

# 新世纪德国职前教师 教育改革研究

于喆◎著



吉林出版集团股份有限公司|全国百佳图书出版单位

# 新世纪德国职前教师 教育改革研究

于喆 著



吉林出版集团股份有限公司 | 全国百佳图书出版单位

版权所有 侵权必究

图书在版编目(CIP)数据

新世纪德国职前教师教育改革研究 / 于喆著. — 长春: 吉林出版集团股份有限公司, 2018.6

ISBN 978-7-5581-5161-3

I. ①新… II. ①于… III. ①教师教育—教育改革—研究—德国—现代 IV. ①G551.65

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第130483号

XIN SHIJI DEGUO ZHI QIAN JIAOSHI JIAOYU GAIGE YANJIU

新世纪德国职前教师教育改革研究

著 者: 于 喆

出版策划: 孙 昶

责任编辑: 王 妍 姜婷婷

装帧设计: 长春美印图文设计有限公司

出 版: 吉林出版集团股份有限公司

(长春市人民大街4646号, 邮政编码: 130021)

发 行: 吉林出版集团译文图书经营有限公司

(<http://shop34896900.taobao.com>)

电 话: 总编办 0431-85656961 营销部 0431-85671728/85671730

印 刷: 长春市华远印务有限公司

开 本: 720mm×1000mm 1/16

印 张: 18.25

字 数: 350千字

版 次: 2018年6月第1版

印 次: 2018年6月第1次印刷

书 号: ISBN 978-7-5581-5161-3

定 价: 50.00元



印装错误请与承印厂联系 电话: 13844807477

此为试读, 需要完整PDF请访问: [www.ertongbook.com](http://www.ertongbook.com)

## 内容提要

德国职前教师教育历史悠久，凭借“二段式”培养结构和“两次国家考试”制度为主要特色，一直处于教师教育的领先地位，但由于处在不断发展和变化的社会背景下，经历了蓬勃发展阶段后的今天，同样陷入了困境，亟待改善。与此同时，受到博洛尼亚进程、全球可持续发展、跨文化移民、基础教育改革等背景的影响，德国意识到传统的培养模式已经不适应新世纪社会的需求。因此，在职前教师教育领域进行了一系列的改革，具体内容涉及学位制度、质量保障体系、课程设置、教师实习制度、政策支持和资金投入等方面。

德国是一个联邦制国家，各州享有绝对的文化教育主权，能够决定本州文化教育事业的发展和方向。因此，各州在改革过程中的方式、进度和力度各不相同。本书基于对新世纪德国各州职前教师教育多样态改革与发展的梳理，并以N大学为例，通过对教师教育与学校研究中心（Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung）的工作人员和教育科学学院的教师进行访谈，分析和比较N大学职前教师教育所呈现出的改革与发展模式，评鉴利弊，为我国职前教师教育的发展提供启示与借鉴。

本书主要分为五个章节。

第一章是文献综述，主要梳理了德国职前教师教育培养理念和所面临的困境，职前教师教育改革的目标、意义与内容等相关内容。

第二章是德国职前教师教育改革的背景分析。本章展示了德国传统的“二段式”职前教师教育体系。随着职前教师教育领域需求的变化，这个体系已经不再适应新时期教师发展的需求，从而引发了一系列问题，如联邦政府和各州之间的教育管理欠缺平衡、职前教师培训的第二阶段问题重重、教师的劳动力市场供需不协调、国家考试制度缺乏弹性、课程设置缺乏统整性、教师教育生涯指导不完备、质量保障体系单一等。同时，德国职前教师教育面临着来自社会、文化、经济、环境、教育等多方面变化的挑战。其中引发改革最直接的背景因素，在于21世纪初开始的博洛尼亚进程的推进；间接的背景因素，在于全球可持续发展概念与战略的提出、跨文化移民数量的激增，以及基础教育的改革等。

第三章是阐述新世纪以来德国职前教师教育改革的相关政策和措施。总体来说，德国职前教师教育呈现出了政策先行、政府主导、高校为主、各方参与的互动格局，主要内容涉及学位制度、质量保障体系、课程设置、教师实习制度、政策支持和资金投入等方面。本章以此作为切入点，对新世纪以来德国职前教师教育改革进行系统阐述，分析其改革的特色与内涵。在学位制度方面，职前教师教育体系采用了两种新的学位模式，即学士-硕士两级学位模式和第一次国家考试学位模式；在质量保障方面，联邦一级质量保障主体、州一级质量保障主体及联邦与州之间的中介性组织，制定了相关的质量保障政策；在课程设置方面，确定了能力本位的核心价值观念，可持续发展与跨文化的教育理念，顺序性与整合性两种课程模式，学术性与师范性并重的主导思想；在实习制度方面，提出了整合实习与大学学习，鼓励家长合作与社区参与，增设国外交流实习项目，更新第二阶段实习新要求等；在政策支持和资金投入方面，实行以州政府投入为主、联邦政府投入，以及其他投入为辅的教育投资体制。

第四章是德国职前教师教育改革新举措——基于N大学的个案分析。本章选取了在改革中极具代表性的N大学作为案例，采用访谈法对上一章的五个方面进行探究和分析，从而了解职前教师教育改革的真实现状，探寻改革带来

的影响及存在的主要问题。通过分析得出，N大学的此次改革仍处在探索和尝试阶段，利弊兼而有之，并且对以下问题尚存在争议：模块化课程设置的利弊、理论与实践的联系性是否增强、政府是否应该采用资金引导、两种学位制度的设立是否合理、特色课程是否应该设立、第二阶段实习时间应该长还是短、国家考试的去留问题等。

第五章是德国职前教师教育改革的经验教训及对我国的启示。经过不断的努力和尝试，德国各大学已经形成了自身改革的特色，但也存在诸多问题有待完善。通过经验与教训的总结，可以认识到德国要充分认识面临的问题和挑战，完善政策和法规，推进理论与实践的一体化，支持实习走向农村，建立统一的学位体系，确立多元保障体系，吸取跨学科和跨文化经验，加强世界大学间的相互合作等。

纵观新世纪德国的职前教师教育改革，诸多方面都为我国职前教师教育改革提供了参考和借鉴，如保障教师教育质量，建立完善的教师资格认证体系；完善教师教育课程标准，推进教师专业化建设；认清卓越教师教育改革目标，推动“卓越教师教育计划”的稳步发展；推进教师教育实习，构建完善的一体化教师教育体系；实现教师教育和谐发展，建立民主平等的合作关系等，也为我国新时期教师教育改革与发展指明了方向。

## 目 录

第一章 文献综述	1
一、德国职前教师教育理念和所面临问题的研究	1
(一) 必经之路: 以能力为导向	1
(二) 特殊之路: 客观存在的两种分离	2
(三) 艰难之路: 教师教育体制存在的问题	4
二、德国职前教师教育改革的研究	6
(一) 德国职前教师教育改革目标的研究	6
(二) 德国职前教师教育改革意义的研究	8
(三) 德国职前教师教育改革内容的研究	10
第二章 德国职前教师教育改革的背景分析	13
一、传统的德国职前教师教育特色及困境	13
(一) 传统的职前教师教育特色	13
(二) 传统的职前教师教育陷入困境	20
二、博洛尼亚进程对职前教师教育改革的新推进	25
(一) 博洛尼亚的背景	25
(二) 博洛尼亚进程的具体目标	26

(三) 博洛尼亚进程的内容 .....	26
(四) 博洛尼亚进程的发展 .....	27
三、可持续发展对职前教师教育提出的新挑战 .....	29
四、跨文化移民对教师自身发展提出的新任务 .....	33
五、基础教育对职前教师教育改革提出的新要求 .....	35
<b>第三章 德国职前教师教育改革的主要内容及措施</b> .....	<b>37</b>
一、德国职前教师教育学位制度的改革 .....	37
(一) 引入英美式的学士-硕士学位制度体系 .....	38
(二) 推行新模式国家考试学位制度体系 .....	44
二、德国职前教师教育质量保障体系的改革 .....	49
(一) 质量保障主体: 确保教师质量提高的关键因素 .....	50
(二) 质量保障政策: 构成教师质量保障体系的重要内容 .....	62
三、德国职前教师教育课程设置的改革 .....	69
(一) 确定能力本位的核心价值 .....	70
(二) 纳入可持续发展教师教育与跨文化教师教育理念 .....	74
(三) 采用顺序性课程模式与整合性课程模式 .....	81
(四) 构建模块化课程 .....	84
(五) 坚持学术性与师范性并重 .....	90
四、德国职前教师实习制度的改革 .....	93
(一) 整合实习与大学学习 .....	94
(二) 鼓励家长合作与社区参与 .....	98
(三) 增设国外交流实习项目 .....	99
(四) 更新第二阶段实习的新要求 .....	103
五、德国职前教师教育政策支持和资金投入的改革 .....	104
(一) 国家出台改革政策, 并给予更多的资金支持 .....	104
(二) 各州内部建立改革项目, 并给予相应的资金投入 .....	105
(三) 大学建立内部和外部资助项目, 与相关组织长期合作 .....	106

第四章 德国职前教师教育改革创新举措——基于N大学的个案分析·····	108
一、职前教师教育学位制度的改革·····	111
(一) 提供多元职业选择机会·····	113
(二) 实现跨地域学习和就业·····	114
(三) 引入新型的教育工作理念·····	115
(四) 确立培养专家型教师的目标·····	117
(五) 转变大学教师对改革的态度和认识·····	118
二、职前教师教育质量保障体系的改革·····	119
(一) 建立教师教育与学校研究中心·····	120
(二) 贯彻《萨克森州高校决议》·····	129
(三) 设立教育条件·····	132
(四) 构建自我评价和自我导向学习体系·····	133
(五) 增设入学考试·····	139
(六) 举办能力倾向资格考试·····	141
(七) 组织准备考试·····	142
(八) 建立自愿社会服务项目·····	143
(九) 增设新模式的第一次国家考试·····	145
(十) 严格语言条件·····	148
(十一) 建立指导教师资格认证制度·····	150
三、职前教师教育课程设置的改革·····	154
(一) 设置模块化课程及考试·····	154
(二) 增设不同类型学校课程·····	159
(三) 增设学科专业延展课程和考试·····	168
(四) 创立跨文化教师教育课程·····	170
(五) 增设补充课程和专业化课程·····	171
(六) 引入以能力为导向课程概念·····	177
(七) 调整必修课程和选修课程的比重·····	179

(八) 发展本科阶段专业领域的课程 .....	181
(九) 增长硕士阶段教育科学课程比重 .....	182
四、职前教师实习制度的改革 .....	183
(一) 增强理论与实践的联系性 .....	183
(二) 促进大学与中小学的合作沟通 .....	188
(三) 转变学校指导教师的角色 .....	190
(四) 增加国外交流实习项目 .....	193
(五) 缩短第二阶段见习期 .....	196
五、职前教师教育政策和资金投入的改革 .....	198
(一) 增长实践领域投入 .....	200
(二) 提高研究领域的投入 .....	201
(三) 设立改革专项资金 .....	201
(四) 寻找其他的资助渠道 .....	202
(五) 创建前期工作决策体系 .....	204
(六) 建立培养基地 .....	205
(七) 出台一揽子教育方案 .....	206
六、改革的利弊评鉴 .....	208
(一) 模块化课程的利弊 .....	208
(二) 理论与实践的联系性是否增强 .....	209
(三) 政府是否应该采用资金引导 .....	210
(四) 两种学位制度设立是否合理 .....	210
(五) 特色课程是否应该设立 .....	211
(六) 第二阶段实习时间的争议 .....	212
(七) 国家考试的去留 .....	213
第五章 德国职前教师教育改革的经验教训及对我国的启示 .....	215
一、德国职前教师教育改革的经验与教训 .....	215
(一) 充分认识职前教师教育领域面临的问题和挑战 .....	216
(二) 不断完善职前教师教育改革需要的政策和法规 .....	217

(三) 积极推进理论与实践相结合的一体化培养方式 .....	218
(四) 大力支持职前教师实习走向农村的新模式 .....	220
(五) 系统建立统一的学位体系 .....	221
(六) 有效确立多元保障体系 .....	222
(七) 广泛吸取跨学科和跨文化经验 .....	223
(八) 进一步加强世界大学间的相互合作 .....	224
二、德国职前教师教育改革对我国的启示和借鉴 .....	225
(一) 保障教师教育质量, 建立完善的教师资格认证体系 .....	225
(二) 完善教师教育课程标准, 推进教师专业化建设 .....	228
(三) 认清卓越教师教育改革目标, 推动“卓越教师教育计划”的 稳步发展 .....	231
(四) 推进教师教育实习, 构建完善的一体化教师教育体系 .....	233
(五) 实现教师教育和谐, 建立民主平等的合作关系 .....	236
结 语 .....	239
参 考 文 献 .....	241
附 录 .....	274

# 第一章 文献综述

新世纪以来，伴随着改革的步伐，德国学者对其职前教师教育的研究有了较大进展，学者们在职前教师培养理念和所面临的问题、改革的目标、意义与内容等方面给予了较多关注并取得了一些新的研究成果。在相当长的一段时期内，基础教育研究是学者们高度关注的领域，但随着不断地研究发现，学者们在教育理论研究中逐渐意识到：在任何一场教育改革中，教师是承担挑战的载体，教师是实现改革目标的关键，没有优质的教师，基础教育改革不可能成功。所以，职前教师教育是尤为重要的。

## 一、德国职前教师教育理念和所面临问题的研究

从德国职前教师教育理念所体现出问题的角度出发，学者们主要侧重对细化并确定能力标准导向、处理客观存在的两种分离（即理论与实践关系的分离以及学科知识、学科教学法知识与教育科学知识的分离），以及由以上两方面因素进一步引发的诸多问题进行了研究和讨论。

### （一）必经之路：以能力为导向

德国职前教师教育的发展，呈现出以能力为导向的发展趋势。Weinert认为，在过去的几年中以及在未来相当长的时期内，教师教育发展的总体趋

势，都是以能力为导向，并且关于职前教师教育研究的大量问题，都是围绕能力（Kompetenz）展开的<sup>[1]</sup>。

20世纪70年代，职前教师教育个性化是成功的教师教育所追求的目标；80年代更加注重教师行为的专业化；80年代和90年代初期，出现了“过程——产出”为主导理念的职前教师教育标准化浪潮；90年代末期，出现了以能力为导向的教师教育发展新趋势。

随之而来，不同的学者都为职前教师教育赋予了以能力为导向的新定义。Haider和Reiter提出了要将这些能力标准化、具体化<sup>[2]</sup>，Prenzel在此基础上提出将这些标准化、具体化的能力，应用到课堂教学实践中<sup>[3]</sup>。由于不同学科、不同类型学校教师的培养有着诸多的相同点，也有着许多的不同点，所以在建立统一的标准化的能力模型过程中，要关注到这些相同点和不同点，细化不同教师的能力维度是十分重要的<sup>[4]</sup>。教育部联席部长会议主席Terharts一直致力于专业课程方面能力标准的建立，2004年已经提出了“教师教育标准：教育科学”，并于2008年提出了“学科专业标准”，但究竟如何实施并细化教师教育的能力标准，直至现在仍然是理论界讨论的热点问题。

## （二）特殊之路：客观存在的两种分离

德国职前教师教育除了呈现出以能力为导向的发展特点之外，客观存在的两种分离是德国职前教师教育发展的另一个特点。德国的职前教师教育以两阶段的培养模式而闻名，即理论学习阶段和见习阶段，这两个阶段是分离的。理论阶段的学习在第一阶段进行，主要由大学负责教师的培养；实践阶

---

[1] Weinert, Franz E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit[A]. Weinert, Franz E. Leistungsmessungen in Schulen(C). Weinheim u. Basel, 2001. 27.

[2] Haider, G. & Reiter, C.. PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht[M]. Graz: Leykam, 2004. 132

[3] Ostermeier, Ch.Prenzel, M.. Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung [J]. Journal für Lehrerinnenbildung („Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung “), 2002 (1):55-60.

[4] Keller, H.J.. Standards in der Lehrerbildung. Blick in die USA und Ausblick auf die deutschsprachige Lehrpersonenbildung[J]. Journal für LehrerInnenbildung („Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung “), 2002 (1):55-60

段在第二阶段进行，主要由研修班和实习中学负责对教师进行培养。两阶段培养模式的知识领域也存在着一种分离：学科知识、学科教学法知识、教育科学知识是各自独立的，职前教师被安排在不同的学院学习这些知识。Blömeke对此发表过评论：“如果发现职前教师教育的两个阶段相互融合，并且学院界限也被打破，各学科知识相互融合，那么只能说这是一场意外<sup>[5]</sup>。”

一些支持职前教师理论和实践培养阶段分离的学者认为：“职前教师培养的理论学习阶段和实践阶段对教师的成长具有不同的作用和功能，所以分开是无可厚非的，教师在大学里学习学科、学科教学法、教育科学领域的相关知识，有利于形成扎实的知识基础。在此之后，长时间、不间断的见习实践为科学的教师教育提供了重要的保障，理论和实践阶段的分离是十分必要的。Czerwenka和Nölle在有关德国和瑞士的职前教师教育比较研究中指出，在大学学习阶段，理论和实证知识学习得越少，在见习阶段所掌握的实践经验就越少，所以理论学习阶段应该是长时间、不间断的，使职前教师们充分吸收和领会在大学里学习的理论知识后，能更好地迎接实践阶段，并将所学到的理论应用到实践中<sup>[6]</sup>。Mayr认为，如果教师在实践阶段教与学两方面表现出色，都得到很好的发展，那么在实践中形成的大量的实践知识会为理论知识的建立提供强有力的事实依据。虽然理论阶段与实践阶段是分离的，但同时也存在着密不可分的相互补充、相互促进的关系<sup>[7]</sup>。”

[5] Blömeke, Sigrid. „... auf der Suche nach festem Boden “. Lehrerbildung in der Provinz Westfalen 1945/46 – Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung[M]. Münster u.a.: Waxmann.1999.321

[6] Czerwenka, K., Nölle, K., Kille, K.. Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerbildung[A]. Jaumann-Graumann, O./Köhn-Lein, W. Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3[C]. Bad Heilbrunn, 2000.67 - 77.

[7] Mayr, J. & Teml, H.. Von der „Schulpraktischen Ausbildung “ zu den „Schulpraktischen Studien “. Entwicklungstendenzen in der österreichischen LehrerInnenbildung [A]. D. Lemmermöhle & D. Jahreis. Professionalisierung der Lehrerbildung[C]. Die Deutsche Schule, 7. Beiheft. 2003.133-156.

### （三）艰难之路：教师教育体制存在的问题

面对职前教师教育培养出现的诸多问题，德国的许多专家学者团体、教师组织对上述的支持职前教师培养分离的观点并不认同，并对此做了大量的研究，证明了这种分离会导致职前教师教育领域走向艰难之路。德国教育专家安德烈斯在《德国教育面临的10大问题》一文中指出：“教师在他们的大学期间没有学到应该学习的知识。教师在职前教育大学培养过程中所学知识过于理论化，教师在大学阶段不是缺乏某一种知识，而是缺乏整合知识间的联系和平衡各种知识的能力。教师在职前培养的过程中学科、学科教学法、教育学的学习几乎都是割裂开的，没有建立实质的联系。与此同时，第一阶段的大学培养与第二阶段的见习仍然处于脱节的状态，没有任何联系<sup>[8]</sup>。”

Terhart在此基础上进一步探求出了职前教师教育所存在的问题，并将这些问题进行了归纳：第一点是教师教育体系的分散，表现在知识（学科知识、教育科学知识、学科教学法知识）的分散和不同阶段培养部门的分散（大学、中小学、教师培训研讨班），这种分散的、没有连续性的学习过程降低了职前教师的学习效率，因为分散式的培养方式无法把不同的学科、阶段和不同部门紧密地联系在一起，从而导致教师获得教学资格的时间延长，提高了入职教师的平均年龄。第二点是教师的专业化与学科知识的关系问题。职前教师培养的第一阶段在大学里完成，而大学里的培养更侧重于理论学习，并没有充分考虑到实际教学中教师需求。所以，大学里的培养不能满足教师所应该具备的专业技能。与此同时，职前教师在脱离实践的情景下，更侧重于对学科知识本身的学习，而不注重对教育学和学科教法的掌握。第三点是职前教师各学科结业考试问题，而这些考试设置都是以通过两次国家考试为导向，没有关注到专业教师所应该达到的水平和能力。第四点是教师教育的职业限制，职前教师一旦选定所从事的学校类型，将不再有机会转换到其他类型的学校。

[8] Terhart, Ewald. Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung [A]. Hilligus, Annegret Helen. Rinkens, Hans-Dieter. Standards und Kompetenzen-neue Qualität in der Lehrerausbildung [C]. Münster: LIT Verlag, 2006. 29-42.

Dichanz和Wildt综合了各项研究,归纳出了德国职前教师培养的主要问题<sup>[9]</sup>: 1. 职前教师教育制度与社会、文化发展不协调; 2. 大学的教学内容与中小学实际情况不符; 3. 大学阶段与实习阶段衔接性差; 4. 不同种类学校与年級的职前教师教育方式未能厘清; 5. 职前教师培养中的学科、学科教学法、教育科学及其他基础学科内容与学校实践内容不协调; 6. 大学阶段理论与实践的连接性较差。

除此之外,一些学者针对职前教师教育发展中的问题,做了大量的实证研究,试图分析职前培养两阶段中职前教师教与学的条件、过程和影响存在的一些问题,促进改革政策和方案的制定。在《教学专业指南》(Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf)中,Mayr针对德国职前教师对职业生涯的选择、选择动机、聘用等问题进行了充分的研究<sup>[10]</sup>,Oser和Oelkers针对职前教师培养的质量和有效性问题进行实证研究,结果表明,在大学第一阶段的职前教师培养中,职前教师对学科领域知识及实践知识的掌握程度,远远超过教育学、心理学、社会学等知识的掌握<sup>[11]</sup>。

在近些年的研究中,学者们试图通过客观的测试,对职前教师的能力进行考察,但Czerwenka and Nölle(2011)认为,通过实证研究对职前教师第一阶段理论学习中获得的能力进行全面的考察是不可能的,无法得到有说服力的实证结果,在第一阶段唯一可以使用实证研究的部分是校本实习阶段<sup>[12]</sup>,根据两位学者的启发,Hascher(2011)进一步对第一阶段的校本实习阶段进行实证研究并发现,校本实习没有起到应有的作用,也没有达到理想的

[9] Dichanz, H., Wildt, J.. Beobachtungen und Bemerkungen externer Berichterstatter[A]. Blömemke, S.. Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandaufnahmen, Konzepte, Beispiele[C]. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1998. 197-208

[10] Mayr, J.. Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung[A]. E. Terhart, H. Bennewitz. M. Rothland. Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf[C]. Münster: Waxmann, 2011. 125-148

[11] Oser, F., Oelkers, J.. Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme[M]. Chur: Rüegger, 2001. 137-142

[12] Czerwenka, Kurt. Karin Nölle: Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung[A]. Terhart, Ewald. Hedda Bennewitz. Rothland, Martin. Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf[C]. Münster u.a.: Waxmann 2011. 363-380.

目标,需要进一步的改进<sup>[13]</sup>。更多的实证研究集中在职前教师培养的第二阶段。Schubarth在研究中发现,职前教师在第二阶段一直处在很尴尬的境地,一方面期待在教与学的过程中,抓住每一个机会形成专业化能力,而另一方面,由于对新环境、新身份的陌生,感到无法胜任,使职前教师无法积极的表现和发展<sup>[14]</sup>。

## 二、德国职前教师教育改革的研究

### (一) 德国职前教师教育改革目标的研究

有关职前教师教育改革目标的研究,始于21世纪初,这个时期的研究目标围绕实现欧洲教育一体化进程展开的。学界针对职前教师教育体系展开了激烈的讨论,争论的焦点在于职前教师培养的大学阶段是否应该采用学士-硕士两级学位制度,以及第一次国家考试是否应该被取消等问题。

此后,职前教师教育领域迎来了改革的早期阶段,此时改革的核心目的,在于希望通过职前教师教育改革提高和改善基础教育质量。各州文化教育部部长会议教师教育委员会与北威州改革委员会成员组成了专题研究组,针对目标展开了研讨。Terhart首先提出了大学职前教师教育改革要实现的第一个目标,是解决职前教师培养缺乏整合性的问题,其中包括:学科专业学习、学科教学法学习、教育科学学习和学校实践学习的整合,不同学科学习与学习机构的整合,教学论与教学的整合,学校实践学习阶段理论和实践的整合,职业阶段和实践阶段的整合<sup>[15]</sup>。

在21世纪初期,《教师教育标准:教育科学》(Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften)和《学科专业决议》(Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der

---

[13] Hascher, T.. Vom «Mythos Praktikum» ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten[J]. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2011(3):8-16

[14] Schubarth, W. et al.. Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten [M]. Potsdam: Universität Potsdam, 2005.57-64.

[15] Terhart, E.. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission[M]. Weinheim;Basel: Beltz,2000:99.