这些州认为改革学位制度无益于解决职前教师教育存在的根本问题,只是迫于国际或国家压力的被动改革。博洛尼亚进程推进高等教育的改革,从而实现欧洲的高等教育一体化,但这是否有利于职前教师的培养还是未知。^[11]所以,少数州对改革抱有抵触情绪,认为改革会抹去德国职前教师教育领域特色的、传统的东西。这种混合式的模式和发展,引发了德国各界强烈的批评,并由此导致德国16个联邦州的教师教育无法融合,自博洛尼亚进程后差异性越发加剧。

(五)各联邦州对第一次国家考试的存废具有较大分歧

两阶段的教育模式和两次国家考试是德国职前教师教育的特点,是长久以来德

国职前教师教育发展的结晶,培养了大批优秀教师,这种体系一直为德国人所称颂,但在博洛尼亚进程的冲击下,在职前教师教育改革中,对于第一次考试制度的存废,一直存在着争议。^[12]一种意见支持完全取消国家考试,由学士、硕士两级学位考试代替,由大学颁发毕业文凭。另一种意见认为不应该取消第一次国家考试,国家考试的取消必然会导致教师质量的降低,单独的学位考试和论文无法代替第一次国家考试带来的质量保障。

事实上,德国职前教师教育目前确实处于两难境地。一方面,传统的国家考试带来的弊端已经逐渐显露:首先,第一次国家考试要求十分严格,虽然从某种程度上保证了教师的质量,但一大批没有通过国家考试的学生难以在毕业后找到出路;其次,第一次国家考试所考核的大多是死记硬背的内容,职前教师的培养仅仅是为了应付考试,与今天所倡导的以能力为教师培养导向的目标是不相符的,换句话说,通过了国家考试并不一定就意味着具备了一名合格教师的能力。另一方面,取消了第一次国家考试,教师的质量确实令人堪忧。虽然大学在职前教师毕业时设有学位考试和论文的要求,但与国家考试的严格标准是无法相比的。2005年,德国文化教育部部长会议确定了可以采用认证机制来代替国家考试。但目前已有的认证机制主要是保证整个高等教育中学士、硕士学位制度的教学质量,专门针对职前教师质量保障的评估和认证机制并没有建立,这也是目前德国正在思考的问题。由于处于两难境地,所以针对第一次考试的存废,各州之间和各州政府与大学之间至今都未达成一致。

四、德国职前教师教育改革对我国职前教师教育的启示

(一)政府与大学应建立民主平等的合作关系

德国政府对职前教师教育一直采取高度控制的政策,大学没有任何管理职能。此次改革的主体思想,并不是否定国家在职前教师教育中的指导性地位,而是在管理指导的同时改变一下角色,让大学和教师有更大的自主权,以合作代替命令。但在实施过程中,改革始终由政府强力主导,不断采用强制和高压的政策,致使改革产生诸多问题。很多学者呼吁,应该取消教师的公务员身份,使教师市场流动顺畅,避免在教学中具有强烈的政党意识和政治元素,才更有利于实现教师的专业发展。^[13]也有很多学者认为,职前教师教育应该将一切权力交给大学,由大学根据社会的实际需求来制定政策和安排课程。大学和政府的关系也一直是我国高等教育改革的核心问题之一。在大学职前教师培养过程中,一方面,职前教师的持续发展需要政府强有力的经济和政策的支持,另一方面,政府的高度控制无法实现职前教师的自主发展。因此,应协调好政府和大学之间的关系,政府与大学应建立民主平等的合作关系,让大学参与管理,有机会与政府联合制定政策标准,在认同的基础上有效实施改革的方案。

(二)职前教师教育课程体系要不断完善

德国职前教师教育学士、硕士两阶段课程的改革目标,在于加强课程的多元性、兼顾课程的专业性,但改革在具体的实施中出现了诸多问题,^[14]如专门学科与教育学

科之间的隔阂加剧、多元化导致去专业化产生、没有从根本上改观重学科轻教学法的现象等。我国目前的职前教师教育课程,也存在着与德国相类似的问题,在课程设置中过分强调学术性,重视学科专业知识,轻视教育理论和教师专业技能知识。由此,在课程设置方面,应该适当降低学科专业课程所占比例,形成精简的学科专业知识体系;开设实践性和操作性课程,加强各学科门类间的联系;补充通识教育知识内容,拓宽教师的知识视野,重视知识与能力相结合,关注教师能力的培养。

(三)大学内部评价体系要逐步建立

在博洛尼亚进程以前,德国一部分大学有形式多样的非正式内部评估机制,这些评估机制设计十分不系统,对教师的评估和监督作用微乎其微。对于教师培养课程设计的是否合理,并没有与之相对应的评价体系。^[15]职前教师教育更多依靠的是通过国家考试进行评价,形式单一,无法保证符合时代要求的合格教师的质量。自改革推行以后,认证机制替代了国家考试,但大学内部正式的保障机制仍未建立。在我国,大学同样没有建立正式的内部评价机制,大学多采用课程结业考试为主要的 evaluation 手段,片面追求对学习结果的考量,对职前教师的综合素质没有给予客观真实的判断,无法实现促进职前教师发展与改进教学实践。大学作为培养职前教师的摇篮,重视的不应该仅仅是职前教师的学业成绩,更应该关注职前教师在知识、技能、情感、态度、价值观等多方面的发展。

[参考文献]

[1] Kultusministerkonferenz. Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen [R]. 2002-03-01.

[2] Hochschulrektorenkonferenz. Zu den Änderungen der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß §9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen anlässlich der Überführung der Lehrerbildung in die Bachelor- und Masterstruktur [R]. 2005-02-15.

[3] Kultusministerkonferenz. Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden [R]. 2005-06-02.

[4] Blömeke, Sigrid. Universität und Lehrerbildung [M]. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2002: 131-135

[5] Hochschulrektorenkonferenz. Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen [R]. 2005-06-14.

[6] Kultusministerkonferenz. Qualitätssicherung gibt es nicht zum Nulltarif: Akkreditierungsrat benötigt ausreichende und verlässliche Finanzierung [R]. 2005-10-11.

[7] Hochschulrektorenkonferenz. Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen [R]. 2007-06-12.

[8] Hochschulrektorenkonferenz. Weitere Entwicklung der Systemakkreditierung [R]. 2006-02-21.

[9] Martin Winter. Studienstrukturreform in der universitären Lehrerbildung: Zum Stand der Um-

strukturierung des Lehrerstudiums und zum Studienmodell Sachsen-Anhalts [J]. Beiträg zur Hochschulforschung 2008 (4) 82-111.

[10] Bosse ,D.. Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland [M]// Bosse ,D. ,Criblez ,L. & Hascher ,T. Reform der Lehrerbildung in Deutschland ,Österreich und der Schweiz. Immenhausen bei Kassel :Prolog 2012 :11-28.

[11] E. Terhart ,H. Bennewitz & M. Rothland. Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf [M]. Münster :Waxmann 2011 :418-440.

[12] Suchanek Justine ,Pietzonka Manuel ,Künyel Rain ,Futterer Tosten. Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform [M]. Göttingen :V & R unipress 2012 :101.

[13] Keuffer ,Josef. Reform der Lehrerbildung und kein Ende? [R]. Jena :Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft(DGfE) 2009.

[14] Keller ,A.. Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang :Gewerkschaftliche Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess [J]. Erziehungswissenschaft 2010 (21) 99-107.

[15] Blömeke S. Wysiwy. Von nicht erfüllten Erwartungen und übererfüllten Hoffnungen-Organisationsstrukturen der Lehrerbildung aus internationaler Perspektive [J]. Erziehungswissenschaft ,Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2011 (43) 31-32.

A Study of the Reform of German Pre-Service Teacher Education under the Bologna Process

YU Zhe ,QU Tiehua

(Faculty of Eduaction ,Northeast Normal University ,Changchun 130024 ,China)

Abstract : The system of German teacher education with the characteristics of two-phases training mode and two state examinations is advanced in the world. In recent years , under the influence of promoting the Bologna Process and decline in the quality of German basic education ,Pre-service teacher education in Germany has adopted a series of reform measures ,such as promotion system of two-phase degree system ,bringing in European credit system ,establishing the modular curriculum ,setting up the authentication mechanism and so on. In the process of reform ,due to the influence of various factors ,there are many problems ,such as high government control over the policy and structure of pre-service teacher education ,the negative effects of two-phase curriculum system on the teachers ,difficult unity on credit transfer and accumulation system ,differences of enforcement of degree system reform ,discrepancies of the cancellation of the first national examination and so on. These problems trigger some thought about Chinese pre-service teacher education.

Key Words : Germany ;Bologna Process ;pre-service teacher reform

[责任编辑 胡 义]