

**Lehrerbildung als Politikum-
ihre Befreiungs- und Professionalitätsprozesse in Taiwan,
eine historische Darstellung**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät II
(Psychologie-Pädagogik-Sportwissenschaft)

der

Universität Regensburg

vorgelegt von

HSIAO, Chih-Bang

aus Changhua, Taiwan

Erstgutachter: Professor Dr. Maria Fölling-Albers

Zweitgutachter: Professor Dr. Karl Heinz Ipfling

Drittgutachter: Professor Dr. Wolfgang Mitter

März 2006 Regensburg

Inhaltsverzeichnis:

| | |
|---|----|
| I. Einleitung: Lehrerbildung als Politikum- ihre Befreiungs- und Professionalitäts- prozesse in Taiwan, eine historische Darstellung | 1 |
| 1. Ziel, Fragestellung und Aufbau der Arbeit | 1 |
| 2. Methodik und Vorgehensweise dieser Arbeit | 3 |
| 2.1 Hermeneutik und der „Theorierahmen der Lehrbildungsgeschichte“ | 3 |
| 2.2 Gegenstand in der vergleichenden Pädagogik und Methode des Vergleiches | 6 |
| 3. Begriffserklärung | 10 |
| 3.1 Begriffe zur Lehrerbildung in Taiwan vor dem Zweiten Weltkrieg | |
| 3.1.1 Schule und Lehrerschaft unter europäischer Herrschaft | 10 |
| 3.1.2 Schule und Beamtenprüfungen in China | 11 |
| 3.1.3 Schulsystem unter Japanischer Herrschaft | 12 |
| 3.2 Schulsystem und Lehrerbildung in Taiwan | 12 |
| 3.2.1 Schulsystem in Taiwan | 12 |
| 3.2.2 Die Begriffe in der Lehrerbildung Taiwans | 11 |
| II. Bildung und Lehrerbildung vor dem Zweiten Weltkrieg in Taiwan | 16 |
| 1 Bildungsmöglichkeit ohne reguläre Lehrerbildung- Erziehungsmaßnahme als Kolonialpolitik | 16 |
| 1.1 Missions- bzw. Bildungsarbeit der Holländer und Spanier | 16 |
| 1.2 Die Lehrkräfte bzw. „Lehrerausbildung“ unter der Kolonialherrschaft | 20 |
| 1.3 Fazit | 22 |
| 2 Bildung und Lehrerschaft unter der chinesischen Kultur | 23 |
| 2.1 Konfuzianische Orthodoxie und Beamtenprüfung als Bildungspolitik | 23 |
| 2.2 Das Schulwesen und seine politische Funktion im alten China | 27 |
| 2.3 Lehrerschaft und Lehrerstand im alten China | 32 |
| 2.4 Fazit | 35 |
| 3. Bildungspolitik und Lehrerbildung unter japanischer Herrschaft | 35 |
| 3.1 Die erste Phase(1895-1919) | 36 |
| 3.1.1 Bildungspolitik und Bildungsmaßnahmen in der ersten Phase | 36 |
| 3.1.2 Die Entwicklung der Lehrerbildung in der ersten Phase | 43 |
| 3.2 Die zweite Phase (1919-1936) | 46 |
| 3.2.1 Bildungspolitik und Bildungsmaßnahmen in der zweiten Phase | 46 |

| | |
|---|----|
| 3.2.2 Die Entwicklung der Lehrerbildung in der zweiten Phase----- | 52 |
| 3.3 Die dritte Phase (1937-1945)----- | 55 |
| 3.3.1 Bildungspolitik und Bildungsmaßnahmen in der dritten Phase----- | 55 |
| 3.3.2 Die Lehrerbildung in der dritten Phase----- | 60 |
| 3.4 Sozialer Status der Lehrer in Betrachtung auf die Lehrerbildungspolitik | 64 |
| 3.5 Fazit----- | 65 |

III. Kontinuität und Diskontinuität –

Entwicklung des Pädagogischen Hochschulwesens,

sein chinesischer Ursprung und Weiterentwicklung in Taiwan-----

| | |
|---|-----|
| 1. Entstehung bzw. Entwicklung der Lehrerbildung im kaiserlichen China----- | 67 |
| 1.1 Erste Bildungsmaßnahmen zur Modernisierung Chinas und Entstehung des Gedankens über eine Lehrerbildung----- | 67 |
| 1.2 Die Entwicklung der Lehrerbildung im kaiserlichen China----- | 70 |
| 1.3 Fazit----- | 74 |
| 2. Lehrerbildung in der chinesischen Republik----- | 75 |
| 2.1 Lehrerbildung in den ersten Jahrzehnten nach der Revolution und die Umwandlung nach 1922----- | 75 |
| 2.2 Lehrerbildung in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts----- | 80 |
| 2.3 Lehrerbildung zwischen dem Ende des Zweiten Weltkrieges und der Machtergreifung der Kommunisten in Taiwan----- | 84 |
| 2.4 Fazit----- | 86 |
| 3. Lehrerbildung nach 1949 in Taiwan----- | 87 |
| 3.1 Zur politischen Lage und Lehrerbildungspolitik vor der Lehrerbildungsreform----- | 87 |
| 3.2 Die Entwicklung des Schul- bzw. Hochschulwesens in der Lehrerbildung vor der Lehrerbildungsreform----- | 91 |
| 3.2.1 Die Entwicklung der Lehrerbildung im Elementarbereich----- | 93 |
| 3.2.1.1 Die organisatorisch-institutionelle Entwicklung der Akademisierungsprozesse----- | 91 |
| 3.2.1.2 Die Lehrerbildungscurricula und die Kontroverse um Fachwissen und Berufswissen----- | 95 |
| 3.2.1.3 Zwischenfazit zur Elementarlehrerbildung----- | 101 |
| 3.2.2 Die Entwicklung der Lehrerbildung im Sekundarbereich----- | 101 |
| 3.2.2.1 Vom <i>Nomal College</i> zur <i>Normal University</i> und die Pädagogischen Zusatzstudien----- | 101 |
| 3.2.2.2 Das Curriculum und Praktikum in der Lehrerbildung | |

| | |
|--|------------|
| der Sekundarlehrer----- | 106 |
| 3.2.2.3 Zwischenfazit zur Sekundarlehrerbildung----- | 110 |
| 3.2.3 Lehrerausbildung der Sonderschullehrer und Erzieher im Kindergarten im Pädagogischen Schul- und Hochschulwesen----- | 110 |
| 3.3 Das Lehrerbildungsgesetz von 1979 und seine Wirkung----- | 114 |
| 3.4 Der Sozialstand der Lehrer unter besonderen sozial-politischen Bedingungen Taiwans----- | 117 |
| 3.5 Fazit----- | 122 |
| IV. Die Liberalisierung der Lehrerbildung Taiwans- | |
| Ursache, Verlauf und Nachwirkung----- | 123 |
| 1. Systemfehler als Ursachen der Lehrerbildungsreform----- | 123 |
| 1.1. Äußere Strukturfehler----- | 123 |
| 1.1.1. Die Vernachlässigung der Ausbildung der Berufsoberschullehrer----- | 123 |
| 1.1.2 Das Problem mit dem Lehrerstipendium und mit der Berufsausübungspflicht----- | 126 |
| 1.2 Innere Strukturfehler----- | 129 |
| 1.2.1 Die Unzufriedenheit der Lehrerstudenten mit ihrem Studium----- | 129 |
| 1.2.2 Die Kluft zwischen Theorie und Praxis und das Problem des Praktikums----- | 133 |
| 1.2 Die Überlastung des Pädagogischen Hochschulwesens- in Hinblick auf ihre Aufgabe in der Lehrerfortbildung----- | 139 |
| 1.4 Fazit----- | 142 |
| 2. Die Debatte über die Verbesserungsmöglichkeiten vor der Demokratisierung Taiwans.----- | 143 |
| 2.1 Die Diskussionen über die Sonderstellung des Pädagogischen Hochschulwesens----- | 143 |
| 2.2 Die Debatte über die Stipendien----- | 148 |
| 2.3 Fazit----- | 151 |
| 3. Reform der Lehrerbildung in den Liberalisierungsprozessen----- | 152 |
| 3.1 Die Umwandlung der politisch-sozialen Bedingung und ihre Einwirkung im Bildungsbereich----- | 156 |
| 3.2 Forschungsprojekte des Erziehungsministeriums in der Vorbereitungsphase----- | 156 |
| 3.2.1 Das erste Untersuchungsprojekt- Über die Lehrerbildung im Ausland----- | 156 |
| 3.2.2 Das zweite Forschungsprojekt- Über den Zustand | |

| | |
|--|-----|
| der Lehrerbildung und die Verbesserungsvorschläge | 159 |
| 3.2.3 Das dritte Forschungsprojekt- „Untersuchungsprojekt mit Fragebogen über die Revision Lehrerausbildungsgesetzes“ | 164 |
| 3.3 Der Verlauf des Gesetzentwerfens bzw. der Gesetzgebung und das Lehrerbildungsgesetz | 166 |
| 3.3.1 Der Verlauf des Gesetzgebungsverfahrens bzw. der Gesetzgebung | 166 |
| 3.3.2 Das Lehrerbildungsgesetz und einzelne Regelungen zur neuen Lehrerbildung | 169 |
| 3.4 Fazit | 172 |
| 4 Die Entwicklung der Lehrerbildung nach dem neuen Lehrerbildungsgesetz | 173 |
| 4.1 Organisation der Lehrerbildung auf der Hochschulebene | 173 |
| 4.1.1 Das Lehrerbildungsprogramm an den allgemeinen Universitäten- seine Realisierung und Probleme | 173 |
| 4.1.2 Das Pädagogische Hochschulwesen nach der Lehrerbildungsreform- Weiterbestehen bzw. Umwandlung | 177 |
| 4.2 Das Curriculum der Lehrerbildung nach dem neuen Lehrerbildungsgesetz | 182 |
| 4.3 Die zweite Phase- ihre Probleme und Wiedergestaltung | 189 |
| 4.3.1 Probleme in der Betreuungsarbeit und Kontrolle durch die Behörde | 189 |
| 4.3.2 Statusprobleme der Praktikanten, finanzielle Überlastung und Wiedergestaltung der zweiten Phase | 193 |
| 4.4 Fazit | 196 |

V. Die Entwicklung der deutschen Lehrerbildung

in vergleichender Betrachtung auf die Lehrerbildung Taiwans

| | |
|---|-----|
| 1. Ein historischer Überblick über das Problem in Deutschland- Ungleichheit In der Lehrerbildung | 198 |
| 1.1 Entstehung einer getrennten „Bildung“ als Ausgangspunkt | 199 |
| 1.1.1 Die „höhere“ Schule und ihre Lehrerschaft | 199 |
| 1.1.2 Bildung des Volks und seine Lehrerschaft | 202 |
| 1.1.3 Fazit | 204 |
| 1.2 Die Entstehung der getrennten regulären Lehrerbildung | 205 |
| 1.2.1 Die Entstehung bzw. Entwicklung „des höheren Lehramtes“ | 205 |
| 1.2.2 Die Entstehung bzw. Entwicklung „des niederen Lehramtes“ | 209 |

| | |
|--|------------|
| 1.2.3 Fazit | 213 |
| 1.3 Von der getrennten „Lehrerbildung“ zur allgemeinen universitären Lehrerbildung | 213 |
| 1.3.1 Die Verwissenschaftlichung der Volksschullehrerbildung nach dem Ersten Weltkrieg und die „Angleichung“ der Lehrämter | 214 |
| 1.3.2 Verwissenschaftlichung und institutionelle Integration der Lehrerbildung nach den Zeiten Weltkrieg | 218 |
| 1.3.3 Fazit | 222 |
| 2. Lehrerbildung in vergleichender Betrachtung – eine entwicklungshistorisch systematisch-inhaltliche Analyse | 224 |
| 2.1 Von der Dualität der Lehrerbildung zur allgemeinen universitären Lehrerausbildung | 224 |
| 2.2 Lehrerbildung in ihrer Gestaltungsform in beiden Ländern | 231 |
| 2.2.1 Gesetzliche Rahmenbedingung und institutionelle Organisation der Lehrerbildung | 231 |
| 2.2.2 Aufbau und Inhalt des Studiums in der ersten Phase | 239 |
| 2.3 Aufbau und Inhalte der zweiten Phase | 245 |
| 2.4 Fazit | 249 |
| 3. Ausblick mit Rücksicht der neuen Entwicklungstendenz in Deutschland | 250 |
| 3.1 Die Berichte der KMK und des Bildungsrates und neuste Tendenzen in Deutschland | 250 |
| 3.2 Ausblick in einer vergleichenden Betrachtung | 254 |
| 3.2.1 Staatliche Lehrerbildung oder Entstaatlichung der Lehrerausbildung | 254 |
| 3.2.2 Standort bzw. Strukturierung der Lehrerbildung an der Universität | 256 |
| 3.2.3 Gestaltung der Lehrerbildungscurricula im Rahmen der Universität | 258 |
| 3.3.4 Das Problem einer Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis | 262 |
| VI. Ergebnisse dieser Arbeit | 266 |

| | |
|---------------------|-----|
| Anhang ----- | 275 |
|---------------------|-----|

(Siehe Abbildungsverzeichnis und Tabellenverzeichnis auf der S. VII und S. VIII)

| | |
|-------------------------------|-----|
| Literatur: Teil I----- | 283 |
|-------------------------------|-----|

| | |
|--------------|-----|
| Teil II----- | 291 |
|--------------|-----|

| | |
|---------------|-----|
| Teil III----- | 310 |
|---------------|-----|

Abbildungsverzeichnis:

Seitenangabe

| | |
|---|-----|
| - Dauernd fixierte Lebensäußerungen als hermeneutische Gegenstände, in: Fußnote4 | 3 |
| - Koordinatenkreuz für die Entwicklung des Lehrerberufes | 6 |
| - Schule und Lehrerschaft unter europäischer Herrschaft | 10 |
| - Schule und Beamtenprüfungen im alten China | 11 |
| - Schulsystem unter Japanischer Herrschaft | 13 |
| - Schulsystem in Taiwan | 13 |
| - Wachstumsrate in Taiwan in: Fußnote 279 | 117 |

(Weitere Abbildungen im **Anhang**)

| | |
|--|-----|
| - Standort des ehemaligen Pädagogischen Hochschulwesens und seine Umgestaltung mit einer Landkarte | 275 |
| - Ergebnisse der Lehrerbildungsreform in Taiwan | 276 |
| - Professionalitätsverbesserung der Lehrer nach der Lehrerbildungsreform - Anteil der Lehrer mit Master-Abschluss | 277 |
| - Lehrerbildung in Taiwan im Rahmen der Hochschule | 278 |
| - Schulstruktur der Länder in Deutschland | 281 |

Tabellenverzeichnis:

Seitenangabe

| | |
|--|-----|
| - Verteilung beider Völker an der Mittelschule im Jahre 1937 in: Fußnote 122 | 52 |
| - Verteilung beider Völker in der Lehrerbildung, in: Fußnote 133 | 55 |
| - Anteil beider Völker in der gesamten Lehrerbildung, in: Fußnote 156 | 62 |
| - Bestehensquote der Universitätsaufnahmeprüfung, in: Fußnote 283 | 120 |
| - Rangfolge verschiedener Berufe, in: Fußnote 285 | 120 |
| (Weitere Tabellen im Anhang) | |
| - Lehrerinnenanteil an der gesamten Lehrerschaft im Vergleich- 2000 | 277 |
| - Schüler-Lehrer-Verhältnis im Vergleich - 2000 | 277 |
| - Anteil der Bildungs-Ausgabe an GDP im Vergleich- 2001 | 277 |
| - Frauenanteil an der gesamten Studentenschaft in: Fußnote 585 | 277 |
| - Verschiedene Bildungswege in Studiengängen der <i>University of Education</i> und Nachfolgerinstitutionen | 279 |
| - Wahlmöglichkeiten bzw. angebotene Seminare/Fächer im Studium Generale und im Pädagogischen Studium/Berufswissen | 279 |
| - Lehramtstudiengänge in der Bundesrepublik Deutschland | 282 |
| - Struktur des Studiengangs „Lehramt Grundschule“ | 283 |

I. Einleitung: Lehrerbildung als Politikum- ihre Befreiungs- und Professionalitätsprozesse in Taiwan, eine historische Darstellung

Im Folgenden werden in diesem einleitenden Kapitel zuerst Ziel, Fragestellung und Aufbau der Arbeit beschrieben, damit ein klarer Überblick über diese Arbeit und die Vorgehensweise geschaffen wird. Anschließend werden die Fachausdrücke des taiwanesischen/republik-chinesischen Bildungswesens erläutert.

1. Ziel, Fragestellung und Aufbau der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist,

1. die Ausbildung der Lehrer in Taiwan als politisch beeinflusst darzustellen, d.h. dass die jeweiligen Machthaber (Holländer/Spanier, Chinesen unter der Exilregierung der Min-Dynastie und der Qing-Dynastie, Japaner und zuletzt chinesische Nationalisten) die Lehrerbildung entsprechend ihrem spezifischen politischen Ziel gestaltet haben,
2. die Gründe der Lehrerbildungsreform und das begleitende neue Lehrerbildungsgesetz in den 90er Jahren, einschließlich der Reformergebnisse in den ersten Jahren, zu erforschen und
3. die vorläufigen Ergebnisse der taiwanesischen Lehrerbildung und deren Ähnlichkeiten und Unterschiede im Vergleich zur deutschen Lehrerbildung an der Universität und im Referendariat zu untersuchen.

Entsprechend lauten die Fragestellungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen:

1. Inwiefern war die Lehrerbildung in Taiwan in den letzten Jahrhunderten politisch bestimmt?
2. Erfüllt das politisch bestimmte Pädagogische Hochschulwesen in Taiwan seine Aufgabe und ggf. inwieweit und warum muss sich die Lehrerbildungspolitik auch im Laufe der Liberalisierungsprozesse Taiwans ändern?
3. Welche Charakteristika bestehen für die universitäre Lehrerbildung in der ersten Phase und für das Referendariat in der zweiten Phase und welche Ähnlichkeiten und Unterschiede bestehen in den beiden Ländern?

Beantwortet werden diese Fragen zuerst durch das Herausgreifen bildungspolitischer bzw. bildungshistorischer Tatbestände in Bezug auf die Lehrerbildung in den verschiedenen Epochen. Die vorliegende Arbeit soll eine Antwort auf die Frage sein, wie es eigentlich gewesen ist und warum die Lehrerbildung im Laufe der Geschichte Taiwans politisiert worden ist.

Darüber hinaus wird auf das Entstehen eines geschlossenen Pädagogischen Hochschulwesens im Vergleich zu den allgemeinen Hochschulen und das Resultat in Taiwan eingegangen. Daran anschließend wird die Auswirkung der Lehrerbildungsreform untersucht, wobei die Professionalisierung der Lehrer durch ihre Ausbildung immer im Auge behalten wird.

Zuletzt wird dargestellt, wie die Lehrerbildung in Taiwan nach dem Lehrbildungsgesetz funktioniert, wie sich die neu eingeführten Lehrbildungsprogramme in die allgemeinen Universitäten einfügen lassen, sowie, ob die neu geschaffene zweite Phase gelingt. Die erste Phase, die universitäre Lehrerbildung in beiden Ländern, ist in diesem Bezug auch für diese Arbeit von Bedeutung. Es handelt sich dabei um externe Einflussfaktoren und um interne, im Bildungswesen selbst ablaufende Entwicklungen, die meist miteinander in Beziehung stehen.¹

Inhaltlich wird diese Arbeit entsprechend diesem Ziel bzw. dieser Fragestellung aufgebaut, d.h. zuerst wird die Lehrerbildung in Taiwan in Epochen dargestellt und auf der Grundlage ihrer kulturellen bzw. sozialpolitischen Hintergründe analysiert und die Umwandlungsprozesse, deren Beweggründe sowie die vorläufigen Ergebnisse in den letzten 20 Jahren in Taiwan werden näher betrachtet. Diese dienen als Prämisse bzw. Ausgangspunkt einer vergleichenden Perspektive in dieser Arbeit. Danach wird die Entwicklungsgeschichte der deutschen Lehrerbildung aufgezeigt. Schließlich werden mit Hilfe einer vergleichenden Analyse die Ähnlichkeiten und Unterschiede zur deutschen Lehrerbildung festgestellt, die als Basis eines Modells für eine angemessene generalisierbare universitäre Lehrerbildung dienen soll.

Die Vergleichsteile dieser Arbeit beabsichtigen nicht den Bereich der Lehrerbildung auf beiden Seiten -in Deutschland und Taiwan- in gleichem Umfang zu behandeln. Die Entwicklungsgeschichte der deutschen Lehrerbildung sowie die neueste Diskussion über Reformmöglichkeiten werden im Vergleich zu den vorherigen taiwanesischen Teilen dementsprechend nur insoweit angesprochen, als sie als Fundamente bzw. Gegenstände zur Vergleichbarkeit notwendig sind. Dabei

¹ Jürgen Schriewer spricht von „Strukturzusammenhang“ und „Systemverflechtung“ als Ganzem, um die „Mannigfaltigkeit von Erziehungsphänomenen“ [...] „konsequent in ihrem kulturellen Strukturzusammenhang zu sehen“. Dazu SCHRIEWER, Jürgen: „Erziehung“ und „Kultur“. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: BRINKMANN, Wilhelm/RENNER, Karl (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche, Paderborn 1982, S. 184 ff, hier S. 214. An anderer Stelle hebt Jürgen Schriewer eine „historische Rekonstruktion der Prozesse kultureller Diffusion“ hervor. Vgl. dazu ALLEMANN-GHIONDA, Christina: Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft, Beltz Verlag, 2004, S. 205.

spielt die „historische Dualität“ verschiedener Lehrämter trotz ihrer Integration in die allgemeine universitäre Lehrerbildung in hochschulorganisatorischer bzw. hochschulcurricularer Sicht eine Rolle. Diese Vorgehensweise entspricht der inhaltlichen Schwerpunktsetzung dieser Arbeit auf die taiwanesishe Lehrerbildung, die durch die Vergleiche mit der deutschen Lehrerbildung lediglich überprüft und verdeutlicht werden soll.²

2. Methodik und Vorgehensweise dieser Arbeit

2.1 Hermeneutik und der „Theorierahmen der Lehrbildungsgeschichte“

Die vorliegende Arbeit ist vorwiegend hermeneutisch ausgerichtet. Als hermeneutisches Verfahren sind diejenigen wissenschaftlichen Vorgehensweisen zu bezeichnen, die darauf abzielen, den Sinngehalt von Äußerungen menschlichen Lebens im geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhang zu interpretieren, ihn also zu verstehen bzw. verständlich zu machen. Diese Methode geht von einem Verständnis der Sache aus. Dilthey schreibt dazu: „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: Verstehen“.³ Nach Dilthey ist das menschliche Leben überhaupt Gegenstand der Hermeneutik, und zwar nicht nur als Leben einer individuellen Person, sondern auch als Lebensform einer Zeitperiode, einer sozialen Gruppe bzw. eines Volkes.⁴ In diesem Sinne ist die Darstellung der Lehrerbildung als Teil der Erziehungswirklichkeit in Taiwan Mittelpunkt dieser Arbeit. Insbesondere wird sie unter bestimmten sozial-kulturellen und bildungspolitischen Voraussetzungen

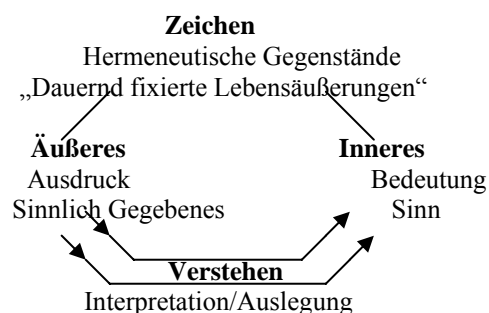
² Vgl. ALLEMANN-GHIONDA, 2004, S. 66 ff.

Damit wird die Einsicht in die zu dieser Thematik -der Lehrerbildung- gehörenden pädagogischen Frage durch die Ausweitung des Blickfelds auf einen anderen „Schauplatz“ mit anderen kulturell-historischen bzw. bildungspolitischen Voraussetzungen vertieft.

³ DILTHEY, Wilhelm: Gesammelte Schriften, Band V, 3. Auflage, 1961, S. 318, zitiert in: DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, 4. Auflage, 1998, S. 39.

⁴ Dilthey spricht von „dauernd fixierten Lebensäußerungen“ als hermeneutischen Gegenständen.

Vgl. dazu DILTHEY, Wilhelm: Gesammelte Schriften, Band VII, 1961, S. 21. Vgl. dazu auch DANNER, 1998, S. 41. Helmut Danner versucht, den Gedanken Diltheys über das Verfahren sowie die Gegenstände in der Hermeneutik mit folgender Grafik zu verdeutlichen: Aus: ebenda, leicht modifiziert.



untersucht, sie besteht in einer Auslegung von Sinn und Struktur des erzieherischen Handelns.

Mit dieser Arbeit wird aber auch versucht, die bisherige Entwicklung bzw. die Tendenz der zukünftigen Entwicklung ideologiekritisch zu überprüfen. Das Erfassen relevanter ausgewählter Fachliteratur, Bücher, Zeitschriften bzw. Zeitungsartikel dient als Grundlage einer hermeneutischen Vorgehensweise. Ebenso werden Ergebnisse einiger in Taiwan durchgeführter Forschungsprojekte einbezogen, die sich auf die Themenfelder Lehrerbildung und Professionalität der Lehrer beziehen. Auf die amtlichen Dokumente, die in Taiwan immer wegweisende Funktionen in der Bildungspolitik haben, wird an vielen Stellen Bezug genommen. Eine weitere Informationsquelle stellen Angaben bzw. Daten aus dem Internet dar, die aufgrund ihrer Aktualität für wissenschaftliches Arbeiten heutzutage nahezu unverzichtbar sind. Diese Informationen sollen die Beschreibung bzw. die Analyse der Sachverhalte bezüglich der Lehrerbildung unterstützen.

Die Vorgehensweise- eine hermeneutische bzw. auf die verstehende Einsicht in das Erziehungsdenken und Erziehungswirklichkeit zielende - soll auch im letzten Teil der Arbeit, d.h. in der Darstellung über die Entwicklung der deutschen Lehrerbildung und deren Mängel sowie Reformmöglichkeiten bzw. -versuche verwendet werden, wobei die Beschlüsse der KMK und des Wissenschaftsrates als wichtige Grundlage für die Trendanalyse dienen. Die anschließend im Vergleichsteil dieser Arbeit eingesetzte Methode des Vergleiches ist ebenso hermeneutisch und nicht empirisch ausgerichtet.⁵ Sie entspricht in diesem Zusammenhang der Auffassung Diltheys, wonach die wechselseitige Beziehung

⁵ Methodisch beruht die Vergleichende Pädagogik vor allem auf Hermeneutik, Empirie und Statistik.

Hilker unterscheidet drei Phasen in der bisherigen Geschichte der vergleichenden Pädagogik und zwar eine „subjektiv-impressionistische“ Phase im 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, eine „objektiv-deskriptive“ Phase nach dem ersten Weltkrieg und eine „analytisch-explikative“ Phase nach dem zweiten Weltkrieg (Hilker 1963, S. 511f.). Jahrzehntlang wird über den Vorrang, d.h. die Ausschließlichkeit eines der beiden grundlegenden methodischen Ansätze zwischen einer historisch-hermeneutischen und einer empirisch-analytischen Vorgehensweise, erbittert gerungen. In den 80er Jahren gewinnt ein analytisch-verstehender Charakter vergleichender Forschung, d.h. ein Kompromiss zwischen beiden, an Bedeutung.

Die Dominanz einer hermeneutischen Vorgehensweise in dieser Arbeit lässt sich damit erklären, dass es sich um die Untersuchung der soziokulturellen Faktoren und der damit zusammenhängenden Erziehungssysteme handelt. Vgl. dazu HILKER, Franz: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis, München, 1962, J. SCHRIEWER: Unterwegs zu einem neuen Selbstverständnis? Zur Standortbestimmung und Methodologie der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), No. 1, S. 117-139, MITTER, Wolfgang: Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Taschenbuch der Pädagogik und HIERDIES; Helmwart /HUG, Theo (Hrsg.), Schneider Verlag Hohengehren, 1996, 4. Auflage, Bd. 2, S. 494 ff.

des Allgemeinen und des Besonderen nur in der Methode des Vergleiches zu erfassen sei.⁶

Im Rahmen der hermeneutischen Vorgehensweise ist außerdem -angesichts des Themenbereichs- der von dem Bildungshistoriker Rudolf Keck entwickelte „Theorierahmen“ zur Beschreibung des Lehrerbildes sowie der Lehrerbildung für diese Arbeit von Bedeutung.⁷ Zunächst begreift er die Sozialgeschichte des Lehrers als eine abhängige Größe der Sozialgeschichte der Schule. Damit hängt die Position des Lehrers, d.h. sein objektiver Sozialstatus bzw. die „Subsistenzstruktur seiner sozialen und personalen Existenz“, eng von der gesellschaftlichen Position und Entwicklung der Schule ab. Hier bildet sich eine Achse seiner Abhängigkeit.

Als „Hauptachse“ bezeichnet er indessen die Genese der Professionalisierung des Lehrerberufes und zwar „aus der Disposition einer sich entwickelnden staatlichen Kulturverwaltung“, die „vor dem Hintergrund von Überfüllungs- oder Mängelkrisen“ bestimmte Strukturen einer professionellen Ausbildung bereithält, fördert und kontrolliert. Das heißt: Der Professionalisierungsprozess des Lehrerstandes geschah im Rahmen von Versuchen des modernen Staates, die Schule einschließlich der Lehrerbildung in seine Verwaltungs- und Kulturverpflichtung einzubeziehen. Dies definiert er als das „Koordinatenkreuz für die Entwicklung des Lehrerberufes in der Geschichte“.

Eine Grafik der „Koordinaten einer Lehrerbildungsgeschichte als Teil einer Sozialgeschichte des Lehrers“ von Rudolf Keck soll diesen Theorierahmen wie folgt verdeutlichen.⁸

⁶ Vgl. DILTHEY, Wilhelm: Gang der vergleichenden Geisteswissenschaften bis zur methodischen Bearbeitung des Problems der Individuation. In: Gesammelte Schriften Bd. V, S. 303-316 Stuttgart/Göttingen 1957.

Er tendiert dazu eine Art der „vergleichenden Geisteswissenschaften“ auszuformen, in welcher der Vergleich bestimmter Bildungssysteme der Nationalstaaten seinen Platz finden sollte.

⁷ Vgl. KECK, Rudolf: Die Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert. In: Prinz Johann Georg von HOHENZOLLEN/LIEDTKE, Max (Hrsg.): Schreiber, Magier, Lehrer- Zur Geschichte und Funktion eines Berufstandes, Verlag Klinkhardt, 1989, S. 195-213, hier S. 196f. Die folgenden Zitate in Anführungszeichen in diesem Abschnitt stammen auch aus derselben Stelle, nämlich den Seiten 196 und 197.

⁸ KECK, in: Prinz J. G. von HOHENZOLLERN/LIEDTKE, M., 1989, S. 197.

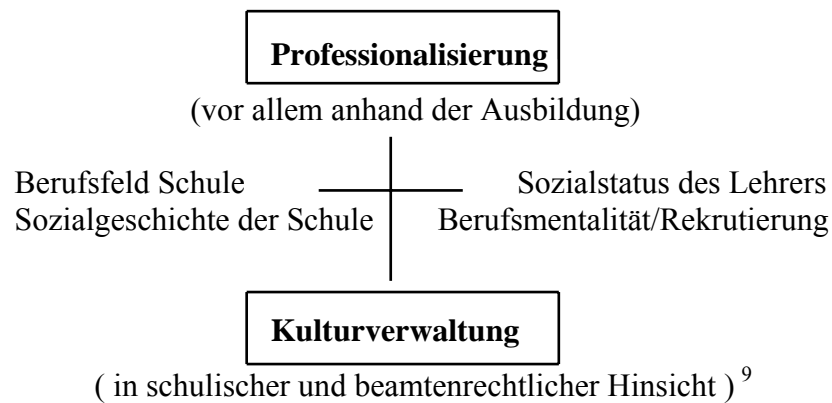


Abbildung: Koordinatenkreuz für die Entwicklung des Lehrerberufes

Für Rudolf Keck lässt sich die sozialgeschichtliche Vernetztheit der Lehrerbildungsfragen nur klären, wenn die Professionalisierungsfrage, oder noch enger die „Ausbildungsfrage“, zum Hauptbetrachtungspunkt gemacht wird. Mit anderen Worten: Lehrerbildung bzw. Geschichte der Lehrerbildung ist also Professionalisierungsprozess bzw. die Professionsgeschichte des Lehrers. Es handelt sich vorwiegend um den Zuschnitt und die Genese des Ausbildungsstandards und die Umwandlungsprozesse im Laufe der Zeit.¹⁰

2.1 Der Gegenstand der Vergleichenden Pädagogik und die Methode des Vergleichs

Bereits die ersten Teile dieser Arbeit über die Lehrerbildung in Taiwan, deren Wurzeln und Umwandlungs- bzw. Reformprozesse, gehören zum Gegenstand der Vergleichenden Pädagogik, wenn man sich der These von Leonhard Froese anschließt, dass „Andersräumigkeit“ und „Verschiedenräumigkeit“ als Kriterien für die Zugehörigkeit eines Themas zum Gegenstandsbereich der „Vergleichenden Pädagogik“ gelten.¹¹

Nach Aussage von Wolfgang Mitter geht diese These einer geographischen Bezogenheit in Bildung und Erziehung auf die traditionelle deskriptive

⁹ Vgl. ebenda, S. 195.

Rudolf Keck spricht sogar von „einem „Loyalitätsanspruch“ und einer „Instrumentalisierungsabsicht“ der jeweils Herrschenden gegenüber der Position der Lehrer im Hinblick auf die staatliche Kontrolle in der Lehrerbildungsgeschichte. Durch meine Arbeit -Geschichte der Taiwanesischen Lehrerbildung und Lehrerbildungsfragen in Taiwan, teilweise in Projektion auf deutsche Lehrerbildungsfragen- lässt sich deutlich erkennen, dass diese Instrumentalisierungsabsicht sich tatsächlich in den oben dargestellten Theorierahmen einpasst.

¹⁰ Vgl. ebenda, S. 197.

¹¹ Vgl. FROESE, Leonhard: Ausgewählte Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, München 1983, S. 23 und MITTER, 1996, S. 494 ff.

„Auslandspädagogik“ zurück, die ihre Wurzel in den ausführlichen bzw. informativen Berichten über Bildungsangelegenheiten sowie Bildungsinstitutionen im Ausland hat, seien sie von den Pädagogen aus rein wissenschaftlichem Interesse oder von der Bildungsverwaltung wegen ihres Nutzungszwecks verfasst worden. Indessen ist die territoriale Begrenztheit als Kriterium im Laufe der Zeit zugunsten einer Kulturbezogenheit und Systembezogenheit relativiert worden.¹² Wolfgang Mitter geht davon aus, dass die wissenschaftlichen Kontroversen seit Jahrzehnten über den Beitrag auslandspädagogischer Studien ausklingen und deren Akzeptanz in der vergleichenden Pädagogik positiv erscheint, auch wenn er mit Nachdruck darauf hinweist, dass die ausländischen Studien „spezielle Probleme im Hinblick auf ihre Generaleisierbarkeit“ systematisch, und zwar festhaltend an „methodischer Strenge“¹³, analysieren müssen.

Diese Vorgehensweise bzw. -methode im Rahmen einer „Ausländerpädagogik“ bzw. Vergleichenden Pädagogik bildet die Grundlage der ersten Teile dieser Arbeit. Mit Recht schreibt Peter Köck zu Aufgaben der Vergleichenden Pädagogik wie folgt: „Vergleichende Pädagogik/Erziehungswissenschaft ist durch die Aufgabe gekennzeichnet, Bildungs- und Erziehungssysteme anderer Länder von dem Hintergrund ihrer geschichtlichen und kulturellen Besonderheiten zu beschreiben (=Auslandspädagogik) und Effizienz- und Tendenzanalysen vorzunehmen,...“¹⁴

Da zum Schluss die bisherigen Reformergebnisse in Taiwan auf die deutsche Lehrerbildung, sei es auf die jetzige oder deren Reform- bzw. Entwicklungstendenz projiziert bzw. mit ihr verglichen werden, wird an dieser Stelle logischerweise die vergleichende Methodik eingesetzt. Von daher geht diese Arbeit, zumindest diese Teile, auf die von Mitter so genannte Vergleichende Pädagogik im engeren Sinne im Vergleich zur Auslandspädagogik als Vergleichende Pädagogik im weiteren Sinne ein.¹⁵ Die Aufgabe besteht „im Vergleich fremder und eigener Bildungs- und

¹² Vgl. MITTER, ebenda, 1996, S. 494, MITTER, Wolfgang: Pädagogik, vergleichende. In: Pädagogische Grundbegriffe, Dieter LENZEN (Hrsg.), Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1989, S. 1246- 1260, hier S.1247 sowie ALLEMANN-GHIONDA, 2004, S.18 ff., hier ihre These bzw. Überschrift des Kapitels I: Von den Länderberichten zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft.

¹³ ROBINSOHN, Saul B.: Erziehungswissenschaft, Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, SPECK, J./WEHLE, D. (Hrsg.), 1970, S. 456-494, hier S. 467 und vgl. MITTER, 1989, S. 1247.

¹⁴ KÖCK, Peter/OTT, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht, Auer Verlag GmbH, 7. Auflage, 2002, S. 770.

¹⁵ Wolfgang Mitter teilt die These mit Oskar Anweiler, nach der „nur Studien, die nach bestimmten Kriterien und Verfahren einzelne Bereiche und Probleme oder die Gesamtstruktur

Erziehungssysteme Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten sowie Konsequenzen für eigene und gemeinsame Reformprozesse abzuleiten“.¹⁶

In diesem Teil der Arbeit wird die Methode des Vergleiches zwangsläufig eingesetzt und zwar wie an anderer Stelle dieser Arbeit hermeneutisch charakterisiert bzw. geprägt.¹⁷

Es handelt sich hier aber allein um den Mikrovergleich, in dessen Mittelpunkt ein begrenzter Ausschnitt aus einem größeren Zusammenhang oder ein genauer definiertes Problem, hier das Problem der Lehrerbildung, steht, nicht um einen Makrovergleich, d.h. es wird bewusst auf einen explizit-gesamtsystematischen Vergleich auf der sozialen, kulturellen und bildungspolitischen Ebene verzichtet. Es geht folglich um einen gezielten implizierten Vergleich von gleichen Funktionen der Lehrerbildung in unterschiedlichen Bildungssystemen.¹⁸

Wolfgang Mitter stellt in Anlehnung an Leonhard Froese fest, dass diese Art von „impliziertem Vergleich“ dadurch charakterisiert ist, dass der Vergleichende „bei der Bestimmung der Kriterien für die Analyse von Bildungsstrukturen und -prozessen des anderen Landes sein eigenes national beziehungsweise kulturell geprägtes Bildungswesen vor Augen“¹⁹ hat. Für ihn ist der implizite Vergleich somit auch „konstitutives Kriterium einer systematischen Auslandspädagogik, die auf Vergleichbarkeit angelegt ist.“²⁰ Zugleich verschafft der implizite Vergleich jedem Erziehungswissenschaftler, der das Bildungswesen seines Landes Lesern (Zuhörern) eines anderen Landes oder Kulturkreises vorstellen will, größere Akzeptanz, wenn er die spezifischen Merkmale der jeweiligen Thematik

[...]untereinander systematisch vergleichen“ zur Vergleichenden Pädagogik im engeren Sinn gehören. Dieses Zitat stammt aus: ANWEILER, Oskar: Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 3, Freiburg 1977, S. 285, zitiert in: MITTER, 1989, S. 1247.

¹⁶ KÖCK, Peter/OTT, Hanns, ebenda.

Die dritte Aufgabe besteht „im Zuge der europäischen Vereinigung und internationaler Verständigung eine Möglichkeit der Vereinheitlichung, ebenso aber auch Notwendigkeit der Verschiedenartigkeit im Bildungs- und Erziehungssystem zu erarbeiten“. Wolfgang Mitter fasst die Aufgaben der vergleichenden Pädagogik mit drei Worten bzw. Begriffen zusammen, nämlich „Erkenntniserweiterung“ „Politik- und Praxisberatung“ und „internationale Verständigung“. Vgl. dazu MITTER, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 11 Vergleichende Sonderpädagogik, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1987, S. 9 ff.

¹⁷ Vgl. „Methodik und Vorgehensweise dieser Arbeit, a. Hermeneutik“, S. 1 ff. und Fußnote 1.

¹⁸ In diesem Teil dieser Arbeit wird eine „*problem orientation*“ bzw. ein „*problem approach*“ beabsichtigt, nicht eine Gesamtanalyse. Mit anderen Worten wird hier ein Beispiel für die Frage, auf welche Weise und von welchen Institutionen die Ausbildung von Lehrer in dem jeweiligen Land verwirklicht wird, dargestellt.

Vgl. HOMES, B.: *Problems in Education. A Comparative Approach*, London 1965 und *Comparative Education: Some Considerations of Method*, London (Allen & Unwin) 1981.

¹⁹ MITTER, 1989, S. 1250.

²⁰ Ebenda.

„implizit“ auf vergleichbare Merkmale eines anderen Landes, dem seine jeweilige Zielgruppe angehört, stärker bezieht.²¹

Insofern dienen die zuerst abzuleitenden Kapitel über die taiwanesischen Lehrerbildung und die Reformergebnisse als Prämisse zum Vergleich, also als *primum*. „Es besagt, dass in die Untersuchung eines bestimmten Phänomens- eines Erziehungssystems [...] in einem anderen Raum- der objektive wie subjektive Standort des Untersuchenden als gleichsam immanente Vergleichsgröße eingeht und folglich reflektiert werden muss.“²² Dementsprechend fungiert der nachfolgende deutsche Teil als *secundum* im vergleichenden Verfahren. Das Ziel ist ein impliziter und, was die Lehrerbildung anbetrifft, systematischer Vergleich, ausgehend von dem Merkmal, einer bestimmten Fragestellung oder einem Problem in der anderen Räumlichkeit, hier nämlich der Lehrerbildung in Taiwan und der dort entstandenen Phänomene bzw. Merkmale, als Ausgangspunkt zum Vergleich oder immanente Vergleichsgröße bzw. Vergleichskriterien.²³

²¹ Vgl. ebenda, MITTER, 1996, S. 650 und FROESE, 1983, S. 64 ff.

²² FROESE, 1983, S. 65.

²³ Hermann Röhrs bezeichnet den nicht durch ein *tertium comparationis* geleiteten Vergleich zwar als situativen bzw. unsystematischen Vergleich, misst aber dieser Methodik Bedeutung bei. Seiner Meinung nach vermag dieses Verfahren als „vergleichende Konfrontation und Juxtaposition“ dazu dienen, „die Datenbasis des Vergleichs zu prüfen und das *tertium comparationis* als Vergleichsbezug zu sondieren“ und kann so strukturiert werden, dass es zum systematischen Vergleich überführt. Gerade dieses Verfahren ähnelt dem von Wolfgang Mitter beschriebenen induktiven Ansatz in der Vergleichenden Pädagogik, der von einer „Rangordnung der Bekanntheit“ ausgeht, auf deren Grundlage die Anordnung der Vergleichsobjekte erfolgt und das *tertium comparationis* entwickelt wird. Dazu wird nach Mitter beim deduktiven Ansatz ein *tertium comparationis*, das häufig aus einer anderen Vergleichsuntersuchung gewonnen ist, in Form eines Kategoriensystems erarbeitet und nacheinander in den Vergleichsobjekten konkretisiert. Anders als die beiden Autoren unterscheidet Christina Allemann-Ghionda einen Vergleich mit Hilfe eines *tertium comparationis* von einem Vergleich ohne *tertium comparationis*. Beim letzteren handelt es sich um einen systematischen Vergleich, „ausgehend von einem Merkmal (z.B. Ganztagschule in Europa), einer bestimmten Fragestellung oder einem ‚Problem‘.“ Bereits Röhrs empfindet die Terminologie *tertium comparationis* als unzulänglich und schlägt die Terminologie „*simile comparationis*“, das zu vergleichende Ähnliche bzw. Verwandte, oder „*Generale comparationis*“, das zu vergleichende Allgemeine, vor. Das *tertium comparationis* [Latein: *tertium* = das dritte; *comparationis*/Genitiv von *comparatio* = Vergleich] erschien der Reihenfolge nach nicht unbedingt als das dritte Element. Im Rahmen dieser Arbeit wird es als „Vergleichspunkt“ definiert. Wenn man z.B. in der vorliegenden Arbeit universitäre Bildung und Lehrerbildung als Oberbegriffe ansieht, abgesehen davon, dass zur Festlegung beider Begriffe für verschiedene Länder viele wissenschaftliche Diskussionen benötigt werden, kann man meiner Meinung nach beides als „Vergleichspunkte“, also als *tertium comparationis* bzw. „*Generale comparationis*“ nach Röhrs, in deduktiver Sichtweise bezeichnen. In induktiver Sichtweise kann man die Vergleichsergebnisse im Rahmen einer universitären Lehrerbildung beider Länder als „Berührungspunkte“, also wiederum als *tertium comparationis*, also „*simile comparationis*“ nach Röhrs beschreiben. Vgl. dazu Hermann RÖHRS: Forschungsstrategien in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel, 1975, S. 99 bzw. Hermann RÖHRS: Vergleichende Erziehungswissenschaft (1992) in: Studien zur Pädagogik der Gegenwart, Gesammelte Schriften, Bd. 14, S. 225-239, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, MITTER, 1996, S.647f., ALLEMANN-GHIONDA, Christina, 2004, S.158f. und Fritz SEIDENFADEN: Der Vergleich in der Pädagogik, Westermann Verlag, Braunschweig 1966.

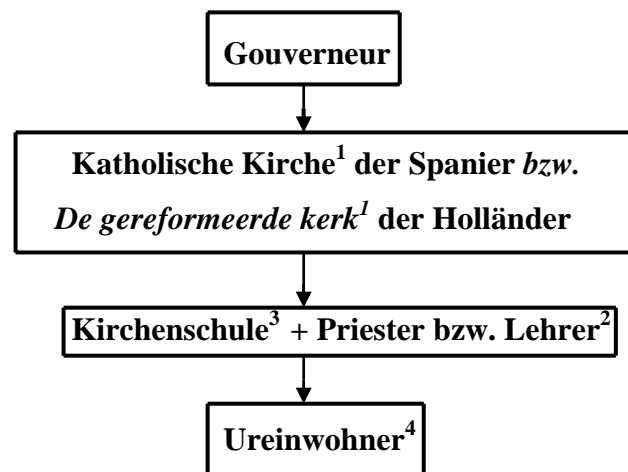
Die in der deutschen Literatur als goldene Regel geltenden methodischen Schritte im Vergleichsprozess bzw. die Schemata -Deskription, Interpretation, Juxtaposition, Komparation- wird befolgt, wenn auch der „Anteil“ jeden Schritts ungleichmäßig gewichtet wird.²⁴

3. Begriffserklärung

Im Folgenden sind Begriffe, die spezifisch das taiwanesisches Bildungssystem betreffen, sowohl in der Geschichte als auch in der Gegenwart, mit Skizzen bzw. Begriffserklärungen zu verdeutlichen.

3.1 Begriffe zur Lehrerbildung in Taiwan vor dem zweiten Weltkrieg

3.1.1 Schule und Lehrerschaft unter europäischer Herrschaft



Kirche¹: Bildungsträger.

Lehrer²: Priester und Gehilfe.

Kirchenschule³: Schule ist ausschließlich kirchliche Institution, mit ihrer Lehre als Bildungsgüter.

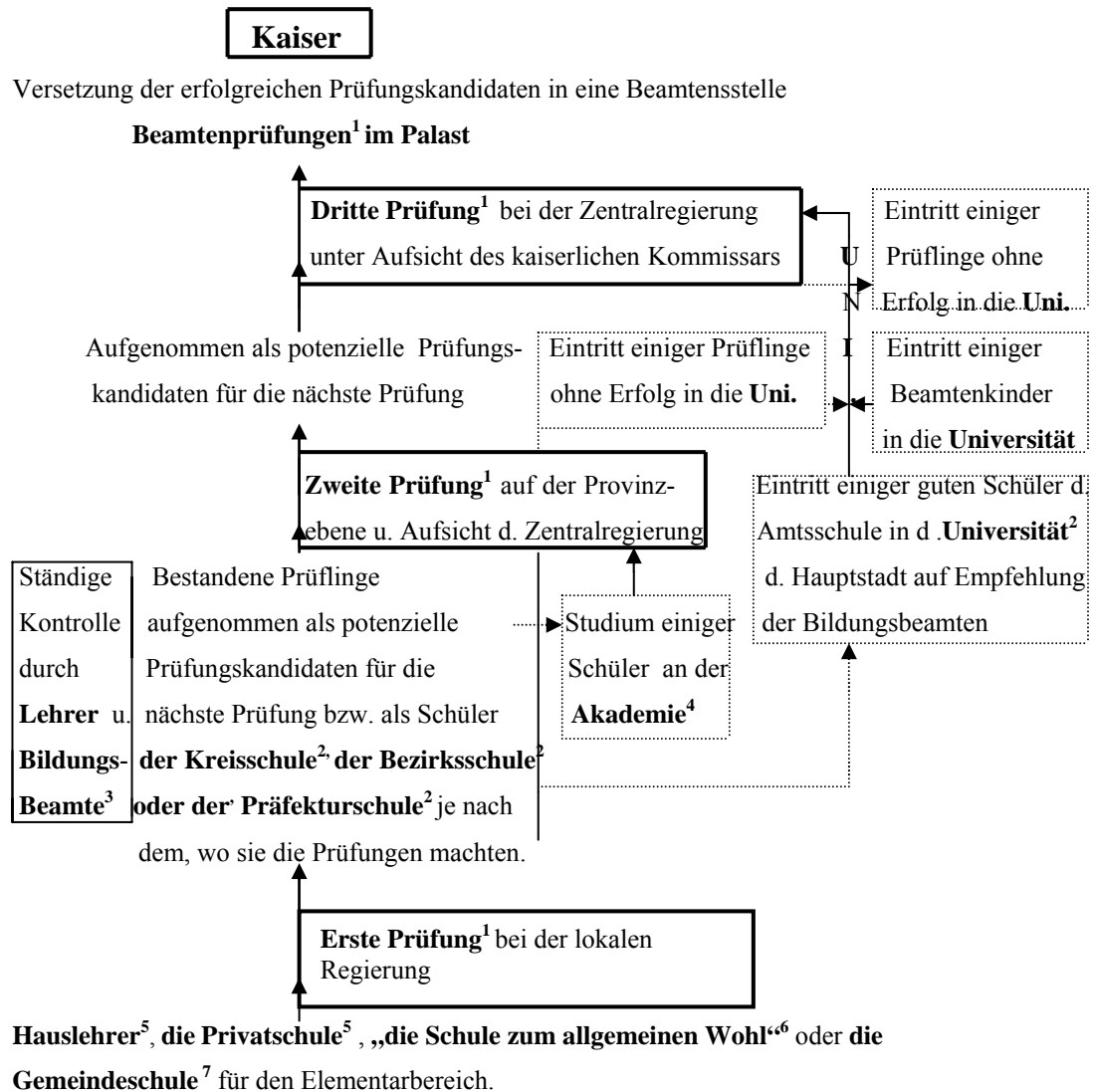
Ureinwohner⁴: Educanden.

²⁴ Vgl. HILKER, 1963, S. 106 ff.

Die Schrift von Hilker in den 60er Jahren ist ein Klassiker geworden. Im englischsprachigen Raum wird das Schema im Vergleichsprozess mit folgenden Begriffen zusammengefasst: *description, development, relationship* und *Generalization*.

Vgl. NOAH: *Comparative Education: Methods*. In: *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*, Vol. 2 C, HUSEN, Torsten/POSTLETHWAITE (Editors-in-Chief): Pergamon Press, Oxford and so on, 1985, S. 869 –872. Derselbe Aufsatz ist auch im folgenden Buch aufgenommen: *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, POSTLETHWAITE, Neville (Editor), Pergamon Press, Oxford and so on, 1995, S. 10-13.

3.1.2 Schule und Beamtenprüfungen im alten China²⁵



Beamtenprüfungen¹: Die Hauptstütze des einzigartigen Beamtenstaates im Max Weberschen Sinn mit dem Kaiser als absolutem Machtinhaber- ohne aristokratische Schichten. Sie sind mehrstufig gegliedert. Streng genommen war die letzte Prüfung die „richtige“ Beamtenprüfung. Die anderen galten als ihre Vorstufen.

Amtsschulen²: Vom Staat gegründete Schulen in verschiedenen Verwaltungsebenen. Sie waren in den meisten Fällen keine richtigen Schulen sondern Leistungskontrollstellen und Ämter für die Besoldung aller erfolgreichen Prüflinge

²⁵ Eigene Zeichnung. Die folgende Skizze beschreibt die vervollkommenen Prüfungssysteme von 1384 bis 1911 in der Ming-Dynastie (1368-1644) und in der Qing-Dynastie (1644-1911). Die verschiedenen Entwicklungslinien vor dem 14. Jahrhundert, die zu diesem Ergebnissen führten, sind nicht berücksichtigt worden. Vgl. MAO, Li-Rui: Grundfassung der chinesischen Bildungsgeschichte. 1984, S. 120 ff.

bzw.“ Schüler“. Hier wurde auch entschieden, welche von den Schülern sich für die nächste Prüfung qualifiziert hatten. Neben den Amtsschulen besaß die Universität in der Hauptstadt eine Sonderstellung im ganzen öffentlichen Bildungssystem. Sie diente als Symbol der Autorität des Landes in der Auslegung bzw. Interpretation der konfuzianischen Lehre. In bestimmten Zeitperioden konnten die Studenten auch mit der internen Prüfung der Zentralregierung Beamte werden. Die Übersetzung Universität deutet darauf hin, dass sie als höchste Bildungsanstalt des Reiches fungierte und ist in diesem Zusammenhang nicht mit der Universität im Westen gleichzustellen.

Bildungsbeamte bzw. Lehrer³: In jeder Amtsschule waren einige „Lehrer“ beschäftigt. Da hier keine richtige Lehrtätigkeit stattfand, waren sie keine richtigen Lehrer, sondern Beamte, die die Schulleistung, besser gesagt Lernleistung, kontrollierten. Sie waren aber mit den konfuzianischen Bildungsgütern sehr vertraut. Sie waren selbst „Nebenprodukte“ dieses Systems. Viele sind gescheiterte Prüfungskandidaten für die höchsten Prüfungen oder Beamte ohne Erfolg.

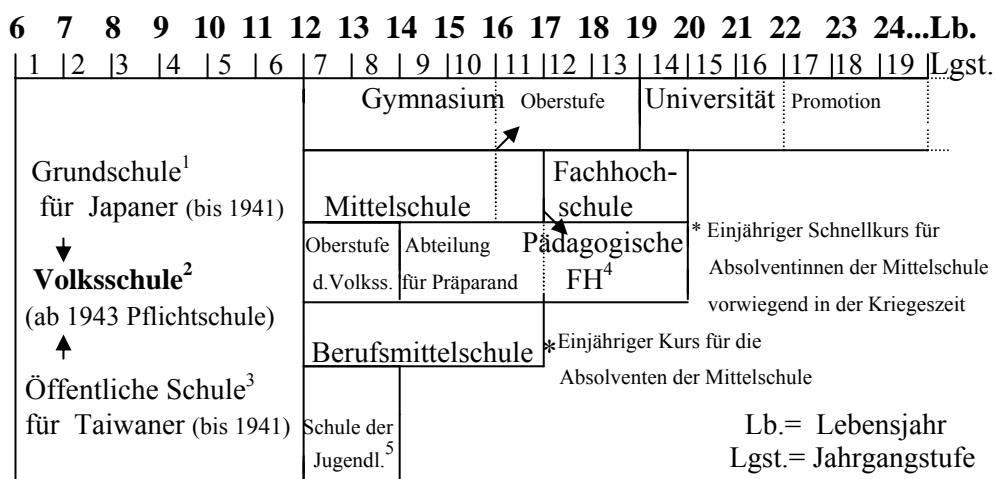
Akademie⁴: Schule in privater Trägerschaft im alten China, wo der Lern- bzw. Lehrbetrieb tatsächlich stattfand. Später stand sie auch unter staatlicher Kontrolle und ist wie die Amtsschule eine Vorbereitungsstelle für die Beamtenprüfung geworden.

Hauslehrer und Privatschule⁵: Den Elementarbereich überließ der Staat in China traditionell der Privatinitiative. Die Leute, die an den Staatsprüfungen scheiterten, arbeiteten als Hauslehrer bzw. eröffneten eine Privatschule.

Die Schule zum allgemeinen Wohl⁶: Schulen im Elementarbereich, gegründet auf Initiative der Clan- bzw. Sippen- bzw. buddhistischer Tempel oder Privatgeldspender, gelegentlich mit Unterstützung der Behörde, wo Nachbarskinder aus ärmeren Verhältnissen am Wohnort gebührenfrei unterrichtet wurden.

Gemeindeschule⁷: Schule im Elementarbereich, die vorwiegend von der örtlichen Behörde gegründet wurden. Ihre Educanden waren Kinder vor Ort. In manchen Fällen waren sie von den Schulen zum allgemeinen Wohl kaum zu unterscheiden.

3.1.3 Schulsystem unter Japanischer Herrschaft²⁶



Die Grundschule¹: Schule im Elementarbereich für japanische Kinder bis 1941.

Die Volksschule²: Schule für alle Kinder ab 1941. Die Volksschule dauerte 6 Jahre.

Die Öffentliche Schule³: Schule für taiwanesischen Kinder im Elementarbereich.

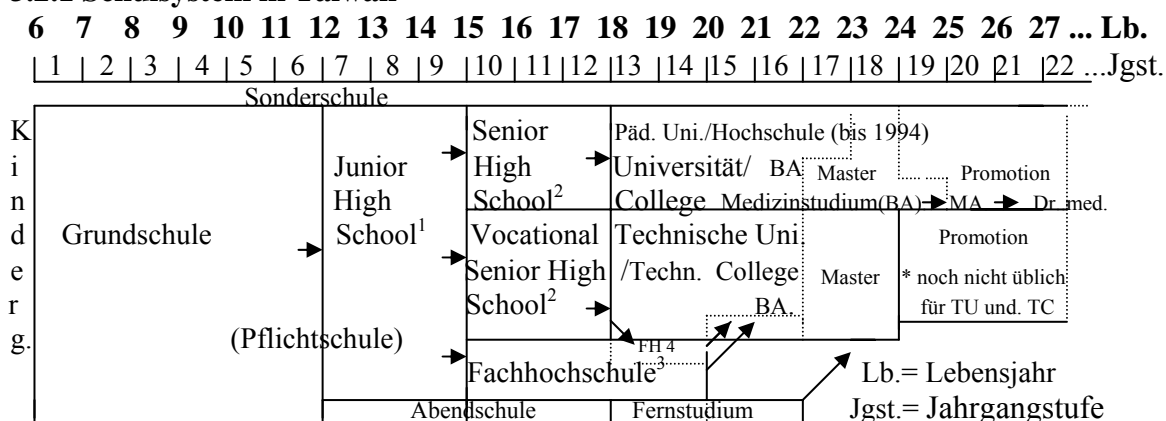
Das pädagogische Lehrerseminar: *Normal School*, Bildungsstätte für die Grund- bzw. Volksschullehrerbildung, Vorgänger der Pädagogischen Fachhochschule.

Die Pädagogische Fachhochschule⁴: *Normal School*, Grund- bzw. Volksschullehrerbildung auf Fachhochschulebene, die auf der 5jährigen Mittelschule aufbaute.

Die Schule der Jugendlichen⁵: Nachahmung der Fortbildungsschule/Berufsschule in der Prägung von Georg Kerschensteiner, spezielle Pädagogische Fachhochschule für die Lehrer an der Schule der Jugendlichen.

3.2 Schulsystem und Lehrerbildung in Taiwan

3.2.1 Schulsystem in Taiwan



²⁶ Das Schulsystem kurz von Ende des Zweiten Krieges, modifiziert nach der Zeichnung von HSU, Nan-Hao. In: Modernisierung und Umwandlung der technisch-beruflichen Bildung, 1988, S. 108. Ob die an die Mittelschule angeschlossene Schulart als „Fachhochschule“ zu übersetzen ist, ist ungewiss. Trotzdem werden in dieser Arbeit alle Berufsbildenden Schularten, die über das 18. Lebensjahr der Schüler hinausgehen, vereinheitlicht und als „Fachhochschule“ übersetzt. Lehrer in dieser Schulart sind sowohl in Japan als in Taiwan als „Professor“ bezeichnet.

Sekundarstufe I¹: *Senior High School*. Sie ist Pflichtschule für alle. In dieser Arbeit wird sie gelegentlich als **Mittelschule** übersetzt, weil sie chinesisch-direkt übersetzt „Volks-Mittelschule“ heißt. Nach der Schulpflicht gilt ausschließlich die bestandene Prüfung als Voraussetzung für den Eintritt in die nächste Schulstufe.

Sekundarstufe II²: *Junior High School*, unterteilt in die allgemein bildende *Junior High School*, die an der Universität führt und die *Vocational Senior High School*, die zur Technischen Universität oder zur zweijährigen Fachhochschule führt. Beide werden an vielen Stellen als **Oberschule** und **Berufsoberschule** nach chinesischem Sprachgebrauch genannt.

Fünffährige Fachhochschule³: Sie ist eine alte Schulform in Taiwan, die heute fast von der Schullandschaft verschwunden und zur Technischen Universität bzw. zum College umgebaut ist. Besucher dieser Schulart sind die Absolventen der Mittelschule mit neun Jahren Schulpflicht. Die ersten drei Jahre werden als Oberschule angerechnet, die letzten zwei Jahre werden als *College*-Ausbildung betrachtet. Der erste Schritt zur Akademisierung der Grundschullehrerbildung wurde mit dieser Schulform in den 60er Jahren vollzogen.

Zweijährige Fachhochschule⁴: Sie ist eine der Vorgängerinnen der heutigen Technischen Universitäten bzw. Technischen *Colleges*. In den meisten Fällen bestand diese Schulform zusammen mit der fünffährigen Fachhochschule unter einem Dach, unterteilt in eine fünffährige und zweijährige Abteilung.

3.2.2 Die Begriffe in der Lehrerbildung in China vor 1949 und in Taiwan

Pädagogisches Hochschulwesen: Bis vor der Erhebung des pädagogischen Lehrerseminars zum *Teachers College*- zuerst auf der Fachhochschulebene im Anschluss an die Mittelschule, später auf universitärer Ebene mit Hochschulzugangsberechtigung als Voraussetzung- wurde es als Pädagogisches Schul- und Hochschulwesen bezeichnet.

Normal College: Ausbildungsstätte für die Sekundarstufenlehrer. Heute sind alle *Normal Colleges* zur *Normal University* erhoben.

Pädagogische Universität: *Normal University* für die Ausbildung der Sekundarstufenlehrausbildung. Ihr Vorgänger war das *Normal College*. Nach der Lehrerbildungsreform wird sie „entpädagogisiert“, d.h. ihre Absolventen sind nicht mehr nur für den Lehrerberuf bestimmt.

Das pädagogische Lehrerseminar: *Normal School* für die Grundschullehrerausbildung, in dieser Arbeit wurde sie vor ihrer Erhebung auf die Fachhochschulebene bzw. Hochschulebene so übersetzt.

Pädagogische Fachhochschule: Übersetzung für *das Teachers College* auf der Fachhochschulebene

Pädagogische Hochschule: Übersetzung für *das Teachers College* auf der Hochschulebene. Ab 01.08.2005 wurden 6 Pädagogische Hochschulen zur University of Education umbenannt, während zuvor die anderen drei ehemaligen Pädagogischen Hochschulen als pädagogische Fakultät in einer Universität umgestaltet wurden. Die Umgestaltungsprozesse sind noch am Laufen.

Das pädagogische Studium: alle Pflichtkurse für angehende Lehrer, sowohl für die Lehrerstudenten im Pädagogischen Hochschulwesen als auch für die Ersatzlehrer, die es nachholen müssen, um die Lehrbefugnis zu bekommen. Die Studenten im Lehrerbildungsprogramm, *Teacher Education Programm*, müssen Das pädagogische Studium absolvieren.

Normal Education Act: Das Lehrerbildungsgesetz in Taiwan von 1979 bis 1994, das die vereinzelt Gesetze und Verordnungen über die Monopolstellung des pädagogischen Hochschulwesens seit Jahrzehnten unter ein Dach zu bringen versuchte.

Teacher Formation Act: Lehrerbildungsgesetz in Taiwan ab 1994, mehrfach revidiert.

Teacher Education Programm: Neue Form der Lehrerbildung an der Universität, damit die Studenten sich auch als Lehrer qualifizieren können. An der Pädagogischen Universität, die traditionell für Sekundarstufenlehrer zuständig ist, wird z.B. auch ein Lehrerbildungsprogramm für Grundschullehrer angeboten. Die Pädagogische Hochschule für Grundschullehrerbildung bietet z.B. während der Umgestaltungsphase auch Lehrerbildungsprogramme für die Sekundarstufenlehrer.

Teacher Education Center: Das Zentrum für die Lehrerausbildung an der allgemeinen Universität, die keinen Pädagogischen Studiengang bzw. keine pädagogische Fakultät hat.

II. Bildung und Lehrerbildung vor dem Zweiten Weltkrieg in Taiwan

Die These, dass Bildungsmaßnahmen bzw. Lehrerbildung im Laufe der taiwanesischen Geschichte immer politisch beeinflusst bzw. manipuliert wurden, wird im folgenden Kapitel behandelt. Die Bildungsmaßnahmen und die damit verbundene Lehrerbildungspolitik bzw. Lehrerbildung werden sowohl unter der europäischen Kolonialherrschaft als auch unter der Herrschaft des kaiserlichen Chinas und der japanischen Kolonialmachthabern epochal dargestellt.

1. Bildungsmöglichkeit ohne reguläre Lehrerbildung- Erziehungsmaßnahme als Kolonialpolitik

Bevor die Kolonialmächte Taiwan, zu dieser Zeit Formosa genannt, „entdeckten“, beherrschten verschiedene Völker von Ureinwohnern diese Insel. Bildungsanstalten für Kinder im europäischen bzw. chinesischen Sinne gab es nicht. Die angewandte Lebenstechnik der Menschen, die für das alltägliche Überleben notwendig war, wurde von Generation zu Generation mündlich bzw. durch ständige Übung und Praxis weitergegeben.

Die Spanier und Holländer eroberten nicht nur als Erste die Insel, sondern hinterließen auch erste Spuren systematischer und institutioneller Bildung. Ihre Adressaten waren in erster Linie die Ureinwohner Taiwans und nicht die von den Holländern während ihrer Besatzungszeit auf Taiwan als Arbeitskräfte systematisch angesiedelten Chinesen.²⁷ Diese Bildungsmaßnahme galt als Ausdruck der „Regierungstechnik“ der Eroberer.

1.2 Missions- bzw. Bildungsarbeit der Holländer und Spanier

²⁷ Die Holländer boten den damals unter dem Dynastiewechsel (Ming und Qing) leidenden Chinesen Werkzeuge (zur Bewirtschaftung des Landes) und Arbeitstiere an. Sie sollten Ackerboden, den die *Vereenigde Oost-Indische Compagnie, V.O.C.* entweder erobert hatte oder der ihr gehörte, bestellen und hohe Steuern für deren Erzeugnisse und Gewinne aus dem Handel mit den Ureinwohnern bezahlen. Außerdem mussten sie Bergbausteuer, Zollsteuer, Fischereisteuer, Jagdsteuer, und schließlich eine sog. Pro-Kopf-Steuer zahlen. Reis und Zucker waren damals zwei der wichtigsten Agrarprodukte. Vor der Herrschaft der Holländer gab es der Küste Taiwans entlang einzelne Chinesen. Sie waren meistens Geschäftsleute, aber auch gelegentlich Seeräuber. Am Ende der Ming-Dynastie mussten sich die Menschen an der Küste ständig vor den Überfällen der Seeräuber fürchten. Taiwan war damals Handelsstützpunkt und Basis dieser Geschäftsleute bzw. Räuber. Vgl. dazu NAKAMURA, Tagashi: *Forschung zur taiwanesischen Geschichte in der holländischen Besatzungszeit*, Vol. I, 1997, S. 39 ff. Das Buch ist eine Sammlung verschiedener Aufsätze über die taiwanesischen Geschichte in der holländischen Besatzungszeit. Alle Aufsätze sind ursprünglich in Japanisch geschrieben, wurden aber ins Chinesische übersetzt.

Als die Holländer 1624 Formosa im Zuge ihres erweiterten Handels im Osten eroberten, leisteten die Ureinwohner, die verschiedenen Völkern angehörten und über die ganze Insel hinweg verstreut lebten, einen ständigen Widerstand.²⁸ Anfangs stellte die militärische Unterdrückung, die in den gesamten Kolonien praktiziert wurde, die effektivste und regulärste Maßnahme der Kolonialmächte dar. Die militärische Überlegenheit der mächtigen Kolonialmacht gegenüber den primitiven Ureinwohnern galt als selbstverständlich. Im Jahre 1639 versammelten sich Vertreter 28 verschiedener Sippen in der Nähe der Hauptstadt Seelandia und leisteten dem Gouverneur Hans Putmans ihren Treueid.²⁹

Der zweite Schritt der Kolonialisierung bestand in der Missionisierung bzw. Erziehung der Ureinwohner.³⁰ Diese Aufgabe wurde den Calvinisten - *De gereformeerde kerk*- überlassen. Bereits im Jahre 1627 wurde der Priester Georgius Candidius von Batavia, dem Ort an dem sich das Zentralkommando der Holländer für ganz Süd-Ostasien befand, nach Formosa entsandt. Er lebte unmittelbar in den Dörfern der Ureinwohner und erlernte eine in der Nähe der neu gegründeten Hauptstadt gesprochene *Sincan-Sprache*, die er in die lateinische Schrift übertrug. Die christliche Lehre wurde in diese Sprache übersetzt. Der schrittweise Aufbau meist prächtiger und großer Kirchen fand an verschiedenen Orten statt. In der Kirche von Mattiu zum Beispiel konnte ein Gottesdienst für 2000 Menschen abgehalten werden. Die Kirche von *Hsiaolong* hatte Platz für 1200 Menschen. Allein Robertus Junius, einer der engagiertesten Mitarbeiter/Kollegen Candidius, konnte ca. 5900 Menschen in sein Taufbuch eintragen. Wenn man den Beitrag von

²⁸ Beim Bau der Stadt „*Zeelandia*“ als Regierungssitz und der anderen Stadt „*Provincia*“ mussten die Ureinwohner Zwangsarbeit leisten. Öfter wurden Ureinwohner auch als Sklaven verkauft. Vgl. NAKAMURA, 1997, S. 7 und WANG, Chih-Ting: Neufassung der Materialien über taiwanesishe Bildungsgeschichte, Taipei 1978, S. 2.

²⁹ Vgl. NAKAMURA, 1997, S. 8.

³⁰ Der Historiker GUO, Ting-Yi behauptet, dass die Holländer die Christianisierung Taiwans nach dem Vorbild der Christianisierung von Germanen und Ungarn durch die Kirche vollzogen. Vgl. GUO, Ting-Yi: Grundzüge der taiwanesischen Geschichte, 1954, S. 31.

Der Grund für die Zivilisierung der Ureinwohner lag aus europäischer Sicht darin, dass sich die Ureinwohner aus verschiedenen Stämmen gegenseitig bekriegten und die Gebeine und Skelette der Feinde als stolze Kriegsbeute sammelten. Dieser Barbarismus war in den Augen der Europäer zu zähmen. Über die Ureinwohner schrieb der erste Priester der „*Vereenigde Oost-Indische Compagnie*“ G. Candidius einen Aufsatz, nachdem er 16 Monate (1628) mit ihnen zusammengewohnt hatte. Dieser Aufsatz wurde von dem späteren in Taiwan tätigen englischen Priester William Campbell ins Englische übersetzt und in sein Buch „*Formosa under the Dutch*“ (London, 1903), im Teil II, Kapitel 2, aufgenommen.

ca. 30 anderen Priestern hinzuzählt, lässt sich die Missionsarbeit als erfolgreich bewerten.³¹

Bei dieser Missionsarbeit stand die erzieherische Maßnahme, d.h. die Erziehung der Ureinwohner gemäß der christlichen Lehre zu treuen unterwürfigen Untertanen, im Mittelpunkt. Anknüpfend an die Missionsarbeit hat sich der Pionier Georgius Candidius in der Anfangsphase bereits für die Erziehung der Ureinwohner eingesetzt. Er unterrichtete die Dorfbewohner täglich in verschiedenen Gruppen. Die Gruppe der Männer war vormittags und die Gruppe der Frauen nachmittags an der Reihe. Alle Erwachsenen erhielten auf diese Weise wöchentlich mindestens 2 Stunden Unterricht. Außerdem verlangte er, dass Kinder und Jugendliche jeden Tag von 9 bis 12 Uhr in die Obhut der Kirche genommen wurden. Lateinische Schriften und christliche Lehre waren Gegenstand des Unterrichts. Alle diese erzieherischen Maßnahmen fanden in der Kirche vor Ort statt.³²

Im Jahre 1636, kurz nach der Unterwerfung der Ureinwohner, wurde die erste Schule von dem Priester Robertus Junius gegründet. Belohnt wurden die Eltern, die zum einen ihre Kinder zur Schule schickten, zum anderen selbst die Kirche besuchten. Laut dem Bericht des Geschäftsmannes Cornlis Fedder im Jahre 1638 waren in dieser Schule 45 Jugendliche und 50-60 junge Frauen eingeschult. Sie konnten sowohl die Morgen- bzw. Abendpredigt auswendig und die Bücher lesen als auch (*'t Vader onse*) (*'t Gelooff*) usw. in eigener Sprache singen.³³

Aufgrund der durch die erste Schule erzielten Erfolge wurden anschließend an verschiedenen Orten weitere Schulen eingerichtet. Die Schüler waren alle Jugendliche im Alter zwischen 10 und 14 Jahren. Zugleich dienten diese Schulen wie die Kirche auch als Erziehungsstätte für die Erwachsenen, wobei die Erziehung im Laufe der Zeit eine immer stärkere Intensität erreichte. Ab 1647 erhielten die Jugendlichen eine reguläre Schulbildung, d.h. täglichen Unterricht jeweils morgens

³¹ Nach der Volkszählung von 1647 gab es insgesamt 246 Dörfer mit 13619 Familien. Es standen 62849 Menschen unter der Herrschaft der Holländer (laut einem Dokument in „*Allgemeen Rijksarchief*“ in Den Haag), wobei nur die Ureinwohner in der Ebene von dieser Zahl erfasst wurden. Die Ureinwohner in den Urwäldern kamen bis dahin noch nicht in Berührung mit der Außenwelt. Vgl. NAKAMURA, 1997, S. 39. Darüber hinaus ist die Christianisierung meines Erachtens eindeutig eine weitere Regierungstechnik der Kolonialmächte, vor allem gegenüber den Ureinwohnern.

³² Vgl. GINSEL, W. R.: *De gereformeerde Kerkop Formosa of de lotgevallen eenern handelskerk onder Oost-Indische- Compagnie 1627-1662*, Kapitel 4, Leiden 1931, übersetzt von LIN, Weisheng, mit dem chinesischen Titel „die christliche Erziehung durch Holländer in Formosa“, aufgenommen in der Zeitschrift *taiwan fengwu* [englischer Titel: Taiwan Folklore, d. Ver.], Vol. 44, No. 4, S. 226-246 und Vol.45, No.1, 1994 und 1995.

³³ Vgl. ebenda, Vol.44, No. 4, S. 241.

bis 12 Uhr und ab 16 Uhr bis zum Abend. Alle Erwachsenen sollten per Verordnung der Holländer ab 1648 täglich in verschiedenen Gruppen, Männer jeden Morgen in der Früh und Frauen jeden Nachmittag um 16 Uhr, eine Stunde Gottesdienst und christliche Lehre vermittelt bekommen. In der Endphase der holländischen Besatzungszeit wurden 80 % der Bewohner in den am meisten kultivierten Regionen christlich erzogen. Ungefähr 40% der Einwohner verstanden die christliche Lehre ziemlich gut. Parallel dazu wurde an diesen Orten Holländisch als Unterrichtssprache eingeführt. Außerdem wurde geplant, Holländisch zur Amtssprache für alle Einwohner Taiwans zu deklarieren. Dieser Plan ließ sich allerdings in der Praxis nicht realisieren.³⁴

Über die obengenannten Regionen hinaus, d.h. nördlich und südlich vom Gebiet um Seelandia, versuchten die Holländer auch ihre Missionsarbeit zu verbreiten. Der Erfolg war teils beeindruckend, teils nicht sehr vielversprechend. Im Norden hatte der Priester Van Breen ab dem Jahre 1664 innerhalb von zweieinhalb Jahren sechs Modellschulen gegründet, während in Südformosa die Missionsarbeit kaum Erfolg zeigte. Das Erlernen und Beherrschen verschiedener Sprachen der Ureinwohner hat die Arbeit besonders erschwert. Daneben spielten die klimatischen Bedingungen südlich des Wendekreises und die schlecht ausgebildeten Missionare ebenfalls eine bedeutende Rolle.³⁵

Die Missionars- bzw. Bildungsarbeit in Formosa wurde neben den Holländern auch von den Spaniern geleistet. Erwähnenswert ist dabei auch die Kolonialisierung Nordtaiwans durch die Spanier und ihre Hinterlassenschaften.

Zwei Jahre nach der Eroberung Südformosas durch die Holländer, haben die Spanier den nördlichen Teil von Formosa, genauer gesagt das Gebiet um den Hafen Ji-Long, ebenfalls als Handelsstützpunkt besetzt. Der Eifer der katholischen Kirche, die heidnische Welt zu missionieren, lässt sich aufgrund der Dominikaner, die sich dafür einsetzten, beweisen. Dem Militär folgend zogen Priester in dieses Gebiet. Zwei von ihnen haben ihren Platz in der allgemeinen Geschichtsschreibung eingenommen, nämlich B. Martinez und J. Esquivel. Während der erste Pionier die einheimische Sprache lernte und die Missionsarbeit bei den Ureinwohnern leistete,

³⁴ Vgl. ebenda, Vol. 55, No. 1, S. 191 und NAKAMURA, 1997, S. 35-36.

³⁵ Da im Gebiet außerhalb Seelandia verschiedene Sprachen gesprochen wurden, mussten die Missionare mehrere Sprachen lernen. Wörterbuch für verschiedene einheimische Sprachen wurden von Priestern geschrieben. Vgl. GINSEL, ebenda und NAKAMURA, 1997, S. 36.

verfasste der letzte Pionier ein Wörterbuch und übersetzte die christliche Lehre in die Sprache der Einheimischen.³⁶

Innerhalb weniger Jahre war die Katholische Kirche in Nordformosa präsent. Kirchen und Kirchenschulen waren an verschiedenen Orten eingerichtet. Zahllose Ureinwohner ließen sich taufen. „In der damaligen Zeit konnten viele Einwohner in Nordformosa nicht nur Spanisch verstehen, sondern auch Spanisch lesen“.³⁷

Die Bildungsarbeit der Spanier war von kurzer Dauer. Nicht nur der blühende Hafen von Ji-long, in dem z.B. 1634/35 jeden Tag über 20 ausländische Schiffe ankerten, sondern auch die Missionsarbeit der Katholischen Kirche waren ein Dorn im Auge der kalvinistischen Holländer. Im Jahre 1642, 17 Jahre nach der Eroberung Nordtaiwans, wurden die Spanier von den Holländern aus Formosa verjagt.³⁸

1.2 Die Lehrkräfte bzw. „Lehrerausbildung“ unter der Kolonialherrschaft

Bereits am Anfang der Missionsarbeit der Holländer herrschte Mangel an Lehrkräften. Um mehrere zehntausend Einheimische zu missionieren, war der Bedarf an Lehrern sehr groß. Deshalb wurden selbst Soldaten mit geringer Schulbildung eingesetzt. Klagen über das schlechte Benehmen und ungeduldige bzw. oft in Wut geratende Lehrer waren keine Seltenheit. In dieser Situation hörten die Ureinwohner eher auf die von den Priestern ausgebildeten einheimischen Assistenten und Ersatzlehrer.³⁹

Schon die ersten Missionare R. Candidus und R. Junius hatten im Zuge ihres Engagements sehr gute Schüler unter den Ureinwohnern zu Assistenten ausgebildet. Der Vorschlag, die Lehrer unter den Ureinwohnern in Holland auszubilden, wurde anfänglich gemacht. R. Candidus und R. Junius sprachen im Jahre 1663 dem Gouverneur die Empfehlung aus, einige der besten Schüler unter den einheimischen auszuwählen und sie in Holland zu Priestern zu machen, um sie vor der schlechten Beeinflussung durch das in ihrer Heimat herrschende Heidentum zu schützen. Außerdem sollten sie in verschiedenen klassischen Sprachen wie in Latein, Hebräisch und Griechisch gut ausgebildet werden. Hierzu war eine strenge Ausbildung notwendig- gemeint ist die gängige körperliche Bestrafung in der

³⁶ Vgl. HSU, Nan-hao, Modernisierung und Umwandlung der technisch-beruflichen Bildung, 1988, S. 41-42.

³⁷ Vgl. WANG, 1978, S. 6.

³⁸ Vgl. WEGGEL, Oskar: Die Geschichte Taiwans, Böhlau Verlag, 1991 S. 15.

³⁹ Vgl. WANG, 1978, S. 3 und GINSEL, 1994, S. 239 und 245.

Priesterausbildung. All dies wurde allein in Holland praktiziert. Begründet wurde diese Maßnahme weiterhin mit der später viel geringeren Bezahlung der taiwanesischen Priester im Vergleich zu ihren holländischen Kollegen, was zum Ausgleich der zusätzlichen Kosten für ihre Ausbildung in Holland bereits schon in wenigen Jahren führen sollte. Dieser Vorschlag wurde jedoch in Batavia aus Kostengründen und dem Mangel an Wagemut abgelehnt.⁴⁰

Trotz der Ablehnung wurde die Ausbildung von Lehrern in Formosa fortgesetzt. Besonders engagiert war Robertus, da er die Bedeutsamkeit der Ureinwohner als Lehrer einsah und in der Praxis unmittelbar zu spüren bekam. Er stellte z.B. fest, dass diese Assistenten nicht schlechter als ihre holländischen Kollegen bewertet werden konnten. Im Jahre 1643 waren 50 Lehrer Ureinwohner.⁴¹

Als erstes Lehrerseminar zur Ausbildung von „godsdiens leeraars“ wurde in Formosa, in der Ortschaft Hsiao-Long, im Jahre 1657 ein Collegium geplant. Der Kirchenrat in Formosa hatte die Planung zu dieser Schule aufgestellt. Die Schule sollte regelmäßig 30 Schüler zwischen 10 und 14 Jahren aus verschiedenen Sippen auswählen, wobei Waisenkinder und Kinder aus ärmeren Verhältnissen bevorzugt werden sollten. Die Schule sollte einerseits gute Predigten abhalten, andererseits über gute Kenntnisse in der christlichen Lehre verfügen. Des Weiteren wurde gefordert, dass Holländisch die Hauptsprache im Unterricht bleiben sollte, damit die Schüler gut lesen und schreiben lernten.

Folgender Zeitplan/Stundenplan war vorgesehen:

6-8 Uhr: Fragen und Antworten der christlichen Lehre, in einheimischer Sprache und Holländisch

8-9 Uhr: Frühstück und Predigten

9-10 Uhr: Aufsätze schreiben in einheimischer und holländischer Sprache

10-11 Uhr: Fragen und Antworten der christlichen Lehre, in einheimischer Sprache und Holländisch

12 Uhr: Mittagessen und Predigten

15-17 Uhr: Holländisch.⁴²

Auf adäquate Verhaltensweisen der Schüler wie Sauberkeit, Frömmigkeit, Anwesenheit im Unterricht bzw. in der Schule, Anwendung der holländischen Sprache in der dafür festgelegten Zeit usw. wurde vom Lehrpersonal geachtet.

⁴⁰ Vgl. GINSEL, 1994, S. 239.

⁴¹ Vgl. GINSEL, 1994, S. 245.

⁴² Ebenda.

Die Einweihung der Schule erfolgte im Jahre 1659. Zwei Jahre später fand sie bereits ihr Ende. Die Holländer verloren Formosa im Kampf gegen die Exilregierung von *Koxinga*, einem vom Festland geflohenen Generale der Ming-Dynastie⁴³. Weitsichtiger als die Holländer versuchten die Spanier, genauer gesagt die Katholische Kirche, in der frühen Phase der Besetzung Nordtaiwans, über ihre Missionsarbeit in Formosa hinaus, Fuß in China und Japan zu fassen. Zu diesem Zweck wurde eine Priesterschule unter Leitung von J. Esquivel in Ji-Long gegründet, deren Schüler alle chinesische und japanische Händler waren. Der Unterricht fand in den Fächern Latein, christliche Lehre, Theologie und Literatur usw. statt.⁴⁴

1.3 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Europäer hatten im 17. Jahrhundert die Insel Formosa in Besitz genommen und hinterließen erste Spuren bzgl. Bildungsmaßnahmen und, im Interesse dieser Arbeit, erste Schritte zur Ausbildung der Lehrer bzw. Gründung von Bildungsanstalten zur Lehrerbildung. Dies geschah im Zuge ihrer Ausbreitung in Südostasien. Ihre Bildung bzw. Bildungsarbeit diente dem Zweck der Unterstützung ihrer Politik, nämlich der Erschließung, negativ formuliert der Ausbeutung ihrer Kolonie.

Wie tiefgreifend sich diese erste Bildungsarbeit auf das Leben der Ureinwohner auswirkte, lässt sich durch die Tatsache beweisen, dass ca. 145 Jahre nach dem Rückzug der Holländer die Ureinwohner in Südtaiwan immer noch die Lateinische Schrift für ihre einheimische Sprache benutzten.⁴⁵ Laut anderer historischer Quellen kann ebenfalls gefolgert werden, dass bis Anfang des 18. Jahrhunderts noch manche Vertragsdokumente nach dem holländischen Kalender datiert wurden, obwohl in jener Zeit die Bildungsarbeit längst vom neuen Herrscher, den Chinesen, fortgesetzt wurde.⁴⁶

2 Bildung und Lehrerschaft unter der chinesischen Kultur

⁴³ Vgl. GINSEL, 1995, S. 183-186.

⁴⁴ Vgl. HSU, 1988, S. 41-42.

⁴⁵ Vgl. GAO, Gong-Chian: Geschichte der Taiwan Fu [Bezeichnung von Verwaltungsbezirk, etwa Präfektur, der Verf.], 1960, S. 161.

⁴⁶ Vgl. CHEN, Chun-ying: Die Verwaltung Taiwans unter Koxinga der Ming-Dynastie (1661-1683), Magisterarbeit des Forschungsinstituts für Geschichte der Nationalen Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1986, S. 39.

Mit der Exilregierung von Generale Cheng Cheng-Gong, in der europäischen Literatur bekannt als Koxinga, wurde die Chinesische Hochkultur bzw. das traditionelle Chinesische Bildungswesen systematisch nach Taiwan übersiedelt. Obwohl dieses Regime nicht von langer Dauer war, wurde Taiwan im Unterschied zu früheren Zeiten zum ersten Mal von einer Chinesischen Regierung regiert. Bis dahin existierte eine chinesische Gesellschaft von einzelnen Händlern und chinesischen Arbeitskräften in Diensten der Holländer.⁴⁷

Die Qing Dynastie aus der Mandschurei, die als Fremdherrscher China 286 Jahre in Besitz hatte und die Exilregierung in Taiwan 22 Jahre nach dem Sturz der vorhergegangenen Ming Dynastie auch zur Kapitulation zwang, hat die Jahrtausende alte Bildungspolitik und Bildungsmaßnahme in China übernommen und fortgesetzt⁴⁸. Diese bestand hauptsächlich aus der konfuzianischen Orthodoxie als Grundlage der Philosophie und Ideologie und einem hochentwickelten Prüfungssystem zur Auslese der Staatsbeamten. Die Bildungsanstalten dienten zu diesem Zweck als Einübungsstätten der konfuzianischen Orthodoxie bzw. als Vorbereitungsstelle für die Aufnahmeprüfung zum Staatsdienst. Die Lehrerschaft war Teil dieses Systems.

2.1 Konfuzianische Orthodoxie und Beamtenprüfung als Bildungspolitik

Der Konfuzianismus stellt das wichtigste Element der chinesischen Kultur dar und bestimmte mehr als zweitausend Jahre maßgeblich das Antlitz der chinesischen Gesellschaft.

Von Anfang an war die Lehre von Konfuzius eine Art politische Lehre, d.h. sie muss dem politischen Zweck bzw. dem Idealzustand der Politik -nach Vorstellung von Konfuzius- dienen. Konfuzius ging davon aus, dass der chaotische, kämpferische politische Zustand seiner Zeit nur durch „*Ren-Cheng*“ [=humanitäre Politik, der Verf.] zu verbessern sei, d.h. mit Hilfe einer guten Politik mit humanitären Aspekten. Im Mittelpunkt dieses Gedankens steht der von ihm verlangte gute Herrscher bzw. Politiker.⁴⁹

Insofern ist der Gedanke von Konfuzius auch eine Erziehungslehre. Ziel der Erziehung ist die Ausbildung von Gelehrten und die Erziehung des politischen

⁴⁷ Vgl. WEGGEL, Oskar: Die Geschichte Taiwans, Böhlau Verlag, 1991, S. 9 ff.

⁴⁸ Vgl. HSU, Nan-Hao: Taiwanische Bildungsgeschichte, Taipei 1993, S. 6f.

⁴⁹ Vgl. KONG, Qiu [lateinisiert=Konfuzius]: Das Gespräch, übersetzt von WILHELM, Richard, Jena 1945.

Nachwuchses, damit nicht nur das Wohlergehen des Menschen gesichert, sondern auch das politische Endziel „große Harmonie“ -sein philosophisches Ideal einer vollkommenen Gesellschaft- erreicht wird. Seiner Meinung nach erfolgt das Regieren demnach nicht durch den Zufall der Geburt, sondern basiert auf Tugend oder moralischer Überlegenheit. Diese Forderung nach der moralischen Überlegenheit bzw. Tugend gilt, idealisiert von Konfuzius, jedoch für alle Mitglieder der Gesellschaft, insofern, als er eine Stufenlehre aufgestellt hat und von Selbstbeherrschung, Harmonie der Familie, Sorgen für das Wohl des Volkes und Weltfrieden spricht. Damit verdeutlicht er seine Forderung nach unablässiger Selbsterziehung, sittlichem Ernst und Aufrichtigkeit im Umgang mit Mitmenschen.⁵⁰

Die von ihm vertretenen Tugenden sind z.B. Treue, Elternliebe, Humanität, Nächstenliebe, Rechtschaffenheit, Ehrlichkeit, Harmonie und Gerechtigkeit. Er betont jedoch die Menschlichkeit, die von fünf mit der Familienverbundenheit und Loyalität zusammenhängenden, ethischen Beziehungen getragen wird.⁵¹

„So ist die ganze Lehre im Wesentlichen eine Sammlung von Verhaltensgrundsätzen und moralischen Vorschriften, die diesem Ziel dienen; d.h. sie ist Ethik und, da Konfuzius den Menschen nie als isolierten Einzelnen, sondern immer im natürlichen Zusammenhang von Familie, Gesellschaft und Staat sieht, zugleich Gesellschaftslehre oder Politik“.⁵²

Diese politische Ambition des Konfuzianischen Gedankens wurde von den späteren Konfuzianern weiter verfolgt und ist bereits im 2. Jahrhundert vor Christus in China als Staatslehre proklamiert.

Der Konfuzianer Dong, Chong-Schu (179-104 v.Chr.) hat dem damaligen Kaiser Wu-Di vorgeschlagen, die anderen Schulen, die seit dem Tode des Konfuzius miteinander konkurrierten und jeweils eigene politische Ziele verfolgten, auszuschalten und dem Konfuzianismus eine herrschende Stellung zu verleihen.

Konkret hat er dazu 3 Maßnahmen genannt:

1. die Monopolstellung des Konfuzianismus
2. der Ausbau der „*Tai-Hsue*“ [direkt übersetzt „höchste Schule“ im Folgenden als „Universität“ bezeichnet] bzw. Schule mit der konfuzianischen Lehre

⁵⁰ Vgl. ebenda.

⁵¹ Vgl. ebenda, diese fünf ethischen Beziehungen sind für Konfuzius die Beziehung zwischen Untertan und Herrscher, Vater und Sohn, Ehepartnern, Brüdern und Freunden.

⁵² STÖRIG, Hans Joachim: Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Fischer Verlag, 1992, S. 91.

3. die Festlegung des Prüfungssystems mit konfuzianischer Lehre als einzigem Prüfungsthema.

Dieser Vorschlag zur Bildungspolitik wurde von Kaiser Wu-Di aufgenommen und während seiner Amtszeit praktiziert. Er besaß in seinen allgemeinen Grundzügen in China Gültigkeit seit mehr als 2000 Jahren.⁵³

Im Jahre 136 v.Chr. ernannte Kaiser Wu-Di ausgewählte namhafte Gelehrte, die sich mit konfuzianischer Klassik befassten, zu Doktoren, während andere Schulen zur selben Zeit geschlossen und deren Gelehrte entlassen wurden. Einige Jahre später, 124 v.Chr., wurde eine Verordnung zur Herstellung des „Doktorandensystems“ erlassen, laut derer 50 auserlesene Schüler bei den ernannten Doktoren studieren durften. Damit beginnt in der chinesischen Geschichtsschreibung nicht nur das amtliche Schulwesen, sondern auch die „Universität“.⁵⁴

Die Durchführung dieser Maßnahmen wurde zu dieser Zeit dadurch begünstigt, dass die vorhergegangene Qin Dynastie (221-207 v.Chr.) unter Shi-Hung-Di, dem ersten Kaiser, das Jahrtausende geltende Feudal- bzw. Lehensystem abgeschafft und das sog *Jun-Hsian-Chih* (=Präfektur-Kreisebene-System) unter Verwaltung der Staatsbeamten im ganzen Reich eingeführt hatte. Die vom Staat auserlesene Elite war damit zur Hauptstütze des Reiches geworden und nicht mehr die belehnten Aristokraten und Generäle.⁵⁵

Ferner wurde die Durchführung dieser Maßnahmen durch die Tatsache erleichtert, dass in der Periode der Streitenden Reiche (475-221 v.Chr.) die Gelehrten aus verschiedenen wissenschaftlichen Schulen überall als Berater fungierten und den Herrschern der verschiedenen Ländern zur Macht verhelfen. Nach der Gründung des 2. chinesischen Reiches Han-Dynastie wurden die Gelehrten aus verschiedenen Schulen, wie in der vorherigen Qin-Dynastie auch, vom Staat als „Doktoren“ ernannt und waren im Staatsdienst tätig. Die Konkurrenz zwischen verschiedenen Schulen hatte sich wieder belebt und sogar etwas verschärft.⁵⁶ Eine

⁵³ Vgl. EICHHORN, Werner: Die alte chinesische Religion und das Staatskultwesen, 1976.

⁵⁴ Vgl. GAO, Ming-Shi: Aufsätze über das chinesische Bildungssystem, 1999, Taipei, S. 9.

⁵⁵ Nach der Reichsgründung der 2. chinesischen Reiche, Han Dynastie, versuchte man das System wieder zu beleben. Es wurde aber schnell wieder abgeschafft, weil ein großer Bruderkrieg -der sog. Aufstand der sieben Königreiche- ausbrach. Er hat das neu gegründete Kaiserreich erschüttert und fast zunichte gemacht. Vgl. dazu FRANKE, Otto: Geschichte des chinesischen Reiches, Bd. I, Das Altertum und das Werden des konfuzianischen Staates, Verlag Walter de Gruyter & Co. 1930.

⁵⁶ Man spricht von neun Gruppierungen und zehn Schulen vor der Reichsgründung durch den ersten Kaiser. Neben dem Konfuzianismus waren die legalistische Schule, die Staatskult des ersten

einheitliche Staatsideologie schien für das vereinte große Reich unvermeidbar zu sein.

Auf der Grundlage einer solchen Staatsideologie entstand ein ausschließlich auf die konfuzianische Lehre und die von ihr aufgestellten Tugenden aufgebautes Auslese- bzw. Prüfungssystem und folglich das so genannte begleitende Bildungssystem:

Während anfangs die Auswahl von qualifiziertem Beamtennachwuchs den Beamten in den einzelnen Verwaltungskreisen oblag, mischte sich die Zentralregierung im Laufe der Zeit in dieses Auswahlverfahren immer stärker ein. Ab dem 2. Jahrhundert wurden z.B. auf verschiedenen Verwaltungsebenen sog. Beurteiler direkt von der Zentralregierung eingesetzt. Ihre Aufgabe bestand darin, den gesamten potentiellen Beamtennachwuchs vor Ort in der neunten Klasse zu beurteilen. Das Recht zur Überprüfung und zu ihrer Berufung blieb aber Befugnis der Zentralregierung.

Es fehlte allen diesen Maßnahmen jedoch die nötige Objektivität, und schließlich verkam dieses Auswahlverfahren zu einem System des Erhalts der Privilegien der vorhandenen mächtigen Clans. Die von Anfang an eingesetzte ergänzende schriftliche bzw. mündliche Prüfung gewann im Laufe der Zeit immer mehr an Bedeutung und wurde dann schließlich zum einzigen Auswahlverfahren erhoben. Sie hat über 1300 Jahre (ab 606 v.Chr.) weit über die chinesische Bildungsgeschichte hinaus eine entscheidende Rolle gespielt und fand mit der Verbreitung der konfuzianischen Lehre ihre Nachahmung im ostasiatischen Raum - hauptsächlich in Korea, Vietnam und teilweise in Japan.⁵⁷

Weil die im Konfuzianismus bekundete Ergebenheit gegenüber dem Kaiser und seiner Dynastie ohne Zweifel von Nutzen war, ist das Prüfungssystem zu einem Herrschaftsinstrument geworden, indem es in erster Linie darauf abzielte, aus den konfuzianischen Intellektuellen dem Kaiser treu ergebene Beamte zu selektieren und dadurch das Denkvermögen des Volkes allein auf die Lehre Konfuzius auszurichten.

Diese Beamtenprüfungen waren landesweit einheitlich von der Zentralregierung organisiert und wurden im Prinzip alle drei Jahre auf drei Verwaltungsebenen durchgeführt, nämlich auf der Präfektorebene, auf der Provinzebene und schließlich

chinesischen Reiches war, der Daoismus, der von der Lehre LAU, Tze geprägt ist, und schließlich die Yin-Yang Schule, die durch ihre mystische astrologische Anschauung bekannt ist, am kaiserlichen Hof aktiv. Vgl. ebenda.

⁵⁷ Vgl. MAO, 1984, S. 44 ff.

in der Hauptstadt.⁵⁸ Nach den Ergebnissen auf jeder Ebene wurden den erfolgreichen Prüfungskandidaten, deren Anteil, an der gesamten Teilnehmerzahl gemessen, durchaus sehr gering war, verschiedene Titel verliehen.

„Das Bestehen der untersten Prüfung war das Kriterium für die Zugehörigkeit zur privilegierten Eliteschicht der *'literati'* oder *'gentry'*. Weitere Prüfungen öffneten das Tor zum Eintritt in die noch privilegiertere herrschende Schicht des Beamtentums“.⁵⁹ Allein die Prüfung bot den auserwählten Intellektuellen die Möglichkeit zum Einstieg in den Staatsdienst und zur Teilhabe an der Macht und einer damit zusammenhängenden sozialen Stellung bzw. zu Reichtum.

Somit vervollkommnete sich der Max Webersche Beamtenstaat mit seinen auf der konfuzianischen Lehre basierenden Prüfungssystemen.⁶⁰

2.2 Das Schulwesen und seine politische Funktion im alten China

Parallel zur Beamtenprüfung galt die amtliche Schule im alten China vorwiegend als Vorbereitungsstätte für die Prüfung.

Obwohl der systematische Lernbetrieb bzw. die Urform des Schulwesens im alten China bereits existierte⁶¹, erfolgte die Festlegung der amtlichen Schule im ganzen Reich erst im 2. Jahrhundert v.Chr. per kaiserlicher Verordnung. Deren praktische Umsetzung bzw. Verbreitung vollzog sich aber erst im Laufe der Zeit.

Kaiser Wu-Di, der auf Vorschlag des Konfuzianers DONG ausschließlich Konfuzianische Gelehrte als „Doktoren“ ernannte, die einerseits die Studenten auslesen und fördern durften, andererseits die Urform der Universität in China schufen, hatte ebenfalls befohlen, in allen Verwaltungszonen Schulen einzurichten.⁶² Die Festlegung der Schulform auf verschiedenen Ebenen aus dieser

⁵⁸ Die Prüfung in der Hauptstadt gliederte sich in eine Vorprüfung und eine Palastprüfung unter Vorsitz des Kaisers. An dieser Stelle wird das System v.a. nach 14. dem Jahrhundert beschrieben, nach dem das Prüfungssystem im Laufe der Zeit verfeinert wurde.

⁵⁹ FRANKE, Wolfgang: Anpassungsprobleme im chinesischen Erziehungswesen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. In: Saeculum. Jahrbuch für Universalgeschichte, Bd. 19, H.1 (1968), S. 67.

⁶⁰ Vgl. WEBER, Max: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. I 1920 und Bd. II 1928, v.a. S. 395f. und SCHLUCHTER, Wolfgang (Hrsg.): Max Webers Studie über Konfuzianismus und Taoismus, Frankfurt am Main, 1983.

⁶¹ Es lässt sich frühestens bis auf ca. 3000 Jahre v. Chr. durch Auslegung der ausgegrabenen Orakelknochen schriftlich beweisen. Eine Schulform ist danach vor der Reichsgründung (221 v.Chr.) bereits in verschiedenen Königreichen bzw. Fürstentümern vollständig entwickelt. An dieser Stelle handelte es sich um eine reichseinheitliche Regelung. Vgl. dazu MAO, 1984, S. 1ff und GAO, 1999, S. 33 ff.

⁶² GAO, 1999, S. 45. Ihre Durchsetzung bzw. Verwirklichung der lokalen Amtsschule wurde aber erst später (3 v.Chr.) durch eine andere kaiserliche Verordnung vollzogen. Vgl. dazu MAO, 1984, S. 33 und CHEN, Dong-Yuan: Chinesische Bildungsgeschichte 1980 (4. nachgedruckte Auflage in Taiwan, Erstauflage 1936 in China), Taipeï, S. 59.

Zeit, nämlich die *Guo-Hsue*- Staatsschule (Universität)- in der Hauptstadt und *Hsiang-Hsue* allgemeine Amtsschule in den verschiedenen Verwaltungsbezirken legten die Grundsteine für die Weiterentwicklung im amtlichen Schulwesen. Sie blieben in China über 2000 Jahre -mit Unterbrechung während der Dynastiewechsel- in diesen Grundzügen erhalten.

Zweifellos war die Universität anfangs eine Ausbildungsstätte für hohe Beamte und für das Forschungszentrum der konfuzianischen Lehre. Die Absolventen der Universität durften nach dem erfolgreichen Abschluss in den Staatsdienst eintreten. Später kam es zur Unterordnung des Universitätsabschlusses unter die Beamtenprüfung, so dass die Studenten nach ihrem Universitätsabschluss auch an der Beamtenprüfung teilnehmen mussten. Zu allen Zeiten wurden alle Studenten dadurch gefördert, dass sie kostenlose Unterkunft und Essen erhielten und von den Steuern befreit waren.⁶³

Die Amtsschule auf der Präfektur- bzw. Kreisebene verstand sich nicht als Erziehungsstätte der Elementarbildung und Allgemeinbildung für das Volk im heutigen Sinne. Sie bot wie die Universität auch die konfuzianische Lehre an, wohl einfacher und grundlegender als jene. Ihre besten Schüler bildeten die Reserven für die Universität. Auf der Kreisebene gab es noch die Kreisschule. Die „Schüler“ aller Amtsschulen in verschiedenen Verwaltungsebenen waren diejenigen, welche die erste öffentliche Prüfung bestanden hatten. Mit Vervollständigung des Prüfungssystems verloren alle diese Amtsschulen ihre Funktion als Schule und wurden eine Kontrollstelle für alle Beamtenprüfungssysteme, obwohl sie weiterhin den Namen wie z.B. Präfektursschule, Bezirksschule weitertrugen. In diesen „Schulen“ wurde nicht unterrichtet. Die „Schüler“ waren aber verpflichtet, regelmäßig an Prüfungen (monatlich eine oder zwei und eine sog. Jahresprüfung) in der Schule teilzunehmen. Nach ihrer Schulleistung wurden sie in verschiedene Stufen klassifiziert sowie unterschiedlich besoldet, wie die Studenten. Die Schüler, bis auf sehr wenige, die direkt die Universität besuchten, sollten danach die Prüfung auf der Provinzebene ablegen, was wiederum als eine Vorstufe der Prüfung in der Hauptstadt galt.⁶⁴

Während sich die Regierung dem Prüfungssystem bzw. dem dazu begleitenden Amtschulwesen widmete, überließ sie die Elementarbildung bzw. die Vorbereitung auf den Einstieg in die Amtsschule jahrtausendlang der privaten Initiative. Die

⁶³ Vgl. CHEN, 1980, verschiedene Beschreibungen über die Universität in einzelnen Dynastien.

⁶⁴ Vgl. CHEN, 1980, S. 353 ff.

private Lernstätte oder Elementarschule -das Wort „Schule“ im Sinne, wo man lernte- für die Elementarbildung und zur Vorbereitung für die Eintrittsprüfung etablierte sich sowohl in verschiedenen Dynastien als auch in verschiedenen Formen. Lehrer wurden beispielsweise oft von den reichen Familien bzw. Clans im eigenen Haus angestellt, um dort die Kinder zu unterrichten. Nicht wenige Lehrer aber betrieben selbst eine Privatschule gegen Bezahlung. Darüber hinaus wurde auf Initiative der Clans- bzw. Sippentempel, buddhistischen Tempel oder Privatgeldspender, oder gar der Behörden -in vielen Fälle war es eine gemeinsame Aktion- eine Art von Elementarschule „*Yi-Hsue*“ - Schule zum allgemeinen Wohlbetrieben, wo Nachbarskinder aus ärmeren Verhältnissen am Wohnort gebührenfrei unterrichtet wurden. Das Einschulungsalter lag etwa zwischen fünf und sieben Jahren. Über die Beherrschung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben hinaus dienten viele derartige Schulen auch als Vorbereitungsstelle zur Staatsprüfung in ihrer Vorstufe, indem sie den Schülern die konfuzianische Lehre vermittelten. Angesichts dessen war die Schuldauer sehr unterschiedlich.⁶⁵

Neben Amtsschule und privater Elementarschule trat ebenfalls das sog. Schulwesen „*Shu-Yuan*“ [direkt übersetzt etwa „Bücher Hof“, im folgenden als Akademie bezeichnet] in der chinesischen Bildungsgeschichte hervor. Der Ursprung der Akademie ließ sich auf die lehrenden Meister verschiedener wissenschaftlicher Schulen noch vor jener „Zeit der streitende Reiche“(475 -221 v.Chr.) zurückverfolgen. Konfuzius war bestimmt einer der berühmtesten Lehrmeister unter seinen anderen zeitgenössischen Kollegen und deren Nachfolgern. Diese Tradition wurde nach ihm fortgesetzt und fand in Form einer „Privatgelehrtenschule“ statt, d.h. Lehrveranstaltungen von konfuzianischen Meistern. Sie blühte sogar auf, auch nachdem einige berühmte Meister ihre Berufung an die staatliche Universität erhalten hatten.⁶⁶

⁶⁵ Vgl. CHEN, Chi-Tian: Chinesische Bildungsgeschichte in der Neuzeit, 1969, Taipei, S.11, MAO, 1984, S. 55 ff., CHEN, 1980, S. 425 ff.

⁶⁶ Begründet wurde dieses Phänomen durch folgende Faktoren:

1. Der Zugang an der Universität ist sehr begrenzt.
2. Die Amtsschule ist nicht zufriedenstellend im Vergleich dazu, wenn man selbst freiwillig bei einem Meister lernt.
- 3 Der politische Machtkampf -herrschte häufig unter den Meistern der verschiedenen Konfuzianischen Schulen- oder soziale Unruhen beim Dynastiewechsel veranlasste einige Meister sich zurückziehen und selbst Schulen zu gründen.
4. Da sich der Lehrinhalt in puncto konfuzianischer Lehre in Schule und Universität gleicht, hatte man auch Chancen mit Hilfe der Staatsprüfung eine Stelle im Staatsdienst zu erwerben.
Vgl. dazu CHEN, Dao-Sheng: Neutheorie in der Bildung der chinesischen Akademie. In: Aufsäzesammlung am Forschungsinstitut für Pädagogik der Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1958, S. 113-138.

Die privaten Lehrveranstaltungen der großen Meister fungierten danach als Hauptstütze der chinesischen Kultur, weil das Amtschulwesen ständig dem Wechsel der Kaiser und dem Gedeih und Verderb der Dynastien ausgeliefert war. Laut der Geschichtsschreibung konnten sich die berühmten Meister in ihrer lebenslangen Tätigkeit bis zu tausend Studenten verschaffen.

Der Ursprung der Akademie wurde auch beeinflusst durch buddhistische Seminare während der Verbreitungsphase des Buddhismus in China, wo die Mönche bzw. gläubige Intellektuelle versuchten, an bestimmten Orten -sei es im Kloster, im Tempel oder am Hausaltar- mit ihren Veranstaltungen die Buddhistische Lehre zu verbreiten bzw. seine Anhängerschaft zu vergrößern.⁶⁷

Begünstigt wurde die Entwicklung bzw. das Herausbilden der privaten freien Akademie auch durch den politischen Zustand der späteren Phase der Tang Dynastie und der nachfolgenden so genannten Periode der fünf Dynastien (907-960), in denen nicht nur das Amtschulwesen völlig vernachlässigt wurde, sondern auch die Erziehungsmöglichkeiten gering waren. Die Privatgelehrtenschule fand hier wieder hohes Ansehen.

Mit der Praxis der privaten Lehrtätigkeit bzw. des Privatstudiums hat sich bis in die Song-Dynastie hinein das Schulwesen *Schu-Yuan* -die Akademie- in seiner endgültigen Verfassung herausgebildet. Einen großen Schub erhielten sie vor allem in der späteren Song-Dynastie (960-1279): Die Gelehrten - vorwiegend aus einer konfuzianischen Schule der *Li-Hsue* Philosophie- versuchten ihre Lehrprogramme in der damals neu herausgebildeten Akademie zu praktizieren. In nicht wenigen Fällen waren sie selbst Gründer solcher Akademien.⁶⁸

Die staatliche Bürokratie versuchte jedoch diesen Trend bereits sehr früh zu bremsen, so dass ab der Yuan-Dynastie (1271-1368) unter der Mongolenherrschaft die Akademie hinsichtlich der Verwaltung als auch der Lehrtätigkeit in das Amtschulwesen eingegliedert wurde. In der 2. Hälfte der Ming-Dynastie wurde der freie Geist der Akademie wieder belebt, wenn auch die Schüler in der damaligen Akademie ihr Interesse und ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf das

⁶⁷ In der Tan-Dynastie war es üblich, dass sich die Intellektuellen in einem buddhistischen Tempel aufhielten und dort Selbststudium betrieben. Überliefert ist die Tradition, dass die späteren Akademien an schönen Orten- ebenso wie die buddhistischen Tempel - gebaut wurden und zugleich über eine Bibliothek verfügten. Die Bezeichnung *Schu-Yuan* bedeutet ursprünglich „das Haus für Büchersammlung und -korrektur“, das vom kaiserlichen Hof eingerichtet wurde. Die Erfindung der Druckerei im 10. Jahrhundert hat die private Büchersammlung ermöglicht, was zu einer der wichtigen Aufgaben der Akademie zählte. Vgl. dazu CHEN, Dao-Sheng, 1958, ebenda.

⁶⁸ Vgl. CHEN, 1958. Diese Schule wird im Westen konfuzianisch-idealistische Schule genannt.

Bestehen der Beamtenprüfung lenkten. Danach gelang es der staatlichen Bürokratie mit Hilfe staatlicher Förderung und Aufsicht, die Akademie wieder unter ihre Kontrolle zu stellen, so dass bis in die Qing-Dynastie hinein die meisten Akademien neben der Amtsschule nichts anderes als eine Variation der Amtsschule darstellten. Im Jahre 1733 wurde z.B. per kaiserlicher Verordnung geregelt, dass in jeder Provinzhauptstadt eine Akademie von den Behörden mit öffentlichen Mitteln gegründet werden sollte. Wie der Amtsschule wurden auch jeder Provinz Akademie „Schuläcker“ zugewiesen, aus deren Erträgen bzw. Pachtgeld die Schüler finanziert oder zumindest unterstützt wurden. Seitdem kam es auf den verschiedenen Verwaltungsebenen zu sehr vielen Akademieneugründungen.⁶⁹

In der Anfangsphase der Akademie strebten die Lehrenden und Lernenden nicht primär nach dem Bestehen der Beamtenprüfung, sondern legten ihr Hauptaugenmerk auf die freie Lehrtätigkeit sowie das Studium. Ihr höchstes Ziel war die Erziehung und nicht die Prüfungsvorbereitung.

Mit der „Einverleibung“ durch den Staat fungierte die Akademie, die zumindest noch diesen Namen trug, als Vorbereitungsschule der staatlichen Beamtenprüfung. Unter der Verwendung von Einkommen der Akademie -meistens durch Ackerlandsteuer, Pachtgeld- wurden die Schüler wie in der Amtsschule nach ihren Leistungen finanziell unterstützt. Die Akademie genoss dabei ein besseres Ansehen als die Amtsschule, weil hier Lehrbetrieb bzw. Prüfungen regelmäßig stattfanden und freier Eintritt bestand. Da die amtliche Schule weiterhin daneben existierte und die private Initiative bzw. private Spende bei der Gründung der Akademien eine große Rolle spielte, nahm sie eine Sonderstellung im Schulwesen ein.⁷⁰

In der Endphase des Kaiserreiches breitete sich die Akademie im ganzen Land sehr weit aus. Alle Akademien wurden im Zuge der Modernisierung bzw. Verwestlichungsprozesse in Grund- bzw. Mittelschulen umgewandelt. Nimmt man Taiwan als Beispiel, dann wird das Verhältnis deutlich: Am Ende des 19. Jahrhunderts existierten insgesamt 13 Kreis- und Präfekturschulen und 37 Akademien, von denen acht von der Behörde „eingerrichtet“ bzw. ins Leben gerufen wurden.⁷¹

⁶⁹ Vgl. ebenda, und CHEN, 1980, verschiedene Schilderungen über Akademien in einzelnen Kapiteln in diesem Buch.

⁷⁰ In den Akademien wurden viele Schuläcker auch von den privaten Leuten gespendet.

⁷¹ Angesichts ihrer Fremdherrschaft versuchten die Mandschuren, den Nationalismus der Han-Chinesen zu dämmen. Deshalb standen auch die Akademien streng unter der Kontrolle der Regierung. Egal ob die Akademie aus privater Initiative gegründet oder durch private Spenden

2.3 Lehrerschaft und Lehrerstand im alten China

Sowie die Schulen sich von ihrer Art her voneinander unterscheiden, lassen sich die Lehrer in den verschiedenen Schulen wesentlich differenzieren. Abhängig von ihrer Rangstufe im Beamtentum, ihrem Ansehen, sowie ihren Fähigkeiten wurden sie unterschiedlich besoldet. Ihre soziale Stellung war von daher grundverschieden.

Die Lehrer an der Universität und Privatgelehrtenschule -später an der freien Akademie- waren im Prinzip Gelehrte mit großem Ansehen. Häufig wurde ihnen mit einem ganzen Kapitel in der „Biographie über konfuzianische Gelehrten“ ein Platz in der amtlichen Geschichtsschreibung eingeräumt, wo sie stets als „Vorbildliche Meister einer Generation“ oder „als hochgebildete große (konfuzianische) Gelehrte“ geehrt wurden.

Während anfangs Gelehrte als Leiter bzw. Lehrer an der Universität vom Kaiser aus berufen wurden, setzte in der späteren Zeit die bestandene Palastprüfung, die unter Vorsitz des Kaisers veranstaltet wurde, die Anstellung der Lehrkräfte voraus. Die Leiter der Universität bzw. Professoren wurden beispielsweise in der Qing-Dynastie im Beamtentum in den 4. Rang bzw. 7. Rang eingestuft und entsprechend besoldet.⁷²

Die Lehrer an der Privatgelehrtenschule und später an der freien Akademie waren „freiberuflich“ bzw. nicht im Öffentlichen Dienst. Abgesehen von einigen Gelehrten waren Lehrer in diesem Verhältnis meistens mit der Beamtenprüfung bzw. dem Beamtentum besonders gut vertraut, da sie selbst entweder in die Heimat zurückgekehrte (pensionierte) Beamte waren oder Leute, die kurze Zeit ein Amt inne hatten und dieses aufgaben oder gar Beamte in Verbannung darstellten.⁷³

Im Gegensatz zum hohen Anspruch an die Lehrer in der staatlichen Universität bzw. Freien Akademie wurden an die Lehrer in den sonstigen Amtsschulen auf verschiedenen Ebenen wesentlich niedrigere Ansprüche gestellt. Am niedrigsten war das Niveau für Lehrer an den privaten Elementarschulen bzw. für Dorflehrer. Da nur für die wenigen Prüfungskandidaten, die die dreistufigen Prüfungen erfolgreich bestanden hatten, eine Möglichkeit bestand, ins Beamtentum einzutreten und möglicherweise eine hohe soziale Stellung zu erlangen, war die

unterstützt wurde, oblag ihre Verwaltung der Öffentlichen Hand, meistens der Behörde vor Ort. Vgl. dazu LIAN, Heng: Allgemeine taiwanische Geschichte, Erziehung, Vol. 11, 1955, S. 211-221.

⁷² Vgl. GAO, 1999, S. 13.

⁷³ Vgl. CHEN, 1958 und CHANG, Cheng-Fan: Kritik und Analyse der chinesischen Bildungsgeschichte in den letzten 30 Jahren, Taipei 1979, S. 649 ff.

Beamtenprüfung auf den verschiedenen Ebenen immer sehr schwierig. Deswegen mussten viele nicht so begabte Prüfungskandidaten mehrmals an der Prüfung teilnehmen. Für nicht wenige wurde es zu einem lebenslangen Versuch.

Um den vielen „Gescheiterten“ einen Ausweg zu eröffnen, ist durch einen kaiserlichen Gnadenakt ein „Tributsystem“ entstanden, durch das die untere Schicht der Beamten jährlich auf Empfehlung von Präfektur-, Kreis- und Bezirksvorstehern ausgewählt werden konnte. Diese sog. „Jahresempfohlenen“, die meistens von den in der Kreisamtsschule eingeschriebenen Schülern und den mehrfach in der Provinzprüfung durchgefallenen Prüfungskandidaten gebildet wurden, wurden nach ihrer Auswahl normalerweise von der Zentralregierung, dem Beamtenministerium, als Lehrer in der lokalen Amtsschule eingesetzt.

Ähnliche Maßnahmen galten auch für die erfolglosen Prüfungskandidaten bei der Staatsprüfung bzw. Palastprüfung. Ihre Auswahl unterlag dennoch der Befugnis des Beamtenministeriums. Mitglieder dieser Gruppe besaßen die Chance, das Amt eines Kreisvorstehers einnehmen zu können, jedoch erhielten fast alle die Anstellung als Lehrer in verschiedenen lokalen Amtsschulen.

Nach einer Sonderregelung konnten unfähige oder gesundheitlich angeschlagene Kreisvorsteher mit Beamtenstatus in die Anstellung als Lehrkräfte in lokale Amtsschulen überwechseln. Angesichts der Überalterung, Frustration, Resignation und Unfähigkeit vieler Lehrer war der Zerfall der Amtsschulen nur eine Frage der Zeit. Schlimmer als die Herkunft der Lehrer war ihre ärmliche Besoldung, da sie fast in der niedrigsten Rangstufe des Beamtentums standen -Lehrer in der Kreisamtsschule besaßen sogar keinen offiziellen Rang- und entsprechend schlecht besoldet wurden. Nicht nur ihr Fachwissen war mangelhaft, sondern auch ihre Motivation und ihr Ansehen in der Öffentlichkeit.⁷⁴

Die Akademie für Prüfungsvorbereitung, die später unter der Kontrolle bzw. Aufsicht der örtlichen Behörde stand, beschäftigte ebenfalls die ausgestoßenen Beamtenanwärter. Gelegentlich ernannte der zuständige Beamte auch bekannte Gebildete, ohne Ambitionen auf eine Beamtenlaufbahn, zu örtlichen Lehrern. Da an diesem Ort der Lernbetrieb und die Prüfungen regelmäßig abgehalten wurden, waren die Lehrer engagierter. Die Qualität der Lehrer war nicht so desolat. Finanziell war die Akademie auch besser gestellt. Obwohl sowohl die Lokalamtsschulen als auch die Akademie zugleich finanziell vom Einkommen

⁷⁴ Vgl. Xu, Chun-Sheng: Prüfungssysteme, In: Enzyklopädie von China – das Band Erziehungswissenschaft, S. 202-206.

ihres Schulackers abhängig waren, war die finanzielle Lage der Akademien besser, weil die Pacht für die Lokalamtsschulen zuvor in die Kasse der lokalen Behörde floss, welche normalerweise nur eine begrenzte Summe davon an die Amtsschule weitergab. Dies war bei der Akademie wegen ihren privaten und halboffiziellen Trägerschaft und den privaten Spenden nicht der Fall. Mit dem Pachtgeld sorgte die Amtsschule wie auch die Akademie sowohl für die Stipendien als auch für die Lehrergehälter. Die Besoldung der Lehrer an der Akademie schien besser zu sein als die für die Lehrer an der Amtsschule.⁷⁵

Die 3. Lehrergruppe, die Privatlehrer, teilten ein ähnliches Schicksal mit ihren Kollegen in der Schule. Die Gruppe dieser Lehrer bestand ebenfalls aus gescheiterten Prüfungskandidaten. Während nur wenige gescheiterte Prüflinge ihre Anstellung irgendwo fanden, blieb für die meisten nichts anderes übrig, als Privatlehrer zu werden. Einer anderen Tätigkeit fühlten sie sich als „Literaten“ nicht gewachsen.

Die Situation für Privatlehrer bzw. Dorflehrer war von Fall zu Fall sehr unterschiedlich. Wenn sie z.B. als Privatlehrer in einer Literaten-Familie oder einer *Gentry*-Familie oder Beamtenfamilie tätig waren, war ihr soziales Prestige bzw. die Bezahlung besser. Als Gegenleistung mussten sie den von ihren Auftraggebern ersehnten Erfolg hervorbringen, d.h. sie mussten die Söhne der Arbeitgeber auf die Beamtenprüfung- meistens bis auf die erste Kreisprüfung- erfolgreich vorbereiten. Es war ein langwieriger Prozess, der ca. 10 bis 15 Jahre dauerte. Diejenigen Leute, die mindestens die Kreisvorprüfung bestanden hatten, erhielten während dieses Zeitraumes eine Anstellung als Lehrer.⁷⁶ In dieser Funktion halfen sie den Kindern der *Gentry*-Schicht beim Einstieg ins Beamtentum, was Sicherung ihrer Machtstellung und Vermögen bedeutete.

Eine derartige Gunst des Schicksals wurde jedoch nicht allen Lehrern im Elementarbereich zuteil. Die meisten mussten selbst den Privatunterricht zu Hause geben. Nur wenige unterrichteten in der „Schule zum allgemeinen Wohl“, die vor Ort aus wohltätigem Zweck gegründet wurde. In erster Linie wurde den Bauernkindern auf dem Dorf Schreiben und Lesen beigebracht. Der Lehrbetrieb dauerte nicht länger als zwei bis drei Jahre. Die Lehrer lebten entweder vom sehr wenigen Schulgeld der Schüler oder von der kümmerlichen Privatspende, die aus gutem Zweck der „Schule zum allgemeinen Wohl“ zufluss.

⁷⁵ Siehe S. 29 ff. dieser Arbeit.

⁷⁶ Vgl. CHEN, Chi-Tian, 1969, S. 11, CHEN, Dong-Yuan, 1980, S. 425 und MAO, 1984, S. 55 ff.

Nicht selten bestand die Lehrerschaft aus den gescheiterten Prüfungskandidaten des Vorexamens auf der Kreishauptstadtebene, also der Kreisprüfung.

Sie waren die „größten Verlierer“ des Beamtenprüfungssystems und nahmen aufgrund ihrer äußerst schlechten und entbehrungsreichen Lebensbedingung, eine eher untergeordnete soziale Stellung ein.⁷⁷

2.4 Fazit

Zusammenfassend betrachtet, war die Schule im chinesischen Kaiserreich eine Vorbereitungsstelle für die Beamtenprüfung, die sich als wichtigste Unterstützung dieses Beamtenstaats mit seiner konfuzianischen Ideologie verstand. Lehrerschaft war ein „Nebenprodukt“ bzw. Anhängsel des ganzen Systems. Sie war zugleich Vermittler und Behüter des konfuzianischen Gedankengutes, mit Hilfe dessen das Regime -der Kaiser- seine Macht behauptete. Infolgedessen ist in China eine besondere „Literaten-Schicht“ mit öffentlichen Mitteln jahrtausendlang unterhalten worden. Dieses System diente einerseits der Ausbildung der Beamten, andererseits der Erhaltung bzw. Verbreitung der konfuzianischen Ideologie an verschiedenen Lernorten durch die mit dieser Denkstruktur vertraute Lehrerschaft. Die Qualifikation der Lehrer entsprach der Bemühung der Prüfungskandidaten hinsichtlich der kaiserlichen Beamtenprüfung, also so gut wie möglich mit der konfuzianischen Lehre vertraut zu sein bzw. zu machen.

Ein in der Beamtenlaufbahn erfolgreicher Mann hielt sich jedoch vom Lehrerberuf fern. Nur wenn er Misserfolg hatte, zog er sich zurück und arbeitete als Privatlehrer. Für die meisten gescheiterten Prüfungskandidaten bzw. Beamtenanwärter blieb die Lehrtätigkeit als notwendiges Übel übrig, sei es in der lokalen Amtsschule oder im privaten Lehrbetrieb.⁷⁸

Lehrerbildung im eigentlichen Sinne war im alten China nicht vorhanden.

Im Interesse meiner Arbeit, die Lehrerschaft und Lehrerbildung in Taiwan, ist folglich zu erwähnen, dass Taiwan seit 1662 chinesisches Territorium geworden ist, wenn auch einige Jahrzehnte unter einer Exilregierung. Die oben angeführten Sachverhalte, nämlich die Bildungspolitik, das Schulsystem und schließlich auch die damit verbundene Herausbildung einer Lehrerschaft, fand hier ihre

⁷⁷ Häufig waren gescheiterte Prüfungskandidaten bzw. Privatlehrer satirische Figuren in dem chinesischen Roman.

⁷⁸ Die einzige Ausnahme in der Lehrerschaft Chinas waren einige Lehrer in der Akademie, die dem Vorbild von Konfuzius folgten und Erziehung aus Lebensziel verfolgten.

Verwirklichung. Unter der chinesischen Herrschaft hat sich die Lehrerbildung allerdings nicht zu einem vergleichbar modernen Konstrukt im heutigen Sinne entwickelt. Dies geschah erst unter der japanischen Herrschaft (1895-1945) in Taiwan.

3. Bildungspolitik und Lehrerbildung unter japanischer Herrschaft

Taiwan ist im Jahre 1895 in Folge eines Krieges zwischen China und Japan japanische Kolonie geworden.

Das japanische Kaiserreich, das sich nach der Mei-Ji Reformation langsam von einem Agrarland zu einer Industrienation entwickelte und damit begann zur Weltmacht aufzusteigen, versuchte wie auch alle damaligen westlichen Mächte Kolonialismus zu betreiben.⁷⁹

Taiwan fungierte als dessen erste Kolonie und stellte zugleich neben Japan das Experimentierfeld für alle Neuheiten dar, die die Japaner im Zuge der Reformation vom Westen her übernommen hatten. So wurden alle möglichen westlichen Maßnahmen nach ihrer Erprobung in Japan z.B. Ausbau der Infrastruktur, neue Technik in Produktionstechniken und -verfahren, kapitalistische Wirtschaftsform, Justizsystem und schließlich ein umfassendes Bildungssystem - um nur einige wenige zu nennen-, in der Kolonie Taiwan praktiziert und zwar mit Abweichung bzw. Sonderregelung.⁸⁰

Diese Sonderbehandlung Taiwans lässt sich deutlich auch an der Kultur bzw. Bildungspolitik erkennen. Damit öffnete sich ein neues Kapitel in der taiwanesischen Bildungsgeschichte, wobei die Lehrerbildung ein wesentlicher Teil dieser Bildungspolitik darstellte.

Unter der 50-jährigen japanischen Herrschaft gliederte sich die Bildungspolitik von ihrer Durchführung her in ungefähr 3 Phasen. Parallel dazu erhielt das Bildungswesen in verschiedenen Phasen seine besondere Ausprägung. Es war ein Ringen der Kräfte auf beiden Seiten - nämlich zwischen der Politik der „Fusion“ und derjenigen „Apartheid“. Obwohl beide unterschiedliche Hauptziele verfolgten, lag ihr gemeinsames Endziel in der schrittweisen Durchsetzung einer immer intensiveren Japanisierung der taiwanesischen Bevölkerung. Auf dem Weg

⁷⁹ Vgl. PARK, Young-Ho: Ursachen und Auswirkung des japanischen Subimperialismus, Dissertation an der Universität Frankfurt, 1979.

⁸⁰ Vgl. Freie Presse, (Hrsg.): Einhundert Jahre nach dem Vertrag von Ma-Guan ‚Rückblick auf und Ausblick in das Schicksal Taiwans, 1996.

dahin stand eine Politik der Diskriminierung/Ausgrenzung von Einheimischen bzw. der Privilegierung der in Taiwan angesiedelten Japaner im Vordergrund.⁸¹

Die Details zur Durchführung dieser Politik, z.B. die Entwicklung des Schulwesens, ließ sich aber nicht von Anfang an feststellen/planen, sondern sie bildeten sich allmählich heraus.

3.1 Die erste Phase(1895-1919)

Die erste Phase war die sog. Erprobungsphase. Sie begann ab dem Zeitpunkt der Abtretung Taiwans an Japan in ihrer ersten Phase und dauerte bis ins Jahr 1919, also vor der Verabschiedung der ersten Schulordnung Taiwans. Eine so genannte „Bildungspolitik ohne Leitprinzip“, d.h. eine passive der Realität der Kolonie angepasste Bildungspolitik und die dazu dienenden Bildungsmaßnahmen sind Merkmale diese Phase.

3.1.1 Bildungspolitik und Bildungsmaßnahmen in der ersten Phase

Bereits in der Eroberungszeit sollte der Verweltlichungsprozess in Japan als Vorbild für ihr neu erobertes Land gelten, d.h. schrittweise wurde ein Volksschulwesen für die Massen aufgebaut und eine höhere Ausbildung für sehr wenige ausgelesene einheimische Eliten geschaffen.

Die allgemeine Volksbildung diente vorwiegend zur Herstellung der Loyalität gegenüber dem Staat. Sie versuchte die japanische Nationalidentität zu konsolidieren bzw. die Ideologie, die Treue gegenüber dem kaiserlichen Staat, zu vermitteln. Allerdings versuchte man auch im Modernisierungsprozess mit Hilfe der Erziehung der Bevölkerung japanische Lebensstile und -haltungen beizubringen, damit sie sich im Laufe ihres Sozialisationsprozesses eine gewisse Lebensweise der modernen Gesellschaft aneigneten und zum Aufbau des Landes beitrugen.⁸²

Die gut erzogene Bevölkerung ist das beste Instrumentarium zur Durchsetzung/Durchführung des höchsten Staatsziels, nämlich zum Aufstieg Japans zur Weltmacht mit Hilfe der Industrialisierung.

⁸¹ Vgl. MAYERS, Ramon H/ PEATTIE (Hrsg.): *The Japanese Colonial Empire*, Princeton University Press, 1984.

⁸² Vgl. TSURUMI, E. Patricia: *Japanese colonial education in Taiwan, 1895-1945*, Dissertation Harvard University, 1977, chinesische Übersetzung von LIN, Cheng-Fang, Yang-San Stiftung (Hrsg.), 1999, Taiwan, S.183 (Seitenzahl von der Übersetzung, weitere Angabe für Seitenzahl auch).

Bei den neuen Untertanen, den Taiwanesen, stießen die Japaner jedoch auf ein Problem: Obwohl ein gemeinsames asiatisches bzw. konfuzianisches Wertsystem bestand und sich beide Völker als Ostasiaten von ihrem Aussehen her physiologisch voneinander kaum unterscheiden ließen, waren die Taiwanesen schließlich keine Japaner. Der Mythos der Staatsgründung Japans - der Kaiserkult mit der Ausschließlichkeit bzw. Reinheit der japanischen Rasse- wurde durch das Einverleiben der Kolonie herausgefordert.⁸³

Infolge dessen wurde Taiwan von einem von der Zentralregierung gesandten Gouverneur mit sehr großen Machtbefugnissen regiert. Was die japanische Verfassung von 1889 ihren Bürgern garantierte, fand hier in der neuen Kolonie keinen Platz.⁸⁴

In diesem Sinne entwickelten die Koloniebesetzer eine besondere Bildungspolitik für Taiwan. Einerseits diente anfangs eine schrittweise Japanisierung als höchstes Ziel und als Zeichen der Überlegenheit der japanischen Rasse, andererseits wurde das neu in die Familie gekommene Stiefkind Taiwan zwar wie zum eigenen japanischen Kind, wurde aber dennoch anders behandelt. Diese „Halbherzigkeit“ bzw. „Dualität“ der Bildungswege zieht sich durch alle Epochen der japanischen Herrschaft.

Das erzieherische Unternehmen der Japaner in Taiwan fand unter Leitung einer Persönlichkeit, dem Pädagoge Isawa Shuji⁸⁵, sehr früh statt- nämlich in den Tagen nach Ankunft der Besatzungsarmee.

Während sich die japanische Besatzungsmacht noch bemühte, die nach der Zerschlagung der neuen ausgerufenen „Republik Taiwan“ zersplitterten einzelnen

⁸³ MANGAN und KOMAGOME schreiben dazu: „*The ancestors of the Japanese were supposed to be linked to the Imperial Family by blood. Thus, the sharing of the same ancestors and blood was emphasized as a 'natural' criterion of the Japanese 'race'. Generally speaking, nationalism and racism have common features*“. KOMAGOME, Takeshi/ MANGAN, J. A.: *Japanese colonial education in Taiwan 1895-1922: precepts and practices of control*. In: *History of education*, 1997, Vol. 26, No. 3, 307-322, hier S. 312.

⁸⁴ Es wurde heftig in Japan debattiert, wie man das von China abgetretene Land behandelt, als ein „normales“ Teil des Reiches oder als eine „Kolonie“. Mit einem sog. Gesetz No. 63 wurde der Gouverneur ermächtigt, dass er in der Kolonie über Exekutive, Legislative, Justiz und Militär die Machtbefugnis hatte. Vgl. dazu KOMAGOME/MANGAN, S. 310f. und CHANG, Hsian-Yan: *Autoritäre Herrschaft und die Herausbildung des historischen Bewusstseins von Taiwan*. In: *Freie Presse*, 1996, S. 52 ff.

⁸⁵ Isawa Shuji (1851-1917) war eine bedeutende Persönlichkeit in der Bildungsgeschichte Japans. Nach dem Studium in den USA (*the Bridgewater Normal School in Massachusetts*) hat er Gymnastik und Musikerziehung in Japan eingeführt. Er leitete das Schulwesen für Blinde und Taube in Tokyo. Er war einmal Leiter der Musikschule von Tokyo und schließlich wurde er zweimal Rektor der Pädagogischen Universität Tokyo. Er war auch Sprachwissenschaftler. Vgl. dazu *Japanese National Commission for UNESCO: Development of modern System of Education in Japan*, Tokyo, 1960, S. 27.

Aufstände der Taiwaner zu bekämpfen,⁸⁶ begann die Kolonialregierung bereits ihre Erziehungsvorhaben nach einem zuvor schon ausgearbeiteten Grundplan zu verwirklichen. Dieser Plan wurde von dem Pädagogen Isawa Shuji im Auftrag des damals designierten Gouverneurs Kabayama, bereits kurz vor der Übergabe Taiwans aufgestellt. In diesem Plan schlug er vor, dass die Bildungspolitik aus einer sog. dringenden und dauerhaften Bildungsmaßnahme bestehen sollte.⁸⁷

Laut diesem Plan war die Vermittlung der japanischen Sprache die zentrale Aufgabe, mit deren Hilfe die Elementarbildung und Lehrerbildung zu wichtigen Säulen der Bildungspolitik werden sollten.⁸⁸

Der im Plan von Isawa Shuji erwähnte Respekt, vor der konfuzianischen Tradition und vor dem Lernen der taiwanesischen Sprache durch die Japaner, bildete sowohl eine Brücke zur Verständigung zwischen beiden Völkern als auch eine notwendige Maßnahme in der Anfangsphase.

Als Vorkämpfer für die Einführung der kostenlosen Schulpflicht in Japan stellte das Hauptanliegen Isawa Shujis, die Erziehung der Taiwaner im Rahmen der

⁸⁶ Mit dem Motto „Gnade und Gewalt“ versuchten die ersten Gouverneure Taiwan unter Kontrolle zu stellen. Einerseits setzte die Kolonialregierung gegen die bewaffneten Aufstände Militäraktionen ein, andererseits versuchte sie die Aufständelerführer durch Gnadenakt zur Waffenniederlegung zu bewegen (Zurückgabe des Vermögens und Beibehaltung ihres Standes als Gentry bzw. Clanchef usw.). Die Kolonialregierung veranstaltete als Grundlage ihrer Herrschaft eine Reihe von wissenschaftlichen Forschungen über das Land- Bevölkerung, Ackerboden, Ressourcen usw. Sie schuf Grundbedingungen für die großen Konzerne, die die Erschließung dieses Land hauptsächlich leisteten, so dass Taiwan bereits 1905 finanziell von Japan abhängig wurde. Vgl. WEI, Chi-Lin: Die internationale Orientierung der taiwanesischen Wirtschaft seit 100 Jahren. In: Freie Presse (Hrsg.), 1996.

⁸⁷ Die dringende Bildungsmaßnahme umfasste: 1. Den beiden Volksgruppen Sprache der anderen Seite zu vermitteln 2. Bewahren bzw. Ehrung des Konfuzianismus und Fortsetzung dazu begleitender Bildungs- bzw. Prüfungsmaßnahmen bei der Auswahl der Beamten 3. Die hier agierenden ausländischen Priester gut zu behandeln, japanische Priester verschiedener Religionen hierher einzuladen 4. Die natürliche und soziale Gegebenheit bzw. Lebensweise, Sitte und Gebräuche der einheimischen Bevölkerung zu erforschen und passende Bildungsmaßnahmen zu entwickeln.

Die dauerhaften Bildungsvorhaben waren folgende: 1. Das pädagogische Lehrerseminar im Regierungssitz samt Experimentierschule einzurichten:: 2. Die Lehrbücher für die Lehrerbildungsschule und Elementarschule amtlich zu verfassen. 3. Lehrerbildungsschule und modellhafte Elementarschule schrittweise in jedem Kreishauptstadt aufzubauen. 4. Nach dem Etablieren der Modellelementarschule in jeder Ortschaft Elementarschulen einzurichten. 5. Die Kurse in Landwirtschaft bzw. Technikausbildung in das Curriculum der Lehrerbildungsschule aufzunehmen.

Zitiert bzw. zusammengefasst in verschiedenen Literaturen, Original aufgenommen in: Erziehungsministerium von Japan (Hrsg.): Geschichte über die Entwicklung des Erziehungswesens nach der Mai-Ji Zeit, 1938, Vol. 11.

⁸⁸ Außer der Elementarbildung und Lehrerbildung waren die höhere Bildung und Hochschulbildung in diesem Plan nicht erwähnt. Vertreten sind dabei zwei Meinungen. Eine behauptet, dass ISAWA SHUJI seinen Blick bloß auf die Erziehung der Taiwaner in der Anfangsphase warf. Eine andere Meinung besagt, dass bei ihm die höhere Bildung und Hochschulbildung für die Kolonie nicht vorgesehen sind. Die spätere Entwicklung in diesen Bereichen ist eine zwangsläufige bzw. eine in der Praxis notwendige Erscheinung.

allgemeinen Schulbildung und zwar in Japanisch dar. Er verfolgte die sog. „Fusionspolitik“, anders ausgedrückt: die Japanisierung der taiwanesischen Bevölkerung. Er war davon fest überzeugt, dass dadurch die Taiwanesen in die japanische Kultur integriert werden könnten.⁸⁹ Auf der anderen Seite trat er jedoch für die Chancengleichheit bzw. Gleichbehandlung der Taiwanesen ein, obwohl er in seinem Plan eine getrennte Erziehung beider Völker für die Anfangsphase bevorzugte und als geeignet ansah.⁹⁰

Seine Grundplanung wurde von seinen Nachfolgern bzw. Vorgesetzten nach seinem Rücktritt aufgenommen. Den Gedanken der sog. Fusion führte man jedoch mit Abweichung durch. Die Idee der Verbreitung der japanischen Sprache im Rahmen der Elementarbildung wurde zögernd realisiert. Die Gleichbehandlung der Taiwanesen fand nie ihre Verwirklichung, wobei die in der Grundplanung aufgegriffenen „dualen“ Bildungswege für 2 Völker in der Anfangsphase eine verhängnisvolle Auswirkung für die folgende Zeit hatte.⁹¹

Der zweite Mann, der nach Isawa Shuji in der Kulturpolitik eine entscheidende Rolle spielte, war der amtierende Leiter der Behörde für Zivilverwaltung Dr. Geto Simpei. Auf der Basis der bestehenden Grundplanung verfolgte er den Aufbau dualer Bildungswege. Im Vergleich zu Isawa Shuji basierte die von ihm verfolgte Bildungspolitik nicht auf „Fusion“ sondern eher auf einer Politik des „Separatismus“ oder- in Anlehnung an ihre amtliche Bezeichnung- diplomatisch gesagt- - einer Politik der „schrittweisen Entwicklung“.

Komagome und Mangan stellen hierzu folgendes fest: „Getto was *ill-disposed towards cultural intergration. Separatism was his guiding principle, not only in the administrative structure but also in the content of education*“.⁹²

⁸⁹ Er hat dies wie folgt begründet:

1. Beide Völker sind „von derselben Rasse“, (in Anlehnung an seinen Sprachgebrauch, 2. Beide Völker verehren den Konfuzianismus, 3. Beide benutzen chinesische Schriftzeichen. Vgl. TSURUMI, 1999, S. 37.

⁹⁰ Isawa Shuji musste sein Amt als Direktor des Schulamts aufgeben, nachdem der Etat für das Schulamt wesentlich gekürzt wurde. Taiwan war anfangs angesichts der großen Subvention ein Sorgenkind der Zentralregierung in Japan. Vgl. TSURUMI, 1999, S. 14 ff.

MANGAN und KOMAGOME behaupten jedoch, dass seine Amtsenthebung darauf zurückzuführen ist, dass er versuchte, weiterführende Schulen für die Einheimischen aufzubauen.

⁹¹ Streng genommen waren es drei Bildungswege für verschiedene Volksgruppen. Für die Ureinwohner Taiwans wurde später -nach Isawa Shujis' Rücktritt- in jeder Polizeistation eine sog. Bildungsanstalt eingerichtet. Polizisten und deren Ehefrauen dienten gleichzeitig als Erzieher. Vgl. CHANG, Shou-San: Untersuchung der Elementarbildung in Taiwan unter der japanischen Herrschaft, Magisterarbeit des Forschungsinstituts für Erziehungswissenschaft an der Nationalen Cheng-Chih Universität, 1959, S. 39 ff.

⁹² MANGAN/KOMAGOME, 1997, S. 317.

Getto erklärte in einem Vortrag vor den japanischen Lehrern, dass die „Fusion“ das Endziel sein sollte, es aber hundert Jahre dauern konnte, bis dieses Ziel erreicht würde. Für ihn sollte sich die Erziehung der Taiwaner lediglich auf die Vermittlung der japanischen Sprache beschränken. Eine allgemeine Schulpflicht hielt er für verfrüht, geschweige denn die gängige höhere Bildung in Japan, die auf eine allgemeine liberale Bildung abzielte. Er warnte vor „overeducated natives“ und predigte eine sog. „Bildungspolitik ohne Leitprinzip“ an dieser Stelle, d.h. eine passive, der Realität (der Kolonie) angepasste Bildungspolitik. Er schrieb z.B.: *„As regards education in Formosa, it is as yet a matter of study and consideration what course may be the best to adopt“*.⁹³

Dieser Gedanke wurde bis Anfang der 20er Jahre von den Regierenden befolgt und in die Praxis umgesetzt.

Die ersten Versuche ein Schulsystem aufzubauen, erfolgten direkt nach der Übergabe Taiwans an Japan.

Gemäß der Planung Isawa Shujis wurde die erste Versuchsschule im Jahre 1895 mit ca. 20 Schülern gegründet.⁹⁴

Anschließend (1896) fand nach dem Vorbild der erstgegründeten Schule die Gründung der sog. Landessprache-Vermittlungsanstalten statt, die der Kolonialregierung direkt unterstellt wurden.⁹⁵

Zwei Jahre später (1898) wurden per „Verordnung zur Öffentlichen Schule“ alle 16 Landessprache-Vermittlungsanstalten mit 36 Zweigstellen als Öffentliche Schulen, die finanziell von den Kommunen unterstützt werden sollten, umgewandelt. Kinder im Alter zwischen 8 und 14 Jahren konnten nun in die Schule eintreten. Der Unterricht dauerte 6 Jahre. Laut der Verordnung standen sowohl die Vermittlung der japanischen Sprache und die moralische Erziehung als auch die Vermittlung von angewandtem Wissen im Mittelpunkt. Um die Einschulungsrate zu erhöhen wurde die „Verordnung zur Öffentlichen Schule“ mehrfach revidiert. Ab 1904

⁹³ GETO, Simpei, *The Administration of Formosa (Taiwan)*. In: OKUMA, Shigenobu (Hrsg.), *Fifty years of new Japan*, Vol. II, Verlag Smith, Elder & Co., London, 1909, hier S. 551.

⁹⁴ Im Dienste der Experimente im Japanischunterricht wurden die Schüler in drei Gruppen aufgeteilt, jeweils eine Gruppe mit Grundkenntnissen im Japanischen, einer Gruppe mit guten Kenntnissen im klassischen Chinesischen und eine Gruppe von Kindern, die noch keine Schule besuchte. Vgl. dazu Taiwanische Gesellschaft für Erziehung (Hrsg.): *Dokument über die Entwicklung der Erziehung in Taiwan*, 1939, S. 1 ff.

⁹⁵ Sie bot den Taiwaner zwischen dem 15.-30. Lebensjahr, die später in den Öffentlichen Dienst eintreten wollten, sechs Monate Japanisch und Mathematik an. Kinder zwischen 8 und 15 Jahren erhielten vier Jahre Unterricht. Zu den Schulfächern gehörten Japanisch, klassisches Chinesisch, Geographie, Geschichte, Singen und Gymnastik. Vgl. ebenda.

erfolgte z.B. die Einschulung von Schülern zwischen 7 und 16 Jahren in der Öffentlichen Schule.

Das Schuljahr ist später laut einer Verordnung (1907 und 1912 revidiert) flexibel geworden. Je nach der finanziellen Lage der lokalen Regierung und Kommunen konnte das Einschulungsjahr entweder auf vier Jahre reduziert oder auf acht Jahre verlängert werden. In den meisten Fällen wurde eine zweijährige Oberstufe auf die sechsjährige Öffentliche Schule aufgebaut. Die allgemeine berufliche Bildung in Handwerk, Landwirtschaft und Wirtschaft stellte das Ziel dieser Oberstufe dar. Die Oberstufe der Öffentlichen Schule war Folge dieser Entwicklung. Obwohl die Einschulungsrate nur von 2.04% (1899) auf 5.3% (1906 mit „Anwesenheitsquote“ von 65.52%) im Zeitraum von 1899-1906 angestiegen ist, war der Bedarf nach weiterführenden Schulen bereits vorhanden.⁹⁶

Die Schulabgänger der Öffentlichen Schule sollten nach Vorstellung der Kolonialregierung weiter die Rolle in ihrer Stammfamilie als Landbesitzer oder Kaufmann übernehmen oder als niederstufige Beamte, meistens als „Schreiber“ im Öffentlichen Dienst arbeiten. Den wenigen, die nicht damit zufrieden waren, blieben zwei Wege für die höhere Bildung übrig, wenn sie die strengsten Prüfungen bestanden.

Sie konnten entweder die einzige medizinische Schule besuchen oder sich mit einer Lehrerausbildung begnügen. Beide Bildungsmöglichkeiten erfolgten in Form von einem Internatsaufenthalt, damit eine weitgehende Assimilierung japanischer Lebensweise stattfinden konnte.⁹⁷

Die in Taiwan wohnenden japanischen Kinder- meistens in der Stadt- wurden von Anfang an getrennt von den taiwanesischen Kindern in der sog. Grundschule unterrichtet. Die wenigen japanischen Kinder auf dem Lande besuchten die Sonderklasse für Japaner in der dortigen Öffentlichen Schule für die Taiwanesen.

Die Grundschule wurde in der Tat besser als die Öffentliche Schule ausgerüstet, da sie Zugriff auf die vom japanischen Erziehungsministerium verfassten Lehrbücher hatten. Darüber hinaus durfte die Öffentliche Schule bloß die Lehrbücher auf

⁹⁶ Die Statistik stammt aus: Taiwanische Gesellschaft für Erziehung (Hrsg.), 1939, S. 408-409 und YASHINO, Hidekimi: Taiwanische Bildungsgeschichte, 1927, S. 199. Sie wurde in verschiedenen Literaturstellen zitiert.

⁹⁷ Die Chance so eine Ausbildung zu bekommen, war sehr gering: Über dies war das Bildungsniveau niedriger als das in Japan, allein schon von der Ausbildungsdauer her. Vgl. TSURUMI, S. 53.

niedrigerem Niveau, die von der Kolonialregierung herausgegeben wurden, im Unterricht einsetzen.⁹⁸

Die Unterschiede zwischen beiden Schularten wurden dadurch noch vergrößert, dass die Lehrer in den zwei Schultypen im Elementarbereich über verschiedene Ausbildungen verfügten.

Für japanische Schüler wurden weiterführende Schulen bereits in der Anfangsphase eingerichtet (1898). So fand die Gründung verschiedener Mittelschulen im Zuge der wirtschaftsbedingten Zuwanderungswelle in Taiwan statt.⁹⁹ Diese Chance blieb für Taiwanesen aber bis zur Gründung der ersten Mittelschule im Jahre 1915 ein Traum.¹⁰⁰

Die Berufsbildung in einer Berufsmittelschule, wie sie in der Regel in Japan praktiziert wurde, fand in Taiwan bis zum Jahre 1918 nicht statt. Die dazu nötigen Techniker -im Zuge der Modernisierung bzw. Industrialisierung Taiwans- wurden im Schnellverfahren in der Landesprachenschule und in verschiedenen Versuchsfeldern für Landwirtschaft bzw. Forstwirtschaft sowie in Ausbildungsanstalten für Industrie ausgebildet.

Die meisten Schüler wurden gezielt auf die Bahn der allgemeinen Berufsbildung, auf die sog. Oberstufe der Öffentlichen Schule gelenkt, die normalerweise zu keiner weiterführenden Schule berechnigte. Bis in die zweite Phase hinein haben sich die Japaner nicht bemüht, den Taiwanesen den Zugang zu einer regulären Berufsbildung zu ermöglichen.¹⁰¹

3.1.2 Die Entwicklung der Lehrerbildung in der ersten Phase

Die Entstehung der Lehrerbildung in Taiwan wurde bereits nach der Planung von Isawa Schuji eingeleitet. Die Ausbildung der Lehrer im Schnellverfahren stellte

⁹⁸ Vgl. LEE, Yuan-Huei, Die taiwanesishe Elementarbildung unter der japanischer Besatzungszeit, 1983, S. 30 ff.

⁹⁹ Die Wirtschaft in Japan hat einen Schub bekommen, nachdem Japan den Krieg gegen Russland (1904) gewann. Durch den Ausbruch des ersten Weltkrieges wurden die Prozesse zur Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsform in Japan und Taiwan beschleunigt, Vgl. WEI, in: Freie Presse, 1996.

¹⁰⁰ Da die Chance zur Medizinischen Ausbildung und Lehrerbildung sehr gering war, und die wohlhabenden *Gentrys* auch nicht mit diesen Bildungswegen zufrieden waren, versuchten sie ihre Kinder allmählich nach Japan zu schicken. Für die Kolonialregierung war es ein gefährliches Signal. Überdies schickten nach dem Sieg des Russisch-Japanischen Krieges immer mehr Taiwanesen ihre Kinder zur Öffentlichen Schule (Einschulungsrate, 15.71% im Jahre 1918). Der Drang zur weiterführenden Schule war groß. Die Kolonialregierung war gezwungen, sich die damals von den *Gentrys* geleitete stürmische „Höhere-Schule-Aufbau-Bewegung“ zu eigenem Nutzen zu machen. Die erste ursprünglich private Mittelschule für Taiwanesen wurde von der Kolonialregierung übernommen. VGL: TSURUMI, 1999, S. 54 ff.

¹⁰¹ Vgl. HSU, 1988, S. 93 ff.

eine dringende Maßnahme dar, während der Ausbau der Landessprachenschule und das pädagogische Lehrerseminar zu den dauerhaften Maßnahmen zählten.¹⁰²

Das Institut zur Lehrerausbildung wurde im Frühjahr 1896, kurz nach der Übergabe Taiwans, in Taipei eingerichtet. Seine Teilnehmer waren alle von der Kolonialregierung angeworbene Japaner, die vorher in Japan die Lehrbefugnis bereits bekommen hatten. Sie sollten mindestens 5 Jahre in Taiwan leben. Im Rahmen des Schnellverfahrens -drei bis sechs Monate- wollte die Kolonialregierung alle Kursteilnehmer nach ihrem Abschluss als Schulleiter und Lehrer in den neu gegründeten Grundschulen und „Landessprache- Vermittlungsanstalten“ einsetzen. Das Curriculum umfasste „das Bildungsprogramm in Taiwan“, „allgemeine Taiwanesishe Sprache und Aufsatz“ und zuletzt „das Lehrprogramm in Didaktik in Japanisch“. Dazu kamen noch Gymnastik und Musikunterricht.¹⁰³

Dieses Institut bildete im Laufe seines Bestehens von 1896 bis 1901 insgesamt 262 japanische Lehrer aus, die alle als Pioniere der Schulbildung während der japanischen Besatzungszeit galten. Sie haben viel zu dem Aufbau der Landessprache-Vermittlungsanstalten und des Volksschulsystems beigetragen.¹⁰⁴

Parallel zum Lehrerbildungsinstitut wurde eine der Kolonialpolitik dienende „Landessprachenschule“ im Jahre 1896 auch in Taipei gegründet. Sie gliederte sich in zwei verschiedene Abteilungen, nämlich in die Abteilung der Sprachstudien (Japanisch und Taiwanesisch), und schließlich in die Abteilung der Lehrerbildung. Unter ihrer Verwaltung standen auch verschiedene Versuchsschulen. Die Abteilung der Lehrerbildung der Landessprachenschule war die erste reguläre Lehrerbildungsanstalt in Taiwan. Ihre Adressaten waren Japaner mit mindestens vierjährigem Besuch der Mittelschule. Die Ausbildung dauerte 2 Jahre.

Darüber hinaus wurden im Jahre 1898 drei pädagogische Lehrerseminare in Taiwan gegründet, da ein Jahr zuvor eine „Verordnung zur Öffentlichen Schule“ verkündet wurde. Die Kolonialregierung rechnete damit, dass nach diesem Erlass der Bedarf an Lehrkräften nicht allein durch die Absolventen der Lehrerbildungsabteilung der Landessprachenschule zu decken sei.

¹⁰² Chinesisch „*shi-fan`hsue`hsiao`*“ bzw. Japanisch „*shihan- gakkō*“ [dasselbe chinesische Schriftzeichen, der Verf.] ist eine Übersetzung direkt aus dem Englischen „*normal school*“ bzw. Französischen „*école normale*“, weiterhin in dieser Arbeit als „das pädagogische Lehrerseminar“ bezeichnet.

¹⁰³ Vgl. LEE, Yuan-Huei: Lehrerbildungssystem in Taiwan unter japanischer Herrschaft, 1997, Taipei, S.14 ff.

¹⁰⁴ Vgl. ebenda

Da die Öffentliche Schule als Elementarschule nur für Taiwanesen vorgesehen war, versuchte man die Qualität auch durch die unterschiedlich bestehende Lehrerbildung herabzusetzen. Im Unterschied zu japanischen Schülern in der Lehrerbildungsabteilung der Landessprachenschule waren Adressaten der pädagogischen Lehrerseminare Abgänger der Öffentlichen Schulen, also taiwanesischen Schüler mit 6 Jahren Elementarbildung.¹⁰⁵

Obwohl diese ersten pädagogischen Lehrerseminare bereits nach ihrer Gründung hohe Auslastung besaßen, bestanden sie allerdings sehr kurz. Der erwartete Ansturm zur öffentlichen Schule blieb aus.¹⁰⁶

Diese drei Pädagogischen Schulen wurden bereits im Jahre 1902 auch aus finanziellen Gründen geschlossen. Alle Schüler wurden zwangsläufig in der Lehrerbildungsabteilung der Landesprachenschule eingliedert. Mit der Übernahme der Schüler aus den abgeschafften pädagogischen Lehrerseminaren wurde die Lehrerbildungsabteilung der Landessprachenschule in die Gruppe A für Japaner und in die Gruppe B für Taiwanesen geteilt. Während die erste Gruppe bis zum Abschluss 12 Jahre Schulbildung hinter sich hatten¹⁰⁷, erhielten die zweite Gruppe nur 10 Jahre Schulbildung. Beide Gruppen wurden später nach dem Abschluss als Lehrer in der Öffentlichen Schule der Taiwanesen eingesetzt.

Die Japaner verfolgten auf diese Weise die „Dualität“ der verschiedenen Bildungswege für 2 Volksgruppen, nicht nur in der Elementarbildung sondern auch in der Lehrerbildung.¹⁰⁸

Aufgrund dessen wurden die Lehrer der Grundschule für japanische Kinder direkt von Japan aus eingestellt. Erst im Jahre 1910, nachdem viele Japaner im Zuge des

¹⁰⁵ Vgl. TSAI, Cheng-hsiong: Die Entwicklung des Sportunterrichtes am Pädagogischen Seminar unter japanischer Herrschaft, Taipei 1998.

Die Abteilung der Sprachenstudien bot Japanern Taiwanesisch und Taiwanesen Japanisch an. Sie diente der Verwaltungsarbeit und privatem Bedarf. Ab 1900 ist eine Abteilung der Realbildung (Technikerausbildung) hinzugekommen.

¹⁰⁶ Die meisten Eltern schickten ihre Kinder immer noch zu Privatlehrern, wo die traditionelle konfuzianische Lehre vermittelt wurde. Im Jahre 1902 erreichten die traditionellen privaten Lehranstalten ihren Höhepunkt mit 1623 Anstalten und 29742 Schülern. Im Jahre 1912 waren es 1421 Anstalten mit 25215 Schülern. In diesem Jahre wurden die 96 Öffentlichen Schulen von 25215 Schülern besucht. Die Privatlehranstalten sind in den 40er verschwunden. Diese Statistiken wurden in „Grund-Statistiken der Provinz Taiwan in den vergangenen 51 Jahren“, 1946, Provinzregierung (Hrsg.), erfasst.

¹⁰⁷ Ab 1905 wurde der Abschluss der Mittleren Reife (6 Jahre Grundschule und danach 5 Jahre Mittelschule) als Eingangsvoraussetzung in der Lehrerbildungs-Abteilung für Japaner eingeführt, der Besuch der Lehrerbildungs-Abteilung wurde von zwei auf ein Jahr verkürzt. Während der Besuch der Lehrerbildungs-Abteilung für Taiwanesen -Abgänger der Öffentlichen Schulen- im Jahre 1902 drei Jahre dauerte, wurde er im Jahre 1905 auf vier Jahre verlängert. Vgl. HSU, 1993, S. 36.

¹⁰⁸ Die Ausbildung der Lehrer in der Lehrerbildungs-Abteilung war im Vergleich zu der in Japan viel kürzer. Also eine verkürzte Lehrerbildung für eine Elementarschule mit anderem Curriculum.

Wirtschaftsaufschwungs nach Taiwan übersiedelten und viele japanische Grundschulen gegründet wurden, fand die Lehrerbildung für die Grundschule in Taiwan statt. Die Lehrerbildungsabteilung der Landessprachenschule wurde umstrukturiert und gliederte sich in 2 Zweige, in Zweig A für Lehrer in der taiwanesischen Öffentlichen Schule und in Zweig B für die Lehrer in der japanischen Grundschule. Während Japaner beide Zweige besuchen konnten, durften die Taiwaner bloß den Zweig A absolvieren. Sogar in diesem Zweig für die angehenden Lehrer in taiwanesischen Öffentlichen Schulen wurden Taiwaner und Japaner mit verschiedenen Zugangsvoraussetzungen in zwei unterschiedlichen Gruppen unterrichtet. Dem Bildungsniveau konnte man ebenfalls einen Unterschied entnehmen.¹⁰⁹

Als 1918 der „Ansturm“ zu den Öffentlichen Schulen langsam begann, wurde in Südtaiwan eine Zweigstelle der Landessprachenschule eingerichtet. Sie bildete die taiwanesischen Lehrer aus. Die Ausbildung der Lehrerinnen erfolgte auch in dieser Phase im Schnellverfahren und zwar auf einfachste Weise. Es begann 1897 mit der ersten Versuchsschule für Mädchen in der Landessprachenschule. Auf der sechsjährigen Elementarbildung wurde die dreijährige Oberstufe für Handwerkskunst aufgebaut. Die Absolventinnen wurden nach dem Abschluss in der öffentlichen Schule als Lehrerinnen eingesetzt. Diese Ausbildung wurde bis 1919 nicht wesentlich verbessert.¹¹⁰

Zusammenfassend lässt sich sagen: In dieser Phase erfolgte die Bildungspolitik bzw. das Ziel der japanischen Besatzer mit Hilfe von unterschiedlichen Bildungsanstalten für die zwei Volksgruppen auf Taiwan. Parallel dazu verlief die Lehrerbildung mit verschiedenen Ausbildungswegen bzw. unterschiedlicher Professionalität für Japaner und Taiwaner.

3.2 Die zweite Phase (1919-1936)

In der Fachliteratur wurde diese Phase als „Entwicklungsphase“ genannt. Sie begann im Jahre 1919, als eine „Verordnung zur Erziehung in Taiwan“ erlassen wurde und endete im Jahre 1936, also bis zum Überfall Japans auf China. Eine sog. Fusionspolitik als Bildungsziel ist Leitprinzip dieser Phase, wobei ein ausgebautes Schulsystem samt Lehrerbildung diese Politik beflügeln sollte. Die Befürchtung,

¹⁰⁹ Vgl. LEE, 1983, S. 40 ff.

¹¹⁰ Vgl. YOU, Jian-Ming: Berufstätige Frauen in Taiwan unter japanischer Herrschaft, Dissertation an der Nationalen Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1995, S.37 ff.

dass Taiwan der vom US-Präsidenten Wilson propagierten „Volksselbstbestimmung“ folgen und sich von Japan lossagen könnte, stellte den Hauptgrund dieser Veränderung dar.

3.2.1 Bildungspolitik und Bildungsmaßnahmen

in der zweiten Phase

Im Jahre 1919 wurde eine „Verordnung zur Erziehung in Taiwan“ erlassen, mit der die Bildungspolitik der Japaner in Taiwan in ihre zweite Phase eintrat. Diese Politik wurde dadurch noch forciert, dass die Verordnung im Jahre 1922 noch einmal revidiert wurde. Die von dem Isawa Shuji vertretene und von Geto simpei vermiedene „Fusionspolitik“ war jetzt zum offiziellen Ziel geworden. Damit erhielt das Schulwesen und die Lehrerbildung ein neues Antlitz.

Die Veränderung der Politik trieben vor allem zwei Gouverneure energisch voran:

Der letzte Gouverneur-Generale Akashi Genjiro leitete diese Politik in die Wege, während sein Nachfolger der erste zivile Gouverneur Den Kenjiro diese „Fusionspolitik“ auf der Basis erste „Errungenschaft“ unter dem Motto „Co-Education“ beider Völker vertiefte bzw. veränderte.¹¹¹

Der Gouverneur-Generale Akashi Genjiro, der vor seinem Amtsantritt sowohl in der neu einverleibten Kolonie Korea (seit 1910) als Polizeichef tätig als auch berüchtigt wegen seiner Brutalität an sog. „Rebellen“ war, befürwortete im Gegensatz zu seinen Amtsvorgängern, die die von Getto Simpei gesetzten „hundertjährigen Entwicklungsprozesse“ immer in ihren Augen behielten und eine passive Bildungspolitik betrieben, in hohem Maßen die aktive „Fusionspolitik“.

Sein Ausgangspunkt bildete die Vorstellung, Taiwan als ein untrennbarer Teil Japans für immer im Besitz Japans zu behalten. Neben den bisher von Japanern massiv eingesetzten polizeilichen bzw. militärischen Maßnahmen¹¹² ,erbrachte seines Erachtens die schnelle Japanisierung die endgültige Lösung. Die Befürchtung, dass Taiwan dem vom US-Präsidenten Wilson propagierten „Volksselbstbestimmung“ folgen und sich von Japan lossagen könnte, war sein

¹¹¹ Vgl. TSURUMI, 1999, S. 65 ff.

¹¹² Die letzten Aufstandswelle fanden in den Jahren 1912 (zweimal), 1913, 1915 statt. Ab dem Jahre 1918 formierte sich eine Bewegung der „Petition zur Bildung des (taiwanesischen) Parlaments“. Diese Anstrengungen und auch ihre Kritik an der unfairen Bildungspolitik wurden von der Kolonialregierung aufgenommen und führten auch zur Beschleunigung der Japanisierung. Vgl. LEE, in: Freie Presse 1996.

Hauptmotiv. Überdies war Taiwan für ihn als Stützpunkt für die Expansionspolitik Japans im ganzen südostasiatischen Raum unentbehrlich.

Erst mit seiner großen Machtbefugnis und Autorität konnte er alle Gegenmeinungen ausschalten, die von den meist hier wohnenden Japanern zum Erhalt ihrer Privilegien vertreten wurden.

Ein komplexes Schulsystem für Taiwanesen, das von seinem Amtsvorgänger mit Absicht vernachlässigt wurde, spielte bei der massiven Japanisierung eine entscheidende Rolle. Bisher hatten die taiwanesischen Kinder nach Abschluss der Öffentlichen Schulen kaum eine Chance, weiterführende Schulen zu besuchen. Mit Erlass dieser „Verordnung zur Erziehung in Taiwan“ wurde zum ersten Mal in Taiwan ein einheitliches Schulsystem eingebahnt.

Allerdings dachte er noch an die strenge Beibehaltung der „Apartheid“ beider Völker in der Schule. Die Taiwanesen sollten besser erzogen, oder anderes formuliert, japanisiert werden, jedoch getrennt von den Japanern, die dadurch als Herrscher ihre Privilegien beibehalten konnten.¹¹³ In diesem Sinne ist das Niveau der höheren Schulen für Taiwanesen, wie in der Elementarbildung, auch gegenüber dem für Japaner herabgesetzt.

Obwohl durch die Verordnung die Bildungsmöglichkeiten verbessert wurden, entsprach dies immerhin nicht den Erwartungen der oberen Schicht in Taiwan, die die Gleichbehandlung beider Völker in allen Bereichen verlangte. Sie beehrten vor allem die Universitätsbildung in Taiwan -nicht nur die Hochschulbildung im Bereich Fachhochschule- und auch nicht die in der Verordnung als Schwerpunkt gesetzte Berufsbildung. Sie schickten ihre Kinder weiter nach Japan, wo der Zugang zu allen Schulbereichen viel leichter als in Taiwan war.

Trotz ihrer Rassentrennung und Schwerpunkte im Bereich der Berufsbildung hinterließ die Verordnung von 1919 in Bezug auf den Aufbau des ersten Schulsystems ihre tiefen Auswirkungen auch auf die spätere Entwicklung und gewann somit eine historische Bedeutung.

Revidiert wurde sie dennoch bereits 3 Jahre nach ihrer Verkündung von Den Kenjiro, dem Nachfolger des im Jahre 1919 im Amt verstorbenen Akashi Genjiro. Als erster ziviler Gouverneur in Taiwan war er fest davon überzeugt, dass die

¹¹³ Die Kolonialregierung begründete diese Maßnahme mit der Begründung, dass die breite taiwanesischen Bevölkerung Japanisch noch nicht beherrscht und diese Trennung notwendig sei. Die „Gleichbehandlung“ war für sie kein Thema, da irgendwann die taiwanesischen Bevölkerung japanisiert sei. Vgl. dazu LEE, 1997, S. 100 ff.

Japanisierung Taiwans nur dadurch zu erreichen sei, dass man sie als einen erweiterten Teil Japans behandelte.¹¹⁴ Die Abschaffung der Trennung beider Völker in der Schule und die Nivellierung des Bildungsniveaus in Taiwan mit dem in Japan waren wichtige Teile seiner Politik, die Ausdruck in den vom Erziehungsministerium in Tokio erlassenen Schulordnungen fand.

Zweifellos war diese Handlung eine Reaktion auf die immer stärker zunehmende Unzufriedenheit der Einheimischen und ihre scharfe Kritik an der Ungleichheit zwischen beiden Volksgruppen.¹¹⁵

„Die Verordnung zur Erziehung in Taiwan“ wurde in diesem Sinne im Jahre 1922 revidiert. Der Paragraph 1 schrieb z.B. vor, dass die neue Ordnung zur Erziehung allgemeingültig für alle Einwohner in Taiwan ist, während die frühe Verordnung spezifisch für die Taiwaner gedacht war. Damit existierte die Rassentrennung theoretisch nicht mehr. Nur die Elementarbildung wurde weiterhin von zwei verschiedenen Schularten getragen, von einer Öffentlichen Schule und einer Grundschule. Die Schulart, die man besuchen durfte, legte nicht mehr fest, welcher Volksgruppe man angehörte, sondern ob man die japanische Sprache beherrschte. Ab der Sekundarstufe war die Trennung beider Völker theoretisch nicht mehr vorhanden.

Die Schuldauer einzelner Schulen wurde nach der Verordnung verlängert, damit sie nicht nur die der japanischen Schule entsprach, sondern auch den Übertritt und Anschluss untereinander fand. Die Universitätsbildung war in dieser Verordnung vorgesehen.¹¹⁶

Obwohl der Grundsteinleger der „co-education“ in der Schule nach der Revision der Verordnung zur Erziehung in Taiwan nicht lang im Amt blieb wurde diese Politik von seinen Nachfolger behutsame befolgt, da die Japanisierung der

¹¹⁴ Zuvor war die „Verordnung zu Regierungsposten der Kolonialregierung“ revidiert worden, damit Zivilbeamte als Gouverneur genannt werden durften. Das neue Sondergesetz von Taiwan, Gesetz No. 3, wurde 1921 auch revidiert, d.h. alle in Japan gängigen Gesetze wurden ab jetzt auch für Taiwaner gültig. Vgl. LEE, Hong-Hsi: Die Entwicklung der Rechtsordnung in Taiwan seit 100 Jahren. In: Freie Presse, 1996, S. 190 ff.

¹¹⁵ Im Jahre 1921 gründeten taiwanische Intellektuelle eine „Gesellschaft zur taiwanesischen Kultur“. Durch eine Reihe von Vorträgen, Theateraufführungen, Seminaren und Bücherverleihungen usw. leistete sie die Aufklärungsarbeit. Eine Serie solche Organisationen streben auch danach, die Rechtslage und Situation der Taiwaner zu verbessern. Vgl. dazu CHOU, Whei-Ming: Taiwan unter japanischer Herrschaft 1895-1945, Dissertation an der Albert-Ludwigs-Universität zu Freiburg i.Br., 1988, S. 282 ff.

¹¹⁶ Die erste Verordnung zur Erziehung in Taiwan und derer Revision wurde wegen ihrer historischen Bedeutsamkeit an verschiedenen Literaturstellen zitiert bzw. zusammengefasst. Das Original wurde aufgenommen in: Erziehungsministerium von Japan (Hrsg.), Geschichte über die Entwicklung der Erziehung nach der Mei-ji Zeit, 1938, Vol. 11, S. 1068 ff.

Einheimischen eine wichtige Aufgabe der Kolonialregierung war, seitdem die Politik „Taiwan als erweiterten Teil Japans zu behandeln“ durchgesetzt wurde.

In der Tat war die Durchführung einer Chancengleichheit in der Schule trotz der „co-education“ ein Misserfolg, oder besser gesagt, sie verlief zu Gunsten der hier wohnenden Japaner. Die Durchsetzung einer Sprachpolitik verhalf -wie sie in der späteren Entwicklung zeigte- der Diskriminationspolitik, die immer noch in den Hintergrund versteckte, in einer anderen Dimension. Durch diese Politik, d.h. ob man eine Schule besucht, hängt von der Beherrschung der japanischen Sprache ab, waren insbesondere die „*native speakers*“, die Japaner begünstigt.¹¹⁷

Trotz dieser Tatsache ist das Bildungswesen in dieser Phase vollständig ausgebaut. Bevor die Verordnung im Jahre 1919 in Kraft trat, bestand kein vollständiges Schulsystem für Taiwaner. Für die meisten Abgänger der Öffentlichen Schulen- 1918 mit einer Einschulungsrate von 15,71% und Abbrecherate von jeweils 11,8% für Knaben und 18,4% für Mädchen- war damit das Ende ihrer Schulbildung erreicht.¹¹⁸

Nur sehr wenige Schüler fanden eine weiterführende Bildungsmöglichkeit in der einzigen medizinischen Schule oder in der sog. Landessprachenschule- in der Fachrichtung Lehrerbildung oder Japanisch. Die einzige Mittelschule für Jungen wurde erst 1915 von Taiwanern, von den *Gentrys*, gegründet und wurde von der Kolonialregierung übernommen.

Die Berufsbildung wurde von der Oberstufe der Öffentlichen Schulen und von drei Anstalten zur technischen Bildung geleistet.¹¹⁹

Die Situation änderte sich erst, als der Akashi Genjiro durch intensivierte Schulbildung die Japanisierungsprozesse beschleunigen wollte. Die Verordnung war Ergebnis seines starken Willens, und der Aufbau eines Schulsystems galt als Hauptanliegen zur Realisierung seines Vorhabens.

An die Elementarbildung, die Öffentlichen Schulen, schloss sich die weiterführende höhere Schule an, die sich in eine allgemeine und eine berufsbildende Schule gliederte. Zu diesem Zweck wurde die Versuchsschule für Mädchen, die früher als Übungsplatz für die Schüler der Lehrerbildungsabteilung

¹¹⁷ Vgl. YAUCHIHARA, Hideo: Taiwan unter dem japanischen Imperialismus (japanisch), 1929, chinesische Übersetzung von CHOU, Hsian-Wen und WU, Wen-Hsin: Forschung zu taiwanesischer Lehrerbildung in der japanischen Besatzungszeit, Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1979. S. 1f. und S. 146 ff.

¹¹⁸ Diese Statistik ist entnommen aus: „Grund- Statistiken der Provinz Taiwan in den vergangenen 51 Jahren“, 1946, S.1232 f.

¹¹⁹ Vgl. HSU, 1988, S. 95 ff.

in der Landessprachenschule diente, zu einer neuen Mittelschule für Mädchen umgewandelt. Drei ganztägige Berufsmittelschulen, mit Fachrichtung Handel, Land- und Forstwirtschaft sowie Technik, wurden ebenfalls auf der Grundlage der drei ehemaligen Anstalten zur technischen Bildung eingerichtet. Die medizinische Schule wurde zur Fachhochschule erhoben. Dazu sollten zwei neue Fachhochschulen aufgebaut werden, eine Fachhochschule für Handel und eine Fachhochschule für Land- und Forstwirtschaft. Die Erweiterung der Lehrerbildung erfolgte ebenfalls laut Verordnung.¹²⁰

Wenn man dies aber mit dem normalen Schulsystem für Japaner vergleicht, stellen alle Schulformen für Taiwaner eine verkürzte Form gegenüber der japanischen Schule dar. Überdies wurde die Erweiterung der Schule hauptsächlich im Bereich der Berufsbildung geleistet: Aus der Oberstufe einiger Öffentlichen Schulen wurde eine Art „vereinfachte Berufsschule“ gemacht.

Die dreijährige Mittelschule war auch um ein Jahr kürzer im Unterschied zu der Mittelschule für Japaner, wobei an Stelle der Fächer Physik und Chemie, die Fächer Japanisch, klassisches Chinesisch und Berufsausbildung traten. Die Fachhochschule erschien auch als höchste Form der Berufsbildung.

Es ist eindeutig, dass die forcierte Berufsbildung im Interesse der Kolonialregierung stand, da sie einerseits die Wünsche nach höherer Bildung ersetzte, andererseits dadurch der aufblühenden Industrie und dem Handel genügend qualifizierte bzw. halb-qualifizierte Arbeitskräfte lieferte.

Nach der Revision der Verordnung wurde die Bildungspolitik mit starker Betonung der Berufsbildung in ihren größten Zügen fortgesetzt: Neben dem Eintritt der Berufsaufbauschule, die vor der Revision „vereinfachte Berufsschule“ hieß, besuchten die meisten taiwanesischen Kinder immerhin die Oberstufe der Öffentlichen Schulen, die selten zum Besuch einer weiterführenden Schule führte. Die Schuldauer der drei Berufsmittelschulen für Taiwaner, die erst im Jahre 1919 neu gegründet wurden, wurde 1922 von drei Jahren auf fünf Jahre verlängert. Eingang fanden die Taiwaner auch in den zwei ursprünglich nur für Japaner gedachten Berufsmittelschulen.¹²¹

¹²⁰ TSURIMI, 1999, S. 65 ff.

¹²¹ Vgl. YAMAKAWA, Hitoshi: Taiwan unter dem Joch des japanischen Imperialismus (japanisch), ins Chinesische übersetzt und aufgenommen in: Narbe Taiwans als Kolonie, Taipei 1985, S.36 ff.

Wesentlich verbessert hatte sich für die Taiwaner durch die Revision der Zugang zur Mittelschule. Aufgrund der von jetzt an (seit der Revision der Verordnung im Jahre 1922) geltenden „co-education“ von Japanern und Taiwaner ab der Sekundarstufe und dem seit Jahrzehnten unerfüllten Wunsch der Taiwaner auf eine höhere Bildung, setzte eine Gründungswelle der Mittelschule in dieser Phase ein. Wenn man aber die damalige Bevölkerungszahl beider Völker in Taiwan betrachtet, ist festzustellen, dass auch beim Zugang zur Mittelschule die Japaner eindeutig privilegiert waren.¹²²

Die erste universitätsvorbereitende Oberschule wurde gemäß der Revision des Jahres 1922 noch im selben Jahr gegründet. Zum ersten Mal fanden ihre Absolventen in der 1928 gegründeten ersten Kaiserlichen Universität in Taipei Aufnahme.¹²³

Die drei Fachhochschulen, die ab 1919 für Taiwaner vorgesehen waren, nahmen ab 1922 nach der „co- education“ auch Japaner auf. Im Jahre 1927 kam eine neue technische Fachhochschule hinzu. Die Bildungschancen der Taiwaner in den Fachhochschulen wurden von den Japanern allmählich geraubt.¹²⁴

3.2.2 Die Entwicklung der Lehrerbildung in der zweiten Phase

Per Verordnung von 1919 versuchte man das kurzlebige Pädagogische Lehrerseminar in der ersten Phase wieder neu zu beleben.

Mit dem Aufschwung der Landessprachenschule gingen aus ihrer Abteilung für Lehrerbildung und deren Zweigstelle in Südtaiwan, die ausschließlich für Lehrerbildung zuständig war, zwei pädagogische Lehrerseminare hervor. Beide boten wie ihr Vorgänger gemäß der Schulpraxis zwei Bildungswege an. Sie bildeten Lehrer jeweils für die Grundschule der Japaner und für die Öffentlichen Schulen der Taiwaner aus.¹²⁵

¹²²Die Bildungschance für beide Völker war gravierend unterschiedlich, wie die folgende Statistik zeigt: Verteilung beider Völker an der Mittelschule im Jahre 1937

| Jahrgang 1937 | Taiwaner | Japaner. |
|------------------------------|----------|----------|
| 12 Mittelschulen für Knaben | 2794 | 4065 |
| 13 Mittelschulen für Mädchen | 1912 | 4756 |

In dieser Zeit lebten etwa 30.000 Japaner und fünf Millionen Taiwaner in Taiwan.

Tabelliert nach der Statistik der Kolonialregierung, erfasst in WANG, 1978, S. 63 und S. 69.

¹²³ Die Oberschule gliederte sich in eine vierjährige Grundstufe und dreijährige Kollegstufe, an die sich die Mittelschule anschloss.

¹²⁴ Vgl. WANG, 1977, S. 126 ff.

¹²⁵ Vgl. LEE, 1997 S. 115 ff.

Nach ihrer Ausbildung durften die taiwanesischen Schüler der pädagogischen Lehrerseminare gemäß der geltenden Regelung nur Lehrer in den Öffentlichen Schulen werden, zu deren Abgänger sie selbst gehörten. Die Schuljahre dauerten in der Regel fünf Jahre. An das einjährige Propädeutikum, den Grundkurs, schlossen sich vierjährige Hauptkurse an. In der Vorstufe wurden zum einen moralische Erziehung, Japanisch und klassisches Chinesisch, zum anderen Mathematik, Zeichnen und Musik, Handwerk, Landwirtschaft und Gymnastik unterrichtet. In den Hauptkursen kamen Pädagogik, Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften dazu. In dieser Phase wurde das Fach Handel neben Handwerk und Landwirtschaft noch zusätzlich angeboten. Dieses Curriculum hat sich bis in die 3. Phase hinein nicht wesentlich geändert.¹²⁶

Im Gegensatz zu den Taiwanern hatten die Japaner die Möglichkeit, sich entweder als Lehrer in der Grundschule oder in den Öffentlichen Schulen ausbilden zu lassen. Sie konnten beides im Schnellverfahren absolvieren. Die Ausbildung dauerte ein Jahr. Ihre Adressaten waren neben den taiwanesischen Schülern die Absolventen der japanischen Mittelschule, die nach der Elementarbildung 5 Jahre Mittelschule besucht hatten. Der Lehrinhalt war dem für die Taiwaner ähnlich. Für Japaner war zusätzlich Taiwanisch zu lernen.¹²⁷

Über die reguläre Lehrerbildung hinaus wurde auch ein Schnellverfahren für beide Völker in der Ausbildung und Weiterbildung der Lehrer in der Öffentlichen Schule bzw. in der Grundschule angeboten. Ihre Adressaten waren entweder Ersatzlehrer, die wegen Lehrermangel ohne Lehrbefugnis als Lehrer eingesetzt wurden, oder die Abgänger der Oberstufen der Grundschule bzw. der Öffentlichen Schulen. Die Ausbildung dauerte für die Ersatzlehrer etwa ein Jahr. Ansonsten dauerte sie 3 Jahre. Dieses Verfahren war bis Ende des Zweiten Weltkrieges Bestandteil der Lehrerbildung. Im Jahre 1937 hatte das Schnellverfahren einen Anteil von 9,84% (Taiwaner) bzw. von 5,54% (Japaner) aller Schüler an allen pädagogischen Lehrerseminaren.¹²⁸

Für die Praxisübung sorgten Übungsschulen in allen Ausbildungswegen bzw. Schularten, in denen im letzten Semester in ca. 8 - 9 Wochen Schulpraxis praktiziert wurde.

¹²⁶Vgl. Erziehungsministerium von Japan (Hrsg.): Geschichte über die Entwicklung des Erziehungswesens nach der Mai-Ji Zeit, 1938, Vol. 11, S. 742 ff.

¹²⁷ Vgl. LEE, Yuan-Huei: Taiwanische Lehrerbildungsgeschichte, Taipei 2001, S. 24.

¹²⁸ Vgl. LEE, 1997, S. 238.

Die Ausbildung der Lehrerinnen fand laut Verordnung im Schnellverfahren statt. Ihr Bildungsniveau wurde dadurch angehoben, dass nach Abschluss der Mädchenmittelschule ein einjähriger pädagogischer Kurs angeboten werden sollte und nicht mehr wie früher dreijährige Kurse nach der Elementarbildung.¹²⁹

Mit der Revision der Verordnung von 1922 wurde die Bildungsdauer in der Lehrerbildung noch um ein Jahr verlängert. Sie wurde gleichzeitig auch umstrukturiert: Ab jetzt wurde an dem fünfjährigen Grundkurs ein weiteres Jahr Aufbaukurs angeschlossen. Dabei fanden die Absolventen der Mittelschule Anschluss an das letzte Jahr des Aufbaukurses.

Zum ersten Mal erhielten Schülerinnen auch eine Ausbildungsmöglichkeit in dem pädagogischen Lehrerseminar. Bei ihnen wurden aber die 5 Jahre Grundbildung auf vier Jahre reduziert oder die Absolventinnen der Mädchenmittelschule erhielten, wie die männlichen Mittelschulabsolventen auch, einen einjährigen Aufbaukurs in der pädagogischen Schule (ab 1928). Da die Schuldauer in der Mädchenmittelschule nur 4 Jahre betrug, war die ganze Ausbildungsdauer für Lehrerinnen um ein Jahr kürzer als die für Lehrer. Praktiziert wurde bis 1928 vor allem die Lehrerinnenbildung mit einer einjährigen pädagogischen Zusatzausbildung innerhalb der jeweiligen Mädchenmittelschule nach dem Mittelschulabschluss.¹³⁰

Im Jahre 1923 ist das dritte pädagogische Lehrerseminar in Mitteltaiwan gegründet worden.

Das Pädagogische Lehrerseminar wurde nach wie vor in zwei Abteilungen untergliedert. Trotz der Abschaffung der Rassentrennung als höchstes Ziel der Bildungspolitik wurden Taiwanesen in der Praxis nicht in der Abteilung für die Grundschule aufgenommen. In der Abteilung für die Öffentliche Schule, die vor der Revision der Verordnung nur von Taiwanesen besucht werden konnte, waren immer mehr Japaner eingeschrieben.¹³¹

Die Trennung der Lehrerbildung in zwei Schularten führte dazu, dass das pädagogische Lehrerseminar in Taipei im Jahre 1927 in zwei pädagogische Lehrerseminare aufgeteilt wurde.¹³²

¹²⁹ Vgl. YOU, Jian-Ming, 1995, S. 37 ff.

¹³⁰ Vgl. ebenda

¹³¹ Vgl. LEE, 2001, S. 27.

¹³² Ursprünglich war das erste Pädagogische Lehrerseminar für die Lehrerbildung der Grundschulen und das zweite Pädagogische Lehrerseminar für die Lehrerbildung der Öffentlichen Schulen vorgesehen. Die Expansion der Lehrerbildung führt auch dazu.

Am Ende der 30er Jahre waren die Bildungsmöglichkeiten in der Lehrerbildung für Taiwaner wesentlich ungünstiger und geringer als zu Anfang der 20er Jahre.¹³³

Im Jahre 1933 wurde der ursprünglich einjährige Aufbaukurs auf zwei Jahre verlängert. Abgeändert wurde auch der Stundenplan in dieser Phase. Er wurde von nun an in Wahlpflichtfächern und Wahlfächern untergliedert, damit die Schüler selbst die Fächer mit schwacher Leistung abwählen konnten. Das neun Wochen Praktikum im letzten Semester wurde auf zehn Wochen verlängert.¹³⁴

3.3 Die dritte Phase (1937-1945)

Diese Phase wird als Verstärkungsphase genannt. Nach dem Jahr 1937 steigerte sich die Bildungspolitik in eine ausschließlich auf die Durchführung eines strikten Japanisierungsprozesses. Streng genommen war sie eine Fortsetzung bzw. Intensivierung der vorhergegangenen Bildungspolitik, die nun erst recht mit dem Kriegszustand in dieser Zeit eng zusammenhing.

3.3.1 Die Bildungspolitik und Bildungsmaßnahmen in der dritten Phase

Mit Ausbruch des Krieges mit China im Jahre 1937 nahm der Eroberungskrieg Japans seinen Anfang. Taiwan als „Stützpunkt des Sprunges nach Süden“ gewann für Japan eine große strategische Bedeutung. Vor allem nachdem Japan sich auf dem Höhepunkt seines Siegeszugs (um das Jahr 1941) ganz Südostasien bis vor Australien einverleibt hatte, avancierte Taiwan zur Nachschubzentrale des ganzen japanischen Reiches.

Darüber hinaus diente die älteste japanische Kolonie Taiwan mit ihren Erfahrungen als Sprungbrett in den neu eroberten Ländern, was Landerschließung Wirtschaftsausbeutung oder sogar Ansiedlung von Japanern usw. betraf.¹³⁵

Infolgedessen sollte dieses Land nicht mehr nur als ein „erweiterter Teil des Vaterlandes“, sondern als ein „Teil des Vaterlandes“ betrachtet werden.

Die Voraussetzung dafür war die von Japanern nicht zu unterscheidende taiwanesischen Bevölkerung.¹³⁶

¹³³ Anzahl der Schüler in allen Pädagogischen Lehrerseminaren nach der Verteilung beider Völker im Jahre 1922 (mit 2 Schulen) und 1937 (mit 4 Schulen)

Verteilung beider Völker in der Lehrerbildung

| | Taiwanese | Japaner |
|------|---------------|---------------|
| 1922 | 1533 (84.74%) | 135 (15.26%) |
| 1937 | 370 (26.21%) | 1042 (73.79%) |

Tabelliert nach der Statistik von Kolonialregierung, gefasst in: WANG, 1976, S. 95 f.

¹³⁴ WU, 1979, S. 97 ff.

¹³⁵ Vgl. Oskar, WEGGEL, 1991, S. 81 ff.

Ausgerufen wurde z.B. die Parole „Umwandlung zum Kaiserlichen Bürger“ von dem wieder eingesetzten Generale-Gouverneur Kabayashi (Amtseintritt Nov. 1936). Die strikte Japanisierung war Politik der Kolonialregierung. Die Sorge, dass die Taiwaner mit ihrer chinesischen Abstammung auf Seiten der Kriegsgegner stehen konnten, veranlasste die Japaner zur Ergreifung dieser Maßnahmen

In diesem Sinne hat die Kolonialregierung alle politischen Bewegungen, die vorher im Prinzip erlaubt waren, mit eiserner Faust beseitigt. Die chinesische Zeitung, die die Taiwaner bis Mitte der 30er Jahre herausgeben durfte, wurde auch verboten. Die buddhistischen bzw. taoistischen Tempel standen unter Aufsicht der Kolonialregierung und wurden gelegentlich aufgelöst, während die Leute aufgefordert wurden, regelmäßig zu den japanischen Shintotempeln zu pilgern.¹³⁷

Im Jahre 1940 fing die sog. „Bewegung zur Umbenennung“ an, d.h. die Einheimischen sollten ihren chinesischen Namen in einen japanischen umändern. Von diesem Zeitpunkt an war es bei der Aufnahmeprüfung zur höheren Schule mitentscheidend, ob der Prüfungskandidat einen japanischen Namen trug oder nicht.¹³⁸

Ein Jahr darauf (1941) wurde eine sog. „Gesellschaft von kaiserlichen Bürgern zum Dienen für öffentliche Zwecke“ in allen Verwaltungsebenen gegründet mit der Zielsetzung der totalen Japanisierung mittels einer umfassenden Volksbewegung. Diese Bewegung versuchte alle nicht japanischen Elemente zu beseitigen. Diese Gesellschaft gründete auch an verschiedenen Orten die sog. „Ausbildungsstätten“, in denen junge Leute zu „kaiserlichen Bürgern“ trainiert wurden. Ihnen wurden Kenntnisse in Technik und Handel vermittelt, damit sie in neu eroberten Gebieten eingesetzt werden konnten.¹³⁹

Zweifelloos setzte die japanische Politik bzw. Bildungspolitik die sozialpolitische Erwachsenenbildung als einen Schwerpunkt ihres sogenannten „heiligen Krieges in der großen ostasiatischen Gemeinwohlsphäre“ ein.

¹³⁶ Als die japanische Armee allmählich an die Macht kam, war die Industrialisierung Taiwans für sie unentbehrlich für den späteren Eroberungskrieg. Dieser Prozess setzte in den 30er Jahren ein und wurde in den 40er Jahren beschleunigt. Im Jahre 1942 übertraf die Industrieproduktion zum ersten Mal die Agrarproduktion. Vgl. WEGGEL, ebenda und CHOU, 1988, 209 ff.

¹³⁷ In der Tat war die forcierte Japanisierung Anfang der 30er Jahre bereits eingeleitet. Der Kriegszustand hat sie in eine neue Dimension versetzt.

¹³⁸ Die wenigen Familien, die es taten und Japanisch sprachen, hatten später Vorteil bei der Zuteilung der Lebensmittelrationen. Außerdem wurden ihren Kindern dadurch bessere Bildungsmöglichkeiten eröffnet.

¹³⁹ Ab 1942 wurde der freiwillige Wehrdienst eingeführt. Bis 1944 sind über 5000 Taiwaner in die Armee und 11000 in die Marine einberufen worden. Im Jahre 1945 wurde die allgemeine Wehrpflicht eingeführt, mit Einberufung von 24680 Soldaten Vgl. TSAI, 1998, 132 ff.

Die gesamte bildungspolitische Orientierung konzentrierte sich entsprechend des Zeitgeistes auf die Erwachsenenbildung. Parallel wurde die Bildungspolitik in der Schule ebenfalls diesem Ziel untergeordnet. Um der Bewegung „Umwandlung zu kaiserlichen Bürgern“ einen Schub zu geben, wurde die Verordnung zur Erziehung in Taiwan im Jahre 1941 zum zweiten Mal revidiert. Die zwei Säulen der Elementarbildung, die man seit Übergabe Taiwans in Japan praktizierte und als Hauptstütze zur Privilegierung der Japaner diente, wurden abgeschafft.¹⁴⁰ Aus der Öffentlichen Schule und der Grundschule ging eine für beide Völker gemeinsam zu besuchende Volksschule hervor.¹⁴¹ Wenn sich alle Taiwaner als Japaner bekannten, die japanische Sprache beherrschten und sich sogar alle japanischen Lebensweisen aneigneten [und schließlich auch für Japan kämpften], hätte die Rassentrennung auch keine Bedeutung mehr. Alle auf dieser Insel lebenden Bürger waren „kaiserliche Bürger“ geworden.

Der Vorschlag zur Schulpflicht, die Anfang dieses Jahrhunderts bereits im Gespräch war und erst seit den 20er Jahren von der Kolonialregierung wahrgenommen und geprüft wurde, fand verspätet in dieser Phase ihre Verwirklichung. Laut der Durchführungsplanung der eingesetzten Untersuchungskommission lag im Jahre 1939 die Einschulungsrate von japanischen Kindern bei 99%, von taiwanesischen Kindern dagegen nur bei 55%. Vorgesehen war, die Einschulungsrate der taiwanesischen Kinder im Jahre 1943 auf 80%, im Jahr 1948 auf 90% zu erhöhen. Die sechsjährige Schulpflicht ist im Jahre 1943 offiziell verkündet worden. Im Jahre 1945 wurden 78% der schulreifen Kinder in Taiwan eingeschult.¹⁴²

Durch Umstrukturierung der Lehrerbildung bzw. des pädagogischen Lehrerseminars versuchte man die neue Situation im Bereich der Elementarbildung in den Griff zu bekommen.

¹⁴⁰ Das Bildungsgefälle zwischen beiden Völkern war ab der elementaren Bildung vorprogrammiert. Obwohl einige Forschungsarbeiten bewiesen, dass das Bildungsniveau mit verschiedenen Curricula und Lehrbüchern nicht wesentlich unterschiedlich war, war es eine Tatsache, dass die Grundschule besser als die Öffentliche Schule ausgestattet und ihre Lehrer besser ausgebildet waren. Auf dieser Basis hatten es die japanischen Kinder einfacher, die schwierige Aufnahmeprüfung für die weiterführenden Schulen zu bestehen. Sie stiegen später meistens auch in Führungspositionen auf. Vgl. dazu WU, Wen-Hsing: Forschung zur Führungsschicht in der taiwanesischen Gesellschaft während der japanischen Besatzungszeit, Dissertation an der Nationalen Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1986.

¹⁴¹ In diesem Jahre wurde in Japan die Verordnung zur Grundschule, die die Elementarbildung regelte, abgeschafft und ersetzt durch eine Verordnung zur Volksschule. Die Grundschule in Taiwan verlor dadurch ihre Gesetzesgrundlage. Im Zuge dieser Umwandlung gingen die dualen Elementarbildungen in die Geschichte ein. Vgl. LEE, 1983, S. 23 ff.

¹⁴² LEE, ebenda und LEE, 1997, S. 275.

Nach dem Jahr 1937 erlebte das Schulwesen hinsichtlich seiner Kapazität auch einen großen Sprung nach vorne. Ursachen hierfür waren zum einen die Entwicklung der intensivierten Japanisierung Taiwans und zum anderen die Folge der allgemeinen Schulpflicht.

In Anbetracht der weiterhin bestehenden Privilegien der Japaner in allen Schulzweigen hat sich die Situation für die Taiwaner trotz aller politischen Parolen wie z.B. „Fusionspolitik“, „Japaner und Taiwaner eine Familie“ und „Umwandlung zu kaiserlichen Bürgern“ usw. bis in diese Phase hinein nicht verbessert.

Die Politik einer Privilegierung der Japaner wurde von den in Taiwan wohnenden Japanern mit Eifer verfolgt und bis ins Detail durchgeführt, was schließlich ihrem Interesse entsprach und von der Beamtenmaschinerie der Kolonialregierung heimlich gesteuert und stillschweigend akzeptiert wurde.¹⁴³

Anlässlich der Tatsache, dass die Grundlage für das ganze Schulwesen in der vorhergegangenen Phase mit der „Verordnung zur Erziehung in Taiwan“ und deren Revision geschaffen wurde, erfuhr es in dieser Phase angesichts der Struktur auch keine wesentliche Änderung. Es herrschte in dieser Phase zumindest keine Aufbruchsstimmung wie in der Gründungsphase. Wenn man aber den Anstieg der absoluten Zahl verschiedener Schulen betrachtet, war die Expansion des Bildungswesens in dieser Phase merkwürdig.

Die Volksschule, die aus 2 Arten der Elementarschule beider Völker hervorging, erreichte im Jahr 1944 mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht ihren Höhepunkt, mit 1099 Schulen und 932525 Schülern. Um die in der Tat noch existierende Rassentrennung, die durch die Sprachpolitik erfolgte, zu tarnen, wurden 3 Curricula ausgearbeitet, die von verschiedenen Volksschulen praktiziert wurden. Das Curriculum No. 1 wurde von der ehemaligen Grundschule benutzt. Sie wurde nach wie vor von japanischen Kindern und sehr wenigen privilegierten taiwanesischen Kindern besucht. Curriculum No. 2 wurde in den ehemaligen Öffentlichen Schulen eingesetzt, und No. 3 war für die Volksschule in den abgelegenen Ortschaften gedacht, in denen vorwiegend Ureinwohner lebten.¹⁴⁴

¹⁴³ Nicht nur die Quote der taiwanesischen Schüler in allen Schulwesen wurde festgelegt. Taiwaner hatten darüber hinaus auch sehr wenige Chancen, im Öffentlichen Dienst zu arbeiten – außer als Lehrer und Polizisten mit niedriger Rangstufe. Mit derselben Tätigkeit verdienten sie weniger als Japaner. Dies galt nicht nur für die Beamten, sondern auch für die Angestellten in der Privatwirtschaft. Vgl. dazu CHOU, Whei-Ming, 1988.

¹⁴⁴ Vgl. CHANG, 1959, S. 39 ff.

Da die Schülerzahlen im elementaren Bereich drastisch zunahmen und die Schulpflicht bereits Ende der 30er Jahre vorgesehen war und schließlich 1943 durchgesetzt wurde, kam in dieser Phase die Einrichtung vieler neuer Mittelschulen. So hat sich die Zahl der Mittelschulen bis zum Ende des Krieges nahezu verdoppelt.¹⁴⁵

Das Phänomen spiegelte sich vor allem in der explosionsartigen Entwicklung im Berufsschulwesen wider. Bis Ende 1945 gab es folglich 9 land- und forstwirtschaftliche Berufsmittelschulen, 9 technische Berufsmittelschulen und 7 Berufsschulen für Handel. Hinzu kam noch eine Berufsmittelschule für Fischerei. Fast $\frac{3}{4}$ der Berufsmittelschulen sind nach 1937 gegründet worden.¹⁴⁶ Die Berufsfortbildungsschulen, die neben der Oberstufe meistens innerhalb der Öffentlichen Schulen fungierten und zu keiner weiterführenden Schule führten, wurden ebenfalls massenhaft ausgebaut. Im Jahre 1944 existierten insgesamt 90 Berufsaufbauschulen- mit der Fachrichtung Haushalt, Landwirtschaft und Technik.¹⁴⁷

Das erweiterte Berufsschulwesen, nicht die Mittelschule, sollte nach dem Plan der Kolonialregierung nicht nur die meisten Schüler nach der Elementarbildung auffangen, sondern auch die zur Industrialisierung Taiwans benötigten Facharbeitskräfte in ausreichender Zahl anbieten, vor allem die letzte Aufgabe gewann immer mehr an Bedeutung, nachdem der Krieg im Pazifik ausgebrochen und Taiwan für den Nachschub von Kriegsgütern unersetzbar war.

In gleicher Weise wurden in der Hochschule Fachrichtungen eröffnet, die zur Erschließung des Südostasiens beitragen sollten. So wurde z.B. in der kaiserlichen Universität zu Taipei ein Forschungsinstitut für tropische Medizin, ein Forschungsinstitut für soziale Gegebenheiten im Süden und ein wissenschaftliches Forschungsinstitut für Ressourcen im Süden ins Leben gerufen. In der Fachhochschule für Handel zu Taipei wurde das Fachgebiet „Wirtschaft im Süden“ eingeführt. Die technische Fachhochschule sowie land- und forstwirtschaftliche Fachhochschule waren ebenfalls Ausbildungs- bzw. Forschungsstelle für „den Sprung nach Süden“.¹⁴⁸

¹⁴⁵ Der Taiwanesische Verein für die Erziehung: Die Entwicklung der Bildung in Taiwan, 1939, S. 809 f.

¹⁴⁶ Ebenda.

¹⁴⁷ Ebenda, S. 902 ff.

¹⁴⁸ Vgl. HSU, 1993, 163 ff.

Zugleich wurden auch alle höheren Schulen von den kriegsbedingten Notmaßnahmen in diesem Zeitraum beeinflusst. So reduzierte man die Schuldauer der Fachhochschule, Universität und Berufsmittelschule ab 1941 um drei Monate. Ab dem Jahr 1944 wurde die Schuldauer der Hochschule und Kollegstufe der Oberschule um sechs Monate verkürzt. 1942 war in allen höheren Schulen eine sog. „Mannschaft zum Dienen des öffentlichen Zwecks“ organisiert. Ihr Ziel war, die Schüler als Arbeitskräfte auf den Feldern und in allen Militäreinrichtungen usw. einzusetzen.

Ab April 1945 wurde durch einen Beschluss des japanischen Parlaments der gesamte Lehrbetrieb mit Ausnahme der Elementarbildung eingestellt. Die Schüler der Oberstufe in der Volksschule und die gleichaltrigen Schüler anderer höherer Schulen (Kinder im Alter von 13 und 14 Jahren) sollten in Militärfabriken oder in anderen militärischen Einrichtungen dienen, während ältere Schüler bzw. Studenten eine Militärausbildung erhielten und als Soldaten in Militärbasen auf der Küste und in Verteidigungsstellungen an Land eingesetzt wurden.¹⁴⁹

3.3.2 Die Lehrerbildung in der dritten Phase

In diese Phase wurde die Lehrerbildung überwiegend von der Einführung der Schulpflicht beeinflusst. Im Zuge der Japanisierung wurden die pädagogischen Lehrerseminare nach Vorbild der Lehrerbildung in Japan zur Pädagogischen Fachhochschule erhoben.

Vor der Einführung der Schulpflicht im Jahre 1943 wurden 1941 zwei neue pädagogische Lehrerseminare eingerichtet, um den wachsenden Bedarf innerhalb von zwei Jahren abdecken zu können. Infolgedessen boten beide pädagogischen Lehrerseminare den zweijährigen Aufbaukurs mit insgesamt 6 Klassen an und zwar für angehende Lehrer in den Öffentlichen Schulen.¹⁵⁰

Infolge der Zusammenlegung der zwei Elementarschularten zur Volksschule konnte auch die Trennung der pädagogischen Lehrerseminare abgeschafft werden. Ab diesem Zeitpunkt gab es keine Differenzen mehr in der Ausbildung zwischen japanischen und taiwanesischen Lehrern.

Parallel zur Einführung der Schulpflicht wurden die pädagogischen Lehrerseminare im Jahre 1943 gemäß der damaligen „Verordnung zur Lehrerbildung“ in Japan zur Pädagogischen Fachhochschule erhoben. Dadurch wurde zum ersten Mal das

¹⁴⁹ Vgl. LEE, 1997, S. 277 ff.

¹⁵⁰ Vgl. ebenda, S. 232, WANG, 1976, S. 108.

Bildungsniveau in der Lehrerbildung mit dem in Japan gekoppelt. Die 2 jüngeren pädagogischen Lehrerseminare und das zweite pädagogische Lehrerseminar zu Taipei wurden als Abteilung für Präparand der anderen drei älteren Pädagogischen Fachhochschulen umgewandelt. Der Vorbereitungskurs in dieser Abteilung dauerte 2 Jahre; ihre Adressaten waren die Absolventen der Oberstufe der Volksschule. Nach dem Vorbereitungskurs schloss sich ein dreijähriger Hauptkurs an. Der Hauptkurs nahm entweder Teilnehmer des Vorbereitungskurses oder Absolventen der Mittelschule auf. Es existierte nach wie vor ein Schnellverfahren zur Lehrerausbildung. Die Teilnehmer wurden nach dem Abschluss als reguläre Lehrer mit niedrigem Rang beschäftigt. Das Schnellverfahren dauerte je nach Schulbildung und Dauer der Tätigkeit als Ersatzlehrer 1 bis 3 Jahre.¹⁵¹

Die Ausbildung der Lehrer für die höheren Schulen, denen die Kolonialregierung von Anfang an Stipendien gab und sie an den Hochschulen in Japan studieren ließ, war 1942 endlich auch in Taiwan möglich. Diese Lehrerbildung fand nicht wie in Japan in der (Kunst)Hochschule und Universität statt, sondern in einer „provisorischen Lehrerbildungsanstalt“, die der Oberschule zu Taipei angliedert war. Es wurden 2 Kurse in Mathematik und Naturwissenschaft (Chemie und Physik) angeboten. Die Ausbildung dauerte 3 Jahre. Alle Schüler bekamen wie die Schüler in den Pädagogischen Fachhochschulen Stipendien und mussten nach dem Abschluss Pflichtdienst ableisten.¹⁵²

Nach Zusammenführung der Volksschule wurde das Curriculum im Elementarbereich revidiert. Alle Unterrichtsfächer wurden in fünf Fachgruppen zusammengefasst. Im Anschluss dazu wurde das Curriculum in der Pädagogischen Fachhochschule umgeändert.¹⁵³

¹⁵¹ Vgl. LEE, 1997, S. 285 ff.

In den Jahren 1941 und 1942 wurde wegen der vorgesehenen Einführung der Schulpflicht zweimal ein „verkürztes Schnellverfahren“ mit der Dauer von jeweils 52 Tagen für Mittelschulabsolventen und sechs Monaten für Absolventen der Oberstufe der beiden Elementarschulen veranstaltet. Insgesamt waren 500 Teilnehmer zugelassen. Vgl. Dazu YOU, 1995, S. 48 f.

¹⁵² Vgl. WU, 1979, S. 1f. Der Verfasser schreibt an dieser Stelle, dass die Geschichte der Lehrerbildung in Taiwan unter japanischer Besatzungszeit durch das Nicht-Vorhanden-Sein der Lehrerbildung für höhere Schulen gekennzeichnet war.

¹⁵³ Es waren folgende 5 Fachgruppen: 1) Fachgruppe für Staatsbürger: moralische Lehre, Bürgerkunde und Philosophie (drei zusammengefasst), Geschichte und Geographie, Japanisch, 2) Fachgruppe für Mathematik und Naturwissenschaft (Physik, Chemie, Biologie zusammengefasst), 3) Fachgruppe für Realien: Landwirtschaft, Industrielehre, Handelslehre und Fischereilehre, 4) Fachgruppe für Kunst: Musik, Zeichnen und Handwerk, Kalligraphie und 5) Fachgruppe für Leibeserziehung: Gymnastik und Kunst der Kampfsportart.

Zum Curriculum der pädagogischen Fachhochschule kamen eine Fachgruppe für Erziehung (Pädagogik, Psychologielehre und Taiwanesisch) und Fremdsprachen (als Wahlfach gedacht)

In dieser Phase ist eine besondere „Pädagogische Fachhochschule“ für die „Schule der Jugendlichen“ eingerichtet worden. Die „Schule der Jugendlichen“ war eine Nachahmung der deutschen Berufsschule, die durch Georg Kerschensteiner die heutigen Züge bekam¹⁵⁴. Sie unterrichtete die Jugendlichen in Berufslehre und in Teilzeit. Eingeführt wurde sie in den zwanziger Jahren. Im Jahre 1939 wurde sie Schulpflicht in Japan, falls die Jugendlichen nach Abschluss der Elementarbildung keine weiterführende Schule besuchten. Ab den 40er Jahren versuchte die Kolonialregierung diese Maßnahme auch in Taiwan einzuführen. Aus Vorsorge wurde diese „Pädagogische Fachhochschule für die Schule der Jugendlichen“ im 1944 gegründet. Den Zugang zu dieser Schule fanden die Absolventen der Mittelschule. Die Schuldauer betrug drei Jahre. Angeboten wurde den Mittelschulabsolventen wie in sonstigen Pädagogischen Fachhochschulen auch ein Schnellverfahren von einem Jahr Dauer. Die Schulpflicht für „die Schule der Jugendlichen“ wurde wegen der Kapitulation Japans in Taiwan nicht mehr verwirklicht.¹⁵⁵

In Bezug auf die Chancengleichheit beider Völker in der gesamten Lehrerbildung lässt sich feststellen, dass in dieser Phase die taiwanesischen Schüler ihren Anteil völlig an die japanischen Schüler verloren haben. Dieser Prozess wurde eigentlich in der letzten Phase bei der *co-education* eingeleitet. Im Jahre 1942 erreichte diese ungleiche Verteilung ihren Höhepunkt mit 89,96% von japanischen Schülern. Dieser Anteil ist danach wegen der Einberufung der Japaner zum Militärdienst leicht gesunken.¹⁵⁶

Der Anteil der Schülerinnen an der Lehrerbildung hat sich infolge des Kriegszustandes erhöht. Nach wie vor fanden die Absolventinnen der Mädchenmittelschulen Anschluss an den Hauptkurs des pädagogischen

dazu. Auch klassisches Chinesisch, das seit 1937 in der Schule abgeschafft wurde, fand im Curriculum der pädagogischen Fachhochschule in der Fachgruppe für Staatsbürger noch seinen Platz. Die Fachgruppe für Realien wurde bei Schülerinnen durch die Fachgruppe Hauswirtschaft (Haushalt und Kinderfürsorge, Schneiderei, Agronomie) ersetzt. Vgl. LEE, 1997, 290 ff.

¹⁵⁴ Vgl. SCHNEIDER, Friedrich, Geltung und Einfluss der deutschen Pädagogik im Ausland, Von R. Oldenbourg Verlag, 1943, S. 166 f.

¹⁵⁵ Vgl. LEE, 1997, S. 254.

¹⁵⁶ Anteil beider Völker in der gesamten Lehrerbildung

| | Japaner | Taiwanesen |
|------|---------------|--------------|
| 1941 | 2212 = 84.64% | 385 = 15.36% |
| 1942 | 2385 = 88.96% | 296 = 11.04% |
| 1943 | 2293 = 86.79% | 342 = 13.13% |
| 1944 | 2364 = 81.86% | 522 = 10.07% |

Statistiken der Kolonialregierung, zusammengefasst in: LEE, 1997, S. 394.

Lehrerseminars bzw. der Pädagogischen Fachhochschule. Aufgenommen wurden sie auch in das einjährige Schnellverfahren. Allerdings haben die Frauen von ihrem Anteil her nie eine beachtliche Rolle in der Lehrerbildung gespielt.¹⁵⁷

3.4 Sozialer Status der Lehrer in Betrachtung auf Lehrerbildungspolitik

In Bezug auf die Lehrerbildungspolitik und Lehrerbildung sind folgende Phänomene zu beobachten, nämlich wie war der Stellenwert der Lehrerbildung bzw. der Lehrer in der japanischen Besatzungszeit und wie wurde sie von den einheimischen Taiwanern aufgenommen bzw. beurteilt.

Wie bereits genannt, benutzten die Japaner die Bildungsmaßnahme als eine Art Kolonialpolitik, deswegen waren die Bildungschancen während der Besatzungszeit für Taiwanern sehr eingeschränkt. Daher bot die Lehrerbildung für taiwanische Schulabgänger nicht nur eine weiterführende Bildungsmöglichkeit nach der Elementarbildung, sondern auch eine von den wenigen Aufstiegsmöglichkeiten in jener Zeit an. Lehrer wurden als Beamte eingestuft und entsprechend besoldet. Bereits in der Ausbildungszeit erhielten die Schüler Stipendien. Sie deckten den Lebensunterhalt und andere Unkosten- Bücher, Reisekosten usw. Alle Schüler wurden auch kostenlos im Internat untergebracht.

Japan, das in die Reihe der Weltmacht aufsteigen wollte und zu den damals wirtschaftlich industriell fortschrittlichsten Ländern zählte, besoldete seine Beamten entsprechend gut. Lehrer verdienten in der Besatzungszeit im Vergleich zu anderen Berufsgruppen ziemlich viel.¹⁵⁸

Da die materiellen Anreize so groß waren, wurde die Lehrerbildung für viele Schulabsolventen immer begehrt. Während 1918 die Bestehensquote bei der Aufnahmeprüfung für die Pädagogischen Schulen bei rund 15 bis 20% lag, wurden zwischen 1922 und 1940 nur weniger als 5 % der taiwanischen Prüfungskandidaten aufgenommen.¹⁵⁹

¹⁵⁷ Der Anteil von Frauen in der Lehrerbildung ist insgesamt sehr gering. Zwischen 1934 und 1939 war der Anteil der Frauen unter 5%. Zwischen 1933 und 1928 war er unter 3%. Vgl. ebenda, S.380 f.

¹⁵⁸ Taiwanische Lehrerinnen verdienen weniger als andere Kollegen. Trotzdem konnte eine junge taiwanische Lehrerin z.B. im Jahre 1905 mit ihrem Monatsgehalt ca. 119-135 Kg Reis kaufen. Eine andere Lehrerin berichtet, als junge Lehrerin habe sie Anfang der 30er Jahre 1,5-mal mehr als ein Polizist und fast so viel wie ein Abteilungsleiter in der Kommunalregierung verdient. Vg. YOU, S. 58. Und WU behauptet: Ende der 20er Jahre konnte ein Lehrer mit seinem Gehalt eine 10köpfige Familie locker ernähren. Lediglich im Ersten und Zweiten Weltkrieg spürte ein Lehrer eine gewisse Not hinsichtlich seines Einkommens. Vgl. dazu WU, 1979, S. 174 f.

¹⁵⁹ Im Jahre 1941 wurden z.B. nur 3.33 % der taiwanischen Prüfungskandidaten aufgenommen. (nur männliche, in diesem Jahre wurde keine einzige taiwanische Schülerin aufgenommen)

Dieses Phänomen änderte sich auch nicht, nachdem der Prozess der Japanisierung beschleunigt wurde und die Anzahl der Mittelschulen wesentlich erhöht worden ist. Ursachen hierfür waren, dass die Absolventen der Mittelschule kaum eine Möglichkeit besaßen eine Hochschule zu besuchen und die Besoldung für sie niedriger war als für angehenden Lehrer.

Zusätzlich zu den finanziellen Aspekten zählte auch das hohe soziale Ansehen der Lehrer. Im Allgemeinen wurden die Lehrer vom Volk geschätzt. Nicht zu leugnen war, dass sich diese hohe Wertschätzung unter der Bevölkerung zum Teil auch auf die Autorität der Kolonialregierung bzw. der amtlichen Behörden und zum Teil auf ihre Herkunft aus der mittleren -oberen Sozialschicht zurückführen ließ.¹⁶⁰

Kritisiert wurden die taiwanesischen Lehrer dennoch sowohl von Japanern als auch von den taiwanesischen Intellektuellen, meistens von den im Japan studierenden bzw. studierten *Gentrys* oder einiger ihrer Stipendiaten. Nach Meinung der Kritiker wurden die taiwanesischen Lehrer von ihrer Haltung bzw. ihrem Einsatz in der Lehrtätigkeit her als nicht engagiert und zu passiv beurteilt. Besonders konnten die taiwanesischen Lehrer aus der Sicht der Kolonialregierung ihre Erwartung nicht erfüllen. Sie waren keineswegs die Pioniere der Japanisierung.¹⁶¹

Nach Untersuchung von WU, Wen-Hsing lässt sich das Phänomen darauf zurückzuführen, dass nicht nur die Ausbildung und Besoldung der taiwanesischen Lehrer schlechter als die der japanischen Lehrer waren, sondern auch dass sie kaum Aufstiegsmöglichkeiten besaßen. Sie wurden von der Schulleitung- fast nur aus Japaner- oft diskriminiert und in ihrem Verhalten beobachtet. Als sich die wirtschaftliche Entwicklung in Taiwan in den 20er Jahren beschleunigte, verließen viele taiwanesischen Lehrer nach der Dienstpflicht das Lehreramt und wechselten in die Industrie- und Handelssektoren. Manche Lehrer studierten weiter in Japan. WU nannte in einer Untersuchung folgende Beispiele: Von den taiwanesischen Absolventen von den pädagogischen Lehrerseminaren in den Jahren 1921 und 1922 blieben nur die Hälfte nach dem dreijährigem Pflichtdienst im Lehramt. 10 Jahre nach dem Abschluss waren nur noch knapp 1/3 als Lehrer tätig. Des Weiteren

Hingegen lag die Bestehensquote bei japanischen Prüfungskandidaten bei 22,28% (männlich) und 53,91% (weiblich). Vgl., LEE, 1997 S. 308.

¹⁶⁰ Die ziemlich hohe soziale Wertschätzung blieb mindestens bis in die 20er Jahre erhalten. Ein ehemaliger Absolvent des pädagogischen Lehrerseminars zu Taipei erzählt, dass er von der Uniform der kaiserlichen Beamten der Lehrer sehr faszinierend war und sich deshalb zu dieser Laufbahn entschied. Als die Wirtschaft in den 20er Jahren boomte, mussten die Lehrer an ihrem sozialen Image ein wenig einbüßen. Jedoch nahmen die Lehrer während der gesamten Besatzungszeit hindurch einen recht hohen sozialen Rang ein. Vgl. WU, ebenda.

¹⁶¹ Vgl. WU, 1979, S. 188 ff.

blieben mehr als die Hälfte der japanischen Lehrer 10 Jahre nach der Ausbildung im Amt.¹⁶² Aufgrund dessen bevorzugte die Kolonialregierung die japanischen Lehrer, abgesehen davon, dass die japanischen Lehrkräfte die Politik der Japanisierung beflügelten.

Interessanterweise wies Wu darauf hin, dass viele der ausgeschiedenen Lehrer später Führungspositionen in allen Bereichen eingenommen haben.¹⁶³

3.5 Fazit

Zusammenfassend betrachtet stellte die Einführung des in Japan erprobten Modells des westlichen Schulwesens eine der wichtigsten Maßnahmen der Kolonialpolitik Japans dar. Die Lehrerbildung gehörte als ein Bestandteil zum von den Japanern in Taiwan installierten Bildungssystem.

Die Bildungsmaßnahmen entsprachen der Entwicklung der Politik in verschiedenen Phasen: Während anfangs Unklarheit über den Status Taiwans bestand, wurde ab der zweiten Phase das Land als „erweiterter Teil Japans“ betrachtet. In der dritten Phase wandelte sich das Land sowohl als „Teil Japans“ als auch „Basis für den Sprung nach Süden“ um. Parallel dazu standen in der ersten Phase die Vermittlung der japanischen Sprache und die dazu nötige Lehrerbildung im Mittelpunkt. Zu dieser Aufgabe wurden Elementarschulen, als „die Öffentliche Schule“ bezeichnet, für Taiwaner eingerichtet.

Neben der Mediziner Ausbildung gehörte die Lehrerbildung zu einer der sehr wenigen weiterführenden Ausbildungsmöglichkeiten für Taiwaner. Sie fand in der Kolonialpolitik, der sog. „Landessprachenschule“ statt und zwar getrennt von den Japanern mit einer insgesamt kürzeren Bildungsdauer. In der zweiten Phase erlebte die Bildungspolitik binnen kurzer Zeit eine große Richtungsänderung. Anfangs wurde zum ersten Mal ein ganzes Schulsystem für Taiwaner geschaffen, allerdings wie gewohnt mit strenger Rassentrennung. Es wurde drei Jahre später mit der Abschaffung der Rassentrennung korrigiert. In der Tat hat sich nicht viel geändert. Die meisten taiwanesischen Kinder scheiterten an der strengen Auslese der japanischen Sprachpolitik, außerdem blieb weiterhin die festgelegte Quote für japanische Schüler unangetastet. Mit der sog. *co-education* verloren die Taiwaner allmählich ihren Anteil in allen Schularten - einschließlich in der Lehrerbildung,

¹⁶² Vgl. WU, 1979, S. 153 ff.

¹⁶³ Vgl. WU, 1979, S. 204 ff. und WU, 1986.

wenn auch im Laufe der Zeit sowohl eine wachsenden Zuwanderung der Japaner als auch eine massive wirtschaftliche Entwicklung zu verzeichnen war.

Diese Benachteiligung blieb bis in die dritte Phase hinein unverändert, ungeachtet der Tatsache, dass damals wegen des Kriegseinsatzes der Taiwanesen die Gleichbehandlung als höchstes Ziel von der Kolonialregierung propagiert wurde. Das Hauptsymbol der „Ungleichheit“ zwischen den Japanern und Taiwanesen, nämlich die seit einen halben Jahrhundert bestehende duale Elementarschule, wurde in dieser Zeit abgeschafft und mit unterschiedlichen Curricula für die einzelnen Volksschularten getarnt.

Am extremsten zeigt sich die quantitative unterschiedliche Verteilung von japanischen und taiwanesischen Schülern im Bereich der Lehrerbildung. Bereits vor dem Kriegsausbruch machten die Japaner einen Anteil von über 70 % an den gesamten Schülern in der Lehrerbildung aus. Dieser Prozentsatz stieg am Anfang der 40er Jahre nahezu auf 90% an. Erst im Verlauf des Krieges änderte sich diese Entwicklung ein wenig. Das Monopol entsprach dem Interesse der Kolonialregierung bzw. der in Taiwan wohnenden Japaner. Mit der Ausbildung der japanischen Lehrer versuchte die Kolonialregierung die Japanisierung der Taiwanesen fest in den Griff zu bekommen. Sie bot den Japanern auch eine Anstellung im Staatsdienst. Die Tatsache, dass ein sehr geringer Teil der Taiwanesen von dieser Politik profitierten, diente bloß als „Köder“ bzw. „Dressurmethode“ der Japanisierung.

Bildungsmaßnahme und Lehrerbildung waren in diesem Sinne völlig politisch instrumentalisiert. Trotz allem wurde die Professionalität der Lehrer in Taiwan durch diese erste reguläre bzw. an das westliche Modell angelehnte Lehrerbildung unter der japanischen Besatzung erreicht.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Trotz dieser Tatsache wissen wir aus der Statistik der Kolonialregierung, dass in der Expansionsphase der Öffentlichen Schulen Ersatzlehrer massenhaft eingesetzt wurden. 1920 erreichte der Anteil der Ersatzlehrer seinen Höhepunkt - mit 46,1%. Mit dem Ausbau der Pädagogischen Schule ist dieser Anteil im Jahre 1932 auf knapp 10 % gesunken. Danach stieg dieser Anteil wieder. Im Jahre 1943 waren, bedingt durch die Kriegssituation, 30,6% der Lehrer Ersatzlehrer. Lehrer für die Sekundarstufe in Taiwan auszubilden, wurde von der Kolonialregierung für die 50jährigen Besatzungszeit mit Absicht völlig vernachlässigt. Rekrutiert wurden alle Lehrer in der Sekundarstufe aus Japan, sodass in den knapp 100 Mittelschulen und Berufsmittelschulen de facto kein Taiwanese als Lehrer tätig war. Vgl. dazu WU, 1979, S. 1 und S. 162 f.

III. Kontinuität und Diskontinuität – Entwicklung des Pädagogischen Hochschulwesens, sein chinesischer Ursprung und Weiterentwicklung in Taiwan

Die in Taiwan in den 90er Jahren reformierte Lehrerbildung stellt ein Ergebnis hundertjähriger Entwicklung dar, sowohl auf dem Festland Chinas als auch in Taiwan. Im folgenden Kapitel sind wichtige Faktoren, die zur Lehrerbildung Taiwans in den 90er Jahren führten, zu untersuchen. Zuerst wird die Entstehung der Lehrerbildung in der kaiserlichen sowie in der republik-chinesischen Zeit auf dem Festland dargestellt, einschließlich der Übergangsphase von 1945 bis 1949, d.h. der Zeit zwischen dem Kriegsende und der kommunistischen Machtergreifung in China. Anschließend sind die Wege zur Vollendung eines pädagogischen Hochschulwesens zu verdeutlichen, wobei immer lehrerbildungspolitische, hochschulorganisatorische und hochschulcurriculare Betrachtungsweisen im Auge behalten werden.

1. Entstehung bzw. Entwicklung der Lehrerbildung in kaiserlichen China

Die jahrtausendlang traditionellen Bildungssysteme in China wurden im 19. Jahrhundert aufgegeben und durch die vom Westen übernommenen Bildungsmaßnahmen ersetzt. Dazu gehörte eine völlig neue Lehrerbildungspolitik bzw. Lehrerbildung. Bevor dies geschehen ist, fungierte die Lehrerschaft in China als Anhängsel der gesamten Prüfungssysteme.

In dieser Phase wurden die Grundzüge der Lehrerbildung in China gelegt. Ihre Fortsetzung fand sogar mit der Flucht der chinesischen Nationalisten in Taiwan statt.¹⁶⁵

1.1 Erste Bildungsmaßnahmen zur Modernisierung Chinas und Entstehung des Gedankens über eine Lehrerbildung

China bezeichnete sich bis zum ersten Kontakt mit den westlichen Kolonialmächten als "Himmliches Reich" oder "Land in der Mitte der Erde". Die Berührung im Rahmen des Kulturaustausches, des Außenhandels und der Missionsarbeit mit den westlichen Mächten, die ihre Kolonisierungsprozesse auf der ganzen Welt und schließlich im Osten energisch vorantrieben, führte zu einer Überforderung Chinas. Nach einer Reihe von Niederlagen bei

¹⁶⁵ Diese Lehrerbildungspolitik bzw. Lehrerbildungsmaßnahmen entwickelten sich auch nach 1949 in der Volksrepublik China weiter. In dieser Arbeit wird diese Entwicklungslinie nicht erforscht.

Auseinandersetzungen mit westlichen Mächten sind Reformen zwangsläufig eingeleitet worden.¹⁶⁶

Neben der Aufrüstung stand im Mittelpunkt dieser Reformmaßnahmen die Gründung einer Reihe von Schulen nach westlichem Modell.

Aufgrund der Konzentration aller verfügbaren Mittel auf das Verhandeln bzw. die Konfrontation mit den westlichen Mächten kam es zur Gründung von ausschließlich drei Arten von Schulen, nämlich Fremdsprachenschulen, Militärakademien und Berufsschulen in Maschinenbau, Bergbau und Telegrammkunde. Überwiegend waren die Lehrer -mit Ausnahme der Lehrer in den Fremdsprachenschulen- Ausländer.

Grundlegende Reformen nach westlichem Modell, wie z.B. eine grundlegende Reform der Grundschule, standen dabei nicht im Mittelpunkt der Überlegungen, sondern bei diesen Reformen handelte es sich in erster Linie um ein schnelles Verfahren zur Aneignung bestimmter Wissensgebiete und -inhalte. Die tausendjährigen traditionellen Beamtenprüfungssysteme samt ihrer Vorbereitungsschulen in mehreren Stufen blieben demnach Hauptträger der Bildungsmaßnahmen.¹⁶⁷ Zweifel gegen den Effekt solcher Bildungsunternehmen wurden bereits von den Zeitgenossen geäußert, wobei Hauptkritikpunkte die „Improvisation“ und Oberflächlichkeit dieser Bildungsreformen bildeten.

Die Hoffnung mit diesen Bildungsmaßnahmen, die technisch-praktischen Charakter besaßen, China in der Konfrontation mit dem Ausland zu unterstützen, zerbrach endgültig, als China den Krieg gegen Japan im Jahre 1895 mit hohem Verlust bzw. Reparationsleistungen verloren hatte. Als das ganze Land von der Niederlage im Krieg gegen Japan (1895) total erschüttert wurde, fragten die Gelehrten aus dem akademischen Kreis nach dem Grund, warum China gerade von dem neu reformierten Nachbarland besiegt wurde, trotz der Jahrtausend bestehenden chinesischen Überlegenheit. Ihrer Auffassung nach waren die jahrzehntelangen einzelnen Versuche zur Stärkung Chinas völlig vergebens. Eine grundlegende,

¹⁶⁶ GUO, Ting-Yi, Grundriss der chinesischen Geschichte in moderner Zeit 1980, S. 49f.

¹⁶⁷ Die Schulen wurden alle von den Beamten vor Ort mit der Genehmigung des kaiserlichen Hofes gegründet. Vgl. dazu TIAN, Pei-Lin, Erziehung und Kultur II, Wu-Nan Verlag, Taipei, 1987, S. 572-573. Tian war Schüler von Edward Spranger in seiner Berliner Zeit. Er hat als Dekan der pädagogischen Fakultät an der Pädagogischen Universität zu Taiwan viel zur Forschung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik beigetragen.

umfassende Reform im Bildungssystem war für sie die einzige sinnvolle Reaktion auf diesen Schicksalsschlag.¹⁶⁸

Unter den Gelehrten waren zwei von großer Bedeutung. Der Gelehrte Kang, You-Weil organisierte in Peking eine Kundgebung und Petitionsaktion von 1200 *Ju-Rin*, d.h. Leute, die den akademischen Grad und Titel der staatlichen Prüfung auf der Provinzebene trugen und zugleich als Prüfungskandidat in Peking berechtigt waren. In ihrem Brief an den Kaiser verlangten sie nicht nur die Modernisierung des Militärwesens, sondern auch eine Reform von Grund auf, die auf politisch-juristischer und sozialer Ebene basierte. Diese Aufforderung, die zwar nicht von der Regierung sofort angenommen wurde, fand aber ein sehr großes Echo im ganzen Reich.¹⁶⁹

Das Thema Bildungsreform hat Kang in seiner Petition zwar nicht direkt erwähnt, ihre Bedeutsamkeit wird jedoch durch die Schrift von Kang's Schüler Linag Qi-Chou offensichtlich. In seinem berühmten Buch „Allgemeine Gedanken über die Reform“ (erschienen 1896) behandelt er die Themen wie z.B. „über die Schule“, „über staatliche Prüfung“, „über wissenschaftliche Vereine“, „über die Erziehung von Frauen“ und zuletzt „über die Lehrerbildung“ usw. Das Thema „Lehrerbildung“ wurde zum ersten Mal in China behandelt, wobei er die Lehrerbildung als Grundlage aller Bildungsmaßnahmen ansah.¹⁷⁰

In diesem Aufsatz kritisiert er weiterhin den Einsatz der ausländischen Lehrer in den neu gegründeten Schulen, die China im Zuge ihrer Modernisierung nach westlichem Modell aufgebaut hat. Er nannte z.B. folgende Fehler: Es bestehen immer Verständigungsprobleme; die ausländischen Lehrer kennen das lernpsychologische Merkmal der Chinesen nicht, die Schüler werden von den Lehrern beeinflusst und verlieren dadurch ihre Identität; die Lehrer stammen aus allen Ländern, haben verschiedene Ausbildungswege; dadurch entstehen Probleme in der Schule; für die nicht geeigneten Lehrer bezahlt man doch mehrfach als für die einheimischen Lehrkräfte. Er kam zu der Schlussfolgerung, dass man, um die alte Bildungsmaßnahme zu entfernen und die neue zu fördern, in erster Linie die pädagogische Fachschule ins Leben rufen muss. Am dringendsten sind für ihn die Errichtung der neuen Volksschule und der Aufbau der damit verbundenen

¹⁶⁸ GUO, ebenda.

¹⁶⁹ In der totalen militärischen Niederlage war diese Forderung, die im Vordergrund stand, denkbar logisch. Vgl. dazu KANG, You-Wie u.a.: Petition von Prüfungskandidaten an den Kaiser. In:

¹⁷⁰ Vgl. LIANG, Chi-Ciao: Gesamtwerk, Aufsätze I. Bd., *Chong Hua* Verlag, Taipei 1960, S. 34-37.

Lehrerbildungsanstalten. Diese Maßnahmen bilden für ihn die Basis und Wurzel aller Bildung.

In seiner „persönlichen Meinung zur Bildungspolitik“ propagierte er „die dreistufige Lehrerbildung“, nämlich die pädagogische Mittelschule, das *Normal College* und die Pädagogische Universität, die mit einem Forschungszweck verbunden ist.¹⁷¹

Zum Lehrinhalt der Lehrerbildung äußerte er sich wie folgt: „Die Studenten müssen 1. die traditionelle konfuzianische Lehre lernen. 2. die Geschichte des eignen Landes kennen. 3. Chinesisch beherrschen und die Etymologie vertiefen. 4. Kenntnisse über das Ausland haben. 5. sich in einem bestimmten Fachwissen spezialisieren. 6. Fremdsprachen lernen. Die Studenten müssen sich die oben genannten Punkte nicht nur aneignen, sondern auch die von ihnen gelernten anderen beibringen können.“¹⁷²

Diese Schrift gilt als das wichtigste Dokument zur Gründung der Lehrerbildung Chinas. Und Liang wurde als ein Wegbereiter in der chinesischen Lehrerbildung angesehen.

1.2 Die Entwicklung der Lehrerbildung im kaiserlichen China

Nachdem die Veröffentlichung von Liang's „Allgemeine Gedanken über die Reform“ überall im Lande breites Echo fand, begann die Regierung seine Vorschläge aufzugreifen und umzusetzen.

Der Minister für Post und Verkehr, SHENG hatte im Jahre 1897 in Schanghai die Schule „Shanghai-Gong-Hsue“ [chinesisch: Öffentliche Schule zu Schanghai, der Verf.] gegründet. Diese Schule gliederte sich in 4 Abteilungen, nämlich in die Abteilung der Lehrerbildung, die Abteilung der Grundschule, die Abteilung der Mittelschule und zuletzt die Abteilung der Hochschule. Dabei wurde die Abteilung für Lehrerbildung mit 40 ausgewählten Schülern zuerst in Betrieb genommen. Diese Lehrerbildungsabteilung war die erste Lehrerbildungsanstalt in China.¹⁷³

In seinem „Bericht über die Spenden von Kaufleuten für die Errichtung der „Öffentlichen Schule zu Schanghai“ meinte er: Lehrerbildung ist die Grundlage der Erziehung, deshalb sucht man im Ausland die Lösung zur Klärung der schulischen

¹⁷¹ Ebenda.

¹⁷² Ebenda.

¹⁷³ Vgl. SHU, Hsing-Cheng: Historische Materialien über die Erziehung im modernen China Bd.1, Chonghua Verlag, 1938 Shanghai, S. 36-39.

Angelegenheit in der Lehrerbildung. Er betonte die Wichtigkeit der Lehrerbildung und verwirklichte diese Idee, die der Gelehrte Liang vertrat.¹⁷⁴

Über die Initiative der Zentralregierung hinaus wurde das Thema Aufbau und Organisation der Lehrerbildung auch regional von den Beamten auf der lokalen Ebene vorangetrieben. Sie sind meistens diejenigen, die vor dem Sino-Japanischen Krieg die sog. Neue Schule energisch gefördert hatten. Einer von den berühmten Beamten Chang, Chih-Dong, war ein mächtiger kaiserlicher Hochkommissar mit Sitz in den Südprovinzen.

Er wies z.B. auf die Besonderheit und Wichtigkeit der Lehrerbildung beim Aufbau des Schulsystems hin: „Wie ich weiß, alle Lehrer im Ausland, sowohl in der Volksschule als auch in der Mittelschule, stammen aus der Schule für die Lehrerbildung. Deswegen ist Schule für die Lehrerbildung aller Ursprung der Erziehung. Sie ist von außerordentlicher Bedeutung“. Ein Jahr danach hat er am kaiserlichen Hof die Bitte nach Einrichtung eines Pädagogischen Lehrerseminars, geäußert.¹⁷⁵

Zu dieser Zeit begann auch das Engagement privater Träger beim Aufbau der Lehrerbildung. So ist z.B. das erste private Pädagogische Lehrerseminar im Jahre 1887 auf Privatinitiative hin gegründet worden.

Mit allen diesen Bemühungen fand die Lehrerbildung schließlich auch einen Platz in der ersten chinesischen Schulordnung aus dem Jahre 1902, allerdings als Anhängsel anderer Schularten.¹⁷⁶ Es wurde festgeschrieben, dass die Universität eine Lehrbildungsabteilung einrichten und jede höhere Schule sich eine Lehrbildungsanstalt zulegen sollte. Der Lehrplan in dieser Phase lässt sich dadurch kennzeichnen, dass z.B. in der Lehrerausbildung für die weiterführende Schule alle Fächer belegt werden mussten. Die Studenten *des Normal Colleges* studierten alle Fächer ohne eine bestimmte Fachrichtung. Gültigkeit besaß diese Regelung sowohl für die erste Lehrbildungsanstalt, nämlich die „Öffentliche

¹⁷⁴ Vgl. SHENG, Hsuan-Huai: Restniederschrift in der Behausung eines Dummen, *Taipei Country* 1974, S. 81, hervorgehoben von HUANG; Shih-Jia: Aufsatzsammlung über Lehrbildungsgeschichte, Taipei 1994, S.31.

¹⁷⁵ Chang ist eine der bedeutendsten Persönlichkeit in der Endphase der Qing Dynastie. Als junger Erziehungsminister der Provinz Hu-Bei hat er sich im Aufbau verschiedenen Schule engagiert. Später war er eine der Hauptfigur in der Modernisierung bzw. Reform Chinas geworden. Vgl. Große Enzyklopädie von China – Band Erziehungswissenschaft, Shanghai/Beijin 1985, S. 513.

¹⁷⁶ Bis dahin sind viele Schule bereits im Bestehen. Sie sind entweder von den Beamten auf der Provinzebene, die direkte Konfrontation mit Ausländern erlebte, oder von der Kirche gegründet. Sie wurden mit der ersten Schulordnung Chinas in ein System gebracht. Diese erste Schulordnung wurde aber nicht verwirklicht, erst die Schulordnung von 1904 fand ihre Verwirklichung. Vgl. dazu SHU, 1938, S. 66 ff.

Schule zu Schanghai“, als auch für die „Lehrerbildungsabteilung“ der Universität zu Peking.¹⁷⁷

Mit Hilfe der ersten chinesischen Schulordnung aus dem Jahr 1902 wurde einerseits die Stellung der Lehrerbildung in der revidierten Schulverordnung aus dem Jahre 1904 mit einem eigenständigen Pädagogischen Schulsystem gestärkt, andererseits folgendes geregelt: Neben der allgemeinen Oberschule ist das pädagogische Lehrerseminar auf der Oberschulebene für die Volksschullehrerbildung vorgesehen. Ein neues *Normal College* ist in jeder Provinzhauptstadt für die Ausbildung der Lehrer an der weiterführenden Schule und dem pädagogischen Lehrerseminar zu gründen und neben der allgemeinen Universität ins Leben zu rufen. In der Technischen Hochschule, Agrarhochschule und Wirtschaftshochschule sollte man auch jeweils eine Ausbildungsstätte zur Ausbildung der Lehrer in einzelnen berufsbildenden Schulen einrichten.¹⁷⁸

Im Jahre 1907 wurde per Dekret vom Erziehungsministerium (gegründet im Jahre 1901) ein erstes pädagogisches Lehrerinnenseminar für die Ausbildung der Lehrerinnen in China vorgesehen.¹⁷⁹

Über die regulären Formen der Lehrerbildung hinaus wurden in der Entstehungsphase der gesamten vom Ausland übernommenen Schulsysteme bereits verschiedene Schnellverfahren in der Lehrerbildung von der Zentralregierung eingeführt bzw. gesetzlich geregelt. Sie waren ein Schnellverfahren zum Erlangen der Lehrbefugnis und wurden meistens von dem *Normal College* oder dem pädagogischen Lehrerseminar nebenher angeboten. Auf diese Weise versuchte man den Lehrermangel, vor allem in ländlichen Gegenden zu beheben. Laut einer Untersuchung aus dem Jahre 1907 ließen sich ca. 71% der angehenden Lehrer im Schnellverfahren ausbilden. Wobei sich der Prozentsatz der im Schnellverfahren sich befindenden Schüler in der Lehrerbildung einige Jahre später (1910) auf 52% reduzierte, da die ersten Jahrgänge der Schüler bzw. Studenten in dem

¹⁷⁷ Die Fächer waren Ethik, klassische Werke des Konfuzianismus, Pädagogik, Kalligrafie, Aufsatzschreiben, Mathematik, chinesische und ausländische Geschichte, Geographie Chinas und des Auslandes, Naturkunde, Physik, Chemie, Fremdsprachen, Zeichnen und Gymnastik. Vgl. dazu „Kaiserliche Verordnung zur Hochschule“. In: TAGA, Shugoro: Materialien zur chinesischen Bildungsgeschichte in der Neuzeit, 1976, S. 137 ff.

¹⁷⁸ CHANG, Chih-Dong: Die an den Kaiser eingereichte und dann von ihm genehmigte Schulordnung, *Wun-Hai Verlag, Taipei Country* 1966, S. 331.

¹⁷⁹ Erziehungsministerium der Qing-Dynastie, Auszug/Zusammenfassung aus dem Bericht und amtliches Schreiben des Erziehungsministeriums, Vol 3, Nachdruck, *Taipei Country* 1986, S. 223.

pädagogischen Lehrerseminar bzw. in den *Normal Colleges* die Lehrerbildung beendet hatten.¹⁸⁰

Die Dauer der Ausbildungszeit der Lehrer variierte dabei in Abhängigkeit vom eingeschlagenen Bildungsweg: Das Studium in den *Normal Colleges* dauerte 4 Jahre. Das erste Studienjahr war für das allgemeine Studium gedacht. Laut der „Verordnung am *Normal College*“ von 1904 hatten die Studenten ab dem zweiten Schuljahr die Wahl zwischen den Gruppen Sprachen (chinesische Literatur, Englisch und Deutsch oder Französisch), Geschichte-Geographie, Mathematik-Physik-Chemie und Naturkunde (Botanik, Zoologie, Biologie, Mineralogie und Agronomie) zu treffen. Nach dem Studium gab es ein „Vertiefungsjahr“, in dem bestimmte Fächer vertieft studiert wurden. Es war freiwillig und wurde in der Praxis selten durchgeführt. Das „Studium Generale“ umfasste Ethik und Moral, Ursprung der klassischen Werke verschiedener Schulen, chinesische Literatur, Japanisch, Englisch, Rhetorik, Mathematik und Gymnastik. Das Fach Erziehungswissenschaft bestand aus einer Fächerkombination aus Grundwissen der Erziehung, Didaktik und Lehrmaterial, Forschung sowie Praktikum: Das Grundwissen der Erziehung ließ sich wiederum in Erziehungstheorie und deren Anwendung, Bildungsgeschichte, Verordnungen in der Erziehung und Schulhygiene untergliedern. Im dritten Studienjahr sollten die oben genannten Fächer mit 4 Wochenstunden und im vierten Studienjahr mit 8 Wochenstunden studiert werden. Ein anderes herausragendes Fach war Psychologie. Es war auch Pflichtfach nach dem ersten Studienjahr.¹⁸¹

Die Ausbildung in dem pädagogischen Lehrerseminar dauerte 5 Jahre. Der Lehrplan des pädagogischen Lehrerseminars umfasste: 1. Moralerziehung, 2. Pädagogik, 3. Konfuzianische Lektüre, 4. Chinesische Literatur, 5. Geschichte, 6. Geographie, 7. Mathematik, 8. Naturkunde, 9. Chemie und Physik, 10. Schreibkunst, 11. Malen, 12. Turnen mit insgesamt 36 Wochenstunden (1903),

¹⁸⁰ CHEN, Xue-Xun: Nachschlagmaterial für die Lehrtätigkeit in Bildungsgeschichte im modernen China, „Volkserziehung“ Verlag, Peking 1986, S. 301, 319 und 336. Diese Statistik wurde zitiert in: WU, Cheng-Tsu/HUANG Shi-Jia: Rückblick auf die Lehrerbildung unseres Landes. In: Forschungsinstitut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Universität zu Taiwan (Hrsg.): Gesammelte Schriften für Material über die Erziehung, No. 22, Sammelchrift für die Lehrerbildung, Taipei 1997, S. 1-25, hier S. 4.

¹⁸¹ Vgl. TAGA, Shugoro: 1976, S. 314 ff., zusammengestellt in: TANG, Wei-Ling: Das Lehrerbildungssystem für die Sekundarstufenlehrer und das Curriculum des die Professionalität fördernden pädagogischen Studiums. In: *National Institute Educational Ressources and Research* (Hrsg.), 1997, S. 179-204, hier S. 183. TANG weist darauf hin, dass dieser Lehrplan eine reine Kopie der „Revision der Ordnung zum *Normal College*“ von Japan ist.

wobei das Fach Pädagogik aus den Teilfächern Bildungsgeschichte, Prinzipien der Erziehung, Didaktik, Verordnungen in der Erziehung, Schulverwaltung und zuletzt dem Praktikum bestand.¹⁸²

Die Ausbildungsdauer im Schnellverfahren war von Fall zu Fall bzw. von Ort zu Ort sehr unterschiedlich.

An dieser Stelle ist besonders hervorzuheben, dass das ganze Lehrerbildungssystem, einschließlich der Verordnung aus dem Jahre 1904 eine reine Nachahmung der Japaner darstellte. Die damalige chinesische Regierung sandte Beamte und Schüler nach Japan, um sowohl die Lehrerbildung und das Studium vor Ort zu untersuchen, als auch das Ziel eines Transfers japanischer Bildungselemente zu erreichen. Es beteiligten sich dabei viele Japaner als Lehrer an der Lehrerbildung in China. Fast alle Verordnungen in Japan- auch bezüglich der Lehrerbildung wurden beispielsweise von der damals bekannten Zeitschrift „Die pädagogische Welt“ ins Chinesische übersetzt und in der Verabschiedung chinesischer Verordnungen darauf Bezug genommen.¹⁸³

Wenn man die Merkmale der chinesischen Lehrerbildung, das Lehrerbildungssystem, die Bildungsdauer, das Verfahren, die Lehrinhalte näher betrachtet, kann man wohl die Ähnlichkeit mit der japanischen Lehrerbildung feststellen, die ihrerseits wiederum eine Imitation der westlichen Lehrerbildungsvorgaben darstellt.

In den letzten Jahren der Qing-Dynastie gab es den Versuch, eine Verfassung zu verkünden, die eine Schulpflicht und verstärkte Lehrerbildung vorsah. Dieser Versuch wurde erst nach der Revolution von der chinesischen Republik fortgesetzt.

1.3 Fazit

China hat im Laufe seiner Modernisierung einen Verwestlichungsprozess eingeleitet, der seinen Niederschlag auch im Bildungswesen bzw. der Bildungspolitik fand. Gerade im Bereich der Lehrerbildung wie auch bei allen anderen erzieherischen Maßnahmen spielte die Übernahme westlicher Standards und Regelungen eine wichtige Rolle. Eine von der Zentralregierung gesteuerte Lehrerbildungspolitik bildete im Rahmen dieses Prozesses das höchste Ziel. Als

¹⁸² Vgl. CHANG, He-Huai: Das Curriculum und die Planung des Lehrmaterials in der Lehrerbildung der Qing-Dynastie. In: *Guo-min-jiao-Yu* (Volksschulbildung), Vol.35, No. 3/4, Dez. 1994, S. 44-52, hier S. 45

¹⁸³ Vgl. TANG, ebenda und HUANG, Shi-Jia: Aufsatzsammlung über Bildungsgeschichte, 1994, S. 26 ff.

Vorbild hierfür stand die japanische Lehrerbildung¹⁸⁴, wobei die folgenden Merkmale an mehreren Stellen der Literatur genannt werden.

1. Lehrerbildung galt als eine Maßnahme zur Stärkung des Landes. Die Ausbildung war immer militärisch geprägt.
2. Bis auf wenige Ausnahmen war Lehrerbildung von der Regierung gesteuert; private Lehrerbildungsanstalten bildeten die Ausnahme.
3. Da die chinesische Lehrerbildung eine Nachahmung ausländischer Lehrerbildung darstellte, war das Curriculum damals bereits sehr sachkundig.
4. Die Regierung bot den Lehrerstudenten/Schülern in dem Pädagogischen Lehreseminar und im *Normal College* Verpflegung und ein Stipendium. Des Weiteren bestand eine Berufsausübungspflicht.
5. Der Schwerpunkt lag in der Bildung der Grundschullehrer bzw. Lehrer an der weiterführenden Schule, wobei die Bildung der Lehrer im Berufsschulwesen auch nicht vernachlässigt worden ist.

2. Lehrerbildung in der chinesischen Republik

Auf der Basis der in der Monarchie festgelegten Lehrerbildungsmaßnahmen wurde die Lehrerbildung in der chinesischen Republik weiter entwickelt. Sie erfuhr jedoch im Laufe der Zeit mehrmals Umgestaltung bzw. Erneuerung. Kennzeichen dieser Entwicklung war das Hin und Her zwischen einem selbständigen Lehrerbildungssystem und einer Lehrerbildung, die in das gesamte Schulsystem integriert ist. Die erste Form gewann schließlich die Oberhand. Der Lehrplan hat sich dabei im Laufe der Zeit kaum verändert.

2.1 Lehrerbildung in den ersten Jahrzehnten nach der Revolution und die Umwandlung nach 1922

Bei Gründung der Republik befand sich das Amt des Erziehungsministers in Händen des berühmten Revolutionärs und Gelehrten, TSAI, Juan-Pai, der im selben Jahr (Juni 1912) die nationale Bildungskonferenz in Peking einberief. Ihre Hauptaufgabe lag in der Beratung des gesamten Schulsystems und aller Schulordnungen. Im September fand die Verfassung einer „Verordnung zum

¹⁸⁴ Die japanische Lehrerbildung ließ sich wiederum als eine Nachahmung des preußischen Modells verstehen. Vgl. dazu LEE, Jie-Chuan: Der Einfluss Japans auf die Lehrerbildung in der späteren Qing-Dynastie. In: Zentrum für historische Materialien über die Republik China (Hrsg.): Aufsatzsammlung über die Beziehung zwischen China und Japan in fast einhundert Jahren, Taipei, 1992, S. 117-126.

Schulsystem“ vom Erziehungsministerium statt. Darin wurden auch die Themen „das Pädagogischen Lehrerseminars“ und das Normal College behandelt.¹⁸⁵

Unmittelbar danach verabschiedete man eine „Verordnung zur Lehrerbildung“ und eine „Verordnung zum pädagogischen Lehrerseminar“. Im darauf folgenden Jahr (1913) wurde eine „Verordnung am *Normal College*“ bekannt gegeben.

Diese drei Verordnungen bildeten die wichtigste Rechtsgrundlage der Lehrerbildung in den Gründungsjahren der Republik. Die meisten Maßnahmen der Qing-Dynastie wurden darin übernommen bzw. fortgesetzt.

Die Grundschullehrerbildung und Ausbildung der Lehrer für die höheren Schulen wurden weiterhin getrennt betrieben. Sie waren nahezu ausschließlich öffentlich und wurden von der jeweiligen Bezirks- und Provinzregierung getragen. Die Ausbildungszeit im pädagogischen Lehrerseminar dauerte 5 Jahre, gegliedert in einen einjährigen Vorbereitungskurs und einen vierjährigen Hauptkurs. Der Vorbereitungskurs war für die Absolventen der Grundschule vorgesehen und führte zum Hauptkurs. Das Schnellverfahren am Pädagogischen Lehrerseminar dauerte bloß ein Jahr. Ihre Adressaten waren die Absolventen der höheren Schule. Der Lehrplan ähnelte dem aus der kaiserlichen Zeit.¹⁸⁶

Das Studium an den *Normal Colleges* dauerte 4 Jahre (ein Jahr Vorbereitungskurs und drei Jahre Hauptkurs), seine verkürzte Form 2 Jahre. Die Schüler bzw. Studenten bekamen nach wie vor Stipendien. Für das vorzeitige Ausscheiden aus dem Lehramt verlangte die Regierung Bußgeld. Nur ein sehr kleiner Teil der Studenten musste sein Studium selbst finanzieren. Für ihn bestand aber auch die Pflicht, einige Jahre als Lehrer zu arbeiten. Die Lehreranwärter aus der sogenannten verkürzten Form mit Stipendium (ein Jahr an dem pädagogischen Lehrerseminar und zwei Jahre am *Normal College*) mussten zwei bzw. vier Jahre als Lehrer tätig sein.

Der Lehrplan für die reguläre Lehrerbildung am *Normal College* entsprach weitgehend demjenigen der kaiserlichen Epoche. Laut der „Verordnung zum Lehrplan am *Normal College*“ umfasste das Studium einen einjährigen Vorbereitungskurs und einen dreijährigen Hauptkurs. Im Vorbereitungskurs wurde z.B. Ethik, Chinesisch, Englisch, Rhetorik, Mathematik, Zeichnen, Musik und Gymnastik angeboten. Während früher in der kaiserlichen Zeit 4 Fächergruppen im

¹⁸⁵ CHEN, Xue-Xun: Nachschlagmaterial für die Lehrtätigkeit in „Bildungsgeschichte in der Neuzeit Chinas“, Volkserziehung Verlag, Peking 1986, S. 651

¹⁸⁶ Ebenda, S. S. 676-690.

Hauptkurs existierten, bestand jetzt die Auswahl zwischen 6 Fächergruppen, jeweils zwischen Chinesisch, Englisch, Geschichte-Geographie, Mathematik-Physik, Physik-Chemie und Naturkunde. In jeder Gruppe hatten die Studenten eine Fächerkanone zu belegen, damit die angehenden Lehrer später gleichzeitig in verschiedenen Fachbereichen eingesetzt werden konnten. An Stelle des Faches „Pädagogik“, dem eine Monopolstellung im gesamten Lehrplan zukam, trat jetzt das Fach „erziehungswissenschaftliche Studien“ mit den Einzelfächern Psychologie, Pädagogik, Bildungsgeschichte, Didaktik, Schulhygiene, Bildungsrecht und praktische Studien/Praktikum.¹⁸⁷

Da der Bedarf an Lehrkräften so groß und nicht zu decken war, mussten über alle regulären und verkürzten Lehrerbildungsformen hinaus noch einige Notmaßnahmen ergriffen werden. So konnte z.B. im Prinzip jeder Hochschulabsolvent als Lehrer in der weiterführenden Schule arbeiten.

Im Jahre 1920 waren 9 *Normal Colleges* vorhanden. Im Jahre 1922 waren es 385 Pädagogische Lehrerseminare mit 43846 Schülern im ganzen Land.¹⁸⁸

Das gesamte Lehrerbildungssystem, das zu dieser Zeit trotz verschiedener Kurzausbildungsformen den Bedarf an Lehrern noch nicht ausreichend decken konnte, erfuhr im Jahre 1922 mit der gesamten Bildungsreform eine Umwandlung. In diesem Jahr hatte der Landesverband des Pädagogenvereins seinen achten nationalen Kongress veranstaltet, um Beratungen über eine mögliche Bildungsreform nach US-amerikanischem Modell durchzuführen. Dieser Vorschlag fand seine Realisierung im neuen Erlass zum gesamten Schulsystem im selben Jahr.¹⁸⁹

¹⁸⁷ Vgl. ebenda

Die Gruppe Chinesisch umfasste Chinesisch, Wissenschaft zu Chinesisch, Geschichte, Philosophie, Ästhetik und Sprachwissenschaft. Die Gruppe Englisch umfasste Englisch, Chinesisch, Wissenschaft zu Chinesisch, Geschichte und Sprachwissenschaft. Die Gruppe Geschichte-Geographie umfasste Chinesisch, Wissenschaft zu Chinesisch, Geschichte, Geographie, Recht und Wirtschaft, Archäologie und Anthropologie. Die Gruppe Mathematik-Physik umfasste Mathematik, Physik, Chemie, Zeichnen, Handwerk, Astrologie und Meteorologie. Die Gruppe Physik-Chemie umfasste Mathematik, Physik, Chemie, Zeichnen, Handwerk, Astrologie, Meteorologie. Die Gruppe Naturkunde umfasste Chemie, Zeichnen und Handwerk, Botanik, Mineralogie und geologische Beschaffenheit, Physiologie und Hygiene und Landwirtschaftswissenschaft.

¹⁸⁸ Vgl. ebenda

¹⁸⁹ Vgl. TANG, Liang-Yan u.a. (Hrsg.): Materialsammlung der Bildungsgeschichte im modernen China, Jiao`Yu`Verlag, Shanghai 1991, S. 990 ff. -993

Zwei bekannte amerikanische Pädagogen, John Dewey (1859-1952) und Paul Monroe (1869-1947), haben die Entscheidung zu diesem Schritt maßgeblich beeinflusst. Beide waren als Redner bzw. Gastprofessoren nach China eingeladen. Während Dewey während seines Aufenthaltes mit seiner Vortragsserie die chinesischen Intellektuellenkreise - weit über die Pädagogen hinausfaszinierte, war Paul Monroe direkt an der Ausarbeitung des neuen Schulsystems beteiligt. Der

Die Lehrerbildung wurde demnach -wie in der ersten Verordnung (1902) in der Qing-Dynastie- in das normale Schulsystem integriert und verlor damit ihre Eigenständigkeit.

Infolgedessen war in der allgemeinen Universität eine pädagogische Fakultät oder eine Fachrichtung für Pädagogik, *department of education*, vorgesehen. Die Monopolstellung des *Normal Colleges* fand hierbei ihr Ende. Um das Ansehen der bereits existierenden *Normal Colleges* zu erhöhen, wurden diese zu Pädagogischen Universitäten erhoben. Im Zuge der Schulreform fand jedoch die Umwandlung von fünf der sechs *Normal Colleges* zu allgemeinen Universitäten statt bzw. deren Integration in bereits bestehende allgemeine Universitäten.

Ebenfalls bestand seit Inkrafttreten der neuen Bildungspolitik die Möglichkeit der Einrichtung einer Lehrerbildungsabteilung in der normalen „Senior High School“. Die Ausbildungsdauer im pädagogischen Lehrerseminar wurde auf 6 Jahre verlängert und später noch in zwei Stufen -niedere und obere Stufe- geteilt. Die niedere Stufe wurde später als einfaches pädagogisches Lehrerseminar mit Zugangsberechtigung „Grundschulabschluss“ bezeichnet. Die Ausbildungszeit betrug 3 oder 4 Jahre. Die obere Stufe bestand danach aus einem dreijährigen pädagogischen Lehrerseminar auf der Oberschulebene mit der Zugangsberechtigung „Abschluss der niederen Stufe“ oder dem „*Junior High School*-Abschluss“. ¹⁹⁰ Im Prinzip wurde das pädagogische Seminar an das gesamte Schulsystem angepasst, d.h. seine Vorstufe auf der Mittelschulebene und seine Oberstufe auf der Oberschulebene angerechnet. ¹⁹¹

Die Stipendien für Lehrerschüler bzw. Lehrerstudenten wurden daraufhin abgeschafft.

Zusammenfassend kann die Entwicklung im Rahmen dieser Reform als Niedergang der Lehrerbildung innerhalb eines eigenständigen Systems charakterisiert werden.

Einfluss der USA hatte auch damit zu tun, dass immer mehr chinesische Studenten in den USA studierten und später Führungsposten in Regierung und Wissenschaft einnahmen. Die US-Regierung hat die Reparationen für die Boxeraufstände (1901) an China zur Gründung einer Stiftung für Stipendien zurückgegeben. Die Grundzüge der US-amerikanischen Schulsysteme bleiben bis ins 21. Jahrhundert hinein sowohl in der Volksrepublik China als auch in Taiwan (Republik China) erhalten. Vgl. dazu Große Enzyklopädie von China, 1985, S. 71 und 257.

¹⁹⁰ LIN, Ben: 70 Jahre Lehrerbildung. In: Erziehungsgedanken und erzieherische Fragen, Bd. III, Verlag der chinesischen Kultur Universität, 1984 *Taipei City*, S. 110.

¹⁹¹ Vgl. ebenda.

An anderer Stelle wurde beschrieben, dass das sechsjährige Pädagogische Lehrerseminar neben diesen beiden Formen der Pädagogischen Schulen weiter bestand. Vgl. dazu: WANG, Huan-Tsen: Die Entwicklung und Tendenz der Grundschullehrerbildung in unserem Land. In: Grundschullehrerbildung in verschiedenen Ländern.

Parallel zum Umbau des *Normal Colleges* zur normalen Universität vollzog sich auch die Reduktion der Pädagogischen Schulen bzw. deren Umwandlung zu normalen *High Schools*. Das pädagogische Lehrerseminar wurde auf diese Weise zum bloßen Anhängsel der High School und nahm die Form einer „Abteilung der Lehrerbildung“ an. Die Folge davon war der zunehmende Rückgang der Schülerzahlen.

Zusammen mit der Abschaffung der Stipendien für die Lehrerschüler sowohl beim pädagogischen Lehrerseminar als auch beim pädagogischen Studium am *Normal College* führte diese Reform letztlich zu sinkendem Ansehen bzw. geringerer Qualität der Lehrerbildung. ¹⁹²

Der Lehrplan in der Lehrerbildung erfuhr mit der Einführung des amerikanischen Schulmodells im Jahre 1922 auch einige Veränderungen. Im pädagogischen Lehrerseminar bzw. in der pädagogischen Abteilung der Oberschule wurden die Schüler entsprechend ihrer Leistung in den Hauptfächern in verschiedene Leistungsgruppen aufgeteilt. Nach wie vor bestand der Fächerkanon für alle verschiedenen Schulfächer und den Fächern mit berufsbezogenem Inhalt. Aufgrund der Leistungskurse jedoch konnten die angehenden Lehrer später nicht nur als Klassenlehrer eingesetzt, sondern auch als Fachlehrer arbeiten mit ein bis zwei Schwerpunktfächern. ¹⁹³

Als Folge der Einführung des amerikanischen Modells und dem Fehlen eines von der Zentralregierung vorgegebenen Lehrplans kam es zur Aufhebung der bisherigen Einheitlichkeit beim Lehrplan für die Ausbildung der Lehrer ab der Sekundarstufe. Die Erziehungsfakultät oder der Fachbereich Erziehungswissenschaft an den allgemeinen Universitäten nahm sich dieser Aufgabe der Lehrplanerstellung vereinzelt an und führte für die Studenten eine Art Nebenfach ein: Die Studenten nahmen entweder ein pädagogisches Studium, das von der Fachrichtung bzw. Fakultät angeboten wurde, als Nebenfach oder sie studierten in der Fachrichtung bzw. Fakultät für Erziehungswissenschaft ein Nebenfach mit ca. 20 *Credit Points*. Beide Gruppen von Studenten konnten nach ihrem Abschluss als Lehrer an einer weiterführenden Schule arbeiten. ¹⁹⁴

¹⁹² Vgl. LIN, ebenda.

¹⁹³ Vgl. LIN, Ben: Curricula für die Lehrerbildung in verschiedenen Ländern, 1965, S. 75 ff.

¹⁹⁴ Vgl. TANG, Wei-Ling: Das Lehrerbildungssystem für die Sekundarstufenlehrer und das Curriculum des die Professionalität fördernden pädagogischen Studiums, Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1990, S. 92 ff.

Im Vergleich zum Lehrplan der vorherigen Phase sind folgende 3 Merkmale zu beobachten: 1. Wegfall des vorherigen einjährigen Vorbereitungskurses. 2. Betonung des Studiums der Erziehungswissenschaften im ersten Semester. 3. Gliederung des Lehrplans in die Bereiche Berufswissen, Fachwissen und allgemeine Bildung. Das zu erwerbende Fachwissen für die angehenden Lehrer konzentrierte sich ab diesem Zeitpunkt auf ein einziges Fach bzw. eine Zweifächer-Kombination. Ein sehr breites, aus einer ganzen Fächergruppe stammendes Fachwissen war nach dem amerikanischen Modell im Rahmen der Lehrerbildung an den allgemeinen Universitäten nicht mehr gefragt. Einzige Ausnahme davon stellte die noch verbliebene Pädagogische Universität zu Peking dar, deren Lehrplan am Studium einer Fächergruppe festhielt.

Unterdessen spielte das Studium der Erziehungswissenschaften für die Studenten der Fachrichtung bzw. Fakultät für Erziehungswissenschaft eine wichtige Rolle. Dennoch mussten die meisten Studenten zusätzlich ein Nebenfach mit mehr als 20 *Credit Points* studieren, um später in der Schule als Fachlehrer eingesetzt werden zu können.¹⁹⁵

2.2 Lehrerbildung in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts

Die Umwandlung der Lehrerbildung, die durch die Einführung des US-amerikanischen Schulmodells entstanden ist, hatte nur kurze Zeit Bestand.

Angesichts der Verschlechterung der Lehrerbildung, die von verschiedenen Seiten Kritik erfuhr, wurde im Jahre 1930 im Rahmen der zweiten nationalen Bildungskonferenz ein „Programm zur Verbesserung der Lehrerbildung“ angekündigt. Auf dieser Basis kam es 1932 zu einem Beschluss der herrschenden nationalen Partei (Guo-Ming-Dang), der die folgenden 6 Punkte enthielt:

1. Die Lehrerbildung auf der höheren Schulebene umfasst das Einfache Pädagogische Lehrerseminar als Vorstufe und das reguläre Pädagogische Lehrerseminar auf der Oberschulebene. Beide sind öffentlich.
2. Die Abhängigkeit der jetzigen Pädagogischen Lehrerseminare von der normalen High School soll abgeschafft werden.
3. Reorganisation und Verbesserung der jetzigen *Normal College* hinsichtlich Organisation, Curriculum und Ausbildung, mit dem Ziel, die Lehrer in der *High*

¹⁹⁵ Ebenda.

School auszubilden. Sie lässt sich von der allgemeinen Universität unterscheiden und hält Kontakt mit dem pädagogischen Lehrerseminar.

4. Angebot eines einjährigen pädagogischen Studiums der allgemeinen Schulen an deren Absolventen, damit Lehrkräfte in der *High School* zur Verfügung stehen.

5. Das pädagogische Lehrerseminar und das Normal College sind gebührenfrei. Die Regierung bietet im Prinzip Unterkunft, Verpflegung und Kleidung sowie Bücher bzw. Lernmaterial.

6. Nach der Ausbildung Einsatz der Schüler/Seminaristen bzw. Studenten durch das Erziehungsministerium, die Schulbehörde der Provinzregierung bzw. die Bezirksregierung, an einem von den Behörden bestimmten Ort. Erst nach Ableistung der Berufsausübungspflicht dürfen die Absolventen ihren weiteren Bildungsweg begehen oder den Beruf wechseln. Ansonsten verlieren sie ihre Lehrbefugnis und müssen die gesamten Kosten für ihre Ausbildung zurückzahlen.¹⁹⁶

Diese Anforderungen im Betreff auf das pädagogische Lehrerseminar sind zum großen Teil im „Gesetz für das pädagogische Lehrerseminar“ aus dem Jahre 1932 und in den „Verordnungen zu dem pädagogischen Lehrerseminar“ aus dem Jahre 1935 verankert.

Dabei wurde folgendes festgehalten:

Das pädagogische Lehrerseminar auf der Oberschuleebene gilt als reguläre Lehrerbildungsstätte mit der Zugangsberechtigung „Abschluss der Mittelschule“. Sie dauert drei Jahre. Das pädagogische Lehrerseminar auf dem Lande heißt das ländliche Pädagogische Lehrerseminar. Das pädagogische Lehrerseminar kann spezielle Lernformen und Lehrgänge für Kindergärtnerinnen anbieten.

Das einfache pädagogische Lehrerseminar gilt als Notmaßnahme mit der Zugangsberechtigung von Grundschulabsolventen, die eine bestimmte Altersgrenze überschreiten. Die Ausbildungszeit dauert drei bis vier Jahre. Ihre Lehrbefugnis beschränkt sich nur auf die Grundstufe der Grundschule.¹⁹⁷

Die Regelung über die Lehrerbildung auf der Hochschulebene wurde in einem „Aufbauplan der Lehrerbildungsorganisation auf verschiedenen Stufen“ geregelt. Dabei handelt es sich lediglich um die Wiederholung und Betonung der bereits seit Jahrzehnten bestehenden Bildungsform, nämlich: Das *Normal College*, die

¹⁹⁶ SUN, Bang- Cheng: Lehrerbildung, aufgenommen in: Bildung nach 70jähriger Staatsgründung der Republik China, Taipei 1980, S.516

¹⁹⁷ Vgl. „Verordnungen für das pädagogische Lehrerseminar“ aus dem Jahre 1935.

pädagogische Fakultät und das *Department* für Erziehungswissenschaft der allgemeinen Universitäten bilden die Lehrer für die *High School*, Mittelschule und Oberschule aus. Das Studium dauert vier Jahre. Darüber hinaus bietet die Hochschule den Schülern mit *Senior High School*-Abschluss einen zweijährigen pädagogischen Sonderstudiengang an zur Beseitigung des Lehrermangels. Eine Lehrerausbildungsklasse für Universitätsabsolventen war zwar auch vorgesehen, wurde aber selten praktiziert.¹⁹⁸

Ab 1937 infolge des chinesisch- japanischen Krieges und des anschließenden Bürgerkrieges, der mit der Flucht der nationalen Regierung nach Taiwan endete, kam es zu wenigen Veränderungen im Bereich der Lehrerbildung bzw. des Lehrerbildungssystems. Nennenswert sind einige Versuche der Regierung zur Verbesserung der Lehrerbildung. Das Normal College wurde z.B. durch eine „Verordnung für das Normal College“ (1938) ausgebaut. Es kam zur Aufteilung des Landes in verschiedene sog. Bildungsbezirke mit jeweils mindestens einem *Normal College* pro Bezirk für die Ausbildung der Lehrer in der *High School*. Die Entwicklung von *Normal Colleges* aus 5 *Departments of Education* der allgemeinen Universitäten bildete dabei den ersten Schritt. Diese blieben unter der Verwaltung der jeweiligen Universität. Es wurden aber auch einige selbständige *Normal Colleges* gegründet.¹⁹⁹

Die Lehrpläne, sowohl für das pädagogische Lehrerseminar als auch für das *Normal Colleges*, blieben seit der Wiederherstellung der Monopolstellung des pädagogischen Schul- bzw. Hochschulwesens, *System of Normal School and Normal College*, Anfang der 30er Jahre konstant und unverändert. Vor allem wurde der alte Lehrplan für das Normal College, der vorwiegend Mehrfächer-Lehrer vorsah, mit der Verbreitung des *Normal Colleges* wieder populär. Um die Lehrerbildung wieder zu „zentralisieren“ wurden verschiedene Verordnungen zur Lehrerbildung, zum sog. „Pädagogischen Studium“, die zum Teil auch die Lehrpläne betrafen, verkündet. „Die Liste der gemeinsamen Wahlpflichtfächer für das *Normal College*“ aus dem Jahre 1938 schrieb z.B. folgende Pflichtfächer für Das pädagogische Studium vor: 1. Einführung in Pädagogik, 2. Pädagogische Psychologie, 3. Erziehung in der Sekundarstufe, 4. Allgemeine Didaktik, 5.

¹⁹⁸ Vgl. SUN, 1980, S. 522 und LIN, 1984, S. 116.

¹⁹⁹ Vgl. WU, Cheng-Tsu: Die Entwicklungsgeschichte der chinesischen Hochschulen, San-Ming Verlag, Taipei City 1985, S. 188-189 und LIU, Wen-Xiu: Grundzüge der chinesischen Lehrerbildungsgeschichte, Xinhua Verlag, 1984, S. 55 ff.

Fachdidaktik und 6. Praktische Studien bzw. Praktikum. Diese Liste wurde jeweils in den Jahren 1944 und 1948 revidiert. Die verschiedenen Wahlpflichtfächer blieben in der Revision aber unverändert. Nur die zu erwerbenden *Credit Points* waren verschieden. Das einjährige Praktikumsjahr nach der Ausbildung fand auch in der „Verordnung zur *Normal College*“ (1948) zum ersten Mal seine Rechtsgrundlage.²⁰⁰

Ebenfalls wurde während dieser Zeit der erste Versuch zur praxisnäheren Gestaltung der Grundschullehrerbildung mittels Praktika bzw. praktischen Studien unternommen. Im Jahre 1941 erfolgte der Erlass der Verordnung „Maßnahme für das Praktikum an dem pädagogischen Lehrerseminar“, wonach die Schüler, die das Praktikum nicht bestanden, keinen Abschluss hatten.²⁰¹

2.3 Lehrerbildung zwischen dem Ende des 2. Weltkrieges und der Machtergreifung der Kommunisten in Taiwan

Nach dem Ende des 2. Weltkrieges fiel die japanische Kolonie Taiwan wieder an China zurück. Da Zielsetzung und Maßnahmen der Japaner im Rahmen ihrer Kolonialpolitik, damit auch ihrer Bildungspolitik einschließlich der Lehrerbildung, auf die Japanisierung der Taiwaner ausgerichtet war, setzte die chinesische Regierung nach der Übergabe Taiwans an China ihre Priorität auf die „Entjapanisierung“ bzw. die „Chinesisierung“ der Insel.²⁰²

Die erste Maßnahme der national-chinesischen Regierung nach 1945 bestand deshalb in der Übernahme und Durchführung, der bereits seit 1922 auf dem Festland praktizierten Schulreform nach US-Modell. Die höheren Schulen und Gymnasien wurden dabei in zweistufige „*High Schools*“ mit „*Senior*“- und „*Junior*“- Abteilungen, die fünfjährigen Berufsschulen in zweistufige „*Vocational High Schools*“ umgewandelt. Aus den zweijährigen Berufsfortbildungsschulen entstanden zum Teil allgemeine „*Junior High Schools*“ und zum Teil „*Junior Vocational High Schools*“. Nur sehr wenige wurden zu zweistufigen „*Vocational High Schools*“ mit jeweils Junior- und Senior- Abteilungen erhoben.

²⁰⁰ Vgl. LIN, 1964, S. 75 ff.

²⁰¹ Vgl. Erziehungsbehörde der Provinz Taiwan (Hrsg.), Dokument über die Lehrerbildung Bd. 1. In: Dokumentsammlung in der Entwicklungsgeschichte der taiwanesischen Bildung, 1987 Taichong, S. 191-193.

²⁰² HONG, Rui-Chong: Übernahme und Entwicklung der Erzieherischen Maßnahme in der Zeitphase des Verwaltungsamtes der Provinz Taiwan (1945- 1947), 1998, Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zur Taiwan, S. 147 ff.

Als Folge der Ausreise von mehr als 30000 Japanern ergab sich ein großer Lehrermangel, der sich anhand folgender statistischer Daten aufzeigen lässt: So befanden sich kurz nach Kriegsende unter den noch vorhandenen 332 Hochschullehrern lediglich 14 Taiwaner, unter den vorhandenen 1886 Lehrern an der Mittelschule 104 Taiwaner und unter den 15483 Lehrern an der Volksschule immerhin 8322 Taiwaner.²⁰³

Obwohl die drei Pädagogischen Fachhochschulen, herabgestuft auf das damalige chinesische Niveau, als das pädagogische Lehrerseminar fortgeführt wurden und man drei ihrer Vorbereitungsschulen im Jahre 1946 zu pädagogischen Lehrerseminaren erhob, konnte weder der Mangel an Volksschullehrern, noch die während der Besatzungszeit von den Japanern mit Absicht vernachlässigte Lehrerbildung, an den höheren Schulen kurzfristig für einen ausreichenden Lehrernachwuchs sorgen. Zur Lösung dieses Problems sollte die Einrichtung zweijähriger Lehramtsstudiengänge an der Technischen Hochschule bzw. Agrarhochschule mit der Zugangsberechtigung „Fachhochschulabschluss“ dienen. Zudem wurde die ehemalige Studiumsvorbereitungsschule, also das Gymnasium zu Taipei, zum *Normal College* für die Ausbildung von Lehrern für die „*High School*“ umgebaut.²⁰⁴

Zur Verminderung des akuten Lehrermangels wurden im Zeitraum von 1945 bis 1949, also vor der „Übersiedlung“ der nationalchinesischen Regierung, folgende Notmaßnahmen ergriffen:

1. Die verkürzte Form der Lehrerbildung wurde von 4 „*Senior High Schools*“ im abgelegenen Osttaiwan durchgeführt.²⁰⁵
2. Die japanischen Hochschullehrer bzw. Lehrer des Faches Mathematik und der naturwissenschaftliche Fächern an den weiterführenden Schulen blieben vorläufig weiter beschäftigt
3. Auswahl qualifizierter Taiwaner als Volksschullehrer und Lehrer in der Sekundarstufe, durch eine von der Schulbehörde der Provinzregierung auf der Grundlage eines von ihr im Jahre 1945 erlassenen Dekrets eingesetzte Kommission.

²⁰³ Vgl. HSU, 1993, S. 45.

²⁰⁴ Vgl. LEE, Yuan-Huei: Untersuchung der Bildungspolitik nach der Zurückgewinnung Taiwans und in der Anfangsphase der Übersiedlung der Regierung nach Taiwan, 1984, S. 71. Die Pädagogische Fachhochschule für „die Schule der Jugendlichen“ in der Besatzungszeit wird nach dem Krieg aufgelöst, da die teilzeitliche Berufsschule nicht in das US-amerikanische Schulsystem passt.

²⁰⁵ Daraus sind bereits 1948 zwei pädagogische Lehrerseminare entstanden. Vgl. dazu Erziehungsbehörde der Provinzregierung Taiwan (Hrsg.): Lehrerbildung in der Provinz Taiwan, 1969, S. 7.

Eine ähnliche Verordnung „Prüfungsordnung zur Probe und Festlegung der Lehrbefähigung an der Volksschule und höheren Schule“ wurde im August 1946 verabschiedet,²⁰⁶

Daneben wurden Lehrer, vorwiegend Lehrer ab der Sekundarstufe in Fächern Chinesisch, "Civil"- Geschichte und Geographie, vom Festland ausgesucht.²⁰⁷

Ferner sorgte die Verordnung "Maßnahmen zur kurzzeitigen Ausbildung der Volksschule" dafür, dass jeder Bezirk die sog. "kurzzeitigen Ausbildungskurse" mit sechsmonatiger Ausbildungsdauer anbot.

Als Zugangsberechtigung galt folgendes:

1. Mittelschulabschluss
2. Mindestens ein 3-jähriger Mittelschulbesuch und danach ein einjähriges Selbststudium.
3. Abgänger des pädagogischen Seminars mit mindestens einjährigem Schulbesuch.
4. Abschluss der Volksschuloberstufe mit anschließendem zweijährigem Selbststudium.
5. Mindestens zweijähriger Besuch der Berufsaufbauschule mit danach 2 Jahren Selbststudium.²⁰⁸

Die Lehrpläne sowohl in der Grundschullehrerausbildung als auch in der Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe ähnelten denjenigen in China, da Taiwan völkerrechtlich wieder zu einer Provinz Chinas wurde. Ausdruck davon waren Intensivkurse in chinesischer Sprache (fünf bis sieben Wochenstunden) im gesamten Schul- und Hochschulwesen.

Für die reguläre Lehrerbildung wurden die bereits in der Besatzungszeit vorgeschriebenen schulpraktischen Studien weitergeführt, die China von Japan übernommen hatte. Außerdem mussten alle Absolventen des „*Normal Colleges*“, laut den Verordnungen aus den Jahren 1942, 1943 und 1944 ein Jahr lang als sog. „Lehrer in Ausbildung“ arbeiten. Die Lehrkräfte aus den Notmaßnahmen wurden davon ausgenommen.

²⁰⁶ Diese Verordnung „Maßnahmen zur Auswahl der Volksschullehrer und Lehrer an der Höheren Schule“ war nur bis 1946 in Kraft. HE, Ching-Chin, Die Erziehung in Taiwan in der Anfangsphase des Wiedergewinnens Taiwans, 1980, S. 2 ff.

²⁰⁷ Vgl. ebenda und LEE, 1984, S. 336.

²⁰⁸ Erziehungsbehörde der Provinzregierung Taiwan (Hrsg.): Die Erziehung in Taiwan seit zehn Jahren, 1955, S. 101 ff.

In der Nachkriegszeit wurden 73,3% aller Volksschullehrer ohne richtige Lehrerausbildung, amtlich als „Ersatzlehrer“ bezeichnet, eingesetzt.²⁰⁹ Ähnliche Zahlenverhältnisse galten auch für die Ersatzlehrer an den Sekundarschulen.

Eine von der chinesischen Zentralregierung gesteuerte Bildungspolitik wurde erst nach 1949 auf Taiwan ausgedehnt. Sie bildete die Basis für die schrittweise Realisierung der später daraus hervorgehenden regulären Lehrerbildung.

2.4 Fazit

Die Republik China versuchte nach ihrer Gründung die Lehrerbildungspolitik der kaiserlichen Zeit fortzusetzen, bzw. die Lehrerbildung weiter voranzubringen. Trotz der andauernden Unruhen vor und nach der Revolution (Umsturz des Kaiserreiches 1912) und japanischen Invasion (1938 - 1945) stellte die Entwicklung der Lehrerbildung in China innerhalb von Jahrzehnten (bis Ende des Zweiten Weltkrieges), trotz ihrer zu dieser Zeit noch vorhandenen Unausgereiftheit, eine bedeutende Errungenschaft dar.²¹⁰ . Wenn man die ganze Entwicklung der Lehrerbildung in China bis zu dieser Phase verfolgt, kann man feststellen, dass die von Anfang des Jahrhunderts an geltenden und im folgenden aufgeführten Prinzipien in groben Zügen bis in die 40er Jahre hinein bestehen blieben:

1. Der Träger ist -mit geringen Ausnahmen- die Regierung. Die Lehrerbildung blieb in der meisten Zeit außerhalb des allgemeinen Bildungssystems selbständig (mit Ausnahme des Zeitraumes von 1922 - 1933).
2. Die Lehrer in der Grundschule und Mittelschule werden getrennt ausgebildet. Das pädagogische Lehrerseminar dient der Volksschullehrerbildung, während das Normal College Lehrer für die *High School* ausbildet. Die Bildungsdauer unterschied sich ebenfalls.

²⁰⁹ Im Jahre 1949 waren es 30.2%, 1959 4.33%. Vgl. dazu, SUN, Bang-Cheng: Lehrerbildung, 1963, S. 75.

²¹⁰ Insgesamt hat sich die Zahl der Schüler der „*Normal Colleges*“ im Zeitraum von 1938 bis 1945 verzehnfacht, also von 996 auf 9.092. Von 1937 bis 1945 ist die Zahl der pädagogischen Schulen von 364 auf 770, die Zahl der Schüler von 87.902 auf 202.163 gestiegen, hat sich also verdreifacht. Vgl. CHANG, Chih-Shang: Lehrerbildung. In: Anstalt für die Geschichte des Staates (Hrsg.), Bildungsgeschichte der Republik China (Urfassung), Taipei 1990, S.112 und CHENG, Shi-Hsing: Bildungsgeschichte im modernen China, 1981 Taipei, S. 311 f.

3. Die Regierung bietet Stipendien an. Als Gegenleistung dazu besteht die Berufsausübungspflicht der Absolventen. Dazu wurden die Schüler bzw. Lehrerstudenten fast wie Soldaten behandelt bzw. streng trainiert.²¹¹

4. Zu diesen Prinzipien einer regulären Lehrerbildung gesellen sich immer wieder unterschiedliche Schnellverfahren zur Ausbildung von Lehrern, wie z.B. das ländliche pädagogische Lehrerseminar, Das einfache pädagogische Lehrerseminar und sogar eine verkürzte Form der Lehrerausbildung an der Hochschule.

In Taiwan, das erst nach dem Zweiten Weltkrieg wieder chinesisch geworden ist, herrschte in der Nachkriegszeit beinahe ein chaotischer Zustand, weil die Lehrerschaft vorwiegend aus Japan stammte. Erst mit Hilfe vieler provisorischer Maßnahmen konnte diese Situation vorläufig verbessert werden. Erst nach Eintreffen der chinesischen Nationalisten fand der schrittweise Aufbau eines Lehrbildungssystems statt.

3. Lehrerbildung nach 1949 in Taiwan

Nach 1949 wurde eine Lehrbildungspolitik, die auf die gesammelten Erfahrungen der Nationalchinesen auf dem Festland zurückging, auf Taiwan durchgeführt. Auf deren Basis konnte schrittweise eine "reguläre" Lehrerbildung in Taiwan verwirklicht werden. Wie in ihrer Entstehungsphase in China hatte die Lehrerbildung in Taiwan/Republik China ihre politischen Aufgaben, in Form einer „geistlichen Verteidigung“ im Krieg gegen chinesischen Kommunismus, zu erfüllen. Herausgebildet hat sich ein sog. pädagogisches Hochschulwesen, das im Festland seine Urform hatte, aber erst in Taiwan mit einem Gesetz im Jahre 1979 endgültig per Gesetz seine Festlegung erfuhr.

3.1 Zur politischen Lage und Lehrbildungspolitik vor der Lehrbildungsreform

Im Jahr 1949 fand die Flucht der nationalen chinesischen Regierung nach der Niederlage im Bürgerkrieg nach Taiwan statt (offiziell wurde von der Übersiedlung nach Taiwan gesprochen.). Zur Schutzmacht Taiwans zählten die USA.²¹²

²¹¹ In der „Verordnung zur *Normal College*“ wurde z.B. festgelegt: „Das Benehmen und die Gedanken der Schüler [...] sollen genau geprüft und protokolliert werden. Sie sollen monatlich dem Erziehungsministerium übermittelt werden.“

²¹² Der damalige Staatssekretär in den USA hat in einem Vortrag über den Standpunkt der USA gesagt, dass das, was in China geschehen sei, eine echte Revolution sei. Die US-Regierung wolle

Innenpolitisch versuchte die nationale Regierung mit „eiserner Faust“ den Einfluss bzw. die Aktivitäten der Kommunisten auf Taiwan zu verhindern oder gar zu beseitigen und ihre Alleinherrschaft zu sichern. Die Wirtschaft wurde allmählich auf der Basis der in der Besatzungszeit aufgebauten industriellen Kapazitäten, nicht zuletzt dank der von den USA gewährten Entwicklungshilfe, weiter gestärkt.²¹³

Als wichtigstes politisches Ziel galt die Wiedereroberung des gesamten chinesischen Festlandes, von dem alle Maßnahmen der Regierung abhingen.

Vor diesem Hintergrund betrachtete „Der große Führer“, *Wei-Da-Lig-Hsiou*, Chiang Kai Shek die Erziehung, als einer der wichtigsten Gründe für seine Niederlage im Bürgerkrieg. In seinen Reden verurteilte er immer die Erziehung als Ursache seines Misserfolges. Seine Kritik und Vorschläge hinsichtlich der erzieherischen Maßnahmen wurden zur Leitlinie der Bildungspolitik.²¹⁴

Er hat weiterhin den Misserfolg in der Erziehung begründet mit dem Argument der Vernachlässigung der Vaterlandsliebe, des Gedankengutes des Volkes und der traditionellen Morallehre in der Erziehung. Deshalb und weil der Kampfgeist fehle, könnten sich die Jugendlichen nicht gegen den Gedanken des Kommunismus wehren. Seine Forderung als Konsequenz hieraus galt einer grundlegenden Umwandlung der Erziehung: „Wir wollen eine Erziehung im Dienst der Rettung bzw. der Weiterexistenz unseres Vaterlandes“.²¹⁵

Der Ausbau eines vervollständigten Schulsystems zählte infolgedessen neben der militärischen Aufrüstung und Wirtschaftsentwicklung zur wichtigsten Aufgabe der Nationalregierung auf Taiwan. Alles diene dem Zweck der Wiederherstellung des Regimes der KMT auf dem chinesischen Festland. „Der Erfolg und Misserfolg in

sich nicht einmischen. Als der Koreanische Krieg ausbrach habe die 7. Flotte der amerikanischen Marine Taiwan jedoch mitverteidigt. Die Republik China auf Taiwan behauptete, dass sie das einzige legale Regime sei und ganz China vertrete. Die Volksrepublik China auf dem Festland wurde als „Rebellengruppe“ bezeichnet. Bis in die 70er Jahre hinein saß Taiwan mit Hilfe der USA im Sicherheitsrat mit Veto-Recht, getarnt als „China“.

Vgl. WEGGEL, Oskar: Taiwan- Ein Porträt (3)-3.1.3.2 Die Rettung der GMD-(Guo-Ming-Dang = Nationale Partei) Herrschaft durch den Koreakrieg. In: China aktuell, Mai, 1990, S.368 ff.

²¹³ Der Erfolg der Wirtschaft in Taiwan war „verwunderlich“; von den 50er Jahren bis zu den 80er Jahren betrug die Wachstumsrate 4 Jahrzehnte lang durchschnittlich fast jährlich über 8 Prozent. In den 80er Jahren wurde Taiwan als einer der 4 kleinen Tiger bezeichnet.

²¹⁴ Er sagte z.B. dazu: „Zwei Jahre nach der Niederlage habe ich mir immer darüber Gedanken gemacht. Ich bin der Meinung, dass unser Misserfolg in der Erziehung und Kultur [gemeint ist „die kulturelle Front“ gegen den internationalen Kommunismus, der Ver.] lag. Die Niederlage in Politik, Militär und Wirtschaft ist einseitig und vorläufig. Nur der Misserfolg in der Erziehung wird auf die Dauer unser ganzes Volk beeinflussen, was nicht in kurzer Zeit aufzuheben ist... Unser Misserfolg in der Erziehung seit Jahren hat zu unserer totalen Niederlage geführt.“ Vgl. CHIANG, Kai-Shek: Leitlinie für Erziehung und Revolution bzw. Aufbau des Staates. In: Komitee zum Verfassen des Jahrbuches der Erziehung des Erziehungsministeriums (Hrsg.), Jahrbuch der Erziehung der Republik China 1957, S. 5f.

²¹⁵ Ebenda, S. 6 ff.

der Erziehung ist die Grundlage dafür, ob unser Staat existiert und unser Volk Ruhm genießt oder Demütigung erleidet“.²¹⁶

Über alle Schularten hinweg hat Chiang Kai-Sheck die Wichtigkeit der Lehrerbildung und die Erhöhung der Qualität der Lehrkräfte betont. Im Jahre 1955 hat Chiang Kai Scheck die Lehrerbildung sogar zur „geistigen Landesverteidigung“ erklärt.²¹⁷ An anderer Stelle forderte er weiterhin: „Die Aufsicht über die Lehrerbildung und ihre Überprüfung müssen besonders ernsthaft sein.“²¹⁸

Im Sinne des Führerwillens kam es dann zum bedeutenden Ausbau der Lehrerbildung sowohl im Bereich der Ausbildung der Lehrer für die Grundschule als auch derjenigen der Sekundarstufe I und II.

Um die Absicht der sog. „geistigen Verteidigung“ zu realisieren, wurde die Lehrerbildungspolitik, die auf dem Festland um die Jahrhundertwende von Japan-indirekt aus Europa- übernommen, jedoch wegen andauernder Unruhen nicht so strikt praktiziert wurde, fortgesetzt bzw. fokussiert. Mit den bereits auf Taiwan gesammelten Erfahrungen mit diesem Lehrerbildungssystem blieben folgende Kennzeichen und Maßnahmen auf Taiwan fast jahrzehntelang gültig.²¹⁹

1. Die Lehrerbildung ist faktisch durch die Vergabe staatlicher Stipendien an die Lehramtsstudenten ein „Staatsmonopol“. Als Gegenleistung mussten alle Absolventen der pädagogischen Lehrerseminare -später Pädagogischen Fachhochschule- und der Pädagogischen Universität einen Pflichtdienst durch Stellenzuweisung der staatlichen Behörde leisten. Bei eigener Stellenwahl oder Verweigerung der Absolventen bestand Rückzahlungspflicht. Deren Verweigerung zog neben dem Entzug der Lehrbefugnis auch die Aberkennung des Abschlusses nach sich.

Im Zuge des Lehrermangels wurde der Zugang zum Lehrerberuf nicht nur an den speziellen Lehrerbildungsanstalten in Form der Lehreruniversitäten ermöglicht, sondern auch durch die Einrichtung verschiedener Bildungswege für die

²¹⁶ CHIANG, Kai-Sheck, ebenda.

²¹⁷ Das pädagogische Lehrerseminar wurde z.B. bei der Einführung der Militärausbildung als Versuchsschule gezielt ausgewählt. Das Alltagsleben in der pädagogischen Schule im Vergleich zu anderen Schulen ist noch militärischer ausgeprägt, weil die Schule zugleich Internat war.

²¹⁸ CHIANG, Kai-Shek: Punkte zur Beachtung bei der Erneuerung der Erziehung, diese Aussage stammt aus dem Jahr 1968. In: Jahrbuch zur Erziehung in der Republik China 1974, S. 21 ff.

²¹⁹ Vgl. CHEN, Bo-Chang: Über die Entwicklung der Lehrerbildungspolitik und des -systems unseres Landes und die Kritik dazu. In: Vergleichende Untersuchung über die Lehrerbildungssysteme in den wichtigen Ländern, Abteilung für höhere Schulbildung des Erziehungsministeriums (Hrsg.), Taipei 1991, S. 141 ff.

Absolventen der allgemeinen Schulen bzw. Universitäten. Die Stellung des pädagogischen Schul- bzw. Hochschulwesens blieb aber unangefochten, da alle pädagogischen Studien bzw. Zusatzstudien ausschließlich vom pädagogischen Schul- bzw. Hochschulwesen angeboten wurden -bis auf die Ausnahme des sog. pädagogischen Studiums an vier ausgewählten öffentlichen Universitäten (1967-1979). Ihr Ziel war die Festlegung der Lehrerbildung als „geistige Verteidigung“. In der Praxis spiegelte sich dieser Gedanke durch folgende inhaltliche Schwerpunkte wider: „Das Betonen der Erziehung zum Volksgeist und der Spracherziehung in der Hochsprache, die Bewahrung der Belesenheit und des gleichzeitigen praktischen Könnens sowie des gleichzeitigen Beachtens von Wissen und Handeln, um die treuen und aktiven Fachleute auszubilden, die dem Staat bei seinem Aufbau den Grundstein legen können“. ²²⁰ Die Ausbildung in den Lehrerausbildungseinrichtungen war bis zur Demokratisierung Taiwans militärisch geprägt.

2. Zwei voneinander getrennte Bildungswege, nämlich jeweils für die zukünftigen Lehrer an der Grundschule und für diejenigen ab der Sekundarstufe. Während die angehenden Lehrer für die Grundschule an den pädagogischen Lehrerseminaren- später an der Pädagogischen Fachhochschule bzw. Hochschule- ihre Ausbildung erhalten, müssen die zukünftigen Lehrer für die Sekundarstufe- an der *Junior High School* und *Senior High School* (deutsch: Mittelschule und Oberschule) in der Regel an der pädagogischen Universität studieren, wobei sich das Studium beider Lehrergruppen kaum unterschied.

Zur Anleitung für die Schulpraxis besteht für die angehenden Lehrer beider Arten der regulären Lehrerbildung die Pflicht zur Absolvierung praktischer Studien bzw. eines Praktikumjahres.

Der Beamtenstatus der Lehrer bestand bis zur Lehrerbildungsreform.

3. Erhöhung des Bildungsniveaus der Lehrer durch die Regierung, wie z.B. der schrittweise Ausbau der Bildungsinstitution für die Grundschullehrerbildung zur Fachhochschule und schließlich zur Hochschule. Fortbildungen für Lehrer im Schuldienst im Verlauf dieses Akademisierungsprozesses verbunden mit einer Höherstufung. Verleihung einer ordentlichen Lehrbefugnis für Ersatzlehrer nach erfolgreicher Fortbildungsteilnahme. Diesbezüglich wurde bereits 1955 ein Forschungsseminar für die Volksschullehrer gegründet. Zur Fortbildung der Lehrer

²²⁰ CHEN, 1991, S. 145.

ab der Sekundarstufe entstanden auch verschiedene „Lehrerseminarzentren“ in den einzelnen Verwaltungszonen. Zusätzlich wurden in Regie des pädagogischen Hochschulwesens Fortbildungsklassen mit verschiedenen Lehrangeboten am Abend, Wochenende oder in den Ferien für Lehrer eingerichtet.²²¹

3.2 Die Entwicklung des Schul- bzw. Hochschulwesens in der Lehrerbildung vor der Lehrerbildungsreform

Da die Lehrerbildung der Grundschullehrer und die der Lehrer ab der Sekundarstufe traditionell in verschiedenen Bildungswegen erfolgte, muss die Entwicklungsgeschichte der Lehrerbildung anhand zweier verschiedener Entwicklungslinien aufgezeigt werden. Während sich die Ausbildung der Grundschullehrer als eine Geschichte der Akademisierung ihrer Bildungsinstitutionen kennzeichnen lässt, kann die reguläre Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe mit Hilfe der an der pädagogischen Universität durchgeführten schnellen Verfahrensweisen bzw. provisorischen Maßnahmen charakterisiert werden. Beide Arten der Lehrerbildung spielen sich in einem geschlossenen pädagogischen Schul- bzw. Hochschulsystem ab und unterliegen mit dem Fortschreiten der Zeit dem sich ständig verändernden Curricula. Zum Schluss ist die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Sonderschullehrer innerhalb des pädagogischen Hochschulwesens zu verdeutlichen, die bis zu ihrer Integration in dieses geschlossene System als Anhängsel der Lehrerbildung auf Taiwan galt.

3.2.1 Die Entwicklung der Lehrerbildung im Elementarbereich

Im Folgenden wird zuerst auf die organisatorisch- institutionelle Entwicklung der Grundschullehrerbildung eingegangen und anschließend auf die Entwicklung ihrer Curricula. Beide Entwicklungen ereigneten sich im Rahmen der Akademisierungsprozesse für die Grundschullehrerbildung.

3.2.2.1 Die organisatorisch-institutioneller Entwicklung der Akademisierungsprozesse

Die Lehrerbildung im Elementarbereich, deren niveauvolle Grundlage während der japanischen Besatzung geschaffen wurde, wurde in der Übergangsphase (1945-1949) vom Fachhochschulniveau auf das damalige chinesische Niveau abgesenkt. Angefangen mit dem Status eines pädagogischen Lehrerseminars auf der

²²¹ Vgl. CHEN, 1991, S. 147 f.

Oberschulebene erfuhr die Ausbildungsstätte für Grundschullehrer nach 1949 einen schrittweisen Ausbau.

Nach Ende des Krieges kam es im Erziehungswesen der Republik China zur Gleichstellung des pädagogischen Lehrerseminars für angehende Grundschullehrer mit der universitätsvorbereitenden *Senior High School*.²²² Zur Erhöhung des Niveaus der Lehrerbildung im Elementarbereich wurde ein „Durchführungsplan zur Erhöhung der Qualität der Volksschullehrer“ im Jahre 1955 vom damaligen Erziehungsministerium erlassen. Dieser „Durchführungsplan“ stellt das erste amtliche Dokument dar, in dem zum ersten Mal auf die Aufwertung des pädagogischen Lehrerseminars, *the Normal School*, zur pädagogischen Fachhochschule, *the Teachers College*, hingewiesen wurde.²²³

Im Jahre 1960 hat der dazu zuständige Regierungsrat der Provinz Taiwan entschieden, dieses Vorhaben zu verwirklichen und das pädagogische Lehrerseminar in eine zweijährige Fachhochschule mit einem Jahr Praktikum umzuwandeln. Seine Begründung hierfür lautete:

1. Unangemessenheit des Einsatzes von sehr jungen Absolventen der pädagogischen Schule, nämlich im Alter von 18. Jahren. Überdies ist die Ausbildung unzureichend. Lösung bietet eine Fachhochschule mit älteren Absolventen.
2. Lehrerbildung war bereits während der japanischen Besatzungszeit Aufgabe der Fachhochschulen. In anderen Ländern erfolgte nach dem Krieg die Lehrerbildung entweder an Universitäten (z.B. Europa, Japan, USA) oder Fachhochschulen (wie in Thailand, Philippinen und Korea).
3. Die vorgesehene Pädagogische Fachhochschule bietet den Absolventen der „*Senior High School*“ eine weiterbildende Möglichkeit. Außerdem spart die Regierung durch die zweijährige Fachhochschule Geld sowohl bei den Stipendien für Lehrerstudenten als auch beim Aufwand für die Lehrerbildung.²²⁴

²²² Behörde für die Erziehung der Provinz Taiwan (Hrsg.): Die Lehrerbildung in der Provinz Taiwan, 1969, S. 6 ff. Laut diesem Dokument wurde im Jahre 1954 ein Pädagogisches Lehrerseminar für Frauen gegründet. Im Jahre 1957 ist ein neues Pädagogisches Lehrerseminar dazu gekommen. Insgesamt waren es in diesem Zeitraum 10 Pädagogische Lehrerseminare.

²²³ Alle Literatur weist darauf hin, dass dieser Durchführungsplan auf Grund des allgemein bekannten Mottos von Chiang, Kai-Shek „in erster Linie die Lehrkräfte, zuerst die Lehrerbildung“ aufgestellt wurde.

²²⁴ Erziehungsbehörde der Provinz Taiwan (Hrsg.): Sammlung von historischen Dokumenten über die Entwicklungsgeschichte der taiwanesischen Bildung- Kapitel zur Lehrerbildung I., 1987 S. 305f.

Daraufhin wurden die ältesten drei pädagogischen Lehrerseminare -Taipei, Taichong und Tainan- in den Jahren 1960, 1961 und 1962 zu Pädagogischen Fachhochschulen erhoben. Die anderen pädagogischen Lehrerseminare sollten planmäßig diesen folgen. Ihre Adressaten waren die Absolventen der Oberschule oder Berufsoberschule- nämlich der „Senior High School“ bzw. der „Vocational Senior High School“ (Gruppe B) oder die Absolventen der ehemaligen pädagogischen Lehrerseminare nach dem Pflichtdienst (Gruppe A).²²⁵

Drei Jahre nach Versuchsbeginn erfolgte jedoch das Scheitern der zweijährigen Pädagogischen Fachhochschule. Gründe hierfür lagen zum einen in der Unterforderung der Studenten aus der ehemaligen pädagogischen Lehrerseminare aufgrund der Ähnlichkeit des Curriculums mit demjenigen der früheren pädagogischen Schule, zum anderen im niedrigen Bildungsniveau der Studenten aus der „*High School*“, die fast alle gescheiterte Prüfungskandidaten bei der Universitätseintrittsprüfung waren.

Die Reform der Lehrerbildung im Elementarbereich schlug deswegen in eine andere Richtung um. Die drei zweijährigen Pädagogischen Fachhochschulen wurden im Jahr 1962 -drei Jahre nach dem ersten Reformversuch- zu fünfjährigen Pädagogischen Fachhochschulen erhoben. Bis 1967 sind andere pädagogische Lehrerseminare schrittweise ebenfalls zu fünfjährigen Pädagogischen Fachhochschulen umgewandelt worden. Sie nahmen wie die früheren pädagogischen Lehrerseminare, die Absolventen der Mittelschule -*Junior High School*- auf; nur dauerte ab jetzt die Ausbildung fünf Jahre. Die Schüler bzw. Studenten erhielten nach wie vor Stipendien und kostenlose Unterkünfte sowie freies Essen. Im Gegenzug mussten sie nach dem Abschluss fünf Jahre Pflichtdienst leisten. Währenddessen wurde die jüngste Pädagogische Fachhochschule für Frauen in Kaohsiung innerhalb von wenigen Jahren zum *Normal College* auf der universitären Ebene erhoben, die für die Ausbildung der Lehrer für die höheren Schulen vorgesehen war.²²⁶

Im Zuge dieser Reform kam es an allen Pädagogischen Fachhochschulen zur Gründung einer Abteilung für die Lehrerfortbildung. Am Abend und in den Sommerferien wurden Lehrer aus dem ehemaligen pädagogischen Lehrerseminar bzw. Ersatzlehrer, die früher im Rahmen von Notmaßnahmen eingesetzt wurden,

²²⁵ LEE, Yuan-Huei, 1984, S. 255.

²²⁶ Erziehungsbehörde der Provinz Taiwan (Hrsg.): Die Lehrerbildung in der Provinz Taiwan, 1969, S. 11 ff.

Kurse zur Fortbildung angeboten. Wenn die Teilnehmer 66 „*Credit Points*“ erfolgreich bekamen, wurde ihnen der Abschluss für die Pädagogische Fachhochschule verliehen und die Besoldung erhöht. Zwischen dem Zeitraum von 1973 bis 1977 erfuhr diese Maßnahme durch das Fernstudium per Fernsehen noch weitere Verstärkung.²²⁷

Nach der Reform genossen die Pädagogischen Fachhochschulen wieder sehr hohes Ansehen in der taiwanesischen Gesellschaft. Zwanzig Jahre, nachdem das pädagogische Lehrerseminar zur Fachhochschule schrittweise erhoben worden war, begann die Diskussion über die endgültige Umwandlung der Lehrerbildung und ihre Installation auf universitärer Ebene. Hauptanliegen dieses Vorschlages war die Verbesserung des Bildungsniveaus der Grundschullehrer.

Die „Forschungsgruppe zur Reform des Bildungssystems“, die im Jahr 1973 vom Erziehungsministerium für die Planung und Umsetzung der Schulreform eingesetzt wurde, wies darauf hin, dass die Lehrerbildung im Elementarbereich in wichtigen Nachbarländern (z.B. Japan und Korea) auf universitärer Ebene stattfand.

Die damalige weltweite Entwicklung der Lehrerbildung war weiterhin eine wichtige „Planziffer“ bzw. ein entscheidender Einflussfaktor auf die Bildungsreform in Taiwan.²²⁸

Der Reformplan der Lehrerbildung des Erziehungsministeriums wurde 1984 vom Kabinett genehmigt. Begründet wurden diese Vorhaben wie folgt:

1. Anhebung der Lehrerbildung auf das Niveau des Auslandes;
2. Ankoppelung des sozialen Image und der Besoldung der Grundschullehrer an die Lehrer der höheren Schule;
3. Verbesserung des Bildungsniveaus der im Schuldienst sich befindenden Lehrer durch die zu gründende Abteilung für Fortbildung.²²⁹

²²⁷ Gesellschaft zur vergleichenden Erziehungswissenschaft der Republik China (Hrsg.): Tendenz und Aussicht zur Bildungsreform, 1986, S. 408.

²²⁸ Seit Einführung des Schulsystems bzw. der Lehrerbildung aus dem Westen und Japan wurde die Entwicklung im Ausland sehr genau beobachtet. Sie diente fast als wichtigster „Wegweiser“ für die Bildungsreform im Lande. Fast die gesamte wissenschaftliche Literatur im Fach Pädagogik über das Schulsystem und die Bildungsreform lässt sich in folgende vier Stadien gliedern: Zuerst wurde die historische Entwicklung zu Hause zusammengefasst, dann der ausländische Zustand in verschiedenen Ländern, meistens in den USA, Großbritannien (spezifisch England), Frankreich, Deutschland und Japan beschrieben und dann Verbesserungsmöglichkeiten aus dem ausländischen Vorbild abgeleitet. Ab den 70er Jahren kam dann eine empirische Bewertung aus der Befragung hinzu.

²²⁹ Komitee zur Bildungsforschung des Erziehungsministeriums (Hrsg.): Forschung zur Schulreform in China, 1984, 17 ff.

Dieser Reformplan wurde im Jahre 1987 verwirklicht und zwar nach langen Auseinandersetzungen über ein angemessenes Curriculum für die neu zu gründenden vierjährigen Pädagogischen Hochschulen *-Teachers Colleges-*. Das Anheben der Lehrerbildung auf das universitäre Niveau eröffnete zudem den Weg zur Einrichtung von Lehramtsstudiengängen an den allgemeinen Universitäten.

Eine andere Form der Grundschullehrerbildung fand auch nach der Erhebung der Pädagogischen Fachhochschule zur Pädagogischen Hochschule statt, nämlich das einjährige pädagogische Studium für die Absolventen der allgemeinen Universität. Die Teilnehmer konnten nach Abschluss der Ausbildung in der Grundschule als Lehrer arbeiten. Im Zeitraum von 1989 bis 1993 wurde diese sog. „Ausbildungsklasse für Lehrkräfte“ in allen Pädagogischen Hochschulen eingerichtet, wobei die Teilnehmer die Studiengebühren selbst bezahlen mussten.

²³⁰ Nach dem Inkrafttreten des neuen Lehrbildungsgesetzes im Jahre 1994 existierte diese Form der Lehrerbildung weiter, allerdings im Rahmen der neuen rechtlichen Bestimmungen.

3.2.1.2 Die Lehrbildungscurricula im elementaren Bereich und die Kontroverse um Fachwissen und Berufswissen

Seitdem die moderne Lehrerbildung am Ende des 19. Jahrhunderts aus dem Westen bzw. Japan eingeführt wurde, kam es mehrfach zu kleinen Änderungen beim Curriculum z.B. hinsichtlich der jeweiligen Fächer und der Anzahl an Wochenstunden. Im wesentlichen blieben aber die Kernpunkte bzw. Eckpunkte erhalten: Die Schüler durchlaufen alle Wahlpflichtfächer, die sich vorwiegend in verschiedene Fachrichtungen gliedern, nämlich in die Schulfächer, die man als Lehrer in der Schule unterrichtet und in die Fächer des Berufswissens, das man später zur Ausübung der Lehrtätigkeit braucht. Dazu kommen noch einige allgemeinbildende Fächer, die sich alle Schüler in der *Senior High School*, zu deren Schulebene das pädagogische Lehrerseminar gehörte, aneignen sollen. Bereits in der Phase der pädagogischen Lehrerseminare wurden verschiedene Leistungsgruppen in den letzten zwei Semestern für alle Schüler eingeführt mit der

²³⁰ Denn um diese Zeit war der Lehrermangel an der Grundschule in ganz Taiwan besonders groß. Bis 1994 sind über 11000 Lehrer für die Grundschule auf diese Weise ausgebildet worden. Die Aufnahmeprüfungen waren nicht einfach. Bestehensquote lag etwa zwischen 10% und 25%. Vgl. FANG, Yan-Ming/LU, Rong-Shun: Rückblick auf das Einrichten der Ausbildungsklasse für Lehrkräfte in der Grundschule. In: Chinesischer Verein für Erziehungswissenschaftswissenschaft u.a. (Hrsg.): Neue Themen im System der Lehrerbildung, 1996, S. 89-101.

Zielsetzung, dass alle Klassenlehrer auch den Grundschülern ihre jeweiligen leistungstärkeren Fächer anbieten konnten. Das Prinzip der Klassenlehrer blieb nach der Erhebung der pädagogischen Lehrerseminare zur Pädagogischen Fachhochschule nach wie vor unberührt.²³¹

Laut deren Curriculum gelten vier Fachrichtungen in der fünfjährigen Pädagogischen Fachhochschule als zentral, nämlich die Fachrichtungen „Allgemeine Elementarerziehung“, „Musikerziehung“, „Kunsterziehung“ und „Leibeserziehung“. Während die letzten drei Fachgruppen einen relevanten Ausbildungsinhalt für die zukünftigen Fachlehrer darstellen und deren Ausbildung dominieren, spielt die erste Fachrichtung für die allgemeine Elementarerziehung eine entscheidende Rolle im Rahmen der ganzen Grundschullehrerbildung. An allen neun Pädagogischen Fachhochschulen wurde hauptsächlich die Fachrichtung „Allgemeine Elementarerziehung“ eingerichtet. Nur jeweils eine Fachrichtung für Musikerziehung, Kunsterziehung und Leibeserziehung entstanden neben der Fachrichtung „Allgemeine Elementarerziehung“ an drei verschiedenen Pädagogischen Fachhochschulen. Folge davon war ein sehr geringer Anteil von ausgebildeten Fachlehrern in der gesamten Lehrerschaft.²³²

Nach der Entscheidung, die Pädagogische Fachhochschule auf die universitäre Ebene in Form vierjähriger *Teachers Colleges* zu erheben, entbrannte der Streit über ein angemessenes Curriculum für die Ausbildung der Grundschullehrer.

Ursprünglich dachte die Erziehungsbehörde der Provinz Taiwan, die für die Reform der Lehrerbildung zuständig war, daran, nur noch einen Studiengang der Fachrichtung für Elementarerziehung „*Department of elementary education*“ für alle zukünftigen Lehrer einzurichten. Ihr Ziel bestand in der Ausbildung von Klassenlehrern, was letztendlich auch der Realität der Schule entsprach.

Im Gegensatz dazu unterbreitete der Rektor der Pädagogischen Fachhochschule im Jahre 1985 auf einer Konferenz den Vorschlag, mehrere Fachrichtungen einzuführen. Vor allem sollten die Fachrichtungen sowohl in

²³¹ Vgl. LIN, Ben: Die Curricula der Lehrerbildung in verschiedenen Ländern der Welt Kai-Ming Verlag, Taipei 1964 und LAI, Ching-Biao (Projektleiter): *The Study of Major Courses in the Department of Elementary Education in the teachers college*, 1996, Beauftragtes Projekt des nationalen Komitees für Wissenschaft.

²³² Vgl. LAI, Ching-Biao, 1996, S. 1 ff.

„Elementarerziehung“ „Musikerziehung“ und „Vorschulerziehung“ als auch in „Sonderpädagogik“ oder „Förderpädagogik“ eingerichtet werden.²³³

Dieser Vorschlag fand mit Abweichung von der Erziehungsbehörde Anklang. Es wurde folgendes entschieden: Alle *Teachers Colleges* sollten unbedingt einen Studiengang für Elementarbildung einrichten. Sie könnten aber ihrer Kapazität und Stärke der Lehrkräfte entsprechend wahlweise verschiedene Studiengänge ausgestalten. Diese waren: „Kunsterziehung“, „Musikerziehung“, „Erziehung zur Mathematik und Naturwissenschaft“, „Spracherziehung“, „Erziehung zur Sozialkunde“, „Leibeserziehung“ und schließlich „Sonderpädagogik“. ²³⁴

Durchgesetzt hat sich später dieses Vorhaben mit den sog. allgemeinen Studiengängen, die an allen *Teachers Colleges* eingerichtet waren, und mit den Extrastudiengängen, die nur an einzelnen *Teachers Colleges* ihre Umsetzung fanden. Die allgemeinen Studiengänge umfassten: „Erziehung zur Mathematik und Naturwissenschaft“, „Spracherziehung“, „Erziehung zur Sozialkunde“, und „Elementarerziehung“. Adressaten hierfür sind die Klassenlehrer. Die Extrastudiengänge setzten sich aus „Leibeserziehung“, „Sonderpädagogik“, „Kunsterziehung“ und schließlich „Musikerziehung“ zusammen. Ihr Ziel bestand in der Ausbildung von Fachlehrern.²³⁵

Anlass zu Diskussion und Kritik bot dabei der Einwand einzelner Reformkritiker, wonach die Betonung der fachlichen Ausbildung bei den zukünftigen Elementarschullehrern nicht geeignet sei, den aus der Schulpraxis der Grundschule resultierenden Anforderungen an die Lehrer Rechnung zu tragen. Deswegen müsse eine allgemeine Lehrerbildung, die bisher in der fünfjährigen Pädagogischen Fachhochschule angeboten wurde und die Funktion des „Klassenlehrers“ unterstrich, nach wie vor auch eine wesentliche Rolle im neuen universitären *Teachers College* in Form eines Studiengangs „Elementarerziehung“ spielen. Eine Zersplitterung der Lehrerbildung in verschiedene Fachstudiengänge sei nicht der Sinn der Sache. Das Fachwissen, das in der

²³³ Vgl. SUN, Yao-Yong: Untersuchung zum Wissen der Lehrer in den Curricula der Grundschullehrerbildung am *Teachers College*, 1997, Magisterarbeit beim Forschungsinstitut für Elementarbildung der Pädagogischen Hochschule zu Taichong.

²³⁴ Ebenda, S. 11.

²³⁵ Vgl. LAI (Projektleiter), 1996, S. 9. Entscheidend zu diesem Vorhaben war der 5. Paragraph des damaligen Hochschulgesetzes; er wies daraufhin, dass die Fakultäten der Universitäten oder die selbständigen *Colleges* entsprechend der Eigenschaften der Fächer Studiengänge einrichten. Nur die juristische Fakultät darf allein einen Studiengang für Jura [*Département of Law*] einrichten. Sonstige Fakultäten bzw. College sollen mindestens über drei Studiengänge verfügen. Und eine Universität soll mindestens 3 Fakultäten besitzen Vgl. dazu § 5 des Hochschulgesetzes von 1948; wobei diese Regelung bei dessen Revision im Jahre 1994 gestrichen wurde.

Grundschule eingesetzt wird, solle wie sonst in verschiedenen Fächergruppen vermittelt werden. Diese Meinung wurde vorwiegend von den Grundschulpädagogen und Pädagogen vertreten.²³⁶

Im Gegensatz zu diesen Kritikern verlangten die Fachwissenschaftler, die in der Pädagogischen Fachhochschule Fachwissen vermittelten, die Akademisierung der Lehrerbildung, d.h. die Verstärkung des Fachwissens und befürworteten die Einführung der verschiedenen Studiengänge. Sie sahen den Klassenlehrer als Produkt der alten Zeit an und forderten dessen Ersetzung durch spezialisierte Fachlehrer.²³⁷

Am Ende der ganzen Diskussionen stand bei der Umsetzung ein Kompromiss, der den unterschiedlichen Auffassungen mit verschiedenen Curricula Rechnung trug. Die Curricula wurden gemäß der Schulpraxis und nach der Aufforderung der Fachwissenschaftler entworfen.

Laut der im Jahre 1987 von der Erziehungsbehörde der Provinzregierung veröffentlichten „Standardleitlinie zu den Curricula der *Teachers Colleges*“ gliedern sich die Curricula der „*Teachers Colleges*“ in folgende drei Wissensgruppen: „allgemeines Wissen“, „Berufswissen“ und „Fachwissen“. Das „allgemeine Wissen“ dient der allgemeinen Bildung der Studenten, wie an den sonstigen Hochschulen auch. Das „Berufswissen“ vermittelt den Lehrerstudenten Kenntnisse, Fertigkeiten und Bewusstsein bzw. Einsichten, die im Lehrerberuf erforderlich sind, während das „Fachwissen“ als unentbehrliches Spezialwissen für den Fachlehrer im Einsatz gilt.²³⁸

Analog zu den Studiengängen lassen sich die Curricula auch hauptsächlich in zwei Richtungen einteilen.

In der ersten Gruppe gültig in allen *Teachers Colleges*- („Erziehung zur Mathematik und Naturwissenschaft“, „Spracherziehung“ „Erziehung zur Sozialkunde“ und „Elementarerziehung“) liegt der Allgemeinwissen- Anteil an den gesamten *Credit Points* bei 50% (75 *Credit Points*), während die Studenten in den sog. Extrastudiengängen („Musikerziehung“, „Leibeserziehung“ und „Kunsterziehung“) nur 35% (52 *Credit Points*) zu belegen haben. Dabei ist der

²³⁶ Vgl. WANG, Jia-Tong: Meine bescheidene Meinung zu Curricula der neuen pädagogischen Hochschule. In: *Moderne Erziehung*, Vol. 1, No. 2.

²³⁷ Vgl. CHANG, Guo-Tsai: Ist Wissenschaft unbedeutend und Können wichtig in den Curricula der *Teacher Colleges*. In: *Chong Guo Lun Tan [China Tribune]*, No. 259, S. 21-22, CHEN, Ji-Hsiung: Entwurf zur Meinung über die Verbesserung des Klassenlehrer-Systems in der Grundschule. In: Vol. 36, No. 2, S. 24 – 27.

²³⁸ Vgl. Erziehungsministerium: Standardleitlinie zu den Curricula der *Teacher Colleges* .

Anteil des Fachwissens für beide Gruppen auch unterschiedlich- jeweils 20,3% für die allgemeinen Studiengänge und 35,1% für die Extrastudiengänge. Beide Gruppen haben darüber hinaus noch 44 *Credit Points* vom Berufswissen (29,71% der gesamten *Credit Points*) zu belegen. Die Studenten in den allgemeinen Studiengängen sollen als Klassenlehrer, die Studenten in den Extrastudiengängen dazu als Fachlehrer ausgebildet werden.

Entsprechend den Curricula der Grundschule ist auch das Allgemeinwissen wiederum in vier Gruppen unterteilt, nämlich in die Gruppe für „Sprachen“ (22 *Credit Points*), in „soziales Wissen“ (22 *Credit Points*), „Mathematik und Naturkunde“ (20 *Credit Points*) und „Kunst“ (10 *Credit Points*). Das Berufswissen beinhaltet „Erziehungswissenschaft“ (22 *Credit Points*), verschiedene Fachdidaktiken (12 *Credit Points*) und Praktikum (8 *Credit Points*). Insgesamt sind von den Studenten innerhalb von vier Jahren 148 *Credit Points* zu erwerben.²³⁹

Trotz des Versuchs mit diesen Curricula sowohl den Wünschen der Fachwissenschaftler als auch denjenigen der Pädagogen zu entsprechen, kam es von allen Seiten zu scharfer Kritik bei ihrer Durchführung. Kernpunkt des Streits war nach wie vor die Verteilung von Fach- und Berufswissen. Darüber hinaus spielte die große Belastung der Studenten mit den zu erwerbenden 148 *Credit Points* im Laufe des vierjährigen Studiums eine wichtige Rolle. Ein Problem lag auch im hohen Anteil von *Credit Points* des Bereiches der Wahlpflichtfächer mit über 80%, der nur wenig Freiraum zu einer individuellen Gestaltung des Studiums bot. Ein weiterer Angriffspunkt stellte auch das Berufswissen in der Erziehungswissenschaft dar, das von den meisten Lehrerstudenten als nutzlos angesehen wurde.²⁴⁰

In Bezug auf die Lehrpläne ist an dieser Stelle besonders hervorzuheben, dass im Laufe der Entwicklung der Grundschullehrerbildung bzw. ihrer Lehrpläne die praktischen Studien immer eine wichtigere Rolle spielten.²⁴¹

²³⁹ Vgl. ebenda. Darüber hinaus zählten noch Tasteninstrument, Malen, Handwerk, Leibeserziehung und Militärausbildung zum Berufswissen, allerdings als Wahlpflichtfächer ohne *Credit Points*.

²⁴⁰ Vgl. MAO, Lian-Wun: Forschung zur Revidierung der Lehrbildungscurricula, Städtische Pädagogische Hochschule zu Taipei, 1991.

²⁴¹ LIN, Ben: Die Curricula der Lehrerbildung in verschiedenen Ländern der Welt, Kai-Ming Verlag, 1964, S. 93. Ihren Ursprung fand das Praktikum in der Animationsphase um den Jahrhundertwechsel vom 19. zum 20. Jahrhundert. Der chinesische Lehrplan von 1944 schrieb z.B. vor, dass das Fach „praktische Studien“ im vorletzten Semester (5. Semester) mit drei Wochenstunden und im letzten Semester (6. Semester) mit 11 Wochenstunden durchgeführt werden sollte. Diese Wochenstunden wurden z.B. nach der Revision des Lehrplans von 1955 ab dem 3. Semester durchgeführt, jeweils 2 Wochenstunden im 3. und 4. Semester, 8 Wochenstunden im 5. Semester und 10 Wochenstunden im 6. Semester.

Mit der Umwandlung der pädagogischen Lehrerseminare zur Pädagogischen Fachhochschule musste das Fach „praktische Studien“ mit 8 *Credit Points* studiert werden, 2 *Credit Points* (4 Wochenstunden) im 8. Semester, jeweils 3 *Credit Points* (6 Wochenstunden) im 9. und 10. Semester. In der Pädagogischen Hochschule wurden die *Credit Points* ebenfalls ab dem 5. Semester mit 8 *Credit Points* in verschiedenen Semestern verteilt. Die Pädagogischen Hochschulen besaßen seit ihrer Gründung während der japanischen Besatzungszeit bereits Übungsschulen für das Einüben der praktischen Lehrtätigkeit sowie das Praktikum.²⁴²

Ab dem Jahr 1980 wurde das längst in der Ausbildung der Sekundärlehrer praktizierte Praktikumsjahr auf die Ausbildung der Grundschullehrer übertragen, d.h. die Absolventen der damaligen Pädagogischen Fachhochschulen mussten im Anschluss an die Ausbildung ein Jahr als „Lehrer im Praktikum“ arbeiten, erst dann konnten sie den Abschluss erlangen. Nach der Erhebung zur Pädagogischen Hochschule wurde diese Regelung beibehalten. Die Praktikumsanleitung durch die betreffende Hochschule fiel dabei häufig äußerst bescheiden aus.²⁴³

Das Phänomen der von der praktischen Lehrtätigkeit „überforderten“ Studenten führte zur allgemeinen Kritik am geschlossenen pädagogischen Hochschulwesen und ebnete später den Weg zur Liberalisierung der gesamten Lehrerbildung.

3.2.1.3 Zwischenfazit zur Grundschullehrerbildung

Die Grundschullehrerbildung in Taiwan wurde nach 1949 auf der Basis der japanischen Besatzungszeit weiterentwickelt. Der nach dem Krieg von der Fachhochschulebene auf die Oberschulebene herabgesetzte Status der Ausbildungsstätte wurde erst Anfang der 60er Jahre wiederhergestellt. Fast 30 Jahre danach wurde sie endgültig auf der universitären Ebene in Form einer Pädagogischen Hochschule mit allgemeiner Universitätsreife als Voraussetzung aufgewertet. Das Curriculum der Grundschullehrerbildung blieb im Laufe der Zeit konstant. Bis zur Zeit der Umgestaltung der Ausbildungsstätte zur Pädagogischen Hochschule war das Klassenlehrerprinzip die höchste Leitlinie in der Gestaltung

²⁴² Vgl. DU, Yan-Fan: Das Praktikum in der Lehrerbildung unseres Landes. In: Abteilung für höhere Schulbildung des Erziehungsministeriums (Hrsg.): Vergleichende Untersuchung über die Lehrbildungssysteme in den wichtigen Ländern, Taipei 1991, S. 205-222. Die praktischen Studien gliederten sich wiederum in Schulbesichtigung (in der Übungsschule und Nichtübungsschule außerhalb), Unterricht und Schulverwaltung, Beobachtung (lernen), Unterrichtprobe (Scheinprobe unter den Kommilitonen und richtige Probestunden bei den Schülern), Praktikum in der Schulverwaltung.

²⁴³ Ebenda.

der Curricula. Erst danach gewann allmählich das Fachlehrer-Prinzip Oberhand. Um aber die Schulrealität jedoch zu berücksichtigen, wurde das Klassenlehrer Prinzip keineswegs aufgegeben. Die Folge ist die Überlastung für die Lehrerstudenten hinsichtlich der sehr hohen Semesterwochenstundenzahl.

3.2.2 Die Entwicklung der Lehrerbildung im Sekundarbereich

Wie die Entwicklung der Lehrerbildung im Elementarbereich kann man die Entwicklung der Lehrerbildung im Sekundärbereich auf zwei Ebenen betrachten, nämlich auf einer institutionell- entwicklungshistorischen Ebene sowie auf einer curricular sich erneuernden Ebene.

3.2.2.1 Vom *Normal College* zur *Normal University* und die pädagogischen Zusatzstudien

Beim Vergleich des Zustandes der Ausbildung der Lehrer ab der Sekundarstufe während der japanischen Herrschaft, deren Hauptmerkmal deren totale Vernachlässigung war, mit dem Zustand nach 1949, fällt der enorme Fortschritt in diesem Bereich der Lehrerbildung sofort auf. Das im Jahre 1946 gegründete erste *Normal College*, das für die Ausbildung der Lehrer zuständig war, wurde 1955 an der Pädagogischen Universität, *Normal University*, erweitert und umfasste außerdem die drei Fakultäten in „Erziehungswissenschaften“, „Naturwissenschaften“ und „*Liberal Arts*“.²⁴⁴

Im Jahre 1967, ein Jahr vor der Einführung der neunjährigen Schulpflicht, wurde ein erst im Jahre 1954 neu gegründetes Pädagogisches Lehrerseminar, *Normal Shool*, in Kaohsiung, das eigentlich für die Ausbildung der Grundschullehrer zuständig war, zum *Normal College* erhoben. Eine andere Hochschule für Erziehung, *College of Education*, in Changhua wurde im Jahre 1971 gegründet. Ihr Vorgänger war das Forschungsseminar für die Lehrer der Sekundarstufe der Provinz Taiwan, das 1968 zur Fortbildung der Lehrer gegründet wurde. Das *Normal College* und die Hochschule für Erziehung bildeten die Lehrer an der *Junior High School* bzw. *Senior High School* aus. Beide Hochschulen erhob man in den 80er Jahren zu Pädagogischen Universitäten, da zur damaligen Zeit alle

²⁴⁴ Vor der Lehrerbildungsreform im Jahre 1994 waren es vier Fakultäten. Im Jahr 1982 ist die vierte Fakultät, die Fakultät für Kunst, gegründet worden. Vgl. dazu Nationale Pädagogische Universität zu Taiwan (Hrsg.): Überblick über die Nationale Pädagogische Universität zu Taiwan, 1996, S. 1 ff.

Fachhochschulen für die Lehrerbildung zur Pädagogischen Hochschule auf der vierjährigen universitären Ebene aufgewertet wurden.²⁴⁵

Eine andere Ausbildungsstätte für die Ausbildung der Lehrer an der Mittel- bzw. Oberschule ist die Abteilung für Erziehungswissenschaft- *department of education*- der staatlichen Cheng-Chih Universität. Diese Universität behält eine Sonderstellung in der chinesischen bzw. taiwanesischen Bildungsgeschichte, weil sie aus der damaligen Parteihochschule (erste Gründung 1928) der Komintang -die chinesische nationale Volkspartei-, hervorging. Erst 1945 wurde sie zur Cheng-Chih [deutsch= Politik, der Verf.] Universität umbenannt und im Jahre 1949 im Zuge der Wirren der kommunistischen Revolution aufgelöst. Erst im Jahre 1954 hatte man sie in Taipei wieder eingerichtet, denn die KMT benötigte im Zuge ihrer „Aufgabe zur Wiederherstellung und zum Aufbau des Staates“ leitendes pädagogisches Personal. Das Forschungsinstitut für die Erziehungswissenschaft (gegründet 1954) fungierte als das erste Institut nach der Wiederherstellung in Taiwan: Anschließend kam eine Abteilung für Erziehung (1955) -*department of education*- hinzu. Diese Abteilung hatte zum Ziel, das Personal in der Bildungsverwaltung und die Lehrer ab der Sekundarstufe auszubilden. Die Studenten in dieser Abteilung sollten neben dem Hauptfach Erziehungswissenschaft ein Nebenfach, ein Schulfach, mit mindestens 20 *Credit Points* belegen, damit sie später als Fachlehrer in der *Junior High School* bzw. *Senior High School* eingesetzt werden konnten. Da diese Hochschule eine Sonderstellung hatte und nicht zum pädagogischen

Hochschulwesen gehörte -laut der damals gültigen Verordnung zur Pädagogischen Hochschule von 1938-, bekamen ihre Studenten keine staatliche Unterstützung im Unterschied zu den Schülern bzw. Studenten im Pädagogischen Schul- bzw. Hochschulwesen. Sie schuf dadurch auch einen Präzedenzfall im ganzen Lehrerbildungssystem.²⁴⁶

Das pädagogische Hochschulwesen umfasste bis in die 80er Jahre hinein die Studiengänge, die sich in dreierlei Art und Weisen voneinander unterschieden. Die

²⁴⁵ Vgl. CHYU, Li-He: Die Aus- und Fortbildung der Lehrer für die weiterführende Schule unseres Landes in den letzten drei Jahrzehnten. In: Gesammelte Schriften zum Material für Erziehung, *National Institute Educational Ressources and Research* (Hrsg.), 1979, S. 77-115, hier 80f.

²⁴⁶ Vgl. ebenda, S. 86.

Dieses Beispiel wurde aber im Laufe der Zeit korrigiert, d.h. später bekam ein Teil der Studenten aus der Fachrichtung Erziehungswissenschaft der nationalen Chengchih Universität und der späteren Hochschule für Erziehung auch staatliche Stipendien. Ein anderer Teil musste das Studium selbst finanzieren und deshalb nicht der Berufsausübungspflicht nachzugehen.

meisten Studiengänge entsprachen den Schulfächern, die in der *Junior High School* bzw. *Senior High School* -einschließlich der allgemeinbildenden Fächer in der Berufsoberschule- unterrichtet wurden. Andere Studiengänge verstanden sich als „pädagogische Studiengänge“. Sie umfassten z.B. die Studiengänge „Erziehungswissenschaft“, „Pädagogische Psychologie“ und „Sozialpädagogik“. Zuletzt zählten dazu noch die Studiengänge der Fachrichtungen „Handelslehre“, „Industrielehre“ und „Haushaltslehre“. Die Absolventen solcher Studiengänge wurden nach ihrem Abschluss als Handwerks- bzw. Haushaltslehrer entweder in der Mittelschule oder in der Berufsoberschule eingesetzt. Dabei fanden die angehenden Lehrer im Fach „Handelslehre“ nur in der Berufsoberschule für Handel Anstellung.²⁴⁷

Eine große Umwandlung beim Lehrplan bezüglich des Fachwissens fand um das Jahr 1960 mit der endgültigen Abschaffung der bis zu diesem Zeitpunkt noch gängigen Fachgruppen an der Pädagogischen Universität statt. Ab diesem Zeitpunkt studierten die Studenten nur noch ein Fach. So wurde z.B. die Fachrichtung „Physik und Chemie“ in das Fach „Physik“ und das Fach „Chemie“, die Fachrichtung „Geschichte und Geographie“ in das Fach „Geschichte“ und das Fach „Geographie“ aufgeteilt. Dieses Prinzip wurde von dem später gegründeten *Normal College* zu Kaohsiung und Hochschule für Erziehung zu Changhua übernommen.²⁴⁸

Um die Ausbildungskapazität zu erweitern, wurde darüber hinaus bereits seit 1958 ein Schnellverfahren in der ersten Ausbildungsstätte der Lehrer für höhere Schulen der Pädagogischen Universität zu Taiwan- eingeführt. Die Ausbildungszeit betrug drei Jahre mit anschließendem einjährigem Praktikum. Adressaten waren Absolventen der *Senior High School*. Dieses Schnellverfahren erfuhr drei Jahre später eine Umwandlung in eine Form der Abendhochschule, genannt „Abendabteilung“ des jeweiligen Studienganges. Diese Form der Lehrerbildung wurde von der später gegründeten *Normal College* zu Kaohsiung, das ebenfalls für die Ausbildung der Lehrer ab der Sekundarstufe zuständig war, übernommen.²⁴⁹

Ein Merkmal der Ausbildung der Lehrer im Rahmen der „Abendabteilung“ der einzelnen Studiengänge am *Normal College* und an der Pädagogischen Universität

²⁴⁷ Vgl. Pädagogische Universität zu Taiwan: Überblick über die *Taiwan Normal University*, Taipei 1996.

²⁴⁸ *Department of Education* der Pädagogischen Universität zu Taiwan (Hrsg.): Forschungsbericht zum Aufbau des Nebenfaches im Pädagogischen Schul- bzw. Hochschulwesen unseres Landes, 1980, S. 75 ff.

²⁴⁹ Vgl. CHYU. 1979, S. 87 f.

bestand darin, dass diese Gruppe von Lehrerstudenten kein Stipendium von Seiten der Hochschule bekam. Sie leisteten deswegen auch keinen Pflichtdienst. Die Regierung sparte dadurch viel Geld ein. Dieses Modell wurde von der dritten Hochschule für Erziehung übernommen, d.h. ein Teil der Studenten an dieser Hochschule wurde zwar als Lehrer ausgebildet, erhielt aber keine Stipendien. Im Vergleich zu anderen Studenten mit Stipendien leisteten sie keinen Pflichtdienst ab.²⁵⁰

Trotz allem deckten die Lehrer aus der regulären Lehrerausbildung, d.h. die Absolventen des pädagogischen Hochschulwesens, den Bedarf an Lehrern nicht. Deswegen wurden im Laufe der Zeit ständig zu „Notmaßnahmen“ gegriffen, d.h. die Absolventen der allgemeinen Universitäten kamen als Lehrer in der Sekundarstufe zum Einsatz, vor allem im Bereich der Berufsoberschulen. Die quantitative Ausbildungssituation bei Lehrern für die Berufsoberschule stellte sich äußerst prekär dar, obwohl die Relation von Schülern in der allgemeinen Oberschule zu denjenigen der Berufsoberschule wegen der Durchführung eines Planes des Komitees für Wirtschaftsaufbau bei 30% zu 70% lag.²⁵¹

Der Lehrermangel verschlimmerte sich vor allem nach dem Entschluss zur Verlängerung der Schulpflicht von sechs auf neun Jahren im Jahre 1968. Da sich diese Bildungspolitik nicht als langfristig geplante Überlegung erwies und sehr stark vom Willen des großen Führers -Chiang, Kei-Shek- abhing, war die Vorbereitungszeit von sehr kurzer Dauer. Infolgedessen geriet der Bedarf an Lehrern außer Kontrolle. Um den riesigen Bedarf an Lehrkräften zu decken, versuchte die Regierung ein Schnellverfahren zur Ausbildung der Lehrer einzuleiten. Ein Jahr vor Einführung der neunjährigen Schulpflicht erließ das Erziehungsministerium die Verordnung „zum Versuch der Errichtung des pädagogischen Studiums an den öffentlichen Universitäten und in den jeweiligen Fakultäten“. Erlaubt war dieses Pädagogikstudium an vier öffentlichen Universitäten für die Studenten nach dem 2. Studienjahrgang in den Fachrichtungen Geistes-, Sozial- sowie Naturwissenschaften, d.h. in den Fächern, die Schulfächer in der „*Junior High School*“ darstellten. Die Studenten mit pädagogischem Zusatzstudium bekamen nach dem Abschluss entsprechend der

²⁵⁰ Ebenda.

²⁵¹ Vgl. Das Zentralkomitee für den Wirtschaftsaufbau: Der Plan zur Entwicklung im Faktor der Menschenressourcen in Bezug auf „die 10jährige Planung für den Wirtschaftsaufbau auf Taiwan, Republik China“ (1970-1989), 1981, S. 40.

Lehrerstudenten eine Stelle zugeteilt und wurden auch gleichrangig beamtet bzw. besoldet.²⁵²

Außerdem fand die Verkündung einer „Verordnung für den Erwerb der Lehrbefugnis der Lehrkräfte an der Senior High School und ihre Ausbildung vor dem Einsatz“ statt. Sie erlaubte den Absolventen jeder Universität als Fachlehrer ein Lehramt besetzen zu dürfen. Die Qualifikation der Lehrkräfte wurde dabei so weit reduziert, dass die Hochschulabsolventen nur 20 *Credit Points* in einem Fach vorweisen mussten. Geling der Nachweis nicht, bestand für sie die Möglichkeit, die fehlenden *Credit Points* bei der Vorbildung nachzuholen. Zur Förderung der pädagogischen Kompetenz mussten alle angehenden Lehrer, d.h. die Lehrerkandidaten der öffentlichen Universitäten und die den Lehrberuf anstrebenden Absolventen der nicht-pädagogischen bzw. allgemeinen Hochschulen, eine pädagogische Ausbildung mit 16 *Credit Points* absolvieren.²⁵³

Auf Grund des hohen Lehrerbedarfs in den ersten drei Jahren nach der Verlängerung der Schulpflicht wurden infolge des Kapazitätsmangels an der Pädagogischen Universität, diese Kurse für angehende Lehrer auf acht Pädagogische Fachhochschulen, die „*Teachers Colleges*“, die eigentlich für die Ausbildung der Grundschullehrer zuständig waren, verlegt. Insgesamt fanden neun Kurse in ganz Taiwan statt, initiiert und organisiert hauptsächlich von der Pädagogischen Universität zu Taiwan in Taipei. Zuständig für das Schnellverfahren in der Hauptstadt war die Abteilung für Erziehungswissenschaft der staatlichen Cheng-Chih Universität, die einzige Universität, die außer dem pädagogischen Hochschulwesen über ein Forschungsinstitut und eine Abteilung für Erziehungswissenschaft verfügte. Insgesamt waren 19864 Lehrer (1968-1973) mit diesem Schnellverfahren ausgebildet worden.²⁵⁴

Diese Form von pädagogischen Zusatzstudien für Absolventen der allgemeinen Universität verwandelte sich in eine reguläre Bildungsform innerhalb der Pädagogischen Universität mit einjähriger Dauer in den 80er und 90er Jahren, nachdem sie ihre Gesetzesgrundlage im ersten Lehrerbildungsgesetz von 1979 gefunden hatte.²⁵⁵

²⁵² Vgl. TSUI, Yin-Mi: Analyse zur Entscheidungsphase in der Bildungspolitik einer neunjährigen Schulpflicht, Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, Taipei, 1992.

²⁵³ Vgl. Erziehungsministerium: „Verordnung für die Reservation der Lehrkräfte an der *Senior High School* und ihre Ausbildung vor dem Einsatz“, 1968.

²⁵⁴ Vgl. CHYU, 1979.

²⁵⁵ Vgl. CHEN, 1991, S. 150 f.

Die einzigen, die anfangs vom pädagogischen Studium befreit waren, waren alle Absolventen mit Magisterstudiengang, die freiwillig als Lehrer arbeiteten. Man ging davon aus, dass ein Gelehrter automatisch ein guter Lehrer sei, was auf traditionelle Vorstellungen zurückzuführen war. Später kam es zur Revision dieser Regelung, d.h. die Studenten im Magister- bzw. Promotionsstudiengang konnten die Lehrbefugnis bekommen, wenn sie mindestens 10 *Credit Points* in den Fächern des pädagogischen Studiums erworben hatten.²⁵⁶

3.2.2.2 Das Curriculum und Praktikum in der Lehrerbildung der Sekundarstufenlehrer

Der Ursprung des Curriculums in diesem Bereich- in der Ausbildung der Lehrer für die höhere Schule- lässt sich auf das Curriculum der Pädagogischen Hochschule auf dem chinesischen Festland zurückführen. Das erste *Normal College* in Taiwan, das im Jahre 1945 seine Gründung erfuhr, zählte zu einer der 18 *Normal Colleges* in China. Das Curriculum, das 1948 auf dem Festland vom damaligen Erziehungsministerium erlassen worden war, fand bis zum Jahr 1950 noch in Taiwan seine Anwendung, wo es dann zuerst revidiert wurde. Neben dem zu studierenden Fachwissen, das später sowohl der Wissensvermittlung durch die angehenden Lehrer diente als auch dem „Studium Generale“ und der allgemeinen Bildung, was alle Studenten an alle Hochschulen belegen mussten, kam zusätzlich noch ein pädagogisches Studium der Lehrerstudenten am *Normal College*- der späteren *Normal University*- hinzu. Es umfasste Erziehungswissenschaft (4 *Credit Points*), Pädagogische Psychologie (6 *Credit Points*, inklusive Psychologie), allgemeine Didaktik (2 K. für angehende Fachlehrer und 6 *Credit Points* für die Studenten im Fach Erziehungswissenschaft) und Fachdidaktik (6 *Credit Points* für Studenten im Fach Erziehungswissenschaft und Leibeserziehung, 4 *Credit Points* für sonstige Studenten) sowie schließlich Praktikum (6 *Credit Points*). Dabei mussten die Studenten in verschiedenen Fächern, die den späteren Schulfächern glichen, 2 *Credit Points* in allgemeiner Didaktik erwerben, während die Studenten

Das *Teachers College* für die Grundschullehrerbildung hat diese Form auch übernommen. Ab 1989 wurden die Absolventen der allgemeinen Hochschule für ein Jahr in der sog. Ausbildungsklasse aufgenommen. Insgesamt sind 29 *Credit Points* für die angehenden Lehrer zu erwerben.

Vgl. dazu CHANG, Yu-Cheng: Forschung der positiven Resultate in der Durchführung der Ausbildungsklasse für Grundschullehrer in: Bildungspolitik und Probleme in der Lehrerbildung, Gesellschaft zur Lehrerbildung der R.O.C. (Hrsg.), 1994, S. 145 ff.

²⁵⁶ Vgl. Erziehungsministerium: Verordnung zur Registratur und Überprüfung der Lehrer an der Grundschule und der weiterführenden Schule § 11, hier Revision von 1995.

im Fach Erziehungswissenschaft 6 *Credit Points* in allgemeiner Didaktik vorzuweisen hatten. Statt der Fachdidaktik, die für die angehenden Fachlehrer mit 4 *Credit Points* vorgesehen war, wurde für die Studenten im Fach Erziehungswissenschaft die Veranstaltung „Forschung zu Lehrmaterial und Didaktik“ (6 *Credit Point*) angeboten. Es waren insgesamt 22 *Credit Points* für angehende Fachlehrer und 28 *Credit Points* für die Studenten im Fach Erziehungswissenschaft vorgesehen, deren Einsatz nach ihrem Abschluss auch meistens als Fachlehrer aufgrund ihrer Nebenfachwahl erfolgte. Das Nebenfach benötigte dabei noch 20 *Credit Points*.²⁵⁷

Das Curriculum für Das pädagogische Studium wurde jeweils im Jahre 1956, 1965, 1972, 1977 und schließlich 1983 revidiert. Die zu studierenden Fächer blieben im Zeitraum von 1950 bis 1976 konstant. Nur die vorzuweisenden *Credit Points* variierten voneinander in einer Spannweite -je nach dem jeweiligen Fach- von etwa 22 bis 26 *Credit Points*. Eine Ausnahme hiervon bildete lediglich der Zeitraum zwischen 1972 bis 1975 mit 16 *Credit Points*. Die Fächer waren zum einen Erziehungswissenschaft bzw. Einführung in die Erziehungswissenschaft (ab 1956 an Stelle der Erziehungswissenschaft), Psychologie und pädagogische Psychologie (ab 1972 standen beide zum ersten Mal als zwei zu belegende Fächer nebeneinander im Curriculum, zuvor vertreten allein durch Psychologie), zum anderen allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Erziehung im höheren Schulwesen (2-3 *Credit Points* ab 1972; nicht dem pädagogischen Studium, sondern der allgemeinen Bildung für alle Lehrerstudenten zugeschrieben) sowie das Praktikum. Dabei entfiel das Fach Fachdidaktik von 1972 bis 1975 aus dem Curriculum. Wesentliche Änderungen enthielt das revidierte Curriculum von 1977. Zu den bereits konsolidierten Fächern trat das Fach „Unterstützung und Beratung in Erziehung und Berufsfindung“ als Pflichtfach hinzu. Als Wahlfächer wurden einerseits Philosophie der Erziehung, pädagogische Soziologie und Erziehung mit audiovisuellem Unterricht, andererseits Diagnostik, Leistungsmessung in Psychologie und Pädagogik sowie das Prinzip der Moralerziehung und Wissenschaftserziehung in das neu revidierte Curriculum aufgenommen. Von ihnen waren mindestens zwei Fächer zu belegen. Im Jahre 1983 ist in das Curriculum für Das pädagogische Studium an der Pädagogischen Universität zu Taiwan (Taipei) ein Fach „Erziehung in Informatik“ eingeführt worden. Die Grundzüge dieses

²⁵⁷ TANG, 1990, S. 88 ff.

Curriculum, das aus einer Gruppe von Pflichtfächern und einer von Wahlfächern bestand, blieben bis in die 90er Jahre hinein unverändert.²⁵⁸

Für alle Studenten, sowohl für die Studenten an den allgemeinen Universitäten als auch für die Studenten im pädagogischen Hochschulwesen waren ca. 35 *Credit Points* in allgemeiner Bildung und ca. 90 *Credit Points* im Hauptfach zu belegen. Für normale Studenten betrug das Minimum 128 *Credit Points*, für Lehrerstuden­ten hingegen 148 *Credit Points*. Zur freien Auswahl stand darüber hinaus noch ein Nebenfach mit 20 *Credit Points* für alle Studenten. Es wurde aber nur selten von den Studenten angenommen, während das Nebenfach fast bei allen Lehrerstuden­ten im Fach „Erziehungswissenschaft“ an der Pädagogischen Universität als „notwendiges Übel“ mitstudiert wurde.²⁵⁹

Wie die Studenten an den anderen Universitäten belegten die Lehrerstuden­ten an den Pädagogischen Hochschulen auch 2 Stunden Sportunterricht (acht Semester sowie Militärausbildung (6 Semester). Darüber hinaus mussten Lehrerstuden­ten noch zusätzlich konfuzianische Lektüre erarbeiten und ihre Aussprache in Mandarin verbessern. Dies alles erbrachte keinen einzigen Kreditpunkt.²⁶⁰

Das pädagogische Studium im Rahmen des Schnellverfahrens (1968-1973) sowie das an den öffentlichen Universitäten (1968 -1979) war dem pädagogischen Studium für die Lehrerstuden­ten an der Pädagogischen Hochschule bzw. Universität ähnlich. Differenzen traten nur hinsichtlich der Wahlpflicht- und Wahlfächer auf. Beide Gruppen von Teilnehmern mussten insgesamt 16 *Credit Points* erwerben.

Während die Einführung in die Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik Pflichtfächer für die angehenden Lehrer im Schnellverfahren waren, mussten die Studenten in der öffentlichen Hochschule, die Das pädagogische Studium absolvieren wollten, Einführung in die Erziehungswissenschaft, Allgemeine Didaktik und Psychologie als Pflichtfächer belegen, wobei Psychologie und pädagogische Psychologie mit 6 *Credit Points* zusammengefasst wurden. Von den restlichen Fächern mussten beide Ausbildungszweige einige Wahlfächer auswählen

²⁵⁸ Vgl. TANG, 1997, S. 188 ff.

²⁵⁹ Vgl. ebenda und CHEN, Shun-Feng: Kritik am System in der Aus- und Fortbildung der Lehrer, Taipei 1996, S. 10 f. Damit sind die Lehrerstuden­ten im Fach Erziehungswissenschaft auch später in der Schule als Fachlehrer einsetzbar.

²⁶⁰ OU, Yong-Sheng: Kritik und Verbesserungsmöglichkeit in den Curricula der Ausbildung der Grundschullehrer und Lehrer an der weiterführenden Schule. In: Vergleichende Untersuchung über die Lehrerbildungssysteme in den wichtigen Ländern, Abteilung für höhere Schulbildung des Erziehungsministeriums (Hrsg.), Taipei 1991, S. 187.

und insgesamt 16 *Credit Points* erwerben. Das in der Lehrerbildung als wichtig angesehene Fach „praktische Studien“ entfiel beim Schnellverfahren, dem pädagogischen Studium für Absolventen der allgemeinen Universität, kurz vor ihrem Einsatz als Lehrer. Dies deutet wiederum auf seinen provisorischen Charakter und die Dringlichkeit bei der Bedarfsdeckung von Lehrern hin.²⁶¹

Neben dem Fach „praktische Studien“ auf dem Lehrplan lässt sich das pädagogische Hochschulwesen vor allem durch das einjährige Praktikum von den anderen allgemeinen Universitäten unterscheiden.

Das Fach „praktische Studien“ war historisch gesehen eine Teildisziplin unter dem Fach Pädagogik. Mit Ausdifferenzierung des Faches Pädagogik ist dieses Fach als ein selbständiges Fach hervorgegangen. Beides wurde als ein zusammenhängender Komplex angesehen. Dieses einjährige Praktikum fungierte theoretisch als Teil der praktischen Studien in der gesamten Lehrerbildung und wurde erst nach dem Abschluss des vierjährigen Studiums praktiziert. Obwohl laut der Verordnung des Erziehungsministeriums das Praktikum noch zum Teil des ganzen Studiums für die Studenten im pädagogischen Hochschulwesen gehörte und noch ständig von der Ausbildungsstätte betreut werden musste, fanden ernsthafte Maßnahmen zur Betreuung der Praktikanten jahrzehntelang kaum statt. Es wurde zum Schwerpunkt der Lehrerbildungsreform in den 90er Jahren.

Zur Ausübung der praktischen Tätigkeit steht in jeder Pädagogischen Universität eine Übungsschule zur Verfügung.

3.2.1.3 Zwischenfazit zur Sekundarstufenlehrerbildung

Die Lehrerausbildungsstätte für Sekundärlehrer wurde in Taiwan erst nach dem Zweiten Weltkrieg schrittweise aufgebaut. Dafür stand im Mittelpunkt die Pädagogische Universität, die laut dem Gesetz einzige Ausbildungsstätte für Sekundärlehrer sein darf. Durch die Knappheit an Studienplätzen ist sie neben ihrer Hauptaufgabe in der regulären Lehrerbildung zu einer Durchlaufstelle für alle

²⁶¹ Fest im Lehrplan des pädagogischen Studiums an den allgemeinen Universitäten waren folgende Fächer verankert: 1. Einführung in die Erziehungswissenschaft (4 *Credit Points*, Pflichtfach) 2. Psychologie (6 *Credit Points*, Pflichtfach) 3. Allgemeine Didaktik (2 *Credit Points*, Pflichtfach) 4. Einführung in die Philosophie (Erziehungsphilosophie und Strömungen bei den Erziehungsgedanken der modernen Zeit, 2 *Credit Points*, Wahlfach) 5. Fachdidaktik (4 *Credit Points*, Wahlfach) 6. Erziehung und Anleitung im Beruf (2 *Credit Points*, Wahlfach) 7. Praktikum (4 *Credit Points*, Wahlfach)

Vgl. TANG, 1990, S. 88 ff. Diese Art von pädagogischem Studium außerhalb des pädagogischen Hochschulwesens, das von den sonstigen allgemeinen Universitäten ihren eigenen Studenten angeboten wurde, wirkte später auf die Neuregelung der Lehrerbildungsgesetze in den 90er Jahren und führte auch zur Einführung des allgemeinen Lehrerbildungsprogramms an den allgemeinen Universitäten.

Nichtabsolventen der Pädagogischen Universität geworden, die trotzdem Lehrer werden möchten. Gekennzeichnet war dabei das Schnellverfahren, das sog. pädagogische Studium, das die Pädagogische Universität den Absolventen der allgemeinen Universität anbot. Mit Hilfe dieses Schnellverfahrens versuchte die Regierung den Bedarf an Lehrern zu regulieren. Das zu absolvierende pädagogische Studium für die regulären Studenten der Pädagogischen Universität ließ sich aber von dem für die Teilnehmer im Schnellverfahren kaum unterscheiden. Die Lehrerstudenten studierten wie andere Studenten an den allgemeinen in einer Fachrichtung. Auf Fächergruppe-Prinzip war bereits in den 60er Jahre verzichtet worden. Um die Lehrbefugnis zu erlangen, besuchten die Lehrerstudenten neben ihrem Fachstudium zusätzlich einige Kurse in Erziehungswissenschaften und Methodiklehre. Dazu waren die Schulpraktika bzw. praktische Studien Pflichtfach für alle Studenten der Pädagogischen Hochschule.

3.2.3 Lehrerausbildung der Sonderschullehrer und Erzieher im Kindergarten im Pädagogischen Schul- und Hochschulwesen

Die Ausbildung der Lehrkräfte in der Sonderschule bzw. im Kindergarten gehörte in Taiwan zur Aufgabe des pädagogischen Hochschulwesens. Sie wurde aber bis in die 70er bzw. 80er Jahre hinein als Anhängsel dieses Systems als Sonderform behandelt.

Vor den 60er Jahren konnten alle Lehrer mit Lehrbefugnis als Sonderschullehrer arbeiten, weil kein Gesetz darüber existierte und keine reguläre Ausbildung dafür bestand. Das für diese Tätigkeit benötigte Spezialwissen wurde erst im Laufe der Tätigkeitsausübung erlernt oder von erfahrenen Kollegen vermittelt. Gelegentlich gab es Angebote in Form kurzfristiger Fortbildungskurse von den pädagogischen Lehrerseminaren bzw. Pädagogischen Fachhochschulen. Erst im Jahre 1965 wurde im vierten und fünften Studienjahr in der damals neu etablierten fünfjährigen Pädagogischen Fachhochschule- *Teachers College*- eine Wahlfachgruppe für Sonderpädagogik eingeführt.²⁶²

Die erste Verordnung über die Besetzung von Sonderschullehrern stammt aus dem Jahr 1975 vom Erziehungsministerium. Sie legte als Voraussetzung für die Ausübung des Lehramts als Sonderschullehrer den Erwerb von 16 *Credit Points* in Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule fest. Das erste Gesetz zur

²⁶² Vgl. CHEN, 1996, S. 22

Sonderpädagogik wurde 1984 verabschiedet. Durch die Revidierung der Verordnung über die Qualifizierung der Sonderschullehrer wurden die Minimum *Credit Points* im Jahre 1987 auf 20 anhaben. Zum ersten Mal kam es zur Klassifizierung der Lehrer in der Sonderpädagogik je nach ihrer Professionalität in verschiedenen Fachrichtungen, wobei 10 *Credit Points* im Bereich „Allgemeines sonderpädagogisches Fachwissen“ und 10 im „spezifischen Fachwissen“ zu erwerben waren.²⁶³

Mit der Erhebung der fünfjährigen *Teacher Colleges* auf Fachhochschulebene zum vierjährigen *Teachers College* auf der universitären Ebene, Pädagogische Hochschulen in dieser Arbeit genannt, ist die Fachrichtung Sonderpädagogik in sechs Pädagogischen Hochschulen nacheinander gegründet worden. In drei Pädagogischen Hochschulen ist in der Fachrichtung Elementarerziehung neben dem Wahlfach „Schulverwaltung“ und „Schulberatung“, ein Wahlfach „Sonderpädagogik“ eingeführt worden.

In den drei Pädagogischen Universitäten, die für die Ausbildung der Lehrer in der Sekundarstufe zuständig waren, wurde die Fachrichtung Sonderpädagogik jeweils im Jahre 1975, 1990 und 1992 gegründet. An der Pädagogischen Universität zu Taiwan wurde ab Ende der 70er Jahre in den beiden Fachrichtungen „Pädagogische Psychologie und Beratung“ sowie „Hygiene-Erziehung“ ein Wahlfach in den jeweils drei sonderpädagogischen Gruppen für Hochbegabte, Hörbehinderte und Minderbegabte angeboten, die Anfang der 90er Jahre von der neu gegründeten Fachrichtung für Sonderpädagogik übernommen wurden.

Trotz der Versuche die Sonderschullehrer durch reguläre Ausbildungswege bzw. Studiengänge auszubilden, spielten die Zusatzausbildung bzw. das Aufbaustudium für amtierende Lehrer von Anfang an eine wichtige Rolle.²⁶⁴ Die Pädagogische Fachhochschule begann seit Mitte der 60er Jahre „Sonderpädagogische Ausbildungsklassen“ für die ausgewählten Grundschullehrer und Erzieher/innen im öffentlichen Kindergarten einzurichten. Diese Form zur Ausbildung der Sonderschullehrer wurde bis in die 90er Jahre hinein noch von den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten praktiziert. Im Prinzip konnten die Lehrer freiwillig,

²⁶³ Vgl. Erziehungsministerium: „Verordnung zur Registrierung der Lehrkräfte an der Sonderschule“, 1975.

²⁶⁴ Laut dem Untersuchungsergebnis von Chen, Shun-Feng hatten bis in die 90er Jahre hinein die Sonderschullehrer, die mit Zusatzausbildung ausgebildet worden sind, einen Anteil von 69% an allen Lehrern in der Sonderschule. Und 85% der Schüler, die in einer Sonderschule eingeschult werden sollten, besuchten in Taiwan eine normale Schule. Vgl. dazu CHEN, 1996, S. 10.

d.h. nicht von der Auswahl der Behörde abhängig, an dieser Zusatzausbildung teilnehmen. Die entsprechenden Kurse wurden vom pädagogischen Hochschulwesen angeboten und waren alle kostenpflichtig. Ähnliche Kurse konnten auch Ersatzlehrer besuchen, damit sie die Lehrbefugnis für die Sonderschule erhielten. Seit 1993 wird in verschiedenen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ein einjähriger Kurs in Sonderpädagogik für Absolventen der allgemeinen Universität angeboten. Spezifisch richtet sich ein Sonderweg an die Absolventen des Forschungsinstituts für Sonderpädagogik im Magisterstudiengang oder Promotionsstudiengang zur Qualifikation als Sonderschullehrer. Die Studierenden bzw. Promovierenden ohne Lehrbefugnis können während ihrer Studienzeit 10 *Credit Points* in Erziehungswissenschaft erwerben, damit sie später als Sonderschullehrer qualifiziert sind.²⁶⁵

Insgesamt ist die Ausbildung von Sonderschullehrern in Taiwan seit langem völlig vernachlässigt worden. Sie gewann erst sehr spät begrenzte Aufmerksamkeit, fast alle Studiengänge sind erst nach 1987 gegründet worden. Bis in die 90er Jahre hinein sind die meisten Sonderschullehrer Lehrer mit Zusatzausbildung, die aber wegen der schwierigen Aufgabe nicht so lang in diesem Bereich tätig sind und in eine „normale“ schulische Laufbahn wechseln. Der Lehrermangel in diesem Schulsegment ist längst offensichtlich. Für diejenigen Lehrer, die für diese Tätigkeit Interesse haben oder die Angestellte in privaten Bildungsanstalten sind, besteht aber keine Chance auf eine berufliche Weiterbildung in diesem Bereich. Das geschlossene Pädagogische Hochschulsystem bietet keine Möglichkeiten dafür an.

Im Gegensatz zur Ausbildung der Sonderschullehrer fand die Ausbildung der Erzieherinnen bereits in der Nachkriegszeit -in den 40er Jahren- innerhalb der damaligen Pädagogischen Schule statt.²⁶⁶ Zwei Pädagogische Lehrerseminare für Frauen und ein Pädagogisches Lehrerseminar verfügten neben ihrer Abteilung für Grundschullehrerbildung über eine Abteilung für die Ausbildung der Erzieherinnen. Zehn Jahre danach wurde diese selbständige Abteilung für die Ausbildung der Erzieherinnen in den drei Pädagogischen Oberschulen abgeschafft bzw. zu einer

²⁶⁵ Vgl. ebenda, S. 18 ff.

²⁶⁶ Vgl. LIANG, 1986, S. 40

Laut LIANG wurden Erzieherinnen bereits Anfang der 30er Jahre auf dem chinesischen Festland am Pädagogischen Lehrerseminar ausgebildet.

Fachgruppe der allgemeinen Elementarerziehung der pädagogischen Lehrerseminare umgewandelt.²⁶⁷

Als die pädagogischen Lehrerseminare ab 1962 zu fünfjährigen Pädagogischen Fachhochschulen erhoben wurden, kam es zur Einrichtung von vier Fachrichtungen, nämlich der „Allgemeinen Elementarerziehung“, „Musikerziehung“, „Kunsterziehung“ und „Leibeserziehung“. Eine Fachgruppe für Ausbildung der Erzieherinnen stand neben anderen zehn Fachgruppen in der Fachrichtung „Allgemeine Elementarerziehung“ auf dem Lehrplan.²⁶⁸

Bis Ende der 70er Jahre durften aber alle Absolventen der Pädagogischen Oberschulen bzw. Fachhochschulen in der Abteilung bzw. Fachgruppe „Kleinkindererziehung“ in der Grundschule als Lehrer arbeiten.²⁶⁹ Ein entscheidender Schritt zur Trennung der Ausbildung der Grundschullehrer von derjenigen der Erzieherinnen fand im Jahre 1983 statt, als an den fünfjährigen Pädagogischen Fachhochschulen ein zweijähriger Studiengang für Kleinkindererziehung eingeführt wurde. Mit der Aufwertung der Pädagogischen Fachhochschulen zu Pädagogischen Hochschulen auf der vierjährigen universitären Ebene im Jahre 1987 fand die Kleinkindererziehung ebenfalls ihren Platz in diesen Hochschulen und zwar in Form eines vierjährigen Studiengangs. Ab diesem Zeitpunkt wurden Erzieherinnen und Grundschullehrer gleichzeitig an der vierjährigen Hochschule ausgebildet.²⁷⁰

Begleitend mit dieser langjährigen -zum Teil gemeinsamen- Entwicklungsgeschichte ist die auch bildungsrechtliche Anerkennung der Erzieherinnen als „Lehrer“ in Taiwan, d.h. die Berufsgruppe der „Erzieherinnen“ wird in allen Bildungsgesetzen mit den Lehrern an der

²⁶⁷ Vgl. WANG, Jing-Chu: Untersuchung des Anschlusses der Grundschulerziehung an die Vorschulerziehung. In: Jahresbericht für Kindererziehung, Dez. 1988, Pädagogische Hochschule zu Taichong, S. 85-98.

²⁶⁸ Es gehörten weitere folgende 9 Gruppen zur allgemeinen Elementarerziehung: Sprache, Sozialkunde, Mathematik, Kunsterziehung, Naturkunde, Musikerziehung, Leibeserziehung, Pädagogik für geistigbehinderte Kinder, Pädagogik für körperbehinderte Kinder und Schulverwaltung

²⁶⁹ Vgl. LIANG, ebenda. Es ist darauf zurückzuführen, dass laut dem Gesetz für das pädagogische Lehrerseminar von 1932 die Grundschule in eine niedere und obere Stufe untergliedert war. Das Gesetz erlaubte den Absolventen in der Fachrichtung Kleinkindererziehung in der niederen Stufe der Grundschule zu unterrichten. Erst m Zuge der Einführung der neunjährigen Schulpflicht 1969 wurde diese „zweistufige Grundschule“ offiziell abgeschafft. Die ausgebildeten Erzieherinnen verloren erst 1977 durch eine Gesetzesänderung ihre Lehrbefugnis in der Grundschule.

²⁷⁰ Vgl. HSIAO, Mei-Hua: Untersuchung der Möglichkeit eines Zusammenschlusses der Erzieherinnenausbildung mit der Ausbildung der Grundschullehrer, die in den ersten zwei Schuljahren tätig sind, Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zu Taiwan. 2000, S. 76-77. Die Studenten im Fach Kleinkindererziehung versuchten dennoch durch Belegen eines Nebenfaches die Lehrbefugnis an der Grundschule zu bekommen.

Grundschule, Mittelschule und Oberschule, trotz der großen Differenzierungen bzgl. Besoldung und sozialem Status zwischen diesen beiden Berufsgruppen, gleichgesetzt.

Kindergärten bzw. die Einrichtung von Kindergärten sind in Taiwan keine öffentliche Angelegenheit, da keine Pflicht zum Kindergartenbesuch besteht. Diese Einrichtungen gehören zum privat-wirtschaftlichen Sektor. Es ist daher verständlich, dass bis in die 90er Jahre hinein die meisten Erzieherinnen keine richtige Ausbildung hatten.²⁷¹

3.3 Das Lehrerbildungsgesetz 1979 als abschließendes Kapitel zur

Vollendung des pädagogischen Hochschulwesens

Angeichts der allgemeinen Unzufriedenheit mit dem Zustand der Lehrerbildung, die durch die hastige und unplanmäßige Einführung der neunjährigen Schulpflicht im Jahre 1968 entstanden war, versuchte das Erziehungsministerium zehn Jahre danach den Zustand der Lehrerbildung durch ein Lehrerbildungsgesetz zu verbessern. Ein anderer Grund für diese Gesetzgebung liegt darin, dass die Entwicklung der Lehrerbildung in Taiwan die Lehrerbildungsgesetze, die vorwiegend auf dem chinesischen Festland unter der damaligen nationalen Regierung verabschiedet wurden, längst überholt hatte. Für die Erhebung der Pädagogischen Schule zur Pädagogischen Fachhochschule existierte z.B. keine Gesetzesgrundlage. Mit dieser Gesetzesnovellierung wurde das Gesetz über das pädagogische Lehrerseminar, das 1932 in China in Kraft trat, ungültig. Ähnliches passierte auch in der Ausbildung der Lehrer ab der Sekundarstufe. Die dafür zuständigen drei Pädagogischen Hochschulen, genannt „*Educational Colleges*“, mit Eigenfinanzierung durch die Studenten und fehlendem anschließendem Pflichtdienst besaßen keinerlei gesetzliche Verankerung bzw. Grundlage.

Dementsprechend war die Verabschiedung eines neuen Lehrerbildungsgesetzes auch ein wichtiges Anliegen der 5. nationalen Bildungskonferenz im Jahre 1975. Die Gesetzesnovellierung sollte der bisherigen Entwicklung im bildungspolitischen Sektor der Lehrerbildung Taiwans eine stabile gesetzliche Grundlage verschaffen sowie eine wegweisende Funktion bzgl. der Weiterentwicklung der Lehrerbildung

²⁷¹ Vgl. ebenda, S. 1 ff.

einnehmen. Infolgedessen wurde das erste Lehrerbildungsgesetz im Jahre 1979 von der national-chinesischen Regierung in Taiwan verabschiedet.²⁷²

Das Lehrerbildungsgesetz, bestehend aus 23 Paragraphen, zementiert einerseits die Trennung beider Lehrergruppen durch verschiedene Bildungswege voneinander, nämlich allein schon durch die Pädagogische Fachhochschule für die Grundschullehrer und durch das *Normal College* bzw. die Pädagogische Universität für die Lehrer an der *Junior High School* bzw. *Senior High School*, andererseits bekräftigte es die Monopolstellung des pädagogischen Hochschulwesens. Die Lehrerbildung an der allgemeinen Hochschule durch das pädagogische Studium ist seit dieser Gesetzgebung völlig ausgeschlossen.²⁷³

Damit fand das zusätzliche Pädagogische Studium an vier öffentlichen allgemeinen Universitäten sein Ende. Um aber den Absolventen allgemeiner Hochschulen eine Möglichkeit zur Ausübung des Lehrerberufs anzubieten, wurde in diesem Lehrerbildungsgesetz festgeschrieben, dass die Pädagogischen Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten die Absolventen dieser allgemeinen Universitäten nach ihrem Universitätsabschluss aufnehmen und ihnen Aufbaukurse im pädagogischen Studium anbieten können. Mit diesem Gesetz fand zum ersten Mal auch die Lehrerbildung der Absolventen sonstiger Universitäten im Rahmen eines Aufbaustudiums des pädagogischen Hochschulwesens eine rechtliche Grundlage. Durch die gesetzliche Regelung, wonach bei Gründung einer Fachrichtung bzw. Fakultät für Erziehungswissenschaft die öffentlichen Universitäten die Lehrerausbildung eigenständig durchführen durften, erhielt die einzige öffentliche Chen-Chih Universität, die seit den 50er Jahre auch Lehrer ausbildete, ihre rechtliche Arbeitsgrundlage für die Lehrerausbildung.²⁷⁴

Die Lehrerfortbildung wurde durch dieses neue Gesetz ebenfalls zum ersten Mal gesetzlich verankert. Demnach kann das pädagogische Hochschulwesen gemäß Paragraph 6 dieses Gesetzes z.B. eine Abteilung für Abend- bzw. Ferienkurse einrichten. Es sollte für die Fortbildung der amtierenden Lehrer zuständig sein. Bis

²⁷² Vgl. Das Sekretariat vom Parlament der Republik China (Hrsg.): Akten für das Lehrerbildungsgesetz. In: Ausgabe für Gesetzentwürfe und Gesetze, Vol. 30, Erziehung Bd. 12, S. 1 und 284 ff.

²⁷³ §2 lautet: „Die Lehrerbildung erfolgt ausschließlich in der Pädagogischen Universität, der Pädagogischen Hochschule und der Pädagogischen Fachhochschule, die von der Regierung eingerichtet werden.“

²⁷⁴ §5 lautet: Die Pädagogische Universität, das Normal College und Abteilung (Departement) und Fakultät der Erziehungswissenschaft [...] können Absolventen der allgemeinen Universität aufnehmen und ihnen ein Jahr pädagogische professionelle Ausbildung gewähren. Dazu zählt extra ein Jahr Praktikum [...].

dahin beschränkte sich die Lehrerbildung mit Hilfe von intensiven Abend- bzw. Ferienkursen auf die Angleichung des Bildungsniveaus ihrer ehemaligen Absolventen an das nach den Reformen erhöhte Niveau und den höheren Status der Ausbildungseinrichtungen des pädagogischen Schul- und Hochschulwesens. In ähnlicher Weise verlief auch die Fortbildung der an den Pädagogischen Universitäten ausgebildeten Ersatzlehrer. Von „echter“ Lehrerfortbildung konnte insofern vor dem Inkrafttreten dieses Gesetzes keine Rede sein. Nach seinem Inkrafttreten wurden sowohl alle Abendschulen des pädagogischen Hochschulwesens in Abteilungen für Lehrerfortbildung umgewandelt.²⁷⁵

Das Gesetz hat die Weiterentwicklung der bis dahin noch in Form der Fachhochschule (*Junior College*) existierenden Lehrerbildung vorherbestimmt. Außerdem enthielt es für die Grundschullehrerbildung die Option auf der universitären Ebene im Rahmen eines vierjährigen „*Teachers Colleges*“ durchgeführt zu werden. Die weitere Akademisierung der Grundschullehrerbildung fand insofern durch dieses Gesetz seine Legalität.²⁷⁶

Als gesetzliche Grundlage für die finanzielle Unterstützung von Lehrern und die damit zusammenhängende Berufsausübungspflicht gilt dieses erste Lehrerbildungsgesetz der Republik China ebenfalls. Die Lehrern bekommen nach diesem Gesetz, wie schon bisher, neben dem Lebensunterhalt z.B. auch Uniformen, Lehrbücher (inklusive aller Lern- und Lehrmaterialien im Praktikum) und Zuschüsse für Reisekosten für die Schulbesichtigung. Für diejenigen Studenten, die das Studium abgebrochen haben oder schlechte Schulleistungen vorweisen, besteht eine Rückzahlungspflicht für das erhaltene Stipendium. Bei Verweigerung des Pflichtdienstes nach dem Studienabschluss gilt Kostenerstattung und Schadensersatzleistung. Strenger als früher war laut einer Verordnung die weiterbildende Möglichkeit nach dem Studium für die Lehrern. Während vor dem Inkrafttreten dieses Gesetz eine Verzögerung bzw. das Nachholen des Pflichtdienstes per einzelne Verordnung vom Erziehungsministerium geduldet wurde, war diese Möglichkeit nach dem Inkrafttreten des Lehrerbildungsgesetzes 1979 völlig ausgeschlossen. Dieses

²⁷⁵ Vgl. §15.

²⁷⁶ §3 räumte einen Freiraum für das Erheben der Pädagogischen Fachhochschule zur Pädagogischen Hochschule ein, indem es heißt: „Die Pädagogische Universität und die Pädagogische Hochschule -das *Teacher College*- sind zuständig für die Ausbildung der Grundschullehrer und der Lehrer an der *Junior High School*, der *Senior High School* und anderen pädagogischen Fachpersonals [...] Pädagogische Fachhochschule ist zuständig für die Ausbildung der Grundschullehrer, Lehrer im Kindergarten und anderen pädagogischen Fachpersonals.“

Phänomen geschah zuvor vorwiegend, wenn die Lehrerstudenten z.B. nach dem Abschluss anschließend ein Magister-Studium machten. Außerdem wurde die pädagogische Tätigkeit außerhalb der Schule vor dieser Gesetzgebung als Pflichtdienst anerkannt und seit dem Lehrerbildungsgesetz ausgeschlossen.²⁷⁷

Die Beschreibung über den Inhalt des Curriculums im Lehrerbildungsgesetz deutet auf das Ziel der Lehrerbildung hin, das in der Erziehung des Lehrerstudenten zu Volksgeist, zur Förderung von guter Moral und gutem Charakter, zur Herstellung von Begeisterung zur Professionalität und zur Heranbildung von Wissen und Können in der pädagogischen Tätigkeit besteht.²⁷⁸ Die Regelung der Einzelheiten für einen angemessenen Lehrplan geschieht nach diesem Gesetz durch Verordnungen des Erziehungsministeriums, wie es bereits im Laufe der vorausgegangenen Jahrzehnte geschehen ist.

3.4 Der Sozialstand der Lehrer unter besonderen sozial-politischen Bedingungen Taiwans

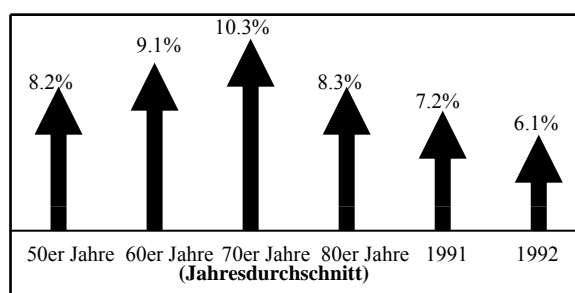
Lehrer genossen bis zum Zeitpunkt der Liberalisierung Taiwans ein relativ hohes Ansehen in der Bevölkerung. Der privilegierte Stand der Lehrer vor dem Zweiten Weltkrieg in der japanischen Besatzungszeit wurde übernommen und fortgesetzt, und zwar im anderen sozial-politischen Kontext.

Die chinesischen Nationalisten, die mit allen Mitteln das verlorene Festland, zurückerobern wollten, versuchten nach ihrer Flucht nach Taiwan das Land sowohl militärisch als auch wirtschaftlich aufzubauen. Dies geschah vor allem nach dem Ausbruch des Koreakrieges, als die Schutzmacht die USA mit viel Entwicklungshilfe und Militärgütern Taiwan beistanden. Bereits in den 50er Jahren begann das fast vier Jahrzehnte andauernde Wirtschaftswunder.²⁷⁹ Um ihre

²⁷⁷ Diese Regelung wurde in der Verordnung „Ausführliche Regelungen zur Durchführung des Lehrerbildungsgesetzes“ 1981 vom Erziehungsministerium festgeschrieben.

²⁷⁸ Vgl. § 13.

²⁷⁹ Wachstumsrate in Taiwan



Das Schaubild stammt aus:
DOPPLER, H. /PENG, P.-T: Taiwan
Handbuch- Die Republik China,
Kwang Hua Verlag, Taipei 1993,
S. 98

Anhängerschaft an den zunehmenden Wohlstand Taiwans teilhaben zu lassen, wurde von der Partei ein Wohlfahrtsnetz für eine bestimmte Gruppe, das sogenannte „Personal im Militär, Beamtentum und Bildungswesen“ nach Jargon der Partei bzw. üblichem taiwanesischem Sprachgebrauch, bis in die 80er Jahre hinein schrittweise ausgebaut. Diese Gruppe genoss Krankenversicherungsschutz von der staatlichen Krankenkasse, Zuschüsse beim Hauskauf, billige Lebensmittel in der Wohlfahrtszentrale, Übernahme des Schulgeldes und der Studiengebühren ihrer Kinder durch die Regierung, nur um einige zu nennen. Über diese Gruppe hinaus ist die Teilhabe an diesem Sozialnetz für die allgemeine Bevölkerung ausgeschlossen. Überdies war die Besoldung für diese Zielgruppe relativ gut im Vergleich zu der für Angestellte im Wirtschaftssektor. Deswegen war der Eintritt in diese Gruppe durch die staatliche Beamtenprüfung sehr begehrt und die Prüfung sehr schwer. Lehrer bekamen diese Privilegien durch die von dem Staat erteilte Lehrbefähigung.²⁸⁰

Innerhalb dieser Gruppe nahmen Lehrer aber eine besondere Stellung ein. Um die Wichtigkeit der Lehrerschaft und ihre Aufgabe in dem „heiligen Krieg gegen Kommunismus“ und später in der „Bewegung der Kulturwiederbelebung“ des großen Führers als eine Gegenbewegung zu der „Kulturrevolution“ seines Revalens Mao, zu betonen, wurden Lehrer in Taiwan durch Zuschüsse des sogenannten „Forschungsgeldes“ besser als sonstige Beamten mit gleichen Randstufen besoldet. Ihre Bedeutsamkeit in der chinesischen Kultur, in der Gesellschaft, und in der Aufgabe der „Rettung des Landes“ wurde von der Regierung bzw. von der Partei

²⁸⁰ Diese Gruppe, besonders im Militär und im Beamtentum, stammte vorwiegend aus der Anhängerschaft der Nationalisten, sogenannte Festländer. Die genannten Maßnahmen waren anfangs eine Art „Flüchtlingsversorgung“, sie wandelten sich im Zuge der wirtschaftlichen Entwicklung Taiwans bzw. immer besserer Bedingungen und ihrer Ausschließlichkeit zu Privilegien um. Das hohe Ansehen für die Beamten, die zugleich erfolgreiche Prüfungskandidaten sind, liegt neben den materiellen Anreizen auch in der Tradition begründet. Die Staatsdiener und Lehrer, die vor dem Jahre 1995 in den Dienst eintraten, bekommen in den meisten Fällen im Ruhestand 100% des letzten monatlichen Gehalts als Rente, in manchen niedrigen Besoldungsstufen bis 120%. Im Vergleich dazu erhält ein Arbeiter ungefähr 20% bis 30% des letzten Monatseinkommens als Rente. Zusätzlich werden den Beamten, egal ob aktiv oder im Ruhestand, ungefähr zwei Monatslöhne als Neujahrgeld und Mondfestgeld gezahlt. Ab dem 16.02.2006 wird die Rente für sie auf 90% des letzten Monatsgehalts beschränkt. Die Abschaffung der Steuerbefreiung für Lehrer und der Aufbau einer umfassenden Alterssicherung sind Anfang 2006 noch in der Diskussion. Eine allgemeine Krankenversicherung für die gesamte Bevölkerung ist erst im Jahre 1995, d.h. nach der Liberalisierung Taiwans eingeführt worden. Vgl. dazu TANG, Wen-Huei: Die Entwicklung und Umwandlung der Wohlfahrtspolitik in Taiwan- von eine Wohlfahrtspolitik für eine ausgewählte Gruppe zu einer allgemeinen Wohlfahrtspolitik, Forschungsprojekt des nationalen Komitees für Wissenschaft, 1995 und WANG, Bei-Lin u.a.: Durch die Rentenreform für die Lehrer kann der Staat 600 Milliarden *New Taiwan Dollar* sparen. In: Große Epoche (Zeitung): <http://www.epochtimes.com/bt/5/10/22nl1093874.htm>, am 22.10.2005.

hoch gepriesen. Außerdem brauchten Lehrer z.B. im Vergleich zu sonstigen Beamten keine Steuer zu bezahlen. Die „exzellenten Lehrer“ wurden jährlich von der Regierung ausgewählt und öffentlich ausgezeichnet sowie belohnt. Der Geburtstag von Konfuzius war Tag der Lehrer und zugleich nationaler Feiertag für alle. Dafür war die Ausbildung der Lehrer, vor allem in der Grundschullehrerbildung, bis in die 80er Jahre hinein militärisch geprägt. Der Inhalt einzelner Fächer im Lehrerstudium wurde auch vom Geist des Nationalismus durchgezogen.²⁸¹

Da Lehrer zu werden ausschließlich von einem Studium, bzw. Zusatzstudium im pädagogischen Hochschulwesen abhing, war die Aufnahmeprüfung dafür sehr streng. Das hohe Ansehen der Lehrer spiegelte sich in ihrer renommierten Ausbildungsstätte wieder. Die Ausbildungsstätte für die Grundschullehrer nahmen bis zu ihrer Erhebung auf der universitären Ebene in den 80er Jahren wie in der Besatzungszeit vornehmlich die besten Absolventen der *Junior High School* auf. Das gute Ansehen in der Gesellschaft mit relativ gutem Einkommen in der Zukunft war ein Anreiz. Überdies war das fünfjährige gebührenfreie „Studium“ mit Stipendium und kostenloser Verpflegung auch ein Anlass dafür, einen Platz in der Lehrerbildung zu begehren.²⁸²

Diese Exklusivität bzw. Selektivität geschah auch in der Sekundarstufenlehrerbildung. Obwohl die absolute Zahl der Studenten nach dem Krieg ständig zunahm, wurde das Verhältnis zwischen Oberschülern und Berufsoberschülern sehr genau kalkuliert bzw. kontrolliert. Von den Oberschülern, die in den 70er/80er Jahren ungefähr 30% aller Oberschüler ausmachten, konnten wieder nur 30% die Universitätsaufnahmeprüfung bestehen und einen Studienplatz bekommen. Sie wurden wiederum nach ihrer Note, je nach einer Wunschliste, die sie vorher ausgefüllt hatten, einer bestimmten Universität zugeteilt. Die nationalen Pädagogischen Universitäten zählten zu den besten Universitäten in Taiwan und nahmen vorerst die besten Prüfungskandidaten auf.²⁸³

²⁸¹ Chinesisch, Chinesische Geschichte, Chinesische Kultur, Geographie in China und zuletzt Gedanken vom Landesvater [Sun, Ya-Zen, Parteidoktrin- der Verf.] usw. hatten den größten Anteil in den Curricula der Grundschullehrerbildung vor ihrer Akademisierung. In der Pädagogischen Universität für Sekundarstufenlehrerbildung waren z.B. im Jahre 1994 noch 18 *Credit Points* im Studium Generale, insgesamt 32 *Credit Points* in den Bereichen Chinesisch, allgemeine Chinesische Geschichte, moderne Chinesische Geschichte und Gedanken des Landesvaters zu erwerben. Vgl. LEE, 2001, S. 88 ff. und. DU, Cheng-Sheng: Geschichtserziehung und Identitätsfindung. In: Herz von Taiwan, Geist von Taiwan, 1998, S. 153-154.

²⁸² LIANG, 1986, S. 83f.

²⁸³ Bestehensquote der Universitätsaufnahmeprüfung:

Insgesamt galten die Ausbildungsstätten für Lehrer unter der Bevölkerung in Taiwan als elitär und ihre Ausbildung als Elitebildung. Dies geschah vor allem vor der Liberalisierung Taiwans, vor der nur sehr wenige eines Jahrgangs studieren durften.

Die erste Untersuchung über das Ansehen der verschiedenen Berufsgruppen im Jahre 1969 bewies, dass Schullehrer, Grundschullehrer und Sekundärlehrer besser angesehen waren als Rechtsanwälte, Bankangestellte, Beamte und Journalisten.²⁸⁴

Die bedeutendsten Forschungsergebnisse in diesem Bereich stammten von dem Pädagogen bzw. Bildungssoziologen Lin, Ching-Chiang, der sich in den Jahren 1971, 1980 und 1992 mit demselben Thema „Ansehen der Schullehrer“ befasste. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrer in der taiwanesischen Gesellschaft ständig hoch angesehen sind.²⁸⁵

| | | | |
|--|--------|--------|--------|
| Universitätsaufnahmeprüfung | 1975 | 1980 | 1987 |
| Quote der aufgenommenen Prüfungskandidaten | 26.36% | 29.87% | 32.81% |

Im Jahre 1986 haben z.B. 81,5% der Kinder eines Jahrganges die Oberschule besucht. Der Prozentsatz ist im Jahr 1991 auf 86,17 % gestiegen (98,70% als Einschulungsrate für Grundschule, 91,70% für die Junior High School in diesem Jahr). Das Erziehungsministerium hat nicht angegeben, warum knapp 8% der Jugendlichen ihrer Schulpflicht in der Sekundarstufe I nicht nachgegangen sind.

Vgl. dazu Erziehungsministerium Taiwans: Bildungsstatistik 1981, 1998 und 1999.

In Taiwan sind die nationalen Universitäten höher angesehen als die privaten Universitäten. Vor der Liberalisierung Taiwans wurden die privaten Universitäten, meistens kirchlich oder von den Parteigenossen gegründet, von der Regierung sehr streng kontrolliert. Wirtschaftlicher Erwerb wurde z.B. verboten. Die Gebühren, ungefähr dreimal so hoch als die der staatlichen Universitäten, wurden vom Erziehungsministerium festgelegt. Sie bekamen auch nur symbolische Zuschüsse von der Regierung.

²⁸⁴ Vgl. HE, You-Huei/LIAO, Cheng-Hong: Beurteilung und Rangfolge verschiedener Berufe in Bezug auf ihr Ansehen in der chinesischen Gesellschaft. In: Nationale Universität zu Taiwan (Hrsg.): Fachzeitschrift für Soziologie, No. 5, Taipei 1969, S. 151 ff.

²⁸⁵ Das Ansehen in verschiedenen Berufen (insgesamt 40 Berufe, die Reihenfolge entspricht der Rangfolge des Ansehens).

Rangfolge verschiedener Berufe:

| | |
|-----------|--|
| 1. Stufe | Professor, Hochschulrektor, Minister, Verfassungsrichter, |
| 2. Stufe | Arzt, Abteilungsleiter in der Provinzregierung, Schulleiter in der Sekundarstufe, Sekundarstufenlehrer, Grundschulleiter, Rechtsanwälte, |
| 3. Stufe | Architekt, Grundschullehrer, Zahnarzt, Abgeordneter auf der Provinzebene, Steuerberater, |
| 4. Stufe: | Journalist, Krankenschwester, Maler, mittlerer Beamter, |
| 5. Stufe | Postmann, Bibliotheksangestellter, Touristenführer, Mechaniker |
| 6. Stufe: | Verkäufer, Fahrer, Friseur, Prostituierte. |

Vgl. dazu LIN, Ching-Chiang: Vergleichende Untersuchung über die Theorie der Lehrerrolle und Entwicklungstendenz der Lehrerbildungsreform. In: Sammelchriften des Forschungsinstituts für die Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Universität zu Taiwan, No. 13, 1971, S. 85-87; Untersuchung über das Ansehen der Lehrerberufe und die Reputation ihrer Professionalität, 1980; Die Entwicklung der Erziehung und das Ideal der Erziehung, Taipei 1992.

Das Phänomen, dass der Lehrerberuf in Taiwan als „guter“ bzw. „lukrativer“ Beruf mit hoher Reputation gilt, ist vielfältig zu begründen. Einerseits ist seine Stellung durch den Ein-Partei-Staat gestärkt geworden, sowohl materiell als auch sozialpsychologisch. Andererseits stand die Ausbildungsstätte ganz oben in dem sehr hierarchisch wie eine Pyramide ausgebauten Bildungssystem und wurde sehr gut bewertet. Darüber hinaus hatte das Lehrerbild im Konfuzianismus auch eine Vorbildfunktion für die Gesellschaft. Zudem wurden durch die hohe Selektivität bzw. Exklusivität bei der Aufnahme in die Ausbildungsstätte an die traditionelle Beamtenprüfung erinnert und ein gutes Image vermittelt. Der Anreiz Lehrer zu werden ist in der taiwanesischen Gesellschaft immer noch sehr groß.²⁸⁶

Im Gegensatz dazu ist die Professionalität der Lehrer bzw. die Effizienz der Lehrerarbeit bzw. der Lehrerbildung in der autoritären Phase Taiwans selten von der Gesellschaft hinterfragt worden. Die Handlungsmöglichkeit der Lehrer war zu dieser Zeit in der Tat auch beschränkt. Im ganzen Land wurden von der Grundschule bis zur Oberschule nur die Lehrbücher, die die Zentralregierung herausgab, erlaubt. Lehrerhandbücher für jedes Lehrbuch in jedem Schulfach wurden von der Zentralregierung bestimmt bzw. an alle Lehrer verteilt. Allenfalls wurde vor der Phase der Liberalisierung, d.h. vor der Aufhebung des fast 40 Jahre währenden Kriegesgesetzes, die Rolle des Pädagogischen Hochschulewesens und das verschlossene pädagogische Hochschulwesen von den liberalen Intellektuellen, zum Teil auch von Professoren des pädagogischen Hochschulwesens, kritisiert. Anlass dafür waren die Konstruktionsfehler des Systems, die Passivität der Absolventen bzw. der Studenten im Pädagogischen Hochschulwesen und die ständigen Petitionsakte der Lehrerstudenten im Parlament, was schließlich die Gesellschaft auf das Problem Lehrerbildung aufmerksam machte. Angesichts dessen wurde im Laufe der Liberalisierungsprozesse die Aufforderung, Lehrerbildung zu liberalisieren, immer lauter. Dies geschah erst nach der Demokratisierung Taiwans. Eines ist dabei festzustellen, dass Lehrer in der Unruhephase Taiwans an den Demokratisierungs- bzw. Liberalisierungsprozessen

²⁸⁶ Abteilung für die Medienwissenschaft der Ming Chuan University in Taipei (Hrsg.): *Know How* Handbuch für den Lehrerberuf, Taipei 1997, S. 16 ff. Das Thema des ersten Kapitels heißt: „Die Anreize, Lehrer zu werden, sind unwiderstehlich“. Aufgelistet sind als Vorteile neben der fast nahezu umfassenden Versorgung auch z.B. der mehrere Monate dauernde „bezahlte Urlaub“ im Jahr, die mit dem Hochschullehrer- Vize Professor- gleichgestellte Besoldung sowie der nicht so große Leistungsdruck im Vergleich zur Wirtschaft usw. Es wird oft auch in anderen Literaturstellen darauf hingewiesen, dass die materiellen Anreize für den Lehrerberuf eine entscheidende Rolle bei der Begründung für die Liberalisierung der Lehrerbildung spielten.

kaum beteiligt waren und die Lehrerschaft im ganzen Bildungssektor sich als die letzte Bastion der autoritären nationalistischen Partei Chinas verharnte.

3.5 Fazit:

Lehrerbildung nach 1949 in Taiwan ist bildungspolitisch gesehen durch die politische Lage nach der Flucht der Nationalisten bestimmt. Um den „heiligen Krieg gegen den Kommunismus“ zu gewinnen, sahen die Nationalisten es als nötig an, ein pädagogisches Hochschulwesen aufzubauen. Dabei wurden alle auf dem Festland von Japan übernommenen Lehrerbildungsmaßnahmen in Taiwan fortgesetzt bzw. intensiviert. Diese Maßnahmen waren in Taiwan als ehemalige Kolonie Japans nicht unbekannt. Lehrerbildung wurde als „geistige Verteidigung“ von der Partei hochgepriesen.

In der Grundschullehrerbildung handelte es sich vorwiegend um die stufenweise Akademisierung bzw. Verfachlichung ihres Studiums. Festgehalten wurden dabei sowohl das Klassenlehrerprinzip als auch das Fachlehrerprinzip. Ihre Folge ist die sehr hohe Semesterwochenstundenzahl. Die Sekundärlehrerbildung erfuhr vergleichsweise nicht so viele Veränderungen wie die Grundschullehrerbildung. Sie wurde auf dem chinesischen Festland bereits auf der universitären Ebene durchgeführt. In Taiwan ist erst nach dem Krieg die Pädagogische Universität eingerichtet worden. Die drei Pädagogischen Universitäten deckten den Bedarf an Lehrern dem ungeachtet auf keinen Fall. Um jedoch genügend Lehrkräfte zu liefern, ist die Pädagogische Universität eine Durchlaufstelle für alle Absolventen der allgemeinen Universität. Sie bot ihnen eine pädagogische Zusatzausbildung an. Dieses Zusatzstudium ähnelt dem pädagogischen Studium der Lehrerstudenten an der Pädagogischen Universität. Im Jahre 1979 wurde die Monopolstellung des pädagogischen Hochschulwesens und der Lehrerbildungsmaßnahmen durch das erste Lehrerbildungsgesetz nach 1949 befestigt.

Der Lehrerberuf galt unter besonderen sozial-politischen Bedingungen Taiwans als ein guter Beruf mit hohem Ansehen. Dies liegt teils auch in der Tradition der konfuzianischen Gesellschaft begründet. Lehrer trugen andererseits auch zur Stabilität der autoritären Regime in Taiwan bei.

IV. Die Liberalisierung der Lehrerbildung Taiwans- Ursachen, Verlauf und Nachwirkung

Die hundertjährige Lehrerbildungspolitik, die sich durch die Einmischung staatlicher Autorität und den Bestand eines pädagogischen Hochschulwesens charakterisieren lässt, fand Anfang der 90er Jahre ihre Umwandlung bzw. Veränderung. Die Gründe dafür und der Verlauf der Umwandlungsprozesse selbst sowie die Ergebnisse werden in diesem Kapitel genauer betrachtet. Dementsprechend wird zuerst auf die äußeren bzw. inneren Strukturfehler der Lehrerbildung eingegangen. Danach steht die Kontroverse um die Fragen der Lehrerbildung bereits vor der Liberalisierung Taiwans im Mittelpunkt. Anschließend werden die Veränderungen der sozial-politischen Rahmenbedingungen dargestellt. Zuletzt werden die Vorbereitungsarbeit des Erziehungsministeriums, der Verlauf der parlamentarischen Gesetzgebung sowie das neue Lehrbildungsgesetz und einige Verordnungen dazu beschrieben.

1. Systemfehler der Lehrerbildung als Ursache der Lehrerbildungsreform

Die Ursachen zur Reform der Lehrerbildung in Taiwan waren vielfältig. Man unterscheidet einen äußeren und einen inneren Strukturfehler. Während der eine auf eine die Lehrerbildung betreffende falsche Bildungspolitik zurückzuführen ist, steht der andere für die Mängel auf der curricularen Ebene. Beide Problemarten unterscheiden sich dabei und lassen sich kaum voneinander trennen. Hinzu kommt noch die Überlastung des pädagogischen Hochschulwesens letztlich auf Grund seiner Monopolstellung.

1.1 Äußere Systemfehler der Lehrerbildung

1.1.1 Die Vernachlässigung der Ausbildung der Berufsschullehrer

Der erste Systemfehler in der taiwanesischen Lehrerbildung war die totale Vernachlässigung der Ausbildung der Lehrer an den Berufsoberschulen. Dieses Problem existierte logischerweise nur in der Ausbildung der Lehrer auf der Sekundarstufe II, was aber wegen der sehr hohen Einschulungsrate der Schüler nach Beendigung der Schulpflicht nicht zu übersehen ist.

Wenn man die Entwicklung der Lehrerbildung in Taiwan bis zum Ausgang der 80er Jahre betrachtet, kann man feststellen, dass die Lehrergruppe an den Berufsoberschulen am meisten von der Politik einer zentralisierten Lehrerbildung

betroffen worden ist. Obwohl über die allgemein bildenden Fächer hinaus auch die Studiengänge für Gewerbelehrer an zwei Pädagogischen Universitäten und ein Studiengang für Handelslehrer an einer Pädagogischen Universität eingerichtet wurden, deckten die Absolventen solcher Studiengänge keineswegs den Bedarf an Lehrern für die Berufsoberschulen.

Dieses Problem ist in so weit gravierend, als Taiwan angesichts der Wirtschaftsentwicklung bzw. Industrialisierung ab den 60er Jahren sehr viele Facharbeiter und eine Berufsbildung benötigte. In diesem Zeitraum der 60er und 70er Jahre wurden zahlreiche Berufsoberschulen gegründet, so dass die meisten Schüler nach Abschluss der *Junior High School* nicht auf die Hochschule vorbereitende Oberschule zugelassen, sondern der Berufsoberschule zugewiesen wurden. Dieses explosive Wachstum der Berufsoberschule bzw. des Lehrermangels an der Berufsoberschule versteht sich auch als Folge der Verlängerung der Schulpflicht von sechs auf neun Jahren im Jahre 1968.²⁸⁷

Während das Verhältnis der Schülerzahl in der Oberschule zur jener in der Berufsoberschule zwischen 1950 und 1968 etwa bei 6:4 lag, kehrt sich das Verhältnis um: Diese Zahl im Jahre 1975 auf etwa 4:6 (Schülerzahl der allgemeinen Oberschule im Vergleich zu den Schülern der Berufsoberschule, inklusive der Schüler in den ersten drei Studienjahren des fünfjährigen *Junior College*, der Fachhochschule) lag. Im Jahre 1980 lag das Verhältnis bereits bei 2,8:7,2., wobei in diesem Jahre laut Statistik mehr als 70 Prozent der Schüler nach Absolvierung der Schulpflicht die Oberschule oder die Berufsoberschule, also die Sekundarstufe II, besuchte.²⁸⁸

Zu dieser ungleichen Verteilung der Schüler in zwei Arten weiterführender Schulen der Sekundarstufe II beschränkte sich die Lehrerbildung aber fast nur auf die

²⁸⁷ Vg. CHONG, Ching-Han: Die Beziehung zwischen Erziehung und Wirtschaftsentwicklung, 1988, S. 121.

²⁸⁸ Diese Verteilung ist seit Anfang der 60er Jahre von der Regierung sehr genau kalkuliert bzw. manipuliert worden. Geplant wurde dieses Vorhaben durch das „Zentralkomitee für den wirtschaftlichen Aufbau“. Vgl. Zentralkomitee für den wirtschaftlichen Aufbau, 1981. Die fünfjährige Fachhochschule, deren Zugang den Abschluss der *Junior High School* voraussetzt, wurde von der Regierung neben der Berufsoberschule besonders bevorzugt. Während es Anfang der 60er Jahre weniger als ein Dutzend dieser „Fachhochschulen“ gab, wurde die Anzahl der fünfjährigen Fachhochschulen in den 70er und 80er Jahren explosionsartig vermehrt. Im Jahre 1980 erreichte sie den höchsten Stand mit 77 Fachhochschulen. Die Zahl sank dann ständig, weil viele dieser Fachhochschulen zur Technischen Hochschulen erhoben worden sind, die Absolventen der Berufsoberschule aufnehmen. Die Lehrer dieser Fachhochschulen benötigen keine pädagogische Ausbildung. Der Magistertitel war die Voraussetzung. Sie zählen zum „Hochschulwesen“, wobei die Schüler in den ersten drei „Studienjahren“ in die Statistik für die Schüler der Berufsoberschule fallen. Vgl. dazu Erziehungsministerium: Bildungsstatistik, 1981.

Ausbildung der Lehrer in den allgemeinbildenden Fächern. Für die Berufsoberschule, die vorwiegend den angehenden Facharbeitern Kenntnisse im gewerblich-wirtschaftlichen Sektor vermitteln, fehlt es immer an qualifizierten Lehrern, die die Lehrtätigkeit in solchen Bereich ausüben, so dass die meisten Berufsoberschulen die Absolventen der allgemeinen Universitäten als Lehrer beschäftigen. Laut Statistik des Erziehungsministeriums waren im Jahre 1988 nur 38.4 % der Lehrer an den 94 öffentlichen Berufsoberschulen Absolventen des pädagogischen Hochschulwesens. An den 115 privaten Berufsoberschulen kamen zu diesem Zeitpunkt nur 12.98. % der Lehrer aus dem pädagogischen Hochschulwesen.²⁸⁹ Obwohl die meisten Ersatzlehrer laut der Verordnung „Maßnahmen zur Anmeldung und Prüfung der Lehrer an der Grundschule und der höheren Schule“, verabschiedet im Jahre 1970, nach ihrer Berufung Das pädagogische Studium mit 20 *Credit Points* am *Normal College* bzw. Universität nachholen mussten, waren bis 1993 ca. 23.70% der Lehrer an den privaten Berufsoberschulen immer noch Ersatzlehrer, d.h. sie haben das vorgeschriebene pädagogische Studium noch immer nicht nachgeholt.²⁹⁰

Dieses Phänomen besagt, dass das pädagogische Hochschulwesen durch seine Monopolstellung den Bedarf an Lehrern der Berufsoberschule substantiell nicht decken konnte. Den Pädagogischen Universitäten haftet sehr tief der Charakter einer Hochschule der „*Liberal Arts*“ an, die vorwiegend an den allgemein bildenden wissenschaftlichen Fächern Interesse zeigt und weniger an Didaktik und an der beruflich-gewerblichen bzw. wirtschaftlichen Wissensvermittlung. Dieses paradoxe Phänomen -Schwerpunktsetzung in der Berufsbildung, jedoch totale Vernachlässigung der regulären Lehrerausbildung im Pädagogischen Hochschulwesen- ist auch auf finanzielle Überlegungen der Regierung zurückzuführen. Falls alle Lehrer an der Berufsoberschule an den Pädagogischen Universitäten ausgebildet werden sollten, wären in diesem Zeitpunkt noch drei bis vier oder mehr Pädagogische Hochschulen bzw. Universitäten einzurichten, abgesehen davon, dass die Regierung dazu verpflichtet wäre, alle Lehrerstudenten finanziell zu unterstützen. Deshalb wurde die Berufung der Absolventen

²⁸⁹ Wenn man aber diesen Prozentsatz genauer betrachtet, entspricht er dem Anteil der Lehrer in den allgemein bildenden Fächern an der gesamten Lehrerschaft an der Berufsoberschule. Vgl. dazu Erziehungsministerium: Statistik in Erziehung der Republik China 1988.

²⁹⁰ Vgl. *National Institute of Educational Resources and Research* (Hrsg.): Forschung zum Entwicklungszustand der Lehrerbildung und deren Analyse in unserem Land. In: Essaysammlung für den 7. Nationalbildungskongress, No. 5, 1994, S. 106.

allgemeiner Universitäten als (Ersatz-) Lehrer mit der Pflicht der Nachholung des pädagogischen Studiums zum regulären Modell für die Besetzung von Lehrerstellen an den Berufsoberschulen. Trotzdem wurde diese Maßnahme bzw. pragmatische „Lösung“ des Lehrermangels an der Berufsoberschule bis zur der Lehrerbildungsreform in den 90er Jahren von Hardlinern unter den Befürwortern des pädagogischen Hochschulsystems immer als Schande kritisiert, da laut Lehrerbildungsgesetz von 1979 nur das pädagogische Hochschulwesen mit dieser Aufgabe beauftragt werden darf. Während das Angebot eines pädagogischen Studiums vor dem Inkrafttreten des Lehrerbildungsgesetzes im Jahre 1979 noch durch einige öffentliche allgemeine Universitäten gemacht worden war, wurde ihnen diese Chance danach entzogen. Demzufolge durften die Ersatzlehrer während der Lehrtätigkeit ihr Pädagogisches Studium nur an den Pädagogischen Universitäten nachholen. Dies führte später zur Überlastung des pädagogischen Hochschulwesens und zu der Tatsache, dass bis in die 90er Jahre hinein hoher Prozentsatz der Berufsoberschullehrer noch als „Ersatzlehrer“ beschäftigt wurde. Das seine Aufgabe nicht zufriedenstellend erfüllende pädagogische Hochschulwesen, das seinerseits die Lehrerbildung für sich allein beansprucht, steht immer in Kritik und verursachte seine Liberalisierung, die erst in den 90er Jahren vollzogen werden konnte.

1.1.2 Das Problem des Lehrerstipendiums und der Berufsausübungspflicht

Lehrerstipendium und Berufsausübungspflicht charakterisierten die Lehrerbildung in Taiwan jahrzehntelang nach dem Zweiten Weltkrieg und waren auch bereits während der japanischen Besatzungszeit (1895 - 1945) hierzulande praktiziert worden.

Aus Sicht der Nationalchinesen waren beide Maßnahmen eine Fortsetzung der Bildungspolitik aus ihrer Zeit auf dem Festland, die sich als eine Nachahmung der westlichen bzw. japanischen Lehrerbildungspolitik um den Wechsel vom 19. zum 20. Jahrhundert in China verstand. Bereits zu Anfang dienten beide Maßnahmen als eine Methode zur Stärkung bzw. Modernisierung des Landes durch erzieherische Maßnahmen, die vom Staat gesteuert werden sollten. Hier in Taiwan sollten sie an Stelle der Sonderstellung des pädagogischen Hochschulwesens als zwei der wichtigen Säulen der Lehrerbildungspolitik eine „geistige Verteidigung“ bilden.

Mit diesen Maßnahmen wurde einerseits die reguläre staatliche Lehrerbildung in Gang gesetzt bzw. auf hohem Niveau gehalten, weil bis in die 80er Jahre hinein die Lehrerbildung bzw. das Lehrerstudium, das neben der Militärausbildung an der Militärsschule bzw. Militärhochschule eine der wenigen kostenlosen Bildungsmöglichkeiten mit Stipendien in Taiwan war und so einen gewissen Anreiz bot. Andererseits verhalfen gerade diese Maßnahmen tatsächlich vielen Schülern bzw. Studenten aus ärmeren Verhältnissen zu höherer Bildung bzw. zur Hochschulbildung.²⁹¹ Ferner wurde der Bedarf an Lehrern von der Zentralregierung planmäßig zu steuern versucht. Logischerweise ging diese Grundlage der Lehrerbildung weiterhin in das Lehrerbildungsgesetz im Jahre 1979 ein. Dadurch wurde die Monopolstellung des pädagogischen Hochschulwesens nach diesem Zeitpunkt weiter gefestigt. Um die Zwangsbesetzung, d.h. den Bedarf an Lehrkräften besser kalkulieren zu können, wurde die Durchführung der Berufsausübungspflicht in diesem Gesetz strenger als früher geregelt.²⁹²

Das Ziel, die Lehrerbildung allein durch das Erziehungsministerium in der Zentralregierung mit Hilfe der Vergabe der Lehrerstipendien und Zwangsbesetzung bzw. Berufsausübungspflicht in den Griff zu bekommen, scheint aber mit dem Inkrafttreten des Lehrerbildungsgesetzes nicht ganz erreicht worden zu sein. Bereits Mitte der 80er Jahre gab es Hinweise auf Mangel in diesem System.

Berichte über das Desinteresse der Lehrerstudenten am Studium waren im Umkreis des pädagogischen Hochschulwesens nicht unbekannt. Die Ursachenforschung deutete daraufhin, dass die falsche Lehrerbildungspolitik dafür verantwortlich war. Ursachen waren gerade die Vergabe der Stipendien und die Zwangsbesetzung bzw. die Berufsausübungspflicht.

Die Stipendien für Lehrerstudenten konnten wegen der raschen Wirtschaftsentwicklung zur Deckung des notwendigen Lebensunterhaltes in Taiwan nicht mehr Schritt halten. Laut einer internen Statistik der Pädagogischen Universität gaben zwei Drittel der Studenten der Pädagogischen Universität bei einer Umfrage an, zum Überleben nicht auf die Stipendien angewiesen zu sein.²⁹³

²⁹¹ TSAI, Yu-Min: Die Analyse des familiären Wirtschaftshintergrunds der taiwanesischen Studenten, Vierteljahreszeitschrift der Bank of Taiwan, 1982, No. 33:4, S. 243-269.

²⁹² Vgl. einzelne Stellen in dieser Arbeit.

²⁹³ D.h. diese Gruppe von Studenten wird von den Eltern finanziell unterstützt und die Stipendien dienen lediglich als zusätzliches Taschengeld. Ein anderes Drittel der Studenten, aus ärmeren Verhältnissen stammend, musste andererseits trotz der Stipendien ihren Lebensunterhalt zusätzlich mit Nachhilfestunden für Schüler verdienen. Vgl. dazu den Artikel „Wer vertreibt gute Lehrer“ in: *chang lao shi* [Lehrer Chang, Fachzeitschrift für die Beratung], Sept. 1983, S. 334 ff.

Kritisiert wurde unter anderem die neue Regelung der Berufsausübungspflicht in dem Artikel 17 des Lehrerbildungsgesetzes von 1979. Demnach waren während der fünfjährigen Berufsausübungspflicht andere Tätigkeiten, auch nicht im pädagogischen Bereich, geschweige denn das vor diesem Gesetz von den Elite-Lehrerstudenten praktizierte Magisterstudium, ausgeschlossen.

Der Unmut war so groß, dass sich laut einer Untersuchung von Prof. Chang, Chun-Hsing von der Pädagogischen Universität zu Taiwan 79.3 % der Lehrerstudenten an dieser Universität gegen diese Regelung aussprachen. In derselben Untersuchung war 91.1 % für eine Änderung in Bezug auf Stipendien und der damit verbundenen Berufsausübungspflicht. 49.4 % der Befragten stellten fest, dass sie nach dem Studium die Stipendien zurückzahlen wollten, um entweder das Magisterstudium fortzusetzen oder andere Berufe ausüben zu können.²⁹⁴

Die Studenten, die die Stipendien als Hungerlöhne verspotteten oder die spätere Berufsausübung als Hindernis für Aufstiegsmöglichkeiten im Leben ansah, waren logischerweise desinteressiert. Andererseits bot die sichere Zukunft den Lehrerstudenten keine Anreize zu einem effektiven Studium an.

Das Ziel, mit einer solchen kontrollierten Stipendienvergabe und Zwangsbesetzung den Bedarf an Lehrern, von Seiten der Regierung, zu regulieren, war auch längst verfehlt.²⁹⁵

Die Zwangszuweisung von Lehrerstudenten, die die Berufsausübungspflicht ableisten mussten, war in eine Sachgasse geraten. Die Behörden haben die Schulen ständig gezwungen, angehende Lehrer, die sie nicht brauchten oder nicht als Fachlehrer für bestimmtes Fach für geeignet hielten, aufzunehmen. Das Problem war so gravierend, dass laut einer Untersuchung nur z.B. 36,9% der Mathematiklehrer Mathematik als Hauptstudium belegt hatten. Bei den Physik- und Chemielehrern lag der Prozentsatz um 40,5% und bei Biologielehrern bei 46,9%.²⁹⁶

²⁹⁴ Vgl. CHANG, Chun-Hsing: *The Effectiveness of special emphasis of teachers educational programs on students attitudes in national taiwan normal university*. In: *Bulletin of Educational Psychology*, 1983, No. 16, S. 1-28. Der Autor hat nicht weiter verfolgt, ob die Befragten tatsächlich nach dem Studium es so getan haben, oder ob sie nur wegen ihrer Unzufriedenheit mit dem Studium es so gesagt haben

²⁹⁵ Um die Statistik genau im Griff zu haben, haben das Erziehungsministerium und die Erziehungsbehörde der Provinz Taiwan verschiedene Hochschulen damit beauftragt, Prognosen zum Lehrerbedarf in Taiwan in verschiedenen Stufen bzw. Schularten zu stellen. Die Statistik war selten korrekt. Vgl. dazu. CHANG, Chun-Hsing: *Untersuchung zu Meinungen über die Reform der Lehrerbildung für die Grundschule und weiterführende Schule*. In: *Bulletin of Educational Psychology*, 1989, No. 22, S. 23-48, hier S. 24.

²⁹⁶ Anders ausgedrückt, nur 46,9% der Lehrerstudenten in Biologie könnten später als Biologielehrer arbeiten. Eine Lösung dieses Problems ist die Einführung eines Nebenfaches für die Lehrerstudenten. Vgl. ebenda.

Um die Probleme der vergangenen Jahre zu lösen, haben die Behörden die Studentenzahl begrenzt. Wenn aber die Engpässe beim Bedarf in den nächsten Jahren erneut auftauchten, wurden wieder Ersatzlehrer eingesetzt, die über keine Lehrbefugnis verfügten und das pädagogische Studium später im pädagogischen Hochschulwesen nachholen mussten. Im Jahre 1992 haben z.B. 1027 angehende Sekundarstufenlehrer das Pädagogikstudium absolviert. Im diesem Jahre waren aber insgesamt 3147 Lehrerstellen zu besetzen.²⁹⁷

Das System einer gesteuerten Lehrerbildungspolitik ins Detail mit einer Sonderstellung des pädagogischen Hochschulwesens, kontrolliert durch die Vergabe der Stipendien und den Berufsausübungszwang, war bis 80 Jahre hinein nicht mehr haltbar.

1.2 Innerliche Strukturfehler

1.1.1 Die Unzufriedenheit der Lehrerstudenten mit ihrem Studium

Über den Unmut in Sachen Stipendien und Berufsausübungszwang hinaus stellte die Unzufriedenheit der Studentenschaft mit ihrer Ausbildung eines der größten Probleme einer geschlossenen Lehrerbildung dar. Sie spiegelte sich wider in dem Desinteresse der Lehrerstudenten gegenüber ihrem Studium oder gar ihrer späteren Lehrtätigkeit. Die Unzufriedenheit der Lehrerstudenten mit ihrer Ausbildung war längst in dem so genannten pädagogischen Kreis keine unbekannte Tatsache mehr. Erforscht wurde diese Tatsache zum ersten Mal in den 70er Jahren durch einige Untersuchungen im Bereich der Grundschullehrerbildung in der damaligen fünfjährigen Pädagogischen Fachhochschule. Laut einer Untersuchung im Jahre 1971 haben z.B. die meisten Lehrerstudenten eine ablehnende Haltung gegenüber ihrer Ausbildung im Hinblick auf die Lernbedingungen, das Curriculum bzw. das Unterrichtsmaterial, das Niveau der Professoren sowie die Organisation in der Pädagogischen Fachhochschule geäußert.²⁹⁸

²⁹⁷ Vgl. WANG, Chiou-Rong: Vergleichende Analyse über das Referendar-System in der Lehrerbildung in England und China [Großbritannien und Republik China auf Taiwan, der Verfasser]. In: Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik (Hrsg.) Aufsatzsammlung für die internationale Tagung in der vergleichenden Lehrerbildung in Taipei, 1991, S. 508.

²⁹⁸ Anlass für diese Untersuchung waren einige Zeitungsartikel über die Situation der Grundschullehrerbildung um diese Zeit. Das Niveau der Grundschullehrerbildung ist hinsichtlich der Ausstattung der Ausbildungsstätte und Anzahl der qualifizierten Professoren nicht mit der Anhebung vom Pädagogischen Lehrerseminar zur Fachhochschule verbessert worden, wobei die Aufnahmeprüfung immerhin sehr schwierig war. Nur 5% der Prüfungskandidaten wurden aufgenommen. In der Zeitung wurde die Grundschullehrerbildung als „etikettiert mit dem Namen einer Hochschule“, „verwaltet wie die *High School* „ und „unterrichtet mit dem Curriculum der Grundschule“ bezeichnet. In dieser Untersuchung waren z.B. nur 1,2% der Befragten mit der

Bestätigt wurde diese Tatsache durch zwei weitere Untersuchungen. Eine Untersuchung aus dem Jahre 1980 analysierte die Motivation der Lehrerstudenten für ihre spätere Tätigkeit als Lehrer. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Motivation, die Lehrtätigkeit auszuüben, mit zunehmenden Studienjahren sank. Parallel dazu reduzierten sich das Interesse und der Lernerfolg in den als Qualitätskriterium der Lehrerbildung dienenden Erziehungswissenschaften in fortgeschrittenen Studienjahren immer wieder, während die jungen Studenten noch im ersten bzw. zweiten Studienjahr Lernerfolg dabei fanden.²⁹⁹ Eine andere Untersuchung fand heraus, dass nur 26% der Lehrerstudenten im ersten Studienjahr die Neigung haben, später als Grundschullehrer zu arbeiten. Im fünften Studienjahr reduzierte sich dieser Prozentsatz auf 19%. Die Zufriedenheit mit den Lernbedingungen, dem Curriculum und den Professoren ist ebenfalls mit zunehmender Studiendauer gesunken.³⁰⁰

Ähnliche Ergebnisse zum Effekt der Lehrerbildung wurden für die Lehrer der Sekundarstufe auch durch einige weitere Untersuchungen bekannt. Manche dieser Erhebungen gingen mit einer anderen Perspektive vor, d.h. sie untersuchten die Haltung der Lehrer gegenüber ihrer Tätigkeit und ihr Engagement in der Schule. Eine Untersuchung nahm 914 Lehrer an der *Junior High School* ins Visier und fand heraus, dass die Nichtabsolventen der Pädagogischen Universität ihre Tätigkeit eher positiver als die Absolventen betrachteten.³⁰¹

Eine andere Untersuchung ließ 2971 Lehrer von 96 Schulleitern an der jeweiligen *Junior High School* beurteilen, und zwar nach den Kategorien, „Einstellung zur Arbeit“, „Hausarbeiten korrigieren“ und „sich um die Schüler kümmern“. Von den Schulleitern wurden die Absolventen der Pädagogischen Universität mit vierjährigem Lehramtsstudium nicht besser bewertet als ihre Kollegen, die meistens erst ein kurzes Pädagogisches Studium an der Pädagogischen Universität

Lernbedingungen und 2.55 % mit dem Curriculum „zufrieden“. 63,78% der Befragten waren enttäuscht über den Bildungsstand bzw. die Lehrmethode der Professoren. 88.26% der Befragten fanden die Stipendien unzureichend.

Vgl. dazu GUO, Wei-Fan, GUO, Yu-Sheng: Untersuchung zur Haltung der Studenten der Pädagogischen Fachhochschule zur Professionalität ihrer Ausbildung, 1971.

²⁹⁹ Vgl. LAI, Ching-Biao, Untersuchung und Analyse über den Willen zur Lehrtätigkeit und die Haltung zum Lehren bei den Lehrerstudenten der Pädagogischen Fachhochschule, 1980.

³⁰⁰ YANG, Jing-Yao: Untersuchung über Interesse, Leben- und Lern-Haltungen von Studenten an der Pädagogischen Fachhochschule Zu Hsingchu, Zeitschrift für Forschung von der Pädagogischen Fachhochschule zu Hsingchu, No. 22, 1981, S. 95-145.

³⁰¹ WU, Wu-Hsiong: Untersuchung der Identifikation von Lehrern an der *Junior High School* mit ihrer Schule. In: Aufsatzsammlung des Forschungsinstituts für die Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, No. 24, 1982, S. 205-214.

durchlaufen haben. Diese Ergebnisse bestätigten, dass sich die Unzufriedenheit der Lehrerstudenten und ihre negative Haltung gegenüber dem Studium und dem Lehrerberuf in der schulischen Praxis weiter verfestigten. Dabei wurden die Rolle und die Funktionen der Pädagogischen Universität auch angezweifelt.³⁰²

Die Passivität der Lehrerstudenten an der Pädagogischen Universität kann man z.B. durch eine „Untersuchung zur Lebenshaltung der Studenten an der Pädagogischen Universität mit Umfragen“ beweisen. Nur etwa ein Drittel der Befragten möchten langfristig als Lehrer arbeiten, wobei dieser Prozentsatz bei den Studenten im ersten Studienjahr um 38.9 % und bei den Studenten im letzten bzw. vierten Studienjahr um 27.3 % lag. Entsprechend dem allgemein bekannten Ummut der Lehrerstudenten in Sache der staatlichen Förderung, hielten nur 20% der Befragten das Verbot eines Aufbaustudiums innerhalb der Berufsausübungspflicht als angemessen. Augenfällig bei dieser Untersuchung war die scharfe Kritik an dem Kern des Studiums an der Pädagogischen Universität, dem für jeden Studenten obligatorischen Pädagogischen Studium bzw. den Erziehungswissenschaften. 75,4% der Befragten waren enttäuscht von dem pädagogischen Studium, und 85,4% waren unzufrieden mit dem Lehrstoff in den Erziehungswissenschaften. Während 9,6% der Befragten im ersten Studienjahr die Fächer in den Erziehungswissenschaften besonders gerne mögen, schätzen nur noch 2,0% der Befragten in dem vierten Jahrgang diese Fächer in erhöhtem Ausmaß.³⁰³

Diese negative Haltung gegenüber der Lehrtätigkeit, die möglicherweise durch die unattraktiven Erziehungswissenschaften entstanden ist, wurde auch in der oben genannten Untersuchung des Namenhaften Professor Chang über das Phänomen, ein misslungenen unbeliebten Lehrerbildung nachwiese³⁰⁴. In seiner Untersuchung

³⁰² Diese Untersuchung wurde von dem „Zentralkomitee für den wirtschaftlichen Aufbau“ durchgeführt. Vgl. dazu CHANG, Chun-Hsing: Selbstprüfung und Gedanke am Tag der Lehrer [Geburtstag von Konfuzius am 28. Sep, Verf.], Zeitungsartikel in *China Time*, 30. Sep 1984, S. 2

³⁰³ Zentrale für die Studenten-Betreuung der Pädagogischen Universität zu Taiwan (Hrsg.): Report einer Umfrage über die Lebenshaltung der Studenten an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1983.

³⁰⁴ Vgl. CHANG, 1983. Anlass für diese Untersuchung mit dem Titel „*The effectiveness of special emphasis of teachers educational programs on students attitudes*“ in „*National Taiwan Normal University*“ war die Tatsache, dass die Lehrerstudenten in ihrer damals als ungewöhnlich geltenden Petitionsaktion im Parlament gegen das Verbot des Aufbaustudiums bzw. des Magisterstudiengangs innerhalb der Berufsausübungspflicht ihren völlig „zerschlagenen Lerner“ als Begründung angegeben haben. Auf dieses Argument sind damals auch viele Beschwerdebriefe und Leserbriefe an die Zeitungen, meistens verfasst von Lehrerstudenten, sehr oft zu sprechen gekommen. Als Professor in der Fachrichtung Pädagogische Psychologie interessierte er sich dafür, inwieweit diese Behauptung der Lehrerstudenten der Wahrheit entsprach.

gaben nur 41,1% der befragten Studenten zu, dass sie sich beim Eintritt in die Pädagogische Universität die Lehrtätigkeit als Lebensziel gesetzt hatten. Nur knapp die Hälfte der Befragten möchte später als Lehrer arbeiten. Interesse am pädagogischen Studium, das als Symbol des pädagogischen Hochschulwesens gilt und durch das das sich pädagogische Hochschulwesen von der allgemeinen Universität unterscheidet, hatten nur 23,3% der Befragten Lehrerstudenten. 36,1% der Befragten gestanden sehr offen, dass sie alle Fächer in dem pädagogischen Studium, allgemein bezeichnet als Erziehungswissenschaften, flüchtig und oberflächlich erledigt hatten und diese Fächer sogar ablehnen würden, wenn sie könnten. Nur 8,1% der Befragten stimmten zu, dass das Milieu einer Pädagogischen Universität die Professionalität im Lehrerberuf fördern konnte. Nur 8,8% der Befragten meinten, dass die Pädagogische Universität ihr Ziel, sowohl gute Lehrer in der Lehrtätigkeit als auch herausragende Erzieher in der Erziehung auszubilden, erreichte. 60% der befragten Lehrerstudenten schlugen vor, die Erziehungswissenschaften und die Lehrmethode an der Universität zu verbessern.³⁰⁵

Während die oben genannten Untersuchungen meistens als wissenschaftliche Arbeiten fast nur in dem akademischen Kreisen bekannt wurden, sorgte die Untersuchung von Professor Chang für große Aufregung in der Gesellschaft. Bereits die Petitionsaktion der Lehrerstudenten im Parlament vor dieser Untersuchung war ein sehr großes Ereignis in den Medien. Diese Angelegenheit war zu jener Zeit bereits ein heißes Thema im Lande geworden. Wie die damals vom Erziehungsministerium eingesetzte Arbeitsgruppe für Bildungsreform reagierte und was die Ergebnisse der Untersuchung Professor Changs als Antwort auf bzw. Wegweiser für dieses Problem angeht, war von großem öffentlichen Interesse.³⁰⁶

³⁰⁵ Vgl. ebenda. Das Phänomen, dass Das pädagogische Studium gerade an der Pädagogischen Universität überhaupt keine Beliebtheit fand, ist auf vielfältige Faktoren zurückzuführen: Die Professoren in den jeweiligen Fachrichtungen, die Fachwissen vermittelten, zeigten kaum Interesse in der Lehrerbildung mitzuwirken, obwohl sie dazu im Rahmen des pädagogischen Hochschulwesens verpflichtet werden. Schuld daran war auch der ganze Lehrbetrieb in den so genannten pädagogischen Fachrichtungen, die größtenteils Das pädagogische Studium anboten. Ein zusammenhängender Komplex aus den von einzelnen Professoren gehaltenen Vorlesungen existierte im pädagogischen Fachbereich nicht oft, auch wenn die Curricula von der Zentralregierung bis ins Detail festgelegt wurden. Außerdem fanden die Studenten in diesen Veranstaltungen wenig Bezug zu ihrer späteren Lehrtätigkeit, obwohl Das pädagogische Studium mit Hilfe der Übungsschule unter Regie der Pädagogischen Fakultät bzw. pädagogischer Studiengänge durchgeführt wurde.

³⁰⁶ Vgl. Perspektiven für die Lehrerbildung. In: *China Tribune*, Sept. 1984, S. 4-19.

Die Arbeitsgruppe des Erziehungsministeriums hat kurz nach der Veröffentlichung dieser Untersuchung einen Arbeitsentwurf zu Reform der Lehrerbildung ausgearbeitet. Zur Überraschung aller Seiten sollte nach diesem Entwurf das pädagogische Hochschulwesen wieder alleinige Rolle in der Lehrerbildungsreform einnehmen und seine Stellung weiterhin stärker als früher gefestigt werden. Dieser Vorschlag wurde von allen Seiten kritisiert, außer von den meisten Professoren im pädagogischen Hochschulwesen. Im Parlament wurde dieses Problem oft diskutiert. Sehr oft erschienen Zeitungsartikel über die Lehrerbildung und Vorschläge zu Verbesserungsmöglichkeiten in dieser Zeit. Die damals bekannteste Zeitschrift „China Forum“ veranstaltete z.B. Diskussionsrunden zu diesem Thema. Fast alle Seiten, egal ob für oder gegen das pädagogische Hochschulwesen, benutzten die Forschungsarbeit von Professor Chang zur Unterstützung ihre Argumentationen.³⁰⁷ Die Notwendigkeit einer Lehrerbildungsreform ist seitdem Konsens in der Gesellschaft Taiwans geworden, obwohl sie sich bis zur Vollendung dieses Prozesses ein Jahrzehnt lang hingezogen hat.

1.2.2 Die Kluft zwischen Theorie und Praxis und das Problem des Praktikums

Ein anderer Grund, der bei den Lehrerstudenten eine negative Haltung gegenüber dem Lehrerberuf verursacht hat, war die große Kluft zwischen Theorie und Praxis in ihrer Ausbildung. Im Unterschied zu der allgemeinen Unzufriedenheit in der vierjährigen universitären Lehrerausbildung, die in der Öffentlichkeit bekannt war, war dieser Faktor nur dem sogenannten pädagogischen Kreis vertraut. Er ragte auch aus der Problematik der unbeliebten Lehrerbildung unter den Studenten heraus. Obwohl von vornherein im Lehrplan mit Theoriekursen über die Praxis, z.B. zur allgemeinen Didaktik bzw. Fachdidaktik, sowie mit praktischen Studien und dem einjährigen postuniversitären Praktikum versucht wurde, das Problem in den Griff zu bekommen, erwiesen sich all diese Bemühungen als nicht effektiv genug. Nicht selten klagten die Studenten über die realitätsfernen Didaktikkurse, die immer von Professoren mit weniger schulischen Erfahrungen geleitet wurden. Oder sie zeigten auf die jeweiligen *Departments*, die das Fach „Allgemeine Didaktik“ und das Fach

³⁰⁷ Vgl. ebenda. Bis Ende der 80er Jahre waren meistens nur die Pädagogen an der Diskussion beteiligt. Der Streitpunkt war, ob und inwieweit das geschlossene System geöffnet werden sollte. Eine grundlegende Reform bzw. Abschaffung des Pädagogischen Hochschulsystems wurde aber seit dieser Zeit bereits von einigen Nichtpädagogen verlangt. In einigen Tagungen über Bildungspolitik, die nicht vom pädagogischen Hochschulwesen veranstaltet wurden, wurde die Lehrerbildung von den Beteiligten immer scharf kritisiert bzw. polemisch angegriffen.

„Fachdidaktik“ anboten und es alten unmotivierten Professoren zuwiesen, die nur Desinteresse daran zeigten, als ob diese Fächer dem Ansehen der Wissenschaft schaden. Die Fächer „Didaktik“ und „Fachdidaktik“ existierten in diesem Falle sehr „isoliert“, d.h. Verknüpfung zu anderem pädagogischen Fachwissen ist oft nicht vorhanden³⁰⁸.

Ebenfalls wurde das Fach „Praktische Studien“, das allein im 4. Studienjahr angeboten wurde, von den Studenten als mangelhaft beurteilt. Das lag nicht nur daran, dass all diese Veranstaltungen -Besichtigungen, Beobachtungen und Lehrproben- immer kurz und oberflächlich stattfanden, sondern auch daran, dass sie zu sehr auf das Lehr-Lern-Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern festgelegt wurden, als ob die Wissensvermittlung die einzige Technik sei, die die Lehrer sich aneignen, sowie die einzige Aufgabe der Lehrer sei.³⁰⁹

Daneben waren die dafür verantwortlichen Professoren, die neben dem Fach „praktische Studien“ noch andere Vorlesungen bzw. Seminare zu halten hatten, der schulischen Praxis nicht gewachsen, während die ehrenamtlichen Betreuungslehrer an den Versuchsschulen bzw. an den im Niveau ganz unterschiedlichen Vertragsschulen entweder dazu nicht fähig oder nicht willens waren. Manche Betreuungslehrer „genossen“ sogar einige Wochen „kleinen Urlaub“, ohne dafür etwas tun zu müssen. Dieser desolate Zustand lag an der sogenannten Basis der „Freiwilligkeit“: Den Professoren wurden diese Aufgabe zugewiesen, ohne dass die Vorlesungen deutlich entlastet wurden; die ehrenamtlichen Betreuungslehrer dafür wurden auch nicht entsprechend entlohnt. Das von dem Erziehungsministerium vorgeschriebenen Komitee zur Betreuung der Praktika an der jeweiligen Pädagogischen Hochschule und Universität, das neben einem Leiter nur einige Sekretäre für die nötigen Organisationsarbeiten beschäftigte, konnte wegen seiner Kapazität auch nicht viel tun. Es verfügte auch nur über sehr wenige Geldmittel. Das Fach Praktische Studien, das an dem pädagogischen Hochschulwesen zur Überwindung der Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung im

³⁰⁸ Vgl. HUANG, Cheng-Jie: Untersuchung zur Durchführung des Faches „Praktische Studien“ in der Sekundarstufenlehrerbildung, Forschungsprojekt des Nationalen Komitees der Wissenschaft, 1991.

³⁰⁹ Vgl. ebenda. Die Untersuchung hat den Zustand der gerade auf die universitäre Ebene erhobenen Pädagogischen Hochschule nicht berücksichtigt. In der Grundschullehrerbildung ist das Problem zwischen Wissensvermittlung und Berufsvorbereitung traditionell besser bewältigt. Ab dem 5. Semester mussten die Studenten an der Pädagogischen Hochschule z.B. pro Semester 2 *Credit Points* (4 Wochenstunden) für das Fach „Praktische Studien“ belegen, während die Studenten an der Pädagogischen Universität erst ab dem 7. Semester pro Semester 2 *Credit Points* (4 Wochenstunden) benötigten. Vgl. dazu Erziehungsministerium: Tabelle zu Studienfächern an der Pädagogischen Hochschule (provisorisch), 1987.

Lehrplan stand, verkam laut einer Untersuchung zur Formalität mit desolatem Zustand ohne ersichtliche Wirkung.³¹⁰

Nicht selten standen die Junglehrer als Klassenlehrer fassungslos vor ihren Schülern oder fühlten sich von anderen Aufgaben neben der Wissensvermittlung überfordert. Ob sich aber dieser Zustand durch das einjährige postuniversitäre Praktikum verbessern konnte, war fraglich. Das Ziel, durch eine Art „Lehrzeit“ der Junglehrer -offiziell Praktikum genannt- eine Brücke zwischen der theoretischen Ausbildung und der Praxis zu schlagen, erwies sich als verfehlt. Dieses Phänomen wurde durch einige Untersuchungen wissenschaftlich untersucht bzw. bestätigt:

Wenn die Studenten im Studium unter Aufsicht der Professoren und Betreuungslehrer an der ausgewählten Versuchs- bzw. Vertragsschule auch nicht ansatzweise in die schulische Praxis eingeführt werden konnten, dann musste das einjährige postuniversitäre Praktikum noch viel schlechter fungieren, weil die Rahmenbedingungen sich nicht verändert sondern verschlechtert hatten im Vergleich zur Studienzeit.³¹¹

Als Studenten wurden die angehenden Lehrer zumindest noch unter die Obhut der Universität genommen und konnten in der Nähe ihres Studienorts ihre Erfahrungen unmittelbar sammeln, wenn auch kurzfristig und mangelhaft angeleitet. Nach der universitären Ausbildung wurden sie diesem einjährigen Praktikum allein ausgesetzt. Die Studenten wurden alle nach ihren Noten, mit Hilfe der Berechnung der T-Verteilung, überall auf das ganze Land versetzt bzw. verteilt. Obwohl sie laut Gesetz während ihrer Referendariatszeit noch den Status von Studenten hatten, wurden die Lehrer auf Probe mit voller Auslastung als normale Lehrer beschäftigt - und immerhin auch dementsprechend besoldet. Die „dynamischen jungen Lehrer“ wurden in nicht seltenen Fällen auch als Klassenlehrer eingesetzt und sie beteiligten sich an der Arbeit der Schulverwaltung bzw. -organisation, wie es in Taiwan für alle Lehrer üblich ist. Für diese Referendariatszeit verlangte die Behörde von der Schule, in der die Referendare ihr Probejahr abgeleistet hatten und

³¹⁰ Vgl. HUANG, ebenda. Obwohl die Studenten laut der Verordnung formell eine Reihe von Hausarbeiten, Berichte und Lehrpläne für fast jede Veranstaltung schreiben bzw. verfassen mussten, ist der Lerneffekt für dieses Fach sehr gering.

³¹¹ Vgl. CHANG, Feng-Feng: Vergleichende Untersuchung zur Haltung gegenüber der Lehrtätigkeit und zum Willen zum Lehrberuf vor und nach der Versetzung bzw. Antritt des Praktikums bei den Absolventen der Pädagogischen Universität, Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1984.

schließlich auch dort als Lehrer blieben, sie am Ende auch zu beurteilen und zu benoten.³¹²

Eine Betreuung während dieser Zeit fand in keiner Form statt. Lediglich waren die Referendare dazu verpflichtet, jeden zweiten Monat einen „Arbeitsbericht“ an das Komitee für die Betreuung der Praktika an die jeweilige Pädagogische Hochschule bzw. Universität zu schicken. Das heißt aber nicht, dass diese Referendariatszeit problemlos verlief. Einige Forschungsergebnisse behaupten, dass die Junglehrer z.B. mit fast allen Problemen, die Schulklasse zur Ordnung anzuhalten, konfrontiert wurden. Wenig Ahnung hatten sie auch davon, wie sie Schülern mit abweichendem Verhalten begegnen sollten. Sie wussten auch meistens nicht, wie sie Schülern helfen konnten, wenn deren Schulleistung schwach war³¹³.

Die Junglehrer suchten in diesen Fällen je nach Intensität ihrer persönlichen Beziehungen bei verschiedenen Personen Beistand. Der Reihe nach waren die „Helfer“ meistens ehemalige Studienkollegen, die ebenso Junglehrer an derselben Schule waren, oder die Leiter der Unterrichtsabteilung der Praktikumsschule usw. Die Professoren der Pädagogischen Universität standen ganz am Ende dieser Liste. Eine institutionalisierte Hilfeleistung gab es nicht, obwohl sich die „Lehrer auf Probe“ theoretisch noch in der zweiten Phase der Ausbildung befanden und nach Vorschrift des Erziehungsministeriums noch von der Pädagogischen Universität „bevormundet“ wurden.³¹⁴

Auf diese Weise war es nicht verwunderlich, dass das Phänomen des „Realitätsschocks“ unter den „Lehrern auf Probe“ ziemlich verbreitet war. Eine Untersuchung berichtete außerdem, dass sich die Haltung gegenüber der Lehrtätigkeit bzw. der Wille zum Lehrerberuf verschlechtert bzw. reduziert hatten, wenn man dieselben Probanden jeweils vor und nach der Berufung als „Lehrer“ auf Probe beurteilte.³¹⁵

Diese Verschlechterung der Lehrerbildung durch die zweite Phase zwang das Erziehungsministerium, Maßnahmen zu ergreifen, um das Problem zu lösen und

³¹² Vgl. Lehrerbildungsgesetz, 1979. Wer dieses Jahr nicht bestanden hatte, musste noch ein Jahr Praktikum machen, wer zweimal durchgefallen war, bekam keinen Universitätsabschluss und musste auch die staatliche Förderung zurückzahlen. So ein Fall ist aber niemals vorgekommen.

³¹³ Vgl. YOU, Zi-Da: Untersuchung zur schwierigen Lage und Problemen der Junglehrer an der *Junior High School* Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1987, S. 126.

³¹⁴ Vgl. Ebenda.

³¹⁵ Vgl. CHANG, 1984. Derselbe Proband wurde zweimal im Zeitabstand von 5 bis 6 Monaten befragt. Obwohl diese Magisterarbeit erst ein Jahr nach dem Erlass der „Verordnung zum Pädagogischen Praktikum für die Absolventen des Pädagogischen Schul- bzw. Hochschulwesens“ abgeschlossen wurde, stellt sie eine Art „Generaleabrechnung“ des noch immer unhaltbaren Zustands des einjährigen Praktikums dar.

der Kritik der Junglehrer entgegenzukommen. Ab 1979, als das erste Lehrerbildungsgesetz nach 1949 verabschiedet worden war, wurde ein Versuchsmodell in einigen Studiengängen an der Pädagogischen Universität zu Taiwan eingeführt. Durch dieses wurden die Professoren als Betreuer für das postuniversitäre einjährige Praktikum eingesetzt. Da dieses Versuchsmodell von den beteiligten Junglehrern als positiv beurteilt wurde, versuchte das Erziehungsministerium drei Jahre nach Beginn des Versuchsmodells, es durch eine „Verordnung zum pädagogischen Praktikum für die Absolventen des pädagogischen Schul- bzw. Hochschulwesens“ an allen anzuwenden.³¹⁶

Dabei sollten die das postuniversitäre Praktikum betreuenden Professoren den Monatsbericht der Junglehrer korrigieren und protokollieren. Lösungsmöglichkeiten und Vorschläge wurden unterdessen schriftlich oder persönlich empfohlen. Dazu waren unregelmäßige Besuche der Professoren vorgesehen. Regelmäßig veranstaltete die Pädagogische Hochschule bzw. Universität auch zu diesem Zweck Besprechungen, an denen alle Junglehrer und Professoren teilnehmen mussten.

Obwohl diese Neuerung im postuniversitären Praktikum anfangs Erfolge aufgewiesen hatte, wurde auf die Dauer doch ihre Unzulänglichkeit deutlich. Einerseits wurde der größte Teil der Betreuungsarbeit auf die Schultern der Professoren geladen, denen erfahrungsgemäß die schulische Realität fremd ist bzw. die überfordert sind. Andererseits schenkte die Schule, an der die Junglehrer ihr Praktikum leisteten, nach wie vor der Betreuung der Junglehrer kaum Aufmerksamkeit, obwohl sie dazu laut der Regelung des Erziehungsministeriums verpflichtet war. In den schlimmsten Fällen blockierte man sogar die Maßnahmen der Pädagogischen Hochschule bzw. Universität, indem dem Junglehrer die Teilnahme daran verweigert wurde und ihm diese Zeit nicht als dienstliche Angelegenheit anrechnet wurde, weil die meisten Junglehrer immer noch als normale Lehrer eingesetzt bzw. beschäftigt wurden³¹⁷.

Im Jahre 1991 wurde diese Verordnung angesichts der Mängel im Praktikum wieder revidiert. In der Versuchphase wurde sie zuerst an den Absolventen der Pädagogischen Universität erprobt. Später sollte sie auch im Bereich der

³¹⁶ Vgl. Erziehungsministerium: Verordnung zum Pädagogischen Praktikum für die Absolventen des Pädagogischen Schul- bzw. Hochschulwesens, 1983.

³¹⁷ Vgl. YOU, 1987, ebenda.

Grundschullehrerbildung, also auf die Absolventen der Pädagogischen Hochschule, ausgedehnt werden.

Neu geregelt wurde die Qualifikation der das Praktikum betreuenden Professoren und der Betreuungslehrer. Die Professoren mussten z.B. mindestens zwei Jahre lang Schulerfahrungen haben oder mindestens zwei Jahre als Fachdidaktiker bzw. Dozent im Fach „praktische Studien“ gearbeitet haben, wobei zwei Stunden Betreuungsarbeit als eine Stunde Vorlesung angerechnet werden konnten.³¹⁸

Die Betreuungslehrer, die in die neu in der Praktikumsschule zu gründenden Betreuungsgruppen eingliedert werden sollten, müssen mindestens drei Jahre erfolgreich als Lehrer beschäftigt sein. Sie können die Junglehrer in bestimmten Fachrichtungen anleiten, aber nur, wenn sie selber dieses Fach studiert haben. Diese Betreuungsgruppe in der Schule, wo die Junglehrer die Praktika ableisten, ist verpflichtet jeden Monat einmal eine Arbeitssitzung einzuberufen. Einbezogen wurde auch die Pädagogische Universität, die sich in der sog. Betreuungszone befindet, d.h. die drei Pädagogischen Universitäten im Lande bilden ein so genanntes Betreuungsnetz. Sie sollten alle Absolventen der Pädagogischen Universität betreuen, wenn sie im Geltungsbereich ihrer Zone das Praktikum machten, egal ob die Junglehrer Absolventen dieser Universität waren oder nicht. Für alle Junglehrer waren auch drei- bis viertägige Forschungsseminare in dem Zentrum vorgesehen, das in der jeweiligen Betreuungszone liegt.

Für die Teilnahme an der Arbeitssitzung zur Betreuung der Junglehrer wurden alle Betreuungslehrer und Mitglieder der Betreuungsgruppe jedes Mal honoriert. Die Reisekosten der Professoren, die die Absolventen bzw. Junglehrer betreuten, wurden auch abgerechnet.³¹⁹

Bevor aber der Erfolg im Bereich des postuniversitären Praktikums durch die neueste Regelung erzielt werden konnte, wurde das ganze Lehrerbildungssystem in Taiwan völlig reformiert, wobei die zweite Phase wiederum einen Streitpunkt bzw. Kernpunkt dieser Reform darstellte.

³¹⁸ Vgl. Erziehungsministerium: Verordnung zum Pädagogischen Praktikum für die Absolventen des Pädagogischen Schul- bzw. Hochschulwesens, Fassung 1991.

³¹⁹ Vgl. ebenda.

1.2 Die Überbelastung des pädagogischen Hochschulwesens- in Hinblick auf ihre Aufgabe in der Lehrerfortbildung

Nach der Verabschiedung des Lehrerbildungsgesetzes im Jahre 1979 hat sich die langjährig vernachlässigte Lehrerfortbildung etwas bewegt, weil sie zum ersten Mal bildungsrechtlich festgelegt und dadurch das Bewusstsein für sie als eine der „Beamtenpflichten“ geweckt wurde.³²⁰

Neben dem bereits in den 50er Jahren (1956) bestehenden Forschungsseminar für Grundschullehrer in der Provinz Taiwan wurden im Zuge der Lehrerfortbildungsarbeit jeweils in den Jahren 1981, 1987 und 1990 ein Forschungs- und Lernzentrum für Lehrer in Taipeh und ein ähnliches Zentrum für die Lehrer an der weiterführenden Schule in der Provinz Taiwan sowie ein weiteres Forschungs- und Lernzentrum für Lehrer in der Stadt Kaohsion gegründet.³²¹ Ihr Ziel war es, Lehrern und dem Personal in der Schulleitung kurzfristige Fortbildungsmaßnahmen anzubieten, die in der Regel einen Tag oder zwischen zwei bis vier Wochen dauern sollten. Parallel dazu wurden auch eintägige Tagungen, Modellunterrichte, Besichtigungen usw. von der örtlichen Erziehungsbehörde oder von der zuständigen Pädagogischen Hochschule bzw. Universität veranstaltet. Die Teilnehmer solcher kurzfristigen Veranstaltungen wurden normalerweise von ihrer Diensttätigkeit befreit, und die Teilnahme wurde als Dienstreise angerechnet. Die Übernachtung und Verpflegung im Heim des Lehrers zentrums waren kostenlos.³²²

Im Vergleich zu der kurzfristigen wurde die langfristige Lehrerfortbildung, die traditionell von dem pädagogischen Hochschulwesen angeboten wurde, auch nach dem Inkrafttreten des Lehrerbildungsgesetzes verstärkt: Sie diente nach wie vor als eine Art von Professionalitätsverbesserung der Absolventen der allgemeinen Universitäten mit Hilfe eines zusätzlichen Pädagogischen Studiums. Oder es

³²⁰ Im Jahre 1985 ist vom Erziehungsministerium die Verordnung „Maßnahmen zur Fortbildung und Forschung für die im Dienst stehenden Grundschullehrer und Lehrer an der weiterführenden Schule“ bekannt gegeben worden. Laut einer früheren Untersuchung (1981) des Erziehungsministeriums war über $\frac{3}{4}$ der gesamten Lehrerschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen bereits.

³²¹ Vgl. *National Institute of Educational Resources and Research*, 1994, S. 77.

³²² Vgl. WU, Cing-Ji, *Lehrer und Fortbildung*, 1985 Taipei, S. 107 ff.

Eine sog. „Lehrer-Betreuungsgemeinschaft“ unter Aufsicht der örtlichen Erziehungsbehörde wurde in jedem Landkreis in Taiwan organisiert. Eine ähnliche Organisation gibt es auch auf der Provinzebene. Jede der 9 Pädagogischen Fachhochschulen im Lande haben ihre „Betreuungszone“ zugeteilt bekommen. Alle bieten kurzfristige Fortbildungsmaßnahmen für Grundschullehrer.

versuchten die Pädagogischen Universitäten mit Hilfe der langfristigen Lehrerfortbildung Lehrern an der weiterführenden Schule ohne Universitätsabschluss *Bachelor*-Studiengang anzubieten. Außerdem übernahm das pädagogische Hochschulwesen ab den 80er Jahren immer mehr Fortbildungsarbeit für seine ehemaligen Absolventen. Während die Pädagogischen Universitäten versuchten, die Lehrer an den weiterführenden Schulen in ihren *Graduate Schools* - also Forschungsinstituten auf der Ebene des Masterstudiengangs- weiterzubilden, wiederholten die Pädagogischen Hochschulen, die im Jahre 1987 auf universitäre Ebene angehoben worden waren, ihre große Aktion zur Qualitätsverbesserung ihrer ehemaligen Absolventen. Sie begannen, alle Grundschullehrer systematisch in Fortbildungskurse einzugliedern und sie damit auch akademisch aus- bzw. fortzubilden. Die Fortbildungskurse des pädagogischen Hochschulwesens fanden entweder am Wochenende, am Abend, oder wie es meistens der Fall war, in den Schulferien statt. Sie waren alle kostenpflichtig.³²³

Ursprünglich sollten sich nach Auffassung des Erziehungsministeriums die kurz- und langfristigen Fortbildungsmaßnahmen jeweils in dem Lehrerzentrum und im Pädagogischen Hochschulwesen wechselseitig ergänzen, denn die kurzfristigen Fortbildungsmaßnahmen befassen sich eher mit der didaktischen Thematik und mit den täglichen schulischen Problemen, und die langfristige Lehrerfortbildung am Pädagogischen Hochschulwesen widmet sich dem Studium der Lehrfächer und der Erziehungswissenschaften. Dies geschah aber in der Praxis nicht. Die Lehrer versuchten alles Mögliche, an den langfristigen Bildungsmaßnahmen des pädagogischen Hochschulwesens teilzunehmen, und zeigten Desinteresse an den kurzfristigen Bildungsmaßnahmen des Lehrerzentrums. Die Teilnahme an den kurzfristigen Fortbildungsmaßnahmen wurde immer von der Schulleitung bzw. den Vorgesetzten angeordnet und galt deswegen als ein notwendiges Übel, während die Fortbildungsmaßnahme im Pädagogischen Hochschulwesen wegen der sehr begrenzten Zahl der Studienplätze sehr begehrt war, obwohl laut Untersuchungen die eintägigen bzw. kurzfristigen Bildungsmaßnahmen „nützlicher“ für die schulische Praxis dieser Lehrer ist als das vertiefte Fachwissen und das Wissen in den Erziehungswissenschaften, die über mehrere Jahre während der Schulferien zu studieren waren.³²⁴

³²³ Vgl. *National Institute Educational Ressources and Research*, 1994, S. 77.

³²⁴ Nicht nur weil der erworbene akademische Grad hochangesehen ist, sondern auch weil die materiellen Anreize sehr groß sind. Ein Lehrer, der das Aufbaustudium im Masterstudiengang

Um den Wünschen der Lehrer gerecht zu werden, versuchte das pädagogische Hochschulwesen, seine Kapazität für die Fortbildungsmaßnahmen so weit wie möglich zu erweitern. In allen Schulferien, am Wochenende und sogar am Abend während der Woche fanden Fortbildungskurse statt. In den abgelegenen Ortschaften gab es außerdem „Sonderklassen vor Ort“. Trotz aller dieser Anstrengungen blieb das Angebot weit hinter dem Bedarf zurück. Nach einer Untersuchung des Erziehungsministeriums im Jahre 1988 sollte es mindestens 17 Jahre dauern, bis alle Grundschullehrer, Absolventen der ehemaligen Pädagogischen Fachhochschule, in den neun angehobenen Pädagogischen Hochschulen weiter fortgebildet werden konnten, abgesehen davon, dass noch mehr als 6000 Grundschullehrer nur *High School*-Abschluss haben, die die Chance zu jeder Professionalitätsverbesserung verpasst haben und von dem neuen BA-Kurs des pädagogischen Hochschulwesens ausgeschlossen waren. Überdies hatten auch laut Statistik um diese Zeit noch 17.455 Lehrer an den weiterführenden Schulen trotz pädagogischer Zusatzausbildung keinen ordnungsgemäßen akademischen BA-Titel. Sie waren alle Absolventen der Fachhochschule- des *Junior College*- und laut Untersuchung wegen der unreichenden Fachkenntnisse überfordert. Dieser Zielgruppe Studienplätze für Fortbildungsmaßnahmen an den Pädagogischen Universitäten anzubieten schien nicht möglich zu sein und sollte auch Jahrzehnte dauern.³²⁵

Ein anderes Problem dabei war die starke Reduzierung der Qualität der Fortbildungsmaßnahmen und die Überforderung der Professoren am Pädagogischen Hochschulwesen. Da es gegen die vorgeschriebene Kapazitätsverordnung, d.h. die begrenzte Zahl der an einer Hochschule einzustellenden Professoren, angesichts der Zahl der regulären Studenten nicht verstoßen werden kann, mussten alle Professoren in ihrer Freizeit fast pausenlos arbeiten bzw. Überstunden leisten. Ähnlicherweise mussten die Dozenten in der Regel in jedem Fortbildungskurs mindestens 40 Teilnehmer betreuen, denn die

abgeschlossen hat, wird sofort vier Stufen höher eingestuft bzw. besoldet. Ähnliches gilt auch für die Grundschullehrer, die den BA-Degree an den neuen Pädagogischen Hochschulen erworben bzw. nachgeholt haben. Vgl. dazu OU, Yong-Sheng, Kritik an der Fortbildung der Grundschullehrer und Verbesserungsmöglichkeiten. In: Zeitschrift des Lehrer- Lern- und Forschungszentrums der Stadt Kaohsiung. Vol. 5, No. 1, 1994, S. 1-7. LIN, Ru-Ping: Untersuchung zur Motivation der Sekundarstufenlehrer bei der Teilnahme an Fortbildungskursen, Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1991.

³²⁵ CHEN, Ying-Hao, Untersuchung und Forschung der Motivation der Grundschullehrer für Fortbildungskurse in unserem Land, 1988. Chen vermutete nach seiner Berechnung 17 Jahre, wenn jede Pädagogische Hochschule jedes Jahr 10 Fortbildungsklasse mit jeweils 45 Teilnehmern in jeder Klasse anbietet.

Teilnehmer an Fortbildungsmaßnahmen des pädagogischen Hochschulwesens werden von dem Erziehungsministerium selten als reguläre Studenten anerkannt bzw. dementsprechend bezuschusst. Um möglichst Kosten zu sparen, sind die Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten zu schlechter Qualität dieser Fortbildungsmaßnahmen gezwungen, die paradoxerweise sehr begehrt waren, was längst kein Geheimnis mehr war.³²⁶

Über die Aufforderung zu einer Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen im Pädagogischen Hochschulwesen hinaus scheint den Kritikern die einzige Lösung dieser Probleme in der Liberalisierung der Lehrerbildung zu liegen. Durch das Einbeziehen der allgemeinen Universitäten in die Aufgabe der Lehrerbildung konnten sowohl der Lehrermangel aufgehoben als auch das Problem der unzureichenden Lehrerfortbildungsmaßnahmen gelöst werden, das durch die Monopolstellung des pädagogischen Hochschulwesens entstanden ist.

1.4 Fazit

Das Lehrerbildungsgesetz von 1979 war das erste Lehrerbildungsgesetz in Taiwan, nachdem die nationale chinesische Regierung nach Taiwan geflohen war. Es ersetzte alle auf dem Festland verabschiedeten und längst von der Realität überholten einzelne Gesetzte für die Lehrerbildung. Alle Verordnungen zur Lehrerbildung des Erziehungsministeriums aus Jahrzehnten, wurden mit Hilfe dieses Gesetzes vereinheitlicht. Der Versuch der Regierung, mit ihm die Lehrerbildung in Taiwan zu konsolidieren bzw. zu zentralisieren, scheiterte jedoch an den inneren Systemfehlern der Lehrerbildung. Die inneren Strukturfehler der Lehrerbildung waren im Laufe der Entwicklungsphase der Lehrerbildung vorprogrammiert bzw. bereits vorhanden. Bevor aber ein maßgebendes und aussagekräftiges Lehrerbildungsgesetz in Kraft trat, konnte man das inzwischen aufgetauchte Problem in diesem Bereich mit verschiedenen Regelungen bzw. Notmaßnahmen schnell beseitigen. Beispielsweise hat das Schnellverfahren den Lehrermangel im Zuge der Einführung der neunjährigen Schulpflicht umgehend aufgehoben. Nach der Verabschiedung des Lehrerbildungsgesetzes wurde

³²⁶ Tsai, Bi-Lian: Verbreitung der Wege zur Lehrerfortbildung: Schlachte die Henne nicht um die Eier zu bekommen, *Taiwan Education Review*, No. 474, Juni 1990, S. 37-42. Laut Aussage von TSAI müssen z.B. einige Professoren während der Schulferien (von Anfang Juli bis Anfang November) über 200 Stunden unterrichten. Sie macht auch darauf aufmerksam, dass die Professoren im Fach Erziehungswissenschaft im Jahre mehr als 160 Stunden Überstunden für die Fortbildungskurse leisten müssen.

allerdings dieser Freiraum eingeschränkt³²⁷. Andere traditionelle Probleme wie der Streit um die Berufsausübungspflicht, die Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung sowie die Unzufriedenheit der Lehrerstudenten existierten bzw. verschärften sich nach der Gesetzgebung von 1979. Darüber hinaus waren die Pädagogische Hochschule und die Pädagogische Universität enorm überlastet bzw. an ihre Grenzen gestoßen, was wiederum durch ihre Monopolstellung in Sachen Lehrerbildung verursacht wurde.

2. Die Debatte über Verbesserungsmöglichkeiten in der Lehrerbildung vor der Demokratisierung Taiwans

Angesichts der seit Anfang der 80er Jahre immer deutlicher gewordenen Probleme in der Lehrerbildung sind öfter Diskussionen über die Verbesserungsmöglichkeiten bereits vor der Demokratisierung Taiwans zu hören. Der Streitpunkt konzentrierte sich jedoch auf die Sonderstellung des pädagogischen Hochschulwesens und die begleitende staatliche Förderung für die Lehrerstudenten.

2.1 Die Diskussionen über die Sonderstellung des Pädagogischen Hochschulwesens

Die Debatte über die Sonderstellung der Lehrerbildung im gesamten Bildungssystem war nicht neu. Bereits in den 60er Jahren, als das pädagogische Studium im Zuge der Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre an vier öffentlichen allgemeinen Universitäten eingeführt worden war, wurde darüber heftig diskutiert. Im Vordergrund stand der Streitpunkt, ob man auf einer fast hundertjährigen Bildungspolitik beharren sollte. Die Befürworter der vom Staat bis ins Detail gesteuerten Lehrerbildung und des selbständigen Pädagogischen Hochschulwesens sowohl für die Grundschullehrerbildung als auch für die Ausbildung der Sekundarstufenlehrer, begründeten ihre Überzeugung mit folgenden Argumentationen:³²⁸

³²⁷ Das bis zu diesem Zeitpunkt bestehende Pädagogische Studium in den vier öffentlichen Universitäten wurde beispielsweise zu Gunsten der in dem Gesetz festgeschriebenen Monopolstellung des pädagogischen Hochschulwesens abgeschafft. Durch das an den Absolventen allgemeiner Universitäten angebotene Pädagogische Studium an den Pädagogischen Hochschulen hat aber den Lehrermangel an der Berufsoberschule keineswegs aufgehoben.

³²⁸ Vgl. die Nationale Pädagogische Universität zu Taiwan (Hrsg.), Protokollschrift zur Lehrerbildungskonferenz, veranstaltet zum 40. Jubiläum der Gründung der Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1986, S. 62 ff.

1. Lehrerbildung ist die „geistige Verteidigung des Staates“. Dabei sollte die nationale Gesinnung der Lehrerstudenten betont werden. Für die Befürworter ist die Zeit eines Sonderzustands des Staates nicht vorbei. [Von einem nationalen Notstand sprachen die Nationalisten und ihre Anhänger immer noch 40 Jahre nach ihrer Flucht nach Taiwan. Sie beanspruchten deswegen ihre Alleinherrschaft in Taiwan.] Um sich dieser Lage der Nation anzupassen, kommt die Liberalisierung der Lehrerbildung nicht in Frage.
2. Menschen zu erziehen ist etwas anderes als nur Wissen zu vermitteln. Man darf beides nicht verwechseln. Vom Gesichtspunkt eines verborgenen Curriculums aus wurden im Pädagogischen Hochschulwesen außer der Vermittlung des regulären Lehrprogramms vor allem die Lebenserziehung und das Konstruieren eines der gesamten Schulkultur entsprechenden Milieus betont. Durch das von der Eigentümlichkeit der Lehrerbildung geprägte Milieu wurden die Ambition zur Erziehung verstärkt, die Gesinnung einer Professionalität und die moralische Einstellung über längere Zeit bei den Lehrerstudenten ausgeprägt, sowie deren Lebensweise und die Einstellung zum Lernen und dessen Wert verbessert. Damit ist die Professionalität der Lehrer durch die reguläre Lehrerbildung gesichert.
3. Die Sonderstellung des pädagogischen Hochschulwesens sicherte nicht nur die Aufgabe der Lehrerbildung. Sie befestigte dadurch auch die Autorität der Lehrer. Das pädagogische Hochschulwesen hat eine vorbildliche Funktion in Sachen Lehrerbildung.
4. Um eine in Bruchstücken bestehende, von unterschiedlichem Niveau geprägte, ziel- und planlose Lehrerbildung zu vermeiden, ist an einem selbständigen pädagogischen Hochschulwesen zu festhalten. Die zweite Abteilung des pädagogischen Hochschulwesens, nämlich Das pädagogische Studium für die Absolventen der allgemeinen Universität, ist kein Auffanglager für Arbeitslose bzw. Sprungbrett für die zu Umschulenden. Die Lehrerbildung soll Verantwortung für alle Bürger tragen. Sie dient nicht der Lösung der Wirtschaftsprobleme bzw. der Probleme der Arbeitslosigkeit.
5. Eine zentralisierte Lehrerbildung fortzusetzen trägt dem Interesse der nachkommenden Generation Rechnung. Sie wahrt das Niveau der Professionalität, nicht die Monopolstellung des pädagogischen Hochschulwesens.
6. Das pädagogische Studium an der allgemeinen Universität in der Vergangenheit war mangelhaft, was des Lehrkörpers und der Ausstattung angeht. Es drängten sich

damals oft viele Studenten in einem großen Hörsaal. Der Effekt war fraglich. Es war auch nicht richtig, die Studenten so zu behandeln.

Diese Meinung wurde vorwiegend von den meisten Pädagogen der älteren Generation vertreten.³²⁹

Auf die andere Seite befürworteten die meisten Nichtpädagogen und einige junge Pädagogen einen Pluralismus der Lehrerbildung bzw. die Liberalisierung der Lehrerbildung. Ihre Auffassung wurde durch folgende Argumentationen unterstützt.³³⁰

1. Die Pluralisierung der Lehrerbildung stellte eine Entwicklungstendenz in den meisten Ländern dar und passte sich der Hauptströmung der Welt an, wie z.B. in Japan, den USA und sonstigen Ländern.
2. Um den Absolventen der allgemeinen Universität, die sich für die pädagogische Tätigkeit interessieren und eine Neigung dafür haben, eine Chance zu geben das Lehramt zu besetzen, sollte das pädagogische Hochschulwesen auf seine Privilegien verzichten.
3. Obwohl die zentralisierte Lehrerbildung lange Zeit Durchsetzung fand, muss man darauf verzichten, um die Modernisierung des Landes zu beschleunigen. Ansonsten verlöre sogar das pädagogische Hochschulwesen seine Vitalität und Kreativität, wie sich im Laufe der Zeit bereits abgezeichnet hat.
4. Ein starre, monopolisierte und zentralisierte Lehrerbildung kann mit der Tendenz unserer Gesellschaft zur Demokratie und zum Liberalismus nicht Schritt halten.
5. Wenn man der allgemeinen Universität die Ausbildung der Lehrer oder gar die Privatisierung der Lehrerbildung erlaubt, werden Vergleich und Konkurrenz zustande kommen. Dadurch verbessert sich auch die Lehrerbildung innerhalb des pädagogischen Hochschulwesens. Der übermäßige Schutz des pädagogischen Hochschulwesens führte zur Verschlechterung der Lehrerbildung.
6. Es fehle den Lehrerstudenten jeglicher Lerneifer und die Bereitschaft zur Berufsausübungspflicht. Die Gesellschaft sei meistens mit dem Effekt der Lehrerbildung durch das pädagogische Hochschulwesen nicht zufrieden. Von der

³²⁹ Die meisten Befürworter der Beibehaltung des Pädagogischen Hochschulsystems hatten denselben Werdegang hinter sich. Sie bekamen zuerst ihre Ausbildung im pädagogischen Lehrerseminar und wurde nach dem Pflichtdienst von der Pädagogischen Hochschule bzw. Universität in die Fachrichtung Erziehungswissenschaft, die ursprünglich die Lehrer am Pädagogischen Lehrerseminar ausbildeten, aufgenommen und wurden später Professor im Fach Erziehungswissenschaft.

³³⁰ Vgl. die Nationale Pädagogische Universität zu Taiwan (Hrsg.), 1986, S. 62 ff.
Die Vorbehalte gegen das pädagogische Hochschulwesen kamen auch auf dieser Konferenz zur Sprache.

Behörde bzw. den Zuständigen fanden die Lehrerabsolventen aus dem pädagogischen Hochschulwesen auch kaum Zustimmung.

7. Lehrerbildung sei in sich sehr vielfältig. Momentan würden sehr viele Arten von Lehrern gebraucht, z.B. für die berufsbildenden Fächer oder für die Sonderschule, was das pädagogische Hochschulwesen nicht liefern konnte und nicht liefern wird.

8. Das Fachwissen sollte nicht zugunsten der Methodik der Wissensvermittlung geopfert werden. Ein Lehrer, vor allem an der weiterführenden Schule, sollte beides beherrschen. Und gerade das Fachwissen ist die Stärke der allgemeinen Universität. Um ihre Behauptungen bzw. Vorschläge durchsetzen zu können, wurden von beiden Seiten Vorschlägen gemacht.

Die Vertreter, die an der zentralisierten Lehrerbildung festhalten wollten, schlugen Folgendes vor:³³¹

Das pädagogische Hochschulwesen soll energisch reformiert werden, vor allem sollten die Verantwortlichen für das pädagogischen Studium sich über die jetzige Situation reflektieren und wagemutig die Reform des Lehrerbildungsgesetzes, in des Pädagogischen Hochschulsystems und schließlich des Curriculums und der Lehre durchführen. Nur wenn das pädagogische Hochschulwesen selbst strenge Maßstäbe für die Professionalität der Lehrerbildung setzt und konkrete Erfolge präsentiert, könne es das Verlangen einer Liberalisierung der Lehrerbildung verteidigen, was in den Augen der Befürworter eine Demontage der Lehrerbildung bedeutete. Darüber hinaus verlangen sie das Festhalten der zentralisierten Lehrerbildung im Pädagogischen Hochschulwesen: Für die Ausbildung der Lehrer in der Pflichtschule seien die Pädagogische Fachhochschule, die Pädagogische Hochschule und auch die Pädagogische Universität verantwortlich. Die Ausbildung der Lehrer für die allgemeinbildende *Senior High School* soll von der Pädagogischen Universität übernommen werden. Die Ausbildung der Lehrer an der berufsbildende *Vocational Senior High School* könne liberalisiert, d.h. auch von der allgemeinen Universität getragen werden.³³² Eine übergreifende "Zusammenarbeit" zwischen den verschiedenen Hochschulen in Sachen der Lehrerbildung wurde von den Befürwortern eines pädagogischen Hochschulsystems vorgesehen,

³³¹ Vgl. ebenda, S. 73f.

³³² Diese Debatte entstand in der Mitte der 80er Jahre. Damals waren für die Ausbildung von Lehrern an den weiterführenden Schulen die Pädagogischen Universität zu Taiwan, das *Normal College* zu Kaohsiung und die Hochschule für Erziehung zu Changhua zuständig. Erst seit 1989 heißen alle diese Hochschulen Pädagogische Universitäten. Nach Meinung der Befürworter des pädagogischen Hochschulwesens sollte die Ausbildung der Lehrer in allgemeinbildenden Fächern an der Berufsoberschule auch von dem pädagogischen Hochschulwesen bestimmt werden.

d.h. das pädagogische Hochschulwesen solle mit anderen allgemeinen Hochschulen „kooperieren“, um die Lehrer in den berufsbildenden Fächern an der *Vocational Senior High School* langfristig auszubilden. Es solle die Studenten im *Bachelor-* bzw. Magisterstudium anderer Universitäten aufnehmen und ihnen Das pädagogische Studium während des Semesters oder der vorlesungsfreien Zeit darbieten. Alternativ könne das pädagogische Hochschulwesen den Absolventen der allgemeinen Universität erst nach ihrem Abschluss ein einjähriges pädagogisches Studium anbieten. Dadurch könnten die Studenten die Lehrbefugnis bekommen, ohne dass die Aufgaben des pädagogischen Hochschulwesens beeinträchtigt würden. Dieser Kompromiss ist dadurch entstanden, dass die Befürworter des pädagogischen Hochschulwesens auch eingesehen hatten, dass die große Lücke der Lehrerbildung, nämlich die Ausbildung der Lehrer an den berufsbildenden weiterführenden Schulen nach der Schulpflicht ohne die Zusammenarbeit der anderen Hochschulen nicht zu schließen sei. Trotzdem wollten sie ihre Privilegien bzw. den Sonderstatus im gesamten Bildungssystem nicht aufgeben.³³³

Hingegen verlangen die Gegner der zentralisierten Lehrerbildung die Eingliederung des pädagogischen Hochschulwesens in das allgemeine Hochschulwesen bzw. seine Unbenennung oder Umstrukturierung. Sie bevorzugten die Einrichtung einer Fachrichtung bzw. Fakultät für Erziehungswissenschaften in allgemeinen Universitäten. Während diese Einrichtungen den Studenten das Berufswissen anböten, sollten andere wissenschaftliche Einrichtungen die Studenten in ihrem Fachwissen bereichern.³³⁴

Über alle Uneinstimmigkeiten hinweg sind sich aber beide Seiten darin einig, dass die Studenten bzw. angehenden Lehrer Prüfungen für ihre Lehrbefugnis ablegen müssten, und zwar Prüfungen jeweils in ihrer wissenschaftlichen Qualifikation und in ihrem pädagogischen Können bzw. ihrer praktischen Geschicklichkeit. Eine Art von Einstellungsprüfung vor der Übernahme eines Lehramtes ist ebenso von beiden Seiten erwünscht. Das pädagogische Studium für die Hochschulabsolventen oder

³³³ Was die Befürworter in der Tat befürchten, ist die Auflösung bzw. Abschaffung der verschiedenen Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten. Es wurde von ihnen z.B. vorgeschlagen, dass eine Art von Lehrerbildungsanstalt für die Absolventen aller allgemeinen Hochschulen, in die alle Pädagogische Hochschule und Universität vorher umgewandelt sein sollte, aufgebaut werden müsse.

³³⁴ Vgl. ebenda, S. 74 f. und CHENG, Ruei-Ze: Überlegung zur Monopolisierung oder Pluralisierung der Lehrerbildung in unserem Land. In: *Dongfang* [Osten, der Verf.] Neuausgabe Vol. 20, 1986, S. 50-56.

für die im Dienstverhältnis stehenden Ersatzlehrer sehen beide Seiten als Notlösung und keine reguläre Maßnahme.³³⁵

2.2 Die Debatte über die Stipendien

Parallel zur der Diskussion über die Sonderstellung des pädagogischen Schulwesens und eine mögliche Änderung fanden auch häufig Debatten über die Stipendien in der Vorreformzeit statt. Die Befürworter dieser „Jahrhundertmaßnahmen“ sind meistens auch die Befürworter der Beibehaltung des pädagogischen Hochschulwesens und dessen Sonderstellung, während ihre Gegner, d.h. die Befürworter der Liberalisierung der Lehrerbildung für eine Änderung dieser plädieren.

Die Befürworter der Vergabe der Stipendien verteidigten ihre Argumentation mit folgenden Punkten:

1. In einer Industrie- bzw. Handelsgesellschaft, in der der Lehrerberuf nicht so interessant ist, fördere dieses System der Vergabe von Stipendien Studierende in der Lehrerbildung und könne in der Bevölkerung ein besonderes Bewusstsein von der Wichtigkeit der Lehrerbildung erzeugen.
2. Egal wie wohlhabend eine Gesellschaft sein möge, gebe es Schüler bzw. Studenten aus ärmeren Verhältnissen. Die staatlichen Stipendien sicherten ihnen die Weiterbildungsmöglichkeit und erhöhten gleichzeitig das Niveau der Lehrerbildung.
3. Egal wie weit Bildung und Erziehung liberalisiert werden sollten, sei diese Kontrollmaßnahme zur Vermeidung eines Durcheinanders unvermeidbar. Mit der Vergabe von staatlichen Stipendien könne man den Bedarf an Lehrern regulieren und den gravierenden Lehrermangel verhindern.
4. Zu Gunsten der Schule in den abgelegenen Ortschaften könne die Regierung mit der Vergabe der staatlichen Stipendien die Zwangsversetzung der Lehrer durchführen. Ein mögliches Bildungsgefälle könne dadurch aufgehoben werden.
5. Lehrerbildung sei eine „geistige Verteidigung“. Mit der Vergabe der staatlichen Stipendien könne strengere Lebenserziehung bzw. Erziehung zur nationalen Gesinnung in der Lehrerbildung praktiziert werden.³³⁶

³³⁵ Vgl. ebenda. S. 75 f.

Auf dieser Konferenz ist die Auseinandersetzung seit Anfang der 80er Jahre in die Öffentlichkeit getragen worden. Es bestand kaum Konsens zwischen beiden Seiten.

³³⁶ Vgl. HUANG, Cheng-Jie: Zugangsberechtigung für die Lehrerbildung und finanzielle Förderung für die Lehrerstudenten im Lehrerbildungssystem, 1991, S.174 ff.

Folgende Meinungen wurden von den Gegnern der staatlichen Förderung von Lehrerstudenten vertreten:

1. Lehrerberuf sei freiberuflich. Er sollte nicht besonderes geschützt werden.
2. Mit dem Aufschwung der Wirtschaft in Taiwan werde der Lebensstandard im Allgemeinen wesentlich erhöht. Die ärmlichen staatlichen Stipendien verlören damit ihre Bedeutung.
3. Die Vergabe der staatlichen Stipendien, verknüpft mit der Zwangsversetzung bzw. Berufsausübungspflicht, erzeuge wegen unkontrollierbarer Faktoren in Angebot und Nachfrage von Lehrern viele Probleme und Schwierigkeiten.
4. Die Zulassungsquote für die Lehrerstudenten, die die staatlichen Stipendien bekommen, sei sehr begrenzt. Begleitend dazu sei die bis ins Detail geplante Lehrerbildung, vor allem die kontrollierten Schülerzahlen. Die Lehrerbildung werde aber ständig von der schulischen Realität überholt, hauptsächlich, wenn die Bildungspolitik sich ändere.
5. Die reduzierte Studentenzahl, vom Erziehungsministerium angeordnet, führe zu Dysfunktion einiger Fächerrichtungen im pädagogischen Hochschulwesen. Die Hochschullehrer in diesen Fachrichtungen hätten weniger Studenten zu betreuen, und die Einrichtungen bzw. Ausrüstungen blieben unbenutzt. Es sei eine reine Verschwendung der Ressourcen, während die Aufnahmequote in der staatlich durch die organisierte Universitätseintrittsaufnahmeprüfung sehr gering sei und viele Gymnasiasten vergeblich um einen Studienplatz kämpften.
6. Wenn die Lehrerstudenten selbst ihr Studium finanzierten, werde die finanzielle Belastung der Regierung verringert.
7. Die Vergabe eines Studienplatzes an einer Pädagogischen Hochschule bzw. Universität sei nicht völlig freiwillig. Weil alle Lehrerstudenten die staatliche Förderung und später auch automatisch eine Stelle erhielten, ginge jeglicher Anreiz für ein effizientes Studium verloren.³³⁷

Konkrete Maßnahmen zur Lösung dieses Problems wurden von beiden Seiten vorgeschlagen. Interessanterweise wurde die Meinung einer völligen Abschaffung der Stipendien nur von wenigen vertreten. Einige davon wollten die staatliche Förderung durch eine Art staatliches Darlehen an Studenten aus ärmeren Verhältnissen ersetzen. Für beide Seiten sollte ein Privileg für alle Lehrerstudenten in Sachen der staatlichen Förderung nicht mehr existieren.

³³⁷ Vgl. ebenda, S. 174 ff.

Die meisten, die sich zu dieser Problematik -egal ob mit positiver oder negativer Meinung- geäußert hatten, wollten die Maßnahme der staatlichen Förderung auf der bereits existierenden Basis verbessern bzw. korrigieren.

Ein Großteil von ihnen wollte eine Mischform aus von der Selbstfinanzierung und staatlicher Förderung, d.h. die Lehrerstudenten könnten freiwillig die Wahl zwischen beiden Möglichkeiten treffen: Diejenigen, die die staatliche Förderung bekämen, sollten später auch ihre Berufsausübungspflicht ableisten. Andere Lehrerstudenten, die selbst ihr Studium finanzierten, sollten sich nach ihrem Abschluss um ein Lehramt nach marktwirtschaftlichen Prinzipien bewerben. Auf ähnliche Weise wollten einige die staatliche Förderung für alle in eine Art staatliches Darlehen umwandeln und es mit einer „freiwilligen“ Berufsausübungspflicht verknüpfen: Diejenigen, die das staatliche Darlehen beantragten, müssten nach dem Abschluss zurückzahlen, aber wenn sie innerhalb einer bestimmten Zeit als Lehrer arbeiteten, würden die von der Rückzahlung befreit. Durch die Zwangsbesetzung einiger Lehrerstudenten mit staatlicher Förderung, egal in welcher Form, könne die Regierung den Bedarf an Lehrern in den abgelegenen Ortschaften, wohin auf freiwilliger Basis kaum jemand gehen möchte, auch sichern.³³⁸

Der Pädagoge WU schlug außerdem vor, die staatliche Förderung von der Ausübungspflicht abzukoppeln. Die staatliche Förderung für die Lehrerstudenten sollte ein Anreiz zum Studium im pädagogischen Hochschulwesen anbieten. Dadurch werde das Ansehen und die Sonderstellung des pädagogischen Hochschulwesens gesichert

Übereinstimmend sind alle an der Debatte Beteiligten -egal in wieweit sie für oder gegen die bisherige staatliche Förderung für alle Lehrerstudenten waren und welche Reformmaßnahmen sie vorschlugen- der Meinung, dass das Thema der Vergabe der staatlichen Förderung kein isoliertes Problem darstelle. Es entstehe im Zusammenhang mit dem gesamten vom Staat gesteuerten Lehrerbildungssystem mit seinen Maßnahmen der Zwangsversetzung bzw. Berufsausübungspflicht. Ein geschlossenes pädagogisches Hochschulsystem könne, wenn es nicht reformiert werde, das Problem nicht allein lösen.³³⁹

³³⁸ Vgl. CHANG, 1989, S. 45 und CHANG, Chun-Hsing: Streitet nicht mehr ums Pädagogische Studium, reformiert die Lehrerbildung, Zeitungsartikel in: United News, am 01.02.1988, S. 2 und CHEN, Kuei-Hsi: Anpassung und Reform der Lehrerbildung. In: *Taiwan Education Review*, No. 446, 1988.

³³⁹ Vgl. CHEN, ebenda.

Dies geschah aber erst in der Zeit der Demokratisierung bzw. Liberalisierung Taiwans.

2.3 Fazit

Die Debatte über die Lehrerbildung, bezüglich der Sonderstellung des pädagogischen Hochschulwesens und die sie begleitende Berufsausübungspflicht war seit langem ein Streitthema, sowohl in der Öffentlichkeit als auch intern im Pädagogischen Hochschulwesen. Während die meisten Professoren des pädagogischen Hochschulwesens, vertreten in erster Linie durch die Pädagogen, für die Beibehaltung der Pädagogischen Hochschulen bzw. ihrer Privilegien plädierten, wollten die Gegner dieses Systems eine Liberalisierung der Lehrerbildung in Taiwan erreichen, d.h. die Verlegung der Lehrerbildung an die allgemeine Universität bzw. die Umgestaltung des pädagogischen Hochschulwesens. Einziger Kompromiss in dieser Thematik für die Befürworter des pädagogischen Hochschulwesens stellt die Teil-Liberalisierung der Ausbildung der Berufsoberschullehrer dar, da die hierin vorhandenen Ausbildungsprobleme -auch ihrer Überzeugung nach- nicht allein vom pädagogischen Hochschulsystem zu lösen sind. Die Meinungsverschiedenheit zwischen den Befürwortern und Gegnern in Sachen Stipendien für die Lehrerstudenten und die diese begleitenden Maßnahmen war vergleichsweise gering. Beide Seiten wollen die Maßnahmen der staatlichen Förderung auf der bereits existierenden Basis verbessern bzw. korrigieren

Die scharfe Kritik an der gesamten Bildungspolitik bzw. an der Lehrerbildungspolitik und dem dafür verantwortlichen autoritären Regime, wie sie später in der Zeitphase vor und nach der Demokratisierung Taiwans geäußert wurde, war zu diesem Zeitpunkt noch selten. Die Diskussion zu dieser Zeit lässt sich aber als Wegbereiter der zukünftigen Liberalisierung der Lehrerbildung verstehen.

3. Reform der Lehrerbildung in den Liberalisierungsprozessen

Die äußeren politisch-sozialen Rahmenbedingungen zur Liberalisierung Taiwans und zur Reform der Lehrerbildung werden im Folgenden einleitend geschildert. Danach wird auf die Ergebnisse der Vorbereitungsarbeiten, die im Auftrag des

Erziehungsministeriums während der Vorbereitungsphase erarbeitet wurden, eingegangen.

In der Folge stehen die parlamentarischen Auseinandersetzungen, die auf der Grundlage der Entwürfe zur Verabschiedung des neuen Lehrbildungsgesetzes stattfanden, im Mittelpunkt der Betrachtungen. Im Anschluss daran werden das neue Lehrbildungsgesetz und die vom Parlament in Auftrag gegebenen administrativen Regelungen zur Lehrerbildung, die vom Erziehungsministerium erlassen werden sollten, analysiert.

3.1 Die Umwandlung der politisch-sozialen Bedingung und ihre Einwirkung auf die Lehrerbildung

Die Reform der Lehrerbildung in Taiwan Anfang der 90er Jahre ist eng mit der Entwicklung der Gesellschaft verbunden. Die Rahmenbedingungen für eine von der Zentralregierung gesteuerte Lehrerbildung waren nicht mehr gegeben bzw. verändert. Diese wirkte sich maßgeblich auf eine mögliche Reform aus. In dieser Hinsicht sind die Demokratisierungsprozesse Taiwans ab den 80er Jahren von großer Bedeutung, weil dadurch die Gesellschaft Taiwans ein völlig neues Antlitz bekommen hat. Die Bildungsreform, einschließlich der Lehrerbildungsreform, ist ein Teil dieser Umwandlung. Erst nachdem das Land sich langsam von einem autoritären Regime befreien konnte, war die Entwicklung von einem über die Jahrhunderte bestehenden, von der politisch herrschenden Klasse missbrauchten und beherrschten Instrumentes einer Lehrerbildung mittels Lehrbildungsmaßnahmen zu einem System der Lehrerbildung mit Professionalität möglich.

Die absolute autoritäre Herrschaft in Taiwan begann in den 70er Jahren, also vor dem Tod (1975) von Generale Marschall Chiang Kai Shek bzw. nach Übergabe von dessen Macht an seinen Sohn und zugleich Nachfolger Chiang Jing-Kuo, sich zu lockern. Obwohl die Kuo-Ming-Tang bis zu diesem Zeitpunkt noch versuchte, an dem vor Jahrzehnten verhängten Kriegsgesetz und infolgedessen am Parteiverbot, an der Medienkontrolle und am Kundgebungs- bzw. Demonstrationsverbot usw. festzuhalten, wurde ihre Autorität ständig von den Regimegegnern angefochten³⁴⁰.

³⁴⁰ Aktiver Widerstand in Taiwan war bis in die 70er Jahre kaum möglich. Gelegentlich gewannen einige Parteilose die Wahlen auf lokaler Ebene. Die Parteiorgane waren in jeder Ecke der Gesellschaft vorhanden. Verfolgung von Meinungsabweichlern war gang und gäbe. Bis zur Demokratisierung Taiwans sind mehrere Zehntausende im Namen der Kommunismus-Bekämpfung, später auch zur Bekämpfung des Separatismus, politisch verfolgt worden, viele von

Der Demokratisierungsprozess wurde um diese Zeit erneut von einer Gruppe Intellektueller im Lande eingeleitet. Mit der Herausgabe einer Zeitschrift namens *“The University“* propagierten sie ihre Aufforderung für politische Reformen. Ihr Hauptanliegen war neben der Aufhebung des Kriegsgesetzes die neue Wahl des ewigen Parlaments, das im Jahre 1949 auf dem Festland gewählt worden war und danach „nicht neugewählt werden durfte“³⁴¹. Außenpolitisch geriet Taiwan nach dem Ausschluss aus der UNO (1972) sowie der Unterbrechung der diplomatischen Beziehungen mit den USA (1978) unter immensen Druck. Die in den Jahrzehnten des Wirtschaftswunders aufgekommene Mittelschicht wurde immer unzufriedener mit dem Einparteiensystem und allen Einschränkungen im öffentlichen bzw. politischen Leben. Diese Stimmung spiegelte sich in den Ergebnissen verschiedener Wahlen auf der Lokal- bzw. Provinzebene wider, später auch in den begrenzten bzw. ergänzten Parlamentswahlen, mit denen einige Taiwaner ins Parlament einbezogen werden sollten. Eine Gruppierung von Regimegegnern, die sich zu dieser Zeit „Partei-Außenstehende-“ nannte, gewann immer mehr Stimme in verschiedenen Wahlen. Höhepunkt dieser demokratischen Bewegung war der Zusammenstoß der Opposition mit der Polizei in der Hafenstadt Kaohsiung und anschließend die Zerschlagung ganzer „illegaler“ Organisationen der Opposition im Jahre 1979. Trotz der Festnahme aller oppositionellen Anführer konnten die Kandidaten der Opposition in den späteren Wahlen beachtlich viele Stimmen auf sich versammeln, fast alle Familienangehörigen der verhafteten Oppositionsführer, die sich zur Wahr stellten, haben beispielsweise dazu beigetragen. Die Oppositionsbewegung war wieder erstarkt. Schließlich musste die KMT sich mit der Realität, dass der Demokratisierungsprozess nicht mehr mit Gewalt abzuhalten war, abfinden und sie akzeptieren. Im Jahre 1988 wurden der 38 Jahre andauernde Kriegszustand und das begleitende Partei-, Kundgebungs- und Zeitungsverbot usw.

ihnen bezahlten mit dem Leben. Genaue Daten über Widerstand und Verfolgung während dieser Zeit zu erfassen ist aber auch nach der Demokratisierung nicht möglich, weil vor der Auflösung der Staatsicherheit -des Zentralkommandos der polizeilichen Maßnahmen- alle Akten verbrannt worden sind. Die Betroffenen bzw. Hintergebliebenen sind später durch ein Sondergesetz entschädigt worden. Vgl. WU, Jie-Min: Proteste der Gesellschaft in der Zeitphase der politischen Transformation: Unruhen in Taiwan in den 80er Jahren, Magisterarbeit am Forschungsinstitut für Soziologie, National University of Taiwan, 1990.

³⁴¹ Dies ist in der Verfassung in den „provisorischen Klauseln in der Zeitphase der Mobilisierung gegen die Rebellion“ festgeschrieben. Sie sollte bis zur Wiedereroberung des Festlands durch die KMT gelten. Durch diese Sonderklausel erhielt der Staatpräsident uneingeschränkte Macht und durfte immer neu gewählt werden. Alle Maßnahmen des Regimes, einschließlich der Verfolgung der politischen Gegner, der Gründung der Staatssicherheit usw. sind in der Regel mit Hilfe der Justiz und Ankündigung von verschiedenen Sonder- bzw. Ermächtigungsgesetzen gerechtfertigt worden. Vgl. ebenda.

aufgehoben. Im Jahre 1991 wurde die „Zeitphase der Mobilisierung gegen die Rebellion“ für beendet erklärt und das Parlament neugewählt, anschließend wurde die Verfassung dreimal (bis 1994) revidiert, damit die Demokratie in Taiwan sich etablieren konnte.³⁴²

Diese Zeitspanne, in der sich die Autorität der Partei bzw. die allgegenwärtige Kontrolle zu lockern begann und die Demokratisierung Taiwans sich vollzog, war auch Blütezeit zahlreicher Sozialbewegungen. Allein von 1983 bis Juli 1987 sind trotz Demonstrationsverbots mehr als 1500 Demonstrationen registriert worden.³⁴³

Die Lockerung der absoluten Autorität führte zum Ausbruch der Wut der Bürger, nicht nur wegen Einschränkung des sozialen und politischen Lebens, sondern auch wegen der immer sichtbarer werdenden Vetternwirtschaft durch die Partei. Die „*social power*“, die während der letzten vier Jahrzehnte durch die autoritäre Herrschaft fast erstickt worden ist, wurde ab diesem Zeitpunkt neu entfesselt bzw. rasch entwickelt. Sie war auch nicht mehr aufzuhalten. Deshalb gingen viele Menschen, sozial Schwächere oder politisch Engagierte, die Jahrzehnte lang von der Partei vernachlässigt oder unterdrückt worden waren, auf die Straße. Viele Interessengruppen, die entweder vorher unter dem Regime der Partei als Mustermodell fungierten oder die sich erst während dieser Zeit wegen der gelockerten sozialen Kontrolle der Partei formierten, versuchten ihre Rechte bzw. Interessen mit Protesten und Demonstrationen zurückzuverlangen bzw. zu erreichen. Eingebettet in diese Zeitströmung des Aufbruchs bzw. der Liberalisierung wurden auch viele Aktivitäten in der Bildungsreform. Der zündende Funke vor der Aufhebung des Kriegsgesetzes war die Aufforderung zu einer allgemeinen Wahl für den Vorsitzenden der Studentenbeirats durch die von den Studenten an der Nationalen Universität Taiwan und ihre Proteste gegen die

³⁴² Obwohl viele in Taiwan die Demokratisierung Chiang jr. mit seiner politischen Reform am Ende seines Lebens zu verdanken hatten, war der Vollzug dieses Prozesses eine logische Entwicklung. Denn nicht nur die aufgekommene und neu entstandene Mittelschicht war nicht mehr mit Gewalt zu regieren, sondern das Regime war mit der Zeit veraltet und marode geworden. Höhepunkt der Demokratisierungsprozesse in Taiwan war der Machtwechsel im Jahre 1999. Der Kandidat der Opposition gewann die Präsidentenwahlen.

³⁴³ Laut Analyse des Soziologen HSIAO, Hsing-Huang lassen sich alle Sozialbewegungen in 14 verschiedene Richtungen aufteilen, z.B. die Arbeiterbewegung, Bauernbewegung, Ureinwohnerbewegung, Aktivitäten der Behinderten, der Ex-Soldaten, der Wohnungslosen, Verbraucherschutzbewegung, Bildungsreformbewegung usw. Sie verlangen entweder mehr Freiraum für das Selbstbestimmungsrecht in der Gesellschaft bzw. politische Reformen oder verlangen Gerechtigkeit und Chancengleichheit in einer kapitalistisch geprägten Wirtschafts- und Lebensform. Lediglich die Bauernbewegung wurde in Folge ihres am 20. Mai 1986 in Taipei zerschlagenen Aufstands politisch verfolgt und erstickt. Vgl. HSIAO, Hsing-Huang: Analyse der Struktur der entstehenden Sozialbewegungen. In: HSU, Cheng-Kuang (Hrsg.): Die entstehenden Sozialbewegungen, 1989, S. 21-31.

Zensur der studentischen Zeitung. Weil die Universität auf diese Aufforderung bzw. Proteste immer mit Strafmaßnahmen gegen die anführenden Studenten reagierten, schlug sich diese Aktion der Studenten zur einer Universitätsreformbewegung um, die auch von den liberalen Professoren unterstützt wurde. Das war das Präludium der ganzen Bildungsreformbewegung in Taiwan.³⁴⁴

Im Vergleich zu anderen sozialen bzw. politischen Bereichen reagiert aber der ganze Bildungssektor, den die KMT jahrzehntelang mit besonderem Augenmaß fest im Griff hatte, insgesamt besonders langsam auf die Umwandlung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Er galt für manche als letzte Bastion der Partei. Das Bewusstsein einer Notwendigkeit der Bildungsreform, die die ganze Gesellschaft zu liberalisieren zum Ziel hat, verspätete sich im Zeitalter des Umbruchs. Erst nach der Aufhebung des Kriegszustandes (1987) entbrannte vom Universitäts-Campus aus eine Bildungsreformbewegung, die dann als Reform auf alle schulischen Bereiche bzw. die Lehrerbildung zielte. Infolgedessen sind ab diesem Zeitpunkt verschiedene Interessengemeinschaften zur Bildungsreform gegründet worden, wie in anderen Bereichen der Sozialbewegung. Obwohl sie je nach ihren Eigenschaften bzw. Arbeitsschwerpunkten unterschiedliche Reformziele verfolgten, war ihre Arbeit vorwiegend gegen das autoritäre Erziehungsministerium bzw. die Regierung gerichtet. Um Druck auf die Regierung auszuüben wurden in den Jahren 1988 und 1989 je ein Forum zur Bildungsreform von den verschiedenen Interessengemeinschaften in der Bildungsreformbewegung gemeinsam veranstaltet.

³⁴⁵

Ihr Ziel war die Revidierung der in der autoritären Zeit entstandenen verschiedenen Bildungsgesetze z.B. des Hochschulgesetzes und des Lehrerbildungsgesetzes. Die Aktivisten der Reformbewegung hoffen darauf, dass mit der Verabschiedung des neuen Gesetzes, z. B. des Bildungsgrundgesetzes und des Lehrergesetzes, ihre Ziele von Grund aus verwirklicht werden können.

³⁴⁴ Vgl. HSYUE, Hsiao-Hua: Bildungsreform von unten in Taiwan, Analyse der Perspektive- Staat vs. Gesellschaft, 1996, S. 82 ff. Bis in die erste Hälfte der 90er Jahre hinein verursachte diese Bewegung die Revidierung vieler Gesetze im Bildungsbereich, z.B. des Hochschulgesetzes und Lehrerbildungsgesetzes.

³⁴⁵ Vgl. ebenda, S. 195 ff. Der Effekt des autoritären Regimes im Bildungssektor vor der Demokratisierung Taiwans ist einfach zu begründen: An jeder Schule bestand eine Sicherheitsgruppe mit einem Lehrer als so genanntem Sicherheitssekretär. In der Oberschule und an der Hochschule war Militärausbildung Pflicht für alle Schüler und Studenten. Alle wurden von einem Ausbildungs-offizier betreut.

3.2 Forschungsprojekte des Erziehungsministeriums

in der Vorbereitungsphase

Aus den in den vorhergegangenen Kapiteln dargestellten Gründen -angesichts der Strukturfehler und der veränderten äußeren Umstände-. war die Regierung gezwungen, eine Reform der Lehrerbildung in Taiwan einzuleiten. Diese Arbeit zog sich über eine Zeitspanne von mehreren Jahren hin und lässt sich in drei Zeitabschnitte gliedern, nämlich in die Beratungsphase des Erziehungsministeriums, in die Diskussionsphase über den Entwurf zur Revision des Lehrerbildungsgesetzes im Kabinett (Regierung) und zuletzt in die Phase der parlamentarischen Auseinandersetzung und Verabschiedung dieses Gesetzes.³⁴⁶ Während der Vorbereitungsphase sind einige Untersuchungsprojekte vom Erziehungsministerium in Auftrag gegeben worden, deren Ergebnisse maßgeblich in den Entwurf des neuen Lehrerbildungsgesetzes eingegangen sind.

3.2.1 Das erste Untersuchungsprojekt über die Lehrerbildung im Ausland

Die ausländischen Vorbilder spielten in der Bildungspolitik und im Erziehungswesen sowie in den Curricula seit den Gründungsjahren des modernen Bildungssystems eine große Rolle, wie in den vorhergehenden Kapiteln gezeigt.

Bei dieser Reform der Lehrerbildung war die ausländische Erfahrung wieder gefragt. Diesem Zweck diente das erste Forschungsprojekt. Mit Hilfe von fünf Studien über die obengenannten Länder versuchte man die Entwicklungstendenz im Bereich der Lehrerbildung im Ausland herauszuarbeiten. Es gab folgende Ergebnisse.³⁴⁷

1. Ein selbständiges Hochschulwesen für die Lehrerbildung, nämlich das geschlossene pädagogische Hochschulwesen, das wie in Taiwan die Lehrerbildung monopolisiert, gibt es in den untersuchten Ländern nicht mehr. Lehrerbildung

³⁴⁶ Die letzten zwei Zeitphasen werden im Punkt 3.3.1 beschrieben.

³⁴⁷ Zur Reform der Lehrerbildung wurde eine „Arbeitsgruppe zum Revidieren des Lehrerausbildungsgesetzes“ vom Erziehungsministerium als erster Schritt im Mai 1987 gebildet. Die Mitglieder dieser Gruppe waren vorwiegend Erziehungswissenschaftler, die ausschließlich Absolventen der Pädagogischen Hochschule bzw. der Pädagogischen Universität waren. Ein Jahr später (1988) wurde die erste Fachsitzung der Mitglieder einberufen, bei der die möglichen Veränderungen und deren Realisierungsgeschwindigkeit im Mittelpunkt der Beratungen standen. In der Sitzung wurden drei Forschungsprojekte, die im Auftrag des Erziehungsministeriums entstanden waren, veröffentlicht bzw. bekannt gemacht.

wurde im allen Ländern in den allgemeinen Hochschulen bzw. Universitäten oder in Kooperation mit der allgemeinen Universität wie in Frankreich durchgeführt.³⁴⁸

2. Aufgrund dessen verläuft die Lehrerbildung in den meisten Ländern nicht wie in Taiwan getrennt, d.h. die Ausbildung der Grundschullehrer und der Lehrer für die weiterführenden Schulen erfolgte im Ausland vorwiegend in einer Bildungsinstitution- bis auf die Ausnahme der deutschen Pädagogischen Hochschule in Deutschland. Nur verschiedene Lehrpläne bzw. Studiengänge lassen sich voneinander unterscheiden, weil es verschiedene Lehrämter oder Lehrerbildungsprogramme für unterschiedliche Schularten gibt. Gemeinsamkeit haben aber die Lehrpläne in der Gestaltung des zu erwerbenden Wissens. Es gliedert sich vorwiegend im allgemeinen Wissen, über das ein Akademiker zur Ausübung seines Berufs, -einschließlich des Lehrerberufes- verfügen muss, in Berufswissen, das ein angehender Lehrer später sein Schülern vermittelt, und im Berufswissen, mit dem die Lehrerstudenten später als „Erzieher“ vertraut sein müssen. Praktische Studien und Praktika spielen auch überall im Curriculum eine wichtige Rolle, sei es während des Studiums oder in Form einer „Betreuungsphase“ oder beides.

3. Frankreich ist das einzige Land, das an die Lehrerstudenten noch Stipendien, verbunden mit Berufsausübungspflicht vergibt. In Japan bekommen die Studenten sog. „Studien-Darlehen“, in Deutschland das Bafög, aber beides ist eine Maßnahme für Berechtigte und hat mit der Lehrerbildung an sich nicht zu tun.

4. In allen Ländern besteht für die Lehrerstudenten nach dem Universitätsabschluss eine Art der „Betreuungsphase“. Normalerweise dauert sie ein Jahr. In Deutschland dauert diese „Betreuungsphase“, genannt Referendariat, zwei Jahre. Ein gutes Programm bzw. ein „Netz“ zur Betreuung der jungen Lehrer wird in den meisten

³⁴⁸ Nach Mitte der 80er Jahre spielte die *école normale d'instituteur*, die vor der Bildungsreform Frankreichs den Abgängern der neunjährigen Schulpflicht 5 Jahre Ausbildung anbot, auch eine wichtige Rolle. Sie nimmt die Studenten mit *diplôme d'études universitaires* [Zeugnis für universitäre allgemeine Bildung, ungefähr gleichwertig wie Vordiplom oder Zwischenprüfung] oder Studenten mit Universitätsabschluss auf und bietet ihnen 2-3 Jahre Studium an. Die erste Gruppe wird später zu Grundschullehrern, während die letzte zu Lehrern der Sekundarstufe I ausgebildet wird. Die Ausbildung der Lehrer in der Sekundarstufe II wird vom *centres pédagogiques régionaux* [regionale pädagogische Zentren] übernommen. In den USA und Großbritannien gibt es fast keine pädagogische Hochschule bzw. Pädagogische Universität mehr. In Japan teilt die Pädagogische Universität ihre Aufgabe mit anderen allgemeinen Universitäten. Studiengänge für angehende Grundschullehrer und Lehrer an der weiterführenden Schule werden normalerweise in einer Universität nebeneinander angeboten. Vgl. dazu Abteilung für höhere Schulbildung des Erziehungsministeriums (Hrsg.): Vergleichende Untersuchung der Lehrerbildungssysteme in den wichtigen Ländern, Taipei 1991.

Ländern von verschiedenen Beteiligten gemeinsam getragen und vor allem gesetzlich verankert.³⁴⁹

5. Infolgedessen ist der Status der in der „Betreuungsphase“ stehenden jungen Lehrer gesetzlich geregelt bzw. geschützt. Sie sind z.B. in Deutschland, Frankreich Beamte auf Zeit und in Japan Beamte. In Großbritannien haben sie denselben Status wie ihren ältere Dienstkollegen. Ihr Rechte und Pflichten als Referendar bzw. Probelehrer sind auch gesetzlich festgeschrieben.

6. Um das Niveau der „liberalisierten“ Lehrerbildung zu garantieren, werden in den meisten Ländern verschiedene Maßnahmen ergriffen. Zuerst wird die Lehrerbildung lizenziert, d.h. die Ausbildungsstätten und die Lehrpläne werden von der zuständigen Behörde –in den meisten Fällen vom Erziehungsministerium der Zentralregierung bzw. Landesregierung genehmigt und kontrolliert oder wie in den USA von der Fachgesellschaft „NCATE“ geprüft und bestätigt. Daraufhin wird für jede Art vom Lehramt ein Minimummaßstab standardisiert, mit anderen Worten, gewisse Voraussetzungen bzw. Qualifikationen sind jeweils von den Lehrerkandidaten in verschiedenen Schularten zu erwerben, bevor die Lehrbefugnis von der Behörde erteilt wird. Zuvor -als letzte notwendige Bedingung- werden Abschlussprüfungen durchgeführt. Wenn man die erste Universitätsabschlussprüfung einbezieht, wird jeder Lehrerkandidat nach dem Praktikum bzw. vor der Berufsausübung zum zweiten Mal auf seine Lehrbefähigung hingepüft.³⁵⁰

3.2.2 Das zweite Forschungsprojekt- über den Zustand der Lehrerbildung in Taiwan und die Verbesserungsvorschläge

Das zweite Forschungsprojekt, mit dem das Erziehungsministerium in der Vorbereitungsphase zur Revision der Lehrerbildung die Erziehungswissenschaftler beauftragte, die alle Professoren an der Pädagogischen Hochschule oder den Pädagogischen Universitäten waren, umfasste sechs Studien. Man versuchte einen umfassenden Überblick über den Zustand der Lehrerbildung in Taiwan zu

³⁴⁹ In Japan wurde ein Junglehrer sechs Monate „mit Bedingung/Vorbehalt berufen“. Eine richtige Betreuung fand nicht statt. Erst 1988 ist ein Gesetz über „Forschung bzw. Lernsystem für die Junglehrer“ vom Parlament verabschiedet worden. Ein Jahr mussten Junglehrer von einem Mentor betreut werden. Sie müssen auch regelmäßig an den Forschungsseminaren des dortigen Lehrerforschungszentrums teilnehmen. Vgl. ebenda.

³⁵⁰ Vgl. die Ergebnisse dieser Studien im Sammelband „Vergleichende Untersuchung über der Lehrerbildungssysteme in den wichtigen Ländern“, herausgegeben vom Erziehungsministerium, S. 1-100, 1991.

gewinnen.³⁵¹ Es handelte sich um **1.** die Lehrerbildungspolitik und das Lehrerbildungssystem, **2.** um die mögliche Eintrittsmöglichkeit/Zugangsberechtigung ins/zum Pädagogische Hochschulwesen und die Stipendien, **3.** um die Lehrpläne bzw. Curricula in der Lehrerbildung, **4.** um das Praktikum in der Lehrerbildung, **5.** um die Berufung in Lehrämter an der Grundschule und der weiterführenden Schule und **6.** um die Lehrerfortbildung. Zu jedem Forschungsthema wurden Vorschläge und Verbesserungsmöglichkeiten empfohlen. Im dem Forschungsbericht über die Lehrerbildungspolitik und das Lehrerbildungssystem wird z.B. eine teilweise Liberalisierung der Lehrerbildung in Taiwan befürwortet, d.h. eine Lockerung im Bereich der Lehrerbildung für die Lehrer an der weiterführenden Schule. Die Pädagogische Universität, die bis jetzt die Lehrerbildung in regulären Studiengängen oder in verkürzter Form- als Aufbaustudium für Absolventen der allgemeinen Universität oder auch als pädagogisches Studium für bereits im Dienstverhältnis stehende Ersatzlehrermonopolisierte, sollte diese Aufgabe mit anderen Universitäten teilen. Bei der Ausbildung der Grundschullehrer sollte aber alles beim Alten bleiben. Die Pädagogische Hochschule sollte sich dieser Angelegenheit weiterhin allein stellen. Die weitere Verbesserung dieser Hochschule angesichts der schlechten Bedingungen für Lehre und Forschung im Vergleich zu anderen Hochschulen wurde aber im dem Forschungsbericht dringend angemahnt.³⁵²

Angesicht der Tatsache, dass nicht alle Lehrerstudenten zu ihrem Studium motiviert sind, wurde vorgeschlagen, dass das pädagogische Hochschulwesen seine Studenten unter Berücksichtigung seines Bedarf selbst auswählen darf. Die bisherige Praxis einer Prüfung durch die Zentralstelle für die Universitätseingangsprüfung gemeinsam mit allen Oberschülern im Lande sollte auf gegeben werden. Die Möglichkeit zu einem Universitätswechsel zwischen dem pädagogischen Hochschulwesen und allgemeinen Universitäten, der vorher wegen der Vergabe des Stipendiums kaum möglich gewesen war, sollte auch verbessert werden. In diesem

³⁵¹ Dabei ist die erste Studie eine einleitende Arbeit. Sie überschneidet sich mit anderen Arbeiten.

³⁵² Vgl. Abteilung für höhere Schulbildung des Erziehungsministeriums: Vergleichende Untersuchung der Lehrerbildungssysteme in den wichtigen Ländern, 1991, S. 141 ff. Diese Tatsache ist darauf zurückzuführen, dass das beamtete Lehrpersonal aus der Zeit der des pädagogischen Lehrerseminars zum Teil noch im Dienst ist. Darüber hinaus müssen die Professoren nicht nur die Studenten in regulären Studiengängen betreuen, sondern sich auch viel an der Lehrerfortbildung beteiligen, mit der die ehemaligen Absolventen der Pädagogischen Schule bzw. Fachhochschule weiter qualifiziert werden.

Zuge wurde die Zulassung für das pädagogische Studium an den allgemeinen Universitäten noch einmal betont.

Aufgefordert wurde auch zur Reform der Vergabe des Stipendiums und der Berufsausübungspflicht. Eine Mischform wurde dabei empfohlen. Die Regierung sollte an einen Teil der Lehrerstudenten nach wie vor Stipendien vergeben, ein anderer Teil der Studenten sollten sein Studium selbst finanzieren. Die Kriterien, wie viele Lehrstudenten diese staatliche Unterstützung bekommen sollten, ergeben sich nach dem Bedarf für die Neulehrer und nach der Ausgestaltung der jeweiligen Studiengänge. Dabei sollte die Studenten mit dem Stipendium vor ihrer Berufsausübungspflicht auf ihre Lehrbefähigung staatlich geprüft werden. Diejenigen, die die Prüfungen nicht bestanden haben, sollen das Stipendium zurückzahlen. Die Studenten, die das Studium selbst finanzieren, sollen sich später um ein Lehramt bewerben.

Zu einer Erhöhung des Stipendiums wurde indessen auch aufgefordert.³⁵³

In Bezug auf die Lehrpläne und Curricula der Lehrerbildung wurde die Aufhebung bzw. Verbesserung der strikten Trennung der Lehrerbildung vorgeschlagen, mit anderen Worten, die Ausbildung der Lehrer für die verschiedenen Schulstufen, die bis jetzt in verschiedenen Ausbildungsstätten stattfanden, sollte durch die Annäherung der verschiedenen Lehrpläne in einer Ausbildungsstätte untergebracht werden. Dabei sollte die Ausbildung der Grundschullehrer als Klassenlehrer, die beinah alles unterrichten, allmählich zur Ausbildung der Zwei- bzw. Drei-Fächer-Lehrer umgewandelt werden. Die Ausbildung der Lehrer an der weiterführenden Schule als Ein-Fach-Lehrer sollte in diesem Annäherungsversuch verschiedener Lehrämter durch ein Zwangsnebenfach ergänzt werden. Die Lehrer an der weiterführenden Schule sollte von ihrer Ausbildung her die Lehrbefugnis für zwei Schulfächer bekommen, was die Schulrealität widerspiegelt. Die Reform bzw. Evaluation der Lehrpläne in der Lehrerbildung sollte sich einerseits auf die Abstimmung der Fachwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler und andererseits auf das Zusammenspiel bzw. die Übereinstimmung der Theorie mit der Schulpraxis konzentrieren. Eine Art von Basiswissen bzw. Kernstudium, das alle Lehrerstudenten als Pflicht belegten, und das vielfältige Angebot im Lehrprogramm, das unter der Berücksichtigung der jeweiligen speziellen Lehr- und Lern-Verhältnisse steht, ist von Seiten der Lehrerstudenten erwünscht und Aufgabe der

³⁵³ Vgl. ebenda, S. 163 ff.

Ausbildungsstätte. Indessen sollte die Lehrmethode an der Hochschule- bezüglich der Lehrerbildung- verbessert werden.³⁵⁴

Um die Lehrerbildung so nah wie möglich an die schulische Realität heranzuführen, ist das bestehende und von allen Seiten kritisierte Praktikum, einschließlich der praktischen Studien im Studium und des einjährigen Probejahres nach dem Studium, zu verbessern. Es wurde in dem Forschungsbericht z.B. vorgeschlagen, dass das Fach „Praktischen Studien“ verstärkt im 3. und 4. Studienjahr zu belegen sein sollte, nicht wie gewohnt nur im 4. Studienjahr, wobei eine enge Zusammenarbeit zwischen den Betreuern zweier Seiten, der der Professor und der der Betreuungslehrer, zu intensivieren ist. Dies sollte auch in der Betreuung der Lehrerstudenten im einjährigen Praktikum geschehen. Die Auswahl der Betreuungslehrer an der Übungs- bzw. der Vertragsschule und der das Praktikum betreuenden Professoren, sowohl mitten im Studium als auch in der Phase des Probejahres, spielte indessen eine wesentliche Rolle. Um die Arbeit vom Praktikum günstiger gestalten zu können, sollten die Organisationsarbeit verbessert und die dafür benötigten Finanzmittel bereitgestellt werden: An der Pädagogischen Hochschule bzw. Universität ist z.B. ein Zentralkomitee zur Betreuung des Praktikums unter Leitung von Rektoren zu gründen. Ihre Aufgabe ist es die Leitlinien für das Praktikum zu bestimmen. Dazu sollte in der Hochschulleitung auch eine Betreuungsstelle für das Praktikum eingerichtet werden, die alle Angelegenheiten in diesem wichtigen Teil der Lehrerbildung bis ins Detail plant bzw. in die Praxis umsetzt. Die dazu notwendige Forschungsarbeit sollte auch von dieser Stelle aus koordiniert bzw. initiiert werden. Die Finanzmittel zum Gestalten des Praktikums und zur Ausstattung mit Lehr- bzw.. Lernmaterial sollte im Etat einkalkuliert werden. Parallel dazu sollten die daran beteiligten Betreuungslehrer und Professoren nicht nur entlohnt, sondern auch von einem Teil ihrer Lehrverpflichtung befreit werden.

Laut Forschungsbericht sollten eine Art von Lehrplan und Kontrollmaßnahmen für das Praktikum eingeführt bzw. praktiziert werden, um den Effekt des Ganzen zu garantieren. Vorgeschlagen werden z.B. das regelmäßige Treffen von Lehrerstudenten und Betreuungs-Professoren, die regelmäßige Betreuung der Betreuungslehrer vor Ort, und in bestimmten Zeitabständen durchzuführende Forschungsseminare. Alle angehenden Lehrer sollten im Laufe der Zeit nach ihrem

³⁵⁴ Vgl. ebenda, 185 ff.

pädagogischen Können ständig geprüft werden und dieses einjährige Praktikum im Probendienst mit einer Prüfung abschließen.³⁵⁵

Das Forschungsprojekt „System der Lehrberufung auf Lehrämter an der Grundschule und der weiterführenden Schule“ befasste sich mit der Möglichkeit der Besetzung eines Lehramtes. Es wies darauf hin, dass der Hochschulabschluss eine notwendige Voraussetzung für die Besetzung eines Lehramtes sei sowie die Vornahme der dabei vorgeschriebenen begleitenden Registration und die Erteilung der Lehrbefugnis bei bzw. von der zuständigen Behörde. In erster Linie handelt es sich um ein begleitendes pädagogisches Studium oder ein zusätzliches pädagogisches Zusatzstudium am pädagogischen Hochschulwesen. Das für den Lehrberuf benötigte Fachwissen -und schließlich die Allgemeinbildung- erwerben sowohl die Lehrerstudenten als auch die Studenten der allgemeinen Universität im Rahmen ihres Studiums. Während die erste Lehrergruppe die Absolventen des pädagogischen Hochschulwesens, die nach ihrem Studium durch ihre Berufsausübungspflicht automatisch in ein Lehramt versetzt wurde, konnte eine andere Lehrergruppe mit ihrem Abschluss an der allgemeinen Hochschule zuerst als Ersatzlehrer arbeiten und später das pädagogische Studium an der Pädagogischen Hochschule bzw. Universität nachholen. Es hinterfragt, ob die allgemeine Kritik an den nachlässigen Studenten des pädagogischen Hochschulwesens und an den nicht motivierten Junglehrern sich bewahrheitete, und ob die Maßnahme des nachzuholenden pädagogischen Zusatzstudiums für alle Ersatzlehrer auf Zeit der Professionalität bzw. Qualifikation des Lehrerberufes schade. Der Projektbericht ließ erkennen, dass die Zwangsversetzung der Lehrerstudenten einerseits eine Funktion zur Regulierung des Lehrbedarfes besitze und andererseits wegen der Garantie einer Stelle nach dem Abschluss bzw. der Berufsausübungspflicht zur passiven Haltung gegenüber dem Studium und dem Lehrberuf führe. Notwendige Änderungen im Lehrerbildungssystem bzw. eine Verbesserung des Studiums am pädagogischen Hochschulwesen durch Erneuerung der Gestaltungsinhalte und Lehr- und Lernmethoden sowie die dazu gehörigen Qualitätskontrollmaßnahmen seien erwünscht. Nach dem Vorschlag dieses Berichts sollte das zusätzliche pädagogische Studium energisch vorangerieben werden, nicht in Form eines Nachholstudiums für die bereits eingesetzten Ersatzlehrer, wie es bis jetzt meistens geschah, sondern in der Form eines einjährigen Aufbaustudiums für

³⁵⁵ Vgl. ebenda, 185 ff.

die Absolventen der allgemeinen Universitäten, wenn sie später als Lehrer arbeiten möchten. Damit konnten die Liberalisierung und die Professionalität des Lehrerberufs gleichzeitig berücksichtigt werden. Die Möglichkeit eines Studienwechsels zwischen dem pädagogischen Hochschulwesen und den allgemeinen Universitäten sollte erleichtert werden. Dies setzte aber eine bahnbrechende Änderung in Sachen der Stipendienvergabe, der Zwangsbesetzung und der daraus folgenden fünfjährigen Berufsausübungspflicht voraus. Der Autor schlägt infolgedessen vor, die Vergabe der staatlichen Förderung in der Lehrerbildung von der Zwangsbesetzung bzw. der Berufsausübungspflicht abzukoppeln.³⁵⁶

Mit dem Problem der Fortbildung befasste eines der vom dem Erziehungsministeriums beauftragten Forschungsprojekte zur Lehrerbildung. Festgestellt wurde dabei z.B. dass die so genannte Fortbildung in Taiwan sich vorwiegend entweder auf das nachzuholende Pädagogische Studium für Ersatzlehrer oder auf das Verleihen des Akademischen Titels an den Lehrer konzentrierte. Während die erste Zielgruppe sich aus den Ersatzlehrern an den weiterführenden Schulen, die wegen des Lehrermangels eingesetzt wurden, zusammengesetzt, ging die letzte Zielgruppe den Grundschullehrern hervor, die vorher ihre Ausbildung in einem pädagogischen Lehrerseminar bzw. in der Pädagogischen Fachhochschule erhielten und nach Aufhebung bzw. Akademisierung ihrer ehemaligen Ausbildungsstätte den akademischen Titel nachholten. Dieses Phänomen änderte sich nicht wesentlich nach der Verabschiedung des Lehrerbildungsgesetzes im Jahre 1979, in dem die Lehrerbildung gesetzlich verankert worden war.³⁵⁷

3.2.3 Das dritte Forschungsprojekt -„Untersuchungsprojekt mit Fragebogen über die Revision des Lehrerausbildungsgesetzes“

Bei dem Forschungsprojekt handelte es sich um eine umfassende Meinungsumfrage über die Revision des Lehrerbildungsgesetzes. Fünf Zielgruppen wurden mit Hilfe von Fragebögen nach ihren Meinungen gefragt.³⁵⁸ Ihnen wurden 12 Fragen gestellt. Die erste Frage sollte zuerst Meinungen über die Struktur der

³⁵⁶ Vgl. ebenda, S. 205 ff.

³⁵⁷ Vgl. ebenda, S. 223 ff.

³⁵⁸ Vgl. ebenda, S. 274. Bis zu 9207 Personen sind mit Fragebögen befragt worden, wovon 5631 Fragebögen gültig waren. Die fünf Zielgruppen sind im Einzelnen: Hochschullehrer, Lehrer, Studenten, Fachpersonal in der Schulverwaltung und Politiker.

Curricula einer Lehrerbildung sammeln. Einstimmig wurde dabei die Bedeutsamkeit von vier Studienanteilen von den meisten Befragten bejaht. (75%). Es sind dies: Fachwissen, Berufswissen³⁵⁹, praktische Studien und allgemeine Bildung. Dabei ist die allgemeine Bildung für die Grundschullehrerbildung wichtiger als für die Ausbildung für die Sekundarstufe. Dazu ist Fachwissen wichtiger für die Ausbildung der Sekundarstufenlehrer. Die zweite und dritte Frage beschäftigte sich mit den Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich der Ausbildungsstätte. 41,7% der Befragten bejahten die Frage der Erteilung einer Lehrbefugnis für Absolventen der allgemeinen Universitäten unter der Voraussetzung ihrer Teilnahme an notwendigen pädagogischen Kursen während der Studienzeit. Ein Viertel der Befragten war dafür, dass die allgemeine Universität die Ausbildung der Lehrer in eigener Regie übernehmen sollte. Immerhin noch 16,4% vertraten die Meinung, dass in Sachen Lehrerbildung alles beim Alten bleiben sollte. Über 60% waren für eine öffentliche Prüfung als Voraussetzung für die Erteilung der Lehrbefugnis. Wurde aber nach der geeigneten Ausbildungsstätte für bestimmte Schultypen gefragt, wurden die allgemeinen Universitäten in Sachen Lehrerbildung für die Berufsoberschulen am besten bewertet. Über die Hälfte der Befragten waren der Meinung, dass die Pädagogische Universität und das Normal College für die Ausbildung der Mittelschullehrer geeignet sei. Über 75% der Befragten waren dafür, dass die Grundschullehrerausbildung in der Pädagogischen Hochschule stattfinden sollte. Mit der vierten Frage wurde nach der Geltungsform der Lehrerbildung für die Studenten bzw. Absolventen an den allgemeinen Universitäten gefragt. 44,9 % der Befragten haben sich für das Aufbaustudium im pädagogischen Hochschulwesen ausgesprochen und zwar für die Absolventen der allgemeinen Universitäten nach ihrem Universitätsabschluss. 41,5 % davon vertraten die Meinung, dass die allgemeinen Universitäten selbst Das pädagogische Studium einrichten dürfen. 36% der Interviewten plädierten für Blockseminare im pädagogischen Hochschulwesen während der vorlesungsfreien Zeit bzw. am Abend. Nur 20,8% sprachen sich für eine Kooperation zwischen dem pädagogischen Hochschulwesen und den allgemeinen Universitäten aus. Mit den Fragen fünf bis neuen wurden die Meinungen über die staatliche bzw. öffentliche Prüfung als Voraussetzung zur

³⁵⁹ „Fächer für pädagogische Professionalität“, so heißt es direkt übersetzt. Traditionell zählen die praktischen Studien in Taiwan nicht dazu. Sie sind kein „Fach“, sondern Kurse zum Erlernen praktisch angewandter Technik.

Erlangung der Lehrbefugnis erfragt. 87,4% waren für eine Prüfung differenziert nach Schularten und Schulstufen. Für die angehenden Sekundarstufenlehrer sollten die Prüfungen nach den Fächern stattfinden (90,6%). Diese Prüfung sollte für die angehenden Grundschullehrer auch nach Fächergruppen geprüft werden (dafür 22,5% und sehr dafür 38,7%). Dafür zuständig sollte ein Prüfungsausschuss sein, gebildet aus Vertretern der Erziehungsbehörde, dem pädagogischen Hochschulwesen und den allgemeinen Universitäten. (47,6%) oder ein Prüfungsausschuss, gebildet aus der professionellen Lehrerorganisationen (20,8%) oder einem Prüfungsausschuss, gebildet aus den Mitgliedern des pädagogischen Hochschulwesens. (19,3). Die 10. Frage wurde erst nach Durchführung des Praktikums gestellt. 39,0% der Befragten waren für die Einrichtung eines Komitees, das jeweils aus Vertretern der Pädagogischen Hochschule und der allgemeinen Universitäten sowie der zuständigen Schule gebildet werden sollte. 21,6% sprachen sich für das Monopol der Pädagogischen Hochschule in dieser Sache aus. 43,8% der Befragten waren für die Liberalisierung der staatlichen Förderung bzw. der Berufsausübungspflicht. 34,2% waren für seine Abschaffung. (Frage 11). Fast 90% der Befragten bejahten den Studienwechsel zwischen den allgemeinen Universitäten und dem pädagogischen Hochschulwesen.³⁶⁰

3.3 Der Verlauf des Gesetzentwerfens bzw. der Gesetzgebung und das Lehrerbildungsgesetz

Nach der Bekanntgabe der Forschungsergebnisse über die Lehrerbildung durch das Erziehungsministerium erfolgte ein weiterer Schritt zur Revision des alten Lehrerbildungsgesetzes aus dem Jahre 1979. An dessen Ende stand die Verabschiedung eines „neuen“ Lehrerbildungsgesetzes vom Parlament. Dieser Verlauf sowie das neue Lehrerbildungsgesetz werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

3.3.1 Der Verlauf des Gesetzentwerfens bzw. der Gesetzgebung

Zwei Monate nachdem die Forschungsergebnisse von drei Untersuchungsprojekten in der Fachberatungssitzung veröffentlicht worden waren, wurde eine gemeinsame Konferenz von drei Arbeitsgruppen abgehalten, die zuvor vom Erziehungsministerium eingesetzt worden waren -die Arbeitsgruppe für die

³⁶⁰ Vgl. ebenda, S. 301 ff.

Revision der Lehrerausbildung, die Arbeitsgruppe für das zu verabschiedende Lehrergesetz und die Gruppe der Verordnung zur Berufung der Lehrpersonen. Am 16. Mai 1989 wurde ein „Arbeitsplan für die Arbeitsgruppe zum Entwurf des neu zu revidierenden Lehrerausbildungsgesetzes“ gebilligt. Im August dieses Jahres wurde ein Entwurf fertiggestellt, der im Laufe der Zeit von der Arbeitsgruppe geprüft und bearbeitet werden sollte. Im Februar und März 1990 wurden Diskussionsrunden zur Sammlung der von allen Seiten unterbreiteten Vorschläge veranstaltet. Im Juli trafen sich alle Rektoren der Pädagogischen Hochschulen bzw. der Pädagogischen Universitäten und deren Leiter für die Abteilung für Unterricht, um ihre Meinungen bzgl. der Revision zu äußern. Nach diesen Vorschlägen wurde der Entwurf erneut von einer Kommission zur Prüfung des Bildungsgesetzes und der Verordnung im Erziehungsministerium genehmigt. Schließlich bearbeitete eine Arbeitsgruppe den Entwurf entsprechend den Ergebnissen einer wissenschaftlichen Tagung und eines „Hearings“. Am 22. April 1991 wurde der Entwurf zur Revision des Lehrerausbildungsgesetzes in einer Arbeitssitzung, geleitet vom Erziehungsminister, genehmigt und zur Kabinettsitzung weitergeleitet. In der Kabinettsitzung wurde heftig diskutiert. Streitpunkt war die im Entwurf vorgesehene Liberalisierung der Lehrerausbildung. Der Premier Hao unterstützte aber die Haltung des Erziehungsministeriums. Am 12. März 1992 landete der Entwurf im Parlament.³⁶¹

Besonders hervorzuheben ist dabei die Tatsache, dass das Erziehungsministerium ungeachtet der zur dieser Zeit angesetzten Bildungsreformbewegung, dieses Reformvorhaben “hinter der verschlossenen Tür” behandelte, d.h. von der Vorbereitungsphase an wurden fast alle an der Bildungsreform interessierten Menschen, die meistens nicht aus dem pädagogischen Hochschulwesen stammten, ausgeschlossen. Die Äußerungen und die Entwurfsarbeit zur Lehrerbildungsreform stammten daher ausschließlich von den Pädagogen aus dem pädagogischen Hochschulwesens. Sie waren auch fast die einzigen eingeladenen Experten in dem öffentlichen *Hearing* über die Lehrerbildungsreform. Dies führte ständig zur Begünstigung des pädagogischen Hochschulwesens trotz der Verabschiedung des neuen Lehrerbildungsgesetzes.³⁶² Die Befürworter der Liberalisierung der

³⁶¹ SHU, Hsu-Wei: Untersuchung zum Gesetzgebungsverlauf des Lehrerbildungsgesetzes und seiner Bedeutung, Dissertation am Institut für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Universität zu Kaohsiung, 1998, S. 155 ff.

³⁶² Dieses Phänomen ist darauf zurückzuführen, dass nur das pädagogische Hochschulwesen die Studiengänge in der Fachrichtung Erziehungswissenschaften anbietet. Das Personal in der

Lehrerbildung fanden erst langsam ihre Möglichkeit und gewannen die Oberhand, nachdem das so genannte. "ewige Parlament" im Zuge der Demokratisierung erneuert worden war. Die Lobbyarbeit der Bildungsreformer im Parlament war ab diesem Zeitpunkt, seit Einzug der Oppositionellen, möglich. Im Unterschied zu dem Vorhaben des Erziehungsministeriums konzentrierte sich die Reformbewegung in folgenden Punkten:

1. Abschaffung des pädagogischen Hochschulwesens.
2. Einführung des *Teacher Education Programms*
3. Abschaffung des Stipendium für alle Lehrerstudenten und der Zwangsbesetzung.³⁶³

In den gemeinsamen Sitzungen am 29. April 1992, 11. März 1993 und 24. März 1993 der Fraktion für Bildung und der Fraktion für Gesetzgebung im Parlament wurde jeweils das Thema der Revision des Lehrerausbildungsgesetzes behandelt. Streitpunkt dabei war aber nicht seine Verabschiedung, sondern die Frage seiner Abschaffung, wie von der Reformbewegung und Opposition gefordert. Beide wollten einerseits mit der Abschaffung des Lehrerbildungsgesetzes die Liberalisierung der Lehrerausbildung erzwingen, andererseits sollten die gesetzlichen Regelungen zur Lehrerausbildung in das zu verabschiedende neue Lehrergesetz und in das zu revidierende Hochschulgesetz einfließen.

Grund hierfür war ihr Verdacht einer Fortsetzung der seit 100 Jahren existierenden sog. geistigen Verteidigung, nämlich der Verstaatlichung der Lehrerbildung durch das Erziehungsministerium unter dem Deckmantel der Revision des neuen Lehrerausbildungsgesetzes. Dies wäre völlig an der Grundforderung der Reformbewegung, nämlich der Pluralisierung der Lehrerausbildung, vorbeigegangen.

In der dritten gemeinsamen Sitzung beider Fraktionen wurde der Entwurf vorläufig abgelehnt.³⁶⁴

Das entsprach aber nicht dem Interesse der KMT und der Lobby der Absolventen der Pädagogischen Hochschule und der Pädagogischen Universitäten, deren Vertreter der Erziehungsminister selbst war. Ihnen drohte die Gefahr, mit dem

Bildungsverwaltung im Lande stammt auch ausschließlich aus dem pädagogischen Hochschulwesen, sei es in der Behörde für Erziehung auf der lokalen Ebene oder in der Provinzregierung oder im Erziehungsministerium der Zentralregierung. Die an der Bildungsarbeit Beteiligten waren bis in die 90er Jahre hinein sehr homogen.

³⁶³ Vgl. HSYUE, 1996, S. 248 ff.

³⁶⁴ Vgl. SHU, 1998, S. 211 ff.

neuen Gesetz ihre bisherige Monopolstellung zu verlieren. Zur Rettung dieser Monopolstellung versuchte der Erziehungsminister, Dr. Kuo, Wei-Fan, alle Parlamentsabgeordneten in der Fraktion für Bildung zu einem Verhandlungsgespräch einzuladen. Im Rahmen des Gesprächsverlaufs gab dann das Erziehungsministerium endlich nach und akzeptierte die Umbenennung des Lehrerausbildungsgesetzes von „*Normal Education Act*“ zum „*Teacher Formation Act*“. In den Augen der Abgeordneten war der Wegfall der Bezeichnung „*Normal Education*“ gleichbedeutend mit einer Schwächung der Position der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.

Damit gelang eine Abkehr vom staatlichen Monopol der Lehrerausbildung hin zur freien, staatstunabhängigen Lehrerausbildung an den Universitäten.

Der Vorschlag wurde daraufhin in der vierten gemeinsamen Sitzung beider Fraktionen positiv aufgenommen und in der fünften Sitzung einstimmig akzeptiert. Daraufhin wurde in der ersten Parlamentssitzung für das Lehrerbildungsgesetz trotzdem sehr heftig diskutiert. 22 Abgeordnete hatten ihre Meinung geäußert. Die Frage konzentrierte sich auf das Lehrerstipendium. Obwohl die Meinungen dazu verschieden waren, konnte man sich darauf einigen, dass das Lehrerstipendium auf die Studenten verteilt werden sollte, die Mangelfächer studierten und später in abgelegenen Gegenden und Sonderzonen ihren Dienst verrichteten.

In der 2. Sitzung versuchte die Lobby in der KMT nochmals, das Lehrerstipendium als „Regelfall“ im Bildungsgesetz festzuschreiben. Es scheiterte jedoch an der mangelnden Unterstützung ihrer Parteimitglieder. Der Versuch der formierten Reformbewegung, ihre Reformvorschläge durch ihre Lobby-Arbeiten im Parlament schien erfolgreich trotz vieler Kompromisse.

Das Gesetz wurde am 18. April 1994 bei der Parlamentssitzung dreimal gelesen und dann verabschiedet.³⁶⁵

3.3.2 Das neue Lehrerbildungsgesetz „*Teacher Formation Act*“ und die einzelnen administrativen Regelungen

Das Gesetz besteht aus 20 Paragraphen. Ziel dieses Gesetzes ist, Lehrer und anderes pädagogisches Fachpersonal auszubilden und die pädagogische Forschung voranzutreiben. Als Lehrer gelten in diesem Gesetz Lehrende in der Oberschule, der Mittelschule, dem Kindergarten sowie in der Sonderschule. Als

³⁶⁵ Vgl. SHU, 1998, S. 221 ff.

pädagogisches Fachpersonal bezeichnet das Gesetz die Fachleute, die in der Erziehungsadministration, der Schulverwaltung, der psychologischen Beratung und in der Sozialarbeit tätig sind.³⁶⁶

Wenn man das neue Lehrerausbildungsgesetz im Ganzen betrachtet, dann kann man feststellen, dass im Vergleich zum alten Lehrerausbildungsgesetz viele Merkmale zu beachten sind: 1. die Liberalisierung bzw. Pluralisierung der Lehrerausbildung, 2. die Zweiphasigkeit und amtliche Prüfung, 3. der Wegfall des allgemeinen Stipendiums und 4. die Verstärkung der Lehrerfortbildung. Zur Durchführung dieser Schwerpunkte sind im Folgenden ausführliche Erläuterungen im Einzelnen nötig:

1. Von der staatlichen „Normal Education“ zum allgemeinen „Teacher Education Programm“: Das Hauptmerkmal des revidierten Lehrerausbildungsgesetzes ist die Pluralisierung der Lehrerausbildung. Während das Lehrerbildungsgesetz von 1979 die Ausbildung der Lehrer ausschließlich auf die Pädagogische Hochschule und Pädagogische Universität beschränkte, brachte das neue Gesetz eine gewaltige Veränderung mit sich. So lautet z.B. der Paragraph 4 des Lehrerbildungsgesetzes: „Die Ausbildung der Lehrer und anderer professionell- pädagogischer Kräfte wird von den Pädagogischen Hochschulen, den Pädagogischen Universitäten und Universitäten mit einer pädagogischen Fakultät oder einem pädagogischen Studiengang oder einem *Teacher Education Programm* praktiziert. Das Curriculum bzw. die *Credit Points* für Das pädagogische Studium sollen jeweils dem Lehrbedarf an *High School*, Grundschule, Kindergarten und Sonderschule entsprechen. Das vorher genannte Lehrerbildungsprogramm bezeichnet das von den Universitäten geplante und vom Erziehungsministerium genehmigte fachliche Pädagogische Studium. Das universitäre Lehrerbildungsprogramm soll nur Lehrkräfte beschäftigen, die hauptberuflich als Dozenten tätig sind. Die Qualifikation der Lehrkräfte und die Kriterien zum Aufbau eines Lehrerbildungsprogramms werden vom Erziehungsministerium geregelt. Kernpunkt dieses Paragraphen ist die Liberalisierung der Lehrerbildung in Taiwan, d.h. neben den traditionellen Pädagogischen Hochschulen und Pädagogischen Universitäten -

³⁶⁶ Die Ambition bei diesem Gesetz, allem Personal im pädagogischen Bereich eine juristische Rahmenbedingung zu geben, ist eindeutig. Wie aber die im ersten Paragraph genannten pädagogischen Fachkräfte ausgebildet werden sollen, behandelt das Gesetz nirgendwo in seinem weiteren Paragraphen. In den neuen Fassungen des Lehrerbildungsgesetzes wurde der Begriff „das pädagogische Fachpersonal“ gestrichen.

mit Ausnahme der staatlichen Universität Cheng-Chih mit ihrem Studiengang im Fach Pädagogik- wird den allgemeinen Universitäten die Ausbildung der Lehrer mit dem neu eingeführten „*Teacher Education Programme*“ erlaubt. In diesem Gesetz wird immer darauf hingewiesen, dass die Einzelheiten zur Praktizierung der Lehrerbildung von den einzelnen administrativen Regelungen des Erziehungsministeriums abhängig sind.

2. Umgestaltung der Lehramtsprüfung und des Praktikums: Neben dem Lehrerausbildungsprogramm für alle Universitäten zählte die Einführung der Praxisjahre als zweite Phase und die sie begleitende Prüfung zu einer der wichtigsten Änderungen in dieser Lehrerbildungsreform. Da vor der Reform das einjährige Praktikum de facto nur auf dem Papier stand, versuchte man durch das neue Gesetz diesen Fehler zu korrigieren. Der Paragraph 7 legte fest, dass alle Lehrerbildungsprogramm-Absolventen die Prüfung ablegen müssen, um den Status „Lehrer im Praktikum“ zu erhalten. Danach ist ein einjähriges Praktikum vorgesehen. Wenn es erfolgreich absolviert wird, erfolgt eine weitere Prüfung des Praktikanten, nach deren Bestehen ihm die Lehrbefähigung verliehen wird (§ 8). Sowohl die Durchführung der zweiten Phase als auch die Prüfung zur Erlangung der Lehrbefähigung sind wiederum von den Verordnungen des Erziehungsministeriums abhängig.

Bemerkenswert ist dabei besonders die Regelung für das Errichten der universitätseigenen bzw. experimentellen Übungsschule bzw. eines Übungskindergartens für das Praktikum, Experiment und die Forschung (§ 14), was seit der Gründung der Pädagogischen Hochschule und der Pädagogischen Universität üblich ist.

3. Wegfall der allgemeinen Lehrerstipendien und derer Ersatz: Das umstrittene allgemeine Lehrerstipendium, das an alle Studenten der Pädagogischen Hochschulen und der Pädagogischen Universitäten vergeben wurde und zu einer Art gebundenen Zwangsvertrag zwischen den Studenten und dem Staat zur Berufsausübungspflicht führte, wird mit dem neuen Gesetz abgeschafft. Ersetzt wird das allgemeine Lehrerstipendium durch eine neue Regelung. So lautet Paragraph 11: „Die Lehrerbildung wird hauptsächlich selbst finanziert. Daneben wird sie auch mit der staatlichen Förderung bzw. dem Stipendium praktiziert. Im Prinzip bekommen die Studenten, die den Studiengang mit großem Lehrermangel studieren, oder die Studenten, die nach dem Abschluss freiwillig in Schulen

abgelegener Ortschaften oder von Sonderzonen arbeiten. Die Regelung zur Praktizierung der Lehrerbildung mit Selbstfinanzierung, mit staatlichen Fördermitteln oder mit Stipendium wurde vom Erziehungsministerium erlassen.“

4. Verstärkung und Institutionalisierung der Lehrerfortbildung: Das neue Lehrerbildungsgesetz versucht auch die von allen Seiten bemängelte Lehrerfortbildung zu verstärken und zu institutionalisieren. Obwohl das alte Gesetz von 1979 festgeschrieben hat, dass die Pädagogischen Hochschulen und die Pädagogischen Universitäten neben der ersten Ausbildung die Arbeit für die Weiterbildung in Bezug auf die Lehrerprofessionalität übernehmen sollte, sind sie aber nicht unbedingt verpflichtet, die Fortbildungskurse den berufstätigen Lehrer anzubieten. Diese Verpflichtung, die vorher vage im alten Gesetz verankert war, wurde in dem neuen Gesetz durch folgende Paragraphen konkretisiert und auf die allgemeine Universität erweitert bzw. übertragen. Z.B. der § 15 lautet: Das pädagogische Hochschulwesen und die Universitäten mit pädagogischer Fakultät, Studiengang Pädagogik oder mit einem Forschungsinstitut in Pädagogik sollen Forschungsinstitute für einzelne Lehrfächer und deren Fachdidaktiken einrichten mit dem Schwerpunkt, die Pädagogik für die einzelnen Lehrfächer zu erforschen. Sie sollen auch den Lehrern die Möglichkeit zur Weiterbildung anbieten.“ Weiter lautet der § 16 z.B.: „Das pädagogische Hochschulwesen und die Universitäten mit pädagogischer Fakultät, Studiengang Pädagogik oder mit einem Forschungsinstitut für Pädagogik sollen zuständige Organisationen aufbauen, die die Weiterbildung für Lehrer organisiert. Über die Lehrerfortbildungsmaßnahmen hinaus, die von den obengenannten Hochschulen veranstaltet werden, sind die Behörden, die für die Verwaltung von Erziehungsmaßnahmen zuständig sind, verpflichtet, andere Anstalten für die Lehrerfortbildung einzurichten, wenn es zur praktischen Umsetzung nötig ist. Eine Verordnung zur Lehrerweiterbildung wird von dem Erziehungsministerium erlassen.

Um die Lehrerbildung nach dem Lehrerbildungsgesetz erfolgreich zu gestalten sind einige administrative Regelungen zur Lehrerbildung notwendig, deren Verordnung in dem Gesetz verankert und dem Erziehungsministerium beauftragt wurde. Nachdem das neue Lehrerbildungsgesetz in Kraft trat, sind einige Verordnung vom dem Erziehungsministerium bekannt gemacht worden.

-Die Verordnung „ausführliche Leitlinien zur Durchführung des Lehrerbildungsgesetzes“ ist die erste Verordnung, die das Lehrerbildungsgesetz interpretiert und

es in seiner Durchführung unterstützt. Sie ist im Hinblick auf ihre praktische Durchführung konkreter als das Lehrerbildungsgesetz selbst. Es regelt z.B. im § 3, dass alle Universitäten und Pädagogischen Hochschulen das Lehrerbildungsprogramm einrichten können. Es muss aber vorher vom Erziehungsministerium genehmigt werden.

-Zur Ergänzung des § 4 wird eine Verordnung "Kriterien zu Lehrkräften und Einführung von Lehrerbildungsprogrammen an der Hochschule" erlassen.

-Die Verordnung „Durchführungsmaßnahmen zur Selbstfinanzierung, staatlichen Förderung und Stipendium in der Lehrerbildung“ ergänzt den Paragraph 11 des Lehrerbildungsgesetzes.³⁶⁷

3.4 Fazit

Obwohl eine langjährige Diskussionsphase bereits um die Zeit nach der Verabschiedung des ersten Lehrerbildungsgesetzes von 1979 einsetzte, bekam der Umwandlungsprozess aber erst im Laufe der Zeit durch die veränderten äußeren Umstände einen kraftvollen Schub, den Taiwan etwa um die Mitte der 80er und Anfang der 90er Jahre durch die Aufhebung des fast 40 Jahre geltenden Kriegesgesetzes erlebt hat (1988), weil mit der Entwicklung der Gesellschaft die Rahmenbedingungen für eine von der Zentralregierung gesteuerte Lehrerbildung nicht mehr vorhanden waren. Unter diesen Umständen vollzog sich eine Lehrerbildungsreform in den 90er Jahren, mit deren Wirkung die taiwanesishe Lehrerbildung auch ins 21. Jahrhundert hinein konfrontiert werden muss.

Mit der Verabschiedung der neuen Lehrerbildungsgesetze im Jahre 1994 ist eine neue Phase der Lehrerbildungsgeschichte in Taiwan eingeleitet geworden. Sie sind Folgen Jahrzehnte langer Systemfehler, die tief mit der Entwicklungsgeschichte der Lehrerbildung sowohl in Taiwan als auch auf dem chinesischen Festland verbunden sind. Zur Revision des alten Lehrerbildungsgesetzes hat das Erziehungsministerium einige Forschungsarbeiten in Auftrag gegeben, deren Ergebnisse in die neue Gestaltung der Lehrerbildung Taiwans eingegangen sind. Somit vollzog sich die Liberalisierung bzw. die Pluralisierung der Lehrerbildung in Taiwan

³⁶⁷ Vgl. Erziehungsministerium (Hrsg.): Lehrerbildungsgesetz und alle Verordnungen zur Lehrerbildung- Fragen und Antworten, 1997.

4 Die Entwicklung der Lehrerbildung nach dem neuen Lehrerbildungsgesetz

Die Verabschiedung des Lehrerbildungsgesetzes stand am Anfang einer Reihe von Bildungsreformbewegungen in Taiwan.³⁶⁸ Dieses Gesetz bettet sich in der Zeitströmung einer Serie von umfassenden Bildungsreformen in Taiwan ein. Deswegen war die neuste Entwicklung in der Lehrerbildung nach der Gesetzgebung enorm groß, so dass die Lehrerbildung in Taiwan ein völlig neues Antlitz bekam. Die neue Entwicklung der Lehrerbildung Taiwans steht im Mittelpunkt dieses Kapitels.

4.1 Organisation und Inhalt der Lehrerbildung auf der Hochschulebene

Nach der Reform der Lehrerbildung beginnt eine neue Phase der Organisation der Lehrerbildung auf der Hochschulebene. Dabei ist das neu an der allgemeinen Universität zu gründende Lehrbildungszentrum eine neue Form der Hochschulorganisation. Darüber hinaus ist die Gestaltung der Lehrbildungscurricula ein Neufeld für die allgemeine Universität. Das pädagogische Hochschulwesen ist auch von der Lehrbildungsreform betroffen und erlebt eine Umwandlung.

4.1.1 Das Lehrbildungsprogramms an den allgemeinen

Universitäten- seine Realisierung und Probleme

Die Entwicklung des Lehrbildungsprogramms an der allgemeinen Universität vollzog sich –vom quantitativen Aspekt aus betrachtet– sehr rasch. Bereits zwei Jahre nach Verabschiedung des neuen Lehrbildungsgesetzes lag für 36 Lehrbildungsprogramme an den 30 Hochschulen die Genehmigung des Erziehungsministeriums vor. Während in der Anfangsphase vorwiegend die Lehrbildungsprogramme für die Sekundarstufe entwickelt wurden, fand das Lehrbildungsprogramm für den Grundschulbereich erst allmählich Beachtung.³⁶⁹

³⁶⁸ Im Jahre ihres Inkrafttretens formierten sich die unterschiedlichsten Aktivisten der Bildungsreformbewegung in einer großen Front und veranstalteten am 11.04.1994 eine der größten Demonstrationen in der Geschichte Taiwans. Eine sich fortsetzende Lehrbildungsreform bildete dabei auch eines ihrer Reformziele. Als Reaktion darauf sowie als Kennzeichen der politischen Veränderungen im Land beschloss das Kabinett die Einrichtung eines Nationalen Komitees zur Bildungsreform.

³⁶⁹ Davon waren 30 Lehrbildungsprogramme für die Sekundarstufe, 1 für die Grundschule und 5 für den Kindergarten. Im Jahre 2000 sind bereits an 52 Hochschulen Lehrbildungsprogramme angeboten worden. Davon 47 für die Sekundarstufe, 10 für die Grundschule, 9 für Kindergarten und 1 für Sonderschule. Vgl. Untersuchungsausschuss des Kontroll-Yuan [Regierungsorgan zur Kontrolle der Beamten u. Politiker]: Untersuchung von Problemen der pluralisierten Lehrerbildung, Taipei 2000, S. 25 ff.

Mit der Beteiligung an der Lehrerbildung bzw. dem Aufbau des Lehrbildungsprogramms versuchen die Hochschulen Studenten für sich zu gewinnen, um sich bei den Universitätseintrittsprüfungen bzw. Universitätsauswahlverfahren zu behaupten und mit anderen Universitäten konkurrieren zu können, weil das Interesse an diesen Programmen in der Studentenschaft im allgemeinen sehr groß ist.

In jeder Hochschule mit Lehrbildungsprogramm übersteigt die Nachfrage nach Studienplätzen das dort vorhandene Angebot. Deshalb müssen in jeder Hochschule sehr strenge Auswahlverfahren unter den Bewerbern durchgeführt werden. Die Kontrollmaßnahme des Erziehungsministeriums durch die Genehmigung begrenzter Lehramtsplätze spielt dabei eine wesentliche Rolle. Jeder Hochschule werden nur 50 bis 150 Lehramtsstudenten gestattet.³⁷⁰

Trotz der raschen Entwicklung in diesem Bereich lassen sich folgende Mängel konstatieren:

Fehlende Lehrkräfte für die Realisierung des Lehrbildungsprogramms in fast jeder Lehrbildungsstätte der allgemeinen Universitäten stellen ein großes Problem dar. In der Regel gibt es in diesen Institutionen laut Stellenplan nur drei festangestellte Dozenten für die Lehrbildungsprogramme. Dies entspricht nach § 5 Lehrbildungsgesetz dem Minimum an Lehrkräften. Angesichts der Höhe des Unterrichtsdeputats, der Anzahl der zu unterrichtenden Fächer und des hohen Betreuungsbedarfs der Studenten in der zweiten Ausbildungsphase kommt es zu einer Überforderung der im Lehrbildungsprogramm eingesetzten Dozenten³⁷¹. Für Forschungsarbeit bleibt den Dozenten im Lehrbildungsprogramm kaum Zeit. In den privaten Hochschulen herrschen ähnliche Bedingungen. Unter diesen Umständen werden nicht wenige Kurse von Lehrbeauftragten gehalten oder von Professoren anderer Fachbereiche mitgestaltet oder übernommen.³⁷²

³⁷⁰ In der Tam-kang Universität wurden z.B. die besten Studenten – 20% in einer Fachrichtung – zum Eignungstest zugelassen. Vgl. dazu YANG, Jing-Yao: Kritik an den jetzigen Lehrbildungsprogrammen und die Perspektiven dafür. In: Gesellschaft für die Vergleichende Erziehungswissenschaft der R.O.C. (Hrsg.), Neue Themen im System der Lehrerbildung, 1997, S. 77-88.

³⁷¹ Beispiel hierzu: Drei Dozenten müssen sich ca. 20 Seminare in einer öffentlichen Hochschule im Rahmen des Lehrbildungsprogramms für die Sekundarstufen teilen. Vier bis sechs Fächer sind pro Semester zu unterrichten. Vgl. WANG, Jiu-Kuei: Kritik an den Lehrbildungsprogrammen für die Sekundarstufenlehrer an den allgemeinen Universitäten. In: Gesellschaft für die Lehrerbildung der R.O.C. u.a. (Hrsg.), Die Herausforderung für die Lehrerbildung und die Perspektiven dafür. 1996, S. 45-59, hier S. 53.

³⁷² Seit der Liberalisierung ist es nicht selten, dass an der allgemeinen Universität z.B. Pädagogische Soziologie von Soziologen mit Interesse in Erziehungsfragen und Pädagogische Psychologie von

Höchst problematisch für die allgemeinen Hochschulen mit Lehrerbildungsprogrammen ist das Pflichtfach „Pädagogische praktische Studien“, das zwar von den Fachwissenschaftlern mit Schulerfahrung unterrichtet werden soll, aber in Anbetracht der Seltenheit von Fachwissenschaftlern mit Schulerfahrung an den allgemeinen Hochschulen mit Billigung der Hochschulleitung auch von Fachwissenschaftlern ohne Schulerfahrung übernommen wird.

- Ein weiterer Problembereich besteht in der großen Vielfalt bezogen auf die sog. Fächer-Hintergründe der Teilnehmer an Lehrerbildungsprogrammen. In einer Klasse, die laut Vorschrift des Erziehungsministeriums nicht mehr als 50 Studenten aufnehmen darf, können deren Studenten aus Dutzenden Fachbereichen stammen, was das Angebot von für jeden Teilnehmer passenden Kursen in „Fachdidaktik“ noch zusätzlich erschwert. Eine Didaktik für eine bestimmte Fächergruppe -sei es mit oder ohne Fachdidaktiker- ist dabei die Lösung an einigen Hochschulen.

- Auf Grund dieser Vielfältigkeit der Teilnehmer an der Universität ergeben sich aber auch zeittechnische Schwierigkeiten für die Abhaltung der Kurse im Lehrerbildungsprogramm, die deshalb oft zu einem ungünstigen Zeitpunkt wie z.B. am Abend stattfinden müssen. Ein kontinuierlich gut zusammenhängendes Curriculum für die Lehrerbildung im Rahmen des Lehrerbildungsprogramms an den allgemeinen Universitäten lässt sich auf dieser Weise kaum durchsetzen.

- An der Heterogenität der Teilnehmer scheitert ebenso die Durchführung eines während der Vorlesungszeit stattfindenden vierwöchigen Schulpraktikums im Fach „praktische Studien“ für alle Teilnehmer, wie es früher im pädagogischen Hochschulwesen immer der Brauch war.³⁷³

Psychologen unterrichtet werden. In dem vier Jahrzehnte hindurch nach außen sich abgrenzenden pädagogischen Hochschulwesen ist diese Entwicklung nicht eingetreten, sondern diese Kurse werden nach wie vor von den „allwissenden“ und „alles könnenden“ Erziehungswissenschaftlern durchgeführt. Die Knappheit des Lehrpersonals in der Anfangsphase hat sich später verbessert. Durch die Revidierung der Verordnung „Kriterien zu Lehrkräften und Einführung von Lehrerbildungsprogrammen an der Hochschule“ wurde das Lehrpersonal auf fünf festangestellte Dozenten aufgestockt. Vgl. § 2 der „Verordnung zur Einrichtung des Lehrbildungszentrums“ [Umbenannte bzw. revidierte Fassung der eben genannte Verordnung - der Verfasser], 2002 Vgl. Lehrbildungszentrum der Nationalen Universität zu Taiwan(Hrsg.): Handbuch für das Lehrerbildungsprogramm, 1998 und <http://www.ntu.edu.tw>

³⁷³ Theoretisch sollte ein Student im Lehrerbildungsprogramm zuerst Kurse in „Erziehungswissenschaften“ belegen, dann die Methodiklehren und dann die praktischen Studien absolvieren. Diese Reihenfolge wurde wegen der genannten Schwierigkeit an manchen Universitäten in der Anfangsphase nach der Lehrerbildungsreform nicht beachtet. Vgl. ebenda, S. 48 ff.

Das letzte und zugleich das wesentliche Problem stellt die Frage nach dem Stellenwert der Lehrerbildung und davon abgeleitet die Organisation des Lehrerbildungsprogramms an der Hochschule dar. Die vielerorts als sehr zurückhaltend zu bezeichnende Haltung der Hochschulleitung in Sachen Lehrerbildung und der ihr damit beigemessenen nachrangigen Wertigkeit spiegelt sich nicht nur in der Einstellung der Lehrkräfte, sondern auch in der Strukturierung bzw. Einbindung der Lehrerbildungsprogramme in den allgemeinen Hochschulen wider. Obwohl die Lehrerbildungsprogramme viel Arbeit benötigen und die Erledigung zahlreicher wichtiger Aufgaben verlangen, angefangen von der Teilnehmerauswahl, über die Zusammenarbeit mit den Praktikumsstellen, die Betreuung von Praktikanten, Festlegung und Durchsetzung des Praktikumsplans, bis hin zur Organisation der Praktikantenseminare, nur um die wichtigsten zu nennen, existieren im allgemeinen keine allein zuständigen einheitlichen Verwaltungs- bzw. Organisationseinrichtungen innerhalb der Hochschulen³⁷⁴. Gemeinsames Kennzeichen der Lehrerbildungsprogramme an allen Hochschulen sind Arbeitsüberlastung der Lehrenden und Knappheit an festangestelltem Personal. Die Ressourcen für das Lehrerbildungsprogramm variieren stark von Hochschule zu Hochschule. Bei einigen Hochschulen findet das Lehrerbildungsprogramm energische Unterstützung von Seiten des Rektors und der Hochschulleitung, einschließlich einer besseren finanziellen Ausstattung. An den meisten Hochschulen jedoch spielen die Lehrerbildungsprogramme nur eine Randrolle mit knappem finanziellem Budget, geringem Stellenwert und geringer Akzeptanz beim akademischen Personal der Universitäten.³⁷⁵

³⁷⁴ Manche dieser Lehrerbildungsstätten an der Hochschule heißen z.B. Gruppe für Lehrerbildungsprogramm, sie unterstehen entweder dem Zentrum der allgemeinen Bildung oder sind einer Fachrichtung in einer bestimmten Fakultät gleichrangig, meistens philosophischen Fakultät. Bei manchen heißen sie „Zentrum für Lehrerbildungsprogramm“ und unterstehen direkt der Hochschulleitung. Vgl. dazu HUANG, Jin-Kun: Kritik des aktuellen Lehrerbildungsprogramms und die Perspektiven. In: Gesellschaft für die Lehrerbildung der R.O.C. u.a.: Die Herausforderung für die Lehrerbildung und die Perspektiven dafür, 1996, S. 60-77, hier S. 62f. Das Problem wurde nach 2000 gelöst, indem an fast jeder Universität laut einer revidierten Verordnung ein Lehrerbildungszentrum gegründet worden war. Zu welcher Verwaltungsebene sie gehört, ist aber nach wie vor von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich.

³⁷⁵ Die Zurückhaltung lässt sich wie folgt begründen: für die meisten Hochschulen könnte der Andrang ihrer Studenten beim Lehrerbildungsprogramm ein kurzzeitiges, nicht lange anhaltendes Phänomen darstellen; d.h. mögliche Investitionen in mehr Stellen u.ä.m. würden sich dann nicht amortisieren. Der Vorwurf der Verschwendung begrenzter Hochschulressourcen wäre damit gerechtfertigt. Zur Weiterentwicklung in dieser Richtung vgl. ebenda, S. 61.

4.1.2 Das pädagogische Hochschulwesen nach der Lehrerbildungsreform-

Weiterbestehen bzw. Umwandlung

Die Stellung des pädagogischen Hochschulwesens ist nach der Reform der Lehrerbildung in Taiwan erschüttert. Die langwierigen Prozesse und das Ringen um die Revidierung des Lehrerbildungsgesetzes von 1979, angefangen mit der Bildung der Arbeitsgruppe im Jahre 1988 bis zur Verabschiedung des neuen Gesetzes im Jahre 1994, deuten auf heftige Widerstände des pädagogischen Hochschulwesens und dessen Absolventen in der ganzen Bildungsverwaltung hin. Erst mit Hilfe der Parlamentarier der damaligen Opposition wurde das *Normal Education Law* zum *Teacher Formation Act* umgenannt, damit das Lehrerbildungsprogramm in die allgemeine Universität eingeführt werden konnte. Trotz der Liberalisierung der Lehrerbildung sprach sich das Erziehungsministerium für die Beibehaltung der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten aus³⁷⁶. Diese sind auch privilegiert, die Universitätsabsolventen nach ihrem Abschluss in das einjährige Lehrerbildungsprogramm aufzunehmen und eine zuständige Abteilung für Lehrerfortbildung einzurichten. Im § 14 *Teacher Formation Act* wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dem pädagogischen Hochschulwesen Aufgaben in der Lehrerbildung und in der Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals, in der Angelegenheit „Praktikum“ und in der „pädagogischen Fachfortbildung“ eingeräumt wird. Die Absicht des Erziehungsministeriums, die Stellung der Pädagogischen Hochschule trotz Verzicht auf ihre Monopolstellung und einige Privilegien in der Lehrerbildung noch zu schützen, ist eindeutig.³⁷⁷ Im Verlauf der nach der Verabschiedung dieses Gesetzes sich weiter entwickelnden Bildungsreformbewegung wurden die Sonderklauseln jedoch jeweils im Jahre 1996 und 1997 revidiert. Danach kam es mit dem Lehrerbildungsprogramm zur formalen Gleichberechtigung von allgemeiner Universität und pädagogischem Hochschulwesen bezüglich der Lehrerbildung.³⁷⁸ Die Studenten im pädagogischen Hochschulwesen können sogar nach der Revidierung des Gesetzes selbst entscheiden, ob sie Das pädagogische Studium, das vorher Pflicht für jeden

³⁷⁶ Die erste Fassung vom *Teacher Formation Act* gestattete nur den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie den allgemeinen Universitäten mit pädagogischer Fakultät bzw. Studiengang die Einrichtung von Übungsschulen und Studiengängen in Fachdidaktiken. Vgl. § 6 vom *Teacher Formation Act*, Fassung 1994. Die Einrichtung einer Pädagogischen Fakultät bzw. eines Studiengangs muss jedoch nach dem Hochschulgesetz vom Erziehungsministerium genehmigt werden.

³⁷⁷ § 14 *Teacher Formation Act*, Fassung 1994.

³⁷⁸ Vgl. § 6 vom *Teacher Formation Act*, Fassung 1997.

Studenten war, mitmachen oder nicht. Zudem spielt die nach der Reform von Jahr zu Jahr gekürzte finanzielle Unterstützung, die früher an jeden Studenten im pädagogischen Hochschulwesen vergeben wurde, auch eine Rolle. Mit der Liberalisierung der Lehrerbildung in Taiwan eng verbunden sind die Fragen nach der Weiterexistenz des pädagogischen Hochschulwesens und dessen Umstrukturierung.³⁷⁹

Die Diskussion darüber begann bereits in der Beratungsphase zur Revidierung des Lehrerbildungsgesetzes aus dem Jahre 1979, weil damals die Stimmen für die Preisgabe seiner Sonderstellung bereits laut wurden. Der Streitpunkt seit dieser Zeit war der, wie das pädagogische Hochschulwesen mit anderen Hochschulen die Aufgabe der Lehrerbildung am sinnvollsten teilen könnte. Ernsthaft diskutiert wurde erst nach Abschluss des Gesetzgebungsprozesses zum *Teacher Formation Act* bzw. dessen Revidierung.

Durch die Doppelgleisigkeit der Lehrerbildung in Taiwan, aufgeteilt in die Grundschullehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen und in die Ausbildung der Sekundarlehrer an den Pädagogischen Universitäten haben sich unterschiedliche Auffassungen zum Thema „Lehrerbildung“ bei beiden pädagogischen Hochschularten entwickelt: Die Pädagogischen Universitäten möchten sich „entpädagogisieren“, d.h. sie streben nach dem Verlust ihrer Monopolstellung nach Gleichstellung mit anderen Universitäten. Einige Professoren, vorwiegend die Fachwissenschaftler, befürworten den Wegfall der Bezeichnung „Pädagogische Universität“. Diese Gruppe besitzt kein Interesse an der Entwicklung und Lehre der Fachdidaktik, einem jahrzehntelangen Aufgabenschwerpunkt. Für sie zählt nur die andere Aufgabe, nämlich die Vermittlung bzw. Forschung der Fachwissenschaften. Die pädagogische Aufgabe schadet nach Ansicht dieser Fachwissenschaftler sowohl der Weiterentwicklung als auch dem Image der Universität, zumindest in Lehre und Forschung. Für die Studenten ist die pädagogische Aufgabe Angelegenheit der pädagogischen Fakultät.³⁸⁰

³⁷⁹ Im Jahre 1994 bekam nur die Hälfte der Studenten an der Pädagogischen Hochschule finanzielle Unterstützung. Diese wurde jährlich gekürzt. Vgl. YANG, Jing-Yao: Die Veränderung in der Erziehung und das Ideal der Erziehung, 1996, S. 147.

³⁸⁰ Vgl. CHANG, Min-Jie: Die Möglichkeiten zur Umgestaltung des Pädagogischen Hochschulwesens. In: Korrespondenz für das Unterrichten in Sozial- und Geisteswissenschaft, Vol.10, No. 5, 2000, S. 124-135.

Die Einzigen, die sich innerhalb der Pädagogischen Universitäten ernsthaft Gedanken über die Weiterentwicklung machten, waren die Mitglieder der pädagogischen Fakultät. Bereits in der Beratungsphase vor der Gesetzgebung kämpften sie, hauptsächlich vertreten durch die Professoren an der Pädagogischen Universität zu Taiwan in Taipeh, für das Weiterbestehen der Pädagogischen Universität. Als der Wegfall der Monopolstellung in der Lehrerbildung bevorstand, versuchten sie mit ihrer Stellung im Bereich der Erziehungswissenschaft unter Zuhilfenahme der Bildungsbeamten, die fast alle Absolventen der Pädagogischen Universität waren, die zweite Phase in der Lehrerbildung einzuführen. Zu den Fachwissenschaftlern behaupten die Erziehungswissenschaftler, dass die Aufgabe der Lehrerbildung und die Aufgaben in Lehre und Forschung der Erziehungswissenschaften sowie der pädagogischen Praxis im Rahmen einer pädagogischen Universität unverzichtbar seien, unabhängig vom Fortbestehen der Bezeichnung „pädagogische Universität“. Zur Vermeidung des alten Klischees einer vom Staat stark beeinflussten bzw. gesteuerten „*Normal University*“, kam der Vorschlag zu ihrer Umbenennung in „*Educational University*“³⁸¹.

Fachwissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlern in der Pädagogischen Universität gemeinsam aber ist die Auffassung, der Weiterentwicklung der Pädagogischen Universität im Zuge der Liberalisierung der Lehrerbildung zu einer allgemeinen Universität mit vielfältigen Studiengängen, die nicht mehr auf die pädagogische Aufgabe beschränkt bleibt. Gleiche Befürchtungen hegen auch beide Gruppen von Wissenschaftlern bzgl. der Gefahr des Abtauchens der Pädagogischen Universität in die Bedeutungslosigkeit vor dem Hintergrund der rivalisierenden Hochschullandschaft Taiwans. Hinzu kommt für die Mitglieder der pädagogischen Fakultät bzw. Erziehungswissenschaftler die Furcht vor dem Wegfallen oder Schrumpfen ihrer Fachbereiche. Zur Vermeidung einer solchen Entwicklung vertreten einige Erziehungswissenschaftler die Ansicht einer Zusammenlegung von Pädagogischer Universität und Pädagogischer Hochschule für den Bereich der Grundschullehrerbildung und damit einer gemeinsamen Ausbildung aller Lehrer. Sie bevorzugen in dieser Hinsicht die Pädagogische Universität bzw.

³⁸¹ Die sog. Pädagogischen Studiengänge in der Pädagogischen Fakultät, z.B. Studiengang für Haushaltserziehung, Gesundheitserziehung, Sonderpädagogik usw., sind ausschließlich nur für die Ausbildung der Sekundarstufenlehrer zuständig. Vgl. dazu „Was nun nach dem Inkrafttreten des Lehrbildungsgesetzes? - Protokoll zur Diskussionsrunde mit dem Thema „Identitätsfindung für das Fach Erziehungswissenschaft“. In: Erziehung Heute, Zeitschrift der Fachschaft Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Universität zu Taiwan (Hrsg.), 1988.

Erziehungswissenschaftliche Universität, die trotz ihres Verzichts auf die Monopolstellung in der Lehrerbildung eine herausragende Rolle in Forschung und Lehre der Erziehungswissenschaften und pädagogischen Praxis spielen soll, was ihr auch durch das neue Lehrerbildungsgesetz eingeräumt wurde.³⁸²

Im Vergleich an der Pädagogischen Universität mit ihrer langen akademischen Tradition, die normalerweise mehr Fakultäten bzw. eine Vielzahl von Studiengängen aufweisen und einen festen Platz in der konkurrierenden Hochschullandschaft einnehmen, scheint die Lage der Pädagogischen Hochschule im Bereich der Grundschullehrerbildung im Zuge der Lehrerbildungsreform hoffnungslos zu sein. Ihr Problem sind einerseits Ressourcenknappheit und infolge der *erst* in den 80er Jahren vorgenommenen Abstufung von der universitären Ebene relative Kleinheit.³⁸³

Andererseits beschränken sich alle Studiengänge der Pädagogischen Hochschule allein auf die Ausbildung der Grundschullehrer. Die Studenten an der Pädagogischen Hochschule teilen dasselbe Schicksal mit den Studenten der Pädagogischen Fakultät der Pädagogischen Universität. Die Absolventen sind schwer auf dem Arbeitsmarkt zu vermitteln, wenn sie nach ihrem Abschluss kein Lehramt besetzen können. Es besteht die berechtigte Sorge, ob sie auch in Zukunft bei der jährlich stattfindenden nationalen Universitäts-Eintritts-Prüfung gegenüber anderen Hochschulen konkurrenzfähig bleiben und sie zukünftig eine wirkliche Überlebenschance in der taiwanesischen Hochschullandschaft noch besitzen. Die Reaktion nach der Lehrerbildungsreform der Pädagogischen Hochschulen lässt sich deshalb mit Resignation und Panik am besten beschreiben.³⁸⁴

Demzufolge wird nach der Lehrerbildungsreform viel über die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschule diskutiert. Neben dem Vorschlag einer Zusammenschließung von Pädagogischen Universität und Pädagogische Hochschule, der vorwiegend von der Pädagogischen Universität ausgegangen ist,

³⁸² Vgl. CHANG, 1998, ebenda.

³⁸³ Es mangelt nicht an Beweisen, dass die Lehrerstudennten an der Pädagogischen Hochschule über wesentlich weniger Ressourcen als Studenten an der öffentlichen Hochschule verfügen.
Vgl. *National Institute of Educational Resources and Research*: Untersuchung zum Entwicklungszustand der Lehrerbildung und deren Analyse 1994, S. 58.

³⁸⁴ Vgl. TSAI, Hua-Ching: „Reden wir auch darüber: wohin geht das Pädagogische Hochschulwesen? Einige meiner Gedanken, nachdem ich den Artikel von Pof. Lin, Yu-Ti gelesen habe“, Zeitungsartikel, veröffentlicht in: Zi-Li Abendzeitung, 12.11.1996. Während Lin als Professor der Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Universität für die Abschaffung bzw. Umgestaltung des pädagogischen Hochschulwesens plädiert, befürwortet Tsai als Professor in der Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule die Beibehaltung der Pädagogischen Hochschule.

wurden auch folgende Vorschläge gemacht: Die am häufigsten von der Öffentlichkeit vertretene Meinung ist die Eingliederung der Pädagogischen Hochschule in die allgemeine Universität und zwar in Form einer pädagogischen Fakultät dieser Universität. Auf diese Weise könnte die in die Universität eingegliederte neue pädagogische Fakultät ihre ursprüngliche Aufgabe fortsetzen. Gleichzeitig ermöglicht dieses Vorgehen den fachlichen Horizont der Studenten mit Hilfe anderer Fakultäten zu erweitern. Eine Variante dazu besteht im Zusammenschluss der Pädagogischen Hochschule mit anderen kleinen Fachhochschulen (z.B. Technische Hochschule) zu einer Universität mit dem Aufgabenschwerpunkt „Pädagogik“. Dieser zweite Vorschlag wird von der Pädagogischen Hochschule eindeutig bevorzugt, denn auf diese Weise wird die Gefahr der Einverleibung durch eine mächtige Universität ausgeschaltet. Ein weiterer, von Seite der Pädagogischen Hochschule bevorzugter, allerdings realitätsferner Vorschlag besteht in der Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschule zu einer normalen Universität mit der Funktion Lehrerbildung sowohl für die der Primar- als auch Sekundarstufe. Der Vorschlag über die Zusammenlegung aller neun Pädagogischen Hochschulen zu ein paar größeren Pädagogischen Hochschulen sowie die Umstrukturierung einiger Pädagogischer Hochschulen zur Akademie für Lehrerfortbildung, wie von manchen Bildungspolitikern erdacht, stellt ein Tabuthema für die Pädagogische Hochschule dar, Diskussionen darüber finden nicht statt.³⁸⁵

Gegen alle diese Reformvorschläge plädieren trotzdem nicht wenige Grundschulpädagogen und Mitglieder der Pädagogischen Hochschule für das Weiterbestehen der Pädagogischen Hochschule, ungeachtet dessen, dass sich die äußeren Bedingungen durch die Verabschiedung des neuen Lehrerbildungsgesetzes geändert haben. Für diesen Personenkreis ist die Pädagogische Hochschule nach wie vor der einzige geeignete Ort zur Ausbildung von Grundschullehrern. Sie halten das durch ihre hundertjährige Tradition in der Grundschulpädagogik erworbene praktische Wissen und Können in der Lehrerbildung für unersetzbar. Sie glauben auch nicht daran, dass die Eingliederung in die Universität eine gute Lösung ist, da in einer großen Universität eine zwischenmenschlich bzw. der Lehrer-Schüler-Beziehung ähnliche Atmosphäre für die Ausbildung der Lehrer, der sog. „pädagogische Geist“, fehlt, und die fast ausschließlich akademisch orientierte

³⁸⁵ Vgl. CHANG, 1998, ebenda.

Universität den besonderen Bedürfnissen der Lehrtätigkeit in der Grundschule nicht gerecht werden kann. Ihrer Ansicht nach ist deswegen die auf der Basis einer Pädagogischen Hochschule vorhandene Grundstruktur erhaltens- sowie verbesserenswert.³⁸⁶

Trotz aller heftigen Diskussionen und gegen die Erwartung aller Bildungsreformer konnte sich gerade die Überlegung, das pädagogische Hochschulwesen weiter bestehen zu lassen, durchsetzen. Zehn Jahre nach der Verabschiedung des neuen Lehrerbildungsgesetzes sind die meisten Pädagogischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen noch vorhanden.³⁸⁷ Sie erlebten allerdings die Einführung neuer Studiengänge und die Umgestaltung der Curricula. Ein Entpädagogisierungsprozess ist auch in diesem Bezug teilweise eingeleitet. Die Hochschulen des ehemaligen Pädagogischen Hochschulwesens übernehmen immer mehr Aufgaben, die nichts mehr mit Lehrerbildung zu tun haben.³⁸⁸

4.2 Das Curriculum der Lehrerbildung nach dem neuen

Lehrerbildungsgesetz

Bevor das Hochschulgesetz im Jahre 1994 neu revidiert wurde, waren die Curricula in allen Fachrichtungen an allen Universitäten vom Erziehungsministerium vorgeschrieben bzw. kontrolliert worden, einschließlich der sog. „Allgemeinen Pflichtkurse“ für alle Studenten im Lande.³⁸⁹ Nach der Verabschiedung des Hochschulgesetzes wurde diese Regelung auf Verlangen der Hochschule gelockert, die vorgeschriebenen allgemeinen Grundkurse wurden beispielsweise in fünf

³⁸⁶ Vgl. TSAI, 1996, ebenda.

³⁸⁷ Die Pädagogische Hochschule und die Technische Hochschule von Jia-Yi bildeten die neue Universität von Jia-Yi. Die ehemalige Pädagogische Hochschule ist die erziehungswissenschaftliche Fakultät dieser neuen Universität geworden. Die Pädagogische Hochschule zu Tainan ist an der Universität Tainan erhoben worden. Die Pädagogische Hochschule von Taidong wurde an der Universität zu Taidong erhoben. Die anderen Pädagogischen Hochschulen wurden am 1. August 2005 jeweils zur „University of Education“ umbenannt. Die neben dem regulären Studiengang noch zusätzlich zu studierenden 40 *Credit Points* erweisen sich als große Belastung für die Teilnehmer der Lehrerbildungsprogramme für Grundschullehrer an der allgemeinen Universität. Deswegen werden die meisten nichtpädagogischen Hochschulen von deren Einrichtung abgehalten. Die Weiterexistenz der Pädagogischen Hochschulen wird dadurch nicht bedroht. Die Pädagogischen Universitäten waren seit ihrer Gründung an die Struktur der allgemeinen Universitäten angelehnt. Sie verloren im Zuge der Lehrerbildungsreform lediglich ihre Monopolstellung in Sachen Lehrerbildung.

³⁸⁸ Vgl. S. 187ff. dieser Arbeit und Fußnote 401 und 519.

³⁸⁹ Diese „Allgemeinen Pflichtkurse“ umfassten 6 *Credit Points* von Chinesisch, 6 *Credit Points* von Englisch, 6 *Credit Points* von chinesischer Geschichte- geteilt in allgemeine chinesische Geschichte und moderne chinesische Geschichte-, 4 *Credit Points* von „Gedanken von Dr. Sun“, Yat-zen [Parteidoktrin der Kuo-Ming-Tang], 6 *Credit Points* von allgemeiner Bildung. Vgl. dazu Gesellschaft zur Entwicklung und Förderung der Lehrerbildung (Hrsg.): Kritik am Lehrerbildungsgesetz und dessen Revision, 1999, S. 255.

Fachbereiche umgewandelt, wobei die Einzelheiten dieser Fachbereiche gemeinsam von allen Hochschulen und dem Erziehungsministerium unter Vorsitz bzw. Leitung des Erziehungsministeriums festgelegt werden sollten³⁹⁰. Diese administrative Maßnahme wurde im Jahre 1995 von der Konferenz der Verfassungsrichter für verfassungswidrig erklärt, weil sie einen Verstoß gegen den § 1 des Hochschulgesetzes darstellt, in dem es heißt: „Hochschule genießt die wissenschaftliche Freiheit“.³⁹¹ Diese „Allgemeinen Pflichtkurse“ bestehen danach weiter auf dem Lehrplan aller Hochschulen, allerdings unter Regie der jeweiligen Hochschule.

Die für alle Teilnehmer des Lehrerbildungsprogramms -einschließlich der Studenten des immer noch existierenden pädagogischen Hochschulwesens- verpflichtenden „Studienfächer“ des Berufswissens teilten ein ähnliches Schicksal mit den allgemeinen Grundkursen für alle Studenten.

Die vom Erziehungsministerium erlassene Verordnung „Kriterien zu Lehrkräften und zum Einrichten von Lehrerbildungsprogrammen an der Hochschule“ aus dem Jahre 1995 stellt in ihrem § 9 fest: „Die benötigten *Credit Points* für verschiedene Lehrerbildungsprogramme sind wie folgt festgelegt: **1.** für Mittel- und Oberschule 26 *Credit Points*, **2.** für Grundschule 40 *Credit Points*, **3.** für Kindergarten 26 *Credit Points*, für Sonderschule 40 *Credit Points*. Die Fächer und benötigten *Credit Points* in verschiedenen Lehrerbildungsprogrammen sollen vom Erziehungsministerium festgelegt werden.“³⁹² Eine lange Liste von Fächern und benötigten *Credit Points* wird auch dementsprechend als Ergänzungsbestimmung für diese Verordnung vom Erziehungsministerium aufgestellt: Im Lehrerbildungsprogramm werden alle Fächer in die Gruppe der Pflichtfächer und diejenige der Wahlfächer untergliedert. Im Lehrerbildungsprogramm für Mittel- und Oberschule sind die Pflichtfächer (insgesamt 12 *Credit Points*) wiederum in Grundkurse in Erziehungswissenschaften, Methodiklehre in Erziehung bzw. erzieherische Maßnahmen und praktische Studien unterteilt. Grundkurse in Erziehungswissenschaften bestehen aus Philosophie der Erziehung, Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie und Pädagogische Anthropologie. Von den

³⁹⁰ Im Fachbereich für Chinesisch (6 *Credit Points*), Fremdsprachen (6 *Credit Points*)- nicht auf Englisch begrenzt, Geschichte (4 *Credit Points*), Verfassung und Geist der Staatsgründung (4 *Credit Points*), und Allgemeine Bildung (8 *Credit Points*).

³⁹¹ § 1 Hochschulgesetz in Taiwan, Fassung 1994.

³⁹² § 9 der Verordnung „Kriterien zu Lehrkräften und Einrichten vom Lehrerbildungsprogrammen an der Hochschule“, erste Fassung, 1995.

vielen Fächern müssen zwei ausgewählt und vier *Credit Points* erworben werden. In Methodiklehre der Erziehung bzw. erzieherischen Maßnahmen muss man vier *Credit Points* aus „Prinzipien des Lehrens“, „Klassen-Management“, „Diagnostik und Beurteilen“, „Prinzipien und Praxis der Betreuung“ erreichen. Die praktischen Studien beinhalten ausschließlich vier *Credit Points* von Fachdidaktik und Praktikum, die alle Teilnehmer zu belegen haben. Die Liste von Wahlfächern besteht aus 26 Fächern, wovon 14 *Credit Points* auszuwählen sind. Die Liste des Lehrerbildungsprogramms für Grundschullehrer ist der für die Lehrer in der Sekundarstufe ähnlich. Neben den drei oben genannten Pflichtfächern in der Pflichtfächergruppe kommt noch eine Grundkurseinheit hinzu als 4. Pflichtfach. Gemeint sind alle „grundschulpädagogischen Alltagsfächer“ wie z.B. Musik, Leibeserziehung, Handwerk, Malen, Tasteninstrument, Mathematik, Naturkunde, Sozialkunde, Kinderliteratur, Schreiben usw. Davon muss jeder Student zwei bis drei Fächer belegen. Betont werden auch die Fächer für praktische Studien, d.h. Praktikum und Fachdidaktik; insgesamt sind darin 8-10 *Credit Points* zu erzielen. Aufgelistet sind dabei Fachdidaktiken von 9 „Alltagsfächern“ und Praktikum.

Andere zwei Listen der Fächer sind jeweils für das Lehrerbildungsprogramm zum Erzieher im Kindergarten und für die Lehrer für die Sonderschule.³⁹³

Diese kontrollierende Maßnahme des Erziehungsministeriums, die eigentlich der Qualitätssicherung der Lehrerbildung in den Liberalisierungsprozessen dienen sollte, wurde von allen Seiten scharf kritisiert. Es widerspricht nicht nur dem Urteil der Verfassungsrichter über die Hochschulfreiheit, sondern auch dem in der Liberalisierungsphase Taiwans, die in den 90er Jahren ihren Höhepunkt erreichte. Deswegen wurde der Abschnitt über die festgelegten Fächer im Lehrerbildungsgesetz und seine dazugehörige Verordnung revidiert. Im März 1997 wurde der § 10 des Lehrerbildungsgesetzes so umgeschrieben, dass die Fächer und *Credit Points* in verschiedenen Lehrerbildungsprogrammen von den jeweiligen Hochschulen selbst festgelegt werden können.³⁹⁴

Seitdem verliert der vom Erziehungsministerium vorgeschriebene, seit Jahrzehnten existierende Fächerkanon im Lehrerbildungsprogramm mehr und mehr seine

³⁹³ Vgl. Ebenda.

³⁹⁴ Vgl. § 9 dieser Verordnung in der Fassung vom April 1998. In dieser revidierten Verordnung des Erziehungsministeriums „Kriterien zu Lehrkräften und Einrichten von Lehrerbildungsprogrammen an der Hochschule“ wird jedoch festgelegt, dass der Lehrplan der jeweiligen Hochschule vor seiner Durchführung dem Erziehungsministerium zur Genehmigung vorgelegt werden muss. Viele Hochschulen nehmen deswegen die alte Liste des Erziehungsministeriums zu Fächerkanonen als Referenz.

Gültigkeit.³⁹⁵ Die Annahme einiger Erziehungswissenschaftler, dass im Verlauf dieses Umwandlungsprozesses eine Zersplitterung der Curricula der Lehrerbildung in verschiedenen Lehrerbildungsstätten einsetzen würde, hat sich letzten Endes bestätigt. Die Grundzüge eines Curriculums für die Lehrerbildung blieben jedoch angesichts der Charakteristiken der Lehrerbildung erhalten, welche auch nach mehrfacher Revidierung des Lehrerbildungsgesetzes vom Erziehungsministerium beibehalten wurden. So finden sich die drei Grundzüge des Curriculum für die Lehrerbildung in der Sekundarstufe, nämlich die Erziehungswissenschaften, die handlungsorientierte Methodiklehre in der Erziehung und die Fachdidaktik sowie das Praktikum auf dem Lehrplan aller Hochschulen, die Lehrerbildungsprogramme anbieten. Ähnlich hierzu haben auch alle Hochschulen mit einem Lehrerbildungsprogramm für die Grundschule, neben den oben genannten 3 Fächergruppen zusätzlich noch die 4. Gruppe, die sog. „Alltagsfächer der Grundschule“ in ihren Lehrplänen. Fast in allen Curricula der Hochschulen bleiben im Fachbereich Erziehungswissenschaften die Fächer „Philosophie der Erziehung“, „Pädagogische Psychologie“, „Pädagogische Soziologie“ und „Pädagogische Anthropologie“ oder „Einführung in Erziehungswissenschaft“ oder „Theorie der Erziehung“ in den betreffenden Lehrerbildungsprogrammen für die einzelnen Schultypen und den Kindergarten enthalten. In der Methodiklehre finden sich neben den oben aufgeführten, vom Erziehungsministerium vorgeschriebenen Fächern „Prinzipien des Lehrens“, „Klassen-Management“, „Diagnostik und Beurteilen“, „Prinzipien und Praxis der Betreuung“ weitere Fächer, wie z.B. „Wissenschaftserziehung“, „Umwelterziehung“, „Menschenbeziehung und Kommunikation“, „Medien im Unterricht“, „Technik in der Verhaltensänderung“, „Bildungsgesetz“, „Bildungsverwaltung“, „Vergleichende Pädagogik“, „Computer“, „Jugendkult“ und „Realität in der Schule“ usw. Diese Liste lässt sich beinahe beliebig fortsetzen. Wenn man alle Angebote der Hochschule zusammenzählt, sind es fast mehrere Dutzend Fächer. Die Zersplitterung des Fächerkanons beginnt, wie oben zu sehen ist, mit dem vagen Begriff Methodiklehre in der Erziehung. Dabei bleibt nur die vierte grundschulpädagogische Fächergruppe als die spezifische für

³⁹⁵ Nennenswert ist dabei die Abschaffung des seit Jahrzehnten vom Erziehungsministerium festgelegten einheitlichen Lehrplans für alle Pädagogischen Hochschulen noch vor der Revisionen der obengenannten Verordnung.

Vgl. dazu Gesellschaft zur Entwicklung und Förderung der Lehrerbildung (Hrsg.), Kritik am Lehrerbildungsgesetz und dessen Revision, 1999, S. 255 f.

das Lehrerbildungsprogramm der Grundschule -im Vergleich zum früheren Lehrplan- fast unverändert.³⁹⁶

Neben den allgemeinen Pflichtkursen in der allgemeinen Bildung für alle Studenten und den „Pflichtfächern“ im Berufswissen für alle Lehrerstudenten und Teilnehmer der Lehrerbildungsprogramme wurde vor der Ankündigung des Verfassungsgerichts bezüglich der Hochschulfreiheit ein sehr genau bis ins Detail ausgearbeiteter Fächerkanon für alle Studiengänge vom Erziehungsministerium festgelegt. Alle angehenden Lehrer für die Sekundarstufe besorgten sich diese Liste vom Erziehungsministerium, um ihre fachliche Qualifikation für den Lehrerberuf durch richtige Fächerbelegung abzusichern.³⁹⁷ Im § 10 der „Verordnung zur Durchführung des Lehrerbildungsgesetzes“, erlassen vom Erziehungsministerium im Jahre 1995, fand sich auch ein Hinweis auf diese Liste, so dass alle Lehrerbildungsstätten genau darüber informiert waren, welche Studenten sie in ihr Lehrerbildungsprogramm aufnehmen sollten. Das Erziehungsministerium unternahm wieder den Versuch zur Kontrolle, indem es für jedes Schulfach eine Arbeitsgruppe zur Kontrolle bzw. Anerkennung der *Credit Points* mit jeweils drei Fachleuten bildete.³⁹⁸ Die Vereinheitlichung des Fachwissens für alle Lehrer durch eine seit Jahrzehnten in Taiwan gebräuchliche Liste auch nach der Lehrerbildungsreform, was das Erziehungsministerium mit einer Qualitätssicherung der Lehrerbildung begründete, dauerte aber nicht lange Zeit an. Mit der Revidierung des § 10 des neuen Lehrerbildungsgesetzes im Jahre 1997 erlangten die Hochschulen das Recht, die Qualifizierung eines Lehrers bezüglich der Fachkompetenz selbst zu entscheiden. Dies ist wieder ein neuerlicher Scheidepunkt

³⁹⁶ Vgl. National Taiwan University (Hrsg.), Leitfaden für die Tagung zum Thema „das neue System der Betreuungsarbeit: Forschung, Entwicklung und Praxis, am 17 und 18. März, 1999, Anhang- Grunddaten der Lehrerbildungsstätten, S. 1 ff.

Die grundschulpädagogische Fächergruppe des Lehrerbildungsprogramms für die Grundschule an der Tam-Kang Universität umfasst z.B. „Mandarin und Sprechen“, „Schönschreiben“, „Kinderliteratur“, „Allgemeine Mathematik“, „Einführung in Naturwissenschaft“, „Einführung in Sozialwissenschaft“, Malen, Handwerk, Musik plus Singen und Spielen „Leibeserziehung für Kinder“, „Englische Phonetik“ und „Englische Konversation“. Die Curricula in den wenigen Lehrerbildungsprogrammen für die angehenden Grundschullehrer, die von einigen Hochschulen angeboten werden, weisen mit den Curricula für die Lehrerbildung für die Sekundarstufe Gemeinsamkeiten auf. Die extra zu studierenden 40 *Credit Points*, die aber fast alle Bereiche für die Grundschulerziehung abdecken, lassen nur noch geringen freien Raum zu.

³⁹⁷ Vgl. Erziehungsministerium: „Tabelle für *Credit Points*, die die Sekundarstufenlehrer in ihrem Hauptfach oder in dem relevanten Nebenfach erwerben und mit denen sie sich als Fachlehrer prüfen bzw. registrieren lassen“.

³⁹⁸ Vgl. § 10 der „Verordnung zur Durchführung des Lehrerbildungsgesetzes“, 1995.

der taiwanesischen Lehrerbildung im Verlauf ihrer Liberalisierung bzw. ihrer Zersplitterungsprozesse.³⁹⁹

Laut einer Untersuchung von LEE im Jahre 1999 sind z.B. in der Sekundarstufe 4 Formen zur Selektierung der Teilnehmer der Lehrerbildungsprogramme an der jeweiligen Hochschule zu verzeichnen: **1.** Der Studiengang und der Fächerkanon im bestimmten Fach für angehende „Fach“-Lehrer müssen stimmen (6 von 35 Hochschulen). **2.** Der Studiengang oder der Fächerkanon muss stimmen (19 von 35 Hochschulen). **3.** Der Fächerkanon muss stimmen. Der Studiengang spielt dabei keine Rolle (9 von 35 Hochschulen). **4.** Nur der Studiengang zählt, egal was für Schwerpunkte man inzwischen studiert (1 von 35 Hochschulen). Der Autor weist auch darauf hin, dass die zu studierenden Fächer, was das Fachwissen von einem angehenden Lehrer in einem bestimmten Fach anbelangt, von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich sind. Diese Aussage trifft auch auf das nach der Lehrerbildungsreform noch existierende Pädagogische Hochschulwesen zu.⁴⁰⁰

Eine Besonderheit zur Gestaltung der Curricula ereignet sich nach der Lehrerbildungsreform in der Pädagogischen Hochschule. Viele Studiengänge werden in verschiedene sog. Bildungswege untergliedert, z. B. kann *im Department of Children English Education* an der nationalen Pädagogischen Hochschule zu Taipei ein Student zwischen einem Bildungsweg zum Lehrerberuf und einem Bildungsweg ohne Aussicht auf einen Lehrerberuf ohne pädagogische Grundbildung oder einem Bildungsweg ohne Aussicht auf einen Lehrerberuf und mit pädagogischer Grundbildung wählen. Die Studenten einer Fachrichtung, die aber verschiedene „Bildungswege“ gehen, haben unterschiedliche *Credit Points* zu erwerben.⁴⁰¹ Darüber hinaus versuchen Erziehungswissenschaftler aus den

³⁹⁹ Vgl. § 10 der „Verordnung zur Durchführung des Lehrerbildungsgesetzes“, 1997.

⁴⁰⁰ Vgl. LEE, Guo-Ji: Untersuchung zum Curriculum für das Fachwissen in der Ausbildung der Sekundarstufenlehrer, Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zu Kaohsiung 1999, S. 84 ff.

⁴⁰¹ Dieses Modell wird z.B. an der Pädagogischen Hochschule zu Taichung in zwei Bildungswege mit bzw. ohne Lehrerberuf vereinfacht. Die nationale Pädagogische Hochschule zu Taipei verlangt von den Studenten, die mit Pädagogik nichts zu tun haben möchten, ein zusätzliches Nebenfach mit 24 *Credit Points*. Für die Studiengänge in Fächern wie z.B. Musikerziehung, Kunsterziehung, *Children English Education* mag diese Regelung einen Sinn haben. Für die Studiengänge wie z.B. Vorschulerziehung, Elementarerziehung, Sonderpädagogik ist diese Unterteilung von Studiengängen sinnlos. Deshalb wird sie auch nicht durchgeführt. Die Struktur der jeweiligen Studiengänge an den ehemaligen Pädagogischen Hochschulen ist nach der Lehrerbildungsreform kaum durchschaubar, da alle „Departments“, auch innerhalb einer Hochschule, das Recht haben, ein eigenes Profil zu erarbeiten. Die „*Nationale Taipei University of Education*“ versucht z.B. neue Studiengänge bzw. Forschungsinstitute, die mit Lehrerbildung nichts zu tun haben, aufzubauen, um die Weiterexistenz zu sichern. Vgl. *Website* vom „Department of Children English Education“ der „*National Taipei University of Education*“.In:

Pädagogischen Hochschulen mit Hilfe einiger Forschungsprojekte eine neue Struktur der Lehrerbildung einzuführen, nämlich die Pädagogischen Hochschulen sollten in der Zukunft angehende Lehrer für die Schulstufe vom ersten bis zum neunten Schuljahr, also quasi Lehrer für die Grundschule und Junior High School insgesamt ausbilden. Laut den Forschungsergebnissen scheint dieses Modell für z.B. Musiklehrer, Kunsterzieher und Sportlehrer usw. am einfachsten durchsetzbar zu sein. Für die Lehrer in anderen Fächern bzw. Fächergruppen wird dieses Modell begünstigt durch die neueste Reform der Curricula für die Pflichtschule.⁴⁰²

Insgesamt betrachtet nehmen die Hochschulen ihre Freiheit in Lehre und Forschung nach der Liberalisierung Taiwans wahr, sie nutzen diese auch für die Entwicklung eigener Curricula für ihre Lehrerbildungsprogramme. Parallel dazu ist eine weitergehende Spaltung bzw. Zersplitterung des Fächerkanons in der Lehrerbildung zwischen den verschiedenen Hochschulen feststellbar. Demgegenüber weisen die Lehrpläne der einzelnen Hochschulen gemeinsame Züge auf, was mit den Charakteristika der Lehrerbildung zusammenhängt.⁴⁰³

4.3 Die zweite Phase- ihre Probleme und die Wiederumgestaltung

Die zweite Phase, die erst nach der Lehrerbildungsreform als ein neues Element der Lehrerbildung in Taiwan bejubelt wurde, stieß sofort auf eine Menge Probleme bei ihrer praktischen Umsetzung. Aus einem geplanten Dreieck der Zusammenarbeit wurde ein Dreieck von Problemen. Andere Probleme sind z.B. der Status der Studenten und die finanzielle Belastung für die Regierung. Diese zweite Phase wurde nur ein paar Jahre nach der Reform wieder erneut umgestaltet.

<http://s21.ntue.edu.tw/default-old.htm>, Stand: 25.10.2005 und Website der "National Taichung University of Education". In: <http://campus.ntcu.tw/www>, und Website der "National Taipei University of Education". In: <http://ntpu.edu.tw/html/chineseT.jsp>, Stand: 25.10.2005.

⁴⁰² Vgl. Lehrbildungsgesetz, Fassung 2003. Diese neueste Form des Lehramts ist in der neuesten Revision des Lehrbildungsgesetzes 2003 verankert. Insgesamt sind 50 *Credit Points* für das Lehramt für Pflichtschulen zu erwerben. Da es für einen Studenten an der normalen Universität schwierig ist noch zusätzlich so viele *Credit Points* extra zu studieren, gilt diese neueste Form von einem Lehrbildungsprogramm als ein „Extraangebot“ für die Studenten an der Pädagogischen Hochschule. Es ist auch durchsetzbar, weil die Studenten an der Pädagogischen Hochschule so viel Fachwissen wie ein Student im normalen Studiengang erwerben müssen. Vgl. § 6 Lehrbildungsgesetz, Fassung 2003.

⁴⁰³ Die Ähnlichkeit der Struktur aller Lehrpläne an verschiedenen Hochschulen ist nicht nur auf die Eigenart der Lehrerbildung zurückzuführen, sondern hat damit zu tun, dass die für Lehrbildungsprogramme zuständigen Hochschullehrer an verschiedenen Hochschulen ausschließlich die Absolventen des ehemaligen Pädagogischen Hochschulwesens sind.

4.3.1 Probleme in der Betreuungsarbeit und Kontrolle durch die Behörde

Ursprünglich stellte die Einführung der zweiten Phase in der Lehrerbildung im Jahre 1994 eine wesentliche Innovation dar. Sie versuchte den seit langem kritisierten Einsatz von Junglehrern als „normale Lehrer“ direkt nach ihrer universitären Ausbildung zu korrigieren, damit also die wesentliche Schwäche der Lehrerbildung, nämlich die Kluft zwischen Theorie und Praxis, zu schließen.

Bis zu diesem Zeitpunkt standen die Junglehrer theoretisch noch unter der Obhut von Pädagogischer Hochschule bzw. Universität. Das pädagogische Hochschulwesen war aber angesichts der Verteilung seiner Absolventen über das ganze Land und auf Grund der mangelnden aktuellen Schulerfahrung der Professoren überfordert und nicht in der Lage effektive Betreuungsarbeit in Bezug auf seine Absolventen zu leisten.⁴⁰⁴

Der Versuch des Erziehungsministeriums mit dem neuen Lehrerbildungsgesetz und den dazu gehörigen einzelnen Verordnungen diese Situation zu verbessern, lässt sich aber bereits in den ersten Jahren nach der Reform als unrealistisch bzw. als zu hoch gestecktes Ziel charakterisieren. Die Bemühungen zwischen den theoretisch eingestellten Erziehungswissenschaftlern bzw. Hochschullehrern und den praktisch orientierten Schullehrern durch die gemeinsame Betreuung eines Praktikanten eine Verbindung herzustellen, ist letztlich misslungen. Die neue zweite Reformphase kann im Grunde genommen letztlich alle Seiten nicht zufrieden stellen. Einerseits wiederholt sich das alte Problem in der Betreuung der Junglehrer durch die Universitätsprofessoren: Ursprünglich unternahm das Erziehungsministerium mittels Erlassens den Versuch den Ort der Praktikumsstelle festzulegen, d.h. die Praktikumsschule sollte sich in der Nähe der ersten Ausbildungsstelle befinden.⁴⁰⁵

Diese wichtige Voraussetzung für den Erfolg der Betreuung scheiterte jedoch an den andauernden Protesten der Junglehrer und dem Druck ihrer Lobby im Parlament, so dass diese einschränkende Klausel bereits kurz nach ihrer Ankündigung gestrichen wurde. Dadurch blieb alles beim Alten.⁴⁰⁶ Denn die Hochschule spielte immerhin in der Betreuung der Junglehrer bzw. Praktikanten eine wichtige Rolle, auch wenn sie laut dem neuen Gesetz nicht mehr allein für diese Aufgabe zuständig war. In dieser Hinsicht ist das alte Problem aus der Zeit

⁴⁰⁴ Vgl. S. 133ff. dieser Arbeit.

⁴⁰⁵ § 10 Verordnung zur Prüfung der Lehrbefugnis und Durchführung des pädagogischen Praktikums für Erzieher und Schullehrer, Fassung 1995.

⁴⁰⁶ Die Praktikanten, die sich in der zweiten Phase befinden, suchen normalerweise eine Praktikumsstelle in ihrer Heimat.

des monopolisierenden pädagogischen Hochschulwesens, nämlich die Überlastung der Professoren, nicht durch die Einführung der neuen Lehrerbildungssystems gelöst. Um die im ganzen Land verteilten vielen Junglehrer, gemäß Gesetzes nicht mehr als 25 Praktikanten, zu „betreuen“ ist der Kontakt zwischen beiden Seiten wegen der Entfernung auf die monatlich an der Hochschule zugeschickte Praktikumbericht oder die von der Hochschule regelmäßig veranstaltete Seminare für die Junglehrer angewiesen. Ob auf so eine Art die Betreuung erfolgreich statt findet, war von allen Seiten bezweifelt, was auch durch einige Untersuchungen, die meistens im Auftrag der Regierung durchgeführt wurden, bestätigt.⁴⁰⁷

In gleichem Maße negativ und mangelhaft wie der Betreuungsanteil der Junglehrer von Seiten der Professoren zu bewerten ist, wird auch die Betreuungsarbeit für die Junglehrer in der Praktikumsschule, was sich als Neuerung in der Lehrerbildung versteht und theoretisch die Hälfte der Betreuungsarbeit ausmacht, beurteilt. Gründe hierfür gibt es viele: Der Betreuungsaufwand für die Vertragsschule bzw. Praktikumsstelle ist z.T. ganz erheblich und es fehlen materielle wie auch psychologische Anreize.⁴⁰⁸ Laut einer Untersuchung wird die Betreuungsaufgabe vom Schulleiter oder Abteilungsleiter der Unterrichtsverwaltung einem Betreuungslehrer delegiert, der in der Regel nur über wenig Erfahrungen mit der Betreuungsarbeit verfügt: Manche Betreuungslehrer sind der Meinung, dass sie wenig Ahnung von dem neu eingeführten System bzw. von der Art und Weise der Junglehrer-Betreuung haben, während für einige der Zeitfaktor eine negative Rolle spielt; manche empfinden die Unterrichtsbeobachtung durch einen Fremden und dessen Einbeziehung in die Lehrtätigkeit als eine „Störung“ im Unterricht bzw. als „Einmischung“ in die Lehrer-Schüler-Beziehung.⁴⁰⁹

Das Phänomen ist teils auch darauf zurückzuführen, dass die dafür zuständige Behörde im Erziehungssektor den Betreuungslehrern keine ausreichende Weiterbildungsmöglichkeit für die Betreuung der angehenden Lehrer in der zweiten Phase anbietet und keine detaillierten Handlungsregelungen bzgl. erzieherischen Handelns aufstellt- bzw. aufstellen will. Außerdem wird die

⁴⁰⁷ LEE, Chun-Fang: Untersuchung zum Praktikum der Lehrerpraktikanten in der Grundschule und weiterführenden Schule auf dem Gebiet von Taiwan. In: *Information für Forschung in der Erziehung*, 8(5), 2000, S. 1-14.

⁴⁰⁸ Ebenda, S. 4 ff.

⁴⁰⁹ Die Uneinigkeit bzw. der Mißklang zwischen beiden Seiten ist auf die sehr allgemein gehaltene, verschieden interpretierbare Formulierung des Gesetzestextes zurückzuführen. Vgl. dazu YEN, Chin-Hsiang: Der neue Ausbilder in der Lehrerbildung im Gebiet Taiwan, Untersuchung zum System der Betreuungslehrer. In: *Journal of the national Institut for Compilation and Translation*, Vol. 29, No. 2, 2000.

Aufgabe der Praktikanten in der Praktikumsschule, wo sie ein Jahr lang ihr an der Hochschule erlerntes pädagogisches Wissen und Können üben sowie in die Praxis umsetzen, nicht eindeutig definiert, so dass die Arbeit bzw. das Praktikum bei jedem Einzelnen so verschieden verläuft und sehr stark vom jeweiligen Betreuungslehrer als auch von der Praktikumsstelle abhängt. Die Klage über die Ausbeutung billiger Arbeitskräfte und das Desinteresse der Betreuungslehrer gegenüber ihrem Auftrag stellt keine Seltenheit dar.⁴¹⁰

In manchen Fällen muss der Praktikant auf Grund seiner Stellung das negative Vorbild des Betreuungslehrers nachahmen, um keine negative Bewertung zu erhalten. Wegen der fehlenden Beurteilung bzw. Kontrolle der Betreuungsqualität durch eine neutrale staatliche Behörde lässt sich das Verhältnis zwischen Praktikant und betreuendem Lehrer mit dem Begriff des Ausgeliefertseins am besten charakterisieren. Die Nachlässigkeit und Gleichgültigkeit der Schule gegenüber ihrer im Vertrag mit der Hochschule festgelegten Verpflichtung ist teils auch darauf zurückzuführen, dass einige Eltern der Schüler eine misstrauische Haltung gegenüber den Praktikanten hegen⁴¹¹.

Obwohl das Erziehungsministerium die Möglichkeit zur Bewältigung aller im Rahmen der zweiten Phase entstandenen Schwierigkeiten von Anfang an in der engen Kooperation zwischen der Hochschule bzw. Lehrerbildungsstätte und der Praktikumsschule sieht, ist diese Zusammenarbeit selten vorhanden. Um den Wünschen ihrer Absolventen zu genügen, heimatnah das Praktikum ableisten zu können, haben viele Hochschulen beinahe wahllos mit allen möglichen Schulen Kooperationsverträge geschlossen, die sich in der Heimat ihrer Absolventen befinden. Angesichts von Hunderten von Vertragsschulen einer Hochschule ist das totale Versagen irgendwelcher positiver Formen von Zusammenarbeit zwischen der Lehrerbildungsstätte auf der einen und der Praktikumsschule auf der andern Seite,

⁴¹⁰ Die Praktikanten sind keine richtigen Lehrer, ihre Arbeitszeit darf nicht über die Hälfte der Arbeitszeit eines Lehrers hinausgehen. Andererseits unterrichten sie unter der Aufsicht bzw. mit der Erlaubnis des Betreuungslehrers selbständig, was von den Schülern sehr verschieden aufgenommen wird. Die „Verlegenheit“ bzgl. ihres Status ist ein Thema. Außer dem Praktikum in Lehrtätigkeit und dem für die Rolle der Klassenlehrer ist noch ein Praktikum für Schulverwaltung gesetzlich festgelegt. Vgl. DING, Chih-Chian: Probleme und Reformmöglichkeiten im Betreuungssystem der Praktikumsphase. In: Tagungsbericht zur Tagung mit dem Thema- Theorie und Praxis der Betreuung in der Vertragspraktikumsschule, 1988.

⁴¹¹ Da die Aufnahmeprüfung für den Eintritt für namhafte Oberschulen sehr streng ist, sehen einige Eltern die Praktikanten in der Schule ihrer Kinder als negativ an und ihre Kinder als „Versuchskaninchen“. Vgl. CHONG, Ding-Mao: Kritik am jetzigen Lehrerbildungssystem- die Herausforderung für die privaten Universitäten. In: Gesellschaft für die Lehrerbildung der R.O.C. u.a.: Die Herausforderung für die Lehrerbildung und deren Perspektiven, S. 79-84, hier S. 80.

geschweige denn von einem Erfahrungs- und Gedankenaustausch zwischen Professoren der Hochschule und Lehrern in der Praktikumsschule offensichtlich.⁴¹²

Das vom Erziehungsministerium hochgepriesene Dreieck zwischen Hochschullehrern, Praktikanten und Betreuungslehrern ist nichts anderes als eine Illusion des Gesetzgebers selbst. Das Scheitern der Umsetzung des eigentlichen Kerns der neuen Lehrerbildungsreform, nämlich die gemeinsame Betreuung eines Praktikanten durch Betreuungslehrer und Hochschullehrer, muss konstatiert werden. Eine andere mangelhafte Konstruktion in der zweiphasigen Lehrerbildung in Taiwan ist die fehlende Kontrolle bzw. das nicht vorhandene Mitspracherecht in der Lehrerbildung von Seiten der Behörde. Die ursprünglich vorgesehenen amtlichen Prüfungen bzw. Staatsprüfungen am Ende der jeweiligen zwei Phasen wurden vom Parlament in der Phase der Gesetzgebung gestrichen, d.h. wer die Lehrerbildungsprogramme der Hochschule erfolgreich absolviert und das einjährige Praktikum durchgelaufen hat, erhält automatisch die Lehrbefugnis und wird amtlich damit beurkundet.⁴¹³

Die in der ersten Fassung der Verordnung enthaltene mindestens sieben Tage umfassende Teilnahmepflicht an der Veranstaltung des „Lehrer- Lern- und Forschungszentrums“ ist wegen Kapazitätsproblemen dieser Institution bei der Revidierung dieser Verordnung gestrichen worden. Infolgedessen ist auch die anfänglich vorgesehene Beurteilung der Praktikanten durch das Zentrum ersatzlos entfallen.⁴¹⁴

Um die Probleme, welche die Betreuungsarbeit betreffen, zu verringern, hat das Erziehungsministerium Handbücher jeweils für Praktikanten, für die betreuenden Lehrer und für die betreuenden Professoren herausgegeben. Im Gegensatz zu den verschiedenen Verordnungen, die nur Grundlinien festlegen, versucht das Erziehungsministerium mit Hilfe der Handbücher alle möglichen Tätigkeiten bzw. Betreuungsmaßnahmen in der zweiten Phase sehr detailliert zu regeln. Wenn die Betreuungsarbeit in der Anfangsphase durch ihre Neuheit schon so viele Probleme verursacht, ist von allen Seiten her bezweifelt worden, ob eine Verbesserung der

⁴¹² Vgl. Kontroll-Yuan, 2000, S. 96 ff.

⁴¹³ Theoretisch ist die Erziehungsbehörde in jedem Landkreis dafür zuständig. Aber dies ist lediglich eine Sache der Formalität. Der Report des Kontroll-Yuan bemängelt, dass das Lehrerbildungsprogramm „100%“ erfolgreich scheint. Vgl. ebenda. S. 95.

⁴¹⁴ Diese 10 % der Note in der Beurteilung des Praktikums ist auf die Praktikumsstelle übertragen worden, die vor der Revision 40% der Gesamtnote bestimmte, während die Ausbildungsstätte immerhin 50% entschied. Daraufhin wird die Verordnung mit der Lockerung des Praktikums-Ortes und Wegfallen der Teilnahmepflicht an den Kursen des Lehrer-Zentrums revidiert. Vgl. revidierte Fassung der „Verordnung für das Pädagogische Praktikum...“, 1998.

zweiten Phase im neuen Jahrhundert durch die Herausgabe solcher Handbücher, in Anbetracht der Freiwilligkeit bezüglich ihrer Umsetzung durch die Teilnehmer (Professor, Praktikant, Betreuungslehrer), möglich wäre. Mit der Revidierung des Lehrerbildungsgesetzes im Jahre 2003 erlebte aber die zweite Phase ihre wesentlichste Umwandlung in der Lehrerbildungsreform seit 1994. Die allgemeine Unzufriedenheit in der Betreuungsarbeit hatte aber nicht viel damit zu tun, sondern die sich verschlechternde finanzielle Lage der Regierung.⁴¹⁵

4.3.2 Statusprobleme der Praktikanten, finanzielle Überlastung und Wiedergestaltung der zweiten Phase

Ein wesentliches Problem in der zweiten Reformphase der Lehrerbildung entsteht dadurch, dass sich die Rolle bzw. der Status des Praktikanten nicht deutlich definieren lässt. Während vor der Lehrerbildungsreform die Junglehrer theoretisch noch als Studenten in ihrem 5. Studienjahr ihr Praktikum ableisteten und in der Tat ihre Verpflichtung bzw. Tätigkeit als Lehrer wahrnahmen und entsprechend besoldet wurden, sind die Praktikanten nach der Reform nicht mehr Studenten ihrer Hochschule und auch nicht mehr Lehrer an der Praktikumsschule wie früher. Die Konstruktion einer zweiten Phase der Lehrerbildung mit der Betreuung durch einen Professor der früheren Lehrerbildungsstätte und dem Betreuungslehrer der Praktikumsschule, ohne jegliche bildungsbehördliche Aufsicht bzw. Kontrolle, hat neben der Erfolglosigkeit auch zu einer Verunsicherung bei den Praktikanten geführt. Vor allem nimmt die neue Konzeption der zweiten Phase der Lehrerausbildung dem Praktikanten jeglichen sozialen Schutz und die soziale Sicherheit, da er im Unterschied zur früheren Regelung weder den Status eines Studenten noch denjenigen eines Beamten besitzt.⁴¹⁶

⁴¹⁵ Das in dieser Arbeit bemängelte Phänomen hat sich laut neuer Untersuchungen zum Teil verbessert. Es handelt sich in erster Linie um die Verbesserung der finanziellen bzw. personellen Ausgestaltung der Lehrerbildungszentren fast an jeder Universität, so dass sich in der Folge die von den Universitäten regelmäßig veranstalteten Studienseminare sowie die Betreuung durch die Professoren verbesserten. Das alte Problem einer unsystematischen per Zufallsprinzip eintretenden Betreuung an der Praktikumsschule bleibt immer noch, da ein Belohnungssystem noch nicht existiert. Vgl. WANG, Su-Yun/LAI, Guang-Chieng: Die Grundauffassung des Pädagogischen Praktikums, eine Analyse im Hinblick auf das Pädagogische Praktikum im Ausland und die Reformen: *Journal of the National Institute for Complication and Translation*, Vol. 32. No. 1, 2004, S. 48-59

⁴¹⁶ Zu dem umfassenden Versorgungsnetz für Lehrer und Beamte vergleiche CHUNG, Ping-Cheng: Aufbau einer umfassenden Alterssicherung in Taiwan (Republik China), Dissertation an der Universität Trier, 2000.

Um die Praktikanten in diesem 5. Ausbildungsjahr jedoch materiell etwas zu unterstützen wird jeder Praktikant monatlich vom Erziehungsministerium mit 8000 NT-Dollar bezuschusst. Diese Summe, die weit unterhalb des gesetzlichen Mindestlohnes von 15800 NT Dollar liegt, wird von den Praktikanten als viel zu gering empfunden. Auf Grund des großen Protests von Seiten der Praktikanten ist ihnen vom Erziehungsministerium entgegen der bis dahin gültigen Regelung die Möglichkeit eröffnet worden, das Praktikum in ihrem Heimatort zu absolvieren, um auf diese Weise ihren Lebensunterhalt durch die Familie absichern zu lassen.

Dementsprechend erlaubt das Erziehungsministerium den Praktikanten durch die Revision der Verordnung über die zweite Phase im Juni 1998 ein Jahr als Ersatzlehrer zu arbeiten. Dadurch entfällt die Ausbildung in der zweiten Phase für die Praktikanten, die als „Ersatzlehrer“ tätig sind, vollständig, da sie in diesem Fall ohne jegliche Betreuung wie normale Lehrer arbeiten und dementsprechend besoldet werden. Diese Arbeitszeit wird laut der neuen Vorschrift des Erziehungsministeriums als Ausbildung in der zweiten Phase anerkannt. Diese neue Regelung stellt einen Rückgriff auf das alte Modell vor der Lehrerbildungsreform dar und verursacht damit den Misserfolg der neuen eingeführten zweiten Phase.⁴¹⁷ Diese Notmaßnahme zur Minderung der finanziellen Belastung der Regierung, die zum Teil auch auf Versuche zur sofortigen Aufhebung des in der Übergangszeit/Reformzeit entstandenen Lehrermangels zurückzuführen war, dauerte aber nicht lang. Die höchste Instanz zur Kontrolle des ganzen Beamtentums in Taiwan hat in ihrem Bericht von 2000 über den Stand der Lehrerbildung diese Maßnahme scharf kritisiert und das Erziehungsministerium aufgefordert, sie zu korrigieren. Deswegen wurde diese Maßnahme vom Erziehungsministerium wieder zurückgenommen.⁴¹⁸

Da die Einrichtung des Lehrerbildungszentrums nach der Lehrerbildungsreform in Taiwan fast ein Zwang für jede Universität wegen der Konkurrenz mit anderen Universitäten geworden ist, hat die Zahl der Studenten am

⁴¹⁷ Am 17. Mai 1998 demonstrierten mehr als ein Tausend Praktikanten vor dem Gebäude des Erziehungsministeriums. Als Reaktion auf diesen Protest wurden folgende Maßnahmen ergriffen: Die Praktikanten können sich noch als Studenten in diesem Praktikumsjahr versichern lassen. Ihr Unterhaltszuschuss wird von 7183 NT Dollar auf 8000 NT Dollar erhöht [1€ = 38NT Dollar]. Sie können sich wie normale Lehrer beim Komitee für Widerspruch - für Lehrer beim Erziehungsministerium beschweren, usw. Die Anerkennung der einjährigen Tätigkeit als Ersatzlehrer wird vom Erziehungsministerium unter diesen Umständen erlaubt. Mit der zunehmenden Zahl der Praktikanten im ganzen Land ist der Zuschuss für jeden Praktikanten finanziell aber kaum bezahlbar.

⁴¹⁸ Vgl. Kontroll-Yuan, 2000, S. 79 ff.

Lehrerbildungsprogramm explosivartig zugenommen, obwohl das Erziehungsministerium sie durch Einschränkung der Lehrerbildungsprogramme und derer Teilnahme limitierte. Im Jahre 1999 hat das Erziehungsministerium z.B. 1,2 Milliarden NT Dollar für den Unterhalt der Praktikanten gezahlt. Am schlimmsten dabei sind die sehr hohe Arbeitslosigkeit der angehenden Lehrer und die Unruhen, die durch die von ihnen organisierten Demonstrationen verursacht werden.⁴¹⁹

Das Problem der Lehrerbildung ist seitdem, weniger als 10 Jahre nach der Lehrerbildungsreform, ein heikles Thema für die Regierung, so dass sie gezwungen wurde, das Lehrerbildungsgesetz völlig zu revidieren. Die größte Veränderung ist die Verkürzung der zweiten Phase auf ein Semester, und zwar im Anschluss an den Universitätsabschluss. Die Praktikanten werden nicht von der Regierung unterstützt und sollen auch Gebühren für die Betreuungsarbeit an die Universität zahlen. Sie können entweder ihren Status als reguläre Studenten der Ausbildungsstätte behalten oder einen Zwischenstatus als Student im Praktikum erhalten.⁴²⁰ Die neueste Regelung über die zweite Phase wurde durch die Revision des Lehrerbildungsgesetzes im Jahre 2003 gesetzlich fest verankert. Die Betreuungsarbeit sollte aber trotz der Verkürzung der Dauer bei der gewohnten Form des „Dreiecks“ bleiben⁴²¹. Neu dabei ist die Einführung des Staatsexamens für alle angehenden Lehrer nach ihrer Ausbildung. Durchgeführt wird diese Prüfung zum ersten Mal im Jahre 2005.⁴²² Im Sommer 2005 verkündet das Erziehungsministerium die Quote für die Teilnehmer am Lehrerbildungsprogramm und die Quote für die Studenten an allen Studiengängen des pädagogischen Hochschulwesens zu halbieren. Bei der jährlichen Beurteilung der Lehrerbildungsprogramme durch das Erziehungsministerium wurden zum ersten Mal fünf Lehrerbildungsprogramme als mangelhaft beurteilt und für das kommende Semester verboten. Bei diesen Maßnahmen handelt es sich darum, den

⁴¹⁹ Vgl. ebenda, S. 51.

⁴²⁰ Im Vergleich zu der Phase vor dieser „Wiedergestaltung“ behalten die Praktikanten den Status als Student, der in Taiwan automatisch Krankenversicherungsschutz einschließt.

⁴²¹ Vgl. § Lehrerbildungsgesetz, Fassung 2003.

⁴²² Insgesamt 91,4 % der Teilnehmer haben diese Prüfung bestanden. Prüfungsfächer für die Examen sind für die Sekundarstufenlehrer z.B. Chinesisch, Prinzipien der Erziehung und Erziehungssysteme, Entwicklung der Jugendlichen und die Unterstützung, Curriculum und Lehrtätigkeit in der Sekundarstufe. Vgl. dazu Erziehungsministerium Taiwan: Ergebnisse der Prüfung für Lehrerkandidaten 2005. In: www.education.ntu.edu.tw/PUBLIC/94teachnews.htm

Überschuss des Lehrerbedarfs zu reduzieren, der letzten Endes durch die 10jährige Lehrerbildungsreform in Taiwan entstanden ist.⁴²³

4.4 Fazit

Die Entwicklung der Lehrerbildung ist nach der Lehrerbildungsreform erstaunlich rasch. An den allgemeinen Universitäten ist das Lehrerbildungsprogramm ein begehrtes Zusatzstudium für die Studenten geworden. Um sich in der miteinander konkurrierenden Hochschullandschaft in Taiwan behaupten zu können, versuchen fast alle allgemeinen Universitäten und Hochschulen eigene Lehrerbildungsprogramme einzurichten. Das Ziel, die Lehrerbildung zu liberalisieren, ist in diesem Aspekt erreicht worden. Ein einheitliches, von der Zentralregierung festgelegtes Curriculum für die Lehrerbildung gilt wegen der Einschränkung der Hochschulfreiheit als verfassungswidrig. Jede Hochschule hat seitdem freie Hand eigene Curricula für die Lehrerbildung zu erarbeiten. Die Zersplitterung der lehrerbildenden Curricula in den einzelnen Hochschulen hält sich aber in Grenzen. Die Grundstudienelemente der Lehrerbildung bilden den Rahmen für alle Curricula, die aus den Erziehungswissenschaften, Fachstudium und seiner Didaktik, praktischen Studien und zuletzt dem in Taiwan gängigen Studium Generale bestehen. Die Ähnlichkeit aller Curricula aller Hochschulen liegt auch daran, dass fast alle Dozenten in den Lehrerbildungszentren ausschließlich aus dem pädagogischen Hochschulwesen stammen. Die Pädagogischen Universitäten sind normalisiert, behalten wegen ihres früheren Ansehens ihren Namen bei, während die Pädagogischen Hochschulen noch immer um ihre Existenz kämpfen müssen und die Phase ihrer Umgestaltung erleben. Die von allen Seiten hochgepriesene zweite Phase ist in ihrer Durchführung auf sehr viele Schwierigkeiten gestoßen. Die Maßnahmen zu ihrer Verkürzung wurden in die Wege geleitet, weil alle Seiten Desinteresse zeigten und darunter litten und auch weil sich die Regierung auf die

⁴²³ Die Regierung ist zu dieser Maßnahme gezwungen, weil die sog. „Wander-Lehrer“, d.h. die wegen der Einstellungsprüfungen von einer Schule zur anderen Schule im ganzen Land „umher wandernden“ arbeitslosen Lehrerkandidaten mit ihren andauernden Demonstrationen, zum sozialen Problem geworden sind. Im Parlament wird über dieses Problem heftig diskutiert. Laut einem Bericht des Erziehungsministeriums gibt es bis Ende 2004 ca. 30.000 arbeitslose Lehreranwärter. Am ersten Oktober 2005 veröffentlichte das Erziehungsministerium das Ergebnis der jährlichen Beurteilung; laut dessen sind 19 Lehrerbildungsprogramme als „erstklassig“, 35 davon als „zweitklassig“ und fünf als mangelhaft beurteilt. Neben dem Verbot der letzten fünf müssen eine zweitklassigen Lehrerbildungsprogramme ihre Teilnehmerzahlen um 20 % reduzieren. Vgl. dazu die Zeitungsartikel darüber in taiwanesischen Zeitungen am 1. Oktober. 2005. In: <http://tw.nws.yahoo.com/051001/15/2d193.html> 2005

Dauer so ein Modell finanziell nicht leisten kann.⁴²⁴ Die Zahlen der ausgebildeten Lehrer in Taiwan ist zehn Jahre nach der Liberalisierung bzw. Lehrerbildungsreform außer Kontrolle geraten, so dass die taiwanesishe Regierung zum ersten Mal versuchte die Qualität der Lehrerbildungsprogramme ernsthaft zu überprüfen und die Quote der Teilnehmerzahl der Lehrerbildungsprogramme zu reglementieren. Das erste Staatsexamen ist auch im Zuge dieser Neugestaltung zustande gekommen

⁴²⁴ Das Gesetz von 1994, das die Universität „zwang“, mit dem Lehrerbildungsprogramm ihre ausgebildeten angehenden Lehrer in der zweiten Phase unentgeltlich bzw. gebührenfrei zu betreuen, erwies sich als illusorisch. Diese Maßnahme verursachte nicht nur zusätzliche Unkosten für die Universität, sondern belastete die Pädagogen im Lehrerbildungsprogramm auch, weil die Regierung dazu keine finanzielle Unterstützung geleistet hat. In der Anfangsphase wird die Lehrerbildung an den allgemeinen Universitäten deswegen als notwendiges Übel verurteilt. Andererseits war der Lebensunterhaltszuschuss für die Lehrerstuden ten auf die Dauer nicht haltbar. In einem persönlichen Gespräch mit Frau Professor Fu, Bi-Jen, die damals als Mitarbeiterin des Erziehungsministeriums bei der Aufarbeitung des Gesetzes von 1994 mitwirkte und danach als Professor im Lehrerbildungszentrum der Nationalen Universität zu Taiwan arbeitete, hat sie darauf hingewiesen, dass sie von Anfang an wusste, dass dieses Gesetz später mehrmals Revisionen bedarf. Auf den Grund dafür wurde nicht näher eingegangen. Sie deutete an, dass sie selbst keine Absolventin des pädagogischen Hochschulwesens sei und zur Klärung meiner Frage sollten die Professoren im Pädagogischen Hochschulwesen aufgesucht werden. Die Hauptakteure bei der Aufarbeitung des Lehrerbildungsgesetzes bildeten hauptsächlich die Professoren, die so tief in der Struktur des 100jährigen Pädagogischen Hochschulsystems verhaftet sind.

V. Die Entwicklung der deutschen Lehrerbildung

in vergleichender Betrachtung auf die Lehrerbildung Taiwans

Im Folgenden wird auf die vergleichenden Teile dieser Arbeit eingegangen. Zuerst wird die Geschichte der deutschen Lehrerbildung beschrieben. Zentrales Anliegen dabei sind Darstellung der Entstehung der zweigliedrigen Lehrerbildung und ihr Annäherungsprozess. Danach wird die Lehrerbildung in beiden Ländern als entwicklungsgeschichtlicher Prozess vergleichend beschrieben. Auf eine umfassende Gegenüberstellung wird bewusst verzichtet. Herausgegriffen werden die wesentlichen Elemente, die zu einer allgemeinen universitären Lehrerbildung führten. Anschließend wird die universitäre Lehrerbildung in Taiwan und Deutschland auf der dargestellten Basis aus hochschulorganisatorischer und curricularer Sicht verglichen bzw. analysiert. Die These Wolfgang Mitters, die hochschulinternen und curricularen Unterschiede verschiedener Lehrämter resultierten aus ihrer „historischen Dualität“, wird dabei stets im Auge behalten. Anschließend ist die zweite Phase der Lehrerbildung in den beiden Ländern ebenfalls nach ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten zu prüfen. Zum Schluss wird die Lehrerbildung beiderseits aus verschiedenen Aspekten betrachtet.

1. Ein historischer Überblick über das Problem in Deutschland- Ungleichheit In der Lehrerbildung

Die zurzeit in Deutschland praktizierte Lehrerbildung ist keine „blitzartige Erscheinung“, sondern, wie das etablierte Bildungswesen nahezu insgesamt, ein im Laufe von Jahrhunderten gewachsenes Entwicklungsergebnis, oder besser gesagt: sie ist ein „Endprodukt“ ständiger Reformen, das im Laufe der Zeit weiterer Reformen bedarf. Die allgemein universitär- bzw. hochschulmäßige Lehrerbildung in Deutschland resultiert aus einer Reihe von Annäherungsprozessen zweier Arten von Lehrämtern, nämlich zum einen der des „höheren Lehramtes“ in Gestalt des Lehramtes für Gymnasiallehrer und anderer Lehrergruppen und zum anderen der des so genannten „niederen Lehramtes“, das die Volksschullehrerbildung -genauer die Grund- und Hauptschullehrerbildung- repräsentiert.⁴²⁵

Aufgrund dessen ist es sinnvoll, die zwei Entwicklungslinien und deren verschiedene Komponenten und Ausgangspunkte, die zur Annäherung der beiden

⁴²⁵ Ein „grundständiges“ Studium für ein „mittleres Lehramt“ an der Realschule und an der berufsbildenden Schule sowie für das Lehramt an der Sonderschule ist erst im Laufe der Zeit entstanden. Vorher bestand die Ausbildung vorwiegend in Aufbaukursen für die Volksschullehrer.

Lehrerbildungsarten führten, in ihrer historischen Dimension zu untersuchen. Dabei sollen anhand der im zeitlichen Verlauf aufgetretenen Problemlagen -sowohl organisatorischer als auch inhaltlicher Natur- die Annäherungsprozesse dieser beiden Lehrerbildungsarten in Richtung auf eine einheitliche hochschulmäßige Lehrerbildung näher dargestellt werden.⁴²⁶

1.1 Entstehung einer getrennten „Bildung“ als Ausgangspunkt

Bevor auf die Thematik einer systematisierten Lehrerbildung in Deutschland eingegangen wird, ist ein Blick auf die Entstehungsgeschichten der Gelehrtenschule und der Volksschule und ihrer jeweiligen Lehrerschaft zu werfen. Sie dienten als Voraussetzung einer systematischen Lehrerbildung und verursachten die Probleme einer (un)einheitlichen universitären Lehrerbildung bis in die moderne Zeit hinein.

1.1.1 Die „höhere“ Schule und ihre Lehrerschaft

Die mittelalterliche Dom-, Stifts- und Klosterschule und die „Gelehrtenschulen“ der Renaissance gelten als „Vorgänger“ des heutigen modernen Gymnasiums. Es ist überhaupt die Schule mit der längsten Tradition in Deutschland.⁴²⁷ Aus diesem Grund ist der Beruf des Lehrers an der „höheren Schule“ bzw. ihren Vorgängerschulen älter als der Beruf des Elementarschullehrers. Historisch gesehen sind die mittelalterliche Dom/Stifts- bzw. Klosterschule ursprünglich in erster Linie als Anstalt zur Berufsausbildung des Klerus gegründet worden.

Da die Aufgabe der Kirche im Mittelalter vorwiegend darauf abzielte, „den Menschen zu Demut, Glauben und christlicher Vollkommenheit [zu] führen und ihn zum tätigen Glied der religiös-kirchlichen Gemeinschaft [zu] machen, so dass er Bürger des Gottesreiches werden kann“⁴²⁸, war die Kirche als einzige maßgebende Bildungsmacht daran interessiert, ihre Geistlichen, die als

⁴²⁶ Ewald Terhart wies darauf hin, dass „das Konzept der Lehrer im Laufe der Geschichte in seiner sozialen Gestalt, hinsichtlich seines theoretischen Inhalts sowie mit Blick auf seine konkrete Praxis eine zunehmende **Säkularisierung**, **Versachlichung** und in gewisser Hinsicht auch **Spezialisierung** durchlaufen ist“. Vgl. Ewald TERHART: Lehrer. In: Dietrich BENNER/Jürgen OELKERS (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2004, S. 548-564, hier S. 549.

⁴²⁷ Vgl. H. WOLLENWEBER (Hrsg.): Das gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Paderborn, 1980, S. 147.

⁴²⁸ Albert REBLE: Geschichte der Pädagogik, 17. Aufl., Verlag Klett-Cotta, 1993, S. 59.

„Anwalt“ der Kirche zu sehen sind, heranzubilden. Wie zu jener Zeit die Pädagogik Teil der Theologie war, war die Schule anfangs eine kirchliche Institution.⁴²⁹

Diese Entwicklung begann mit dem Ausgang des 7. Jahrhunderts und zog sich über mehrere Jahrhunderte hin.

Den vorwiegend durch irische und angelsächsische Mönche des Benediktinerordens gegründeten Klöstern schlossen sich die Klosterschulen an. Der Unterricht in Klosterschulen war anfangs nur für den Ordensnachwuchs bestimmt, der meist ab dem siebten Lebensjahr aufgenommen wurde. Bald konnten sich die kirchlichen Schulen aber nicht mehr lediglich auf die Ausbildung ihres Nachwuchses beschränken. Die Klosterschulen gliederten sich bereits in der Anfangsphase ihrer Gründungszeit in eine *schola exterior* für Laien (Söhne des Adels) und eine *schola interior*, die nur für Kleriker vorgesehen war, d.h. sie deckten auch den Bedarf an Verwaltungsfachleuten und bildeten die sonstigen politischen Führungskräfte aus, was insbesondere unter Karl dem Großen geschah. Er bemühte sich in einer Serie kulturpolitischer Verordnungen den bis dahin noch dürftigen Bildungsstand der Kleriker als dem der einzigen Bildungsträger im Reich zu erhöhen, um so das Niveau an den nach und nach entstehenden und neu zu gründende Kloster-, Dom- und Stiftsschulen zu verbessern.⁴³⁰

Die Gelehrtenbildung als Monopol des aristokratischen Standes in Deutschland - über die Bildung des kirchlichen Nachwuchses hinaus- fand ihren Ursprung schon im Mittelalter und wirkte sich tiefgreifend auf die spätere Entwicklung der deutschen vertikalen Schulsysteme bzw. der getrennten Lehrerbildung aus.

Das Bildungsgut an diesen drei Schultypen -Kloster-, Dom- und Stiftsschule- ließ sich voneinander kaum unterscheiden. In der elementaren Stufe wurde im Laufe von drei Jahren Lesen, Schreiben und Singen gelehrt, dazu wurden Grundkenntnisse in Grammatik und Rechnen vermittelt. Auf der Mittelstufe folgten dann die sieben *artes liberales* (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiktheorie). In der Oberstufe befassten sich die Schüler mit Theologie (Exegese und Dogmatik). Da die Kirchentexte

⁴²⁹ Vgl. Ursula WALZ: Eselarbeit für Zeisigfutter- Die Geschichte des Lehrers, Verlag Athenäum, Frankfurt/M 1988, S. 20.

⁴³⁰ Vgl. Alfons DÖRSCHEL: Geschichte der Erziehung- im Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft, Erich Schmidt Verlag, 1976 S. 52 und Fritz MÄRZ: Das Mittelalter und das Christentum. In: Rainer WINKEL (Hrsg.), Pädagogische Epochen- Von der Antike bis zur Gegenwart, Verlag Schwan, 1988, S. 77.

ausschließlich in Latein verfasst waren, erfolgte der Unterricht in lateinischer Sprache -also eine Gelehrtenausbildung.⁴³¹

Die Lehrerschaft dieser Schulen bestand ausschließlich aus Geistlichen. Ihre Funktion lässt sich aber durch Folgendes unterscheiden: Während in den Klöstern bzw. Klosterschulen, die sich zum Hort der Bewahrung der antiken Wissenschaft entwickelten, Mönche als Lehrer und Forscher hohes Ansehen genossen, unterrichteten in den sonstigen Dom- und Stiftsschulen niedrige Kleriker, Kapläne oder angehende Theologen.⁴³²

Die lateinisch-literarische und damit schulisch-schriftliche Bildung in den kirchlichen Schulen fand in der Blütezeit des Hochmittelalters ihre Fortsetzung in den neugegründeten Universitäten, ohne ihren Charakter dafür einbüßen zu müssen. Nach und nach übernahmen die Kloster-, Dom- und Stiftsschulen propädeutische Funktionen in Hinsicht auf die universitären Studien: In den mittelalterlichen Universitäten mussten alle Studenten zuerst eine Durchgangsfakultät durchlaufen, bevor sie in eine der drei oberen Berufsfakultäten eintreten konnten. Diese Durchgangsfakultät war mit dem Grundstudium in septem artes liberales verbunden, die seit Gründung der Kloster-, Dom- und Stiftsschulen in den Schulplänen verankert waren.

Die Gelehrtenbildung der lateinisch-klerikalen Schule als Vorbereitung des Universitätsstudiums blieb trotz einer Reihe von Veränderungen durch die Reformation und anderer Reformen bis in die Neuzeit hinein erhalten.⁴³³

Die gleiche Entwicklung nahm die „Artistenfakultät“ als Durchgangsfakultät bis zur Zeit Wilhelm von Humboldts, in der sie von ihm zur gleichberechtigten „Philosophischen Fakultät“ -ergänzend zu den drei bisherigen Berufsfakultäten- erhoben wurde.

Analog dazu ist die Lehrerschaft der „höheren Schule“ bis zur zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts Privileg der Geistlichen geblieben.⁴³⁴

⁴³¹ Vgl. Fritz MÄRZ, in: Rainer WINKEL (Hrsg.), 1988 S.77, DÖRSCHEL, 1976 S. 62 und Herwig BLANKERTZ: Die Geschichte der Pädagogik- von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Verlag Bücher der Pandora, 1992, S. 14f.

⁴³² Vgl. WALZ, 1988, S. 20.

⁴³³ Vgl. Fritz BLÄTTNER: Das Gymnasium, Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1960, S.30 ff., Alfons DÖRSCHEL, 1976 S. 63 und Herwig BLANKERTZ, 1992, S. 14f.

⁴³⁴ Vgl. Rudolf W. KECK, in: J. G. von HOHENZOLLERN/M. LIEDTKE (Hrsg.), 1989, S. 195-214, hier S. 200. Aus anderen Quellen wissen wir, dass der Schuldienst andererseits auch als „Rückzugsort abgefallener bzw. gescheiterter Theologen“ diente.

1.1.2 Bildung des Volks und seine Lehrerschaft

Obwohl die Kloster- Dom- und Stiftsschulen das ganze Mittelalter hindurch das Rückgrat des Schulwesens bildeten, wurde das Schulmonopol der Kirche bereits seit dem 13. Jahrhundert gebrochen.⁴³⁵

Der Charakter der kirchlichen Schule wurde mit dem Aufblühen der Städte vom staatseigenen Schulwesen übernommen, das für gut situierte bürgerliche Kreise gegründet wurde. Die Stadtschule, Zeuge der wachsenden Bedeutung der Städte, bildete den Ausgangspunkt des weltlichen Schulwesens. Zugleich ist sie der Vorläufer der städtischen Lateinschule des 16. Jahrhunderts. Der Unterrichtsbetrieb unterschied sich kaum von den kirchlichen Schulen. Oft verzichteten die Stadtschulen auf den „höheren“ Unterricht, der speziell für die Klerikerausbildung bestimmt war. Die Einstellung von Lehrern, die Schulaufsicht sowie der Erlass von Schulordnungen solcher Stadtschulen oblagen dem jeweiligen Stadtrat.⁴³⁶

Neben dieser Art von lateinischen Stadtschulen sind bis zum 14. Jh. in größeren Handelsstädten auch bereits Schreib-, Lese- und Buchhaltungsschulen entstanden- zunächst auf private Initiative hin und später auch als städtische Gründungen. Diese Schulen wurden in der als Geschäfts- und Urkundensprache eingeführten Muttersprache unterrichtet. Zu den Schulen mit lateinisch-klerikaler Orientierung (Stadt-, Dom-, Stifts- und Klosterschulen) wurde der Lehrinhalt in diesen Schulen nach den besonderen ergänzenden Anforderungen des jeweiligen Berufs festgelegt, also Lesen, Schreiben und Rechnen mit dem arabischen Zahlensystem. Trotz ihres bescheidenen Niveaus haben diese Schulen zweifellos zu der Verbreitung der "Schriftlichkeit" in Wirtschaftskreisen viel beigetragen.⁴³⁷

Den Unterricht sowohl in den deutschen Schulen als auch in den Lateinschulen übernahmen häufig schlecht bezahlte von Ort zu Ort ziehende Scholaren und Studenten, die ihr Studium abgebrochen hatten. Deshalb wurde immer wieder die mangelhafte Qualifikation dieser „Schulmeister“ beklagt.⁴³⁸

⁴³⁵ Vgl. REBLE, 1993, S. 59 f. und WALZ, 1988 S. 24f.

⁴³⁶ Vgl. Fritz BLÄTTNER: Geschichte der Pädagogik, Verlag Quelle und Meyer, Heidelberg 1973, S. 41 und Fritz MÄRZ, in: Rainer WINKEL (Hrsg.), 1988, S. 79f.

⁴³⁷ Vgl. DÖRSCHEL, 1976, S. 63 und BLANKERTZ, 1992, S. 259.

Albert Reble weist darauf hin: „Diese Deutschen Schulen sind, zusammen mit dem elementaren Unterricht auf der Unterstufe der Lateinschule und mit einem im Mittelalter wenigstens in Ansätzen vorhandenen rein katechetischen Laienunterricht, die ältesten Wurzeln der späteren deutschen Volksschule“. Dazu Albert REBLE, 1993, S. 62.

⁴³⁸ Rudolf ENDRES: Ausbildung und gesellschaftliche Stellung der Schreib- und Rechenmeister in den fränkischen Reichsstädten. In: J. G. von HOHENZOLLERN & M. LIEDTKE (Hrsg.), 1989, S. 144 - 159, hier S. 147.

Andere Quellen belegen, dass bis in das Spätmittelalter hinein viele Handwerker im Nebenerwerb oder ehemalige Handwerker als Schreib- und Rechenmeister in den deutschen Schulen tätig waren. Parallel dazu nahm zur selben Zeit die Ausbildung zu Schreib- und Rechenmeistern im Lehrlingsverhältnis ihren Anfang.⁴³⁹

Die Verbreitung der Lese- und Schreibkunst sowie die Entstehung der Lehrerschaft- vor allem in den breiten Bevölkerungsschichten- liegt neben dem Aspekt einer berufs-praktischen Notwendigkeit in der Person Martin Luthers und ihrer revolutionären Handlungen begründet.

Mit der Entwicklung und Verbreitung des Buchdrucks, den Johann Gutenberg im Jahre 1445 erfunden hatte, wurden Martin Luthers revolutionäre Ideen überall in Deutschland verbreitet. Er ist eine der ersten großen Persönlichkeiten, die sich um die Erziehung bemühten. Dazu forderte er ein obligatorisches Schulsystem für alle Jungen und Mädchen mit der Begründung, dass jeder über die Fähigkeit verfügen sollte, die Bibel eigenständig zu lesen und sein Alltagsleben als Arbeiter, Familienoberhaupt und Bürger selbst zu meistern. Die Reformation hat dem Gedanken der Bildung des Volkes durch die Schule einen starken Auftrieb gegeben. Luthers Proklamation bewirkte in Deutschland letztlich die Ansicht, dass eine möglichst breite Bevölkerungsschicht lese- und schreibkundig sein sollte.⁴⁴⁰

Um den Bedarf an Lehrern so schnell wie möglich zu decken, vor allem auf dem Lande, wo es keinen schreibkundigen Handwerker gab, wurde der mit niederen Arbeiten rund um die Kirche beauftragte Küster oder Mesner zum Lehrer bestellt, nicht zuletzt, weil überall Kirchen vorhanden waren.⁴⁴¹

Der Gedanke der Bildung breiter Schichten des Volkes fand vor allem seit Comenius weit reichende Anerkennung, indem dieser die Auffassung vertrat, dass der Mensch ein zu erziehendes Wesen sei und dass jeder die Chance haben solle, gebildet zu werden –unabhängig von Abstammung oder Sozialschichtzugehörigkeit.

442

Die Idee einer allgemeinen Volksbildung wurde währenddessen von einer Reihe deutscher Landesfürsten aufgegriffen. Der absolute Staat versuchte, durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und

⁴³⁹ Vgl. ebenda, S. 148.

⁴⁴⁰ Vgl. Günter Rudolf SCHMIDT: Reformation und Gegenreformation. In: Rainer WINKEL (Hrsg.), Pädagogische Epochen- Von der Antike bis zur Gegenwart, Verlag Schwan, 1988, S. 93 ff.

⁴⁴¹ Vgl. Rudolf REISER: Lehrergeschichte(n), Verlag Ehrenwirth, 1984 München, S. 20f.

⁴⁴² Vgl. Günter Rudolf SCHMIDT, in: Rainer WINKEL (Hrsg.), 1988, S. 113f.

-nicht zuletzt auch die Sittlichkeit- seines Volkes weiterhin zu stärken.⁴⁴³ Das erste Gesetz für die Zwangsschulpflicht wurde 1619 in Weimar verabschiedet. Im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts gab es überall in Deutschland Grundschulgründungen und die Einführung einer Zwangsschulpflicht.⁴⁴⁴

Repräsentativ für diese Bemühungen war Herzog Ernst II. von Gotha, der zahlreiche Schulen gründete und verbesserte. Per Dekret versuchte er auch, das schulische Curriculum zu erweitern, indem er einen für das spätere Leben der Kinder nützlichen Unterricht in die Schule integrierte, was in der deutschen Bildungsgeschichte als "Gothaesche Methodis" mit dem Anfang der Realien in der Volksschule zu verstehen ist.⁴⁴⁵

Herzog Ernst II. von Gotha musste aber aufgrund vieler Misserfolge gegen Ende seines Lebens erkennen, dass die Erreichung besserer Schulen nur mit Hilfe besserer, d.h. besser ausgebildeter Lehrer möglich war. Vor diesem Hintergrund war er der erste in Deutschland, der auf den Gedanken kam, eine besondere Schule zur Vorbildung der Schullehrer zu gründen. Diese Idee, zu deren Realisierung er seinen Nachfolger testamentarisch verpflichtete, wurde erst ein volles Jahrhundert später von seinem Urenkel durch Gründung eines „Seminars“ in Gotha verwirklicht.⁴⁴⁶

1.1.3 Fazit

Zusammenfassend lässt sich auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen folgende Aussage bezüglich der Entwicklung des Schulwesens und dessen Lehrerschaft seit dem Mittelalter bis um die Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert machen: Die Grundlinien für die spätere Ausbildung eines dualistischen Schulwesens in Deutschland wurden bereits in diesem frühen Zeitraum festgelegt. Bereits in der Gründungsphase der Schule in Deutschland standen sich die lateinisch-literarische und damit schulisch-schriftliche Bildung einschließlich ihrer theologisch gebildeten Lehrerschaft und die beruflich notwendige Kenntnisse vermittelnde Bildung mit ihren handwerklich ausgerichteten bzw. praxisnahen

⁴⁴³ Vgl. Hermann SÜDHOF: Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland- Entwicklung- Aufbau-Arbeit, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main 1936. In: Udo MÜLLGES (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der Berufsschule, Akademische Verlagsgesellschaft, 1970, S. 17-27, hier S. 19.

⁴⁴⁴ Vgl. DÖRSCHEL, 1976, S. 89.

⁴⁴⁵ Vgl. F. NÜCHTER: Geschichtliche Entwicklung der Lehrerbildung, herausgegeben vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverein, Hessel-Verlag, 1955, S. 5.

⁴⁴⁶ Vgl. ebenda, S. 5.

Lerninhalten und Lernformen gegenüber. Aufgrund dieses historisch bedingten Dualismus erscheint die Entwicklung einer getrennten Lehrerausbildung als unvermeidlich, was im nachfolgenden Abschnitt näher verdeutlicht werden soll.

1.2 Die Entstehung der getrennten regulären Lehrerbildung

Die planmäßige Lehrerbildung und die Festlegung der Lehrerbildungsformen begannen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Lehrtätigkeit entwickelte während dieser Zeitspanne zu einem hauptamtlichen Beruf mit bestimmten Eingangsvoraussetzungen und Qualifikationen, die in einer vom Staat geregelten Ausbildung erworben werden mussten. Es handelte sich in erster Linie um Form und Genese der Ausbildungsstandards, wobei diese Phase bis zum Ende des ersten Weltkrieges, d.h. bis zum Beginn des Akademisierungsprozesses der Volksschullehrerbildung anzusetzen ist.⁴⁴⁷

Unter Berücksichtigung der historisch bedingten Faktoren, der getrennten lateinischen Gelehrtenbildung und der deutschen Volksbildung, sind die Entwicklungslinien zugleich getrennt verlaufen in den Formen der Ausbildung für das höhere Lehramt und der Ausbildung für das niedere Lehramt.⁴⁴⁸

1.2.1 Die Entstehung bzw. Entwicklung „des höheren Lehramtes“

Das Monopol für den angehenden Theologen Lehrtätigkeit an den höheren Schulen als Übergangsberuf auszuüben, was seit dem Mittelalter die Regel war, fand schließlich seit der Mitte des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Herausbildung einer pädagogischen Disziplin innerhalb der Theologie, der Katechetik im Rahmen der Theologenausbildung, an der Universität ihre Institutionalisierung. Die pädagogischen oder katechetischen Seminare, die sich im Rahmen der Theologieausbildung in Aufklärungsuniversitäten wie Halle, Göttingen oder Jena gebildet hatten, waren für eine spezifische Zurüstung des pädagogischen Durchgangsammtes bestimmt. Dieses Durchgangskonzept für angehende Theologen

⁴⁴⁷ Vgl. Rainer BÖLLING: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer- Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1983.

⁴⁴⁸ Rudolf Keck spricht von „einer dichotomen und segmentierten Epochalisierung“ der Lehrerbildung, die durch diese „bipolare Bildungsstruktur erzeugt wurde. Mit „Segmenten“ sind von ihm „Einschnitte institutioneller, curricularer, qualitativ bedingter Art, die sich verzahnen“ definiert. Vgl. dazu Rudolf W. KECK. In: J. G. von HOHENZOLLEN/M. LIEDTKE (Hrsg.), 195-214, hier S. 199.

dauerte aber nur so lange, bis die Erneuerung der Lehrerbildung eingeleitet wurde.⁴⁴⁹

Mit der Gründung eines selbständigen pädagogischen Seminars wurde an der Universität Halle zum ersten Mal von Ernst Christian Trapp, der zugleich der Inhaber der ersten neu geschaffenen ordentlichen Professur für Pädagogik und auch Leiter der Universitätsübungsschule war, versucht, die pädagogisch-theoretischen Studien und die praktische Ausbildung von angehenden Lehrern universitär zu stabilisieren. Der Plan scheiterte aber mit Trapps vorzeitigem Ausscheiden aus der Universität Halle.⁴⁵⁰

Im Unterschied zu dem am aufklärerischen Volksbildungsprogramm orientierten Konzept der philanthropischen Lehrerausbildung, die Trapp vertrat, beschränkte sein Nachfolger, der Neuhumanist und einer der Begründer der Klassischen Philologie Friedrich August Wolf, die Lehrerbildung in Halle auf den Philologenstand. Im Mittelpunkt stand die Bildung angehender „gelehrter Schulmänner“, der Gymnasialprofessoren. Das pädagogische Seminar an der Universität Halle, das unter Trapp gegenüber dem theologischen Seminar an Selbständigkeit gewinnen konnte wurde zum Philologischen Seminar umgewandelt. Ähnliches hat sich in Göttingen, Jena, Heidelberg und anderen Universitäten zugetragen. Die pädagogisch -katechetischen Seminare wurden am Beginn des 19. Jahrhunderts zugunsten der sich etablierenden philologischen Seminare aufgegeben. An die Stelle der geistlich-kirchlichen Lehrerbildung trat die aufklärerisch-humanistische und damit die „verstaatlichte“ Lehrerbildung.⁴⁵¹

Das philologische Konzept erlangte in Preußen seinen Sieg erst im Jahre 1810 mit der Einrichtung einer philosophischen Fakultät an der neugegründeten Berliner Universität und der Einführung des Humboldtschen „Examen pro facultate docendi“, während ein Jahr zuvor (1809) in Bayern eine spezifische wissenschaftliche Prüfung für „das Lehramt an Studienanstalten“ erstmals schon eingerichtet worden war. Laut Aussage von Hans-Jürgen Apel gehörte diese Reform zu einer Reihe von Reformen des Bildungswesens und der Lehrerbildung

⁴⁴⁹ Vgl. Rudolf W. KECK: Historische Konzepte der Lehrerausbildung und Desiderate ihrer Forschung. In: Zeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 60. 1984, S.161 - 189, hier S.172 und Rudolf W. KECK, in: J. G. von HOHENZOLLERN/M. LIEDTKE (Hrsg.), 1989, S.200f.

⁴⁵⁰ Albert REBLE, 1993, S. 168 und Rudolf W. KECK, 1984, S.173 und Rudolf W. KECK. In: J. G. von HOHENZOLLERN/M. LIEDTKE (Hrsg.), 1987, S. 201 f.

⁴⁵¹ Vgl. Rudolf W. KECK, in: J. G. von HOHENZOLLERN/M. LIEDTKE (Hrsg.), 1989, S. 200, Albert REBLE, 1993, S. 172 und Ulrich HERRMANN: Die Pädagogik der Philanthropen. In: Hans SCHEUERL (Hrsg.), Klassiker der Pädagogik, Verlag C.H. Beck, München, 1991, S. 135-158, hier S. 153.

in beiden Ländern, Das Ziel einer langfristigen Durchsetzung eines am Leistungsprinzip orientierten höheren Schulsystems wurde dabei verfolgt.⁴⁵²

Auf der Grundlage der neuhumanistischen Ideen der Persönlichkeitsbildung in Auseinandersetzung mit der Wissenschaft wurde das wissenschaftliche Fachstudium zum Schwerpunkt dieser Lehrerbildung. Das Ausbildungsziel dieses Konzepts ist der „gebildete“ „Allround-Gymnasiallehrer“, der in der philosophischen Fakultät ein Studium Generale absolvierte und darauf aufbauend Fachstudien in einem der Unterrichtshauptbereiche des Gymnasiums studierte.⁴⁵³

In diesem Sinne wurde im preußischen „Edikt wegen einzuführender allgemeiner Prüfung der Schulamts-Kandidaten“ von 1810 nur die Überprüfung philologischer, historischer und mathematischer Kenntnisse vorgenommen, in ähnlicher Weise waren laut der bayerischen Vorschrift (1809) die Kenntnis der alten Sprachen und alle „zu dem Kreis der humanistischen wissenschaftlichen Bildung gehörigen Kenntnisse nachzuweisen“.⁴⁵⁴

Dieses Ausbildungskonzept erfuhr jedoch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert eine entscheidende Veränderung. Für die Gymnasiallehreausbildung begann allmählich das fachlich eingeeengte Spezialstudium mit dem Ziel, Fachlehrer auszubilden. Die erhebliche Umstrukturierung der Universität, insbesondere der philosophischen Fakultät aufgrund des Verlöschs der zentrierenden Kraft der Philosophie und der Herausbildung der speziellen Fachwissenschaften, trug dazu bei. Die Allgemeinbildung wandelte sich zu einer Art enger Fachbildung. Resultat

⁴⁵² Vgl. Hans-Jürgen APEL: Die Ausbildung zum Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert- Ein Vergleich zwischen Bayern und Preußen. In: J. G. von HOHENZOLLERN/M. LIEDTKE (Hrsg.), Schreiber, Magister, Lehrer- Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes, Verlag Julius Klinkhardt, 1989, S. 291-306, hier 294 ff. Apel verwies auf die Niederlage Preußens 1806 und die danach eingeführten Reformserien in verschiedener Hinsicht.

⁴⁵³ Laut Albert Rebles erfolgt dieses Ausbildungsmodell durch vier Ausprägungen:

1. Gymnasium mit einem geschlossenen Bildungskanon
 2. die Wissenschaften der Philosophischen Fakultät noch als Bildungswissenschaften.
 3. die Philosophie und die klassische Philologie noch mit einer unangefochten zentralen Stellung der damaligen Wissenschaftssituation
 4. Studiengang für das höhere Lehramt ohne entsprechende spezielle pädagogische Theorie
- Vgl. Albert REBLE: Was fordert die Schule von der Erziehungswissenschaft in der Lehrerausbildung? Betrachtungen zur geschichtlichen Entwicklung und zur Gegenwartslage. In: Helmut HEIM/Heinz-Jürgen IPFLING (Hrsg.), Pädagogik in geschichtlicher Erfahrung und gegenwärtiger Verantwortung, 1986, S. 51-88.

⁴⁵⁴ Bayerische Prüfungsordnung von 1809, zitiert in: Rainer BÖLLING, 1983; S. 28 und vgl. Hans-Jürgen APEL: Die Ausbildung zum Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert- ein Vergleich zwischen Bayern und Preußen. In: J. G. von HOHENZOLLERN/M. LIEDTKE (Hrsg.), 1989, S. 291-306, hier S.295.

war die wachsende Ausprägung des Fachspezialistentums und des Fachegoismus in der universitären Lehrerbildung.⁴⁵⁵

Vor diesem Hintergrund verfügte die bayerische Ordnung von 1873, dass die Prüfungskandidaten nach Fachgebieten, d.h. in drei verschiedenen Lehrämtern, geprüft werden sollten, und zwar in historisch-philosophischen Fächern, in neuen Sprachen, und in Mathematik und Physik.⁴⁵⁶ Der Tendenz zur Spezialisierung in Preußen, die ab den 30er Jahren einsetzt hatte und die von der Behörde mit Erlassen bzw. Sonderbestimmungen und verschiedenen Prüfungsordnungen mitgetragen wurde, trug die Verordnung von 1866 Rechnung. Das Gymnasiallehramt gliederte sich laut dieser Verordnung in vier fachliche Schwerpunkte, den philologisch-historischen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie die Schwerpunkte Religion und Hebräisch und der neu dazu gekommenen neuen Sprachen. Diese Ausdifferenzierungsprozesse für das gymnasiale Lehramt bzw. seine Verfachlichung setzten sich im Laufe der Revidierung der Verordnungen für die Lehrerbildung fort, so dass in der preußischen Verordnung von 1898 bereits 15 Fächer in genau vorgeschriebenen Fächerkombinationen genannt wurden.⁴⁵⁷

Zugleich, um die Folgeprobleme der zunehmenden Verwissenschaftlichung sowie der fachlichen Spezialisierung der Lehrämter zu lösen, ist im ausgehenden 19. Jahrhundert die Zweiphasigkeit der Berufsvorbereitung ausgebildet worden. Eine Zwischenphase zwischen Studium und Praxis erwies sich als erforderlich im Hinblick auf die wachsenden Differenzen zwischen den sich entwickelnden Fachwissenschaften und dem Schulfach. Zudem sind die Anforderungen an die Absolventen der Gymnasiallehrausbildung in der Schulpraxis immer

⁴⁵⁵ Vgl. ebenda, S. 297f. Ursprünglich hat das Philologenkonzept es zum Ziel, den für die Breite der Fächer zuständigen praktischen Schulmann auszubilden. Mit der Spezialisierung bzw. Konzentration des Studiums auf zwei Fächer ist dieses Konzept nicht mehr haltbar. Der fachwissenschaftlich gebildete Gelehrte als Ausbildungsziel ist ein Entwicklungsergebnis der späteren Spezialisierungstendenz der philosophischen Fakultät.

⁴⁵⁶ In derselben Verordnung wird andererseits diese Fächerspezialisierung der Lehrerbildung durch eine gemeinsame Bildungsgrundlage in Deutsch, Philosophie und Pädagogik kompensiert. Ein deutscher Aufsatz über ein philosophisches, literaturgeschichtliches oder pädagogisches Thema gehörte zum Teil der Lehramtsprüfung. Vgl. ebenda.

⁴⁵⁷ Vgl. Hartmut TITZE: III Lehrerbildung und Professionalisierung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV 1870-1918, Verlag C.H. Beck, 1991 München, S. 345-370, hier S. 346. Dabei hing diese Fächerzersplitterung in der Lehrerausbildung auch von dem Auseinanderfallen des geschlossenen Bildungskanons im höheren Schulwesen ab. Vgl. dazu Rudolf KECK: Wandlung der bayerischen höheren Schule 1860-1914. Ursachen und Folgen. In: Max LIEDTKE u.a. (Hrsg.) Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung, Bad Heilbrunn 1983, 213 ff.

beträchtlicher geworden. In dieser Zwischenphase konnte die Berufsfähigkeit der Kandidaten weitergebildet und geprüft werden.⁴⁵⁸

Wie die erste Phase der universitären Gymnasiallehrerausbildung sich von Region zu Region unterschiedlich entwickelte, verliefen auch die Einführung und Entwicklung der zweiten Phase in ganz Deutschland ungleichmäßig. In Württemberg wurde z.B. 1898 eine zweite Dienstprüfung in Philosophie und Pädagogik nach der Ableistung eines Vorbereitungsjahres eingeführt. In Bayern wurde die im Jahr 1895 festgelegte einjährige pädagogische Berufsvorbereitung durch eine 1912 eingeführte zweite Prüfung ergänzt. In Preußen, wo bereits in Jahre 1826 ein Probejahr eingeführt aber aufgrund des Lehrermangels kaum durchgesetzt wurde, wurde 1890 -angesichts des zu dieser Zeit herrschenden Überangebots an Lehramtsbewerben und der Entlassungen auf dem Arbeitsmarkt- ein dem Probejahr vorgeschaltetes Seminarjahr ins Leben gerufen. Um die Fachstudien-Spezialisierung mit einer Trennung in eine erste wissenschaftliche und eine zweite praktische Prüfung aufzufangen, wie es in Bayern und Württemberg bereits geschah, wurde schließlich von Preußen in der Ordnung von 1917 festgeschrieben. Ab diesem Zeitpunkt ist eine einheitliche Prüfung für das höhere Lehramt in Deutschland festzustellen. Somit vollendete sich die Ausbildung der Gymnasiallehrer mit ihrer Zweiphasigkeit einschließlich ihrer zweimaligen Staatsprüfungen bzw. Kontrolle durch den Staat.⁴⁵⁹

1.2.2 Die Entstehung bzw. Entwicklung „des niederen Lehramtes“

Die ersten praktischen Schritte zur Anstaltsgründung, die die Ausbildung zur Lehrtätigkeit zum Ziel hatten, wurden von Pietisten geleistet. Sie haben zur Entstehung einer systematischen Volksschullehrerbildung entscheidend beigetragen.⁴⁶⁰

Ihre Hauptfigur August Hermann Francke, als Pfarrer und Professor an der neuen Universität Halle, gab dafür ein prägnantes Beispiel. Aus der Überzeugung, dass

⁴⁵⁸ Vgl. Wolfgang HOMFELD: Theorie und Praxis der Lehrerbildung, Beltz Verlag, 1978, S. 36.

⁴⁵⁹ Vgl. Joseph DOLCH: Zur Geschichte des Pädagogiums der Gymnasiallehrer im 19. Jh. In: Zeitschrift für Pädagogik 1963, S. 20-24, Joseph DOLCH: Psychologie und Soziologie der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft, S. 237-253, Rudolf W. KECK. In: J. G. von HOHENZOLLERN/M. LIEDTKE (Hrsg.), 1989, S. 201f. und Rainer BÖLLING, 1983, S. 28 ff. u.a. Es wird immer darauf hingewiesen, dass die Idee eines Probejahrs in Preußen anfangs der 20er Jahre als Urform der zweiten Phase zu verstehen ist. Es ist formell geregelt, bevor das Problem der Versachlichung bzw. Spezialisierung in der Philologenausbildung entstand ist, weil der Staat auf dieser Weise den Oberlehrer zum staatstreuen Beamten ausbilden wollte.

⁴⁶⁰ Vgl. F. NÜCHTER, 1955, S. 5 f.

sich persönliche Frömmigkeit im praktischen Handeln täglich bewähren müsse, ist unter seiner Leitung bzw. von dessen Anhängern innerhalb von Jahrzehnten ein differenziertes System von verschiedenen Schulen, Armenschulen, Heimen und Wirtschaftseinrichtungen entstanden. Das Lehrerseminar entstand in Halle zuallererst in Verbindung mit der Gründung von Waisenhäusern und mit dem dort angliederten „Seminarium praeceptorum“ von 1669, schließlich dem „Seminarium selectum“ von 1707 und dem „Institut der Preparandi“ 1717.⁴⁶¹

Über die anfänglich an die Weisenhäuser geknüpften Konzepte hinaus sind im Laufe der Zeit mehr Variationen entstanden. Die eine Variante des Seminars entwickelte sich in Verbindung mit der Gründung bzw. Stiftung von Armen- und Freischulen relativ selbständig, beispielsweise das erste städtische Lehrerseminar von Hannover im Jahre 1751. Die andere Variante lässt sich durch eine seminaristische Einrichtung in Verbindung mit bestehenden Gymnasien oder Realschulen kennzeichnen, meistens in Form eines Zusatzunterrichts in Pädagogik, Katechetik und Musik für die mittleren Gymnasialklassen, und zwar für ärmere Schüler.

Ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhundert bildete sich eine Reihe zunehmend verselbständigender Seminare heraus, zuerst vorwiegend im protestantischen Norddeutschland. Mit dem Konzept der Normalkurse wurden begabte Schüler aus „deutschen Musterschulen“ herangezogen und als Hilfslehrer eingesetzt. Sie waren aber verpflichtet, drei bis sechs Monate an Fortbildungskursen, Normalkursen genannt, teilzunehmen. Dieses Lehrerseminar-Konzept fand besonders unter Leitung des königlichen Beauftragen Johan Ignaz von Felbiger seine maßgebliche Fortführung und mit seiner späteren Berufung nach Österreich sogar große Verbreitung im ganzen süddeutschen katholischen Raum.

Darüber hinaus blieb in Rückzugsgebieten das traditionelle und zunftmäßige Meister-Lehrer-Ausbildungsmodell bestehen. Zwei größere Regionen waren davon geprägt, nämlich das protestantisch-süddeutsche Franken und Württemberg und Ostfriesland⁴⁶².

Im Unterschied zu dieser Phase bis 1800 -von Rufdorf Keck Epoche der seminaristischen Profilfindung genannt- bezeichnet dieser die zweite Phase von 1800 bis 1870 als Periode der Entwicklung des regionalen Ausbaus und der

⁴⁶¹ Vgl. Albert REBLE, 1993, S. 133.

⁴⁶² Vgl. Rudolf W. KECK, 1989, S. 205f. und Albert REBLE, 1993, S. 172f.

zunehmenden Absicherung.⁴⁶³ Beispielhaft ist der Erfolg Preußens, wo der Weg zum allgemeinen einheitlichen Lehrerseminar eingeleitet wurde. Das Land Preußen hatte versucht, im Zug der staatlichen Reformen nach der Niederlage gegen Napoleon die Seminaridee energisch voranzutreiben.

Pestalozzi, der vor dem Reformbeginn sehr bekannt war und der seit Mitte der 80er Jahre des 18. Jahrhunderts überall hohes Ansehen genossen hatte, war geistiger Mentor dieser Bemühung.

Der Pestalozzianer Karl August Zeller, der aus Süddeutschland stammte und in der Schweiz tätig war, wurde im Jahre 1809 nach Königsberg berufen, um in Preußen das Schulwesen neu zu organisieren und die Lehrerbildung im großen Stil zu erneuern.

Das Erfolg war groß: Im Jahre 1806 besaß Preußen erst 11 Seminare; in den nächsten drei Jahrzehnten hat sich ihre Zahl vervierfacht. In ähnlicher Weise versuchten die anderen deutschen Staaten auch in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die Seminausbildung für Volksschullehrer aufzubauen. Beispielweise wurde in Bayern und Baden 1824 bzw. 1826 festgelegt, dass nur noch Seminarabsolventen als Lehrer eingestellt werden sollten. In Sachsen wurde seit der Schulgesetzgebung von 1835 die Abschlussprüfung des dreijährigen Seminarlehrgangs Voraussetzung für die Anstellung.⁴⁶⁴

Im Rahmen des Lehrerseminars entwickelte sich -spätesten bis Mitte des 19. Jahrhunderts- ein Lehrfach Pädagogik, ausgelegt nach der allgemeinpädagogischen, der didaktisch-methodischen, der psychologischen und der schulkundlichen Seite, wobei die methodisch-praktische Ausübung mit Hilfe praktischer Unterrichtsversuche in der Übungsschule praktiziert wurde. Dieser Ansatz wurde in Preußen dennoch nach 1854 durch die berüchtigten Stiehlschen Regulative reduziert. Dementsprechend wurden z.B. Pädagogik, Methodik, Didaktik, Anthropologie und Psychologie durch das Fach Schulkunde in wöchentlich zwei Stunden ersetzt. Ins Zentrum der Ausbildung rückten der Religionsunterricht und der ebenfalls kirchlichen Zwecken dienende Musikunterricht. Dem Beispiel Preußens folgend

⁴⁶³ Ansätze für universitäre Seminare für die Ausbildung aller Lehrer gab es bereits Ende des 18. Jahrhunderts an den Universitäten Kiel, Greifswald und Breslau, sie blieben aber folgenlos, weil die von Preußen ausgehende seminarische Lösung sich durchsetzte. Vgl. dazu, Jürgen OELKERS: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: D. HÄNSEL/L. HUBER: Lehrerbildung neu denken und gestalten, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1996, S. 39-54, hier S. 41.

⁴⁶⁴ Vgl. Rainer BÖLLING, 1983, S. 57 ff.

wurden in anderen deutschen Staaten, nämlich in Bayern und Württemberg, auch ähnliche Bestimmungen von der Regierung verordnet.⁴⁶⁵

Nach der Reichsgründung erlebte die Volksschullehrerausbildung wieder einen Schub in einer, wie sie Keck benannte, Phase der „Systembildung“. Mit Hilfe von den allgemeinen Bestimmungen von 1872 wurde die Lehrerbildung in Preußen auf eine anspruchvollere Grundlage gestellt. Der Lehrplan des dreijährigen Seminarkurses wurde angesichts der vermehrten Zahl der Lehrgegenstände der Volksschule im Mehrklassen-Schule-Prinzip erweitert. Das Fach „Schulkunde“ wurde durch Pädagogik und Psychologie ersetzt. Die Eignungs- bzw. Aufnahmeprüfung wurde ebenso festgelegt. Ab den 80er Jahren wurden in Folge erheblicher Investitionen seit den 70er Jahren das Ausbildungsniveau der Lehrkräfte, die materielle Ausstattung der Seminare und die Vorbildung der Seminaristen verbessert. Zudem ist auch die materielle und sachliche Stellung der Volksschullehrer schrittweise verbessert worden. Von diesem Zeitpunkt an konnten die Seminare das Land mit gut ausgebildeten Lehrern flächendeckend versorgen.⁴⁶⁶

Parallel dazu ist durch die Normierung der Präparanden auf drei Jahre in Preußen und in Sachsen am Anfang des 20. Jahrhunderts eine sechsjährige Ausbildung der Volksschullehrer vollendet worden. In Sachsen wurde die Ausbildung der Volksschullehrer im Jahre 1914 außerdem auf sieben Jahre verlängert. Die qualifizierten Volksschullehrer mit mehrjährigen Erfahrungen konnten auch dort durch ein Universitätsstudium die Lehrbefähigung an höheren Mädchenschulen und Seminaren sowie die Möglichkeit zum Aufstieg in die Schulaufsicht erlangen. Auch in anderen deutschen Staaten bekamen vor 1918 die ausgebildeten Volksschullehrer die Hochschulzugangsberechtigung.⁴⁶⁷ Eine universitäre Lehrerausbildung für alle Lehrer, die bereits in der Revolution von 1848 von der Volksschullehrerschaft gefordert worden ist, lässt sich erst nach dem Ersten Weltkrieg in ihre frühe Phase einleiten. Ihr Vollzug sollte aber noch Jahrzehnte dauern.

⁴⁶⁵ Vgl. HOMFELD, 1978, S. 59. Wolfgang Homfeld bezeichnet die Stiehlschen Regulative als Sozialisations-Konzepte, denen so „gut wie keine Qualifikationsinteressen zugrunde liegen, sondern das politische Interesse, die Gesellschaftsmitglieder in einer bestimmten Weise -nämlich religiös und bildungsbeschränkt- zu sozialisieren“. Andererseits vertritt Rudolf Keck die These, dass aus Perspektive der Professionsprozesse die stiehlschen Regulative durch die Festlegung des zweijährigen, grundständigen Seminars als Norm auch positiv auf die Entwicklung der Lehrerbildung gewirkt haben. Vgl. Rudolf Keck, 1989.

⁴⁶⁶ Vgl. Michael SAUER: Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Preparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik, Verlag Böhlau, Köln/Wien 1989, S. 80f.

⁴⁶⁷ BÖLLING, 1983, S. 59.

1.2.3 Fazit

Während die Lehrerseminare für das niedrige Lehramt ihren Ursprung in der Missionsarbeit der Pietisten hatten, bildete sich innerhalb der Theologieausbildung an der Universität eine Art von pädagogisch-katechetischem Seminar für die angehenden Theologen. Bereits in der Anfangsphase erlebten beide Ausbildungsformen für die Lehrkräfte der Volksschule bzw. der höheren Schule eine Umwandlung. Das Lehrerseminar löste sich von seiner Urform als Ergänzung zu Waisenhäusern bzw. Armen- und Freischulen und fand als selbständige Instanz seine Verbreitung unter der Regie der öffentlichen Hand, also des Staates.⁴⁶⁸ Das pädagogische Seminar an der Universität wurde umgehend durch das so genannte Philologenkonzept ersetzt und stand schließlich unter der staatlichen Kontrolle -in Preußen bekanntlich mit der Einrichtung einer philosophischen Fakultät an der neugegründeten Berliner Universität und mit der Einführung des Humboldtschen „examen pro facultate docendi“. Über einhundert Jahre hinaus versuchte die Regierung, wenn auch in einzeln Staaten bzw. Regionen sehr unterschiedlich, die Lehrerbildung durch verschiedene Verordnungen und Gesetze zu regulieren sowie ihre Qualität bzw. Professionalität zu sichern. Dabei wurde langfristig in den Modernisierungsprozessen das Ziel der Gewinnung einer am Leistungsprinzip orientierten und dem Staat treuen und brauchbaren Lehrerschaft verfolgt. All dies hängt wiederum sehr eng von der Entwicklung der Schule ab, die im Laufe der Zeit immer mehr unter staatliche Aufsicht genommen bzw. von der Bildungspolitik gelenkt wurde.

1.3 Von der getrennten „Lehrerbildung“ zur allgemeinen universitären Lehrerbildung

Obwohl die Aufforderung zur Überführung der Volksschullehrerbildung an die Universität von der Volksschullehrerschaft bekanntlich in ihrer Erklärung im Revolutionsjahr 1848 bereits dargestellt, wurden die ersten Schritte zur Integration der getrennten Ausbildungsgänge der Lehrer, oder anders gesagt, die ersten Versuche, Volksschullehrerbildung zu akademisieren, erst in der neu gegründeten Weimarer Republik gegangen. Sie waren alle aber von kurzer Dauer und wurden

⁴⁶⁸ Die Lehrerseminare der Volksschullehrer waren von Anfang an überall konfessionell gebunden. Das geschah sogar im Prozess ihrer Akademisierung im 20. Jahrhundert bis in die 50er/60er Jahre hinein.

von dem totalitären NS-Regime rückgängig gemacht. Auf diese Erfahrungen der Weimarer Zeit wurde bei den weiteren Schritten zur Ausbildung der Volksschullehrer und deren Verwissenschaftlichung nach dem Zweiten Weltkrieg jedoch zurückgegriffen. Hier handelte es sich in erster Linie um den Ausbau der Pädagogischen Hochschule. Kurze Zeit, nachdem die Pädagogische Hochschule ihren vollständigen Status einer wissenschaftlichen Hochschule bekommen hatte, begannen dennoch ihre Eingliederungsprozesse in die Universität, die aber erst in die 70er und 80er Jahren hinein vollzogen wurden. Es begannen zugleich die Probleme der Lehrerbildung innerhalb der Universität sowie in der zweiten Phase des Vorbereitungsdienstes.

1.3.1 Die Verwissenschaftlichung der Volksschullehrerbildung

nach dem Ersten Weltkrieg und die „Angleichung“ der Lehrämter

In Folge der politischen und gesellschaftlichen Demokratisierung nach dem Ersten Weltkrieg ist die Integration der getrennten Schulformen und Ausbildungsgänge der Lehrer erneut diskutiert worden. Der Konsens dafür war, eine gemeinsame Grundschule für alle Kinder einzuführen und das Abitur als Voraussetzung für alle Lehrer zu realisieren. Im Artikel 143 Abs. 2 der Weimarer Verfassung wurde z.B. festgelegt, dass die Lehrerbildung „nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, einheitlich zu regeln“ sei.⁴⁶⁹ Trotz dieser Verankerung in der Verfassung ist die Gestaltung der Lehrerbildung -hier besonders die für die Volksschullehrer- im ganzen Reich mit verschiedenen Lehrerbildungsformen sehr unterschiedlich verlaufen.⁴⁷⁰

Bayern und Württemberg hielten trotz einiger Verbesserungen an den Präparandenanstalten und Seminaren fest, während andere Länder die Volksschullehrerbildung zu akademisieren versuchten, d.h. auf dem Abitur aufbauend zu gestalten. Z.B. verlegten zwischen 1923 und 1927 Thüringen, Sachsen, Hessen, Hamburg, Mecklenburg-Schwerin und Braunschweig die

⁴⁶⁹ Vgl. REBLE, 1993, S.321f. und Artikel 143 Abs. 2 der Weimarer Verfassung.

⁴⁷⁰ Vgl. Albert REBLE: Volksschullehrerbildung in der Weimarer Zeit. In: J. G. von HOHENZOLLEN/M. LIEDTKE (Hrsg.), 1989, S.259-290, hier S.260f. Zur Gestaltung bzw. Akademisierung der Volksschullehrerbildung in der Weimarer Zeit nennt Albert Reble folgende Punkte als Hintergründe: 1. die rechtlich-politische Grundlage, 2. die Volksschullehrerbewegung, 3. die reformpädagogische Bewegung, 4. die Entwicklung der pädagogischen Theorie und 5. schließlich die neue demokratische Grundordnung, die eine tiefgreifende Erneuerung durch Erziehungsmaßnahmen benötigt. Ein reichseinheitliches Lehrerbildungsgesetz ist aber wegen der miserablen finanziellen Lage nach dem Krieg und des Streits um Kostenbeteiligung des Reiches nicht zustande gekommen. Vgl. dazu Christoph FÜHR: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik-Darstellung und Quellen, Beltz Verlag, Berlin u.a. 1970; S. 73 ff.

Volksschullehrerbildung an die Universität und die Technische Hochschule.⁴⁷¹ In diesem Fall waren die Formen der institutionellen Einbindung der Volksschullehrerbildung an den jeweiligen Hochschulen wiederum von Land zu Land sehr unterschiedlich. Was die didaktische, die musisch-technische und die schulpraktische Ausbildung anbelangt, wurden im Grund genommen zwei Modelle innerhalb der Universität bzw. Technischen Hochschule praktiziert. In manchen Ländern, wie z.B. in Thüringen, Sachsen und Hessen, wurde die sogenannten Institutslösung favorisiert, d.h. es wurden jedes Mal für die didaktischen, die musisch-technischen und die schulpraktischen Ausbildungsanteile spezielle Pädagogische Institute aufgebaut, die mehr oder minder an die Hochschule angeschlossen wurden. Dazu wurden z.B. in Hamburg die theoretischen und praktischen Ausbildungskomponenten dem vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Seminar zugewiesen. In Braunschweig war an der TU die neu geschaffene „Abteilung für Kulturwissenschaften“, die etwa mit einer pädagogischen Fakultät zu vergleichen war, sowohl für die didaktische, musisch-technische und die schulpraktische als auch für die grundwissenschaftliche Ausbildung zuständig, wobei die letztere an den meisten Universitäten von der philosophischen Fakultät geleistet wurde. Die praktischen Anteile der Lehrerbildung an der Universität wurden fast ausnahmslos in der Versuchsschule (z.B. in Braunschweig), in der Universitätsübungsschule (z.B. Dresden) oder in der Institutsschule (z.B. in Jena), vorwiegend durch besondere Lehrkräfte, durchgeführt bzw. erprobt. Durch die Doppelbelegschaft der Dozenten sowohl in der Versuchsschule als auch im pädagogischen Institut wurde die pädagogische Theorie mit der praktischen Lehrerbildung verbunden.⁴⁷²

Die grundwissenschaftliche Ausbildung an der philosophischen Fakultät war insgesamt sehr breit angelegt, so dass man „wohl von einer hervorstechenden geistigen Weiträumigkeit der Ausbildung sprechen kann“. Andererseits hing

⁴⁷¹ Vgl. Helmut KITTEL: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932, Berlin 1957, S. 285 ff, vor allem seine Beschreibung des außerpreußischen Lehrbildungswesens sowie G. RAEDERSCHIED: Lehrerbildung. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. II, S. 186-192, Verlag Herder & Co. GmbH., 1932. In Baden wurde eine Art „Lehrerbildungsanstalten“ aufgebaut. Sie boten den Abiturienten zweijährige Kurse an. Schüler mit Primasreife mussten zuerst an einen besonderen Vorkurs teilnehmen, bevor sie die Lehrerbildungsanstalt besuchen konnten.

⁴⁷² Vgl. Albert REBLE: Volksschullehrerbildung in der Weimarer Zeit. In: in: J. G. von HOHENZOLLEN/M. LIEDTKE (Hrsg.), 1989, S.259-290, hier S. 268 ff. und Wolfgang HOMFELD, 1978, S. 85 ff.

wiederum von Hochschule zu Hochschule ab, ob den angehenden Lehrern individuelle Freiheit bei der Auswahl eingeräumt wurde.⁴⁷³

Zur wissenschaftlichen Vertiefung und ferner zu einer persönlichen Erweiterung und Bereicherung wurde an fast allen Hochschulen ein Wahlfach nach der wissenschaftlichen Seite oder nach der musisch-technischen Seite in das ganze Lehrerstudium- auch von Ort zu Ort sehr verschieden, eingeordnet.⁴⁷⁴ Insgesamt waren überall in der Lehrerbildung, sowohl in den grundwissenschaftlichen als auch in den schulpraktischen Anteilen der Geist der pädagogischen Reformbewegung und der neuen Entwicklung der Pädagogischen Theorien präsent. Das Hochschulstudium der Volksschullehrer dauerte meistens drei Jahre, in manchen Fällen, z.B. in Hessen zweieinhalbe und Mecklenburg-Schwerin zwei Jahre.⁴⁷⁵

Neben dieser „Universitätslösung“ in den nord- und mitteldeutschen Ländern waren in Preußen die Pädagogischen Akademien mit zweijähriger Bildungsdauer ebenfalls für die Akademisierung der Volksschullehrerbildung von großer Bedeutung. Sie übten auf längere Sicht eine nachhaltige Wirkung auf die Entwicklung der Lehrerbildung aus.

Konzipiert wurden die Pädagogischen Akademien bekanntlich von Eduard Spranger als eine Art „Bildner-Hochschule“, die nicht primär durch die Auseinandersetzung mit der Wissenschaft, sondern durch die Menschenbildung die Idee und das Ethos der Erziehung vermittelte, d.h. eine „seelische Haltung“ der angehenden Lehrer sollte erreicht bzw. erweckt werden, damit sie befähigt wurden, die ihnen anvertrauten Kinder nicht nur in intellektueller, sondern auch in religiöser, moralischer und künstlerischer Hinsicht zu erziehen. Die Pädagogik sollte hier nicht nur als wissenschaftliche Theorie gelehrt, sondern vor allem in der

⁴⁷³ Vgl. Albert REBLE. In: HOHENZOLLEN/M. LIEDTKE (Hrsg.), 1989, S.259-290, hier S. 270 ff.

Er führt dazu zwei Gegenbeispiele an. Die Hamburger Universität mit ihrer weitgehenden Freiheit für Lehrerstudenten und die Braunschweiger TU mit ihren Einschränkungen. Braunschweiger TU war trotz der umfangreichen Angebote in der wissenschaftlichen Grundausbildung die individuelle Wahlfreiheit recht gering und die Arbeitsbelastung der Studierenden im Gesamtstudium enorm hoch. Die Studienangebote in Braunschweig umfassten Erziehungswissenschaft, Philosophie, Psychologie, Nationalökonomie und Soziologie. Als Zusatzfächer gab es noch Schulhygiene, Schulrecht und Jugendwohlfahrt. Vgl. dazu ebenda, S. 274.

⁴⁷⁴ Vgl. ebenda, S.272 und 275. Das Wahlfachkonzept pendelte ortsabhängig bzw. wahlabhängig zwischen persönlicher schulzweckfreier Bildungsbereicherung und pädagogischer Verwendbarkeit. In Hessen gab es z.B. auf dem Lehrplan kein Wahlfach. Vielmehr sollten die Volksschulunterrichtsbereiche durch die Veranstaltungen des pädagogischen Instituts inhaltlich vertieft werden.

⁴⁷⁵ Vgl. KITTEL, 1957, S. 291 und BÖLLING, 1983, S. 111.

Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden vorgelebt und in Unterrichtsversuchen praktisch erprobt werden. Zu diesem Zweck standen das Gemeinschaftsleben und die Persönlichkeitsbildung in der von ihrer Studentenzahl her relativ kleinen, durchschaubaren Bildner-Hochschule mit ihren engen persönlichen Kontakten unter den Studierenden sowie zwischen Studenten und Dozenten im Mittelpunkt. Zudem spielten das musische Element und die gesellige Atmosphäre eine wichtige Rolle.⁴⁷⁶

In der Pädagogischen Akademie waren - zu der Grundschullehrerbildung an der sonstigen Hochschule - bei der Einführung in das Bildungsgut der Grundschule und in die Schulpraxis dieselben Dozenten tätig, so dass das unterrichtfachliche und fachdidaktische Feld nicht zu ausgesprochenen Fachstudien durchgebildet war, wobei die schulpraktische Ausbildung immer in den ausgewählten Akademieschulen praktiziert wurde. Als pädagogische Grundorientierung dienten in der Pädagogischen Akademie die Erziehungswissenschaft und ihre einschlägigen Bezugswissenschaften Philosophie, Psychologie usw. Dabei fungierten die Geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik und ihre Vertreter als die Hauptstütze sowohl in der pädagogischen Theoriebildung als auch in der Hinführung zur pädagogischen Praxis. Außerdem waren in den Grunddisziplinen alle Lehrenden, Professoren, Dozenten, sowohl als Theoretiker als auch Schulpraktiker, hauptamtliche Mitglieder des Lehrkörpers. Nur in Teildisziplinen wurden Lehraufträge an Lehrbeauftragte erteilt. Ähnlich wie bei der Lehrerbildung an der sonstigen Hochschule wurde auch ein „Wahlfach“ in den Studienplan aufgenommen. Das Studium eines Wahlfaches diente ausschließlich der persönlichen bzw. geistigen Bereicherung, und nicht als Verstärkung der fachlichen Kompetenz.⁴⁷⁷

Von 1926 bis 1930 sind in Preußen 15 Pädagogische Akademien zur Volksschullehrerbildung gegründet worden- geplant waren 26. Bereits 1932 fielen aber sieben davon als Folge der Weltwirtschaftskrise von 1929 der wachsenden finanziellen Misere zum Opfer und mussten geschlossen werden. Und unter dem NS-Regime fanden die Akademisierungsversuche der Volksschullehrerbildung der Weimarer Republik schließlich auch ihr Ende. Im Jahre 1936 wurde

⁴⁷⁶ Vgl. Helmut KITTEL, 1957. Der Lehrplan der Pädagogischen Akademie umfasste vier Gruppen von: 1. Erziehungswissenschaft und ihre Hilfswissenschaften (Philosophie, Psychologie, Schulkunde, Hygiene usw.) 2. die Einführung in das Bildungsgut der Volksschule und seine unterrechtliche Verwendung, 3. die künstlerische und technische Ausbildung und 4. ein Wahlfach.

⁴⁷⁷ Vgl. Helmut KITTEL, 1957.

reichseinheitlich die neue „Hochschule für Lehrerbildung“ mit noch zweijähriger Ausbildungsdauer gegründet, die 1941 wieder zu „Lehrerbildungsanstalten“ herabgestuft wurden, die der nationalsozialistischen Indoktrination der zukünftigen Volksschullehrer dienten.⁴⁷⁸

1.3.2 Verwissenschaftlichung und institutionelle Integration der Lehrerbildung nach dem Zweiten Weltkrieg

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg wurden Gymnasiallehrer und Volksschullehrer getrennt ausgebildet. Während die Gymnasiallehrerbildung gemäß ihrer fast ununterbrochenen Tradition an der Universität fortgesetzt und die zweite Phase im Vorbereitungsdienst abgeschlossen wurde, kämpfte die Volksschullehrerbildung in der Nachkriegszeit darum, die von Nationalsozialisten zerstörte Ausbildungsstruktur wieder herzustellen. Grund für diese alte und -zugleich neue- „Dualität“ ist die Beibehaltung des vertikalen, dreigliedrigen Schulsystems in der Bundesrepublik Deutschland, das so tief in der Bildungskultur verwurzelte und trotz der Reformvorhaben der Alliierten auch nicht zu ändern war.⁴⁷⁹

In der Volksschullehrerbildungspolitik wurde in erster Linie an das Bildner-Hochschul-Konzept der Weimarer Zeit angeknüpft bzw. an dessen Prinzipien festgehalten. Der Deutsche Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen hat z.B. im September 1955 sein „Gutachten für und Ausbildung der Lehrer an Volksschulen“ erstellt und sich für den Aufbau bzw. Ausbau der pädagogischen Hochschule ausgesprochen. Das Gutachten wies auch die Merkmale auf, die nahtlos an das Bildungsideal der Pädagogischen Akademie anschlossen⁴⁸⁰.

⁴⁷⁸ Vgl. ebenda.

⁴⁷⁹ Bezüglich der Lehrerbildung verlangte der Alliierte Kontrollrat in seinen „Grundlegenden Prinzipien für die Neugestaltung des Deutschen Bildungswesens“ folgendes: „Die Ausbildung aller Lehrer soll an den Universitäten oder in pädagogischen Instituten von Universitätsrang erfolgen.“ Zitat aus: Kontrollrats-Direktive Nr. 54, 1949, zitiert in: Hans Heinrich MANDEL, Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1789-1987, Colloquium Verlag, Berlin 1989, S. 185.

Müller-Roli weist darauf hin, dass in den westlichen Besatzungszonen die alten traditionellen föderativen Strukturen zwangsläufig reaktiviert wurden, weil der Status von Deutschland nach dem Krieg von Anfang an nicht im Klaren war. Die wieder erstarkten Länder leisteten Widerstände gegen das Reformvorhaben im Bildungswesen. Vgl. Sebastian, MÜLLER-ROLI: Lehrerbildung. In: Christoph FÜHR/Carl-Ludwig FURCK: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI/1, S. 398-411, hier S. 398 ff.

⁴⁸⁰ Der Deutsche Ausschuss für Bildungs- und Erziehungswesen: Gutachten für die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen, 1955, in Empfehlungen und Gutachten, 1953-1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1965, S. 739 ff. In diesem Gutachten sind auch die zu studierenden Inhalte dieser Hochschule in folgenden Punkten beschrieben: 1. Pädagogik als „Gegenstand der wissenschaftlichen Bemühungen der künftigen Volkslehrer“, die philosophische Besinnung und die erzieherisch bedeutsamen Probleme der Psychologie und der Soziologie einschließt. 2. Die

Ganz im Sinne dieses Gutachtens wurden in den 50er Jahre in fast allen Bundesländern eigenständige „Pädagogische Hochschulen“ aufgebaut.⁴⁸¹

Als die Studienzeit an den Pädagogischen Hochschulen in den 50er Jahren von vier auf sechs Semester verlängert wurde, verdoppelte sich dort die Studentenzahl. In den 60er Jahren verdoppelte sich die Studentenzahl noch einmal. Da deswegen der Lehrkörper vergrößert und die Disziplinen dementsprechend ausgebaut werden mussten, hatte die Pädagogische Hochschule auf das Konzept der überschaubaren bzw. menschnahen Pädagogischen Hochschule zu verzichten. Die Entwicklung zu einer „Mini-Universität“ wurde außerdem mit dem Ausbau und der Aufwertung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule und deren Wissenschaftsorientierung vorangetrieben. Gegen die „volkstümliche Bildung“ setzte sich in den 60er Jahren zunehmend die Akzeptanz neuer, wissenschaftsbezogener Bildungsinhalte in der Volksschule durch. An Stelle der Ausbildung der Allroundlehrer trat zwangsläufig die der Fächergruppenlehrer, so dass dementsprechend der Schwerpunkt der Lehrerbildung in die Fachstudien verlagert werden musste. Die Ausdifferenzierung des Studiengangs der angehenden Volksschullehrer in die Lehrämter jeweils für Grundschule und Hauptschule ist Folge dieser Entwicklung.⁴⁸²

Diese Entwicklung spiegelte sich vor alle in einem anderen Gutachten des deutschen Ausschusses für das Bildungs- und Erziehungswesen, dem „Gutachten zur Ausbildung von Lehrern“, im Jahre 1965 wider. Während das Gutachten zehn Jahre zuvor die Ausbildung der Grundschullehrer nur auf die Pädagogische Hochschule bezog, erweiterte das Gutachten im Jahre 1965 seinen Blick auf ein Universitätsstudium der Volksschullehrer und verlangte „eine Grundstruktur für die Ausbildung aller Lehrer“⁴⁸³, und zwar unter dem „Gesetz der Wissenschaft“⁴⁸⁴, so

„Erfahrung der bildenden Gehalte, aus denen die Volksschule lebt. [...] Solche Vertiefung solcher Begegnung kann und soll in einem Wahlfach vertieft werden. [...] Ein fachwissenschaftliches Studium [...] sollte aber den Studenten nicht zugemutet werden“ 3. Musisches Leben und sportliche Übung 4. Einführung in die Praxis schon während des Studium durch zahlreiche Praktika. Zitate aus: ebenda, S. 743 f.

⁴⁸¹ Das Land Hamburg, wo bereits 1945 die Ausbildung von Volks- und Realschullehrer aufgenommen wurde, bildete die einzige Ausnahme, die auf die Hamburger Tradition in der Weimarer Republik zurückzuführen ist. Vgl. dazu Helmut KITTEL, 1957.

⁴⁸² Vgl. LESCHINKY, A./ROEDER, P.M.: Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projekt-Gruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, S. 304 ff. und Albert REBLE. In: H. HEIM/H. J. IPFLING, 1986, S. 60. Albert Reble weist darauf hin, dass neben der Expansion der Studentenzahl und dem Ausbau der Hauptschule steigende Differenzierung der Erziehungswissenschaft im Zuge der „realistischen Wendung“ und schließlich der „Verwissenschaftlichung“ zur Auflösung der Pädagogischen Hochschulen führen.

⁴⁸³ Vgl. Das Gutachten zur Ausbildung von Lehrern. In: Der Deutsche Ausschuss für Bildungs- und Erziehungswesen, 1965, S. 700.

dass in einer akademischen Bildung von Lehrern „die drei Aspekte - pädagogische Bildung, fachliche Studien [...] und Einführung in die Berufspraxis- integriert werden“⁴⁸⁵ Außerdem forderte der Ausschuss die Zweiphasigkeit der Lehrerbildung für alle Lehrer, und zwar eine „erste wissenschaftliche Phase“ mit schulpraktischen Studien und „eine zweite berufspraktische Ausbildungsphase, die auf die Übernahme der Verantwortung vorbereiten soll“.

Dementsprechend sei „für jedes Lehramt [...] eine Ausbildung in einem Fachstudium und in einem erziehungswissenschaftlichen Studium erforderlich“⁴⁸⁶, wobei das erziehungswissenschaftlichen Studium und das Fachstudium bei der Ausbildung der Gymnasiallehrer einerseits und bei jener der Grund- und Hauptschullehrer andererseits unterschiedliche Funktionen haben sollten.⁴⁸⁷ Die Bedeutsamkeit dieses Gutachtens liegt darin, dass es sich einerseits an die aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen anschloss und die Entwicklungstrends aufnahm, andererseits einen weiteren Schritt zur Annäherung der bis jetzt institutionell getrennten Lehrerbildung in jeweils Grund- bzw. Hauptschullehreramt und Gymnasiumslehramt einleitete.⁴⁸⁸ Bereits im Ausgang der 50er Jahre und zu Anfang der 60er Jahre begannen die Länder Bayern und Hessen ihre Pädagogischen Hochschulen formell an Universitäten einzugliedern, die anderen drei Länder -Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und das Saarland- versuchten ab der letzten Hälfte der 60er Jahre die eigenständigen Pädagogischen Hochschulen zusammenzulegen, verbunden mit dem Recht, akademische Grade bis zur Habilitation zu verleihen. Als eine der Voraussetzungen der späteren Integration in die Universität kam es am Ende der 60er Jahre zur Entkonfessionalisierung von noch konfessionsgebundenen Pädagogischen Hochschulen.⁴⁸⁹

Der den Deutschen Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen 1965 ablösende Deutsche Bildungsrat hat die Diskussion und die Entwicklung der Lehrerbildung in den 60er Jahren weiter verfolgt und zugleich in die Zukunft gewiesen. In seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ im Jahre 1969 wurden die gemeinsamen Aufgaben für Lehrerberufe neu bestimmt, nämlich Lehren,

⁴⁸⁴ Ebenda, S. 766.

⁴⁸⁵ Ebenda, S. 770.

⁴⁸⁶ Ebenda, S. 787.

⁴⁸⁷ Ebenda, S. 780.

⁴⁸⁸ Vgl. G. GEISLER: Die Differenzierung der Erziehungswissenschaft und das Problem einer pädagogischen Fakultät. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10(1964), S. 1. ff. und Helmut KITTEL: Selbstbehauptung der Lehrerausbildung, Heidelberg 1965.

⁴⁸⁹ Vgl. H. ENDERWITZ: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung, Hannover 1974, S. 95 f. und BÖLLING, 1983, S.160.

Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. Gleichzeitig wurde die Lehrerbildung allein als „das Schlüsselproblem der Bildungsreform“ bezeichnet. In diesem Gutachten wurde parallel zum empfohlenen horizontal gegliederten Schulaufbau nur noch die Ausbildung von Stufenlehrern in „Studiengängen mit Stufenschwerpunkten“ (Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) vorgeschlagen. Dementsprechend sollten alle Lehrer gemeinsam eine integrierte Grundausbildung mit den drei Elementen Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktik- und praktische Erfahrung und Erprobung erhalten. Dabei wurde ausdrücklich das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium ins „Zentrum der Lehrerausbildung“ gestellt. Um diese Aufgabe zu erfüllen, plädierte der Deutsche Bildungsrat für die Anerkennung der Pädagogischen Hochschule als wissenschaftliche Hochschule sowie für die Universitätslösung, d.h. ihre Integration in die Universität oder ihren Ausbau an der Universität bzw. die Neugründung der Universitäten mit der Lehrerbildung als zentraler Aufgabe.⁴⁹⁰

Dementsprechend ging bis in die 70er Jahre hinein die Integration der Volksschullehrerausbildung in die Universität weiter, zuerst in selbständige Abteilungen oder Fachbereichen und schließlich durch die so genannte Fach-zu-Fach-Integration der Fachdidaktiken in die Fachbereiche bzw. in die jeweiligen Fakultäten der Universität.⁴⁹¹ Im Laufe dieser Integrationsprozesse wurden auch grundständige bzw. selbständige Ausbildungsgänge für „Zwischenlehrer“, d.h. für die Lehrer der Berufs- Sonder- und Realschulen eingerichtet, nachdem sich für diese Schulen zunächst erfahrene Volksschullehrer mit Hilfe einer Zusatzprüfung qualifizieren konnten.⁴⁹²

⁴⁹⁰ Vgl. Deutscher Bildungsrat- Empfehlung der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, 1970, S. 215 ff. Mit diesem Strukturplan ist de facto wieder ein Schritt zur „Verwissenschaftlichung des Lehrerberufes“ bzw. „Philologisierung“ der Volksschullehrerausbildung vorangetrieben worden. Die Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität scheint seitdem von den Bildungspolitikern erwünscht und unvermeidbar.

⁴⁹¹ Das Modell einer Fach-zu-Fach-Integration, das sog. nordrhein-westfälische Modell, wird von den meisten Ländern praktiziert. Ausnahmen bilden z.B. Hamburg, wo die Fachdidaktik und die Erziehungswissenschaft in einen eigenen Fachbereich integriert wurden und Frankfurt, an der eine Abteilung für Erziehungswissenschaft gegründet wurde. Vgl. dazu Wissenschaftsrat: Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrer, Berlin 2001, S. 9.

⁴⁹² Obwohl die Berufsschullehrerausbildung auch mit dieser Zeitströmung in den 60er Jahren ganz von den Hochschulen übernommen wurde, begannen ihre Akademisierungsprozesse gegenüber denen für die Volksschullehrer bereits in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts mit ihrem Einzug in die Handelshochschule, TU bzw. ins Berufspädagogische Institut (BPI). Zuvor war z.B. der Gewerbelehrer ein Aufstiegsberuf für Volksschullehrer und Praktiker. Zur Ausbildung der Berufsschullehrer und ihre Akademisierungsprozesse vgl. GEORG, Walter/KUNZE, Andreas:

Die Stufenlehrausbildung, die noch einmal im Bildungsgesamtplan im Jahre 1973 festgeschrieben wurde, setzte sich nur teilweise in einigen Ländern durch, ohne allerdings das Lehramt an Gymnasium anzufechten. Andererseits wurden wegen der Anpassung bzw. Annäherung der Ausbildung von Grund- bzw. Hauptschullehrern und von sonstigen Lehrern an die der Gymnasiallehrer Veränderungen spürbar. Während die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern u.a. eine stärkere fachliche Orientierung erhalten hat, sind in das Ausbildungskonzept des höheren Lehramts mehr erziehungswissenschaftliche Inhalte aufgenommen worden -in Form von philosophischen und pädagogischen Begleitstudien sowie Philosophicums als Prüfungsbereich, abgesehen davon, dass das Studium zweier Fächer nach wie vor dominierte. Die zweite Phase bzw. das Referendariat, das über ein hundert Jahre lang in Deutschland allein der Gymnasiallehrausbildung vorbehalten war, wurde zum ersten Mal 1967 in Hamburg und Nordrhein-Westfalen für die Volksschullehrerbildung eingeführt. Mit dem so genannten Frankenthaler Beschluss der Kultusministerkonferenz wurde 1970 das gymnasiale Ausbildungsmodell eines Vorbereitungsdienstes an Studienseminaren auf alle Lehrämter übertragen. Mit diesem Schritt ist eine der wesentlichen Differenzen zwischen höheren bzw. niedrigen Lehrämtern schließlich aufgehoben und die Schranke beseitigt worden.⁴⁹³

In den achtziger Jahren wurde die Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität wieder vorangetrieben. Seitdem sich der Ostteil Deutschlands Anfang der 90er Jahre an das Gesamtsystem der Bundesrepublik Deutschland anpasste und auch das Bildungssystem einschließlich des westdeutschen Lehrerbildungsmodells auf der Universität schrittweise einführte, besteht nur noch in Baden-Württemberg die selbständige Pädagogische Hochschule fort.

1.3.3 Fazit

Die Akademisierungsprozesse für das niedere Lehramt wurden nach dem ersten Weltkrieg eingeleitet. Die allgemeine Lehrerbildung auf der Hochschulebene ist

Sozialgeschichte der Berufserziehung- Eine Einführung, Juventa Verlag, München 1981, v.a. das 4. Kapitel, zur Professionalisierung der Berufserzieher, S. 144 ff.

⁴⁹³ Vgl. Sekretariat der KMK: Presseerklärung zu Fragen der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung vom 11.12.1970. In: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der GEW, Hannover 1974, S. 109-111 Nach diesem Zeitpunkt verlor die Reform der Lehrerbildung in Deutschland wegen der einsetzenden Lehrerarbeitslosigkeit jegliche öffentliche Aufmerksamkeit. Vgl. dazu Sebastian MÜLLER-ROLLI. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, 1998, S. 406 ff.

schon in der Weimarer Verfassung verankert worden. Zu einem reichseinheitlichen Gesetz für die Volksschullehrerausbildung ist es aber wegen des Streits zwischen den Ländern und der zentralen Regierung des Reichs in Sachen Finanzierung nicht gekommen. Im Rahmen ihrer Kulturhoheit versuchten die einzelnen Länder, ihre Volksschullehrerbildung in eigener Regie zu gestalten. In Bayern und Württemberg wurden bei einigen Verbesserungen die Präparandenanstalten und Lehrerseminare fortgesetzt. In den nord- und mitteldeutschen Ländern sowie im Stadtstaat Hamburg wurde die sogenannte „Universitätslösung“, nämlich die Übernahme der Volksschullehrerbildung durch die Universität, praktiziert, obwohl die Gestaltung der Volksschullehrerbildung auf der Universitätsebene, sowohl organisatorisch als auch inhaltlich, von Land zu Land und gar von Hochschule zu Hochschule teilweise sehr unterschiedlich verlaufen ist. Neben diesem Modell waren in Preußen die Pädagogischen Akademien ebenfalls für die Akademisierung der Volksschullehrerbildung von großer Bedeutung. Das Konzept einer Bildner-Hochschule diente seither jahrzehntenlang -die NS-Zeit ausgenommen- als Leitbild bei der Gestaltung der Volksschullehrerbildung. Seine Wirkkraft bewährte sich nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die 60er Jahre hinein durch die Wiederbelebung dieser Idee in Form einer Pädagogischen Hochschule.

Die Zweigleisigkeit sowie die „Dualität als historisches Strukturprinzip der Lehrerausbildung“⁴⁹⁴, die Jahrhunderte lang herrschte, begann aber um diese Zeit allmählich zu bröckeln, besonders mit dem „Höhepunkt“ der Pädagogischen Hochschule als voll anerkannte wissenschaftliche Hochschule mit Promotions- und Habilitationsrecht. Die mittlerweile überfüllte Pädagogische Hochschule als „Mini-Universität“ mit nur Einfachbesetzung der Lehrstühle und die zunehmende Komplexität bzw. Wissenschaftlichkeit der zu vermittelnden Unterrichtsinhalte auch in der Volksschule -ab den 60er Jahren in der Grund- und Hauptschule- veranlasste ihre Integration in die Universität. Vorbild ist seitdem das wissenschaftliche und fachliche Lehramtsstudium an der Universität mit dem anschließenden Referendariat. In diesen Umwandlungsprozess wurde auch das grundständige Lehramtsstudium für die Realschule, die Sonderschule und die berufsbildende Schule an der Universität aufgebaut. Stufenbezogene Lehrämter

⁴⁹⁴ Wolfgang MITTER: Lehrerausbildung an der Universität im Spiegel historischer und international-vergleichender Beiträge. In: Friedrich W. BUSCH/Klaus, WINTER (Hrsg.): Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung- Materialien der 5. Konferenz der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa, 1981, S. 71-96, hier zitiert aus S. 71.

sind ebenso „Produkte“ dieses Prozesses. Im Studium für das höhere Lehramt wurden die pädagogisch-philosophischen bzw. sozialwissenschaftlichen Studienelemente sowie die didaktisch-fachdidaktische Ausbildung verstärkt. Somit manifestiert sich eine allgemeine universitäre Lehrerbildung in Deutschland.

2. Lehrerbildung in vergleichender Betrachtung –

eine entwicklungshistorisch systematisch-inhaltliche Analyse

In diesem Abschnitt wird zuerst die Entwicklung in beiden Ländern aus einer entwicklungshistorischen Sicht in einer das jeweilige Gegenüber berücksichtigenden Form beschrieben. Im Anschluss daran steht die universitäre Lehrerbildung in ihrer Gestaltungsform sowie ihrer zweiten Phase im Mittelpunkt der Betrachtung. Diese Betrachtung wird einer vergleichenden Perspektive unterzogen.

2.1 Von der Dualität der Lehrerbildung

zur allgemeinen universitären Lehrerausbildung

Wenn man die Lehrerbildung in ihrer Institutionalisierungs- bzw. Entwicklungsgeschichte in Taiwan und Deutschland betrachtet, kann man vergleichsweise folgende Merkmale feststellen:

1. Es bestand auf beiden Seiten fortdauernd eine Dualität der Lehrerbildung. Während in Deutschland Volksschullehrer und Gymnasiallehrer getrennt ausgebildet wurden, fanden in Taiwan die Grundschullehrerausbildung und die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I und II ebenfalls in unterschiedlichen Ausbildungsstätten statt. In Deutschland ist dieses Phänomen auf die bildungs- bzw. standespolitische und historische Bedingtheit zurückzuführen, während in Taiwan dieses Lehrerausbildungsmodell vom Ausland übernommen wurde und auch in der traditionellen Lehrerschaft seine Wurzel zu finden war. Mit anderen Worten, diese Unterschiede resultierten aus den beiderseits völlig unterschiedlichen Bildungssystemen und der Klassifizierung der Lehrertypen und ihrer Ausbildungsgänge. In Taiwan wurden die Lehrer der Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr), *Junior High School*, zusammen mit der Sekundarstufe II (10.-12. Schuljahr), *Senior High School*, von Anfang an an der Universität ausgebildet, während die Grundschullehrerausbildung erst in den 80er Jahre auf der universitären Ebene stattfand. Sie erlebte ebenfalls mehrmals die Aufhebung des Status ihrer Ausbildungsstätte. In Deutschland war die universitäre Ausbildung

anfangs allein den zukünftigen Gymnasiallehrern vorbehalten. Die Ausbildung der Lehrer für die Mittelschule/Realschule (Schuljahr 5- bis 10) beruhte vor der Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität vorwiegend auf dem Aufbaustudium für Volksschullehrer. Die Lehrer für die Hauptschule, die aus der Oberstufe der Volksschule hervorgegangen sind und auch zur Sekundarstufe gehörten, wurden logischerweise auch von der Pädagogischen Hochschule übernommen. In Taiwan schuf man aber eine andere „Dualität“ bzgl. der Ausbildung der Lehrer: Die Lehrer für die Sekundarstufe I und II wurden zwar universitär ausgebildet, aber in bestimmten Pädagogischen Universitäten. Gemeinsam mit der Ausbildungsstätte für Grundschullehrer bildet die Pädagogische Universität ein in Taiwan jahrzehntelang fortbestehendes Pädagogisches Schul- bzw. Hochschulwesen. Diese doppelte „Dualität“ liegt einerseits in den Nachahmungs- bzw. Übernahmeprozessen direkt von Japan und indirekt vom Westen und andererseits im traditionell vom Staat mit staatlichen Mitteln eingerichteten mehrstufigen Prüfungs- bzw. Bildungssystem samt der dabei begleitenden mehrstufigen Lehrerschaft begründet.⁴⁹⁵ Darüber hinaus sahen die Nationalisten bis vor der politischen Liberalisierung Taiwans das pädagogische Hochschulwesen als ein politisches Instrument der „geistigen Verteidigung“. Das in Deutschland seit der Institutionalisierung der Lehrerbildung bestehende Selbstbildnis zwischen einem erziehenden Lehrer und einem wissensvermittelnden Fachwissenschaftler bei den Volksschullehrern und Gymnasiallehrern existierte in Taiwan auf Grund dieses verschlossenen Pädagogischen Hochschulwesens zu keiner Zeit. Im Grunde genommen scheint aber die Trennung der Lehrerausbildung in verschiedene Schulstufen allorts verbindlich, weil jede Schulstufe bzw. Schulart unterschiedliche Bildungsziele verfolgt, seien sie „volkstümlich“ bzw. grundbildend, studiumvorbereitend, handwerklich-wirtschaftlich orientiert usw. Im Gegensatz zu dem Selbstbildnis der Lehrer war das Ansehen der verschiedenen Lehrergruppe, die durch ihre verschiedene Bildungswege bzw. dazu begleitende sozialen Status, ihren Prestige- und

⁴⁹⁵ Die Japaner haben im Jahre 1886 ihre ursprünglich an das US-amerikanische Modell angelehnten Lehrerseminare nach deutschen Gedanken bzw. System modifiziert. Ziel war der dem Staat treue Lehrer. Sie schufen auch die Pädagogischen Universitäten für die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe und das Lehrerseminar. Über den Ursprung der japanischen/nationalchinesischen Lehrerausbildungsform berichten die ersten Kapitel dieser Arbeit Vgl. dazu NAGAO, TOMOJI: Die Entwicklung der Lehrerbildung in Japan im 19. und 20. Jahrhundert. In: J. G. Prinz von HOHENZOLLERN/LIEDTKE, Max, 1989, S. 340-348.

Einkommensdifferenzen entstanden ist, sowohl in Taiwan als auch in Deutschland unterschiedlich.⁴⁹⁶

2. Die Ausbildungsstätte der Grundschullehrer bzw. Volksschullehrer kämpfte seit ihrem Bestehen um die Angleichung ihrer Bildungsgänge an die der höheren Lehrämter, sowohl in Taiwan als auch in Deutschland. Das Motto in Deutschland ist die Akademisierung der Volksschullehrerausbildung. Diese Forderung wurde bereits Mitte des 19. Jahrhunderts unter der Volksschullehrerschaft laut. Sie wurde aber erst nach dem Ersten Weltkrieg realisiert, dann vom NS-Regime zurückgenommen und erst nach dem Zweiten Weltkrieg fortgesetzt. Ihre Endergebnisse sind die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universität. In Taiwan wurde *dazu* die Priorität in der „Erhöhung der Qualität der Erziehung“ oder „der Erhöhung der Professionalität der Erziehung“ gesetzt, *wobei* in Taiwan die Aufforderung dazu bzw. Durchsetzung dieser Maßnahme wenig auf Initiative der Lehrerschaft sondern allein unter der Regie der Regierung geschehen ist.⁴⁹⁷ Historisch gesehen gab es bereits während der japanischen Besatzungszeit die mit der deutschen Pädagogischen Akademie zu vergleichende Pädagogische Fachhochschule. Nach dem Krieg wurde sie aber von den Nationalisten auf das damalige bestehende chinesische Niveau zum Pädagogischen Lehrerseminar auf der Oberschulebene hinabgestuft. Erst in den 60er Jahren begann die schrittweise Erhebung dieses pädagogischen Lehrerseminars zuerst zum fünfjährigen *Teachers College* auf der *Junio-College*-Ebene [in dieser Arbeit als Pädagogische Fachhochschule übersetzt] und dann in den 80er Jahren endgültig zum *Teachers College* auf universitärer Ebene [in dieser Arbeit als Pädagogische Hochschule übersetzt]. Diese Ausbildungsstätte erlebte eine fast hundertjährige institutionelle Kontinuität trotz der verschiedenen Umgestaltungen bzw. Anhebung ihres Status,

⁴⁹⁶ In Taiwan spielt die ausländische Beeinflussung in den Reformprozessen eine wichtige Rolle. Die Umgestaltung der Lehrerbildung wurde in verschiedenen Phasen auch von den Studien über ausländische Zustände mitbestimmt. Sie wurde logischerweise an den Zustand im Lande angepasst. Vgl. einzelne Stellen dieser Arbeit.

⁴⁹⁷ Vor der Liberalisierung Taiwan gab es keine Gewerkschaft für Lehrer. Meinungen über Bildungspolitik entstanden fast nur in dem von der Regierung eingesetzten Ausschuss zu bestimmtem Zweck bzw. auf der Bildungskonferenz. Sogar in der Vorliberalisierungszeit der 80er Jahre war kaum Schullehrer an der Debatte über Reformmöglichkeiten, z.B. in der Lehrerbildung beteiligt. Im Gegensatz dazu waren in Deutschland die Meinungen der Lehrerschaft bzw. Lehrervereinigungen zu jeder Erziehungsfrage bzw. Bildungspolitik stets beträchtlich zu hören. Bereits Ende der 70er Jahre stellte Wolfgang Weiß fest, dass sich in Deutschland immer die politische Entscheidung gegen Reformvorschläge aller Seiten durchgesetzt hatte. Vgl. dazu Wolfgang WEIß: *Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, München/Berlin, 1976, S. 168 ff.

was der deutschen Lehrerausbildungsstätte für Grundschullehrer fehlte.⁴⁹⁸ Beide Seiten wiesen bei diesen Akademisierungsprozessen zudem eine Gemeinsamkeit auf: In Deutschland war die Ausbildung der Gymnasiallehrer stets das Vorbild für die Ausbildung der Volksschullehrer, und in Taiwan hat sich die Ausbildung der Grundschullehrer an die der Lehrerausbildung der Sekundarstufe in den Pädagogischen Universitäten angepasst. Vom „Allerlei Lernen“ der Volksschulbildungsgüter und deren Vermittlungsmethodik wandelte sich der Ausbildungsgang für angehende Grundschullehrer in Taiwan zu einem Fachstudium für den Lehrerberuf und in Deutschland zu einem mit anderen universitären Studiengängen zu vergleichenden, und trotzdem etwa verschiedenen, Lehramtsstudium für angehende Lehrer, wobei die Lehrer-Persönlichkeitsbildung im Laufe dieser Umwandlungsprozesse nachließ bzw. zurückgenommen wurde. Vergleichsweise ist der sog. „pädagogischer Geist“ in Taiwan im Schutzraum des so genannten Pädagogischen Hochschulwesens bis in die 90er Jahre immer betont worden.⁴⁹⁹ Interessanterweise besaß die Grundschullehrerbildung bzw. Volksschullehrerbildung in der Pädagogischen Hochschule in beiden Ländern in der Hochschullandschaft keinen Platz mehr, nachdem sie in jeder Hinsicht die Universität „erreicht“ hatte. In Deutschland hat die Lehrerbildung in Form verschiedener schultypabhängiger Lehrämter nach der Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität Einzug gehalten. Die in einigen Ländern praktizierte Ausbildung der Stufenlehrer oder anderen Variationen gelten als Teilergebnisse der Lehrerbildungsreform in den 70er Jahren. Das neue *Teacher- Education-* Programm in Taiwan an der allgemeinen Universität und die noch laufende Umgestaltung des ehemaligen Pädagogischen Hochschulwesens ist andererseits auch Ergebnis dieser Annäherung. Von vorne herein standen in Taiwan vergleichsweise nicht wenig pädagogisch-didaktische und praktische Inhalte bei der Ausbildung der Sekundarstufenlehrer auf dem Lehrplan der Pädagogischen Universität, bzw. auf dem Plan des für Ersatzlehrer

⁴⁹⁸ Die Beständigkeit einmal geschaffener Institutionen ist nicht zu unterschätzen, vor allem wenn sie hunderjährigen Bestand und darüber hinaus noch Monopolstellung hat. Das ist der Grund für die Langwierigkeit der Umgestaltungsphase.

⁴⁹⁹ Wobei die Förderung der Lehrerpersönlichkeit viel stärker in der Pädagogischen Hochschule ausgeprägt ist als in der Pädagogischen Universität, wo die Professoren außerhalb der pädagogischen Fakultät sich eher als Fachwissenschaftler sehen und weniger an ihrer Aufgabe in der Lehrerbildung interessiert sind. Ein gemeinsames „Berufsbild“ in Deutschland beruht auf den Aufgaben der Lehrertätigkeit in „unterrichten“, erziehen beurteilen, beraten und innovieren. (Bildungsrat, 1973, S. 217f.) In Taiwan wird in dem Lehrerbildungsgesetz von 1979 die Förderung der Lehrerpersönlichkeit festgelegt.

nachzuholenden pädagogischen Studiums. Die Studenten an der Pädagogischen Universität hatten bis in die 90er Jahre hinein neben ihrem Fachstudium und *Credit Points* im *Studium Generale* immer noch *Points 28 Credit* im pädagogischen Studium zu erwerben.⁵⁰⁰ Trotz dieser Tatsache ist die Spannung zwischen der Lehre der Fachwissenschaft und der Vermittlung der Methodiklehre sowie die Spannung zwischen Erziehungswissenschaftlern und Fachwissenschaftlern, also insgesamt die Spannung zwischen [Fach]-Wissensvermittlung und Berufsvorbereitung, einer der Gründe der Lehrerausbildungsreform in den 90er Jahren. Eine formelle Aufhebung der Dualität unter verschiedenen Lehrämtern bzw. Stufenlehrern im Rahmen einer hochschulmäßigen bzw. universitären Lehrerausbildung fand historisch gesehen auf beiden Seiten bereits statt. Ersetzt wurde sie aber durch eine hochschulinterne Ausdifferenzierung in den Curricula der verschiedenen Lehrerbildungsstudiengänge bzw. Programmen und in den Curricula zwischen den Lehramtsstudiengängen und allgemeinen Studiengängen.⁵⁰¹ Besonders aufzumerken ist in diesem Kontext, dass die Umgestaltungsprozesse der ehemaligen Pädagogischen Hochschulen vielen in Taiwan aus heutiger Sicht, ca. 10 Jahre nach der Liberalisierung der Lehrerbildung, zu verzögert zu sein scheinen. Wenn man aber die deutsche Entwicklung berücksichtigt, kann man feststellen, dass diese Prozesse in der Umgestaltung der Pädagogischen Hochschule bzw. deren Integration in die Universität im Westteil Deutschlands auch zwei Jahrzehnte gedauert. Mit der nach der Reform entstandenen hohen Lehrerarbeitslosigkeit werden diese Prozesse in Taiwan gewiss beschleunigt.

3. Im Laufe dieser Angleichungsprozesse bzw. Verwissenschaftlichungsprozesse der Grundschullehrerbildung spielte das Referendariat auch eine wichtige Rolle. In Deutschland fand dieses Ausbildungsmodell für die Ausbildung der Gymnasiallehrer bereits in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts seinen Anfang und wurde dann in den späten 90er Jahren noch gesetzlich verankert bzw. intensiviert und entwickelte sich in den 20 Jahren des 20. Jahrhunderts zu seiner jetzigen Form. Es wurde auch für die Ausbildung der Grundschullehrer und

⁵⁰⁰ In ihrer Umsetzung geht es aber alles andere reibungslos zu. Schließlich herrscht eine ausgeprägte Spannung zwischen der Lehre der Fachwissenschaft und deren Didaktik bzw. zwischen den Fachwissenschaftlern und Pädagogen.

⁵⁰¹ Nach Ansicht von Wolfgang Mitter besteht die historische Dualität in Deutschland in anderer Form weiter, so dass sich die künftigen Primarstufenlehrer mit ihren vergleichsweise kürzeren Studium und einer damit begleitende ungünstigeren Startposition im Beamtentum begnügen müssten. Vgl. Wolfgang MITTER, 1981.

Hauptschullehrer und anderer Schullehrergruppen im Laufe des Akademisierungsprozesses eingeführt. Das Referendariat wird in den zuständigen Seminaren und Schulen abgeleistet und mit der zweiten Staatsprüfung abgeschlossen. Die Parallelität dieser Form zur Ausbildung der Lehrkräfte zu anderen mit den Staatsprüfungen abgeschlossenen akademischen Berufsausbildungen, wie z.B. in Jura und Medizin, ist dabei nicht zu verkennen. Mit der Durchsetzung der Zweiphasigkeit wird in der Lehrerbildung nach der vollen Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität die Diskrepanz zwischen der Wissenschaftsorientierung und der Berufsbezogenheit nicht in der ersten Ausbildungsphase vermindert, sondern auf einen späteren Zeitpunkt verlagert bzw. an der praktischen Tätigkeit zu beheben versucht.⁵⁰² In China hatte man diese Form der Zweiphasigkeit bereits bei der Übernahme der gesamten Schulsysteme einschließlich der Lehrerbildung im Auge behalten. Festgeschrieben in der Verordnung sollten alle Absolventen der Pädagogischen Universität ein Jahr lang als „Lehrer im Praktikum“ arbeiten. Dementsprechend sollten Schulleitung und ältere Kollegen diesen Status beachten und mehr Aufmerksamkeit der Ausbildung der Junglehrer schenken. Wegen des andauernden Lehrermangels blieb jedoch alles eine reine Formalität. Diese Maßnahme wurde von den Nationalisten nach ihrer Flucht auf Taiwan realisiert. Weitreichende Veränderungen blieben aber trotz dieser sog. Praktikumphase aus, obwohl die Regierung versuchte, mit Hilfe von Schulbesuchen der Professoren in den Ausbildungsstätten und von an die Pädagogischen Universitäten regelmäßig zugesandten Praktikumberichten die Rolle der Pädagogischen Universität in dieser Phase zu verstärken. Der sog. „Pädagogische Geist“, der im Pädagogischen Hochschulwesen herrschen und auf die Seite des „Berufs mit Gewissen“ schlagen sollte, schien dabei nicht viel zu wirken. Alle diese Versuche gerieten im Laufe der Zeit zu einer Art Formalität. Trotz dieser Tatsache wurde dieses Praktikumjahr seit Anfang der 80er Jahre von den Absolventen der Pädagogischen Hochschule auch übernommen bzw. praktiziert, als Zeichen einer Gleichstellung ihrer Ausbildung mit der für Lehrer für die Sekundarstufe. Die Junglehrer in diesem sog. Praktikumjahr übernahmen vor der Lehrerbildungsreform die volle Verantwortung in der Lehrtätigkeit, hatten also gleich viele Unterrichtsstunden wie die sonstigen Lehrer und wurden dementsprechend bei vollem Gehalt besoldet. Die zahlreich

⁵⁰² Andererseits stellt sich diese Spannung auch seit der Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität in Deutschland als ein unlösbares Problem dar.

aufgetretenen Unzulänglichkeiten dieser Phase bildeten auch eine der Ursachen für die Lehrerbildungsreform Taiwans in den 90er Jahren. Vorbild ist die zweite Phase in Deutschland. In ihrer Durchführung weicht diese Erneuerung der Lehrerbildung in Taiwan jedoch erheblich von der deutschen Lehrerbildung in ihrer zweiten Phase ab. Sie erfährt auch ab 2003 aus verschiedenen Gründen eine zeitliche Verkürzung.

4. Viele taiwanesischen Phänomene der Lehrerausbildung galten als einseitige Besonderheiten. Z.B. versuchte die taiwanesisische Regierung durch eine geschlechtsspezifische Quotenfestlegung bei der Aufnahmeprüfung, die Feminisierung der Lehrerschaft zu verhindern. Alle Lehrer-Studenten wurden im Internat in Form militärisch organisierten Zusammenlebens untergebracht. Die Kosten für den Lebensunterhalt und sonstige Kosten (studiengebührenfrei) wurden mit den staatlichen Stipendien bezuschusst. Dazu ist eine daran gebundene Berufseinübungspflicht für jeden Studenten im Pädagogischen Hochschulwesen abzuleisten. Solche Maßnahmen dauerten in Taiwan bis in die 90er Jahre hinein an und führten mehr oder weniger zur Umgestaltung des Pädagogischen Hochschulwesens bzw. zur Liberalisierung der Lehrerbildung Taiwans. Ähnliche Maßnahmen findet man auch in Deutschland etwa bis zur Zeit der Lehrerseminare. Ein anderes Phänomen war die Ausbildung der Lehrer für die berufsbildende Schule. Die Ausbildung der Lehrer für diesen Bereich gehörte bereits in Festland-China generell zum Aufgabenbereich der allgemeinen Universitäten.⁵⁰³ In Taiwan versuchte die Pädagogische Hochschule seit Jahrzehnten auch diese Aufgabe für sich allein zu beanspruchen. Entsprechende Studiengänge konnten aber wegen ihrer Kapazität und der finanziellen Überlegung der Regierung nicht ausgebaut werden. In der Regel sollten alle Absolventen der allgemeinen Universität, die Lehrer werden wollten, das von der Pädagogischen Universität angebotene Pädagogische Studium absolvieren bzw. nachholen. Das galt vor allem für die Lehrer an der Berufsoberschule. Dieses führte zur Überlastung des Pädagogischen Hochschulwesens und zu der Tatsache, dass bis in die 90er Jahre hinein ein hoher Prozentsatz der Berufsoberschullehrer noch als „Ersatz“ Lehrer beschäftigt wurde.

⁵⁰³ In der Schulverordnung vom Jahre 1904 wurde bereits festgelegt, dass in der Technischen Hochschule, Agrarhochschule und Wirtschaftshochschule auch jeweils eine Ausbildungsstätte zur Ausbildung der Lehrer in einzelnen berufsbildenden Schulen eingerichtet werden sollte. Das war wieder eine Nachahmung des japanischen Modells. Das hat damit zu tun, dass das Berufsschulwesen in der Sekundarstufe von Anfang an allgemein bildenden Charakter hatte und vorzeitig war. Nach der Revolution im Jahre 1912 sind fast alle dieser Hochschulen allgemeine Universitäten geworden. Vgl. S. 75 ff. dieser Arbeit.

Ein die Lehrerbildung für sich allein beanspruchendes Pädagogisches Hochschulwesen, das aber seine Aufgabe nicht zufriedenstellend erfüllte, macht sich selbst immer zum Gegenstand der Kritik und verursacht in letzter Konsequenz seine eigene Reformierung bzw. Liberalisierung.⁵⁰⁴

2.2 Lehrerbildung in ihrer Gestaltungsform in beiden Ländern

Im Folgenden ist die Lehrerbildung in beiden Ländern um das Jahr 2000 zu vergleichen. Aufgabe ist es die neue Lehrerbildung in Taiwan nach der Reform auf das deutsche System mit ausgewählten Punkten zu projizieren, wobei die hochschulorganisatorischen Unterschiede jeweils für die Ausbildung von Lehrern für verschiedene Schularten und die hochschulinternen Curricula im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

Zum Abschluss ist die Gestaltung der zweiten Phase in beiden Ländern bzgl. ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede darzustellen.

2.2.1 Gesetzliche Rahmenbedingung und institutionelle Organisation der Lehrerbildung

Wenn man sich fragt, ob die Lehrerbildung einschließlich des Lehrerbildungsprogramms aus hochschulpolitischer sowie hochschulorganisatorischer Sicht mit den deutschen Lehramtstudiengängen zu vergleichen ist, lassen sich folgende Aussagen machen:

1. Das Studium zur Lehrerausbildung ist beiderseits jeweils in bestimmten Gesetzen verankert und durch die ergänzenden Verordnungen festgelegt. Durch die Kulturhoheit in Deutschland ist die Durchführung der Lehrerausbildung in ihren Einzelheiten in verschiedenen Bundesländern zwar unterschiedlich, die Grundzüge eines einheitlichen universitären Lehramtsstudiums bestehen trotzdem, weil die Schul- und Lehrerbildungsfragen in der Kultusministerkonferenz (KMK) koordiniert werden.⁵⁰⁵ In Taiwan dient *der Teacher Formation Act* von 1994 bzw.

⁵⁰⁴ Im Deutschland nahm die Ausbildung für die berufsbildende Schule zwar bereits Anfang der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts eine eigenständige Entwicklungslinie, wurde aber seit 60er Jahren von der Akademisierung der Lehrerbildung der Volksschullehrer und Welle der Universitätsneugründung bzw. -umgestaltung erfasst, und ging als eine Art Lehramt für Lehrer für die berufsbildende Schule auch in die Universität bzw. technische Universität hervor. So stiefmütterlich wie in Taiwan wurde sie nicht behandelt. Vgl. Fußnote 449

⁵⁰⁵ Vgl. KMK: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1997. Es bleibt doch ein beachtlicher Spielraum für

deren weitere revidierten Fassungen und die dazu gehörigen Verordnungen, auch mehrfach revidiert, als gesetzliche Grundlage. Durch die Gesetzgebung versucht die Regierung in den jeweiligen beiden Ländern im Rahmen eines Hochschulstudiums die Lehrerbildung zu gestalten bzw. zu regulieren. Vor der Lehrerbildungsreform in Taiwan lag die Lehrerbildung sowohl in Taiwan als auch in Deutschland in staatlicher Hand. Erst danach können die privaten Universitäten wie die staatliche allgemeine Universität in Taiwan das *Teacher Education Programm* aufstellen. Das pädagogische Hochschulwesen befindet sich in der Phase seiner Umgestaltung. In Deutschland wird die Lehrerbildung durch den Staat unmittelbar kontrolliert, weil alle Lehramtsstudenten Staatsexamen in der ersten und Referendariate in der zweiten Phase bestehen müssen. Staatsexamina in beiden Phasen werden auf der Basis von Prüfungsordnungen abgehalten, die der Staat bzw. das Kultusministerium eines Bundeslandes erlassen hat. In Taiwan wurde nach 1994 anfangs versucht, die Lehrerbildung zu entstaatlichen, so dass das *Teacher Education Programm* in Taiwan mit hochschulinternen Prüfungen abzuschließen ist und die Leistung der Referendare in der zweiten Phase vom *Teacher Education Center* und vom Betreuungslehrer in der Praktikumsschule gemeinsam bewertet werden. Die Hochschule kann sogar den Inhalt der Lehrerbildung in beiden Ausbildungsphasen frei entscheiden. Nach der Ausbildung werden die ausgebildeten angehenden Lehrer auch nicht mehr von der Behörde in ein bestimmtes Lehramt versetzt, was in Deutschland der Fall ist, sondern müssen die Prüfungen in der Schule machen, die bereit sind, neue Lehrer anzustellen. Nach diesem Modell stand die Lehrerausbildung in Taiwan nach der Lehrerbildungsreform nicht mehr direkt unter staatlicher Kontrolle. Lediglich kann der Staat durch die Schaffung des Lehrerbildungsgesetzes die Lehrerbildung reglementieren. Zudem hat das Erziehungsministerium das Recht zu entscheiden, welche Universität das *Teacher Education Programm* mit wie vielen Teilnehmern errichten darf. Außerdem wird von diesem Ministerium das *Teacher Education Programm* ständig geprüft. In bestimmten Fällen könnte laut der existierenden Verordnung die Genehmigung der Universität für das *Teacher Education Programm* entzogen werden. Diese liberale Lehrerbildungspolitik wird 10 Jahre nach der Reform jedoch mit Einführung eines Staatsexamens nach der zweiten

voneinander abweichende Gesetzgebungen und Verordnungen, hinsichtlich der Studieninhalte und –dauer, Exameninhalte, der Ausbildung für Schulstufen, der Referendarausbildung und Lehrerfortbildung.

Phase revidiert. Das Verbot einiger uneffizientern Lehrerbildungsprogramme als Kontrollmaßnahme ist tatsächlich zum ersten Mal in diesem Jahr verhängt worden.

⁵⁰⁶ Diese Maßnahmen gelten als Reaktionen für die andauernde hohe Lehrerarbeitslosigkeit nach der Reform und die „politische Unruhe“ durch den „wandernden“ Lehrerkandidaten.

2. In Deutschland wird die Lehrerausbildung bis auf eine einzige Ausnahme in Baden-Württemberg an der Universität durchgeführt, zum großen Teil schulartenabhängig und zum Teil stufenabhängig. In Niedersachsen werden z.B. in der Ausbildung mehrere Lehrämter (jeweils für Grund-, Haupt-, Realschule) kombiniert.⁵⁰⁷ Die Lehrerausbildung in Taiwan ist stufenabhängig. Es liegt daran, dass die Schulsysteme in beiden Ländern unterschiedlich, nämlich in Taiwan horizontal und in Deutschland meistens vertikal und teils stufenabhängig, konstruiert sind. In Taiwan findet die Lehrerbildung für die Sekundarstufe, für *Junior High School* und *Senior High School* an den Universitäten statt, einschließlich der drei herkömmlichen Pädagogischen Universitäten. Für die Ausbildung der Grundschullehrer sind sowohl die Pädagogische Hochschule und deren Nachfolgehochschulorganisation als auch die Universitäten mit dem *Teacher Education Program* für die Grundschule zuständig. Nach der Lehrerbildungsreform bietet die Pädagogischen Universität auch das Lehrerbildungsprogramm für Grundschullehrerberuf an, umgekehrt ist Lehrerbildungsprogramm für die Sekundarstufenlehrer an der Pädagogischen Hochschule auch zu finden, was über den traditionellen Geltungsbereich beider Hochschultypen hinausgeht⁵⁰⁸ Da in

⁵⁰⁶ Die zweite Phase wird auch gekürzt. Ansonsten bleiben andere Maßnahmen nach der Lehrerbildungsreform beim alten. Die Anstellungsprüfung für die Lehrerkandidaten wird regelmäßig an der Schule durchgeführt. Vgl. S. 193 ff. dieser Arbeit und Lehrerbildungsgesetz, Fassung 1994 und 2006.

⁵⁰⁷ In Baden-Württemberg werden Grund-, Haupt- und Realschullehrer an den Pädagogischen Hochschulen mit dem Status eine wissenschaftliche Hochschule ausgebildet. Dort werden Gymnasiallehrer auch an den Universitäten ausgebildet. Laut Vereinbarung der KMK existieren in Deutschland eine gemeinsame Grundstruktur von sechs Lehramtstypen, nämlich Lehrämtern der Grundschule bzw. Primarstufe (7 Semester), übergreifenden Lehrämtern der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (7-9 Semester), Lehrämtern für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (7-9 Semester), Lehrämtern für die Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für Gymnasium (9 Semester), Lehrämtern für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die berufsbildende Schulen (9 Semester) und Sonderpädagogischen Lehrämtern (8-9 Semester). Vgl. KMK, 1999, S. 11. Alle Lehrämter in Deutschland. Siehe Tabelle „Lehramtstudiengänge in Bundesrepublik Deutschland“, S. 282 dieser Arbeit.

⁵⁰⁸ Laut der Beurteilung des Erziehungsministeriums sind z.B. das Lehrerbildungsprogramm für den Grundschullehrer bei der Pädagogischen Universität zu Taiwan in Taipei und das Lehrerbildungsprogramm für Sekundarstufenlehrer bei der nationalen Pädagogischen Hochschule zu Taipei als zweitklassig eingestuft. Das Lehrerbildungsprogramm für Sekundarstufenlehrer, das

Taiwan die traditionelle Pädagogische Universität und Pädagogische Hochschule trotz der Liberalisierung der Lehrerbildung weiter existieren, herrscht hier eine Parallelität der Lehrerbildung, also eine zwischen dem ehemaligen Pädagogischen Hochschulwesen bzw. dessen Nachfolgern und den allgemeinen Universitäten, wobei die Umwandlungsprozesse der Pädagogischen Hochschulen noch nicht abgeschlossen sind. Im Vergleich zu Deutschland wird die Ausbildung der Erzieherinnen für Vorschulkinder in Taiwan traditionell von der Pädagogischen Hochschule mit dem Studiengang Vorschulerziehung durchgeführt. Sie besitzt auch einen Platz an der allgemeinen Universität in Form eines *Teacher Education Programms* für Vorschulerziehung.⁵⁰⁹ Hinzu kommt auch das *Teacher Education Programm* für die Sonderschule, wobei die Ausbildung der Sonderschullehrer traditionell jeweils von der Pädagogischen Universität und Pädagogischen Hochschule mit dem Studiengang Sonderpädagogik in den jeweiligen Schulstufen auch nach der Reform angeboten wird. Die Studiengänge für Sonderpädagogik und das *Teacher Education Programm* für Sonderpädagogik werden nach der Lehrerbildungsreform von den allgemeinen Universitäten durchgeführt. Abitur bzw. Hochschulberechtigung ist auf beiden Seiten Voraussetzung für das Studium. Im Allgemeinen gibt es keine Zulassbeschränkung für das Lehramtsstudium in Deutschland, es bestehen jedoch standortbezogene NC-Regelungen für bestimmte Lehrämter bzw. Lehramtsfächer.⁵¹⁰ In Taiwan bewerben sich die *Senior High School* Absolventen nach den Ergebnissen der Universitätsaufnahmeprüfungen um einen Studienplatz im dem ehemaligen Pädagogischen Hochschulwesen bzw. seiner Nachfolgehochschule, in den das pädagogische Studium traditionell mitstudiert wird; oder die Studenten an der allgemeinen Universität müssen hochschulinterne Aufnahmeprüfungen für das *Teacher Education Programm* bestehen. Im diesem Fall ist zusätzlich ein bestandener Eignungstest für den späteren Lehrerberuf Voraussetzung für den Eintritt ins Lehrerbildungsprogramm.⁵¹¹

die Pädagogische Universität zu Kaohsiung für die Studenten an der Medizinischen Universität Kaohsiung eröffnet und eine neu Modell zwischenhochschulischer Zusammenarbeit schaffen wollte, wurde als mangelhaft beurteilt und ab 2005 verboten. Vgl. dazu Fußnote 423 dieser Arbeit.

⁵⁰⁹ In Deutschland liegt die Ausbildung der Erzieher bzw. Erzieherinnen nicht in den Zuständigkeitsbereichen der wissenschaftlichen Hochschule, wie sie in manchen Ländern der Fall ist.

⁵¹⁰ Vgl. Bayerische Lehramtsprüfungsordnung I, Fassung 2002 und „Struktur des Studienganges „Lehramt Grundschule“, in S. 283 dieser Arbeit.

⁵¹¹ Weil die Quote für die Aufnahme ins Lehrerbildungsprogramm an allen Universitäten sehr gering ist, macht so ein Eignungstest einen Sinn, so dass nur geeignete Studenten später einen

3. In Taiwan ist das Studium für die angehenden „Lehrerkandidaten“ der Sekundarstufen vorwiegend ein Fachstudium mit einem zusätzlichen pädagogischen Studium. Es ist meistens eine Zusatzqualifikation für die Studenten mit ihrem Fachstudium. Dies gilt auch für die Studenten an den allgemeinen Universitäten, die das *Teacher Education Program* für Grundschule anbieten. Die Studenten absolvieren ihr *Teacher Education Program* entweder während ihres *Bachelor*-Studiums oder Masterstudiums oder mit Promotionsstudium. Das Studium dauert bis zum *Bachelor* vier Jahre, im wenigen Fällen für sehr gute Studenten drei Jahre, darauf aufbauend dauert ein Magisterstudiengang noch zwei bis drei Jahre und das Promotionsstudium noch länger. Eine Zwischenprüfung wie in Deutschland, die das Studium in das Grund- und Hauptstudium gliedert, kennt das Studium in Taiwan wegen derer angloamerikanischen Prägung nicht⁵¹². Bevor die Studenten ihr Studium mit dem akademischen Grad (MA. bzw. BA. Oder Dr.) abschließen, müssen sie die Prüfungen für das *Teacher Education Program* erfolgreich bestanden haben. Das Lehrerbildungsprogramm wird an den meisten Universitäten den Studenten ab dem 3. Studienjahr angeboten und ist in vier Semestern abzuschließen. Wer dieses Programm nicht rechtzeitig absolviert, kann noch länger an der Universität studieren. Komplizierter sind Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen und ihrer Nachfolgeinstitutionen.⁵¹³ Sie sind zwar alle auch ein eigenständiges Fach, einschließlich des Faches Grundschulerziehung, und sind auch mit dem akademischen Grad BA. abzuschließen. Konstruiert sind aber diese Studiengänge nur für den Grundschullehrerberuf, wenn auch ihre Schwerpunkte in einem bestimmten Fachstudium gesetzt sind. Im Vergleich dazu ist das Studium in Deutschland für angehende Lehrer einfach ein „Lehramtsstudium“ mit verschiedenen Lehrämtern ohne akademischen Grad. Es

Lehrerberuf er greifen können. Andererseits sind auch Studenten, die tatsächlich für den Lehrerberuf geeignet sind, wegen der hohen Selektivität nicht dazu zugelassen.

⁵¹² Das angloamerikanische Hochschulsystem ist dreistufig gliedert, nämlich in die Stufen *Bachelor*, *Magister* und *Promotion*. Ob das Vordiplom bzw. die Zwischenprüfung mit dem *Bachelor* zu vergleichen ist, lässt sich schwer beurteilen. Angesicht der vorgeschriebenen Semesterwochenstunden und der Intensität der Seminararbeit im Vordiplom und der zu erworbenen *Credit Points* im *Bachelor* (ca. 120-130 oder etwa mehr) könnten beide in gewisser Hinsicht als adäquat gelten, abgesehen von der Tatsache, dass die Studenten im anglo-amerikanischen System fast für jeden *Credit Point* Prüfungen geschrieben haben und viele Studenten im Vordiplom nicht einmal die vorgeschriebenen Semesterwochenstunden „wegsitzen“ und die Haltung eines bloßen Scheinbewerbers besitzen. Vgl. M. FÖLLING-ALBERS: Probleme universitärer Lehrerbildung. In: *Grundschule*, 11/1994 (b), S. 44-46.

⁵¹³ Zur Umgestaltung der ehemaligen Pädagogischen Hochschule siehe Abbildung auf der S. 274.

ist zu belegen mit zwei, z.T. drei Unterrichtsfächern und abzuschließen mit dem ersten Staatsexamen. Das Studium dauert in der Regelzeit 6-7 Semester (für ‚kleine Lehrämter‘) oder 8-9 Semester (für ‚große Lehrämter‘) ⁵¹⁴. Ein Zusatzstudium mit Pädagogischem Wissen bzw. Berufswissenschaften für die Studenten, die ein Fachstudium studieren, wie es in Taiwan üblich ist, existiert in Deutschland nicht. Nur die Studiengänge an der Pädagogischen Hochschule in Taiwan ähneln in gewisser Hinsicht dem deutschen Lehramtsstudium, abgesehen von ihrem BA.-Abschluss. Die Konstruktion der Lehrerbildung hängt mit den jeweiligen Hochschulstrukturen eng zusammen. Hier unterscheidet man ein angloamerikanisches Ein-Fach-Studium, abgeschlossen mit dem *Bachelor* oder darauf aufbauend mit dem Master bzw. der Promotion, von dem Zwei-Fächer-Studium der philosophischen Fakultät in Deutschland, abgeschlossen mit Magister und für die Lehrämter mit den Staatsprüfungen im deutschsprachigen Raum. ⁵¹⁵ Insgesamt folgt die Lehrerbildung in beiden Ländern dem integrierten bzw. grundständigen Modell, in dem das Fachstudium parallel zur erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung stattfindet. In Taiwan sind der pädagogische und didaktische Anteil im Lehrerbildungsprogramm erst ab dem 5. Fach-Semester zusätzlich zu studieren, während die Studenten im Pädagogischen Hochschulwesen bzw. in ihrer Nachfolgerinstitution wie die Lehramtsstudenten in Deutschland ab dem ersten Semester in diesen Bereich eingeleitet sind. Ausnahme bildet das einjährige postuniversitäre Lehrerbildungsprogramm, das das pädagogische Hochschulwesen den Absolventen der allgemeinen Universität anbietet, was in der Geschichte der Taiwanesischen Lehrerbildung zu Regulierung des Lehrerberarfs oft geschehen ist. Diese Form der Lehrerausbildung existiert noch nach der Lehrerbildungsreform in Taiwan, damit die Regierung die während der Reformzeit entstandene Lehrerknappheit noch überwinden kann. In diesem Fall herrscht ein sog. konsekutives Modell, in dem sich das pädagogische Studium, einschließlich Aneignung der Fachdidaktiken, an ein Fachstudium anschließt. Ob das von den Studenten erst im Magister- bzw. Promotionsstudiengang angenommene pädagogisches Studium im Rahmen des

⁵¹⁴ In der Tat wird die Regelstudienzeit für das Lehramt sehr oft überschritten, so dass die Lehramtsstudenten im Durchschnitt fast 13 Semester für das Studium brauchen. Vgl. dazu TERHARD, Edwald: Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: BLÖMEKE, S. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Lehrerbildung, 2004, S. 37-59, hier S. 41.

⁵¹⁵ Der außerhalb Deutschlands beinahe unbekannte Diplom-Studiengang konzentriert sich zwar in einer bestimmten Fachrichtung, ähnelt aber meines Erachtens durch das sog. Wahlfach und Wahlpflichtfach dem Zwei-Fächer-Studium im Magister-Studiengang.

Lehrerbildungsprogramms konsekutiven oder integrierten Charakter besitzt, ist Frage des Standpunktes.⁵¹⁶

4. Eingebunden in die Universität ist die Lehrerbildung in Deutschland meistens durch die sog. Fach-Zu-Fach-Integration, d.h. in der Eingliederungsphase der Pädagogischen Hochschule wurden die Disziplinen der Pädagogischen Hochschule dem entsprechenden Fachbereich der Universität zugeteilt und die Fachdidaktik der jeweiligen Fachwissenschaft zugeordnet. Die verschiedenen Anteile eines Lehramtsstudiums sind auf verschiedene Fakultäten verteilt, also zersplittert. Die bayerischen Universitäten sind Beispiele dafür.⁵¹⁷ Zu dieser Zersplitterung ist die Lehrerbildung in Taiwan in Laufe der Zeit, auch nach der Lehrerbildungsreform, nicht gekommen. In der traditionellen Pädagogischen Universität in Taiwan ist die erziehungswissenschaftliche Fakultät nach wie vor „Heimat“ für das Fach Erziehungswissenschaft und andere Bezugswissenschaften, sie ist für die Veranstaltungen für Das pädagogische Studium zuständig. Ausnahme hiervon bilden die Kurse für Fachdidaktik, die normalerweise von den jeweiligen Fachwissenschaften in anderen Fakultäten, die das Fachwissen vermitteln, übernommen werden. Deswegen sind Forschung und Lehre in der Fachdidaktik für die Sekundarstufe in Taiwan nicht ausgeprägt und sogar vernachlässigt im Vergleich zu Deutschland, wo sie durch die Lehrstühle für Fachdidaktiken in allen Universitäten vertreten sind.⁵¹⁸ Zur Ausübung der praktischen Tätigkeit dient in jeder Pädagogischen Universität eine eigene Versuchsschule. Ähnlich funktioniert es auch in der Pädagogischen Hochschule, wobei an dieser Stelle die Fachrichtung „Grundschulpädagogik“ eine wesentliche Rolle im grundschulpädagogischen Studium übernommen hat. Die Fachwissenschaftler, oder besser gesagt, die Fachwissen vermittelnden Lehrer in den jeweiligen Fachrichtungen sind für die

⁵¹⁶ Das Berufswissen der Lehrtätigkeit wird in der zweiten bzw. dritten Ausbildungsphase erworben. Das nötige Fachwissen hat man im Prinzip im *Bachelor*-Studiengang erworben. Daneben wird aber in der fortgeschrittenen Studienphase das Fachwissen vertieft, auch indirekt zu Gunsten der späteren Lehrtätigkeit.

⁵¹⁷ An dieser Stelle existieren Ausnahmen. In Hamburg sind z.B. die Fachdidaktik und die Erziehungswissenschaft in einen eigenen Fachbereich integriert. Vgl. dazu Fußnote 491.

⁵¹⁸ Bereits Anfang der 80 Jahre wurde zur Stärkung der Fachdidaktik im mathematischen und in naturwissenschaftlichen Bereichen ein *Institute for Science Education* mit Master-Studiengang in der Nationalen Pädagogischen Universität zu Taiwan gegründet. In der Reformzeit der 90 Jahre wurde jedoch noch beklagt, dass in diesem Institut auch Fachwissenschaft betrieben wurde. Dasselbe Institut wurde in den 90 Jahre in den anderen zwei Pädagogischen Universitäten gegründet. Neben den mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereichen gibt es kaum eine Forschungsstelle für Didaktik für die Sekundarstufe.

Fachdidaktik zuständig. Im Vergleich an der Pädagogischen Universität ist hier die Fachdidaktik für diese Schulstufe besser angelegt. Ein ähnliches Modell der sog. Fach-zu-Fach- Integration der Fachdidaktiken in die Fachwissenschaften hat sich in Taiwan nach der Lehrerbildungsreform nicht ergeben. Dazu entstand eine andere Form der Lehre und Forschung in der Fachdidaktik an den Pädagogischen Hochschulen bzw. ihren Nachfolgeinstitutionen seit der Liberalisierung der Lehrerbildung Taiwans. Die Studiengänge, die sich vor diesem Zeitpunkt vorwiegend auf den Studiengang *Bachelor* beschränkt hatten, sind mit Forschungsinstituten im Master-Studiengang ausgebaut worden. Einerseits handelt es sich hier um die Prestige-Erhöhung bzw. Weiterexistenz ihrer Hochschule, andererseits ist der Bedarf in dem Gebiet einer an Fachdidaktik orientierten Wissensvermittlung immens groß. Somit wird die alte Tradition der Pädagogischen Hochschule fortgesetzt und Lehre und Forschung werden in der Fachdidaktik auch in der Grundschullehrerbildung verstärkt.⁵¹⁹ Wie an der Pädagogischen Universität spielt an der Pädagogischen Hochschule bei der Vermittlung von praktischem Können die hochschulgeeignete Versuchsschule eine wichtige Rolle. Im Lehrerbildungszentrum der allgemeinen Universität, wo die Fachdidaktik von den Professoren anderer Fakultäten oder Lehrbeauftragten mit Schulerfahrung außerhalb der Universität unterrichtet wird, ist Herausbildung so ein universitäre Prinzip Fachdidaktik auch noch nicht in Sicht.⁵²⁰

Das Lehrerbildungszentrum hat ähnliche Funktion wie die pädagogische Fakultät und ist eine institutsähnliche Stelle für Forschung und Lehre in der Erziehungswissenschaft um die Lehrerbildung. Vor allem fungiert es auch als

⁵¹⁹ Die weiter existierenden sechs Pädagogischen Hochschulen, ab 1.08.2005 in *Universities of Education* umbenannt, verfolgen auch das Modell der Umgestaltung. Die Erhebung zur „Universität“ begleitet eine bessere Ausgangsposition zu diesem Schritt. Die Zahlen der Lehrerstudennten im ehemaligen Pädagogischen Hochschulwesen sinkt nach der Liberalisierung der Lehrerbildungspolitik im Verhältnis zu seiner gesamten Studentenzahl ständig. Mit verstärkter Übernahme anderer nichtpädagogischer Aufgaben „entpädagogisiert“ sich eine solche Hochschule. Auf die Dauer wird dies auf ihre innere Struktur einwirken.

⁵²⁰ Das Phänomen lässt sich wie folgt begründen: 1. Im geschlossenen Pädagogischen Hochschulsystem sind fast alle Professoren ehemalige Absolventen dieses Systems. Sie haben tatsächlich mindestens 5 Jahre Schulerfahrung (Berufsausübungspflicht). Sie greifen auf ihre Ausbildung bzw. Schulerfahrung zurück, falls sie Fachdidaktik erteilen müssen. In einigen Fachrichtungen widmen sich auch Professoren der Fachdidaktik. In naturwissenschaftlichen Fächern sind z.B. auch Forschungsprojekte in Fachdidaktik vom *National Comitee of Science* gefördert worden. Auf jeden Fall ist dieses Fach in der Sekundarstufenlehrerbildung vernachlässigt worden. 2. Alle Lehrtätigkeit in den praktischen Studien findet in der Übungsschule statt, wo die Professoren mitwirken sollen. 3. In der Umgestaltungsphase der Pädagogischen Hochschule erfolgt keine „Integration“, wie im Deutschland geschehen ist, sondern die Fakultäts-Lösung, wo die Didaktik für den Grundschulbereich gut entwickelt ist. Die Pädagogische Universität kann von ihrer Erfahrung in Fachdidaktik nicht profitieren.

Koordinationsstelle für die ganze Lehrerbildung und ist verpflichtet ein Kernstudium für die angehenden Lehrer zu erarbeiten. Darüber hinaus ist das Lehrerbildungszentrum auch eine Stelle für die Betreuung der angehenden Lehrer in der zweiten Phase. Im Gegensatz dazu hat die deutsche Universität kaum mit der Ausbildung der angehenden Lehrer in der zweiten Phase zu tun. Die Versuchsschule der Universität; wie sie in der Vorkriegszeit der Fall in Deutschland war und heute nahezu unbekannt ist⁵²¹, wird in Taiwan vorwiegend von den staatlichen Universitäten, die nach der Reform das *Teacher Education Programm* anbieten, auch schrittweise gegründet. Für die privaten Universitäten ist dieser Schritt aus ökonomischer Überlegung fast noch nicht vollzogen worden. Ob die Universitäten über eigene Versuchs- bzw. Übungsschulen verfügen sollten, hängt von der Zusammenarbeit mit jeweiliger Vertragsschule bei der Ausübung der Schulpraktika und in der zweiten Phase ab.

2.2.2 Aufbau und Inhalt des Studiums in der ersten Phase

Trotz unterschiedlicher Gestaltungsformen weist die Lehrerbildung beiderseits auf eine Gemeinsamkeit bzgl. ihres Inhalts hin. Das universitäre Studium für die angehenden Lehrer hat zum Ziel eine Wissens- und Reflexionsbasis für die spätere Lehrtätigkeit zu schaffen. Insgesamt beinhaltet das Studium für die Lehrerausbildung verschiedene Studienelemente, nämlich die Fachwissenschaft, ihre Fachdidaktik und Schulpraktika sowie erziehungswissenschaftliche Studien. Dabei muss man die Curricula wegen der Ausdifferenzierung der jeweiligen Lehrämter bzw. Schulstufen genau betrachten. Eine Besonderheit im Hochschulcurriculum sind die allgemein bildenden „Pflichtfächer“ für jeden Studenten an der Universität in Taiwan.

1. Das Studium mit dem akademischen Grad *Bachelor* mit einer Fachrichtung dauert in Taiwan 4 Jahre. Darauf aufbauend sind der Magisterstudiengang und der Promotionsstudiengang. Weil das *Teacher Education Programm* ein Zusatzstudium ist, kann es von den Studenten in der Phase des *Bachelor*-Studiengangs oder in der Phase des *Master*-Studiengangs -oder theoretisch während des Promotionsstudiums- zusätzlich studiert werden. In diesem Fall stellt das

⁵²¹ Es gab im Laufe der Zeit Versuche von der Universität aus, die aber keinen wesentlichen Erfolg hatten. Vgl. H. J. IPFLING: Kooperationsschulen sollen pädagogische Theorie und Praxis in engeren Zusammenhang bringen. In: Bayerische Schule, 3/1977, S. 6.

Fachstudium in einer Fachrichtung für die Stufe *Bachelor* mit ca. 90 *Credit Points* und für eine höhere Stufe mit noch mehr *Credit Points* de facto das Fachwissen für den Lehrerberuf dar.⁵²² Dies gilt vorwiegend für die angehenden Sekundarlehrer. Ob ein Student sich mit seinem Fachstudium als Fachlehrer in einer bestimmten Fachrichtung ausbilden lässt, entscheidet nach der Lehrerbildungsreform das *Center for Teacher Education* in der jeweiligen Universität oder die dafür zuständige pädagogische Fakultät bzw. Studiengänge.⁵²³ Dieses Verfahren gilt zwar auch für die zukünftigen Grundschullehrer, die mit dem *Teacher Education Programm* ausgebildet sind, dabei spielt aber ihr Fachstudium keine wesentliche Rolle. Ihr Fachstudium, egal in welcher Fachrichtung, scheint bereits als eine Grundqualifikation für den späteren Grundschullehrerberuf zu gelten. Das akademische Fachstudium in einer beliebigen Fachrichtung trägt bestimmt zur Ausübung des Grundschullehramtes in geistiger bzw. wissenschaftlicher Hinsicht bei. Streng genommen ist es auf keinen Fall das „Fachwissen“ für die Grundschullehrerausbildung, wobei alle Lehrerstudenten im Lehrerbildungsprogramm für die Grundschule nach dem gängigen Curriculum immer noch eine sog. grundschulpädagogische Fächergruppe mit mehreren Schulfächern je nach Auswahl zu belegen haben. Zum „richtigen“ Fachwissen für die angehenden Grundschullehrer zählt das Fachwissen in den Studiengängen der Pädagogischen Hochschule oder in den Studiengängen der Pädagogischen Fakultät einer Universität, nämlich in der Nachfolgeinstitution der Pädagogischen Hochschule nach deren Umgestaltung. Die zu erwerbenden *Credit Points* sind aber wegen der curricularen Struktur der Grundschullehrerausbildung vergleichsweise geringer. Die sog. Grundschulpädagogische Fächergruppe mit mehreren Schulfächern ist traditionell auch Pflichtfach für diese Zielgruppe. An der Pädagogischen Hochschule bzw. ihrem Nachfolgeinstitut ist sie noch stärker präsent.⁵²⁴ Seit langem herrschen unter den Pädagogen in Taiwan unterschiedliche Auffassungen bzgl. der Frage, ob diese Schulfächergruppe zum Berufswissen oder zum

⁵²² Viele Kurse samt den zu erwerbenden *Credit Points* im Fachstudium besitzen auch allgemeinbildenden bzw. Basiswissen vermittelnden sowie berufsvorbereitenden Charakter. Gezielt werden erst ab den Masterstudiengang forschungsorientierte Kurse angeboten.

⁵²³ In solchen Fällen ist es kompliziert, wenn die Studenten in bestimmten Fachrichtungen studieren aber Fachlehrer in anderer Fachrichtung werden möchten oder wenn das Studienfach nicht so „nahe verwandt“ mit einem Schulfach ist. Vor der Lehrerbildungsreform genügte ein Nebenfach mit 20 *Credit Points* als Voraussetzung, ein Fachlehrer zu werden. Vgl. dazu S. 106 ff. dieser Arbeit.

⁵²⁴ Vgl. S. 95ff. und S. 182 ff. und S. 283, Tabelle „Struktur des Studienganges „Lehramt Grundschule“, dieser Arbeit.

Fachwissen eines Grundschullehrers gehört. In Deutschland haben die meisten Lehramtstudenten in ihrem Fachstudium zwei Fächer, z.T. drei Fächer im Lehramt für Grundschule zu belegen. Die zu studierenden Semesterwochenstunden pro Fach sind von Lehramt zu Lehramt, auch von Bundesland zu Bundesland, sehr verschieden; z.B. sind es in Bayern für das Lehramt an Gymnasien pro Fach 70 Semesterwochenstunden, für das Lehramt an Grundschulen 44 Semesterwochenstunden.⁵²⁵ Das Studium der „Didaktik der Grundschule“ für das Lehramt an Grundschulen ist in Bayern dem Studium eines Unterrichtsfaches gleichwertig. Dies gilt auch für das Lehramtsstudium für Hauptschulen bei den Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule. Die Kombinationsmöglichkeiten in den Unterrichtsfächern sind sehr vielfältig und, wie erwähnt, von Lehramt zu Lehramt auch überall sehr unterschiedlich.⁵²⁶

2. Im *Teacher Education* Programm für die Sekundarstufenlehrer in Taiwan ist die zu studierende Fachdidaktik von der einzelnen Universität abhängig und dadurch sehr unterschiedlich. Die Fachdidaktik wird traditionell in Taiwan mit den schulpraktischen Studien kombiniert. Die gemeinsame Zahl der *Credit Points* für beides liegt etwa zwischen 4 und 7 *Credit Points*. Die Fachdidaktik wird meistens von den Fachwissenschaftlern anderer Fakultäten begleitend- mit oder ohne Schulerfahrung- unterrichtet oder von den Lehrbeauftragten mit Schulerfahrung erteilt. Bestimmte Professuren für die Fachdidaktik hat es in der ehemaligen Pädagogischen Universität für die Ausbildung der Sekundarlehrer auch vor der Lehrerbildungsreform in Taiwan nicht gegeben.⁵²⁷ Die schulpraktischen Studien werden traditionell von den jeweiligen Departments/Fachrichtungen, die den Lehrerstudenten Fachwissen vermitteln, organisiert bzw. betreut. Sie sind normalerweise auch „deswegen“ auf die Wissensvermittlung reduziert worden. In dem Lehrerbildungsprogramm für die Grundschule ist die Stundenzahl für das Fach Grundschuldidaktik mit ca. 8 - 10 *Credit Points* in bis zu ca. neun Schulfächern wahlweise zu belegen. An der allgemeinen Universität wird das Lehrerbildungsprogramm Didaktik einer „Fächergruppe“ als Lösung für die

⁵²⁵ Vgl. Bayerische Prüfungsordnung I, Fassung 2002, und. Gabrielle BALLEMBERG/Anke THIERACK: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland- Bestandaufnahme und Reformbestrebung, v.a. Teil 2- Einzeldarstellung der Lehrerbildung in den Ländern- Synopse, 2003, S. 109ff, hier S. 123 ff.

⁵²⁶ Vgl. ebenda.

⁵²⁷ Bereits damals unter dem Deckmantel des pädagogischen Hochschulwesens zeigten sowohl Erziehungswissenschaftler als auch Fachwissenschaftler wenig Interesse am Praktikum und der Fachdidaktik.

zahlreichen Fachdidaktiken angesehen. Ähnliche *Credit Points* müssen die Lehrerstudenten an der Pädagogischen Hochschule bzw. ihrem Nachfolgeinstitut erwerben, wo traditionell die Didaktiken der Schulfächer besser angesiedelt sind. In Deutschland werden die Fachdidaktiken von verschiedenen Fachdidaktikern an Lehrstühlen vertreten. Die Fachdidaktik ist immer für Lehramtsstudenten in Kombination mit dem Fachwissen zu studieren. Die Semesterwochenstunden für die Fachdidaktik für die jeweiligen Lehrämter sind auch sehr unterschiedlich. In Bayern z.B. sind für das Lehramt an Gymnasien pro Fach mindestens 4 SWS zu belegen. Für andere Lehrämter sind je Fach 8 bis 12 SWS vorgesehen. Und wie bereits erwähnt, das Studium der „Didaktik der Grundschule“ für das Lehramt an Grundschulen und das Studium in den Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule sind dem Studium eines Unterrichtsfaches gleichwertig. Die jeweiligen schulpraktischen Anteile/Praktika werden in Bayern z.B. nach verschiedenen Schultypen von verschiedenen Praktikumsämtern organisiert und unter deren Aufsicht durchgeführt,⁵²⁸ während in Taiwan die Ausbildungsstätte für die praktischen Studien zuständig ist und sie in Zusammenarbeit mit der Versuchsschule bzw. Vertragsschule durchführt.

3. In Taiwan stammt Das pädagogische Studium aus der Zeit des pädagogischen Hochschulwesens. Die Inhalte wurden vom Erziehungsministerium einheitlich festgelegt. Sie gliedern sich in der Ausbildung der Sekundarstufenlehrer etwa in erziehungswissenschaftliche Theorien, allgemeine „schulische“ Methodiklehre und Fachdidaktik sowie Praktikum. Nach der Liberalisierung der Hochschulcurricula hat jede Universität das Recht zu entscheiden, ihren Lehrplan aufzustellen. Der Inhalt der zu studierenden erziehungswissenschaftlichen Inhalte bleibt trotzdem konstant. Es sind allgemeine Erziehungswissenschaft, pädagogische Soziologie, pädagogische Psychologie und in manchen Ausbildungsstätten pädagogische Anthropologie. Die allgemeine Erziehungsmethodiklehre ähnelt dem Fach Schulpädagogik in Deutschland. In diesem Fachbereich wird in Taiwan aber eher praktisches, anwendungsorientiertes Handlungswissen gelehrt. Die theoretischen Anteile/Inhalte über die Institution Schule werden eher in der allgemeinen Erziehungswissenschaft behandelt. Die Methodiklehre ist vergleichsweise vielfältiger und beinahe beliebig angelegt, von Computertechnik, Rhetorik,

⁵²⁸ Vgl. Prüfungsordnung I, Fassung 2002.

Klassen-Management, Diagnostik und Beurteilung, Unterrichtsmedien usw. Im Vergleich zu Deutschland ist der „Geltungsbereich“ für die Pädagogen größer, d.h. die oben genannten Fächer, mit Ausnahme von pädagogischer Psychologie, werden in Taiwan traditionell nur von Pädagogen mit unterrichtet.⁵²⁹ Diese fast „privilegierte“ Stellung der Pädagogen bzw. der Erziehungswissenschaftler ist wieder auf die damalige monopolisierte Stellung des pädagogischen Hochschulwesens zurückzuführen. Das Fachpersonal in dem späteren Lehrerbildungszentrum der allgemeinen Universitäten stammt fast ausschließlich vom pädagogischen Hochschulwesen. In Deutschland ist die Beteiligung anderer Bezugswissenschaften in der Lehrerbildung eine alte Tradition. Sie wurde nach der Integration der Pädagogischen Hochschule weiter fortgesetzt. Die Lehrerstühle, die ursprünglich an der Universität den Studenten in bestimmten Fachrichtungen das Fachwissen vermitteln, bekamen auch die Aufgabe, sich an die Lehrerausbildung zu beteiligen. Diese Fächer sind vorwiegend Psychologie und Soziologie, in manchen Fällen Politologie und Philosophie usw. dazu. In Taiwan findet die Beteiligung anderer Fachwissenschaften, die Bezug zu erzieherischen Fragen haben, an der Lehrerausbildung auch nach dem Einzug des Lehrerbildungszentrums in die allgemeine Universität statt⁵³⁰.

4. Die Besonderheit im Curriculum der Hochschule in Taiwan bildet ein obligatorisches *Studium Generale* neben dem Fachstudium für alle Studenten. Bis in die Mitte der 90er Jahre hinein wurden die Kurse in fünf Fachrichtungen vom Erziehungsministerium festgelegt, jeweils in Fremdsprachen, in Chinesisch, in Chinesischer Geschichte, in politischer Bildung und in Wahlfächern mit allgemein

⁵²⁹ Das Fach Pädagogische Psychologie wurde von der Liberalisierung der Lehrerbildung Taiwans allein vom Pädagogischen Hochschulwesen beansprucht und mit einem selbständigen Studiengang, *department of Pedagogical Psychology* vertreten. Andererseits bleibt die Erziehungswissenschaft innerhalb des pädagogischen Hochschulwesens immer noch – bis ins 21. Jahrhundert hinein – eine Erziehungswissenschaft für Schule und Lehrerbildung. Dies geschieht auch nach der „Verbreitung“ dieser Fachdisziplin mit Einzug des Lehrerbildungszentrums in die allgemeine Universität. Ausdifferenzierungsprozesse wie in Deutschland gab es in Taiwan für die Erziehungswissenschaft nicht. Die Arbeit in der Erwachsenenbildung bzw. in Sozialbereichen, wird von selbständigen „*Department of Adult Education*“, oder „*Department of social work*“ oder anderen Psychologiestudiengängen aufgeteilt.

⁵³⁰ Z.B. werden an der Eliteuniversität der Nationalen Universität zu Taiwan viele Kurse in Erziehungswissenschaften von Nichtpädagogen bzw. Fachwissenschaftler angeboten. Bildungsgeschichte wird z.B. von Historikern, pädagogische Soziologie von Soziologen unterrichtet. Das Fach pädagogische Psychologie wird in Taiwan längst auch nur von Psychologen [im pädagogischen Hochschulwesen] allein beansprucht. Mit der Zeit bleiben für die „richtigen“ Pädagogen fast nur die Fächer wie „Einleitung in die Erziehungswissenschaft“, „Theorie der Schule“ und andere schulpraktisch bezogenen Methodiklehre übrig. Vgl. *National Taiwan University* (Hrsg.): Handbuch für das Lehrerbildungsprogramm, 1998.

bildendem Charakter. Die Festlegung der Hochschulcurricula durch den Staat wurde jedoch im Zuge der Liberalisierung Taiwans als verfassungswidrig erklärt. Seitdem wurde dieser Anteil vom Studium von der Hochschule nach eigenem Konzept gestaltet. In Anlehnung an die alte Tradition wird das Studium Generale an allen Universitäten immer in verschiedenen Wissensbereichen unterteilt.⁵³¹ Ob die Fächer im Studium Generale, das wiederum eine Besonderheit im angloamerikanischen Hochschulsystem im Studiengang *Bachelor* charakterisiert und Pflichtfach für alle Studenten ist, zum Teil der Lehrerbildungscurricula zählt, ist Frage des Standpunkts. Dennoch trägt sie schätzungsweise mit bis zu ca. 30-40 Semesterwochenstunden (ca. 20-30 *Credit Points*)⁵³² bestimmt zur Ausbildung der Lehrer bei. Sie erweitern mindestens den Horizont der Lehrer. Diese Kurse sind in gewisser Hinsicht mit den Bezugswissenschaften in Deutschland, vorwiegend in Sozialwissenschaften, in der Lehrerbildung zu vergleichen, sie übertreffen aber die in ihrer Semesterwochenstundenzahl.⁵³³ Ausnahme hiervon bilden aber die Studiengänge mit dem Ziel Grundschullehrer an den ehemaligen Pädagogischen Hochschulen und deren Nachfolgerinstitutionen. Bereits im Streit um die Gestaltung der Curricula wurde ein Kompromiss vorgenommen, als in den 80er Jahren die Pädagogische Fachhochschule auf die universitäre Ebene gelangen werden sollte. Die seit fast einhundert Jahren geltenden „grundschulpädagogischen Alltagsfächer“, d.h. die Fächer in der Grundschule, die alle Lehrerstudenten zu

⁵³¹ Die Pädagogische Universität zu Taiwan bietet den Studenten die Kurse z.B. in vier Wissensbereichen an, nämlich in Literatur und Geisteswissenschaft, in Sozialwissenschaften (Rechtswissenschaft und Wirtschaftswissenschaft einschließlich) Naturwissenschaft (Medizin und Landwirtschaftswissenschaft einschließlich) und zuletzt die Fachrichtung „Kunst und das Leben“. 18 *Credit Points* sind zu erwerben. Vgl. Website der Pädagogischen Universität zu Taiwan. In: <http://www.ntnu.edu.tw> Das Studium Generale an der National Tsing Hua University wird in drei Wissensbereiche untergeteilt, nämlich in Naturwissenschaft, Sozialwissenschaften und Liberal Arts/Literatur und Geisteswissenschaft. Vgl. Website vom Center for Generale Education an der „National Tsing Hua University“. In: <http://140.114.40.209/course/index.htm> The national Taiwan University bleibt bei dem alten Curriculum in fünf Wissensbereichen mit 30 *Credit Points*. Vgl. Website der national Taiwan University. In: <http://www.ntu.edu.tw>

⁵³² Das Umrechnen zwischen Semesterwochenstunden und *Credit Points* ist so weit schwierig, weil es keinen richtigen Maßstab gibt. In der Fremdsprachenfakultät konnten z.B. die Studenten für vier Semesterwochenstunden „Konversation“ zwei *Credit Points* oder für zwei Semesterwochenstunden „oral english“ im Sprachlabor ein *Credit Points* bekommen. Oder es konnte ein Physikstudent für einen ganzen Nachmittag im Labor ein Semester lang zwei oder drei *Credit Points* bekommen. Diese Regelungen gelten wider von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich. Im Prinzip bekommt man weniger *Credit Points* in Kursen wie Übung, Methodikkurse, Gruppenarbeit oder praktischen Studien bzw. Laborunterricht usw. Im Department of Mechatronics Engineering an der Changhua University of Education braucht ein Student für 89 *Credit Points* vom Kernstudium z.B. 113 Semesterwochenstunden. Vgl. dazu Website von der Changhua University of Education .

In: <http://www.ee.nccue.edu.tw/EE%20english%20web/ee-english.htmng>, Stand:29.12.2005

⁵³³ Laut bayerischem Lehrerbildungsgesetz muss ein Lehrerstudent im Lehramt für Grundschule z.B. 140 Wochenstunden studieren.

studieren hatten, wurden nach der Neugestaltung der Pädagogischen Hochschule als allgemeine Pflichtkurse- das Studium Generale- angerechnet- in Fachrichtungen von Sprache/Literatur, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften und Kunst. Obwohl die Grundschullehrerbildung auf die universitäre Ebene erhoben wurde, hatten die Studenten an der Pädagogischen Hochschule ein anderes Studium Generale als andere Studenten an sonstigen Hochschulen zu absolvieren. Im Ausgang der 90er Jahr, als Freiraum der Hochschule zur Gestaltung der Curricula eingeräumt wurde, versuche die Pädagogische Hochschule auch unter Eigenregie das Studium Generale zu gestalten. Es besteht theoretisch keine Diskrepanz zwischen den Curricula der Pädagogischen Hochschule und den anderer Universitäten mehr. In der Tat wird das Studium von Grundschulfächern in der Pädagogischen Hochschule und in deren Nachfolgerinstituten fortgesetzt. Sie sind auch mit anderen Fächern der Grundschulpädagogik mit insgesamt 40 *Credit Points* in das Lehrerbildungsprogramm der allgemeinen Universität eingegangen.⁵³⁴

2.3 Aufbau und Inhalte der zweiten Phase

Im Vergleich zur ersten Phase einer universitären Lehrerausbildung mit dem Ziel das fachbezogene und erziehungswissenschaftlich-didaktische Wissen zu vermitteln, konzentriert sich die zweite Phase auf eine praxisorientierte Berufsvorbereitung für den Lehrerberuf. Die erst nach der Lehrerbildungsreform eingeführte bzw. neu reformierte zweite Phase in Taiwan ist am Anfang von allen Seiten hoch bejubelt worden, sie stieß aber sofort auf verschiedene Schwierigkeiten. Hauptsächlich wird sie wegen der finanziellen Belastung für die Regierung umgestaltet. Ab 2003 wurde sie auf ein Semester reduziert. In deren Kernpunkt bleibt das sog. Dreieck von Zusammenarbeit zwischen den Praktikanten dem betreuenden Professor sowie dem betreuenden Lehrer in der Praktikumsschule erhalten. Sie ist trotz dieser Tatsache in folgenden Punkten mit der deutschen zweiten Phase- mit Einschränkung- zu vergleichen:

1. In Deutschland ist das bestandene erste Staatsexamen Voraussetzung für das Eintreten in die zweite Phase. Zum ersten Staatsexamen gehören eine

⁵³⁴ In dieser Hinsicht besteht nach den von Wolfgang Mitter vertretenen Thesen eine immer währende Dualität zwischen höherem Lehramt und niedrigem Lehramt auch in Taiwan, und zwar in der Gestaltung der verschiedenen Curricula.

Zulassungsarbeit sowie schriftliche und mündliche Prüfungen. Wer diese erfolgreich besteht, hat ein Anrecht in die zweite Phase aufgenommen zu werden, ggf. nach einer Wartezeit. Die Zuweisung an eine bestimmte Stelle für den Vorbereitungsdienst obliegt der Befugnis der jeweiligen zuständigen Erziehungsbehörde. In Taiwan können die Studenten nach erfolgreichem Studium und nach Bestehen der Prüfungen im *Teacher Education Programm* ebenfalls den Vorbereitungsdienst antreten, die Praktikumsschule bzw. der Betreuungslehrer wird vor dem Universitätsabschluss - nach 2003 nach dem Fachstudium und dem pädagogischen Studium- bereits durch die Ausbildungsstätte an der Universität oder vom Teilnehmer des Lehrerbildungsprogramms selbst, meistens in seiner eigenen Heimat ausgewählt. In Deutschland darf man das erste Staatsexamen noch einmal wiederholen, mit Sondergenehmigung zweimal, falls das erste Staatsexamen nicht bestanden wurde. In Taiwan kann ein Student eine nicht bestandene Prüfung nur noch einmal wiederholen oder muss im folgenden Semester dieselben Kurse oder ähnliche in einer bestimmten Fachrichtung besuchen. Laut dem *Credit-Point-System* muss jeder Student die nötigen *Credit Points* in verschiedenen Veranstaltungen sammeln. Gelingt es ihm, dann gilt sein Studium als erfolgreich abgeschlossen, wobei in jeder Veranstaltung meistens zweimal Prüfungen abgehalten werden. Das Seminarwesen und die sog. Mentalität des reinen „Scheinerwerbs“ einiger deutschen Studenten⁵³⁵ sind taiwanesischen Studenten normalerweise -mindestens im *Bachelor*-Studiengang- unbekannt. Auf diesem *Credit-Point-System* baut auch das *Teacher Education Programm* auf. Staatsexamen für den Lehrerberuf, sowohl in der ersten Phase für Lehramtsstudenten als auch in der zweiten Phase für die Referendare, gab es in Taiwan vor 2003 nicht. Nach 2003 wird jedoch eine staatliche Prüfung nach der zweiten Phase eingeführt. Die angehenden Lehrer müssen in Taiwan dazu noch eine Anstellungsprüfung bei der jeweiligen Schule, die Lehrer brauchen, bestehen, während die deutschen Lehranwärter nach dem erfolgreichen Vorbereitungsdienst von der Behörde in ein Lehramt eingesetzt werden.

2. Die zweite Phase in Deutschland, auch Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat genannt, dauert zwei, z.T. 1½ Jahre und ist abzuschließen mit einem erfolgreichen zweiten Staatsexamen und wird im Studienseminar und in der Ausbildungsschule

⁵³⁵ Vgl. M. FÖLLING-ALBERS, 1994.

durchgeführt.⁵³⁶ Die Referendare bekommen den Rechtsstatus „Beamte auf Widerruf“ während dieser Zeit und erhalten „Anwärterbezüge“. Die zweite Phase in Taiwan dauerte vor 2003 ein Jahr und nach 2003 ein Semester. Sie wird von einem Betreuungslehrer in einer ausgesuchten Praktikumsschule und vom Betreuungsprofessor aus der Ausbildungsstätte in der ersten Phase zusammen getragen. Die Leistung der Praktikanten wird auch von beiden Seiten ständig beurteilt. In der Praxis werden fast alle Praktikanten als „erfolgreich“ bzw. „qualifiziert“ bewertet.⁵³⁷ Der Rechtsstatus der Referendare in Taiwan erlebte nach der Lehrerbildungsreform zweimal Veränderungen. Im Zeitraum zwischen 1994 und 2003 ist er nicht geregelt, die Praktikanten waren nicht mehr Student, aber auch nicht beamtet. Lediglich bekam jeder in der zweiten Phase eine finanzielle Unterstützung von der Regierung. Diese Maßnahme war Fortsetzung der Politik vor der Lehrerbildungsreform und liegt in der chinesischen Tradition der staatlichen Förderung für Prüfungskandidaten begründet. Nach der Revidierung des Lehrerbildungsgesetzes 2003 behalten die Praktikanten den Status als Student und sollen Gebühren für die Betreuungsarbeit an die Ausbildungsstätte, nämlich die Universität, zahlen. Die Unterstützung durch die Regierung fiel aus.

3. Die zweite Phase in Deutschland ist wegen ihrer langen Tradition -im Hinblick auf die zweite Phase für die Gymnasiallehreranwärter und die Anlehnung der zweite Phase anderer Lehrergruppen an dieses Modell- vollendet bzw. von den zuständigen Behörden „durchorganisiert“. Die Referendare besuchen ein- oder zweiwöchentlich einmal in festen Gruppen ein allgemeines Seminar, das von einem hauptamtlichen Seminarleiter geleitet wird, und zwei Fachseminare, deren Leiter in Teilzeit noch als Lehrer tätig sind. In manchen Bundesländern findet das Referendariat getrennt in schulbezogenen, in anderen Bundesländer in integrierten Seminaren statt. Außerdem verbringen die Referendare meist einen großen Teil einer Woche in der Ausbildungsschule und wurde durch Ausbildungslehrer (Mentoren), z.T. auch durch Schulleiter in die Unterrichtspraxis sowie Ausübung des Lehrerberufs eingeführt. Während dieser Phase werden die Referendare

⁵³⁶ In den folgenden drei Bundesländer, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, dauert der Vorbereitungszeit 18 Monate, in sonstigen Ländern 24 Monate. Vgl. dazu BELLENBERG/THIERACK, 2003, S. 109 ff.

⁵³⁷ Wie gewohnt in Taiwan gibt es für jede Prüfung bzw. Beurteilung eine Notenskala zwischen 0 und 100 Punkten. 60 Punkte gelten als Note 4.

fortlaufend beraten und beurteilt.⁵³⁸ Im Vergleich zu der zweiten Phase in Deutschland ist die zweite Phase in Taiwan eher auf die Zusammenarbeit der ersten Ausbildungsstätte, nämlich der Universität, mit der Praktikumsschule ausgerichtet. Dabei spielt das sog. Dreieck von Praktikant, Betreuungsprofessor und Betreuungslehrer eine wesentliche Rolle. Laut Vorschrift des Erziehungsministeriums soll vom Praktikanten gemeinsam mit dem Betreuungslehrer und dem Betreuungsprofessor ein Arbeitsplan ausgearbeitet werden, der die Zielsetzung des Praktikums definiert, die Schwerpunkte der Arbeit setzt und die Tätigkeiten und Methoden sowie die Arbeitsschritte und Zeitpläne beschreibt. Das Praktikum in der Praktikumsschule erfolgt im Wesentlichen in drei Richtungen: Unterrichten, Ausübung der Rolle des Klassenlehrers und Schulverwaltung. Dazu sollen die Praktikanten an entsprechenden Veranstaltungen in der Schule teilnehmen. Die schrittweise Anleitung für die Lehrerrolle bzw. den selbständigen Unterricht ist höchstes Ziel dieser Betreuungsarbeit. Die Rolle der Lehrerbildungsstätte ist laut der Verordnung des Erziehungsministeriums über die Mitgestaltung vom Arbeitsplan hinaus mit Hilfe des monatlich an der Universität durchgeführten Seminars sowie der Bewertung des Praktikumsberichts stark an die Betreuungsarbeit gebunden. Die betreuenden Professoren sollten die Rolle als *Supervisor* in der Betreuungsarbeit übernehmen und in jeder schwierigen Situation sowohl für die Praktikanten als auch für die betreuende Lehrer da sein. Nach der Einführung des Lehrerbildungsprogramms ist an jeder Universität eine Beratungsstelle für Praktikanten eingerichtet worden. Dabei zu erwähnen ist: wie in der ersten Phase spielt das Erziehungsministerium bzw. die örtliche Erziehungsbehörde kaum eine Rolle. Das Erziehungsministerium versucht eine minimale Rahmenbedingung durch Verabschiedung einzelner Verordnungen bzw. die Herausgabe einzelner Handbücher als Richtlinien für die Lehrerbildung zu schaffen, wobei die Verordnungen rechtsverbindlich und die Handbücher eine beratende Rolle haben. Darüber hinaus beteiligen das Erziehungsministerium und andere ihm untergeordnete Erziehungsbehörde an der Lehrerbildung in der zweiten Phase fast nicht. Diese Arbeit wird der Betreuungsschule und der Ausbildungsstätte allein überlassen. In der Anfangsphase scheinen die Art und Intensität der Betreuung der Praktikanten an der Praktikumsschule offenbar im Wesentlichen vom Engagement und der Vorstellung der jeweiligen Mentoren

⁵³⁸ Vgl. Gabrielle BALLEMBERG/Anke THIERACK, 2003, S. 109 ff.

abhängig zu sein. Die Beteiligung der Ausbildungsstätte bzw. der Universität an der Betreuungsarbeit der angehenden Lehrer ist auch ein Gegensatz zur deutschen Lehrerbildung, bei der die zwei Phasen der Lehrerbildung inhaltlich, institutionell und personell von einander unabhängig sind.

2.4 Fazit

Die Struktur und Vielfalt der gegenwärtigen Lehrerbildung in Deutschland lässt sich nur aus ihrer historischen Entwicklung verstehen. Ausgangspunkt war die hierarchisch getrennte Volksschul- und Gymnasiumstradition mit den verschiedenen Lehrerbildungsstätten. Dieses Modell einer Dualität der Lehrerbildung gab es seit den Verwestlichungsprozessen in China bzw. in Taiwan auch, in Anlehnung an das Nachbarland Japan. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Volksschullehrerbildung beiderseits akademisiert und gemeinsam mit anderen Lehrergruppen auf der Hochschulebene gestaltet. In Taiwan wurde die Lehrerbildung bis in die 90er Jahre hinein trotz dieser Akademisierung des sog. Pädagogischen Hochschulwesens monopolisiert. Erst im Laufe der Liberalisierung Taiwans durfte die allgemeine Universität Lehrer ausbilden. Ab diesem Zeitpunkt begann auch die Umgestaltung der Pädagogischen Hochschule. Neben Neugründung pädagogischer Fakultäten bzw. Studiengängen an einigen Universitäten erfolgte die Lehrerbildung hauptsächlich auf Basis des neugeschaffenen Lehrbildungszentrums und dessen Lehrbildungsprogramm. Das Lehrbildungsprogramm ist kein Lehramtstudium im deutschen Sinne, sondern ein Zusatzstudium für die Studenten, die in einem normalen Fachstudium studieren. Vom Inhalt der Lehrerbildung her treten aber keine großen Unterschiede auf den beiden Seiten auf. Die grundlegenden Elemente - eines Fachstudiums mit Fachdidaktik sowie der erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien -, sind in beiden Ländern vorhanden. Lediglich weichen die Curricula der Lehrerbildung in verschiedenen Schulstufen bzw. Schularten von einander ab. Um die Diskrepanz zwischen der Wissenschaft und Berufsbezogenheit zu überwinden, existiert in Deutschland stets eine zweite Phase der Lehrerbildung für die angehenden Gymnasiallehrer. Diese wurde im Laufe der Integration aller Lehrämter an der Universität auch von der Ausbildung anderen Lehrergruppen übernommen. Eine ähnliche Form gab es ebenfalls in China und Taiwan unter den Nationalisten für die Sekundarstufenlehrer. Es funktioniert in seiner Durchführung

bloß als reine Formalität. Die Junglehrer unterrichteten beim Vollgehalt mit vollem Pensum und bekamen kaum Betreuung. Übernommen wurde diese Form trotzdem von der Grundschullehrerbildung im Laufe ihrer Akademisierung. Erst im Zuge der Lehrerbildungsreform hat die taiwanesisische Regierung versucht eine neue zweite Phase einzuführen, um die angehenden Lehrer tatsächlich schrittweise mit der praktischen Tätigkeit vertraut zu machen. Kernpunkt dieser Phase ist ein sog. Dreieck zwischen dem Professor an der Ausbildungsstätte, dem Betreuungslehrer an der Praktikumschule und schließlich dem Praktikanten. Im Unterschied zum deutschen Modell in der zweiten Phase ist in Taiwan die erste Ausbildungsstätte sehr stark in die zweite eingebunden. Dazu hat die Behörde anfangs weder bei der Gestaltung der Curricula noch bei der Aufsicht bzw. Kontrolle des Praktikumsverlaufs eine Rolle gespielt, wie dies in Deutschland der Fall ist. Erst ab dem Jahre 2005 findet die erste staatliche Prüfung für die angehenden Lehrer statt. Die erfolgreichen Prüfungskandidaten müssen danach aber eine Anstellungsprüfung bei der Schule, die eine Stelle ausgeschrieben hat, absolvieren und bestehen.

3. Ausblick mit Rücksicht der neuen Entwicklungstendenz in Deutschland

Die mit den Einigungsprozessen auch vom Ostteil Deutschlands übernommene Lehrerbildungsform galt ursprünglich als endgültig abschlossen. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre entflamte jedoch eine neue Diskussionswelle. Einerseits ist die Bilanz einer universitären Lehrerbildung seit etwa zwei bzw. drei Jahrzehnten zu ziehen, anderseits veranlasst die Europaintegration die Reform im Bildungswesen und in der Lehrerbildung. Der sog. Pisa-Schock beschleunigt auch diesen Prozess. Im Folgenden sollen die beiden Berichte jeweils von der KMK und vom Bildungsrat als Beispiele genannt und ein Überblick über die neueste Entwicklungstendenz in Deutschland gegeben werden. Diese vorläufigen Ergebnisse werden dann auf den Zustand der taiwanesischen Lehrerbildung „rück“ projiziert und dienen als Resümee bzw. Schlussbetrachtung dieses Teils.

3.1 Die Berichte der KMK und des Bildungsrates und neuste Tendenzen in Deutschland

Die Entscheidung bzw. Berichte der KMK und des deutschen Bildungsrates tragen immer wesentlich zur Entwicklung des deutschen Bildungswesens bei. Mit den

Berichten der KMK Kommission Lehrerbildung und des Wissenschaftsrates der Jahre 2000 und 2001 kann z.B. ein zusammenfassender Blick auf die Lehrerbildung Deutschlands samt ihren Defiziten geworfen werden. Demzufolge versuchen beide Institutionen ebenfalls neue Entwicklungen auf den Weg zu bringen.

Beide Berichte bemängeln gleichzeitig die bisherige deutsche Lehrerbildung in folgenden Punkten:⁵³⁹

1. Der Inhalt des Studiums in der Lehrerbildung ist beliebig gestaltet.
2. Die für die Unterrichtsfächer zuständigen Fachwissenschaften stellen sich den spezifischen Problemen der Lehrerbildung nicht. Dementsprechend fehlt es an schul- bzw. unterrichtsbezogener Forschung
3. Die Erziehungswissenschaften sind stark normativ ausgerichtet; daraus resultiert ein Mangel an empirischer Orientierung in Ausbildung und Beruf.
4. Die an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen grenzen sich ab. Es fehlt ein Standort der Lehrerbildung an der Hochschule, an dem die Forschung angeregt bzw. koordiniert und die Abstimmung und Verbindung der Lehrinhalte sichergestellt werden können.
5. Ein Bruch zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit wird festgestellt. Es lässt sich sowohl im mangelnden Praxisbezug der Ausbildung als auch in einer fehlenden systematischen Unterstützung der Kompetenzentwicklung im Beruf begründen.

Diesen Mangelhaftigkeiten entsprechend werden von den beiden Berichten Anforderungen an eine zukunftsorientierte Lehrerausbildung ausführlich dargestellt, die sich mit folgenden Punkten zusammenfassen lassen: 1. Berufsfeldorientierung der Studieninhalte mit einem Kerncurriculum 2. Besserung der Fachdidaktik 3. Empirisch forschungsbasierte Lehrerausbildung an Universitäten 4. Erprobung von Zentren für Lehrerausbildung und Schulforschung und schließlich 5. personelle und institutionelle Verzahnung der Phasen der Lehrerausbildung.

Bei aller Übereinstimmung im übrigen unterscheiden sich die Vorschläge der KMK- Kommission von denjenigen des Wissenschaftsrates in einem Punkt: während die Kommission der KMK die konventionelle Struktur einer integrierten

⁵³⁹ Vgl. Bildungsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, 2001 und TERHART Ewald (Hrsg.): Perspektive der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, 2000.

Lehrerbildung befürwortet und an deren Verbesserung glaubt, schlägt der Wissenschaftsrat eine Strukturumwandlung vor und bevorzugt ein neues „konsekutives Modell“. Grund hierfür ist die sog. „Bologna Vereinbarung“, durch die eine europaweite Neustrukturierung und Vereinheitlichung der Studiengänge mit der Unterscheidung von Bachelor- und Master- Abschlüssen zu erreichen ist. Der Bildungsrat spricht sich ausdrücklich für eine Umstellung des deutschen Hochschulsystems aus, während sich die KMK– Kommission zu dieser Frage enthält und lediglich vorschlägt, dass die Länder hierzu Modellversuche einrichten sollen, um Erfahrungen darüber zu sammeln.⁵⁴⁰

Die zurzeit in Deutschland laufenden Modellversuche und Reforminitiativen reagieren fast alle auf die in den beiden Berichten dargestellte Situationsanalyse und kreisen mehr oder weniger um die in ihnen enthaltenen Vorschläge.⁵⁴¹

In vielen Bundesländern werden z.B. an den Universitäten Zentren für Lehrerbildung, z.T. in Verbindung mit Zentren für Bildungsforschung und/oder Lehr-Lern-Forschung bereits aufgebaut. In einzelnen Bundesländern, wie z.B. in Bayern, wird an einzelnen Standorten mit Zentren für Lehrerbildung experimentiert bzw. geplant. Insgesamt sollen diese Zentren die Interessen der Lehrerbildung an den Universitäten besser stärken und koordinierter vertreten. Der Bedarf an diesen Zentren ist angesichts ihres Erfolgs in der Zukunft auch weiterhin gegeben.⁵⁴²

In Verbindung mit den Lehrerbildungszentren befasst man sich in manchen Bundesländern gezielt auch mit der Frage eines Kerncurriculums für die Lehrerbildung. An der Universität Koblenz- Landau wird z.B. ein fachwissenschaftlicher, didaktischer und pädagogischer Kompetenzstandard entwickelt bzw. erprobt.⁵⁴³ Ähnliche Reformmaßnahmen werden in Hamburg

⁵⁴⁰ Vgl. dazu das Kommunique des Prager Ministertreffens 2001, in: <http://www.esib.org/prague/documents>

⁵⁴¹ Es ist an dieser Stelle nicht zu übersehen, dass die Diskussion um die Lehrerbildung bereits seit der zweiten Hälfte der 1990er neu entbrannt ist. Zahlreiche Situationsanalysen und –bewertungen sowie Reformvorschläge sind seit dem Zeitpunkt vorhanden. Die beiden Berichte dienen als Beispiele, weil sie fast alle aufgegriffenen Situationsanalysen und Reformvorschläge umfassen. Die neu erprobte Modelle überall in Deutschland entziehen sich der Überschaubarkeit. Die im Folgenden genannten Tatsachen sind bloß Bruchteile dafür und dienen lediglich als Beispiele.

⁵⁴² Vgl. H. MERKENS: Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung, 2005 und HILLIGUS, A. H./RINKENS: Reform der Lehrerbildung durch Zentren für Lehrerbildung. In: HLÖMEKE, Sigrid: Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele, Bad Heilbrunn 1998, S. 85-107.

⁵⁴³ Vgl. Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Koblenz-Landau, Projekte und Forschung. In: <http://www.uni-landau.de/zlb-landau/>; http://www.hochschule-direkt.de/hilger/spskob/Zentrum_fur_Lehrerbildung.html

unternommen mit dem Ziel, ein Kerncurriculum für die Lehrerbildung sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase herauszuarbeiten. Zusätzlich wird in diesem Hamburger Modell der Versuch zur Etablierung einer Berufseingangsphase unternommen.⁵⁴⁴ Mit der neuen Lehramtsprüfungsordnung aus dem Jahre 2003 in NRW wird die Arbeit an Kerncurricula und modularisierten Studienangeboten verpflichtend gemacht.⁵⁴⁵

Eingebettet werden viele dieser Versuche in verschiedenen Bundesländern in die neu eingeführte konsekutive Lehrerbildung nach dem Bachelor-/Master-Modell mit der Modularisierung des Studiums, wie es z.B. in Berlin, Rheinland-Pfalz und NRW usw. zum Teil geschehen ist. Modelle zur Umstellung der Hochschulsysteme in das BA-MA-System sind in ganz Deutschland nach dem Jahr 2000 an vielen Hochschulstandorten in Gang gesetzt worden. Miteinbezogen wird auch dabei die universitäre Lehrerbildung bzw. die Umgestaltung der Lehrerbildung.⁵⁴⁶

Wie die Reforminitiative in der ersten Phase verlaufen die Reformansätze in der zweiten Phase auch vielfältig und nicht überschaubar. In Schleswig-Holstein wird die Integration der zweiten Phase in die Schule erprobt, während in Baden-Württemberg ein Praxissemester in den Gymnasiallehrerstudiengang eingeführt worden ist. In Hamburg und Rheinland-Pfalz wird eine stärkere Integration von erster und zweiter Phase geplant.⁵⁴⁷

Im Hinblick auf die Vorschläge der KMK und des Bildungsrates und die neuste Tendenz kann man feststellen: mit Hilfe des Einrichtens von Zentren für Lehrerbildung wird in Deutschland allerorts die nach den Integrationsprozessen herrschende zersplitterte Struktur der Lehrerbildung verbessert. Dazu ist die Herausbildung eines Kerncurriculums für die Lehrerbildung von einigen Bundesländern bereits verwirklicht. Die befestigte Struktur der Zweiphasigkeit erlebt zugleich ihre Umgestaltung. Im Zuge der europäischen Einigung findet das konsekutive Modell der Lehrerbildung auch einen Platz in der deutschen

⁵⁴⁴ Vgl. KEUFFER, Josef/OELKERS, Jürgen: Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Beltz Verlag, 2001.

⁵⁴⁵ Vgl. Lehramtsprüfungsordnung des Landes NRW, Fassung 2003.
In: www.uni-duisburg-essen.de/imperia/md/content/zentralverwaltung/bereinigte_sammlung/lpo.pdf

⁵⁴⁶ Vgl. Beschluss der KMK vom 05.03.1999 und BASTIAN u.a.: Lehrerbildung in der Entwicklung. Das *Bachelor-Master*-System, Weinheim und Basel 2005

⁵⁴⁷ Vgl. Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz: Entwurf eines Reformkonzeptes für die Lehrerbildung, hervorgehoben in: Rheinland-Pfalz und KEUFFER, J./OELKERS, 2001.

Hochschullandschaft und wirkt auf die ganze universitäre Lehrerbildung samt der zweiten Phase ein. Die von KMK und Bildungsrat verlangte empirische Orientierung in Ausbildung und Beruf und Aufhebung des Bruches zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit durch die Verbesserungsversuche, wird beispielsweise im Rahmen der Zentren für Lehrerbildung bzw. Festlegung des Kerncurriculums in einzelnen Bundesländern erreicht. Ob diese Maßnahmen einen großen Erfolg in ganz Deutschland erzielen, lässt sich erfahrungsgemäß erst in den nächsten Jahrzehnten beweisen. Schließlich befinden sich fast alle Reformversuche erst in der Anfangsphase und werden meist nur vereinzelt in einigen Bundesländern erprobt.

3.2 Ausblick in einer vergleichenden Betrachtung

Vergleichsweise kann die etablierte deutsche Lehrerbildungsform entsprechend der bisher aufgetretenen Fehler und ihrer neusten Tendenz, mit einigen Aussagen auf den jetzigen Zustand der Lehrerbildung Taiwans projiziert werden.

3.2.1 Staatliche Lehrerbildung oder Entstaatlichung der Lehrerausbildung

Die Reform der Lehrerbildung seit den 90er Jahren in Taiwan ist durch die Liberalisierung bzw. Deregulierung der Lehrerbildung durch den Staat charakterisiert, so dass der Staat seinen Einfluss in der Lehrerbildung zurückgenommen hat. Mit Hilfe der Schaffung neuer gesetzlicher Rahmenbedingen für die Lehrerbildung wurde dieser Schritt vollzogen. Neu dabei ist die völlige Unabhängigkeit der Ausbildungsstätte bei der Ausgestaltung der Lehrerbildung sowohl in der ersten als auch in der neueingeführten zweiten Phase hinsichtlich der organisatorischen Arbeit bzw. Festlegung der curricularen Bestandteile. Der Staat verzichtet sogar auf seine Befugnis bei der Versetzung von Lehramtsanwärtern. Die Schule, nicht einmal die Erziehungsbehörde, kann nach ihrem eigenen Bedarf mit Hilfe von Auswahlverfahren neue Lehrer einstellen. Diese Reform bettet sich in die Zeitströmung der Liberalisierung Taiwans ein. Interessanterweise wird das Staatsexamen jedoch zehn Jahre nach der Reform eingeführt. Der Staat versucht durch diese Maßnahme die Qualität der

Lehrerbildung im Zuge der Lehrerarbeitslosigkeit wieder unter seine Kontrolle zu stellen.⁵⁴⁸

In Deutschland gehört die Ausbildung der Lehrer nach wie vor sehr stark in den Bereich der staatlichen Kompetenz und ist daher in hohem Maße in den staatlichen Apparat und seine hierarchische Ämter- und Zuständigkeitsstruktur eingeordnet. Obwohl die Hochschule in der ersten Phase ihre Lehrangebote weitgehend autonom gestalten darf, müssen die Lehramtstudenten Staatsexamen auf der Basis von Prüfungsordnungen ablegen, die der Staat bzw. das Kultusministerium erlassen hat. Die daran anschließende zweite Phase liegt durch Einbeziehen der Referendare in die staatlichen Studienseminare und durch das zweite Staatsexamen noch stärker in der Hand des Staates. Die Lehrbefugnisse werden in Deutschland traditionell durch die Versetzung in ein Lehramt vom Staat erteilt.

Der Rückzug des Staates aus der Lehrerbildung in Deutschland wird jedoch im Zuge der Diskussionswelle um die Struktur und Reform der Lehrerbildung auch verlangt.⁵⁴⁹ Ziel der Reform ist die Umwandlung des Lehramtstudiengangs in einen normalen akademischen Studiengang mit akademischer statt staatlicher Abschlussprüfung. E. Terhart weist darauf hin, dass diese Forderung bzw. dieser Reformvorschlag letztendlich mit der Idee einer gestuften Studiengangstruktur in der Lehrerbildung einhergehen.⁵⁵⁰ Beispiel dafür ist das in Berlin auf den Weg gebrachte sog. „Berliner Modell der Lehrerbildung“. Mit diesem Modell sind ab dem Wintersemester 2004/05 konsekutive Studiengänge für die Lehrerbildung in einer modularisierten Lehrstruktur mit studienbegleitenden Prüfungen eingeführt worden. Dabei löst der Hochschulabschluss im lehramtsbezogenen Masterstudium das erste Staatsexamen ab.⁵⁵¹ Der erster Schritt, dass der Staat die Qualifikation der zukünftigen Lehrer allein der Hochschule überlässt, mindestens in der ersten universitären Phase, ist in Deutschland getan.

⁵⁴⁸ Mit der zunehmend strengeren Prüfung hofft die Regierung darauf, die Teilnehmerzahl an der Lehrerbildung zu reduzieren und eine Beliebigkeit im Curriculum der Lehrerbildung zu verhindern.

⁵⁴⁹ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz: Empfehlungen zur Lehrerbildung, 02.Nov. 1998. In: SCHULZ, D./WOLLERSHEIM, (Hrsg.): Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion, 1999, S. 163-176, hier S.173

⁵⁵⁰ Vgl. TERHART, Ewald: Die Lehrerbildung, in: CORTINA, Kais S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Entwicklung im Überblick, Rowohlt Verlag, 2005, S.787-818, hier S. 809f.

⁵⁵¹ Vgl. Website der Humboldt Universität zu Berlin- Bachelorstudium mit Lehramtsoption in: http://studium.hu-berlin.de/lust/lehrer/beratung/merk/laba_hm Stand: 1712.05

Die Gegenposition zwischen einer vom Staat eingegengten und ungelenkten Lehrerbildung in Deutschland und einer „enthemmten“ bzw. liberalen Lehrerbildung in Taiwan beginnt in dieser Hinsicht sich zu verringern. Der Versuch in Taiwan, die Lehrerbildung durch den freien marktwirtschaftlichen Wettbewerb zwischen den angehenden Lehrern auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, bewies sich als politisch auf Dauer nicht durchsetzbar und ist wieder durch Kontrolle bzw. Einführung des Staatsexamens revidiert worden. In Deutschland würde ein freier marktwirtschaftlicher Wettbewerb auf dem Lehrerarbeitsmarkt sehr wahrscheinlich auch nicht realisiert werden, obwohl laut der Professionalitätstheorie dieses Prinzip als eines der Voraussetzungen für jeden Professionalberuf gilt.⁵⁵²

3.2.2 Standort bzw. Strukturierung der Lehrerbildung an der Universität

In Deutschland gingen mit der Auflösung der Pädagogischen Hochschule die Ausbildungsgänge für angehende Grund- bzw. Hauptschullehrer als verschiedene Lehrämter in die Universität über. Seitdem fungiert die Gestaltungsform der Lehrerbildung in hochschulorganisatorischer Sicht ganz dezentriert bzw. zersplittert. Die Lehrerstudenten studieren verschiedene Elemente in verschiedenen Fakultäten und sind damit „heimatlos“ geworden. Die daran beteiligten Wissensbereiche, sowohl in den fachwissenschaftlichen als auch den erziehungswissenschaftlichen Studien, zeigen oft Desinteresse an ihrer Aufgabe in der Lehrerbildung und bieten den Lehrerstudenten nicht selten das Wissen an, das mit ihrer späteren Tätigkeit nichts zu tun hat.⁵⁵³ Die fachdidaktischen Anteile sind wie andere Studienelemente wegen der Fach-zu-Fach-Integration bzw.

⁵⁵² Die vier Kriterien für einen Professionalberuf sind:

- „- Fachwissen, dessen soziale Anerkennung durch Studium, Examen und Titel gesichert wird;
- Berechtigung zur Berufsausübung, gekoppelt an die im Examen anerkannte Qualifikation;
- Autonomie der Professionsangehörigen gegenüber den `Laien` und dem Staat;
- Orientierung an Gemeinwohl als berufsständische Ideologie.“

Zitiert aus: Peter LUNDGREEN: Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Hans Jürgen APEL u.a. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Beruf im historischen Prozess, 1999, S. 19-35, hier S. 20.

Hermann Giesecke weist darauf hin, dass der Lehrerberuf ein politisch fundierter Beruf ist, weil Lehrtätigkeit im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens mit einem politischen Auftrag verbunden ist, der den Nutzen des Unterrichts für die Gemeinschaft bzw. Gesellschaft zum Ziel hat. Vgl. Herman GIESECKE: Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes, Juventa Verlag, 2001, S. 47 ff.

⁵⁵³ Mit Recht hat Sigrid Blömeke die üblicherweise als Integrationsprozesse der Lernerbildung seit drei Jahrzehnten in Deutschland in diesem Zusammenhang als „Desintegrationsprozesse“ bezeichnet. Vgl. dazu S. BLÖMEKE: u.a. (Hrsg.): Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: Handbuch der Lehrerbildung, 2004, S. 262-274, hier S. 262.

Entkopplung von der Pädagogik durch ein hohes Maß an Beliebigkeit charakterisiert. Das letzte Element der Lehrerbildung, die schulpraktischen Studien, sind beispielsweise in Bayern von jeweiligen Praktikumsämtern organisiert und bleibt deswegen unverbindlich und wirken keineswegs auf den Verlauf der Bildung.⁵⁵⁴ In Deutschland sind die Lehramtstudenten nach Aussage von Ewald Terhart „Randgruppe“ der Universität geworden, während Oelkers von der „Ruine Lehrerbildung“ spricht.⁵⁵⁵

In Gegenteil dazu sind in Taiwan die Pädagogische Fakultät und das Lehrerbildungszentrum „Heimat“ aller Lehrerstudenten, die normalerweise auch aus verschiedenen Fakultäten stammen. Die Fragen nach der Lehrerbildung an der Universität werden von hier aus geklärt bzw. koordiniert, vor allem werden Kerncurricula für die Lehrerbildung sowohl in der ersten Phase als auch in der zweiten Phase an dieser Stelle herausgearbeitet. Sie wirken auch maßgeblich in der zweiten Phase ein.⁵⁵⁶ Der sog. pädagogische Geist, der früh im verschlossenen Pädagogischen Hochschulwesen akzentuiert wurde, bleibt mehr oder weniger in der Lehrerbildungsstätte an der Universität. Der jedes Jahr im Lehrerbildungszentrum durchgeführte Eignungstest ist Ausdruck dieser Prägung. In der verbleibenden Pädagogische Universität bzw. Hochschule- und deren Nachfolgeinstitutionen- wird durch das freiwillig gewählte pädagogische Studium die Eignung zum Lehrerberuf vorerst durchdacht und im Laufe der Zeit zur Prüfung gestellt.

Die Versuche in Deutschland ihre Defizite in der Beliebtheit der Studieninhalte und „Verwaisung“ der Lehrerbildung zu beheben, was bereits in verschiedenen

⁵⁵⁴ Radtke hat die beide Elemente als den „Stachel der Didaktik und des Schulpraktischen Studiums“ im „Fleisch“ der Universität bezeichnet. Vgl. dazu Frank-Oka, RADTKE: Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung, Opladen 1996, S. 235. In den einzelnen Ländern sind Lehrstühle für Didaktiken bereits durch Lehrer im Hochschuldienst ersetzt worden, obwohl die Verstärkung in Lehre und Forschung in Fachdidaktiken, z.B. in dem KMK-Bericht 2000, aufgeführt ist. Vgl. dazu Edith GLUMPLER: Entwicklung und Perspektiven der universitären Lehrerbildung. In: MACHA, H./SOLZBACHER, C. (Hrsg.), Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik, Bad Heilbrunn 2002, S. 13 - 46, hier S. 14.

⁵⁵⁵ In der Tat haben die Lehramtsstudenten auch durchschnittlich niedrigere schulische Leistungsvoraussetzungen als die Studenten, die in gleichen Fächern einen Magister oder Diplomabschluss anstreben. Sie fühlen sich auch gegenüber Studenten anderer Studiengänge vielfach als unterlegen, obwohl sie die meiste Zeit während der Lehramtsstudiums für das Fachstudium einsetzen Vgl. TERHART, 2005, S. 801f. und OELKERS, Jürgen: Ruine Lehrerbildung: Abriss oder Neuaufbau? Vortrag am 24 Mai 2002 im Schloss Meißen.

In: <http://paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html>, Stand. 29.12.2005

⁵⁵⁶ Die mangelhafte zweite Phase vor der Lehrerbildung ist für das Pädagogische Hochschulwesen einer der Gründe zur Aufgabe seiner Monopolstellung Sie ist nach der Lehrerbildungsreform verbessert worden. Trotzdem weist sie viele Probleme auf.

Bundesländern eingeleitet ist, scheint im Hinblick auf die Erfahrung der letzten zwei/drei Jahrzehnten auf dem richtigen Weg zu sein. Die Versuche der Universität Göttingen kann man an dieser Stelle als repräsentativ bzw. beispielhaft bezeichnen. Mit der Gründung eines Zentrums für empirische Unterrichts- und Schulforschung wurde die in der Universität vorhandene Forschungskapazität der Schulpädagogik, der Fachdidaktik und der pädagogischen Psychologie, gebündelt. Eine in das Zentrum integrierte Studienkommission und die mit ihr verbundene Koordinationsstelle ist für die fächernübergreifende Lehrplanung, für die Studien- und Prüfungsordnung, die Organisation der Praktika und die Kooperation mit den Schulen und den Studienseminaren zuständig. Zudem werden neue Studiengänge, Strukturen, und Inhalte, entwickelt und die gestuften Studiengänge für das Lehramt eingeführt.⁵⁵⁷

Aus hochschulorganisatorischer Sicht rücken die Gestaltungsformen der Lehrerbildung in Taiwan und Deutschland, die ursprünglich völlig voneinander differenzierten, ein Stück näher, wenn man die entstehenden konsekutiven Studiengänge und dazu die relativ neuen und ebenso sich entwickelnden Zentren für Lehrerbildung und Versuche die Lehrerbildung zu „zentralisieren“ in Betrachtung zieht. Einerseits wird die Defizite der Lehrerbildung seit der Universitätsintegration der Lehrerbildung in Deutschland Rechnung getragen, andererseits passt sich das deutsche Hochschulsystem an das angelsächsische laut Bolognaerklärung schrittweise an. In diesem Bezug ist die Umgestaltung der Lehrerbildungsformen auch unausweichlich.

3.2.3 Gestaltung der Lehrbildungscurricula im Rahmen der Universität

Die Komplexität des Berufsfeldes führte zu einer Verteilung der Lehrerbildung über mehrere wissenschaftliche Disziplinen. Das Fachwissen an sich und Wissen über Möglichkeiten zu dessen Vermittlung spielen in erster Linie eine Rolle. Dazu sind alle universitären Disziplinen, die für die erzieherische Tätigkeit in der Schule von Belang sind, unentbehrliche Elemente.⁵⁵⁸ All dies erworbene Wissen ist

⁵⁵⁷ Vgl. Universität Göttingen: *Websites* für Interdisziplinäre Einrichtungen sowie für Koordinationsstelle Lehrerbildung: in: <http://www.uni-goettingen.de/de/sh/1171.html>
<http://www.uni-goettingen.de/show.php>

⁵⁵⁸ Ein Lehrer in der Schule hat alles in allem zwei Aufgaben- und nicht mehr oder weniger. Dies sind Unterrichten und Erziehen. Den seit Ende der 60er Jahre fast goldenen Regel gewordenen vom Bildungsrat formulierten Thesen „Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren“ als Aufgaben ist an dieser Stelle nicht zu widersprechen. Beurteilen und Beraten gehören immer hin zum Unterrichten und Erziehen. Innovation in der Unterrichtsmethode, im Lehrstoff bzw. in

andererseits bis zu einem gewissen Grade im Rahmen der Gestaltungsmöglichkeit der Universität in der Praxis reflektiert bzw. ausgewertet worden, damit das Gelehrte bzw. Gelernte sich nicht bloß als „heiße Luft“ entpuppt und praxisfern darstellt. Da verschiedene Schularten bzw. -stufen jeweils spezifische Erziehungs- und Bildungsziele aufweisen, sind in der Gestaltung der Curricula für die Lehrerbildung die Charakteristika der jeweiligen Schulen berücksichtigt.

Die Lösung für den Anteil im Fachwissen in Taiwan ist einfach, d.h. die Lehrerbildung findet statt, unter der Bedingung, dass alle daran Teilnehmenden gleiche fachwissenschaftliche Voraussetzungen wie ihre Fachstudienkollegen haben sollen. Das Fachstudium steht zweifellos im Zentrum der Lehrerbildung in Taiwan. Es ist von vorneherein ein zweckfreies Fachstudium für alle Studenten. Die didaktischen und pädagogischen Gesichtspunkte werden erst mit Hilfe eines Zusatzstudiums schrittweise für die Studenten eingeführt, die fachlich gut und von ihrer Eignung her für die Lehrtätigkeit geeignet bzw. für das Lehrerbildungsprogramm qualifiziert sind. Dies gilt auch für die Lehrerbildungsprogramm der Grundschullehrer. Für die Studiengänge in der Pädagogischen Hochschule und ihren Nachfolgeinstitutionen ist es nicht wesentlich anders. Obwohl sie von Anfang an für die Grundschullehrerberufe gedacht und curricular anderes konzipiert sind, ähnelt in diesen Studiengängen das zu erwerbende Fachwissen vergleichsweise dem Fachwissen eines normalen Studiengangs in seinem Kernbereich.⁵⁵⁹ Im Vergleich zu Deutschland studieren die Lehrerstudenten in Taiwan „mehr“ und „länger“ als die Studenten in normalen Studiengängen, was ihr ganzes Studium anbetrifft. Durch diese hohe Selektivität und die „Probe der Belastbarkeit,, wird die Lehrerbildung in Taiwan auf einem hohen Niveau

Erziehungsmaßnahmen, so wie in der schulisch-organisatorischen Arbeit, nur um wenig zu nennen, drehen sich auch um die Aufgaben im Unterrichten und Erziehen. Im Grundgesetz verankert hat die Schule neben den Erziehungsauftrag auch einen Bildungs- und Ausbildungsauftrag sowie einen Sozialisations- und Kulturauftrag.

⁵⁵⁹ Durch einen historischen Zufall im Laufe der Akademisierung und der Anpassung an die Hochschulstruktur sollte diese Gruppe sogar bereits vor der Lehrerbildungsreform- von der Zahl der *Credit Points* und Semesterwochenstunden her, ca. 150 *Credit Points*- „am meisten“ studieren. Die Pädagogische Hochschule bildet auf diese Weise sowohl einen „Fachwissenschaftler“ als auch einen Grundschullehrer, der im Prinzip alles unterrichten kann. Die sehr hohe Belastung bezüglich der Semesterwochenstunden ist die Folge. Ein Student im Fach Musikerziehung hatte Ende der 80er Jahre 52 *Credit Points* im Fachwissen (35.1% der gesamten *Credit Points*) zu studieren. Im Jahre 2004 waren 80 *Credit Points* (53%) im Fachwissen zu belegen. Vgl. National Tai-Chung University of Education, Website: <http://www.ntcu.tw/music/course.htm> Vgl. dazu Tabelle über verschiedene „Bildungswege“ auf S. 279 dieser Arbeit.

gehalten.⁵⁶⁰ Dagegen sind die Lehramtstudiengängen in Deutschland in dem Fachstudium ganz durch die „Verkürzung“ bzw. „Auswahl“ gekennzeichnet. Abgesehen von dem Lehramt für Gymnasium sollen die Lehramtstudenten kürzer und „weniger“ und deswegen „einfacher“ im Fachstudium studieren. Das schlechte Ansehen liegt zum Teil hier begründet. Ein anderer Grund für das schlechte Ansehen liegt in den fehlenden Auswahlkriterien des besonders für die Lehramtsstudenten auszuwählenden Wissens. Da es für die Lehramtsstudenten „kürzeres“ Fachstudium vorgesehen ist, sollte eigentlich ein Kernwissensbereich für sie konzipiert werden, damit die Lehramtsstudenten das Studium komprimiert, effizient sowie berufsbezogen absolvieren. Das ist wegen des Desinteresses bzw. des hohen Aufwands in Deutschland selten zustande gekommen.⁵⁶¹

Die „zusätzlichen“ Anteile in der Lehrerbildung, in Taiwan als Pädagogisches Studium bezeichnet, gelten seit Anbeginn als zusätzliche professionelle Hilfeleistung für den späteren Lehrerberuf. Im Rahmen des Pädagogischen Hochschulwesens waren die Erziehungswissenschaft bzw. Bezugswissenschaften verpflichtet, nur die Kurse für die Lehrerbildung anzubieten. Hier steht die Auswahl eines wesentlichen Kernwissensbereichs in den jeweiligen daran beteiligten Fächern im Mittelpunkt. Durch die Monopolstellung bzw. die Konzentration auf die Aufgaben der schulischen Bereiche bzw. der Lehrerbildung innerhalb des ehemaligen Pädagogischen Hochschulwesens sind die Ausdifferenzierungsprozesse bzw. Zersplitterung der Erziehungswissenschaft in Taiwan im Laufe der Zeit verhindert worden, so dass sich immer noch ein Wissenschaftsbereich mit Bildung und Erziehung beschäftigt und vorwiegend auf die schulischen Bereiche beschränkt. Die empirischen Arbeiten in diesem Bereich sind auch reichlich vorhanden. Diese Tradition wird ebenfalls vom Lehrerbildungszentrum der allgemeinen Universität übernommen und wegen der Konkurrenz mit anderen Universitäten mit Lehrerbildungsprogrammen in Anspruch genommen.⁵⁶²

⁵⁶⁰ Nach der Lehrerbildungsreform kommt noch die Idee eines freimarktwirtschaftlichen Wettbewerbs unter den Lehreranwärter untereinander dazu. Die Lehrerbildung ist schließlich ein zusätzliches Studium neben dem Fachstudium. Vgl. S. 93ff. und S. 149 dieser Arbeit.

⁵⁶¹ Vgl. OELKERS, Jürgen, 2002.

⁵⁶² Die von allen Seiten beklagten Ineffizienz des pädagogischen Studiums in der Lehrerbildung ist auf die verschlossene Struktur des pädagogischen Hochschulwesens zurückzuführen, d.h. in diesem System ist es nicht nötig irgendwas anstrengendes zu unternehmen. Um die aufkommenden immer komplizierter gewordenen Wissensbereiche im Bildungssektor in Schritt zu halten bzw. in die Praxis umzusetzen, sind z.B. in der Nationalen Pädagogischen Universität zu Taiwan im Lauf der Zeit viele Zentren gegründet worden, z.B. Zentrum für Forschung und

Im Gegensatz dazu ist in Deutschland die weit zersplitterte Erziehungswissenschaft nach der Integration aller Lehrämter in die Universität als universitäre Disziplin ein gravierendes Problem für die Lehrerbildung, so dass sie sich nicht mehr vorwiegend als Berufswissen für die Lehrerbildung versteht und kaum in der Lage ist, einen sinnvollen Beitrag zur Lehrerbildung in der universitären Phase zu leisten. Ähnliches gilt auch für die Bezugswissenschaften, die sich auch eher für das Prestige der Wissenschaft interessieren.⁵⁶³

Auf der curricular-inhaltlichen Ebene könnten die neu einsetzenden konsekutiven Studiengänge auch eine Lösung dazu anbieten. Einerseits könnten die Unterschiede bzw. Kluft zwischen den normalen Studiengängen und den Lehramtstudiengängen und die sie begleitenden Nachteile, wie derzeit in Deutschland erkennbar, durch die verschiedenen Module vorerst im *Bachelor*-Studiengang aufgehoben werden, der die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Lehrämtern erhöht. Andererseits könnte sich eine auf den Lehrberuf konzentrierte Magister-Phase gezielt mit Unterricht und Erziehung in der Schule befassen. Dabei sollte diese Erneuerung nicht nur auf Basis der konsekutiven Studiengänge, sondern auch mit Hilfe eines an ein Lehrbildungszentrum bzw. eine Pädagogische Fakultät gebundenes geschehen⁵⁶⁴

Die praktische Studien in Taiwan werden von der Ausbildungsstätte in Zusammenarbeit mit der Übungs- bzw. Vertragsschule gestaltet, während sie in Deutschland von Praktikumsämtern durchgeführt werden. Deswegen wird über die

Entwicklung der Familienerziehung , *Research Center for Psychological and Educational Testing, Environment Conservation Center* und Forschungszentrum für Erwachsenenbildung – nur um wenig zu nennen. Dabei sind Pädagogen zwar eingebunden, aber geringfügig. Vgl. dazu *Website* der Nationalen Pädagogischen Universität zu Taiwan. In: <http://www.ntnu.edu.tw/>, Stand: 20.12.2005.

⁵⁶³ Hier handelt es sich um Polarisierung eines Phänomens. Dieses Phänomen ist in zahlreichen Literaturstellen über Lehrerbildung zu lesen. Geringstenfalls tritt es meiner Beobachtung nach auf die meisten Lehrstühle für Schulpädagogik bzw. Grundschulpädagogik zu. Vgl. dazu z.B. OELKERS, Jürgen, 2002.

⁵⁶⁴ In der Bachelor-Phase können z.B. auch die pädagogischen bzw. didaktischen Studien als berufsvorbereitende oder allgemeinbildende Elemente, was für alle Bachelor-Studiengänge in der Regel gibt, eingebaut werden. Wenn die allgemeinen bildenden bzw. berufsvorbereitenden Elemente für Lehramt-Bachelor und anderen Bachelorstudiengänge gleichwertig und „austauschbar“ sind, ist die Grenze zwischen beiden limitiert. In Erfurt studieren z.B. Lehrerstuden im Bachelor-Studiengang zwei Fächer. Darauf baut sich die lehrerberuforientierte MA.studiengänge(mit Mindestnote 2.5 im BA. als Voraussetzung). Das Fach „Pädagogik der Kindheit“ mit einem anderen Studienfach bildet die Basis für den BA.-studiengang, der später zum MA.studiengang für Grundschullehrer führt. Vgl. dazu ZEDLER, Peter: Stand und Perspektiven der Reform der Lehrerausbildung in Thüringen. In: MERKENS, Hans (Hrsg.): *Lehrerbildung in Diskussion*, 2003, S. 123-139 und Universität Erfurt: *Allgemeine Information zum Baccalaureus- studiengang (B.A.)* in: <http://www.uni-erfurt.de/lehre/studiengaenge/ba/ba.pdf>, Stand: 18.12.05.

Unverbindlichkeit mit anderen Studienanteilen geklagt. Die Fachdidaktik in Deutschland ist trotz ihrer Vertretung durch bestimmte Lehrstühle auch wegen ihrer „Beliebtheit“ kritisiert worden. In Taiwan läuft die Fachdidaktik zweigleisig: die Fachdidaktik in der Grundschullehrerbildung wird verhältnismäßig gut instand gehalten und im Magisterstudiengang gut geforscht. Im Gegensatz hierzu wird die Fachdidaktik für die Sekundarstufe vergleichsweise vernachlässigt und bleibt nur noch auf der Vermittlungsebene durch die erfahrenen Professoren bzw. Lehrbeauftragten ein Bestandteil der Lehrerbildung.

Diese Unverbindlichkeit der praktischen Studien wäre durch die Reorganisation dieses Anteils, wahrscheinlich gebunden an das Lehrbildungszentrum oder an einen berufsorientierten Magisterstudiengang, wie das Beispiel in Göttingen zeigt, zu lösen.⁵⁶⁵ Die Vernachlässigung der Fachdidaktik in der Sekundarstufe in Taiwan kann erst nach der völligen Integration der Grundschullehrerbildung in die Universität verbessert werden, wie die Erfahrung in Deutschland zeigt. Im Ganzen handelt es sich hier um die Diskrepanz zwischen Wissenschaft im Rahmen der universitären Ausbildung und der Praxis.

3.3.4 Das Problem einer Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis

Die Umgestaltung der Lehrerbildung in Taiwan ist zum Teil auf die von allen Seiten beklagte Ineffizienz des Pädagogischen Studiums in der Lehrerbildung zurückzuführen. Außer der im abgeschotteten Pädagogischen Hochschulwesen zu suchenden Fehlstruktur der taiwanesischen Lehrerbildung ist sie vorwiegend auf das Problem in der Transformation der theoretischen Erkenntnisse in die praktische Technik und deren Handhabung zurückzuführen, wobei diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis in Taiwan bereits vor der Lehrbildungsreform mit Hilfe der hochschuleigenen Übungsschule oder der mit der Universität zusammen arbeitenden Vertragsschule aufzuheben versucht wurde. Die Fachdidaktikkurse und die Praktika waren auch Teil dieser Versuche. Dennoch konnte dadurch das Problem im Verhältnis von Theorie und Praxis, sowie von wissenschaftlicher Disziplin und pädagogischer Professionalität in Taiwan nicht zufriedenstellend gelöst werden.⁵⁶⁶ Eine zusätzliche neu gestaltete zweite Phase bildet die Antwort auf diese Schwierigkeit. Besonders bei dieser taiwanesischen Variation der zweiten

⁵⁶⁵ Vgl. Fußnoten 555 und 526.

⁵⁶⁶ Dieses Phänomen existierte bei der Grundschullehrerbildung in Taiwan auch erst nach ihrer Akademisierung. Vgl. dazu S. 95ff. und S. 129ff. dieser Arbeit.

Phase ist die Universität darin integriert, in der Hoffnung auf diese Weise die Theorie-Praxis-Diskrepanz an der Universität zu überwinden, was sich auch auf die bisher gemachte Erfahrung der unter dem Praxisschock leidenden Junglehrer zurückführen lässt. Diese auf die Praktikumschule zentrierte zweite Stufe stieß in den ersten Jahren ihrer Umsetzung auf viele Schwierigkeiten und wurde hauptsächlich wegen der finanziellen Unzulänglichkeit wieder auf 6 Monate befristet, somit also halbiert und quasi auf ein Praktikumsemester reduziert.⁵⁶⁷

Dasselbe Problem einer Unstimmigkeit zwischen Wissenschaft und Berufsvorbereitung wurde in Deutschland in der Lehrerbildung für das höhere Lehramt früh erkannt, weil sich das höhere Lehramtstudium an die Ausbildung der Fachwissenschaftler orientierte und sich vorwiegend als ein reines Fachstudium verstand. Die Einführung einer zweiten Phase in der Lehrerbildung gilt als Lösung dazu. Der enge Praxisbezug, der für eine Berufsausbildung erwünscht und in der 1. Ausbildungsphase wenig beachtet wird, wird in der 2. Phase intensiv hergestellt. Dieses Modell wurde von der Ausbildung anderer Lehrergruppen auch in Folge der Integration aller Lehrämter in die Universität völlig übernommen. Das wissenschaftlich orientierte Fachstudium ist Priorität dieser Reform der „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerbildung. Obwohl die praktischen Studien für alle Lehramtstudenten auch während dessen eingebaut und die Lehrstühle für Didaktik durch die sog. Fach-zu-Fach-Struktur eingerichtet wurden, stellt sich die Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis als Zentralproblem der universitären Lehrerbildung da. Der Grund dafür ist die Einbindung der Lehrerbildung in die philosophische Fakultät an der Universität, die seit ihrer Entstehung mit Vermittlung von Anwendungswissen wenig zu tun hat. Darüber hinaus ist die Universität traditionell vom Vorbereitungsdienst in der zweiten Phase in institutioneller, personeller und curricularer Hinsicht getrennt. Seit der Integration der Lehrerbildung für alle Lehrergruppen an der Universität ist die Rede über den Verlust der Einheit von Theorie und Praxis nie ganz verstummt.

⁵⁶⁷ Da die ersten Praktikanten, die diese neue Phase mit sechs Monaten angetreten hatten, die staatliche Prüfung erst 2005 gemacht haben, sind die neuesten Ergebnisse noch nicht abzuschätzen. Wenn ein einjähriges Praktikum sich hauptsächlich auf Zufallsprinzip und Benehmen des Betreuers stützt, es ist kein Wunder, dass der Effekt zwischen einem 12monatligem und 6monatligem Praktikum kaum zu unterscheiden ist. Keinen Kontrollmechanismus zu haben ist der Konstruktionsfehler dieser zweiten Phase, obwohl der Plan für die Betreuungsarbeit großartig aussehen und das Handbuch des Erziehungsministeriums so ausführlich und dick sein mag. Ob die eingeführte Staatsprüfung dazu etwas beitragen kann, muss abgewartet werden. Im Jahre 2005 haben schließlich mehr als 94% der Prüfungskandidaten die Prüfung bestanden.

Diese Einheit wurde in der Grundschullehrerbildung vor der Universitätsintegration besser bewahrt. Insbesondere wird die mangelnde Abstimmung zwischen der 1. und der 2. Ausbildungsphase beklagt.⁵⁶⁸

Das ist der Grund für den Aufbau zahlreicher Zentren für Lehrerbildung in Verbindung mit Zentren für Bildungsforschung und/oder Lehr-Lern-Forschung ab dem Jahre 2000.⁵⁶⁹ Die Verzahnung der ersten und zweiten Phase, die in einigen Bundesländern vereinzelt in die Wege geleitet wurde, ist durch den Beschluss der KMK Ende des Jahres 2004 über die Standards der Lehrerbildung noch einmal bestätigt worden. Laut den Vorschlägen der KMK dürfte mittelfristig eine Anschlussfähigkeit des Studiums an die Erfordernisse des Berufsfeldes Schule hergestellt werden. Voraussetzung dafür ist eine Zusammenarbeit zwischen den Seminaren und dem Lehrbildungszentrum der Universität sowie der Praktikumsschule.⁵⁷⁰

Die Strategien in beiden Staaten die Probleme bezüglich der Berufsbezogenheit in der Lehrerbildung zu bewältigen, sind angesichts der jeweiligen historischen Voraussetzung „unvergleichbar“. In Taiwan ist das Einbinden der Professoren in die praktische Tätigkeit durch die Übungsschule, die praktischen Studien und in der „Praktikumsphase“ eine Tradition. Wie in Deutschland war dieser Versuch im Hinblick auf die rein wissenschaftsorientierte Universität nicht so erfolgreich, obwohl er innerhalb des Pädagogischen Hochschulwesens stattgefunden hat. Durch die Liberalisierung der Lehrerbildung wurde die Verbundenheit der Professoren mit der Praxis noch verstärkt, so dass sie eine wesentliche Rolle in der neuen zweiten Phase zu übernehmen hatten. Diese Erneuerung ist durch die finanziellen Überlegungen der Regierung 10 Jahre danach wieder revidiert und in ein verkürztes Praktikumssemester nach der Lehrerbildung umgewandelt worden, begleitet jedoch vom neu eingeführten Staatsexamen.

Die Abkopplung der praktischen Wissensvermittlung von der Pädagogik bzw. von den Fachwissenschaften und die Verminderung der Berufsfeldbezogenheit waren Folgen der Akademisierung der Lehrerbildung in Deutschland. Kompensiert

⁵⁶⁸ KMK, 2000, S. 113 ff. Die Liste der Punkte, in denen das Referendariat kritisiert wird, ist lange. Neben dem fehlenden Kontakt zwischen Universität und Seminaren sind die Qualifikation der Ausbilder, die Verschulung, die nicht ausreichende Zusammenarbeit zwischen dem Seminar und der Ausbildungsschule und schließlich auch die fehlende Verbindung zwischen Theorie und Praxis bemängelt worden.

⁵⁶⁹ Vgl. MERKEN, 2005.

⁵⁷⁰ Vgl. KMK: Standards für die Lehrerbildung- Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. In: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_Lehrerbildung.pdf, Stand: 29.12.2005

wurde diese durch die Einführung der Didaktiklehrstühle und die zweite Phase für alle Lehramtsstudenten. Seitdem ist die Lehrerbildung desintegriert und praxisfern geworden. Alle Versuche der letzten Jahre sind eine Umkehrung bzw. stellen einen Ausgleich dieser Defizite dar. Zu einem taiwanesischen Modell einer Integration der ersten und zweiten Phase in ein einheitliches von der Universität kontrolliertes System wird es in Deutschland nicht kommen, „weil sich das komplizierte Zusammenspiel von staatlichen und universitären Einrichtungen auch historisch gegenüber Änderungsversuchen als erstaunlich resistent gezeigt hat.“⁵⁷¹

Insgesamt ist der Versuch, die Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und der Vermittlung von praktischem Können zur Realisierung dieses Anspruchs zu überbrücken als Zentralproblem der Lehrerbildung auf beiden Seiten zu sehen.⁵⁷²

⁵⁷¹ TERHART, 2005, S. 787.

⁵⁷² Es ist falsch, das Begriffspaar Theorie-Praxis als Gegensatz zu sehen. Die Vermittlung von Theorie und Praxis ist „ein Problem der unterschiedlichen Wissensstrukturen und deren Transformierbarkeit“ und zugleich „eine Frage nach der Transformationsfähigkeit wissenschaftlichen Deutungswissens in ein von der Praxis gefordertes Lösungswissen, das der Bewältigung der laufenden Ergebnisse dienen kann.“ Daneben ist der schulische Alltag immer sehr persönlich und situationsabhängig bzw. -bezogen. All dies erschwert eine effiziente universitäre Lehrerausbildung im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis. Dazu RADTKE, Frank-Olaf, 1996, S. 51f.

VI. Ergebnisse dieser Arbeit

Mit der Überschrift dieser Arbeit „Lehrerbildung als Politikum⁵⁷³ - ihre Befreiungs- und Professionalitätsprozesse in Taiwan, eine historische Darstellung“ wird die Thematik bzw. These eingeleitet. In erster Linie wird Lehrerbildung als politisch beeinflusst bzw. beeinflussbar vorerst in einem anderen Kulturraum dargestellt. Zugleich wird der Prozess zur Herausbildung einer Lehrerschaft sowie deren regulären Ausbildungsformen als Professionalisierungsprozess beschrieben. Festgestellt werden kann, dass Lehrerbildung im Laufe der taiwanesischen Bildungsgeschichte ein Politikum gewesen ist. Diese Faktizität lässt sich vor allem durch die wechselhafte Geschichte Taiwans binnen knapp 400 Jahren beweisen. Die Lehrerbildung wurde erst am Ausgang des 20. Jahrhunderts im Rahmen der Pluralisierung „liberalisiert“.

Folgende Ergebnisse bilden die Antwort auf die erste Fragestellung dieser Arbeit, inwiefern Lehrerbildung in Taiwan in den letzten Jahrhunderten politisch bestimmt war.⁵⁷⁴

Anfangen hatte es mit der Besetzung dieser Insel durch die Europäer, genauer durch Holländer und Spanier, die fast zeitgleich hier ihre Spuren hinterlassen haben. Die Katholische Kirche der Spanier *und de gereformeerde kerk* der Holländer waren Missionare und Bildungsträger zugleich. Als Lehrer arbeiteten wie in diesem Zeitabschnitt in Europa auch Geistliche. Adressaten waren die Ureinwohner Formosas. Schule war ausschließlich kirchliche Institution, mit ihrer christlichen Lehre als Bildungsgut. Die Zivilisierung der Ureinwohner stand hauptsächlich dem Interesse der Kolonialherren gleich.

Mit dem Vertreiben der Holländer durch die Exilregierung Koxingas und dem späteren Einverleiben Taiwans vom neu gegründeten chinesischen Kaiserreich unter den Mandschuren ist Taiwan chinesisches Territorium geworden. Die bis dahin in China fast 2000 Jahre praktizierten Bildungsmaßnahmen fanden auch hier ihre Anwendung. Diese existierten hauptsächlich mit der konfuzianischen Orthodoxie als Grundlage der Philosophie und Staatsideologie bzw. alleiniger

⁵⁷³ So erklärt das Werk „Deutsches Wörterbuch“ von Gerhard Wahrig das Wort „Politikum“: „Gegenstand der Politik, Sache, Ereignis von politischer Bedeutung [neulateinisch. Bildung zu Politik mit dt. Schreibung]“, zitiert aus: Gerhard Wahrig, Deutsches Wörterbuch, Verlagsgruppe Bertelsmann GmbH u.a., 1980, S. 2879.

⁵⁷⁴ Dementsprechend ist das erste Ziel dieser Arbeit, „die Ausbildung der Lehrer in Taiwan als politisch beeinflusst darzustellen, d.h. dass die jeweiligen Machthaber (Holländer/Spanier, Chinesen unter der Exilregierung der Min-Dynastie und der Qing-Dynastie, Japaner und zuletzt chinesische Nationalisten) die Lehrerbildung entsprechend ihrem spezifischen politischen Ziel gestaltet haben“.

Bildungsgüter und einem hoch entwickelten Prüfungssystem zur Auslese der Staatsbeamten. Zu diesem Zweck dienten die Bildungsanstalten als Einübungsstätten der konfuzianischen Orthodoxie bzw. Vorbereitungsstelle für die Aufnahmeprüfung zum Staatsdienst. Die Lehrerschaft war Teil dieses Systems. Der absolute Machthaber des einzigartigen Beamtenstaates, der Kaiser, herrschte über das Reich der Mitte vorwiegend mit Hilfe der Bildungs- bzw. Prüfungsmaßnahmen. Die Qualifikation bzw. Professionalität der Lehrer entsprach der Bemühung der Prüfungskandidaten für die kaiserliche Beamtenprüfung, also so gut wie möglich mit der konfuzianischen Lehre vertraut zu sein bzw. zu werden.

Infolge des ersten sino-japanischen Krieges ist Taiwan japanische Kolonie geworden (1895-1945). Im Unterschied zu den westlichen Kolonialmächten verfolgten die Japaner eine Politik der totalen Assimilierung bzw. Japanisierung der gesamten Bevölkerung ihrer Kolonie. Bildungsmaßnahmen waren in diesem Zusammenhang die beste Methode dafür. Ein umfassendes Bildungssystem, das sich an das westliche Modell anlehnte und im Laufe der Modernisierung Japans durchgeführt wurde, bauten die Japaner in Taiwan auch auf. Die Schulpflicht für alle war auch Bestandteil dieser Politik. Im Rahmen all dieser Maßnahmen stand überwiegend Lehrerbildungspolitik bzw. Lehrerbildung im Vordergrund. Lehrerbildung war in der Besatzungszeit für die Einheimischen Elitebildung. Die sehr geringe Bestehensquote für den Eintritt in das pädagogische Lehrerseminar im Laufe der 50er Jahre ist Beleg dafür. Dieses Phänomen lässt sich wiederum auf die gute Besoldung und das hohe Ansehen der Lehrer in der Gesellschaft zurückführen. Abgesehen von der Diskriminierung der Taiwaner, die nicht nur im Bildungssektor, sondern in allen Bereichen herrschte, wurde unter der japanischen Besatzung zum ersten Mal die Professionalität der Lehrer durch diese erste reguläre bzw. an das westliche Modell angelehnte Lehrerbildung -begleitet mit der Instrumentalisierung der Bildungs- bzw. Lehrerbildungspolitik- abgesichert.

Parallel dazu war das japanische Lehrerbildungsmodell Vorbild des chinesischen Kaiserreichs, das in der Begegnung bzw. Konfrontation mit den westlichen Mächten überfordert war. Bildung bzw. Lehrerbildungsmaßnahmen waren neben der militärischen Aufrüstung eine der Mittel zur Stärkung des Landes. Dieser Gedanke wurde von der nachfolgenden Republik China übernommen und weiter in die Praxis umgesetzt. Hauptmerkmale sind die von der Zentralregierung bis ins Detail geplanten Lehrerbildungsmaßnahmen, die durch das militärisch geprägte

Zusammenleben, die kostenlose Ausbildung sowie die Berufsausübungspflicht charakterisiert sind. Neben den Lehrerseminaren wurde eine Art Pädagogische Hochschule bzw. Universität für die Ausbildung der Sekundarstufenlehrer geschaffen. Wegen der andauernden Unruhen in China bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein waren diese Maßnahmen auf dem chinesischen Festland nicht so erfolgreich durchgeführt worden. Der Anteil an sog. „Ersatzlehrern“ war bis zum Jahr 1949 enorm hoch.

Interessanterweise fand die endgültige Durchsetzung dieses sog. „Pädagogischen Schul- bzw. Hochschulsystems“ nach der Flucht chinesischer Nationalisten nach Taiwan statt, wo hierzulande unter der japanischen Herrschaft ähnliche Lehrerbildungsstätten samt ihren Charakteristika nicht unbekannt waren. Aufbauend auf dem Entwicklungsstand der Lehrerbildung in China setzte sich nach dem Zweiten Weltkrieg die Entwicklungslinie in zwei Richtungen fort. Die eine im Bereich der Grundschullehrerbildung befand sich im Ringen um ihre Akademisierung und die andere im Bereich der Sekundarlehrerbildung stand im Kampf um die Beibehaltung ihres alleinigen Anspruchs auf die Sekundarlehrerbildung. Die Ausbildung der Sekundarlehrer ist seit den 60er Jahren, nach dem Verzicht auf das Fächergruppe-Lehrer-Prinzip, durch das zu studierende zusätzliche Studium in Form des pädagogischen Studiums gekennzeichnet, während in der Grundschullehrerbildung im Laufe ihrer Akademisierung zwischen dem Klassenlehrerprinzip und dem Fachlehrerprinzip gerungen wurde. Höhepunkt der Entwicklung der Lehrerbildung in Taiwan war die Verabschiedung des ersten Lehrerbildungsgesetzes nach 1949 im Jahre 1979, das die Ausbildung der Lehrer nur dem zu diesem Zeitpunkt vervollständigten „Pädagogischen Hochschulwesen“ erlaubte. Auf der andern Seite vermittelte die Lehrerbildung durch ihre renommierten Bildungsstätten, die Pädagogische Hochschule und die Pädagogische Universität, ein Image der Elitebildung in Taiwan bis in die 90er Jahre hinein. Bildungspolitisch gesehen ist diese Entwicklung Folge der von der Partei hoch gepriesenen Lehrerbildung als Funktion der „geistigen Verteidigung“. Im Rahmen dieser Ideologie bietet der Staat Lehrern außerdem relativ gute Besoldung mit beinahe umfassender Versorgung an. Der Lehrerberuf in Taiwan gilt als ein guter Beruf mit hohem sozialem Ansehen.

An dieser Stelle stellt sich die zweite Frage: Erfüllt das politisch bestimmte Pädagogische Hochschulwesen in Taiwan seine Aufgabe und ggf. inwieweit und

warum muss sich die Lehrerbildungspolitik auch im Laufe der Liberalisierungsprozesse Taiwans ändern? Auf diese Frage sind folgende Ergebnisse als Antwort zu präsentieren.⁵⁷⁵

„Befreit“ bzw. liberalisiert wurde die Lehrerbildung in Taiwan von der Enge des „Pädagogischen Hochschulewesens“ und der restriktiven staatlichen Kontrolle erst im Laufe der Liberalisierung Taiwans. Bevor dieser Schritt endgültig vollzogen war, fanden bereits in der Vorliberalisierungszeit Diskussionen über das Problem eines nach außen abgeschlossenen „Pädagogischen Hochschulwesens“ mit seiner Monopolstellung im Kreis des pädagogischen Hochschulwesens und einiger Intellektueller statt. Festgestellt wurde z.B. die Tatsache, dass das pädagogische Hochschulwesen seine Aufgabe nicht zufriedenstellend bewältigen konnte. Begründet ist dieses Phänomen teils in einer rein politischen Entscheidung und teils in den Konstruktionsfehlern dieses Systems, was auch auf die Lehrerbildungspolitik zurückgeführt werden kann. Politisch bestimmt wurde z.B. die völlige Vernachlässigung der Ausbildung der Lehrer an der Berufsoberschule, die über 70% der Schüler in der Sekundarstufe II besuchten sowie die Pädagogische Hochschule als einzige autorisierte Stelle, die Lehrerfortbildung betreiben durfte. Dies führte zu der Situation, dass ein enorm hoher Prozentsatz der Berufsoberschullehrer ohne Lehrbefugnis als „Ersatzlehrer“ arbeitete und zu einer totalen Überlastung für die Lehrerschaft im pädagogischen Hochschulwesen. Neben der finanziellen Überlegung spielte dabei die Ideologie einer von der Zentralregierung manipulierten Lehrerbildung eine Rolle.⁵⁷⁶ Zu den „Strukturfehlern“ zählten z.B. die zu bemängelnden traditionellen Probleme wie Streit um die Berufsausübungspflicht, die Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung sowie die Unzufriedenheit der Lehrerstudenten mit ihrem Studium, die schließlich eng mit der Monopolstellung des pädagogischen Hochschulwesens in Sachen Lehrerbildung zusammenhing.⁵⁷⁷ All dies steuerte das pädagogische

⁵⁷⁵ Dementsprechend ist das zweite Ziel diese Arbeit „die Gründe der Lehrerbildungsreform und das begleitende neue Lehrerbildungsgesetz in den 90er Jahren, einschließlich der Reformergebnisse in den ersten Jahren zu erforschen.“

⁵⁷⁶ Da nur das pädagogische Hochschulwesen Lehrer ausbilden bzw. weiterbilden durfte, ist die Pädagogische Universität wegen der Knappheit der Studienplätze vorwiegend zum Ort für die Nachholung des pädagogischen Studiums für alle „Ersatzlehrer“ geworden. Viele davon, v.a. im Berufsoberschulbereich, waren dazu nicht in der Lage. Auf die Loyalität des pädagogischen Hochschulwesens konnte sich die Regierung andererseits auch verlassen, so dass sich die Professoren „fließbandmäßig“ für die Kurse im Pädagogischen Studium bzw. für die Lehrerfortbildung einsetzten.

⁵⁷⁷ Weil keine Vergleichsmöglichkeit vorhanden war, herrschte bei vielen Kritikern die Auffassung vor, dass das pädagogische Hochschulwesen allein für die Uneffizienz der Lehrerbildung

Hochschulwesen auf seine Dysfunktion zu. Zur Beseitigung bzw. Verbesserung dieser Defizite sind Vorschläge im Laufe der Debatte bzw. Diskussionsrunden gemacht worden. Streitpunkte bildeten die Meinungen zur Beibehaltung bzw. Abschaffung des pädagogischen Hochschulwesens und die Frage über die Stipendien für die Lehrerstudenten und die diese begleitende Berufsausübungspflicht.

Während die Gegner des pädagogischen Hochschulwesens für eine Liberalisierung der Lehrerbildung in Taiwan, d.h. die Verlegung der Lehrerbildung an die allgemeine Universität bzw. die Umgestaltung des pädagogischen Hochschulwesens plädierten, wollten die Befürworter das Pädagogische Hochschulsystem mit einer Teil-Liberalisierung der Ausbildung der Berufsoberschullehrer beibehalten. Übereinstimmend war die Haltung zu den Stipendien für die Lehrerstudenten und die diese begleitenden Maßnahmen auf beiden Seiten. Eine Verbesserung bei der Vergabe der staatlichen Förderung sollte auf der bereits existierenden Basis zustande kommen.

Trotz der unterschiedlichen Reformvorschläge in der Vorliberalisierungszeit, die als Wegbreiter der späteren Reform galten, vollzog sich die Reform der taiwanesischen Lehrerbildung erst nach der politischen Umwälzung Taiwans, also in der Zeit um die Mitte der 80er und Anfang der 90er Jahre. Erst in der Obhut des liberalen Zeitgeistes gewann die Liberalisierung der Lehrerbildung im Streit um die Lehrerbildungsfragen schließlich die Oberhand, nachdem einige Jahre für die Vorbereitungsarbeiten des Erziehungsministeriums und die parlamentarische Auseinandersetzung vergangen waren. Im Laufe der Vorbereitungsphase spielten die Forschungsarbeiten über den Zustand der Lehrerbildung im In- und Ausland für die Entwürfe des Erziehungsministeriums eine nicht zu übersehende Rolle. Ausschlaggebend dabei war auch die politische Entscheidung, den einhundert Jahre lang geltenden Begriff „*Normal Education*“ durch den Begriff „*Teacher Formation*“ zu ersetzen. Merkmale dieser Reform sind: **1.** die Liberalisierung bzw. Pluralisierung der Lehrerausbildung, **2.** die Zweiphasigkeit und amtliche Prüfung, **3.** der Wegfall des allgemeinen Stipendiums für alle Lehrerstudenten und **4.** die Verstärkung der Lehrerfortbildung durch Pluralisierung der Lehrerbildung.

Festzustellen ist die rasante Entwicklung der Lehrerbildung nach der Verabschiedung des neuen Lehrerbildungsgesetzes an der allgemeinen Universität

verantwortlich sei. Dies galt auch z.B. für das Problem der Bewältigung des Theorie-Paxis-Dilemmas.

im Rahmen der neu geschaffenen Lehrerbildungsprogramme. Die Beliebtheit des Lehrerberufs und die Stärkung des eigenen Profils in der miteinander konkurrierenden Hochschullandschaft veranlassen fast alle Universitäten, eigene Lehrerbildungsprogramme einzurichten. Die Charakteristika der Lehrerbildung und die Homogenität der Lehrerschaft aus dem ehemaligen Pädagogischen Hochschulwesen sind der Grund für die Ähnlichkeit der Curricula der Lehrerbildung an verschiedenen Universitäten. Die von allen Seiten hoch gepriesene zweite Phase ist in ihrer Durchsetzung mit vielen Unzulänglichkeiten behaftet. Die von der Universität kontrollierte und zugleich auf die Praktikumsschule zentrierte zweite Stufe basiert zwar auf dem sog. Dreieck der Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrer, Praktikant und Betreuungslehrer, verkommt aber in den meisten Fällen zur reinen Beliebigkeit.⁵⁷⁸ Vorwiegend wegen der finanziellen Probleme der Regierung wurde die zweite Phase zehn Jahre nach ihrer Einführung wieder umgestaltet, so dass sie quasi zu einem Praktikumsemester geworden ist. Betroffen von diesen Änderungen sind damit auch der Status des Praktikanten und die Abschaffung der staatlichen Förderung für alle Praktikanten in der zweiten Phase. Im Zuge der einsetzenden Lehrerarbeitslosigkeit sind Kontrollmaßnahmen für die Lehrerbildungsprogramme eingeführt und Sanktionen gegen einige Lehrerbildungsprogramme im Jahre 2005 verhängt worden. Das staatliche Examen fand in diesem Jahr auch zum ersten Mal statt.⁵⁷⁹

Im Hinblick auf die Neugestaltung und Etablierung der Lehrerbildung in Taiwan lässt sich an dieser Stelle das Interesse für das Faktum „Lehrerbildung“ in einem anderen Kulturkreis aus einer vergleichspädagogischen Sicht rechtfertigen. Es hat zum Ziel, spezielle Probleme im Hinblick auf ihre Generalisierbarkeit systematisch zu analysieren. So stellt sich hier die dritte Fragestellung: Welche Charakteristika bestehen für die universitäre Lehrerbildung in der ersten Phase und für das

⁵⁷⁸ Ob der vom Erziehungsministerium mit Hilfe der Herausgabe von Handbüchern erstellte Verhaltenskodex dabei hilft, ist noch nicht erforscht worden.

⁵⁷⁹ Das im Entwurf des Erziehungsministeriums vorgesehene Staatsexamen ist im Parlament in die Form einer „Anmeldung bei der Erziehungsbehörde“ revidiert worden. Erst im Zuge der Lehrerarbeitslosigkeit kann das Erziehungsministerium dieses Examen durchsetzen. Die eingesetzten staatlichen Kontroll-Maßnahmen bedeuten auf keinen Fall einen Rückfall der Lehrerbildung in die Zeiten vor der Liberalisierung Taiwans, wo die Indoktrination im Namen der „geistigen Verteidigung“ eines der Hauptziele des pädagogischen Hochschulwesens darstellte.

Referendariat in der zweiten Phase und welche Ähnlichkeiten und Unterschiede existieren in den beiden Ländern?⁵⁸⁰

Im Mittelpunkt der Betrachtungen in diesem Vergleichsteil steht zuerst die Entwicklung der deutschen Lehrerbildungsgeschichte, die zum heutigen Antlitz der Lehrerbildung führte. Hinter diesem bis Ende des 20. Jahrhunderts als abgeschlossen bzw. etabliert geltenden Entwicklungsstand verbergen sich die eigentlichen Probleme der deutschen Lehrerbildung.

Die Entstehung der deutschen Lehrerbildung mit ihrer Gestaltungsform bzw. und ihrer Bildungsstätte hing sehr eng mit dem Versuch des Staates in den Modernisierungsprozessen zusammen, eine am Leistungsprinzip orientierte und ihm gegenüber treue und brauchbare Lehrerschaft zu gewinnen. Auf Grund einer historischen, am Leistungsprinzip orientierten Dualität, sich äußernd in der Bildung des Volkes und in der Gelehrtenbildung, verlief die Entwicklung der Lehrerbildung in zwei Linien. Über einhundert Jahre hinweg bestand in der Anpassung der Volksschullehrerbildung an die Gymnasiallehrerbildung das höchste, erstrebenswerteste Ziel der Volksschullehrerschaft, zugleich war dies das bedeutendste Streitthema in Sachen Lehrerbildung. Erst mit Hilfe der Integration aller Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten ist dieser Akt vollzogen worden. Eine vergleichende Analyse aus beiden Ländern zeigt, dass es ähnliche Akademisierungsprozesse für die Grundschullehrerbildung auch in Taiwan gab. Eine Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität erfolgte aber in Taiwan bis in die 90er Jahre hinein nicht. Zusammen mit der Pädagogischen Universität bildete die Pädagogische Hochschule das pädagogische Hochschulwesen, das die Regierung durch die Vergabe von Stipendien streng kontrollierte. Erst nach der politischen Umwälzung versuchte die taiwanesishe Regierung die Lehrerbildung zu liberalisieren. Neben der Neugründung jeweils einer pädagogischen Fakultät bzw. Studiengängen an einigen Universitäten vollzog sich die Lehrerbildung am meisten auf der Basis der neu geschaffenen Lehrbildungszentren und deren Lehrbildungsprogrammen. Vergleicht man das neue Lehrbildungsprogramm an der allgemeinen Universität mit dem deutschen Lehramt ergeben sich folgende Ergebnisse: **1.** Das Lehrbildungsprogramm ist kein Lehramtsstudium im deutschen Sinne, sondern ein Zusatzstudium für die

⁵⁸⁰ Dementsprechend ist das dritte Ziel diese Arbeit, die vorläufigen Ergebnisse der taiwanesischen Lehrerbildung und deren Ähnlichkeiten und Unterschiede im Vergleich zur deutschen Lehrerbildung in Universität und Referendariat zu untersuchen.

Studenten, die ein normales Fach studieren. **2.** Beim Inhalt der Lehrerbildung besteht zwischen beiden Seiten kein großer Unterschied. Die grundlegenden Elemente - ein Fachstudium mit Fachdidaktik sowie erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien- sind in beiden Ländern vorhanden, wobei für die jeweils sehr unterschiedlichen Schularten Unterschiede auf der curricularen Ebene vorhanden sind. **3.** Um die Diskrepanz zwischen der Wissenschaft und Berufsbezogenheit zu überwinden, besteht in Deutschland eine zweite Phase. Eingeführt bzw. neu gestaltet wurde diese zweite Phase in Taiwan nach dem Jahre 1994. **4.** Im Unterschied zum deutschen Modell in der zweiten Phase ist in Taiwan die erste Ausbildungsstätte sehr stark in die zweite eingebunden. Dazu spielte anfangs die Behörde im Gegensatz zu Deutschland weder in der Gestaltung der Curricula bzw. in der Veranstaltung für die Praktikanten noch in der Aufsicht bzw. Kontrolle eine Rolle. Erst ab dem Jahre 2005 ist die erste staatliche Prüfung für die angehenden Lehrer eingeführt worden. **5.** Die bestandene Anstellungsprüfung an der Schule, die eine Stelle ausgeschrieben hat, ist die Voraussetzung für erfolgreiche Prüfungskandidaten in Lehrbildungsprogrammen, die offiziell über eine Lehrbefugnis verfügen, ein Lehramt zu besetzen. Diese Neuheit ist aus deutscher Sicht recht ungewöhnlich.

Berücksichtigung im Rahmen dieses Vergleichsteils über die Lehrerbildung fand auch die neueste Tendenz in Deutschland, die Anfang des Jahres 2000 noch an ihrem Beginn stand. Die Verlautbarungen und Berichte der KMK und des Bildungsrates dienen dabei als Grundlage dieser Überlegungen: **1.** Überprüft wurde zuerst die Frage, ob staatliche Lehrerbildung oder Entstaatlichung der Lehrerausbildung. Mit der Einführung einer gestuften Studiengangstruktur für die Lehrerbildung beginnt die Gegenposition zwischen einer vom Staat eingeeengten und ungelenkten Lehrerbildung in Deutschland und einer „enthemmten“ bzw. liberalen Lehrerbildung in Taiwan sich zu vermindern. In Berlin gilt z.B. der Verzicht der Regierung auf die erste staatliche Prüfung als Voraussetzung dieser Studienreform. Diese Tendenz könnte sich in der Durchsetzung der Bologna-Erklärung im Zuge der Europäisierung noch verstärken. Das neu eingeführte Staatsexamen in Taiwan trägt auch zu dieser Annäherung bei. **2.** Die Zersplitterung der Lehrerbildung an der deutschen Universität, verteilt auf verschiedene Fakultäten, ist durch die Einführung des Lehrbildungszentrums in verschiedenen Bundesländern korrigiert worden. Die Einrichtung des

Lehrerbildungszentrums und die Beibehaltung der pädagogischen Fakultät in Taiwan auch nach der Lehrerbildungsreform scheinen ihren Grund zu haben. **3.** Mit der Einführung der einsetzenden konsekutiven Studiengänge bietet sich eine Lösung zur Verbesserung des Lehramtsstudiums in Deutschland an. Einerseits könnten die Unterschiede bzw. Kluft zwischen den normalen Studiengängen und den Lehramtsstudiengängen und die diese begleitenden Nachteile durch die verschiedenen Module vorerst im *Bachelor*-Studiengang behoben werden. Der praktische Anteil findet z.B. erst im Magister-Studium statt. Bei diesem Aspekt ist dadurch die Durchlässigkeit der verschiedenen Lehrämter auch noch verstärkt. Ein Zusatzstudium in pädagogischem Wissen und Können für Studenten in normalen Studiengängen wie in Taiwan wird in Deutschland nicht zustande kommen. **4.** Die Unstimmigkeit zwischen Wissenschaft und Berufsvorbereitung ist ein allgemeines Problem in der Lehrerbildung. Neben den praktischen Studienanteilen, die sowohl in Taiwan als auch in Deutschland als nicht so erfolgreich zu sehen sind, ist die zweite Phase eine Antwort darauf. Die Durchführungsformen dieser Phase sind grundlegend verschieden. Festzustellen ist die Auffassung, dass es in Deutschland analog zum taiwanesischen Modell einer Integration der ersten und zweiten Phase in ein einheitliches von der Universität kontrolliertes System nicht kommen wird, obwohl die Verzahnung der ersten und zweiten Phase durch die Einrichtung des Lehrerbildungszentrums in Deutschland bereits in die Wege geleitet wurde.

Anhang:

Standorte des ehemaligen Pädagogischen Hochschulwesens und seine Umgestaltung⁵⁸¹

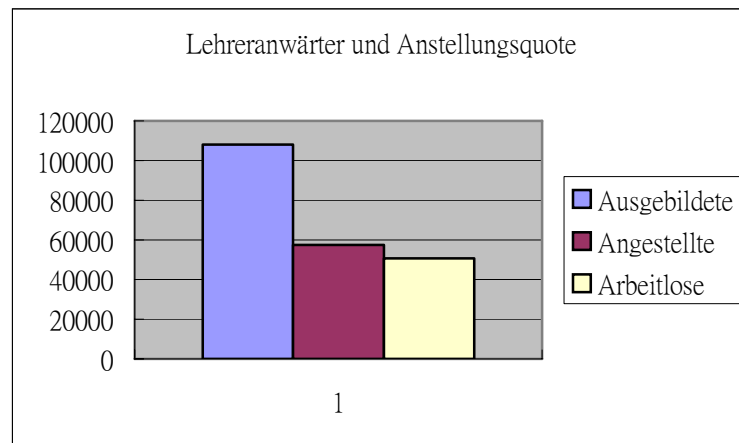


- **Ausbildungsstätten für die Sekundarstufenlehrer**
National Taiwan Normal University
National Chaunghua University of Education
National Kaohsiung Normal University
 - **Ausbildungsstätten für Grundschullehrer**
National Taipei University of Education
University of Education to Taipei
National Hsingchu University of Education
National Taichung University of Education
National Hualien University of Education
National Pingtung University of Education
 (Diese 6 Ausbildungsstätten hießen bis 01.08.2005 *Teachers Colleges*)
National University of Taina (Taina Teachers College)
National University of Taidong (Taidong Teachers College)
National University of Jia-Yi (die pädagogische Fakultät war frühe Jia-Yi Teachers College).
- *** Im Jahre 2006 bieten 72 von den 159 Hochschulen in Taiwan auch
Lehrerbildungsprogramme an.⁵⁸²

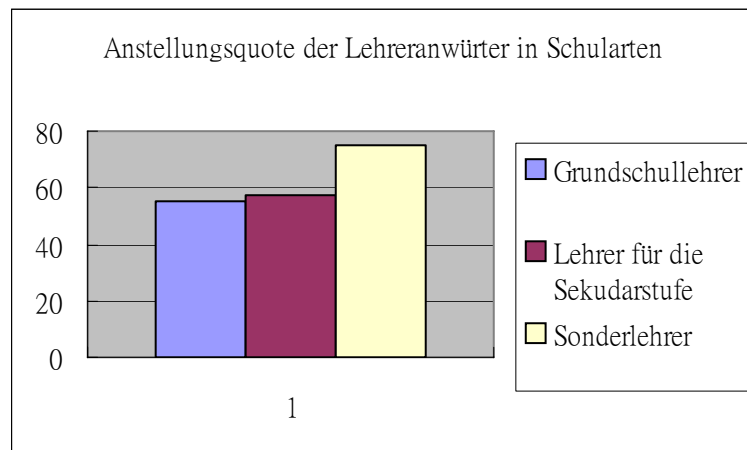
⁵⁸¹ Entnommen aus: CIA *World Factbook*, in: <http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Taiwan.png>,
modifiziert mit den Standorten der Hochschulen.

⁵⁸² Vgl. Erziehungsministerium, 2006. Zum Vergleich: 1995 gab es 59 Hochschulen mit 4jährigem
Studium, 1990 weniger als 50. 12 davon waren für die Lehrerbildung bestimmt.

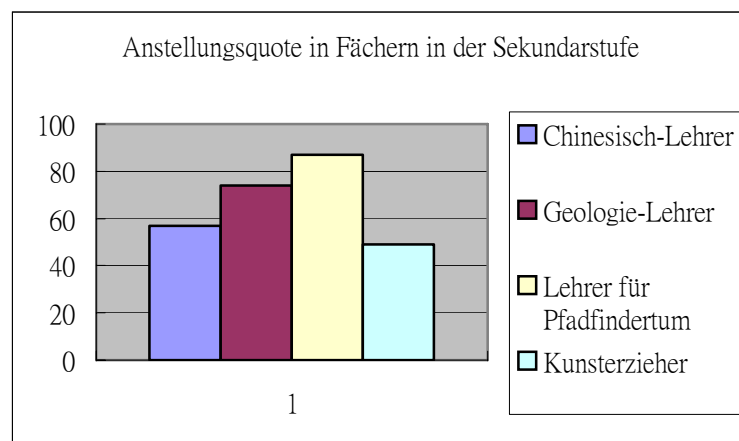
Ergebnisse der Lehrerbildungsreform in Taiwan⁵⁸¹



Ausgebildete: 108093
 Angestellte: 57335
 Arbeitslose: 50758



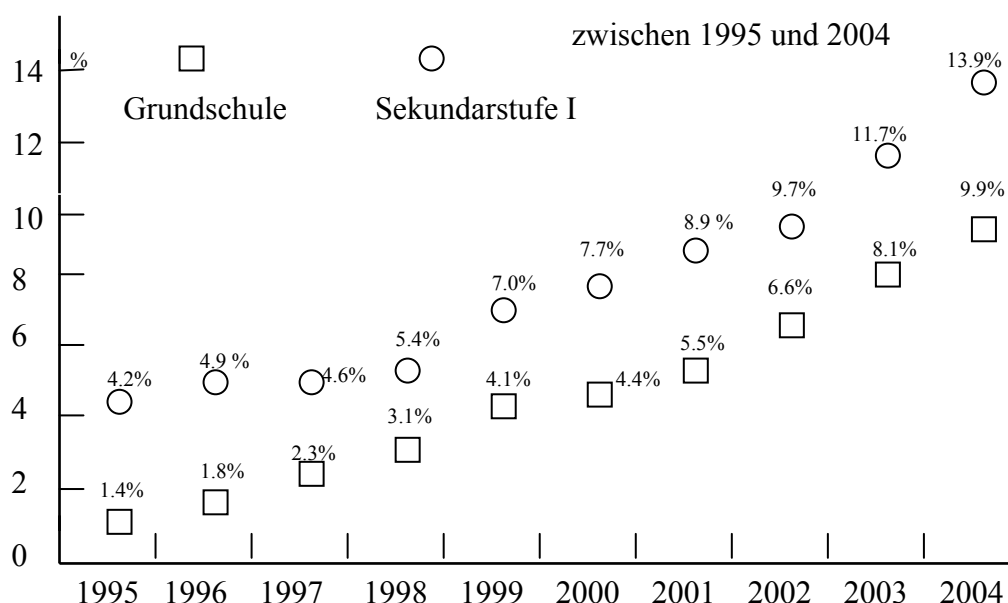
Grundschullehrer: 55%
 Sekundarstufenlehrer: 57%
 Sonderlehrer: 75%



Chinesisch-Lehrer: 57%
 Geologie-Lehrer: 74%
 Lehrer für Pfadfindertum: 87%
 Kunsterzieher: 49%

⁵⁸¹ Vgl. Erziehungsministerium: Jahrbuch für die Lehrerbildung mit Statistiken, erschienen am 07.02.2006. Alle Daten über Lehrerbildung zwischen 1997, mit ersten Lehrer-Anwärtern, und 2006, werden in diesem Band gefasst.

Professionalitätsverbesserung der Lehrer nach der Lehrerbildungsreform- Anteil der Lehrer mit Master-Abschluss⁵⁸²



Lehrerinnennanteil an der gesamten Lehrerschaft im Vergleich- 2002⁵⁸³

| | Grundschule | Sekundarstufe I | Sekundarstufe II | Universität |
|--------------------|-------------|-----------------|------------------|-------------|
| Taiwan | 67.7% | 66.7% | 54.9% | 33.8% |
| Deutschland | 82.4% | 59.4% | 31.7% | 28.5% |
| Japan | 65.0% | 40.0% | 19.2% | 14.1% |
| USA | 88.2% | 64.8% | 52.1% | 42.1% |

Schüler-Lehrer-Verhältnis im Vergleich - 2000⁵⁸⁴

| | Kindergarten | Grundsschule | Sekundarstufe I |
|--------------------|--------------|--------------|-----------------|
| Taiwan | 12.1 | 19.0 | 15.6 |
| Deutschland | 23.6 | 19.8 | 15.7 |

Anteil der Bildungs-Ausgaben an GDP im Vergleich- 2001⁵⁸⁵

| | |
|------------------------------------|------|
| Taiwan | 6.1% |
| Deutschland | 5.3% |
| OECD-Länder im Durchschnitt | 5.6% |

⁵⁸² Department of Statistics des Erziehungsministeriums: Bildungsstatistiken, in:
http://www.edu.tw/DU/WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/overview/brief-html/indes.htm?TYPE=1&UNITID=197&CATEGORYID=0&FILEID=140368&open

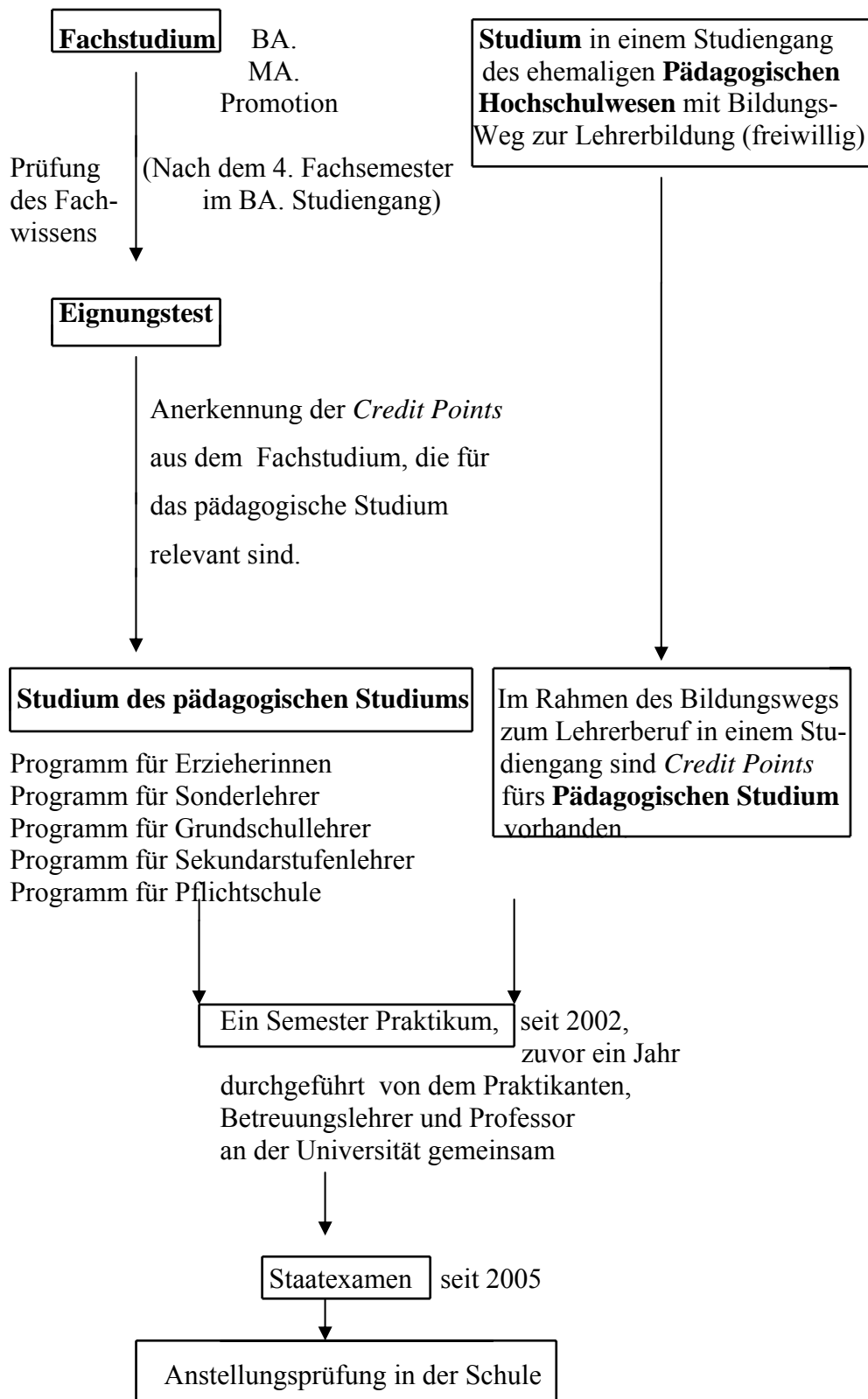
⁵⁸³ Obwohl die taiwanesishe Regierung versuchte, die Geschlechtsverteilung der Lehrer durch festgelegte Quoten zu regulieren, (vor der Liberalisierung 50% zu 50% in fast allen Lehrer-Studiengängen), haben Frauen höhere Anteile an der Lehrerschaft. Denn das Pädagogische Zusatzstudium wird traditionell von Frauen belegt. Vgl. dazu, Frauenanteil an der gesamten Studentenschaft: Alle Daten in dieser Anmerkung stammen aus: ebenda.

| Frauenanteil | 2002 | 2003 | 2004 |
|--------------|--------|--------|--------|
| BA.Studium | 50.54% | 50.99% | 50.63% |
| MA.Studium | 36.89% | 37.82% | 38.56% |

⁵⁸⁴ Ebenda.

⁵⁸⁵ Ebenda.

Lehrerbildung in Taiwan im Rahmen der Hochschule⁵⁸⁶



⁵⁸⁶ Der dritte Bildungsweg zum Lehrerberuf ist die Teilnahme an dem Pädagogischen Zusatzstudium nach dem Universitätsabschluss, das von dem ehemaligen Pädagogischen Hochschulwesen und seine Nachfolgerinstitutionen angeboten wird.

**Verschiedene Bildungswege in Studiengängen der
University of Education und Nachfolgerinstitutionen⁵⁸⁷**

A. Bildungswege zum Lehrerberuf:

| | | | | | |
|---------------|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Type I | Studium Generale I (10 C. Ps) | Studium Generale II (18 C. Ps) | Fachstudium (80 C. Ps) | Berufswissen (40 C. Ps) | Nebenfach (20 C. Ps) |
| 168 C. Ps | | | | | |

| | | | | |
|----------------|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Type II | Studium Generale I (10 C. Ps) | Studium Generale II (18 C. Ps) | Fachstudium (80 C. Ps) | Berufswissen (40 C. Ps) |
| 148 C. Ps | | | | |

B. Bildungswege ohne Möglichkeit zum Lehrerberuf

| | | | | | |
|---------------|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|--|-------------------------|
| Type I | Studium Generale I (10 C. Ps) | Studium Generale II (18 C. Ps) | Fachstudium (80 C. Ps) | Vertieftes Fachstudium (20 C. Ps) | Nebenfach (20 C. Ps) |
| 148 C. Ps | | | | | |

| | | | | |
|----------------|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Type II | Studium Generale I (10 C. Ps) | Studium Generale II (18 C. Ps) | Fachstudium (80 C. Ps) | Nebenfach (20 C. Ps) |
| 128 C. Ps | | | | |

**Wahlmöglichkeiten bzw. angebotene Seminare/Fächer
im Studium Generale und im Pädagogischen Studium/Berufswissen⁵⁸⁸**

A. Studium Generale *HWS= Semesterwochenstunden C. Ps = Credit Points*

| | |
|--|--|
| Studium Generale I (Wahlpflichtfächer) 10 Ps | Chinese (4 Ps), English (4 Ps), Physical Education (2 Ps/4 HWS), Service (0 Ps/2 HWS) |
| Studium Generale II (Wahlpflichtfächer) 18 Ps | Sprache-Literatur (2 Ps), Kunst (4 Ps), Sozial- bzw. Geisteswissenschaft (4 Ps), Mathematik-Technik(4 Ps) Sport-Hygieneerziehung (2 Ps) |

B. Das pädagogische Studium/Berufswissen mit 40 Credit Points

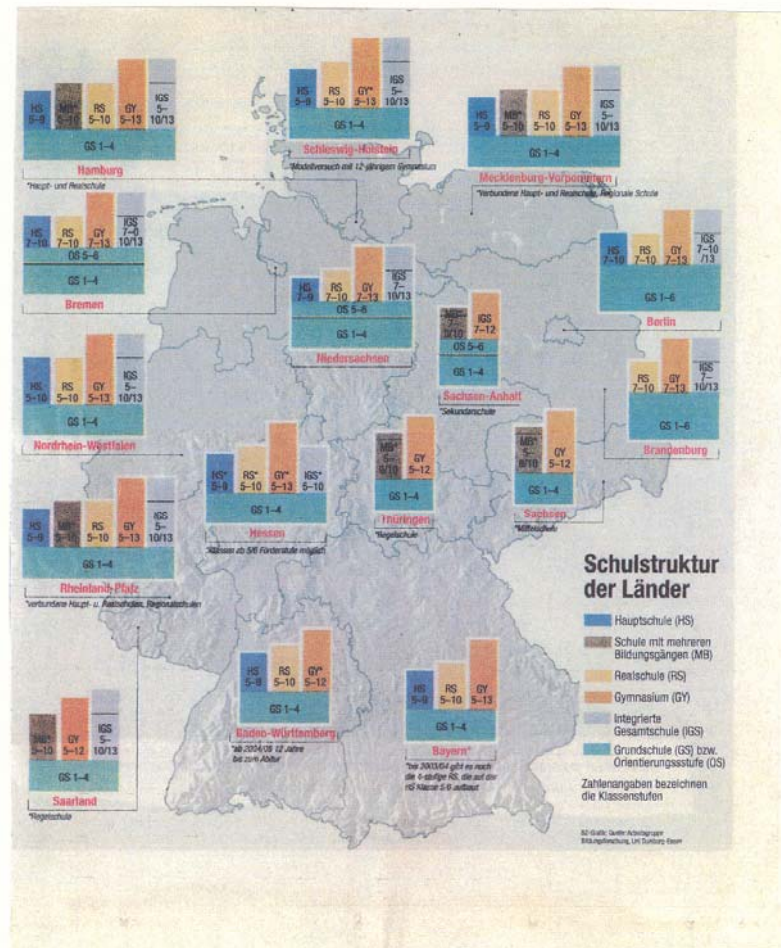
| | |
|--|--|
| 1. Grundstudium für die Grundschule 10 Credit Points | 1. Sprache: Chin. Phonetic and Speech, Chin. Calligraphy Children's Literature Native Language 2. Mathematik: Generale Mathematics 3. Leben u. Natur: Introduction to Nature Science Introduction of Life and Technology 4. Sozial- und Geisteswissenschaft: Introduction to Social Studies Field 5. Gesundheit und Sport: Health and: Physical Education |
|--|--|

⁵⁸⁷ Vgl. *National Taipei University of Education*: <http://ntptc.edu.tw/html/chineseT.jsp>

⁵⁸⁸ Vgl. ebenda.

| | |
|--|--|
| | <i>and Folk Physical Education</i> (6. Allgemeiner Bereich: <i>Boy and Girl Scouts</i>) |
| 2. Grundwissen in der Erziehungswissenschaft 4 Credit Points | <i>Educational Psychology (Wahlpflichtfach)</i> <i>Educational Philosophy</i> <i>Sociology of Education</i> <i>Introduction to Education</i> |
| 3. Methodiklehre 6 Credit Points | <i>Principles of Teaching (Wahlfichtfach)</i> <i>ClassroomManagement (Wahlfichtfach)</i> <i>Curriculum Development and Design</i> <i>Practice and Principles of Guidance</i> <i>Teaching Media and Practice</i> <i>Testing and Evaluation in Education</i> |
| 4.Fachdidaktiken und Praktikum 10 Credit Points | 1. Elementary Teaching Practicum (2 Ps, 4 HWS, , nächste 3 Fächer benötigen 2 Ps und 2 HWS.) 2. Teaching Materials and Methods for Elementary Language Arts 3. Teaching Materials and Methods for Elementary Mathematics 4. Teaching Materials and Methods for Elementary School in integrated Arts Education and Humanities (diese ersten 4 Fächer sind wahlpflichtig.) <i>Teaching Materials and Methods for Elementary Social Studies</i> <i>Teaching Materials and Methods for Elementary Science & Life-Technology</i> <i>Teaching Materials and Methods for Elementary Health and Physical Education</i> <i>Teaching Materials and Methods for Elementary Comprehensive Activities</i> <i>Teaching Materials and Methods for Elementary English,</i> <i>Teaching Materials and Methods for Elementary Native Language</i> |
| 5 Alle Fächer für Erziehungswissen 8 Credit Points | <i>An Introduction to Special Education</i> (3 C. Ps, andere Fächer zu wählen sind 2 C. Ps), <i>Children's Psychology</i> , <i>Methods of Educational Research</i> , <i>Interpersonal Relationship and Communication</i> , <i>Psychology and Education Measurement</i> , <i>Education Statistics</i> , <i>History of Education</i> , <i>Information Education</i> , <i>Introduction to Education Administration</i> , <i>Principles of Moral Education</i> , <i>Developmental Psychology</i> , <i>Career Education</i> , <i>Education Laws</i> , <i>Behavioral Modification</i> , <i>Multi-Culture Education</i> , <i>Modern Educational Thoughts</i> , <i>Science Education</i> , <i>Educational Anthropology</i> , <i>Environmental Education</i> , <i>Computer Education</i> , <i>Life Education</i> , <i>Gender Education</i> , <i>Secondary Education</i> , <i>Adolescent Psychology</i> , <i>Audio-Visual Education</i> , <i>Parent Education</i> , <i>Human Rights Education</i> , <i>Comparative Education</i> , <i>School Administration</i> , <i>English Story Telling Teaching</i> , <i>Instruction to Language Creative Thinking</i> , <i>Multi-intelligent Education</i> , <i>Native Culture Education</i> , <i>The Design of Field Trip Teaching and Activities</i> , <i>Math Curriculum Development and Design</i> , <i>Internet and Teaching</i> , <i>Internet and Measurement</i> , <i>The Development of Mathematics Learning Mentality</i> , <i>Scientific Exhibition Producing and Evaluating for Elementary Math Teaching</i> , <i>Art Appreciation and Instruction</i> , <i>Multicultural Art Education</i> , <i>Creativity Education</i> , <i>Studies on Children's Art Behavior</i> , <i>Art Therapy and Counseling</i> , <i>Principles of Children's Musical Learning</i> , <i>Music Therapy and Education</i> , <i>Musical Psychology</i> , <i>History of Music Education</i> , <i>Athletic Pedagogy</i> , <i>Physical Fitness Education</i> , <i>Movement Education</i> , <i>Play Theory and Practice</i> . |

Schulstruktur der Länder in Deutschland⁵⁹¹



⁵⁹¹ Bild entnommen aus: Im Irrgarten der Pädagogik, Zeitungsartikel der „Süddeutsche Zeitung“, 14.12.2004, S. 8, Quelle: Arbeitsgruppe Bildungsforschung Universität Duisburg-Essen.

Lehramtstudiengänge in der Bundesrepublik Deutschland

Stand:2003⁵⁸⁹

| | G s | H s | R s | G m | P r m | G s + H s | P r m + S n d I | S n d I | S n d II. | S s/ F s | G s + M s | O b s t f | H s + R s | G s + H s + R s | R s + G t s | H s + G t s | G t s + G m | M s | S n d | R g l s | A u f b. : S s |
|-------------------|--------|--------|--------|--------|-------------|-----------------------|--------------------------------------|------------------|--------------------|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------|-------------|------------------|----------------------------------|
| BW | | | x | x | | x | | | | x | | | | | | | | | | | |
| BY | x | x | x | x | | | | | | x | | | | | | | | | | | |
| BB | | | | x | | | x | | | | | | | | | | | | | | |
| BE ⁵⁹⁰ | x | | | x | | | | | | x | | | | | | | | | | | |
| HB | | | | | | | x ⁵⁹¹ | | x | | | | | | | | | | | | |
| HH | | | | | | | | | | x | x | x | | | | | | | | | |
| HE | x | | | x | | | | | | | | x | X | | | | | | | | |
| MV | | | | x | | x | | | | x | | | X | | | | | | | | |
| NS | | | | x | | | | | | x | | | | x | | | | | | | |
| NRW | | | | | x | | | x | x | x | | | | | | | | | | | |
| RP | | | x | x | | x | | | | x | | | | | | | | | | | |
| SL | | | | | | | | | | | | | | | x | x | x | | | | |
| SN | x | | | x | | | | | | x | | | | | | | | x | | | |
| ST | x | | | x | | | | | | x | | | | | | | | | x | | |
| SH | | | x | x | | x | | | | x | | | | | | | | | | | |
| TH | x | | | x | | | | | | | | | | | | | | | | x | x |

⁵⁸⁹ Tabelliert nach: BELLEBERG/THIERACK, 2003.

Gs = Grundschule, Hs = Hauptschule, Rs = Realschule, Gm = Gymnasium, Prm = Primarstufe, Snd = Sekundarstufe, Ss/Fs = Sonderschule/Förderschule, Obstf = Oberstufe, Gts = GesAmtsschule

Ms = Mittelschule, Rgls = Regelschule, Aufb. = Aufbaustudium

⁵⁹⁰ In Berlin gibt es den Studiengang zum Amt der Lehrer mit zwei Fächern.

⁵⁹¹ Mit Schwerpunkt Primarstufe oder Sekundarstufe I.

Struktur des Studiengangs „Lehramt Grundschule“⁵⁹²

Struktur des Studienganges „Lehramt Grundschule“

| | | |
|--|--|--|
| <p><u>Erziehungswissenschaftl Studium</u> (32 SWS) <u>Teilbereiche:</u> Allgemein Pädagogik Schulpädagogik Psychologie</p> <p>Politikwissenschaft Soziologie Volkskunde</p> <p>Philosophie Theologie</p> <p><u>Praktika:</u> Orientierungspraktikum</p> <p>Betriebspraktikum</p> <p>Schulpädagogisches Blockpraktikum</p> <p>Fachdidaktisches Blockpraktikum</p> <p>Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum</p> <p>Studienbegleitendes stufenspezifisches Praktikum</p> | <p><u>Studium des Unterrichtsfaches</u> (44 SWS) <u>Wahlmöglichkeiten:</u> Biologie*</p> <p>Chemie</p> <p>Deutsch*</p> <p>Englisch</p> <p>Geschichte</p> <p>Kunsterziehung**</p> <p>Mathematik</p> <p>Musik**</p> <p>Physik</p> <p>Evangelische Religion</p> <p>Katholische Religion</p> <p>Sozialkunde</p> <p>IN PLANUNG: Naturw. Technik BA, MA</p> <hr/> <p>* Zulassung beschränkt (Vergabe nach Notendurchschnitt)</p> <p>** bestandene</p> <p>Aufnahmeprüfung</p> <p>Voraussetzung</p> | <p><u>Studium: Didaktik der Grundschule</u> (44 SWS) <u>Mögliche Kombinationen:</u> (drei Fächer, circa je 8 SWS):</p> <p>Deutsch</p> <p>Mathematik</p> <p>Musik o. Kunst o. Sport</p> <p>Wenn D. oder M. als U-Fach ist hier alles wählbar außer Englisch, Kunst, Musik, Sport.</p> <p>Wenn Musik oder Kunst oder Sport U- Fach, ist hier alles wählbar außer Englisch</p> |
| | | <p><u>Grundschulpädagogik und – didaktik (20 SWS)</u> <u>Drei Teilgebiete</u></p> <p>Grundschulpädagogik Sachunterricht Schriftspracherwerb</p> |

⁵⁹² Tabelle zusammengestellt nach der Bayerischen Lehramtsprüfungsordnung I, von Rudolf BAUER, Beratungsstelle für das Studium „Lehramt Grundschule“, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und – didaktik der Universität Regensburg, Stand: März 2006.

Literatur:

Teil I

- ANWEILER**, Oskar: Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 3, Herder Verlag, Freiburg 1977, S. 285ff.
- APEL**, Hans-Jürgen: Die Ausbildung zum Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert- Ein Vergleich zwischen Bayern und Preußen. In: J. G. von HOHENZOLLERN/M. LIEDTKE (Hrsg.), Schreiber, Magister, Lehrer- Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes, Verlag Julius Klinkhardt, 1989, S. 291-306.
- ALLEMANN-GHIONDA**, Christina: Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft, Beltz Verlag, 2004.
- BALLENBERG**, G./**THIERACK**, A.: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland- Bestandaufnahme und Reformbestrebung, v.a. Teil 2- Einzeldarstellung der Lehrerbildung in den Ländern- Synopse, 2003.
- BASTIAN** u.a.: Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System, Weinheim und Basel 2005.
- BECKMANN**, Hans-Karl: Lehrerseminar, Akademie, Hochschule, Beltz Verlag, 1968.
- Bildungsrat**: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, 2001.
- BLANKERTZ**, Herwig, Die Geschichte der Pädagogik- von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Verlag Bücher der Pandora, 1992.
- BLÄTTNER**, Fritz: Das Gymnasium, Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1960.
- BLÄTTNER**, Fritz: Geschichte der Pädagogik, Verlag Quelle und Meyer, Heidelberg 1973.
- BÖLLING**, Rainer: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer- Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1983.
- BLÖMEKE**, Sigrid. u.a. (Hrsg.): Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: Handbuch der Lehrerbildung, 2004, S. 262-274.
- CHOU**, Whei-Ming: Taiwan unter japanischer Herrschaft 1985-1945, Dissertation an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg i.Br., 1988.
- DANNER**, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, 4 Auflage, 1998.

- Deutscher Ausschuss für Bildung- und Erziehungswesen:** Gutachten für die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen, 1955, in: Empfehlungen und Gutachten, 1953-1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1965, S. 739 ff.
- Deutscher Ausschuss für Bildung- und Erziehungswesen:** Das Gutachten zur Ausbildung von Lehrern, 1965.
- DILTHEY**, Wilhelm: Gang der vergleichenden Geisteswissenschaften bis zur methodischen Bearbeitung des Problems der Individuation. In: Gesammelte Schriften Bd. V, S. 303-316 Stuttgart/Göttingen 1957.
- DOLCH**, Joseph: Zur Geschichte des Pädagogiums der Gymnasiallehrer im 19. Jh. In: Zeitschrift für Pädagogik 1963.
- DOLCH**, Joseph: Psychologie und Soziologie der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft, S. 237-253, Rudolf W. KECK. In: J. G. von HOHENZOLLERN/M. LIEDTKE (Hrsg.), 1989.
- DÖRSCHEL**, Alfons: Geschichte der Erziehung- im Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft, Erich Schmidt Verlag, 1976.
- ENDRES**, Rudolf, Ausbildung und gesellschaftliche Stellung der Schreib- und Rechenmeister in den fränkischen Reichsstädten. In: J. G. von HOHENZOLLERN & M. LIEDTKE (Hrsg.), 1989, S. 144 – 159.
- ENDERWITZ**, Herbert: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung, Hannover 1974.
- EICHHORN**, Werner: Die alte chinesische Religion und das Staatskultwesen, 1976.
- FRANKE**, Otto: Geschichte des chinesischen Reiches, Bd. I, Das Altertum und das Werden des konfuzianischen Staates, Verlag Walter de Gruyter & Co. 1930.
- FRANKE**, Wolfgang: Anpassungsprobleme im chinesischen Erziehungswesen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. In: Saeculum. Jahrbuch für Universalgeschichte, Bd. 19, H.1 (1968).
- FÖLLING-ALBERS**, Maria: Probleme universitärer Lehrerbildung. In: Grundschule, 11/1994 (b), S. 44-46.
- FROESE**, Leonhard: Ausgewählte Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, München 1983.
- FÜHR**, Christoph: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik- Darstellung und Quellen, Beltz Verlag, Berlin u.a. 1970.

- GEISSLER**, Georg: Die Differenzierung der Erziehungswissenschaft und das Problem einer pädagogischen Fakultät. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10(1964), S. 1.ff.
- GEORG**, Walter/**KUNZE**, Andreas: Sozialgeschichte der Berufserziehung- Eine Einführung, Juventa Verlag, München 1981.
- GETO**, Simpei: *The Administration of Formosa (Taiwan)*. In: OKUMA, Shigenobu (Hrsg.), *Fifty years of new Japan*, Vol. II, Verlag Smith, Elder & Co., Lodon, 1909.
- GIESECKE**, Herman: Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes, Juventa Verlag, 2001.
- GLUMPLER**, Edith: Entwicklung und Perspektiven der universitären Lehrerbildung. In: MACHA, H./SOLZBACHER, C. (Hrsg.), Welches Wissen braucht Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik, Bad Heilbrunn 2002.
- HERRMANN**, Ulrich: Die Pädagogik der Philanthropen. In: Hans SCHEUERL (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*, Verlag C.H. Beck , München, 1991,135-158.
- HILLIGUS**, A./**RINKENS**: Reform der Lehrerbildung durch Zentren für Lehrerbildung. In: HLÖMEKE, Sigrid: Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele, Bad Heilbrunn 1998, S. 85-107.
- HILKER**, Franz: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis, München, 1962.
- HOMES**, B.: *Problems in Education. A Comparative Approach*, London 1965 und *Comparative Education: Some Considerations of Method*, London (Allen & Unwin) 1981.
- HUSEN**, T./**POSTLETHWAITE** (Editors-in-Chief) Pergamon Press, Oxford and so on, 1985, S. 869 -872 Derselbe Aufsatz ist auch im folgenden Buch enthalten: *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, POSTLETHWAITE, Neville (Editor), Pergamon Press, Oxford and so on 1995, S. 10-13
- HOMFELD**, Wolfgang: Theorie und Praxis der Lehrerbildung, Beltz Verlag, 1978.
- Japanese National Commission for UNESCO: Development of modern System of Education in Japan*, Tokyo, 1960.

- IPFLING**, Heinz-Jürgen: Kooperationsschule sollen pädagogische Theorie und Praxis in engeren Zusammenhang bringen. In: Bayerische Schule, 3/1977.
- KECK**, Rudolf: Wandlung der bayerischen höheren Schule 1860-1914. Ursachen und Folgen. In: Max LIEDTKE u.a. (Hrsg.) Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung, Bad Heilbrunn, 1983, 213ff.
- KECK**, Rudolf: Historische Konzepte der Lehrerausbildung und Desiderate ihrer Forschung. In: Zeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 60. 1984, S. 161-189.
- KECK**, Rudolf: Die Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert. In: Prinz Johann Georg von HOHENZOLLEN/LIEDTKE, Max (Hrsg.): Schreiber, Magier, Lehrer- Zur Geschichte und Funktion eines Berufstandes, Verlag Klinkhardt, 1989, S. 195-213.
- KEUFFER**, Josef/**OELKERS**, Jürgen: Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Beltz Verlag, 2001.
- KITTEL**, Helmut: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932, Berlin 1957.
- KITTEL**, Helmut: Selbstbehauptung der Lehrerausbildung, Heidelberg 1965.
- KITTEL** Helmut/ **LESCHINKY**, A./**ROEDER**, P.M.: Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projekt-Gruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, S. 304 ff.
- KMK**: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1997.
- KMK**: Standards für die Lehrerbildung- Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. In: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_Lehrerbildung.pdf
- KONG**, **Qiu** [lateinisiert=**KONFUZIUS**]: Das Gespräch, übersetzt von WILHELM, Richard, Jena 1945.
- KOMAGOME**, Takeshi/ **MANGAN**, J. A., *Japanese colonial education in Taiwan 1895-1922: precepts and practices of control. In: History of education*, 1997, Vol. 26, No. 3, 307-322.
- LUNDGREEN**, Peter: Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: APEL, Hans Jürgen u.a. (Hrsg.), Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess, 1999, S. 19-35.

- NAGAO**, Tomoji: Die Entwicklung der Lehrerbildung in Japan im 19. und 20. Jahrhundert. In: J. G. Prinz von HOHENZOLLERN/LIEDTKE, Max, 1989, S. 340-348.
- NEUMANN, D./OELKER, J.:** „Verwissenschaftlichung,, als Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jhrg. (1984), S. 229-252.
- NOAH:** *Comparativ Education: Methods. In: The International Encyclopedia of Education, Research and Studies, Vol. 2 C.*
- NÜCHTER**, Friedrich: Geschichtliche Entwicklung der Lehrerbildung, herausgegeben. vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverein , Hessel-Verlag, 1955.
- MANDEL**, Hans Heinrich: Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1789-1987, Colloquium Verlag, Berlin 1989.
- MAYERS**, Ramon H/ **PEATTIE** (Hrsg): *The Japanese Colonial Empire, Princeton University Press*, 1984.
- MÄRZ**, Fritz: Das Mittelalter und das Christentum. In: Rainer WINKEL (Hrsg.): Pädagogische Epochen- Von der Antike bis zur Gegenwart, Verlag Schwan, 1988.
- Ministerium für Unterricht und Kultus in Bayern:** Lehramtsprüfungsordnung I, Fassung 2002.
- Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz:** Entwurf eines Reformkonzeptes für die Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz , 1997.
- MERKENS**, Hans: Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung, 2005.
- MITTER**, Wolfgang: Lehrerausbildung an der Universität im Spiegel historischer und international-vergleichender Beiträge. In: Friedrich W. BUSCH/Klaus, WINTER (Hrsg.) : Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung- Materialien der 5. Konferenz der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa, 1981.
- MITTER**, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 11 Vergleichende Sonderpädagogik, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 1987 Berlin, S. 9ff.
- MITTER**, Wolfgang: Pädagogik, vergleichende. In: Pädagogische Grundbegriffe, LENZEN, Dieter (Hrsg.), Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1989, S. 1246- 1260.

- MITTER**, Wolfgang: Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Taschenbuch der Pädagogik, HIERDIES; Helmwart /HUG, Theo (Hrsg.), Schneider Verlag Hohengehren, 1996, S. 4. Auflage, Bd. 2, S. 494 ff.
- MÜLLER-ROLI**, Sebastian: Lehrerbildung. In: Christoph FÜHR/Carl-Ludwig FURCK: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI/1, S. 398-411.
- OELKERS**, Jürgen: Ruine Lehrerbildung: Abriss oder Neuaufbau? Vortrag am 24 Mai 2002 im Schloss Meißen. In: <http://paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html>
- OELKERS**, Jürgen: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: D. HÄNSEL/L. HUBER: Lehrerbildung neu denken und gestalten, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1996, S. 39-54.
- PARK**, Young-Ho: Ursachen und Auswirkung des japanischen Subimperialismus, Dissertation an der Universität Frankfurt, 1979.
- RADTKE**, Frank-Okaf: Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung, Opladen 1996.
- RAEDERSCHIED**, G.: Lehrerbildung. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. II, S. 186-192, Verlag Herder & Co. GmbH., 1932.
- REISER**, Rudolf: Lehrergeschichte(n), Verlag Ehrenwirth, München 1984.
- REBLE**, Albert: Was fordert die Schule von der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung? Betrachtungen zur geschichtlichen Entwicklung und zur Gegenwartslage, in Helmut HEIM/Heinz-Jürgen IPFLING (Hrsg.), Pädagogik in geschichtlicher Erfahrung und gegenwärtiger Verantwortung, 1986, S. 51-88.
- REBLE**, Albert: Volksschullehrerbildung in der Weimarer Zeit. In: in: J. G. von HOHENZOLLEN/M. LIEDTKE (Hrsg.), 1989, S.259-290.
- REBLE**, Albert: Geschichte der Pädagogik, 17. Aufl., Verlag Klett-Cotta, 1993
- RÖHRS**, Hermann: Forschungsstrategien in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel, 1975.
- RÖHRS**, Hermann: Vergleichende Erziehungswissenschaft (1992) in: Studien zur Pädagogik der Gegenwart, Gesammelte Schriften, Bd. 14, S. 225-239, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000.
- ROBINSON**, Saul B.: Erziehungswissenschaft, Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, SPECK, J./WEHLE, D. (Hrsg.), 1970, S. 456-494.

- SAUER**, Michael: Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik, Verlag Böhlau, Köln/Wien 1989.
- SCHULZ**, D./**WOLLERSHEIM**, (Hrsg.): Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion, 1999.
- SCHLUCHTER**, Wolfgang (Hrsg.): Max Webers Studie über Konfuzianismus und Taoismus, Frankfurt am Main, 1983.
- SCHMIDT**, Günter Rudolf: Reformation und Gegenreformation. In: Rainer WINKEL (Hrsg.), Pädagogische Epochen- Von der Antike bis zur Gegenwart, Verlag Schwan, 1988, S. 93ff.
- SCHRIEWER**, Jürgen: Unterwegs zu einem neuen Selbstverständnis? Zur Standortbestimmung und Methodologie der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), 1, 117-139.
- SCHRIEWER**, Jürgen: „Erziehung“ und „Kultur“. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: BRINKMANN, Wilhelm/RENNER, Karl (Hrsg.), Die Pädagogik und ihre Bereiche, Paderborn 1982.
- Sekretariat der KMK**: Presseerklärung zur Fragen der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung vom 11.12.1970.
- STÖRIG**, Hans Joachim: Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Fischer Verlag, 1992.
- SÜDHOF**, Hermann: Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland-Entwicklung-Aufbau-Arbeit, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main 1936. In: Udos MÜLLGES (Hrsg.), Beiträge zur Geschichte der Berufsschule, Akademische Verlagsgesellschaft, 1970.
- TERHART**, Ewald (Hrsg.): Perspektive der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, 2000.
- TERHART**, Ewald: Lehrer. In: Dietrich BENNER/Jürgen OELKERS (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2004, S. 548-564.
- TERHART**, Ewald: Die Lehrerbildung. In: CORTINA, Kais S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Entwicklung im Überblick, Rowohlt Verlag, 2005, S.787-818.

- TITZE**, Hartmut: III Lehrerbildung und Professionalisierung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV 1870-1918, Verlag C.H. Beck, 1991 München, S. 345-370.
- WAHRIG**, Gerhard: Deutsches Wörterbuch, Verlagsgruppe Bertelsmann GmbH u.a., 1980.
- WALZ**, Ursula: Eselarbeit für Zeisigfutter- Die Geschichte des Lehrers, Verlag Athenäum, Frankfurt/M 1988.
- WEIß**, Wolfgang: Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, München/Berlin, 1976.
- WEBER**, Max: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. I 1920 und Bd. II 1928.
- WEGGEL**, Oskar: Die Geschichte Taiwans, Böhlau Verlag, 1991, S. 9ff.
- Wissenschaftsrat**: Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrer, Berlin 2001.
- WOLLENWEBER**, Horst (Hrsg.): Das gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Paderborn, 1980.
- ZEDLER**, Peter: Stand und Perspektiven der Reform der Lehrerbildung in Thüringen. In: MERKENS, Hans (Hrsg.): Lehrerbildung in Diskussion, 2003.

Teil II

[Zur phonetischen Umschrift der chinesischen Zeichen wird Wade-Gilet-System benutzt, das in Taiwan zur phonetischen Umschrift für Namen und Fachausdrücke als Standard gilt.]

- CHANG**, Cheng-Fan: Kritik und Analyse der chinesischen Bildungsgeschichte in den letzten 30 Jahren, Taipei 1979.
張正藩，近三十年中國教育評述，正中出版社，1979。
- CHANG**, Chih-Dong (zusammengestellt): Die an den Kaiser eingereichte und dann von ihm genehmigte Schulordnung, Wun-Hai Verlag, Taipei Country 1966, S. 331
張之洞：奏定學堂章程，台北縣 1966
- CHANG**, Chih-Shang: Lehrerbildung. In: Anstalt für die Geschichte des Staates “(Hrsg.), Bildungsgeschichte der Republik China (Urfassung), Taipei 1990,
張植珊：師範教育，收錄於：中華民國史(初稿)，國史館編，台北市 1990
- CHANG**, Guo-Cai: Ist Wissenschaft unbedeutend und Können wichtig in den Curricula der *Teacher Colleges* in: *China Forum*, No. 259, 1986 , S. 21-22.

張國財：師範學院課程是否學科不重要技巧重要呢？，發表於：中國論壇，259期，21-22頁。

CHANG, Chun-Hsing: *The Effectiveness of special emphasis of teachers educational programs on students attitudes in national taiwan normal university*. In: *Bulletin of Educational Psychology*, 1983, No. 16, S. 1-28.

張春興：從師大學生的求學心態檢討教師法“加強師範生專業精神”構想的成效，發表於：台灣師範大學，教育心理學報，16期，1983，1-28頁。

CHANG, Chun-Hsing: Untersuchung zu Meinungen über die Reform der Lehrerbildung für die Grundschule und weiterführende Schule. In: *Bulletin of Educational Psychology*, 1989, No. 22, S. 23-48.

張春興：中小學師資培育制度改革意見之調查研究，發表於：台灣師範大學教育心理學報，22期，1989，23-48頁。

CHANG, Chun-Hsing: Selbstprüfung und Gedanke am Tag der Lehrer , Zeitungsartikel in *China Time*, 30. Sep 1984, S. 2.

張春興：教師節省思，載於：中國時報，1984年9月30日，第2版。

CHANG, Chun-Hsing: Streit nicht mehr ums Pädagogische Studium, reformier die Lehrerbildung, Zeitungsartikel, in: *United News*, am 01.02.1988, S. 2.

張春興：莫再爭教育學分，應改革師範教育，載於：聯合報，1988年2月1日，第2版。

CHANG, Feng-Feng: Vergleichende Untersuchung zur Haltung gegenüber der Lehrtätigkeit und zum Willen zum Lehrerberuf vor und nach der Versetzung bzw. Antritt des Praktikums bei den Absolventen der Pädagogischen Universität, Magisterarbeit Pädagogische Universität zu Taiwan, 1984.

張芬芬：師大結業生分發實習前後教學態度與任教意願之比較分析，台灣師範大學教育研究所碩士論文，1984。

CHANG, Hsian-Yan: Autoritäre Herrschaft und die Herausbildung des historischen Bewusstsein von Taiwanesen, in: *Freie Presse*, 1996, S. 52 ff.

張憲炎：威權統治與台灣人歷史意識的形成，收錄於：自由日報發行，1996。

CHANG, He-Huai: Das Curriculum und die Planung des Lehrmaterials in der Lehrerbildung der Qing-Dynastie. In: *Guo-min-jiao-Yu* (Volksschulbildung), Vol.35, No. 3/4, Dec. 1994, S. 44-52.

張河淮：清季師範教育課程和教材的設計，收錄於：國民教育，3卷 3.4期，1994年12月，44-52頁。

CHANG, Min-Jie: Die Möglichkeiten zur Umgestaltung des pädagogischen Hochschulwesens. In: Korrespondenz für das Unterrichten in Sozial- und Geisteswissenschaft, Vol.10, No. 5, S. 124-135.

張民杰：師範校院轉型方式之探討，發表於：人文及社會學科教學通訊，10卷5期124-135頁。1998。

CHANG, Shou-San: Untersuchung der Elementarbildung in Taiwan unter der japanischen Herrschaft, Magisterarbeit des Forschungsinstituts für Erziehungswissenschaft an der Nationalen Cheng-Chih Universität, 1959, S. 39ff.

張壽山：日據時代台灣國民教育之分析，政治大學教育研究所碩士論文，1959。

CHANG, Yu-Cheng: Untersuchung der positiven Resultate in der Durchführung der Ausbildungsklasse für Grundschullehrer in: Bildungspolitik und Probleme in der Lehrerbildung, Gesellschaft zur Lehrerbildung der R.O.C. (Hrsg.), 1994.

張玉成：國小師資班實施成果之研究，收錄於：教育政策與師範教育問題，師範教育學會主編，1994。

CHEN, Dao-Sheng: Neue Theorie in der Bildung der chinesischen Akademie. In: Aufsatzsammlung des Forschungsinstituts für Pädagogik der Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1958, S. 113-138.

陳道生：中國書院教育新論，收錄於：台灣省立師範大學教育研究所集刊，第一集，1958, 113-138頁。

CHEN, Bo-Chang: Über die Entwicklung der Lehrerbildungspolitik- und des -systems unseres Landes und die Kritik dazu. In: Erziehungsministerium (Hrsg.): Vergleichende Untersuchung über die Lehrerbildungssysteme in den wichtigen Ländern, Taipei 1991.

陳伯璋：我國師範教育政策與制度之發展檢討，收錄於：教育部中教司主編：世界主要國家師資培育制度比較研究，台北1991，141-116頁。

CHEN, Chun-ying: Die Verwaltung Taiwans unter Koxinga der Ming-Dynastie (1661-1683), Magisterarbeit zur Nationalen Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1986.

陳純瑩：明鄭對台灣的經營，國立台灣師範大學歷史研究所碩士論文。

CHEN, Dong-Yuan: Chinesische Bildungsgeschichte 1980 (4. nachgedruckte Auflage in Taiwan, erste Erscheinung 1936 in China), Taipei.

陳東原：中國教育史，四版，台灣商務印書館，1980。

CHEN, Chi-Tian: Chinesische Bildungsgeschichte in der Neuzeit, 1969, Taipei.

陳啓天：近代中國教育史，中華書局，台北 1969。

CHEN, Shun-Feng u.a.: Kritik am System in der Aus- und Fortbildung der Lehrer, Taipei 1996.

陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜：師資培育制度與教師進修制度的檢討，行政院教育改革審議委員會發行，台北 1996。

CHEN, Kuei-Hsi: Anpassung und Reform der Lehrerbildung. In: *Taiwan Education Review*, No. 446, 1988, S. 20-24.

陳奎喜心：師範教育的調適與革新，發表於：台灣教育，446 期，1988，20-24 頁。

CHEN, Ying-Hao: Untersuchung und Forschung der Motivation der Grundschullehrer für Fortbildungskurse in unserem Land, 1988.

陳英豪：我國國小教師進修意見之調查研究，發表於：初等教育學報，第一期，1988。

Das Chinesische Verein für die Erziehung (Hrsg.): Neue Themen im System der Lehrerbildung, 1996

中國教育學會等(主編)：師資培育制度的新課題，師大書苑發行，台北 1996。

Cheng, Ruei-Ze: Überlegung zur Monopolisierung oder Pluralisierung der Lehrerbildung in unserem Land. In: *Dongfang* [Osten, der Verf.] Neuausgabe Vol. 20, No. 3, 1986, S. 50-56.

鄭瑞澤：當前我國師範教育一元化與多元化問題的商榷，發表於：東方雜誌，復刊第 20 卷，第 3 期，1986，50-56 頁。

CHENG, Shi-Hsing: Bildungsgeschichte im modernen China, San-Ming Verlag, Taipei 1981.

鄭世興：中國現代教育史，三民出版社，台北 1981。

CHIANG, Kai-Shek: Erziehung und ihre Beziehung zu Revolution und Staatsaufbau. In: Komitee zum Verfassen des Jahrbuches der Erziehung des Erziehungsministeriums (Hrsg.), Jahrbuch der Erziehung der Republik China 1957, S. 5f.

蔣中正：教育與革命建國的關係，收錄於：中華民國教育年鑒(第 3 次)，1957。

CHIANG, Kai-Shek: Punkte zur Beachtung bei der Erneuerung der Erziehung, diese Aussage stammt aus dem Jahr 1968, zitiert in: Jahrbuch zur Erziehung in der Republik China 1974, S. 21 ff.

蔣中正：革新教育事項，摘錄於：中華民國教育年鑒(第 4 次)，1974。

CHONG, Ching-Han: Die Beziehung zwischen Erziehung und Wirtschaftsentwicklung, 1988.

鐘清漢：教育與經濟發展之研究，幼獅出版社，1988。

CHONG, Ding-Mao: Kritik am jetzigen Lehrerbildungssystem- die Herausforderung für die privaten Universitäten. In: Gesellschaft für die Lehrerbildung der R.O.C. u.a.: Die Herausforderung für die Lehrerbildung und deren Perspektiven, 1996, S. 79-84.

鐘丁茂：現行師資培育制度檢討-私立大學“教育學程”所面臨的挑戰，收錄於：師範教育的挑戰與展望，1996，師範教育學會等主編。

CHOU, Kai-Qing: Forschung zum Gedankensystem des Parteivorsitzenden, 1956.

周開慶，總裁思想體系研究，台北 1956。

CHYU, Li-He: Die Aus- und Fortbildung der Lehrer für die weiterführende Schule unsres Landes in den letzten drei Jahrzehnten. In: *National Institute for Educational Resources and Research* (Hrsg.), Gesammelte Schriften zum Material für Erziehung, No. 4, 1979, S. 80ff.

瞿立鶴：近 30 年來我國中等學校師資之培育與進修，收錄於：教育資料集刊，第 4 集，台北 1979。

Department of Education der Pädagogischen Universität zu Taiwan (Hrsg.): Forschungsbericht zum Aufbau des Nebenfaches im Pädagogischen Schul- bzw. Hochschulwesen unsres Landes, 1980.

師大教育系：我國師範院校輔系設立之研究報告，台北 1980。

DING, Chih-Chian: Probleme und Reformmöglichkeiten im Betreuungssystem der Praktikumphase. In: Tagungsbericht zur Tagung mit dem Thema- Theorie und Praxis der Betreuung in der Vertragspraktikumsschule, 1988.

丁志權：我國實習輔導制度的問題與改革，收錄於：特約實習學校的實習輔導理論與實務學術研討會論文集，1998。

DU, Yan-Fan: Das Praktikum in der Lehrerbildung unseres Landes. In: Abteilung für höhere Schulbildung des Erziehungsministeriums (Hrsg.): Vergleichende Untersuchung über die Lehrerbildungssysteme in den wichtigen Ländern, Taipei 1991, S. 204-222.

杜源芳：我國師範教育的實習，收錄於：教育部中教司主編：世界主要國家師資培育制度比較研究，台北 1991，204-222 頁。

DU, Cheng-Sheng: Geschichtserziehung und Identitätsfindung. In: Herz von Taiwan, Geist von Taiwan, 1998, S. 153-154.

杜正勝：歷史教育與國家認同，收錄於：台灣心台灣魂，1998，頁 153-154。

Erziehungsbehörde der Provinz Taiwan (Hrsg.): Dokument über die Lehrerbildung Bd. 1. In: Dokumentensammlung in der Entwicklungsgeschichte der taiwanesischen Bildung, 1987.

台灣省教育廳：師範教育篇（上冊）50 頁，台灣教育發展史料彙編，臺中 1987。

Erziehungsbehörde der Provinzregierung Taiwan (Hrsg.): Die Erzielung in Taiwan seit 10 Jahren, 1955.

台灣省教育廳：10 年來的台灣教育，臺中 1955。

Erziehungsbehörde der Provinzregierung Taiwan (Hrsg.): Lehrerbildung in der Provinz Taiwan, 1969.

台灣省教育廳：台灣省師範教育，臺中 1969。

Erziehungsbehörde der Provinz Taiwan (Hrsg.): Sammlung von historischen Dokumenten über die Entwicklungsgeschichte der taiwanesischen Bildung-Kapitel zur Lehrerbildung I., 1987.

台灣省教育廳：台灣教育發展史料彙編，師範教育篇，臺中 1987。

Erziehungsbehörde der Provinzregierung Taiwan (Hrsg.): Standardleitlinie zu den Curricula der *Teachers Colleges*, 1987

台灣省教育廳：省縣市師院各學系(組)課程表，1987。

Erziehungsministerium: „Verordnung für die Reservation der Lehrkräfte an der *Senior High School* und ihre Ausbildung vor dem Einsatz“, 1968.

教育部：國民中學教師儲備及職前訓練辦法，1968。

Erziehungsministerium: „Verordnung zur Registrierung und Überprüfung der Lehrkräfte an der Grundschule und an der weiterführenden Schule“, 1980, 1995

教育部：中小學教師登記及檢定辦法，1980 制定版及 1995 修訂版。

Erziehungsministerium: „Verordnung zur Registrierung der Lehrkräfte an der Sonderschule“, Taipei 1975.

教育部：特殊學校教師登記辦法，Taipei 1975。

Erziehungsministerium: „Tabelle zu Studienfächern an der Pädagogischen Hochschule (provisorisch)“, Taipei 1987.

教育部：六十七年度新制師範學院暫行科目表，1987。

Erziehungsministerium: „Verordnung zum Pädagogischen Praktikum für die Absolventen des Pädagogischen Schul- bzw. Hochschulwesens“, 1983 , neue Fassung 1991.

教育部：師範院校結業生教育實習準則，1983，1991 版。

Erziehungsministerium: „Ausführliche Regelungen zur Durchführung des Lehrerbildungsgesetzes“, 1981.

教育部：師範教育法實行細則，1981。

Erziehungsministerium: Lehrerbildungsgesetz und alle Verordnungen zur Lehrerbildung- Fragen und Antworten, 1997.

教育部：師資培育法規問與答彙編，1997。

Erziehungsministerium: „Kriterien zu Lehrkräften und Einführung von Lehrbildungsprogrammen an der Hochschule“ 1995, 2002.

教育部：„大學校院教育學程師資及設立標準“，1995及2002。

Erziehungsministerium: „Tabelle für *Credit Points*, die die Sekundarstufenlehrer in ihrem Hauptfach oder in dem relevanten Nebenfach erwerben und mit denen sie sich als Fachlehrer prüfen bzw. registrieren lassen“.

中等學校各學科教師本科系相關科系檢定與登記及專門科目學分對照表。

Erziehungsministerium: „Verordnung für den Erwerb der Lehrbefugnis der Lehrkräfte an der Senior High School und ihre Ausbildung vor dem Einsatz“, 1968.

教育部：國民中學教師儲備及職前訓練辦法，1968。

Erziehungsministerium von Japan (Hrsg.), Geschichte über die Entwicklung des Erziehungswesens nach der Mai-Ji Zeit, Tokoy 1938.

文部省：明治以降教育發達史(meiji ikô kyôiku hattatsushi), 東京 1938。

Erziehungsministerium der Qing-Dynastie : Auszug aus dem Bericht und amtliches Schreiben des Erziehungsministeriums, Vol 3, Nachdruck, Taipei Country 1986, S. 223.

學部: 學部奏咨輯要, 卷三, 文海書局, 台北縣 1986。

Fachschaft Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Universität zu Taiwan:

„Was nun nach dem Inkrafttreten des Lehrerbildungsgesetzes ?- Protokoll zur Diskussionsrunde mit dem Thema „Identitätsfindung für das Fach Erziehungswissenschaft“. In: Erziehung Heute, Zeitschrift der Fachschaft Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Universität zu Taiwan (Hrsg.), 1988, S. 25ff.

師大教育學會: 師範教育法修正後, 教育系何去何從, 座談會記錄, 刊載於: 今日教育, 師大教育學會發行, 1988 年。

Freie Presse (Hrsg.): Einhundert Jahre nach Vertrag von Ma-Guan , Rückblick auf und Ausblick in das Schicksal Taiwans, 1996.

自由時報: 臺灣命運的回顧與展望- 馬關條約一百年, 1996。

GAO, Gong-Chian: Geschichte der Taiwan Fu [Bezeichnung von Verwaltungsbezirk, etwa Präfektur, Verf.], 1960.

高拱乾: 台灣府志, 台灣銀行經濟研究室編, 1962。

GAO, Ming-Shi: Aufsätze über das chinesische Bildungssystem, 1999, Taipei, S. 9
高明士: 中國教育制度史論, 聯經出版社, 台北 1999。

GINSEL, W. R.: *De gereformeerde Kerkop Formosa of de lotgevallen eenern handelskerk onder Oost-Indische- Compagnie 1627-1662*, Kapitel 4, Leiden 1931, übersetzt von LIN, Wei-sheng, mit dem chinesischen Titel “die christliche Erziehung durch Holländer in Formosa“ aufgenommen in der Zeitschrift *Taiwan Fengwu*(englischer Titel: Taiwan Folklore), Vol. 44, No. 4, S. 226-246, 1994 und Vol.45, No.1, 1995, S. 177-192.

GINSEL, W.R.: 荷蘭人在福爾摩沙的基督教教育, 林偉盛譯, 收錄於: 台灣風物, 44卷第4期, 226-246頁, 1994; 45卷第1期, S. 177-192, 1995。

Gesellschaft zur vergleichenden Erziehungswissenschaft der Republik China (Hrsg.): Tendenz und Aussicht zur Bildungsreform, 1986.

比較教育學會, 教育改革的趨勢與展望, 1986。

GUO, Ting-Yi: Grundzüge der taiwanesischen Geschichte *Zhen-Zhong* Verlag, 1954, S. 31

郭廷以：台灣史事概說，正中出版社，1954。

GUO, Ting-Yi: Grundriss der chinesischen Geschichte in moderner Zeit 1980.

郭廷以：近代中國史綱，南天書局，台北 1980。

HE, You-Huei/**LIAO**, Cheng-Hong: Beurteilung und Rangfolge verschiedener Berufe in Bezug auf ihr Ansehen in der chinesischen Gesellschaft. In: Nationale Universität zu Taiwan (Hrsg.): Fachzeitschrift für Soziologie, No. 5, Taipei 1969, S. 151ff.

何友暉/廖正宏：今日中國社會職業等級評價之研究，台大社會學刊，第五期，1969。

HONG, Rui-Chong: Übernahme und Entwicklung der Erzieherischen Maßnahme in der Zeitphase des Verwaltungsamtes der Provinz Taiwan (1945- 1947), Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1998.

洪瑞重：台灣省行政長官公署時期教育的接收與推展 (1945-1947)，台灣師範大學歷史研究所碩士論文。

HUANG, Cheng-Jie u.a.: Untersuchung zur Durchführung des Faches „Praktische Studien“ in der Sekundarstufenlehrerbildung, Forschungsprojekt des Nationalen Komitees der Wissenschaft, 1991.

黃政傑：中學師資培育教學實習課程實施狀況之研究，國科會專案研究，台北 1991。

HUANG, Cheng-Jie: Zugangsberechtigung für die Lehrerbildung und finanzielle Förderung für die Lehrerstudenten im Lehrerbildungssystem, Erziehungsministerium (Hrsg.), 1991, S. 163-184.

黃政傑：我國師範教育入學制度與學生待遇，教育部中教司主編，世界各主要國家師資培育制度比較研究，1991，163-184 頁。

HUANG, Jin-Kun: Kritik des aktuellen Lehrerbildungsprogramms und die Perspektiven. In: Gesellschaft für die Lehrerbildung der R.O.C. u.a.: Die Herausforderung für die Lehrerbildung und die Perspektiven dafür, 1996, S. 60-77, hier S. 62f.

HUANG, Shih-Jia: Aufsatzsammlung über Bildungsgeschichte, Taipei 1994.

黃士嘉：教育史論文集，台北 1994。

HSIAO, Hsing-Huang: Analyse der Struktur der entstehenden Sozialbewegungen. In: HSU, Cheng-Kuang (Hrsg.); die entstehenden Sozialbewegungen, 1989.

蕭新煌：新興社會運動的結構分析，收錄於：徐正光：新興社會運動，1989。

HSIAO, Mei-Hua: Untersuchung der Möglichkeit eines Zusammenschlusses der Erzieherinnenausbildung mit der Ausbildung der Grundschullehrer, die in den ersten zwei Schuljahren tätig sind, Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zu Taiwan. 2000.

蕭美華：我國幼稚園與小學低年級師資合流培育制度研究。台灣師範大學教育系碩士學位論文，2000。

HSU, Nan-Hao: Modernisierung und Umwandlung der technisch-beruflichen Bildung, Taipei 1988.

徐南號：現代化與技職教育演變，台北 1988。

HSU, Nan-Hao: Taiwanische Bildungsgeschicht, Taipei 1993.

徐南號：台灣教育史，1993。

HSYUE, Hsiao-Hua: Bildungsreform von unten in Taiwan, Analyse der Perspektive- Staat vs. Gesellschaft, 1996.

薛曉華：台灣民間教育改革運動，國家與社會的分析，前衛出版社，台北 1996。

Komitee zum Verfassen des Jahrbuches der Erziehung des Erziehungsministeriums: Jahrbuch zur Erziehung der Republik China, 1957, 1974, 1984.

教育部年鑒編纂委員會：第三、四、五次中華民國教育年鑒，1957，1974，1984。

Komitee zur Bildungsforschung des Erziehungsministeriums (Hrsg.): Forschung zur Schulreform in China, 1984.

教育部教育研究委員會：中國學制改革之研究，1984。

Lehrerbildungsgesetz (*Normal Education Akt*) , 1979.

師範教育法，1979。

Lehrerbildungsgesetz (*Teacher Formation Alt*), 1994 und revidierte Fassungen in darauf folgenden Jahren.

師資培育法，1994年版，及各修訂版。

Lehrerbildungszentrum der Nationalen Universität zu Taiwan (Hrsg.): Handbuch für das Lehrerbildungsprogramm, 1998.

台灣大學師資培育中心：師資培育手冊，民國 87 年度。

LAI, Ching-Biao: Untersuchung und Analyse über den Willen zur Lehrtätigkeit und die Haltung zum Lehren bei den Lehrerstudenten der Pädagogischen Fachhochschule, 1980.

賴清標：師專生任教意願及態度之研究，台中專學報，1980。

LAI, Ching-Biao (Projektleiter): *The Study of Major Courses in the Department of Elementary Education in the teachers college*, 1996, Beauftragtes Projekt des nationalen Komitee für Wissenschaft.

賴清標：師範學院初等教育學系分組選修之研究，國科會專題研究計劃，1996。

LEE, Chun-Fang: Untersuchung zum Praktikum der Lehrerpraktikanten in der Grundschule und weiterführenden Schule auf dem Gebiet von Taiwan. In: *Information für Forschung in der Erziehung*, 8(5), 2000, S. 1-14.

李春芳：當前台灣地區中小學實習教師教育實習之探究，收錄於：教育研究資訊，8(5)，1-14頁。

LEE, Guo-Ji: Untersuchung zum Curriculum für das Fachwissen in der Ausbildung der Sekundarstufenlehrer, Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zu Kaohsiung 1999.

李國基，我國中學師資培育專門課程之分析研究，國立高雄師範大學教育系碩士論文，1999。

LEE, Hong-Hsi : Die Entwicklung der Rechtsordnung in Taiwan seit 100 Jahren. In: *Freie Presse*, 1996, S. 190 ff.

李鴻禧：台灣百年來法治之發展，收錄於：臺灣命運的回顧與展望：馬關條約一百年，1996。

LEE, Yuan-Huei: Die taiwanesishe Elementarbildung unter der japanischen Besatzungszeit, 1983.

李園會：日據時期臺灣初等教育制度，1983。

LEE, Yuan-Huei: Untersuchung der Bildungspolitik nach der Wiedergewinnung Taiwans und in der Anfangsphase der Übersiedlung der Regierung nach Taiwan 1984.

李園會：台灣光復時期與政府遷臺初期教育政策研究，1984。

LEE, Yuan-Huei: Lehrerbildungssystem in Taiwan unter japanischer Herrschaft, Taipei 1997.

李園會：日據時期台灣師範教育制度，南天出版社，1997。

LEE, Yuan-Huei: *Taiwanische Lehrerbildungsgeschichte*, Taipei 2000.

李園會：台灣師範教育史，南天出版社，2000。

LIN, Ben: 70 Jahre Lehrerbildung. In: *Erziehungsgedanken und erzieherische Fragen*, Verlag der chinesischen Kultur Universität, 1984 *Taipei City*, S. 110 ff.

林本：師範教育70年，收錄於：教育思想與教育問題，文化大學出版社，1984。

LIN, Ben: *Curricula für die Lehrerbildung in verschiedenen Ländern*, 1965.

林本：世界各國師範教育課程，開明書局，1965。

LIN, Ching-Chiang: Vergleichende Untersuchung über die Theorie der Lehrerrolle und Entwicklungstendenz der Lehrerbildungsreform. In: *Sammelschriften des Forschungsinstituts für die Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Universität zu Taiwan*, No. 13, 1971, S. 85-87.

林清江：教師角色理論與師範教育改革動向之比較研究，師大教育研究所集刊，第13輯，1971，S. 85-87。

LIN, Ching-Chiang: *Untersuchung über das Ansehen der Lehrerberufe und die Reputation ihrer Professionalität*, 1980; *Die Entwicklung der Erziehung und das Ideal der Erziehung*, 1992.

林清江：教師之職業聲望與專業形像之調查研究，師大教育研究所，1980，教育發展與教育理念，1992。

LIN, Ru-Ping: *Untersuchung zur Motivation der Sekundarstufenlehrer in der Teilnahme an Fortbildungskurse*, Magisterarbeit an der Pädagogische Universität zu Taiwan, 1991.

林如萍：中學教師參與在職進修動機取向研究，台灣師大家政研究所碩士論文，1991。

LIANG, Chi-Ciao, *Gesamtwerk, Aufsätze*, Bd. I, Taipei 1960.

梁啟超：飲冰室全集，第一集，1960。

LIAN, Heng: *Allgemeine taiwanische Geschichte, Erziehung*, Vol. 11, 1955.

連橫：台灣通史，教育誌，卷11，中華叢書，1955。

Konfuzius: *Das Gespräch*.

孔子：論語。

LIU, Wen-Xiu: *Grundzüge der chinesischen Lehrerbildungsgeschichte*, Peking 1984, S. 55ff.

劉問岫：中國師範教育簡史，新華書店，1984。

- MAO, Li-Rui:** Grundfassung der chinesischen Bildungsgeschichte. Perking, 1984.
毛禮銳，中國教育史簡篇，北京 1984。
- MAO, Lian-Wun:** Forschung zur Revidierung der Lehrerbildungscurricula, Städtische Pädagogische Hochschule zu Taipei, 1991.
毛連塹：師範課程修訂研究報告，1991 台北市立師範學院出版。
- Ming Chuan University (Hrsg.):** *Know How* Handbuch für den Lehrerberuf, Taipei 1997.
銘傳大學大傳系：教師資格 Konw How 手冊，台北 1997。
- NAKAMURA, Tagashi:** Forschung zur taiwanesischen Geschichte in der holländischen Besatzungszeit, Voll. I., 1997.
中村孝志：荷蘭時代台灣史研究上卷，稻香出版社，台北縣 1997。
- National Institute of Educational Ressources and Research:** Untersuchung zum Entwicklungszustand der Lehrerbildung und deren Analyse, 1994.
國立教育資料館：我國師範教育發展現況與評估之研究，1994。
- Die Nationale Pädagogische Universität zu Taiwan (Hrsg.):** Protokollschrift zur Lehrerbildungskonferenz, veranstaltet zum 40. Jubiläum der Gründung der Pädagogischen Universität zu Taiwan, Taipei 1986.
國立台灣師範大學：慶祝師大 40 年校慶，師範教育研討會記錄，1986。
- Die Nationale Pädagogische Universität zu Taiwan (Hrsg.):** Überblick über die Nationale Pädagogische Universität zu Taiwan, Taipei 1996.
國立台灣師範大學：師大概況，台北 1996。
- National Taiwan University (Hrsg.),** Leitfaden für die Tagung zum Thema „das neue System der Betreuungsarbeit: Forschung, Entwicklung und Praxis, am 17 und 18. März, 1999, Anhang- Grunddaten der Lehrerbildungsstätten.
台灣大學教育學程中心：87 學年度新制教育實習輔導研究發展與工作研討會，大會手冊，1999 年 3 月 17 -18 日。
- OU, Yong-Sheng:** Kritik und Verbesserungsmöglichkeit in den Curricula der Ausbildung der Grundschullehrer und der Sekundarstufenlehrer. In: Vergleichende Untersuchung der Lehrerbildungssysteme in den wichtigen Ländern, Abteilung für höhere Schulbildung des Erziehungsministeriums (Hrsg.), Taipei 1991.
歐用生：我國中小學師資培育課程的檢討與改進，收錄於：教育部中教司主編：世界主要國家師資培育制度比較研究，台北 1991。

OU, Yong-Sheng: Problem und Reform in der Elementarbildung Taipei, 1987.

歐用生：初等教育的問題與改革，台北 1987。

OU, Yong-Sheng: Kritik an der Fortbildung der Grundschullehrer und die Verbesserungsmöglichkeiten. In: Zeitschrift des Lehrer Lern- und Forschungszentrums zu Stadt Kaohsiung. Vol. 5, No. 1, 1994, S. 1-7.

歐用生：國小教師在職進修教育的檢討與改進，發表於：高雄教師研習中心編印，高市鐸聲，第 5 卷第一期，1-7 頁。

Provinzregierung Taiwan (Hrsg.): „Grund-Statistiken der Provinz Taiwan in den vergangenen 51 Jahren“, 1946.

台灣省政府：台灣省 51 年來基本統計，1946。

He, Ching-Chin: Die Erziehung in Taiwan in der Anfangsphase des Wiedergewinnens, 1980.

何清欽：光復初期之台灣教育，1980。

Das Sekretariat vom Parlament der Republik China (Hrsg.): Akten für das Lehrerbildungsgesetz, Ausgabe für Gesetzentwürfe und Gesetz, Vol. 30, Erziehung Bd. 12.

立法院秘書處：師範教育法案，法律專輯，第30輯，教育 12，台北 1981。

SHU, Hsing-Cheng: Historische Materialien über die Erziehung im modernen China Bd.1, Verlag Chonghua, Shanghai 1938.

舒新城：中國近代教育史資料，中華書局，上海 1938。

SHU, Hsu-Wei: Untersuchung zum Gesetzgebungsverlauf des Lehrerbildungsgesetzes und seiner Bedeutung, Dissertation am Institut für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Universität zu Kaohsiung, 1998.

舒緒緯：師資培育法制定過程及其內涵之研究，高雄師範大學教育系博士論文，1998。

SUN, Bang-Cheng: Lehrerbildung. In: Bildung nach 70jähriger Staatsgründung der Republik China, Taipei 1980.

孫邦正：師範教育，收錄於：中華民國開國70年之教育，廣文出版社，台北 1980。

SUN, Bang-Cheng: Lehrerbildung, 1963.

孫邦正：師範教育，1963。

SUN, Yao-Yong: Untersuchung zum Wissen der Lehrer in den Curricula der Grundschullehrerbildung am *Teachers College*, 1997, Magisterarbeit beim Forschungsinstitut für Elementarbildung der Pädagogischen Hochschule zu Taichong.

孫耀永：師範學院國小師資培育課程教師知識之研究，臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，1997。

Taiwanische Gesellschaft für Erziehung (Hrsg.): Dokument über die Entwicklung der Erziehung in Taiwan, 1939.

台灣教育會(taiwan kyōikukai): 台灣教育沿革誌(taiwan kyōiku enkakushi), 1939。

TAGA, Shugoro: Materialien zur chinesischen Bildungsgeschichte in der Neuzeit, 1976.

多賀秋五郎：近代中國教育史資料，1976。

TANG, Wei-Ling: Das Lehrerbildungssystem für die Sekundarstufenlehrer und das Curriculum des die Professionalität betreffenden pädagogischen Studiums. aufgenommen in: Forschungsinstitut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Universität zu Taiwan (Hrsg.): Gesammelte Schriften für Material über die Erziehung, No. 22, Sammelschrift für die Lehrerbildung, Taipei 1997, S. 179-204.

湯維玲：我國中學師資培育制度與專業教育課程，收錄於：教育資料輯刊，第22輯-師資培育專輯，台灣師大教育研究所，179-204 頁。

TANG, Wen-Huei: Die Entwicklung und Umwandlung der Wohlfahrtspolitik in Taiwan- von eine Wohlfahrtspolitik für eine ausgewählte Gruppe zu einer allgemeinen Wohlfahrtspolitik, Forschungsprojekt des nationalen Komitees für Wissenschaft, 1995.

唐文慧：台灣社會福利政策的變遷- 從選擇性到普遍性福利政策，國科會專題計劃，1995。

Der Taiwanische Verein für die Erziehung: Entwicklung der taiwanischen Bildung, 1939.

台灣教育會：台灣教育沿革誌，1939。

TIAN, Pei-Lin: Erziehung und Kultur II, Wu-Nan Verlag, Taipei 1987。

田培林：文化與教育，五南出版社，台北 1987。

TSAI, Cheng-hsiong: Die Entwicklung des Sportunterrichtes am Pädagogischen Lehrerseminar unter japanischer Herrschaft, Taipei 1998.

蔡禎雄：日據時代台灣師範學校體育發展史，台北 1998。

TSAI, Bi-Lian: Verbreitung der Wege zur Lehrerfortbildung: Schlachte die Henne nicht um die Eier zu bekommen, *Taiwan Education Review*, No. 474, Juni 1990, S. 37-42.

蔡碧璉：加強教師進修的管道，但切忌殺雞取卵：發表於：台灣教育，第 474 期，1990 年 6 月，37-42 頁。

TSAI, Hua-Ching: „Reden wir auch darüber: wohin geht das pädagogische Hochschulwesen? Einige meiner Gedanken, nachdem ich den Artikel von Pof. Lin, Yu-Ti gelesen habe“, Zeitungsartikel, veröffentlicht in: Zi-Li Abendzeitung, 12.11.1996.

蔡華清：也談師範院校何去何從-讀林玉體教授一文有感：發表於：自立晚報，26.10.1996。

TSAI, Yu-Min: Die Analyse des familiären Wirtschaftshintergrunds der taiwanesischen Studenten, Vierteljahreszeitschrift der Bank of Taiwan, 1982, No. 33:4, S. 243-269.

蔡裕敏：台灣大專學生家庭經濟背景分，臺銀季刊，33：4，243-269 頁。

TSUI, Yin-Mi: Analyse zur Entscheidungsphase in der Bildungspolitik einer neunjährigen Schulpflicht, Magisterarbeit an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, Taipei, 1991

崔寅泌：中華民國 9 年國民教育政策之決策過程分析，台灣師範大學教育研究所碩士論文，台北 1991。

TSURUMI, E. Patricia: *Japanese colonial education in Taiwan, 1895-1945, Dissertation Harvard University*, 1977, chinesische Übersetzung von LIN, Cheng-Fang, , *Yang-San* Stiftung (Hrsg.), 1999, Taiwan.

鶴見，派翠西亞. (Patricia Tsurumi)：日治時期臺灣教育史，仰山文教基金會，1999。

Untersuchungsausschuss vom Kontroll-Yuan [Regierungsorgane zur Kontrolle der Beamten u. Politiker] (Hrsg.): Untersuchung von Problemen der pluralisierten Lehrerbildung, Taipei 2000。

監察院：多元師資培育制度問題之調查，監察院教育及文化委員會編印，2000。

WANG, Chih-Ting: Neufassung der Materialien über taiwanesisches Bildungsgeschichte, Taipei 1978.

汪芝亭：台灣教育史料新編，台北 1987。

WANG, Jing-Chu: Untersuchung des Anschlusses der Vorschulerziehung an die Grundschulerziehung. In: Jahresbericht für Kindererziehung, Dez. 1988, Pädagogische Hochschule zu Taichong, S. 85-98.

王靜珠：幼兒教育與國民小學教育銜接之探討。載與幼兒教育年刊。頁85-98。1988年12月出版。國立台中師範學院。

WANG, Jiu-Kuei: Kritik an den Lehrerbildungsprogrammen für die Sekundarstufenlehrer an den allgemeinen Universitäten. In: Gesellschaft für die Lehrerbildung der R.O.C. u.a. (Hrsg.): Die Herausforderung für die Lehrerbildung und die Perspektiven dafür, 1996, S. 45-49.

王九達：一般大學中教教育學程的檢討，收錄於：師範教育的挑戰與展望，中華民國師範教育學會等主編，1996，45-59頁。

WANG, Chiou-Rong: Vergleichende Analyse über das Referendar-System in England und China [Großbritannien und Republik China auf Taiwan, der Verfasser]. In: Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik (Hrsg.) Aufsatzsammlung für die internationale Tagung in der vergleichenden Lehrerbildung in Taipei, 1991.

王秋絨：中英實習制度之分析比較，收錄於：國際比較師範教育學術研討會論文集，台北1991。

WANG, Jia-Tong: Meine bescheidene Meinung zu Curricula der neuen Pädagogischen Hochschule. In: Moderne Erziehung, Vol. 1, No. 2.

王家通：新制師範學院課程芻議，現代教育，第1卷，第2期。

WANG, Su-Yun/LAI, Guang-Chieng: Die Grundauffassung des Pädagogischen Praktikums, eine Analyse im Hinblick auf das Pädagogische Praktikum im Ausland und die Reformen: *Journal of the National Institute for Complication and Translation*, Vol. 32. No. 1, 2004, S. 48-59.

王素芸/賴光真：教育實習的概念分析-論外國教育實習制度及其改革，收錄於：國立編譯館館刊，32卷，1期，2004，48-59頁。

WEI, Chi-Lin: Die internationale Orientierung der taiwanesischen Wirtschaft seit 100 Jahren, in: Freie Presse (Hrsg.), 1996.

魏啓林：台灣100年來經濟的國際導向：自由日報發行，1996。

- WU**, Cheng-Chuo/**HUANG**, Shi-Jia: Rückblick auf die Lehrerbildung unseres Landes, aufgenommen in: (Hrsg.): Gesammelte Schriften für Material über die Erziehung, No. 22, Sammelschrift für die Lehrerbildung, Taipei 1997, S. 1-25.
伍振鶯/黃士嘉：我國師範教育的回顧，收錄於：教育資料輯刊，第22輯-師資培育專輯，1997，1-25頁。
- WU**, Cheng-Chuo: Die Entwicklungsgeschichte der chinesischen Hochschulen, San-Ming Verlag, Taipei City 1989.
伍振鶯：中國大學教育發展史，三民書局，台北 1989。
- WU**, Jie-Min: Proteste der Gesellschaft in der Zeitphase der politischen Transformation: Unruhen in Taiwan in den 80er Jahren, Magisterarbeit des Forschungsinstituts für Soziologie, National University of Taiwan, 1990.
吳介民：政權轉移的政治抗議，台灣大學政治研究所碩士論文，1990。
- WU**, Wen-Hsing: Forschung zur Lehrerbildung in Taiwan in der japanischen Besatzungszeit, Magisterarbeit des Forschungsinstituts für Geschichte an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1979.
吳文星：日據時期台灣師範教育之研究，台灣師範大學歷史研究所碩士論文，1979。
- WU**, Wen-Hsing: Forschung zur Führungsschicht in der taiwanesischen Gesellschaft während der japanischen Besatzungszeit, Dissertation des Forschungsinstituts für Geschichte an der Nationalen Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1986.
吳文星：日據時期台灣社會領導階層之研究，台灣師範大學歷史研究所博士論文，1986。
- WU**, Wu -Hsiong: Untersuchung der Identifikation con Lehrern an der *Junior High School* mit ihrer Schule. In: Aufsatzsammlung des Forschungsinstituts für die Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, No. 24, 1982, S. 205-214.
吳武雄：國中教師學校認同調查研究，台灣師大教育研究所集刊，24 期，1982，205-214 頁。
- XU**, Chun-SHEN: Prüfungssysteme. In: Große Enzyklopädie von China – das Band Erziehungswissenschaft, Shanghai/Beijin 1985, S. 202-206.
許椿生：科舉制度，收錄於：中國大百科全書-教育，上海/北京 1985，202-206 頁。

YANG, Jing-Yao: Untersuchung über Interesse, Leben- und Lern-Haltungen von Studenten an der Pädagogischen Fachhochschule zu Hsingchu, Zeitschrift für Forschung von der Pädagogischen Fachhochschule zu Hsingchu, No. 22, 1981, S. 95-145.

楊景堯：師專生興趣，生活及學習態度之研究，新竹師專學報，22期，1981，95-145頁。

YANG, Jing-Yao: Die Veränderung in der Erziehung und das Ideal der Erziehung, 1996.

楊景堯，教育變遷與教育理念，1996。

YANG, Jing-Yao: Kritik an dem jetzigen Lehrerbildungsprogramm und die Perspektiven dafür. In: Gesellschaft für die Vergleichende Erziehungswissenschaft der R.O.C. (Hrsg.), Neue Themen im System der Lehrerbildung, 1997, S. 77-88.

楊景堯：我國現行教育學程之檢討與展望，收錄於：中華民國比較教育學會等（主編），師資培育制度的新課題，1997，77-88頁。

YAMAKAWA, Hitoshi: Taiwan unter dem Joch des japanischen Imperialismus (japanisch), ins Chinesische übersetzt und aufgenommen in: Narbe Taiwans als Kolonie, Taipei 1985.

山川均：日本帝國主義鐵蹄下的台灣，1985。

YASHINO, Hidekimi: Taiwanesische Bildungsgeschichte, 1927.

吉野秀公：台灣教育史 (taiwan kyōikushi)，1927年。

YAUCHIHARA, Hideo: Taiwan unter dem japanischen Imperialismus (japanisch), 1929, chinesische Übersetzung von Chou, Hsian-Wen, 1985, S. 146

矢內原忠雄：日本帝國主義下之台灣，1929 首版，周憲文譯，中文版，1985。

YEN, Chin-Hsiang: Der neue Ausbilder in der Lehrerbildung im Gebiet Taiwan, Untersuchung zum System der Betreuungslehrer. In: Journal of the national Institut for Compilation and Translation, Vol. 29, No. 2, 2000, S. 269-292.

顏慶祥：台灣地區新師資教育工作者-實習輔導教師制度之研究，發表於：國立編譯館館刊，29 卷第 2 期，269-292 頁。

YOU, Jian-Ming: Berufstätige Frauen in Taiwan unter japanischer Herrschaft, Dissertation an der Nationalen Pädagogischen Universität zu Taiwan, 1995

游鑑明：日據時期台灣的職業婦女，台灣師範大學歷史研究所博士論文，1995。

YOU, Zi-Da: Untersuchung zur schwierigen Lage und Problemen der Junglehrer an der *Junior High School* Magisterarbeit Pädagogische an der Nationalen Universität zu Taiwan, 1987.

游自達：國中實習教師工作困擾問題之研究，台灣師範大學教育研究所碩士論文，1987。

Das Zentralkomitee für den Wirtschaftsaufbau: Der Plan zur Entwicklung des Faktors der Menschenressourcen in Bezug auf „die 10jährige Planung für den Wirtschaftsaufbau in Taiwan, Republik China“ (1970-1989), 1981, S. 40.

經建會：中華民國台灣經濟建設 10 年計劃人力發展部門計劃 (1970-1989), 1981。

Zentrale für die Studenten-Betreuung der Pädagogischen Universität zu Taiwan (Hrsg.): Report einer Umfrage über die Lebenshaltung der Studenten an der Pädagogischen Universität zu Taiwan, Taipei 1983.

台灣師大學生輔導中心：師大學生生活態度問卷調查報告，台北 1983。

Teil III

[Zuletzt geprüft am 08.03.2006, der Verf.]

“Center for Generale Education” an der „National Tsing Hua University“:

<http://140.114.40.209/course/index.htm>

Department of Statistics vom Erziehungsministerium

http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/STATISTICS/index.htm

“Department of Children English Education” an der “National Taipei University of Education”:

<http://s21.ntue.edu.tw/default-old.htm>

“Department of Children English Education” an der “National Taichung University of Education”

<http://www.ntcu.edu.tw/english/>

Department of Music Education” an der “National Taichung University of Education”

<http://www.ntcu.tw/music/course>

“Department of Music Education” an der “National Taipei University of Education”

<http://music.ntue.edu.tw/>

National Taichung University of Education:

<http://campus.ntcu.tw/www>

National Taipei University of Education:

<http://ntptc.edu.tw/html/chineseT.jsp>

Erziehungsministerium: Ergebnisse der Prüfung für Lehrerkandidaten 2005.

www.education.ntu.edu.tw/PUBLIC/94teachnews.htm

National Taiwan University:

<http://www.ntu.edu.tw>

National Changhua University of Education:

<http://www.ee.nccue.edu.tw/EE%20english%20web/ee-english.htmng>

National Kaohsiung Normal University

<http://www.nknu.edu.tw>

National Taiwan Normal University

<http://www.ntnu.edu.tw>

WANG, Bei-Lin u.a.: Durch die Rentenreform für die Lehrer kann der Staat 600

Milliarden New Taiwan Dollar sparen. In: Große Epoche (Zeitung), 22.10.2005

王貝林/田世昊：台灣教師退撫改革國庫可省六千億，大紀元，22.10.2005.

<http://www.epochtimes.com/bt/5/10/22nl1093874.htm>

Erziehungsministerium Taiwan: Ergebnisse der Prüfung für Lehrerkandidaten 2005. In: www.education.ntu.edu.tw/PUBLIC/94teachnews.htm

Zeitungsartikel über Lehrerarbeitslosigkeit in taiwanesischen Zeitungen am 1. Oktober. 2005 <http://tw.nws.yahoo.com/051001/15/2d193.html> 2005

Das Kommunique des Prager Ministertreffens: zur Vereinheitlichung der Hochschulabschlüsse in Europa.

<http://www.esib.org/prague/documents>

Universität Erfurt: Allgemeine Information zum Baccalaureus- studiengang (B.A.)

<http://www.uni-erfurt.de/lehre/studiengaenge/ba/ba.pdf>

Universität Göttingen: Websites für Interdisziplinäre Einrichtungen sowie für Koordinationsstelle Lehrerbildung.

: <http://www.uni-goettingen.de/de/sh/1171.html>

<http://www.uni-goettingen.de/show.php>

Humboldt Universität zu Berlin: Website „Bachelorstudium mit Lehramtsoption“

http://studium.hu-berlin.de/lust/lehrer/beratung/merk/laba_html

Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Koblenz-Landau:

<http://www.uni-landau.de/zlb-landau/>; http://www.hochschule-direkt.de/hilger/spskob/Zentrum_fur_Lehrerbildung.html

Lehramtsprüfungsordnung des Landes NRW, Fassung 2003:

[www.uni-duisburg-essen.de/imperia/md/content/zentralverwaltung
bereinigte_sammlung/lpo.pdf](http://www.uni-duisburg-essen.de/imperia/md/content/zentralverwaltung/bereinigte_sammlung/lpo.pdf)

KMK: Standards für die Lehrerbildung- Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004.

http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_Lehrerbildung.pdf

OELKERS, Jürgen: Ruine Lehrerbildung: Abriss oder Neuaufbau? Vortrag am 24. Mai 2002 im Schloss Meissen.

<http://paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html>