

SIGMA Project
Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives
Synthesis/Synthèse/Ergebnisbericht
(in englischer, französischer und deutscher Sprache)

Osnabrück 1995

CONTENTS

<p>Synthesis. SIGMA Project « Teacher Education in Europe : Evaluation and Perspectives »</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. General remarks 2. Systems and models of initial teacher education: institutional, administrative and organizational aspects 3. Processes and results of initial teacher education: the teaching-learning process 4. New needs and new measures in teacher education 	<p>3</p>
<p>Synthèse. Projet SIGMA « La formation des enseignants en Europe : évaluation et perspectives »</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Remarques générales 2. Systèmes et modèles de la formation initiale des enseignants : aspects institutionnels, administratifs et organisationnels 3. Processus et résultats de la formation initiale des enseignants : le processus d'enseignement-apprentissage 3. Nouveaux besoins et nouvelles mesures dans la formation des enseignants 	
<p>Ergebnisbericht. SIGMA-Projekt « Lehrerbildung in Europa : Evaluation und Perspektiven »</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vorbemerkungen 2. Systeme und Modelle der Lehrererstausbildung: institutionelle, verwaltungsrechtliche und organisatorische Aspekte 3. Prozesse und Ergebnisse der Erstausbildung für Lehrer: Der Lehr-/Lern-Prozeß 4. Neue Erfordernisse und neue Maßnahmen in der Lehrerbildung 	<p>53</p>

<p>Synthesis SIGMA Project Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives</p>

1. General remarks

Major and far-reaching innovations in the field of Teacher Education (TE) are seen as a pressing need by many professionals. A systematically guided process of innovation would certainly require a great deal of detailed and continuously revised information on the existing problems and their causes and origins. Unfortunately the available information is quite insufficient for defining precisely the real problems and challenges arising in the different TE systems. Apart from experimenting with a structure coming close to a thematic network, one of the basic aims of the SIGMA project in TE was therefore to fill at least partly the existing gaps. European co-operation and integration puts even higher demands on the levels and quality of information needed for specific action. In the face of such demands the process of analysis and reflection of problems and challenges at the level of TE institutions in a comparative perspective has barely begun and much greater efforts are clearly needed in all Member States to promote this kind of analysis related to the needs of TE institutions.

It is clearly evident from the national reports on TE in the Member States of the EU prepared for the SIGMA Conference in Osnabrück in June 1995 (see Appendix 1 for list of members of the Scientific Committee) and from the discussions at the conference itself (see Appendix 2 for the programme of the conference) that TE is seen by professionals as a field of study and research having to play a major role in the process of European integration. In terms of the number of students and institutions involved TE is an important area within higher education and should be regarded as a vital element in preparing teachers for an active role in school development. More than one thousand institutions and more than fifty thousand teacher educators are involved in educating more than half a million student teachers receiving an initial education and more than five million teachers participating in in-service activities. On the other hand the potential of TE for European integration has not been fully developed in the past nor has the introduction of a European dimension been sufficiently used for the necessary enhancement of the quality of TE.

TE is characterised by a set of peculiarities and specific structural problems in comparison with other branches of study: One of the principal characteristics of TE is that it involves relations to a vast range of academic disciplines from various faculties and departments (e.g. Languages and Literature, Mathematics, Biology, Physics, Chemistry, History). Thus cooperation between a considerable number of branches of higher education come to focus in TE, and this is what distinguishes it from other branches of study.

At the same time coherence of the different elements of the TE curriculum is not easily achieved and still represents a major problem in the eyes of most teacher educators. In fact some curricular components seem common to most of the existing models of TE: educational studies/studies in the Educational Sciences; academic/subject studies; studies in the methodology of subjects/subject didactics and basic experience with teaching practice (an unambiguous terminology is non-existent across cultural contexts and thus these terms are

bound to have different meanings in different European contexts). At present the sum of these elements could only be described as a conglomerate to be explained as a result of historical development and not in terms of a rational and plausible division of labour.

Apart from coherence, the place and role of the different elements has always been a controversial subject. Depending on the age group of pupils to be taught and the type of school envisaged as a place of work, differing emphasis will normally be given to the Educational Sciences as a discipline, to subject didactics and subjects studied. Neither the differences nor the mostly subordinate role of the Educational Sciences in TE courses in quantitative terms are generally accepted as being well-founded and perfectly reasonable. There is some disagreement about which of the components should see its weight increased in order to improve the quality of TE.

This is also true for relations of TE with schools and at a more general level for relations between initial teacher education, induction and in-service training. There is general agreement that coherence between these elements is unsatisfactory in all models of Teacher Education and needs to be substantially increased. However, professionals disagree about whether school-based training or university-based education should be increased and in the same way whether in-service training or initial teacher education should be more emphasized.

It is important to note that TE programmes and courses are organised in institutionally different ways in Europe. The universitisation process of Teacher Education has proceeded in differing ways and at different paces in European countries and TE is thus being offered in a wide range of institutional frameworks and arrangements.

2. Systems and models of initial teacher education: institutional, administrative and organizational aspects

The national reports on the state and problems of TE have produced a wealth of information which has hardly been available elsewhere in this form. As is mostly the case in studies of this kind, a major emphasis has been put in almost all reports on institutional, administrative and organizational aspects of TE. It could be concluded that teacher educators generally attach great importance to these aspects and their impact on the outcome of TE - although it seems doubtful whether in fact they do have this importance. Comparing ITE systems and models in this particular perspective, it does not come as a surprise that the overall impression is that of an enormous diversity, not of unity, although certain similarities are discernible. Diversity is the result of TE systems having been installed in particular national contexts at different moments in time under particular circumstances and strongly influenced by political argument between parties involved.

2.1 Some similarities and common trends

Nevertheless some broader and not always consistent patterns and trends in the development of TE systems are detectable in most Member States of the European Union. It is worth mentioning that these patterns and trends have been challenged again in recent years by new leitmotifs.

(1) The rules for admission to ITE have been tightened and stricter criteria have been introduced. In most countries applicants to ITE for primary and secondary schools have to hold a qualified school leaving certificate of an upper secondary school which could be obtained no earlier than after twelve years of schooling. In some other countries with the teaching profession occupying a higher status even stricter criteria for admission are in operation (e.g. Ireland, Finland). In so-called 4+1 models the successful completion of

academic studies in (mainly two) subjects requires a minimum of four years of study before students could apply for admission to ITE and professional training lasting (mostly) one year (e.g. the Netherlands for upper secondary school teachers). In France the successful completion of three years of study at university level is now defined as the general criterion for admission of almost all teacher students to ITE and professional training at specialised institutions (the *Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres*) lasts two more years.

(2) The duration of programmes of ITE has been gradually extended. This applies especially to ITE for teachers at pre-primary/pre-school level which has been incorporated into the higher education sector with programmes lasting up to three years (e.g. Belgium, Finland, France, Greece, Portugal, Spain), although in some countries it is located at the upper secondary level of the school system (e.g. Austria, Italy) or in other ways outside universities and below university level (e.g. Germany). With the exception of Italy the minimum duration of programmes for primary school teachers is now three years of higher education. On the other programmes of ITE for teachers (of general subjects at (upper) secondary level organized by universities require a minimum of four years.

(3) (New) Systems of ITE have been introduced in many countries for teachers in the sector of special education and vocational education. This applies especially to ITE for those intending to teach at commercial schools, while problems with ITE for teachers intending to teach at technical schools persist in most countries. Only few countries (e.g. Germany, Austria) have a long tradition of vocational training in schools and a corresponding system of teacher education.

(4) There is a trend towards incorporating all of ITE into the higher education sector and towards universitisation although patterns of this process differ from one country to the next. The process does not only have institutional implications but challenges deeply rooted traditions of distinguishing between different categories of teachers and sometimes produces considerable unrest among teacher educators (e.g. Sweden). Even under changed conditions of formal incorporation fragmentations and the separation of different types of ITE and their curricula still persist (e.g. Finland, Germany, Spain). On the other hand it might be stressed that through incorporation aspects of research and development are receiving much more attention in all kinds of TE courses.

(5) Many programmes of ITE have undergone a process of being more formalized, standardized and rationalized, although a lack of explicitly defined goals for the professional education of teachers seems to persist widely. More specific components have been infused (e.g. specialised studies for different domains of learning) and/or an emphasis on subject studies proper have been introduced into programmes of ITE for teachers at primary level. There have been initiatives to strengthen ties between programmes of ITE and (curricula of) schools, especially for ITE preparing for teaching at the (upper) secondary level, and sometimes even to shift responsibility for major parts of ITE to schools themselves (e.g. England and Wales).

(6) Many programmes of ITE now contain more elements coming under the heading of specifically professional preparation. This is expressed in the growing importance of the sciences of the teaching profession (educational sciences, subject didactics/methodology of subject matter) and of elements of practical training (supervised teaching practice, ...). The sectors that have benefited most from this trend are in particular ITE for teachers of general education at (lower/upper) secondary level and for teachers of vocational education.

(7) In many countries the importance of INSET and of continuous professional education has been recognized and (sometimes extensive) systems for INSET have been established (e.g. Greece, Portugal, Spain).

Although the importance of these changes should not be generally downplayed, it is debatable whether these broader trends and changes/changing patterns

(a) represent only modifications following a „more of the same philosophy“ and basically preserving a „cult practice of teacher education“, or

(b) reflect incremental change and effective adaptations to changed tasks, or

(c) are to be regarded as proof of substantial and successful processes of innovation in teacher education.

2.2 Some differences

It might be asserted that the existing studies reflect the complexity and diversity of systems and models of ITE only to a limited extent. Usually they are based on the idea of producing a description of national systems but then internal differences are neglected as a rule. Even where regions (like e.g. in Spain) or other administrative units (like the Länder in Germany) are not trusted with legislative and administrative responsibility for TE, this does by no means exclude the existence of internal differences. We do not know too much about them yet.

Against this background the following differences of systems and models of ITE could be listed:

(1) ITE systems could be ordered according the degree of centralization/decentralization of political responsibility and the degree of autonomy resulting for the individual TE institution. In fact we have systems based on strict centralization (e.g. Greece, Italy), on federalism (e.g. Germany, Belgium), on regionalism (e.g. Spain, France) or even on a strong position of higher education institutions themselves. Within this larger context institutions and programmes of ITE are either strictly controlled by the state, e.g. by national guidelines or in some countries even by relatively narrow syllabuses, or have a relatively high degree of autonomy.

(2) ITE is characterised by differing forms of segmentations in the way ITE for prospective teachers is institutionalised depending on types of teachers (e.g. pre-primary, primary, lower/upper secondary general education, special education, vocational education). The basic segmentations, however, are always (a) that between general and vocational education; (b) that between primary/lower secondary education and upper secondary education.

(3) The institutions are placed at different levels of the education system:

- ITE for the pre-school sector is located either at upper secondary level (e.g. Austria, Italy), at colleges of ITE (e.g. Belgium), at institutions of higher (vocational) education (e.g. the Netherlands) or at universities (e.g. Finland).

- ITE for primary schools is based on similar institutional choices. Primary school teachers receive their education at upper secondary level (e.g. Italy), at non-university institutions in the post-secondary sector (e.g. Austria - the Pädagogische Akademie), at Colleges of Education (e.g. Denmark - the Staatsseminarium), at institutions of higher (vocational) education (e.g. the Netherlands, Portugal) and in most countries at universities of a different nature (e.g. Spain on the one hand and Finland, Germany on the other).

- ITE for (upper) secondary schools in the sector of general education is by tradition a responsibility of universities although it has to be said that within this category considerable distinctions are sometimes made between lower and upper level or between teachers for different types of schools (e.g. Germany).

- ITE for schools in the sector of special education ...

- ITE for schools in the sector of vocational education shows a variety of very different solutions which it is difficult to translate into a system of simple descriptions even at national level. In some countries there are routes into teaching at vocational schools from vocational education plus work experience, from academic education and from further education (e.g. Denmark). In other countries distinctions are made between compulsory and non-compulsory vocational education, with TE being located correspondingly in Colleges of Education and at universities (e.g. Austria). Only in individual cases (Germany) has near-complete universitisation been achieved.

(4) Institutions educating prospective teachers have developed very different patterns of organizing study programmes. ITE is organized

- under the responsibility of Colleges of Education as single purpose institutions (e.g. Denmark);

- as part of institutions of higher (vocational) education (e.g. the Netherlands);

- in departments of teacher education run under the responsibility of Faculties of Education (e.g. class teachers in Finland);

- in different (academic) departments which have responsibility only for particular components (e.g. Austria, Germany); in such fragmented structures responsibilities are not always very clear;

- in a way that responsibilities are distributed among different institutions within a phase structure, the university being responsible for a first and mainly „theoretical“ part of TE, local/regional school boards, pedagogical institutes without academic status and schools for the second and mainly „practical“ part (e.g. the Austrian model for the education of (upper) secondary school teachers; Germany).

(5) Study programmes for prospective teachers are organized and structured in very much different ways:

- A first distinction to be made is that between concurrent, integrated and consecutive models. In concurrent models the different components of ITE mentioned above have to be studied in parallel. A great deal of attention is often given to studies in subject matter methodology and teaching practice (e.g. Austria, Belgium, Ireland, the B.Ed. route in England and Wales). Many programmes of ITE for primary school teachers are based on this model. In integrated models the different components are not only offered in parallel but in an integrated way focusing on professionally relevant topics and integrating „theoretical“ and „practical“ studies. In some countries a trend towards integrated models could be observed (e.g. Scandinavian countries, Spain). In consecutive models prospective teachers are required to study academic disciplines/ subjects first - and sometimes also the sciences of the teaching profession - and then in a second step professional studies and teaching practice are added on top (e.g. the PGCE in England and Wales). Many programmes of ITE for teachers at (upper) secondary level are organized as consecutive ones (e.g. Ireland, the Netherlands, Portugal, Spain).

- A second distinction to be made concerns modularized and non-modularized models of ITE. Modularized models offer clearly defined units (modules) and it is up to student teachers to take decisions about the sequence in which different modules will be taken. Some Scandinavian countries increasingly offer this type of study organization (e.g. Finland).

- A third distinction regards so-called one-phased and two-phased models of ITE. In one-phased models the successful completion of studies at institutions of TE enables the prospective teacher to apply immediately for a post on the basis of the university diploma since he or she is assumed to have acquired all the necessary qualifications for teaching (e.g. Belgium, Italy). In two-phase models the first phase often reduced to studies in academic disciplines is followed by school-based training and special theoretical courses mainly dealing with subject methodology (e.g. the German Vorbereitungsdienst, the Austrian Unterrichtspraktikum; Denmark; France). Each phase requires to take a specific examination (in Germany the 1. und 2. Staatsprüfung, both examinations administered by the state).

(6) The curricula and contents of ITE vary considerably. The share of teaching practice in the total time allotted to ITE ranges from almost zero to more than fifty per cent. The same applies to educational studies and subject didactics/subject methodologies as well as to subject studies. An (educational) research component may form an important and integral part of curricula (e.g. Finland) or it may be totally absent (e.g. Belgium).

(7) Institutions of ITE may have either close links with schools, with the school system and with school improvement or they may appear to be rather strictly separated from schools. A trend towards closing the gap between teacher education and schools could be observed, sometimes implying a loss of influence of ITE institutions (e.g. school-based teacher education in England and Wales).

2.3 Basic fact: diversity of systems and models

While in fact it was possible to single out elements of similarity and common trends in the development of TE in the national reports, the overall impression at the level of legal norms, administrative structures, institutional framework and organisational standards is that of diversity between the Member States. The phenomenon of diversity could be further stressed if the ideology of being faced with 'national' systems of TE was given up. Internal differences within 'national' systems of TE are seldom analysed but if they were we might even end up in sometimes finding differences and diversity within a 'national' system of TE of greater importance than diversity between 'national' systems.

3. Processes and results of initial teacher education: the teaching-learning process

Traditionally the analysis of ITE in a comparative perspective is strictly focused on aspects of the legal norms, the administrative structure, the organisational framework and the curricular prescriptions. These are aspects evidently linked to the interest of the state in political and administrative control of the system of ITE. Since the near-totality of those having received a diploma in TE seeks employment with the state and since numerically teachers represent the most important category of civil servants, this interest of the state is easy to explain. On the other hand an analysis of ITE based on these aspects and nothing else is not without problems:

The first problem lies in the fact that traditionally the description of ITE is based on some non-explicit fundamental assumptions about their political and social functioning (not to say on complete unreflected theories of society and the state). If they were made explicit, they might be formulated as follows:

- The state/government has the absolute *primacy over civil society*. This implies that social reproduction through educational systems, including TE systems, can be regulated completely or almost completely through the *state/government, its interventions and its regulative policies*.

- The reality of educational systems is completely or fundamentally determined by *normative acts* of the state/government (legal provisions, administrative planning and norms, political intentions and decisions at the level of Parliament or at the level of party politics, etc.).
- The functioning of educational systems depends completely or fundamentally on their *organisational structure* as defined in general by state/government institutions.
- The state/government disposes of *reliable information on the problems* which arise in educational systems and on the proper means to solve these problems. Interventions usually have the intended effects, not counterproductive or contrary ones.

Indeed it might be questioned whether any of these assumptions could be substantiated by a thorough analysis of real processes. But here then lies the second general problem. Hardly ever are these assumptions made explicit and/or critically analysed as to their validity, e.g. in case studies of specific examples on the legislative or administrative side of ITE. Wherever such investigations have been made, the results rather confirmed the hypothesis of links between legislation and the actual transformation of ITE not being particularly strong and ITE rather reproducing (more indirect) influences and pressures emanating from civil society and its dynamic. It might also be expected that in the face of the existing diversity of systems and models of TE in Europe and of the experience of individual countries with different systems and models, either existing side by side or at different points in history, attempts had been made at analysing the relative efficiency of these systems. There is no doubt that politicians, administrators and teacher educators have some firmly rooted beliefs and opinions about the validity of choices in the institutional form, the organisational framework and the curricular norms of ITE. Such beliefs include (mostly hidden) assumptions on the outcome of differing arrangements, i.e. on the effect they might have on the teaching-learning process and its results. „Good“ systems and models are thus distinguished from „bad“ or „not so good“ systems and models of ITE, on the basis of prejudices and superstition. But the criteria for such distinctions are hardly ever formulated openly and comparative research on the relative merits is practically never conducted.

More or less vaguely many teacher educators feel today that an enormous mass of problems has indeed accumulated in ITE systems everywhere in Europe. Some tend to think that this would require and justify radical and fundamental reforms, others believe in the beneficial effects of universitisation, longer periods of pre-service training, more practical training, yet another curriculum reform, a compulsory induction period for everybody, a re-organisation of in-service training, etc. It could easily be concluded from the ongoing discussion that it is still very much unclear in many respects what kind of problems TE is actually confronted with. Research in this area is patently insufficient although there is absolutely no dearth of opinions, statements, claims, guesses, etc.

This in itself is already not easy to understand but even less so is another fact: We have undoubtedly enough experience in Europe from the last decades with processes of universitisation, of one-phase, two-phase and three-phase teacher education models, of TE with and without professional preparation, of TE without induction periods and with shorter or longer induction periods, etc. Nevertheless, it is extremely difficult to dig up evaluations of any kind of past reforms, and this may be one explanation why the same sort of proposals are offered again and again as universal remedies, in some instances for more than hundred years now and why proposals are more often based on prejudices and vague assumptions than on logic and rational analysis.

With the attention of researchers mainly focusing on aspects of political and administrative control of ITE, with the hidden and unfounded assumptions about the social and political

functioning of TE systems involved and with the abstract and formal character of the respective descriptions of systems and models it is extremely difficult to come to any conclusions about the effects of the teaching-learning process in ITE, be this at national level or be this in a comparative perspective. Indeed there is a clear shift of attention involved, away from the teaching-learning process, from problems of enhancing the competences of teacher students, increasing the quality of teaching in everyday situations, improving student-teacher relationships, etc. - and this is the third general problem.

Many national reports contain scattered remarks about problems of the teaching-learning process in TE. On the other hand attempts at systematic analysis have hardly been made and this seems to reflect the fact that we still know very little about it.

3.1 Similarities

Much more comparative research would be needed before a sufficiently precise picture of the reality of the teaching-learning process in ITE could emerge. However, some tentative conclusions could be made on the basis of the national reports and the reflections contained in them. Items mentioned below have not been expressly mentioned in all reports but it could be inferred that they are problems with which teacher educators are indeed faced all over Europe and not just in individual countries.

(1) It seems to be a common problem that the preference structure of teacher students is heavily biased in favour of subject studies, although there may be some differences between primary and secondary school teachers in this respect. This is of course in line with the equally heavy emphasis given to subject studies in the official curriculum of ITE for all categories of teachers and the low importance of everything related to the professional education of prospective teachers. It is not exceptional that students themselves do not think highly of the educational sciences and subject didactics, often having doubts and reservations about the scientific status of these disciplines. As a result teachers tend to bring to their classroom teaching the technologies, conceptions and modes of discourse from their subjects.

(2) ITE is grappling everywhere with the dualism of academic subjects/school subjects presenting a particular problem for any kind of TE. It has to be taken into consideration that the two sides of the dualism represent completely different traditions being absolutely independent from one another. This puts a big question mark behind the role that is traditionally assigned to subject didactics.

(3) Curricula and theoretical conceptions in TE, in whatever system, are moral in principle, political in their functions and social in origin. This applies also to principles and conceptions of teaching practice. While this is a universal phenomenon, there is an evident tendency, particularly in the subjects, to ignore these contextual aspects and the effects that might be produced on teaching and learning processes. However, ignoring them does not mean that they are inexistent or tend to disappear.

(4) One of the basic problems of ITE in any kind of system is the co-existence of an official and a hidden curriculum, of formal and informal learning processes. The official curriculum tends to be based on an ideology of a national or regional culture, thus disregarding the fact of social selectivity not only at school level but also at higher education level, the hidden curriculum is certainly not neutral with regard to filtering out students according to social origin but is hardly based on national value systems. Co-existence between the official and the hidden curriculum is by no means peaceful and the results of ITE will depend heavily on the degree of interference from the side of the hidden curriculum.

(5) Often discussed under the inappropriate heading of „theory and practice in teacher education“, there seems to be almost general agreement about the lack of relevance of the kind of segmented knowledge offered in ITE for the professional requirements of school teaching. Doubts have been raised whether teacher educators actually dispose of the necessary knowledge and information about the requirements of professional practice.

(6) Independent of the system or model of ITE, interaction between teacher educators and students is generally characterized by hierarchical relations. This includes a basic orientation of teaching-learning processes on passive learning although the inefficiency and the counterproductive effects of such an orientation are no secret to teacher educators. Like the prevailing conception of school learning, TE follows mostly an information-transmission model. This deeply rooted tradition is manifested in the excessive amount of contact teaching in the format of lecturing, often without any methodological or didactical effort behind it. Probably this is why the pedagogical competences of teacher educators are very often held in low esteem by students.

(7) A corresponding negative view of students seems to be a widespread phenomenon among teacher educators in Europe, relating to the selection and self-selection procedures for TE as a branch of study. The intellectual aspirations of teacher students are widely thought to be low by teacher educators and in this context it is often pointed out that teaching is seen only as a second or third choice by students. Although the existence of hierarchies in the choices of students could not be doubted, the widespread negative image of students might well be nothing but an artefact produced by teacher educators themselves.

(8) The expectation that (prospective) teachers would base their teaching on educational theory and/or methodological discussions seems to be over-optimistic. Rather it could be assumed that (prospective) teachers will formulate their intentions and justify their teaching strategies in the light of their personal biography and experiences gained in contexts outside the teacher education courses. The biography constitutes a receptivity or preference structure for certain theoretical starting points and for the understanding of the teacher's job and duties.

(9) The available knowledge accumulated in the educational sciences about the limits and disadvantages of the prevailing techniques of evaluation and assessment at school level is generally ignored by teacher educators once it comes to tests and examinations at higher education level. Strategies of the evaluation of TE and students' learning processes thus are patently inadequate. They also reflect and reproduce the existing separation and the gap between school teaching and TE since the criteria of success are usually defined in terms of academic standards and achievement but not in terms of the quality of professional practice.

(10) It is hardly exaggerated to conclude that ITE in its different organizational forms has an embarrassingly low impact on the teacher student. The education of teachers does not go much beyond what some have called 'professionalisation without professionalism'. With the background of their academic studies and being equipped with a diploma, teachers are generally regarded as having acquired professional status but this does not include the necessary competence for dealing with everyday teaching and learning situations in schools. Looking for reasons, the above mentioned factors and relations are of course important. However, taking into account the wider context of teaching-learning processes, we find that the problems, changes and transformation of TE systems are nothing but part and expression of ongoing social processes in the wider society, involving groups and individuals, the use of power and resistance, interests and conflicts, bargaining and pressure, decisions and non-decisions, reproduction of inequality and discrimination, innovation and defence of tradition, etc. In short, they involve what some sociologists have called 'the production of politics',

always presupposing actors, strategies/policies and conditions under which these policies could be implemented, or fail. Analysis of TE in these terms is still in its infancy.

3.2 Some differences

It should be emphasized once again that comparative studies of the teaching-learning process in TE are hard to find and the usefulness of such studies for enhancing European co-operation does not seem to be recognized by teacher educators and politicians alike. As far as the national reports are concerned, the question of differences at the level of teaching and learning is dealt with only in passing remarks.

(1) Quite different philosophies regulate the assessment of students in the Member States and it is clearly evident that conceptions of the knowledge and competence to be acquired and the actual efficiency of teaching and learning are closely tied to the way students are assessed. Even the answer to the question how students learn what in TE courses depends very much on the strategies of assessment used. Some countries seem to believe in the validity of permanent testing (e.g. Belgium, the Netherlands), in particular in connection with modularized courses, others prefer to leave students to themselves almost for the entire duration of their studies and basically to subject them just to one or two major examinations, one half way and the other at the end of studies (e.g. Germany).

(2) It is not easy to say which factors failure rates/dropping-out will hinge on in individual countries (or at individual TE institutions). However, from preliminary evidence it is possible to conclude that there are considerable differences between the Member States, e.g. France and Germany, in this case perhaps depending mainly on admission regulations. Anyway, there are TE systems with an enormous failure rate/percentage of dropouts, the dropping-out being either more or less evenly spread over the duration of studies (e.g. in Germany) or showing a peak at the end of the first year (e.g. at universities in Belgium), and there seem to be other TE systems with a very low failure rate.

(3) The amount of time reserved by students on average for TE studies seems to vary considerably. Depending on the organization of studies, on the state of the labour market for teachers, on the attractiveness of studies, on the strictness of demands put on students by the curriculum and probably a host of other factors, students will in extreme cases spend most of their time in TE courses including work related to them or reserve only relatively small amounts of time for studying, with many variants lying in between. Germany could be regarded as an interesting case, with students spending increasingly more years in TE courses before taking examinations (if they take them at all) but at the same time more and more reducing actual contact hours. It would be much too easy to assume that one explains the other.

(4) In recent years some countries have introduced systems of teacher educators being regularly assessed by students and by peer groups (e.g. the Netherlands), in others there is still considerable resistance from the side of teacher educators against being assessed, independent of who does it concretely (e.g. Germany). Whether such assessment will contribute to improving the quality of teaching, is not even an open question and expectations in this respect seem to be vastly exaggerated. It is not even an open question whether improvement of the quality of teaching is meant to be the main purpose of the assessment of teacher educators.

3.3 Basic fact: unity and similarity of processes and results

As a result of the rather fragmentary evidence on teaching-learning processes in TE we might conclude that to a very large degree processes of professionalisation are similar in a

comparative perspective. Wishing to understand this similarity, it becomes of overriding importance to contextualise teaching and learning processes. TE has numerous links with other areas of social activity and the social process, which could certainly be disregarded but which do not simply disappear because they are disregarded in educational theory. Many problems in TE do in fact originate outside TE systems, although this is not to say that there are no home-made problems.

Consequently, problems in TE need to be analysed in social, political and ideological terms, not as a result of any kind of arbitrary decision or strange personal inclinations but as a result of the existing links, influences and mediations. It is a sobering fact that the actual complexity of problems in TE at the level of teaching and learning processes is hardly ever brought to light in relevant research or statements by educational scientists. This might be another reason why most of the proposals made for the reform of TE in past decades have either never been translated into concrete changes or, if changes have been attempted, have largely remained without much effect.

4. New needs and new measures in teacher education

Reading through the national reports, it becomes apparent that it will be necessary to analyse the needs and measures proposed for TE in terms of sources. Needs have in fact been identified from the perspective of different actors. One of the major problems consists of course in going beyond a mere listing of different groups of actors and their positions and in drawing conclusions about the weight, the influence, the power, the efficiency (or whatever you might want to call it) of actors. Traditional research has constructed, although more implicitly than explicitly, hierarchies of influence and power, assuming a sort of omnipotence of governments in planning and directing the dynamic development of society, and this is an assumption which has always been shared by researchers in Eastern and Western Europe. At the same time it has been part of the assumption to regard actors at the level of teaching and learning in TE as a passive element, as objects and not as subjects of politics. Evidently, the assumption as such is perfectly in line with the prevailing self-image of governments, parties and politicians.

Since in most Member States TE is located not in the private sector but in the public sector, the most prominent voice in defining needs and measures tends to be that of the State, sometimes supported by consultative bodies. TE programmes are discussed and evaluated at national level, and various state institutions make decisions and identify new needs, new orientations and new activities to which TE institutions, teacher educators, students and researchers react. In many instances needs and measures identified by the State lead to changes which may best be described as contrived and imposed from above. On the other hand this does not mean that top-down policy-making is particularly efficient. Experience in recent years rather testifies to the contrary. In some cases imposed changes are even met by strong opposition from teacher educators and students. Emphasis on quality and quality management in TE as in Germany is one example, the 'de-universitisation' of TE in England is another. New activities and new orientations proposed from above must, of course, be regarded as implying changed relations of power and control within TE as reflected also in changes in the modes of governance. However, we have a number of examples from recent years where new activities and orientations have remained simple paper declarations, thus implying the impossibility of changing relations of power and control.

The influence of other actors participating in identifying needs and measures is often underestimated, above all that of TE institutions and/or teacher educators themselves. Analysing those needs and the way they are translated into practice reveals conflicts and

tensions within a 'national' system of TE and conflicts are often linked to the fact that TE historically has different roots and that various traditions, philosophies or models exist side by side, with peaceful coexistence being far away. Proposed new activities and orientations as put forward by teacher educators reflect these differences. The perennial - and in most cases completely misguided - discussions concerning the presumed dichotomy between theory and practice in TE is one example. The tensions between universities and (university) colleges as in Sweden are another.

Research and researchers are another factor involved in identifying needs and measures for policy action. It is obvious that almost all national reports complain about a general lack of TE research and this seems to imply that research is considered necessary by researchers in order to underpin and legitimate effective changes in teacher education. On the other hand it will be rather difficult to find typical examples of actual changes being based on research evidence. It is probably true that research *about* TE is a rather neglected field of study. Research *for* TE may be what is desired by many, disregarding the problematic of prescriptive or normative research. A critical attitude towards formulating rational policies and towards the sometimes too easy acceptance of new catchy trends is probably necessary. Why is the idea of the 'reflective practitioner' readily accepted when the possibilities for action in schools based on reflection are minute for teachers and pupils?

Interestingly enough the national reports only rarely mention needs identified by students and seldom discuss new orientations and activities advocated and initiated by prospective teachers. Students are paradoxically present through their absence, and this does perhaps reflect their traditional position in a hierarchical relationship. This does not mean that in concrete teaching-learning processes the attitudes and behaviour of students could be seen as being without influence. Rather the opposite seems to be true, despite of their passive and subordinate role. On the other hand new orientations and new activities are often legitimated by reference to students and their alleged demands, rights, needs, etc. It is all done for their own good and with the best of intentions, to produce better teachers and to provide a better variety of teacher education. Students are also often used as guinea pigs when new activities are experimentally introduced and their effects are measured by testing the students.

Beyond these actors, there are others in the wider society like trade unions, teachers' professional organizations, employers' associations, churches, etc. which are practically not mentioned. Certainly this could not be taken as saying that they do not have any influence on educational policy-making. Comparative analysis might yield interesting results in this respect but unfortunately we do not have such analyses.

Bearing the origins of needs and proposed measures in mind, we will point to some of the issues brought forward in the national reports and in the workshops at the Osnabrück conference. Like the descriptions of national TE systems themselves, the proposals are focusing mainly on questions related to the institutional, organizational and administrative aspects of systems and models of TE. Such a focus is not self-evident as has been argued above, and there is a regrettable lack of proposals for innovating teaching and learning processes in TE.

4.1 Universitisation/professionalization

The issue of universitisation of TE is still very much a problem in some Member States. In some countries (e.g. Belgium) there seems to be an overriding need to modernize a TE system that has not been reformed for more than half a century. In other countries (e.g. Italy) even the establishment of TE as a recognized area seems problematic. In still other countries (e.g.

France) universitisation has stopped half way by institutionalizing separate university colleges, thus enabling the traditional universities to continue living in peace. In e.g. Finland and Sweden the universitisation strategy seems unquestioned and decisions taken during the last decades have strengthened this tendency. In England and Wales, on the other hand, one might even talk about a 'de-universitisation' strategy in view of a trend of major parts of TE being shifted to schools. In Germany full universitisation of almost all categories of teachers (pre-primary teachers being excluded) has been achieved more than twenty years ago but it is very much doubtful whether the expected positive results have really been achieved. At present almost all teachers at secondary schools are educated at university level and the tendency, with some exceptions, is to identify strategies and activities leading to a further increase of university influence over TE (or vice versa).

Another need which is closely related to the universitisation process is the 'professionalization project'. Teaching is no longer considered to be a job or an occupation. The new orientation consists in declaring that teachers are (or should be) professionals. Accordingly, teachers are seen not as being trained but as being educated. This tendency is also coupled to demands of stressing the research element in TE. Another aspect related to this change is an emerging diversification within TE. Opposing interpretations in this respect are, however, obvious - a model of the teacher emphasizing common traits on the one hand, a model of a specialist on the other.

The relations between initial (pre-service) and in-service TE are a pressing contemporary dilemma for most countries. Induction periods and in-service activities have emerged as new orientations within TE. There is a recognized need in many countries to integrate these three aspects of TE, e.g. in terms of life-long learning conceptions or models of continuous TE.

Another aspect discussed in many of the national reports concerns the relations between what is cross-nationally recognized as the four basic components of pre-service TE, viz. subject studies, methodology/didactics, pedagogy and teaching practice. Particularly the school-based component - teaching practice - seems at present to be in need of new orientations. It has to be kept in mind that this component is still very weak in many countries. This partly explains the emphasis put on induction programmes in some countries where such programmes accordingly are discussed in terms very similar to those used in countries where school-based components within ITE programmes are strong. While the development of new strategies of emphasizing school-based components seems logical at first sight, many teacher educators feel this to be problematic as well.

Two critical remarks have to be added at this point: One of the strengths of a comparative approach lies in the possibility of evaluating the experiences made in other countries and relating them to problems in one's own country. It has to be reiterated that none of what has been described above as new orientations has not been tried and tested somewhere in Europe. Thus these orientations could only be seen as being new for specific countries, not for all of them. A second remark concerns three areas strangely missing in almost all of the national reports. Looking at what these domains are may let us ponder about reasons why they are missing.

(a) It is an extremely well-known fact that class (social origin) plays a central role at all levels of the education system, including higher education. Not only do class factors define curriculum content and teaching strategies in higher education/TE, with important consequences for the social selectivity of higher education, but also on the side of students the achievement syndrome, the use of language, the availability of deferred gratification patterns, etc. are directly linked to differential class experiences. All these aspects are part of the

perennial problem that nowhere has it been possible so far, in whatever system of schooling, to establish equality in public education independent of social origin.

(b) Countries within Europe have become or are becoming increasingly multicultural. Co-operation and exchange between EU countries increases and the European dimension of teaching and TE is being promoted massively. Multicultural co-operation and exchange within countries, on the other hand, does not enjoy the status of a priority area. Quite the contrary, violent expressions of racism and other forms of intolerance and discrimination are evident in many Member States, promoted by administrations, mass media and parts of the political spectrum. There seem to be major difficulties for immigrants to become teachers themselves, and the increase of the number of such teachers could be regarded as an important need.

(c) Then there is the fact that a majority of teachers are women and the continuing feminization process in teaching is an observable fact. At the level of TE this may not be everywhere the case. Nevertheless the vast majority of students in TE are women. Gender aspects are, however, almost absent in the discussion of current needs and new measures.

4.2 Ways of strengthening the European dimension in Teacher Education

Many aspects of the present state of Teacher Education being regarded as very much unsatisfactory by professionals are not at all problems of individual Member States but European (if not universal) problems. This has again been made perfectly clear by the SIGMA project in Teacher Education and the Osnabrück Conference. Hence it seems rather logical from the point of view of the teaching profession to discuss them in a European context and to try to bring about changes through European co-operation.

It was widely argued by participants to the SIGMA project and conference that a broader vision as well as more systematic and coordinated initiatives at all levels will be necessary in order to ensure that TE will be in a position to intensify and enhance the quality of its European cooperation activities as well as to draw greater benefit from European integration. TE itself will have to make a major effort to develop such visions and initiatives but it will certainly need support from higher education institutions, Member States, the European Parliament and the European Commission.

Within the European action programmes (ERASMUS, LINGUA, TEMPUS, etc.) TE has met with some difficulties in the past. This has led to a number of special initiatives and pilot actions from the side of the Commission. Statistically TE is now much better represented than two or three years ago, according to figures made available for the Osnabrück Conference. However, the more or less satisfactory European average hides a number of problems in detail, among others a very uneven representation of Member States in European action programmes, with large countries like France, Germany and Italy being strongly underrepresented in the category of TE. Thus there is still no reason to believe that in TE the desired synergetic effects and developments concerning the European dimension have already been achieved in full.

In the national reports and the discussions in working groups, workshops and the plenary sessions of the SIGMA Conference it was repeatedly emphasized that present short-term and long-term needs in TE can only partly be met on the basis of the separate chapters of SOCRATES. Efforts should accordingly be made to establish a structure allowing the profession, with the help of Member States, the European Parliament and the European Commission, to create the necessary synergies between different action programmes (SOCRATES, LEONARDO, TEMPUS, EU-USA, MEDCAMPUS, ALFA etc.) and within

specific action programmes (in particular SOCRATES, LEONARDO) and to forge much closer links between Teacher Education, R&D and regional development initiatives.

As far as European co-operation of teacher educators and teacher students in projects and networking is concerned, a number of strategic elements were discussed and translated into proposals and suggestions:

(1) Facilitate and promote the recognition of diplomas between TE institutions in the European Union.- The problem of barriers to student mobility between higher education institutions has been raised again and again in recent years. At least the following factors seem to be involved (different factors would have to be taken into account in the case of staff mobility):

- admission restrictions;
- recognition problems;
- practical and administrative problems;
- financial problems;
- inadequate information.

In addition particular factors might operate in the case of TE:

- the legal status of teachers/teacher educators;
- the attitudes of university faculty concerning exchange;
- the particular status of part of the TE institutions;
- the course structure and assessment requirements;
- language proficiency.

Among these factors curricular aspects and the question of recognition of diplomas and certificates seem to play a central role. It was generally accepted by participants that there is an urgent need to devise more efficient strategies of tackling this problem. Extending the ECTS system to TE might be one element in the process. At the same time it was underlined that traditional ways of dealing with the recognition problem, i.e. official negotiations between states on forms of a general recognition of diplomas for specific occupational groups have been rather limited in their effects. This is also true of existing guarantees of individual rights as in a number of articles of the EEC Treaty (art. 48, 52, 59 for non-discrimination on the grounds of nationality; art. 49, 56 for immigration and sojourn in any Member State) and of the decision taken by the Council of Ministers at European level in 1988 about general rules of recognition for academic diplomas, although the minimum of three years study as a condition for recognition seems to be entirely reasonable.

Participants argued that the recognition problem had to be seen as a matter to be dealt with by higher education institutions/TE institutions themselves if they seriously wished to progress on the way towards more intensified European co-operation. Basically recognition for academic purposes had to be distinguished from recognition for occupational purposes but on the other hand synergies between the two sectors could be imagined. In fact the European Commission is in the process of discussing such synergies right now.

The corresponding Commission document published in December 1994 lists a number of proposals and strategies which should be systematically applied by TE institutions. They include

- the development of a high quality information pool on educational systems in Europe (offering possibilities of involvement for TE institutions and networks);
- the establishment of networks of higher education institutions;
- the harmonization of study programmes on the basis of consensus between higher education institutions;
- the encouragement of quality assessment for study programmes and courses/modules.

Such strategies should then enable co-operating TE institutions to come to agreements about equivalence of courses/modules which would greatly facilitate mobility.

(2) Extend the European Course Credit Transfer System (ECTS) to TE.- Student mobility is a predominant element of the inter-university co-operation organized by higher education institutions and promoted by the European Commission to improve the quality of education. The European Course Credit Transfer System (ECTS) was developed as a pilot scheme within the ERASMUS programme as a means of facilitating academic recognition for study abroad so that students could move freely within a group of European universities. With the new action programme SOCRATES the ECTS system is now moving from its restricted pilot stage towards a much wider use as an element of the European dimension in higher education.

This opens up new opportunities for TE and it was suggested that attempts at introducing the ECTS system into partnerships of higher education institutions should be encouraged as much as possible. ECTS provides an instrument to create transparency, to build bridges between institutions and to widen the choices available to students. The system makes it easier for institutions to recognise the learning achievements of students through the use of commonly understood measurements - credits and grades - and it also provides a means to interpret national systems of credit allocation. The ECTS system is based on three core elements: information (on study programmes and student achievement), mutual agreement (between the partner institutions and the student) and the use of ECTS credits (to indicate student workload). These three core elements are made operational through the use of three core documents - the information package, the application form/learning agreement and the transcript of records.

Problems with the ECTS system were seen by participants insofar as it had to be managed in a way to assure that ECTS and the national credit system (wherever it exists) fit together. This includes questions as to the credit allocation to each unit and the ECTS grading scale and problems stemming from different grading systems in European countries. It was recognized, however, that ECTS is a flexible tool favouring communication and transparency among universities. Introduction of the ECTS system might stimulate reflections within a university about the validity of its procedures as well as discussions and comparison of courses (contents, teaching methods, etc.). ECTS might also be regarded as a helpful instrument wherever contacts with partner universities provide a wider choice for students (e.g. courses which are not offered at their home university).

It was proposed to extend ECTS also to the postgraduate level of the pre-service education of prospective teachers. As the recognition of study periods and diplomas was seen a prerequisite here, additional efforts, possibly with the help of the European Commission, will have to be made in the area of recognition.

(3) Define core-curricular issues in TE.- Participants emphasized that a common core curriculum in no way excludes a national or regional dimension. Identification of a core curriculum is in fact facilitated by three factors:

- The building blocks for the TE curriculum are more or less the same everywhere in Europe: one or more disciplines related to school subjects, educational sciences, methodology/didactics of subjects and practical experience.

- Even with regard to theories, themes and subjects covered by the TE curriculum there seems to be a high degree of overlap and similarity between countries in Europe, according to a recent study funded by the European Commission.

- It is of extreme importance that at the level of the everyday teaching and learning processes the problems with which teacher educators and students are faced with nowadays in Europe appear to be basically similar.

Hence efforts at more precisely defining a core curriculum might well be worthwhile. One of the areas expressly mentioned as being of utmost importance is that of Comparative Education. What is needed now in TE programmes is both the freedom (i.e. sufficient time to incorporate it) and the obligation to provide a rigorously designed programme of comparative European education, with the facility for practical placement in other countries. Comparative Education could form an essential part of a degree level course in any country, with little fear of criticism on the grounds that it constitutes mere 'woolly theory'. Unfortunately, this would be more easily said than done. The structure and organisation of national education systems revolve around recurrent ideological or political questions, which blur the basis for transnational co-operation. In many respects this is also true for dominant tendencies in Comparative Education, and alternative approaches will have to be developed for underpinning transnational mobility and co-operation.

(4) Introduce a European dimension into school-based experiences in TE.- Two principal points emerged from the discussions:

(a) All countries need to understand, in the context of European co-operation in teacher-education, that there are other models of school experience than taking charge of classes. In fact, for purely linguistic reasons, teaching practice abroad, as a *stage en responsabilité*, is a very difficult proposition for students in most countries. We need, therefore, to be aware of other models of school-based work, and to take advantage of them. For example:

- observation of classes, followed by discussions with the teacher. This necessitates training in *how* to observe - a very useful skill to which students should be exposed;
- observation of the overall organization of the school, and even of its social and economic contexts;
- development of proposals for change, in the light of fresh information from the observed country;
- team-working with the teacher in the planning of class-work;
- short contributions to lessons, or with small groups of children.

One should quite reasonably ask whether the aim of such European co-operative activities is simply that of acquiring the same skills as one may (as one should) acquire in the home country (and, indeed, if the students are assessed on return home, to check that they have acquired the same skills/made progress in the same ways as their colleagues who did not travel abroad) - or whether such activities should have other aims.

This question is even more important where there are differences between countries in the patterns of school-experience within TE. In fact, we may justifiably consider that teaching in

all countries is above all a *culture* (common ways of acting, of thinking) or, better, a sub-culture deeply rooted in the culture of the country.

Practical experiences in foreign schools constitute, above all, a conjunction of cultures. From exposure to this conjunction there may emerge mutual enrichment. Building Europe is not about imposing uniformity, but about enriching its natural diversity. In this respect, we noted and agreed that students returning from abroad have a deeper understanding of immigrant pupils in their home schools. Again, pupils in countries which receive overseas students enjoy and benefit from the experience of meeting a teacher from abroad.

(b) If it were a question simply of repeating the same solutions, of *copying* observed practice as an apprentice would, then perhaps the practical training of the performer *as a model* (rather than the more structured preparation required for a professional) would be adequate. But, in these circumstances, practice does not in any structured way educate the individual to conceive appropriate solutions for different situations, each with new demands.

One of the major functions of school-based experiences in TE is to subvert the uncritically accepted value of the students' own experiences as a pupil, to demonstrate to them that the profession is moving forward, reflecting always on how to improve. The craft skills, largely derived from practice, need to be acquired by beginning teachers. It is a characteristic of the process that these skills are too often perceived by both teachers and students as anti-theoretical, or even anti-intellectual. One of the major problems for TE is how to reconcile these two elements.

In this context, it was noted with regret that there is a recent movement in some of the EU countries to place training more and more in schools, to the manifest detriment of the process by which practice is enriched by theory which itself is constructed from references to a wide variety of different practices. With this in mind, the educative power of dialogue, of discussion between the trainee-teacher, the class-teacher, and the university tutor was emphasized by participants.

It was noted that relevant experiences had already been gained in some ERASMUS Intensive Programmes run by teacher educators. For example:

- students in a number of different countries prepared a 'model' lesson; then they met and presented their lessons to each other, discovering and comparing the different ways in which they had worked, the different 'givens' through which they had operated.
- after discussion, with university tutors participating, they prepared new lessons in the light of these fresh ideas. They then gave the lesson in a local school. What was happening now was that the first lesson had been deconstructed and reconstructed anew. Everyone was able to go beyond his/her original model to create something original which was not necessarily an imitation of the culture of the other countries. This process offers one way of validating the extent to which trainee teachers have internalized their experiences.

(5) Enhance the role of research in TE in the context of European co-operation.- Many participants at the SIGMA Conference emphasized the urgent need for increasing the role of research in TE and on TE and particularly the need of giving much more emphasis to introducing students to the results and processes of research. This was seen as a key element in enhancing the quality of school teaching and TE programmes and courses. On the other hand it has to be taken into account that so far much of the available educational research has not been regarded highly by teachers and policy-makers alike. Any attempt in the direction of making educational research a genuine force for change thus presupposes a critical assessment of its role, and new approaches in the production and consumption of research results will be

necessary. A large increase in the number of transnational projects is seen by many teacher educators as an important element in facilitating this process. At present such developments are hampered by a predominantly national or even rather „provincial“ outlook of educational research in all Member States, especially in Comparative Education.

(6) Use Open and Distance Learning in order to promote European co-operation in TE.- There is a general feeling that Open and Distance Learning (ODL) is a growing issue in European education in general and TE in particular. The concept of ODL is not always perfectly clear and different definitions and descriptions of ODL could be imagined. Concepts used by participants were e.g.:

- applications of information technology in education;
- computer assisted learning;
- multiple media education;
- tele-learning;
- flexible and independent learning („taking responsibility for your own education“);
- promotion of intellectual mobility.

As the concept is still evolving, perhaps a single and final definition is not desirable.

It was suggested that TE might benefit from ODL in various ways:

(a) The distance aspect. With ODL there is no necessity anymore for all students to come to the university for participation in courses. Provided they have a personal computer and a modem, they could communicate with the teacher educator, with the tutor and with fellow students via telecommunication. This offers new opportunities of studying at a university or college for those not being able to travel or living in far-off regions. Another advantage lies in the fact that not everything has to be done during normal opening hours/office hours. Depending on the student's personal situation and other duties he or she might have, there is a possibility of following lectures, asking and answering questions at almost any time, e.g. late in evenings.

(b) The methodology aspect. ODL challenges established ways of thinking about the methodology of teaching. There are more thrilling (and more efficient) ways of teaching than the frontal lectures in a traditional sense. Using new technologies, it becomes possible for students to learn more independently from teacher educators than would normally be the case in a traditional course structure. This might contribute to increasing motivation and responsibility for their own study.

(c) The information aspect. Students and staff members are put in a position to get linked in networks with other universities and colleges and have access to enormous sources of information not being available at any individual higher education institution, e.g. via the Internet.

(d) The communication aspect. Under the former ERASMUS Programme only a small percentage of students and staff members had the opportunity (or took the opportunity) of participating in a mobility project. Since physical mobility of all students and all teacher educators is a utopia anyway and probably not even desirable, other ways of promoting communication and co-operation have to be looked for. One of the answers might be „virtual mobility“, with students and teacher educators communicating and exchanging ideas with colleagues in other universities, other countries and other cultures via electronic mail.

Some participants stressed the fact that there are still a number of problems involved in using ODL:

(a) The financial aspect. It seems that too little money is invested in ODL. Hardware and software are expensive which tends to create gaps in development between rich and poor universities. The possibility of large investments will mainly depend on sufficient numbers of students participating in ODL programmes.

(b) The illiteracy aspect. Especially in TE institutions a growing illiteracy is becoming manifest. This is distressing if one looks at development in the sector of primary and secondary education. Secondary schools are sometimes much further advanced in comparison with institutions of TE. It seems desirable that TE institutions should inform each other more systematically about new developments in ODL.

(c) The human relations aspect. Distance learning does very little or nothing to promote human relations. Thus physical mobility could not be regarded as becoming entirely unnecessary with ODL. Cultural differences cannot be overcome by sitting behind machines, and it has to be clearly defined in which phases of learning and for what purposes virtual mobility might be really helpful. Otherwise it could not fully replace traditional forms of teaching and learning.

(7) Emphasize the idea of continuous TE.- Continuous TE and in-service training as an essential part of it constantly give room for heated debates and controversial ideas. In many countries it already seems to be an insurmountable problem of how to conceive and establish a realistic relation between the actual needs of teachers/teacher educators and the objectives laid down in theory. Indeed the central point of in-service training, its top priority, regards the question of who takes the ultimate responsibility for and decision on training activities (channel, objectives, content, etc.).

Although everybody postulates - at least at theoretical level - that true in-service TE cannot exist without the freedom of choice, the system which is in operation or foreseen in many countries reproduces largely the traditional model. Thus it is the traditional circles (Ministry of Education, universities, specialized centres, general inspectorates, pedagogical councils, etc.) deciding on the training schemes, without properly taking into account the real needs of (potential) participants.

The following types of in-service TE are the most common ones in most countries:

- introductory training for newly appointed teachers;
- formal retraining courses, often yearly, offered by universities or colleges being responsible for in-service training;
- seminars and practical work placements organized on the initiative of associations and organizations;
- information days organized by pedagogical counsellors, pedagogical institutes, etc.;
- school-based in-service training.

As far as content of training is concerned, it is very often fixed on a purely academic basis, whereas pedagogics and methodology melt together to form a mixture of simplistic and technocratic recipes and strategies for application.

The active participation of teachers in developing in-service training schemes is absolutely necessary if the quality of continuous education is to be improved and the efficiency to be

enhanced. We urgently need to take a completely different orientation towards a scheme designed 'à la carte' to meet the diverse needs of individual teachers. One such orientation might be a strategy giving room for and supporting forms of auto-didactical training of teachers.

As all scheduled training schemes are bound to cause precise problems in precise situations, a system of auto-didactical training will not try to formulate questions and provoke the adequate answers in a monolithic and theoretical manner as is often the case in traditional variants of in-service training. Instead it should create possibilities for teachers to explicitly formulate their own problems and enable them to find the appropriate answers. Furthermore a system of open and flexible auto-didactical training would encourage the teacher to develop his own opinion and standpoint or to reinforce it, depending on individual needs, and to become more self-assured in his teaching to the same extent as such a system offers the possibility of developing conceptual frameworks, hypotheses to be verified and proved and problematics to look into.

Appendix 1

List of members of the Scientific Committee of the SIGMA Project in Teacher Education

Austria:	Friedrich Buchberger (Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich, Linz)/Karl-Heinz Gruber (Universität Wien)
Belgium:	Ronald Soetart/Kathleen van Heule (Universiteit Gent)
Denmark:	Birgitte Elle (København Universitet)
Finland:	Sven-Erik Hansén (Åbo Akademi, Vasa)
France:	Danielle Zay (Université Paris 8)/Raymond Bourdoncle (Université de Lille III)
Germany:	Theodor Sander (Universität Osnabrück)
Greece:	Penelope Kalliabetsou (Panepistimio Athenon)
Ireland:	John O'Brien (University of Limerick)
Italy:	Luisa Santelli Beccegato (Università di Bari)
Luxemburg:	Robert Decker (Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques, Walferdange)
Netherlands:	Pieter Vroegop (Rijks Universiteit Leiden)
Portugal:	Bártolo Paiva Campos (Universidade do Porto)
Spain:	Arturo Delgado Cabrera (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
Sweden:	Daniel Kallós (Umeå universitet)
United Kingdom:	Anthony E. Greaves (University of Exeter)

Appendix 2

Programme of the SIGMA Conference in Osnabrück on „Teacher Education in Europe:
Evaluation and Perspectives“

SYNTHESE

PROJET SIGMA

La formation des enseignants en Europe : Evaluation et perspectives

1. Remarques générales

La plupart des gens du métier voit le besoin urgent de procéder à des innovations majeures et d'une portée considérable dans le domaine de la formation des enseignants (F.E.). Le processus en cours, piloté systématiquement et visant à cette innovation devrait nécessairement recueillir le plus grand nombre possible d'informations détaillées et révisées continuellement sur les problèmes existants, leurs causes et leurs origines. Malheureusement, les informations jusqu'alors disponibles suffisent à peine pour définir les problèmes réels et les défis survenant dans les différents systèmes de F.E. Mis à part les expériences avec une structure proche d'un réseau thématique, l'un des buts principaux du projet SIGMA dans la F.E. a été cependant de combler au moins partiellement le vide existant. La coopération et l'intégration européennes ont ainsi de plus grandes exigences sur les niveaux et la qualité de l'information nécessaire à des actions spécifiques. Face à de telles exigences, le processus d'analyse et de réflexion sur les problèmes et les défis au niveau des institutions de la F.E. dans une perspective comparative a tout juste commencé et tous les Etats membres doivent faire leur possible pour promouvoir ce type d'analyse qui se rapporte aux besoins des institutions de F.E.

Au vu des rapports nationaux rédigés sur la F.E. des Etats membres de la CE et préparés pour la conférence SIGMA de juin 1995 à Osnabrück (voir annexe 1 pour la liste des membres du comité scientifique) et au vu des discussions abordées lors de la conférence même (voir l'annexe 2 pour le programme de la conférence), il semble vraiment évident que la F.E. est considérée par les professionnels comme un domaine d'études et de recherches qui est amené à jouer un grand rôle dans le processus d'intégration européenne. Etant donné le nombre d'étudiants et d'institutions impliqués, la F.E. a une importante place au sein de l'enseignement supérieur et doit être considérée comme un élément vital pour préparer les enseignants à un rôle actif dans le développement des écoles. Plus de mille institutions et plus de cinquante mille éducateurs formateurs d'enseignants sont impliqués dans la formation de plus d'un demi million d'étudiants qui reçoivent une formation initiale et plus de cinq millions de professeurs qui participent à une formation en service. D'un autre côté, le potentiel de la F.E. pour une intégration européenne n'a pas été complètement développé dans le passé et de surcroît l'entrée dans la dimension européenne n'a pas été le moteur suffisant pour réhausser la qualité de la F.E.

La F.E. est caractérisée par toutes sortes de traits distincts et de problèmes structuraux spécifiques en comparaison avec les autres branches d'études : une des principales caractéristiques de la F.E. est le fait qu'elle implique des liens entre un large éventail de disciplines universitaires de différents facultés et départements (par ex. langues et littérature, mathématiques, biologie, sciences physiques, chimie, histoire). De ce fait, la coopération entre un grand nombre de sections de l'enseignement supérieur se retrouve dans la F.E. et c'est ce qui la distingue des autres sections d'études.

La cohérence des différents éléments du programme de la F.E. n'est en même temps pas facile à gérer et constitue toujours un problème majeur aux yeux de la plupart des éducateurs formateurs d'enseignants. En fait, quelques composantes du programme d'études sont

similaires dans la plupart des modèles de F.E. existants : les études de l'éducation/les sciences de l'éducation ; les études académiques/l'étude de matières ; études de la méthodologie des matières/didactique des matières et expérience-clé avec des stages (une terminologie non ambiguë n'existe pas à travers les contextes culturels et de ce fait ces termes peuvent être amenés à avoir différentes significations dans différents contextes européens). A l'heure actuelle, la somme de ces éléments peut être décrite comme un conglomérat perçu comme le résultat d'un développement historique et non en termes de division rationnelle et plausible du travail.

Hormis cette cohérence, la place et le rôle des différents éléments ont toujours été un sujet de controverse. Selon la tranche d'âge des élèves à enseigner et le type d'écoles envisagées comme places de travail, on met normalement différemment l'accent sur les sciences de l'éducation en tant que discipline, sur la didactique des sujets et les matières étudiées. Ni les différences, ni le rôle surtout subordonné des sciences de l'éducation dans les cours de la F.E. en termes quantitatifs ne sont généralement acceptés comme bien fondé et comme étant parfaitement raisonnables. Des divergences d'opinion subsistent pour savoir laquelle des composantes devrait prendre le dessus dans le but d'améliorer la qualité de la F.E.

Cela est vrai aussi pour les relations entre la F.E. et les écoles et à un niveau plus général pour les relations entre la formation initiale des enseignants, l'induction et la formation des enseignants en service. Il est d'un commun accord que la cohérence entre ces éléments laisse à désirer dans tous les modèles de la formation des enseignants et qu'elle nécessite une amélioration substantielle. Cependant il existe un mécontentement professionnel pour savoir si la formation à l'école ou celle à l'université doit être accrue et de la même manière si la formation des enseignants en service ou la formation initiale des enseignants doit être favorisée.

Il est important de noter que les programmes et les cours de F.E. sont organisés institutionnellement de différentes façons en Europe. Le processus d'universitisation de la formation des enseignants a eu lieu de différentes façons et à des allures différentes dans les pays européens et la F.E. est ainsi proposée dans une large palette de structures et de dispositions institutionnelles.

2. Systèmes et modèles de la formation initiale des enseignants : aspects institutionnels, administratifs et organisationnels

Le compte-rendu national sur l'état et les problèmes de la F.E. a apporté bon nombre d'informations qui sont à peine disponibles sous cette forme autre part. Comme c'est le cas dans des études de ce type, l'accent a été mis presque dans tous les rapports sur l'aspect institutionnel, administratif et organisationnel de la F.E. Cela permet de conclure que les éducateurs formateurs d'étudiants attachent généralement grande importance à ces aspects et à leurs impacts sur les résultats de la F.E. -bien que l'on puisse émettre des doutes sur le fait de savoir s'ils sont d'une telle importance. Si l'on compare les systèmes et les modèles de la F.E. dans cette perspective particulière, il n'est pas surprenant de constater que l'impression générale qui se dégage de l'ensemble est celle d'une diversité énorme et non celle d'une unité bien que l'on puisse discerner quelques similarités. La diversité est le résultat des systèmes de la F.E. qui ont été installés dans des contextes nationaux particuliers à des moments différents dans le temps, dans des circonstances particulières et on été fortement influencés par les argumentations politiques des partis concernés.

2.1. Quelques similarités et tendances communes

Toutefois quelques modèles et tendances larges et pas toujours consistents dans le développement de la F.I.E. sont à noter dans la plupart des états membres de la communauté européenne. Cela vaut la peine de mentionner que ces modèles et tendances ont été de nouveau mis en question au cours des dernières années par de nouveaux leitmotifs.

(1) La réglementation pour les conditions d'entrée à la F.I.E. a été renforcée et des critères plus stricts ont vu le jour. Dans la plupart des pays, les candidats à la F.I.E. pour les écoles primaires, collèges et lycées doivent avoir en leur possession un certificat de fin d'études d'un établissement de second cycle qui ne peut être obtenu qu'après douze années de scolarisation. Dans d'autres pays où la profession d'enseignant occupe un statut plus élevé, des critères même plus stricts pour l'admissibilité sont en cours d'opération (par ex. en Irlande et en Finlande). Dans les modèles appelés 4+1, l'achèvement complet des études académiques de (généralement deux) matières requiert un minimum de quatre années d'études avant que l'étudiant ne puisse prétendre à poser sa candidature pour être admis à la F.I.E. et à la formation professionnelle d'une durée d'(au moins) un an (par ex. aux Pays-Bas pour les professeurs de lycées). En France, l'achèvement avec succès des trois premières années d'études à l'université équivaut maintenant au critère général d'admission de la plupart des futurs enseignants de la F.I.E. et la formation professionnelle dans les institutions spécialisées (les Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres) dure deux années de plus.

(2) La durée des programmes de la F.I.E. a augmenté petit à petit. Cela a en particulier des répercussions directes pour les maîtres d'école du primaire et des écoles préscolaires qui ont été intégrés au secteur de l'enseignement supérieur avec des programmes de formation qui durent trois années (par ex. en Belgique, Finlande, France, Grèce, au Portugal et en Espagne) alors que dans d'autres pays cela est situé à un niveau second cycle du système éducatif (par ex. en Autriche et en Italie) ou autrement en dehors des universités et au dessous du niveau universitaire (par ex. en Allemagne). Exception faite de l'Italie, la durée minimum des cours pour les maîtres d'école du primaire est maintenant de trois ans d'enseignement supérieur. De surcroît, les cours de la F.I.E. pour les enseignants des matières générales au (premier et) second cycle organisés à l'université ont une durée minimum de quatre ans.

(3) De (nouveaux) systèmes de la F.I.E. ont été introduits dans beaucoup de pays pour les enseignants des écoles spécialisées et professionnelles. Cela est valable particulièrement pour la F.I.E. des enseignants des écoles commerciales tandis que des problèmes quant à la F.I.E. des professeurs qui se destinent à l'enseignement dans les écoles techniques continuent à persister dans la plupart des pays. Seuls quelques pays (tels l'Allemagne et l'Autriche) possèdent une longue tradition de formation professionnelle dans les écoles et un système analogue de formation des enseignants.

(4) Il existe une tendance qui vise à incorporer toutes les F.I.E. dans le secteur de l'enseignement supérieur et vers l'universitisation bien que ces types de processus divergent d'un pays à l'autre. Ce processus n'a pas seulement des répercussions institutionnelles mais aussi met en question les traditions profondément enracinées qui reposent sur la distinction entre les différentes catégories de professeurs, ce qui mène parfois à de graves agitations parmi les éducateurs (par ex. en Suède). Même si les conditions d'incorporation formelles changent, les fragmentations et la séparation entre les différents types de F.I.E. et leurs programmes continue à exister (par ex. en Finlande, Allemagne et Espagne). D'autre part, il faudrait souligner que par le biais de l'incorporation, les aspects de la recherche et du développement ont attiré une plus grande attention sur toutes les sortes de cours de F.I.E.

(5) Beaucoup de programmes de la F.I.E. ont tendance à être plus formalisés, standardisés et rationalisés bien que le manque d'objectifs définis explicitement pour la formation professionnelle des enseignants semble grandement persister. Plus de composantes spécifiques ont été infusées (par ex. études spécialisées dans des différents domaines de l'apprentissage) et/ou il fut mis l'accent sur les études disciplinaires proprement parlées introduites dans les programmes de la F.I.E. des maîtres d'école du primaire. Certaines initiatives tentent à renforcer les liens entre les programmes de la F.I.E. et ceux des écoles, notamment pour la F.I.E. des enseignants du (premier et second) cycle et essaient parfois même de pousser les écoles elles-mêmes à assumer la responsabilité d'une majeure partie de la F.I.E. (par ex. en Angleterre et au Pays de Galle).

(6) Beaucoup de programmes de F.I.E. contiennent de nos jours plus d'éléments qui se réclament de préparation spécifique professionnelle. Cela se reflète dans l'importance croissante de la pédagogie (sciences de l'éducation, didactique des matières/méthodologie du sujet des matières) et des éléments de la formation pratique (stages supervisés,...). Les secteurs qui ont bénéficié le plus de cette tendance sont en particulier la F.I.E. des enseignants de l'enseignement général au premier et second cycle et les enseignants des écoles professionnelles.

(7) Dans beaucoup de pays, on reconnaît l'importance à accorder à la F.E.S. (formation des enseignants en service) et à une formation professionnelle continue et il fut créé quelques systèmes (parfois étendus) pour la F.E.S. (par ex. en Grèce, Espagne et au Portugal).

Bien que l'importance de ces changements ne doit pas être globalement minimisée, on est en droit de se demander si ces tendances générales et ces modèles changés/changeant

(a) représentent seulement des modifications respectant la "philosophie du tout au même" et préservent fondamentalement la "pratique du culte de la formation des enseignants" ou

(b) s'ils reflètent un changement graduel et des adaptations effectives qui cherchent à changer les tâches ou

(c) s'il faut les considérer comme une preuve de la réussite substantielle des processus d'innovations dans la formation des enseignants.

2.2 Quelques différences

On pourrait affirmer que les études existantes reflètent la complexité et la diversité des systèmes et modèles de F.I.E. mais que jusqu'à un certain point. Elles sont normalement basées sur l'idée de décrire les systèmes nationaux mais dans ce cas les différences internes ne sont pas prises en compte comme une loi. Même si des régions (comme par ex. en Espagne) ou d'autres unités administratives (comme les Länder en Allemagne) ne sont pas chargées de la responsabilité législative et administrative de la F.I.E., cela ne doit pas le moins du monde conduire à l'abnégation de l'existence de différences internes. Nous ne savons pas trop à leur sujet jusqu'à présent.

En tenant compte de ce contexte, on peut énumérer les différences suivantes de systèmes et modèles de la F.I.E.:

(1) Les systèmes de F.I.E. peuvent être classés suivant le degré de centralisation/décentralisation de la responsabilité politique et le degré d'autonomie concédée à chaque institution de F.E. En fait, nous avons des systèmes basés sur une stricte décentralisation (par ex. en Grèce et en Italie), sur le fédéralisme (par ex. en Allemagne et en Belgique), sur le régionalisme (par ex. en Espagne et en France) ou encore sur une forte position des institutions de l'enseignement supérieur elles-mêmes. Dans ce large contexte, soit les

institutions et programmes de F.I.E. sont contrôlés strictement par l'Etat, par ex. par des lignes directrices nationales ou dans certains pays notamment par des programmes assez bornés, soit ils ont un certain degré d'autonomie.

(2) La F.I.E. est caractérisée par diverses formes de segmentations dans le sens où la F.I.E. pour les futurs professeurs est institutionnalisée suivant les différents types de professeurs (par ex. du préscolaire, du primaire, de l'enseignement général du premier et second cycle, des écoles spécialisées, des écoles professionnelles). Les segmentations de base sont, cependant, toujours (a) celles entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel et (b) celles entre l'enseignement au primaire/au premier cycle et l'enseignement au second cycle.

(3) Les institutions sont situées à différents niveaux du système éducatif :

- La F.I.E. pour le secteur préscolaire est située soit à un niveau de second cycle (par ex. en Autriche et en Italie), soit dans des établissements de F.I.E. (par ex. en Belgique), soit dans des institutions de l'enseignement supérieur (professionnel) (par ex. aux Pays-Bas), soit dans des universités (par ex. en Finlande).

- La F.I.E. pour les écoles primaires comprend un choix institutionnel similaire. Les maîtres d'école du primaire reçoivent leur formation à un niveau second cycle (par ex. en Italie), dans des institutions non universitaires dans le secteur postsecondaire (après le lycée) (par ex. en Autriche- die Pädagogische Akademie), dans des établissements de formation (par ex. au Danemark- die Staatsseminarium), dans des institutions de l'enseignement supérieur (professionnel) (par ex. aux Pays-Bas, au Portugal) et dans la plupart des pays dans des universités de différentes natures (par ex. d'une part en Espagne et d'autre part en Finlande et Allemagne).

- La F.I.E. des écoles secondaires au niveau de l'enseignement général est par tradition à la charge des universités bien que il est prétendu qu'à l'intérieur de cette catégorie, on fait une grande différence entre le premier et le second cycle ou entre les professeurs des diverses sortes d'école (par ex. en Allemagne).

- La F.I.E. pour les écoles spécialisées...

- La F.I.E. pour les écoles professionnelles montre une palette variée de solutions , ce qui rend difficile toute transcription en un système de descriptions toutes simples même sur le plan national. Dans certains pays, il y a des voies dans lesquelles l'enseignement dans des écoles professionnelles se détache de la formation professionnelle complétée par une expérience professionnelle, de la formation académique et de la formation poussée (par ex. au Danemark). Dans d'autres pays, on distingue l'enseignement professionnel obligatoire de l'enseignement professionnel non obligatoire dont la F.E. a lieu respectivement dans des établissements de formation et à l'université (par ex. en Autriche). Seulement dans des cas bien spéciaux (l'Allemagne), l'universitisation a été presque complètement achevée.

(4) Les institutions chargées de la formation des futurs enseignants ont développé des modèles très différents de programmes d'études organisées. La F.I.E. est organisée

- sous la responsabilité des établissements de formation en tant qu'institutions à but unique.

- comme une partie des institutions de l'enseignement supérieur (professionnel) (par ex. aux Pays-Bas)

- en départements de la formation des professeurs sous la responsabilité des facultés de l'éducation (par ex. classe de professeurs en Finlande).

- en différents départements (académiques) à qui la responsabilité incombe seulement pour des composantes particulières (par ex. en Autriche et en Allemagne) ; les responsabilités ne sont pas toujours clairement réparties dans de telles structures fragmentées.

- d'une telle façon que les responsabilités sont réparties dans différentes institutions dans une structure en phases, l'université se charge de la première partie de la F.E. d'une nature principalement "théorique", les conseils des écoles locales/régionales, des instituts pédagogiques sans statut académique et des écoles se chargent de la seconde partie principalement "pratique". (par ex. le modèle autrichien pour la formation des professeurs du secondaire (lycée); l'Allemagne).

(5) Les programmes d'études des futurs enseignants sont organisés et structurés de différentes façons :

- La première distinction à faire se situe au niveau des modèles concurrents, intégrés et consécutifs. Dans les modèles concurrents, les différentes composantes de la F.I.E. mentionnées auparavant doivent être étudiées en parallèle. L'étude de la méthodologie du sujet des matières et l'expérience pratique (par ex. en Autriche, Belgique, Irlande, le certificat d'enseignement -B.ed. en Angleterre et au Pays de Galle) sont l'objet d'une attention toute particulière. Beaucoup de programmes de F.I.E. des maîtres d'école sont basés sur ce modèle. Dans les modèles intégrés, les différentes composantes ne sont pas seulement proposées d'une façon parallèle mais d'une façon intégrée qui focalise sur des sujets d'une relevance professionnelle et sur des études intégrées "pratiques" et "théoriques". On observe dans certains pays une tendance allant vers des modèles intégrés (par ex. pays scandinaves, Espagne). Dans les modèles consécutifs, les futurs professeurs sont d'abord obligés d'étudier les disciplines/sujets académiques -et parfois aussi les sciences de l'éducation- et dans un second temps s'ajoutent les études professionnelles et les stages à l'ensemble. (par ex. le PGCE en Angleterre et au Pays de Galle). Beaucoup des programmes de la F.I.E. du lycée sont organisés comme des programmes consécutifs (par ex. en Irlande, aux Pays-Bas, au Portugal, en Espagne).

- Il faut deuxièmement différencier les modèles modularisés des modèles non modularisés de la F.I.E. Les modèles modularisés proposent des unités/modules définis clairement et c'est facile aux étudiants futurs professeurs de décider dans quel ordre il leur faut passer les différents modules. Certains pays scandinaves offrent de plus en plus ce type d'organisation des études (par ex. en Finlande).

- La troisième distinction concerne les modèles de la F.I.E. en une phase et ceux en deux phases. Dans les modèles à une phase, le futur professeur qui a terminé ses études dans les institutions de F.I.E. a le droit de postuler immédiatement pour un poste selon le principe des diplômes universitaires puisqu'il ou elle est sensé(e) avoir acquis toutes les qualifications nécessaires pour enseigner (par ex. en Belgique, en Italie). Dans les modèles à deux phases, la première étape généralement réduite à l'apprentissage de disciplines académiques est suivie d'une stage à l'école et de cours spécifiquement théoriques qui traitent de la méthodologie des sujets (par ex. le Vorbereitungsdiens allemand, le Unterrichtspraktikum autrichien, le Danemark et la France). Chacune de ses phases se clot par un examen spécifique (en Allemagne die 1. und 2. Staatsprüfung, les deux examens sont administrés par l'Etat).

(6) Les programmes et les contenus de la F.I.E. varient considérablement. La part réservée à l'expérience pratique impartie à la F.I.E. par rapport au temps total disponible va de presque 0 à 50%. Il en est de même pour les études pédagogiques et la didactique des matières/ les méthodologies des matières ainsi que de l'étude des matières. Il se peut que l'élément

"recherche" (pédagogique) forme une partie importante et intégrale du programme (par ex. en Finlande) ou il se peut qu'elle en soit totalement absente (par ex. en Belgique).

(7) Les institutions de la F.I.E. peuvent être soit en étroites relations avec les écoles, les systèmes scolaires et les améliorations scolaires, soit sembler être plutôt strictement séparées des écoles. On observe comme tendance le rapprochement entre la formation des enseignants et les écoles, ce qui implique parfois une perte d'influence des institutions de la F.I.E. (par ex. formation des professeurs à l'école en Angleterre et au Pays de Galle).

2.3 Fait fondamental : diversité des systèmes et des modèles

Tandis qu'en fait il fut possible de distinguer les éléments similaires et les tendances communes du développement de la F.I.E. dans les comptes-rendus nationaux, il ressort pourtant au niveau des normes légales, des structures administratives et institutionnelles et sur le plan organisationnel une impression générale de diversités dans les Etats membres de la CEE. Ce phénomène de diversité pourrait continuer à être accentué si l'idée d'être confrontée aux systèmes nationaux de la F.E. était abandonnée. Les différences internes au sein des systèmes "nationaux" sont rarement analysées mais si elles l'étaient, peut-être que cela aboutirait à la conclusion suivante : les différences et la diversité à l'intérieur du système "national" sont largement plus conséquentes que la diversité entre les systèmes "nationaux".

3. Processus et résultats de la formation initiale des enseignants : le processus d'enseignement-apprentissage

Traditionnellement, l'analyse de la F.I.E. dans une perspective comparative s'oriente strictement sur les aspects de normes légales, les structures administratives et organisationnelles et sur les prescriptions pour les programmes. Ces derniers sont les aspects qui sont liés à l'intérêt de l'Etat de contrôler administrativement et politiquement le système de la F.I.E. Etant donné que presque toute la totalité de ceux qui ont reçu un diplôme de F.I.E. cherche un travail de fonctionnaires et que les enseignants représentent en nombre la plus importante catégorie des serviteurs de l'Etat, il est tout à fait facile d'expliquer l'intérêt de l'Etat concerné. D'un autre côté, une analyse de la F.I.E. reposant sur ces aspects et rien d'autres n'est pas sans poser problèmes.

Le premier problème vient du fait que la description de la F.I.E. est traditionnellement basée sur certaines hypothèses non explicites sur leur fonctionnement politique et social (sans parler des théories éronnées sur la société et l'Etat). Si elles étaient rendues explicites, on pourrait les formuler de la façon suivante :

* L'Etat/le gouvernement a entière *primauté sur la société civile*. Cela conduit au fait que toute reproduction sociale à travers les systèmes éducatifs, inclusion faite des systèmes de la F.E. peut être complètement ou presque complètement régularisée par *l'Etat/le gouvernement, par ses interventions et ses lignes directrices*.

* La réalité des systèmes éducatifs est complètement ou fondamentalement déterminée par les *actes normatifs* de l'Etat (provisions légales, planning et normes administratives, intentions et décisions politiques au niveau du Parlement ou au niveau des partis politiques).

* Le fonctionnement des systèmes éducatifs dépend complètement ou fondamentalement de *leur structure organisationnelle* définie en général par les institutions de l'Etat/du gouvernement.

* L'Etat/le gouvernement dispose d'*informations sérieuses sur les problèmes* qui surgissent dans les systèmes éducatifs et de moyens adéquates pour résoudre ces problèmes. Les

interventions ont généralement l'effet désiré et non un effet qui va à l'encontre du but recherché ou un effet contraire.

On pourrait vraiment se demander si quelques unes de ses hypothèses pourraient être **justifiées** par une analyse détaillée des processus réels. Mais c'est justement sur ce point que repose le deuxième principal problème. Ce n'est que très rarement que ces hypothèses sont nommées explicitement et/ou analysées avec un oeil critique en ce qui concerne leur validité, par exemple dans le cas d'études d'exemples spécifiques sur l'aspect administratif et législatif de la F.I.E. Même si de telles recherches ont été effectuées, les résultats confirment plutôt l'hypothèse que les liens entre la législation et la transformation actuelle de la F.I.E. ne sont pas forcément solides et que la F.I.E. reproduit plutôt (de façon assez indirecte) les influences et les pressions provenant de la société civile et de sa dynamique. On pourrait donc prévoir que face à cette diversité existante des systèmes et des modèles de la F.E. en Europe et face à l'expérience que les pays eux-mêmes ont avec les différents systèmes et modèles, existant soit côte à côte soit à différents moments de l'histoire, on s'est efforcé d'analyser la relative efficacité de ces systèmes. Il n'y a pas le moindre doute que les hommes politiques, les administrateurs et les éducateurs ont des croyances et des opinions sur la validité des choix dans la forme institutionnelle, la structure organisationnelle et les normes des programmes de la F.I.E. profondément ancrées. De telles croyances sous-entendent des suppositions (souvent cachées) sur l'issue des différentes décisions, notamment sur l'effet qu'ils pourraient escompter avoir sur le processus enseignement-apprentissage et ses résultats. Les "bons" systèmes et modèles sont ainsi différenciés des "mauvais" ou "pas si bons" systèmes et modèles de F.I.E. et cela par de seuls préjugés et superstitions. Mais les critères qui régissent de telles différenciations ont été à peine formulés ouvertement et une recherche comparative sur les relatifs mérites n'a quasiment jamais été menée.

Un plus ou moins grans nombre d'éducateurs a l'impression que de nombreux problèmes sont vraiment accumulés dans les systèmes de F.I.E. partout en Europe. Certains tendent à croire que cela mériterait et justifierait des réformes fondamentalement radicales, d'autres croient aux bienfaits de l'universitisation, en une plus longue durée de la formation en préservice, en une augmentation des stages mais aussi à d'autres réformes de programmes, au période d'induction obligatoire pour tous et aux bienfaits d'une réorganisation de la formation des enseignants en service, etc. C'est donc sans mal que l'on peut conclure des discussions en cours qu'il n'est pas toujours clair dans la plupart des considérations de savoir à quelle sorte de problèmes est confrontée la F.I.E.. Des recherches dans ce domaine font manifestement défaut bien qu'il n'y ait pas pénurie d'opinions, de déclarations, de revendications, de suppositions, etc.

Tout cela ne va pas vraiment de soi, dans d'autres cas encore moins : nous avons indubitablement accumulé assez d'expérience en Europe au cours des dernières années sur le processus d'universitisation, sur les modèles éducatifs en une, deux voire trois phases, sur la F.E. avec ou non une préparation professionnelle, sur la F.E. sans périodes d'induction ou avec des périodes d'induction plus ou moins longues, etc. Et pourtant on éprouve des difficultés à dénicher des évaluations de toutes sortes des réformes passées, et cela pourrait expliquer pourquoi des propositions identiques sont sans arrêt proposées comme remèdes universels dans des instances de plus de cent ans maintenant et pourquoi les propositions reposent le plus souvent sur des préjugés et de vagues hypothèses que sur des analyses logiques et rationnelles.

Vu que l'attention des chercheurs est principalement tournée vers les aspects de contrôle politique et administratif de la F.I.E., vu les hypothèses dissimulées et non fondées qui règnent

sur le fonctionnement social et politique des systèmes et modèles de la F.E. impliqués et vu le caractère abstrait et formel des descriptions respectives aux systèmes et modèles, il semble très difficile de parvenir à de quelques conclusions quant aux effets engendrés par le processus enseignement-apprentissage dans la F.I.E. que ce soit sur le plan national ou dans une perspective de comparaison. Cependant il y a eu un net changement d'attention impliqué, loin du processus enseignement-apprentissage, loin des problèmes rencontrés pour étendre les compétences du futur enseignant, pour accroître la qualité de l'enseignement dans la situation de tous les jours, pour améliorer les relations étudiants-professeurs, etc. -et cela constitue le troisième grand problème.

Beaucoup de rapports nationaux contiennent des remarques évasives sur les problèmes rencontrés dans le processus enseignement-apprentissage de la F.E.. D'un autre côté on a guère essayé de procéder à une analyse systématique et cela révèle ainsi que nous n'en savons que peu sur lui.

3.1 Similarités

Une étude comparative beaucoup plus profonde serait nécessaire avant que l'on puisse se faire une idée plus précise sur le vrai de ce processus enseignement-apprentissage. Cependant on pourrait tirer certaines conclusions à partir des rapports nationaux et des réflexions qu'ils contiennent. Les points mentionnés ci-dessous ne sont pas expressément mentionnés dans tous les rapports mais on pourrait en déduire qu'il existe des problèmes auxquels les éducateurs sont confrontés à travers toute l'Europe et non seulement dans des pays bien précis.

(1) Cela semble être un problème de taille que la structure privilégiée des étudiants-professeurs soit lourdement influencée en faveur de l'étude des matières bien qu'il puisse y avoir à cet égard quelques différences entre les professeurs du primaire et ceux du secondaire. Cela est à mettre tout de suite en rapport avec l'importance exceptionnelle accordée à l'étude des matières dans les programmes officiels de la F.I.E. pour toutes les catégories d'enseignants et avec le peu d'intérêt accordé à tout ce qui touche à la formation professionnelle des futurs professeurs. Il n'est pas exceptionnel que les étudiants eux-mêmes pensent peu de bien des sciences de l'éducation et de la didactique des matières et émettent souvent des doutes et des réserves sur le statut scientifique de ces disciplines. Un des résultats est que les professeurs essaient, lorsqu'ils enseignent, d'introduire dans leurs classes les technologies, les conceptions et les modes de discours de leurs propres sujets.

(2) La F.I.E. est confrontée partout avec le dualisme matières académiques/matières scolaires qui pose un problème particulier pour toute sorte de F.E. Il faut prendre en considération le fait que les deux côtés de ce dualisme font appel à des traditions complètement différentes qui sont absolument indépendantes les unes des autres. Mais on ne sait pas au juste le rôle traditionnellement assigné à la didactique des matières.

(3) Les programmes et les conceptions théoriques dans la F.E. sont, qu'importe dans quels systèmes, moraux en principe, politiques dans leurs fonctions et sociaux à l'origine. Cela s'applique aussi à des principes et conceptions de la pratique éducative. Tandis que cela est un phénomène universel, il existe une tendance manifeste, particulièrement dans les matières, à ignorer ces aspects contextuels et les effets qui pourraient avoir lieu sur le processus enseignement-apprentissage. Cependant les ignorer ne signifie pas pour autant qu'ils disparaissent ou qu'ils sont inexistantes.

(4) Un des problèmes de base de la F.I.E. dans toutes les sortes de systèmes est la coexistence d'un programme officiel et d'un programme caché, d'un processus d'apprentissage formel et informel. Le programme officiel tente de reposer sur une idéologie d'une culture nationale ou

régionale, ne tenant ainsi pas compte de la sélection sociale non seulement à l'école mais aussi au niveau de l'enseignement supérieur, le programme caché n'est certainement pas neutre en ce qui concerne l'élimination des étudiants suivant leurs origines sociales mais n'est guère basé sur des systèmes à valeur nationale. La coexistence d'un programme officiel et d'un programme caché n'est en aucun cas de tout repos et les résultats de la F.I.E. dépendront fortement du degré d'interférence du côté du programme caché.

(5) Dans les discussions souvent regroupées sous le titre inapproprié de "théorie et pratique dans la formation des enseignants", il semble régner un parfait accord sur le manque de relevance de la connaissance fragmentée proposée dans la F.I.E. pour les conditions professionnelles requises de l'enseignement. On met en doute de savoir si les éducateurs disposent à l'heure actuelle des connaissances et de l'information nécessaires aux conditions requises pour la pratique professionnelle.

(6) Indépendante du système et du modèle de la F.I.E., l'interaction entre les éducateurs et les étudiants est généralement caractérisée par les relations hiérarchiques. Cela inclut une orientation de base des processus d'enseignement-apprentissage sur l'apprentissage passif bien que l'inefficacité et les effets contreproductifs d'une telle orientation ne sont pas un secret pour les éducateurs. Comme la conception dominante de l'apprentissage scolaire, la F.E. poursuit principalement un modèle information-transmission. Cette tradition profondément ancrée est visible dans l'importance donnée par l'enseignement aux cours magistraux, souvent sans le moindre effort méthodologique ou didactique dissimulé. C'est probablement pourquoi les étudiants tiennent très souvent en piètre estime les compétences pédagogiques des éducateurs.

(7) Le point de vue négatif semblable des étudiants semble être un phénomène largement répandu parmi les éducateurs en Europe, concernant les procédures de sélection et de sélection naturelle pour la F.E. comme une section d'étude. Les éducateurs pensent communément que les aspirations intellectuelles des étudiants-professeurs sont à un bas niveau et dans ce contexte, il est souvent mis en avant qu'enseigner est seulement aperçu comme une activité de second ou troisième choix pour les étudiants. Bien que l'existence de hiérarchies dans les choix des étudiants ne puisse être niée, il se peut que cette image de marque négative largement répandue ne soit rien d'autre qu'une pure invention des éducateurs eux-mêmes.

(8) Il semble trop optimiste d'attendre des étudiants (futurs enseignants) qu'ils basent leur enseignement sur la théorie pédagogique et/ou sur des discussions méthodologiques. Plus exactement on pourrait présumer que les (futurs) enseignants vont formuler leurs intentions et justifier leurs stratégies d'enseignement à la lumière de leur biographie et expérience personnelles acquises en dehors des cours proposés par la formation des enseignants. La biographie constitue une structure de réceptivité ou de préférence pour certains points de départ théoriques et pour comprendre le métier de professeur et ses fonctions.

(9) Les connaissances disponibles accumulées dans les sciences de l'éducation sur les limites et les désavantages des techniques actuelles de l'évaluation et de l'estimation au niveau scolaire sont généralement ignorées par les éducateurs lorsque cela aboutit à des tests et à des examens au niveau de l'enseignement supérieur. Les stratégies d'évaluation de la F.E. et du processus d'apprentissage des étudiants sont ainsi manifestement inadéquates. Elles reflètent et reproduisent aussi la séparation et les lacunes existant entre l'enseignement et la F.E. depuis que les critères de réussite sont généralement définis en termes de niveaux académiques et de réussite mais non en termes de qualité de la pratique professionnelle.

(10) Il est à peine exagéré de conclure que la F.I.E. dans ces différentes formes organisationnelles a un impact plutôt gênant sur les étudiants-professeurs. La formation des

enseignants ne doit pas aller tellement au-delà de ce que certains appellent "professionnalisation sans professionnalisme". Equipés d'un bagage de connaissances académiques et d'un diplôme, les professeurs sont généralement considérés avoir acquis un statut professionnel mais cela ne comprend pas les compétences nécessaires pour faire face aux situations quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles. Si on en cherche les raisons, les facteurs et les relations évoqués auparavant sont vraiment importants. Cependant, si on prend en considération le large contexte du processus enseignement-apprentissage, on s'aperçoit que les problèmes, changements et transformations des systèmes de la F.E. ne sont rien d'autres que la partie et l'expression de processus sociaux en cours dans la société au sens large, impliquant groupes et individus, usage de pouvoir et de résistance, intérêts et conflits, marchandage et pression, décisions et non décisions, reproduction de l'inégalité et de la discrimination, innovation et défense de la tradition, etc. En bref, ils impliquent ce que certains sociologues appellent "la production de la politique" qui présupposent toujours des acteurs, des stratégies/politiques et des conditions sous lesquelles ces politiques pourraient être approuvées ou rejetées. L'analyse de la F.E. en ces termes en est encore à sa phase initiale.

3.2 Quelques différences

Il faudrait une nouvelle fois souligner le fait que les études comparatives du processus enseignement-apprentissage dans la F.I.E. sont difficile à trouver et que l'utilité de telles recherches pour la mise en valeur de la coopération européenne ne semble pas être reconnue par les éducateurs de même que par les hommes politiques. Dans la mesure où les rapports nationaux sont concernés, la question des différences au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage est seulement traitée dans des remarques en passant.

(1) Des philosophies à peine différentes régularisent l'évaluation des connaissances des étudiants dans les Etats membres et il est tout à fait évident que les conceptions de connaissances et de compétences à acquérir et l'efficacité réelle de l'enseignement et de l'apprentissage sont en liens très étroits avec la façon dont les étudiants sont évalués. Même la réponse à la question sur ce que les étudiants apprennent dans les cours de la F.E. dépend des stratégies d'évaluation utilisées. Certains pays semblent croire en la validité des contrôles continus (par ex. en Belgique, aux Pays-Bas), en particulier en liaison avec des cours modularisés, d'autres préfèrent laisser les étudiants livrés à eux-mêmes pour la plus grande partie de la durée de leurs études et les soumettent principalement juste à un ou deux examens importants, l'un à mi-parcours et l'autre en fin des études (par ex. en Allemagne).

(2) Il n'est pas facile de dire de quels facteurs dépendent les taux d'échec/"d'abandon" dans des pays particuliers (ou dans des institutions particulières de la F.E.). Cependant, il est possible de conclure à partir de signes préliminaires qu'il existe des différences considérables entre les Etats membres, par ex. entre la France et l'Allemagne, dans ce cas peut-être dépendantes principalement des conditions d'admission. De toute façon, il y a des systèmes de F.E. avec un taux énorme d'échec /d'abandon. Cet abandon s'étend régulièrement tout au long des études (par ex. en Allemagne) ou est très élevé à la fin de la première année d'études (par ex. dans les universités en Belgique); et ils semblent y avoir d'autres systèmes de F.E. avec un taux d'échec très bas.

(3) La quantité de temps réservée en moyenne par les étudiants à leurs études de F.E. semble varier considérablement. Selon l'organisation des études, l'état du marché du travail pour les enseignants, le côté attractif des études, la sévérité des exigences revendiquées par les programmes et selon une foule probable d'autres facteurs, les étudiants peuvent dans les cas extrêmes passer la plus grande partie de leur temps à fréquenter les cours de la F.E. ou à

effectuer tout travail en étroite relation avec elle ou ils peuvent réserver que relativement peu de temps à leurs études avec beaucoup de variantes entre temps en cours. L'Allemagne peut être considérée comme un cas intéressant : ses étudiants passent de plus en plus d'années dans les cours de la F.E. avant de passer leurs examens (s'ils les passent) mais en même temps de moins en moins d'heures de cours. Cela serait trop facile de prétendre que l'un explique l'autre.

(4) Au cours des dernières années, certains pays ont introduit des systèmes d'évaluations régulières des éducateurs contrôlés par des étudiants et par des pairs (par ex. aux Pays-Bas), dans d'autres pays, il y a toujours une vive résistance de la part des éducateurs pour être évalués indépendamment du fait de savoir qui le fait concrètement (par ex. en Allemagne). Si de telles évaluations contribueront à améliorer la qualité de l'enseignement, cela reste encore à voir et les attentes allant dans ce sens semblent être légèrement exagérées. La question n'est pas encore tranchée de savoir si l'amélioration de la qualité de l'enseignement est le but principal recherché lors de l'évaluation des éducateurs.

3.3 Fait essentiel : unité et similarité des processus et résultats

Comme conséquence de la preuve plutôt fragmentée du processus enseignement-apprentissage dans la F.E., on peut conclure que, dans une certaine mesure, les processus de professionnalisation sont similaires dans une perspective comparative. Afin de comprendre cette similarité, il est d'une importance capitale de contextualiser les processus d'enseignement et d'apprentissage. La F.E. a de nombreux liens avec d'autres domaines de l'activité sociale et du processus social, ce qui pourrait certainement être mal vu mais ne doit pas disparaître pour la simple raison qu'ils sont mal vus par la théorie pédagogique. Beaucoup de problèmes dans la F.E. trouvent leurs origines en fait en dehors des systèmes de la F.E. bien que cela ne veut pas dire qu'il ne s'agit pas de problèmes fait-maison.

Par conséquent, les problèmes de la F.E. doivent être analysés en terme social, politique et idéologique, non comme le résultat d'une quelconque décision arbitraire ou d'inclinations étrangement individuelles mais comme le résultat des liens, des influences et des médiations existant. Il est vrai que la complexité réelle des problèmes de la F.E. au niveau des processus d'enseignement et d'apprentissage a été à peine mise au jour dans des recherches sérieuses ou des communiqués écrits par des pédagogues de renommée. Cela pourrait être une autre raison qui explique pourquoi la plupart des propositions faites pour la réforme de la F.E. au cours des dernières années n'ont pas été traduites par des changements concrets ou, en cas de tentatives de changement, pourquoi elles n'ont pas eu plus grand effet.

4. Nouveaux besoins et nouvelles mesures dans la formation des enseignants

A la lecture des rapports nationaux, il semble apparemment nécessaire d'analyser les besoins et les mesures proposés pour la F.E. au niveau des sources. Les besoins ont été en fait identifiés à partir de la perspective de différents acteurs. Un des problèmes majeurs consiste à parcourir une liste étendue de différents groupes d'acteurs et de leurs positions et à tirer des conclusions sur le poids, l'influence, le pouvoir, l'efficacité (ou qu'importe le nom qu'il porte) des acteurs. La recherche traditionnelle a construit, plutôt implicitement qu'explicitement, des hiérarchies d'influence et de pouvoir, présumant une sorte d'omnipotence des gouvernements dans la planification et la direction du développement dynamique de la société, et cela est une hypothèse qui a toujours été partagée par des chercheurs de l'Europe de l'Ouest et de l'Est. En même temps, il est partie intégrante des hypothèses de considérer les acteurs au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage dans la F.E. comme un élément passif, comme objets et

non comme sujets de la politique. De toute évidence, l'hypothèse comme telle est en parfait accord avec l'image que les gouvernements, les partis et les hommes politiques donnent d'eux.

Depuis que la F.E. est située dans la plupart des Etats membres non pas dans un secteur privé mais dans un secteur public, la voix la plus dominante pour définir les tendances des besoins et des mesures reste celle de l'Etat, souvent soutenu par le corps consultatif. Les programmes de la F.E. sont discutés et évalués à un niveau national et de nombreuses institutions étatiques prennent les décisions et identifient les nouveaux besoins, les nouvelles orientations et les nouvelles activités auxquels les institutions de F.E., les éducateurs formateurs d'enseignants, les étudiants et les chercheurs réagissent. Dans beaucoup d'instances, les besoins et mesures identifiés par l'Etat mènent à des changements qui pourraient être décrits comme forcés et imposés d'en haut. D'un autre côté, cela ne signifie pas que les directives politiques soient particulièrement efficaces. Les expériences des dernières années prouvent plutôt le contraire. Dans certains cas, les changements imposés rencontrent une forte opposition de la part des éducateurs formateurs d'enseignants et des étudiants. L'accent mis sur la qualité et le management de cette qualité dans la F.E. comme en Allemagne en est un exemple, la dé-universitisation de la F.E. en Angleterre un autre. Les nouvelles activités et les nouvelles orientations proposées en haut lieu doivent vraiment être considérées impliquer des relations changées entre pouvoir et contrôle au sein de la F.E., refléter aussi les changements dans la manière de gouverner. Cependant nous disposons de nombreux exemples au cours des dernières années de nouvelles activités et orientations qui sont restées de simples bouts de papier, ce qui prouve l'impossibilité de changer les relations existant entre pouvoir et contrôle.

L'influence exercée par les autres acteurs qui participent à l'identification des besoins et mesures est souvent sous-estimée, surtout celle des institutions de F.E. et/ou des éducateurs formateurs d'enseignants eux-mêmes. Une analyse de ces besoins et de la voie employée pour les mettre en pratique révèle les conflits et les tensions surgissant au sein du système "national" de la F.E. et les conflits sont souvent liés au fait que la F.E. a de nombreuses racines dans l'histoire et que les diverses traditions, philosophies et modèles ont existé en parallèle, laquelle coexistence pacifique est bien lointaine. Les nouvelles activités et orientations proposées et avancées par les éducateurs formateurs d'enseignants reflètent ces différences. Les discussions sans fin -et dans certains cas tout à fait malencontreuses- sur la présumée dichotomie entre la théorie et la pratique dans la F.E. en est un exemple. Les tensions entre les universités et les établissements (universitaire) comme en Suède en sont un autre.

La recherche et les chercheurs sont un des autres facteurs impliqués dans l'identification des besoins et mesures pour le champ de l'action politique. Il est évident que presque tous les rapports nationaux se plaignent du manque général de recherches de la F.E. et cela semble prouver que la recherche est jugée nécessaire par les chercheurs pour étayer et légitimer les changements survenus dans la formation des enseignants. D'un autre côté on éprouve des difficultés à trouver des exemples typiques de changements actuels qui ont été basés sur la pure recherche. Il est probablement vrai que la recherche *sur* la F.E. est plutôt négligée dans les domaines d'études. La recherche *pour* la F.E. peut être ce que beaucoup désirent, oubliant la problématique de la recherche prescriptive ou normative. Une attitude critique vis à vis des lignes directrices politiques formulées rationnellement et vis à vis de l'acceptation parfois trop facile de nouvelles tendances en vogue est probablement nécessaire. Pourquoi l'idée de "praticiens réfléchis" est-elle facilement acceptée quand les possibilités d'action dans les écoles basées sur la réflexion sont minimales pour les enseignants et les élèves?

Ce qui est intéressant, c'est que les rapports nationaux ne mentionnent que rarement les besoins identifiés par les étudiants et ne discutent que rarement des nouvelles orientations et activités prônées et initiées par les futurs enseignants. Les étudiants sont paradoxalement présents par leur absence et cela reflète probablement leur position traditionnelle dans les relations hiérarchiques. Cela ne veut pourtant pas dire que dans le processus enseignement - apprentissage les attitudes et le comportement des étudiants n'ont pas d'influence. Le contraire semble plutôt vrai, en dépit de leur rôle passif et subordonné. D'un autre côté, les nouvelles orientations et les nouvelles activités sont souvent légitimées par rapport aux étudiants et à leurs exigences présumées, leurs besoins, leurs droits, etc. Tout est fait pour leur bien avec les meilleures intentions afin de produire de meilleurs enseignants et de fournir une meilleure palette de formation d'enseignants. Les étudiants sont aussi souvent utilisés comme des cobayes lorsque de nouvelles activités sont expérimentalement introduites et leurs effets sont testés auprès des étudiants.

A part ces acteurs, on en connaît d'autres dans la société au sens large à savoir les syndicats, les organisations professionnelles des enseignants, les associations d'employeurs, les églises, etc qui ne pratiquement jamais nommés. Certainement cela ne veut pas dire pour autant qu'ils n'exercent aucune influence sur la politique éducationnelle. Des analyses comparatives apporteraient des résultats intéressants dans ce sens mais malheureusement nous ne disposons pas de telles analyses.

En prenant en considération les origines des besoins et des mesures proposés, nous allons indiquer certains des résultats avancés dans les rapports nationaux et dans les ateliers lors de la conférence à Osnabrück. A l'image des descriptions mêmes des systèmes nationaux de la F.E., les propositions ont été principalement orientées sur les questions se rapportant aux aspects institutionnels, organisationnels et administratifs des systèmes et des modèles de la F.E. Un tel centre d'intérêt n'a pas de soi comme cela fut évoqué auparavant et des propositions visant à innover le processus enseignement-apprentissage dans la F.E. font regrettamment défaut.

4.1 Universitarisation/professionnalisation

La question de l'universitarisation de la F.E. demeure un problème dans certains des Etats membres. Dans certains pays (par ex. en Belgique), il existe un besoin urgent de moderniser le système de la F.E., lequel n'a pas connu de réformes depuis plus de 50 ans. Dans d'autres pays (par ex. en Italie), même la reconnaissance de la F.E. en tant que domaine reconnu semble problématique. Dans d'autres pays encore (par ex. en France) l'universitarisation a été stoppée à mis chemin par la mise en place d'instituts universitaires séparés, ce qui permet aux universités traditionnelles de continuer à vivre en paix. Par ex. en Finlande et en Suède, la stratégie d'universitarisation n'est pas mise en question et des décisions prises au cours des dernières années vont dans ce sens. En Angleterre et au Pays de Galle, d'un autre côté, il se peut même que l'on parle de stratégie de "dé-universitarisation" du fait de la tendance de rattacher une majeure partie de la F.E. aux écoles. En Allemagne, une universitarisation complète de la plupart des catégories des enseignants (exception faite des enseignants du préprimaire) a été achevée il y a de cela déjà plus de vingt ans mais on se demande vraiment si les résultats positifs attendus ont été atteints. A l'heure actuelle, la plupart des enseignants du secondaire est formée au niveau universitaire et la tendance en vigueur, mis à part quelques exceptions, est d'identifier les stratégies et les activités ce qui provoque l'augmentation croissante de l'influence des universités sur la F.E. (ou vice versa).

Un autre besoin qui est en étroite relation avec le processus d'universitarisation est "le projet de professionnalisation". L'enseignement n'est plus considéré comme un job ou comme une

occupation. La nouvelle orientation consiste à déclarer que les enseignants sont (ou devraient être) des professionnels. De ce fait, les enseignants sont considérés non pas comme étant formés (trained) mais comme étant éduqués (educated). Cette tendance est ainsi liée aux exigences d'insister sur l'élément recherche dans la F.E. Un autre aspect en rapport avec ce changement est une diversification émergente dans la F.E. Des interprétations contraires dans ce sens sont cependant évidentes -un modèle de l'enseignant soulignant les traits communs en un premier lieu, un modèle d'un spécialiste en second lieu.

La relation entre la F.I.E. (formation initiale des enseignants, formation des enseignants en préservice) et la F.E.S. (formation des enseignants en service) est un dilemme contemporain pressant pour la plupart des pays. Des périodes d'induction et des activités en service apparaissent comme nouvelles orientations dans la F.E. Dans d'autres pays, il existe le besoin reconnu d'intégrer ces trois aspects de la F.E., par ex. en termes de conceptions d'apprentissage à vie ou modèles de formation continue des enseignants.

Un autre aspect discuté dans beaucoup de rapports nationaux concerne les relations entre ce qui est reconnu sur une échelle nationale comme les quatre composantes de la F.E. en préservice, c.-à-d. les études des matières, la méthodologie/la didactique, la pédagogie et les stages. Particulièrement la composante basée à l'école -les stages- semble à l'heure actuelle nécessiter de nouvelles orientations. Il faut garder en mémoire que cette composante est encore très faible dans beaucoup de pays. Cela explique en partie l'intérêt porté sur les programmes d'induction dans les pays où de tels programmes sont en conséquence discutés en termes très semblables à ceux utilisés dans des pays où les composantes basées à l'école dans les programmes de la F.I.E sont très forts. Etant donné que le développement de nouvelles stratégies visant à mettre l'accent sur les composantes basées à l'école semble à première vue logique, beaucoup d'éducateurs formateurs d'étudiants sentent cela comme étant aussi problématique.

Il faut ajouter à cela deux remarques critiques: Un des points forts d'une approche comparative est de rendre possible l'évaluation des expériences faites dans d'autres pays et de les reporter aux problèmes de son propre pays. Il faut réitérer le fait que rien de ce qui a été décrit auparavant comme de nouvelles orientations n'a été essayé et testé quelque part en Europe. De plus des orientations ne peuvent être considérées comme nouvelles que dans ces pays spécifiques et non pour tous. La seconde remarque concerne trois domaines qui font étonnement défaut dans la plupart des rapports nationaux. Le fait de regarder en quoi ces domaines consistent nous permet de réfléchir sur les raisons qui expliquent pourquoi ils font défaut.

(a) Il est de notoriété publique que la classe (l'origine sociale) joue un rôle déterminant à tous les niveaux du système éducatif, y compris au niveau de l'enseignement supérieur. Non seulement les facteurs de classe sociale définissent le contenu des programmes et des stratégies dans l'enseignement supérieur/la F.E., avec d'importantes conséquences sur la sélection sociale de l'enseignement supérieur, mais aussi du point de vue des étudiants, le syndrome de réussite, l'utilisation de la langue, la disponibilité de modèles de gratification différés, etc. sont directement liés au vécu des différentes classes. Tous ces aspects sont partie intégrante de l'éternel problème que nulle part il n'a été possible de mettre en place l'égalité dans les écoles publiques indépendamment de l'origine sociale et cela qu'importe le système de scolarisation.

(b) Des pays au sein de l'Europe sont devenus ou deviennent de plus en plus multiculturels. La coopération et les échanges entre les pays de la CE augmentent et la dimension européenne de l'enseignement et de la F.E. est massivement promue. D'un autre côté, la coopération

multiculturelle et les échanges entre les pays ne jouissent du statut d'un domaine prioritaire. Tout au contraire, des expressions violentes de racisme et d'autres formes d'intolérance et de discrimination sont présentes dans beaucoup des Etats membres, promues par les administrations, les mass média et d'autres parties du spectrum politique. Il semble que les immigrants ont d'énormes difficultés à devenir eux-mêmes enseignants et le nombre croissant de tels enseignants devrait être considéré comme un important besoin.

(c) De plus, il y a le fait que la majorité des enseignants sont des femmes et le processus continu de féminisation dans la profession d'enseignant est observable. Au niveau de la F.E., ce n'est pas partout le cas. Néanmoins la vaste majorité des étudiants dans la F.E. sont des femmes. Cette spécificité est cependant absente des discussions sur les besoins récents et les nouvelles mesures.

4.2 Voies pour renforcer la dimension européenne dans la formation des étudiants

Beaucoup des aspects sur l'état présent de la formation des enseignants jugés vraiment insatisfaisants par les experts ne sont pas du tout des problèmes propres aux Etats membres mais des problèmes d'une ampleur européenne (si ce n'est universelle). Cela a été parfaitement prouvé par le projet SIGMA sur la formation des enseignants et au cours de la conférence à Osnabrück. Il paraît donc dorénavant plus logique, du point de vue de la profession d'enseignant, d'en discuter dans un contexte européen et d'essayer de provoquer des changements à travers la coopération européenne.

Les participants du projet SIGMA et de la conférence ont défendu le fait qu'une vision plus large ainsi que des initiatives plus systématiques et plus coordonnées seront nécessaires dans le futur pour garantir que la F.E. sera en position d'intensifier et de mettre en valeur la qualité de ses activités de coopération européenne ainsi que de tirer de plus grands bénéfices d'une intégration européenne. La F.E. elle-même devra faire des efforts monstres pour développer de telles visions et initiatives mais il lui faudra certainement l'appui des institutions de l'enseignement supérieur, des Etats membres, du Parlement européen et de la Commission Européenne.

La F.E. a été confrontée dans le passé à certaines difficultés dans le cadre des programmes d'action européens (ERASMUS, LINGUA, TEMPUS, etc). Cela a conduit à de nombreuses initiatives spéciales et à des actions-pilote provenant de la Commission. Statistiquement, la F.E. n'est pas mieux représentée maintenant que deux ou trois ans auparavant selon les chiffres mis à la disposition pour la conférence d'Osnabrück. Cependant la moyenne européenne plus ou moins satisfaisante cache un grand nombre de problèmes en détails, entre autres, une représentation très inégale des Etats membres dans les programmes d'action européens, avec de grands pays tels que la France, l'Allemagne et l'Italie qui sont sous représentés dans la catégorie de la F.E. Ceci n'est pas une raison pour croire que dans la F.E., les effets synergiques désirés et le développement de la dimension européenne sont pleinement achevés.

Dans les rapports nationaux et lors des discussions survenues dans les groupes de travail, les ateliers et les sessions plénières de la conférence SIGMA, il fut sans cesse souligné que les besoins présents à court et à long terme dans la F.E. ne peuvent qu'être partiellement satisfaits sur la base des chapitres différents de SOCRATES. Il faut faire ainsi des efforts pour établir une structure permettant la profession, avec l'aide des Etats membres, du Parlement européen et de la Commission Européenne, et de créer les synergies nécessaires entre les différents programmes d'action (SOCRATES, LEONARDO, TEMPUS, EU-USA, MED-CAMPUS, ALFA etc.) et dans les programmes spécifiques d'action (en particulier SOCRATES,

LEONARDO) et pour forger des liens plus étroits entre la formation des enseignants, R&D et les initiatives de développement régional.

En ce qui concerne la coopération européenne des éducateurs formateurs d'enseignants et des étudiants-professeurs dans les projets et le réseau, un nombre d'éléments stratégiques a été discuté et traduit en propositions et hypothèses:

(1) Faciliter et promouvoir la reconnaissance des diplômes entre les institutions de la F.E. dans l'Union européenne -Le problème des obstacles posés pour la mobilité des étudiants entre les différentes institutions de l'enseignement supérieur s'est accru de plus en plus au cours des dernières années. Finalement les facteurs suivants semblent être impliqués (différents facteurs devraient être pris en compte dans le cas de la mobilité du corps enseignant):

- les restrictions administratives,
- les problèmes de reconnaissance,
- les problèmes administratifs et pratiques,
- les problèmes financiers,
- les informations inadéquates.

De plus il se peut que des facteurs particuliers opèrent dans le cas de la F.E.

- le statut légal des enseignants/des éducateurs formateurs d'enseignants,
- les comportements des facultés universitaires en ce qui concerne les échanges,
- le statut particulier de la part des institutions de la F.E.,
- la structure des cours et les conditions d'évaluation,
- la compétence linguistique.

Parmi ces facteurs, les aspects des programmes et la question de la reconnaissance des diplômes et des certificats semblent être au centre des débats. Les participants ont accepté généralement le fait qu'il existe un besoin urgent de concevoir plus de stratégies efficaces afin de s'attaquer à ce problème. Etendre le système de l'ECTS à la F.E. pourrait être un élément dans ce processus. En même temps il fut souligné que les chemins empruntés traditionnellement pour traiter du problème de la reconnaissance, par ex. les négociations officielles entre les Etats sur les formes de reconnaissance générale des diplômes pour des groupes spécifiques du métier ont eu un effet assez limité. Il en est de même pour les garanties existantes des droits individuels comme dans une série d'articles du traité de la Communauté Economique Européenne (art. 48, 52, 59 sur la non discrimination pour des raisons de nationalité; art. 49, 56 sur l'immigration et le séjour dans n'importe quel Etat membre) et pour les décisions prises par le Conseil des Ministres à un niveau européen en 1988 sur les lois générales de reconnaissance des diplômes académiques bien que le minimum de trois années d'études comme condition de reconnaissance semble être entièrement raisonnable.

Les participants ont discuté du fait que le problème de reconnaissance devrait être vu comme un sujet à traiter par les institutions de l'enseignement supérieur/les institutions de la F.E. elles-mêmes si elles désirent sérieusement progresser vers une coopération européenne encore plus intensifiée. La reconnaissance à des fins académiques devrait être foncièrement distinguée de celle à des fins professionnelles mais d'un autre côté, les synergies entre les deux secteurs pourraient être entrevues. En fait la Commission européenne est en train de discuter de telles synergies.

Le document en question de la Commission publié en décembre 1994 dresse la liste des propositions et stratégies qui pourraient être automatiquement appliquées par les institutions de la F.E. Elles englobent

- le développement d'un réseau d'informations de haute qualité sur les systèmes de l'éducation en Europe (offrant des possibilités d'amélioration pour les institutions de la F.E. et les réseaux),
- l'établissement de réseaux d'institutions de l'enseignement supérieur,
- l'harmonisation des programmes d'études sur la base d'un consensus entre les institutions de l'enseignement supérieur,
- l'encouragement de l'évaluation de la qualité des programmes d'études et des cours/modules.

De telles stratégies pourraient permettre aux institutions coopérantes de la F.E. d'en venir à des accords sur l'équivalence des cours/modules, ce qui pourrait amplement faciliter la mobilité

(2) Etendre l' European Course Credit Transfer System (ECTS) à la F.E. - La mobilité des étudiants est un élément prédominant dans la coopération interuniversitaire organisée par les institutions de l'enseignement supérieur et promu par la Commission européenne pour améliorer la qualité de l'enseignement . L' European Course Credit Transfer System (ECTS) a été développé comme schéma pilote dans le programme E.R.A.S.M.U.S. afin de faciliter la reconnaissance académique pour les études à l'étranger si bien que les étudiants peuvent se mouvoir librement dans un groupe d' universités européennes. Grâce au nouveau programme d'action S.O.C.R.A.T.E.S., le système ECTS se meut maintenant de son stade de projet pilote restreint vers un usage plus grand, comme un élément de la dimension Européenne dans l'enseignement supérieur.

Cela ouvre une nouvelle voie à la F.E. et il a été suggéré que l'espoir d'ouvrir le système ECTS à un partenariat des institutions de l'enseignement supérieur devrait être encouragé le plus que possible. ECTS est un instrument qui permet de créer une transparence, de construire des ponts entre les institutions et d'élargir les choix mis à la disposition des étudiants. Le système rend la tâche plus facile aux institutions pour reconnaître les performances des étudiants par l'utilisation d'évaluations comprises par tous -crédit et niveau- et il procure un moyen d'interprétation de systèmes nationaux des allocations de crédits. Le système ECTS repose sur trois éléments-clé : l'information (sur les programmes d'études et la réussite des étudiants), des accords mutuels (entre les institutions jumelées et les étudiants) et l'utilisation des crédits du ECTS (pour indiquer la répartition du travail des étudiants). Ces trois éléments-clé sont rendus opérationnels par l'utilisation de trois documents-clé - les brochures d'information, les formulaires d'inscription/les conditions d'entrée et les bulletins de notes.

Les participants considèrent que les problèmes rencontrés dans le système ECTS doivent conduire au rapprochement de l'ECTS et du système national de crédit (s'il existe). Cela comprend des questions allant de l'allocation de crédit de chaque unité et l'échelle d'évaluation et les problèmes de la ECTS provenant des différents systèmes d'échelle dans les pays européens. Cependant il fut reconnu que l'ECTS est un outil flexible favorisant la communication et la transparence parmi les universités. L'introduction du système ECTS devrait stimuler les réflexions au sein d'une université sur la validité de ces procédures comme sur les discussions et les comparaisons de cours (contenus, méthodes d'enseignement, etc.). L'ECTS peut donc se révéler être un instrument utile quand les contacts avec les universités jumelées offrent une palette de choix importante aux étudiants (par ex. des cours qui ne sont pas proposés à l'université d'origine).

Il fut aussi proposé d'étendre l'ECTS au niveau du troisième cycle universitaire de la formation des futurs professeurs en préservice. Puisque la reconnaissance des périodes d'études et les diplômes furent considérés ici comme conditions préalables, de plus amples

efforts seront à fournir dans le domaine de la reconnaissance éventuellement avec l'aide de la Commission européenne.

(3) Définir les résultats des programmes-clé dans la F.E. Les participants ont souligné le fait qu'un programme commun clé n'exclut en aucun cas la dimension nationale ou régionale. L'identification d'un programme-clé est en fait facilité par trois facteurs :

- Les composantes du programme de la F.E. sont plus ou moins les mêmes partout en Europe : une ou plusieurs matières liées aux matières scolaires, aux sciences de l'éducation, à la méthodologie/didactique des matières et à l'expérience pratique.

- Même au regard des théories, thèmes et sujets couverts par le programme de la F.E., il semble y avoir des chevauchements et des similarités entre les pays de l'Europe selon une récente étude menée par la Commission européenne.

- Il est extrêmement important de savoir que les problèmes auxquels sont confrontés les éducateurs formateurs d'étudiants et les étudiants de nos jours en Europe sont principalement les mêmes au niveau du processus d'enseignement-apprentissage de tous les jours.

Désormais des efforts pour définir plus précisément des programmes semblent vraiment en valoir la peine. Un des domaines cité étant d'une énorme importance est celui de l'éducation comparée. Ce dont les programmes de la F.E ont besoin, c'est en même temps la liberté (par ex. suffisamment de temps pour l'incorporer) et l'obligation de fournir un programme rigoureusement conçu de l'éducation comparée européenne, avec la possibilité de stages pratiques dans les autres pays. Une éducation comparée pourrait former une partie importante d'un cours aboutissant à la remise d'un diplôme universitaire dans un quelconque pays, avec l'appréhension d'une critique de fonds que le tout ne constitue plus une "théorie nébuleuse". Malheureusement il est plus facile de le dire que de le faire. La structure et l'organisation des systèmes de l'Éducation nationale tournent autour de questions idéologiques et politiques récurrentes, ce qui trouble la base d'une coopération internationale. Dans beaucoup de cas cela se révèle valable pour les tendances dominantes dans l'éducation comparée et des approches alternatives devront être développées pour promouvoir la mobilité et la coopération internationales.

(4) Introduire une dimension européenne dans les expériences basées à l'école dans la F.E. - Deux points principaux ont émergé des discussions :

(a) Tous les pays doivent comprendre, dans le contexte de la coopération européenne dans la formation des enseignants, qu'il existe d'autres modèles d'expériences à l'école que de prendre en charge des classes. En fait, pour des raisons purement linguistiques, les stages à l'étranger comme stage en responsabilité est une proposition difficile à mener pour les étudiants de la plupart des pays. Il nous faut ainsi être conscient de l'existence d'autres modèles d'un travail basé à l'école et en tirer avantage. Par exemple :

- observation de classes, suivie d'une discussion avec le professeur. Cela nécessite une formation pour savoir *comment* observer -une technique très utile à laquelle les étudiants doivent être initiés.

- observation de l'organisation générale d'une école de même que de son contexte social et économique.

- développement de propositions en faveur de changements à la lumière d'informations récentes de la part du pays observé.

- travail d'équipe avec le professeur dans la planification du travail de classe.

- courtes contributions aux cours ou avec de petits groupes d'élèves.

Il faut se demander raisonnablement si le but recherché par les activités de coopération européenne est simplement d'acquérir les mêmes techniques que celles que l'on pourrait (devrait) acquérir dans son propre pays (et en effet si les étudiants sont évalués lors de leur retour afin de contrôler s'ils ont acquis les mêmes techniques/fait des progrès semblables à ceux de leurs collègues qui ne sont pas partis à l'étranger) ou si de telles activités devraient avoir d'autres buts.

Il est aussi important de savoir où il y a des différences entre les pays dans les modèles de l'expérience acquise à l'école dans la F.E. En fait il nous faut avec raison prendre en considération le fait que l'enseignement dans tous les pays est surtout une culture (façons communes de penser, d'agir) ou, mieux, une subculture profondément enracinée dans la culture du pays en question.

L'expérience pratique dans les écoles étrangères constitue avant tout une conjonction de cultures. Grâce à cette conjonction, il peut surgir un enrichissement mutuel. Construire l'Europe ne signifie pas imposer une uniformité mais enrichir ses diversités naturelles. De ce fait, nous constatons et acceptons que les étudiants qui retournent dans leur pays après un séjour à l'étranger comprennent mieux les élèves étrangers de leur propre pays. De même les élèves dans les pays qui reçoivent des étudiants étrangers se réjouissent et font l'heureuse expérience de connaître un professeur étranger.

(b) S'il fut question de répéter simplement les mêmes solutions, de reproduire la pratique observée comme le ferait un apprenti, alors peut-être que les stages d'un exécutant considérés *comme un modèle* (plutôt que la préparation plus structurée exigée d'un professionnel) serait adéquate. Mais dans de telles circonstances la pratique n'éduque pas d'une façon structurée l'individu à concevoir des solutions appropriées pour différentes situations, chacune avec de nouvelles exigences.

Une des fonctions primordiales des expériences à l'école dans la F.E. est de renverser les valeurs qui n'avaient pas été remises en cause par les étudiants alors qu'ils étaient élèves, de leur démontrer que la profession va de l'avant, et de rechercher une amélioration constante. Les techniques du métier, largement dérivées de la pratique, doivent être acquises par les professeurs débutants. La caractéristique de ce processus est que ces techniques sont trop souvent perçues en même temps par les professeurs et les étudiants comme antithéoriques ou même anti intellectuelles. Un des problèmes de fond de la F.E. est de savoir comment reconcilier ces deux éléments.

Dans ce contexte, il fut remarqué avec regret qu'il existe un mouvement récent dans certains des pays de la CEE qui vise à placer la formation de plus en plus dans les écoles au détriment manifeste du processus selon lequel la pratique est enrichie par la théorie qui elle-même est construite à partir de références à une grande variété de différentes pratiques. Cela en tête, le pouvoir éducatif du dialogue, de la discussion entre les professeurs formateurs, les professeurs de la classe et le tuteur universitaire a été promu par les participants.

Il fut souligné que des expériences relevantes ont déjà été vécues dans certains programmes intensifs d'ERASMUS sous l'égide des éducateurs formateurs.

- Les étudiants d'un grand nombre de pays différents ont préparé un cours "modèle" ; ensuite, ils se sont rencontrés et ont présenté leurs cours aux uns et aux autres, découvrant et comparant les différentes manières selon lesquelles ils avaient travaillé, les différentes données avec lesquelles ils avaient opéré.

- Après discussion avec les tuteurs universitaires participant, ils ont préparé de nouveaux cours à la lumière de nouvelles idées. Puis ils ont donné ce cours dans une école locale. Ce qui survint ensuite ce fut que le cours fut déconstruit et remodelé. Ils furent tous capables de dépasser leur modèle original pour créer quelque chose d'original qui ne fut pas nécessairement une imitation de la culture des autres pays. Ce processus montre un chemin qui prouve à quel point les enseignants en formation ont intériorisé leur expérience.

(5) Accentuer le rôle de la recherche dans la F.E. dans le contexte de la coopération européenne. - Beaucoup de participants à la conférence SIGMA ont mis l'accent sur le besoin urgent d'accroître le rôle de la recherche dans la F.E. et au sujet de la F.E. et particulièrement sur le besoin de donner beaucoup plus d'importance à initier les étudiants aux résultats et aux processus de recherche. Cela a été considéré comme un élément-clé dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement à l'école et des programmes et cours de la F.E. D'un autre côté, il faut prendre en compte que la recherche sur l'enseignement disponible jusqu'à présent a été dédaignée par les professeurs comme par les personnes responsables des directives. Toute tentative pour faire de la recherche sur l'éducation une force véritable de changement suppose donc une évaluation critique de son rôle et de nouvelles approches de la production et de la consommation des résultats de la recherche seront nécessaires. Beaucoup de professeurs formateurs considèrent le nombre croissant de projets internationaux comme un élément important pour faciliter ce processus. A l'heure actuelle, de tels développements sont entravés par la perspective nationale ou même plutôt "provinciale" prédominante de la recherche sur l'enseignement dans les Etats membres, spécialement dans l'Education comparée.

(6) Utiliser les centres nationaux d'enseignement par correspondance et à distance pour promouvoir la coopération européenne dans la F.E. Les centres nationaux d'enseignement par correspondance et à distance (C.N.E.C. et C.N.E.D.) sont ressentis comme devenant primordiaux dans les systèmes éducatifs européens en général et dans la F.E. en particulier. Le concept de C.N.E.C./C.N.E.D. n'est pas toujours parfaitement clair et on pourrait imaginer différentes définitions et descriptions. Les concepts utilisés par les participants furent par ex. :

- utilisation de l'informatique dans l'éducation,
- l'apprentissage assisté par l'ordinateur,
- utilisation des multi-média,
- téléenseignement,
- apprentissage flexible et indépendant ("Soyez responsables de votre propre formation"),
- promotion de la mobilité intellectuelle.

Comme le concept est en continuelle évolution, il se peut qu'une définition simple et finale n'est pas souhaitable.

Il fut suggéré que la F.E. pourrait tirer avantages des C.N.E.C./C.N.E.D. de diverses manières:

(a) l'aspect distance. Avec les C.N.E.C./C.N.E.D., il n'est plus nécessaire pour les étudiants d'aller à l'université pour assister aux cours. S'ils venaient à posséder un ordinateur et un modem, ils pourraient communiquer avec les éducateurs formateurs, les tuteurs et les étudiants de leur année d'études par télécommunication. Cela offre de nouvelles chances pour étudier à l'université ou dans d'autres établissements à ceux qui ne sont pas à même de voyager ou qui habitent dans des régions lointaines. Un autre avantage est le suivant : on ne doit pas tout faire pendant les heures normalement d'ouverture/heures de bureau. Selon la situation personnelle de l'étudiant(e) et les autres devoirs qu'il/elle a à remplir, il y a la possibilité de suivre des cours, de poser des questions et de répondre à des questions presque à n'importe quelle heure, par ex. même tard dans la soirée.

(b) l'aspect méthodologie. Les C.N.E.C./C.N.E.D. ont mis en place des nouvelles façons de penser sur la méthodologie de l'enseignement. Il y a des façons d'enseigner plus effrayantes (et plus efficaces) que les cours magistraux dans un sens traditionnel. L'utilisation de nouvelles technologies permet aux étudiants d'apprendre plus indépendamment que cela ne serait le cas dans une structure de cours traditionnel et aussi indépendamment des éducateurs formateurs. Cela devrait contribuer à encourager la motivation et à encourager à prendre des responsabilités pour ses propres études.

(c) l'aspect information. Les étudiants et le corps enseignant sont en mesure d'être en rapport avec les autres universités et établissements et ont accès à des vastes sources d'informations qui ne sont pas toujours disponibles dans des institutions individuelles de l'enseignement supérieur, par ex. via l'internet.

(d) l'aspect communication. Sous le précédent programme E.R.A.S.M.U.S., seul un faible pourcentage d'étudiants et du corps enseignant avait la chance (ou saisisssait la chance) de participer à un projet de mobilité. Etant donné que la mobilité physique de tous les étudiants et de l'ensemble du corps enseignant n'est de toute façon qu'utopie et n'est probablement même pas désirée, d'autres moyens pour promouvoir la communication et la coopération ont été recherchés. Une des solutions pourrait être la "mobilité virtuelle" c.-à-d. les étudiants et les éducateurs formateurs communiquent et échangent leurs idées avec les collègues des autres universités, des autres pays et de d'autres cultures via la poste informatique (electronic mail).

Certains participants ont souligné que l'utilisation des C.N.E.C./C.N.E.D. soulève toujours un certain nombre de problèmes :

(a) l'aspect financier. Il semble que trop peu d'argent soit investi dans les C.N.E.C./C.N.E.D. Les hardwares et les softwares sont très chers , ce qui risque de créer un fossé entre les universités riches et pauvres dans leur développement. La possibilité d'investissement conséquent dépendra principalement du nombre d'étudiants participant aux programmes des C.N.E.C./C.N.E.D.

(b) l'aspect analphabétisme. L'analphabétisme devient de plus en plus manifeste spécialement dans les institutions de la F.E. Cela est affligeant lorsque l'on regarde le développement dans les secteurs de l'école primaire et secondaire. Les établissements du secondaire sont parfois beaucoup plus avancés comparés aux institutions de F.E. Il serait désirable que les institutions de la F.E. puissent s'informer les unes les autres sur les nouveaux développements des C.N.E.C./C.N.E.D. de façon plus systématique.

(c) l'aspect relations humaines. L'apprentissage à distance n'aide qu'un peu ou pas du tout à promouvoir les relations humaines. Ainsi la mobilité physique ne pourrait pas être considérée comme n'étant pas entièrement nécessaire avec les C.N.E.C./C.N.E.D. Les différences culturelles ne peuvent être surmontées en restant assis derrière des machines et on doit être clairement défini dans quelles phases de l'apprentissage et dans quels buts la mobilité virtuelle peut être d'un grand secours. Jusqu'à preuve du contraire, elle ne pourrait complètement remplacer les formes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage.

(7) Souligner l'idée de formation continue des enseignants. La formation continue des enseignants et la formation des enseignants en service comme partie essentielle de celle-ci donnent constamment lieu à des débats passionnés et à des idées controversées. Dans beaucoup de pays, concevoir et établir une relation réaliste entre les besoins actuels des enseignants/éducateurs formateurs et les objectifs énoncés en théorie, cela semble déjà être un problème insurmontable. En effet l'élément central de la formation des enseignants en

service, sa principale priorité est de savoir qui prend la responsabilité ultime et qui décide des activités d'enseignement (canaux, objectifs, contenus, etc.).

Bien que tout le monde pose comme principe -au moins au niveau théorique- qu'une véritable F.E.S. (formation des enseignants en service) ne peut exister sans la liberté de choix, le système qui est opérant ou prévu dans beaucoup de pays reproduit grandement le modèle traditionnel. Ce sont ainsi les cercles traditionnels (Ministre de l'Education, universités, centres spécialisés, inspections générales, conseil pédagogiques, etc.) qui décident des programmes de formation sans prendre pour autant en compte les besoins réels des participants (potentiels).

Les types de F.E.S. suivants sont les plus courants dans beaucoup de pays :

- cours d'introduction pour les nouvelles recrues,
- cours magistraux de mise à jour, souvent annuels, proposés par les universités ou les collègues responsables de la F.E.S.,
- séminaires et stages pratiques en entreprise organisés à l'initiative des associations et organisations,
- journées d'information organisées par les conseillers pédagogiques, les instituts de pédagogie, etc.,
- formation en service à l'école.

En ce qui concerne le contenu de la formation, il est très souvent fixé sur une base purement académique tandis que la pédagogie et la méthodologie s'unissent pour former un mélange de recettes simplistes et technocratiques et des stratégies à appliquer.

La participation active des enseignants au développement du programme de la formation des enseignants en service est absolument nécessaire si l'on désire améliorer la qualité de la formation continue ainsi que son efficacité. Il est urgent de prendre une orientation toute autre vers un schéma "à la carte" pour satisfaire les besoins divers de chaque enseignant. Une telle orientation devrait être une stratégie qui devrait donner lieu et soutien à des formes de formation autodidacte des enseignants.

Puisque tous les programmes de formation limités dans le temps sont tenus de provoquer des problèmes précis dans des situations précises, un système de formation autodidacte ne tentera pas de formuler des questions et de mener aux réponses adéquates de façon monolithique et théorique comme il en est souvent le cas dans des variantes traditionnelles de la formation des enseignants en service. A la place, il devrait offrir des possibilités aux professeurs pour formuler explicitement leurs propres problèmes et leur permettre de trouver les réponses appropriées. En outre, un système de formation autodidacte ouverte et flexible encouragerait l'enseignant à élargir sa propre opinion et son point de vue et à les renforcer, dépendamment des besoins individuels et à devenir plus confiant dans sa manière d'enseigner dans la même mesure que le système offre la possibilité de développer des structures conceptuelles, des hypothèses à vérifier et à prouver et des problématiques à examiner.

Annexe 1

Liste des membres du Comité Scientifique du projet SIGMA dans la formation des enseignants

Allemagne :	Theodor Sander (Université d'Osnabrück)
Autriche :	Friedrich Buchberger (Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich, Linz)/Karl-Heinz Gruber (Université de Vienne)
Belgique :	Ronald Soetart/Kathleen van Heule (Université de Gand)
Danemark :	Birgitte Elle (Université de Copenhague)
Espagne :	Arturo Delgado Cabrera (Université de Las Palmas de Grande Canarie)
Finlande :	Sven-Erik Hansén (Akademi Åbo, Vasa)
France :	Danielle Zay (Université Paris 8)/Raymond Bourdoncle (Université de Lille III)
Grèce :	Penelope Kalliabetsou (Panepistimio Athènes)
Irlande :	John O'Brien (Université de Limerick)
Italie :	Luisa Santelli Beccegato (Université de Bari)
Luxembourg :	Robert Decker (Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques, Walferdange)
Pays-Bas :	Pieter Vroegop (Rijks Universiteit Leiden)
Portugal :	Bártolo Paiva Campos (Université de Porto)
Royaume-Uni :	Anthony E.Greaves (Université d'Exeter)
Suède :	Daniel Kallós (Université de Umeå)

Annexe 2

Programme de la conférence SIGMA à Osnabrück sur "La formation des enseignants en Europe. Evaluation et perspectives".

SIGMA-Projekt

Lehrerbildung in Europa - Evaluation und Perspektiven

Zusammenfassender Bericht an die Europäische Kommission

1. Vorbemerkungen

Viele Fachleute im Bereich der Lehrerbildung sehen es als zwingend notwendig an, grundlegende und weitreichende Innovationen auf diesem Gebiet einzuleiten. Ein systematisch durchgeführter Innovationsprozeß setzt jedoch voraus, daß ein ständig revidierter Bestand an umfangreichem, detailliertem Informationsmaterial zur Verfügung steht, das Auskunft über die vorhandenen Probleme, ihr Entstehen und ihre Ursachen gibt. Leider reicht der vorhandene Bestand an zugänglichem Informationsmaterial nicht aus, um die Probleme und Herausforderungen, die in den einzelnen Lehrerbildungssystemen bestehen, exakt definieren zu können. Neben dem Ausprobieren einer Struktur, die der eines Thematischen Netzwerkes sehr nahe kommt, war es eine der Hauptzielsetzungen des SIGMA-Projektes in der Lehrerbildung, diese bestehenden Lücken zumindest teilweise zu füllen. Unter dem Aspekt von Kooperation und Integration innerhalb Europas müssen sogar noch höhere Anforderungen an das Niveau und die Qualität der für besondere Aktionsprogramme benötigten Informationen gestellt werden. Angesichts eines derartigen Bedarfs kann man sagen, daß ein Analyse- und Reflektionsprozeß über die Probleme und Herausforderungen, die sich auf der Ebene der Institutionen in der Lehrerbildung unter einer vergleichenden Perspektive ergeben, gerade erst begonnen hat und daß alle Mitgliedstaaten sich viel stärker als bisher darum bemühen müssen, die Erstellung derartiger Analysen, zugeschnitten auf den Bedarf der Lehrerbildungsinstitutionen, zu fördern.

Sowohl aus den Länderberichten zum Stand der Lehrerbildung in den jeweiligen EU-Mitgliedstaaten, die für die SIGMA-Konferenz im Juni 1995 erstellt wurden (siehe Anhang 1 - Mitglieder des Wissenschaftlichen Komitees) als auch aus den Diskussionen, die während der Konferenz stattfanden (siehe Anhang 2 - Konferenzprogramm), geht deutlich hervor, daß die Lehrerbildung von allen Fachleuten als ein Wissenschafts- und Studienbereich angesehen wird, der eine wichtige Funktion im Prozeß der europäischen Integration zu übernehmen hat. Die große Anzahl von Studenten und Institutionen, die der Bereich der Lehrerbildung umfaßt, verdeutlicht anschaulich die wichtige Rolle, die die Lehrerbildung innerhalb des höheren Bildungswesens einnimmt, und unterstreicht ihre Funktion als wesentliches Element für die Vorbereitung der Lehrer auf ihre aktive Rolle im Bereich der Schulentwicklung. Mehr als tausend Institutionen und über 50.000 Dozenten in der Lehrerbildung sind an der Ausbildung von über einer halben Million Lehramtsstudenten in der Erstausbildung beteiligt, und über 5 Millionen Lehrer nehmen an der berufsbegleitenden Fortbildung teil. Dem steht gegenüber, daß in der Vergangenheit weder das Potential der Lehrerbildung im Hinblick auf eine Integration Europas voll ausgeschöpft noch die Einführung der Europäischen Dimension genügend für die notwendige Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung genutzt wurde.

Im Vergleich zu anderen Wissenschaftsbereichen ist der Bereich der Lehrerbildung durch ein Zusammentreffen von besonderen Eigenheiten und spezifischen Strukturproblemen gekennzeichnet: Eines der wesentlichsten Merkmale der Lehrerbildung ist sein direkter Bezug zu einer Vielzahl von anderen Fachgebieten verschiedener Fakultäten und Fachbereichen (z. B. Sprachen und Literatur, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Geschichte). Somit treffen Kooperationsvorhaben der unterschiedlichsten Bereiche im Hochschulwesen im Brennpunkt

der Lehrerbildung zusammen. Dies ist genau der Punkt, in dem sich die Lehrerbildung von anderen Studienbereichen unterscheidet.

Es ist nicht leicht, diese verschiedenen Elemente im Curriculum der Lehrerbildung inhaltlich aufeinander abzustimmen, und viele der Lehrerausbilder sehen diese Aufgabe immer noch als eines der größten Probleme an. So scheint es curriculare Bestandteile zu geben, die in fast allen existierenden Modellen der Lehrerbildung gemeinsam auftauchen: pädagogische Studien in den Erziehungswissenschaften; fachwissenschaftliche Studien, fachspezifische Methodologie/Fachdidaktik und grundlegende praktische Lehrerfahrungen (da es keine eindeutige Terminologie gibt, die durchgängig in allen kulturellen Kontexten verwandt wird, müssen die Begriffe zwangsläufig in den jeweiligen europäischen Zusammenhängen mit verschiedenen Inhalten besetzt sein). Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann man die Summe dieser Elemente nur als Konglomerat beschreiben, das als das Ergebnis einer historischen Entwicklung zu verstehen ist und nicht als logische und rationale Form von Arbeitsteilung.

Neben dem fehlenden inhaltlichen Zusammenhang sind auch der Stellenwert und die Rolle, die die verschiedenen Elemente zu übernehmen haben, stets Gegenstand von Kontroversen gewesen. Je nach Altersgruppe der zu unterrichtenden Schüler und dem Schultyp, der als zukünftiger Arbeitsplatz angestrebt wird, mißt man den Erziehungswissenschaften als Disziplin, der Fachdidaktik und den zu studierenden Fächern eine unterschiedliche Bedeutung zu. Dabei werden weder diese Unterschiede noch die quantitativ untergeordnete Rolle, die die Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung spielen, als generell sinnvoll oder logisch akzeptiert. Es herrscht keineswegs Einigkeit darüber, welchen der Elemente ein stärkeres Gewicht zuzumessen ist, damit die Qualität der Lehrerbildung verbessert werden kann.

Das gleiche trifft auf das Verhältnis der Lehrerbildung zur Schule zu und - auf allgemeinerer Ebene - auf das Verhältnis zwischen Erstausbildung, Berufseinführungsphase und berufsbegleitender Weiterbildung. Allgemein übereinstimmend wird festgestellt, daß die inhaltliche Abstimmung unter den einzelnen Elementen in allen Modellen unzureichend ist und beträchtlich verbessert werden muß. Dagegen ist man unterschiedlicher Meinung darüber, ob der Ausbildungsanteil an der Schule oder der an der Universität vergrößert werden sollte, und gleichermaßen darüber, ob ein stärkeres Gewicht auf die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung oder die Erstausbildung zu legen sei.

Es bleibt festzuhalten, daß die Lehrerausbildungsprogramme und -kurse in Europa in verschiedenen institutionellen Formen organisiert sind. Der Prozeß der Verlagerung der Lehrerbildung in den Bereich der Universitäten hinein ist in verschiedener Weise und mit unterschiedlicher Schnelligkeit erfolgt und findet daher unter stark variierenden institutionellen Rahmenbedingungen und Reglementierungen statt.

2. Systeme und Modelle der Lehrererstausbildung: institutionelle, verwaltungsrechtliche und organisatorische Aspekte

Durch die Länderberichte über den jeweiligen Stand der Lehrerbildung und die in diesem Zusammenhang auftretenden Probleme sind in großem Umfang Informationen verfügbar geworden, die in einer derartigen Form kaum bisher verfügbar waren. Wie es bei den meisten Studien dieser Art der Fall ist, wurde in fast allen Berichten starkes Gewicht auf die institutionellen, verwaltungsmäßigen und organisatorischen Aspekte der Lehrerbildung gelegt. Man könnte daraus schließen, daß Dozenten in der Lehrerbildung generell diesen Aspekten und deren Auswirkungen auf die Resultate der Lehrerbildung große Bedeutung zumessen, obwohl man an deren wahren Bedeutung sicherlich zweifeln kann. Trotz des unbestrittenen Vorhandenseins gewisser Ähnlichkeiten kann es nicht überraschen, daß die in der

Erstausbildung der Lehrer existierenden Systeme und Modelle unter einer vergleichenden Perspektive allgemein eher den Eindruck einer großen Vielfalt statt einer Einheitlichkeit bieten. Diese Vielfalt ist das Ergebnis der Tatsache, daß die Lehrerbildungssysteme jeweils in ihrem speziellen nationalen Gefüge unter bestimmten Bedingungen eingerichtet wurden, wobei sie stark dem Einfluß der politischen Diskussion zwischen den hieran beteiligten Akteure unterlagen.

2.1. Einige Ähnlichkeiten und gemeinsame Trends

In den meisten Mitgliedstaaten der Europäischen Union sind jedoch breitere und nicht immer konsistente gemeinsame Grundmuster und Trends in der Entwicklung der Lehrerbildungssysteme festzustellen. Es sollte nicht unerwähnt bleiben, daß auch diese Muster und Trends in den letzten Jahren wiederum durch neue Leit motive in Frage gestellt werden.

- (1) Die Zulassungsbedingungen für die Erstausbildung der Lehrer sind verschärft worden, und es wurden strengere Kriterien eingeführt. In den meisten Ländern müssen Studienbewerber für das Lehramt an Primar- und Sekundarschulen über den qualifizierten Schulabschluß einer Sekundarstufe II verfügen, der erst nach mindestens 12 Schuljahren erreicht werden kann. In einigen anderen Ländern, in denen man dem Lehrerberuf einen höheren Status einräumt, werden sogar noch strengere Kriterien angelegt (z. B. Irland, Finnland). In den sogenannten 4+1 Modellen ist der erfolgreiche Abschluß eines wissenschaftlichen Studiums von (meistens zwei) Fächern, das über einen Zeitraum von mindestens 4 Jahren erfolgte, Ausgangsvoraussetzung für die Zulassung zur Lehrererstausbildung, wobei die praktische Ausbildung (meistens) ein Jahr lang dauert (z. B. Lehrerbildung in den Niederlanden für Lehrer an Oberen Sekundarschulen). In Frankreich gilt jetzt der erfolgreiche Abschluß eines dreijährigen Universitätsstudiums als generelle Zulassungsvoraussetzung für fast alle Lehramtsstudenten der Erstausbildung. Hier wird die berufspraktische Ausbildung an besonderen Institutionen (den 'Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres') innerhalb eines Zeitraums von zwei weiteren Jahren durchgeführt.
- (2) Die Länge der vorgesehenen Programme für die Lehrererstausbildung ist stark erweitert worden. Dies betrifft vor allem die Erstausbildung für Lehrer für den Vorschulbereich, die in den Sektor des Hochschulwesens mit Ausbildungsprogrammen von bis zu drei Jahren Dauer aufgenommen wurde (z. B. in Belgien, Finnland, Frankreich, Griechenland, Portugal, Spanien), obgleich sie in anderen Ländern im oberen Bereich der Sekundarschulbildung angesiedelt wird (z. B. Österreich, Italien) oder in anderer Form aus der Universität ausgegliedert oder unterhalb des Universitätsniveaus eingestuft wird (z. B. Deutschland). Mit Ausnahme von Italien beträgt zur Zeit die Mindestdauer der Ausbildung von Grundschullehrern drei Jahre an einer Institution im Bereich des Hochschulwesens. Die weiteren Ausbildungsprogramme für Lehrer (in allgemeinen Fächern an der Sekundarstufe bzw. Sekundarstufe II), die von den Universitäten angeboten werden, haben eine Mindestdauer von vier Jahren.
- (3) Für das Gebiet der Sonderpädagogik und für die Berufsbildung sind in vielen Ländern (neue) Systeme der Lehrererstausbildung eingeführt worden. Dies betrifft besonders die Lehrererstausbildung für die zukünftigen Handelsschullehrer, während die Programme für zukünftige Lehrer an Technischen Schulen in den meisten Ländern unzureichend geblieben sind. Es gibt nur wenige Länder (z. B. Deutschland, Österreich), die auf eine lange Tradition im Berufsbildungswesen zurückblicken können und über entsprechende Lehrerbildungssysteme verfügen.

- (4) Die Tendenz geht dahin, die Lehrerbildung in den Hochschulbereich zu integrieren und in die Universitäten zu verlagern, obwohl dieser Prozeß in den jeweiligen Ländern nach unterschiedlichen Mustern abläuft. Dieses hat nicht allein Auswirkungen im institutionellen Bereich, sondern verursacht manchmal auch Unruhe unter den Dozenten der Lehrerbildung (z.B. in Schweden), da hierdurch tiefverwurzelte Traditionen, nach denen Lehrer in verschiedene Kategorien eingeordnet wurden, in Frage gestellt werden. Auch unter den geänderten Bedingungen von formaler Integration bleibt die Aufsplitterung und Trennung in verschiedene Arten von Lehrerbildung und deren entsprechende Curricula weiter bestehen (z. B. Finnland, Deutschland, Spanien). Andererseits kann festgestellt werden, daß die Aspekte der Forschung und Entwicklung durch die Integration in alle Lehrerbildungskurse stärkere Beachtung finden.
- (5) Obwohl viele Programme der Lehrerbildung einen Prozeß in Richtung auf stärkere Formalisierung, Standardisierung und Rationalisierung durchlaufen haben, besteht in der Berufsausbildung für Lehrer weiterhin ein genereller Mangel an präziser Zielformulierung. Im Bereich der Erstausbildung für Primarsschullehrer wurden spezifischere Bestandteile eingefügt (z. B. Sonderstudien für spezifische Lernbereiche) bzw. eine stärkeres Gewicht auf angemessene Anteile im Bereich des Fächerstudiums gelegt. Erste Schritte wurden unternommen, um eine stärkere Anbindung der Programme der Lehrerbildung an die Schulen (und deren Lehrpläne) zu erreichen. und zwar in besonderem Maße für die Erstausbildung der Lehrer in der (oberen) Sekundarstufe. Manchmal wurde sogar versucht, die Verantwortung für den größten Teil der Lehrerbildung in die Schulen selbst zu verlegen (z. B. England und Wales).
- (6) In der Zwischenzeit enthalten viele Programme der Lehrerbildung in verstärktem Maße Elemente, die unter die Kategorie 'spezielle berufliche Vorbereitung' fallen. Dieses kommt in einer stärkeren Betonung des wissenschaftlichen Aspekts des Lehrerberufs (Erziehungswissenschaften, fachspezifische Didaktik/Methodologie) und den Elementen des praktischen Erprobens (Praxis des Lehrens unter Anleitung) zum Ausdruck. Die Bereiche, die am stärksten von dieser Entwicklung profitiert haben, sind insbesondere die Erstausbildung für Lehrer an allgemeinbildenden (unteren/oberen) Sekundarstufen und Lehrer an berufsbildenden Schulen.
- (7) In vielen Ländern hat man inzwischen die Bedeutung der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung und der lebenslangen Lehrerfortbildung erkannt und entsprechende (manchmal breit angelegte) Systeme für die berufsbegleitende Lehrerbildung eingerichtet (z.B. in Griechenland, Portugal und Spanien).

Obwohl die Bedeutung der eingeführten Neuerungen nicht heruntergespielt werden sollte, ist es doch zweifelhaft, ob diese breitangelegten Neuentwicklungen und Änderungen/veränderte Muster, tatsächlich

- a) nur Modifikationen beinhalten, die einer Philosophie des „more of the same“ folgen und im Grunde genommen die alte Sichtweise beibehalten, bei der die Lehrerbildung als Ausübung eines Kults betrachtet wird, oder
- b) beträchtliche Neuerungen und effektive Anpassungen an die veränderten Aufgaben widerspiegeln, oder
- c) als Beweis für substantielle und erfolgreiche Innovationsprozesse in der Lehrerbildung anzusehen sind.

2.2. Einige Unterschiede

Man könnte behaupten, daß die Komplexität und Verschiedenartigkeit der einzelnen Systeme und Modelle der Lehrerbildung in den bestehenden Studien nur in begrenztem Umfang dargestellt wird. Sie beruhen im allgemeinen auf dem Gedanken, daß die in dem jeweiligen Land herrschende Situation beschrieben werden soll, wobei generell die internen Unterschiede vernachlässigt werden. Selbst in Ländern, in denen die Region (wie z. B. in Spanien) oder andere verwaltungsmäßige Einheiten (wie die Länder in Deutschland) nicht mit der legislativen und verwaltungsmäßigen Verantwortung für die Lehrerausbildung betraut sind, schließt dieses keineswegs das Vorhandensein von internen Unterschieden aus. Hierüber ist jedoch noch wenig bekannt.

Auf diesem Hintergrund können folgende Unterschiede in den Modellen und Systemen der Lehrerbildung aufgeführt werden:

- (1) Klassifizierung der Lehrerausbildungssysteme nach dem Grad der Zentralisierung/Dezentralisierung der politischen Verantwortlichkeit und dem Grad an Autonomie, die den einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen eingeräumt wird. So gibt es Systeme, die auf dem Prinzip der strengen Zentralisierung beruhen (z. B. Griechenland, Italien), auf föderalistischen (z.B. Deutschland und Belgien), oder regionalistischen (z. B. Spanien, Frankreich) Strukturen basieren oder in denen die Tertiären Bildungsinstitutionen selbst eine starke Position innehaben. Innerhalb dieses breiten Feldes sind die Institutionen der Lehrerbildung und ihre Programme entweder starker staatlicher Kontrolle unterworfen, z.B. durch staatliche Richtlinien oder wie in einigen Ländern durch eng vorgegebene Curricula, oder sie verfügen über einen hohen Grad an Autonomie.
- (2) Die Lehrererstausbildung ist dadurch charakterisiert, daß sie in verschiedene Abteilungen aufgegliedert ist und entsprechend dem jeweiligen Schultyp, an dem die Lehrer künftig unterrichten, an verschiedenen Institutionen angeboten wird (z.B. Vorschul-, Grundschul-, allgemeine Sekundarschul-, Sonderschul- und Berufsausbildung). Generell wird jedoch stets eine breitere Trennung zwischen dem a) allgemeinen und berufsbildenden Bereich und b) zwischen dem Primar-/Sekundarstufe I- und dem Sekundarstufe II-Bereich vorgenommen.
- (3) Die Institutionen sind auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems angesiedelt:
 - Die Erstausbildung für den Vorschulbereich liegt entweder auf der Ebene der Sekundarstufe II (z. B. Österreich, Italien) oder sie wird an Pädagogischen Hochschulen erteilt (z. B. in Belgien), an Institutionen für tertiäre (Berufs-) Bildung (z. B. in den Niederlanden) oder an Universitäten (z. B. Finnland).
 - Die Erstausbildung für Grundschullehrer erfolgt in einer ähnlichen institutionellen Vielfalt. So erhalten Grundschullehrer ihre Ausbildung auf der Ebene der oberen Sekundarschulen (z. B. in Italien), an nicht-universitären Institutionen im post-sekundären Bereich (Österreich - die Pädagogische Akademie), an Pädagogischen Hochschulen (z. B. Dänemark - das Staatsseminarium), an Institutionen für tertiäre (Berufs-) Bildung (z. B. in den Niederlanden und Portugal). In den meisten Ländern findet sie jedoch an Universitäten verschiedenen Typs statt (z. B. einerseits in Spanien und andererseits in Finnland und Deutschland).
 - Die Erstausbildung für Lehrer im Sonderschulbereich...
 - Die Erstausbildung für Lehrer im Berufsbildungsbereich weist eine Vielzahl von sehr unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten auf, so daß es sogar auf nationaler Ebene

Schwierigkeiten bereitet, diese in einer vereinfachten Form darzustellen. So gibt es in einigen Ländern verschiedene Ansatzpunkte für die Ausbildung zum Lehramt an berufsbildenden Schulen, die von der Berufsausbildung plus praktischer Berufserfahrung ausgehen können, von der akademischen Ausbildung oder von der Weiterbildung (z. B. Dänemark). In anderen Ländern wird zwischen einer obligatorischen und freiwilligen Berufsbildung unterschieden, wobei die Lehrerbildung dementsprechend entweder an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten stattfindet. Nur in einzelnen Fällen (Deutschland) wurde die Ausbildung für Berufsschullehrer fast vollständig in die Universitäten verlagert.

- (4) Die Ausbildungsinstitutionen für zukünftige Lehrer haben sehr unterschiedliche Muster für die Erarbeitung ihrer Studienangebote entwickelt.

Die Erstellung der Studienprogramme für die Lehrererstausbildung:

- obliegt der Zuständigkeit der Pädagogischen Hochschulen, die ausschließlich diesen Ausbildungsbereich anbieten (z. B. in Dänemark).

- erfolgt im Bereich der tertiären (Berufs-)Bildungsinstitutionen (z. B. in den Niederlanden);

- wird an den Abteilungen der Lehrerbildung unter der Verantwortlichkeit der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche durchgeführt (z. B. Klassenlehrer in Finnland);

- findet an verschiedenen (akademischen) Abteilungen statt, die nur für bestimmte Ausbildungsbestandteile zuständig sind (z. B. Österreich, Deutschland), wobei die jeweiligen Zuständigkeiten bei derartig aufgesplitterten Strukturen nicht immer sehr klar festliegen;

- wird auf verschiedene Institutionen verteilt, wobei die jeweiligen Verantwortlichkeiten den einzelnen Ausbildungsphasen entsprechend zugeordnet werden. Dabei sind die Universitäten für den ersten, hauptsächlich "theoretischen" Teil der Lehrerausbildung zuständig und die örtlichen/regionalen Schulämter, die pädagogischen Institute ohne akademischen Status und die Schulen übernehmen die Verantwortung für den zweiten, im allgemeinen "praktischen" Teil der Lehrerausbildung (z.B. das österreichische Modell für die Ausbildung der Lehrer an (oberen) Sekundarschulen; Deutschland).

- (5) Die Studienprogramme für zukünftige Lehrer weisen sowohl in ihrer Struktur als auch in ihrer Organisationsweise starke Unterschiede auf:

- Eine erste Unterscheidung wird mit der Einteilung in parallel laufende, integrative und konsekutive Modelle vorgenommen. Bei den parallel laufenden Modellen werden die verschiedenen o.a. Bestandteile der Lehrerbildung parallel zueinander studiert. Dabei wird häufig dem Studium der fachspezifischen Methodologie und dem Teil der praktischen Lehrtätigkeit starke Bedeutung zugemessen (z. B. in Österreich, Belgien, Irland, bei dem B.Ed.-Zweig in England und Wales). Viele Programme für die Erstausbildung von Grundschullehrern beruhen auf diesem Modell. Bei den integrativen Modellen werden die einzelnen Komponenten nicht nur parallel, sondern auch in integrierter Form angeboten, wobei sie den Schwerpunkt auf berufsrelevante Themen legen und den theoretischen und praktischen Teil des Studiums miteinander verbinden. In einigen Ländern kann man eine stärkere Tendenz zu den integrativen Modellen feststellen (z. B. in den skandinavischen Ländern, in Spanien). Bei den konsekutiven Modellen wird von den künftigen Lehrern gefordert, daß sie zuerst das disziplinäre

Studium/akademische Fächerstudium absolvieren, wobei manchmal auch die Erziehungswissenschaften mit eingeschlossen sind, und dann in einem zweiten Schritt eine Phase berufsspezifischer Studien und praktischer Lehrtätigkeit zusätzlich durchlaufen (z. B. die PGCE-Kurse in England und Wales). Viele Programme der Erstausbildung für Lehrer im (oberen) Sekundarschulbereich sind als konsekutive Modelle konzipiert (z.B. Irland, Niederlande, Portugal, Spanien).

- Eine zweite Einteilung wird mit der Unterscheidung nach modularisierten und nicht-modularisierten Modellen der Lehrererstausbildung vorgenommen. Modelle in Form von Modulen bieten klar definierte Einheiten (Module) an, wobei es den Lehramtsstudenten überlassen bleibt, in welcher Reihenfolge die einzelnen Module studiert werden. Diese Art des Studienaufbaus wird in einigen skandinavischen Ländern in letzter Zeit verstärkt angeboten (z. B. Finnland).
 - Eine dritte Einteilung erfolgt im Hinblick auf die sogenannten einphasigen und zweiphasigen Modelle der Lehrererstausbildung. In den einphasigen Modellen erhält der zukünftige Lehrer durch den erfolgreichen Abschluß seines Studiums die Möglichkeit, sich direkt mit seinem Universitätsdiplom auf einen Lehramtsposten zu bewerben, da davon ausgegangen wird, daß er/sie über alle notwendigen Qualifikationen für die Anforderungen des Lehrerberufs verfügt (z. B. Belgien, Italien). Im zweiphasigen Modell folgt auf die erste Phase, die sich auf den akademischen Teil der Ausbildung beschränkt, der zweite Teil der schulpraktischen Ausbildung, der spezielle theoretische Seminare mit hauptsächlich fachdidaktischem Inhalt beinhaltet (z. B. der Vorbereitungsdienst in Deutschland, das Unterrichtspraktikum in Österreich; Dänemark; das zweite Studienjahr an den IUFM in Frankreich). Jede Phase schließt mit einem besonderen Examen ab (in Deutschland die 1. und 2. Staatsprüfung; beide Examen werden von staatlichen Behörden durchgeführt).
- (6) Sowohl das Curriculum als auch die Inhalte der Lehrererstausbildung variieren sehr stark. Der Anteil der praktischen Lehrtätigkeit an der für die Gesamtdauer der Lehrererstausbildung vorgesehenen Zeit reicht von fast Null bis hin zu mehr als 50%. Das gleiche gilt für den Anteil der erziehungswissenschaftlichen Studien und den Teil der fachspezifischen Didaktik/Fächermethodologie sowie für das Studium der Fachwissenschaften. In einigen Ländern ist die Erstellung einer (erziehungswissenschaftlichen) Studie als integraler und wichtiger Bestandteil des Studiums vorgesehen (z..B. Finland), während in anderen Ländern diese Komponente völlig entfällt (z. B. Belgien).
- (7) Die für den Bereich der Lehrererstausbildung zuständigen Institutionen stehen entweder in sehr enger Verbindung mit den Schulen, den Schulsystemen und den an den Schulen stattfindenden bzw. geplanten Innovationen, oder sie erscheinen als ein vom schulischen Berufsfeld völlig losgelöster Bereich. Im allgemeinen kann man bemerken, daß die Tendenz dahin geht, sich zu bemühen, die bestehende Kluft zwischen der Lehrerausbildung und der Schule zu überbrücken, was manchmal gleichzeitig eine Beschränkung der Möglichkeiten zur Einflußnahme für die Institutionen der Lehrererstausbildung bedeutet (z.B. die Lehrerausbildung an der Schule in England und Wales).

2.3. Grundlegendes Faktum: Vielfalt der Systeme und Modelle

Während es tatsächlich bei den Berichten zum Stand der Lehrerbildung in den jeweiligen Ländern noch möglich war, Ähnlichkeiten und allgemeingültige Tendenzen in der

Entwicklung der Lehrerbildung herauszuarbeiten, entsteht bei einer Betrachtung der bestehenden gesetzlichen Regelungen und der Verwaltungsstrukturen, den institutionellen Rahmenbedingungen und organisatorischen Standards der generelle Eindruck, daß unter den Mitgliedstaaten eine große Vielfalt herrscht. Dieses Phänomen der Vielfalt könnte sogar noch stärker herausgestellt werden, wenn man sich von der Ideologie befreien würde, die davon ausgeht, daß man in der Lehrerbildung mit einer Vielzahl verschiedener "nationaler" Systeme konfrontiert ist. Interne Differenzen innerhalb der einzelnen "nationalen" Systeme werden nur selten analysiert. Anhand einer derartigen Analyse würde jedoch wahrscheinlich auffallen, daß die Unterschiede, die innerhalb des Systems eines spezifischen Landes bestehen, viel wesentlicher sind als die Unterschiede zwischen den Systemen der einzelnen Länder.

4. Prozesse und Ergebnisse der Erstausbildung für Lehrer: Der Lehr-/Lern-Prozeß

Traditionellerweise konzentriert sich die Analyse der Erstausbildung für Lehrer in vergleichender Perspektive auf Aspekte der legalen Normen, Strukturen der Verwaltung, organisatorischen Rahmenbedingungen und curricularen Vorschriften. Diese Aspekte stehen offensichtlich in direktem Zusammenhang mit dem Interesse des Staates, der die politische und verwaltungsmäßige Kontrolle über das System der Lehrerausbildung innehat. Das starke Interesse von staatlicher Seite ist leicht verständlich, wenn man berücksichtigt, daß fast alle erfolgreichen Absolventen der Lehrerausbildung eine staatliche Anstellung anstreben und die Lehrer rein rechnerisch die zahlenmäßig stärkste Gruppe unter den Beamten im Öffentlichen Dienst bilden. Andererseits kann eine derartige vergleichende Analyse, die sich allein auf diese Aspekte gründet, als nicht unproblematisch gesehen werden.

Das erste Problem liegt darin, daß sich traditionellerweise die Definition von Lehrerausbildung auf nicht ausdrücklich formulierte, grundlegende Annahmen über ihre politische und soziale Funktionsweise gründet (um nicht zu sagen, auf völlig unreflektierte Theorien über Gesellschaft und Staat). Wenn man sie offenlegen würde, könnten sie folgendermaßen formuliert werden:

- Der Staat/die Regierung hat das absolute Primat über die zivile Gesellschaft. Daraus folgt, daß die soziale Reproduktion der Bildungssysteme einschließlich der Lehrerbildungssysteme völlig oder fast vollständig durch den Staat/die Regierung, deren Interventionen und regulativen politischen Maßnahmen gelenkt wird.
- Die Realität der Bildungssysteme wird vollständig oder grundlegend durch normative Akte des Staates/der Regierung bestimmt (gesetzliche Vorschriften, Verwaltungsplanung und -normen, politische Absichten und Entscheidungen auf Parlamentsebene oder parteipolitischer Ebene usw.).
- Das Funktionieren der Bildungssysteme hängt vollständig oder grundlegend von der Organisationsstruktur ab, die der Staat/die Regierungsinstitutionen als allgemeingültig definieren.
- Der Staat/die Regierung verfügt über verlässliche Informationsquellen, die Auskunft darüber geben, welche Probleme im Bildungssystemen auftauchen und welche Mittel geeignet sind, sie zu lösen. Interventionen haben somit den gewünschten Effekt und haben keine unerwünschten oder gegenteiligen Auswirkungen.

Man kann bezweifeln, ob irgendeine dieser Annahmen durch eine gründliche Analysen der real stattfindenden Prozesse konkretisiert werden könnte. Aber genau hier wird dann das zweite generelle Problem deutlich. Eine genaue Darlegung und/oder kritische Analyse dieser

Annahmen im Hinblick auf ihre Gültigkeit, z. B. in Form von Ausarbeitung von Fallstudien zu speziellen Beispielen von legislativen oder administrativen Aspekten der Lehrerbildung, ist nur selten vorhanden. In den Fällen, in denen derartige Untersuchungen angestellt wurden, haben die Ergebnisse eher die Hypothese bestätigt, daß keine besonders starken Zusammenhänge zwischen der Gesetzgebung und der aktuellen Transformation der Lehrerbildung bestehen und daß vielmehr in der Lehrererstausbildung (eher indirekte) Einflüsse und Zwänge, die aus der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Entwicklungsdynamik resultieren, reproduziert werden. Angesichts der bestehenden Vielfalt der Systeme und Modelle der Lehrerbildung in Europa und der Erfahrung, die die einzelnen Länder mit verschiedenen Systemen und Modelle gemacht haben, die entweder zur gleichen Zeit oder zu verschiedenen historischen Zeitpunkten existiert haben, würde man erwarten, daß Versuche unternommen worden wären, die relative Effizienz dieser Systeme zu untersuchen. Es kann nicht daran gezweifelt werden, daß Politiker, Verwaltungsbeamte und Dozenten in der Lehrerbildung tiefverwurzelte Überzeugungen und Ansichten über die Begründetheit der gewählten institutionellen Form, der organisatorischen Rahmenbedingungen und der curricularen Normen haben. Solche Überzeugungen enthalten (meist heimliche) Annahmen über die Wirkungen der verschiedenen Arrangements, d.h. über die Auswirkungen, die sie auf den Lehr-Lernprozeß und dessen Ergebnisse haben könnten. So werden "gute" Systeme und Modelle von "schlechten" oder "nicht so guten" Systemen und Modellen der Lehrererstausbildung unterschieden, und zwar auf der Grundlage von Vorurteil und Aberglauben. Selten werden die Kriterien für derartige Beurteilungen offen dargelegt, und eine Hinterfragung der relativen Vorzüge durch vergleichende Forschung ist praktische nie erfolgt.

Heutzutage empfinden viele Lehrerausbilder mehr oder weniger deutlich, daß sich überall in Europa ein riesiger Berg an Problemen innerhalb der Systeme der Lehrererstausbildung aufgetürmt hat. Einige halten es daher für notwendig und angebracht, radikale fundamentale Reformen durchzuführen, andere erhoffen sich positiven Ergebnisse durch eine Verlagerung der Lehrerbildung in den Universitätsbereich, durch längere Dauer der Erstausbildung, eine Vergrößerung des praktischen Ausbildungsteils, noch weitere Curriculumreformen, einen verpflichtenden Berufseinführungsabschnitt für jedermann, eine Neuorganisation der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung usw. Aus der aktuellen Diskussion könnte leicht geschlossen werden, daß die Probleme, mit denen die Lehrerbildung derzeit konfrontiert ist, immer noch in vielerlei Hinsicht sehr unklar sind. Die Forschung auf diesem Gebiet ist offenbar unzureichend, obwohl wirklich kein Mangel an unterschiedlichen Meinungen, Aussagen, Behauptungen und Vermutungen herrscht.

Dies allein ist schon schwer zu verstehen, noch komplizierter jedoch ist ein weiteres Phänomen: Wir haben ohne Zweifel in Europa während der letzten 20 Jahre ausreichend Erfahrungen mit den an den Universitäten stattfindenden Umstrukturierungsprozessen in der Lehrerausbildung sammeln können, - einphasige, zweiphasige und dreiphasige Lehrerausbildungsmodelle, Lehrerausbildung mit und ohne spezifische berufsbezogene Vorbereitung, Lehrerausbildung mit und ohne vorangehende Berufseinführungsphase und mit längeren oder kürzeren Einführungszeiträumen usw. Trotzdem ist es höchst schwierig, über irgendeine der vergangenen Reformen Evaluierungen aufzutreiben, und dies mag auch der Grund dafür sein, daß ständig wieder die gleichen Vorschläge als Allheilmittel neu angeboten werden, und dies in einigen Fällen jetzt schon seit mehr als hundert Jahren, und es erklärt auch, warum die Verbesserungsvorschläge sich mehr auf Vorurteile und vage Annahmen gründen als auf logische und rationale Analyse.

Angesichts der Tatsache, daß sich das Hauptaugenmerk der Wissenschaftler hauptsächlich auf Aspekte der politischen und verwaltungsmäßigen Kontrolle der Lehrererstaubildung konzentriert, daß die Hypothesen über das soziale und politische Funktionieren der Lehrerbildung auf versteckten und unfundierten Annahmen beruhen und die entsprechenden Beschreibungen der Systeme und Modelle eher abstrakten und formalen Charakter haben, ist es äußerst schwierig, zu irgendwelchen Schlußfolgerungen über die Auswirkungen der Lehr- und Lernprozesse in der Lehrererstaubildung, sei es auf nationaler oder internationaler Ebene, zu gelangen. Tatsächlich findet eine Interessenverlagerung statt, bei der sich die Aufmerksamkeit von Fragen hinsichtlich des Lehr- Lernprozesses, der Förderung der Kompetenzen von Lehramtsstudenten, einer Qualitätssteigerung des Lehrens in Alltagssituationen, der Verbesserung des Studenten-/Dozenten-Verhältnisses usw. abwendet. Dies ist das dritte generelle Problem.

Obwohl viele der nationalen Berichte verstreute Bemerkungen über die Probleme des Lehr-/ Lernprozesses in der Lehrerbildung enthalten, wird selten der Versuch unternommen, eine systematische Analyse vorzunehmen, und dies scheint die Tatsache widerzuspiegeln, daß unser vorhandenes Wissen noch sehr gering ist.

3.1. Ähnlichkeiten

Noch sehr viel mehr vergleichende Forschungsarbeit wäre erforderlich, damit ein einigermaßen genaues Bild davon entstehen könnte, wie der in der Lehrererstaubildung stattfindende Lehr-/ Lernprozeß tatsächlich aussieht. Auf der Grundlage der Länderberichte und den darin enthaltenen Überlegungen könnte jedoch der Versuch unternommen werden, entsprechende Schlußfolgerungen zu ziehen. Die nachfolgend aufgezählten Probleme tauchen nicht ausdrücklich in allen Berichten auf. Trotzdem kann man davon ausgehen, daß es sich hierbei um Probleme handelt, mit denen Dozenten in der Lehrerbildung überall in Europa und nicht nur in vereinzelt Ländern konfrontiert werden.

- (1) Es scheint ein allgemein übliches Problem zu sein, daß sich die Lehramtsstudenten bevorzugt dem fachspezifischen Studium widmen, obwohl im Vergleich von Primar- und Sekundarschullehrern einige Unterschiede zu verzeichnen sind. Dies steht selbstverständlich voll im Einklang mit der ebenfalls starken Betonung, die das offizielle Curriculum für die Lehrererstaubildung dem Fächerstudium einräumt, und der geringen Bedeutung, die den Anteilen beigemessen wird, die sich auf die berufspraktische Ausbildung der zukünftigen Lehrer beziehen. So ist es nicht außergewöhnlich, wenn die Studenten selbst die Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik nicht sehr hoch einschätzen und dem wissenschaftlichen Stand dieser Disziplinen eher reserviert gegenüberstehen und ihn anzweifeln. Dies hat zur Folge, daß die Lehrer bei ihrem Unterricht in der Schule die Techniken, Konzepte und Diskussionsmodalitäten aus ihrem Fach mit einbringen.
- (2) Überall hat die Lehrererstaubildung mit dem Dualismus von wissenschaftlichen Fächern und schulischen Fächern zu kämpfen, ein Problem, das in jeder Art von Lehrerausbildung auftritt. Dabei muß man berücksichtigen, daß die beiden Seiten des Dualismus völlig unterschiedliche Traditionen repräsentieren, die ganz unabhängig voneinander entstanden sind. Dieses stellt die große Bedeutung, die herkömmlicherweise der Fachdidaktik zugewiesen wird, stark in Frage.
- (3) Unabhängig vom jeweiligen System haben die curricularen und theoretischen Konzepte der Lehrerbildung den Charakter moralischer Prinzipien, sind politischer Art in ihrer Funktion und haben soziale Ursprünge. Das gleiche trifft auf die Prinzipien und Konzepte

des praktischen Lehrens zu. Obwohl es sich hierbei um ein universelles Phänomen handelt, so ist es doch offenkundig, daß besonders in den Fächern die Tendenz besteht, diese Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf die Lehr-/Lernprozesse zu ignorieren. Sie zu ignorieren heißt natürlich nicht, daß sie nicht vorhanden seien oder daß sie auf diese Weise zum Verschwinden gebracht werden könnten.

- (4) Eines der grundlegendsten Probleme in der Lehrererstausbildung, das in jedem System existiert, ist das gleichzeitige Vorhandensein eines offiziellen und eines heimlichen Curriculums, d.h. formeller und informeller Lernprozesse. Das offizielle Curriculum basiert in der Regel auf der Ideologie einer landes- oder regionalspezifischen Kultur, wobei die Tatsache außer acht gelassen wird, daß sowohl im schulischen wie auch auf im universitären Bildungsbereich Selektionsprozesse nach sozialen Kriterien stattfinden. Auch das heimliche Curriculum schließt sicherlich das Aussondern von Studenten nach sozialer Herkunft mit ein, aber beruht kaum auf nationalen Wertsystemen. Die Koexistenz des offiziellen und des heimlichen Curriculums ist in keiner Weise eine friedliche, und die Ergebnisse der Erstausbildung für Lehrer hängen in großem Maße davon ab, wie stark die Interferenz von seiten des heimlichen Curriculums ist..
- (5) Fast generell herrscht Übereinstimmung darüber, daß das segmentierte Wissen, das in der Lehrerausbildung angeboten wird, kaum den professionellen Bedürfnissen des Lehrers im Schulunterricht entspricht, eine Tatsache, die häufig unter dem völlig unpassenden Begriff "Theorie und Praxis der Lehrerbildung" in der Öffentlichkeit diskutiert wird. Es erscheint zweifelhaft, ob die in der Lehrerbildung tätigen Dozenten angesichts der tiefen Kluft zwischen Schule und Hochschule überhaupt über das notwendige Wissen und die erforderlichen Informationen verfügen, um den Erfordernissen der Berufspraxis gerecht werden zu können.
- (6) Unabhängig von dem jeweiligen System oder Modell der Lehrererstausbildung, kann festgestellt werden, daß die Interaktion zwischen den Lehrerausbildern und Studenten im allgemeinen durch hierarchische Prinzipien gekennzeichnet ist. Dies wird auch dadurch deutlich, daß die Lehr-/Lernprozesse generell auf passives Lernen ausgerichtet sind, obwohl die hemmende Wirkung dieser Orientierung allen in der Lehrerbildung Tätigen wohl bekannt sein dürfte. In der gleichen Weise wie das allgemein vorherrschende Konzept des schulischen Lernens geht die Lehrerbildung im allgemeinen von dem Informations-Übertragungsmodell aus. Diese tiefverwurzelte Tradition findet ihren Ausdruck in einem Überangebot an direktem Lehren in Form von Vorlesungen, oft ohne jegliches methodisches oder didaktisches Konzept. Dies ist wahrscheinlich ein Grund dafür, daß die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrerbildungsdozenten von den Studenten oft nur als sehr gering eingeschätzt werden.
- (7) Ein entsprechend negatives Bild von den Studenten scheint als weitverbreitetes Phänomen bei den Lehrerausbildern in Europa vorhanden. Dies zeigt sich im Zusammenhang mit den in der Lehrerbildung als Studienzweig existierenden Selektions- und Selbst-Selektionsprozessen. So wird der intellektuelle Anspruch der Lehramtsstudenten von den in der Lehrerbildung tätigen Dozenten im allgemein als sehr gering eingestuft, und in diesem Zusammenhang wird oft darauf hingewiesen, daß das Lehramt von den Studenten als zweit- oder dritrangige Wahlmöglichkeit betrachtet wird. Obwohl sicherlich kein Zweifel über das Vorhandensein von Präferenzen der Studenten bezüglich ihres Studienfaches herrschen kann, könnte man doch vermuten, daß das weitverbreitete schlechte Image der Studenten nichts weiter als ein Artefakt ist, das von den Lehrerausbildern selbst produziert wird.

- (8) Die Erwartung, daß die (zukünftigen) Lehrer ihre Lehrtätigkeit auf erziehungswissenschaftliche Theorie bzw. methodologische Überlegungen gründen, scheint zu optimistisch zu sein. Man sollte vielmehr annehmen, daß die (zukünftigen) Lehrer ihre Absichten unter dem Blickwinkel ihrer persönlichen Biographie formulieren und ihre Lehrstrategien an Erfahrungen ausrichten, die sie außerhalb der pädagogischen Veranstaltungen gewonnen haben. Die eigene Biographie stellt somit eine Rezeptivitäts- oder Präferenzstruktur für gewisse theoretische Ansatzpunkte dar und für das Verständnis, das der Lehrers für seine Arbeit und seine Pflichten hat.
- (9) Das in der Erziehungswissenschaft vorhandene Wissen über die Grenzen und Nachteile, die die üblichen Evaluations- und Bewertungstechniken auf Schulebene mit sich bringen, wird von den Lehrerausbildern generell ignoriert, wenn es letztendlich darum geht, Tests und Prüfungen auf Hochschulebene abzuhalten. Dementsprechend unangemessen sind die vorhandenen Strategien für die Evaluierung der Lehrerausbildung und der Lernprozesse der Studenten. Auch sie spiegeln die bestehende Trennung und Lücke zwischen dem schulischen Lehren und der Lehrerausbildung wider und reproduzieren sie aufgrund der Tatsache, daß die Erfolgskriterien generell in Form von akademischen Standards und Leistungen definiert werden und nicht die Qualität der Berufspraxis berücksichtigen.
- (10) Es ist kaum übertrieben, wenn hieraus gefolgert wird, daß die Lehrererstausbildung in all ihren verschiedenartigen organisatorischen Formen kaum in der Lage ist, die Lehramtsstudenten nachhaltig zu beeinflussen. Die Ausbildung der Lehrer geht nicht weit über ein Stadium hinaus, das einige als "Professionalisierung ohne Professionalität" bezeichnen. Mit dem Hintergrund ihres akademischen Studiums und ausgerüstet mit einem Diplom wird dem Lehrer/der Lehrerin gemeinhin ein professioneller Status zuerkannt, das heißt jedoch nicht, daß er/sie die notwendigen Kompetenzen erworben hätte, um dem Anspruch von Lehren und Lernen in der Alltagssituation der Schule gewachsen zu sein. Wenn man den Gründen hierfür nachgeht, so spielen sicherlich die oben genannten Faktoren eine nicht unerhebliche Rolle. Wenn man jedoch den weiteren Kontext der Lehr-/ Lernprozesse mitberücksichtigt, so muß man feststellen, daß die Probleme, Veränderungen und Transformationen der Lehrerbildungssysteme eigentlich nichts anderes darstellen, als Teil und Ausdruck der gegenwärtigen sozialen Prozesse im größeren Rahmen der Gesellschaft zu sein, der sowohl Gruppen als auch Individuen mit einschließt und Machtanwendung und Widerstand, Interessen und Konflikte, Aushandeln und Druck, Entscheidungen und Nicht-Entscheidungen, Reproduktion von Ungleichheit und Diskriminierung, Innovation und Verteidigung von Tradition usw. beinhaltet. Kurz gesagt, es geht um das, was von einigen Soziologen als "Produktion von Politik" bezeichnet wurde, wobei das Vorhandensein von jeweiligen Akteure, Strategien und politischen Richtungen und die Bedingungen, unter denen diese politischen Maßnahmen erfolgreich durchgeführt werden können oder fehlschlagen, unterstellt wird. Eine derartige Analyse der Lehrerbildung steckt noch weitgehend in den Kinderschuhen.

3.2. Einige Unterschiede

Es sollte noch einmal betont werden, daß vergleichende Studien über die in der Lehrerbildung stattfindenden Lehr-/Lernprozesse kaum vorhanden sind und daß ihr diesbezüglicher Nutzen für eine Förderung der europäischen Kooperation weder von den Lehrerausbildern noch von den Politikern erkannt wird. Im Rahmen der Länderberichte wird auf die Frage von vorhandenen Unterschieden auf der Ebene des Lehrens und Lernens nur in Randbemerkungen eingegangen.

- (1) Über die Beurteilungskriterien für Studenten herrschen in den einzelnen Mitgliedstaaten sehr unterschiedliche Meinungen vor, und es ist offensichtlich, daß die Konzepte von dem, was an Wissen und Kompetenz erreicht werden soll, und die tatsächlich erreichte Lehr- und Lernqualität eng mit den Bewertungsverfahren von Studenten verknüpft sind. Selbst die Antwort auf die Frage, welche Inhalte von Studenten in welcher Form in den Lehrerbildungskursen gelernt werden, hängt in starkem Maße davon ab, welche Art von Bewertungsstrategien angewandt wird. Einige Länder scheinen an die Gültigkeit einer Konzeption permanenten Prüfens zu glauben (z. B. Belgien, Niederlande), besonders in Verbindung mit Veranstaltungen in Form von Modulen. Andere ziehen es vor, die Studenten für nahezu die gesamte Dauer ihres Studiums sich selbst zu überlassen, und verpflichten sie nur zu ein oder zwei Hauptprüfungen, wobei eine in der Mitte ihres Studiums und die andere am Ende stattfindet (z.B. Deutschland).
- (2) Es ist nicht leicht, verlässliche Aussagen darüber zu machen, welche Faktoren in jedem einzelnen Land (oder an einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen) die Versagens-/ Abbrecherquoten beeinflussen. Aus den bisher vorliegenden Fakten könnte jedoch geschlossen werden, daß zwischen den einzelnen Mitgliedsländern erhebliche Differenzen bestehen, so z.B. zwischen Frankreich und Deutschland, wobei dies hier vielleicht auch auf die Zulassungsverfahren zurückzuführen ist. Es gibt auf jeden Fall Länder, in denen die Versagerquoten/der Anteil der Studienabbrecher extrem hoch sind, wobei der Anteil der Studienabbrecher sich mehr oder weniger gleichmäßig auf die gesamte Studiendauer verteilt (z. B. in Deutschland), und Länder, die eine Höchstzahl am Ende des ersten Studienjahres aufweisen (z. B. an belgischen Universitäten). Demgegenüber gibt es andere Lehrerbildungssysteme, die nur eine sehr geringe Versagerquote aufweisen.
- (3) Die Zeitdauer, die die Studenten durchschnittlich für ihr Lehrerbildungsstudium verwenden, variiert erheblich. Je nach Struktur des Studiums, der Lage auf dem Arbeitsmarkt für Lehrer, der Attraktivität des Studiums, der Höhe der Anforderungen des Curriculums und einer Vielzahl anderer Faktoren, verbringen die Studenten entweder fast die meiste Zeit in Lehrerbildungskursen oder sind mit dementsprechenden Arbeiten beschäftigt, während andere nur einen geringen Anteil ihrer Zeit dem Studium widmen, dazwischen liegt eine Vielzahl von möglichen Varianten. Deutschland könnte in diesem Zusammenhang als interessantes Beispiel angesehen werden, da die Gesamtdauer der Studienjahre vor dem Examen (wenn es überhaupt stattfindet) ständig steigt, die Stundenzahl für den Besuch von Veranstaltungen aber immer stärker reduziert wird. Es wäre zu einfach, wenn man das eine mit dem anderen erklären wollte.
- (4) Einige Länder haben in den letzten Jahren ein System eingeführt, bei dem die in der Lehrerbildung tätigen Dozenten regelmäßig von den Studenten und Kollegen bewertet werden (z.B. in den Niederlanden). In anderen Ländern gibt es auf erheblichen Widerstand von seiten der Lehrerausbilder gegen derartige Bewertungen, ganz gleich von wem sie durchgeführt werden (z.B. in Deutschland). Ob derartige Bewertungsverfahren zu einer Verbesserung der Lehrqualität führen, ist mehr als fraglich, und die diesbezüglichen Erwartungen scheinen reichlich übertrieben zu sein. Es ist ebenfalls sehr fraglich, ob die Verbesserung der Lehrqualität überhaupt als eigentliches Ziel hinter der Bewertung von Dozenten in der Lehrerbildung steht.

3.3. Grundlegende Tatsache: Einheit und Ähnlichkeit der Prozesse und Ergebnisse

Aus der Zusammenschau des eher bruchstückhaft vorliegenden Materials zu den Lehr-/ Lernprozessen in der Lehrerbildung kann ersehen werden, daß die Professionalisierungs-

prozesse unter vergleichender Perspektive in starkem Maße ähnlich verlaufen. Um diese Ähnlichkeit verstehen zu können, ist es unbedingt erforderlich, die Lehr-/Lernprozesse im Kontext zu betrachten. Die Lehrerbildung hat sehr viele Verbindungspunkte zu anderen Feldern des sozialen Handelns und zu sozialen Prozessen, eine Tatsache, die man zwar unbeachtet lassen kann, die aber nicht einfach deswegen verschwindet, weil die erziehungswissenschaftliche Theorie sie ignoriert. Viele Probleme der Lehrerbildung sind eigentlich als außerhalb der Lehrerbildungssysteme entstanden zu betrachten, was nicht bedeutet, daß es keine selbstproduzierten Probleme gäbe.

Hieraus folgt, daß die Probleme in der Lehrerbildung in sozialen, politischen und ideologischen Zusammenhängen analysiert werden müssen, und das nicht als das Ergebnis einer willkürlichen Setzung oder einer persönlichen marottenhaften Neigung, sondern auf Grund der bestehenden Verbindungen, Einflüsse und Vermittlungen. Es ist eine ernüchternde Tatsache, daß die gegenwärtige Komplexität der Probleme in der Lehrerbildung auf der Ebene von Lehr-/ Lernprozessen kaum jemals in relevanten Forschungsarbeiten oder Vorträgen von Erziehungswissenschaftlern an die Öffentlichkeit gebracht wurde. Dies kann auch ein Grund dafür sein, daß die meisten der in den letzten Jahrzehnten vorgebrachten Vorschläge für eine Reform der Lehrerbildung entweder gar nicht in konkrete Veränderungen umgesetzt wurden oder, wenn derartige Versuche in Richtung auf Veränderungen unternommen wurden, diese im großen und ganzen ohne Erfolg verliefen.

4. Neue Erfordernisse und neue Maßnahmen in der Lehrerbildung

Bei der Durchsicht der Länderberichte wird deutlich, daß es erforderlich ist, die bestehenden Bedürfnisse und die für die Lehrerbildung vorgeschlagenen Maßnahmen im Hinblick auf ihre Quellen zu analysieren. Zwar wurde tatsächlich der Bedarf je nach Sichtweise der entsprechenden Akteure spezifiziert. Eines der Hauptprobleme besteht jedoch darin, über eine bloße Auflistung von verschiedenen Akteuren und ihrer Positionen hinauszugehen und Schlußfolgerungen hinsichtlich der Gewichtung, des Einflusses, der Macht und der Effizienz (oder wie immer man es nennen möge) der Akteure zu ziehen. Bisher hat die traditionelle Forschung - wenn auch mehr in indirekter als in direkter Weise - Einfluß- und Machthierarchien konstruiert, wobei von der These übermächtiger Regierungen ausgegangen wurde, die in der Lage sind, die dynamische Entwicklung der Gesellschaft zu planen und zu lenken, und diese Annahme wurde stets von west- und osteuropäischen Forschern geteilt. Gleichzeitig beinhaltete diese Annahme, daß die Akteure auf der Ebene Lehrens und Lehrens in der Lehrerbildung als passive Elemente betrachtet wurden, als Objekte und nicht als Subjekte der Politik. Offensichtlich stimmt diese Annahme völlig mit dem Bild überein, das die Regierungen, Parteien und Politikern üblicherweise von sich selbst besitzen.

Da die Lehrerbildung in den meisten Mitgliedstaaten nicht im privaten, sondern im öffentlichen Sektor angesiedelt ist, ist die am deutlichsten vernehmbare Stimme, die die Bedürfnisse und Maßnahmen bestimmt, im allgemeinen die des Staates, der manchmal von konsultativen Organen unterstützt wird. Die Diskussionen über Fragen der Lehrerausbildungsprogramme und deren Evaluierungen finden auf nationaler Ebene statt, und die verschiedenen staatlichen Institutionen treffen die entsprechenden Entscheidungen, definieren die neuen Erfordernisse, neue Orientierungsrichtungen und neue Aktivitäten, auf die die Lehrerbildungsinstitutionen, Dozenten in der Lehrerbildung, Studenten und Wissenschaftler reagieren. In vielen Fällen führen neuen Bedürfnisse, die vom Staat als solche präzisiert wurden, zu Veränderungen, die man nur als erfunden und von oben aufoktroiert beschreiben kann. Andererseits bedeutet dies keineswegs, daß eine derartige von oben her bestimmte Politik besonders effizient sei. Die Erfahrungen der letzten Jahren beweisen eher

das Gegenteil. In einigen Fällen trafen die aufgezwungenen Veränderungen sogar auf starke Widerstände bei den Lehrerausbildern und Studenten. Die Betonung der Qualität und der Qualitätskontrolle in Deutschland ist hierfür ein Beispiel, als weiteres ist die Auslagerung der Lehrerbildung aus den Universitäten heraus in England und Wales anzuführen. Neue Aktivitäten und Orientierungsrichtungen, die von oben vorgeschlagen werden, müssen natürlich als gleichzeitige Veränderung der Macht- und Kontrollverhältnisse betrachtet werden, die sich auch in veränderten Steuerungsmechanismen widerspiegelt. Es gibt jedoch eine Vielzahl von Beispielen aus der jüngeren Vergangenheit, wo die neuen Aktivitäten und Orientierungsrichtlinien papierene Erklärungen geblieben sind, woraus auf die Unmöglichkeit einer Änderung von Macht- und Kontrollverhältnissen zu schließen wäre.

Der Einfluß weiterer Akteure, die bei der Identifizierung von Erfordernissen und Maßnahmen beteiligt sind, wird oft unterschätzt, vor allem der Einfluß der Lehrerbildungsinstitutionen und der Lehrerausbilder selbst. Eine Analyse der Bedürfnisse und der Art und Weise, wie sie in die Praxis umgesetzt werden, deckt Konflikte und Spannungen innerhalb eines "nationalen" Lehrerbildungssystems auf, und diese Konflikte stehen oft in Zusammenhang mit der Tatsache, daß die Lehrerbildung verschiedene Wurzeln hat und daß verschiedene Traditionen, Philosophien und Modelle nebeneinander existieren, wobei eine friedliche Koexistenz nicht erkennbar ist. Die Vorschläge für neue Aktivitäten und Orientierungen, wie sie von den Lehrerausbildern vorgebracht werden, spiegeln diese Unterschiede wider. Die anhaltenden - und in vielen Fällen völlig fehlgeleitenden - Diskussionen über die angebliche Dichotomie von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung sind ein Beispiel hierfür. Die Spannungen, die zwischen den Universitäten und den Universitäten angegliederten Hochschulen in Schweden herrschen, sind ein weiteres.

Die Forschung und die Forscher sind ein weiterer Faktor, der an der Identifizierung von Bedürfnissen und politischen Handlungsmaßnahmen beteiligt ist. Es ist auffällig, daß in fast allen Länderberichten ein genereller Mangel an Forschung in der Lehrerbildung beklagt wird, und dies scheint ein Beweis dafür zu sein, daß die Wissenschaftler die Forschung als notwendiges Instrument anzusehen, um wirksame Veränderungen in der Lehrerbildung zu untermauern und zu legitimieren. Andererseits dürfte es schwierig sein, typische Beispiele anzuführen, bei denen die tatsächlichen Veränderungen auf wissenschaftlichen Beweisführungen beruhen. Wahrscheinlich trifft die Behauptung zu, daß die Forschung über die Lehrerbildung ein eher vernachlässigtes Studiengebiet ist. Dagegen ist die Forschung *für* die Lehrerbildung wahrscheinlich von vielen sehr erwünscht, wobei die Problematik von präskriptiver oder normativer Forschung außer acht gelassen wird. Wahrscheinlich wäre eine kritische Haltung gegenüber der Formulierung rationaler politischen Maßnahmen und der manchmal zu leichten Übernahme von neuen, einleuchtend erscheinenden Trends angebracht. Warum wird die Idee des "reflektierenden Praktiker" so leicht akzeptiert, wo doch die auf Reflektion gegründeten Handlungsmöglichkeiten in der Schule für Lehrer und Schüler so gering sind?

Interessanterweise werden in den Länderberichten kaum Bedürfnisse genannt, die von Studenten als solche definiert wurden, und selten werden Orientierungsrichtungen und Aktivitäten besprochen, die von künftigen Lehrern vorgeschlagen und begründet werden. Paradoxerweise sind die Studenten durch ihre Abwesenheit präsent, und dies spiegelt vielleicht ihre traditionelle Rolle in einer hierarchischen Beziehung wider. Das heißt jedoch nicht, daß die Einstellungen und das Verhalten von Studenten in einer konkreten Lehr-/Lernsituation als unbedeutend betrachtet werden können. Trotz ihrer passiven und untergeordneten Rolle scheint eher das Gegenteil zutreffend zu sein. Dagegen werden neue Orientierungslinien und neue Aktivitäten häufig unter dem Aspekt ihrer Relevanz für die

Studenten, ihrer angeblichen Forderungen, Rechte und Bedürfnisse usw. legitimiert. Alles geschieht nur zu ihrem Besten und in der allerbesten Absicht, um bessere Lehrer hervorzubringen und um eine bessere Art von Lehrerausbildung liefern zu können. Oft werden Studenten bei der experimentellen Einführung von neuen Aktivitäten auch als Versuchskaninchen benutzt, wobei die Ergebnisse in Tests gemessen werden.

Außer den genannten gibt es noch andere Akteure, die im weiteren Feld der Gesellschaft tätig sind, wie die Gewerkschaften, Berufsverbände der Lehrer, Arbeitgeberorganisationen, Kirchen usw., die alle in Studien meist kaum erwähnt werden. Dieses kann jedoch sicher nicht bedeuten, daß sie keinen Einfluß auf die politischen Entscheidungen im Bildungswesen hätten. Komparative Analysen würden sicherlich interessante Ergebnisse in diesem Bereich erbringen, leider sind sie jedoch nicht vorhanden.

Auf dem Hintergrund des Ursprungs der Bedürfnisse und der vorgeschlagenen Reformmaßnahmen soll nun auf einige der Themen näher eingegangen werden, die in den Länderberichten und während der Workshops bei der Konferenz in Osnabrück angesprochen wurden. Ähnlich wie bei den Beschreibungen der nationalen Lehrerbildungssysteme konzentrieren sich die Vorschläge hier in erster Linie auf Fragen, die sich auf die institutionellen, organisatorischen und administrativen Aspekte von Systemen und Modellen in der Lehrerbildung beziehen. Wie bereits ausgeführt (s.o.), ist eine Konzentration der Aufmerksamkeit auf diese Aspekte keineswegs schlüssig, und es besteht ein bedauerlicher Mangel an Vorschlägen für Innovationen im Bereich der Lehr-/Lernprozesse in der Lehrerbildung.

4.1 Lehrerausbildung an Universitäten/Professionalisierung

Die Verlagerung der Lehrerausbildung in die Universitäten ist in einigen Mitgliedstaaten immer noch sehr problematisch. In einigen Ländern (z. B. Belgien) erscheint es dringend notwendig, ein Lehrerausbildungssystem zu modernisieren, das seit mehr als einem halben Jahrhundert keine Reform erfahren hat. In anderen Ländern (z. B. Italien) ist es bereits schwierig, eine Etablierung der Lehrerbildung als allgemein respektierte Fachrichtung durchzusetzen. In wieder anderen Ländern (z. B. Frankreich) wurde die Verlagerung in die Universitäten durch die Neugründung von separaten universitären Instituten auf halbem Wege wieder abgebrochen. Somit konnte dann bei den traditionellen Universitäten wieder Ruhe und Frieden einkehren. In Finnland und Schweden beispielsweise wird die Strategie der Ansiedlung der Lehrerausbildung an den Universitäten nicht angezweifelt, und die Entscheidungen, die in den letzten Jahrzehnten getroffen wurden, haben diese Tendenz noch verstärkt. In England und Wales dagegen könnte man sogar von einem gegenläufigen Trend sprechen. Hier geht man dazu über, große Teile der Lehrerausbildung wieder aus den Universitäten herauszunehmen und in die Schulen zu verlagern. In Deutschland entschied man sich bereits vor mehr als 20 Jahren für eine vollständige Eingliederung der Ausbildung von Lehrern aller Schularten (mit Ausnahme des Vorschulsektors) in den Universitätsbereich. Es ist jedoch zweifelhaft, ob die positiven Ergebnisse, die man sich hiervon erhoffte, auch wirklich erzielt wurden. Gegenwärtig werden fast alle Lehrer für Sekundarschulen auf Universitätsniveau ausgebildet und die Tendenz geht - von einigen Ausnahmen abgesehen - dahin, Strategien und Handlungsvorgaben zu entwickeln, die dazu führen, daß der Einflußbereich der Universitäten auf die Lehrerbildung weiter ausgedehnt wird (oder umgekehrt).

Eng verbunden mit dem Prozeß der Eingliederung der Lehrerausbildung in die Universitäten ist das Projekt der 'Professionalisierung'. Das Unterrichten wird nicht mehr allein als Arbeit oder Beschäftigung betrachtet, und die neue Orientierung besteht darin, daß Lehrer

Professionelle sind (oder sein sollen). Dementsprechend werden die Lehrer nicht mehr ausgebildet, sondern gebildet. Diese Tendenz ist an die Forderung gekoppelt, das Element der Forschung in der Lehrerbildung zu verstärken. Im gleichen Zusammenhang mit dieser Veränderung ist die offenkundige Vergrößerung der Angebotsvielfalt innerhalb der Lehrerbildung zu sehen. Gegenläufige Meinungen sind natürlich unvermeidbar: Einerseits entsteht das Modell eines Lehrers, dessen Bild allgemeine Züge trägt, andererseits steht daneben das Modell des Spezialisten.

Die Verbindung zwischen der Erstausbildung der Lehrer (vor dem Dienst Eintritt) und der berufsbegleitenden Lehrerfort- und -weiterbildung ist ein schwerwiegendes Dilemma in fast allen Ländern. Als neue Orientierung in der Lehrerbildung gelten daher Einführungsphasen und Weiterbildungsveranstaltungen, und es besteht in vielen Ländern ein nachhaltiger Bedarf, die drei Aspekte der Lehrerbildung zu integrieren, d.h. sie in Konzepte des lebenslangen Lernens oder in Formen von kontinuierlicher Weiterbildung zu transformieren.

Ein weiterer Aspekt, der in vielen Länderberichten angesprochen wird, ist die Verknüpfung der vier Elemente, die durchgehend von allen Ländern als die vier Grundkomponenten der Lehrerausbildung anerkannt werden: das Fächerstudium, Methodologie/Didaktik, Pädagogik und die praktische Lehrtätigkeit. Hierbei scheint besonders die schulische Komponente, die praktische Lehrtätigkeit, einer neuen Orientierungsform zu bedürfen, da dieses Element in vielen Ländern noch sehr schwach entwickelt ist. Dieses erklärt teilweise auch die Tatsache, daß einige Länder den Berufseinführungsprogrammen große Bedeutung zumessen und dementsprechend diese Programme nach ähnlichen Gesichtspunkten ausarbeiten wie die Länder, die die schulische Komponente der Lehrerausbildungsprogramme stark betonen. Während es auf den ersten Blick logisch erscheint, neue Strategien zur Verstärkung der schulischen Elemente zu entwerfen, weisen viele Lehrerausbilder auch auf die Problematik dieser Entwicklung hin.

An dieser Stelle sollten zwei kritische Anmerkungen nicht fehlen: Eine der Stärken eines komparativen Ansatzes liegt in der Möglichkeit der Evaluierung von Erfahrungen aus einem anderen Land unter gleichzeitigem Vergleich mit den Problemen des eigenen Landes. Es kann nicht oft genug wiederholt werden, daß jede der oben so bezeichneten Neu-Orientierungen bereits irgendwo in Europa schon ausprobiert und getestet wurde. Somit können diese Orientierungen nur für bestimmte, einzelne Länder als neu gelten und sicherlich nicht für die Gesamtheit der Länder. Die zweite Anmerkung bezieht sich auf Bereiche, die seltsamerweise in fast allen Länderberichten fehlen. Wenn man den Gründen für deren Nichterwähnung nachgeht, fällt es leichter, diese Gebiete klarer zu definieren:

(a) Es ist eine allgemein bekannte Tatsache, daß die Klassenzugehörigkeit (soziale Herkunft) auf allen Stufen des Bildungssystems einschließlich des Hochschulwesens eine zentrale Rolle spielt. So sind nicht nur die curricularen Inhalte und Lehrstrategien im Hochschulwesen/in der Lehrerausbildung durch klassenspezifische Faktoren bestimmt, was weitreichende Auswirkungen auf die sozialen Selektionsprozesse im Hochschulsektor hat, sondern auch bei den Studenten ist die unterschiedliche Erfahrung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse bzw. Schicht entscheidend für die Entwicklung des Leistungsmotivs, sprachlicher Fertigkeiten und der Verfügbarkeit von Reaktionen auf unterschiedliche Belohnungsmustern verantwortlich. Alle diese Aspekte sind Bestandteile eines permanenten Problems, das darin besteht, daß es bisher stets unmöglich war, in irgendeinem Schulsystem das Prinzip der Gleichheit unabhängig von sozialer Herkunft im öffentlichen Bildungswesen zu verwirklichen.

(b) In zunehmendem Maße nehmen die Länder innerhalb Europas multikulturelle Charakteristika an. Die Kooperations- und Austauschvorhaben innerhalb der europäischen Länder nehmen zu, und die europäische Dimension im Unterricht und in der Lehrerbildung wird in starkem Maße gefördert. Trotzdem scheinen multikulturelle Kooperations- und Austauschprogramme nicht zu den Gebieten gehören, die bei den Ländern Priorität genießen. Ganz im Gegenteil: In vielen Ländern äußert sich Rassismus in Form von gewalttätigen Auseinandersetzungen und anderen lautstarken Varianten von Intoleranz und Diskriminierung, wobei dies von den Verwaltungen, den Massenmedien und Teilen des politischen Spektrums noch gefördert wird. Einwanderer, die selbst Lehrer werden möchten, haben mit extremen Schwierigkeiten zu kämpfen, obwohl man eine größere Zahl von Lehrern aus Einwandererfamilien sicherlich als dringend notwendig erachten könnte.

(c) Ein weiterer Bereich ist die Tatsache, daß die Mehrzahl der Lehrer Frauen sind, und es ist zu beobachten, daß der Frauenanteil im Lehrbereich kontinuierlich wächst. Auch wenn dies nicht für den gesamten Sektor der Lehrerbildung zutrifft, machen die Frauen doch die überwiegende Mehrheit der Gesamtzahl von Lehramtstudenten aus. Geschlechtsspezifische Aspekte werden jedoch kaum berücksichtigt, wenn es in der gegenwärtigen Diskussion um neue Anforderungen und Maßnahmen in der Lehrerbildung geht.

4.2 Möglichkeiten einer stärkeren Förderung der Europäischen Dimension in der Lehrerbildung

Bei vielen der von den Fachleuten als sehr mangelhaft beurteilten Aspekte in der aktuellen Situation der Lehrerbildung handelt es sich keineswegs um Probleme einzelner Mitgliedstaaten, sondern sie stellen Probleme europäischer (wenn nicht sogar universeller) Art dar. Das wurde wieder einmal sehr deutlich durch das SIGMA-Projekt in der Lehrerbildung und der diesbezüglichen Konferenz in Osnabrück herausgestellt. Aus der Perspektive des Berufs des Lehrers heraus betrachtet, wäre es daher logisch, diese Probleme in einem europäischen Gesamtzusammenhang zu analysieren und zu versuchen, Lösungsmöglichkeiten durch Kooperation auf europäischer Ebene zu finden.

Alle Teilnehmer des SIGMA-Projekts und der Konferenz plädierten für eine Erweiterung des eigenen Blickwinkels sowie für systematische und gut koordinierte Initiativen auf allen Ebenen, die notwendig seien, um für die Lehrerbildung sowohl eine Qualitätsverbesserung ihrer europäischen Kooperationsaktivitäten sicherzustellen, als auch um in verstärktem Maße als bisher von der europäischen Integration profitieren zu können. Zwar ist die Lehrerbildung selbst aufgefordert, sich um die Entwicklung einer derartigen Sichtweise und entsprechender Initiativen zu bemühen, aber sie benötigt hierfür auch sicherlich die Unterstützung von seiten der Hochschulen, der Mitgliedsstaaten, des Europäischen Parlaments und der Europäischen Kommission.

Innerhalb der europäischen Kooperationsprogramme (ERASMUS, LINGUA, TEMPUS usw.) hatte die Lehrerbildung in den vergangenen Jahren mit gewissen Schwierigkeiten zu kämpfen. Diese Tatsache veranlaßte die Kommission dazu, eine Reihe von gesonderten Initiativen und Pilotprogrammen für die Lehrerbildung ins Leben zu rufen. Nach den Zahlenangaben, die für die Osnabrücker Konferenz erstellt wurden, ist die Lehrerbildung jetzt statistisch gesehen sehr viel stärker vertreten als noch vor zwei oder Jahren. Der als mehr oder weniger befriedigend erscheinende europäische Durchschnitt verdeckt jedoch eine Vielzahl von Einzelproblemen, darunter die sehr ungleiche Verteilung der Repräsentation der Mitgliedstaaten bei der Teilnahme an europäischen Aktionsprogrammen, wobei im Bereich der Lehrerbildung Frankreich, Deutschland und Italien deutlich unterrepräsentiert sind. Diese Tatsache bestätigt nicht die Annahme, daß die gewünschten synergetischen Auswirkungen

und die stärkere Entwicklung einer europäischen Dimension im Bereich der Lehrerbildung bereits vollständig erreicht worden sind.

In den Länderberichten, den in Workshops stattfindenden Diskussionen und in der Plenarsitzung wurde wiederholt herausgestellt, daß den aktuellen Bedürfnissen der Lehrerbildung sowohl kurz- als auch langfristiger Art auf der Grundlage der getrennten Kapitel im SOKRATES-Programm nur teilweise entsprochen werden kann. Es sollte daher angestrebt werden, eine Struktur aufzubauen, die es der Profession ermöglicht, sich mit Hilfe der Mitgliedstaaten, des Europäischen Parlaments und der Europäischen Kommission die notwendigen synergetischen Verbindungen zwischen den einzelnen Aktionsprogrammen (SOKRATES, LEONARDO, TEMPUS, EU-USA, MEDCAMPUS, ALFA usw.) und innerhalb der Aktionsprogramme (SOKRATES, LEONARDO) selbst zu schaffen und die Verknüpfungen zwischen der Lehrerbildung, Forschung und Entwicklung und regionalen Entwicklungsinitiativen sehr viel enger zu gestalten.

In Bezug auf die europäische Zusammenarbeit von Lehrerausbildern und Lehramtsstudenten im Rahmen von Projekten und Netzwerken wurde eine Reihe von strategischen Elementen erörtert, die dann in Vorschläge und Empfehlungen gemünzt wurden:

(1) Erleichterung und Förderung der Anerkennung von Abschlußzeugnissen der Lehrerbildungsinstitutionen innerhalb der Europäischen Union. In den letzten Jahren wurde immer wieder auf die Barrieren hingewiesen, die die Mobilität der Studenten innerhalb der Lehrerausbildungsinstitution der Europäischen Union erschweren. Hierbei haben zumindest die nachfolgend genannten Faktoren eine nicht unerhebliche Rolle gespielt (für die Dozentenmobilität ließen sich andere Faktoren ermitteln):

- Zulassungsbeschränkungen;
- Probleme bei der Anerkennung;
- praktische und administrative Probleme;
- finanzielle Probleme;
- unzureichender Informationsaustausch.

Für den Bereich der Lehrerbildung könnten noch zusätzlich besondere Faktoren zum Tragen kommen wie:

- der legale Status von Lehrern/Lehrerausbildern;
- die jeweilige Einstellung des Fachbereichs der Universität zu Austauschprogrammen;
- der besondere Status einiger Lehrerbildungsinstitutionen;
- die Struktur der Seminare und die Leistungsvoraussetzungen für Beurteilungen;
- sprachliche Qualifikation.

Innerhalb dieser Faktoren spielen die curricularen Aspekte und die Frage der Anerkennung von Abschlußzeugnissen und Zertifikaten eine zentrale Rolle. Die Teilnehmer waren sich generell darüber einig, daß es dringend erforderlich ist, wirkungsvollere Strategien zu entwickeln, damit diese Probleme gelöst werden können. Ein Element innerhalb dieses Prozesses könnte die Ausdehnung des ECTS-Systems auf den Lehrerbildungsbereich sein. Gleichzeitig wurde betont, daß die herkömmlichen Lösungsformen der Anerkennungsproblematik, d.h. offizielle Verhandlungen zwischen den Ländern über die Art der Anerkennung von Zeugnissen für spezielle Berufszweige nur in sehr begrenztem Maße erfolgreich waren. Das gleiche trifft für die bestehenden Garantierklärungen für

Persönlichkeitsrechte zu, wie sie in einigen Artikeln des EWG-Vertrages bestehen (Art. 48, 52, 59 gegen die Diskriminierung aufgrund von Nationalitätszugehörigkeit; Art- 49, 52, 59 für Immigration und Aufenthaltsrecht in jedem Mitgliedsland der EC) sowie für den Beschluß des Ministerrates auf europäischer Ebene im Jahr 1988, in dem die allgemeinen Vorschriften zur Anerkennung von akademischen Abschlüssen festgelegt sind, wobei die als Voraussetzung angegebene Bedingung des Abschlusses eines dreijährigen Studiums als völlig akzeptabel angesehen werden muß.

Die Teilnehmer vertraten die Meinung, daß das Problem der Anerkennung als Angelegenheit angesehen werden müßte, die die Institutionen im Hochschulbereich/Lehrerbildungsbereich selbst zu lösen hätten, wenn sie ernsthaft an einem Fortschritt in der Intensivierung der europäischen Kooperation interessiert wären. Zwar müßte grundsätzlich zwischen einer Anerkennung von Abschlüssen für akademische Zwecke und einer Anerkennung für berufliche Zwecke unterschieden werden, andererseits seien Synergien zwischen beiden Bereichen vorstellbar. Derartige Möglichkeiten zur gegenseitigen Annäherung werden zur Zeit von der Europäischen Kommission in Erwägung gezogen.

Ein diesbezügliches Dokument der Kommission, das im Dezember 1994 veröffentlicht wurde, enthält eine Vielzahl von Vorschlägen und Strategien, die von den Lehrerbildungsinstitutionen systematisch angewendet werden sollten. Dazu gehören u.a.:

- die Entwicklung eines hochwertigen Informationspools über die Entwicklung der Bildungssysteme in Europa (wobei Lehrerbildungsinstitutionen und Netzwerken die Möglichkeit angeboten wird, sich an dieser Entwicklung zu beteiligen);
- die Einrichtung von Netzwerken für die Institution im Höheren Bildungsbereich;
- die Harmonisierung von Studienprogrammen auf der Grundlage eines Konsenses zwischen den Institutionen des Hochschulsektors;
- die Förderung der Qualitätskontrolle von Studienprogrammen und Seminaren/Modulen.

Die Umsetzung derartiger Strategien würde es dann den im Bereich der Lehrerbildung kooperierenden Institutionen ermöglichen, Einigung über die Äquivalenz von Seminaren/Modulen zu erzielen, was die Mobilität erheblich erleichtern würde.

(2) Ausdehnung des European Course Credit Transfer System (ECTS) auf die Lehrerbildung.

- Im Bereich der inter-universitären Kooperationsvorhaben, die von den Institutionen im Hochschulbereich organisiert und von der Europäischen Kommission mit der Ziel der Qualitätsverbesserung der Bildung gefördert werden, stellt die Mobilität von Studenten das wichtigste Element dar. Das European Course Credit Transfer System (ECTS) wurde als ein Pilotprojekt innerhalb des ERASMUS-Programms entwickelt mit dem Ziel, die akademische Anerkennung für Studienleistungen im Ausland zu erleichtern, damit Studenten sich innerhalb einer Gruppe von europäischen Universitäten frei bewegen können. Durch die Einrichtung des neuen europäischen Aktionsprogramms SOKRATES hat sich das ECTS-System jetzt von seinem begrenzten Status eines Pilotprojekts gelöst und ist als Element der europäischen Dimension im Hochschulbereich für einen größeren Anwendungsbereich einsetzbar.

Hierdurch eröffnen sich für die Lehrerbildung neue Möglichkeiten, und es wurde vorgeschlagen, daß man so weit wie möglich anstreben solle, das ECTS-System in die bestehenden Partnerschaften der Hochschulinstitutionen einzubinden. Mit dem ECTS-System wird ein Instrument geschaffen, das Transparenz vermittelt, Brücken zwischen den Institutionen aufbaut und die Wahlmöglichkeiten für Studenten vergrößert. Das ECTS-System ermöglicht es den Institutionen, die Studienleistungen der Studenten anhand von allgemein verständlichen Maßstäben - Bewertungen und Titel - anzuerkennen und schafft ebenfalls

Grundlagen für die Interpretation von Bewertungssystemen anderer Länder. Das ECTS-System basiert auf drei Kernelementen: Information (über Studienprogramme und Studienleistungen der Studenten), bilaterale Übereinkünfte (zwischen der Partnerinstitution und dem Studenten) und das ECTS-Anrechnungsschema (zur Angabe der studentischen Leistung). Diese drei Kernelemente kommen durch den Einsatz von drei Kerndokumenten zur Anwendung - das Informationspaket, das Antragsformular/Lernvertrag und die Anrechnungstabelle für Leistungen.

Nach Ansicht der Teilnehmer könnte die Anwendung des ECTS insofern problematisch werden, als es schwierig sei, das ECTS-System und das Leistungsanrechnungssystem des Landes (falls es existiert) in übereinstimmender Weise zu koordinieren. Dies bezieht sich sowohl auf Fragen der Leistungsanrechnung pro Einheit und der ECTS-Bewertungsskala als auch auf Probleme, die mit den verschiedenen Beurteilungssystemen in den einzelnen europäischen Ländern zusammenhängen. Generell wurde jedoch festgestellt, daß das ECTS ein flexibles Instrument darstellt, das die Kommunikation und Transparenz zwischen den Universitäten fördert. Die Einführung des ECTS-Systems könnte auch innerhalb der eigenen Universität zu Überlegungen bezüglich der Gültigkeit der eigenen Verfahrensweisen anregen und Diskussionen im Vergleich von Kursen (Inhalte, Lehrmethoden) in Gang setzen. Das ECTS kann immer dann wirkungsvoll eingesetzt werden, wenn man im Kontakt mit der Partneruniversität von dem dort vorhandenen breiteren Lehrangebot Gebrauch machen möchte (z. B. Seminare, die an der Heimatuniversität nicht angeboten werden).

Es wurde vorgeschlagen, das ECTS auch auf den postgraduierten Bereich der Erstausbildung für zukünftige Lehrer auszudehnen. Da auf diesem Gebiet die Anerkennung von Studienbestandteilen und Abschlüssen unerläßliche Voraussetzung ist, müssen hier verstärkte Bemühungen im Bereich der Anerkennungsfrage stattfinden, möglicherweise mit Hilfe der Europäischen Kommission.

(3) Definition von Kernbereichen im Curriculum der Lehrerbildung. - Die Teilnehmer unterstrichen, daß ein gemeinsamer Kernbereich im Curriculum keineswegs eine länder- oder regionalspezifische Dimension ausschließt. Die Bestimmung eines Kern-Curriculums wird durch drei Faktoren erleichtert:

- Die Bausteine des Curriculums in der Lehrerbildung sind fast überall gleich in Europa: Ein oder mehrere Fachrichtungen, bezogen auf die Unterrichtsfächer, Erziehungswissenschaften, fachspezifische Methodologie/Fachdidaktik, praktische Unterrichtstätigkeit.
- Nach einer von der Europäischen Kommission geförderten Studie, die vor kurzem veröffentlicht wurde, besteht sogar im Hinblick auf die Theorien, Thematik und Themenstellung, die durch das Curriculum in der Lehrerbildung abgedeckt werden, ein hoher Übereinstimmungsgrad und viele Ähnlichkeiten innerhalb Europas.
- Von großer Bedeutung ist die Tatsache, daß die Probleme, mit denen Lehrerausbilder und Studenten heutzutage in Europa auf dem Niveau der alltäglichen Lehr-/Lernprozesse konfrontiert werden, vom Grundsatz her sehr ähnlich sind.

Bemühungen, die auf die Definition eines präziseren Kern-Curriculums abzielen, mögen daher durchaus lohnenswert sein. Eines der Gebiete, die explizit als höchst wichtig herausgestellt werden, ist das der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Das, was die Lehrerbildung jetzt benötigt, ist einerseits die Freiheit (d.h. genügend dafür zur Verfügung stehende Zeit) und andererseits die Verpflichtung, ein rigores Programme für die Vergleichende Erziehungswissenschaft in Europa zu entwerfen, das die Möglichkeit bietet, praktische Erfahrungen in einem anderen Land zu sammeln. So könnte die Vergleichende

Erziehungswissenschaft in jedem europäischen Land ein wesentlicher Bestandteil des Studiums werden, ohne daß dabei große Gefahr bestünde, daß das Studium als "graue Theorie" kritisiert würde. Leider ist dies leichter gesagt als getan. Die Struktur- und Organisationsformen der nationalen Bildungssysteme fußen auf ideologischen oder politischen Voraussetzungen, die den Blick für die Grundlage der transnationalen Kooperationsvorhaben trüben. In vieler Hinsicht trifft dies auch auf dominierende Tendenzen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu. Wenn transnationale Mobilität und Kooperationsvorhaben gestärkt werden sollen, wird es erforderlich sein, alternative Ansätze von Vergleichsprojekten zu entwickeln.

(4) Die Einführung einer europäischen Dimension in den schulischen Ausbildungsteil der Lehrerbildung - Aus der Diskussion ergaben sich zwei Hauptpunkte:

(a) Alle Länder müssen begreifen, daß es im Zusammenhang mit der Europäischen Kooperation in der Lehrerausbildung noch andere Modelle von Schulerfahrung gibt, als die, eine Klasse zu übernehmen. Tatsächlich ist es schon allein aus rein sprachlichen Gründen für Studenten in den meisten Ländern eine sehr schwierige Aufgabe, die praktische Lehrtätigkeit im Ausland als ein Praktikum in Eigenverantwortung durchzuführen. Man sollte daher andere Modelle der schulischen Arbeit in Betracht ziehen und sie nutzen. Hierzu gehören:

- Beobachtung von Unterricht mit anschließender Diskussion mit dem Lehrer. Dieses erfordert Übung im richtigen Beobachten - eine sehr nützliche Fertigkeit für Studenten.
- Beobachtungen zu der Gesamtorganisation der Schule und auch des entsprechenden sozialen und ökonomischen Umfelds;
- Entwicklung von eigenen Änderungsvorschlägen unter dem Aspekt von aktuellen Informationen aus dem erkundeten Land;
- Planung des Unterrichts in Teamarbeit mit dem Lehrer;
- kurze Unterrichtsbeiträge oder Arbeiten mit kleinen Schülergruppen.

Hier taucht die berechtigte Frage auf, ob derartige Europa-Aktivitäten wirklich auf den Erwerb derselben Fertigkeiten abzielen (sollten), die auch im Heimatland erworben werden können. Ebenso stellt sich die Frage, ob Studenten nach ihrer Rückkehr von einem Auslandsaufenthalt daraufhin getestet werden sollten, ob sie den gleichen Fortschritt gemacht haben oder dieselben Fertigkeiten erlernt haben wie ihre Kommilitonen, die zu Hause geblieben sind. Sollten derartige Auslandsaktivitäten nicht vielmehr unter einer ganz anderen Zielsetzung stattfinden?

Diese Frage erhält noch größere Bedeutung in den Fällen, in denen bei den Ländern unterschiedliche Muster von Schulerfahrung in der Lehrerausbildung gegeben sind. Man kann sicherlich mit Recht behaupten, daß Lehren in allen Ländern vor allem eine *Kultur* repräsentiert (gemeinsame Formen des Handelns, des Denkens) oder - besser gesagt - eine Subkultur, die tief in der Kultur des Landes verwurzelt ist.

Somit stellt die praktische Lehrerfahrung an ausländischen Schulen in erster Linie eine Zusammenbringen von Kulturerfahrungen dar, durch die gegenseitige Bereicherung entstehen kann. Ein gemeinsames Europa aufzubauen, heißt nicht, allen Gleichförmigkeit aufzuzwingen, sondern die bestehende natürliche Vielfalt zu erweitern. In dieser Hinsicht haben wir positiv bemerkt, daß Studenten, die aus dem Ausland zurückkehrten, ein besseres Verständnis von Schülern aus Migrantenfamilien im eigenen Land haben. In der gleichen Weise empfinden die Schüler die Begegnung mit ausländischen Studenten als ein sehr positives Erlebnis und profitieren von der Begegnung mit einem Lehrer aus dem Ausland.

(b) Wenn es darum ginge, stets dieselben Lösungen zu verwenden, wie das *Kopieren* von beobachteten Verfahrensweisen bei einem Lehrling, dann würde die praktische Ausbildung in Form eines *Modells* für den Prüfungskandidaten adäquat sein (anstatt einer strukturierteren Form der Vorbereitung, die für einen professionellen Lehrer angemessen ist). Unter den derzeit gegebenen Umständen jedoch lehrt die Praxis nicht in strukturierter Weise, wie das Individuum für verschiedene Situation mit jeweils verschiedenen Anforderungen die entsprechende angemessene Lösung finden kann.

Eine der Hauptfunktionen der schulpraktischen Tätigkeit in der Lehrerausbildung ist es, die unkritische Übernahme von eigenen Schülererfahrungen der Studenten zu unterlaufen, ihnen zu zeigen, daß der Beruf sich weiterentwickelt durch kritische Selbstreflexion. Dieses Handwerkszeug des Lehrers, das sich aus der Praxis ableitet, muß von dem Junglehrer erworben werden. Es ist ein charakteristisches Merkmal dieses Prozesses, daß sowohl der Lehrer als auch der Student diese Fertigkeiten oft als anti-theoretische oder sogar anti-intellektuelle wahrnimmt. Die Schwierigkeit, diesen Gegensatz aufzulösen, ist eines der Hauptprobleme in der Lehrerbildung.

In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, daß sich in einigen EU-Ländern die bedauerliche Tendenz zeigt, die Ausbildung mehr und mehr in die Schulen zu verlagern, offensichtlich sehr zum Schaden des Bereicherungseffekts der Praxis durch eine Theorie, die sich ihrerseits durch zahlreiche Bezüge zu Praxis verschiedenster Art auszeichnet. Unter diesem Aspekt wurde von den Teilnehmern herausgestellt, daß aus dem Dialog und in der Diskussion zwischen dem Lehrer-Praktikanten, dem Klassenlehrer und dem Universitätstutor pädagogische Kräfte freigesetzt werden.

Während der Durchführung von ERASMUS-Intensivprogrammen unter der Leitung von Lehrerausbildern konnten bereits relevante Erfahrungen gewonnen werden. Hierzu sind beispielsweise zu nennen:

- Studenten in verschiedenen Ländern bereiteten ein Konzept einer Unterrichtsstunde vor. Bei einem anschließenden gemeinsamen Treffen stellten sie jeweils ihr Konzept vor und entdeckten bei einem gegenseitigen Vergleich die verschiedenen Formen, in denen sie gearbeitet hatten, die verschiedenen Ansätze, von denen sie ausgegangen waren.
- Nach der gemeinsamen Diskussion mit den Tutoren der teilnehmenden Universitäten führten sie erneut die Stundenvorbereitung durch, diesmal unter den neu gewonnenen Gesichtspunkten. Danach wurde die Stunde in der örtlichen Schule abgehalten. Es hatte ein Prozeß stattgefunden, bei dem die alte Stundenvorbereitung verworfen wurde und dann wieder neu aufgebaut wurde. Jeder der Teilnehmer wurde bewußt in die Lage versetzt, sein/ihr altes Modell zu hinterfragen, um ein originelles Modell zu konstruieren, das nicht notwendigerweise aus einer Imitation der Kultur des anderen Landes bestand. Dieser Prozeß ermöglicht es zu beurteilen, in welchem Maße der angehende Lehrer seine eigenen Erfahrungen verinnerlicht hat.

(5) Förderung des Forschungsanteils in der Lehrerausbildung im Zusammenhang mit europäischen Kooperationsvorhaben. - Viele Teilnehmer der SIGMA-Konferenz betonten die dringende Notwendigkeit, sowohl die Position zu stärken, die Forschung in der Lehrerbildung einnimmt, als auch in größerem Maße Forschung zur Lehrerbildung zu betreiben. Hierbei sei es sehr wichtig, insbesondere die Studenten in weitaus größerem Maße als bisher mit den Ergebnissen und Entwicklungen in der Forschung vertraut zu machen. Dieses wird als ein Schlüsselement für eine Verbesserung der Qualität des Schulunterrichts und der Programme und Seminare in der Lehrerausbildung angesehen. Andererseits muß berücksichtigt werden, daß weder die Lehrer noch die politischen Entscheidungsträger bisher von der Qualität des

vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Forschungsmaterial eine hohe Meinung haben. Jeder Versuch, die Forschung in der Erziehungswissenschaft in eine reale innovatorische Kraft zu verwandeln, muß daher notwendigerweise von einer kritischen Einschätzung ihrer Rolle ausgehen und setzt voraus, daß neue Ansätze für die Produktion und Verarbeitung von Forschungsergebnissen vorhanden sind. Ein starker Anstieg in der Anzahl transnationaler Projekte wird von vielen Lehrerausbildern als wichtiger Faktor zur Erleichterung dieses Prozesses angesehen. Gegenwärtig werden derartige Entwicklungen dadurch behindert, daß die Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft, vor allem auf dem Gebiet der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in allen Mitgliedstaaten vorrangig durch eine "national" oder vielmehr "provinziell" ausgerichtete Haltung charakterisiert ist.

(6) Einsatz von ODL - (Methoden des offenen Lernens und Fernunterrichts) zur Förderung der europäischen Kooperation in der Lehrerbildung. - Allgemein wird beobachtet, daß die Methoden des offenen Lernens und Fernunterrichts in Europa eine wachsende Rolle im Bildungsbereich und insbesondere in der Lehrerausbildung spielen. Das Konzept des ODL ist nicht immer ganz deutlich definiert, und verschiedene Formen der Beschreibung sind denkbar. Die von den Teilnehmern eingebrachten Konzepte enthielten folgende Elemente:

- Anwendung der Informationstechnologien im Bildungsbereich;
- Computergestütztes Lernen;
- Multi-Media Einsatz im Bildungsbereich;
- Tele-Unterricht;
- Flexibles und autonomes Lernen ("Eigenverantwortlichkeit für die Bildung");
- Förderung der intellektuellen Mobilität.

Da sich das Konzept noch in der Weiterentwicklung befindet, wäre eine einzige und endgültige Definition vielleicht nicht angebracht.

Auf folgende mögliche Vorteile des Einsatzes des Offenen Lernens und des Fernunterrichts in der Lehrerbildung wurde hingewiesen:

(a) Der Aspekt der Entfernung. Unter Einsatz von ODL-Methoden ist es nicht mehr für alle Studenten erforderlich, zur Teilnahme an Kursen an die Universitäten zu gehen. Unter der Voraussetzung, daß sie über einen eigenen Computer und ein Modem verfügen, könnten sie mit dem Lehrerausbilder, dem Tutor und den Kommilitonen über Telekommunikationssysteme kommunizieren. Hieraus ergeben sich für diejenigen, die nicht in der Lage sind zu reisen oder die in entlegenen Regionen leben, neue Möglichkeiten für ein Studium an einer Universität oder Hochschule. Ein weiterer Vorteil liegt darin, daß nicht alles während der normalen Öffnungs-/Bürozeiten erledigt werden muß. Je nach persönlicher Lage des einzelnen Studenten und seiner/ihrer weiteren individuellen Verpflichtungen, hat er/sie die Möglichkeit, zu fast jedem denkbaren Zeitpunkt, z.B. spät abends, an Vorlesungen teilzunehmen oder Fragen zu stellen und zu beantworten.

(b) Der Aspekt der Methodologie. ODL stellt etablierte Denkweisen über Lehrmethodologien infrage. Es gibt zweifellos aufregendere (und effizientere) Lehrformen als frontale Vorlesungen herkömmlicher Art. Durch die Nutzung neuer Technologien erhält der Student die Möglichkeit, in größerer Unabhängigkeit vom Lehrerausbilder zu lernen, als es normalerweise die traditionelle Art der Seminarstruktur erlaubt. Dies kann zu einer Steigerung der Motivation und Eigenverantwortlichkeit für das Studium beitragen.

(c) Der Informationsaspekt. Sowohl die Studenten als auch die Mitarbeiter an den Hochschulen werden in die Lage versetzt, sich in Netzwerken mit anderen Universitäten und Hochschulen zusammenzuschließen und Zugang zu einem enormen Vorrat an

Informationsquellen zu erhalten, der sonst an keiner einzelnen Institution im Höheren Bildungsbereich zur Verfügung steht, z.B. durch Internet.

(d) Der Kommunikationsaspekt. Unter dem ehemaligen ERASMUS-Programm war es nur einem geringen Teil von Studenten und Hochschulmitarbeitern möglich, an Mobilitätsprojekten teilzunehmen (oder es war nur ein geringer Teil, der diese Möglichkeit nutzte). Da eine physische Mobilität aller Studenten und aller Lehrerausbilder eine utopische Vorstellung ist, deren Realisierung wahrscheinlich auch nicht wünschenswert wäre, müssen andere Möglichkeiten der Förderung von Kommunikation und Kooperation gefunden werden. Eine Lösungsform könnte die "virtuelle Mobilität" sein, bei der Studenten und Lehrerausbilder mit Kollegen an anderen Universitäten über E-Mail kommunizieren und Ideen austauschen.

Einige Teilnehmer wiesen auf folgende Probleme hin, die noch bei der Nutzung von ODL bestehen:

(a) Der finanzielle Aspekt. Die Geldsummen, die in ODL investiert werden, erscheinen als zu gering. Da sowohl die Hardware als auch die Software teuer sind, entsteht eine Kluft im Entwicklungsstand zwischen reichen und armen Universitäten. Welche Geldsummen zukünftig in ODL investiert werden, wird in entscheidendem Maße von einer ausreichenden Zahl studentischer Teilnehmer an derartigen Programmen abhängen.

(b) Der Aspekt der Illiteralität. Besonders an Lehrerbildungsinstitutionen zeigt sich eine wachsende Illiteralität. Diese ist besonders besorgniserregend, wenn man die Entwicklungen im Bereich der Primar- und Sekundarschulbildung betrachtet. Im Vergleich mit Lehrerbildungsinstitutionen verfügen Sekundarschulen manchmal über einen weitaus besseren Informationsstand. Es erscheint wünschenswert, daß sich Lehrerbildungsinstitutionen gegenseitig und in systematischer Form über neue Entwicklung im ODL-Sektor informieren.

(c) Der zwischenmenschliche Aspekt. Fernunterricht trägt, wenn überhaupt, nur in geringem Maße dazu bei, die zwischenmenschlichen Beziehungen zu fördern. Somit kann bei dem Einsatz von ODL nicht völlig auf physische Mobilität verzichtet werden. Kulturelle Unterschiede können nicht dadurch überwunden werden, daß man vor Maschinen sitzt, und es muß klar definiert werden, in welchen Lernphasen und für welche Zwecke die virtuelle Mobilität sinnvoll eingesetzt werden kann. Ansonsten kann es nicht traditionelle Formen von Lehren und Lernen völlig ersetzen.

(7) Betonung des Gedankens einer kontinuierlichen Lehrerfortbildung. - Über die kontinuierliche Lehrerfortbildung und berufs begleitende Fort- und Weiterbildung als ihren wesentlichen Bestandteil bestehen kontroverse Vorstellungen, und sie sind Gegenstand heftiger Debatten. Die Frage, wie man ein realistisches Verhältnis zwischen den realen Bedürfnissen der Lehrer/Lehrerausbilder und den theoretisch festgelegten Zielvorstellungen herstellen und festschreiben kann, erscheint in vielen Ländern bereits als unlösbares Problem. Tatsächlich steht als dringlichstes Problem der Lehrerfort- und -weiterbildung die Frage im Vordergrund, wer letztlich die Verantwortung für bestimmte Ausbildungsaktivitäten übernimmt und entsprechende Entscheidungen trifft (Kanal, Zielsetzung, Inhalt usw.)

Obwohl alle - zumindest auf theoretischer Ebene - verkünden, daß wahrhaft nützliche Lehrerfort- und -weiterbildung ohne die Freiheit der Wahl nicht existieren könne, reproduziert das in vielen Ländern existierende oder geplante System zum großen Teil das traditionelle Modell. Es sind daher stets die althergebrachten Kreise (Bildungsministerium, Universitäten, spezialisierte Fachzentren, Aufsichtsämter, pädagogische Räte usw.), die über die

Ausbildungspläne entscheiden, ohne daß dabei die realen Bedürfnissen von (potentiellen) Teilnehmern in angemessener Weise berücksichtigt würden.

Folgende Arten der Lehrerfort- und -weiterbildung sind in den meisten Ländern am meisten gebräuchlich:

- einführende Ausbildungsphase für neu eingestellte Lehrer;
- formale Fortbildungskurse, die häufig in jährlichem Turnus von Universitäten oder Hochschulen, die für die Lehrerfortbildung zuständig sind, angeboten werden;
- Praktika in Form von Seminaren und praktischer Unterrichtstätigkeit, die auf die Initiative von Verbänden oder Organisationen hin durchgeführt werden;
- Informationstagungen, die von pädagogischen Beratern, pädagogischen Institutionen organisiert werden;
- schulbezogene Lehrerfortbildung.

Der Inhalt der Ausbildung wird oft auf rein wissenschaftlicher Basis fixiert, während Pädagogik und Methodologie in Form von simplistischen Rezepten und Anwendungsstrategien kombiniert werden.

Für eine Qualitätsverbesserung und Effektivitätssteigerung der Lehrerfort- und -weiterbildung ist eine aktive Beteiligung der Lehrer an der Entwicklung von Bildungsplänen für berufsbegleitende Ausbildungsphasen unerlässlich. Es ist daher unbedingt erforderlich, daß ein Prozeß des Umdenkens stattfindet, der sich an den unterschiedlichen Bedürfnissen der einzelnen Lehrer orientiert, um ihnen einen entsprechenden individuellen Ausbildungsplan 'à la carte' anbieten zu können. Ein Schritt in diese neue Orientierungsrichtung könnte das autodidaktische Training für Lehrer sein.

Da alle geplanten allgemeinen Ausbildungsschemata zwangsläufig in bestimmten Situationen bestimmte Probleme hervorrufen, wird es nicht sinnvoll sein, ein autodidaktisches Ausbildungssystem in Form von Fragestellung und Beantwortung in abstrakter und pauschalisierender Art - wie es oft bei den herkömmlichen Varianten in der berufsbegleitenden Ausbildung vorkommt - zu entwerfen. Stattdessen sollte den Lehrern die Möglichkeit eingeräumt werden, ausdrücklich ihre eigenen Probleme zu formulieren, und sie sollten gleichzeitig in die Lage versetzt werden, hierauf die passenden Antworten zu finden. Außerdem würde ein offenes und flexibles autodidaktisches Ausbildungssystem den Lehrer darin bestärken, je nach Bedarf seine eigene Meinung und seine Standpunkte zu entwickeln oder zu festigen. Sein Vertrauen in die eigene Lehrtätigkeit würde in dem Maße wachsen, wie ein derartiges System Möglichkeiten zur Entwicklung konzeptioneller Rahmenbedingungen, Überprüfung und Bestätigung von Hypothesen und Untersuchungen von Problemen bietet.

Anhang 1

Liste der Mitglieder des Scientific Committee des SIGMA-Projekts in der Lehrerbildung

Austria:	Friedrich Buchberger (Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich, Linz)/Karl-Heinz Gruber (Universität Wien)
Belgium:	Ronald Soetart/Kathleen van Heule (Universiteit Gent)
Denmark:	Birgitte Elle (København Universitet)
Finland:	Sven-Erik Hansén (Åbo Akademi, Vasa)
France:	Danielle Zay (Université Paris 8)/Raymond Bourdoncle (Université de Lille III)
Germany:	Theodor Sander (Universität Osnabrück)
Greece:	Penelope Kalliabetsou (Panepistimio Athenon)
Ireland:	John O'Brien (University of Limerick)
Italy:	Luisa Santelli Beccegato (Università di Bari)
Luxemburg:	Robert Decker (Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques, Walferdange)
Netherlands:	Pieter Vroegop (Rijks Universiteit Leiden)
Portugal:	Bártolo Paiva Campos (Universidade do Porto)
Spain:	Arturo Delgado Cabrera (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
Sweden:	Daniel Kallós (Umeå universitet)
United Kingdom:	Anthony E. Greaves (University of Exeter)