

Berthold, Barbara

Wie wird man in Texas Lehrerin bzw. Lehrer? Ein Beispiel für unterschiedliche Wege der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern in den Vereinigten Staaten von Amerika

Bildungsforschung 4 (2007) 1, 14 S.



Quellenangabe/ Reference:

Berthold, Barbara: Wie wird man in Texas Lehrerin bzw. Lehrer? Ein Beispiel für unterschiedliche Wege der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern in den Vereinigten Staaten von Amerika - In: Bildungsforschung 4 (2007) 1, 14 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-46242 - DOI: 10.25656/01:4624

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-46242>

<https://doi.org/10.25656/01:4624>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wie wird man in Texas Lehrerin bzw. Lehrer? Ein Beispiel für unterschiedliche Wege der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern in den Vereinigten Staaten von Amerika

Barbara Berthold

Dargestellt werden unterschiedliche Ausbildungswege von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern für den Elementar- und Grundschulbereich in Texas. Darin, dass die Ausbildung im Rahmen eines akkreditierten Programms mit akademischem Abschluss (Bachelor) absolviert wird und unterrichtspraktische Phasen beinhaltet, kann sie als exemplarisch für die U.S.-amerikanische Lehrerausbildung angesehen werden. Die Thematik wurde vorrangig mit dem Ziel der Deskription erschlossen, hauptsächlich unter Verwendung offizieller öffentlich zugänglicher Dokumente. Erfahrungen aus ersten Erkundungen vor Ort wurden verarbeitet.

1. Einführung: Zu Merkmalen des U.S.-amerikanischen Lehrerausbildungssystems und zur Aktualität der Thematik

In den Vereinigten Staaten von Amerika obliegt die berufliche Zulassung der Lehrerinnen und Lehrer für den staatlichen Schuldienst den Bundesstaaten, vertreten durch das jeweilige ‚State Department of Education‘ [1]. In Texas nennt sich diese den deutschen Kultusministerien vergleichbare Behörde ‚Texas Education Agency‘ (TEA). Neben der Lehrertertifizierung liegen unter anderem die Schulgesetzgebung, die Curriculumentwicklung und die Abwicklung der staatlichen Schülerleistungsvergleichstests (‚Texas Assessment of Knowledge and Skills‘, TAKS), die in jährlichem Abstand am Ende der Klassen 3 bis 11 durchgeführt werden, im Verantwortungsbereich dieser Behörde [2].

Die finanziellen Ausgaben der TEA werden sowohl aus Mitteln des Staates Texas als auch aus solchen des Bundes gedeckt. Damit nimmt die Bundesregierung mindestens indirekt Einfluss auf das Schulwesen der Bundesstaaten, darüber hinaus auch programmatisch, zuletzt insbesondere durch das Gesetzespaket ‚No Child Left Behind‘ (NCLB) [3].

Die Gehälter der Lehrerinnen und Lehrer tragen jedoch die Schuldistrikte bei denen sie auch angestellt sind. Texas hat zurzeit 1037 ‚Independent School Districts‘ (ISD) in denen jeweils mehrere Schulen eines Einzugsgebietes administrativ zusammengeschlossen sind. Die Schuldistrikte stimmen im Allgemeinen nicht mit kommunalen Regierungsbezirken (Städte, Gemeinde, Regionen) überein und enthalten daher den Namensbestandteil ‚unabhängig‘. Die Schuldistrikte verwalten ihre Ressourcen lokal in eigener Verantwortung und haben das Recht, den Bewohnern ihres Einzugsgebietes Steuern anzulasten, mit denen sie den größten Teil ihrer Ausgaben decken [4]. Daneben kön-

nen sie selbstständig Gelder einwerben und haben Zugriff auf Fördermittel des Staates und des Bundes. Inhaltlich sind sie der ‚Texas Education Agency‘ unterstellt.

Momentan herrscht in Texas Lehrermangel. Im Jahr 2008 werden laut TEA (2006a) 82 000 neue Lehrerinnen und Lehrer benötigt. Es wird davon ausgegangen, dass der Bedarf weiter steigt. Gründe werden in der vor allem durch Immigration [5] anwachsenden Schülerpopulation gesehen und in der Abwanderung ausgebildeter und für den Schuldienst zugelassener Lehrerinnen und Lehrer in andere Berufsfelder, die höhere Einkommen und bessere Aufstiegsmöglichkeiten bieten [6]. Lehrerinnen und Lehrer werden in allen Schulstufen des öffentlichen Schulwesens [7] benötigt und in allen Unterrichtsfächern bzw. Spezialgebieten, besonders jedoch in Mathematik, Naturwissenschaften/Technik, ‚Special Education‘ und in den Fremdsprachen sowie in ‚English As A Second Language‘ (ESL)/‚Bilingual Education‘.

Der Lehrermangel hat zur Folge, dass neben den traditionellen Wegen der universitären Lehrerausbildung in Form eines grundständigen oder aufbauenden Studiums, das an College oder Universität angesiedelt ist, alternative Programme entwickelt und implementiert werden, die in einem Jahr zur Zertifizierung für den staatlichen Schuldienst führen. Im Rahmen dieser Programme arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer während ihres Studiums professionsbezogener Module bereits an einer Schule und beziehen als ‚Teacher of Record‘ das übliche Einstiegsgehalt. Diese Programme können – müssen aber nicht – an einem College oder einer Universität untergebracht sein. Auch freie Bildungsträger kommen als Anbieter in Frage, entscheidend ist die Akkreditierung der Programme durch die bundesstaatliche Bildungsbehörde [8].

Potenzielle Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramt können somit unterschiedliche Wege beschreiten, um sich für den Schuldienst zu qualifizieren und erhalten in Abhängigkeit davon sich unterscheidende Studienangebote. Wie in den Vereinigten Staaten bei aller bundesstaatlichen Eigenverantwortung generell üblich, wird jedoch grundsätzlich mindestens ein erster akademischer Abschluss (vierjähriger Bachelor), die Absolvierung berufsbezogener Kurse im Rahmen eines akkreditierten Programms sowie Unterrichtspraxis verlangt [9]. Die Ausbildung erfolgt für eine Schulstufe und ab dem Sekundarbereich beginnend mit Klasse 5 für ein Unterrichtsfach. Im Elementar- und Grundschulbereich unterrichten U.S.-amerikanische Lehrerinnen und Lehrer in der Regel alle Fächer. Am Ende der Ausbildungsprogramme steht die bundesstaatliche Lizenzierung in Form standardisierter Tests, in Texas sind dies die ‚Texas Examinations of Educator Standards‘ (TEXES) [10].

Diese Bestimmungen gelten für alle Schulstufen, in den inhaltlichen Anforderungen unterscheiden sich die Ausbildungsprogramme. Ich stelle in diesem Artikel die unterschiedlichen Wege bis zur Aufnahme der Lehrtätigkeit am Beispiel der allgemeinen Lehramtsausbildung für den Elementar- und Grundschulbereich (‚Generalist Early Childhood/EC – Grade 4‘/EC-4) dar, die schwerpunktmäßig auf die Erziehung und Bildung von Kindern im Alter von ca. 3 bis 10 Jahren abzielt [11].

2. Texanisches Lehrerausbildungssystem für den Elementar- und Grundschulbereich

Um einen Überblick über das Texanische Lehrerausbildungssystem und die unterschiedlichen Lehrerausbildungsprogramme zu gewinnen, bietet es sich an, als Unterscheidungskriterium die akademische Eingangsqualifizierung der potenziellen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten heranzuziehen: Verfügen sie bereits über einen irgendwie gearteten in einem vierjährigen Studium an College oder Universität erworbenen Bachelor oder nicht? Liegt ein akademischer Grad vor, handelt es sich in der Regel um einen Bachelor, der in einem Fach erworben wurde. Das trifft insbesondere auf in Texas ausgebildete Personen zu, da es dort zurzeit kein Programm gibt, das mit einem erziehungswissenschaftlichen Bachelor abschließt. Der Ort der Qualifizierung für ein Lehramt erscheint weniger wichtig, als dass die Programme staatlich akkreditiert sind, für die Aufnahme in den Schuldienst eines bestimmten Staates insbesondere regional. Einige Programme besitzen darüber hinaus nationale professionelle Anerkennung durch den ‚National Council for the Accreditation of Teacher Education‘ (NCA-TE). Im Metroplex Dallas/Fort Worth besitzt diese zum Beispiel das öffentliche ‚College of Education‘ der ‚University of Texas Arlington‘ (UTA) [12].

In Texas wird die staatliche Akkreditierung vom ‚State Board for Educator Certification‘ (SBEC) vorgenommen, einer Unterabteilung der ‚Texas Education Agency‘ (TEA) [13].

Grundlage dieser bundesstaatlichen Akkreditierung bilden ‚Educator Standards‘, die, so weisen es die Initiatoren aus, auf aktuellen Erkenntnissen zu Entwicklung und Lernen basieren und auf das Erreichen schülerbezogener Standards (‚Texas Essential Knowledge and Skills‘, TEKS) ausgerichtet beschreiben, was zukünftige Lehrerinnen und Lehrer wissen sowie verstanden haben sollten und wie sich dies in der praktischen Umsetzung äußert [14].

Tabelle 1: EC-4: Pedagogy and Professional Responsibilities Standards (Auszug des Standards I)

Die Standards finden seitens des Staates in der Prüfung zur Lizenzierung für den Schuldienst (‚Texas Examinations of Educator Standards‘, TExES) ihre Anwendung. Von den Lehrerausbildungsinstitutionen wird verlangt, dass sie diese in ihren Modulen berücksichtigen. Im Folgenden werden unterschiedliche Ausbildungsprogramme überblicksartig betrachtet [15].

2.1 Lehrerausbildung als Teil eines Bachelor-Programms

Die private, nicht-konfessionsgebundene Southern Methodist University (SMU) in Dallas, die konstant eine Position im oberen Drittel auf der Rangliste nationaler Universitäten belegt [16], verlangt zudem ein Portfolio, das Auskunft gibt über den Lernprozess und den Leistungsstand im Fachstudium sowie über soziale Kompetenzen der Studierenden. Es enthält außerdem eine Stellungnahme, in der die Studierenden begründen, warum sie Lehrerin bzw. Lehrer werden möchten und warum sie sich für geeignet halten. Darüber hinaus ist ein Empfehlungsschreiben erforderlich.

Zusammengefasst enthalten die betrachteten Programme unterschiedlicher Institutionen für den Ele-

mentar- und Grundschulbereich speziell auf die Stufe Early Childhood/EC – Grade 4 abgestimmte Kurse aus den Feldern [17]:

- Lese- und Schreibfähigkeit (Family Literacy, Sprach-/Schreibentwicklung, Methoden des Lesen und Schreiben Lernens)
- Mathematik
- Naturwissenschaften
- Ästhetischer Erziehung (Kunst, Musik, Sport)
- Pädagogische Psychologie/Entwicklungs- und Lerntheorien
- Classroom Management
- Diagnostik/Leistungsbewertung

An der Southern Methodist Universität (SMU) in Dallas wird das Programm ‚Generalist EC-4‘ in insgesamt 21 Semesterwochenstunden absolviert, hinzu kommen weitere neun Semesterwochenstunden begleitende Praktika in kooperierenden Ausbildungsschulen. Nach erfolgreichem Besuch der verlangten Kurse sind weitere 15 Wochen Blockpraktika zu absolvieren, die ebenfalls durch Hospitationen universitärer Mentoren wie durch parallele Seminare begleitet werden.

Begleitete Praktika während des Ausbildungsprogramms und ein längeres Praktikum nach Abschluss der Seminare sind Bestandteil aller untersuchten Programme. Der zeitliche Umfang variiert. Darüber hinaus bieten einige Institutionen für ihre ehemaligen Studentinnen und Studenten nach erfolgreichem Staatsexamen und mit Eintritt in den Schuldienst die Möglichkeit einer einjährigen Begleitung an. Diese umfasst für das erste Berufsjahr mentorielle Betreuung seitens der Universität sowie ein paralleles Kursprogramm.

2.2 Lehrerausbildung im Anschluss an ein Bachelor-Programm

Für potenzielle Lehramtskandidatinnen bzw. Lehramtskandidaten, die bereits einen akademischen Grad (mindestens einen Bachelor) halten, gibt es zwei Möglichkeiten, sich für ein Lehramt zu qualifizieren: einerseits durch die Belegung eines aufbauenden Ausbildungsprogramms an einer Universität, andererseits durch die Teilnahme an einem ‚alternativen‘ Ausbildungsprogramm, das an eine Anstellung in einem Schuldistrikt gekoppelt ist.

Universitäre Ausbildungsprogramme

Bei den universitären Lehrerausbildungsprogrammen, die nach erfolgreichem Abschluss eines Bachelor-Studiums (post-baccalaureate) begonnen werden können, handelt es sich nicht um Master-Programme, da der Master in den Vereinigten Staaten von Amerika für die Aufnahme in den staatlichen Schuldienst keine Bedingung darstellt [18].

Betrachtet man die Ausbildungsprogramme etwas eingehender, erscheinen sie, obwohl gesondert und unterschieden von Undergraduate-Programmen ausgewiesen, nicht wirklich eigenständig. Das mag daran liegen, dass diese Programme häufig an Universitäten angeboten werden, die auch eine parallele Qualifizierung ermöglichen oder von der Möglichkeit Gebrauch machen, auch alternative

Routen anbieten zu können. Deren Vorteil darin gesehen werden könnte, dass die Praktikumsorganisation weitestgehend entfällt.

In ihrem strukturellen Aufbau und in ihren inhaltlichen Anforderungen sowie in ihrem Umfang entsprechen die meisten Post-Baccarauleate-Programme denjenigen, die parallel zu einem Fachstudium absolviert werden können. Der größte Unterschied besteht für die Studierenden darin, wann sie das Lehrerausbildungsprogramm beginnen: direkt nach ihrem ersten universitären Abschluss oder aber – dies ermöglichen diese Programme insbesondere – erst nach einer Zeit der außeruniversitären beruflichen Tätigkeit.

Ein weiterer Unterschied liegt darin, was die potenziellen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten an Eingangsvoraussetzungen nachweisen müssen. Um in das Lehrerausbildungsprogramm EC-4 aufgenommen zu werden, gehört dazu z. B. an der öffentlichen ‚University of Texas Dallas‘ (UTD) der Nachweis von 9-12stündigen Studien auf College-Niveau in Englisch, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften sowie Mathematik.

An der ‚University of Texas Arlington‘ (UTA) scheint das Post-Baccalaureate-Programm ab Herbst 2007 in dem neu aufgelegten alternativen Zertifizierungsprogramm aufzugehen [19].

Diese alternativen Ausbildungsprogramme werden – nicht nur in Texas – zunehmend implementiert, um der steigenden Nachfrage nach Lehrerinnen und Lehrern möglichst schnell und bedarfsgemäß nachkommen zu können und um vor allem Berufswechslern eine attraktive Gelegenheit zur Qualifizierung für ein Lehramt zu bieten [20]. Die Programme werden zum Teil von Schuldistrikten, von staatlichen Schulbehörden, aber auch von gewinnorientierten Bildungsträgern vorgehalten, was wiederum dazu geführt hat, dass auch die herkömmlichen Ausbildungsinstitutionen, vierjähriges College oder Universität, neben ihren traditionellen Ausbildungsmodellen immer mehr Alternativprogramme anbieten (Imig 2004). Der zunächst offensichtliche Unterschied zu den herkömmlichen Programmen besteht darin, wie die erforderliche Unterrichtspraxis gewonnen wird.

Alternative Ausbildungsprogramme

Während der auf ein Jahr ausgelegten Programme (alternative route/certification) gehen die Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer bereits einer bezahlten Lehrtätigkeit an einer Schule nach. Die berufsbezogenen, von ihrem Schwerpunkt vor allem organisatorisch und unterrichtsmethodisch ausgerichteten Kurse werden nebenberuflich am Abend, am Wochenende oder in den Schulferien belegt [21].

Die Ausbildung verläuft im Allgemeinen in drei Phasen: Eine Vorbereitungsphase dient der Einführung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Gebiete wie Curriculum, ‚Classroom Management‘ und Lehrstrategien bzw. Lehrkonzepte.

Spätestens während dieser Zeit müssen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer um eine Anstellung bei einem Schuldistrikt bewerben. Waren sie erfolgreich, können sie im Programm weiter vorschreiten und in die zweite Phase eintreten.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nehmen dann die Arbeit in einer Schule als ‚Teacher of Re-

cord' mit voller Lehrverpflichtung auf, im Elementar- und Grundschulbereich durchaus bereits in einer eigenen Klasse. Sie erhalten dafür das Gehalt einer Lehrerin bzw. eines Lehrers im ersten Dienstjahr abzüglich der Kosten für das weiter laufende Qualifizierungsprogramm. Unterstützung für die unterrichtliche Tätigkeit bieten Mentorinnen oder Mentoren von Ausbildungsinstitution oder/und Schule bzw. Schuldistrikt. Außerdem besuchen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer parallel in der Regel professionsbezogene pädagogisch und unterrichtsmethodisch ausgerichtete Seminare.

Die letzte Phase dient der Revision und Reflexion des Ausbildungszeitraums sowie der Vorbereitung auf das Staatsexamen (TEXES).

Die Service-Agentur, die TEA regional im Metroplex Dallas/Fort Worth vertritt, veranschlagt für ihr alternatives Zertifizierungsprogramm einen Umfang von 90 Zeitstunden für das vorbereitende Training und 60 bis 120 Zeitstunden für Seminare während der einjährigen Arbeitsphase. Darin eingeschlossen sind die nötigen Kurse zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfung.

Neben der dargestellten ersten Qualifizierung für den Lehrberuf können im Rahmen dieser alternativen Programme zumeist auch Zusatzqualifikationen erworben werden, z. B. für ‚ESL‘ oder ‚Bilingual Education‘. Die Anbieter decken damit auch einen Bereich der Lehrerfortbildung ab, die ansonsten in den Zuständigkeitsbereich der Schuldistrikte entfällt.

Eine erste Sichtung der Programme, wie sie für die obige Darstellung vorgenommen wurde, lässt notwendig Fragen unbeantwortet. Insbesondere können noch keine fundierten Aussagen zur Qualität der Ausbildungsprogramme und ihrer Inhalte beispielsweise im Rahmen eines Vergleichs universitärer mit alternativen Programmen getroffen werden. Dazu bedarf es mindestens einer sorgfältigen Aufarbeitung des Forschungsstandes und seiner Interpretation vor dem Hintergrund des U.S.-amerikanischen wissenschaftlichen Diskurses unter anderem zu Konzepten der Lehrerexpertise (Zeichner 2006), deren Spuren sich in den Programmen finden lassen [22].

Vom derzeitigen Kenntnisstand aus lässt sich hierzu lediglich vermuten, dass besonders die alternativen Programme mehr rezeptartig angelegt sind, eine theoretisch fundierte Vorbereitung auf die sich in Unterricht und Schule stellenden Herausforderung jedoch vernachlässigen und eher darauf vertrauen „that good teachers are born and not made“ (Darling-Hammond 2006, ix). [23]

Insbesondere für finanziell schwächere Schuldistrikte mit sozial benachteiligten Einzugsgebieten stellen sie jedoch eine attraktive Möglichkeit dar, ihren Unterrichtsbedarf zu decken.

Zu klären wäre in diesem Zusammenhang, wie sich das für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer bzw. ihre Schülerinnen und Schüler auswirkt, da in Staaten wie Texas oder Kalifornien viele Lehrkräfte ihren Weg in die Schule über die alternativen Programme gefunden haben (Zeichner 2006, 108) und vermutlich weiter finden werden.

Zu Effekten der verschiedenen Ausbildungsmodelle lassen sich aber bisher wenig definitive empirisch basierte Aussagen treffen. Vorliegende Befunde widersprechen sich zum Teil und liefern so Befürwortern unterschiedlicher Modelle Argumente. Gründe für diese Problematik werden unter anderem darin gesehen, dass sich die unterschiedlichen Forschungsstudien nur schwer vergleichen las-

sen und darin, dass durchgeführte Forschungsprojekte methodische Mängel aufweisen, z. B. die untersuchten Programme nicht präzise beschreiben, vage Maße bzw. Kategorien verwenden oder sich allein auf die Analyse von Dokumenten stützen anstatt auf Beobachtungen und Befragungen im Feld (Cochran-Smith & Zeichner 2005, 28-31; Zeichner & Conklin 2005). In ihrem Überblick zum derzeitigen Forschungsstand formulieren Zeichner und Conklin den Forschungsbedarf und resümieren (2005, 704):

„Although there may be good moral, ethical, and political reasons for promoting the availability of particular models of preservice teacher preparation, it is not possible at his time to settle the debates about program models on the basis of empirical research alone. With improvements in the way studies on teacher education programs are designed and carried out, research clearly can become more useful to informing policy and practice with regard to the design of teacher education programs.“

Gemeinsam ist allen Programmen, dass sich die Absolventinnen und Absolventen nach deren erfolgreichem Abschluss, so sie denn in den öffentlichen Schuldienst aufgenommen werden möchten, einem staatlichen Examen stellen müssen. [24]

3. Berufseinstieg

Die ‚Texas Examinations of Educator Standards‘ (TEXES) orientieren sich an den oben beschriebenen und auszugsweise abgebildeten ‚Educator Standards‘ und bestehen für Lehrerinnen und Lehrer des Elementar- und Primarbereichs aus zwei Prüfungen: [25]

1. Pedagogy and Professional Responsibilities (PPR) Test (Grade Level EC-4)
2. Content specialization test

Die Inhaltsprüfung (2.) für die Stufe EC-4 ist eine allgemeine, die alle Gebiete des Curriculums von Vor- und Grundschule abdeckt, da die Lehrerinnen und Lehrer im Elementar- und Grundschulbereich in der Regel alle Fächer unterrichten.

Die Zertifizierung wird seitens des Staates vorgenommen. Universitäten besitzen dafür keine Berechtigung, im Rahmen ihrer Ausbildungsprogramme kommt ihnen lediglich eine angemessene Prüfungsvorbereitung zu. Die Examina werden mehrmals im Jahr angeboten.

Letztlich obliegt die Einstellung in den Schuldienst jedoch nicht dem Bundesstaat, sondern den Schuldistrikten. In der Regel beginnen die Schuldistrikte im Frühling vor Schuljahresbeginn mit den Stellenausschreibungen und der Anwerbung neuer Lehrkräfte. Sie suchen Ausbildungsinstitutionen auf oder veranstalten Messen, auf denen sie sich als Arbeitgeber präsentieren. Die einzelnen Schulen stellen sich dort als Arbeitsorte vor. Für interessierte Pädagoginnen und Pädagogen besteht die Möglichkeit in direkten Kontakt mit ihrem potenziellen Arbeitgeber zu treten und sich über die Arbeit des Schuldistrikts zu informieren – etwa über seine Fortbildungs- oder Unterstützungsangebote. Für neue Lehrerinnen und Lehrer bieten manche Schuldistrikte z. B. spezielle Mentorenprogramme an, deren Ziel es ist, die Einarbeitung zu erleichtern. [26] Auf diesen Bedarf reagiert darüber hinaus

seit dem Jahr 1999 auch ein staatlich gefördertes Programm, das von den Schuldistrikten abgerufen werden kann, das ‚Texas Beginning Educator Support System‘ (TxBESS). [27]

4. Ausblick

Die Frage nach der Ausbildung für den staatlichen Schuldienst bringt die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen beteiligten strukturellen Ebenen in ihren Wechselbeziehungen mit sich: in den Vereinigten Staaten von Amerika sind vorrangig zu berücksichtigen die Ebene des Bundesstaates, die Ebene der Ausbildungsinstitutionen und die Ebene der Schuldistrikte. Für Texas lässt sich nachzeichnen, dass der Bundesstaat hauptsächlich mittels Standardisierungen Einfluss zu nehmen sucht. Die Lehrerausbildungsinstitutionen haben daran anschließend die Aufgabe zwischen eigenen pädagogischen Zielen, standardisierten Vorgaben und resultierenden Anforderungen, ihren Studierenden und den Schuldistrikten als Abnehmer Ebene zu vermitteln. Diese wiederum, als dritte zu berücksichtigende Ebene, sind besonders an bedarfsgemäß qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern interessiert, was dazu führt, dass sie sich selbst in Aus- und Fortbildung engagieren.

Dieser Zusammenhang eröffnet sich nach einer ersten Betrachtung. Immer auch vor dem Hintergrund der gesamten U.S.-amerikanischen und im Vergleich zur deutschen Diskussion, bleibt für vertiefende Analysen mindestens zweierlei interessant:

Erstens die Qualität der Ausbildungsprogramme betreffend: Welchen Paradigmen der Lehrerexpertise unterliegen sie? Welcher Art sind die Standardisierungsansätze, was versprechen, was leisten sie? Welche Kompetenzen sollen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Ausbildung erwerben? Wie werden die Programme an den Ausbildungsinstitutionen in Lehre umgesetzt? Wie erleben und bewerten Studierende ihr Studium?

Zweitens den Unterricht in den Schulen betreffend: Wie gestalten die Lehrerinnen und Lehrer in Vor- und Grundschulen ihren täglichen Unterricht vor dem Hintergrund der Standardisierungsansprüche und jährlicher Schülerleistungsvergleichstests? Wie erleben und bewerten Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst ihre berufliche Qualifizierung?

Fußnoten

[1]Die staatliche Zertifizierung entfällt für Lehrerinnen und Lehrer an Privatschulen, die im Schuljahr 2001-2002 etwa von ca. 10% der U.S.-amerikanischen Schülerinnen und Schüler besucht wurden (Broughman & Pugh 2004).[zurück](#)

[2]Innerhalb der Vereinigten Staaten von Amerika variiert der Umfang der Einflussnahme des jeweiligen State Department of Education auf das Schulwesen von Bundesstaat zu Bundesstaat. Für weitere Recherchen sind die bundesstaatlichen Behörden erreichbar über <http://www.ed.gov/about/contacts/state/index.html> [zurück](#)

[3]Die Lehrerausbildung und die aktuell im Schuldienst tätigen Lehrerinnen und Lehrer sind davon insoweit betroffen, als bis zum Schuljahresende 2006-2007 nur noch Lehrerinnen und Lehrer in

U.S.-amerikanischen Schulen unterrichten sollen, die unter der Bezeichnung ‚highly qualified‘ geführt werden können, was nach Definition besagt, dass folgende Anforderungen mindestens erfüllt sein müssen: akademischer Abschluss (4jähriger Bachelor), bundesstaatliche Zulassung zum Schuldienst, Nachweis der Kompetenz in ‚subject knowledge‘ und in ‚teaching skills‘, die für den Elementar- und Grundschulbereich vorrangig auf ein sprachliches, mathematisches und naturwissenschaftliches Basiscurriculum bezogen sind.

Für eine angemessene Diskussion des damit erhobenen Qualitätsanspruchs sind vertiefende begriffliche Klärungen zu unternehmen, wenn die Auseinandersetzung mit dem U.S.-amerikanischen Lehrerausbildungssystem für die deutschen Reformanstrengungen produktiv werden soll (Larcher & Oelkers 2004). Fragt man z. B. danach, welche Methoden unter der Perspektive von NCLB bevorzugt im Unterricht Anwendung finden und damit zum Handlungsrepertoire zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer gehören sollen, lässt sich erfahren, dass dies vor allem solche sind, deren Effekte sich hinsichtlich der Schülerleistung in empirisch-experimenteller Forschung erwiesen haben. Damit verschließt sich die staatlicherseits angestrebte Qualitätsdiskussion weitgehend anderen forschenden Zugängen und Untersuchungsaspekten. Befunde z. B. zu sozialbedingten Gründen für Schulversagen, zur Bedeutung unpassender Lehrwerke oder schadhafter Gebäude finden so kaum Berücksichtigung. Darüber hinaus ist bei einer (vergleichenden) Betrachtung der Lehrerausbildungsprogramme zu berücksichtigen, dass z. B. unter didaktischen wie erziehungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums anderes verstanden wird als in der Bundesrepublik Deutschland (Blömeke 2005).

Vgl. zu offiziellen Verlautbarungen der U.S.-amerikanischen Bundesregierung hinsichtlich NCLB <http://www.ed.gov>, zur Kritik z. B. Darling-Hammond & Berry (2006) oder Meier & Wood (2004).
[zurück](#)

[4]Der Schulsteuersatz richtet sich unter anderem danach, wie die Schulen im Einzugsgebiet in den bundesstaatsweiten Rankings abschneiden. Je besser eine Schule bzw. ein Schulbezirk eingeschätzt wird, umso höher wird der Steuersatz angesetzt, umso höher sind außerdem die Preise für Grundstücke und Häuser in dieser Region. Die Kopplung sozialen und finanziellen Kapitals mit schulischen Erfolgen berücksichtigend, bietet diese Konstellation eine brisante Grundlage für Diskussionen um Chancengerechtigkeit.[zurück](#)

[5]Zum Vergleich: Im Schuljahr 2001-2002 besuchten 4 146 653 (TEA 2002) Schülerinnen und Schüler öffentliche Schulen, im Schuljahr 2005-2006 waren es 4 505 572 (TEA 2006b).[zurück](#)

[6]Das durchschnittliche Jahresgehalt einer Lehrerin oder eines Lehrers liegt in Texas bei \$38,857, ein High School Football Coach verdient zwischen \$ 80.000 und \$ 100.000.[zurück](#)

[7]Bei den öffentlichen Schulen handelt es sich um Gesamtschulen, die nach vertikalen Stufen in ‚Elementary Schools‘ bzw. ‚Secondary Schools‘ unterschieden werden, aber keiner horizontalen Einteilung in unterschiedliche Schultypen unterliegen wie es z. B. in der Bundesrepublik Deutschland durch Sonderschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium gegeben ist. Auf individuelle Bedürfnisse oder Ziele wird mit speziellen Programmen oder Kursen reagiert. Für das Schuljahr 2005-2006 weist Texas dafür staatsweit aus: ‚Bilingual/ESL Education‘, ‚Gifted & Talented Education‘, ‚Career & Technology Education‘ und ‚Special Education‘ (TEA2006c). Zu den meisten Elementary Schools gehört außerdem ein Kindergarten, der im Jahr vor der Einschulung besucht wer-

den kann. [zurück](#)

[8]Damit einher geht eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit zur Anwerbung potenzieller Kandidatinnen bzw. Kandidaten – insbesondere für die Alternativprogramme. Ich konnte im Januar diesen Jahres an einer Informationsveranstaltung für ein derartiges von einem ‚Community College‘ getragenen Programm teilnehmen (vgl. <http://www.rlc.dcccd.edu/act/>). Darin gewonnene erste Erkenntnisse und Eindrücke sind in diesen Artikel eingegangen. [zurück](#)

[9]Eine sachkundige Übersicht über das U.S.-amerikanische Lehrerausbildungssystem bietet zum Beispiel die ‚US UK Fulbright Commission‘ unter: <http://www.fulbright.co.uk/>. [zurück](#)

[10]Vgl. Abschnitt Berufseinstieg. [zurück](#)

[11]Schulpflichtig werden Kinder in Texas mit Vollendung des sechsten Lebensjahres (Stichtag 1. September) (TEA 2006d). Der Besuch des einjährigen öffentlichen Kindergartens, in der Regel an Grundschulen untergebracht, ist freiwillig. Jedoch hat jedes Kind mit Vollendung seines 5. Lebensjahres (Stichtag 1. September) Anrecht auf einen Platz in einer ‚Kindergartenklasse‘. Die Schulbezirke sind verpflichtet, Kindergartenklassen vorzuhalten und es existieren staatlicherseits wie für die höheren Stufen Standards (‚Texas Essential Knowledge and Skills‘, TEKS, vgl. <http://www.tea.state.tx.us/teks/>), die beschreiben, was ein Kind am Ende des Kindergartenjahres wissen und können sollte (Jones 2006a). Der Besuch des Kindergartens wie der öffentlichen Schule ist gebührenfrei, auch wenn Eltern und Hausbesitzer in Distrikten mit hohen Schulsteuern dies meist anders interpretieren. Die Absenkung der Schulpflicht um ein Jahr, was faktisch den Kindergartenbesuch zur Pflicht erheben würde, befindet sich gerade im Gesetzgebungsverfahren.

Wenn es in einem Schulbezirk mindestens 15 berechnete 3- bzw. 4jährige Kinder gibt, sind die Schulbezirke zudem aufgefordert neben den Kindergärten weitere von Gebühren befreite Vorschulprogramme, teils auch Vorschulen, für diese jüngeren Kinder einzurichten (‚Prekindergarten‘, ‚Preschool‘). Dies geschieht häufig unter einem speziellen Fokus wie der sprachlichen Förderung für Kinder aus nicht-englischsprachigen Familien oder der speziellen Förderung für Kinder mit Verzögerungen in den Gebieten sprachlicher, körperlicher, sozialer oder emotionaler Entwicklung. Anspruch auf einen gebührenfreien Platz haben in Texas darüber hinaus die Kinder von Militärangehörigen im aktiven Dienst oder solche, deren Eltern im Dienst verwundet oder getötet wurden. Nichtanspruchsberechtigte Kinder können diese Einrichtungen oder Klassen gegen Gebühren besuchen. Es gibt dafür bisher keine verbindlichen Standards oder ein staatlich verbindliches Curriculum. Es existieren jedoch Richtlinien mit Vorschlagscharakter (Jones 2006b). Diese sind verfügbar unter: <http://www.tea.state.tx.us/curriculum/early/prekguide.html>. [zurück](#)

[12]Vgl. <http://www.uta.edu/coed/> für weitere Informationen. Der hier angesiedelte auch U.S.-weit vom ‚National Council for Accreditation of Teacher Education‘ (NCATE) akkreditierte ‚Bachelor of Arts Degree In Interdisciplinary Studies with Early Childhood – Grade 4 Teacher Certification‘ scheint einem grundständigen ‚Bachelor in Education‘ nahe zu kommen. Allerdings muss zu diesem Zeitpunkt der Auseinandersetzung mit der Thematik die Frage noch offen bleiben, inwieweit fachliche Inhalte mit erziehungswissenschaftlichen oder didaktischen auch integriert bearbeitet werden (vgl. <http://www.uta.edu/coed/>). [zurück](#)

[13]Dieser Akkreditierungsrat (SBEC) besteht aus Lehrerinnen bzw. Lehrern im Schuldienst, dem pädagogischen Berater bzw. der pädagogischen Beraterin eines Schuldistrikts, Verwaltungsangestellten der Bildungsbehörde sowie Bürgern. Ein Dekan bzw. eine Dekanin eines erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs eines College oder einer Universität gehört ihm ebenfalls an, jedoch ohne Stimmberechtigung. Neben der Akkreditierung und Kontrolle der Ausbildungsprogramme gehören zum Aufgabenbereich des SBEC die Organisation und inhaltliche Ausgestaltung der staatlichen Lehramtsprüfungen (TExES) sowie die Klärung disziplinarischer bzw. ethischer Fragen. Weitere Recherchen sind möglich unter: <http://www.sbec.state.tx.us.zurück>

[14]Die Standards sind einsehbar unter <http://www.sbec.state.tx.us/SBECOnline/standtest/edstandcertfieldlevl.asp>. Für die für den Elementar- und Grundschulbereich relevanten Felder ‚Pädagogik und Professionelle Verantwortung‘, ‚Mathematik‘ und ‚Sprache‘ vgl. die als Anlagen zu diesem Artikel bereit gestellten Dateien (Stand Dezember 2006).[zurück](#)

[15]Die Auswahl der dargestellten Programme richtete sich nach folgenden Kriterien: Akkreditierung (bundesstaatlich/national), Repräsentation der unterschiedlichen Ausbildungswege (Zugang ohne/mit Bachelor) sowie Trägerschaft (öffentliche/private Bildungsinstitution). Weiteres Kriterium war die Zugänglichkeit sowie die Möglichkeit, auch für anschließende vertiefende Studien z. B. hinsichtlich der Qualität der Ausbildungsinhalte, in direkten Kontakt mit den einzelnen Institutionen, Studierenden und Absolventinnen bzw. Absolventen treten zu können. Daher beschränkt sich die hier präsentierte Auswahl auf den Metroplex Dallas/Fort Worth, in dem ich momentan lebe. Eine relativ aktuelle Zusammenstellung von universitären Lehrerausbildungsprogrammen auch über Texas hinaus bietet eine Veröffentlichung des ‚American Council on Education‘ aus dem Jahr 2004.[zurück](#)

[16]Für das Jahr 2007 vgl. z. B. den U.S. News & World Report unter http://www.usnews.com/usnews/edu/college/rankings/rankindex_brief.php.zurück

[17]Vgl. z. B. das öffentliche College of Education der UT Arlington unter <http://www.uta.edu/coed/>, das Teacher Development Center der öffentlichen UT Dallas <http://www.utdallas.edu/teach/index.html> oder die School of Education and Human Development der privaten, nicht konfessionell unterstützten Southern Methodist University Dallas unter http://www.smu.edu/teacher_education/school.asp.zurück

[18]Schulbezogene bzw. erziehungswissenschaftlich ausgerichtete spezielle Masterprogramme werden an Texanischen Universitäten z. B. zur unterrichtsfachlichen Vertiefung, zur Qualifizierung für Schulverwaltung, Curriculumentwicklung oder Forschung angeboten und genutzt. Lehrerinnen und Lehrer mit Master-Abschluss erhalten in der Regel ein höheres Gehalt. Wie die Lehrerausbildungsprogramme, sind auch die professionsbezogenen Masterprogramme einschließlich der an sie gekoppelten höheren Bezahlung nicht unumstritten und werden über die professionelle Disziplin hinaus auch öffentlich diskutiert, insbesondere vor dem Hintergrund der aktuell sehr hohen Wertschätzung von Ergebnissen aus Schülerleistungsvergleichstests. Ein Artikel der ‚Dallas Morning News‘ vom 15. Januar 2007 erörtert z. B. die Frage „Are highly educated teachers worth the extra pay?“ und verweist darauf, dass unter anderem eine von der Texanischen Schulbehörde (TEA) in Auftrag ge-

gebene Studie keinen Zusammenhang zwischen Lehrkräften mit Master und besseren Schülerleistungen belegen würde. Dagegen unterstreichen Gewerkschaftsvertreter besonders den Gewinn dieser Ausbildungsgänge für die Lehrerinnen und Lehrer selbst und Barnett Berry, Leiter des nationalen ‚Center for Teaching Quality‘ (<http://www.teachingquality.org/>) äußert sich gegenüber den Studien insgesamt skeptisch, vor allem gegenüber ihrer Schlussfolgerung, Masterprogramme seien wertlos. Er spricht sich jedoch für Reformen aus, besonders da die Programme zu standardisiert seien. Er favorisiert für die Zukunft Modelle, in denen die Inhalte in Kooperation zwischen Ausbildern und Auszubildenden gemäß deren Bedürfnissen ausgehandelt und zusammengestellt würden. Auch bemängelt er, dass die in den Masterstudiengängen tätigen Professorinnen und Professoren meistens kaum über Unterrichtserfahrung verfügten. [zurück](#)

[19]Vgl. http://www.uta.edu/coed/graduate/initial_cert.php. [zurück](#)

[20]In den von der Texas Education Agency administrativ unterschiedenen Regionen fällt der Metroplex Dallas/Fort Worth in die beiden Regionen 10 und 11. Zählt man die staatlich akkreditierten Ausbildungsprogramme zusammen ergibt sich unterschieden in die verschiedenen Qualifizierungswege folgende Verteilung: universitär/grundständig-16, universitär/aufbauend-16, alternativ-20. Betrachtet man nur den Ballungsraum Dallas (Postleitzahl Dallas) ergibt sich folgendes Bild: universitär/grundständig-4, universitär/aufbauend-4, alternativ-8 (vgl. <http://www.sbec.state.tx.us/SBECOnline/edprep/region.asp>). Unter den Trägern lassen sich Universitäten (öffentlich, privat, privat-konfessionell) neben Schuldistrikten sowie kommerzielle Bildungsagenturen finden. [zurück](#)

[21]Vgl. z. B. das Angebot eines öffentlichen Community Colleges unter <http://www.rlc.dcccd.edu/act/index.htm>, oder ein Programm der Texas Education Agency (Region 10) unter <http://www.region10.org/tpc/>. [zurück](#)

[22]Zu unterscheiden sind insbesondere Konzepte, die dem ‚Professionalisierungsansatz‘ im Gegensatz zum ‚Deregulierungsansatz‘ verpflichtet sind. Beide Ansätze betonen die Bedeutung einer fundierten Wissensbasis für die zu unterrichtenden Fächer. Der Dissens entsteht vor allem dort, wo Vertreterinnen bzw. Vertreter des erstgenannten Ansatzes „zusätzliche berufsbezogene Studienelemente einfordern, die vor dem Eintritt in den Lehrerberuf und vor dem eigenverantwortlichen Unterrichten erfolgreich absolviert werden müssen“ (Zeichner 2006, 104). Die Lehrerausbildungsprogramme enthalten im Allgemeinen Bestandteile, die sich auf beide Ansätze zurückführen lassen. Unterschiede liegen in den Verhältnissen. [zurück](#)

[23]Während einer Informationsveranstaltung im Januar 2007 nach den genauen Inhalten der Kurse befragt, äußerte sich die Leiterin eines alternativen Zertifizierungsprogramms eher ausweichend: Es würde eine Einführung gegeben, eine Basis würde gelegt und sie fasste abschließend das Ziel zusammen mit ‚We are trying to get you started‘. [zurück](#)

[24]Dieses wird auch von Lehrerinnen bzw. Lehrern aus anderen Bundesstaaten der USA verlangt. Allerdings gibt es wechselseitige Anerkennungsabkommen. [zurück](#)

[25]Ausführliche Informationen zu TExES bietet <http://www.texas.ets.org/>, dort ist auch Vorbereitungsmaterial zu finden, das einen Einblick in die Prüfungsanforderungen gibt und Beispielaufgaben abbildet: <http://www.texas.ets.org/texas/prepMaterials/>. Die beiden aktuell für den Elementar-

und Primarbereich in Frage kommenden Manuale werden im Anhang zu diesem Artikel bereit gestellt. [zurück](#)

[26] Vgl. z. B. den Internetauftritt des Schuldistrikts Plano: <http://www.pisd.edu/>. Unter <http://www.pisd.edu/employment/> werden Einstellungsvoraussetzungen und Bewerbungsprozess ausführlich dargestellt. [zurück](#)

[27] Vgl. <http://www.sbec.state.tx.us/SBECOnline/txbess/about.asp?width=1280&height=1024>. [zurück](#)

Autorin

Barbara Berthold
Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik
Universität Bremen
E-Mail: bberthold@uni-bremen.de
Homepage: <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/personen/berthold.html>

Literatur

- American Council On Education (2004). Teacher Education Programs In the United States: A Guide. Westport, CA: Praeger Publishers.
- Blömeke, Sigrid (2005). Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung. Aktualisierte und für die Drucklegung aufbereitete Fassung der Antrittsvorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de> [2007-04-14].
- Broughman, Stephen P./Pugh, Kathleen W. (2004). Characteristics of Private Schools in the United States: Results From the 2001–2002 Private School Universe Survey (NCES 2005–305). U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics: Washington, DC. Verfügbar unter: <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005305.pdf> [2007-01-31].
- Cochran-Smith, Marilyn/Zeichner, Kenneth M. (Hrsg.) (2005). Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling-Hammond, Linda (2006). Powerful teacher education: lessons from exemplary programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, Linda/Berry, Barnett (2006). Highly Qualified Teachers for All. Educational Leadership. Volume 64 Nr. 3, 14-20.
- Imig, David G. (2004). Foreword. In: Teacher Education Programs In the United States: A Guide. Westport, CA: Praeger Publishers, v-vi.
- Jones, Cami (2006a). Kindergarten. Frequently Asked Questions and Answers. Austin: TEA. Verfügbar unter: <http://www.tea.state.tx.us/curriculum/early/earlyfaq.html> [2007-02-03].
- Jones, Cami (2006b). Prekindergarten. Frequently Asked Questions and Answers. Austin: Verfügbar unter: <http://www.tea.state.tx.us/curriculum/early/earlyfaq.html> [2007-02-03]
- Larcher, Sabina/Oelkers, Jürgen (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In:

- Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 128-150.
- Meier, Deborah/Wood, Georg (2004) (Hrsg.). Many Children Left Behind. How the No Child Left Behind Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston, MA: Beacon Press.
 - National Institute for Early Education Research (NIEER) (2003). Research on Preschool Teachers With Degrees. Can A College Degree Help Preschoolers Learn? Fast Facts. Verfügbar unter <http://nieer.org/> [2007-02-03].
 - Smith, Andrew D. (2007). Are highly educated teachers worth the extra pay? Those with master's paid more, but studies cast doubt on benefit. The Dallas Morning News. January 15, 2007. Verfügbar unter: <http://www.dallasnews.com/sharedcontent/dws/dn/latestnews/stories/011507dnmetmasters.30c4d5c.html> [2007-02-03].
 - Texas Education Agency (TEA) (2002). Comprehensive Annual Report on Texas Public Schools. TEA: Austin, TX. Verfügbar unter <http://www.tea.state.tx.us/reports/> [2007-02-03]
 - Texas Education Agency (TEA) (2006a). Internetauftritt Texas Education Agency. Verfügbar unter: <http://www.tea.state.tx.us/> [2007-02-03].
 - Texas Education Agency (TEA) (2006b). 2006 Comprehensive Annual Report on Texas Public Schools. TEA: Austin, TX. Verfügbar unter: <http://www.tea.state.tx.us/reports/> [2007-02-03]
 - Texas Education Agency (TEA) (2006c). Pocket Edition 2005-06 Texas Public School Statistics. Verfügbar unter: <http://www.tea.state.tx.us/perfreport/pocket/> [2007-02-03].
 - Texas Education Agency (TEA) (2006d). Summary of Attendance, Public School admission etc. 2006-2007 school year. TEA: Austin, TX. Verfügbar unter: <http://www.tea.state.tx.us/taa/legal080206.html> [2007-02-03].
 - Zeichner, Ken (2006). Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik 51. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, 97-113.
 - Zeichner, Kenneth M./Conklin, Hilary, G. (2005). Teacher Education Programs. In: Cochran-Smith, Marilyn/Zeichner, Kenneth M. Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 645-735.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Berthold, Barbara (2007). Wie wird man in Texas Lehrerin bzw. Lehrer? Ein Beispiel für unterschiedliche Wege der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern in den Vereinigten Staaten von Amerika. In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/texas/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]