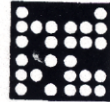




**Universität Potsdam  
Institut für Pädagogik**

Wolfgang Thiem  
Andreas Seidel  
Susanne Spahn



**Hochschule der Künste Berlin  
Fachbereich Erziehungs- und  
Gesellschaftswissenschaften**

Klaus-Dieter Mende

**Reform der Lehrerbildung in der Folge der politischen  
und gesellschaftlichen Transformationen in Belarus, Polen,  
Rußland, Ungarn und den neuen Ländern Deutschlands**

Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung

Potsdam - September 1998

**ISBN 3-9806494-0-7**

Reform der Lehrerbildung in der Folge der politischen und gesellschaftlichen Transformationen in Belarus, Polen, Rußland, Ungarn und den neuen Ländern Deutschlands. Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung.

Herausgeber: Universität Potsdam; Institut für Pädagogik  
Hochschule der Künste Berlin; Fachbereich  
Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften

Redaktion: Klaus-Dieter Mende, Andreas Seidel,  
Susanne Spahn, Wolfgang Thiem

Erscheinungsjahr: 1998

Druck: Audiovisuelles Zentrum der Universität Potsdam

Vertrieb: Universitätsbibliothek  
Publikationsstelle  
Postfach 60 15 53  
14415 Potsdam  
Fon +49 (0)331 977 4458 / Fax 4625  
E-mail: baumann@info.ub.uni-potsdam.de

ISBN 3-9806494-0-7

## Inhaltsverzeichnis:

	Seite
<b>Vorbemerkungen der Herausgeber</b>	4
<b>Wolfgang Thiem:</b> Lehrerbildung in Ländern gesellschaftlicher Transformation auf dem Prüfstand vergleichender Betrachtung - Resümee einer Tagung	8
<b>Wladimir I. Andreev</b> Zum Problem der pädagogischen Ausbildung von Lehrern in der Republik Belarus - Konzeptionen und Realität	22
<b>Wassili A. Bondar; Adam A. Grimot':</b> Tendenzen der Entwicklung pädagogischer Bildung in der Republik Belarus	29
<b>Maria Jakowicka; Kazimierz Uzdzicki:</b> Standards der Ausbildung von Fachlehrern in Polen	37
<b>Zenon Jasinski:</b> Berufskompetenzen der Lehrer	43
<b>Maria Molnar:</b> Reform der Lehrerbildung in der Folge der politischen und gesellschaftlichen Transformationen in Ungarn	47
<b>Magdalena Piorunek:</b> Qualitative Aspekte der Änderungen in der Lehrerbildung in Polen	52
<b>Ludmilla Regusch:</b> Thesen zur psychologischen Ausbildung des Lehrers an der Pädagogischen Universität A. I. Herzen in St. Petersburg (Rußland)	57
<b>Lech Salacinski:</b> Stereotype bei der pädagogischen Ausbildung von Lehrern in Polen - Versuche zu ihrer Überwindung	59
<b>Eleonora Sapia-Drewniak:</b> Der Lehrer im Anlitz gesellschaftlicher Veränderungen in Polen	65
<b>Andreas Seidel</b> Zum Stellenwert praktischer Ausbildung	68
<b>Wolfgang Thiem:</b> Aktuelle Materialien und Diskussionen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Deutschland	75
<b>Frank Tosch:</b> Lehrerbildung in Potsdam: Ein Modell auf dem Prüfstand zwischen Hoffen und Realität	87
<b>Krystina Zielinska:</b> Strukturelle und bildungspolitische Aspekte der Lehrerbildung in Polen	93
<b>Autoren des Sammelbandes</b>	99

## Vorbemerkungen der Herausgeber:

Der vorliegende Sammelband wendet sich an **Lehrerbildner**, die über notwendige **Anforderungen** an eine **weiterentwickelte Lehrerbildung** nachdenken und nach kreativen Wegen suchen, diese zu erfüllen. Er ist ein Ergebnis internationaler Kooperation von Pädagogen von Hochschuleinrichtungen in Belarus, Polen, Rußland und Ungarn (vgl. Autorenliste) sowie der Universität Potsdam und der Hochschule der Künste in Berlin.

Diese Zusammenarbeit setzt eine langjährige Kooperation zwischen den osteuropäischen Hochschulen mit der damaligen Pädagogischen Hochschule in Potsdam fort, die nach dem gesellschaftlichen Umbruch in unseren Ländern insbesondere durch die Initiative von **KLAUS-DIETER MENDE** wiederbelebt wurde. Die meisten der bestehenden Beziehungen beruhen auf zwischen den jeweiligen Hochschulen abgeschlossenen bilateralen Kooperationsverträgen, die auch eine finanzielle Förderung seitens des DAAD möglich machen.

Wesentlicher Bestandteil der gemeinsamen Arbeit war neben gegenseitigen Informationen und Erfahrungsaustausch, neben wechselseitigen Gastvorlesungen und ersten gemeinsamen Analysen die **gemeinsame Erörterung der in den Ländern ablaufenden Transformationsprozesse im Bereich des Bildungswesens in multilateralen Tagungen**.

Der **Gegenstand dieser Schrift** ordnet sich in diese Untersuchungen zu den Veränderungen im Bildungssystem in der Folge der gesellschaftlichen Transformationen in der früheren DDR und anderen früheren sogenannten "Ostblockstaaten" ein. Waren es in den vergangenen wissenschaftlichen Tagungen insbesondere Fragen der Umgestaltung des Bildungssystems insgesamt, so sollte auf der Herbsttagung 1997 die **Lehrerbildung und ihre notwendige Weiterentwicklung** im Mittelpunkt stehen.

Um die internationale Zusammenkunft nicht zu einem "Abarbeiten von fertigen Referaten verkommen" zu lassen, sondern eine lebhaftige Diskussion und konkrete Prüfung von Detailfragen aus der Sicht aller Teilnehmer anzuregen, haben wir als Veranstalter **komplexe Fragen** vorgegeben, die zu einer Bearbeitung in Thesenpapieren anregen sollten:

- Welche Anforderungen werden an die Lehrer aufgrund der Veränderungen in der Schule und speziell durch neue Lehrpläne gestellt?
- Welche Kompetenzen sollen Lehrer in ihrer Ausbildung auf pädagogisch-psychologischem sowie didaktisch-methodischem Gebiet erwerben? Welche soziale Kompetenzen sind auszubilden?
- Welche Wege werden in der Ausbildung beschritten, um ein ausgewogenes Verhältnis von fachlichen, pädagogischen und didaktisch-methodischen sowie sozialen Kompetenzen zu sichern?
- Wie werden die Beziehungen zur Schul- bzw. Erziehungspraxis organisiert, um die Kompetenzentwicklung der Lehrerstudenten optimal zu fördern?
- Welche Rolle spielen die erziehungswissenschaftlichen Institute im Prozeß der Umgestaltung der Lehrerbildung?

Damit ist zugleich der **inhaltliche Rahmen** dieses internationalen Seminars abgesteckt. Die Diskussion war so organisiert, daß insbesondere diese Fragestellungen im Mittelpunkt standen und alle Teilnehmer wirklich ihre eigenen - teilweise die gleichen, aber oft auch andersartige - Erfahrungen in diesen dynamischen Diskussionsprozeß einbringen konnten.

Die vorher eingereichten Beiträge der Teilnehmer widmeten sich in der Regel nur einzelnen Schwerpunktfragen, wobei die zweite Komplexfrage im Mittelpunkt des Interesses stand.

Wir gehen davon aus, daß die sicher sehr unterschiedlich theoretisch begründeten und gestalteten Beiträge für andere **Gestalter und Sympathisanten der Lehrerbildung** relevante Informationen enthalten. Deshalb haben wir uns für eine Veröffentlichung aller eingereichten Beiträge entschlossen.

Außerdem haben wir einen zusätzlichen Beitrag eingefügt, der sich insbesondere der aktuellen Diskussion in Deutschland zuwendet, wie sie im ersten Halbjahr 1998 verstärkt geführt wurde. Der Beitrag soll insbesondere der Information der ausländischen Teilnehmer dienen und ihnen aktuelle Quellen zur Verfügung stellen.

Die russisch eingereichten Beiträge aus Belarus wurden von uns übersetzt; alle eingereichten Beiträge wurden mit Zustimmung der Autoren geringfügig sprachlich und redaktionell bearbeitet, teilweise etwas gekürzt. Die Autorenbeiträge wurden alphabetisch geordnet.

Der **Sammelband** gibt ein vielfältiges **Angebot unterschiedlicher Positionen**, um ein **weiteres Nachdenken über Lehrerbildung** anzuregen. Die vorliegenden Einzelbeiträge bieten **wichtige Detailinformationen** über die in den einzelnen Ländern ablaufenden Prozesse und Bemühungen um eine Weiterentwicklung der Lehrerbildung, die wir im weiteren kurz inhaltlich charakterisieren wollen.

**WOLFGANG THIEM** versucht, in einem **Resümee** der Tagung die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte und Ergebnisse der Diskussion über die Entwicklungen in den einzelnen Ländern darzustellen. Dabei bezieht er wichtige Positionen der Beiträge der übrigen Teilnehmer ein und gibt Verweise auf die einzelnen nachfolgenden Beiträge, um so auf die konkreten Inhalte zu orientieren.

Die Entwicklung der Lehrerbildung in der **Republik Belarus** wird in den Beiträgen von **WLADIMIR I. ANDREEV** und von **WASSILI A. BONDAR/ADAM A. GRIMOT'** untersucht.

Beide Beiträge widmen sich der Entwicklung einer mehrstufigen pädagogischen Bildung (vorakademisch, universitär und postgradual). Dabei stehen die Charakteristik des aktuellen Standes, die konzeptionellen Überlegungen sowie zu meisternde Probleme im Mittelpunkt.

**WLADIMIR I. ANDREEV** geht in den vorangestellten Thesen auf oben genannte Fragen ein. Er formuliert Ziele einer mehrstufigen pädagogischen Bildung, stellt den aktuellen Zustand der Ausbildung pädagogischen Personals kritisch dar und formuliert dann aus vergleichender Sicht Prioritäten für eine Weiterentwicklung.

**WASSILI A. BONDAR; ADAM A. GRIMOT'** untersuchen insbesondere auch die spezifische Organisation in einer pädagogischen Universität und geben zugleich inhaltliche Vorstellungen wieder, wie pädagogische und psychologische sowie praktische Ausbildung in den einzelnen Stufen der lebenslangen pädagogischen Bildung inhaltlich gestaltet werden soll, wobei sie versuchen, jeweils die innere Logik und inhaltliche Kontinuität der Ausbildung zu verdeutlichen.

Ein Schwerpunkt der Überlegungen im Bereich der Lehrerbildung in **Polen** und in **Ungarn** sind Fragen der Formulierung von orientierenden **Standards der Lehrerbildung**, einerseits als Anforderungen an die Gestaltung einheitlicher Studienordnungen, andererseits im Sinne von notwendigen Kompetenzen, die sich die künftigen Lehrerausbildenden aneignen sollen.

**MARIA JAKOWICKA** und **KAZIMIERZ UZDZICKI** gehen von Überlegungen des Rates für

Lehrerbildung Polens aus und stellen in ihrem Beitrag Standards der Ausbildung von Fachlehrern dar, indem sie **persönliche/individuelle berufliche Kompetenzen** (moralische, (pädagogisch) interpretierende und kommunikative Kompetenzen) sowie **didaktische berufliche Kompetenzen** (Projektierung, Realisierung und Bewertung pädagogischer Prozesse) detailliert kennzeichnen.

ZENON JASINSKI geht die Frage grundsätzlicher an, indem er unterschiedliche Konzepte und Orientierungsmuster polnischer Lehrerbildung in der Vergangenheit und Gegenwart vergleicht und sich dann dem sogenannten "funktionellen" Modell zuwendet, bei dem bei der Bestimmung der Anforderungen an den Lehrer von der Analyse seiner Funktion, beruflichen Rolle und seiner Tätigkeitsfelder auszugehen ist. In diesem Sinne stellt er Überlegungen w. PUSLECKIS zu Anforderungen an den Lehrer dar, die er auf der Grundlage der Ergebnisse einer Diskussion in europäischen Gremien zu allgemeinberuflichen Befähigungen formuliert hat.

MARIA MOLNAR untersucht in ihrem Beitrag kritisch-konstruktiv die aktuelle Situation der ungarischen Lehrerbildung und stellt dabei neue Orientierungen und Standards für eine weiterentwickelte Lehrerbildung dar, wie sie in einer Rechtsverordnung 1997 erlassen wurden und ab 1998/99 der Ausbildung kreativ zugrunde gelegt werden sollen. Am Beispiel der pädagogisch-psychologischen Ausbildung der Lehrer zeigt sie konkret die neuen Anforderungen auf und geht dabei am Beispiel der Eötvös Loránd Universität auf die in den Hochschulen zu bewältigenden Probleme bei der Umsetzung der Rechtsordnung ein.

MAGDALENA PIORUNEK widmet sich Fragen der Lehrerbildung in Polen. Ausgehend von Fragestellungen amerikanischer Autoren an eine effektive Lehrerbildung stellt sie notwendige Änderungen im Bereich der Ziele und Aufgaben der Lehrerausbildung aus der Sicht auf eine neue Rolle des Lehrers dar, wobei notwendige Kompetenzen im Mittelpunkt stehen. Die Autorin formuliert Regeln des notwendigen Umbaus der Lehrerbildung und konkretisiert diese am Beispiel der Ausbildung an der Hochschule.

LUDMILLA REGUSCH untersucht in ihren Thesen die psychologische Ausbildung von Lehrern in Rußland am Beispiel der Pädagogischen Universität A. I. Herzen in St. Petersburg.

LECH SALACINSKI untersucht in seinem Beitrag kritisch-konstruktiv, warum sich gerade die pädagogische Ausbildung oft so stark Reformen widersetzt, indem er Denkstereotype in diesem Prozeß darstellt. Er untersucht insbesondere Stereotype zum Verhältnis von Fach- und pädagogischer Ausbildung und kritisiert die offensichtliche starke Unterschätzung der pädagogischen Befähigung der Lehrer. Abschließend kennzeichnet er aktuelle Ansätze in Polen, diesen Zustand zu verändern.

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK geht in ihrer kurzen Darstellung ebenfalls auf die Situation in Polen ein, indem sie aus Änderungen der Funktion von Schule in der sich entwickelnden Gesellschaft neue Anforderungen an den Lehrer ableitet. Auf dieser Grundlage formuliert sie die Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung.

ANDREAS SEIDEL begründet in seinem Beitrag die Notwendigkeit der Einheit von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung und charakterisiert Anforderungen und Problemfelder praktischer

Ausbildung. Konkret erläutert er die praktischen Anteile der Lehrerbildung am Beispiel des Potsdamer Modells (vgl. auch den Beitrag von F.TOSCH).

**WOLFGANG THIEM** gibt einen kurzen Überblick über aktuelle Diskussionen im Bereich der Lehrerbildung in Deutschland, die im ersten Halbjahr 1998 durch Stellungnahmen verschiedener Gremien, aber auch durch die in verschiedenen Bundesländern wirksam gewordenen Einsparmaßnahmen im Bereich der Hochschulentwicklung verstärkt geführt wurden.

Allen Teilnehmern wurde als ein Beispiel der Problemsicht der Lehrerbildung in Deutschland ein Beitrag von **FRANK TOSCH** zur Verfügung gestellt, der die aktuelle Lehrerbildung in Potsdam kennzeichnet.

**KRYSTINA ZIELINSKA** widmet sich in ihrem Beitrag der Lehrerbildung in Polen, indem sie insbesondere Entwicklungen in den Jahren der gesellschaftlichen Transformation konkret darstellt. Sie analysiert die vorhandenen Strukturen und ihren Wandel, geht dabei insbesondere auf das Verhältnis von staatlich und privat organisierter Lehrerbildung sowie auf unterschiedliche Studiengänge (Lizentiat-, Magister- und Berufsstudien sowie postgraduale Studien) und unterschiedliche ausbildende Institutionen ein. Abschließend kennzeichnet sie ebenfalls detailliert die neu formulierten Standards der weiterentwickelten Lehrerausbildung des Rates für Lehrerbildung Polens.

Alles in allem könnte mit diesem Sammelband ein wichtiger Beitrag für die zur Zeit erneut stark in die Diskussion gekommene Frage geleistet werden, **wozu und wie Lehrer auszubilden** sind. Wir gehen davon aus, daß die einzelnen Beiträge durchaus interessante Anregungen für die eigenen Überlegungen bieten können. In diesem Sinne empfehlen wir den Sammelband zu einer kritischen Aufnahme und erwarten Ihre konstruktiven Hinweise zur Fortsetzung der Diskussion.

Klaus-Dieter Mende, Andreas Seidel,  
Susanne Spahn, Wolfgang Thiem

Potsdam, September 1998



## Lehrerbildung in Ländern gesellschaftlicher Transformation auf dem Prüfstand vergleichender Betrachtung - Resümee einer Tagung

Lehrerbildner und Wissenschaftler der Belorussischen Staatlichen Pädagogischen Universität M. Tank und dem Nationalen Institut für Pädagogische Forschung in Minsk (**Belarus**), der Universität Opole, der Pädagogischen Hochschule in Zielona Gora und der A.- Mickiewicz-Universität in Poznan (**Polen**), aus der Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen in St. Petersburg (**Rußland**) sowie der Eötvös Loránd Universität Budapest (**Ungarn**) bestritten vom 17. bis 20.11.1997 in Berlin-Wannsee eine wissenschaftliche Tagung. Sie wurde vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam (WOLFGANG THIEM, ANDREAS SEIDEL und SUSANNE SPAHN) und dem Fachbereich Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften der Hochschule der Künste Berlin (KLAUS-DIETER MENDE) organisiert und gemeinsam moderiert. Die sprachliche Verständigung in und im Umfeld der Tagung unterstützten engagiert KERSTIN MERCALOV und KATHLEEN RIEDEL-CHIDEKEL (Studierende der Universität Potsdam).

**Ziel der Tagung** war es, die bisherigen Veränderungen in der Lehrerbildung in unseren Ländern im Rahmen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse zu bilanzieren. Es sollten aus den bisherigen und noch notwendigen Veränderungen des Bildungswesens neue Anforderungen an den Lehrer und Konsequenzen für die sich daraus ergebende notwendige weitere Entwicklung der Lehrerbildung abgeleitet werden. Möglichkeiten der weiteren internationalen Zusammenarbeit waren zu erörtern.

Damit wurde eine Beratung der Wissenschaftler aus den Partneereinrichtungen im Juni 1996 fortgesetzt, in der es um eine vergleichende Betrachtung der Veränderungen im Bildungssystem der beteiligten Länder ging.

Das vorliegende Resümee versucht, wichtige Ergebnisse der inhaltsreichen, streckenweise durchaus auch kontroversen, Diskussion zusammenzufassen. Das Ergebnisprotokoll stützt sich auf Aussagen der Teilnehmer in der Diskussion, bezieht aber auch grundlegende Informationen aus den eingereichten Materialien der Teilnehmer ein, die teilweise sprachlich geringfügig verändert sind (vgl. auch Liste der Autoren). Die namentlichen Verweise beziehen sich auf den jeweiligen Beitrag in diesem Sammelband.

### 1. Aktuelle Situation der Lehrerbildung in den beteiligten Ländern - Gemeinsamkeiten und strukturelle Unterschiede

Ein Vergleich der Systeme der Lehrerbildung in den beteiligten Ländern zeigt zuerst einmal einen **grundlegenden** Unterschied, der sich aus dem Übergang der neuen Bundesländer Deutschlands zu einer zweiphasigen Lehrerbildung (3 bis 4 jährige Hochschulausbildung [abgeschlossen mit 1. Staatsexamen] und zweijähriges Referendariat [abgeschlossen mit einer zweiten Staatsprüfung]) ergibt.

Die Lehrerbildung in den anderen beteiligten Ländern erfolgt weiterhin in einer **einphasigen** Ausbildung an Hochschulen, Universitäten bzw. Pädagogischen Universitäten oder auch weiteren Institutionen, wobei W. I. ANDREEV (Belorus) in seinem Beitrag für Lehrer höherer Schulen in seinem Land im Sinne einer verstärkten praktischen Gerichtetheit die Ausbildung in

einem Referendariat vorschlägt.

Allerdings besteht in dieser einphasigen Ausbildung zwischen den einzelnen Ländern, aber auch zwischen den einzelnen Ausbildungsstätten, ja sogar zwischen den Fakultäten einer Hochschule ein sehr differenziertes Bild in der inneren Struktur der Bildungsgänge und der Wichtung ihrer Bestandteile.

Ein konkreter Vergleich zeigt, daß in allen beteiligten Ländern auf ein **gestuftes System der pädagogischen Bildung** gesetzt wird.

In **Polen** sind parallel **drei Modelle** möglich:

- **fünffährige Magisterstudien** an dafür zugelassenen Hochschulen, wobei die Studien in Pädagogik (30 bis 90 Std.<sup>1</sup>); in Psychologie (30 bis 90 Std.); in Fachdidaktik 120 bis 230 Std); Praktika (50 bis 180 Std.) sehr differenziert gestaltet sind;
- **dreijährige Lizentiatstudien** als Berufstudium ersten Grades für Grundschullehrer an allen Hochschulen und Kollegs und
- ein evtl. anschließendes zweijähriges **Magisterstudium** als Studium zweiten Grades (vgl. K. ZIELINSKA, Übersicht 04 unter Bezug auf eine Untersuchung von C. BANACH u.a. 1996).

L. SALACINSKI vergleicht die Ausbildungszeiten unterschiedlicher Studienrichtungen im fünfjährigen Direktstudium an der Pädagogischen Hochschule Zielona Gora im Studienjahr 1996/97. Dabei stellt er fest, daß die Gesamtstundenzahl zwischen 2715 Std. (Geschichte) und 3465 Std. (Technische Bildung) schwankt. Der höchste absolute Stundenanteil Pädagogik/ Psychologie liegt mit 490 Stunden in der Studienrichtung Mathematik, das Minimum mit 330 Stunden in der Germanistik. Der relative Anteil Pädagogik/ Psychologie an dieser Gesamtstundenzahl bewegt sich zwischen 10,9% (Studienrichtung Germanistik) und 14,9% (Studienrichtung Geschichte) der Gesamtstundenzahl der Lehrerbildung schwankt. Ähnliche Differenzen sind in Fachdidaktik/ Methodik festzustellen (zwischen 159 Std. in der Germanistik und 300 Std. in der Technischen Bildung).

Die Lehrerbildung in Polen ist nach wie vor eine **Ein-Fach-Ausbildung**, das Zwei-Fach-Modell findet bisher seitens der Hochschulen wenig Unterstützung (einige Hochschulen bilden jetzt Lehrer für zwei naturwissenschaftliche Fächer aus).

Die großen von - bis - Differenzen in den Stundenzahlen der erziehungswissenschaftlichen Bestandteile sind insbesondere auch eine Folge einer hohen Autonomie der Hochschulen. Durch staatliche Vorschrift ist nur die Grundordnung der Studien festgelegt, vom Hochschulministerium werden Studiengänge und Diplome anerkannt. In den Angaben der Stundenzahlen der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zeigt sich eine starke Dominanz der Fachausbildung, die in besonderem Maße im naturwissenschaftlichen Bereich auftritt.

Lehrerbildung erfolgt gegenwärtig in Polen an Universitäten (13), Pädagogischen Hochschulen (11), Lehrerkollegs (32), Fremdsprachenkollegs (52)<sup>2</sup>. Neben diesen staatlichen Ausbildungsstätten führen auch nichtstaatlichen Hochschulen des Landes Magisterstudien zum Abschluß des

---

<sup>1</sup> Die beteiligten Länder geben immer Gesamtstundenzahlen an. Deshalb sind auch die Vergleichszahlen aus deutschen Systemen in Gesamtstunden (auf der Basis von 15 Wochen pro Semester) angegeben.

<sup>2</sup> Von verschiedenen Autoren wurden unterschiedliche Zahlen genannt, so daß nur die Größenordnungen sichtbar werden sollen. K. ZIELINSKA weist für das Jahr 1996 insgesamt 213 Hochschulen und 114 private Hochschulen in Polen aus (Vergleichszahl 1994: 161/ 56).

Lehrants durch. Das staatliche Monopol der Lehrerbildung ist somit gebrochen, es bestehen selbst Pädagogische Hochschulen in privater Trägerschaft.

In besonders starkem Maße sind Fernstudien ausgebaut, die an den Wochenden erfolgen und zu einer gewaltigen Belastung der Lehrkräfte führten. 1996/97 studierten 53 000 Berufstätige in solchen Teilzeitstudien (vgl. K. ZIELINSKA, Übersichten 01 und 02).

**Belarus** setzt auf ein dreistufiges System pädagogischer Bildung mit differenzierten Abschlüssen, wobei an der Staatlichen Pädagogischen Universität Minsk 40 verschiedene Fachkombinationen angeboten werden. Dabei sind nicht nur schulische Fächer einbezogen, sondern auch andere pädagogisch-orientierte Fachrichtungen (z.B. Weltkultur, Kinderjournalismus, darstellende Kunst, aber auch Methodik der Organisation von Tourismus, Methodik der erzieherischen Arbeit, soziale Pädagogik, Logopädie, praktische Psychologie sowie unterschiedliche Richtungen der Sonderpädagogik [wie Geistigbehinderten-, Gehör- und Sehbehindertenpädagogik] sowie soziale Arbeit u.a.). Angezielt werden so eine größere Mobilität der Lehrer und breitere Einstellungsmöglichkeiten, worunter allerdings sicher die Professionalisierung der Lehrerausbildung leidet.

Kritisch wird das Problem der fehlenden Offenheit einzelner Studiengänge (beispielsweise durch gemeinsame Grundstudien) gesehen. Die Studierenden müssen sich sofort für einen der 40 Studiengänge entscheiden. In jedem Studiengang liegt eine feste Studienplanung vor und damit wird bisher eine geringe Flexibilität sichtbar.

Mögliche Abschlüsse in den **drei Stufen** sind (vgl. W.A. BONDAR; A. A. GRIMOT’):

- Lehrer für Grundschulen bzw. Erzieher (**6 Semester**);
- Lehrer für mittlere allgemeinbildende Schulen bzw. Bakkalaureus (**+ 4 Semester**);
- Lehrer für Gymnasien, Lyzeen, Hochschulen und mittlere Lehranstalten bzw. Magister mit wissenschaftlicher Orientierung (**+2 Semester**).

Ausbildungsstätten sind neben der Pädagogischen Universität andere Hochschulen, 2 staatliche Pädagogische Institute, Pädagogische Kollegs und Pädagogische Fachschulen.

Das Studium kann sich auf eine breite vorbereitende pädagogische Berufsorientierung (pädagogisch orientierte Gymnasien bzw. Schulklassen) stützen, von der 70% der Studierenden erfaßt sind.

In Belarus gibt es gegenwärtig eine gesetzliche Verfügung, daß allen Absolventen von pädagogischen und medizinischen Studien für zwei Jahre ein fester Arbeitsplatz zugewiesen wird, dann wird freie Arbeitsplatzwahl möglich. Es ist fraglich, wie diese zentrale Regulierung künftig fortgesetzt werden kann, denn parallel gibt es die Absicht, die Zahl der zu bezahlenden Studienplätze zu erhöhen, was im Interesse der Hochschulen liegt.

**Rußland** realisiert, wie das Beispiel der Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen in St. Petersburg zeigt, ebenfalls **zwei parallele Modelle** der Lehrerbildung, die sich im Grad ihrer Professionalisierung unterscheiden:

- Das **erste Modell (4 + 1 Jahre)** sieht ein allgemein ausgerichtetes Studium zum **Bakkalaureus** in 6 unterschiedlichen Spezialisierungsrichtungen (beispielsweise sozialwissenschaftliche, humanistische, pädagogische Orientierung) vor. Erst im fünften Jahr erfolgt mit einem zusätzlichen Fach eine Ausrichtung auf den Lehrerberuf. Der Anteil der Pädagogik/ Psychologie in diesem Studiengang beträgt 280 Std. Eine höhere Mobilität wird so mit einer fehlenden professionellen Gerichtetheit "erkauft". Praktika in der Schulpraxis werden durch praktische Übungen an der Hochschule (Ausbildung der Beobachtungsfähigkeit, pädagogische Sensibilisierung, Kommunikationstraining u.a.) ersetzt.

- Als **zweites Modell (5 Jahre)** wird parallel eine spezielle fünfjährige **Lehrerbildung** realisiert, bei der von vornherein die Orientierung auf den Lehrerberuf erfolgt und eine entsprechende Studienorganisation mit Einbeziehung von schulischen Praktika gesichert ist. Der Umfang der Psychologie und Pädagogik einschließlich Praktika beträgt in diesem Studiengang 300 Std.

Außerdem wird an der Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen die Ausbildung zum **Bakkalaureus und Magister der Wissenschaft (4 + 2 Jahre)** in Ökonomie, Jura, Philosophie realisiert. Dieser Studiengang ist durch Nachfrage entstanden und widerspricht an für sich dem speziellen Charakter einer pädagogischen Universität. Allerdings werden auch in diesen Studiengängen ca. 40 Std. Pädagogik/ Psychologie einbezogen.

Lehrerbildung erfolgt auch in Rußland an unterschiedlichen Einrichtungen: an Pädagogischen Kollegs (Grundschullehrer); Pädagogischen Instituten, Universitäten und Pädagogischen Universitäten.

Lehrerbildung in **Ungarn** erfolgt an Hochschulen mit unterschiedlicher Studiendauer: Vorschul-erzieher (2 Jahre); Unterstufenlehrer (3 Jahre), Mittelschul- und Gymnasiallehrer (5 Jahre); Dozenten an Fachschulen (4 Jahre). Dabei wird beispielsweise die Lehrerbildung an der Universität Budapest sowohl an der wissenschaftlichen Universität (wobei die Studierenden die Anteile der pädagogischen Ausbildung freiwillig annehmen können) wie auch an der sogenannten Hochschulfakultät realisiert, wo die Lehrerbildung, insbesondere für Grundschulen, im Vordergrund steht. Dabei nutzt die Mehrheit der Studierenden die pädagogische Ausbildung nur als zusätzliche Sicherheit. Sie können es sich praktisch nicht leisten, den schlecht bezahlten Lehrerberuf zu ergreifen.

Auch in der Ausbildung an der Budapester Universität wird ein großer Unterschied im Anteil der Pädagogik- und Psychologieausbildung zwischen den Fakultäten sichtbar: an der Philosophischen Fakultät sind es 140 Std. Pädagogik und 84 Std. Psychologie; an der Naturwissenschaftlichen Fakultät 84 Std. Pädagogik und 70 Std. Psychologie (vgl. M. MOLNAR).

Die aktuelle Situation der Lehrerbildung in **Deutschland**, durch die Kulturhoheit der Bundesländer mit Differenzen von Land zu Land, wurde am Potsdamer Modell gekennzeichnet. Grundlage sind die jeweiligen Lehrerbildungsgesetze bzw. in Brandenburg die Lehramtsprüfungsordnung des Landes. Durchgeführt wird eine schulstufenbezogene bzw. schulstufenübergreifende Ausbildung in zwei Unterrichtsfächern mit unterschiedlichen Ausbildungszeiten (zwischen 6 Semestern mit 1950 bis 2100 Std. bei Primarstufenlehrern und 8 Semestern mit 2400 bis 2550 Std. beim Lehramt Sekundarstufe II), einheitlicher erziehungswissenschaftlicher Ausbildung (450 Std., davon Pädagogik und Psychologie je 180 Std., Sozialwissenschaft 90 Std.) und unterschiedlichen pädagogischen Praktika. Der Anteil der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung schwankt somit zwischen 23/ 21% (Primarstufenlehrer) und 19/18% (Lehramt Sek. II) der Gesamtstundenzahl. Dabei ist eine Koordinierung und Kooperation zwischen den einzelnen Ausbildungselementen und ein stärkerer Forschungsbezug in der Ausbildung vorgesehen (vgl. F. TOSCH; zur aktuellen Diskussion in Deutschland vgl. auch W. THIEM).

Damit wird ein **erstes Fazit der Gegenüberstellung** der aktuellen Ausbildung von Lehrern in den beteiligten Ländern möglich: In allen Ländern erfolgt die Ausbildung in der Einheit von fachwissenschaftlicher, pädagogisch-theoretischer und pädagogisch-praktischer Ausbildung. In den bisherigen Veränderungen der Lehrerbildung wurde überall ein starkes Ringen zwischen den einzelnen Ausbildungselementen um die Stundenanteile und eine Tendenz der Überbetonung der fachwissenschaftlichen Ausbildung sichtbar. Es sind demzufolge große Unterschiede

im Umfang und der Wichtigkeit der erziehungswissenschaftlichen und praktischen Studienanteile vorhanden. Das äußert sich wohl auch in der Möglichkeit, in den Studiengängen neben dem **Lehrerdiplom** auch **andere Abschlüsse** (wie Bakkalaureus, Magister) zu erreichen.

Es zeigt sich auch, daß eine inzwischen verstärkte Autonomie der Hochschulen und Fakultäten durchaus ambivalent wirkt und obige Tendenzen dadurch verstärkt werden. In der Ausbildung von Lehrern in polnischen Hochschulen führte das beispielsweise zu großen Differenzen in den Stundenproportionen der Ausbildungselemente zwischen einzelnen Institutionen und Fächern. In den beteiligten Ländern fällt auf, daß in immer stärkerem Maße **Studiengebühren** erhoben werden. In **Ungarn** sind alle Studien zu bezahlen, wobei der Satz bei staatlichen Hochschulen relativ gering ist (etwa ein Zehntel des Mindestverdienstes). In **Rußland** waren bisher maximal 30% der Studienplätze zu bezahlen, wobei ab 1997 diese **Grenze entfallen** ist; zusätzliche bezahlte Studien also ohne Einschränkung möglich werden. In **Belarus** gibt es ein Budget kostenloser Studien, 23 bis 25% der Studierenden bezahlen ihre Studien (bis zu einem Drittel des Mindestverdienstes). Das Ergebnis der Aufnahmeprüfung entscheidet, ob Studiengebühren zu entrichten sind. Wer unter einem Limit bleibt, kann trotzdem mit Entrichtung von Studiengebühren studieren. Entstehende Härtefälle im Laufe des Studiums (beispielsweise Wegfall der elterlichen Unterstützung durch Arbeitslosigkeit) sollen durch Vermindern der Gebühren bei guten Studienleistungen gemindert werden.

In **Polen** ist vorgesehen, künftig insbesondere die höheren Studienjahre im Magisterstudium mit bis zu 50% der Studienkosten zu belasten; Fernstudien sind bereits jetzt gebührenpflichtig. Das deckt sich mit der Situation in **Deutschland**, wo es zunehmende Forderungen regierender Kräfte nach einer Erhebung von Studiengebühren gibt. Die Zahl der durch Stipendium nach Bundesausbildungsgesetz (BAföG) geförderten Studien nimmt dagegen beständig ab.

## 2. Veränderte Anforderungen an den Lehrer - erwartete Kompetenzen - weiterentwickelte Ausbildung

In den von den Teilnehmern eingereichten Materialien, aber auch in der Diskussion selbst wurde deutlich, daß der Formulierung von **Kompetenzen des Lehrers** - insbesondere im Sinne von **Qualifikationsstandards** - in allen beteiligten Ländern eine große Bedeutung beigemessen wird.

In einer streitbaren Diskussion wurde der Frage nachgegangen, ob mit dem Kompetenzbegriff einfach eine Änderung eines Terminus erfolgte. Die Teilnehmer waren sich letztlich einig, daß es sich dabei doch gewissermaßen um einen Paradigmenwechsel handelt, der zugleich eine neue Philosophie der Ausbildung beinhaltet. Kompetenzen sollen mehr beinhalten als eine Summe von auszubildenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die gesamte Persönlichkeit in ihrer individuellen Autonomie und sozialen Verantwortung, mit ihrem individuellen Antlitz wird damit angesprochen. Die Befähigung und die Bereitschaft, die ausgebildeten Fähigkeiten auch einzusetzen, sollen dabei eine Einheit bilden.

Die erwarteten Kompetenzen leiten sich einerseits aus **globalen gesellschaftlichen Entwicklungen** (z.B. Entwicklung der Medien und ihr Einfluß als Sozialisationsfaktor) ab.

Andererseits sind vor allem folgende Faktoren determinierend:

- veränderte **gesellschaftliche Verhältnisse** (demokratischer Pluralismus, demokratische Mitwirkung des einzelnen - in den einzelnen Ländern jedoch jeweils durchaus in spezifischer Ausprägung);
- die sich daraus ergebenden **veränderten Bedingungen und Anforderungen des neuen**

**Bildungswesens** an den Lehrer (Forderung nach Autonomie und selbständige pädagogische Profilierung der Schulen; Rahmenplan mit neuen Anforderungen an individuelle und kollegiale Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Methoden der Bildung, über eingesetzte Lehrbücher u.a.).

Der Frage der **beruflichen Kompetenzen** wenden sich mehrere Autoren in ihren Beiträgen zu. Dort und in der Diskussion wurden neben den Sach- bzw. Fachkompetenzen übereinstimmend in allen Ländern insbesondere folgende **Kompetenzbereiche** des Lehrers (mit teilweise unterschiedlichen Bezeichnungen) angesprochen:

- **pädagogische Kompetenzen** (wie: Achtung der Individualität des Kindes; Zuversicht in seine Entwicklungsfähigkeit, Fähigkeiten der differenzierten Forderung und Förderung);
- **didaktische Kompetenzen** (einschließlich Fähigkeiten der Projektierung, pädagogischen Führung und Bewertung von Lehr- und Lernprozessen);
- Fähigkeit und Bereitschaft zu **lebenslangem Lernen**;
- **dialogische, kommunikative und kooperative** Kompetenzen;
- Kompetenzen zur **Innovation** von Schule und Unterricht;
- **Selbstbindung des Ichs an moralische Werte** (wie humane Beziehungen und faire Konfliktregelung, Achtung anderer Kulturen; demokratische Einstellungen).

Beispielhaft sollen die vorgeschlagenen Qualifikationsstandards des **Polnischen Rates für Lehrerbildung** von 1997 genannt werden: Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Kooperationsbereitschaft, Innovationsfähigkeit, Informationskompetenz, moralische Reflexion (vgl. K. ZIELINSKA, Übersicht 05; vgl. M. JAKOWICKA; K. UZDICKI).

Einen anderen interessanten Ansatz finden wir in den neuen Standards der Lehrerbildung in **Ungarn** (vgl. Abschnitt 3): Bei der Kennzeichnung der Bereiche für die Ausbildung in Pädagogik und Psychologie (vgl. auch Abschnitt 4) wird als spezifische Aufgabe **Förderung der Persönlichkeit** des Lehramtskandidaten mit folgenden inhaltlichen Aspekten hervorgehoben: Selbsterkenntnis, Kommunikation, Sprechtechnik, Training des Umgangs (innerhalb und außerhalb der Schule); Gruppendynamik, Erzieherhaltungen, Mentalhygiene, Behandlung von Konflikten, pädagogische Entscheidung; Führung, Organisation, Innovation, Kreativität. Zweifellos Felder pädagogischer Tätigkeit, aber auch Qualitätsmerkmale, hinter denen Kompetenzen des Lehrers stehen. An den einzelnen Hochschulen wird gegenwärtig verstärkt an der inhaltlichen Ausgestaltung dieses Bereichs gearbeitet, wobei eine enge Kooperation zwischen den Disziplinen, insbesondere aber zwischen Pädagogik und Psychologie, als unabdingbar angesehen wird (vgl. M. MOLNAR).

Zu bemerken ist, daß im Prozeß der verstärkten Diskussion von notwendigen Kompetenzen des künftigen Lehrers immer auch die Frage nach möglichen Zulassungsprüfungen erörtert wird, wobei aus der Sicht auf veränderte Anforderungen insbesondere soziale Voraussetzungen des Berufs, die persönlichen Fähigkeiten zur Arbeit mit anderen Menschen, hervorgehoben werden (vgl. M. PIOROUNEK).

In der Diskussion wurde auch der Frage nachgegangen, wer derartige Kompetenzen eigentlich bestimmt. Dabei wurde deutlich, daß es durchaus unterschiedliche Auffassungen in den beteiligten Ländern gibt.

Insbesondere in **Belarus** dominiert die Meinung, daß wissenschaftlich erarbeitete Standpunkte durch die Bildungsadministration übernommen würden.

Die **polnischen** Teilnehmer gehen dagegen in ihren Erfahrungen davon aus, daß in einer demokratisch pluralistischen Gesellschaft von unterschiedlichen Interessenvertretern (z.B.

Eltern, Kirche, Lehrgewerkschaften bzw. -verbände, Parteien...) durchaus recht unterschiedliche Vorstellungen über Aufgaben und Kompetenzen des Lehrers formuliert werden; Macht- und Einflußstrukturen letztlich den gesellschaftlichen Konsens über diese Anforderungen an den Lehrer beeinflussen.

### 3. Tendenzen der Weiterentwicklung der Lehrerbildung

In **Belarus** und **Rußland** sind die Bemühungen insbesondere auf eine weitere **inhaltliche** Ausgestaltung des Systems und der vorhandenen Modelle gerichtet, wobei ein **System kontinuierlicher (lebenslanger) pädagogischer Bildung** geschaffen werden soll, das voruniversitäre, **universitäre** und **postuniversitäre** Ausbildung verbinden soll. Das heißt Ausbildung und verschiedene Formen der Weiterbildung werden systematisch miteinander verbunden.

Dabei wird in Belarus ab 1998 parallel eine große Schulverschmelzung laufen, um schrittweise eine zehnklassige Schule aufzubauen und zu erproben.

In **Ungarn** und **Polen** wurden gegenwärtig neue gesetzliche Maßnahmen zur Weiterentwicklung und Vereinheitlichung des Niveaus der Lehrerbildung ergriffen bzw. sind in Vorbereitung. **Standards** werden hierbei in zweierlei Sicht vorgegeben:

- Standards im Sinne von **Qualifikationsanforderungen**, auszubildende berufliche **Kompetenzen** des künftigen Lehrers;
- Standards im Sinne von **Qualitätsanforderungen** an die **Projektierung der Studiengänge** und **Erarbeitung** von **Studienordnungen**; als **Orientierungen** für die Gestaltung der Lehrerausbildung.

In **Ungarn** wurden am 27.6.1997 in einer Rechtsverordnung neue einheitliche Standards der Lehrerbildung erlassen, die ab dem Studienjahr 1998/ 99 zu verwirklichen sind. Parallel wird 1997 ein neues Weiterbildungssystem für Lehrer und 1998 ein neuer Nationaler Grundlehrplan eingeführt. Erhalten bleibt eine **differenzierte** Ausbildung unterschiedlicher Lehrämter, aber die Anteile erziehungswissenschaftlicher Studien werden erhöht. Die Ausbildungszeit ist auf mindestens 6 Semester bei einer Grundausbildung, bei einer ergänzenden Grundausbildung auf 4 Semester festgelegt. In Pädagogik und Psychologie sind 330 Std. vorgesehen. Für die Pädagogik- und Psychologieausbildung sind notwendige inhaltliche Bereiche vorgelegt (vgl. unten). Die Verordnung legt auch notwendige Bewertungsformen (z.B. Kolloquia, praktische Beurteilungen) sowie Anforderungen an Abschlußarbeiten in der Lehrerbildung fest. Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der Studien wird nach wie vor an den einzelnen Hochschulen erfolgen (vgl. M. MOLNAR).

Auch in **Polen** wurden vom Rat für Lehrerbildung im Auftrag des Bildungsministeriums Standards für künftige Studienordnungen erarbeitet, die im weiteren breit diskutiert werden sollen und von denen positive Auswirkungen erwartet werden:

- mindestens zweijähriger Lehrgang der pädagogischen Ausbildung;
- Anteile von Allgemeinbildung an der Lehrerbildung (Ethik, Humanwissenschaften);
- aktive studentenzentrierte Lehrformen;
- festgelegtes Stundenvolumen einzelner Fächer: Psychologie 90 Std.; Pädagogik 110, davon 20 Std. Praktika; Fachdidaktik 250 Std., davon 130 Std. Praktika;
- Festlegungen der Prüfungen und Leistungsnachweise;
- Praxisbezogenheit der Lehre;
- notwendige Schulerfahrung der wissenschaftlichen Mitarbeiter;
- Koordinierung der Lehrerstudien mit dem Ziel der Qualitätssicherung

(vgl. K. ZIELINSKA, Übersicht 5).

Vorgesehen ist in der Zukunft auch die Schaffung einer Akademischen Akkreditierungskommission, die das Ausbildungsniveau der Einrichtungen überwachen und Bedingungen der Zusammensetzung eines notwendigen Lehrkörpers für einen bestimmten Studiengang festlegen sowie Prädikate für die Hochschulen an Hand ihrer Ausbildungsqualität verleihen soll (vgl. L. SALICINSKI).

**Übereinstimmend** wurde von den Teilnehmern festgestellt, daß in den bisherigen Veränderungen der Lehrerbildung die inhaltliche Öffnung der Lehre (z.B. Aufgreifen von inhaltlichen Positionen **unterschiedlicher** wissenschaftlicher Schulen, insbesondere im geisteswissenschaftlichen Bereich) sowie der Kampf um höhere Stundenanteile der einzelnen Ausbildungselemente im Vordergrund standen. Nunmehr kommt es entscheidend darauf an, auch die "Technologien" des Studiums zu verändern, um eine Qualitätssteigerung zu sichern. So werden an der Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen Kurse realisiert, die der Persönlichkeit der Studierenden zugewandt sind (Psychologie der Selbsterkenntnis und Selbstenwicklung), sowie Trainingskurse (Entwicklung der Aufmerksamkeit, kommunikative Eigenschaften) einbezogen (vgl. L. REGUSCH).

Die Ausbildung der herausgearbeiteten Kompetenzen erfordert nach Meinung der Teilnehmer eine **akademische Ausbildung**, die die **Einheit von Lernen, Erleben und Üben** erlaubt und insbesondere durch solche veränderte **Anforderungen** gekennzeichnet ist:

- **Einheit und innere Abstimmung** von fachwissenschaftlichen, pädagogischen, didaktisch-methodischen und praktischen Ausbildungselementen;
- **studenten- und praxisbezogenen Studienformen** (z. B. projektorientiertes Studium);
- **innere Struktur und Sequenz** der Lehrinhalte in den Ausbildungselementen;
- **Bestandteile forschenden Studierens.**

Eine besondere Bedeutung für eine Erhöhung der Qualität der Lehrerausbildung erhält offensichtlich, wie auch unterschiedlichste Aussagen der Teilnehmer betonen, die inhaltliche und methodische Abstimmung zwischen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Ausbildungsbestandteilen. Bereits in der Ausbildung ist das Zusammendenken unterschiedlicher Grundlagen und Komponenten pädagogischer Tätigkeit zu unterstützen, es darf nicht den Studierenden überlassen bleiben. Aus diesem Grund werden verschiedene Forderungen nach sehr enger Kooperation und Koordination erhoben: so nach enger Kooperation von Pädagogik und Psychologie (vgl. M. MOLNAR; W.A. BONDAR; A.A. GRIMOT; K. ZIELINSKA); so nach der Nutzung eines Hochschulbildungszentrums zur einheitlichen "Pädagogisierung" in einem pädagogischen Aufbaustudium (vgl. M. PIORUNEK).

#### **4. Zur inneren inhaltlichen Struktur und Sequenz der pädagogisch-psychologischen Ausbildung als wesentliche Anforderung der Weiterentwicklung der Lehrerbildung**

Dem Problem der **inneren Sequenz der Ausbildungselemente** wiesen die beteiligten Lehrerbildner als einer entscheidenden Bedingung für eine professionelle Ausbildung besondere Bedeutung zu. Dabei erhalten die Folgerichtigkeit und inhaltlichen Beziehungen zwischen den Themen und Inhalten eines Ausbildungsbereiches ebenso die Aufmerksamkeit wie inhaltliche Bezüge zwischen unterschiedlichen Bereichen (wie Pädagogik und Psychologie).

Bei der Abwägung unterschiedlicher Vorgehensweisen vertiefte sich die Meinung der Teilnehmer, daß es offensichtlich notwendig wird, zwischen **strenger Abfolge obligatorischer Inhalte**



und großer Wahlfreiheit mit möglicher Beliebigkeit der gewählten Inhalte einen vertretbaren Mittelweg zu finden.

Als ein Beispiel für innere Sequenz sollen die Überlegungen an der **Belorussischen Staatlichen Pädagogischen Universität Minsk für eine ganzheitliche Pädagogikausbildung** im System einer **dreistufigen pädagogischen Bildung** (vgl. Abschnitt 1) dienen:

#### **Erste Stufe:**

1. Semester: Einführung in die Pädagogik (Exkurs in das Entstehen, die Entwicklung und die aktuelle Situation der Pädagogik);
2. Semester: Grundlegende Aspekte der pädagogischen Tätigkeit (Betonung von drei Aspekten: Sprache des Pädagogen; Umgang mit den Schülern; pädagogische Führung der Tätigkeit der Schüler);
3. Semester: Grundlagen der Didaktik (geistige Entwicklung der Schüler; Logik und Mittel des Unterrichts; Vorbereitung auf lebenslanges Lernen und Selbstbildung);
4. Semester: Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung (Erziehung als ganzheitlicher Prozeß mit dem Kernstück der moralischen Erziehung);
5. Semester: Steuerung systemischer Bildung;
6. Semester: Geschichte pädagogischer Systeme (Kind in unterschiedlichen pädagogischen Systemen, "Volkspädagogik").

#### **Zweite Stufe:**

1. Semester: Theorie des Unterrichts und der Entwicklung (Theorien entwickelnden Unterrichts, Logik und Etappen des Unterrichtsprozesses, Problemunterricht, Vorbereitung der lebenslangen Selbstbildung);
2. Semester: Theorie der Erziehung und Selbsterziehung (insbesondere Erziehung der Bedürfnisse des Schüler nach Selbsterziehung);
- 3./4. Semester: Spezialkurse zur Auswahl; z.B. Pädagogische Ethik, Sozialpädagogik;

#### **Dritte Stufe:**

- 1./2. Semester: Wissenschaftliche Grundlagen des Prozesses der Herausbildung der Persönlichkeit; Methodik der wissenschaftlich-pädagogischen Forschung (vgl. W. A. BONDAR; A.A. GRIMOT', die in ihrem Beitrag auch auf die konkrete inhaltliche Ausgestaltung und auf wesentliche Inhalte der gestuften psychologischen Ausbildung eingehen).

In der **Ungarischen Rechtsordnung** sind folgende inhaltliche Bereiche für eine Ausbildung in Pädagogik und Psychologie gekennzeichnet:

- **theoretische Grundlagen der Pädagogik, Psychologie und ihrer Grenzwissenschaften:** Grundlagen der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie, Lehr- und Erziehungspsychologie, sozialpsychologische Fragen der Schule; historische, philosophische und theoretische Grundlagen der Bildung; Bildungssystem in Ungarn - Führung und Regelung; Führungs- und Organisationstheorien; pädagogische Bezüge der Informatik;
- **Theorie und Praxis der Vorbereitung auf die Erziehungsarbeit:** Kennenlernen der Schüler; ihre differenzierte Förderung; Arbeit des Klassenlehrers, Entwicklung des Schulprogramms; Mentalhygiene in der Schule; Probleme schwer erziehbarer und behinderter Kinder; Kinder- und Jugendschutz; Erziehung in der Tagesschule und Wohnheim; Talentförderung und Verhinderung von Zurückbleiben; Erwachsenenbildung; Medien- und Berufspädagogik;

- **Förderung der Fähigkeiten bei der Planung, Organisation, Führung und Bewertung des Lehr- und Lernprozesses:** Motivierung, Aktivierung, Differenzierung, Individualisierung, örtlicher Lehrplan und Lehrprogramme, Ausarbeitung und Anwendung von Lehrmitteln; Kontrolle, Bewertung, Klassifikation, Messung.

Abgerundet werden diese Inhalte der pädagogischen und psychologischen Ausbildung durch den schon im Abschnitt 2 dargestellten Bereich "Förderung der Persönlichkeit der Lehr- amtskandidaten".

## 5. Praktische Ausbildung als unabdingbarer Bestandteil der Lehrerbildung

In der Diskussion wurde deutlich, daß sich in allen Ländern im Rahmen der Veränderungen der Lehrerbildung in unterschiedlichem Maße eine "**Verwissenschaftlichung**" der Lehrerbildung vollzog, die aber auch zu einer Verstärkung von Fachegoismus, Überbetonung der Fachausbildung, der Einschränkung von Praxisbeziehungen, zu Beliebigkeit in der Wahl von Ausbildungselementen u.a. führte.

Alle Teilnehmer waren sich einig, daß eine **frühzeitige theoretisch angeleitete Analyse** der Schulpraxis mit dem Ziel, die Position des Lehrers einzunehmen sowie eine **Kontinuität in den Praxisbeziehungen** als studienleitende Elemente für eine professionelle Lehrerbildung **unabdingbar** sind. Dabei sollten auch außerschulische Praxisfelder (Sicht auf die veränderte Kindheit) einbezogen werden.

Aber die **realen Bedingungen** sind in den Ländern **sehr unterschiedlich**.

In **Polen** sind beispielsweise die praktischen Anteile der universitären Pädagogikausbildung stark reduziert, teilweise sogar abgeschafft (beispielsweise in Krakow).

Dagegen ist in **Belarus** im Rahmen der dreistufigen Ausbildung an der Staatlichen Pädagogischen Universität M. Tank in Minsk ein System kontinuierlicher **Praktika** vorgesehen:

### **Erste Stufe:**

1./2. Semester: Besuch von Schulen und Treffen mit Lehrern

3./4. Semester: inneruniversitäre Praxis in Modellierung von Formen außerunterrichtlicher erzieherischer Arbeit; 4-wöchiges Schulpraktikum (diagnostische Aufgaben, Organisation außerunterrichtlicher Arbeit);

6. Semester: 6-wöchiges Unterrichts- und Erziehungspraktikum in der Schule.

### **Zweite Stufe:**

1. und 2. Semester: individuelles Praktikum bei einem Lehrer oder Dozenten eines Technikums;

3. Semester: 4-wöchiges Praktikum in der Schule;

### **Dritte Stufe:**

1. Semester: Untersuchung schulischer Probleme: unterstützende Kooperation mit einem Lehrer;

2. Semester: experimentielle Arbeit in der Schule (vgl. W. A. BONDAR; A. A. GRIMOT').

In der Lehrerbildung in **Deutschland** sind zwischen den einzelnen Bundesländern sehr große Unterschiede auch in der Praxisausbildung zu verzeichnen. Einzelne Länder verweisen in ihrem Ausbildungsmodell auf die zweite Phase und haben die praktischen Anteile sehr stark eingeschränkt. Am Beispiel Brandenburgs und Berlins wurden unterschiedliche Modelle diskutiert. An der Universität Potsdam werden im Rahmen des **Potsdamer Modells** folgende Praktika durchgeführt:

1. Semester: Integriertes Eingangsemester Primarstufe für Lehrer für Primarstufe und Sekun-

darstufe I/ Primarstufe bzw. Einführungsveranstaltung in Schulpädagogik (Vorbereitung des Praktikums);

vorlesungsfreie Zeit: Hospitationspraktikum (3 Wochen);

2. bis 4. Semester: Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (3 Wochen bzw. semesterbegleitend);

Fachdidaktische Tagespraktika (SPÜ) - semesterbegleitend; Vorbereitungs- und Auswertungsveranstaltungen;

Vorlesungsfreie Zeit: Psychodiagnostisches Praktikum (1 Woche) auf der Grundlage einer einführenden Seminarreihe zur Diagnostik;

Vorlesungsfreie Zeit: Unterrichtspraktika im 1. und 2. Fach; je 4 Wochen oder zusammen 6 Wochen.

Die Diskussion betonte insbesondere die Notwendigkeit einer **aufgabenorientierten** Realisierung der Praktika, wobei zunehmend wissenschaftliche Forschungsmethoden eingesetzt werden können.

Es war eine übereinstimmende Position der Beteiligten, daß Professionalisierung der Lehrerbildung **frühzeitige Praktika der Lehrerstudenten in der Schule** verlangt, obwohl sie an sich bereits seit 12 bis 13 Jahren die Schule von innen sehr intensiv kennen. Lehrerbildung sollte aber für Lehrerstudenten Wege eröffnen, das Geschehen an der Schule und im Unterricht aus einer **neuen, anderen Sicht, der Sicht des Lehrers** zu erkennen und zu begreifen. Bildlich wird oft von einem "Übergang" auf die andere Seite der 'Barrikade' gesprochen, womit aber der notwendige pädagogische und menschliche Umdenkungsprozess zu einer neuen Subjektivität nur unvollständig widerspiegelt wird. Zugleich mußten aber verschiedene Teilnehmer, insbesondere aus **Polen und Rußland**, feststellen, daß insbesondere aus Zeitgründen die Praktika in der Schulpraxis eingeschränkt wurden.

Beispiele für frühzeitige Praktika sind das Integrierte Eingangssemester Primarstufe (IEP) bzw. das Hospitationspraktikum im Rahmen des Potsdamer Modells, aber auch das vierwöchige Orientierungspraktikum in der Berliner Lehrerbildung. Bei letzterem sollen die Studierenden unter Betreuung eines Lehrers unterschiedliche Seiten von Schule und damit unterschiedliche Facetten von Lehrertätigkeit kennenlernen: insbesondere Unterricht, Lehrer - Schüler- und Schüler-Schüler-Interaktion; die sozialpädagogische Dimension von Schule; Schule als "bürokratische Einrichtung"; pädagogische und administrative Leitung einer Schule; Kooperation mit den Eltern.

Der professionelle Praxisbezug und die Forschungsorientierung der Studien werden auch von den möglichen Inhalten der **Abschlußarbeiten** bestimmt.

Nach der Lehrerprüfungsordnung des Bundeslandes Brandenburg beispielsweise kann die wissenschaftliche Hausarbeit nur bei den Lehrämtern Primarstufe, Sekundarstufe I/ Primarstufe und Sekundarstufe I auch in Erziehungswissenschaft angefertigt werden, beim Lehramt Sek. II ist sie in der Regel im ersten Fach anzufertigen. Auch in anderen Bundesländern **Deutschlands** ist insbesondere für Gymnasiallehrer (z.B. Ausbildung von Studienräten) die Hausarbeit im Fach vorgeschrieben.

In den anderen betrachteten Ländern können alle Ausbildungsbereiche gewählt werden; in **Ungarn** verlangt die neue Ordnung sogar, daß bei allen Themen pädagogische Fragen einbezogen werden müssen. Um die Genehmigung von empirischen Untersuchungen an Schulen zu erleichtern, wird den Studierenden vorgeschlagen, sich eine Forschungsaufgabe zu wählen.

für die in der ausgewählten Schule Interesse besteht.

Auch in **Polen** sowie **Rußland** ist es möglich, pädagogische Themen aufzugreifen und dazu praktische empirische Untersuchungen in der Schule durchzuführen.

In Poznan ist es beispielsweise die Regel, daß an der Pädagogischen Fakultät die künftigen Lehrer für die Grundschule und den vorschulischen Bereich pädagogische Themen bearbeiten. Jedoch an den anderen Fakultäten werden die Magisterarbeiten mit fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Themen bearbeitet.

In **Belarus** sind die Magisterarbeiten ebenfalls mit praktisch-empirischen Untersuchungen in der Schule verbunden, zumal auch hierbei noch eine staatliche Regulierung der Aufnahme in die Magistratur erfolgt.

## **6. Internationale Kooperation - Mittel zur Qualifizierung der eigenen Arbeit**

Die internationale Zusammenarbeit vollzieht sich auf unterschiedlichen Ebenen, wobei die Bedingungen in den beteiligten Ländern noch Unterschiede aufweisen. So sind beispielsweise in **Deutschland** teilweise mehr Möglichkeiten des Austausches von Studierenden vorhanden als es Interessenten dafür gibt. In den anderen Ländern sind die Ressourcen weitaus eingeschränkter.

Studierende können Teilstudien bzw. Schulpraktika im Ausland realisieren, nehmen an Internationalen Sommerkursen teil und gewinnen auch durch den Austausch von Gastdozenten auf internationaler Ebene. Für Lehrkräfte sind es insbesondere Formen des Erfahrungsaustausches und der wechselseitigen Unterstützung bzw. der Realisierung von Studien im Rahmen von Qualifizierungs- und Gradierungsarbeiten.

Aus allen Ländern gibt es vielfältige Beispiele für bi- bzw. multilaterale Beziehungen, u.a. auch in von der EU gestützten Projekten, wobei viele der Ressourcen aus dem Tempusprogramm auch von den Lehrkräften genutzt wurden, um Erfahrungen anderer Länder aufzugreifen.

Insbesondere seitens der Teilnehmerin aus Budapest besteht der dringende Wunsch, auch die Kooperation zwischen den Universitäten Budapest und Potsdam zu institutionalisieren, wozu es gegenwärtig noch Hemmnisse in der eigenen Universität gibt.

Neben der Sicherung der Fortführung derartiger wissenschaftlicher internationaler Tagungen sollten auch verstärkt Überlegungen angestellt werden, wie ein Informationssystem aufgebaut werden kann, durch das ein intensiverer Austausch von Publikationen zwischen den Kooperationspartnern erfolgen kann. Zugleich wird angeregt, nach weiteren Möglichkeiten der unmittelbaren Kooperation zu suchen. So schlägt die Belorussische Staatliche Pädagogische Hochschule **Minsk** vor, verstärkt Studenten für ihr Praktikum an deutschsprachige Gymnasien zu schicken, Aspiranten auszutauschen.

Die Universität **Opole** ist daran interessiert, die konkrete Forschungsk Kooperation im Bereich der Pädagogik (beispielsweise in der Geschichte der Pädagogik) mit der Universität Potsdam wiederzubeleben.

Konkret soll von allen Beteiligten bis zum nächsten Termin der Antragstellung (1.10.1998) überlegt werden, in welchem Maße ab 1999/2000 Ressourcen des Sokratesprogramms genutzt werden sollen, in das von den Beteiligten Poznan, Opole, Zielona Gora (Polen), Budapest (Ungarn) einbezogen sind. Danach wären beispielsweise Studentenaustausch, Lehrkräfteaustausch, gemeinsame Curriculumentwicklung ebenso möglich wie "Intensivwochen" für unterschiedliche Einrichtungen (länger als eine Woche). Gerade der letzte Weg könnte eine Fortsetzung dieser produktiven Erfahrungsaustausche aus unterschiedlichen Ländern und

unterschiedlichen Hochschulen ermöglichen, gewissermaßen **eine multilaterale Synthese** der vielfältigen bilateralen Forschungskooperation in vielen Einzelfragen gewährleisten. Die beteiligten Wissenschaftler werden über Tagungen und Konferenzen ihrer Hochschulen im Bereich der Pädagogik und benachbarter Disziplinen informieren und auch so den Austausch anregen, wenn örtlich die entsprechenden finanziellen Bedingungen geschaffen werden können.

## 7. Bilanz der wissenschaftlichen Tagung - Ausblick auf geeignete Fortsetzungen

Eine bedeutsame Seite der internationalen Kooperation wird in der Verstärkung der **gegenseitigen Information** gesehen, wozu **multilaterale Tagungen** dieser Art eine große Bedeutung erhalten, weil sie über bilaterale Beziehungen hinaus, den wechselseitigen kollektiven Erfahrungsaustausch unterschiedlicher Partner unterstützen. Alle Teilnehmer hoben den hohen persönlichen Nutzen auch des diesjährigen Erfahrungsaustausches für ihre Tätigkeit hervor.

Alle Teilnehmer charakterisierten die Diskussion dieser Tagung als einen wichtigen persönlichen Lernprozeß, in dem viele konkrete Anregungen aufgenommen und das eigene Weiterdenken angeregt wurden. So stellten die Teilnehmer aus **Belorus** fest, daß sich ihnen durch diese Tagung insbesondere der pädagogische Reichtum ihres unmittelbaren Nachbarn **Polen** (wieder) erschlossen hat.

Dazu trug sicher auch die realisierte **Tagungsdramaturgie** bei. Es war von vornherein nicht vorgesehen, Referat nach Referat abzuarbeiten und kaum Zeit für eine kleine Anfrage zu lassen. Stattdessen haben wir die Teilnehmer aufgefordert, uns ein Arbeitspapier einzureichen, in dem konkrete Fragen (vgl. Vorbemerkungen der Herausgeber), wie sie auch aus der Gliederung dieses Beitrags sichtbar werden, beantwortet werden sollten. Das ist sicher unterschiedlich gut gelungen, wie die vorliegenden Beiträge zeigen. Neben dem allgemeinen Abarbeiten aller Fragen werden Einzelfragen im Sinne eines Vortrags bearbeitet. Daraus müssen Organisatoren und Teilnehmer weiter lernen.

In einer ersten Analyse der eingereichten Beiträge haben wir festgestellt, daß die **aktuelle Situation der Lehrerbildung** in der schriftlichen Darstellung zu kurz kam. Dieses Thema wurde deshalb der Diskussion der übrigen Fragen vorangestellt.

Die eingereichten Beiträge wurden allen Teilnehmern und bei Beiträgen in russischer Sprache mit deutscher Arbeitsübersetzung zur Verfügung gestellt.

Nach dem Katalog vorgegebener Problemkreise, der sich in der Gliederung des Resümees niederschlägt, wurden die einzelnen Fragen zur **Diskussion** gestellt. Die Seminargestaltung erfolgte nun so, daß alle Teilnehmer die Möglichkeit, aber auch die Aufforderung erhielten, sich zur Sicht auf ein Einzelproblem in ihrem Lande bzw. ihrer Institution zu äußern.

Alle Teilnehmer brachten sich so in die lebhafteste Diskussion der einzelnen Fragen ein und versuchten dabei auch in unterschiedlicher Weise, ihre schriftlichen Beiträge in Erinnerung zu bringen. Als nützlich erwies sich, wenn einzelne Teilnehmer zur Visualisierung ihrer jeweiligen Darstellungen Folien für Overheadprojektor bzw. Poster (zum Beispiel K. ZIELINSKA) nutzten. Auf solche Elemente soll in der Vorbereitung der nächsten Tagungen noch größerer Wert gelegt werden, um von reinen Redekonzepten zu ausgewählten Einzelfragen wegzukommen. Dienlicher für eine lebhafteste Diskussion sind stattdessen Thesenpapiere, die konkrete Angaben (Zahlen, Fakten...) zu den einzelnen Fragen enthalten und Meinungsäußerungen der anderen herausfordern. Diese grundsätzliche Strategie der Planung einer multilateralen Tagung hat sich auch dieses Jahr bestätigt und sollte **unbedingt fortgesetzt** werden. Diese Position wurde in der Diskussion, aber auch in vielen Einzelgesprächen bestätigt.

Die Bedingungen dieser Tagung ermöglichten, nach der Meinung **aller** Teilnehmer, ein produktives Klima zwischen allen Teilnehmern, wobei die Sprachbarrieren durch Engagement aller weitgehend überbrückt wurden, wenn auch an manchen Stellen der Wunsch geäußert wurde: "Ach, könnten wir doch **perfekt eine gemeinsame Sprache sprechen**." Dabei bildeten Seminararbeit der Tagung und Umfeld (auch das abendliche Gespräch am Kaminfeuer) eine Einheit, wie auch ein treffendes Wort von K.-D. MENDE ausdrückt: "In den Pausen entstehen die interessantesten Gespräche". Aber auch die nächste Tagung sollte sicher nicht nur "produktive Pausen" haben.

Als **inhaltliche Felder der weiteren kommunikativen Bearbeitung** wurde ebenfalls - auch das ein Ausdruck des großen schöpferischen Potentials der vereinigten Lehrerbilderrunde - eine reiche Auswahl erarbeitet und teilweise widersprüchlich diskutiert. Sie würden aber sicher alle verdienen, in internationaler Kooperation bearbeitet zu werden:

- Alternativschulen, Reformschulen - ihre Rolle im Bildungssystem;
- Kriterien und Methoden der Bewertung der Qualität systematischer Lehrerbildung unter den Bedingungen des Transformationsprozesses;
- Zwischenbilanz einer Reform des Bildungswesen in den "postkommunistischen" Ländern;
- Innere Schulreform - neue Anforderungen an den Lehrer und Analyse, wie er ihnen gerecht werden kann;
- Demokratisierung der Gesellschaft - Probleme der Erziehung, neue Technologien der Erziehung;
- Verhältnis von Elternhaus und Schule im Prozeß der Erziehung;
- Schöpferische Forschung in der Lehrerbildung;
- Entwicklung von Curricula für die Schulpädagogik;
- Neue Mittel in der Lehrerbildung; Technologien der Studiengestaltung;
- Fallstudien einer veränderten Schule

Ausgehend von diesen Ideen fand sich in der Diskussion eine Mehrheit, im Herbst 1998 **folgendes Projekt** anzugehen:

**Gegenstand der Diskussion** sollte der **reale Veränderungsprozeß** im Rahmen der inneren Schulreform in **einzelnen Schulen** sein, wozu auch für Lehrerbildner typische Formen der Vorbereitung genutzt werden könnten. Ausgangspunkt der Diskussion sollten Analysen wissenschaftlicher Untersuchungen bzw. Ergebnisse eigener Analysen zu **folgender Thematik** sein: **Innere Schulreform - Qualität einer veränderten Schule - Konsequenzen für die Lehrerbildung: Welche Qualität zeichnet den Unterricht, die Leitung der Schule, die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und Eltern u.a. aus? Wie kommen die Lehrer und Schüler mit entsprechenden neuen Anforderungen zurecht? Welche Perspektiven weiterer Schulentwicklung sehen Sie?**

Erwartet werden von den Teilnehmern einerseits **Thesenpapiere** zu im Lande vorliegenden Analysen zu den genannten Fragestellungen und für die konkrete Diskussion **Portraits einzelner Schulen**, wobei unterschiedliche Visualisierungen wünschenswert wären.

Die Teilnehmer haben rechtzeitig orientierende Fragestellung erhalten, und wir sehen mit hoher Erwartung einer inhaltsreichen Diskussion auf der nächsten Tagung entgegen.

## **Zum Problem der pädagogischen Ausbildung von Lehrern in der Republik Belarus - Konzeptionen und Realität**

### **1. Thesen zur aktuellen Situation in der Lehrerbildung in Belarus**

#### **01. Neue Anforderungen an die Lehrer aufgrund der Veränderungen in der Schule und veränderter Lehrpläne**

Die Reform hängt in entscheidendem Maße **nicht** von Verordnungen und Verfügungen ab, sondern in erster Linie vom Lehrer. Der Lehrer, der die Reform, ihre Ziele und Ideale versteht und annimmt, stellt sich klar seine Rolle im Umbau der Schule vor, den Zusammenhang seiner Funktionen mit den lebenswichtigen, sozialen Funktionen der Gesellschaft.

Der herausragende französische Soziologe Emil Durkheim bestätigte in seinem Buch "Soziologie der Bildung": "Der Körper des Lehrers ohne pädagogische Zuversicht (Glauben) - das ist ein Leib ohne Seele." Das bestimmt, daß die Reformen nur eine Lehrerschaft realisieren kann, die die Ziele der Umgestaltung versteht und annimmt. (I. EMILE DURKHEIM: Education et Sociologie.)

Aus den neuen Lehrplänen ergeben sich folgende veränderte Anforderungen:

- In-Übereinstimmung bringen von didaktischen Möglichkeiten mit den Zielen und Aufgaben des Unterrichts;
- Entwicklung von beruflichen Erfahrungen des Lehrers durch Teilnahme am Unterricht nach neuen Plänen;
- professionell-persönlicher Charakter des Übergangs des Lehrers zur Aneignung neuer Methoden (Art und Weise) der Unterrichtsarbeit:
  - 1) Aneignung des Neuen im Gang der Arbeit
  - 2) Aneignung von Neuerungen in modellierender Praxis. Vor dem Lehrer stehen Schwierigkeiten beruflich-persönlichen Charakters verbunden mit stereotypen persönlichen Einstellungen, gewohnten Schablonen autoritärer Ordnung.

#### **02. Notwendige Kompetenzen des Lehrers auf pädagogisch-psychologischem Gebiet, auf didaktisch-methodischem Gebiet und soziale Kompetenzen**

Die Kompetenzen des Lehrers sind in vielem verbunden mit Standards der Bildung, die das offiziell anerkannte Minimum der Bildungsprogramme einschließen. Sie **geben ihm** die Möglichkeit, sich an die sozial-ökonomischen Bedingungen der Arbeit anzupassen. Die quantitative Charakteristik der Standards findet ihren Ausdruck in Lehrplänen, die qualitative in Programmen.

Der Bildungsstandard höherer pädagogischer Bildungseinrichtungen der Republik Belarus schließt eine allgemeine Charakteristik des Berufs, Forderungen an das Niveau der Ausbildung, an das Bildungsminimum des Inhalts der professionellen Bildungsprogramme nach Fachrichtung sowie normative Prozeduren der Attestierung ein.

Der **Bakkalaureus der Bildung** (4 Jahre Unterricht in der Hochschule) erhält fachliche Kompetenzen in den Richtungen: 01: Naturwissenschaften; 02: humanistische Kenntnisse; 03: sozial-ökonomische Kenntnisse; 04: professionelle Bildung; 05: Pädagogik; 06: Kunst.

Die Ausbildung des Bakkalaureus in der Universität ist gegründet auf dem Modulprinzip der Strukturierung des pädagogischen Inhalts: allgemeinkulturelles, allgemeinbildendes Modul;

psychologisch-pädagogisches Modul und fachliches, spezielles Modul.

Ziel des **allgemeinkulturellen Moduls** ist die Formierung des nationalen Selbstbewußtseins der Lehrer als Staatsbürger; Hilfeleistung für seine Selbstbildung; Einbeziehung progressiver Elemente nationaler Kultur; Bewußtwerden der Prozesse der Errichtung eines souveränen Staates; der nationalen Erneuerung der Bildung.

Das **psychologisch-pädagogische Modul** beabsichtigt: Beherrschung grundlegender Formen, Methoden und Mittel der Selbstäußerung; Reflexion persönlicher pädagogischer Erfahrungen in der Alltagstätigkeit; Erkennen der objektiven Gesetzmäßigkeiten der Prozesse der Erziehung und Bildung; Aneignung von Methoden der wissenschaftlich-pädagogischen Forschung.

Das **Fach-** (Spezial-) **Modul** beabsichtigt die Aneignung grundlegender Inhalte des zu unterrichtenden Faches, des professionellen Wissensgebietes und der Disziplinen auf hohem aktuellem Niveau.

### **03. Wege der Ausbildung, um ein ausgewogenes Verhältnis von fachlichen, pädagogischen und didaktisch-methodischen und sozialen Kompetenzen zu sichern**

Die Ausbildung des Lehrers für die **Grundschule** und die vorschulischen **Erziehungseinrichtungen** erfolgt in Belarus - außer in Hochschulen - in speziellen mittleren Lehranstalten: Pädagogische Kollegs und Pädagogische Fachschulen (auf der Basis der 9. Klasse oder der allgemeinen mittleren Bildung). Nach ihrer Beendigung erhält der Spezialist ein Diplom über eine mittlere spezielle Bildung mit der Verleihung der Qualifikation des Lehrers oder Erziehers. Eine solche Ausbildung erfolgt in 19 Pädagogischen Kollegs oder Fachschulen auf der Grundlage der Basis- und mittleren allgemeinen Bildung.

Auf der **zweiten Stufe** wird der Pädagoge für die Berufsrichtung **Lehrer der mittleren allgemeinbildenden Schule** vorbereitet. In der pädagogischen Vorbereitung auf diesem Niveau entfällt jeweils die gleiche Anzahl von Stunden auf das Studium grundlegender und angewandter Disziplinen. Entsprechend den Resultaten der Attestierung wird der Grad des **Bakkalaureus** oder die Bezeichnung **Lehrer für mittlere allgemeinbildende Schulen** zuerkannt.

Auf der **dritten Stufe** werden **Lehrer der Gymnasien, Lyzeen, Kollegs, Hochschulen und mittleren speziellen Lehranstalten, Forscher und Magister** vorbereitet. Das Verhältnis zwischen grundlegenden und angewandten Fächern liegt bei drei zu eins. Entsprechend den Resultaten der Attestierung oder der Verteidigung von Dissertationen wird der Grad des **Magisters** zuerkannt.

Das vielstufige System der Ausbildung von pädagogischem Personal gewährleistet eine differenzierte höhere Bildung, begünstigt die Äquivalenz von Diplomen und einen schnelleren Zugang unserer Lehrer zum Weltkulturräuma.

### **04. Beziehungen zur Schul- bzw. Erziehungspraxis, um Kompetenzentwicklung der Lehrerstudennten optimal zu fördern?**

Wesentliche Komponente der universitären pädagogischen Ausbildung ist die Praxis. Sie beginnt im zweiten Studienjahr, ist kontinuierlich, trägt komplexen und interdisziplinären Charakter. Ziel der Praktika: Studium der Persönlichkeit des Schülers unter vielen Aspekten, der Gruppen und Klassenkollektive; Beherrschung von Methoden der Erziehung der Schüler. Überprüfung der professionellen Bereitschaft für die gegenwärtige pädagogische Tätigkeit.

## **2. Wesen und Ziele der pädagogischen Bildung**

Das Problem der Ausbildung von Lehrern ist ein weltweites Problem. Sie soll die sich heraus-



bildenden Widersprüche zwischen den Errungenschaften der industriellen Informationsgesellschaft und den Ländern, die sich in der Übergangsperiode zur Marktwirtschaft befinden, und dem Zurückbleiben, den Besonderheiten des Denkens der heranwachsenden Generation in unseren Ländern lösen. Insbesondere die Schule ist aufgerufen, in kurzer historischer Frist, möglichst der Zeit einer Generation, ein prinzipiell anderes Niveau von Kenntnissen in der egalitären Schule zu gewährleisten, diese Kenntnisse Normen zu unterwerfen, gefordert von einem Verhalten mit den Zielen der Bewahrung des ökologischen Gleichgewichts auf dem Planeten, der Bewahrung des Lebens auf der Erde.

Die Philosophie der pädagogischen Bildung benennt als Ziele der Bildung die Professionalisierung und Ausbildung pädagogisch-tätiger Kompetenz des Lehrers zur Erfüllung der vor ihm stehenden Aufgaben des differenzierten humanen und effektiven Unterrichts und der Erziehung.

Einen solchen Lehrer **charakterisieren**:

- hohe Professionalität, schöpferischer Stil pädagogischer Tätigkeit, Bedürfnis nach beständiger Selbstvervollkommnung seiner pädagogischen Meisterschaft;
- hohe nationale und geistige Kultur;
- hohe allgemeine Kultur und Belesenheit, die sich auf die Aneignung der Werte der nationalen und Weltkultur stützt;
- Liebe zu Kindern, Verständnis ihrer individuellen Besonderheiten; Bedürfnis und Bereitschaft, mit ihnen, mit Jugendorganisationen, Jugendgruppen und -vereinigungen "umzugehen";
- Vorhandensein moralisch-ethischer Ideale als Kriterien der Bewertung der Umwelt und des Selbst in ihr, in der Einheit mit der natürlichen Umwelt und den Anforderungen der Selbstvervollkommnung.

Der Lehrer, der sich den Forderungen des aktuellen Systems des Denkens stellt, das ist ein Träger der Ethnologie seiner Nation, der Menschheit; das ist ein Aufklärer, ein Schöpfer der wachsenden Persönlichkeit.

**Besondere Charakteristika des Denkens** des heutigen Lehrers sind seine Fähigkeit zur Voraussicht, die Entwicklung reflexiver Fähigkeiten, eine schöpferische Wirksamkeit des Geistes, die es erlaubt, in der umgebenden Wirklichkeit pädagogische Erscheinungen auszu-sondern. Tendenzen ihrer Entwicklung zu sehen, ihren Ausgang zu prognostizieren, Maß und Charakter ihrer Teilnahme zu bestimmen.

Bedeutsamste **Werteinstellungen** des Lehrers sollen sein:

- (1) Überzeugung, daß die pädagogische Tätigkeit eine Sphäre der Selbstäußerung, der Anwendung seiner Kräfte und Fähigkeiten ist;
- (2) Erleben von Befriedigung aus ständigem Umgang mit Kindern;
- (3) Anerkennung des zu Erziehenden als höchsten Wert, in dessen Sinn sich professionelles Wissen entwickelt und der Charakter des Lehrers ausgebildet wird.

Die **Philosophie des Lehrers** enthält:

- Bewußtsein seiner professionellen Verantwortlichkeit für die Entwicklung der Persönlichkeit in den Bedingungen der demokratischen Gesellschaft;
- Psychologisch-pädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten, verbunden mit dem Studium, der Stimulierung und Korrektur der Entwicklung der Mechanismen der Selbstregulierung, Selbsterziehung, Selbstvervollkommnung.

Die Realisierung der Ziele der pädagogischen Bildung stützt sich auf folgende **Prinzipien**:

- organische Wechselbeziehung von allgemeinwissenschaftlicher, psychologisch-pädagogischer und spezieller schulpraktischer Ausbildung künftiger Lehrer;
- Grundlegung psychologisch-pädagogischer Bildung und ihre praktische Gerichtetheit;

- lebenslange pädagogische Bildung durch Kontinuität zwischen vorakademischer, akademischer und postgradualer Ausbildung;
- Abhängigkeit des Prozesses der Bildung von der Struktur seiner Inhalte, von der Struktur des Unterrichtsprozesses und von den Möglichkeiten der Lernenden; der Effektivität des Unterrichts; von Formen und Methoden der Tätigkeit der Pädagogen und künftiger Lehrer;
- Demokratisierung und Humanisierung der pädagogischen Bildung, der gesamten Lebenstätigkeit unterrichtlicher Einrichtungen pädagogischen Profils;
- zukunftsorientierte pädagogisch-psychologische Ausbildung der Pädagogen in Sicht auf die Entwicklung der allgemeinbildenden Mittel- und Spezialschulen;
- Bedingtheit des Prozesses der Bildung und Erziehung künftiger Lehrer durch die Bedürfnisse der Marktgesellschaft;
- Einheit der Bildung, Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit des künftigen Lehrers.

### 3. Zustand der Ausbildung pädagogischen Personals in der Republik Belarus

Viele Mängel in der Arbeit der allgemeinbildenden mittleren Unterrichtsinstitutionen haben ihre Ursache beim Lehrer. In der Republik Belarus bilden 11 von 39 staatlichen Hochschulen pädagogisches Personal aus, unter ihnen eine Pädagogische Universität und 2 Staatliche Pädagogische Institute. Jedoch, der große Teil der Absolventen der Universitäten, pädagogischer Institute, pädagogischer Schulen und Technika, höherer pädagogischer Kollegs verfügen nicht über ausreichende Professionalität und psychologisch-pädagogische Kultur. Nicht immer entspricht der Umfang der Fachkenntnisse den Anforderungen der Methodik und den schulisch-praktischen Komponenten ihrer Unterrichtung. Charakteristika der Unterrichtspraxis unter neuen Bedingungen und das Niveau der Vorbereitung des Lehrers werden selbst in pädagogischen Lehreinrichtungen nicht berücksichtigt.

Die Umgestaltung der Bildung fordert eine radikale Erneuerung der Ausbildung des pädagogischen Personals, die Schaffung eines qualitativ anderen Systems pädagogischer Bildung unter den Bedingungen demokratischer, autonomer und humanistischer Schulen. Diese nicht leichte Aufgabe kann die Ausarbeitung einer regionalen Konzeption lebenslanger pädagogischer Bildung auf der Grundlage der Analyse der Situation der Ausbildung der Lehrer bei Ausnutzung internationaler Erfahrungen, speziell des Kasseler und Potsdamer Modells der Lehrerbildung lösen.

Eine solche Konzeption lebenslanger pädagogischer Bildung könnte, nach unserer Meinung, in ihrer idealen Variante **drei Etappen** einschließen: vorberufliche Ausbildung, berufliche Ausbildung und Erhöhung der pädagogischen Meisterschaft.

**Vorberufliche pädagogische Bildung** kann vorschulische Einrichtungen, die Schule, pädagogisch-technische Schulen und neue Typen mittlerer allgemeinbildender Unterrichtseinrichtungen einschließen. Ihre Aufgaben sind Frühdiagnostik der Kinder, die mit Neigungen zur pädagogischen Tätigkeit ausgerüstet sind. Durchführung berufsorientierender Arbeit unter Berücksichtigung des Alters und des jeweiligen Types der unterrichtlich-erzieherischen Einrichtung.

**Professionelle pädagogische Bildung** schließt die pädagogische Schule, das pädagogische Kolleg, das Pädagogische Institut, die Universität ein und hat die Aufgabe, die berufliche pädagogische Ausbildung - dem Niveau der Übergangsetappe zum Markt entsprechend - durchzuführen. Die Forschung zu Fragen der Ausbildung pädagogischen Personals führen die

Hochschulen, das Nationale Institut für Bildung der Republik Belarus, Institute für Weiterbildung der Lehrer, unterschiedliche Zentren und einzelne Fakultäten der Hochschulen des Landes durch.

Bedeutende Aufmerksamkeit wird in den letzten Jahren in Belarus der **Weiterbildung** des Personals in der Bildung gewidmet. Dozenten und Lehrer aller Typen von Lehrinrichtungen vorschulischer, außerschulischer und allgemeiner mittlerer Bildung durchlaufen regulären Unterricht im Minsker Städtischen und 6 regionalen Instituten der Weiterbildung. Führende Lehrinrichtung eines solchen Profils ist in Belarus das Republik-Institut für Weiter- und Umbildung von leitenden Mitarbeitern und Spezialisten der Bildung. In ihm arbeiten fünf Fakultäten: Weiter- und Umbildung für

- leitende Mitarbeiter und Spezialisten höherer Schulen;
- leitende Mitarbeiter und Spezialisten allgemeiner Mittelschulen;
- leitende Mitarbeiter und Spezialisten vorschulischer Kindereinrichtungen;
- leitende Mitarbeiter und Spezialisten außerschulischer Einrichtungen der Bildung und Erziehung sowie
- Sonderpädagogen spezieller Schulen.

Neue Spezialrichtungen werden eingeführt, bei denen eine Weiterbildung bzw. Umqualifizierung verwirklicht wird: so Sozialpsychologie und Sozialpädagogik.

Außer dem Basiskurs, realisiert einmal in fünf Jahren, werden kurzfristige zweckbestimmte, thematische Kurse und Seminare durchgeführt.

Die Umqualifizierung von Pädagogen mittlerer spezieller Lehrinrichtungen und der pädagogisch-technischen Schulen wird im Republik-Institut für professionelle Bildung realisiert.

Die Weiterbildung von Pädagogen des geisteswissenschaftlichen Profils allgemein-mittlerer und allgemein-spezialer und höherer Schulen führt das Nationale Institut für Geisteswissenschaften durch. Außer den Instituten für Weiterbildung im System des Bildungsministeriums widmen sich in der Republik vier Fakultäten der Erhöhung der Qualifizierung von Lehrern allgemeiner-wissenschaftlicher, spezieller Disziplinen und Fremdsprachen. Jährlich erhöhen etwa 20% aller Dozenten höherer Schulen ihre Qualifizierung, wobei entsprechende Bedingungen auch für die Weiterbildung der Dozenten mittlerer Spezial- und spezieller beruflich-technischer Schulen geschaffen werden.

Allerdings trägt die Forschung zu Problemen der pädagogischen Bildung lokalen und nicht immer systemischen Charakter. Es fehlen Experimente größeren Ausmaßes zur Ausarbeitung verschiedener Modelle der Lehrerbildung.

Es ist ein neues sozial-pädagogisches Projekt der Ausbildung des professionellen Lehrers zu schaffen, das Probleme der jetzigen und künftigen Bildungsreform mit der Transformation der Gesellschaft im ganzen berücksichtigen würde. Das Leben selbst stellt den Lehrern und der Schule qualitativ neue Aufgaben der Erziehung der Persönlichkeit, des Bürgers eines freien souveränen Rechtsstaates, der Bildung des Subjekts der Marktbeziehungen.

#### **4. Projektierung pädagogischer Bildung**

Systembildende **Grundlagen** der Perspektivplanung pädagogischer Bildung können sein: **Struktur der Berufskunde, der Theorie professioneller Tätigkeit**, die folgenden Aspekte einschließend: Klassifikation pädagogischer Berufe; Professiographie; Psychotechnik; Berufsorientierung; berufliche Auslese in pädagogischen Lehrinrichtungen; professioneller Unterricht und Erziehung; berufliche Auslese auf dem Arbeitsplatz; berufliche Adaption; Erhöhung der

Qualifizierung; Umqualifizierung auf andere Spezialrichtungen und Erweiterung des professionellen Profils.

In Verbindung mit der Schaffung neuer Typen von Lehrinrichtungen, dem Auftreten neuer nichttraditioneller pädagogischer Berufe (Sozialpädagoge, Psychologe, pädagogischer Manager u.a.), mit der Änderung der Zugänge zu qualifizierter Differenzierung der Pädagogen und der Erweiterung der Sphäre pädagogischer Tätigkeit stehen aktuelle Probleme wissenschaftlicher Klassifikation pädagogischer Spezialrichtungen, der Ausarbeitung der Standards für jede Spezialrichtung und jedes Niveau der Qualifizierung.

Mit dem Übergang zur Marktwirtschaft und mit der Schaffung alternativer Formen des Unterrichts (in der Republik gibt es gegenwärtig 20 nichtstaatliche Hochschulen) wird eine Forschung von Problemen der Bereitschaft der Pädagogen zur pädagogischen Arbeit in den Bedingungen der Konkurrenz bei Auslese auf dem Arbeitsplatz und Umqualifizierung notwendig.

Wichtige Aufgabe ist, nach unserer Meinung, die Schaffung einer Bank fortgeschrittener Ideen und Erfahrungen pädagogischer Bildung in unseren Ländern.

Unbedingt werden der Erhöhung des wissenschaftlich-theoretischen Niveaus eine Öffnung der Magistratur, die Schaffung neuer spezieller Räte zur Verteidigung von Habilitationen (Doktor-dissertation), seit 1995 auch im Nationalen Institut der Bildung der Republik Belarus, dienen.

## **5. Prioritäten und Schlußfolgerungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Bildung in Belarus**

*Der Autor bezieht sich an dieser Stelle auf Erfahrungen aus Frankfurt/ M., Kassel, Würzburg, Jena und Potsdam.*

... Das Studium unterschiedlicher Formen der Organisation pädagogischer Bildung in Deutschland macht es möglich, folgende Empfehlungen für die belorussischen Lehrinrichtungen zur Lehrerbildung zu formulieren:

1. Erreichen des höchsten Niveaus der Reflexion professionell orientierten Unterrichts und Umqualifizierung der Lehrer. In dem Maße, wie das Funktionieren der heutigen Schule ohne Lehrer unmöglich ist, in dem Maße ist auch eine Reform der pädagogischen Bildung ohne Einbeziehung einer lebenslangen vervollkommnenden psychologisch-pädagogischen Ausbildung des Lehrers undenkbar.

Durch die Existenz eines einheitlich koordinierenden Organs im Rahmen des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Republik Belarus wird eine Erhöhung der Selbständigkeit pädagogischer Hochschulen, insbesondere der Universitäten, in der Bestimmung der didaktischen Ausfüllung der Lehrprogramme, der Stundentafel, der Verteilung der künftigen Lehrer usw. keineswegs negiert, sondern gefördert.

2. Erreichen einer engen Wechselbeziehung zwischen psychologisch-pädagogischer Ausbildung des Lehrers mit den Komponenten wissenschaftlich-erzieherischer Grundlagen.

3. Mit den Zielen der Verstärkung der praktischen Gerichtheit in der Ausbildung des künftigen Lehrers und der Tendenzen weiterer Differenzierung der schulischen Bildung in Belarus wäre es nützlich, die Ausbildung der Lehrer für Gymnasien, Kollegs und Lyzeen in einem Referendariat zu nutzen.

4. Für die Entwicklung der praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der künftigen Lehrer ist die Verteilung des praktischen Unterrichts in der Hochschule, ohne vom System der kontinuierlichen Praxis abzuweichen, auf drei zeitliche Abschnitte zu konzentrieren: 1. bis 3.; 4. bis 6. und 7. bis 10. Semester.

Im **ersten** Abschnitt geht es in acht Wochen um das Bekanntmachen mit außerschulischen und

allgemeinschulischen Sphären der Tätigkeit in der Basisschule. Im Gang des zweiten Abschnitts sollen sich die künftigen Lehrer in 12 Wochen mit der Organisation des Unterrichts- und Erziehungsprozesses, insbesondere in den zwei gewählten Fächern, beschäftigen.

Im dritten Abschnitt wird ein sechsmonatiges pädagogisches Praktikum in der Schule realisiert, bei dem die Praktikanten nicht weniger als 8 Stunden erteilen. Aufmerksamkeit verdient die Zusammenarbeit des Studenten/ Praktikanten mit den Kontaktlehrern, die in der BRD erfahrene Lehrer aller Schulformen sind, die teilweise einen Teil der Arbeitszeit in der Hochschule ableisten und bereit sind, gemeinsam mit den Hochschullehrenden die Studenten an die Praxis heranzuführen.

5. Unter Berücksichtigung der in Belarus eingeführten dreistufigen höheren Bildung (mit Erwerb des Abschlusses des Bakkalaureus, Magisters, Doktors der Wissenschaften) werden Inhalt und Organisation pädagogischer Bildung geändert. Das erfordert:

- Erhöhung des professionellen und intellektuellen Niveaus des Lehrers;
- Orientierung des Pädagogen auf die kontinuierliche Erhöhung der funktionellen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten unter Berücksichtigung der weiteren Entwicklung der neuesten Informationstechnologien, von Know-how und Computerisierung;
- Vervollkommnung des Lehrers als Erzieher, fähig, aktiv am Prozeß der Sozialisation der Jugend unter marktwirtschaftlichen Bedingungen teilzunehmen;
- Ausbildung des Pädagogen, entsprechend den Forderungen und Standards europäischer Bildung mit Berücksichtigung gegenseitiger Äquivalenz der Diplome des Ostens und Westens.

6. Besondere Aufmerksamkeit verdient die Erhöhung der Qualität der psychologisch-pädagogischen Ausbildung der künftigen Lehrer, insbesondere in bezug auf die Erhöhung der Qualität der Bildung und den Zeitumfang für das Studium der Fächer des gegebenen Zyklus.

7. Unter den Bedingungen der Veränderungen der Ziele und der Aufgaben sowie der Ausweitung der Sphären der Tätigkeit des Lehrers wächst die Notwendigkeit der Professionalisierung pädagogischer Bildung. Notwendig ist ein Lehrer, der unter den Bedingungen der Instabilität in der Gesellschaft die entstehenden Widersprüche lösen kann, der selbständig und überzeugt, wissenschaftlich und rationell in Auseinandersetzung mit der sich verkomplizierenden neuen Wirklichkeit wirken kann.

Ohne die Erfahrungen der pädagogischen Bildung in Deutschland zu kopieren, haben wir einige Probleme abgeleitet, die eine **dringende Lösung in den Hochschulen in Belarus** erfordern:

- Erhöhung des materiellen Status der Lehrer der Schulen, des Professoren- und Mitarbeiterbestands der Hochschulen;
- genaue Fixierung der Belastung des Lehrers und Dozenten;
- Freiheit der Studenten zur Wahl der Disziplinen der Spezialisierung, des wissenschaftlichen Leiters und der Themen wissenschaftlicher Arbeit;
- Eingrenzung der Menge obligatorischer Beschäftigungen;
- Eingrenzung der Zahl der Examen zugunsten anderer Leistungsbelege;
- Verzicht auf jene Vorlesungen, für die es Lehrbücher gibt.

Auf diese Weise zeigt die vergleichende Analyse der Organisation und des Inhalts der pädagogischen Bildung in unseren beiden Ländern, daß die Bildungsreformen eine grundlegende Überarbeitung der pädagogischen Bildung erfordern. Selbst die Praxis der Reform der Lehrerbildung erfordert eine Auswahl alternativer Konzeptionen, didaktischer Programme und Studentafeln unter Berücksichtigung der gesammelten internationalen und eigenen Erfahrungen.

## Tendenzen der Entwicklung pädagogischer Bildung in der Republik Belarus

Durch die gesellschaftlichen Transformationen in der Republik Belarus entstanden neue Anforderungen an die Ausbildung von Spezialisten im Bereich der Bildung. Sie soll ein hohes Niveau ihrer Kompetenz und Mobilität sowie günstige Bedingungen für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit gewährleisten.

### 1. Forderungen an Struktur und Inhalte lebenslanger pädagogischer Bildung für Spezialisten im Bereich der Bildung

Die **Kompetenz des Spezialisten** (insbesondere im Bereich der Bildung) gewinnt immer größere Bedeutung in Verbindung mit der Komplizierung und Erweiterung der sozialen Erfahrungen, der Entstehung immer neuer und völlig unterschiedlicher Formen des Gewinnens und Verarbeitens von Informationen, mit immer wachsendem Niveau solcher Ansprüche, die dem Spezialisten Gesellschaft und Schüler stellen.

Die stetige Erweiterung der Sphäre bildender Dienstleistungen, der immer beschleunigtere Prozeß der moralischen Veralterung aller Komponenten sozialer Erfahrungen erfordern von dem gegenwärtigen Spezialisten auf dem Gebiet der Bildung **hohe Mobilität, subjektive Bereitschaft zu lebenslanger Selbstbildung und zum Erwerb neuer Spezialisierungen**

Außerst wesentliche Änderungen der sozialen Orientierungen der modernen Gesellschaft, immer größere Beachtung der Persönlichkeit jedes Menschen als grundlegendem sozialen Wert setzen einen solchen Aufbau der Qualifikation im Gebiet der Bildung voraus, bei dem ein individueller Gang des Durchlaufens aller Etappen der lebenslangen pädagogischen Bildung jedes Spezialisten auf dem gegebenen Gebiet gewährleistet wird.

Mit anderen Worten: man kann feststellen, daß an den heutigen Spezialisten auf dem Gebiet der Bildung prinzipiell **neue Forderungen** zu stellen sind, für deren Realisierung jene qualitativen Änderungen der Struktur, des Inhalts und der Organisationsformen des gesamten Systems der lebenslangen pädagogischen Bildung unabdingbar sind.

Eine **erste** der gegenwärtigen Anforderungen an die Struktur der pädagogischen Bildung ist es, Forderungen des globalen Bildungssystems und der nationalen Systeme optimal zu vereinigen. Die **zweite** Anforderung ist auf die Bestimmung der Beziehung von allgemeinbildender und professioneller Ausbildung gerichtet. Diese Forderung folgt aus einer ganzen Reihe von Ursachen:

**Erstens**, weil im System der Vorbereitung pädagogischer Kader die allgemeinbildende Vorbereitung einen selbständigen sozialen Wert gewann.

**Zweitens** entstand die Notwendigkeit, das allgemeinkulturelle Niveau des Spezialisten im Bereich der Bildung bedeutsam zu erhöhen.

**Drittens**, weil die Versärfkung der allgemeinbildenden Ausbildung nicht auf Kosten der professionellen erfolgen kann, da sich an die Kompetenz des Spezialisten ständig mehr und höhere Forderungen stellen.

Nur der **fundamentale, grundlegende Charakter der Bildung** schafft eine reale Möglichkeit, in das Programm der Ausbildung des Spezialisten Inhalte einzubeziehen, die in zweifacher Hinsicht die Erfüllung der Forderungen sichern, die in der gegenwärtigen Zeit an den Spezialisten gerichtet werden.

Die tatsächliche Orientierung auf die Persönlichkeit als sozialem Wert der Gesellschaft setzt eine **weitere Humanisierung** aller Bildungsinhalte voraus. Dieser Zugang wird gegenwärtig bei der Ausbildung unterschiedlicher Spezialisten anerkannt und angewendet, aber er ist besonders wichtig für Spezialisten im Bereich der Bildung.

Daraus folgt im Blick zu haben, daß die Humanisierung nicht auf eine Einführung in Inhalte der Bildung beliebiger humanistischer (geisteswissenschaftlicher) Unterrichtsfächer reduziert wird. Die Erhöhung des geisteswissenschaftlichen Anteils der Bildung ist nur ein Element der Humanisierung der Bildung. Humanisierung ist bedeutend weiter zu sehen und schließt ein: Differenzierung der Bildung in Beziehung auf die Bedürfnisse der Persönlichkeit; das Verhältnis von Invarianz und Varianz der Inhalte der Bildung; auch Offenheit der Bildungssysteme; dazu vieles anderes, was wirklich gestattet, die Persönlichkeit des Menschen zu einem tatsächlichen Wert zu entwickeln.

Das gegenwärtige Herangehen an den Inhalt der Bildung setzt ein Studium **neuer** Technologien des Unterrichts als Mittel des Gewinnens, Vermittelns, Verarbeitens und Aneignens von Informationen voraus. Die Kenntnis geeigneter Technologien, ihre sachkundige Anwendung schafft reale Möglichkeiten für die Einbeziehung prinzipiell anderer Inhalte in die Ausbildung der Spezialisten, die früher nicht für die Anwendung im Unterrichtsprozeß zugänglich waren. Diese Technologien erlauben es erst, den Prozeß der Ausbildung der Spezialisten zu individualisieren. Sie schaffen Bedingungen für den selbständigen Erwerb von Kenntnissen, geben die Möglichkeit, ständig eine objektive Information über die Resultate seiner eigenen Erkenntnistätigkeit zu erhalten.

## **2. Organisation einer weiterentwickelten lebenslangen pädagogischen Bildung an den Pädagogischen Universitäten**

Die formulierten Forderungen an Struktur und Inhalt der lebenslangen pädagogischen Bildung sind unter realen Bedingungen unterschiedlicher Niveaus der Bereitschaft zu ihrer Realisierung in verschiedenen Bildungseinrichtungen schwer erfüllbar. Das setzt, unseres Erachtens, die Entstehung **neuer Organisationsformen** voraus, die den gegebenen Anforderungen entsprechen.

Die Schaffung **Pädagogischer Universitäten** als neuen Typus höherer Bildungseinrichtungen ist ein völlig realistischer Weg der Verwirklichung der Forderungen an das System der lebenslangen pädagogischen Bildung. Besonders wichtig sind pädagogische Universitäten als regionale Zentren wissenschaftlicher, fachdidaktischer (methodischer) und personaler Sicherung des Systems pädagogischer Bildung.

Pädagogische Universitäten können ein genügend hohes Niveau der Bildung gewährleisten und somit zugleich den Spezialisten eine grundlegende Ausbildung geben. Sie können selbst Programme ausarbeiten und die Arbeit der Magistratur sicherstellen, sie können Bedingungen für Erhöhung der Qualifizierung in der postgradualen Etappe (nach der Hochschule) der Bildung schaffen, wissenschaftlich-pädagogische Kader durch Aspirantur und Habilitation vorbereiten, ein System von Räten zur Verteidigung von Dissertationen einrichten.

Pädagogische Universitäten ermöglicht auch, - entweder in ihre Struktur einbezogen oder in der Eigenschaft assoziierter Mitglieder - gemeinsam mit anderen wissenschaftlichen Einrichtungen Bildungsangebote unterschiedlichen Niveaus und verschiedener Profile zu initiieren, die eine Vielfalt von Dienstleistungen im Bereich der Bildung garantieren, und zielgerichtet entsprechende pädagogische Kader für gleichartige Einrichtungen ausbilden. Damit können päd-

agogische Universitäten ein kontinuierliches, lebenslanges und offenes System pädagogischer Bildung sichern.

Im System der höheren universitären pädagogischen Bildung nimmt das **psychologisch-pädagogische Modul** einen besonderen Platz ein. Es soll

- das dialogische Denken der Studenten entwickeln;
- Kenntnissysteme ausbilden
  - \* zum Menschen als sich entwickelnde Persönlichkeit, als Subjekt der Lebenswirklichkeit,
  - \* zu sozial-psychologischen Gesetzmäßigkeiten ihrer Interaktion,
  - \* zu Wesen, Inhalt und Struktur von Bildungsprozessen,
  - \* zu Bildungssystemen, ihrer Konstituierung, Entwicklung und Umgestaltung,
  - \* zu kultur- und naturentsprechender Bildung und ihren Zielen,
  - \* zur eigenen Person als Subjekt bildender Tätigkeit;
- unterrichtliches Können ausbilden, kultur- und naturentsprechende Bildungsprozesse organisieren,
- Verfahren der Arbeit mit Teilnehmern von Bildungsprozessen unterschiedlichen Alters und sozial-psychophysischen Status, der Arbeit mit sozialadaptierenden Methoden der Ethnopedagogik sowie Erfahrungen der psychotherapeutischen Arbeit vermitteln;
- Verfahren der Projektierung von Bildungssystemen, der empirisch-experimentiellen und Forschungsarbeit im Bereich der Bildung vermitteln.

Dieses Modul schließt in sich **drei unabdingbare Teilmodule** (orientierendes, theoretisch-methodologisches, tätigkeitsorientiertes) ein, die durch den engen Zusammenhang von psychologischen und pädagogischen Disziplinen gekennzeichnet sind. Die Disziplinen selbst, ihre Inhalte und ihre Verteilung im Bildungsprozess werden - in Übereinstimmung mit staatlichen Standards - von den Hochschulen bestimmt

In der Belorussischen Staatlichen Pädagogischen Universität M. Tank wurden experimentielle Programme der Pädagogik in der Logik einer vielstufigen höheren Bildung (Bakkalaureat) vorbereitet und werden gegenwärtig erprobt.

**Erstens** stützen sich die Autoren bei der Ausarbeitung dieser Programme auf die Konzeption der Entwicklung pädagogischer Bildung in der Universität. In Übereinstimmung mit dieser Konzeption als Hauptaufgabe der pädagogischen Universität und verschiedener ihrer Strukturen wird die Gewährleistung der Bedingungen erörtert, mit denen jeder Student das reale Recht und die Möglichkeit für die Wahl einer individuellen Bildungslaufbahn erhält, was für die Entwicklung seiner Persönlichkeit und seine professionelle Selbstbestimmung unabdingbar ist. **Zweitens** wurden bei der Ausarbeitung grundlegende Tendenzen berücksichtigt, die die Entwicklung zeitgenössischer Bildungssysteme charakterisieren. Zu diesen Problemen gehören unter anderem:

- pädagogische Diagnostik als notwendiges Element der Lebenstätigkeit von Bildungssystemen, als persönliches Bedürfnis ihrer Subjekte;
- pädagogische Zielannahme als schöpferischer Prozess der Realisierung neuer pädagogischer Paradigmen;
- Differenzierung, Integration, Humanisierung, Erhöhung des geisteswissenschaftlichen Anteils und Computerisierung der Inhalte und Widerspiegelung dieser Prozesse in neuen Programmen;
- pädagogische Projektierung und Konstruktion als Prozesse, die real durch zeitgenössische Pädagogen verwirklicht werden;



- pädagogische Interaktion, Umgang, Dialog.

**Drittens** fanden in den vorgeschlagenen Programmen fanden die positiven Erfahrungen des Lehrstuhls der Pädagogik der Belorussischen Staatlichen Pädagogischen Universität M. Tank in der Ausarbeitung und Erprobung experimentieller Kurse in verschiedenen Fakultäten ihren Niederschlag. Die Erfahrungen des ganzheitlichen Aufbaus pädagogischer Praxis der Studenten und eines Systems ihrer Einbeziehung in schöpferische Forschungstätigkeit wurden berücksichtigt.

Der **Inhalt der Pädagogik** wird nach einer Reihe von Parametern wesentlich überarbeitet. Verstärkt werden die geisteswissenschaftlichen Aspekte durch Orientierung der Kurse auf die Entwicklung der Studenten, auf die Erweiterung ihrer Kenntnisse zur humanistischen Pädagogik, Vergrößerung des Anteils historischer Materialien, zur Volkspädagogik, zu pädagogischen Ideen verschiedener Richtungen. Einen wichtigen Platz in diesem Kanon haben innovative Prozesse, die heute sowohl in der Theorie wie auch in der praktischen Pädagogik vorkommen. Innerfachliche Verbindungen und wesentliche Probleme werden ausgegliedert. Genauer bestimmt werden Beziehungen mit anderen Disziplinen. Verwirklicht wird eine Niveau- und inhaltliche Differenzierung.

### **3. Struktur und Inhalte des pädagogisch-psychologischen Moduls und der Praktika in der lebenslangen pädagogischen Bildung**

Im Rahmen des ganzheitlichen Pädagogikkurses wurden folgende wechselseitig verbundene Anteile vorgeschlagen:

#### **Auf der ersten Stufe:**

1. Semester: Einführung in die Pädagogik
2. Semester: Grundlegende Aspekte pädagogischer Tätigkeit
3. Semester: Didaktik
4. Semester: Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung
5. Semester: Steuerung systemischer Bildung
6. Semester: Geschichte pädagogischer Systeme

#### **Auf der zweiten Stufe:**

1. Semester: Theorie des Unterrichts und der Entwicklung
2. Semester: Theorie der Erziehung und Selbsterziehung
3. Semester: Pädagogische Ethik } Spezialekurs nach Wahl
4. Semester: Sozialpädagogik } der Studenten

#### **Auf der dritten Stufe:**

1. und 2. Semester: Wissenschaftliche Grundlagen des Prozesses der Herausbildung der Persönlichkeit  
Methodik der wissenschaftlich-pädagogischen Forschung.  
Ausführung der Forschung im Rahmen der Dissertation.

Der Inhalt der pädagogischen Bildung selbst muß erneuert werden. Dabei ist es notwendig, die Erfahrungen ausländischer Bildungseinrichtungen und der internationalen Pädagogik weitgehend auszunutzen.

**Grundlegende Charakteristika des erneuerten Inhalts** können in der folgenden Form vorgestellt werden:

Ganz am Anfang des Heranführens der Studenten an die Pädagogik sollen die Schüler einen Exkurs in die Geschichte des Entstehens und der Entwicklung der Pädagogik, aber auch einen Eindruck ihres aktuellen Zustands und der Probleme erhalten.

Diese Ausgangsplattform gibt den Studenten die Möglichkeit, besser die Funktion des Lehrers und die Besonderheiten des heutigen Kindes als Subjekt und Objekt der Erziehung zu verstehen.

Die professionelle Vorbereitung muß ganz von Anfang an das Bekanntmachen der Studenten mit grundlegenden **Aspekten und Funktionen der Lehrertätigkeit** vorsehen, mit solchen Mitteln, die er künftig beherrschen soll. Hierbei sind insbesondere drei Aspekte wichtig: die Sprache des Pädagogen, sein Umgang (Kommunikation) mit den Schülern und die pädagogische Führung der Tätigkeit der Schüler. Der Student versteht dabei die "Instrumente" seiner künftigen Arbeit und erhält eine Orientierung für die Beherrschung der Lehrertätigkeit. Der traditionelle Kurs der Pädagogik führte den Studenten dazu zu langwierig und verschwommen, wodurch das Wesentliche in der Lehrerbildung unvermeidlich vernachlässigt wurde.

Im zweiten Studienjahr entstehen Möglichkeiten für die Vorbereitung der Studenten zur Führung des Lernens von Schülern, wozu sie die Grundlagen der Didaktik studieren sollen. Der Inhalt dieses Abschnitts der Programme soll auf solche Fragen konzentriert werden, wie die geistige Entwicklung der Kinder (einschließlich begabter), die Logik und die Mittel des Unterrichts, die Vorbereitung der Schüler auf lebenslanges Lernen und Selbstbildung. Die Psychologie betrachtet in dieser Periode den Erkenntnisprozeß; die Fachmethodiken konzentrieren sich auf allgemeine Aufgaben des Unterrichts.

Wesentlicher Mangel der bisherigen Pädagogik ist der bekannte Funktionalismus, wenn geistige, moralische, arbeitsökologische u.a. Erziehung als isolierte Seiten des pädagogischen Prozesses untersucht werden. Das neue Programm für Pädagogik soll diese Seiten der Erziehung der Persönlichkeit in wechselseitigem Zusammenhang und gegenseitiger Abhängigkeit vorstellen. Als Kernstück der Struktur der Persönlichkeit ist ihre Sittlichkeit (Moral) zu sehen. Sie kontrolliert alle vielfältigen persönlichen Eigenschaften. Folglich muß als "zusammenschmiedende, zementierende" Komponente der Herausbildung der Persönlichkeit die moralische Erziehung hervorgehoben werden. Durch das Prisma der Moralität müssen solche Fragen betrachtet werden, wie Bewahrung und Festigung der Gesundheit der Schüler, ökologische Erziehung, Ausbildung eines künstlerischen Geschmacks, Arbeitserziehung usw. Der gegebene Abschnitt soll durch das neue und unabdingbare Thema zur pädagogischen Diagnostik in der Schule abgeschlossen werden.

Die erste Stufe der pädagogischen Bildung wird mit dem Thema "Geschichte pädagogischer Systeme" zum Abschluß gebracht, in dem detailliert der Prozeß der Entwicklung humanistischer Ideen in der Pädagogik vom Mittelalter bis in unsere Tage betrachtet wird. Von traditionellen Programmen der Geschichte der Pädagogik unterscheidet sich dieser Abschnitt durch den Ausschluß zweitrangiger Fragen. Stattdessen ist das Wesentliche die Aufdeckung von Wesen und Entwicklung der humanistischen Ideen der Erziehung, insbesondere in Belarus.

Auf der **zweiten Stufe** des Studiums der Pädagogik ist eine Vertiefung der Kenntnis der Theorie des Unterrichts notwendig. Unterrichts wird als objektiv-subjektiver Prozeß betrachtet, gerichtet auf die Entwicklung des Schülers. Herausgearbeitet werden Theorien über entwickelnden Unterricht, zu Logik und Etappen des Unterrichtsprozesses, Theorien der Organisation des Problemunterrichts, der Nutzung von Tests zur Kontrolle des Unterrichtsverlaufes und der Vorbereitung der Schüler auf lebenslange Selbstbildung.

Die Theorie der Erziehung muß unbedingt auch die Einheit und Wechselbeziehung von Erzie-

hung und Selbsterziehung untersuchen. Besondere Aufmerksamkeit ist auf die Erziehung der Bedürfnisse der Schüler durch Selbsterziehung zu richten. Zur Basis dieses Prozesses sollen die Einheit von Wahrheit, Güte und Schönheit und ihre Wechselbeziehungen werden. Seminararbeit und praktische Tätigkeiten müssen der Methodik der erzieherischen Arbeit in der Schule gewidmet werden.

Im 3. und 4. Semester der zweiten Stufe wird den Studenten eine Auswahl von Spezialkursen für ihre Spezialisierung und Vertiefung der allgemeinpädagogischen Ausbildung angeboten.

Auf der **dritten** Stufe wendet sich der Student den Gesetzen und Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung der Persönlichkeit und Fragen der Steuerung dieser Prozesse zu.

In Vorfeld und während selbständiger Forschungsarbeiten studieren die künftigen Magister moderne Methoden der wissenschaftlich-pädagogischen Forschung: Hypothesenfindung, Modellierung, sozial-psychologische Methoden, Beobachtung, Experiment, mathematische und statistische Methoden.

In der Ausbildung der Studenten soll das gesamte Arsenal der Mittel der Hochschulpädagogik - von der Vorlesung bis zur selbständigen Erforschung pädagogischer Probleme - angewendet werden. Die konsequente Einbeziehung der Studenten in den aktiven Erkenntnis- und praktischen Prozeß ist dabei unabdingbar. In den ersten Etappen ist es die aktive Rezeption der Vorlesungen mit rationeller Mitschrift; dannach die Referierung und Rezension pädagogischer Quellen usw. In der späteren Ausbildung geht es um die Nutzung des gesamten Systems von Verfahren und Methoden des aktiven Studiums der Studenten: dialogische Vorlesungen, pädagogische Diskussionen, Lösung pädagogischer Aufgaben, Modellierung pädagogischer Situationen, sachlich und organisatorisch-tätige Spiele, Formen der kollektiven Erkenntnistätigkeit, Lernkonferenzen und Symposien, pädagogische Exkursionen. Dieses System soll mit anderen effektiven Methoden und Formen verknüpft und bereichert werden.

Die Mindeststundenzahl für den normativen Pädagogikkurs sind 2 Wochenstunden in allen Semestern. Außerdem sollen im 5. und 6. Semester der ersten Stufe Wahlkurse organisiert werden. Sie können dem Studium pädagogischer Erfahrungen der Schule und der Lehrer, der pädagogischen Diagnostik, den Problemen schwer erziehbarer oder begabter Kinder, der gesellschaftlichen Kinderbewegung usw. gewidmet sein. Analoge Kurse sind auch im 3. und 4. Semester der zweiten Stufe notwendig.

Den Studenten muß die Möglichkeit gegeben werden, Examen und Testate (Zwischenprüfungen) nach individuellen Plänen abzulegen - in Abstimmung mit den Lehrstühlen bzw. den leitenden Lehrkräften.

Examen und Test (Zwischenprüfung) nach der Graphik des Studienverlaufs in den Fakultäten:

<b>Erste Stufe:</b>	1., 2., 5. Semester	* Tests (möglich sind Referate)
	2. und 4. Semester:	* Examen (im 2. Sem. Kursprüfung; im 4. Sem. komplexe Abschlußprüfung)
<b>Zweite Stufe:</b>	1. und 3. Semester:	* Test
	2. Semester:	* Examen
	4. Semester:	* Abschlußprüfung oder Diplomarbeit
<b>Dritte Stufe:</b>	1. Semester:	* Kolloquium
	2. Semester:	* Verteidigung der Dissertation.

**Pädagogische Praktika** werden in folgender Weise organisiert:

<b>Erste Stufe:</b>	1. und 2. Semester:	* Besuch von Schulen und Treffen mit Lehrern
	3. und 4. Semester:	* inneruniversitäre Praxis in Modellierung von Formen

	der außerunterrichtlichen erzieherischen Arbeit und ihre Durchführung in der Gruppe - in der Fakultät;
	* 4-wöchiges Praktikum in der Schule. Arbeit zur Untersuchung der Schüler und Organisation außerunterrichtlicher erzieherischer Arbeit.
6. Semester:	* 6-wöchiges Unterrichts- und Erziehungspraktikum in der Schule.
<b>Zweite Stufe:</b> 1. und 2. Semester:	* individuelles Praktikum mit Anmeldung bei einem Lehrer einer Schule oder Dozenten eines Technikums;
3. Semester:	* 4-wöchiges Praktikum in der Schule.
<b>Dritte Stufe:</b> 1. Semester:	* Untersuchung der schulischen Probleme, Hilfeleistung für Lehrer;
2. Semester:	* experimentelle Arbeit in der Schule.

Das durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Belorussischen Staatlichen Pädagogischen Universität M. Tank ausgearbeitete Herangehen zum Aufbau der pädagogischen Disziplinen setzt voraus, daß das **psychologisch-pädagogische Modul** in der Universität eine besondere Bedeutung erhält. Sie besteht darin, die Lösung allgemeiner Aufgaben der Hochschule zu unterstützen, sowohl unmittelbar durch ihren Gegenstand als auch mittelbar durch die Beziehung zu allen Kenntnissen, die in der Hochschule erworben werden.

Das zu schaffende System der pädagogischen Bildung ist kein ein-, sondern ein **vieltufiges System**. Deshalb steht die Frage über die **Spezifik psychologischer Ausbildung** auf verschiedenen Stufen pädagogischer Bildung. Diese Frage kann auf unterschiedliche Weise betrachtet werden. Wahrscheinlich wird es leichter, die Spezifik der psychologischen Vorbereitung auf jeder Stufe zu betrachten, wenn die Ziele der psychologischen Bildung im Bakkalaureat, auf dem Niveau der Professionalisierung, in der Magistratur beschrieben werden.

Ziele der psychologischen Vorbereitung auf unterschiedlichen Stufen der pädagogischen Bildung sind folgende:

#### Die psychologische Grundbildung im Bakkalaureat:

- Beherrschung der Sprache der Psychologie und Kenntnis der Gesetzmäßigkeiten, die die Psychologie von Menschen unterschiedlichen Alters beschreiben, die in verschiedenen didaktischen Systemen unterrichtet werden;
- Erkennen individueller Besonderheiten und Reflexion ihrer unterschiedlichen psychischen Prozesse und Eigenschaften;
- Beherrschung von Verfahren der Erklärung pädagogischer Erscheinungen auf der Grundlage der Kenntnis psychologischer Gesetzmäßigkeiten.

#### Professionelle psychologische Bildung des Pädagogen:

- Kenntnis psychologischer Mechanismen der Aneignung der Erfahrung vorangegangener Generationen und unterschiedlicher Modelle der Weitergabe dieser Erfahrungen;
- Wissen über Typen der Differenzierung der Schüler im Unterricht und über Determinanten der Differenzierung;
- Kenntnis psychologischer Bedingungen der Adaption und Korrektur, die die Lernenden benötigen;
- Beherrschung der Grundlagen der schulischen Psychodiagnostik;
- Beherrschung von professionellen, kommunikativen, sensitiven und regulierenden Fertigkeiten und Eigenschaften.

### Die **psychologische Vorbereitung der Magister:**

- Untersuchung psychologischer Aspekte des Bildungssystems;
- Anwendung psychologischer Kenntnisse für Entwicklung des Bildungssystems.

In Übereinstimmung mit den ausgegliederten Zielen sollen in den Inhalt der **professionellen Bildung des Lehrers auf der Basis des Bakkalaureats** eingehen:

- psychologische Grundlagen der Aneignung des Fachinhalts (Fremdsprache, Mathematik, Literatur usw.);
- psychologische Grundlagen der Technologie des Unterrichts (audiovisuelle, aktive, steuernde, kommunikative u.a.);
- Diagnostik der Bildbarkeit, der Bildung, der Befähigung der Schüler auf dem jeweiligen fachlichen Gebiet;
- psychologische Grundlagen der Produktion und Analyse von unterrichtlichen Texten, aber auch von Produkten der Tätigkeit der Schüler (psychologische Analyse des darstellenden Schöpfertums, der Lösung von Aufgaben, von Aufsätzen, mündlichen Darstellungen usw.);
- angewandte Aspekte der Entwicklungs- und der Pädagogischen Psychologie (Lern- und Verhaltensstörungen der Schüler unterschiedlichen Alters, Verzögerungen psychischer Entwicklung und ihre Korrektur).

Die **Entwicklung der Persönlichkeit** als einer Ganzheit verläuft als einheitlicher Prozeß, der innerlich bedingt und so oder anders von außen orientiert wird. Im System höherer pädagogischer Bildung wird sie nicht nur "vollendet", sondern auch **professionell orientiert**.

Das sind somit Elemente der Erziehung, nicht nur des Unterrichts - es erfolgt die Aneignung dieser oder anderer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zugleich die Fortsetzung des Prozesses der Selbstschaffung und Vorbereitung auf das künftige Dasein in einer neuen, kontinuierlich sich verändernden Welt, was eine lebenslange Selbstbildungsarbeit erfordert.

Am wichtigsten im **allgemeinkulturellen Modul** ist die Aufgabe der Vorbereitung der Persönlichkeit des künftigen Pädagogen auf seine schöpferische Selbstverwirklichung.

Um ein System von Prioritäten des allgemeinkulturellen Moduls aufzubauen, ist es notwendig, die Determinanten des funktionalen Spektrums von Bildungssystemen zu analysieren:

- globale Umstände, die die gegenwärtige Zivilisation und Menschheit im Ganzen charakterisieren;
- Besonderheiten soziokultureller Situationen im heutigen Belarus und in der konkreten Region;
- die professionelle Spezifik der Hochschule in Verbindung mit der persönlichen Orientierung und die Notwendigkeit des Schaffens von Bedingungen für die Selbstverwirklichung "des Menschen von übermorgen", der würdig ist, den moralischen, intellektuellen, "bildenden" Orientierungen zu dienen.

Die persönlichkeitsbezogene Umorientierung der Bildungssysteme fordert eine wesentliche Umstrukturierung nicht nur des Inhalts des Studienprozesses, sondern auch wesentliche Änderungen seiner Organisation und Methodik, insbesondere das Schaffen der Basis und der Bedingungen für die Selbstbildung und Selbsterziehung künftiger Lehrer.

## Standards der Ausbildung von Fachlehrern

### 1. Einführung zur aktuellen Situation in Polen

An der Reform der Lehrerbildung wird in Polen in verschiedenen Gremien von Spezialisten gearbeitet. Auch die Hochschullehrer selbst sind beteiligt, indem sie dazu eine kritische Stellung nehmen und konkrete Änderungen anbieten, die auf verschiedenen Zusammenkünften, Konferenzen, Seminaren und Workshops präsentiert werden. In dieser Darstellung lassen wir den kritischen Aspekt unbeachtet. Die kritische Bewegung, die einige Jahre lang dauerte, brachte gewisse Mängel ans Tageslicht, machte die Notwendigkeit der Reform bewußt und zeigte deren Richtlinien. Im Moment sind wir schon bei der Ausarbeitung der konkreten Projekte.

Daneben wird an der Projektierung einer notwendigen Reform in Polen insbesondere in zwei berufenen Expertenorganen gearbeitet: im **Hauptrat für das Hochschulwesen** und im **Rat für Lehrerbildung**. Es ist jedoch zu betonen, daß diese nicht die staatliche Verwaltung vertreten, sondern Experten, Fachleute und Gutachter vereinigen. Beide Organisationen betrachten das Problem methodologisch gesehen ganz unterschiedlich.

Der **Hauptrat für Hochschulwesen** hat die gemeinsame Philosophie der auf den Menschen orientierten Erziehung angenommen und schon allgemeine Voraussetzungen mit Änderungsrichtlinien ausgearbeitet, er hat auf unentbehrliche Minimalprogramme für verschiedene Fachlehrerstudien orientiert.

Der **Rat für Lehrerbildung** ist dagegen davon ausgegangen, daß die Richtlinien der nötigen Änderungen durch sogenannte "Standards der Fachlehrausbildung" bestimmt werden sollten. Sie können die notwendigen Ergebnisse der Lehrerbildung zeigen, um unter diesem Gesichtspunkt die Hochschulen zu stimulieren und eine Grundlage für die Bearbeitung der Entwurfsfassung der ausführlichen Lehrprogramme zu bilden. Gegenwärtig gibt es schon verschiedene Vorschläge mit ausgearbeiteten Reformrichtlinien, die den lehrerbildenden Hochschulen angeboten werden. Diese qualitative Reform muß schließlich dort stattfinden. Die Vorschläge ergänzen sich gegenseitig und ermöglichen es, die Reform **komplex** aufzufassen.

Die schon bestehenden Ausarbeitungen beziehen sich auf

- Richtlinien für eine geänderte Sicht der **angenommenen Voraussetzungen** der gegenwärtigen **Erziehung** und der damit zusammenhängenden Lehrerbildung;
- unentbehrliche **Bedingungen der Lehrerbildung**, vor allem in der beruflichen Bildung, d.h. beispielsweise Minima der Stundenzahl für Psychologie, Pädagogik und Praktika; Realisierung der Einheit von Theorie und Praxis, aktive Ausbildungsformen, Bestimmung der Studentenzahl in einer Gruppe etc.;
- **Minimalforderungen für Programme** verschiedener Lehrerspezialisierungen;
- **Standards, Anforderungen**, die an die Ausbildung des gegenwärtigen Lehrers gestellt werden.

In dieser Darstellung wollen wir uns auf das zuletzt genannte Problem konzentrieren, d.h. auf die Anforderungen, die dem gegenwärtigen Lehrer gestellt werden. Wir versuchen insbesondere auf die folgende Frage zu antworten: **Welche Werte sollen den Lehrer kennzeichnen, damit die Bildungsreform in Polen auch ihn selbst erfassen kann?** Damit kennzeichnen wir die Hauptidee, d.h. das Wesen der Reformen in der Lehrerbildung.

## 2. Allgemeine Voraussetzungen für die Ausarbeitung von Fachkompetenzen

Bei der Ausarbeitung von Standards der Fachlehrerausbildung ist zumindest von folgenden allgemeinen Voraussetzungen auszugehen:

- bei der Ausarbeitung der Bildungsstandards wird der gegenwärtige globale **Kontext der Funktion der Bildungssysteme** berücksichtigt (wachsende Vernetzung der Welt, fortschreitende Globalisierung, Nebeneinanderbestehen mehrerer Wertesysteme, steigender Bedarf an individueller Verantwortlichkeit);
- der **Prozeß der Bildung** und der **Entwicklung** des Lehrers in seinem Beruf bilden eine **integrale Ganzheit**; das Hauptziel der Bildung und der fachlichen Weiterbildung ist es, den Lehrer in seiner Entwicklung zu unterstützen;
- Grundlage für die Auswahl der Inhalte der Ausbildung sind Anforderungen in bezug auf **berufliche Tätigkeitsfelder** der Lehrer ;
- ein wesentliches Merkmal der Ausbildung ist eine **integrale Betrachtung** der **fachlichen, pädagogischen, psychologischen und methodischen Bildung**;
- eine Grundlage der Ausbildung von Fachlehrern sind **verschiedene Praxisformen**, die simultan mit der Theorie auftreten;
- die ausgearbeiteten Standards der Lehrerbildung erreicht der Lehrerkandidat durch die **Realisierung der wichtigsten obligatorischen und fakultativen Inhalte**, die für die Aneignung der Grundkenntnisse und pädagogischer Fertigkeiten unentbehrlich sind.

## 3. Standards beruflicher Lehrerkompetenz

Die Grundlage der beruflichen Vorbereitung des Lehrers bilden folgende Kompetenzen:

- **persönliche (individuelle) Kompetenzen:** Sie bestimmen die Wirksamkeit der ethischen beruflichen Handlungen des Lehrers. Darin sind eingeschlossen:
  - \* moralische Kompetenzen;
  - \* (pädagogisch) interpretierende, auslegende, erklärende Kompetenzen;
  - \* kommunikative Kompetenzen.
- **didaktische Kompetenzen:** Sie entscheiden über instrumentelle Effektivität der Lehrerhandlungen. Sie beziehen sich auf:
  - \* Projektierung, Planung (Vorhaben) von pädagogischen Prozessen,
  - \* Realisierung von pädagogischen Prozessen,
  - \* Bewertung von pädagogischen Prozessen.

### 3.1. Individuelle Kompetenzen

#### 3.1.1. Moralische Kompetenzen

Bei den moralischen Kompetenzen geht es vor allem um die Betrachtung des Berufs in den Kategorien der Werte, die vom Lehrer angenommen wurden und sein Verhalten in diesem Beruf bestimmen. Dabei wird von **folgenden Standards** ausgegangen:

- der Lehrer **kennt** ethische Pflichten gegenüber allen Erziehungssubjekten und will sie in der Praxis ausfüllen;
- er stellt die Person seines Zöglings im Wertesystem sehr hoch und hat Mitgefühl für sein Schicksal;
- er kennt verschiedene Wertesysteme und wertet, denkt und handelt in seiner alltäglichen Berufspraxis zugunsten seiner Zöglinge;

- er besitzt die Fähigkeit einer tiefen moralischen Reflexion bei der Bewertung einer ethischen Tat;
- er stellt sich Fragen nach der ethischen Wirkung seiner beruflichen Handlungen, nach moralischer Mitverantwortlichkeit für die Entwicklung seines Zöglings und nach dem Wesen der "Verursachung" durch den Lehrer, indem er in diesen Fragen Chancen für die eigene Vervollkommnung wahrnimmt;
- er versteht seine Erzieherrolle als die eines Helfers bei der Wahrnehmung der Werte und als eines Vermittlers von Antrieben zu vielseitiger Aktivität seiner Zöglinge.

### 3.1.2. Interpretierende, auslegende, erklärende Kompetenzen

Bei diesen Kompetenzen wird das **Verstehen der pädagogischen und Bildungsprobleme** in enger Bindung an die gesellschaftliche und Milieuebene der Lebenssituation betont, wobei **Innovation** als wesentliche Persönlichkeitshaltung gesehen wird.

Dabei wird von **folgenden Standards** ausgegangen:

- der Lehrer kann selbständig die jeweilige pädagogische Situation definieren und auslegen, aus der gegenseitige Interaktionen zwischen den Subjekten des Erziehungsprozesses resultieren und der er einen Entwicklungs- und Bildungswert für die Schüler verleihen kann;
- er kann und will die beobachteten Verhaltensweisen seiner Zöglinge analysieren, ihre Motive verstehen und deren psychologischen und mit dem Milieu zusammenhängenden Determinanten wahrnehmen;
- er kann sowohl den Erfolg als auch Mißerfolg seines Zöglings auf der Grundlage seiner subjektiven Möglichkeiten und gesellschaftlichen Bedingtheiten richtig interpretieren;
- er interessiert sich für die breitere Gesellschaftsproblematik, versteht ihren Kontext mit der Erziehung, kann in dieser Sicht Erziehungssituationen und Verhaltensweisen der Kinder und der Jugendlichen interpretieren;
- er versteht die Zusammenhänge zwischen seiner eigenen beruflichen Haltung, dem bevorzugten Interaktionsstil und den sozialen Prozessen in der Klasse und Schule, kann seine eigene Wirksamkeit ehrlich bewerten;
- er kann konkrete kulturelle Situationen (Demokratisierung des Lebens, Kulturpluralismus der Gegenwart) analysieren und ihre Zusammenhänge mit den Haltungen seiner Zöglinge erkennen;
- er ist durch seine innovative Grundeinstellung gekennzeichnet: analysiert die Schülerleistungen seines Unterrichts über die erzieherischen Ergebnisse, überträgt sie auf seine praktischen Handlungen.

### 3.1.3. Kommunikative Kompetenzen

Bei den kommunikativen Kompetenzen betont man die **Verständigung** als Hauptkategorie im Bildungsprozess in der individuellen und in der Gruppenauffassung in den Relationen: Lehrer-Lehrer, Lehrer-Schüler, Lehrer-Eltern. Dabei wird von folgenden Standards ausgegangen:

- der Lehrer versteht die Eigenart des edukativen Dialogs und kann sich mit seinen Zöglingen und ihren Eltern verständigen, indem er eher abzustimmen versucht als zu verordnen;
- er kann aufmerksam zuhören, was seine Zöglinge zu sagen haben und empathisch die Absicht und Inhalte ihrer Aussagen verstehen;
- er ist angemessen offen für die Bedürfnisse seiner Zöglinge und bereit, ihnen zu helfen



und zu ihren Gunsten zu handeln;

- er sorgt für Korrektheit und Klarheit seiner eigenen sprachlichen Handlungen (Sprachethik); er versucht, seine Dialogfähigkeiten zu verstärken;
- er kann in vernünftigen Grenzen eigene Anonymität und gleichzeitig das pädagogisch nötige "Privatissimum" einhalten;
- er kann die Rolle der verbalen und nichtverbalen Sprache bei der erzieherischen Verständigung richtig einschätzen und sie adäquat zu den Bedingungen und Anforderungen der kommunikativen Situation ausnutzen;
- er akzeptiert mit Verständnis die Unterschiedlichkeit des Sprachcodes seiner Zöglinge und kann dies in der edukativen Kommunikation ausnutzen;
- er kann bei seinen Zöglingen sprachliche Sensibilität wecken, indem er auf den Wert des Kulturerbes und die gegenwärtigen Sprachfunktionen als Denk- und Verständigungsinstrument hinweist.

### **3.2. Didaktische Kompetenzen**

#### **3.2.1. Kompetenzen der Projektierung, der Planung pädagogischer Prozesse**

Diese Kompetenzen erlauben dem Lehrer, die Strategien und Situationen für die Realisierung der Erziehungsziele zu verstehen und selbständig zu planen (zu entwerfen). Die Standards orientieren auf folgende Ziele der Ausbildung:

- der Lehrer kann auf der Grundlage einer sachlich-pädagogischen Diagnose eine allgemeine Konzeption seiner Arbeit mit dem Schüler, der Klasse und den Eltern ausarbeiten und dabei konkrete Situationen und die Wissenschaftsentwicklung berücksichtigen;
- er kann selbständig einzelne methodische Einheiten planen: Unterrichtsstunden, außerschulischen Unterricht, Zusammenkünfte mit den Eltern; das heißt: er kann dem Hauptziel folgen und es verwirklichen, er kann Bildungsinhalte programmieren, richtige Lehrmethoden, -mittel und Bildungsformen auswählen, anpassen und entwerfen sowie auch entsprechende Methoden der Analyse von Schülerleistungen und -entwicklung planen;
- er versteht die Notwendigkeit der Differenzierung der Bildungsprojekte nach den subjektiven Möglichkeiten der Schüler und den materiell-kulturellen Bildungsbedingungen; er kann sie in unterschiedlichen pädagogischen Situationen berücksichtigen;
- er kann objektive Kontrollformen der schulischen Leistungen sowie auch Methoden der Analyse der kindlichen Entwicklung entwerfen und sie erfolgreich anwenden;
- er kann seine eigene berufliche Entwicklung vorplanen;
- er kann selbst geplante Handlungsprojekte modifizieren und ändern, um seine eigenen Erfahrungen schöpferisch anzuwenden.

#### **3.2.2. Kompetenzen der Realisierung pädagogischer Prozesse**

Bei diesen Kompetenzen ist es wichtig, neben der Aneignung von Fertigkeiten der pädagogischen Arbeit einen bestimmten Stil zu verleihen, eigene Intentionen einzubringen und die eigene Meinung zu äußern.

Dazu liegen folgende Standards vor:

- der Lehrer kann bei den Schülern positive Motivation für ihre Entwicklung und Bemühungen wecken und aufrechterhalten;

- er kann die Schüler und ihre Eltern sowie verschiedene Gesellschaftskreise des lokalen Milieus für die Realisierung seiner Vorhaben gewinnen;
- er kann Grundlagen der Programme auf seine eigene Version des Programms übertragen;
- er kann pädagogische Situationen definieren, sie erklären und dementsprechend handeln;
- er kann eine adäquate didaktische Konzeption für seine eigene Arbeit so wählen, um eigene Präferenzen mit denen der Lerngruppe (Klassenteam) sowie mit den Erwartungen des lokalen Milieus, einschließlich der Eltern, in Einklang zu bringen;
- er kann sich der Grundelemente des didaktischen Repertoires (didaktische Werkzeuge) bedienen; wie Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden, technischer Anschauungsmittel, Grundformen der Unterrichtsorganisation und der Schülerarbeit im Unterricht;
- er kann adäquate Unterrichtsmethoden je nach Zielen und Bedingungen wählen; adäquate didaktische Mittel auswählen und herstellen;
- er kann konsequent und ehrlich die geplanten Handlungen mit einzelnen Schülern und mit der Klasse als einer sozialen Gruppe realisieren;
- er kann die eigene Arbeit in ihren Verlauf "beobachten" und sie nach ihrem Abschluß reflexiv beurteilen, um sie eventuell zu modifizieren;
- er kann typische Erscheinungen von Entwicklungsstörungen erkennen (Neurosen, Aggressivität, Mißbrauch von Drogen) und richtige Hilfsmaßnahmen unternehmen, um eine richtige Diagnose zu stellen bzw. den Schüler behandeln zu lassen;
- er versteht die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit dem Schulfachlehrer, kann demokratisch mitarbeiten, bringt eigene Innovationen ein, äußert eigene Meinungen und Ansichten, er beteiligt sich an verschiedenen Formen der beruflichen Weiterbildung.

### 3.2.3. Kompetenzen der Bewertung pädagogischer Prozesse

In den Bewertungskompetenzen sind nicht nur die Kontrolle, die Beurteilung der Schüler und des Lehrers selbst enthalten, sondern auch Prozesse der Selbstkontrolle, der Autoanalyse der Schüler, deren eigener "Produkte", Leistungen und Mißerfolge. Folgende Standards kennzeichnen das Zielbild von Lehrerbildung:

- der Lehrer kann die Bedeutung der laufenden und Abschlußkontrolle der Schülerleistungen und Bewertung der Resultate der Schülerarbeit aufgrund des Rechts auf Fehler im Lernprozeß richtig einzuschätzen;
- er kann differenzierte Formen der Kontrolle und Selbstkontrolle der Schulleistungen anwenden;
- er kann bei den Schülern Fertigkeiten der Selbstkontrolle entwickeln und bei ihnen reflexives Nachdenken über die Ursachen ihrer Erfolge bzw. Mißerfolge auslösen;
- er kann die Schülerleistungen auf Grund deren individuellen Möglichkeiten interpretieren und beurteilen;
- er informiert seine Schüler und ihre Eltern über die schulischen Anforderungen und Leistungen und sorgt für gegenseitige Verständigung;
- er kann die Ursache pädagogischer Mißerfolge erkennen und individuelle bzw. gemeinsame Formen der Überwindung anbieten;
- er kann seine eigene Arbeitskonzeption wirksam beurteilen und deren Korrektur anbieten.

Die Rolle der dargestellten Standards der Lehrerbildung in der Reform ist vielseitig. Ihre Aufgabe ist es insbesondere,

- die Lehrerbildung auf bestimmte Ziele und eine Auswahl von entsprechenden

- **Inhalten und Lehrmethoden** zu orientieren;
- den Prozeß der Lehrerbildung **auf Aktivität**, die **eigene Intention**, auf **Prozesse der Selbstkontrolle und Selbstbestimmung** der Studierenden zu orientieren,
- den **Bildungs- und Erziehungsprozeß** im Sinne eines **Verständigungsprozesses** der Menschen und der **Hilfe bei deren Entwicklung** zu verstehen.

## Berufskompetenzen der Lehrer

### 1. Ableitung notwendiger Kompetenzen aus den Tätigkeitsfeldern des Lehrers

Die Kompetenzen und die Berufsvorbereitung des Lehrers müssen durch die Struktur seiner beruflichen Tätigkeiten determiniert werden. Der Lehrer soll auf solche Aufgaben vorbereitet werden, die in seiner alltäglichen Arbeit auftreten können und auftreten. Daher kann man nicht von theoretisch angenommenen Kompetenzen und Aufgaben sprechen, denen während des Studiums sehr viel Zeit gewidmet wird und die in pädagogischer Praxis überhaupt nicht oder in einem geringen Umfang vorkommen. Aufgrund der Untersuchungen, die in der Schule unter Lehrern sowie Anwärtern auf den Lehrerberuf durchgeführt wurden, kann man die Gesamtheit der Aufgaben und Berufstätigkeiten bestimmen, die von Lehrern in ihrer Arbeit ausgeübt werden müssen. In Anlehnung an die Ergebnisse dieser Forschungen sollen alle Pädagogen ausbildenden Institutionen die Kenntnisse und Befähigungen genau festlegen, die sich jeder zukünftige Lehrer während seines Studiums aneignen soll. Die Bestimmung muß jedoch mit den Bedürfnissen der Schule übereinstimmen.

Die dieses Problem untersuchenden Wissenschaftler beobachten **Differenzen zwischen akademischer Bildung der Lehrer und den Erfordernissen ihrer künftigen Berufstätigkeit**. In den Untersuchungen und Analysen der Lehrprogramme in Lehrerbildungseinrichtungen wird die Dominanz theoretischer Vorbereitung gegenüber praktischer Ausbildung, also gegenüber dem Handeln sichtbar<sup>1</sup>.

Wir erklären den Studenten, was Pädagogik ist - behauptet Prof. T. LEWOWICKI - und nicht, wie das Wissen aus diesem Gebiet in pädagogischer Praxis anzuwenden ist<sup>2</sup>. Andererseits kann diese Vorbereitung instrumental erfolgen. H. KWIATKOWSKA hat meiner Meinung nach recht, wenn sie schreibt: "Der Lehrer hat es bei der Bewältigung von pädagogischen Alltagsproblemen mit einer Unzahl von Tatsachen, Stellungen und Urteilen zu tun. In solchen Fällen kann leicht zur Entscheidungsquelle nicht das Wesentliche werden, was unter der Tatsachenoberfläche steckt, sondern das, was äußerlich auffällt. Eine Sperre, die die Wirklichkeit vor verkehrter Interpretation schützt und sich auf ihren äußeren Erscheinungen stützt, ist das theoretische Bewußtsein des Lehrers." Die Theorie ist nämlich "die Art und Weise, auf die die Welt geordnet und die Ordnung im Chaos empirischer Tatsachen wahrgenommen wird sie ist ein Versuch der Entropiereduktion"<sup>3</sup>. Die seit mehreren Jahrhunderten funktionierende Lehrervorbereitung war auf verschiedene Aspekte des Schulwesens orientiert. Ein Modell oder eine Richtung der Lehrerbildung sind bislang nicht entstanden. Ein neues Modell der Lehrerbildung wird gerade gestaltet<sup>4</sup>. Diese Erscheinung betrifft nicht nur Polen, sie hat einen breiteren Umfang<sup>5</sup>. Die von Cz. BANACH vorgenommene Zusammenstellung unterschiedlicher Konzeptionen und Orientierungen in der polnischen Lehrerbildung veranschaulicht die Vielzahl von Einstellungen zu dieser Frage.

Cz. BANACH nennt die Klassifikationen von Orientierungen der Lehrerbildung<sup>6</sup>:

- W. OKON: 1. progressive, 2. personenbezogene, 3. kompetenzbezogene Orientierung;
- T. LEWOWICKI: 1. allgemeinbildende, 2. personenbezogene, 3. pragmatische, 4. lehrfachbezogene, 5. problembezogene Orientierung;
- H. KWIATKOWSKA: 1. technologische, 2. humanistische, 3. funktionelle Orientierung;
- B. KRAUS: 1. gnoséologische, 2. praxeologische, 3. kreative, 4. axiologische Orientierung;
- A. TCHORZEWSKI: 1. persönlichkeitsbezogene, 2. kompetenzbezogene, 3. leistungsbezogene Orientierung;

- J. KEDZIERSKA, K. POLAK, P. SZYMONOWICZ, T. WOJTASINSKA: 1. emotionale, 2. informative, 3. problembezogene, 4. operative Orientierung.
- B. GOLINSKA und A. ROZHUCHA heben anders formulierte Modelle der Lehrerbildung heraus:
- Lehrer - der Wissenschaftsmensch, also das "Modell enttäuschter Hoffnungen",
  - Lehrer - der Praktiker, also das "Modell des Kurzstreckenlaufes",
  - Lehrer - der Kinderfreund, also das "Modell publizistischer Geisteswissenschaften",
  - Lehrer - der Denkende<sup>7</sup>.

Bisher dominierte das "gegenständliche" **Lehrerbildungsmodell**, das auf der Ableitung der Inhalte von "den analysierten Wissenschaftsgebieten" beruht<sup>8</sup>. Zur Zeit tritt ein "funktionelles Modell" in den Vordergrund (abgeleitet von den Aufgaben und den Rollen des Lehrers)<sup>9</sup>, wobei die entsprechenden Befähigungen immer häufiger als Kompetenzen bezeichnet werden.

## 2. Berufliche Kompetenzen des Lehrers

Wie soll ein zukünftiger Lehrer zur Ausübung seiner Berufstätigkeiten vorbereitet werden? Welche Befähigungen soll er besitzen? Meist werden solche Kompetenzen hervorgehoben, wie:

- **Wissen:** allgemein, bezogen auf das Lehrfach, den Lehr- und Lernprozeß, die zwischenmenschlichen Beziehungen, das Organisationssystem des Bildungswesens und der Erziehung, das Zusammenwirken mit der Umwelt. Es ist unentbehrlich für das Analysieren aller Situationen, mit denen der Lehrer zu tun haben wird.
- **Fähigkeiten:** in bezug auf das Planen und Organisieren des Erziehungs- und Bildungsprozesses im weitesten Sinne dieses Wortes.
- **Innere Bereitschaft**, d.h. Persönlichkeitszüge des Lehrers, seine Gesinnung und sein Wertesystem, die seine pädagogische Handlungsweise beeinflussen.

Wenn man früher besonderen Wert auf die Persönlichkeitsmerkmale des zukünftigen Lehrers legte (J.W. DAWID), so schenkt man heute, wo relativ viele Lehrer ausgebildet werden müssen, besondere Beachtung den Kenntnissen und Fähigkeiten. Man spricht sogar von der Kompetenzbildung<sup>10</sup>. Die Hervorhebung einer dieser Kompetenzen (Aufgaben) führt letztlich - so H. KWATKOWSKA - zu anderen Orientierungen und Modellen der Lehrerbildung.

Die Lehrerbildung wird heutzutage vom Streben nach deren tatsächlicher Funktionalität begleitet. "Funktionsbezogene Orientierung in der Lehrerbildung äußert sich durch die Form handlungsorientierter Bildung"<sup>11</sup>. Die Transformationen der Gesellschaftsordnung sowie globale zivilisatorische Umwandlungen haben zur Folge, daß nach einem neuen Lehrerbildungsmodell dringend gesucht wird. Ein Beweis dafür sind zahlreiche, in den letzten Jahren veröffentlichte, kompakte Arbeiten über die Lehrerbildung<sup>12</sup>.

**Berufliche Vorbereitung der Lehrer** hat mehrere Aspekte. Z. ZUKOWSKA weist auf drei Komponenten dieses Prozesses hin:

- motivationale und sachliche Vorbereitung;
- organisatorisch-methodische Vorbereitung;
- gesellschafts- und kulturgestaltende Vorbereitung.

Sie leitet davon die Kompetenz der Sozialisierung, der Kommunikation, der aktiven Teilnahme an der Kultur und der sozialen Aktivität her. Dabei betont sie die gesellschafts- und kulturgestaltende Vorbereitung als diejenige, die die personale Identität des zukünftigen Lehrers am stärksten anspricht, die wiederum die Autonomie des Lehrers bedingt<sup>13</sup>.

R. KWASNICKA geht von ihren zwei Formen von Rationalität aus und unterscheidet zwei Gruppen von Lehrerkompetenzen: praktisch-moralische und technische.

- Zu den **praktisch-moralischen Kompetenzen** zählt sie die Kompetenzen der (pädagogischen) Interpretation, moralische- und Kommunikationskompetenzen.
- Unter den **technischen Kompetenzen** nennt sie die Postulat-, Methodik und Realisierungskompetenzen<sup>14</sup>.

Funktionelle Berufsorientierung führt dazu, daß infolge der Diskussion zwischen den Vertretern des Europäischen Gewerkschaftsbundes (ETUC) und des Europäischen Arbeitgeberbundes (UNICE) solche **allgemeinberuflichen Befähigungen** bestimmt wurden, wie die Fähigkeit zum Kommunizieren, zum Aussuchen und zur Verarbeitung von Informationen, die Bereitschaft zum Akzeptieren von Veränderungen in der Umgebung der Menschen und der Anpassung an diese Veränderungen, insbesondere an die Änderung und Anwendung von neuen Technologien, die Fähigkeit zum selbständigen Treffen von Entscheidungen, die Fähigkeit, von den Rechten und Pflichten als Staatsbürger und Verbraucher Gebrauch zu machen, sich in Fremdsprachen zu verständigen, die Aktivität, Betriebsamkeit, Kreativität, Verantwortlichkeit, das Kritischsein, die Unabhängigkeit, Selbständigkeit beim Arbeiten und Handeln, das Gefühl der Europa-Zugehörigkeit und "europäisches Denken"<sup>15</sup>.

Deswegen unterscheidet W. PUSLECKI folgende **berufliche Kompetenzen<sup>16</sup> des Lehrers**:

- fachlich-wissenschaftliche Kompetenz;
- pädagogisch-wissenschaftliche Kompetenz;
- interaktive Kompetenz: hohes Niveau des Wissens zu Grundsätzen humanistischer interpersonalen Beziehungen, der Relationen: Ich - Du - Wir;
- kooperative Kompetenzen: Fertigkeit/ Fähigkeit, die Arbeit der Schüler zu organisieren und mit anderen Akteuren an der Schule zusammenzuarbeiten;
- interpretatorische Kompetenz: Fertigkeit/ Fähigkeit, den Schülern die Welt verständlicher zu machen;
- realisatorische Kompetenzen: Kenntnisse und darauf basierende Fähigkeit, bestimmte Methoden und Mittel der Erziehungs- und Bildungsarbeit anzuwenden;
- transgressive Kompetenzen: Fähigkeit zum Anspornen und Aufrechterhalten vielseitiger schöpferischer Aktivität der Schüler;
- verhandlungsorientierte Kompetenzen: Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse mittels Verhandlungen;
- assertive Kompetenzen: assertiv sein heißt fähig sein, eigene Gedanken, Gefühle und Anschauungen zu äußern, ohne dabei die der anderen zu mißachten; Hauptvoraussetzung dieser Theorie ist die Annahme, daß jeder Mensch seine Grundrechte hat;
- autoreflexive Kompetenzen: der Lehrer ist autonom in seinen Urteilen, er kontrolliert sich selbst, führt selbständig Untersuchungen über seine Arbeit durch, stellt sich selbst Fragen danach, was er den Schülern vermittelt und ob die von ihm vermittelten Werte richtig sind;
- antizipatorische Kompetenzen: Fertigkeit/ Fähigkeit, die Folgen eigener Handlungsweise vorwegzunehmen.

Die Vorbereitung zum Lehrerberuf (und somit die Lehrkompetenzen) kann man **bewerten**, indem man die Lehrer nach ihrer Meinung zu ihrer beruflichen Vorbereitung direkt fragt und indem man die Effekte ihrer Arbeit und ihr Berufsverhalten beurteilt. Die im Rahmen des Forschungsprojektes "Vom Vergleich zur Kooperation" unter 278 Lehrern aus 19 Bezirken Polens durchgeführten Untersuchungen enthüllten viele Unzulänglichkeiten in der Berufsvorbereitung der Lehrer. Deutlich wurden dabei Mängel im Bereich pädagogischer Kompetenzen, besonders im Bereich der pädagogischen Praxis und der fachmethodischen Ausbildung.

## Quellen:

1. J. Kuzma: Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa-Kraków 1993, S. 142-153 por. Edukacja nauczycielska w szkołach wyższych w roku akademickim 1994/95. Nauczanie początkowe. I. Adamek, M. Guspel: Raport Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich w WSP im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kraków 1996.
2. T. Lewowicki: Aktualne problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Europie. "Srodkowej" Opole 28-29 IX 1993.
3. H. Kwiatkowska: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa, PWN 1988, S. 23.
4. T. Lewowicki: Teoria i praktyka edukacji nauczycielskiej - zmagania o model kształcenia nauczycieli. In: Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej. Pod redakcją Z. Jasńskiego. Opole 1994, S. 66-67.
5. R. Pachociński: Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej. Warszawa 1994 IBE.
6. Cz. Banach: Orientacje i koncepcje edukacji nauczycielskiej (Wybór cytatów). Biuletyn Informacyjny Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich w WSP im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kraków 1996, S. 6-7.
7. B. Golinska, A. Rosłucha: Kształcenie pedagogów w relacji zmieniających się funkcji rodziny. In: Z prognoz i idei i praktyki edukacji nauczycielskiej. Pod red. M. Dudzikowej i A. Kotusiewicz. Warszawa 1994, wyd. Filia UW w Białymstoku, S. 220.
8. J. Rutkowiak: Kształcenie nauczycieli dla szkół średnich ogólnokształcących, pytania kontekstowe i trzy poziomy kontekstów. In: System kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Pod red. R. Ossowskiego. Bydgoszcz 1994, Zespół Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego do spraw Kształcenia Nauczycieli, S. 35. Z prognoz i idei i praktyki edukacji nauczycielskiej. Pod red. M. Dudzikowej i A. Kotusiewicz. Warszawa 1994, wyd. Filia UW w Białymstoku, S. 31-32.
9. H. Kwiatkowska. Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa, PwN 1988, S. 117.
10. H. Kwiatkowska: Koncepcje przemian systemu edukacji nauczycielskiej. In: Nauczyciel, kształcenie, dokształcenie i funkcjonowanie w zawodzie. Pod red. C. Banacha i H. Kwiatkowskiej. Warszawa 1990, cesc II, S. 27.
11. H. Kwiatkowska. Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa, PwN 1988, S. 64.
12. Cz. Banach, H. Kwiatkowska (Red.): Nauczyciel kształcenie, dokształcanie, doskonalenie. CPBP, Bydgoszcz 1991. Z. Jasinski (Red.): Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej. Opole 1996. H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz (Red.): Nauczyciele nauczycieli. Warszawa-Lódź 1992.
13. Z. Zukowska: Kształtowanie osobowości poprzez system dydaktyczno-wychowawczy w zakładach kształcenia nauczycieli. In: Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej (Red. Z. Jasinski). Opole 1996, S. 355.
14. R. Kwasnica: Wprowadzenie do myślenia, o wspomaganie nauczycieli w Rozwoju. In: Z zagadnień pedeutologicznych i kształcenia nauczycieli. Pod red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa 1995, S 17-19.

## Reform der Lehrerbildung in der Folge der politischen und gesellschaftlichen Transformationen

### 1. Neue Ausbildungsstandards für die Lehrerbildung - durch Rechtsverordnung vom 27. 6. 1997

Acht Jahre nach der Wende ist es in Ungarn endlich dazu gekommen, daß als Ergebnis der politischen-gesellschaftlichen sowie der methodischen-didaktischen Veränderungen Anforderungen an die Lehrerbildung formuliert und am 27. 6. 1997 in einer Rechtsverordnung auch veröffentlicht wurden. Nach dieser Verordnung müssen die festgelegten Forderungen schon bei den Studierenden, die im Schuljahr 1998/1999 ihre Ausbildung als Lehrer beginnen, verwirklicht werden. Bei den älteren Jahrgängen wird das stufenweise eingeführt.

Diese neuen Bildungsanforderungen (Standards) sind auch dadurch begründet, daß im Jahre 1998 in Ungarn der Neue Nationale Grundlehrplan eingeführt wird. Dieser Lehrplan selbst ist auch als ein Ergebnis der politischen-gesellschaftlichen Wende zu betrachten, das durch das im Jahre 1997 in Kraft getretene Weiterbildungssystem für Pädagogen sowie durch eine im Jahre 1998 anlaufende neue Ausbildung von Pädagogen vervollständigt wird. Auf Grund der formulierten Anforderungen ist allerdings eine Umstellung auf eine einheitliche Pädagogenbildung, über die bei uns so viel gesprochen wurde und die ich auch selbst erhofft habe, nicht zu erwarten. Die Bildung bleibt in ihrer Struktur unverändert. Grundlegend werden aber die Proportionen der Stundenzahlen der Ausbildungsanteile sowie der Inhalt der Bildung verändert und modernisiert. Die Stundenzahl der pädagogischen Studien wird bedeutend erhöht. An unserer Universität müssen wir unseren Studenten statt bisher 224 Stunden Pädagogik und Psychologie dann 330 Stunden Vorlesungen und Seminare anbieten.

Der Inhalt des Studiums wird an den einzelnen Universitäten und Hochschulen selbständig auf der Grundlage der Bildungsstandards bestimmt. Im Studienjahr 1997/98 werden sicher überall intensive Vorbereitungen für den Beginn des neuen Unterrichtssystems im Folgejahr getroffen. Schauen wir uns zuerst einmal an, **welche Bildungsanforderungen (Standards)** als Grundlage betrachtet werden können.

Das Ziel der Lehrerbildung ist es, solche Lehrkräfte auszubilden,

- die hoch qualifiziert sind, über ein **theoretisches und praktisches Wissen** ihrer Unterrichtsfächer verfügen, das weiter auszubauen ist,
- die eine umfassende **psychologische, pädagogische und Allgemeinbildung** sowie Kenntnisse in Informatik, Arbeits-, und Kinderrecht besitzen;
- die die **Fähigkeit** haben, ihre **pädagogischen Fachkenntnisse auch anzuwenden**, die Schüler besser kennenzulernen und zu achten, ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln, die Arbeit in und außerhalb der Unterrichtsstunde differenziert zu führen, wirksame pädagogische Methoden und Verfahren anzuwenden;
- die über Grundkenntnisse verfügen, die zur **Familien-, Berufswahl-, Sozial-, Erziehungsberatung**, sowie zu den Aufgaben des **Kinder- und Jugendschutzes** in der Schule bzw. zur Zusammenarbeit mit den zuständigen Institutionen befähigen und
- deren **Persönlichkeit reif, autonom, kreativ** ist; die in der Lage sind, sich selbst und ihr Wissen dauernd zu erneuern, und die sich mit den menschlichen, gesellschaftlichen, nationalen Grundwerten identifizieren können.



## 2. Zeitliche und inhaltliche Gestaltung der Lehrerbildung zur Sicherung der vorgesehenen Kompetenzen

### Änderung der Ausbildungszeit und des Verhältnisses der Ausbildungsbestandteile:

- Die Ausbildungszeit beträgt mit der fachlichen Ausbildung bzw. mit der parallel laufenden Bildung zusammen 6 Semester; im Rahmen der ergänzenden Grundausbildung mindestens 4 Semester. Die Ausbildung schließt theoretische und praktische Studien der Pflichtfächer, der Wahlpflicht- und der Wahlfächer sowie das individuelle und Gruppenpraktikum ein.
- Die praktischen Studien umfassen mindestens 60% der Bildungszeit. Im Rahmen der Veränderungen sind in der Tendenz die Anhebung der Stundenzahl sowie der erhöhte Anteil der praktischen Studien (bei einem Fach 600 Stunden, bei zwei Fächern 765 Stunden; ergänzende Lehrerbildung in einem neuem Fach + 165 Stunden) auffallend.

### Gestaltung der Studiengebiete und ihres Verhältnisses in der Ausbildung

#### (1) Ausbildung von **theoretischen und praktischen Kenntnissen und Fertigkeiten der Pädagogik und Psychologie** auf folgenden Gebieten:

- (a) **Theoretische Grundlagen der Pädagogik, Psychologie und ihrer Grenzwissenschaften:** Grundlagen der Psychologie: die Persönlichkeit und ihre Entwicklung, die Lehr- und Erziehungspsychologie, die Sozialpsychologie in der Schule; die historischen, philosophischen, theoretischen Grundlagen der Bildung; das Bildungssystem in Ungarn, seine Führung, Regelung, Institutionstypen; Führungs- und Organisationstheorien, pädagogische Bezüge der Informatik.
- (b) **Theorie und Praxis zur Vorbereitung auf die Erziehungsarbeit:** das Kennenlernen der Schüler, ihre differenzierte Förderung; die Arbeit als Klassenvorstand; die Ausarbeitung, Verwirklichung. Weiterentwicklung des pädagogischen Programms in der Schule; die Mentalhygiene in der Schule, das gesunde Leben, umweltbewußte Erziehung; das schwer erziehbare Kind, das Erkennen heilpädagogischer Probleme; Kinder- und Jugendschutz, Erziehung in der Tagesschule, Wohnheim, Talentfürsorge, Einbeziehung weniger begabter Schüler; Erwachsenenunterricht, Medienpädagogik, Berufspädagogik.
- (c) **Förderung der Fähigkeiten der Planung, Organisation, Führung und Bewertung des Lehr- und Lernprozesses:** Motivierung, Aktivierung, Differenzierung, Individualisierung; örtlicher Lehrplan und Lehrprogramme, Ausarbeitung, Entwicklung und Verwendung von Lehrmitteln; Anwendung von bildungspolitischen Mitteln, Kontrolle, Bewertung, Klassifikation, Messung.
- (d) **Förderung der Persönlichkeit des Lehramtskandidaten:** Selbsterkenntnis, Kommunikation, Sprechtechnik; Beziehungen innerhalb und außerhalb der Schule; Gruppendynamik, Erziehungsstile und -einstellungen; Mentalhygiene, Behandlung von Konflikten, pädagogische Entscheidungen, Führung, Organisation, Innovation, Kreativität.

Der Zeitrahmen der Pädagogisch-psychologischen Ausbildung beträgt mindestens 330 Stunden, von denen die theoretischen und praktischen Studien dominant je 40 % einnehmen.

#### (2) **Fach, Fachdidaktik und Fachmethodik** in folgenden Gebieten:

- (a) das mit dem gegebenen Fach verbundene **fachliche und Bildungsgebiet** und die wichtigsten **theoretischen, praktischen, methodischen, bildungstechnischen Themenkreise**, die mit dem Lehrfach zusammenhängen;

- (b) ein Studium, das das gegebene **Fach im System verwandter Fächer bzw. Bildungsgebiete oder Bildungsgruppen integriert** (z.B. der Mensch und die Gesellschaft, der Mensch und die Natur, Künste, technische Fachausbildung). Der Inhalt der Anforderungen im Zusammenhang mit der Fachmethodik wird dadurch begründet, daß unser Nationaler Grundlehrplan Bildungsgebiete angibt, die je nach Institution getrennt, als komplexe oder integrierte Fächer realisiert werden können.
- (3) **Praktikum in der Schule** und seine Formen:
- (a) In Gruppen und individuell **geführtes Erziehungs- und Lehrpraktikum**; in einer mit der Bildungsinstitution in Verbindung stehenden oder in einer anderen Schule unter der Führung eines leitenden Lehrers realisiert. Es beinhaltet die Beobachtung, Analyse der Lehrarbeit in der Grund-, Mittel- und Fachschule im Zusammenhang mit dem Unterrichten und Erziehen der Schüler verschiedener Altersgruppen und Entwicklungsstufen sowie mit der Lehrarbeit im gegebenen Fach und umfaßt auch selbständige Unterrichtsübungen.
- (b) **Zusammenhängendes individuelles externes Schulpraktikum**, das von dem oben genannten abweichend bei einer anderen Institution durchgeführt wird. Hier sollen, im Zusammenhang mit der Arbeit des von der Bildungsinstitution beauftragten Pädagogen, die Funktion der Institution, des Lehrkörpers, die alltäglichen Tätigkeiten der Schüler oder Kinder in einer größeren zeitlichen Einheit, individuell beobachtet werden.
3. **Neue Anforderungen bei der Umsetzung der vorgegebenen Ausbildungsstandards - Probleme bei ihrer Realisierung am Beispiel der Eötvös Loránd Universität**

Die inhaltliche Erneuerung der Ausbildung von Pädagogen in Ungarn stellt große Aufgaben, wobei die genannten Problemkreise nur im Zusammenhang mit der Praxis völlig analysiert und gelöst werden können. Zur Zeit arbeiten die Universitäten und Hochschulen an den Einzelheiten der Verwirklichung. Die Pädagogischen Institute, die unabhängige staatliche Institutionen sind, nehmen an Gestaltung und Verwirklichung der einzelnen Lehrprogramme nicht teil. Bereits heute ist vorauszusehen, daß die einzelnen Universitäten und Hochschulen nach deutlich voneinander abweichenden Konzeptionen arbeiten werden. Das ergibt sich auf Grund der vorhandenen Mentalität und gesetzter Prioritäten der Lehrstühle.

Ich kann im Zusammenhang mit der jetzigen Situation in Ungarn über die **Probleme der inhaltlich erneuerten Pädagogenausbildung** in unserer Institution, an der Eötvös Loránd Universität berichten:

Die **Anforderungen, Aufgaben** hinsichtlich der Lehrerbildung erfahren im Verhältnis zur heutigen Lage eine **enorme Zunahme**:

- Die **Stundenzahl der Psychologie und Pädagogik** wächst an der Philosophischen Fakultät bedeutend. Während in den letzten Jahren die Studenten der Philosophischen Fakultät 140 Stunden Pädagogik und 84 Stunden Psychologie belegen mußten, werden laut der neuen Verordnung 330 Stunden vorgeschrieben. Das bedeutet eine anderthalbfache Erhöhung der Stundenzahl. Wenn man - die bisherigen Proportionen beachtend - die Stunden errechnet, ergibt sich, daß auf die Pädagogik 206 Stunden gegenüber den früheren 140 fallen. Wahrscheinlich kann die erhöhte Stundenzahl insbesondere auch mit dem neuen Teil der Qualifikationsbedingungen - Förderung der Persönlichkeitsentwicklung - kaum gedeckt werden.
- An der Naturwissenschaftlichen Fakultät ist die Erhöhung noch markanter. Dort gibt es zur

Zeit im Fach Pädagogik 84, in Psychologie 70 Pflichtstunden, das heißt insgesamt 154 Stunden - gegenüber den in der Verordnung vorgeschriebenen 330 Stunden. An der Naturwissenschaftlichen Fakultät müßten statt 84 Stunden Pädagogik - das ursprüngliche Verhältnis zwischen Pädagogik und Psychologie beibehaltend - ungefähr 164 Stunden gehalten werden, was fast die Verdoppelung der Stunden bedeutet. Wenn man aber an beiden Fakultäten das gleiche Verhältnis zwischen Pädagogik und Psychologie schaffen möchte, würde der Anstieg noch größer ausfallen.

- Die Rechtsverordnung schreibt vor, daß man in den Fächern Pädagogik und Psychologie **5 Kolloquien** und **5 praktische Beurteilungen** erwerben muß. Zur Zeit gibt es an der Philosophischen Fakultät 2 Kolloquien (in Allgemeiner Psychologie und Historischer Pädagogik) und 5 Zensuren in der praktischen Arbeit. Das bedeutet also auch eine wesentliche Steigerung. An der Naturwissenschaftlichen Fakultät ist die Erhöhung wiederum besonders groß, da die Studenten an dieser Fakultät momentan nur 6 Zensuren in der praktischen Arbeit erwerben müssen.
- Die Verordnung schreibt ein **komplexes Rigorosum** in den Fächern **Pädagogik und Psychologie** vor. Daraus ergibt sich zwar an der Philosophischen Fakultät keine Veränderung, aber an der Naturwissenschaftlichen Fakultät gibt es gegenwärtig kein Rigorosum.
- Die Vorschriften in Bezug auf die **Diplomarbeiten** sind auch völlig neu. Bisher brauchte man im Rahmen der Lehrerausbildung keine Diplomarbeit zu schreiben, von nun an ist es Pflicht. Diese kann aber mit der Diplomarbeit des belegten Fachbereiches übereinstimmen, wird aber nur dann anerkannt, wenn sie den speziellen Ansprüchen der Diplomarbeit im Rahmen Lehrerqualifizierung entspricht. Sie muß auch solche Teile enthalten, die sich mit pädagogischen und didaktischen Themen beschäftigen.
- Jeder Student, der eine Qualifikation als Lehrer erreichen will, muß vor einer Prüfungskommission eine **Abschlußprüfung** ablegen.
- Es kann ein weiteres Problem bedeuten, daß auf den der jetzigen Didaktik entsprechenden Gebieten die maximale Hörerzahl der Gruppen bei 15 limitiert ist. Gegenwärtig nehmen an jeder didaktischen Lehrveranstaltung 40-50 Studenten teil.

#### 4. Aktuelle Aufgaben zur Durchsetzung der Standards einer erneuerten Lehrerausbildung

Auf Grund dieser neuen Anforderungen müssen - nach unserer Meinung - folgende Aufgaben gelöst werden:

- An erster Stelle müssen die neuen Standards und Anforderungen der Verordnung in die Dokumente unseres **eigenen Bildungssystems "übernommen"** werden, d.h. die Erhöhung der Stundenzahl, die Veränderung des Systems der praktischen Prüfungen und Rigorosa sowie die Anforderungen an Diplomarbeiten und die Einführung der Abschlußprüfung zur Lehrerqualifikation müssen konsequent durchgesetzt werden. Diese zum Teil administrativen Aufgaben können aber nur zusammen mit weiteren wichtigen inhaltlichen sowie die Förderungs- und Bildungskapazität erhöhenden Regelungen ihr Ziel erreichen.
- **Der Inhalt der Bildung muß umgestaltet** werden, weil die Erhöhung der Ausbildungszeit nicht "gefüllt" werden kann, indem neue Fächer an die alten sozusagen "angeklebt werden" oder die Stundenzahl einfach erhöht wird. Vielmehr sind konzeptionelle Entscheidungen über Inhalt der Bildung zu treffen (beispielsweise Rolle und Organisation der Hospitation, des Praktikums in der Schule, Prüfen der Einbeziehung neuer Fächer, Formen der

geforderten speziellen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des künftigen Lehrers). Man sollte sich auf jeden Fall - unabhängig von den vorstehenden - gemeinsam in Pädagogik und Psychologie, auch mit inhaltlichen Fragen der Persönlichkeitsförderung der Lehrer beschäftigen.

- Ein Teil der Veränderungen auf dem Gebiet der **Bewertung** beinhaltet auch eine neue Aufgabe (Diplomarbeiten, Rigorosum an der Fakultät für Naturwissenschaften, Abschlußprüfung); hier ist ebenfalls die Ausarbeitung weiterentwickelter Konzepte notwendig.
- Durch die vorliegende Verordnung über die Qualifikationsbedingungen künftiger Lehrer entsteht auch im Zusammenhang mit der **Belastung der Lehrkräfte und Studenten** sowie der **Auslastung der Lehr- und Praktikumsräume** eine neue Situation. Die Lage ist in den letzten Jahren auf jedem Gebiet aus verschiedenen Gründen immer angespannter geworden.

In den genannten Fragen müssen die Universitätsleitung und die Lehrstühle für Pädagogik und Psychologie gemeinsame konzeptionelle Antworten suchen und entwerfen. Danach hat jeder einzelne Lehrstuhl die Verantwortung für die Ausarbeitung der Details. Die Zeit ist für alles zu kurz. Ich konnte heute nur den ersten Schritt dieses Prozesses zeigen, wobei unser Lehrstuhl die im Zusammenhang mit der neuen Ausbildung auftauchenden Probleme feststellen und die zu lösenden Aufgaben bestimmen konnte.

Es ist zu befürchten, daß durch die Spannungen um die Bereitstellung der subjektiven und objektiven Bedingungen das Augenmerk nicht ausreichend auf die **wesentlichen Fragen** gelegt wird, die ich in zwei Themengruppen sehe:

- Die erste ist die Interpretation der Aufgabenstellung der **Förderung der pädagogischen Fähigkeiten** und der Entwurf methodischer Möglichkeiten und Wege;
- die zweite ist die **effektive Organisation des Praktikums** im Sinne einer **praktisch orientierten Bildung**.

Ich meine, daß insbesondere in diesen beiden Punkten die vergleichende, analysierende, kooperierende Arbeit nötig wäre, damit die internationalen Erfahrungen uns bei unserer Arbeit eine Hilfe bedeuten können.

## Qualitative Aspekte der Änderungen in der Lehrerbildung in Polen.

### 1. Analyse der Hauptprobleme, der Dilemmata der Lehrerausbildung.

Amerikanische Autoren schlagen vor, bei der Analyse der Probleme von Lehrerbildung die folgenden 5 Hauptfragen zu beantworten:

- (1) Was müssen die Lehrer **wissen** und welche **Fähigkeiten** müssen sie besitzen?
- (2) Was ist das **Ziel der Bildung**?
- (3) Ist das Unterrichten ein **Beruf**?
  - **Charakter der Vorbereitung**
  - **Kriterien der Aufnahme**
  - **Charakter der Arbeit**
  - **Pflichten**, die nach der Meinung der Vertreter des Berufes, die Form des Berufspraktikums definieren und über sie entscheiden.
- (4) Was braucht man, um **Unterrichtsfähigkeiten** zu entwickeln?
  - Gibt es eine richtige / differenzierende **Methode der Bewertung** von Kandidaten?
  - Schützt der Ablauf der Vorbereitungen vor **unrealistischen Forderungen**?
  - Ist dieser **Ablauf kontinuierlich**, im Sinne der nacheinander gesammelten Erfahrungen?
  - Ist der Ablauf in der Lage, die **Unterrichtsmethode zu formen**, die von dem zukünftigen Lehrer erwartet wird?
  - Gibt es **verschiedene Möglichkeiten** der Entwicklung und der Praktizierung der erwarteten Verhaltensweise?
  - Haben die Lehrerkandidaten eine entsprechende **Möglichkeit die tatsächliche Arbeit des Schülers zu beobachten**, die Modellantworten zu bilden und eine Anleitung zu entwickeln, die eine Reaktion auf Schwächen ermöglicht?
- (5) Wie kann man **feststellen**, ob ein junger Lehrer vorbereitet ist, seinen Beruf auszuüben?!

### 2. Hauptideen und Hauptrichtungen der Änderungen in der Lehrerbildung in Polen.

Bei der Beobachtung der Arbeit an dem neuen System der Lehrerbildung in Polen kann man versuchen, einige von den oben genannten Fragen zu beantworten. Leider bleiben viele von ihnen, wegen des erreichten Standes der Arbeit am System der Lehrerbildung in unserem Land bisher ohne Antwort, andere können nur sehr bedingt beantwortet werden.

Als Richtungen der zum Ausdruck kommenden Änderungen in der Ausbildung der Pädagogen, können folgende unterschieden werden:

- Änderungen im Bereich der Denkphilosophie über die Rolle des Lehrers und über seine Grundfähigkeiten, was mit der Antwort auf die Fragen 1 bis 3 verbunden ist;
- Änderungen im Bereich der Organisation des Bildungssystems der Lehrer (Frage 4 und 5).

#### 2.1. Änderungen im Bereich der Ziele und der Aufgaben der Lehrerbildung aus der Sicht auf eine neue Rolle des Lehrers

Eine Schule der heutigen Zeit soll mit der lokalen Umgebung stark verbunden sein und modern verwaltet werden. Eine sich selbstverwaltende Schule erarbeitet eine eigene Version des

Programms, unter Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse der regionalen Gesellschaft und der Landesstandards.

Die Mehrheit des Unterrichts wird mit aktiven Methoden durchgeführt. Die Lehrer arbeiten in Fach- und interdisziplinären Gruppen. Sie sind darauf vorbereitet, den Unterricht in mehreren Fächern zu führen und ein fachübergreifendes Herangehen zu realisieren. Der Rat der Lehrer arbeitet zusammen mit der Schulleitung, im Rahmen des kontinuierlichen Prozesses der sogenannten organisatorischen Entwicklung der Schule, d.h. der kontinuierlichen Änderungen der Konzeption, des Programms, der Organisation des Unterrichts und der Verwaltungsart, so daß ein Bildungsangebot der Schule an die Bedürfnisse angepaßt wird<sup>2</sup>.

Eine moderne Schule ist: eine Einrichtung, die auf den Schüler eingestellt ist und seine Interessen, Fähigkeiten, Kenntnisse und Bedürfnisse berücksichtigt. Die Lehrer, die einer solchen Vision der zukünftigen Schule gewachsen sein sollen, d.h. die befähigt sind, in einer solchen Schule zu arbeiten, müssen in **folgenden Bereichen** vorbereitet werden:

- kooperative Konstruktion der Programme auf der Basis der curricularen Grundlagen und der Hauptkenntnisse, bei deren Verwirklichung moderne Bildungsmethoden dominieren;
- Bewertung, die die Entwicklung des Schülers unterstützt;
- Fachintegration, durch einen interdisziplinären bzw. fachübergreifenden Unterricht.

Der Schwerpunkt der Bildung und Fortbildung der Lehrer verschiebt sich vom spezialisierten Fachwissen und methodischen Wissen in Richtung auf die Vorbereitung zur Gruppenarbeit und zur sogenannten **innerschulischen Verbesserung** der gesamten Lehrerräte.

Die Hauptaufgabe der Lehrer im Unterricht ist auf die Entwicklung der folgenden grundlegenden Fähigkeiten der Schüler im Rahmen der einzelnen Lehrfächer<sup>3</sup> gerichtet:

- Organisation, Bewertung, Planung des Selbstlernens;
- effektive Kommunikation in der Gesellschaft;
- effektive Zusammenarbeit in Gruppen;
- kreatives Lösen von Problemen;
- effektive Nutzung der modernen Informationsträger (z.B. Computer).

Der zukünftige Lehrer soll also im Rahmen des modernen Lehrerbildungssystems **weiterentwickelte Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben**. Er soll aufhören, ein Solist im Unterrichten von isolierten, von anderen abgetrennten Fächern zu sein. Er muß mit anderen Lehrern zusammenarbeiten können und integrative Programme und methodische Konzeptionen entwickeln, die die Probleme anschaulich erläutern, die Komplexität und die Mehrdimensionalität des heutigen Wissens über die Welt betonen. Er soll keinen Bildungsmonolog führen, in dessen Rahmen nur das Wissen einseitig "übergeben" wird, sondern muß lernen, im Dialog mit anderen und sich selbst<sup>4</sup> zu sein.

Er soll also nicht die Rolle eines fachinternen Experten ausüben, der für einen bestimmten, von anderen getrennten, unabhängigen Wissensbereich zuständig ist (solches Expertentum charakterisieren den Wissenschaftler und professionellen Forscher). Er soll vielmehr das Wissen eines **kreativen Experten** erwerben, indem er insbesondere auch weiß, wie man einen bestimmten Gegenstand unterrichten soll; wie man eine Aktivität des Schülers auslösen kann; wie man erreichen kann, daß bestimmte Informationen in das System der eigenen Erfahrungen des Schülers einbezogen werden.

Er soll keine "etikettierende" **Bewertung** ausüben, die den Schüler real oft demobilisiert. Er soll dagegen dem Schüler Informationen geben, wie er die Lücken in seinem Wissen oder im Bereich der Fähigkeiten verbessern kann (Bewertung, die die Entwicklung unterstützt).

Also soll der Lehrer kein Solist, kein Held des Monologes, soll nicht Experte des Fachwissens oder bewertender Inquisitor sein, sondern eine **Person, die zusammenarbeitet, einen ständigen Dialog führt, ein Experte des methodischen Wissens, der mit Verstand und konstruktiv die Erfolge des Schülers bewertet.**

So kann man mit wenigen Worten die Ziele der modernen Lehrerbildung in Polen beschreiben; Ziele, die durch das Prisma der Fähigkeit und Kompetenz gesehen werden, die der Lehrer einer am Ende des XX. Jahrhunderts reformierten Schule erwerben soll.

Ich bin der Meinung, daß eine Kennzeichnung dieser Ziele und Aufgaben der erste und sehr wichtige Schritt in einer Methodologie einer Reformation des Bildungswesens ist. Sehr schwierig ist dann die Antwort auf die Frage, wie kommt man zu der Verwirklichung der Ziele. Das erfordert, nach meiner Erfahrung, noch viel Arbeit und weitere Diskussion.

## 2.2. Einige Ideen und Prinzipien der Organisation des Systems der Lehrerbildung

Die Überzeugung, daß im polnischen Bildungssystem Änderungen nötig sind, um die Transformation in Richtung Marktwirtschaft und "Bürgergesellschaft" zu unterstützen (OECD-Report), hat auch organisatorische Änderungen im Bildungssystem der Lehrer als "Hauptvollstrecker" der Bildungsaufgaben zur Folge. Hier einige Ideen und Regeln des Umbaus der Lehrerausbildung<sup>5</sup>:

- **Flexibilität des Bildungsprozesses** der zukünftigen Lehrer, die Einführung in mehrere methodologische Standpunkte und die Gewährleistung von mehreren Wegen, die zum Beruf des Lehrers führen;
- **Humanisierung des Bildungsprozesses** von Studenten, Erzeugung der Bildung aus der Situation des Menschen in der Welt und aus seinen Fähigkeiten zur Anpassung an die heutigen Herausforderungen;
- **Perspektivität** - Erkennen der Entwicklungstrends von globalen und polnischen Problemen, sowohl regionalen wie auch gesamtgesellschaftlichen;
- **Stetigkeit**, die eine ständige Selbstbildung des Kandidaten und später des Lehrers bedingt;
- **Harmonie** in der Vorbereitung auf **alle Lehrerfunktionen**, eine Erweiterung der pädagogischen und Lebenserfahrungen des Studenten, eine Bestätigung im Beruf und im Studium;
- Sicherung der Einheit von **praktischer und theoretischer Erkenntnis**;
- Erwerb einer Hochschulbildung und einer Berechtigung zum Unterrichten **eines zweiten Faches** durch alle Lehrer im Rahmen des **Lizentiats** (mit Ausnahme der Lehrer der Fächer Polnisch, Mathematik für Unterricht in den Klassen 1-3 und Kindergarten-erziehung);
- **Wissenschaftlichkeit und Interdisziplinarität** der Bildung, was eine **Offenheit** für die heutigen Probleme unterstützt;
- **Kompatibilität** der Formen der Bildung und Fortbildung;
- **Zusammenarbeit der Hochschulen**, die Lehrer ausbilden, mit den Schulen und Erziehungsstätten im Bereich des Bildungsprozesses und der pädagogischen Untersuchungen;
- **Rationalität und Offenheit** der Relation zwischen der **allgemeinpädagogischen, methodischen und fachlichen Vorbereitung**;
- Anpassung der **materiellen und finanziellen Mittel** an die Aufgaben der Lehrerbildung.

### 2.3. Die Hauptrichtungen der Umwandlung von Lehrerbildung auf dem Hochschulniveau<sup>6</sup>

Auf dem Niveau der Hochschule sehen wir folgende **wesentliche Richtungen** der Reform der Lehrerbildung:

- Schaffung eines speziellen **Zulassungsprozesses** zur Lehrerbildung an Hochschulen, der bei den Kandidaten nicht nur das Wissen und die intellektuellen Kenntnisse untersucht, sondern auch **seine persönlichen Fähigkeiten zur Arbeit mit anderen Menschen**;
- Erhöhung des **Ranges der psychologisch und pädagogischen Bildung** im Rahmen der Lehrerbildung, insbesondere durch eine Korrelation der Programmirhalte der Psychologie, Pädagogik und Fachdidaktik und durch die Koordination der Lehre mit der praktischen Ausbildung der zukünftigen Lehrer. Dazu kann auch die Realisierung eines Postulats von J. I. Goodlad<sup>7</sup> dienen, das die Vorbereitung der Lehrer betrifft. Nach der Meinung dieses Autors muß an der Hochschule eine Gruppe von Wissenschaftlern und vorurteilslosen Fachbereichsmitgliedern existieren, für welche die Bildung der Lehrer eine absolute Priorität hat. Diese Gruppe muß für die Selektion der Studenten, die Überwachung ihrer Fortschritte, die vollständige und ordnungsgemäße Realisierung der Bildungsprogramme, für die ständige Bewertung und Verbesserung der Programme und auch für Hilfe bei Karriereanfang der Absolventen zuständig sein.
- Eine **Änderung der Studienweise**, ein Verzicht auf reine Reproduktions- und Rezeptionsmethoden mit der gleichzeitigen Einführung von Methoden aktiven Lösens von Aufgaben. Traditionelle Vorlesungen und Übungen sollen um methodische Workshops, Seminare und Konsultationen erweitert werden. Eine Nutzung von Drama, Elementen von Training von Erziehungsfähigkeiten, interpersonalem Training oder direkter Führung des Schulunterrichtes durch Studenten soll zum Alltag werden. Es wird vorgeschlagen, daß man dem zukünftigen Lehrer eine breite Möglichkeit zum "Übergang" von der **Studenten-, Schülerrolle** (mit geschlossenem Wissen) zur **Lehrerrolle** sichert, der ständig sein eigenes Wissen vervollkommen und die Fähigkeiten erweitert, dieses weiterzugeben.
- Die **Methoden und die Organisation der Bildung** müssen stärker am Kind orientiert werden. Die Lehrerbildung muß mit breit angelegten Einsichten in die Schulpraxis verbunden sein und den Studenten die Aufnahme von unterschiedlichen Erfahrungen sichern, die aus der unmittelbaren Arbeit mit Kindern kommen.
- Bei den oben genannten Aufgaben, die mit der Lehrerbildung verbunden sind, ist eine Zusammenarbeit von **drei Gruppen hochqualifizierter Mitarbeiter** notwendig:
  - \* Wissenschaftler und Forscher, die das theoretische und praktische Wissen integrieren;
  - \* Trainer und Dozenten, die auf die Praxis eingestellt sind;
  - \* Methodiker, die in Erziehungsstätten tätig sind.
- Die erwähnten Aufgaben kann man sicher besser realisieren, wenn sie nicht im Rahmen der getrennt geführten "Pädagogisierung" der Studenten, in einzelnen Fachrichtungen, organisiert werden, sondern im Rahmen eines **Hochschulbildungszentrums der Lehrer** (Pädagogisches Aufbaustudium). Solche Studien funktionieren seit Jahren an den Berufshochschulen.
- Es wird vorgeschlagen, als eine von mehreren Lösungen, eine **Struktur** einer solchen **Ausbildungsstätte in drei Niveaustufen** anzulegen:

**I. Weg:** stationär, parallel zu der **Fachbildung für Studenten** der Semester 5 bis 10 verschiedener Fachrichtungen (simultanes Modell);



- II. Weg:** ein **Aufbaustudium** für Absolventen der Hochschulen, die die pädagogischen Qualifikationen erwerben möchten, die dazu berechtigen, in den Grundschulen und Gymnasien zu unterrichten;
- III. Weg:** ein **Aufbaustudium** für Absolventen der Hochschulen mit pädagogischen Qualifikationen, die erlauben:
- \* zusätzliche Berechtigungen zum Unterrichten eines zweiten Faches oder von Spezialunterricht zu erwerben;
  - \* ihre Diplome zu requalifizieren; beispielsweise von Kindergartenpädagogik auf Grundschulpädagogik;
  - \* das bisherige Wissen und die pädagogischen Fähigkeiten weiter zu verbessern.

### 3. Bildung der Lehrer als "Multiplikatoren" der Reform - aktuelle Aufgaben

Die oben genannten Änderungen verlangen einen langfristigen Charakter der Handlungen, die - auf Grund der aktuellen Bedürfnisse und Bedingungen der Durchführung von Reformhandlungen - in der Praxis vielseitig modifiziert werden.

Heute kann man sicher sagen, daß in Polen ein "Kaskadensystem" eingeführt wird, das die "Multiplikatoren" der Reform darauf vorbereitet, mit den Lehrerräten zusammenzuarbeiten und zur interschulischen Verbesserung der Qualifikationen beizutragen, die als ein wichtiges Werkzeug der Einführung der Reform gesehen werden.

Für das neue Schuljahr 1997/98 wurden, im Rahmen der kurzfristigen Ziele, geplant<sup>8</sup>

- die Ausbildung von 1 100 "Multiplikatoren" der Reform;
- eine Bearbeitung der guten Reformpromotion und des Projektes (Promotionsschulungen, "distance education" und Medien);
- eine Unterstützung der Schulen, die als erste die Reform einführen (Bildungsmaterialien und Schulungen).

#### Anmerkungen:

1. Kaplan, L.; Edelfelt, R.A. (Red.): Teachers for the New Millennium, California 1996, S. 20-26 (Übersetzung: M.Kwiecifska)
2. Nowa Szkoła. Projekt Szkolenia kadr w zakresie wdrażania reformy, Warszawa 1997, S. 4.
3. Kreator - Program Edukacyjny MEN /Zalozenia/, Warszawa 1996, S.1.
4. Dymek-Balcerek, K.: Kompetencje pedagogiczne nauczyciela. In: Szlosek F. (Red.): Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce. Radom 1996, S. 94
5. Banach, Cz.: Potrzeby-idee-możliwości kształcenia nauczycieli w Polsce. In: Szlosek F. (Red.): Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce. Radom 1996.
6. Cichocki, A.: Dylematy uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli. In: Ochmanski, M. (Red.): Alternatywne modele kształcenia nauczycieli. Lublin 1995
7. Goodlad J.I.: Teachers for our nation's school. San Francisco-Oxford 1990. S.270-307 (Übersetzung: M.Kwiecifska).
8. Nowa Szkoła - Projekt szkolenia kadr w zakresie wdrażania reformy. Warszawa 1997, S.7.

## **Zur psychologischen Ausbildung des Lehrers an der Pädagogischen Universität A.I. Herzen in St. Petersburg (Thesen)**

1. Die **Reform der psychologischen Ausbildung** wurde im Kontext der **Umgestaltung der Struktur und des Inhalts** in der Pädagogischen Universität A.I. Herzen durchgeführt:

- vielstufiges System der Ausbildung zum Bakkalaureus, Magister, Spezialist;
- gleichzeitige Existenz vieler Modelle der Vorbereitung: vielstufige Organisation des Studiums.

Die Organisation des Systems der lebenslangen pädagogischen Ausbildung: Ausbildung vor der Hochschule, in der Hochschule und nach der Hochschule (allerdings sind in der Pädagogischen Universität alle Stufen vertreten!).

- im Inhalt ist die Tendenz der Humanisierung insbesondere durch einen speziellen Block der Fächer realisiert: Kulturwissenschaft, Ethik, Ästhetik, Geschichte der Zivilisation, Soziologie.
- Es ist sehr wichtig, auch die Sorge für die Entwicklung der Kompetenz, die gute adaptive Möglichkeit zur Beherrschung verschiedener Berufe im Bereich der Ausbildung zu sichern.

2. Die **konzeptionellen Thesen der Umgestaltung der psychologischen Ausbildung des Lehrers:**

- Psychologie in einer pädagogischen Hochschule dient nicht nur zur Vorbereitung des Lehrers zur erziehenden Tätigkeit, sondern wirkt auch auf die Entwicklung seiner beruflichen und persönlichen Eigenschaften;
- das System der Ausbildung muß dem Studierenden eine Möglichkeit bieten, eine psychologische Vorbereitung "über dem Standard" zu bekommen. Das muß den individuellen Plänen der Studierenden entsprechen.

3. Das **vorgeschlagene Konzept realisiert sich in folgender Weise:**

- Im Inhalt sind Kurse vorgesehen, die der Persönlichkeit des Studenten zugewandt sind. Beispielsweise: "Die Psychologie der Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung";
- Gründliche Veränderungen in den Technologien des Unterrichts der Psychologie: psychologische Praxis, Training, audio-visuelle Technologien. Beispielsweise: Unterricht in "Entwicklung der Aufmerksamkeit", in "kommunikativen Eigenschaften";
- Die Studenten können auch selbständig verschiedene Kurse wählen. Man kann auch eine gründliche Ausbildung bekommen, wenn die Studenten selbständige Arbeiten (z.B. Diplomarbeiten) realisieren;
- Im Unterschied zur Periode vor der Umgestaltung sind Ansichten verschiedener psychologischer Schulen vertreten. Das hilft dem Studenten, die selbständige Wahl der Wissenschaftsrichtung einer psychologischen Schule zu verwirklichen;
- Im Zusammenhang mit der Entwicklung der praktischen Psychologie im Lande hat die akademische Bildung diesen Fakt berücksichtigt. Dies drückt sich in der praktischen Orientierung der Grundkurse aus, insbesondere der auf professionelle Vorbereitung gerichteten Entwicklungspsychologie und der Pädagogischen Psychologie.
- Zur Zeit gibt es Programme und methodische Absicherungen erst für einige Kurse, aber

die grundlegende Arbeit zur Realisierung der gegebenen Konzeption steht noch bevor.  
4. Die Analyse der **Situation der psychologischen Vorbereitung des Lehrers** zeigt, daß insbesondere folgende Probleme ihrer Lösung harren:

- Veränderung des Stils des persönlichen Kontakts des Lehrers mit den Schülern;
- Verwirklichung des individuellen Stils des Lehrers im Umgang mit den Schülern;
- Eigenschaften des Lehrers im Bereich der Selbstanalyse und der Analyse der beruflichen Tätigkeit;
- Befähigung des Lehrers zur Antizipation verschiedener pädagogischer Erscheinungen als Prophylaxe pädagogischer Fehler.

## Stereotype bei der pädagogischen Ausbildung von Lehrern in Polen .. Versuche zu ihrer Überwindung

### 1. Stereotype des Bildes vom Lehrer und der pädagogischen Ausbildung - Analyse der aktuellen Situation

Die pädagogische Ausbildung von Lehrern scheint der Bereich der Erziehung zu sein, der sich trotz vieler Versuche in Richtung qualitativer Änderungen und der unablässigen Suche nach neuen Ausbildungsrichtungen am stärksten reformatorischen Bestrebungen widersetzt. Diese Tatsache ist sicherlich mit der tief verwurzelten vieljährigen Tradition bei der akademischen Ausbildung an den Hochschulen verbunden. Die Tradition festigt über die Autonomiepflege stetig das strukturelle und programmatische Schema, nach dem die Hochschulen funktionieren. Eines der wichtigsten Postulate der Hochschulmitarbeiter ist seit Jahren unverändert die Unabhängigkeit wissenschaftlicher Denkprozesse und Betrachtungen.

Oft jedoch führt diese viel gepriesene Unabhängigkeit des wissenschaftlichen Denkens zu einer hermetischen Isolierung der Hochschulen von der sie umgebenden, sich so dynamisch verändernden Wirklichkeit. Nicht selten hat diese Abschottung der Welt der Wissenschaft für die Hochschulen, darunter für lehrerbildende Einrichtungen, ausgesprochen ungünstige Auswirkungen. Eine häufige Folge dieser Erscheinung ist die Kluft zwischen der Praxis, die beispielsweise mit der Schule identifiziert wird, und der Theorie, deren Verkörperung nach allgemein herrschender Auffassung ausschließlich die Hochschulen und die akademischen Kreise sind.

Häufig drängt sich für die konservativ funktionierenden akademischen Strukturen der Ausdruck "Staat im Staate" auf. Die Wissenschaft ist eine Welt, die nach eigenen Regeln lebt und sich in ihrer Welt einschließt. Sie gestattet keine Einflußnahme von außen, mischt sich allerdings auch selten in "äußere" Angelegenheiten ein. Vielmals bleibt eine wertvolle in einer Hochschule geborene wissenschaftliche Idee für immer in diesen Mauern verborgen. Zwar werden fortwährend Versuche unternommen, über eine immer größere Zahl von Publikationen, Symposien und Konferenzen mit einer fortschrittlichen Idee oder einer konkreten praktischen Lösung nach außen zu gehen. Nach wie vor scheinen jedoch solche Aktivitäten kaum von Erfolg gekrönt zu sein. Auf Konferenzen und Symposien trifft sich fast ausschließlich der Kreis der "großen Wissenschaft", und die herausgegebenen Publikationen gelangen nur in bescheidenem Maße zu jenen (den Praktikern), die sie am dringsten benötigen.

In derartigen Mustern und Stereotypen bewegt sich gleichfalls das polnische System der pädagogischen Ausbildung von Lehrern. Anscheinend ist dieses System immer noch wenig wirksam und kann mit den Veränderungen in der erzieherischen Wirklichkeit nicht Schritt halten. In großem Maße geht man in den bereits bestehenden bzw. zu schaffenden Lehrerausbildungssystemen Kompromisse ein und macht Zugeständnisse. Während man auf der einen Seite die Qualität der Wissenschaft durch die Stärkung der materiellen Basis rettet, sinkt auf der anderen Seite das Ausbildungsniveau aufgrund des Bestrebens, eine möglichst große Zahl von Magistern zu "produzieren".

Bei der pädagogischen Ausbildung von Lehrern dominiert so hat es den Anschein, weiterhin das Modell einer institutionalisierten und etablierten Lehre. Gekennzeichnet ist es durch ein stereotypes Denken hinsichtlich der Aufgaben einer Hochschule und ihrer Rolle bei der Vor-

bereitung der Absolventen auf den Lehrerberuf. Der Mangel besteht nach wie vor in der Desintegration von Ausbildungsinhalten und den schwach ausgeprägten Wechselbeziehungen interdisziplinären Wirkens. Die Kluft zwischen der in letzter Zeit ein weiteres Mal so eifrig betriebenen Reform der Erziehung und den neuesten pädagogischen Theorien und Lösungen wird immer größer.

Die stereotype Denkweise hinsichtlich der Aufgaben, die eine künftige Lehrer ausbildende Hochschule zu erfüllen hat, macht auch vor den Bewerbern für ein pädagogisches Studium nicht halt. Als symptomatisch können hierbei deren Meinungen und deren sich nach dem Studium nicht verändernde Vorstellungen zur Rolle und zu den Aufgaben künftiger Lehrer in ihrer täglichen beruflichen Praxis betrachtet werden. Es ist dies das Ergebnis einer deutlich zu beobachtenden Tendenz in den einzelnen Leitungsgremien lehrerausbildender Institute, Bedeutung und Notwendigkeit einer pädagogischen Ausbildung zu unterschätzen. Eine solche Unterschätzung spiegelt sich schließlich in übermäßig ausgebauten (*überladenen*) Programmen der Spezial- und Fachausbildung wider. Als Beweis dieser These mag das Beispiel einer stichprobenartigen Analyse der Ausbildungspläne ausgewählter Studienrichtungen des Lehrerstudiums an der Pädagogischen Hochschule in Zielona Góra dienen.

Zahl der Pflichtstunden im 5jährigen Direktstudium							
Studienrichtungen	insgesamt	Pädagogik	Psychologie	Didaktik	Methodik	Päd./Psych. insgesamt	%
Physik	3320	90	90	240	-	420	12,6
Mathematik	3315	90	90	180	30	490	11,8
Germanistik	3030	90	90	-	150	330	10,9
Geschichte	2715	90	90	225	-	405	14,9
Polonistik	3120	90	90	195	-	375	12,0
Ostslaw. Philologie	3135	90	90	90	90	360	11,5
Technische Ausbildg.	3465	90	90	210	90	390	11,2

Tab. 1 Anteil des Moduls Pädagogik/Psychologie an der Pflichtstundenzahl bei der Lehrerausbildung in ausgewählten Studienrichtungen an der Pädagogischen Hochschule Zielona Góra (Angaben laut Studienplänen für das Studienjahr 1996/97)

Die Ergebnisse dieser Analyse demonstrieren die erschreckend geringe Stundenzahl beim Block Pädagogik/Psychologie, in dem der Unterricht in Pädagogik, Psychologie, in fachspezifischer Methodik und in Didaktik Berücksichtigung fand. Die Proportionen der Unterrichtsstunden dieses Blocks sind im Vergleich zu anderen Fächern aus dem Gleichgewicht gebracht. Die Anzahl der Unterrichtsstunden in den einzelnen Studienrichtungen, die zur pädagogischen "Vorbereitung" und Ausbildung von Lehrerkandidaten beitragen sollen, nimmt ca 10 bis 15 % der Gesamtheit der zu belegenden Stunden ein. Ähnliche Fächerproportionen in den Studienrichtungen des Lehrerstudiums sind an den meisten polnischen Universitäten und Pädagogi-

schen Hochschulen zu beobachten.

Dieses oben beschriebene Modell der Lehrerbildung drängt das Bild eines Lehrers auf, der über ein reiches und allseitiges Allgemeinwissen verfügt, dessen "Repertoire" an pädagogischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten allerdings nur als armselig bezeichnet werden kann. Ein solcher Lehrer ist ein Mensch mit großer Gelehrsamkeit und einer soliden Fachausbildung, der jedoch den geringsten Problemen bei Erziehung und Betreuung nicht gewachsen ist. Nach Meinung der Entscheidungsträger im Bildungswesen und auch vieler Lehrer soll ein derartiges, die Fachausbildung betonendes Studium, zur Grundlage für beruflichen Erfolg und zu einem wesentlichen Effektivitätsfaktor in der täglichen pädagogischen Arbeit werden. Ein "guter" Lehrer wäre also der, dessen Mission es ist, zu lehren und den unreifen "Nichtskönnern" so viel Wissen wie möglich zu vermitteln.

Ein solches Ausbildungstereotyp und Lehrerbild existiert in unveränderter Weise schon seit Jahren. Ein junger Lehrer, Absolvent einer Hochschule und pädagogischer Ausbildung ist, wenn er das Studium beendet hat, mit einem relativ umfangreichen theoretischen Fachwissen ausgestattet. In der Praxis aber bedeutet dies, daß er völlig hilflos wird, wenn er die Schwelle zur Schule überschreitet. In Gesprächen und geäußerten Ansichten bewerten bisherige Absolventen des Lehrerstudiums ihre berufliche Vorbereitung ausgesprochen negativ. Sie verweisen auf unzureichende Kompetenz und mangelnde pädagogische Fähigkeiten, die sie sich allein mit Hilfe des Lehrbuches nicht selbständig aneignen könnten. Indem sie die Komplexität des Erwerbs der einzelnen Fertigkeiten und Kompetenzen unterstreichen, machen sie deutlich, wie sehr sie sich der Bedeutung der pädagogischen Ausbildung an den Hochschulen bewußt sind. Einige Lehrer fühlen sich aufgrund ihrer Angst vor Mißerfolg und einer schlechten Beurteilung ihrer Arbeit sowohl durch die Schüler als auch durch Eltern und Vorgesetzte gezwungen, ein zusätzliches Studium aufzunehmen oder an pädagogischen Kursen verschiedenster Art teilzunehmen. Solche Kurse mit unterschiedlichem fachlichen Niveau und Effektivitätsgrad werden von den Lehrerweiterbildungszentren der Wojwodschaften in großer Zahl angeboten. Sie können jedoch eine gründliche akademische Ausbildung, wie sie der Absolvent eines Lehrerstudiums bzw. eines pädagogischen Studiums haben sollte, nicht ersetzen.

Die Masse der Lehrer verharrt jedoch in ihrer Ratlosigkeit und fällt aus Angst vor Mißerfolg in den Teufelskreis falscher pädagogischer Handlungen. Sie fängt an, sich noch intensiver auf Programminhalte, d.h. auf das Lehrmaterial und die einfache Abarbeitung der einzelnen Programmpunkte zu konzentrieren und berücksichtigt dabei kaum den erzieherischen und bildenden Aspekt der Schüleraktivitäten. In solchen Fällen wird sehr selten oder überhaupt nicht darüber nachgedacht, was Ziel dieser Aktivitäten sein soll, wofür die Wissensvermittlung dient, was gelehrt wird und warum. Alle diese Fragen und die möglichen Antworten sollten jedem jungen Lehrer im Laufe seines pädagogischen Studiums nahegebracht werden. Aufgrund mangelnder pädagogischer Kompetenz ist dieser jedoch nicht in der Lage zu verstehen, welchen grundlegenden Fehler er begeht. Nach Verlassen der Hochschule ist er zutiefst davon überzeugt, daß er ausschließlich eine didaktische Pflicht zu erfüllen und Fachkompetenz aufzuweisen hat. Bei Beginn seiner Arbeit läßt sich ein junger Lehrer von eigenen Erfahrungen leiten, die er während seiner Schul- und Studienzeiten sammeln konnte, die aber auf Stereotypen und veralteten Ausbildungsstandards beruhen. Er stellt sich also auf die Vermittlung einer Masse an Inhalten ein, mit denen er selbst an der Hochschule "vollgepackt" wurde, und kopiert gleichzeitig die ihm aus Vorlesungen und Seminaren bekannten Methoden und Formen der Vermittlung dieser Inhalte. In dem Bemühen, seinen unbescholtenen Ruf zu wahren, richtet er seine Anstrengungen ausschließlich auf die Ergebnisse von Überprüfungstests aus. Ein solcher Lehrer sonnt sich oft

ausgiebig in seinen anfänglichen Erfolgen und verliert dabei völlig die Prozesse der Vorausschau und Vorausplanung bestimmter Ereignisse aus dem Auge.

Dieses Phänomen, die Fehler der "Meister" zu kopieren, ist durchaus nicht selten anzutreffen. Es ist jedoch insbesondere dann nicht zu verstehen, wenn die jungen Lehrer in direkten Gesprächen ihre Ablehnung gegenüber dieser Art und Form von Unterricht zum Ausdruck bringen, was zeigt, daß sie sich der Falschheit eines solchen Weges durchaus bewußt sind.

## **2. Versuche und Ansätze einer Reform der pädagogischen Ausbildung der Lehrer**

Erneut stellt sich damit die Frage, was eigentlich sollte den Studenten an Pädagogischen Hochschulen beigebracht werden und auf welche Weise? Was ist der Sinn der bisherigen Lehrerausbildung?

In den letzten Jahren mußten wir Erfahrungen sammeln, die manchmal zu Wehmut Anlaß gaben. Wir waren und sind nach wie vor Zeuge neuer Versuche, das polnische Bildungswesen, darunter auch die akademische Ausbildung, zu reformieren. Einige dieser Reformen verschwanden mit dem gleichen Tempo wieder aus den Plänen, wie sie in diese aufgenommen werden sollten. Oft entsteht der Eindruck, daß es die jeweiligen Regierungen stets als eine Art Ehrensache betrachteten, die Erziehung in Polen zu revolutionieren. Und nicht zuletzt waren solche Reformversuche ein politisches Argument während der Wahlkampagnen.

Heute stehen wir abermals vor einer Reform der polnischen Schule. Im Mai 1996 gab das Ministerium für Volksbildung die Broschüre "Erziehung und Ausbildung in Polen im XXI. Jahrhundert" heraus. In diesem Material ist u.a. zu lesen, daß das System der Ausbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrer zu einer Priorität der polnischen Bildungsreform werden müsse. Die Realisierung auch dieses Projektes ist zur Zeit immer mehr in Gefahr. Obwohl die Schwierigkeiten auch mit der Überwindung stereotyper Denkweisen bei Lehrern und Hochschulmitarbeitern verbunden sind, scheint die Hauptgefahr in dem auf spektakuläre Effekte ausgerichteten Interesse der Politiker zu liegen.

Eine positive Erscheinung in dieser komplizierten Situation sind hingegen immer deutlichere Signale aus verschiedenen Kreisen der polnischen Wissenschaft und Volksbildung zur Anhebung des qualitativen Niveaus des Lehrerstudiums als Grundvoraussetzung für den Erfolg der gesamten Reform in der polnischen Schule. Eine der einfachsten Forderungen ist hierbei die Senkung der Zahl der Fernstudenten und die Erhöhung der Stundenzahl im Unterrichtsblock Pädagogik/Psychologie in den Lehrerausbildungsprogrammen. Während eventuell noch fehlendes Fachwissen sehr oft im Selbststudium (vorausgesetzt, die Studenten haben während ihres Hochschulstudiums das Studieren erlernt) oder in Fortbildungskursen erworben werden kann, sind bestimmte pädagogische Fähigkeiten autodidaktisch nicht erwerbbar. Die Hochschulen sollten sich daher in ihren Ausbildungsprofilen eher auf die Entwicklung der verschiedenen Fertigkeiten konzentrieren und dafür Sorge tragen, daß sich die Studenten dieser Fertigkeiten problemlos bedienen können. Hauptziel einer so verstandenen Ausbildung wäre die Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit, eines Menschen mit Verstand und mit ausgeprägter Berufsmotivation, der offen gegenüber den Kindern und den Veränderungen in der ihn umgebenden Welt ist. Ein solcher Lehrer müßte eine Persönlichkeit sein, die sich durch ihre entdeckungsfreudige Beziehung zur Umwelt nicht auf die Vermittlung variablen Wissens konzentriert, sondern auf die Lösung unterschiedlicher Probleme, die oft zwar noch unbekannt sind, im täglichen Leben aber zum Vorschein kommen können<sup>2</sup>. Diese vor ihm stehende Aufgabe sollte er an seine Schüler weitergeben und ihnen auf diese Weise beibringen, die real existierende

Welt entsprechend zu erkennen, sie zu verstehen und durch die Lösung verschiedener Probleme kreativ tätig zu werden.

In der Lehrerbildung wird immer deutlicher die Notwendigkeit eines Abgehens von der symptomatischen Pflege der sogenannten "Kurzfassungspädagogik" offenbar, die Notwendigkeit einer programmatischen und methodischen Umorientierung, die es den Lehrern gestattet, den neuen Herausforderungen in ihrem Beruf gerecht zu werden. Die Pläne und Programme des Lehrstudiums sollten klarer zum Ausdruck bringen, daß eine stetige Vervollkommenung der pädagogischen Fähigkeiten ebenso wichtig ist, wie die fachliche Fortbildung. Die gegenwärtigen Studienprogramme berücksichtigen meines Erachtens zu wenig die Entwicklung bestimmter beruflicher Fähigkeiten, darunter einer der wichtigsten, der Fähigkeit des Studierens und Lernens. Die künftigen Lehrer sollten noch besser darauf vorbereitet werden, das Lernen zu erlernen. Noch mehr Aufmerksamkeit muß der Entwicklung ihrer Fähigkeit geschenkt werden, Wissen zu erlangen und Wege zu finden, die eigene fachliche und pädagogische Qualifikation zu vervollkommen, die nicht nur die Voraussetzung für die Umsetzung didaktischer Ziele, sondern auch für die Erfüllung von Aufgaben in den Bereichen Erziehung, Betreuung und Beratung bildet. Aktuelle Bedeutung gewinnt damit erneut der Appell Janusz Korczaks: "Niemand darf dem Kind ein Lehrer zugemutet werden, der das Buch, nicht aber den Menschen liebt."

In Reaktion auf derartig viele Forderungen hinsichtlich der Änderung von Qualität und Form der akademischen Ausbildung hat eine unabhängige Arbeitsgruppe von Professoren unter der Leitung von Prof. JERZY OSIOWSKI (Vorsitzender des Zentralrates des Hochschulwesens) den Entwurf für ein neues Gesetz vorbereitet, das eine Revolution an polnischen Hochschulen, darunter an den pädagogischen Hochschulen, ankündigt. Nach dem Entwurf, der gerade den Rektoren aller Hochschulen Polens vorgelegt wird, untergliedert sich das Studium (unabhängig davon, ob an einer staatlichen oder nichtstaatlichen Hochschule), in Magister- und Lizentiatstudium. Die Absolventen würden also den Grad des Lizentiaten (bzw. im Falle eines Studiums im technischen Bereich den Grad eines Ingenieurs) oder den des Magisters erlangen. Das Magisterstudium dauert mindestens 4, das Lizentiatstudium 3 Jahre. Interessanterweise schlagen die Autoren auch vor, den Absolventen der Medizin gleichfalls den Grad eines Magisters (der Medizin) zuzuerkennen und sie erst nach der Praxis in einer Klinik zu Ärzten zu ernennen.

Als weitere Neuheit erlangen nach dem Entwurf nichtstaatliche Hochschulen das Recht, für didaktische Tätigkeit, die Qualifizierung von wissenschaftlichen Mitarbeitern und für die Ausstattung von Unterrichtsräumen Zuschüsse aus dem Staatshaushalt zu beantragen. Diese Hochschulen sollen darüber hinaus umfangreiche Vergünstigungen bei Steuern und Miete im Fall der Pacht von dem Staat oder den Gemeinden gehörenden Gebäuden erhalten. Die Studenten dieser Hochschulen bekämen das gleiche Recht auf Stipendium, auf Studienkredite und auf medizinische Versorgung wie die Studenten staatlicher Hochschulen.

Ein absolutes Novum ist die Schaffung einer sog. Akademischen Akkreditierungskommission, die die Aufgabe hätte, das Ausbildungsniveau an den Hochschulen zu überwachen. Sie soll 48 Mitglieder haben, und zwar Spezialisten aus 3 Bereichen (z.B. humanistischer, landwirtschaftlicher, technischer, künstlerischer Bereich). Das Recht, Mitglieder zu benennen, sollen die Senate der im jeweiligen Bereich führenden Hochschulen erhalten, sowohl der staatlichen als auch der nichtstaatlichen, die ein Magister- oder Lizentiatstudium anbieten. Die Kommission soll umfangreiche Befugnisse haben. Unter anderem würde sie Bedingungen hinsichtlich des Lehrkörpers festlegen, die von jeder Hochschule zu erfüllen wären, um das Studium einer bestimmten Fachrichtung anbieten zu können. Sie würde die einzelnen Hochschulen Prüfungen



unterziehen und Prädikate von A bis D verleihen (Prädikat A- sehr gut, Prädikat B - gut, Prädikat C - befriedigend, Prädikat D entzöge das Recht auf Ausbildung in der betreffenden Fachrichtung). Von dem zuerkannten Prädikat hänge die Höhe der Zuschüsse ab.

Eine der Forderungen des Gesetzentwurfes ist, daß die Hochschullehrer auf der Grundlage von Ernennungen eingestellt werden sollten und nicht die Möglichkeit haben, ohne die Zustimmung des Rektors ein zusätzliches Arbeitsverhältnis einzugehen. Das Gehalt eines Hochschullehrers bestünde aus dem Grundgehalt und einem Motivationszuschlag. Dieser Zuschlag soll der Abwanderung von Mitarbeitern in die Wirtschaft vorbeugen und es überflüssig machen, daß in den "massenhaft" vorhandenen kostenpflichtigen Fernstudieneinrichtungen hinzuverdient werden muß.

Laut neuer polnischer Verfassung ist es zulässig, wenn öffentliche Hochschulen gegen ein Entgelt einige Ausbildungsleistungen erbringen. Dies dürfe jedoch, so eine Anmerkung, nicht dazu führen, daß dieses zu bezahlende Studium schwerer zugänglich wird. In dem vorbereiteten Gesetzentwurf wird vorgeschlagen, die Hochschulen darüber entscheiden zu lassen, wofür der Student zu zahlen hat. Die Gebühren dürften jedoch nicht höher als 50 % der tatsächlichen Studienkosten sein. Hinsichtlich der Studiengebühren wird noch eine andere Lösung vorgeschlagen, nach der das gesamte Lizentiatstudium sowie die 2 ersten Jahre eines Magisterstudiums kostenlos wären. Die Hochschulen könnten demnach Studiengebühren für die höheren Studienjahre eines Magisterstudiums erheben. Die Höhe der Gebühren dürfte in solchen Fällen jedoch ebenfalls 50 % der tatsächlichen Studienkosten nicht übersteigen.

Nach Prognosen des Ministeriums für Volksbildung tritt dieses Gesetz erst Anfang des XXI. Jahrhunderts, also in ca 2 bis 3 Jahren, in Kraft.

#### **Anmerkungen:**

<sup>1</sup> Cz. Kupisiewicz: Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce. In: Edukacja polska XXI wieku. Warszawa 1996.

<sup>2</sup> T. Lewowicki: Kształcenie nauczycieli - typowe koncepcje - realizowane modele - przewidywane zmiany. In: Kształcenie i dokształcanie nauczycieli. Red. B. Ratus, Zielona Góra 1994, S. 8-9.

<sup>3</sup> Kształcenie i dokształcanie nauczycieli, Red. B. Ratus, Zielona Góra 1994, S. 5-6.

## Der Lehrer im Antlitz gesellschaftlicher Veränderungen

### 1. Änderung der Funktion der Schule und der Lebensbedingungen - neue Anforderungen an den Lehrer

Im Leben jedes Menschen spielt die Schule als Institution eine große Rolle. Sie hat viele wichtige Funktionen. Hierzu gehören u.a.:

- Erhalten und Vermitteln wissenschaftlicher Errungenschaften;
- Schaffen der Voraussetzungen für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen;
- Einführen der jungen Generation in bestehende Formen des gesellschaftlichen Lebens. Diesen Funktionen werden - je nach gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen - unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben. Die Schule bleibt jedoch stets eine Institution, die die Erhaltung der Kontinuität der Kultur und Zivilisation ermöglicht. Sie determiniert ebenfalls die Entwicklungschancen einzelner Menschen und ganzer Gesellschaften. Das Bild der Schule ist allerdings bei den meisten Menschen unvoreilhaft. Infolgedessen ändert sich diese Bildungseinrichtung; es ändert sich die Wahrnehmung ihrer Funktion, ihr gegenüber entstehen immer neue Erwartungen.

Die Umwelt und Lebensbedingungen des Menschen unterliegen ebenfalls grundsätzlichen Veränderungen. Die heutige Welt erfordert von dem Einzelnen, ständig neue Verhaltens- und Bewertungsweisen anzunehmen, sein Bewußtsein und seine Mentalität zu ändern. Dies wirkt sich auf die Bildung aus.

Daraus leiten sich notwendigerweise wesentliche Änderungen der Vorbereitung des Lehrers auf seine künftige Arbeit ab, weil gerade er die jungen Menschen auf ein Leben in neuen Bedingungen vorbereiten soll.

### Welche Lebensbedingungen des gegenwärtigen Menschen wurden zur Grundlage der neuen Anforderungen an Schule und Lehrer?

Die Lebenssituation des Menschen wird immer komplizierter, denn die Wirklichkeit, in der er lebt, ist voll von Konflikten. Es läßt sich nicht so leicht und eindeutig unterscheiden, was gut und was schlecht ist. Die Autorität der Wissenschaft, insbesondere der Wahrheit der Wissenschaft, wird immer geringer. Man beobachtet die Zunahme der Erscheinungen mit widersprüchlichen Tendenzen. Integrations- und Desintegrationsprozesse überschneiden sich. Einerseits differenziert sich die Welt ethnisch, andererseits entwickelt sich ein kultureller Neokolonialismus. Strukturelle Arbeitslosigkeit wurde zu einer der grundlegenden Charakteristika heutiger Gesellschaften. Die arbeitslos gewordenen Menschen fühlen sich meist nutzlos, sie verlieren allmählich ihren Lebenssinn, ihr Verhalten wird häufig pathologisch. Die Unterstützung und Erziehung solcher Individuen wird zu einer neuen Aufgabe von Bildung.

Die sich verändernden Existenzbedingungen des gegenwärtigen Menschen haben zur Folge, daß auch die Funktionen des Lehrerberufs eine Änderung erfahren müssen. Der heutige Lehrer soll darauf orientiert sein, Entwicklung der Schüler zu stimulieren. Er muß somit bestrebt sein, einen ständigen Dialog mit dem Schüler anzuknüpfen und seine Individualität zu respektieren. Der Lehrer soll nicht nur als Wissensquelle dienen, sondern den Lernprozeß organisieren.

Die **aktuelle Situation des Lehrerberufs** ist außerordentlich schwierig, da der Lehrer dem

Druck vieler sich überschneidender Wertsysteme und der aufdringlichen Wirkung der Massenmedien ausgesetzt ist. Deswegen muß er - um sich in dieser vieldeutigen Welt nicht zu verirren - wirksam und philosophisch begründet handeln, d.h. die Welt als eine Ganzheit wahrnehmen können.

Der Lehrer soll seine Schüler in die Welt des Wissens einführen, d.h. in der Grund- und Oberschule sollte der Schüler die Lernmethoden und in der Hochschule die Verfahren der wissenschaftlichen Erkenntnis beherrschen. Dies könnte durch die Einbeziehung der Studenten in die Forschungsprojekte der Hochschule erfolgen. Das Ziel der Bildungsarbeit soll nicht das Beherrschen der Kenntnisse sein, sondern der Art und Weise, mit der man zu neuen Kenntnissen kommt.

## 2. Konsequenzen der Lehrerbildung

Im Zusammenhang damit möchte man fragen: **wie soll der Lehrer ausgebildet werden**, damit er sich in der neuen Realität wiederfinden und gut wirken kann, damit er neue Aufgaben annimmt und die veränderte Struktur der Bildungsbedürfnisse lernender Jugendlicher realisiert?

- In allererster Linie soll man die Entwicklung der **Lehrerpersönlichkeit** pflegen, weil der Lehrer durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu einer bedeutenden Person wird. Bei der Lehrerbildung ist es am wichtigsten, daß dem zukünftigen Lehrer geholfen wird, seine eigene Individualität zu entdecken, positive Vorstellungen über sich selbst als Lehrer zu entwickeln. Die Handlungen des Menschen werden vorrangig nicht davon bestimmt, wie er in Wirklichkeit ist, sondern daraus, welche Charakterzüge er zu haben glaubt, wie er sich selbst sieht. Das pädagogische Studium soll dem Anwärter auf den Lehrerberuf das Wissen über sich selbst vermitteln, darüber, wie verschiedene Strukturen seiner Persönlichkeit über die Ergebnisse seiner Arbeit mitentscheiden können.
- Das Studium soll ihn auch auf das **Interpretieren pädagogischer Tatsachen** sowie das Begreifen pädagogischer Wirklichkeit vorbereiten. "Ausgerüstet" mit entsprechenden theoretischen Kenntnissen soll er gleichzeitig konkrete pädagogische Probleme lösen können, also soll er praxeologisch befähigt sein.
- In der Arbeit des Lehrers ist es auch wichtig, die **Schwierigkeiten des Schülers diagnostizieren** zu können. Meist werden von den Lehrern negative Diagnosen der Kinder erstellt und die operative Diagnose (d.h. solche, in der man sich Gedanken macht darüber, wie man das Kind zur größeren Anstrengung motivieren könnte) wird völlig außer acht gelassen.
- An den Hochschulen sollen die künftigen Lehrer **auf die weitere berufliche Entwicklung** vorbereitet werden. Diese Entwicklung kommt nicht von alleine. Sie muß von der Schule, die dem Lehrer bestimmte Ansprüche stellt, stimuliert werden. Seine Entwicklung als Lehrer soll darauf beruhen, daß er fähig wird, sich von dem Druck einstweiliger und äußerer Handlungsbedingungen, d.h. von Umständen, die ihm fertige Weltinterpretationen und Handlungsmittel aufdrängen, freizumachen. Der Gradmesser des Entwicklungsfortschritts ist der immer kleiner werdende Bedarf an der Stimulation von außen und an äußerer Hilfe beim Verstehen der Welt.

Das Bildungssystem in der heutigen Gesellschaft soll alle Mitglieder dieser Gesellschaft bei ihrer Entwicklung, Selbstrealisierung und bei der Wahl eigener Lebenswege unterstützen. Das Bildungswesen soll immer stärker mit örtlichen Gemeinschaften verbunden sein und die von diesen Gemeinschaften gestellten Aufgaben erfüllen. Die Schule soll ein Ort sein, wo gesell-

schaftliche Kontakte angeknüpft, Gesinnungen gestaltet und Fähigkeiten zur Zusammenarbeit entwickelt werden. Hier soll man Unterstützung in vielen Bereichen der bildenden, kulturellen und sozialen Aktivitäten finden. Die Schule soll eine beratende und kulturgestaltende Funktion erfüllen. Das Bildungssystem, das sich in einer Krise befindet, kann in der jetzigen gesellschaftlichen Situation gründlich und positiv verändert werden und sowohl den individuellen als auch gesellschaftlichen Forderungen gerecht werden.

## Zum Stellenwert praktischer Ausbildung in der Lehrerbildung

Mit meinem Beitrag möchte ich einige Anregungen geben für eine gemeinsame Verständigung über die Rolle der praktischen Ausbildung in der Lehrerbildung in unseren Ländern.

Zunächst sollen in Kürze einige (veränderte) Rahmenbedingungen der Lehrerausbildung in Deutschland in ihrer Konsequenz für eine Praxisorientierung skizziert werden. Anschließend werde ich etwas näher auf Anforderungen und Problemfelder der Gestaltung und Nutzung von Praxisbeziehungen eingehen. Den Abschluß bildet ein grober Überblick über die verbindlichen Elemente im Kanon schulpraktischer Studien in der Potsdamer Lehrerbildung.

### 1. (Veränderte) Rahmenbedingungen - Konsequenzen für eine praxisorientierte Lehrerbildung

Forderungen nach einer Reformierung der Lehrerbildung berühren nicht unwesentlich auch Fragen nach den Anteilen von **Theorie und Praxis**, nach dem **Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Berufsbezug** in der Ausbildung. Die Diskussion darum wurde auch in der DDR schon lange Zeit vor der Wende geführt. Sie hat sich nach dem gesellschaftlichen Umbruch in den ostdeutschen Bundesländern in besonderer Weise zugespitzt bzw. an der einen oder anderen lehrerbildenden Einrichtung m.E. auch weitgehend totgelaufen. Inwiefern?

Bei einer eher globalen Betrachtung der Kontroverse über nötige oder unnötige Praxisanteile in der Lehrerausbildung lassen sich zwei Lager deutlich ausmachen. Auf der einen Seite stehen Verfechter einer mehr ausschließlich wissenschaftlich begründeten Lehrerbildung, in der konsequente Theorie-Praxis-Beziehungen keinen Raum haben. In einem hier dominierenden Forschungsgeschäft sind Praxisfragen kaum stellbar und eher störend. Ihnen gegenüber stehen unermüdliche Streiter gegen eine einseitige Verwissenschaftlichung, für eine frühzeitige, enge und kontinuierliche Schul- und Praxisorientierung, die bereits in der 1. Ausbildungsphase des Lehramtsstudiums einsetzt.

In den ostdeutschen Bundesländern haben sich in Folge der gesellschaftlichen Transformation auch spürbar Veränderungen für die Lehrerbildung ergeben. Diese wirken sich direkt und indirekt auch auf die Diskussion um den Stellenwert und nicht zuletzt um die Realisierung praktischer Ausbildungsanteile aus.

Mit dem Beitritt der DDR zur BRD erfolgte weitgehend ungefragt ein *Überstülpen* 'alter' Ausbildungsmodelle der westdeutschen Bundesländer, auch mit allen ihren Problemen und Defiziten, auf die neuen Länder. Wie sich dieser Prozeß vollzog, kann und soll hier im einzelnen nicht weiter betrachtet werden. In einigen seiner Auswirkungen aber möchte ich aus meiner Sicht (auch vor dem Hintergrund von Veränderungen in der Lehrerbildung in Potsdam) auf ausgewählte Aspekte aufmerksam machen:

- Feststellen läßt sich zunächst eine über die zurückliegenden Jahre fortschreitende Tendenz einer **Marginalisierung** der Lehrerausbildung. Im Ensemble einer nunmehr sichtlich größeren Zahl universitärer Studiengänge neben der Lehrerbildung gerät die Ausbildung von Lehrern in die Gefahr, als "fünftes Rad am Wagen" vernachlässigt zu werden. Bekanntlich läßt die Behandlung des "Notrades" am Fahrzeug oftmals die nötige Sorgfalt um seine Funktionstüchtigkeit vermissen.
- Die **einphasige Lehrerbildung** ist aufgehoben worden zugunsten einer Zergliederung

in zwei wenig aufeinander abgestimmte bzw. sich sogar voneinander entfernende Ausbildungsphasen. Als bekannter Folgeeffekt muß eine oftmals eher unzureichende Schul- und Praxisorientierung während der 1. Ausbildungsphase konstatiert werden, während Lehrkräfte in der 2. Phase über Ausbildungsdefizite hinsichtlich einer fachwissenschaftlichen Fundierung klagen.

- Wichtige Inhalte der Ausbildung, etwa der Umgang mit einer deutlich veränderten SchülerInnenengeneration, finden bisweilen nur noch am Rande oder am Ende der Ausbildung ihren Platz. Das ist nicht zuletzt Folge einer fortgeschrittenen Verwissenschaftlichung in der beruflichen Ausbildung.
- Einer integrativen Professionsorientierung, bei der berufsbezogene, praxisorientierte Ausbildungsinhalte und -methoden feste Größen darstellen, steht vielerorts ein starkes Ressortdenken einzelner Lehrstühle oder auch ganzer Institute entgegen.

Allein diese wenigen hier angeführten Erscheinungen und Tendenzen bekräftigen die zahlreichen kritischen Stimmen, die von einer **Entprofessionalisierung** und **„neuen Beliebigkeit“** in der Lehrerbildung sprechen. Wenn Ausbildungsphasen und Lehrinhalte weitgehend unverbunden bleiben bzw. unkoordiniert aufeinanderfolgen, dann verwundert es nicht, wenn Praktika a) entweder *quantitativ* nur randstellig in den Studienordnungen erscheinen oder b) in ihrer konkreten *qualitativen* Ausgestaltung innerhalb der Studiengänge funktional losgelöst von der fachwissenschaftlichen, aber auch der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung bleiben. Hilferufe nach einer *neuen* Lehrerbildung werden nicht nur vor diesem Hintergrund verständlich. Sie sind auch nicht zu überhören in der Öffentlichkeit und in den Schulen selbst, die angesichts der wachsenden Anforderungen eine mangelnde Professionalität der Lehrerschaft beklagen. Ein Zitat aus der *„Weltwoche“* (gekürzt) verdeutlicht in zugespitzter Weise die sehr hohen und oftmals auch widersprüchlichen Anforderungen an die Berufsqualifikation der Lehrer:innen und Lehrer:

*„Wahrscheinlich gibt es nicht viele Berufe, an die die Gesellschaft so widersprüchliche Anforderungen stellt. ... Mit einem Wort: Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdliche Richtung zu führen und zwar so, daß alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig in drei verschiedenen Zielorten ankommen“* (Weltwoche v. 02. Juni 1988).

Ich möchte kurz bei dem obigen Bild der von Lehrer geführten Wandergruppe bleiben. Was für einen Lehrer bräuchten diese Kinder? Sie benötigten zumindest einen Lehrer, der für die Orientierung im Nebel z.B. nicht nur Wissen über Aufbau und Funktionsweise eines Kompasses besitzt, sondern der diesen auch sicher *handhaben* kann; er müßte nicht nur wissen, was eine Gruppe ausmacht und welche Funktion ihr beispielsweise für das Lehren und Lernen zukommt, er müßte auch auf ein **Handlungs- und Erfahrungswissen** zurückgreifen können, das ihm hilft, *diese Gruppe in dieser Situation bei Laune zu halten und auf angemessenen Wegen zum Ziel zu führen*. Dieses Handlungs- und Erfahrungswissen aber kann und darf m.E. nicht erst - oder *ausschließlich* - Ergebnis langjähriger Berufserfahrung sein und damit vielleicht auch vieler 'im Wald verlorengegangener Kindergruppen'. Es muß frühzeitig in einem ausgewogenen Verhältnis von Theoriewissen *und* Handlungswissen während der Lehrerausbildung angeeignet werden. Angesichts der zuvor angedeuteten problematischen Entwicklungstendenzen in der Lehrerbildung und der seit der Wende sich vor allem in den ostdeutschen Bundesländern neu stellenden Anforderungen an Lehrer und Schule bedarf es m.E. dringend einer neuen Qualität

einer *berufsbezogenen und praxisnahen* grundständigen Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer. In diesem Ausbildungsprozeß müssen die Fächer integrativ zusammenarbeiten. Eine fortschreitende Abkopplung von erster und zweiter Ausbildungsphase ist nicht weiter hinzunehmen. Vielmehr müssen beide Phasen enger miteinander kooperieren. Ein wirkliches Ineinandergreifen von erster und zweiter Ausbildungsphase sollte m. E. perspektivisch auch wieder den Weg hin zu einer vernünftigeren integrierten *einphasigen* Lehrerbildung finden.

## 2. Anforderungen und Problemfelder praktischer Ausbildung

Ich möchte in diesem Teil lediglich einige Fragen aufwerfen und Denkanstöße geben zu Aspekten, die ich für lohnenswert halte, unter vergleichender Perspektive hier in unserem Kreis zu diskutieren. Ich denke, daß uns zur Orientierung auf diese Diskussion die nachfolgenden Fragestellungen helfen werden:

- a) *Welcher Stellenwert kann oder muß der Praxis im Rahmen der Lehrerbildung zukommen und welchen erhält sie an unseren Universitäten und Hochschulen tatsächlich?*
- b) *Was können die Studierenden durch und in der Praxis lernen?*
- c) *Worin lassen sich wesentliche Funktionen von Praxisbeziehungen bestimmen?*
- d) *Welche Problemfelder und Anforderungen ergeben sich für die praktische Ausbildung?*

Nimmt man die Literatur zum Gegenstand zur Kenntnis, dann lassen sich daraus recht klar solche *Grundthemen* in den Debatten um Praxisbezug und um die Rolle praktischer Ausbildung ausmachen wie:

- Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Berufsbezug
- Gewichtung von Fach – Fachdidaktik/Methodik – Erziehungswissenschaften – Praktika
- Bestimmung von *Qualität* und *Umfang* von Praxisanteilen und ihre *Plazierung* in den Studiengängen für die verschiedenen Lehrämter

Welche Funktion haben praktische Ausbildungsanteile innerhalb der Lehrerbildung? Ein großer Teil der Antwort läßt sich allein in der folgenden Aussage finden, deren Ursprung ich nicht mehr exakt rekapitulieren kann: *Ohne wissenschaftliche Reflexion bleibt die Praxis ein hilfloses Probieren - ohne Praxis bleibt die theoretische Reflexion abstrakte Neugier.*

Konkreter betrachtet sollten praktische Ausbildungsanteile in der Lehrerbildung die folgenden wesentlichen Funktionen erfüllen:

- Bereitstellen von Beobachtungs- und Erfahrungsfeldern
- Gewinnen von Problem- und Fragestellungen, die anschließend wissenschaftstheoretisch bearbeitet werden (*Erlebnisse zu reflektierten Erfahrungen*)
- Ermöglichen einer handelnden Einübung in die Unterrichtstätigkeit (Fachdidaktik)
- Stimulieren von Schul- und Unterrichtsforschung

Welche Anforderungen ergeben sich daraus für die praktische Ausbildung?

Zunächst muß in einer zeitgemäßen und professionsorientierten Lehrerbildung gewährleistet werden, daß die darin fest einzubindenden schulpraktischen Studien *Kontinuität*, *Verbindlichkeit* und *Dichte* besitzen. Über den Bereich von Schule und Unterricht hinaus sind Erfahrungen auch in *außerschulischen Praxisfeldern* zu ermöglichen. Hierbei sollten zudem Einblicke in *sozialpädagogische* und *sonderpädagogische* Zusammenhänge gewonnen werden können. In

allen Phasen der Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer müssen schulpraktische Studien als ein Bindeglied zwischen dem zu vermittelnden Theoriewissen und der pädagogischen Praxis fungieren. Dort, wo praktische Ausbildungsbestandteile tatsächlich einen solchen Stellenwert erhalten und in dieser Weise ernst genommen werden, dort können sie auch gegenüber den Studierenden *studienleitend* wirksam werden. Dies erfordert m.E. eine echte Synthese von wissenschaftlicher Erkenntnis (seitens der Dozenten), beruflicher Erfahrung von Lehrern und ersten eigenen Erfahrungen der Studierenden in ihrem künftigen Berufsfeld. So erhalten die LehramtskandidatInnen bereits von Studienbeginn an Gelegenheit, die eigenen beruflichen Erwartungen und Einstellungen in vielfältigen Praxisbeziehungen zu prüfen und sich bewußter für die Fortführung ihres Studiums oder ggf. einen Studienwechsel zu entscheiden.



### 3. Übersicht zu den Schulpraktischen Studien (SPS) in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Potsdam

#### 1. Semester

<b>Integriertes Eingangssemester Primarstufe (IEP)/ auch Sek. I/P</b>
<b>Vorbereitungsseminar auf Orientierungs-/ Einführungspraktikum (2 SWS)</b>

vorlesungsfreie  
Zeit

<b>Orientierungs-/Einführungspraktikum (alle übergreifenden Lehrämter/ 3 Wochen)</b>
--

#### 2. Semester

#### 3. Semester

<b>Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (3 Wochen oder semesterbegleitend)</b>
---

#### 4. Semester

**Grundstudium**

---

**Hauptstudium**

#### 5. Semester

<b>Fachdidaktische Tagespraktika (semesterbegleitend/ für jedes Fach)</b>
+
<b>Vorbereitungs- und Auswertungsveranstaltung (2 SWS)</b>

#### 6. Semester

<b>Psychodiagnostisches Praktikum (1 Woche)</b>
---

#### 7. Semester

vorlesungsfreie  
Zeit

<b>Unterrichtspraktika/ 1. und 2. Fach (je 4 Wochen im Block oder 6 Wochen für beide Fächer)</b>
--

#### 8. Semester

### Zu den in der Übersicht verwendeten Abkürzungen:

- SWS** Semesterwochenstunde = wöchentliche Unterrichtsstunde (45') über den Zeitraum eines Semesters (ca 15 Wochen)
- Sek. I/P** Lehramt der Sekundarstufe I (in Brandenburg Klassenstufe 7-10) und Primarstufe (Klassenstufe 1-6)

### Erläuterungen zu einzelnen Praktika

#### **1. Orientierungs-/Einführungspraktikum (begleitet!)**

- Ein im Rahmen einer schulpädagogischen Einführung (2 SWS) vorbereitetes und in der Regel betreutes (vom Dozenten begleitetes) Praktikum an Potsdamer Schulen (in Gruppen zu ca. 12 Studierenden)
- Funktion:
  - vorwiegend Hospitationen und Gespräche zum Kennenlernen beruflicher Anforderungen
  - Reflexion eigener Schülerfahrungen und allmählicher Perspektivenwechsel (Schüler →Lehrer)
  - Anregen individueller Schwerpunktsetzungen durch die Studierenden selbst für die nachfolgenden Lehrangebote im Studiengang (*studienleitend*)

#### **2. Integriertes Eingangssemester (IEP) (begleitet!)**

- Ein *Veranstaltungsverbund* aus schulischer Hospitation und universitären Studien, der 2x wöchentlich Besuche in Grundschulklassen (Begleitung eines Klassenlehrers, Schülerbeobachtungen etc.) und ein theoretisches Begleitseminar des Lehrstuhls Schulpädagogik/Grundschulpädagogik umfasst und mit einem Kolloquium abschließt
- Funktion:
  - vgl. Punkt 1
  - Überprüfung der eigenen Berufsentscheidung
  - Verknüpfung fachwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher und schulpraktischer Komponenten der Lehrerausbildung
  - lernbereichsspezifische Erfahrungsreflexion

#### **3. Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern**

- Praktikum, das durch eine wissenschaftliche Frage- und Aufgabenstellung akzentuiert und durch Beratungsgespräche von Lehrstuhlvertretern aus der Pädagogik, der Psychologie oder/und den Sozialwissenschaften betreut wird
- Funktion:
  - Exemplarisches Kennenlernen unterschiedlicher Sozialisationsfelder (z.B. Einrichtungen der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Schulen im außerunterrichtlichen Bereich, außerschulische Bildungsbereiche, erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte,...)

#### Beispiel: Projekt STUFE (Institut für Grundschulpädagogik)

- semesterbegleitend
- Einzelbetreuung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche (1-2x wöchentlich)
- 1 SWS Vorbereitung (Phänomen + Übungsformen)
- 1 SWS Begleitseminar und Einzelgespräche  
(Viele Studierende setzen ihre Betreuung weit über ein Semester hinaus fort, einige über

4 Semester)

Probleme:

- Einbindung dieses Praktikums in theoriegeleitete Lehrveranstaltungen
- Anrechnung der Betreuungstätigkeiten auf das Lehrdeputat
- Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten

**4. Psychodiagnostisches Praktikum (begleitet!)**

- Praktikum, in dessen Ergebnis eine *Schülerbeobachtung* angefertigt wird

■ Funktion:

- Üben und Anwenden des in einer vorausgegangenen Lehrveranstaltung erworbenen diagnostischen Instrumentariums zum Erkennen individueller Besonderheiten von Schülern

**5. Semesterbegleitende fachdidaktische Tagespraktika**

- *Schulpraktische Übungen*, die Hospitationen von kleinen studentischen Gruppen und eigene Unterrichtsversuche einschließen
- Vor- und nachbereitende Lehrveranstaltungen (2 SWS) liegen in der Verantwortung der Fachdidaktiken der Fächer (so noch entsprechende Professuren in der Universitätsstruktur bestehen bzw. sich in die Verantwortung nehmen)

**6. Unterrichtspraktika**

- Praktika, in denen je Fach 20 Stunden Hospitation und 8-12 Stunden Unterricht durchgeführt werden
- In der Primarstufe besteht die Möglichkeit, das Praktikum in einem Schwerpunktfach und einem primarstufenspezifischen Bereich (z.B. Anfangsunterricht) durchzuführen

**Literatur**

Rektor der Universität Potsdam (Hrsg.). 1996. Ordnung für schulpraktische Studien in den Lehramtsstudiengängen (8. Februar 1996). Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 8, Potsdam.

Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros für Lehramtsstudiengänge. (1995). Angaben zu schulpraktischen Studien an deutschen Universitäten und Hochschulen. Universität Göttingen.

Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros für Lehramtsstudiengänge. (1997). Bericht über Ergebnisse der 16. Bundestagung in Magdeburg (20.-23.05. 1996). Universität Göttingen.

Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros für Lehramtsstudiengänge. (1997). Zusammenfassender Bericht über Ergebnisse der 17. Bundestagung in Göttingen (12.-15.05. 1997). Universität Göttingen.

## Aktuelle Materialien und Diskussionen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Deutschland

Auf der Tagung haben wir uns mit der Situation der Lehrerbildung in der Folge gesellschaftlicher Transformationen, insbesondere in den neuen Bundesländern, an ausgewählten Beispielen beschäftigt (vgl. Beitrag von F. TOSCH zum Potsdamer Modell).

Zugleich gibt es aber eine breite Diskussion in allen Bundesländern zur Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Lehrerbildung in der Folge der Veränderungen von Gesellschaft, Kindheit und Jugend und den daraus erwachsenden Anforderungen an notwendige Qualifikationen der Heranwachsenden sowie den Konsequenzen für die Weiterentwicklung von Schule.

Die aktuelle Diskussion zur Lehrerbildung in den Bundesländern Deutschlands wird insbesondere von **zwei Tendenzen** bestimmt:

**Erstens:** Eine Reihe von bedeutsamen Gremien hat sich zur Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Lehrerbildung in der Folge der insgesamt in Gesellschaft und Schule ablaufenden Veränderungen geäußert, darunter in letzter Zeit insbesondere:

- Die **Hochschulrektorenkonferenz (HRK)**<sup>1</sup> hat ihre Positionen erneuert und in **Empfehlungen zur Lehrerbildung** präzisiert und allen Hochschulen zur Stellungnahme zugestellt.
- Die **Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)**<sup>2</sup> hat in ihren Kommissionen Schulpädagogik/ Didaktik und Schulpädagogik/ Lehrerbildung ein Standpunktpapier zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung entwickelt.
- Eine **Hessische Kommission** äußerte sich zu einer Neuordnung der Lehrerbildung<sup>3</sup>.

**Zweitens:** In der Folge von Versuchen in vielen Bundesländern, insbesondere an Lehrerbildungsstudiengängen durch Kürzungen bei Personal in Erziehungswissenschaft und in besonderem Maße der Fachdidaktik einzusparen (vgl. beispielsweise entsprechende Vorschläge in einem sogenannten Hochschulentwicklungsprogramm im Land Brandenburg, vgl. aber auch kritische Hinweise der Hessischen Kommission), wurden weitere Argumentationen für die Bedeutung fachdidaktischer Kompetenzen in der Lehrerbildung und damit gegen diesen vorgesehenen Abbau ausgearbeitet.

Hervorzuheben ist insbesondere ein Material der **Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF)**<sup>4</sup>. Es liegen aber auch viele Stellungnahmen verschiedener Gremien und Hochschulen zur Frage der Weiterentwicklung der Lehrerbildung vor.

Es ist hier nicht der Platz, die genannten Materialien ausführlich wiederzugeben. Mit unserer Darstellung zu zwei der genannten Materialien wollen wir die interessierten Teilnehmer der Tagung über aktuelle Positionen informieren, die Sie in den angegebenen Quellen selbst detaillierter zur Kenntnis nehmen können. Ausgewählt werden die **Empfehlungen zur Lehrerbildung der Hochschulrektorenkonferenz** und das Material der Hessischen Kommission: **Neuordnung der Lehrerbildung**.

### 1. Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zur Lehrerbildung (Februar 1998)

Die **Empfehlungen zur Lehrerbildung** der Hochschulrektorenkonferenz entstanden in einer

Arbeitsgruppe des Präsidiums, die 1996 eingesetzt wurde, wobei verschiedene Zwischenentwürfe im Präsidium diskutiert wurden. Der nun vorliegende Entwurf wurde allen Hochschulen mit der Bitte übergeben, ihre Stellungnahme dazu abzugeben.

Das Material besteht aus fünf Teilen. Ich versuche eine knappe inhaltliche Darstellung mit kritischer Sicht zu verbinden, wobei ich Aussagen einer für das Institut für Pädagogik erarbeiteten Stellungnahme nutze.

Im **Teil I** werden **Ausgangslage und Problemstellungen** dargestellt.

Zu den **generellen Bedingungen des Lehramtsstudiums** wird insbesondere die Kontroverse Professionalisierung versus Polyvalenz in den Mittelpunkt gestellt. Dabei wird im Material das Verhältnis von **Polyvalenz und Professionalität** nach unserer Meinung zu einseitig als widersprüchlicher Gegensatz diskutiert:

Einerseits wird **Polyvalenz** hierbei einseitig einer Gestaltung der Studien in den "Fachwissenschaften" (bei denen Erziehungswissenschaft nicht einbezogen wird!) in der Form der Magister- bzw. Diplomstudien gleichgesetzt. Aber ein wissenschaftliches Studium in einer **Fächerkombination** (statt einem Einfachdiplomstudium) und erziehungswissenschaftliche Grundkenntnisse führen erfahrungsgemäß durchaus auch zu guten Einstellungschancen in anderen Berufsfeldern, erreichen somit Polyvalenz. Andererseits wird die Ausbildung des **berufsfeldbezogenen Handlungswissens** im pädagogisch orientierten Berufsfeld allein der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken zugewiesen. Im Rahmen der Professionalität werden dadurch einseitig übertriebene Erwartungen an die Ausbildung in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik gestellt, obwohl die Frage der Erziehungswissenschaft andererseits im vorliegenden Material auch gerade unterbelichtet bleibt.

Im Zusammenhang damit entsteht im Material praktisch der Eindruck, daß die Verantwortung für effiziente Lehrerbildung einseitig den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft zugewiesen wird. Dem ist aber energisch zu widersprechen. Die Fachwissenschaften, die den gewählten Unterrichtsfächern entsprechen, haben in einem Lehrstudium **auch spezifische Leistungen** (gegenüber vergleichbaren Magister- bzw. Diplomstudiengängen) zu erbringen

Es erfolgt eine Analyse der **Studienorganisation**, wobei insbesondere der hohe Koordinierungsbedarf und die fehlende curriculare Konsistenz hervorgehoben werden. Die aufgeworfene Frage nach dem "institutionellen" Ort der Lehrerstudenten ist zweifellos eine dringende und wird auch in den beiden anderen genannten Empfehlungsmaterialien gesondert aufgegriffen.

Die Rolle der **Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft** wird ansonsten weitgehend richtig dargestellt, allerdings wird eine angebliche Überkapazität an Fachdidaktik kritisiert, was bei der Situation an der eigenen Hochschule geradezu unverständlich ist, auch die Hessische Kommission äußert sich entgegengesetzt.

Mit der Zielrichtung des **Berufsbezugs** werden wichtige allgemeine Probleme gekennzeichnet, denen zweifellos nachzugehen ist: z.B. Bedeutung und Wertigkeit einzelner Lehrveranstaltungen bei der Ausbildung breiter Grundlagen- und Methodenkenntnisse. Die Herstellung von beruflichen Bezügen aber nur der Fachdidaktik und den Erziehungswissenschaften zuzuordnen ist, ist jedoch wiederum einseitig.

Die Kritik an Heterogenität und ungenügender Systematik im Bereich der Erziehungswissenschaftlichen Studien hat sicher bestimmte Berechtigung, zugleich ist aber zu fragen, wie Systematik und Homogenität des Angebots bei dem derzeitigen Stundenanteil (in Brandenburg mit 30 Semesterwochenstunden [SWS] noch relativ hoch, davon je 12 SWS Pädagogik und Psychologie) zu realisieren sind.

Mit dem Verhältnis von **Studium, Referendariat und Schulpraxis** wird ein wichtiges Pro-

blemfeld der Lehrerbildung charakterisiert, dem ernsthaft nachzugehen ist.

Den Anforderungen an die **Praktika als Selbstprüfung und studienleitendes Element** ist voll zuzustimmen. Die verrichtende Einschätzung des aktuellen Zustandes ("Randphänomen", "Alibifunktion") erscheint aber bei allen Problemen, auch an unserer Einrichtung, **überzogen**. Die Bedeutung von **Praktika** wird so einerseits im Material hervorgehoben, was indirekt die Vorstellungen des Potsdamer Modells bestätigt. In der aktuellen Situationsbeschreibung erfolgt jedoch ein vernichtendes Urteil. Eine solche Beschreibung trifft auf die Organisation der Praktika im Rahmen des Potsdamer Modells keineswegs zu. Andererseits werden Praktika einseitig in ihrer Rolle als Bindeglied zum Erwerb von beruflichen Erfahrungen dargestellt. Sie geben aber dem Studierenden insbesondere auch Gelegenheit, sich selbst in seiner Eignung zum pädagogischen Beruf zu überprüfen und verschiedene pädagogisch orientierte Berufsfelder kennenzulernen. Wesentlich ist insbesondere auch die berufsqualifizierende Funktion durch die Ausbildung von **Reflexionswissen**, was eine enge Verbindung von Praktika und wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zur Reflexion gewonnener Erfahrungen erfordert. Auch dieser Aufgabe müssen sich alle an der Ausbildung beteiligten Bereiche stellen, denn Erfahrungen betreffen nicht allein erzieherische Fragen, sondern auch den Umgang mit den Fachinhalten, ihrem Bildungswert.

Fehlende **Weiterbildung** im Angebot der Hochschulen wird kritisch angemerkt. Wir müssen allerdings feststellen, daß an der Universität Potsdam diese Aufgabe in hohem Maße bereits wahrgenommen wird, indem Aufbaustudien für neue Fächer (z.B. Erziehungswissenschaft Sek. II), aber auch für zusätzliche Qualifizierungen (Lehrbefähigung für Sek. II, weiteres Fach in der Sek. I, Lehramt für Sonderpädagogik, Lehrbefähigung im Schwerpunktfach für Primarstufe) angeboten werden.

Im **Teil II** werden **Grundlinien der künftigen Entwicklung** und im **Teil III Empfehlungen** dargestellt. Auffällig ist leider eine starke **Diskrepanz** zwischen der Bestandsaufnahme und den Lösungsvorschlägen. Viele der Vorschläge bleiben recht offen und unbestimmt, bleiben in ihrer Konsequenz hinter den oben genannten Empfehlungsmaterialien zurück. So bleiben auch inhaltliche Aussagen zur erziehungswissenschaftlichen Ausbildung völlig ungenügend, entsprechen nicht den formulierten überhöhten Erwartungen.

In den **Grundlinien** wird die notwendige fachwissenschaftliche Qualifikation (in höherer Qualität) für fachlich-methodische Bewältigung der beruflichen Anforderungen und für die Ausbildung von Denkhaltungen hervorgehoben. Dabei müßte aber das Spannungsverhältnis der fachlichen Vorbereitung mit der "Vorbereitung auf die im künftigen Berufsfeld Schule zu bewältigenden Vermittlungs- und Erziehungsaufgaben" bewältigt werden. In besonderem Maße wird die notwendige fachdidaktische Qualifikation - ausgerichtet an erziehungswissenschaftlichen und fachlichen Standards - eingefordert, was eine forschungsbezogene Entwicklung der Fachdidaktik erfordert. Es wird eine **kooperative** Einbeziehung von Fachhochschulen in die Lehrerausbildung vorgeschlagen.

Diesen formulierten Grundlinien ist weitgehend zuzustimmen, auffällig ist jedoch, daß keineswegs alle im Teil I dargestellten Mängel und Probleme berücksichtigt werden.

Die Notwendigkeit der Vermittlung gründlicher fachwissenschaftlicher Qualifikation wird sicher von niemandem in Zweifel gestellt, allerdings ist dabei wohl zwischen **Qualität** und **Quantität** (Anteil des Faches am Gesamtumfang) zu unterscheiden. Fachwissenschaft wird somit immer im Sinne der den Unterrichtsfächern entsprechenden Wissenschaften aufgefaßt. Eine Forderung nach höherem Anteil so verstandener Fachwissenschaften am Gesamtvolumen wäre unberechtigt. Die fachwissenschaftlichen Studien sollen eine "Einwurzelung" in Wissen-

schaft ermöglichen, wobei jeweils die **Relevanz für den künftigen Beruf** geprüft werden muß (vgl. DGfE-Empfehlungen, S. 93). Deshalb ist die Betonung der notwendigen "Verknüpfung von hoher fachwissenschaftlicher Qualifikation und einer auf das künftige Berufsfeld ausgerichteten handlungswissenschaftlichen Kompetenz..." zu unterstreichen, wie sie auch grundlegendes Anliegen der beiden anderen genannten Empfehlungsmaterialien ist. Allerdings ist auch hier die Zuordnung einseitig - fachwissenschaftliche Ausbildung erfolgt auch in der erziehungswissenschaftlichen Grundbildung. Handlungswissenschaftliche Kompetenz für pädagogische Berufsfelder muß auch in der sogenannten "Fachausbildung" erfolgen.

Die Erprobung von kooperativen Modellen der Lehrerbildung in beruflichen Fachrichtungen gemeinsam mit Fachhochschulen kann sinnvoll sein, wenn wirklich die fachwissenschaftlich und berufsfeldbezogenen Kompetenzen vorhanden sind (vgl. unten).

Der **Teil III Empfehlungen** beginnt mit einer **Zusammenfassung** der nachfolgend detailliert dargestellten Orientierungen:

- "das Gemeinsame zwischen den einzelnen Lehramtsstudiengängen stärker als bisher zu betonen;
- in allen Lehramtsstudiengängen einen definierten und weitgehend gleichen Studienanteil Erziehungswissenschaft vorzusehen;
- den Stellenwert der Fachdidaktiken im Curriculum und deren organisatorische Einbindung in die Universität klarer als bisher zu regeln;
- nach einem für alle Lehramter soweit wie möglich angeglichenen Grundstudium mit einer Dauer von 4 Semestern - wobei der Grad der Angleichung zwischen den verschiedenen Lehramtern unterschiedlich ausgeprägt sein kann - eine Zwischenprüfung verbindlich vorzusehen, womit die Möglichkeit gegeben ist, die endgültige Wahl des spezifischen Lehramtes erst zu diesem Zeitpunkt zu treffen;
- die Gemeinsamkeiten zwischen den fachwissenschaftlichen Anteilen der Curricula für Lehramtsstudierende einerseits und für Diplom- und Magister-Studierende andererseits deutlicher zu betonen;
- nach dem Grundstudium einen Wechsel in andere Studiengänge durch Anrechenbarkeit der bis dahin erbrachten Studienleistungen leichter zu ermöglichen, auch wenn ein gewisser Zeitverlust unvermeidlich sein dürfte;
- die Ausbildungsdauer in Abstimmung mit den Ländern grundsätzlich auf eine Regelstudienzeit von 8 Semestern (beim Lehramt für Gymnasien bzw. Sekundarstufe II mit 9 Semestern) anzulegen;
- Schritte einzuleiten, um 1. und 2. Ausbildungsphase sehr viel enger miteinander zu verzahnen."

Diese Empfehlungen sollen gemeinsam mit den für die Studien- und Prüfungsordnungen zuständigen Ministerien Maßnahmen zur Profilierung der Lehrerbildung (das Material spricht von "zielstrebigem Revidierung", was wohl die bisherige Ausbildung doch etwas zu negativ sieht) einleiten.

Prinzipiell sind die vorgeschlagenen Empfehlungen zweifellos darauf gerichtet, in der Lehrerbildung sichtbare Probleme anzugehen. Sie stimmen deshalb auch in vielem mit den beiden oben genannten Empfehlungsmaterialien der DGfE und der Hessischen Kommission überein. Dabei sind einzelne Empfehlungen **leider zu vorsichtig und offen**. Es wäre an manchen Stellen eine **konkretere Festlegung im Sinne einer handhabbaren Orientierung** wünschenswert:

- Was bedeutet genau, das "Gemeinsame zwischen einzelnen Lehramtsstudiengängen" stärker als bisher zu betonen?
- Was ist beispielsweise mit einem "definierten und weitgehend gleichen Studienanteil Erziehungswissenschaft" gemeint? Die DGfE-Empfehlungen sprechen von einem Drittel des Zeitkontingents für erziehungswissenschaftliche und Praxisstudien (vgl. S. 110); die Hessischen Empfehlungen gehen vom anzustrebenden Anteil von 40 bis sogar 48 SWS<sup>1</sup> für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften aus (vgl. S. 143 ff.)
- Eindeutigere Aussagen sollten auch zu den Inhalten erziehungswissenschaftlicher Grundbildung erfolgen.
- Ebenso vorsichtig ist die Forderung nach klarer Regelung des Stellenwerts der Fachdidaktiken im Curriculum. Auch hier wäre eine genauere Orientierung für die Auseinandersetzung zwischen Fach und Fachdidaktik wünschenswert, allerdings halten sich auch die beiden anderen Empfehlungsmaterialien in dieser Frage zurück.
- Das Offenhalten der Entscheidung für ein bestimmtes Lehramt bis nach dem Grundstudium ist ein interessanter Vorschlag, der allerdings nicht für alle Fächer gleichermaßen realisierbar (z.B. Fächer, die auf Sek. I oder gar auf Sek. II beschränkt sind) ist. Dieser Vorschlag erfordert sicher auch Möglichkeiten der Selbstprüfung der Studierenden in allen Schulstufen (beispielsweise im Sinne des Integrierten Eingangspraktikums, das in Potsdam in der Primarstufenlehrerbildung realisiert wird).
- Der Vorschlag, die "Gemeinsamkeiten zwischen fachwissenschaftlichen Anteilen der Curricula für Lehramtsstudierende einerseits und Diplom- und Magisterstudierende andererseits deutlicher zu betonen", ist als einseitig zu kritisieren. In gleicher Weise müssen auch Differenzen zwischen fachwissenschaftlichen Anteilen im Lehrerstudium einerseits und in der Diplomausbildung andererseits stärker herausgearbeitet werden.
- Volle Unterstützung erhält natürlich der Vorschlag, die Ausbildungsdauer einheitlich auf eine Regelstudienzeit von 8 Semestern (Sek. II bzw. Lehrer für Gymnasien 9 ) festzulegen. Ein Anliegen, das bereits bei der Neuordnung der Lehrerbildung in den neuen Ländern eine Rolle spielte, aber in Brandenburg nicht durchgesetzt werden konnte. (Die beiden anderen Empfehlungsmaterialien machen diesen Anspruch ebenfalls deutlich.)
- Die Notwendigkeit der engeren Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung kann nur voll bestätigt werden.

Besonders zu unterstreichen sind unseres Erachtens die **gekennzeichneten Ziele in ihrer Dialektik**, die zu einen wesentlichen **Prüfstein** aller einzuleitenden Maßnahmen und Veränderungen werden sollten:

- **Professionalität des Lehrerstudiums** und notwendiger **Wissenschaftsbezug des Lehrerberufs** (aber sicher verstanden: im Bezug auf die sogenannte Fach- und Berufs- [also auch die Erziehungs-]wissenschaft!);
- Verknüpfung von **fachtheoretischen** und **berufsbezogenen Qualifikationen** in der Lehrerbildung.

Hervorzuheben ist die Orientierung, daß "**Lehramtsstudiengänge auf absehbare Zeit** (was das auch heißen möge!) **überwiegend den Universitäten zugeordnet bleiben**" (S. 13). Allerdings ist an dieser Stelle auch festzustellen, daß die Frage nach dem "institutionellen Ort"

---

<sup>1</sup> Semesterwochenstunde (SWS) bedeutet im Sprachgebrauch deutscher Hochschulen eine Lehrveranstaltungsstunde [45 Minuten] ein Semester lang (also circa 15 Wochen)



von Lehrerbildung im Empfehlungsteil gar nicht aufgegriffen wird. Hier enthalten die anderen genannten Empfehlungsmaterialien durchaus beachtenswerte Hinweise (vgl. Abschnitt 2). Bei der derzeit durchgehenden Sparpolitik im Bereich der Hochschulpolitik ist die Realisierung der Empfehlungen der HRK aber leider in Frage zu stellen, wenn nicht grundlegende bundesweite Entscheidungen getroffen werden. So wird für den sehr wichtigen Vorschlag einheitlicher Ausbildungsdauer aller Lehramtsstudien (8 Semester bzw 9 Semester bei Sek.II) eine bundesweite Reform des Dienstrechts und Laufbahnwesens notwendig, aus der bisher die Kurzausbildungslehrgänge von 6 Semestern für Primarstufenlehrer begründet werden.

#### **Zu den Einzelempfehlungen des Materials (S. 14 ff):**

- Den Vorschlägen der **Neuordnung der Studienstruktur** zur Angleichung von Studiengängen im Grundstudium ist durchaus zuzustimmen. Allerdings sind dabei deutliche Grenzen der Angleichung der Studiengänge zu sehen. Fachwissenschaftliche Ausbildung für einzelne Schulstufen muß natürlich auch Spezifika berücksichtigen. So ist Fachausbildung in Mathematik für Primarstufenlehrer beispielsweise nicht allein "theoretische Mathematik", sondern beinhaltet auch wissenschaftliche Kenntnisse zur Ausbildung von Mengenbegriffen, zur Entwicklung mathematischen Denkens. Diese Aufgaben können nicht allein der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft bzw. Psychologie zugewiesen werden.
- Besonders interessant ist allerdings der Vorschlag des Fachpraktikums in Betreuung der Studienseminare, insbesondere in der Form des **Praxissemesters** in Anrechnung auf die Referendarzeit. Hierdurch würde eine echte Kooperation zwischen erster und zweiter Phase erreicht, vorausgesetzt allerdings, daß die Hochschule nicht nur in Vor- und Nachbereitung einbezogen ist, sondern auch **bei der Betreuung mitarbeitet**, was allerdings entsprechende Lehrkapazität in Fachdidaktik, Fach und Erziehungswissenschaft erfordern würde.
- Die Orientierung auf eine zeitliche Aufschiebung von Maßnahmen zur **Ausbildung von fächerübergreifenden und fächerverbindenden Qualifikationen** bis zur Festlegung neuer Formen der Schulorganisation der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Umsetzung der Orientierungen der KMK in den Bundesländern (spätestens im Herbst 1999) erscheint sinnvoll. Allerdings ist dabei zu bedenken, daß fächerverbindendes Vorgehen nicht allein in der gymnasialen Oberstufe anzustreben ist. Die Rahmenpläne Brandenburgs orientieren auch in der Grundschule und der Sek. I auf solche Möglichkeiten, u.a. im gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Bereich.
- Mit Zielrichtung einer **breiten Grundlagenbildung und entsprechender Methodenkompetenz** ist die Anregung zu begrüßen, verstärkt "Überblicksveranstaltungen zu organisieren, die z.B. in epochen- und bereichsspezifische Fragestellungen grundlegend einführen", bzw. Lehrveranstaltungen auszuweisen, die sich für Lehramtsstudierende besonders eignen oder **spezifisch für sie angeboten** werden.
- Den Vorschlägen zur **Kooperation zwischen Schule und Hochschule** und der **Abstimmung zwischen Studium und Referendariat** kann zugestimmt werden, wobei dabei hindernde Verwaltungsvorschriften abzubauen sind. Was die Weiterbildung von berufstätigen Lehrern betrifft, sollte aber auch seitens der entsprechenden Ministerien an die Möglichkeit von Abminderungsstunden (bei vollem Lohnausgleich) gedacht werden, wie sie z.B. in Brandenburg beim Sonderprogramm für Weiterbildung (allerdings nur in recht "willkürlich" festgelegten) Mangelfächern möglich sind.

- Die **Änderung der Einstellungspraxis** (Beteiligung der aufnehmenden Schule) ist im Interesse der pädagogischen Profilierung der Schulen und Schulprogrammentwicklung ausdrücklich zu empfehlen. In diesem Zusammenhang ist bei der demographischen Situation aber auch die Sicherung eines soliden Einstellungskorridors neu ausgebildeter Lehrer in allen Schulstufen vorzusehen.
  - Die Vorschläge zur **Kooperation mit Fachhochschulen** in der Ausbildung von Lehrern in beruflichen Fachrichtungen sollten im Detail an notwendigen Qualitätskriterien und vorhandenen Ausbildungskompetenzen geprüft werden. Vorerst fehlt beispielsweise jegliche Vorstellung über eine entsprechende fachdidaktische Ausbildung.
  - Die Formulierungen zur **Reorganisation der Fachdidaktik** nehmen die oben erwähnten klaren Aussagen zur notwendigen fachdidaktischen Ausbildung unseres Erachtens teilweise zurück. Sicher sollte, dort wo tatsächlich Überbesetzung vorhanden ist, die notwendige Lehrkapazität geprüft werden. Dabei sollten aber auch in ausreichendem Maße Betreuungsaufgaben in Praxisstudien, auch im angedachten Praxissemester berücksichtigt werden.  
Was bedeutet, übermäßige Spezialisierungen zu vermeiden, da "**nicht für jede Teildisziplin eine eigenständige Fachdidaktik erforderlich ist.**" Was heißt "jede Teildisziplin"?
- Wird damit die Eigenständigkeit der Didaktik des einzelnen Unterrichtsfaches in Frage gestellt? Es entsteht der Verdacht, daß hier wieder die Argumentation von angeblichen, "imaginären" Fachbereichsdidaktiken aufgenommen wird, deren Konstituierungsversuche bisher weitgehend scheiterten. Das läßt auch die vorgeschlagene "Gruppenbildung" für Forschungsprojekte in interdisziplinären Zentren vermuten. Sicher ist **interdisziplinär angelegte Forschung** nützlich, aber auch für die Verstärkung der **eigenständigen fachdidaktischen Positionen in den einzelnen Fachwissenschaften**. Verabsolutiert erscheint auch die Formulierung, daß fachwissenschaftliche Ausbildung durch Fachdidaktiker zu unterbinden sei. Sollte nicht im Interesse einer berufsbezogenen Fachausbildung auch auf gemeinsame Lehrangebote von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern orientiert werden?
- Zu **unterstreichen** ist jedoch die auf Forschung ausgerichtete Profilierung der Fachdidaktiken. Diese Orientierung sollte **noch breiter ausgewiesen** werden: ein wesentliches Kennzeichen universitärer Lehrerbildung sollte unbedingt die **Einheit von Forschung und Lehre** sein. Das sollte auf eine vorsichtige Einbeziehung der Lehrerstudierenden in Forschungsaufgaben bzw. projektbezogene Praxisstudien zielen, wobei sicher nur sehr schrittweise Erfolge zu erreichen sind. Aber auch für Erziehungswissenschaftler und für Fachwissenschaftler in lehrerbildenden Einrichtungen sollten Projekte in der Schul- und insbesondere Unterrichtsforschung attraktiv sein.

Alles in allem ein Material mit interessanten Empfehlungen, die aber die selbst analysierten Mängel der Bestandsaufnahme keineswegs ernsthaft in Angriff nehmen. Es bleibt nunmehr abzuwarten, was nach der Diskussion in den Hochschulen und den abgegebenen Stellungnahmen im Empfehlungsmaterial erhalten bleibt und welche Konsequenzen für eine Weiterentwicklung dann endgültig gezogen werden.

Angemerkt werden muß an dieser Stelle aber auch, daß entgegen der klaren Empfehlung der AG des Präsidiums, die Lehrerbildung "auf absehbare Zeit" an der Universität zu lassen, ein **Empfehlungspapier der AG Lehrerbildung der Mitgliedergruppe Fachhochschulen**

angehangen ist. In ihm wird die Diskussion wiederbelebt, einzelne Lehramtsstudiengänge an die Fachhochschule zu verlagern. Dabei wird insbesondere die Ausbildung von Lehrern der Primarstufe und an beruflichen Schulen hervorgehoben. Insbesondere im ersten Beispiel kommt eine absolute Unterschätzung eines wissenschaftlichen Studiums zum Ausdruck. Woher sollen an den Fachhochschulen die entsprechenden **Fachkapazitäten** für die Fächer und Lernbereiche der Primarstufe kommen, wenn ansonsten Pflege- bzw. Religionspädagogik angeboten wird. Vorschläge also, denen entschieden entgegengetreten werden sollte.

## 2. Kommission des Bundeslandes Hessen: Neuordnung der Lehrerausbildung (1997)

Die Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Hessen, u.a. mit den ausgewiesenen Wissenschaftlern F. BOHNSACK, H. HEID, R. MESSNER, V. NITZSCHKE, F. OSER sowie Vertretern des Kultus- und Wissenschaftsministeriums, erarbeitete ihr Empfehlungsmaterial **Neuordnung der Lehrerbildung auf der Grundlage eines Berichts der Hessischen Hochschulstrukturkommission von 1995**, der wesentliche Mängel in der Lehrerbildung anzeigte.

In ihrer Einleitung charakterisiert die Kommission den **Aufbau und grundlegenden Inhalt ihres Materials**:

“Es gibt einen unübersehbaren Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Veränderungen, die Schule und Lehrerrolle betreffen, und entsprechenden Weiterentwicklungen der Schule und notwendigen Lehrerqualifikationen. Daher begründet die Kommission ihre Empfehlungen in einem 1. Teil

- durch die Bestimmung von Kriterien zur Analyse und Beurteilung von Veränderungen, die für die Schule und damit die Neuordnung der Lehrerbildung bedeutsam sind;
- durch eine Darstellung von Veränderungen in Gesellschaft, Kindheit und Jugend;
- durch eine Beschreibung von Qualifikationen, die Heranwachsende benötigen, um sich unter veränderten Bedingungen zu behaupten und zu bewähren.

Bereits hier werden Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Schule, für die Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer und für die Lehrerausbildung gezogen.”

Konkret werden folgende **Tendenzen der Weiterentwicklung von Schule** herausgearbeitet (vgl. S. 27ff.):

- Unterricht als Förderung sinnvollen Lernens in der Schule;
- Schule als Handlungsrahmen professioneller Gestaltung der Bedingungen des Lernens;
- Schule als Lebens- und Erfahrungsort;
- Schulisches Lernen als Herausforderung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler;
- Modernisierung zur Bereicherung des Lernens nutzen;
- Orientierung des Lernens an zentralen Lebensproblemen;
- Zur Entwicklung der Schulkultur beitragen;
- Schule als lernende Organisation mitgestalten;
- Lehrtätigkeit als öffentlicher Beruf.

Abgeleitet von diesen Tendenzen der notwendigen Entwicklung der Schule werden insbesondere folgende **Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer** gefordert (vgl. S. 32 ff. - hier nur verkürzt darzustellen):

- Fachwissen, wobei auch die Forderung nach fächerübergreifendem Vorgehen künftig beachtet werden muß;

- Fähigkeit, aus der Fülle fachwissenschaftlicher Ergebnisse für Schüler Sinnvolles auszuwählen - an Vorwissen, kognitiven Strukturen und Bedürfnissen anknüpfend - sowie in Methodenvielfalt zu vermitteln, Lernkompetenzen der Schüler auszubilden;
- didaktisch-methodische Kompetenz, Fähigkeiten zur Beobachtung und Beurteilung von Unterricht sowie Diagnose der Schüler und Schülergruppen;
- Fähigkeit, gesellschaftliche, politische, ökonomische Prozesse im Blick auf Folgen für die eigene Arbeit kritisch zu beurteilen und eigenes Handeln danach auszurichten;
- erzieherische, sozialerzieherische, sozialtherapeutische und heilpädagogische Kompetenzen; unterrichtsmethodische Fähigkeiten zur Individualisierung, Binnendifferenzierung und Integration Behinderter;
- Qualifikationen für individuelle und kooperative Zielstellung, Planung, Analyse und Evaluation eigenen Tuns;
- anderes Rollenverständnis: Lehrerautorität nicht von Amt her, sondern von der Person, die begeistern kann, die nicht einengt, sondern zur Autonomie freigibt;

Das bedeutet:

- Fähigkeit, Lernumwelten herzustellen, selbstgesteuerte Lernprozesse anzuregen und zu fördern; zur Funktion der Wissensvermittlung und -verarbeitung kommt die Funktion der Lernunterstützung und -beratung und die Fähigkeit, (Meta-)kommunikation über das Lernen anzuregen sowie eine positive "Fehlerkultur" zu entwickeln;
- Fähigkeiten, mit Unsicherheiten und Belastungen und mit eigenen Kräften umzugehen und gezielt an der Sinn- und Selbstfindung zu arbeiten;
- Umgang mit eigener Biographie zur kritischen Wahrnehmung eigener Lernprozesse wie auch solcher der Schüler;
- Innovationsbereitschaft, Kreativität, Mobilität, Flexibilität, Gestaltungskompetenz, Lernbereitschaft, verstärkte Selbst- und Mitverantwortung; aber auch administrative und ökonomische Kompetenzen für Erhöhung der Eigenverantwortung der Schule;
- Weiterbildung in einem schul- oder unterrichtsrelevanten Tätigkeitsfeld;
- Bereitschaft zur kollegialen Kommunikation zur Schaffung förderlichen Schulklimas, zur Identifikation mit der eigenen Schule und zu Engagement für die Lernleistung der Schüler.

Die Kommission setzt in ihrer Einleitung des Berichts fort:

"In einem 2. Teil entwickelt die Kommission ein Konzept und Perspektiven einer zeitgemäßen Lehrerbildung. Eine Zusammenfassung und Kritik an der bestehenden Lehrerbildung wird vorausgeschickt. In weiteren Abschnitten werden Standards der Lehrerkompetenz eingeführt und Strukturen der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen und der Praxis-Studien beschrieben, von denen ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrerbildung erwartet wird.

In einem 3. Teil legt die Kommission Empfehlungen zur Konkretisierung und Umsetzung in Hessen vor. Dabei werden die für eine Neuordnung der Lehrerbildung zuständigen Adressaten angesprochen, also die betroffenen Ministerien, die Universitätsverwaltungen, die Hochschullehrenden und die Studierenden.

Die weitere Professionalisierung der Lehrertätigkeit und -ausbildung, wie sie angesichts der Entwicklungen in Gesellschaft und Schule geboten ist, erfordert eine Zusammenführung der bisher weitgehend unkoordinierten Ausbildungsteile innerhalb der Universitäten und Studienseminare.

Als die für diese Kooperation zuständige Institution soll in jeder Universität ein "Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung" eingerichtet werden, das für die Schul- und Unterrichtsforschung und für die Organisation der Lehramtsstudiengänge zuständig ist.

Mit Blick auf die fachwissenschaftlichen Studien wird eine Stoffkonzentration empfohlen, welche ein Regelstudium ermöglicht und stärker an den Berufsqualifikationen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer orientiert sein muß. Dabei gilt es, die zunehmenden Anforderungen an fächerübergreifenden Unterricht in der Schule zu berücksichtigen. Zur Qualitätsverbesserung der Wissenschaftsdidaktik, also der Hochschullehre, müssen geeignete Voraussetzungen und Anreize geschaffen werden.

Weiter ist es notwendig, daß der Stellenabbau der letzten Jahre in der Fachdidaktik, die Stellenumwandlungen und inhaltlichen Absetzbewegungen einzelner Hochschullehrender keine Fortsetzung erfahren. Die hier ebenso wie in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften nötigen Qualitätsverbesserungen setzen neben einem quantitativen Ausbau bzw. Aufbau eine Überwindung der Zersplitterung des Lehrangebots durch stärkere Konzentration auf Schul- und Unterrichtsprobleme, auf Lehr-, Lern- bzw. Bildungs- und Schulforschung voraus.

Dazu muß die bisherige Isolierung der Schulpraktika sowohl untereinander als auch in der Beziehung zu den übrigen erziehungs- und gesellschafts-, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien und zur Referendarausbildung überwunden werden, u.a. durch eine Kooperation der 1. und 2. Ausbildungsphase im "Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung" und in den Schulen. Die Vorverlegung des ersten Referendarsemesters in Form eines Praxis-Semesters nach dem Grundstudium ist ein Teilziel dieser organisatorischen Koordination.

Für alle Lehramter/ Schulstufen wird ein 8-semesteriges Studium für notwendig gehalten, wenn die Ausbildung das geforderte erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Niveau erreichen soll. Kurzfristig werden zum einen die generelle Erhöhung der "Grundwissenschaften" (Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften und Psychologie) auf mindestens 40 Semesterwochenstunden für alle Lehramter vorgeschlagen, zum anderen unterschiedlich umfangreiche fachwissenschaftliche Studien, welche mittelfristig in Form von "Modulen" im Baukastensystem aufeinander aufbauen können.

Da der bisherige Rahmen von 20 Semesterwochenstunden bei einem 6- bzw. (in der Sekundarstufe II) 8-semesterigen Studium weder in den Grund- noch in den Fachwissenschaften ein intensives Studium ermöglicht, wird als Alternative im Lehramt für das Gymnasium bzw. in der Sekundarstufe I/ II die fachliche Konzentration auf ein Haupt- und ein Nebenfach bei gleichzeitigem Ausbau der Lehrerfort- und -weiterbildung mit dem Ziel einer weiteren Qualifikation vorgeschlagen." (vgl. Neuordnung der Lehrerbildung. 1997, S. 12 ff.).

Eine interessante Ergänzung der Diskussion auf der Tagung gibt insbesondere der Abschnitt 2.2. **Standards als Qualitätsmaß der Lehrerbildung**, der sich auf Forschungsergebnisse von J. OELKERS, F. OSER, L. CRIBLEZ, B. KERSTEN, M. WILD im Schweizer Lehrerbildungssystem stützt.

Es wird ein "Systematisierungsversuch der Standards professionell ausgebildeter Lehrpersonen" vorgestellt, wie er von F. OSER u.a. auch bereits an anderer Stelle veröffentlicht wurde. Dabei werden folgende Bereiche angeführt (vgl. ebenda, S. 57 ff.):

- Lehrer-Schüler-Beziehungen
- schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose
- Bewältigung von Problemen

- Aufbau und Förderung von prosozialem Verhalten
- Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
- Gestaltung und Methoden des Unterrichts
- Leistungsmessung (Lernerfolgsbeurteilung)
- Medien des Unterrichts
- Zusammenarbeit in der Schule
- Schule und Öffentlichkeit
- Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
- Allgemeindidaktische und fachdidaktische Standards.

An der letzten Gruppe soll beispielhaft gezeigt werden, wie dabei die **Kategorisierung der Standards** als Ergebnis von Expertengesprächen vorgenommen wurde, wobei auf den "individuellen Prozeß des Erlernens des Zusammenhangs von empirisch abgesicherten Theorien und entsprechenden Handlungsvollzügen" der Lehrer verwiesen wird:

"Die nachfolgenden Kompetenzen haben mit klassischen didaktischen und fachdidaktischen Themen zu tun.

Ich habe in der Lehrerausbildung gelernt...
+ gesellschaftlich und fachlich bedeutsame Lerninhalte auszuwählen.
+ Lernziele unter kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Aspekten zu formulieren.
+ die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern.
+ den Unterricht so aufzubauen, daß verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind.
+ mich bei der Unterrichtsführung sowohl an meine Planung zu orientieren als auch bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.
+ unterschiedliche Methoden und Sozialformen lern- und inhaltspezifisch einzusetzen.
+ Methoden zu variieren und die Methodenwahl zu begründen.
+ welches die wichtigsten Schritte des Problemlösens sind und wie man sie im Unterricht verwirklicht.
+ wie man Schülerinnen und Schüler reale Erfahrungen ermöglicht, diese reflektiert und mit vermitteltem Wissen koppelt.
+ wie man mit Schülerinnen und Schülern einen Begriff oder ein Konzept aufbaut und anwendet und sie dabei aktiv miteinbezieht.
+ den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher klar zu strukturieren.
+ wie man Kriterien für die Beurteilung der Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schulbücher zum Fach entwickelt und anwendet.
+ Fachlehrmittel zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.
+ mit den Schülerinnen und Schülern übersichtliche Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne zu erstellen.
+ zu einer Unterrichtseinheit eine inhaltliche Strukturskizze zu erstellen.

+ exemplarisch Inhalte auszuwählen.
+ die Vorgaben des Rahmenplans für den Unterricht umzusetzen.
+ selber Übungsmaterialien, ähnlich wie sie sich im Lehrbuch finden, herzustellen.
+ welche Funktion Hausaufgaben haben können und welche Möglichkeiten zu ihrer Nutzung bestehen.
+ den Schülerinnen und Schülern Verfahren zur mehrfachen Verarbeitung (schriftlich, bildlich, sensumotorisch, auditiv) von neuen Lerninhalten zu vermitteln.
+ alternative Lehr-Lern-Formen wie Projekte, Epochenunterricht, handlungsorientierten Unterricht etc. erfolgreich durchzuführen.
+ die Schülerinnen und Schüler an der Planung des Unterrichts und damit ihrer Lernprozesse zu beteiligen.

In ähnlicher Weise sind auch die anderen genannten Standards kategorisiert.

Damit liegt also mit dem Empfehlungsmaterial **Neuordnung der Lehrerbildung** ein instruktives und anregendes Material vor, das dazu dienen kann, die auf der Tagung in Gang gesetzte Diskussion um eine Weiterentwicklung der Lehrerbildung in den beteiligten Ländern zu befruchten.

#### Quellen:

- 1) "Empfehlungen zur Lehrerbildung", von der 184. Plenartagung der Hochschulrektorenkonferenz (17.2. 1989) mit dem Rundschreiben Nr. 6/98 in alle Hochschulen zur Stellungnahme gegeben.
- 2) Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE, Leske+Budrich; 8. Jg. (1997), Heft 16, S. 82 bis 111.
- 3) Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen: Neuordnung der Lehrerausbildung. Leske+Budrich, Opladen 1997.
- 4) Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Herausgegeben von der Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF). IPN Kiel 1998,

Frank Tosch:

## Lehrerbildung in Potsdam: Ein Modell auf dem Prüfstand zwischen Hoffen und Realität

(Leicht geändert nach: Deutsch: Lehrerzeitung (DLZ) 44 (1997) Nr. 39/40 vom 2.10.1997, S. 23.)

Der Duden hält für das Wort "Modell" die erläuternden Begriffe "Muster", "Typ", "Vorbild", "Studienobjekt", "Entwurf", "Nachbildung" und "Gießform" parat. Lassen sich diese Begriffe nahtlos auf ein "Modell der Lehrerbildung" übertragen? Inwieweit kann ein Modell Intentionen verankern, die einen gangbaren Weg in eine zu verändernde Lehrbildungspraxis beschreiben? Wie gelingt es außerdem, solche Intentionen zu fixieren, die eine sich gleichzeitig verändernde Praxis im Berufsfeld des Lehrers nicht als Störfall im Modell definieren, sondern die Wandlungsprozesse in Schule und Gesellschaft für den Bereich der Lehrerbildung wirklichkeitsnah abbilden?

Tatsache ist, daß wohl über kein offenes **Modell einer Reform der Lehrerbildung** in den letzten Jahren soviel diskutiert, vor Ort nachge sucht, ja selbst international angefragt und in den Kritiken der Fachwelt überwiegend anerkernd und ermutigend geschrieben worden ist. Dennoch steht für all jene, die bis heute mit den Mühen seiner praktischen Umsetzung an der Universität Potsdam vertraut sind, fest: der "Entwurf" der Lehrerbildungskonzeption ist detailliert entwickelt; die bisherige Realisierung und Umsetzung hat es aber noch nicht zum "transferablen Muster" bzw. zum "verwirklichten Typ einer neuen Lehrerbildung" reifen lassen.

### 1. Ein Blick zurück

Die Lehrerbildung in Potsdam wurde unter den Bedingungen der am 15. Juli 1991 gegründeten Universität so konzipiert, daß sie fortan ihrer besonderen Aufgabe gerecht werden konnte, künftig einzige Hochschule im Lande Brandenburg für die Ausbildung von Lehrern aller Schulformen und -stufen zu sein. Dabei galt es ein Modell zu verankern, das sowohl die Erfahrungen einer über 40jährigen Lehrerbildungstradition an der Brandenburgischen Landeshochschule, später Pädagogischen Hochschule aufnehmen **und** die verschütteten Impulse einer erziehungswissenschaftlich, psychologisch und sozialwissenschaftlich, auf Professionswissen von Lehrern orientierte Ausbildung im Zuge der "realistischen Wendung" (H. Roth) in der Bundesrepublik Anfang der siebziger Jahre erneut aufgreifen sollte. Folgerichtig wurde in der Gründungskonzeption der Universität Potsdam ein Modell skizziert, das mit seiner integrierten und stufenübergreifenden Ausbildung in den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Grundlagenfächern wie in den Fachwissenschaften auf die Professionalisierung der pädagogisch-didaktischen Handlungskompetenz des Lehrers gerichtet ist. Die **Verstärkung der Professionsorientierung als eine zentrale Leitidee** des Modells sollte zum einen alle Bemühungen konzentrieren, eine psychologisch und pädagogisch fundierte Befähigung zur Vermittlung der Strukturen, Prozesse und Inhalte der wissenschaftlichen Fächer, die den Wissens- und Könnenskanon der Schule bestimmen, zu erreichen. Zum anderen sollte eine solche Handlungskompetenz des Lehrers im Studium angebahnt werden, die nicht nur auf die klassischen Felder seiner Berufstätigkeit wie Unterrichten, Beraten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren auf dem ausschließlichen Wege eingefahrener akademischer Diskurse normativ abhob. Vielmehr sollte sie für die Studierenden tatsächliche Perspektiven eröffnen, auf die realen Erfordernisse des Lehrerberufs - also auf den Umgang mit einer sozial, kognitiv und motivational radikal ver-



änderten Schülerpopulation - nicht nur der kommenden Jahre, sondern im Zeitverlauf eines ganzen Berufslebens angemessen vorzubereiten. Innovationskompetenz des Lehrers meint hier eben nicht nur die Beherrschung des vielfach täglichen schulischen Mangelmanagements, sondern vor allem die Fähigkeit, sachkundig und eigenverantwortlich im Team eines Kollegiums an der Gestaltung des unterrichtlichen und schulischen Lebens mitzuwirken. Das schließt zunehmend Fragen der Curriculum- und schulischen Organisationsentwicklung ebenso ein wie beispielsweise die Befähigung zu multikultureller Kommunikation und die Integration Behinderter.

Diese komplexe Anforderungsstruktur an die Lehrerpersönlichkeit machte es erforderlich, daß gerade unter den Bedingungen einer zweiphasig organisierten Lehrerbildung bereits in der 1. Phase des Hochschulstudiums die verfestigte Dichotomie von fachwissenschaftlichem (einschließlich fachdidaktischem) und erziehungswissenschaftlichem Studium überwunden wird. Mit anderen Worten, ein wissenschaftlich anerkanntes Studium der gewählten Fachwissenschaften, das die Kompetenzen des Berufsfeldes ausblendet, führt ebenso wenig zur Professionsorientierung der Ausbildung wie eine dann als irrelevant empfundene Erziehungswissenschaft, die ihr Selbstverständnis entweder ohne Wahrnehmung der Praxis der Fächer entwickelt oder aber einen vordergründig und dann meist wissenschaftlich verkürzten Praxisbegriff in den Mittelpunkt rückt. Schließlich wird jede Fachdidaktik sinnlos, die nicht zwischen Fach- und Erziehungswissenschaft zu vermitteln vermag. Eine Konsequenz aus dieser Erkenntnis war, daß beim Aufbau einer schul- und lehrerbildungsrelevanten Lehre und vor allem Grundlagen- sowie angewandten Forschung und sich daraus entwickelnden Projekten zunehmend die Studierenden beteiligt werden sollten, um so auf handelnd-forschende Weise im Studienverlauf frühzeitig Angebote für die eigene Kompetenzausprägung zu erhalten. Professor Edelstein (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin) - gemeinsam mit Professor Herrmann (Universität Ulm) Architekt des Modells - sieht die mit dem Modell verbundenen Chancen "in einer Versöhnung von Fach und Profession, Wissenschaft und Didaktik und classroom practice im Kontext eines 'forschenden Lernens' für die Schule/Unterricht in den Interdisziplinären Zentren ... unter Mitwirkung der Fächer, der Fachdidaktiker, der Psychologen und Sozialwissenschaftler, mit besonderer Privilegierung der Fachdidaktik."

## 2. Komponenten des Potsdamer Modells

Wesentliches Kennzeichen des Modells ist seine **modulare Struktur**, dessen untereinander vernetzte Komponenten nicht ausschließlich in Jahrgangs- oder Semesterblöcken angeboten werden, sondern weithin über alle Phasen des Studiums verfügbar sind. Das Studium der zukünftigen Lehrer verbindet in flexibler Weise und in unterschiedlichem Umfang fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Komponenten:

Die **fachwissenschaftliche Komponente** enthält in der Regel das Studium zweier Unterrichtsfächer (LA Sek. I/PS bzw. LA Sek I: Fach I 60 SWS, Fach II 50 SWS; LA Sek II/I bzw. LA Sek II: Fach I 80 SWS, Fach II 60 SWS bzw. LA PS Fach I 50 SWS und 2 weitere Fächer mit je 40 SWS), in dem nach wie vor der größte Teil der Lehrerqualifikation eines insgesamt 140 bis 170 Semesterwochenstunden (SWS) umfassenden Studiums abgerufen wird. Die beim Fach angesiedelten fachdidaktischen Studien umfassen ca. 10 Prozent der für das jeweilige Fach vorgesehenen SWS. Fachdidaktische Studien bauen die Brücke zur erziehungswissenschaftlichen Komponente.

Die **erziehungswissenschaftliche Komponente** setzt sich mit 30 SWS integrativ aus Studien in Pädagogik (12 SWS), Psychologie (12 SWS) und Sozialwissenschaften (6 SWS) zusammen und ist im Prinzip für alle Lehramtsstudiengänge gleich. Während die Pädagogik Zugänge zu allgemeinpädagogischen, historischen sowie schulpädagogischen, lehrplantheoretischen und sozialisationstheoretischen Grundlagen vermittelt, liefert die Psychologie u.a. kognitionspsychologische, entwicklungspsychologische sowie differentielle und organisationspsychologische Felder. Soziologische und politikwissenschaftliche Beiträge der Sozialwissenschaften komplettieren das Angebot. Die Verteilung der Semesterwochenstunden signalisiert, daß eine in den Grundlagen und Anwendungen u.a. auf Bildungsprozesse gerichtete Psychologie dazu beiträgt, daß die zentrale Lehreraufgabe eben nicht auf das bloße Vermitteln von Inhalten gerichtet ist. Vielmehr geht es vorrangig im Sinne Edelsteins um eine strukturell angemessene Rekonstruktion der fachgebundenen und fachübergreifenden Inhalte schulischen Lernens im Kopf des Schülers, dessen Denk- und Verstandsstrukturen entwicklungsangemessen begriffen werden müssen.

Die erziehungswissenschaftliche Komponente hat einen modularen Aufbau. In den drei beteiligten Disziplinen wird das Lehrangebot, beginnend mit einer professionsorientierten Einführung (Modul 1), einer folgenden erziehungswissenschaftlichen Kompetenzerweiterung (Modul 2) sowie einer forschungs- und professionsbezogenen Profilierung (Modul 3) inhaltlich und zeitlich strukturiert. Darin eingebettet sind **6 Praktika in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern** als dritte Modellkomponente. Diese verfolgen das Ziel, die notwendige Theorieaneignung mit der zunehmend eigenständigen Gestaltung und theoriegeleiteten Reflexion pädagogischer Praxis im gesamten Studienverlauf der 1. Phase zeitlich aufeinander abgestimmt miteinander zu verbinden.

### 3. Studienleitende Praktika

**Verbindliche Praktika** für alle Lehramtsstudiengänge sind:

1. Ein **integriertes Eingangsemester** für die Studierenden im Bereich der Primarstufe bzw. ein dreiwöchiges **betreutes Hospitationspraktikum** nach Absolvierung der professionsbezogenen Einführung in die Schulpädagogik am Beginn des Studiums für alle Lehramtsstudiengänge der Sekundarstufen; letzteres hat einen einführungenden und orientierenden Charakter auf Schule, Schulleben, Lehrerpersönlichkeit und Unterricht, wobei die Betreuung der Studierenden vorrangig an den Schulen vor Ort in der Verantwortung des Instituts für Pädagogik wahrgenommen wird;
2. ein semesterbegleitendes bzw. im Block zu absolvierendes **Praktikum in einem selbst gewählten pädagogisch-psychologischen Handlungsfeld**, das eigene pädagogische Erfahrungen z.B. in Einrichtungen der öffentlichen oder freien Jugendhilfe, im außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Bereich in Form von Arbeitsgemeinschaften, Freizeitangeboten, Jugendclubs, Ferienlagern usw. zuläßt und in die Anfertigung einer wissenschaftlich betreuten Studie einmündet und vom Institut für Psychologie verantwortet wird;
3. ein einwöchiges betreutes **psychodiagnostisches Praktikum**, das in die Anwendung entsprechender Methoden und in die Beurteilung der Schülerpersönlichkeit einmündet und vom Institut für Psychologie verantwortet wird;
- 4./5. für jedes **Unterrichtsfach** semesterbegleitende **fachdidaktische Tagespraktika** mit ersten eigenen Unterrichtsversuchen neben Gruppenhospitationen, eingebettet in vor- und nachbereitende Veranstaltungen in Zuständigkeit der Fachdidaktiken; schließlich

## 6. jeweils vierwöchige **Unterrichtspraktika im 1. und 2. Fach** bzw. als sechswöchiges **Blockpraktikum** in beiden Fächern in der vorlesungsfreien Zeit.

Das Modell ist mit einer vierten Komponente dahingehend konzipiert, daß interessierte Studierende eine Reihe fakultativer Angebote erhalten, mit denen heute vielfach von den Schulen nachgefragte fachspezifische bzw. professionelle **Zusatzqualifikationen und -kompetenzen** erworben werden könnten (z.B. Beratungslehrer, Qualifikationen im Bereich der Umweltbildung usw.), die leider nach wie vor in den Anfangsgründen stecken.

Das Modell wäre auf Dauer nicht lebensfähig, würde nicht eine grundlagenorientierte Forschung eine qualitativ hochwertige Lehre abstützen und den kontinuierlichen Praxisbezug zu Schule, Unterricht und Lehrerberuf herstellen. Die an der Universität gegründeten Zentren für 'Pädagogische Forschung und Lehrerbildung', 'Lern- und Lehrforschung' sowie für 'Jugend und Sozialisationsforschung' und für 'Kognitive Studien' sind als akademische Querstrukturen neben den beteiligten Instituten wesentliche Träger für den **Ausbau einer forschungsintensiven Lehrerbildung**.

### 4. Probleme

Seit dem WS 1993/94 gestalten die ersten Studierenden ihr Studium nach dem Potsdamer Modell. Nach gerade vollendetem 'Durchlauf' der ersten Studentengeneration eine viel zu kurze Zeit für eine umfassende Evaluation, ebensowenig aber Anlaß für "Hurra-Patriotismus" oder "Todsagung"! Sicherlich aber der richtige Zeitpunkt für eine fundierte interne Evaluation, die alle lehrerbildenden Bereiche unter gemeinsam zu definierenden Kriterien erfaßt. Verhindert muß werden, daß bestehende gute Ansätze im zweifellos stärker werdenden Gegenwind zerredet und finanziell ausgehöhlt werden. Auch wenn die interne Diskussion um die Verankerung des Modells vor allem für die Lehramtsstudenten der Sekundarstufen II und I bisweilen zurecht bezweifelt, zuweilen ernsthaft in Frage gestellt wird, muß nüchtern eingeschätzt werden, daß das Modell vor allem - aber eben nicht nur - bei den Fachwissenschaften noch nicht angekommen ist. D.h. aber auch, daß es von diesen nicht explizit abgelehnt oder offen konfrontiert wird, sondern in Gefahr gerät, durch Vorurteile, Mißtrauen oder schlichte Informationsdefizite diskreditiert zu werden. Der Stand der inneruniversitären Situation drückt sich schließlich auch darin aus, daß noch immer Belange der Lehrerbildung weithin 'bei den Pädagogen' reklamiert werden. Vernetzte Strukturen entstehen aber nicht durch missionarische Wiederholung, Kooperation zu wollen. Sie erweisen sich im akademischen Leben dort als gangbarer Weg, wo in gemeinsamen Lehrveranstaltungen, Kolloquia, Projekten von Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern und Erziehungswissenschaftlern an der Sache orientierte Probleme bearbeitet werden. In diesem Kontext lassen sich darin solche das Modell betreffenden Fragen bündeln, inwieweit in den Inhalten, Organisationsformen, im Ablauf und in der Koordinierung, in der Beratung und Betreuung der Studierenden in Tutorien und Mentoren, in der Gestaltung einer lehramtspezifischen Studieneingangsphase usw. das spezifische Moment **ihres Lehrerstudiums in Potsdam** erkennbar wird. Erst hier wird der von den Studierenden zurecht beklagte Widerspruch eines nach wie vor zu stark parzellierten Studierens und der Forderung nach einer ganzheitlich orientierten Lehrerpersönlichkeit mit ganzheitlicher Sicht beim Unterrichten zumindest ansatzweise lösbar. Der persönliche Dialog, der immer zunächst Gesprächsbereitschaft zwischen den Lehrkräften und nicht zuletzt zwischen den Lehrkräften und jenen um das Studium engagierten Studierenden voraussetzt, kann hier manch beschriebenes Papier zur Theorie-Praxis-Beziehung

überflüssig machen.

In der Senatsunterkommission Lehrerbildung wurde in den vergangenen zwei Jahren das gigantische Problem der Beratung von Studienordnungen nahezu aller an der Universität vertretenen Lehrämter im Sinne des Modells in Angriff genommen, manch Lehr- und Leerstelle entdeckt, manch Mißverständnis bereinigt. Auch wenn Ordnungen nicht die Realität direkt verändern, geben sie doch einen verlässlicher Rahmen, die gewollten Standards z.B. hinsichtlich fachdidaktischer Studienanteile für alle Lehrämter an der Universität verbindlich festzuschreiben. Wie sehr eine solche Verbindlichkeit im rauhen Klima hochschulstruktureller Planungen angezeigt ist, erweist sich allein in der Tatsache, daß in dem vom Brandenburgischen Wissenschaftsministerium vorgelegten, inzwischen teilweise revidierten ersten Entwurf des Hochschulentwicklungsplanes an der Universität Potsdam künftig keine Fachdidaktik-Professuren mehr vorgesehen waren, die Grundschulpädagogik insgesamt in Frage gestellt wurde und erhebliche Stelleneinsparungen nicht nur bei den Pädagogikprofessuren anvisiert waren. Dies alles macht die Umsetzung eines Modells nicht leichter, auch wenn die Universität Potsdam die Lehrerbildung zu einem ihrer profilbestimmenden Bereiche zählt.

Gewiß: Modelle können nicht sterben, wohl aber die Praxis ihrer Verwirklichung! In Potsdam bleibt die Hoffnung, daß fortschrittliche Intentionen eines Modells immer dann Chancen auf weitere Verwirklichung haben, wenn akzeptierte Resonanz und Veränderungswille alle Beteiligten im konkreten Handeln zusammenführt. Nur so werden Modelle im Sinne des eingangs zitierten Duden eben doch ein "Vorbild", das "Nachahmung" erzeugen könnte!

## Studienelemente der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung für alle Lehrämter nach dem Potsdamer Modell (mindestens 30 SWS)

Für Studierende ab Immatrikulationsjahr 1997/98

	Grundstudium		Hauptstudium
	Modul 1 (Professionsbezogene Einführung)	Modul 2 (Erziehungswissenschaftliche Fundierung)	Modul 3 (Erziehungswiss. Kompetenzerweiterung sowie forschungs- und professionsbezogene Profilierung)
<b>Pädagogik (mindestens 12 SWS)</b>	Einführung in die Schulpädagogik (Pflichtschein) <b>2 SWS</b>	Didaktik (Pflichtschein) <b>2 SWS</b> Wahlpflicht Zwischenprüfung in Form einer erziehungswiss. Seminararbeit <b>2 SWS</b>	Fortsetzung der Studien in Didaktik und/oder dem Wahlpflichtbereich <b>6 SWS</b> Erziehungswiss. Hauptseminararbeit
<b>Psychologie (mindestens 12 SWS)</b>	Psychologie des Lehrens und Lernens (Pflichtschein) <b>4 SWS</b>	Vertiefungsseminare (davon für 3 SWS Scheine) <b>4 SWS</b> (benoteter Leistungsnachweis lt. LPO)	Pädagogisch-psychologische Diagnostik (Pflichtschein) <b>2 SWS</b> (benoteter Leistungsnachweis lt. LPO) Vertiefungsseminare <b>2 SWS</b>
<b>Sozialwissenschaften (mindestens 6 SWS)</b>		Wahlpflicht <b>2 SWS</b>	Wahlpflicht <b>4 SWS</b>
<b>Praxisstudien</b>	Einführungspraktikum oder Integriertes Eingangspraktikum	Praxisstudien mit eigener praktisch-pädagogischer Tätigkeit	Diagnostik-Praktikum

Für insgesamt 20 SWS sind Scheine vorzulegen; davon in Pädagogik für 8 SWS, in Psychologie für 8 SWS und in Sozialwissenschaften für 4 SWS.

## Strukturelle und bildungspolitische Aspekte der Lehrerbildung in Polen

### 1. Lehrerbildung im Kontext der Hochschulpolitik der 90er Jahre

Die Lehrerbildung sollte man zunächst im Lichte der Reformtendenzen im Hochschulwesen betrachten, die in der Bildungspolitik der 90er Jahre aufgenommen wurden. Es ist symptomatisch, daß kurz nach der politischen Wende das Parlament unter den ersten Gesetzen das neue Hochschulgesetz<sup>1</sup> verabschiedet hatte.

Die Hauptfunktion des Gesetzes vom 12. September 1990 ist es, den Hochschulen eine weitreichende Autonomie - Freiheit von Forschung und Lehre - zu gewähren. Die Hochschulen erlangen Recht und Pflicht zur Selbstbestimmung, Selbstverwaltung und Selbstkontrolle. Die staatliche Steuerung ist stark reduziert und auf gesetzliche und finanzielle Instrumente eingeschränkt worden. Die Mehrheit der bedeutsamsten Kompetenzen haben die akademischen Strukturen der Hochschulen und deren Vertretungsorgane, darunter der Hauptrat des Hochschulwesens übernommen.

Gemäß des neuen Gesetzes verfügen die Hochschulen heute über eine stark ausgedehnte Freiheit der Lehre<sup>2</sup>. Fast die gesamte Gestaltung von Studien und Lehre erfolgt im autonomen Handeln der Hochschulen. Die Hochschulen entwickeln selbstständig eine Bildungspolitik, sie gestalten und verändern das Studienangebot, sie eröffnen, restrukturieren und liquidieren Studiengänge, bestimmen die Aufnahmekriterien und -prüfungen, regulieren die Zahl der Studierenden. Zu den Kompetenzen der Hochschulen gehören die gesamte Studienordnung, die Struktur, Formen und Organisation der Studien, Erarbeitung der Studienpläne und -programme, Bestimmung des Studienvolumens, Prüfungsordnung, Magister- und Diplomprüfungen, die Verleihung von Diplom- und Berufstitel.

Die gesetzlichen Vorschriften bestimmen nur elementare, notwendige Rahmen der Lehre. Sie regeln den Hochschulzugang (Abitur), Studiengänge, eine Grundordnung der Studien, anerkannte Studiengänge/Fachrichtungen, staatlich anerkannte Diplome und Diplomitel. Der Hauptrat des Hochschulwesens bestimmt außerdem allgemeine Anforderungen, die eine Hochschule erfüllen muß, um Magister- sowie Berufsstudien führen zu dürfen, oder um einen Studiengang eröffnen und führen zu können.

Die den Hochschulen eingeräumte breite Autonomie hat u.a. als politische Absicht das "Bewirken" der Hochschulreform "von unten" durch die Mechanismen der Selbstregelung<sup>3</sup>. Das ist generell die neue Strategie, die die Bildungspolitik bezüglich des Hochschulwesens angenommen hatte. Diese Strategie gilt ebenfalls für die Lehrerbildung. Die wichtigsten Veränderungen in der Ausbildung der Lehrer vollziehen sich durch Reforminitiativen der Hochschulen.

Eine bedeutsame Wende, die das Hochschulgesetz eingeführt hat, ist das Recht zur Gründung von nicht-staatlichen (privaten) Hochschulen. Binnen weniger Jahren erfolgte ein rasches Anwachsen von privaten Hochschulen, was ein wichtiger Bestandteil der strukturellen und quantitativen Änderungen im Hochschulwesen ist. Unter den 213 Hochschulen betätigen sich 114 Hochschulen in privater Trägerschaft. Von den 927.500 Studenten studieren an privaten Hochschulen 142.900 (15,4 %) Studenten<sup>4</sup>.

Neuerdings sind auch Pädagogische Hochschulen in privater Trägerschaft gegründet worden. Diese neue Entwicklung zerbrach das Staatsmonopol in der Lehrerbildung - wobei bisher die einzige Ausnahme eine staatlich anerkannte katholische Universität war.

Strategisches bildungspolitisches Ziel der 90er Jahre ist eine breite Öffnung der Hochschulen und eine schnelle Expansion der Hochschulbildung. Angesichts der heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen sowie der Bildungsaspirationen der Bevölkerung hat Polen bisher eine sehr niedrige Quote von Studenten und Hochschulabsolventen.

In den 90er Jahren hat eine sprunghafte quantitative Entwicklung der Hochschulbildung stattgefunden (vgl. folgende Übersicht 01).

	1990	1994	1995	1996
Hochschulen, insgesamt	112	161	179	213
private Hochschulen		56	80	114
Studenten in Tausend	403,8	682,2	794,6	927,5
Quote der Studierenden in den Altersjährgängen 19 bis 24 [in %]	12,9	19,8	22,3	25,4

**Übersicht 01:** Expansion der Hochschulbildung in Polen

Quelle: Szkoły wyższe w roku szkolnym 1996/97, GUS, Warszawa 1997.

Die Zahl der Studenten hat sich in dieser Zeit somit mehr als verdoppelt. Bezogen auf die entsprechenden Altersjahrgänge stieg die Quote der Studierenden in den Altersjahren 19 bis 24<sup>5</sup> ebenfalls fast auf das Doppelte.

Eine der Bestrebungen der Hochschulpolitik ist der quantitative Anstieg der Lehrerbildung, was mit zwei wichtigen Bedürfnissen verbunden ist:

- (1) in Zusammenhang mit der curricularen Schulreform tritt ein Lehrermangel in bestimmten Fächern auf, darunter vor allem in westlichen Fremdsprachen, Informatik, Ökologie;
- (2) unter den berufstätigen Lehrern befindet sich ein bedeutsamer Teil auf einem zu niedrigen Ausbildungsniveau (vgl. Übersicht 02).

	Mittelschulabschluß/ Abitur	Postlyzeale Leh- rerstudien, Kolleg	Hochschulabschluß
Vorschulbereich	9,2	64,6	26,2
Grundschulen	7	23,3	69,7
Berufsgrundschulen	16,5	17	66,5
Berufsmittelschulen	5,9	6,5	87,6
Allgemeinbildende Lyzeen	1,1	3,4	95,5

**Übersicht 02:** Ausbildung berufstätiger Lehrer unterschiedlicher Schultypen [in %]

Quelle: EWIKAN 1998/97, Statistische Daten des Bildungsministeriums

Als Antwort auf diese Bedürfnisse entwickeln die Hochschulen in breitem Maße u.a. Teilzeitstudien für berufstätige Lehrer, bei denen sie ergänzende Magisterstudien abschließen können. Im Schuljahr 1996/97 studierten in Teilzeitstudien/ Fernstudien 53.000 berufstätige Lehrer<sup>6</sup>.

Die drei bisher dargestellten Reformtendenzen im Hochschulwesen - Hochschulautonomie, Entwicklung der privaten Hochschulen, Expansion der Hochschulbildung - bewirken eine

bedeutungsvolle Entwicklung und tiefgreifende Umgestaltung der Hochschullandschaft. Im Umkreis dieser Prozesse häufen sich gleichzeitig jedoch ernste und bisher nicht gelöste Probleme.

Ein Hauptproblem ist die **Qualität der Lehre**. Weitreichende Freiheit der Lehre - bei unterschiedlichen Ressourcen, wissenschaftlichen Kapazitäten und Innovationspotential der einzelnen Hochschulen, bei schneller Entwicklung der jungen privaten Hochschulen und zugleich einer geringen staatlicher Steuerung; bei der oben gekennzeichneten Expansion der Hochschulbildung, was zugleich Überfüllung der Hochschulen bedeutet; bei knappen und nicht vergrößerten staatlichen Aufwendungen für das Hochschulwesen.

Darf man unter diesen Bedingungen von einer **Qualitätssicherung** sprechen?

Eine Hochschulreform "von unten" - ohne allgemeine Reformstrategie, ohne gemeinsame Ziele, Richtungen, Perspektiven - kann die gelingen?. Wie werden segmentäre, zerstreute, vielseitige und unterschiedlich weit fortgeschrittene Reformmaßnahmen der einzelnen Hochschulen zu einer kohärenten Gesamtheit? Hochschulreform "von unten" und Schulreform "von oben" - wie verträgt sich das? Ob die Lehrerbildung in "Hand" der einzelnen Hochschulen dem Bedarf der Schulreform in der "Verantwortung" des Bildungsministeriums entsprechen wird - ohne Koordination und staatliche Steuerung? Diese Fragen muß ich bisher unbeantwortet lassen.

## 2. Strukturen der Lehrerbildung im Wandel

Die Lehrerbildung ist in den Prozeß der strukturellen Umgestaltung des Hochschulwesens eingeschlossen - dieser Prozeß soll unter dynamischer Perspektive beleuchtet werden. Im Hochschulwesen Polens hatte seit Ende der 70er Jahre eine strukturelle Entwicklung stattgefunden, die gegensätzlich zu Tendenzen in westeuropäischen Ländern war. Während im Westen eine starke Differenzierung des Hochschulsystems erfolgte, hatte sich in Polen eine **strukturelle Vereinheitlichung** des Hochschulwesens durchgesetzt.

Die spezialisierten Hochschulen - Pädagogische, Technische, Ökonomische, Landwirtschaftliche, Kunst- und Sporthochschulen u.a. - sind auf das strukturelle Niveau der Universität gehoben worden, d.h. sie erhielten den Status einer akademischen Hochschule. In diesem Prozeß verschwanden die vorher vorhandenen sogenannten Berufsstudien und im gesamten Hochschulwesen wurden die einheitlicher Magisterstudien zum Grundmodell. Dieser mehrjährige Trend hemmte die quantitative Hochschulentwicklung, deren Schlüsselfaktor die strukturelle Differenzierung ist.

Anfangs der 90er Jahren erfolgt eine Rücknahme der bisherigen Orientierungen, und die heutigen Umwandlungen streben zur **Differenzierung der Hochschulstrukturen**.

Dies vollzieht sich auf drei Wegen:

- (1) staatliche Hochschulen reaktivieren die Berufsstudien, darunter die sog. Lizentiatstudien;
- (2) private Hochschulen führen vorwiegend Berufsstudien (Lizentiatstudien) ein;
- (3) es wird begonnen, einen neuen Sektor des Hochschulwesens zu gründen, nämlich die Fachhochschulen (bis jetzt liegen dazu gesetzliche Grundlagen und Modellversuche vor).

Die Lehrerbildung findet in **zwei bildungsrechtlich separaten Subsystemen** statt: hauptsächlich im (autonomen) Hochschulsystem und im Schulwesen (in Zuständigkeit des Bildungsministeriums).



Institutionen	Lehrämter
Hochschulen mit Magisterstudien	Lehrkräfte der Sekundarstufe II (Schulen mit Abiturniveau)
Universitäten, Pädagogische Hochschulen	Lehrpersonal für alle Schulstufen /allgemeinbildende Fächer
Spezialhochschulen (z.B. Sport- und Kunstakademien)	Berufsschullehrer, Kunst-, Musik- und Sportlehrer
Lehrerkollegs (postlyzealer dreijähriger Bildungsgang - an Hochschulen und im Schulwesen)	Lehrpersonal für Vorschulbereich und Primarstufe, Lehrer für Polnisch, Mathematik der Grundschule; Fremdsprachenlehrer aller Schulstufen.

### Übersicht 03: Lehrerausbildende Einrichtungen in Polen

Im **Hochschulwesen** (vgl. Übersicht 03) erfolgt die Lehrerausbildung in den Universitäten (12), Pädagogischen Hochschulen(16) und in einigen anderen spezialisierten Hochschulen (sie bilden Lehrer für berufsbildende Fächer und Kunst-, Musik-, Sportlehrer aus).

Nach der heutigen Differenzierung bieten die Hochschulen folgende **Studiengänge** an:

- **Magisterstudium** - berechtigt zum Unterrichten auf allen Schulstufen und ist eine geforderte Qualifikation zum Lehren in Schulen auf dem Abiturniveau;
- **Berufsstudium** (an spezialisierten Hochschulen) und gleichrangige Lizientiatstudien (an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen);
- **ergänzendes Magisterstudium** - die zweite Stufe nach dem Berufsstudienabschluß und/oder nach dem Lizientiatabschluß, wie auch nach dem errungenen Lehrerdiplom im Schulwesen;
- **Postdiplomstudien** - spezialisierte Weiterbildungsgänge für berufstätige Lehrer mit Hochschulabschluß.

In den 90er Jahren sind die Lehrerbildungseinrichtungen im Schulwesen reformiert worden. Sie realisierten sich vorher auf der Sekundarstufe II und der postlyzealen Stufe und bildeten Lehrer für den Vorschulbereich und für die Primarstufe aus. Ihr Niveau und ihre Qualität sind durch Umgestaltung in **dreijährige postlyzeale Lehrer-Kollegs** gehoben worden. Diese arbeiten eng mit Hochschulen - Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen - zusammen bzw. werden von diesen wissenschaftlich begleitet. Die Funktionen der Pädagogischen Hochschulen wurden erweitert - sie bilden jetzt auch im Schulwesen fehlende Fremdsprachenlehrer und auch Polnisch- und Mathematiklehrer für die Grundschulen aus. Die Entwicklung der Lehrerkollegs erfolgt auch an Universitäten, wobei in diesen Strukturen hauptsächlich Fremdsprachenlehrer ausgebildet werden.

Die bisherigen Erörterungen im Zusammenhang mit der Übersicht 03 machen ein großes Problem sichtbar, das schon lange bei uns vorhanden ist und das in den letzten Jahren verstärkt wurde. Wir haben also in Polen **kein funktionell und strukturell klar gegliedertes System der Lehrerbildung**. Unterschiedliche Lehrerbildungsinstitutionen erfüllen **parallel** dieselben Funktionen, bilden die gleichen Lehrer aus und vervielfältigen so ihre Aufgaben. Kurz gesagt - "alle machen alles". Aber wenn alle alles machen, dann kann es auch so sein, daß es niemand ausreichend gut macht.

### 3. Zum Grundmodell der Lehrerausbildung

Zum Abschluß dieser Erwägungen werde ich einige grundsätzliche organisatorisch-curriculare Merkmale der Lehrerausbildung aufzeigen und dabei die Aufmerksamkeit auf die größte Lehrerguppe der allgemeinbildenden Schule (Lehrer der Primarstufe) richten.

Grundlegendes Merkmal der Lehrerausbildung in Polen ist deren einphasiger Verlauf, der die gesamte Ausbildung an einer Lehrerbildungsinstitution vorsieht. Das bedeutet daß die Lehrerbildungsinstitutionen für die Ausbildung und Qualifizierung zum Lehrerberuf voll verantwortlich sind.

Nach dem bisherigen Grundmodell werden die Lehrer für ein bestimmtes Fach ausgebildet. Diese schmalprofilige Ausbildung ist seit langem Gegenstand einer Kritik. Die gegenwärtige curriculare Schulreform benötigt Zwei-Fach-Lehrer, was aber bisher keine Unterstützung in den Hochschulen findet, weil es im Konflikt mit deren innerer Struktur und den Fachinteressen steht. Nur sehr langsam beginnen einige Hochschulen Zwei-Fach-Lehrer in den Naturwissenschaften auszubilden.

Die Zuständigkeit für die Lehre und Ausbildung liegt bei den Fakultäten und Instituten, die bestimmte Studiengänge führen. Die strukturelle und inhaltliche Studienorganisation ist also zergliedert, was eine Reform der Lehre schwierig macht. Lehrerbildung ist obligatorische Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen und ist somit deren Schwerpunkt. Dagegen stellt Lehrerbildung an den Universitäten nur eine Fachrichtung unter vielen oder gar einen fakultativen Studiengang dar. Der Studienplan umfaßt fachwissenschaftliche, pädagogisch-psychologische und didaktisch-methodische Ausbildung. Die von den Hochschulen vermittelte pädagogische Ausbildung war früher durch bestimmte Eckdaten geregelt. Die heutige weitreichende Autonomie und Freiheit der Lehre bewirkt, daß die pädagogische Ausbildung in einzelnen Hochschulen ein höchst unterschiedliches Stundenvolumen umfaßt (vgl. Übersicht 04).

	Regelung 1986 mit Rahmenprogrammen für Pädagogik und Psychologie	Regelung 1991	Realität 1995 - am Beispiel Magister Polnisch- lehrer
Pädagogik	90 Std.		30 bis 90 Std.
Psychologie	90 Std.		30 bis 90 Std.
Fachdidaktik	120 Std.		120 bis 230 Std.
Insgesamt	300 Std.	270 Std.	
Praktika	10 Wochen	150 Std.	50 bis 180 Std.

Übersicht 04: Stundenvolumen der pädagogischen Ausbildung

Der Bericht zur Lehrerbildung 1995 stellt ein sich stark unterscheidendes Stundenvolumen zwischen den einzelnen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, zwischen bestimmten Studienrichtungen, zwischen Magister- und Lizentiatstudien sowie zwischen Regel- und Teilzeitstudien fest.

Die Lehrerausbildung wird somit immer weniger transparent und vergleichbar. Deshalb ist jetzt eine Maßnahme gegen diese unbefriedigende Tendenz vorbereitet worden. Auf Antrag des Bildungsministeriums hat der Rat für Lehrerbildung<sup>7</sup> ein neues Projekt vorbereitet. Das Projekt kennzeichnet Standards der Studienordnung und die Standards der pädagogischen Ausbildung der Lehrer (vgl. Übersicht 05). Es liegt ein Entwurf vor, der in Kürze in den Hochschulen und im gesamten akademischen Bereich diskutiert werden soll. Man darf Hoffnung hegen, daß

dessen wertvolle Ideen Unterstützung finden und Anregungen für eine qualitative Modernisierung der Lehrerbildung schaffen werden.

Standards der Pädagogischen Lehrerausbildung	
Standards der Studienordnung	Qualifikationsstandards/ Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ mindestens zweijährige päd. Ausbildung</li> <li>■ Psychologie (90 Std.), Pädagogik (110 Std, davon 20 Std. Praktika);</li> <li>■ Fachdidaktik (250 Std, davon 130 Std. Praktika);</li> <li>■ Allgemeinbildung: Humanwissenschaften, Ethik</li> <li>■ aktive, studentenzentrierte Lehrformen</li> <li>■ Prüfungen in den genannten Fächern</li> <li>■ Praxisbezogenheit der Lehre</li> <li>■ Schulerfahrung der Lehrkräfte</li> <li>■ Koordinierung der Studien an der Hochschule zur Qualitätssicherung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Methodenkompetenz</li> <li>■ Sozialkompetenz</li> <li>■ Kooperationsbereitschaft</li> <li>■ Innovationsfähigkeit</li> <li>■ Informationskompetenz</li> <li>■ moralische Reflexion</li> </ul>

**Übersicht 05:** Standards der pädagogischen Lehrerausbildung (Projekt des Rates für Lehrerbildung (November 1997)

**Quellen:**

1. Das Gesetz vom 12. September 1990 über das Hochschulwesen. Gesetzblatt der RP vom 27.9.1990, Nr.65, Pos. 385.
2. Vgl. Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie, Warszawa 1995; Pozwoj edukacji w Polsce, Warszawa 1996; Jabecka, J.: Jaka autonomia. "Nauka i Szkolnictwo Wyzsze" 1993/3.
3. Kirunki przemian oświatowych w latach dziewięćdziesiątych. MEN, Warszawa 1991; Szkolnictwo Wyzsze - stan, perspektywy, zagrożenia. MEN, Warszawa 1995; Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie, Warszawa 1995.
4. Szkoły wyższe w roku szkolnym 1996/ 97. GUS, Warszawa 1997; Tab. 2, S. XI. Tab. 4; S. XII.
5. Szkoły wyższe w roku szkolnym 1996/ 97. GUS, Warszawa 1997; Tab. 1, S. X. Tab. 2; S. XI.
6. Szkoły wyższe w roku szkolnym 1996/ 97. GUS, Warszawa 1997; Tab. 44; S. 215.
7. Zespół Przygotowania Pedagogicznego nauczycieli przy Radzie d/s Kształcenia nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej, Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli, Projekt.

#### Herausgeber des Sammelbandes:

- **Klaus-Dieter Mende** Hochschule der Künste Berlin; Fachbereich Erziehung- und Gesellschaftswissenschaften  
Prof. Dr.
- **Andreas Seidel** Universität Potsdam; Institut für Pädagogik  
Dr. (auch Autor)
- **Susanne Spahn** Universität Potsdam; Institut für Pädagogik  
Dr.
- **Wolfgang Thiem** Universität Potsdam; Institut für Pädagogik  
Prof. Dr. (auch Autor) Schulpädagogik; Didaktik der Sekundarstufen und des Unterrichtsfaches Pädagogik

#### Autoren des Sammelbandes (in der Reihenfolge der Beiträge):

- **Wladimir I. Andreev** Nationales Institut für Pädagogische Forschung  
Doz. Dr. habil. Minsk (Belarus) - Labor Vergleichende Pädagogik
- **Wassili A. Bondar** Belorussische Pädagogische Universität Minsk  
Prof. Dr. (Belarus) - Prorektor
- **Adam A. Grimoł** Belorussische Pädagogische Universität Minsk  
Prof. Dr. (Belarus) - Lehrstuhl Pädagogik
- **Maria Jakowicka** Pädagogische Hochschule (WSP) Zielona Gora  
Prof. Dr. (Polen) - Institut Pädagogik/Psychologie
- **Kazimierz Uzdziński** Pädagogische Hochschule (WSP) Zielona Gora  
Prof. Dr. (Polen) - Institut Pädagogik/ Psychologie
- **Zenon Jasinski** Universität Opole (Polen)  
Prof. Dr. Institut Nauk Pedagogicznych
- **Maria Molnar** Eötvös Loránd Universität Budapest (Ungarn)  
Dr. habil. Et Cdc ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék
- **Magdalena Piórunek** Adam-Mickiewicz-Universität Poznan (Polen)  
Dr. Wydział Studiów Edukacyjnych
- **Ludmilla Regusch** Staatliche Pädagogische Universität A. I. Herzen St.  
Prof. Dr. Petersburg (Rußland) - Lehrstuhl für Psychologie
- **Lech Salacinski** Pädagogische Hochschule (WSP) Zielona Gora  
Dr. (Polen) - Institut Pädagogik/ Psychologie
- **Eleonora Sapia-Drewniak** Universität Opole (Polen)  
Prof. Dr. Institut Nauk Pedagogicznych
- **Frank Tosch** Universität Potsdam;  
Dr. Institut für Pädagogik
- **Krystyna Zielinska** Adam-Mickiewicz-Universität Poznan (Polen)  
Dr. Wydział Studiów Edukacyjnych