

## 當前德國師資培育政策與改革方案研究

梁福鎮

國立中興大學師資培育中心

教授

### 摘要

德國師資培育制度的起源相當早，而且法令制度相當完善。因此，成爲歐美先進國家紛紛效法的對象。十九世紀以來的德國師資培育制度的發展，最初由類似手工技巧教學實用技術之培養，轉而爲 1920 年代強調教師人格陶冶的教育學院之設立。1960 年代以降，各級學校師資統一於大學培育之要求成爲普遍趨勢。到 1999 年之後大學設立「師資培育中心」和引進兩個階段學位制度到師資培育中。德國師資培育在機構設置、學位制度、遴選輔導、課程規劃和認可制度等方面相當具有特色，對於我國當前所遭遇到的問題，或許能夠提供有效的解決方法，所以本研究採用文件分析法，首先進行當前德國師資培育政策與改革方案的探討，其次評價當前德國師資培育政策與改革方案的優劣得失，最後闡述其對我國師資培育的重要啓示，以提供我國作爲制定師資培育政策和進行師資培育制度改革參考。

國立中興大學 

關鍵詞：德國、師資培育、教育政策

National Chung Hsing University

收件日期：2010年 3月18日

修正日期：2010年 6月12日

## 壹、前言

「教育政策」(educational policy)乃政府對教育事務所採取或決定之單獨或系列的相關宣示、目標與指向，教育政策其實反映著文化，因為其中包含著理性、價值和情感，而語言是顯現文化的主要工具，故無論我們探討的是教育政策的內涵，或教育政策形成的過程，或何以制定該教育政策，均屬於對意識型態的反思(溫明麗，2006)。教育的問題往往與整個環境裡的經濟、文化、社會、心理、政治和法律等因素有密切關係，而教育政策也影響並牽動其他的社會系統。學校系統內部的因素，如教育人員；社會心理因素，如教師和行政人員的態度、信仰；學校組織的安排，學生的類型等等，這些教育政策制定中的主要因素，有時也許比外在因素來的有影響力(張鈿富，1995：30)。因此，在規劃教育政策時，必須從教育的環境評估著手，教育問題除了與學校系統外社會環境中的經濟、文化、社會、心理、政治和法律等有關係外，與學校系統內的相關因素亦有密切關係。然而，在這些影響教育政策的因素中，又以少數學校內外在教育變遷因素對學校的影響最為深遠(吳天元，2006：110)。德國師資培育制度的起源相當早，而且法令制度相當完善。因此，成為歐美先進國家紛紛效法的對象。十九世紀以來的德國師資培育制度的發展，最初由類似手工技巧教學實用技術之培養，轉而為1920年代強調教師人格陶冶的教育學院之設立。1960年代以降，各級學校師資統一於大學培育之要求成為普遍趨勢。到1999年之後大學設立「師資培育中心」(Zentrum für Lehrerbildung)和引進兩個階段學位制度到師資培育中。德國師資培育在機構設置、學位制度、遴選輔導、課程規劃和認可制度等方面相當具有特色，對於我國當前所遭遇到的問題，或許能夠提供有效的解決方法，所以本研究採用文件分析法，首先進行當前德國師資培育政策與改革方案的探討，其次評價當前德國師資培育政策與改革方案的優劣得失，最後闡述其對我國師資培育的重要啓示，以提供我國作為制定師資培育政策和進行師資培育制度改革的參考。

## 貳、當前德國師資培育政策與改革方案的內涵

德國「各邦文教廳長常設會議」(Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, KMK)在1999年出版了《德國師資培育的觀點》(Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland)一書，對德國的師資培育進行改革，並且在2004年告別了大學和準備服務期師資培育教育科學部份的標準，其後經由培育中的學科相關和學科教學法的要求加以補充，這意味著教師在培育結束時應該具備學科的和教育的知識與能力。在大學中，師資培育重要性的意識已經提升。大學到處設立了師資培育中心，學習方案(Studienprogramme)在教育科學部分明顯的與其後的職業領域配合，學科教學法的情況逐漸改善，而且大學之間的師資培育有極大的差異，但是改革運動卻有很大的進展。大學和研習中心(Studienseminaren)在準備服務期實施的合作上已經開始，研習中心的在職進修計畫，正逐漸朝向實習教

師自我組織和接近學校的學習進行。有些邦正進行特殊伴隨的職業入門階段的實驗，但是這些做法並不恰當，因為新的理念和新的人力在日常生活的壓力之下，其熟悉性會遭到再度被損耗的危險。雖然職業傳記取向成爲各方面所能接受的模式，但是在職業組織的繼續學習方面並未成功，如果要改變學校中的事物和過程，就必須對在那裡工作的人員進行教育。首次在職教育的改變會對其後的學校工作影響 10 至 15 年，因此學校的任務在於爲教師安排更多的在職教育(Zeit Online, 2010)！

根據個人對相關文獻的分析，當前德國師資培育政策與改革方案比較重要的有下列幾項：

#### 一、師資培育制度的改革

1999年歐洲29個國家爲提升高等教育競爭力，簽署「波隆納宣言」(Bologna-Deklaration)後，德國高等教育隨之調整，改採學士/碩士學位制度、課程模組化和學分制等措施，均對德國師資培育制度造成重大的衝擊，調整師資結構與課程勢在必行。在大學設立「師資培育中心」被視爲德國當前師資培育改革的重大策略之一(楊深坑, 2006: 134)。狄坎(H. Dichan)和威爾特(J. Wildt)綜合1990年代以降的各項改革報告書，歸納德國師資培育主要的問題有下列幾項(Dichan & Wildt, 1998: 198)：

- (一)教育制度(師資培育制度)與社會、文化發展無法配合；
- (二)師資培育機構教學與學校實務脫節；
- (三)職前教育、實習與在職進修缺乏連繫；
- (四)不同種類學校與年級教師之培育方式未能釐清；
- (五)師資培育學程中的專門學科、專科教材教法、教育科學及其他基礎科學與學校實務之間未能協調；
- (六)即使在同一個師資培育學程中所提供之教學也未盡一致；
- (七)理論論辯與學校中的實踐性反省斷裂；
- (八)師資培育機構中的教學內容論辯與實際教學中的教學安排落差甚大。

上述八大問題之解決均有賴於強化師資培育機構中的研究功能才有可能。過去德國大學的研究功能均在學院與各系所，師資培育之研究勢須有一個專責機構才有可能，是以，從研究的觀點來看，必須建立「師資培育中心」，才能不斷發展與創新師資培育學程(楊深坑, 2007: 39)。因此，德國「各邦文教廳長常設會議」於1998年成立師資培育專家委員會，針對師資培育問題與未來發展提出興革意見(Terhart, 2000)。提爾哈特(E. Terhart)在其爲「各邦文教廳長常設會議」所委託的改革建議書中即主張：大學應建立兼具行政與學術雙重性質的「師資培育中心」，才能兼具師資培育研究、實務與經費爭取之多重運作(楊深坑, 2007: 39; Terhart, 2000: 110)。原來，德國大學負責師資培育的單位爲「師資培育處」(Lehramt)，現在已經有愈來愈多的大學設立「師資培育中心」來負責師資培育的工作(楊深坑, 2007: 38; PLAZ, 2007)。有的師資培育中心由一所大學成立，例如：海德堡大學的師資培育中心(Universität Heidelberg, 2009)；有的則由數所大

學共同成立。例如：漢堡邦的師資培育中心就由漢堡大學、漢堡科技大學、漢堡造型藝術學院、漢堡音樂戲劇學院、漢堡應用科學學院、漢堡邦師資培育與學校發展研究所共同成立(Zentrum für Lehrerbildung, 2009)。根據帕德朋大學(Universität Paderborn)師資培育中心的資料顯示(楊深坑, 2007: 38; PLAZ, 2007), 截至 2006 年 6 月 20 日止, 全德 16 個邦中已有 51 個大學或科技大學設立「師資培育中心」或名稱雖不同, 實質為師資培育中心的學術單位(張炳煌, 2006: 81; Wissenschaftsrat, 2001; HRK, 2006)。

其後, 「德國學術諮議會」(Wissenschaftsrat)與「大學校長會議」(Hochschulrektorenkonferenz, HRK)也分別提出師資培育建議書, 要求將兩階段學位制度全面引進師資培育制度中(張炳煌, 2006: 81; Wissenschaftsrat, 2001; HRK, 2006)。「德國學術諮議會」主張中等學校教師的師資培育, 應該採取兩階段學位制度的學程架構, 其優點有下列幾項(Wissenschaftsrat, 2001): (一)經由以主修專門課程為主的學士階段, 再接著以教育專業課成為焦點的碩士階段, 可以強化師資培育學生面對學校情境中教育與授課上特殊要求的能力。(二)師資培育學程朝向多樣化發展, 可以使師資培育學生獲得其他的就業資格, 開起擔任教職以外的工作機會。(三)經由課程架構更加嚴謹和專業的規劃, 可以縮短師資培育學生修讀的時間。(四)經由課程與實務內容更好的結合, 可以縮短師資培育學生畢業後接著修讀實習課程的時間。(五)可以提升師資培育的學位架構與國際接軌, 特別是在 1999 年啟動的波隆納進程, 將學士/碩士學位制度引進歐盟各國, 可以使歐盟各國高等教育擁有共同的學位架構。(六)不論從教育行政部門或學生的觀點來看, 都提供了一個良好的架構條件, 可以將教育勞動市場與師資培育系統, 做比較有效的聯結。(七)在師資培育過程中提供良好的機會, 以強化師資培育第階段與第二階段, 並且提供現職教師更多在職教育的機會。

德國「各邦文教廳長常設會議」在 2002 年通過決議, 同意將學士/碩士學位制度引進師資培育學程中, 而且相互承認相關學程的新制學位。這項決議做出初步的共識, 要求新制學位的師資培育學程應該滿足下列條件(張炳煌, 2006; KMK, 2002): (一)師資培育學程需由大學開設, 且應在學士和碩士階段, 提供整合性的學程(Integratives Studium), 其中由至少兩個專門科目, 以及教育專業課程所組成。(二)在學士階段的課程即應包括學校實習的課程(Schulpraktische Studien)。(三)確保正規大學的就讀年限在七到九個學期, 但事實習的時間並不計算在內。(四)針對不同類科的師資培育學程, 提供不同的學習內容與畢業文憑。(五)透過國家考試或其他相同措施, 確保國家在師資培育內容要求所承擔的責任。(六)建議對引進新制學位的師資培育學程進行評鑑, 並且提出評鑑報告, 以有助於解決師資培育的爭議。

根據貝倫伯格(G. Bellenberg)和提爾亞克(A. Thierack)2004 年的調查, 德國各邦引進學士/碩士兩階段學位於師資培育學程中的情形, 可以分為下列三種類型(張炳煌, 2006; Bellenberg & Thierack, 2004): (一)全面引進: 萊蘭—法爾茲(Rheinkand-Pfalz)、北萊茵—西法倫(Nordrhein-Westfalen)、史列斯維希—霍爾斯

坦(Schleswig-Holstein)、布萊梅(Bremen)、漢堡(Hamburg)和柏林(Berlin)等邦。(二)選定部分大學試辦：巴登—烏騰堡(Baden-Württemberg)、梅肯堡—佛波曼(Meckenburg-Vorpommern)、薩克森—安哈特(Sachsen-Anhalt)、杜林根(Thüringen)等邦。(三)尚未計畫實施：巴伐利亞(Bayern)、布蘭登堡(Brandenburg)、赫森(Hessen)、薩爾蘭(Saarland)和薩克森(Sachsen)等邦。

有關在師資培育中引進學士與碩士制度具體的做法如下(Universität Hamburg, 2009a)：漢堡大學的基礎學校教師職前培育課程，就採用「成績點數」(Leistungspunkt)系統來規劃，將師資培育分為學士與碩士兩個階段。學士學位的師資培育課程，修業時間 6 個學期，碩士學位的修業時間 3-4 個學期，準備服務期 12 個月，整合的學校實習包括 30 小時的旁聽(Hospitation)和 15 小時的自我教學(eigenes Unterrichts)，碩士學位的師資培育另加 1 個學期的核心實習。合計學士階段必須修習 5400 小時(180 Leistungspunkte)的課程，碩士階段必須修習 3600 小時(120 Leistungspunkte)的課程。德國「各邦文教廳長常設會議」在 2005 年的決議中，要求新制學位的師資培育學程必須滿足國家考試的規定，其餘的都和 2002 年的決議相近。至於國家考試的要求，則以認可機制來取代。2005 的決議要求，師資培育學程應經過認可。在認可程序中，應該滿足聯邦共同專業的要求和各邦特定的要求(KMK, 2005)。

## 二、學生遴選方式與輔導措施的改革

以往德國大學「師資培育處」在遴選學生時，主要根據學生大學成績的表現和是否具有相關的經驗，來作為錄取學生的標準。目前德國大學「師資培育中心」學生的遴選必須經過下列程序：以慕尼黑大學(Universität München)為例，學生首先必須到「教師生涯諮商」(Career Counseling for Teacher)計畫網頁<sup>1</sup>閱讀相關資訊，這些資訊包括教師學習和教師職業有關的資訊，進行「自我考察的處理過程」(Selbsterkundungs-Verfahren)，以瞭解自己是否適合「教師的學習」(Lehrerstudium)或「教師的職業」(Lehrerberuf)。然後根據自我考察和教師職業資訊的評估做出決定，引導至適合的三種學習路徑，而儲存在「教師生涯諮商」計畫網頁中，隨時提供學生做為未來學習決定的參考。其次，「教師生涯諮商」計畫網頁也提供教師相關的「報導」(Reportagen)和「連結」(Links)，提供給有興趣的學生做為選擇修習師資培育課程的參考。學生可以在「教師生涯諮商」計畫網頁接受測驗，這些測驗包括「先前教育經驗問卷」(Fragebogen zur pädagogischen Vorerfahrung)、「人格問卷」(Persönlichkeitsfragebogen)、「興趣問卷」(Interessenfragebogen)和「學科選擇問卷」(Fachwahl-Fragebogen)四種。做完這些問卷的測驗，學生可以自己決定是否申請「師資培育中心」的師資培育課程(Career Counseling for Teacher, 2009a)。「師資培育中心」則採用性向測驗、成績比較、能力測驗和面談等方式，決定可以錄取的人選。學生在修習師資培育課程時，必須

<sup>1</sup>「教師生涯諮商」計畫是由「歐洲共同體委員會」(Kommission der Europäischen Gemeinschaften)1999-2002 蘇格拉底計畫所贊助，「教師生涯諮商」德國的網頁是由巴登—烏騰堡邦、萊蘭—法爾茲邦所贊助(Career Counseling for Teacher, 2009b)。

選擇兩門任教學科，但是有些系所設有人數的限制，這些科系人數的限制由「大學就學機會分配中心<sup>2</sup>」(Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen, ZVS) 決定，例如：想以藝術、音樂和體育等學科做為認教學科，則學生必須向該系登記，然後根據高中畢業會考成績高低、進行能力測驗、職業相關經驗、實習經驗、實作或演示，來決定哪些申請的學生可以被錄取。此外，德文、英文和歷史等學科則有外語能力的要求，例如：選修德文學科的學生必須達到「師資培育處考試規定一」(Lehramtsprüfungsordnung I)第二級的程度；選修英文學科的學生必須在拉丁語系或羅馬語系的外語上達到第二級的程度；選修歷史學科的學生必須在兩門外語上達到第二級的程度(Universität München, 2009a)。

帕紹大學(Universität Passau)在 2009 年 9 月對「師資培育中心」新生實施「是否適合擔任教師的人格特質測驗」(PArocurus)，目前測驗結果僅供參，而且學生可以自行決定是否參加，未來該校計畫規定申請就讀師資培育學程者都必須先參加測驗，測驗成績將列為是否準與入學的決定因素之一。根據調查，德國 40% 的「師資培育中心」學生未能完成學業，其次即使完成學業也不代表將來就能夠勝任教職的工作。測驗負責人塞柏特(Nobert Seibert)認為不管高中畢業成績或師資培育課程成績有多好，都不代表日後會成為成功的老師，重要的是是否擁有合適的人格特質。該測驗的實施方法如下：大學訂定某天為測驗日，設立多個考場實施各項口試及筆試，包含自信程度、溝通能力、交涉能力、判斷能力、問題解決能力等，最後綜合測驗結果，告知受測者其長處及短處。塞柏特認為很多人選擇師資培育課程是因為一時無法決定該讀甚麼科系，這種觀念應該修正；根據觀察，接受過測驗的人，準備課業比較積極，也比較能夠針對自己的缺點補正(Bildungsklick, 2009)。除此之外，德國「職業建立學校」(berufsbildenden Schulen)的某些類科的「專門教師」(Fachlehrer)不需要經由師資培育中心的培養，但是必須接受過短期的「教育訓練」(Ausbildung)，並且再經過一段「建立學習」(Aufbaustudium)的階段，同時通過第二次國家考試(Career Counseling for Teacher, 2009c)。綜合前面所述，目前德國大學「師資培育中心」採用性向測驗(包括教育經驗問卷、人格問卷、興趣問卷和學科選擇問卷)、高中畢業會考成績、能力測驗(語言測驗)、面談、實作和演示等方式，來決定錄取的人選。

以往德國大學「師資培育處」在學生的輔導上，主要透過學校的輔導中心或任課教師來進行。目前德國大學「師資培育中心」對學生的輔導有下列幾種方式：首先，學生進入到「師資培育中心」之後，教育學科的教師都會排出「談話時間」(Sprechstunden)，作為學生學習輔導、生活輔導或生涯輔導之用。其次，「師資培育中心」也有專人負責學生的輔導諮商，或是設立輔導諮商的網頁，以滿足學生的需求。學生可以根據需要，選擇利用專線電話、到師資培育中心、或是利用電子郵件和透過電腦網頁接受輔導，解決各種遭遇到的問題。以柏林洪保特大學

<sup>2</sup>德國「大學就學機會分配中心」每年發出 39000 個名額，目前有六個「大學就學機會分配中心」的學程，受到名額限制(numerus clausus)的科系是生物學、醫學、藥學、心理學、獸醫學和牙醫學。高等學校經常比照「大學就學機會分配中心」的做法，按照高中畢業會考成績和等待的時間，來遴選這些受名額限制科系的學生(BMBF, 2006b)。

(Humboldt-Universität zu Berlin)為例，該大學「師資培育處」設有「師資培育服務中心」(Servicezentrum Lehramt)，負責師資培育的計畫與合作、提供學習資訊(包括修讀師資培育課程、學習機會、申請程序、學習與考試規定、師資培育法規和常見問題等等)、師資培育處教師與學生的輔導和「師資培育共同委員會」(Gemeinsame Kommission für Lehramtsstudien)的領導(Humboldt-Universität zu Berlin, 2009)。此外，任教學科的系所也安排有輔導諮商的人員，而且各科教師也都有「談話時間」，學生遇到學習、生活或生涯的問題，都可以跟相關人員約好時間，尋求專業的協助。而且，德國大學也有諮商輔導中心，擬定有特定的計畫，透過各種活動來輔導學生。「師資培育中心」的學生如果有任何問題，也可以前往尋求協助。以德國的漢堡大學(Universität Hamburg)為例，漢堡大學經由輔導諮商中心，擬定「斯汀特計畫」(Stint Projekt)提供各種活動安排、重要訊息、就學交通、學生組織和日常生活的資訊給學生(Universität Hamburg, 2009b)。其次，「學習諮詢與心理諮詢中心」(Zentrum für Studienberatung und psychologische Beratung, ZSPB)提供學生有關學習問題的解答(例如：重要活動和學習位置等等)和個別學習的諮詢(Universität Hamburg, 2009c)。最後，在國家層級還有「教師生涯諮商」網頁的建置，可以提供各種有關教師學習和教師職業的資訊，進行師資培育中心學生學習、生活和生涯的輔導。所以，德國大學師資培育中心學生的輔導，分別由國家層級的「教師生涯諮商」網頁、學校層級的輔導諮商中心、系所的輔導諮商人員、各個學科的任課教師和論文的指導教授共同來實施，形成一個綿密的輔導諮商網絡，提供師資培育中心學生需要的服務。

### 三、師資培育課程內涵的改革

德國「各邦文教廳長常設會議」於2004年12月16日決議通過「師資培育標準：教育科學」(Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften)，主要包括三個部份的內容：

第一部分在說明師資培育標準的意義，包括下列幾項要點(KMK, 2010)：(一)教師是教與學的專業人士；(二)教師自己知覺教育任務是在學校中與教學和學校生活緊密結合的；(三)教師能在教學中有能力的、公正的和有責任的執行判斷和諮詢的任務，並且給與職前教育和職業途徑的資格；(四)教師要向其他的職業一樣不斷的發展自己的能力，以便在其職業活動中獲得新的發展和科學知識，也應該與學校外的機構和工作世界接觸；(五)教師也要參與學校的發展，以形成學習需要的學校文化和具有動機的學校氣氛。

第二部分說明能力的範圍，包括下列三方面(KMK, 2010)：(一)教育科學內容標準的基礎；(二)職前教育的內容重點；(三)教育科學在師資培育中教學法一方法的取向。在教育科學內容標準的基礎部分，將師資培育分為職前教育和準備服務期兩個階段。在第一個階段強調必須從理論出發聯繫教育實際，而在第二個階段強調必須將實際和理論的反思置於中心。在職前教育的內容重點部分，教育科學課程的重點包括下列幾項(KMK, 2010)：(一)陶冶與教育；(二)教師職業與角色；(三)教學法與方法學；(四)學習、發展與社會化；(五)成就與學習動機；(六)

分化、整合與促進；(七)診斷、判斷與諮詢；(八)溝通；(九)媒體建構；(十)學校發展；(十一)教育研究。在教育科學在師資培育中教學法一方法的取向部分，主要包括(一)情境取向；(二)個案導向；(三)問題解決策略；(四)學習方案組織；(五)傳記反思取向；(六)脈絡導向；(七)現象導向。

第三部分則在說明教學、教育、判斷和革新的能力範圍。在教學方面，教師必須達成下列能力要求(KMK, 2010)：(一)教師必須正確計畫事實和事物的教學，而且在事物和事實上正確的實施它；(二)教師必須支持學生學習情境的形成，而且鼓勵學生使其能進行生產和學習；(三)教師必須要求學生達到自我決定學習和工作的能力。在教育方面，教師必須達成下列能力要求(KMK, 2010)：(一)教師瞭解學生社會和文化的生活條件，而且在學校影響的範圍內促進學生個體的發展；(二)教師必須關聯價值和規範，而且支持學生自我決定的判斷和行動；(三)教師必須發現學校和教學中困難與衝突的解決之道。在判斷方面，教師必須達成下列能力要求(KMK, 2010)：(一)教師必須診斷學生學習的前提和過程，協助學生改善其學習的前提和過程，並且提供學生及其家長諮詢；(二)教師必須理解學生的成就，並且奠基在透明的判斷標準上。在革新方面，教師必須達成下列能力要求：(一)教師必須自己瞭解對教師職業的特殊要求，教師理解其職業是一種具有特別責任和義務的工作；(二)教師理解其職業具有一種不斷學習的任務；(三)教師必須參與學校方案和規定的計畫和改變。

德國各「邦文教廳長常設會議」也在2008年10月16日通過「師資培育專門科學和學科教學法各邦共同內容要求」(Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung)的決議，主要目的在增進德國高等學校制度的流動性和滲透性，在各邦之間確保學習帶來的成就和達到畢業等相互承認的學生權益，以便為教師職業做好準備(KMK, 2010)。其次，定義教師學科相關的能力。這些能力包括下列幾項(KMK, 2010)：(一)基礎能力：專門科學知識、工作方法和學科教學法要求的能力，必須在修習課程中建立起來。(二)連結多項教學實際規定的能力：包括所有準備服務期的課題，這些基礎已經在修習課程中被安排或實施。(三)教師繼續教育課題職業角色的繼續發展。這些能力的內涵包括(KMK, 2010)：(一)關於學科知識使用關聯的能力；(二)關於知識方法和工作方法的使用；(三)關於學科知識使用關聯的能力。在學科的概況方面要透過描述達到能力和必要內容的學習，主要的要求有下列幾項(KMK, 2010)：(一)學習科目的導入；(二)個別領域學習內容的劃分；(三)在學習計畫和教學活動中內容計畫的改變，並不意味著適合作為師資培育的教學活動，而且雙主修學科和特殊學科有特殊的要求，因此師資培育課程必須根據學習目的而建構；(四)後期中等教育文理中學師資培育在補充內容上，是前期中等教育師資培育課程的加深，一般被標示為較專門化、複雜化、抽象化的等級和較強的研究取向；(五)在學科中前期中等教育和後期中等教育對於內容的劃分上未見到，只有在文理中學師資培育課程中可以見到；(六)一般而言學科教學法中的學習內容在前期中等教育和後期中等教育並無不同；(七)大部分的學科概況對學習而言是重



要的概念基礎，因為它本質上是奠定學科概況的安排或是產生師資培育相關學習的特殊要求，以便與部份師資培育的課程產生學科關聯的關係。

#### 四、師資培育認證制度的建立

德國爲了因應國際高等教育競爭，以及內部高等教育與師資培育改革之訴求，開啓建立師資培育與高等教育評鑑和認證制度政策與立法之訴求。早在1998年5月28日德、法、英、義四國教育部長發表《索邦宣言》(Sorbonne Declaration)，呼籲建立知識的歐洲時，德國也開始進行聯邦《大學基準法》的修正，修正案於1998年8月20日通過，修正案第十九條試行引進學士/碩士學位，以利國際流通提升國際競爭力。爲達學位與畢業資格之透明、等值與流通，必須降低國家的管制，而改以認證制度來進行高等教育品質的管控。爲了執行認證制度，「大學校長會議」(Hochschulkonferenz, HRK)在1998年7月6日通過試行超越各邦之上的認證過程。「各邦文教廳長常設會議」於同年12月3日通過「引進學士/碩士學位學程認證過程」(Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magisterstudiengänge)；1993年3月5日通過「引進學士/碩士學位學程結構計畫」。「大學校長會議」和「各邦文教廳長常設會議」爲了將認證和國家核定設立學程兩種功能分開處理，以完成新修訂《大學基準法》第九條之規定，大學學程之設立須認證之規範，兩者共同認命德國「大學學程認證委員會」(Akkreditierungsrat)的成員，預定三年後正式成立，1999年11月這個試辦性質的委員會開始運作，其主要任務包括下列幾項：發展區分學士和碩士學位學程內容之參考架構、確定實際執行訪評機構應有的條件並加以認證，以及建立執行實際訪評學程、認證的方法(楊深坑，2009：35-36；Geschäftsstelle des Akkreditierungsrats, 2001: 5)。

「大學學程認證委員會」和各個實際實地訪評機構的兩階段認證體系在1999年開始運作，剛開始是一種試驗的制度。試驗期間三年，第二年(2001)七月由「各邦文教廳長常設會議」和「大學校長會議」共同任命，包括瑞士、德國、合蘭的五人評估小組進行評估，評估的結果是正向的。評估小組認爲德國建立了跨越各邦之上的兩階段「學程認證委員會」和多數實際執行評鑑與認證執行單位的兩階段認證制度，正好回應了國際高等教育競爭力的挑戰。認證是高等教育品質保證不可或缺的一部份，也是高等教育現代化的基石，因此德國須進一步發展和強化認證制度。雖然德國認證制度有彈性、透明、客觀的優點，但從長遠來看，也有經費短缺、認證體制缺乏法律基礎、執行單位與認證委員會關係有待釐清、學程評鑑結果回饋機制有待建立等缺失(楊深坑，2009：36；Bieri, Brinkman, Mayer, Osterwalder, & Schulze, 2001: 4-13)。

由於試辦期三年於2002年7月結束，委員會延展至年底，而在2003年開始正式由「各邦文教廳長常設會議」通過組織規程，明定其與實際執行學程評鑑機構之間的關係，這些執行機構須經「德國學程認證委員會」認證才能執行評鑑工作，經過認證之後亦須定期重新認證。雖然有了正式的組織規程，也實際執行了評見執行機構和大學學程的認證工作，但爲了使認證獨立、自主、公正，仍有必

要在法律規範上做一個較明確的規定。經過多次的政策論辯，最後決定將原「德國學程認證委員會」改組為公法上的法人組織「德國學程認證基金會」(Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland)，向基金會所在地波昂的北萊茵—西法倫邦政府提出立案申請。該邦「科學與研究廳」於 2004 年提出「德國學程認證基金會」設置計畫(Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW, 2004)，經過「認證委員會」和「各邦文教廳長常設會議」充分討論會商後，北萊茵—西法倫邦邦議會於 2005 年 2 月 25 日正式通過基金會的立法程序，使得這個基金會的措施具有公法上的法律效力(Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen NRW, 2005: 45)。

除了立法上確認「德國學承認證基金會」為全德學程認證機關之外，基金會與實地訪評機構之間的關係也有待釐清。根據基金會設置辦法第三條第一款規定：基金會與實地訪評機構之間應是一種信賴的合作夥伴關係，惟其權利與義務關係仍須進一步的確定。基金會的「認證委員會」於 2006 年 6 月 22 日決議通過基金會與各個實地訪評機構之間的合約樣本，及各訪評機構經過基金會認證後，須與基金會共同簽署這項合約。依此合約，訪評機構仍適用以前所通過的各項決議。除此之外，協議的內容還包括「認證委員會」的諮詢義務、認證評鑑執行機構向委員會報告的義務、認證的有效範圍、認證的撤銷及其限制等。質言之，一經簽署合約，德國學程認證基金會及其所認可的實地評鑑與認證機構所做的認證內容過程即有了法律基礎(楊深坑，2009：37)。

就德國師資培育而言，除了適用前述一般規定之外，大學師資培育機構之設置與廢止，各邦另有「師資培育法」實習國家考試規程做特殊的規定(楊深坑，2009：38；Eurydice, 2006: 10)。如果就師資培育的認證而言，2004 年 12 月 16 日德國「各邦文教廳長常設會議」決議通過「師資培育標準：教育科學」，各邦議決這些規準成為自 2005/2006 年度開始師資培育職前、實習、準備服務和在職進修學程規劃的專業標準，各邦也共同決議師資培育依此標準定期接受評鑑(KMK, 2004)。2005 年 6 月 2 日「各邦文教廳長常設會議」更進一步決議通過「師資培育：學士與碩士學位學程相互承認要點」(Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen Bildungsvoraussetzungen für die ein Lehramt vermittelt werden)，要點指出師資培育的品質關係學校教學品質至為重大，師資培育品質以教育科學、教學科目和學科教學法三者均優為先決條件(KMK, 2005)。「各邦文教廳長常設會議」決議共同發展各邦共同的教育科學標準，而且發展教學專門科目和學科教學法的共同內容最低要求，以此為準，師資培育必須接受評鑑和認證。師資培育學士與碩士學位學程的認證過程須有各邦主管學校事務最高當局的代表參與，並且得到其認證通過才可以培育師資。除了各邦教育科學、教學專門學科和學科教學法有共同標準外，各邦也可自訂該邦特殊的要求水準(楊深坑，2009：38-39)。

「德國學程認證委員會」於 2004 年 6 月 22 日決議央請「各邦文教廳長常設會議」和「大學校長會議」合作，成立外國專家對於認證委員會於 2007 年進行

評鑑，評鑑的標準主要有四項：(一)是否完成法定的目標；(二)是否完成「歐洲高等教育品質保證協會」(European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA)的會員要求；(三)是否完成「歐洲高等教育認證聯盟」(European Consortium for Accreditation in higher education, ECA)所簽署的「良好評鑑與認證實務規範」的要求；(四)評鑑報告書的撰寫也必須按照「歐洲品質保證協會」所通過的「品質保證機構同儕評鑑系統」(Peer Review System for Quality Assurance Agencies)基礎。從這些標準可以發現，「德國高等教育認證基金會」透過國外專家的評鑑，期使得基金會的功能運作維持國際水準(楊深坑，2009：42-43)。

德國師資培育學程認證標準，除了一般大學學程的認證標準，還有「各邦文教廳長常設會議」訂定的師資培育標準，茲詳細說明如下(楊深坑，2009：43；KMK, 2005; KMK, 2010)：

#### (一)一般大學學程認證標準

2006年7月17日「德國學程認證基金會」所通過的標準有九項，2007年10月8日修正簡化為八項，包括：大學的系統控制、學程理念中的資質目的、學程在學習體系中的安排、學程理念、學程的實施、考試制度、透明化與明確記錄、品質保證。

#### (二)師資培育學程認證標準

師資培育學程的認證標準，依2005年6月2日「各邦文教廳長常設會議」之決議，師資培育品質的評鑑與認證包括了教育科學、教學專門科目與學科教學法的品質，保證這些品質，且各邦均可適用的專業標準，有待進一步的發展，據以建立師資培育合新課程和課程模組，並做為學程認證的基礎。因此，德國「各邦文教廳長常設會議」於2004年12月16日決議通過「師資培育標準：教育科學」，並且在2008年10月16日通過「師資培育專門科學和學科教學法各邦共同內容要求」的決議，這些教育科學、教學專門科目和學科教學法的標準，就成為德國師資培育學程認證的依據。

### 參、當前德國師資培育政策與改革方案的評價

綜觀當前德國師資培育幾項重要的政策與改革方案，個人淺見認為有下列六項優點：

一、師資培育中心的設置具有彈性：德國大學可以根據本身的條件和師資培育的需求，單獨設立師資培育中心，也可以連合幾個大學設立師資培育中心，這種做法比較具有彈性，可以避免教育資源的浪費，管控師資培育的數量，滿足大學的需求，使師資培育得到較佳的發展。

二、學士碩士制度的引進符合需要：德國大學引進學士碩士學位制度不僅符合「波隆納宣言」的要求，讓德國的學制與其他歐盟國家一致，可以促進彼此的相互承認和學術交流，同時可以培養不同等級的教師，滿足各種不同類型學校的需求，甚至有助於學生提早就業，使德國學校的教師年輕化，改善德國教師年齡較大的

問題。

三、師資生的遴選方式比較多元化：以往德國大學師資培育處在遴選學生時，經常以學生的成績表現和是否具有教育的經驗作為依據，但是遴選出來的學生並不完全適合擔任教師的工作，因此產生許多師資培育的問題。當前德國大學師資培育中心在遴選學生時，已經兼顧性向測驗(包括教育經驗問卷、人格問卷、興趣問卷和學科選擇問卷)、高中畢業會考成績、能力測驗(語言測驗)、面談、實作和演示等方式，來決定錄取的人選。因此，遴選方式相當多元化，可以滿足不同學生的需求，遴選到比較適合的學生。

四、師資生的輔導措施具有完整性：以往德國大學師資培育處在輔導學生時，經常採用學校輔導中心和任教學科教師等方式來進行，但是這種方式無法滿足不同學生的需求，而且輔導措施的涵蓋面不夠完整，因此較常出現學生適應不良的問題。當前德國大學師資培育中心在輔導學生時，分別由國家層級的「教師生涯諮商」網頁、學校層級的輔導諮商中心、系所的輔導諮商人員、各個學科的任課教師和論文的指導教授共同來實施，形成一個綿密的輔導諮商網絡，提供師資培育中心學生需要的服務，因此輔導措施比較具有完整性。

五、課程改革可以提升師資的素質：德國「各邦文教廳長常設會議」於 2004 年 12 月 16 日決議通過「師資培育標準：教育科學」，進行師資培育課程內涵的改革。這項師資培育課程內涵的改革對於教育科學、教學專門科目和學科教學法，必須達成哪些目標、具備哪些基本觀念、教導哪些內容和培養教師哪些能力都有明確的規定。這些師資培育的標準可以作為教育學科、教學專門科目和學科教學法課程設計的指南，讓所有的師資培育課程具有共同的內涵和主題。因此，德國政府公布師資培育標準，勢必造成德國師資培育課程內涵的革新，這不僅可以作為德國師資培育評鑑的規準，而且有助於改善德國師資培育的水準，進而提升學校師資的素質。

六、實施認證可改善師資培育水準：受到「波隆納宣言」建立歐洲高等教育區之影響，以及國際高等教育品質保證潮流之衝擊，德國為回應國內提升師資素質之訴求，在立法上規定建立師資培育學程須先經認證，爾後並以五年為週期重新認證。認證機構與實地執行評鑑機構分立為兩個層級的認證體制。大學學程設置之一般標準由「德國學程認證基金會」研訂，師資培育專業標準由「各邦文教廳長常設會議」研訂。實施過程標準化，未通過認證之師資培育學程，限期改善，否則撤銷。這不僅有助於解決德國師資培育遭遇到的問題，而且有助於提升德國師資培育的水準。

當然，德國師資培育政策改革方案也有一些問題存在，首先，師資培育問題由各邦文教主權決定、在議會中設定不同的重點和不同的速度，因此具有模式、方式和選項的多元性。師資培育在各邦之間和各邦之內都不相同，這提高了整個制度的不可通觀性。其次，過度集中注意力在師資培育的品質上，而對教師勞動市場的變動反應不及，導致在特定領域或一般教師人力培育的不足。第三，在教師職業和師資培育的爭論中，有時存在著令人無法忍受的「流行主義」

(Populismus)，沒有一個領域像教育一樣，在談論教師這個主題時，每一個人都可以像專家一樣高談闊論，充滿了各種希望和未經考慮的反應，但是對問題的解決卻毫無幫助。針對師資培育制度問題，北萊茵-西法倫邦認為應該實施六個學期的學士學位課程、四個學期的碩士學位課程和一年半的準備服務期。慕尼黑科技大學則成立了教育學院(School of Education)，也許會開啓大學師資培育新的一章，但是都受限於經費的條件，因為這些制度必須是大學可以負擔的。最後應該建立一個教師職業的在職進修、職業生涯和薪資結構，因為真正的問題不在師資培育，而在於教師職業結構自身(Zeit Online, 2010)。

#### 肆、對我國師資培育的啓示

經由前面的探討，個人認為德國師資培育的政策改革方案可以提供我國師資培育下列幾項啓示：

一、增加師資培育中心設置的彈性：目前我國大學都單獨設置師資培育中心，由於師資陣容組成薄弱，往往無法提供學生多元的課程選擇，在許多學術活動的舉辦上也時常出現人手不足的問題，甚至因為經費不足無法隨時更新教學設備，導致師資培育的水準無法提升。德國大學可以聯合設置師資培育中心的做法相當具有彈性，如果我國大學也能夠連合設置師資培育中心，將可以解決經費不足、鎮容薄弱、空間狹窄和設備老舊等問題，以提升我國師資培育的水準。

二、師資培育分爲學士碩士兩階段：目前我國教育部正積極推動中等以下教師碩士化的政策，廣開教學碩士學位班提供在職教師進修碩士學位。但是教師都具有碩士學位之後，不見得就能提升教學的成效，而且會造成各縣市政府人事經費的負擔，因此這項政策利弊互見仍待進一步商榷。德國大學師資培育分爲學士碩士兩階段的作法值得我國學習，因為不同的學校需要不同學歷的教師，而且可以節省各縣市政府人事經費的支出，同時能夠讓具有學士學歷的教師及早就業，避免教育經費和教育資源的浪費。

三、兼顧多樣化的方式遴選師資生：目前我國大學師資培育中心多採用性向測驗、學業成績和面談等方式遴選師資生，在遴選方式上仍然不夠多元化，因此無法滿足不同學生的需求，而且容易遴選到不適任的學生。德國大學師資培育中心採用性向測驗(包括教育經驗問卷、人格問卷、興趣問卷和學科選擇問卷)、高中畢業會考成績、能力測驗(語言測驗)、面談、實作和演示等方式，來決定錄取的人選。因此，遴選方式相當多元化，可以滿足不同學生的需求，遴選到比較適合的學生，可以提供我國師資培育作爲參考。

四、採用完整性的措施輔導師資生：目前我國大學師資培育中心多採用學校輔導中心、或是設置導師來進行師資生的輔導，其實這樣的輔導網絡和輔導措施是不夠完整的，往往容易出現輔導的盲點，導致學生悲劇的發生。德國大學師資培育中心對學生的輔導，分別由國家層級的「教師生涯諮商」網頁、學校層級的輔導諮商中心、系所的輔導諮商人員、各個學科的任課教師和論文的指導教授共同來

實施，形成一個綿密的輔導諮商網絡，提供師資培育中心學生需要的服務，因此輔導措施比較具有完整性，非常值得我國師資培育作為借鏡。

五、訂定師資培育標準以規劃課程：目前我國師資培育尚未訂定師資培育的標準，雖然教育部有一套課程開設的規範，但是對於教育學科、教學專門科目和學科教學法究竟應該達成哪些目標，教導哪些內容，培養教師何種能力，並未詳細規定。造成這些師資培育課程名稱雖然相同，但是課程內涵和範圍卻相差懸殊，無法確保達到相同的師資培育素質，這不僅造成師資培育機構的困擾，而且對於師資培育水準的提升相當不利。因此，我國可以學習德國師資培育的做法，訂定師資培育的標準以規劃課程，每一門課程都必須遵照師資培育標準來設計，讓師資培育機構在教育學科、教學專門科目和學科教學法的內容上有遵循的標準，整個師資培育課程有明確的內涵和規定，這樣才能有效的設計比較明確的師資培育課程，提升我國師資培育的素質，同時作為師資培育機構評鑑的標準。

六、建立完善的師資培育認證制度：目前我國教育部委託國家教育研究院所進行的師資培育中心評鑑，主要項目包括：行政組織、定位與運作、圖儀設備、經費與空間、學生遴選與輔導措施、教師員額、師資素質與研發成果、課程教學規劃與實施、實習指導與輔導機制、畢業生就業情形、地方教育輔導與教師在職進修。雖然包括的範圍很廣，但是卻忽略教育學科、教學專門科目和學科教學法標準的評鑑，因此沒有明確統一的課程內涵，無法瞭解學生學習的成效，難以提升我國師資培育的水準。德國能夠制定明確的師資培育標準，按照師資培育標準來規劃課程進行教學，然後進行師資培育學程的認證，這樣比較能夠掌控師資培育的水準，提昇學校教師的素質，相當值得我國作為參考。

## 伍、結語

總而言之，當前德國師資培育政策與改革方案主要包括師資培育制度的改革、學生遴選方式和輔導措施的改革、師資培育課程內涵的改革和師資培育認證制度的建立等四項。在師資培育制度的改革方面，德國大學正逐漸將師資培育處改為師資培育中心，而且引進學士/碩士學位制度。在學生遴選方式與輔導措施的改革方面，德國大學採用多元的方式來遴選學生，而且建立完整的輔導網絡來進行學生的輔導，比較能夠滿足不同學生的需求。在師資培育課程內涵的改革方面，德國制定師資培育標準，明訂教育科學、教學專門學科和學科教學法的標準，進行師資培育課程內涵的改革。在師資培育認證制度的建立方面，德國通過立法授權「德國學程認證基金會」，按照一般大學學程認證標準和師資培育標準，進行師資培育學程的認證。這些師資培育政策改革方案具有許多優點，師資培育制度的改革可以培育不同種類的師資，滿足不同階段和不同類科教師的需求，讓教師保持年輕化，減少地方因為教師學歷提高人事費用的支出。遴選輔導方式的改革可以選到適合擔任教師的學生，提供師資培育中心學生完整的輔導措施，解決學生遭遇到的問題，提高師資培育的效果。師資培育標準的提出可以作為課程內

涵改革的依據，培養合適的學校教師，提升師資培育的水準。師資培育認可制度的建立可以獎優汰劣，健全師資培育的機構，提高師資培育的素質。這些德國師資培育的政策改革方案相當值得我國師資培育作為參考。但是德國師資培育政策改革方案也有一些缺失，無法完全移植到臺灣來。所以，我國在借鏡德國師資培育政策改革方案的經驗時，也應該考慮到國家、社會、制度、文化等方面的差異，進行適當的轉化，才能得到最佳的效果。



## 參考文獻

### 一、中文部分

- 吳天元(2006)。教育政策規劃應考量的教育變遷因素。載於黃乃熒主編。**教育政策科學與實務**(109-124)。臺北市：心理出版社。
- 張炳煌(2006)。當前德國師資培育制度改革的爭議。**教育資料與研究**，72，79-94。
- 張鈿富(1995)。**教育政策分析：理論與實務**。臺北市：五南圖書出版公司。
- 溫明麗(2006)。教育決策的倫理省思。載於黃乃熒主編。**教育政策科學與實務**(27-45)。臺北市：心理出版社。
- 楊深坑(2006)。國家管理、市場機制與德國近年來師資培育之改革。**教育研究與發展期刊**，2(1)，119-143。
- 楊深坑(2007)。德國師資培育中心歷史發展與組織結構。**教育研究與發展**，3(1)，35-55。
- 楊深坑(2009)。德國師資培育認證制度研究。**教育科學研究**，54(2)，29-57。

### 二、英文部分

- Bellenberg, G. & Thierack, A. (2004). *Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtsspezifischen Konzepten in der Bundesrepublik: Rahmenvorgaben und Entwicklungen lehramtsspezifischer BA und MA Studiengänge*. 11. März 2010 Retrieved from [http:// www. Fk-reha. Uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/Teil%20II%20Synopsis.pdf](http://www.Fk-reha.Uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/Teil%20II%20Synopsis.pdf)
- Bieri, S., Brinkman, H., Mayer, E., Osterwalder, K., & Schulze, W. (2001). *Bericht der gutachtergruppe "evaluation der akkreditierungsrates"*. Freiburg im Breisgau: ETH-Rat.
- Bildungsklick(2009). *Eignungstest für angehende Lehrer. Universität Passau testet Eignungsfeststellungsverfahren*. 21. September 2009 retrieved from <http://bildungsklick.de/a/69789/eignungstest-fuer-angehende-lehrer/>
- Career Counseling for Teacher (2009a). *Laufbahnberatung für Lehrerinnen und Lehrer*. 21. September 2009 retrieved from <http://www.cct-germany.de/>
- Career Counseling for Teacher (2009c). *Wege in den Lehrerberuf*. 21. September 2009 retrieved from <http://www.cct-germany.de/index.php?ID=1725&action=2&texttyp=0&zielgruppe=1&lokalisierung=DE-GER>
- Dichanz, H. & Wildt, J. (1998). Beobachtungen und Bemerkungen externer Berichterstatter. In Blömemke, S. (Hrsg.). *Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandaufnahmen, Konzepte, Beispiele*(197-208). Bad Heilbrunn/Obb. :Klinkhardt.
- Eurydiee(2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels: Author.
- Geschäftsstelle des Akkreditierungsrats(2001). *Arbeitsbericht*. Bonn: Atuhor.



- Gesetz und Vorordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen NRW (2005). *Gesetz zur Einrichtung einer Stiftung "Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland"*. Bonn: Author.
- Humboldt-Universität zu Berlin(2009). *Servicezentrum Lehramt*. 21. September 2009 retrieved from <http://studium.hu-berlin.de/lust/lehrer/SZL>
- KMK(2002). *Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Magisterstrukturen in der Lehrerbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebot und Fragen der durchlässigkeit zwischen den Studiengängen*. Beschluss der KMK vom 01.03.2002. retrieved 15. Januar 2010 from <http://www.kmk.org/doc/beschl/D37.pdf>
- KMK(2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft*. Bonn: Sekretariat der KMK.
- KMK(2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Magisterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. Beschluss der KMK vom 02.06.2005. Retrieved 15. Januar 2005 from <http://www.kmk.org/doc/beschl/D38.pdf>
- KMK(2010). *Lehrerbildung in Deutschland -Standards und inhaltliche Anforderungen*. 12. Januar 2010 retrieved from [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/Ohne\\_Datum/00\\_00\\_00-Lehrerbildung-in-Deutschland.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/Ohne_Datum/00_00_00-Lehrerbildung-in-Deutschland.pdf)
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW (2004). *Gesetzentwurf der Landesregierung: Gesetz zur Einrichtung einer Stiftung "Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland"*. Düsseldorf: Author.
- PLAZ(2007). *Zentren für Lehrerbildung in Deutschland*. Retrieved 18. Feb. 2007 from [http://plaz.uni-paderborn.de/Ueber\\_das\\_PLAZ/Zentren\\_fuer\\_Lehrerbildung/](http://plaz.uni-paderborn.de/Ueber_das_PLAZ/Zentren_fuer_Lehrerbildung/)
- Universität Hamburg (2009a). *Prüfungsordnung für die Abschlüsse „Bachelor of Arts“ und „Bachelor of Science“ der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg*. Retrieved 18. April 2009 From <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ordnungen/POla.pdf>
- Universität Hamburg( 2009b). *Erste Schritte in dein Studium mit Stint*. 21. September 2009 retrieved from <http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/vp-1/sk/stint/>
- Universität Hamburg( 2009c). *Lehrer werden in Hamburg*. 21. September 2009 retrieved from <http://www.zlh-hamburg.de/lehrer-werden-in-hamburg/>
- Universität Heidelberg(2009). *Zentrum für Lehrerbildung*. 21. September 2009 retrieved from <http://www.uni-heidelberg.de/studium/kontakt/zlb/>
- Universität München(2009a). *Fremdsprachenkenntnisse für die Lehramtsstudiengänge*. 21. September 2009 retrieved from

<http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/>  
Zeit Online (2010). *Lehrerausbildung. Besserung in Sicht. Eine Bilanz nach zehn Jahren Reform der Lehrerbildung*. 12. Januar 2010 retrieved from  
<http://www.zeit.de/2009/50/C-Lehrerbildung?page=all>  
Zentrum für Lehrerbildung(2009). *Startseite/Aktuelles*. 21. September 2009  
retrieved from <http://www.zlh-hamburg.de/>  
(匿名審查者提供許多寶貴的建議，作者在此表達衷心的感謝之意！)



# **Study about Current Policies and Reform Projects of Teacher Education in Germany**

**Frank Liang**

**Center for Teacher Education**

**National Chung Hsing University**

**Professor**

## **Abstract**

The origin of teacher education system in Germany is very early and its ordinance system is considerably perfect. Therefore, it became the learning model of European and American country. The development of teacher education system in Germany from 19 century began with cultivation of practical skills about handwork instruction. Then, it changed into the establishment of educational college that emphasized cultivation about teacher's personality in 1920s. The request of Teacher education for all schools integrated in university that became a general trend after 1960s. It build center for teacher education in university and introduced two stages degree system into teacher education after 1990s. The establishment of institute, academic degree system, selection and guidance of student, curriculum planning and approved system for teacher education has special character in Germany. Maybe it can offer effective solution for current problems in our country. Consequently, this Study first adapts document-analysis method to investigate current policies and reform projects of teacher education in Germany. Secondly, to evaluate advantages and disadvantages about current policies and reform projects of teacher education in Germany. Finally, to explain the important implications about these policies and reform projects of teacher education in Germany, in order to offer our country as reference for making policy of teacher education and reform of teacher education system.



National Chung Hsing University

Keywords: Germany, Teacher Education, Educational Policy