



Universität Potsdam

**Uta Lehmann • Andreas Seidel • Wolfgang Thiem
(Hrsg.)**

**Aktuelle Tendenzen in der Weiterentwicklung
der professionellen Ausbildung von
Pädagogen/Lehrern im Rahmen der
Bildungsreform der beteiligten Länder**

Bildungsreformen in der Folge politischer und
gesellschaftlicher Transformationen in Belarus, Polen,
Russland, Ungarn und den neuen Bundesländern Deutschlands

Universitätsverlag Potsdam 2003

Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Pädagogik

**Aktuelle Tendenzen in der Weiterentwicklung der professionellen
Ausbildung von Pädagogen/Lehrern im Rahmen der Bildungsreform
der beteiligten Länder**

Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher
Transformationen in Belarus', Polen, Russland, Ungarn und den neuen
Bundesländern Deutschlands

Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung des Instituts
für Pädagogik der Universität Potsdam vom 16. bis 19. September 2002 im
Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde - Struveshof

Herausgegeben von
Uta Lehmann, Andreas Seidel und Wolfgang Thiem

Universitätsverlag Potsdam 2003

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© Universität Potsdam, 2003

Herausgeber: Uta Lehmann, Andreas Seidel, Wolfgang Thiem
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Pädagogik

Erscheinungsjahr: 2003

Druck: Audiovisuelles Zentrum der Universität Potsdam

Vertrieb: Universitätsverlag Potsdam
Postfach 60 15 53
14415 Potsdam
Fon +49 (0) 331 977 4517
Fax +49 (0) 331 977 4625
e-mail: ubpub@rz.uni-potsdam.de
<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

ISBN 3-935024-77-0

Dieses Manuskript ist urheberrechtlich geschützt. Es darf ohne vorherige Genehmigung der Autoren/Herausgeber nicht vervielfältigt werden.

Inhaltsverzeichnis

Wolfgang Thiem, Uta Lehmann, Andreas Seidel Vorwort der Herausgeber	5
Wolfgang Thiem Aktuelle Tendenzen in der Weiterentwicklung der professionellen Ausbildung von Pädagogen und Lehrern im Rahmen der Bildungsreform - Resümee einer internationalen Tagung	10
Lilia V. Achmerova- Il'ina Soziokultureller Aspekt des Prozesses des Zusammenwirkens von Lehrer und Schüler und dessen Rolle bei der Ausbildung des pädagogischen Personals unter den Bedingungen der Schulreform	39
Vladimir I. Andreev Inhalt und Tendenzen der pädagogischen Bildung in der Republik Belarus' (am Beispiel der Belorussischen Staatlichen Universität)	44
Irina A. Baeva Praktische Ausbildung der Studenten und Erhöhung der professionellen Kompetenz der Pädagogen-Psychologen unter den Bedingungen einer einheitlichen Bildungswelt	51
Vassili A. Bondar' Realisierung grundlegender Richtungen der Entwicklung der höheren pädagogischen Bildung	56
Krystyna Ferenz Kompetenzbereiche der Lehrer in der staatsbürgerlichen Erziehung	61
Slawomir Futyma; Slawomir Krzychala Lehrprojekte - ein Ort der professionellen (Weiter)Bildung	66

Zenon Jasinski; Eleonora Sapia-Drewniak Das System der beruflichen Beförderung polnischer Lehrer und deren berufliche Weiterbildung	68
Uta Lehmann; Andreas Seidel Professionalisierung in der Lehrerbildung	81
Roswitha Lohwasser Praxisstudien in der Potsdamer Lehrerbildung	101
Maria Molnár Gedanken über die Lehrerausbildung in Ungarn	126
Magdalena Piorunek Dilemmata der Lehrerausbildung	129
Margarita J. Raevskaja Individuelles Herangehen in der moralischen Erziehung jüngerer Schüler	139
Lech Salacinski Die Kompetenzen des Lehrers als Organisator der Erziehungsar- beit in der Schule	143
Wolfgang Thiem Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung - ein persönlicher Er- fahrungsbericht nach 10 Jahren	155
Pavel N. Vinogradov Typologie von Bildungsräumen und Entwicklung der profes- sionellen Erfahrung des Pädagogen	174
Teilnehmer der Tagung und Autoren der Beiträge	176
Übersicht über vorliegende gemeinsame Publikationen zu den Tagungen und zur Kooperation	178

Vorwort der Herausgeber

Der vorliegende Sammelband wendet sich an **Lehrerbildner** und in **der Fort- und Weiterbildung der Lehrer Tätige**; aber auch an **Lehrer** und **Schulleiter**, **Bildungspolitiker**, an **Verantwortliche der Schuladministration** sowie an **Erziehungswissenschaftler**, die sich mit Fragen der **Vergleichenden Pädagogik** beschäftigen und Interesse haben an der Bildungsreform ehemaliger Ostblockstaaten in der Folge der gesellschaftlichen Transformation.

Nachdem in den sechs vorangegangenen Tagungen unterschiedliche **Bereiche der Bildungsreform - Strukturveränderungen des Bildungssystems, Lehrerbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrer, innere Schulreform, Erziehungskonzept der erneuerten Schule, Bildungsreform in den beteiligten Ländern aus der Sicht des Prozesses der europäischen Einigung in den Ländern des ehemaligen „Ostblocks“** - untersucht wurden (vgl. Aufstellung vorliegender Tagungsberichte i. d. Bd.), sollten in diesem Jahr erneut **die aktuellen Tendenzen in der Weiterentwicklung der professionellen Ausbildung von Lehrern und Pädagogen** betrachtet werden.

Zugleich war es ein wesentliches Anliegen - wie in jeder bisherigen Tagung - den **Verlauf der in den Ländern stattfindenden Schulreform** kritisch zu begleiten, erreichte Ergebnisse, aber auch offene Probleme zu beleuchten.

Der Sammelband ist somit ein **Ergebnis internationaler Kooperation von Pädagogen** aus lehrerbildenden Hochschuleinrichtungen in Belarus', Polen, Russland, Ungarn sowie dem Institut für Pädagogik der Universität Potsdam (vgl. Verzeichnis der Teilnehmer und Autoren der Beiträge). Vorgestellt werden **Ergebnisse von Analysen**, die für eine vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam organisierte internationale wissenschaftlichen Tagung im September 2002 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) in Ludwigsfelde-Struveshof erarbeitet wurden.

Diese Tagung - **die siebente** in jeweiligem Jahresabstand - dokumentiert eine bereits langjährige Kooperation zwischen osteuropäischen Hochschulen, die nach dem gesellschaftlichen Umbruch in unseren Ländern wiederbelebt wurde. Die meisten der bestehenden Beziehungen beruhen auf zwischen den jeweiligen Hochschulen abgeschlossenen bilateralen Kooperationsverträgen.

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

Die Einladung zur Tagung und ihre Moderation erfolgte durch WOLFGANG THIEM, UTA LEHMANN und ANDREAS SEIDEL vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam.

Für die Durchführung dieser Tagungen hat sich als eine **besondere Regie** bewährt, auf das Vortragen fertiger Vorträge zu verzichten und sich statt dessen auf die **vorbereitete, lebendige Diskussion von Problemkreisen** zu stützen. Auf diese Weise können alle Teilnehmer wirklich ihre eigenen - teilweise gleichen, aber oft auch durchaus kontroversen - Erfahrungen in einen dynamischen Diskussionsprozess einbringen. Die Planung der inhaltlichen Schwerpunkte und gemeinsamen Orientierungen werden im anschließenden **Resümee der Tagung** vorgestellt.

Der Sammelband vereinigt so **Ergebnisse von Analysen** in der **Vorbereitung** (eingereichte Thesen bzw. Kurzbeiträge, die allen Teilnehmern zur Verfügung standen, allerdings in dieser Form nicht vorgetragen wurden), der **Diskussion auf der Tagung** selbst und einer **Aufbereitung durch die Teilnehmer** in anschließend eingereichten **Beiträgen**. Dabei wurden uns auch Ausarbeitungen aus der Staatlichen Belorussischen Pädagogischen Universität M. Tank und der Belorussischen Staatlichen Universität bzw. angeschlossenen Einrichtungen in Belarus' und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznan eingereicht, deren Autoren aus unterschiedlichen Gründen kurzfristig nicht an der Tagung teilnehmen konnten. Die Beiträge bereichern aber wesentlich das vorgestellte Prisma von Auffassungen.

Die in russischer Sprache eingereichten Beiträge aus Minsk (Belarus') und St. Petersburg (Russland) wurden von W. THIEM übersetzt, wobei es nicht um eine wörtliche Übersetzung, sondern um möglichst adäquate Wiedergabe des jeweiligen Sinns ging. Alle eingereichten Beiträge wurden geringfügig sprachlich und redaktionell bearbeitet und nach dem jeweils ersten Autorennamen alphabetisch geordnet.

Die vorliegenden **Einzelbeiträge**, die im weiteren kurz inhaltlich charakterisiert werden sollen, zeigen die Komplexität und Vielfältigkeit der **Problemlage in der**

Betrachtung der aktuellen Lehrerbildung und der weiterführenden Überlegungen im jeweiligen Land und gehen die mit der Einladung zur Tagung vorgegebenen Problemfelder (vgl. Resümee der Tagung) aus jeweils spezifischen Perspektiven an. Insgesamt liegt ein **Mosaik wissenschaftlicher Positionen und praktischer Erfahrungen** zum **aktuellen Stand der Lehrerbildung**, zu deren **Problemen und Dilemmata** vor. Zugleich werden **unterschiedliche Ansatzpunkte** gekennzeichnet, um den **aktuellen Anforderungen an die Lehrertätigkeit in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer** besser gerecht zu werden.

WOLFGANG THIEM (Potsdam) fasst in seinem **Resümee** der Tagung die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte und Ergebnisse der Diskussion über die Entwicklungen in den einzelnen Ländern zusammen. Ausgehend von der inhaltlichen Orientierung zur Vorbereitung der Tagung werden die Ergebnisse der Diskussion in wesentlichen Problemkreisen dargestellt, wobei Verweise auf nachfolgende Beiträge erfolgen. Es wird der aktuelle Stand der Bildungsreform in den beteiligten Ländern gekennzeichnet.

Die Diskussion stellt **Fortschritte, Probleme und Dilemmata der aktuellen Lehrerbildung in den beteiligten Ländern** dar. Es werden neue Anforderungen an die Tätigkeit des Lehrers gekennzeichnet und **Ansätze** aufgezeigt, in einer **professionsorientierten Lehrerbildung** entsprechende **Kompetenzen** anzubahnen. Die inhaltliche Bilanz der Tagung endet mit dem Ausblick auf eine geplante Fortsetzung der weiteren gemeinsamen Arbeit in einer Tagung 2003 und steckt dazu inhaltliche Schwerpunkte ab.

LILJA V. ACHMEROVA-IL'INA (Minsk) untersucht in ihrem eingereichten Beitrag den Prozess des sozialen Zusammenwirkens von Lehrern und Schülern und dessen Rolle im Erziehungsprozess und in der Ausbildung von Pädagogen.

VLADIMIR I. ANDREEV (Minsk) analysiert in seinem Beitrag Inhalt und Tendenzen der Pädagogischen Bildung in der Republik Belarus' am Beispiel der Belorussischen Staatlichen Universität, wobei er auf Aufgaben und Inhalte universitärer Studien sowie auf Maßnahmen der Weiterbildung von Lehrern und anderen Pädagogen eingeht.

IRINA A. BAEVA (St. Petersburg) widmet sich der praktischen Ausbildung von Studenten und der Erhöhung der professionellen Kompetenz von Pädagogen-Psychologen, wozu sie Zusammenhänge von Theorieausbildung, Praktika an der Hochschule und in der Schulpraxis untersucht.

VASSILI A. BONDAR' (Minsk) hat einen Beitrag eingereicht, in dem er die Realisierung grundlegender Richtungen der Entwicklung höherer pädagogischer Bildung am Beispiel der Belorussischen Staatlichen Pädagogischen Universität M. TANK untersucht.

KRYSTINA FERENZ (Zielona Góra) kennzeichnet Aufgaben und notwendige Kompetenzen des Lehrers in seiner Verpflichtung zur staatsbürgerlichen Erziehung. Dabei erörtert sie die Dialektik von National- und Staatserziehung.

SLAWOMIR FUTYMA und **SLAWOMIR KRZYCHALA** (Poznan) untersuchen ein aktuelles Aus- und Weiterbildungsmodell (Lehrprojekte), das zur Reflexion der eigenen Tätigkeit anregen und diese in Gruppengesprächen organisieren soll.

ZENON JASINSKI und **ELEONORA SAPIA-DREWNIAK** (Opole) gehen in ihrem Beitrag auf das System der beruflichen Beförderung (Berufskarriere) polnischer Lehrer ein und untersuchen den Zusammenhang zur Weiterbildung. In den Ergebnissen einer Befragung kennzeichnen sie die Haltung der Lehrer zu diesem System.

UTA LEHMANN und **ANDREAS SEIDEL** (Potsdam) charakterisieren in ihrem Beitrag Besonderheiten der Lehrerbildung in Deutschland, die der Kulturhoheit der Bundesländer untersteht. Sie gehen auf Grundpositionen, Tendenzen und Probleme der aktuellen Lehrerbildung ein und kennzeichnen Ansatzpunkte der aktuellen Diskussion um Weiterentwicklung der Lehrerbildung.

ROSWITHA LOHWABER (Potsdam) kennzeichnet in Ihrem Beitrag Grundpositionen des Potsdamer Modells der Lehrerbildung und die darin enthaltenen Praxisstudien. Ausgehend von Befragungen von Studierenden der Potsdamer Universität wird eine Einschätzung von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Praktika vorgenommen. Abschließend werden Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung in Potsdam vorgestellt.

MARIA MOLNÁR spiegelt vor allem persönliche Erfahrungen wider über aktuelle Entwicklungen der Lehrerbildung in Ungarn.

MAGDALENA PIORUNEK (Poznan) hat einen Beitrag mit dem Titel „Dilemmata der Lehrerausbildung“ eingereicht. Nach der Diskussion von Grundsatzfragen des augenblicklichen Dilemmas der Lehrerbildung kennzeichnet sie Ziele und Inhalte eines eigenen pädagogisch fundierten fachdidaktischen Ausbildungsprogramms in der Fachdidaktik Geographie.

MAGARITA J. RAEVSKAJA (Minsk) untersucht in ihrem Beitrag Notwendigkeit und Möglichkeit individuellen Herangehens in der moralischen Erziehung jüngerer Schüler.

LECH SALACIŃSKI (Zielona Góra) untersucht in seinem Beitrag notwendige Kompetenzen des Lehrers als Organisator der Erziehungsarbeit. Er setzt sich mit der These der angeblichen Unterschätzung der Erziehung in der Schule auseinander und fordert die Aufmerksamkeit auf die bewusste Gestaltung von Erziehungssituationen.

Er nutzt Positionen der Praxeologie (T. KOTARBINSKI), um Anforderungen an die Organisation der Erziehungsarbeit zu kennzeichnen.

WOLFGANG THIEM (Potsdam) geht in seinem kritischen Erfahrungsbericht auf die Entwicklung und Umsetzung des Potsdamer Modells als einer professionsorientierten Lehrerbildung ein. Dabei werden Grundsätze gekennzeichnet und Fortschritte und Dilemmata des Umsetzungsprozesses verdeutlicht.

PAVEL N. VINOGRADOV (St. Petersburg) skizziert, bezugnehmend auf die ökopsychologische Herangehensweise, drei Typen von Bildungsräumen, die für die lebenslange professionelle Entwicklung des Lehrers von Bedeutung sind.

Die Beiträge regen somit in ihrer Gesamtheit mit jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung dazu an, über den aktuellen Stand der Lehreraus- und -weiterbildung nachzudenken, neue Anforderungen an Kompetenzen und Fähigkeiten des Lehrers zu akzeptieren sowie aktuelle Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung einer professionsorientierten Lehrerbildung zu prüfen und aufzugreifen und den Vergleich und die gegenseitige Evaluation nicht zu scheuen.

In diesem Sinne empfehlen wir den Sammelband einer kritischen Aufnahme und erwarten die konstruktiven Hinweise der Leser zur Fortsetzung der Diskussion.

Potsdam, August 2003

Uta Lehmann
Andreas Seidel
Wolfgang Thiem

Wolfgang Thiem

**Aktuelle Tendenzen in der Weiterentwicklung der
professionellen Ausbildung von Pädagogen und Lehrern
im Rahmen der Bildungsreform
- Resümee einer internationalen Tagung -**

Wissenschaftler und Lehrerbildner der Universität Opole, der Universität Zielona Góra sowie der Adam-Mickiewicz-Universität Poznan (Polen), der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen St. Petersburg (Russland), dem Nationalen Institut für Hochschulbildung Minsk (Republik Belarus'), der Pädagogischen Hochschule Budapest (Ungarn) sowie von der Universität Potsdam bieten auf einer vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam getragenen wissenschaftlichen **Tagung vom 16. bis 19. September 2002** im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde-Struveshof über **aktuelle Fragen der Lehrerbildung im Rahmen der nationalen Bildungsreform** in den beteiligten Ländern in der Folge der gesellschaftlichen Transformationen.

Die Tagung wurde organisiert und moderiert von WOLFGANG THIEM, UTA LEHMANN und ANDREAS SEIDEL vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam. Das Zusammentreffen wurde durch die finanzielle Unterstützung des **Deutschen Akademischen Auslandsdienstes (DAAD)** möglich, wofür von allen Teilnehmern der besondere Dank ausgesprochen wurde. Für Sondermittel für die Vertreterin aus Ungarn sind wir dem Dekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät dankbar.

Für die sprachliche Verständigung auf der Tagung sorgten engagiert AGNES WERNER und ELENA SOKOLSKAJA. Bei der Übertragung ins Polnische hat uns wiederum LECH SALACINSKI bestens unterstützt.

Damit konnte zum bereits siebenten Male die 1996 aufgenommene vergleichende Betrachtung von Reformen im Bildungswesen der beteiligten Länder im Rahmen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse fortgesetzt werden (vgl. Übersicht über vorliegende gemeinsame Publikationen über die Tagungen und die Kooperation).

Positiv hervorzuheben für die Ergebnisse dieser Tagungen ist, dass eine im Kern personelle Konstanz des Teilnehmerkreises gewahrt werden konnte. Der **wissenschaftliche Ertrag** der Tagung ergibt sich somit nicht allein aus den Thesen bzw.

Beiträgen, wie sie im Anschluss an dieses Resümee vorgestellt werden, sondern insbesondere aus dem Prozess der konkreten inhaltlichen Kommunikation zu den aufgeworfenen Problemkreisen, wobei die hohe Streitkultur und Konstruktivität aller Teilnehmer hervorzuheben ist. Deshalb versuchen wir gerade diesen Diskurs hier möglichst genau zu dokumentieren.

Das gegenseitige Kennen - persönlich, aber auch in vertretenen Positionen - lässt es zu, gewissermaßen in jeder neuen Tagung die Diskussion und den Meinungsaustausch dort fortzusetzen, wo das vorige Jahr aufgehört wurde, ohne ständig „von vorn“ zu beginnen. In diese „feste Runde“ (teilweise auch mit Unterbrechungen der Teilnahme Einzelner) fügten sich in diesem Jahr wieder zwei Teilnehmer aus Poznan und zwei neue Teilnehmer aus St. Petersburg unmittelbar und kreativ ein. Für den pädagogisch vergleichenden Ertrag ist aber auch wichtig, dass nach einer längeren Pause wieder eine Wissenschaftlerin aus Ungarn teilnahm.

Bereichert wird das Spektrum der vergleichenden Aussagen zum Thema durch einen weiteren Beitrag aus Poznan sowie durch zwei Beiträge aus Belarus', deren Autoren leider kurzfristig nicht an der Tagung teilnehmen konnten. Bedauerlich ist, dass es uns nicht gelang, Vertreter der Tschechischen und der Slowakischen Republik zur Teilnahme zu gewinnen.

Ziel der Tagung 2002 war es, erneut **Fragen der Lehrerbildung** in den Mittelpunkt zu rücken. Konsequenzen zur Lehrerbildung waren in jeder unserer Tagungen ein wichtiger Gesichtspunkt der Analyse und Diskussion. Aber gerade auf den letzten Tagungen hatte sich gezeigt, dass sich in den beteiligten Ländern aktuelle Entwicklungen anbahnen, die Lehrerbildung weiter zu qualifizieren, was sich insbesondere aus dem Prozess der europäischen Annäherung und der verstärkten Verfolgung von Bildungsstandards in den Ländern ergibt (vgl. Bericht der Tagung 2001).

1. Inhaltliche Orientierung für die Vorbereitung sowie Rahmenprogramm der Tagung

In den zurückliegenden Tagungen haben wir uns mit verschiedenen Aspekten und Bereichen der Bildungsreform auseinandergesetzt. Dabei wurden praktisch in allen beteiligten Ländern **relativ übereinstimmende Erscheinungen** sichtbar. Eine Tatsache wurde jeweils besonders herausgearbeitet: Mit dem Fortschreiten der Reform des Bildungssystems in den beteiligten Ländern einerseits und in der Sicht auf Bildung in europäischer bzw. gar globaler Dimension andererseits werden immer **neue Herausforderungen an den Lehrer, den Pädagogen** sichtbar. Insbesondere unsere Auseinandersetzung mit Fragen der Erziehung in den Schulen der beteiligten Länder machten deutliche Dilemmata in der Ausbildung sozialer Kompetenzen und sozialer Kultur des Lehrers deutlich.

Fragen der Lehrerbildung haben in den letzten Jahren unsere Diskussionen ständig begleitet, indem wir immer auch notwendige Konsequenzen für eine Weiterentwicklung der Lehrerbildung im Auge hatten. Das hat uns bewogen, unsere Diskussion **zur Lehrerbildung** (1997) und zu Fragen der **Fort- und Weiterbildung von Lehrern** als wesentliche Voraussetzung und Bedingung einer inneren Schulreform (2000) erneut, aber auf **weitaus konkreterem** Niveau aufzugreifen.

Die gemeinsamen Ausarbeitungen von Wissenschaftlern aus St. Petersburg und Potsdam (1999) sowie von Zielona Góra und Potsdam (2003) für Publikationen zum Thema der Anforderungen an den Lehrer haben ebenfalls aktuelle Entwicklungen verdeutlicht (vgl. Übersicht über vorliegende gemeinsame Publikationen).

Dem **Thema: „Aktuelle Tendenzen in der Weiterbildung der professionellen Ausbildung von Pädagogen/ Lehrern im Rahmen der Bildungsreform der beteiligten Länder“** stellten sich Teilnehmer aus **Minsk, Opole, Poznan, St. Petersburg, Zielona Góra** und erfreulicherweise auch wieder aus **Budapest** (vgl. Teilnehmerliste).

Als **Organisatoren** der wissenschaftlich vergleichenden Tagung haben wir für die Analyse und Darstellung auf **folgende Themenschwerpunkte und Fragen** orientiert:

- (0) Traditionsgemäß sollte eingangs eine Verständigung über den **aktuellen Stand der Reform im Schulwesen** erfolgen.
 - Haben sich die im Vorjahr vorgetragenen Absichten der Fortführung der Bildungsreform im jeweiligen Land erfüllt?
 - Welche neuen Ziele, aber auch welche Probleme wurden im Prozess der Umsetzung deutlich? Wie soll die weitere Fortführung der Reform abgesichert werden?
- (1) **Verhältnis** zwischen **theoretischer Auseinandersetzung mit den Fachwissenschaften** sowie der **Erziehungswissenschaft** im Lehramtsstudium einerseits **und der Ausbildung konkreter professioneller Kompetenzen** andererseits

Dabei sollte auf folgende **Einzelfragen** eingegangen werden:

- Wie wird das notwendige **zeitliche Verhältnis** zwischen **wissenschaftlichem Eindringen in theoretische Grundlagen der jeweiligen Unterrichtsfächer** und der **wissenschaftlichen Beschäftigung mit Professionswissenschaften** (Psychologie, Erziehungswissenschaft/ Pädagogik, Fachdidaktik, Sozialwissenschaft) gesehen?

- Welche inhaltlichen **Bestandteile der Professionswissenschaften** werden in welchem **quantitativen Verhältnis** für **unabdingbar** gehalten?
- Wie sehen Sie in Ihrer Ausbildung das Verhältnis zwischen grundsätzlicher **Auseinandersetzung mit theoretischen Positionen der Professionswissenschaften** und der **Vermittlung konkreter Handlungsorientierungen** (beispielsweise Unterrichtsmethoden in der Simulation, Kommunikations- bzw. Konfliktlösungstraining)?
- Wie wird das **Verhältnis** zwischen **Theorieaneignung** und **notwendigen Praktika** (sowohl in der Fachwissenschaft wie im pädagogischen Bereich) gesehen? Welche **Praktika** werden in welchem Umfang in der Lehrerausbildung für unabdingbar gehalten?

(2) **Spezifische Gestaltung von Lehramtsstudiengängen oder Polyvalenz einer wissenschaftlichen Ausbildung**

- Wie wird das Verhältnis von **wissenschaftlichem Studium** der Lehrer an Hochschulen mit **universitärem Status** einerseits und andererseits angeblich möglicher **stärker praxisbezogener Ausbildung** an Lehrerseminaren, Fachhochschulen gesehen?
- Wie werden die **Möglichkeiten einer konsekutiven Strukturierung** der Lehrerausbildung (beispielsweise „Bachelor“ mit reiner Ausbildung in den Fachwissenschaften der Unterrichtsfächer; „Master“ mit nachfolgender Ausbildung in Professionswissenschaften und Schulpraxis) gesehen?
- Welche **Ansätze und Überlegungen** gibt es, eine **konsekutive Ausbildung** in der Lehrerausbildung mit den **notwendigen Anforderungen im Themenschwerpunkt 1** zu verbinden?

(3) **Zielstellungen und Aufgaben der Ausbildung professioneller Kompetenzen** an der jeweiligen Institution

- Wo werden notwendige **Schwerpunkte der Entwicklung pädagogischer Kompetenzen des Lehrers** gesehen?
- Wie wird in der jeweiligen Ausbildung das **Verhältnis von Obligatorischem** im Sinne von Kerncurricula und **freier Wahl von Teilbereichen und Themen der Erziehungswissenschaft, Psychologie bzw. Fachdidaktik** gesehen?
- Welche **gezielten Anstrengungen** (Formen, Methoden der Ausbildung) werden unternommen, um **soziale Kompetenzen und soziale Kultur des Lehrers** auszubilden?
- Welche **Differenzierung der pädagogischen Befähigung auf einzelne Schulstufen** wird als **unbedingt notwendig** angesehen? Wie kann sie organisiert

werden?

- Wie sehen die Auszubildenden die **Möglichkeit** und **Notwendigkeit der Werteerziehung** sowie der **Entwicklung der psychischen Kultur der künftigen Lehrer**?
- Welche **Möglichkeiten** sehen Sie, die künftigen Lehrer auf aktuell vermehrt auftretende **negative Tendenzen** und **Bedrohungen** der **gesellschaftlichen Entwicklung** (beispielsweise zunehmende und verstetigte Arbeitslosigkeit, Zunahme von Gewalt, von Drogensucht, zunehmende Verarmung von Familien bei steigendem gesellschaftlichen Reichtum, steigende Kriminalität u.a.) und **mögliche Reaktionen in ihrer pädagogischen Tätigkeit** vorzubereiten, sofern Schule überhaupt helfen kann?

(4) **Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung der Lehrer und anderer Pädagogen** aus den Themenschwerpunkten 1 und 2

- Welche **unmittelbaren Anforderungen** entstehen für die **Fortbildung der Lehrer** im Dienst?
- Welche **Möglichkeiten (methodische Formen)** sehen Sie, die Weiter- und Fortbildung der Lehrer in diesem Sinn zu organisieren?

Auf der Basis der eingereichten Thesen bzw. Beiträge der Teilnehmer wurden für die Tagung vier Themenkomplexe mit oben genannten Aspekten formuliert, die den Ablauf der Tagung bestimmen:

Themenkomplex I: Aktueller Stand der Bildungsreform in den beteiligten Ländern - Fortschritte und Probleme

Themenkomplex II: Wie sind die aktuellen Modelle der Lehrerbildung im jeweiligen Land einzuschätzen?

Themenkomplex III: Überlegungen zur Weiterentwicklung des Lehrstudiums in den beteiligten Ländern

Zu diesem Komplex erfolgte auch eine Diskussion mit Frau Prof. Dr. Marianne Horstkemper (Universität Potsdam) zu aktuellen Entwicklungstendenzen der Lehrerbildung in Deutschland.

Themenkomplex IV: Fazit der Tagung und Perspektiven der Kooperation

Dabei haben wir die bewährte Tradition unserer Tagungsreihe fortgesetzt und

auf das ansonsten übliche Vortragen fertiger Beiträge verzichtet. Wir haben statt dessen zu den Themenkreisen eine **lebendige Diskussion organisiert**, in die sich jeder - unabhängig von der Schwerpunktsetzung in seinen Thesen - unmittelbar einbringen konnte und eingebracht hat. Das Resümee versucht, das lebendige Diskussionsbild widerzuspiegeln. Dabei haben wir als Moderatoren versucht, auch Gedanken der nicht teilnehmenden Autoren in die Diskussion einzubringen.

Trotz der Kürze der Tagungszeit haben wir unsere Tradition beibehalten, auch eine kulturelle Aktivität einzubeziehen - zu aller Zufriedenheit haben wir uns einen abendlichen Spaziergang **mit kundiger Führung** durch das sich ständig entwickelnde Berlin vorgenommen: Alexanderplatz, Nikolaiviertel, Unter den Linden, Bebelplatz, Gendarmenmarkt, Friedrichstraße, Potsdamer Platz waren wichtige Stationen einer sehr informativen Reise in die Vergangenheit und Gegenwart Berlins.

Die in Russisch eingereichten Thesen und Beiträge aus St. Petersburg und Minsk wurden von mir im Bemühen übersetzt, eine sachgerechte Wiedergabe zu sichern. Andere Beiträge wurden behutsam geringfügig redaktionell bearbeitet.

2. Themenkomplex I: Aktueller Stand der Bildungsreform in den beteiligten Ländern - Fortschritte und Probleme

Auch dieses Mal setzten wir an den Anfang der Diskussion eine Verständigung über Fortschritte und Probleme der aktuellen Schulreform im jeweiligen Lande. So geben die vorliegenden Tagungsbände (vgl. Übersicht am Ende des Heftes) eine begleitende Bilanz des Verlaufes der Bildungsreform.

Für **Polen** stellt ZENON JASINSKI fest, dass mit dem abgelaufenen Schuljahr die erste Etappe der Schulreform abgeschlossen ist. Die ersten Absolventen haben die 9-jährige Pflichtschule (6 Jahre Grundschule, 3 Jahre Gymnasium) mit Ende des Schuljahres verlassen und sind ab 01. 09. 2002 im Lyzeum. Das Lyzeum (3 Jahre) ist nach wie vor differenziert gestaltet. Durch den Regierungswechsel haben sich die „Linken“ für den Erhalt der „alten“ Technika (4 statt 5 Jahre) sowie der Berufsschulen (nur 2 Jahre) eingesetzt, obwohl die beruflichen Schulen stark kritisiert werden. Circa 80% der Absolventen werden nach dem Gymnasium Lyzeen oder Technika besuchen und das Abitur ablegen; 20% werden in Berufsschulen weiter lernen. Die Aufnahmeprüfungen für den Besuch von Lyzeen sind entfallen. Es werden die Abschlussprüfungen der Gymnasien berücksichtigt, die ursprünglich als Kompetenzprüfung, als Orientierungstest in 6 Fächern (u.a. Polnisch, Mathematik, Fremdsprachen, Geographie, Geschichte) vorgesehen waren.

Es wurde also eine praktische Umgestaltung der Lyzeen eingeleitet, für das erste Jahr sind Schulbücher fertig gestellt bzw. im Druck. Dabei wurde eine starke Konkurrenz der Verlage sichtbar (beispielsweise liegen für Polnisch 21, für Mathematik 24 unterschiedliche Lehrbücher für das Schuljahr vor). Die Lehrbücher werden vom Ministerium nach einer Begutachtung zugelassen. Die Lehrer haben große Schwierigkeiten, die Vorteile des jeweiligen Buches einzuschätzen. Die gesamte Vorbereitung der Lehrer auf das neue Lyzeum kann nicht befriedigen. Zwar erfolgten Weiterbildungskurse, aber der Ausbau erfolgt schrittweise und auch heute ist das Vorgehen im zweiten Jahr noch nicht klar.

Für das Jahr 2003 war geplant, dass alle Absolventen das neue Abitur mit zentraler Bewertung außerhalb der Schule ablegen, wofür die Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen entfallen sollten. Diese Entscheidung wurde vorerst zurückgestellt. Bei einem Probedurchlauf im letzten Schuljahr wählten 5 % der Schüler das neue Abitur, wobei 25% der Teilnehmer große Schwierigkeiten damit hatten.

Es erfolgte nunmehr landesweit eine erste Bewertung des dreijährigen Gymnasiums als neuer Schulform. Dabei wurden große Probleme sichtbar. So stößt der vorgesehene Blockunterricht (beispielsweise in Kunstlehre - Musik und Kunsterziehung) auf Schwierigkeiten bei den Lehrern, die jeweils nur für eines der Fächer ausgebildet sind. Die materielle Ausstattung der Gymnasien konnte weitgehend gesichert werden (beispielsweise auch durch Aufbau von Kabinetten mit Internet-Anschluss). So sind im Ergebnis einige Gymnasien besser ausgestattet als die Lyzeen.

Die offizielle politische Einschätzung geht davon aus, dass die Absichten der Reform erfüllt seien, weil die Lehrer verstärkt aktiviert sind und sich in breitem Maße weiter qualifiziert hätten. Wissenschaftler schätzen allerdings ein, dass der vorgesehene Chancenausgleich wegen des zu hoch angesetzten theoretischen Niveaus nicht gesichert ist. Es häufen sich Fälle, wo der Schulbesuch nach dem Gymnasium abgebrochen wird, obwohl gesetzlich eine Schulpflicht bis zum Alter von 18 Jahren vorgesehen ist. Allein in Opole sind es 1200 Schüler, die keine weiterführende Schulbildung aufnehmen.

Auf Nachfrage muss festgestellt werden, dass pädagogische Wissenschaftler nach wie vor nicht ausreichend an der Gestaltung der Schulreform beteiligt sind, obwohl 2001 ein gewisse Änderung festzustellen war.

Die Finanzierung des Bildungswesens erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen (Grundschulen durch die Gemeinden, Gymnasien durch den Kreis, Lyzeen durch die Woiwodschaft, die Hochschulen durch den Staat), was sich auch in deutlichen Unterschieden in der materiellen Ausstattung der Schulen zeigt. Dabei werden auch private Schulen berücksichtigt - beispielsweise besuchen 5% der Schüler Schulen in Trägerschaft der katholischen Kirche. Landesweit gibt es ca. 200 private Hochschulen.

KRYSTINA FERENZ stellt aufgrund eigener Untersuchungen fest, dass die Erwartungen an das Gymnasium in der Bevölkerung recht unterschiedlich sind. Je niedriger der Sozialstatus ist, desto höhere Erwartungen an die Verbesserung der Chancen der weiteren Entwicklung der Schüler werden in die Schule gesetzt. Auf dem Land sind die Erwartungen der bäuerlichen Bevölkerung insbesondere auf eine bessere berufliche Vorbereitung gerichtet, die Stadtbevölkerung setzt mehr auf verstärkte theoretische Ausbildung. Es besteht auch in den kleineren Gemeinden ein starker Druck auf die Einrichtung eines Gymnasiums, weil man allgemein davon ausgeht, dass kleinere Schulen effektiver erziehen.

IRINA ALEKSANDROVNA BAEVA kennzeichnet als Psychologin die aktuelle Entwicklung in **Russland** am St. Petersburger Beispiel. Man hat in den letzten Jahren statt auf generellen Umbau der Schule auf „Modernisierung der Bildung“ gesetzt und einen Prozess der Evolution eingeleitet, wobei eine hohe Flexibilität der Strukturen, aber auch der Inhalte als grundlegendes Ziel gesetzt ist.

Bedeutende Grundlinien der inhaltlichen Entwicklung der mittleren Schulbildung sind:

- Verstärkung der Rechtskultur;
- Einführung in neue Informationstechnologien;
- Erhöhung der Sprachkultur (Kultur der Muttersprache und Aneignung von Fremdsprachen);
- erhöhte Aufmerksamkeit für die altersgemäßen Entwicklungsbesonderheiten auf allen Schulstufen.

Dabei existiert eine Vielzahl von Schulformen (Gymnasien, Lyzeen, Colleges), aber einheitlich sind drei Schulstufen erkennbar:

- Grundschule - nach 4-jährigem Modell - Erwerb sozialer Fähigkeiten;
- Mittelschule - Klasse 5 bis 9 (Gymnasien, allgemeinbildende Schulen, profilierte Gymnasien) - Betonung der geistigen Entwicklung, Einführung neuer Lernformen;
- Professionalisierung, berufliche Entwicklung in den Klassen 10 und 11 - wobei genügend Schulen vorhanden sind, so dass fast alle Schüler diese Klassen besuchen können.

Es ist eine einheitliche zentrale Prüfung vorgesehen, die erstmals in einigen Regionen getestet wurde. Sie soll künftig als Zertifikat zur Bewerbung an den Hochschulen dienen, wobei bisher nicht alle Hochschulen das Verfahren akzeptieren. Aber es ist nach sehr intensiver Diskussion damit zu rechnen, dass bald eine landesweite Einführung erfolgen wird. Es ist auch beabsichtigt, die Studiengebühren nach den erreichten Examensergebnissen festzulegen.

Eine früher vorgesehene 12-jährige Mittelschulbildung ist aus unterschiedlichen Gründen (politisch-ökonomischen, aber auch pädagogischen - beispielsweise könnten männliche Absolventen nicht mehr unmittelbar die Hochschulbildung aufnehmen, weil sie mit 18 Jahren zur Armee einberufen würden) vorerst zurückgestellt.

PAVEL NIKOLAEVIC VINOGRADOV berichtet, dass der Staatsrat mit den Gouverneuren eine Bilanz der bisherigen Bildungsreform gezogen hat. Es ist eine bessere Finanzierung der Bildung zu konstatieren, auch höhere Lehrergehälter sind zugesagt, aber noch nicht realisiert. Im Bildungsministerium denkt man verstärkt über Ausbildungsprobleme nach, während zuvor oft organisatorische Probleme im Vordergrund standen (beispielsweise Einführung von Schulbussen, für die dann das Benzin fehlte). So wurden verstärkte Bemühungen unternommen, neue Informationstechnologien einzuführen, allerdings fehlten oft die entsprechenden Fachkräfte. Die Pädagogen diskutieren zunehmend über die Bildungsinhalte und sprechen sich für fächerübergreifende Lernbereiche aus, wobei bewusst Empfehlungen und Materialien der Europäischen Gemeinschaft aufgegriffen werden. Allerdings ist die Vorbereitung der Lehrer darauf noch nicht ausreichend.

VLADIMIR A. ANDREEV stellt die aktuellen Bemühungen in **Belarus'** dar, wo einerseits die Erhöhung der Qualität der Bildung und andererseits die verstärkte Sicherung der Gesundheit der Schüler im Mittelpunkt stehen.

So werden mit der Einführung neuer Lehrpläne die Belastung der Schüler an wöchentlichen Unterrichtsstunden zurückgenommen und der schrittweise Übergang zur 5-Tage-Woche eingeleitet. In der Klasse 5 wurden 2002 neue Lehrpläne der 12-jährigen Schule eingeführt.

Es folgt jetzt nach erfolgreicher Erprobung der allgemeine Übergang zu einem 10-stufigen Bewertungssystem (von 1, 2 bis 10 - ausgezeichnet), von dem man sich folgende Vorteile verspricht:

- Verbesserung der leistungsstimulierenden Funktion der Bewertung;
- genauere Diagnostik des erreichten Niveaus;
- Verfeinerung der Einschätzung;
- Verfolgung eines integrativen Ansatzes der Einschätzung;
- Schaffung adäquaterer Bedingungen für die Selbsteinschätzung;
- bessere Kennzeichnung des kreativen Herangehens des Schülers.

Für die ersten beiden Klassen soll aber auf Noten verzichtet werden - die neue Art der Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler soll mit einer qualitativen Einschätzung gesichert werden.

Die beiden russischen Psychologen äußern in der Diskussion Skepsis, ob eine Differenzierung des Notensystems die gewünschten Vorzüge bringt.

Weiter wird am Projekt Hochschulgesetz gearbeitet, das eine durchgängige zwei-stufige Hochschulbildung nach 12-jähriger Schulbildung vorsieht.

MARIA MOLNÁR beleuchtet die aktuelle Situation in **Ungarn**. Das Grundmodell schulischer Bildung umfasst 8 Jahre Grundschule sowie 4 Jahre Gymnasium oder Fachmittelschule bzw. 3 Jahre Berufsschule. Es besteht eine 10-jährige Schulpflicht. Es gibt eine 2-stufige Prüfung - nach 10 Jahren und nach 12 Jahren (letztere zur Zulassung zur Hochschule).

Nach 10-jährigem Schulbesuch besteht auch die Möglichkeit des Besuchs einer Berufsschule (1 bis 2 Jahre). Es sollen somit unterschiedliche Alternativen des Bildungsvverlaufs bestehen bleiben.

Grundlegend erfolgte aber die Änderung der Inhalte in allen Schulformen, wobei neben traditionellen Fächern auch zunehmend Lernbereiche und Wissensfelder hervorgehoben werden.

WOLFGANG THIEM hob für **Deutschland** insbesondere folgende aktuelle Tendenzen einer Bildungsreform hervor, die ausgehend von Orientierungen der Europäischen Kommission (vgl. Tagungsband der Beratung von 2001) und beinahe katastrophalen Ergebnissen internationaler Vergleiche (beispielsweise TIMSS und PISA) nicht nur die neuen Bundesländer betreffen:

- In allen Bundesländern und in zentralen Gremien (wie Kultusministerkonferenz [KMK], aber auch Bundesministerium für Bildung) ist insbesondere nach den sehr schwachen Ergebnissen in der internationalen PISA-Studie, wobei die neuen Bundesländer auch in der nationalen Nachfolgeuntersuchung sehr schlecht abschnitten, eine intensive Diskussion um Erhöhung der Qualität der Bildung im Gange. In der Studie ging es immerhin um grundlegende Kompetenzen 15-Jähriger, wie Lesefertigkeit, die die weitere Bildungskarriere entscheidend bestimmen. Dabei werden oft etwas vorschnell unterschiedliche Lösungen diskutiert (Erhöhung der Zahl der Ganztagschulen, zentrale Prüfungen und Leistungsvergleiche u.a.), die aber vor Entscheidungen sehr gründlich zu prüfen wären.
- Auch die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre ist in verschiedenen Bundesländern in der Diskussion bzw. im Schulversuch (so in Brandenburg: „Schnellläuferklassen“ ab Klasse 5, wobei die Klasse 8 eingespart werden soll), was allerdings nicht auf Kosten der erteilten Unterrichtsstunden gehen soll. Bereits in der nationalen PISA-Studie wurden Unterschiede in der Zahl der erteilten Stunden zwischen einzelnen Bundesländern in der Sekundarstufe I von bis zu einem Schuljahr ermittelt.
- Ein weiterer wesentlicher Lösungsansatz, der jetzt von der KMK aufgegriffen wurde, ist die Erarbeitung einheitlicher Bildungsstandards und die regelmäßige

Bilanzierung des Erreichens solcher Standards. Die sogenannten B-Länder (CDU-regierte Länder) hatten bereits gemeinsame Standards für die unterschiedlichen Schulformen formuliert, wobei allerdings die Grundlage nicht einheitlich war.

- Im Bundesland Brandenburg gelten seit dem 01. 09. 2002 neue Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I in den Klassen 7 bis 9, 2003 werden die Pläne für die Klasse 10 in Kraft gesetzt. Ihnen liegt ein einheitlicher Kompetenzansatz zugrunde, nach dem Sach-, Sozial-, Methoden- und personale Kompetenzen angestrebt werden. Im Sinn der Vereinheitlichung der Arbeit in der Sek. I wurde ein Stufenplan erarbeitet, der die Aufgaben der Stufe und Anforderungen an die deshalb notwendige Qualität des Lehrens und Lernens markiert. Die Rahmenlehrpläne der einzelnen Fächer kennzeichnen das zu erreichende Abschlussniveau in Klasse 10 und heben das Obligatorische deutlicher hervor. Besonderes Augenmerk wurde in allen Plänen auf die Empfehlung der Organisation von regelmäßigen Phasen fachübergreifenden Lernens gelegt.
- Für die sich jetzt anschließende Rahmenlehrplanarbeit für die Grundschule wurden gemeinsame Arbeitsgruppen von Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt gebildet, an denen sich auch Bremen beteiligen will. Es soll damit also trotz der Kultushoheit das gemeinsame Potenzial unterschiedlicher Bundesländer genutzt werden.
- Für das Land Brandenburg wurde beschlossen, dass 2003 in Klasse 10 erstmals Abschlussprüfungen in Deutsch und Mathematik als zentral ausgearbeitete schriftliche Prüfung, in der Fremdsprache als mündliche Gruppenprüfung und in einem weiteren Fach als mündliche Prüfung durchgeführt werden. Gegenwärtig werden entsprechende Orientierungsmaterialien erarbeitet. Im Schuljahr 2004/05 soll eine weitere alternative Prüfungsform (Jahres- oder Facharbeit, Portfolio bzw. Projektprüfung) dazu kommen, was allerdings verlangt, dass in den nächsten Jahren mit solchen innovativen Formen des Leistungsnachweises real gearbeitet wird. Mit den festgelegten Prüfungen wird also eine zusätzliche Orientierung auf Erhöhung der Qualität der Bildung bezweckt.
- Mit ähnlicher Orientierungsfunktion ist für 2005 auch die Einführung des Zentralabiturs in Brandenburg vorgesehen, was allerdings Rahmenlehrpläne mit deutlicher Hervorhebung des Obligatorischen bzw. gesonderte Orientierungen voraussetzt.

3. Themenkomplex II: Wie sind die aktuellen Modelle der Lehrerbildung im jeweiligen Land einzuschätzen?

Die Diskussion zu diesem Themenkomplex sollte eine zusammenfassende kritische

Bilanz des aktuellen Niveaus der Lehrerbildung liefern, die 1997 begonnen wurde und in jeder weiteren Tagung eine gewisse Rolle spielte. Dabei war nicht ganz zu vermeiden, dass in der Diskussion auch gewisse Vorgriffe auf aktuelle Maßnahmen erfolgten.

Für **Polen** ging ZENON JASINSKI auf den dualistischen Charakter des Systems der Lehrerbildung ein.

Lehrer für Grundschule und Gymnasien werden einerseits in den Universitäten, aber auch an den noch vorhandenen Pädagogischen Hochschulen und Pädagogischen Akademien in 5 Jahren zum Magister eines Faches ausgebildet. Lehrer für künstlerische Fächer werden an der Kunstakademie, für Sport an der Sportakademie ausgebildet.

Die Universitäten bilden daneben auch in anderen Fächern aus, alle haben aber eine Pädagogische Abteilung. Die Pädagogischen Hochschulen und Polnischen Pädagogischen Akademien (6 in Polen) bilden nur Lehrer aus. Voraussetzung ist, dass zumindest in einer Sektion das Promotionsrecht besteht.

Daneben gibt es die Möglichkeit an Colleges, die unter wissenschaftlichem Patronat einer Universität bzw. Akademie stehen, in 3 Jahren ein **Licenciat** als einen Fachhochschulabschluss zu erwerben, der allerdings im Prinzip nicht zum weiteren Studium berechtigt. Neuerdings wird aber Absolventen die Möglichkeit eines zweijährigen Universitätsstudiums eingeräumt.

Schließlich sind Fachhochschulen als staatliche Schulen (einige davon aus früheren Colleges) entstanden, die Lehrer für 2 Fächer ausbilden und mit dem Licenciat abschließen. Die Zahl der Fachhochschulen nimmt zu (in den letzten Jahren entstanden 200 - nicht alle staatlich), insbesondere auch in kleinen Ortschaften. Sie haben die Ausbildungsberechtigung für Grundschule, Gymnasien und Kindergärten. Die Ausbildungszeit beträgt drei Jahre.

Die Praxis zeigt, dass eine Ausbildung in zwei Fächern günstiger ist, allerdings gelten an Universitäten dazu Voraussetzungen, die selten zu erfüllen sind.

Das Institut von ZENON JASINSKI begleitet zwei Fachhochschulen mit den Fachkombinationen (Tschechisch/ Betreuungspädagogik bzw. Sozialpädagogik/ Sport), bei denen pro Studienplatz 20 Bewerber auf die Zulassung warten.

Seit 1998 sind Studienstandards erlassen, 2002 neue Standards für die Pädagogenausbildung.

3200 Stunden sind der Ausbildung zugrunde gelegt, davon müssen 1455 für die pädagogische Ausbildung (davon 250 Stunden für allgemeine Fächer und 800 Stunden für Teildisziplinen der Pädagogik) verwendet werden, ansonsten erfolgt keine Akkreditierung des Studiengangs. Für Praktika sind 150 Stunden in 5 Jahren an Schulen vorgesehen (Beobachtungspraktikum, Assistenzarbeit in der Schule und eigener Unterricht).

Die Akkreditierung erfolgt von einem selbständigen Ministerium, dass in Konkurrenz zum Bildungsministerium steht - bisher wurden 20 Hochschulen geprüft. Vom Bildungsministerium sind grundlegende curriculare Festlegungen auf der Grundlage der Bildungsstandards erlassen, aber jede Hochschule hat noch einen Entscheidungsspielraum. Die Curricula enthalten Hauptstichwörter zu jedem Fach. Die beruflichen Kompetenzen, die in 8 Fächern ausgebildet werden sollen, sind allerdings noch nicht ausreichend ausgearbeitet. In der Tendenz sind aber unbedingt Kompetenzen im Fach, in Informatik, in den Fremdsprachen - kommunikative Kompetenzen (Kooperation Lehrer- Schüler/ Eltern und Kollegen) sowie diagnostische und Beratungskompetenzen vorgesehen.

Fremdsprachen, Informatik und Sport nehmen in der Ausbildung der Pädagogen einen bedeutsamen Platz ein.

Jede Hochschule hat auch Fernstudien, für die verringerte Minima der Stunden festgelegt wurden.

SLAWOMIR KRZYCHALA macht darauf aufmerksam, dass der ursprünglich vorgesehene Unterschied zwischen stärker theoretischer Ausbildung an den Universitäten und stärkerer praktischer Orientierung der Fachhochschulen in der Praxis kaum zum Tragen kommt. Die Fachhochschulen verfolgen ebenfalls eine starke akademische Orientierung, praktische Ausbildung und Supervision geraten in den Hintergrund. So wurde das Poznaner Colleg nach 3 Jahren aufgelöst, weil es sich zu stark an der Universität orientiert hatte.

ZENON JASINSKI verweist auf die Tendenz, dass Pädagogische Hochschulen danach drängen, sich zur Universität umzustrukturieren, wozu die Berechtigung für Promotionen eine wichtige Voraussetzung ist. War die Hauptaufgabe der Pädagogischen Hochschule die pädagogische Ausbildung, so ändert sich das mit der Universitätsgründung. Fachausbildung steht im Vordergrund, pädagogische Ausbildung wird zum „Nebenfeld“. Ausgebildet werden „Physiker“, weniger Physiklehrer. In den neuen Universitäten wird erkennbar, dass der Rektor entscheidet, wie bedeutsam pädagogische Ausbildung an der Universität ist. So wurden teilweise den Pädagogischen Instituten die Kompetenzen entzogen und Zentren für pädagogische Ausbildung (beispielsweise in Wroclaw und Zielona Góra) gebildet, in denen Methodiker für die praktische Ausbildung vorgesehen sind. Sie sind als intersektionelle Gremien dem Rektor unterstellt und personell minimal ausgestattet (1 Leiter, 1 Mitarbeiter). Die Arbeit erfolgt dort losgelöst von den Pädagogischen Instituten und ihrer Ausbildung.

Die einseitige Fachausbildung ist auch an der Universität Zielona Góra bemerkbar - Lehrer einseitig als fachlicher Spezialist, als Übermittler von Wissen. Allerdings erweckt die Möglichkeit, sich freiwillig auf pädagogische Studien zu konzentrieren,

Hoffnungen für eine künftig professionellere Ausbildung.

Von Interesse für die kritische Bilanz der aktuellen Lehrerbildung in Polen ist auch der Beitrag von Magdalena Piorunek i. d. Bd. zu Dilemmata der Lehrerbildung.

MARIA MOLNÁR betont, dass in **Ungarn** viele Ähnlichkeiten mit der Situation in Polen bestehen. Allerdings wird in den Vorgaben des Ministeriums großer Wert auf die Bestimmung pädagogischer Kompetenzen gelegt, deren Erwerb aber die Institute und Fakultäten planen müssen.

Es gab somit eine Änderung der Pädagogenausbildung, die in stärkerem Maße ein fachorientiertes Studium mit Übungen und praktischen Anteilen sicherte. Die Pädagogikausbildung setzt im zweiten Jahr ein, im 3. bis 5. Studienjahr sind Praktika in Schulen vorgesehen. Es erfolgt ein strenger Akkreditierungsprozess an Hand der ausgeschriebenen Kompetenzen.

Die Pädagogischen Hochschulen in Ungarn bilden in 3 Jahren Lehrer für die Klassen 1 bis 4, in 4 Jahren für die Klassen 1 bis 10 aus. Die Universitäten bilden in 5 Jahren Spezialisten (beispielsweise Historiker...) mit Lehrbefähigung aus.

Nach persönlichen Erfahrungen zeigen die Studierenden nur geringes Interesse für die Pädagogik, was dem Dozenten das Leben schwer macht. Fernstudenten zeigen größeres Interesse, denn sie kennen die Notwendigkeit der beruflichen Kompetenzen. Die Einstellung zum Lehrerberuf ist eigentlich seit Jahren unverändert negativ, aber ab 01. 09. 02 ist eine 50 %-ige Gehaltserhöhung vorgesehen, die dann vielleicht zu Änderungen führt.

IRINA A. BAEVA berichtet über die Organisation der Lehrerbildung in **Russland**. Lehrer allgemeinbildender Schulen, Lehrer der Primarstufe sowie Erzieher werden an mittleren Fachschulen (pädagogische Colleges) und zunehmend in 3 bis 4 Jahren an Pädagogischen Universitäten ausgebildet. Dabei strebt die Mehrheit der Abgänger der Colleges nach weiterer Vervollkommnung ihrer Ausbildung. Auch die Colleges streben eine Erhöhung ihres Status' als höhere Fachschulen an.

Die Mehrzahl der Lehrer erhält ihre Ausbildung in Pädagogischen Universitäten, von denen jede eine Fakultät für Lehrerausbildung hat. Die Schulen bevorzugen Lehrer mit Hochschulbildung. Die pädagogische und psychologische Ausbildung erfolgt durch die Psychologisch-Pädagogischen Fakultäten. Daneben gibt es eine gründliche Ausbildung in Fachdidaktik. Die Staatliche Pädagogische Universität (SPU) A. I. Herzen hat eine Vielzahl von Fachprofilen und bildet zugleich Spezialisten in Pädagogik/ Psychologie sowie Sozialpädagogik aus.

Klassische Universitäten verzichten auf Lehrerausbildung - sie vermitteln keine Pädagogik, aber Methodik der jeweiligen Fächer für Erwachsene. Die Absolventen - Dozenten, Lektoren - können sich für das Schulwesen in einer Fortbildung an Universitäten der pädagogischen Meisterschaft qualifizieren, aber eine solche Ausbildung ist mehr randständig.

PAVEL N. VINOGRADOV kennzeichnet die Arbeit an Ausbildungsstandards in **Russland**. Es gibt intensive Diskussionen und auch Experimente - auch an der SPU A. I. Herzen - wie Lehrer am besten auszubilden sind. Man geht dabei von grundlegenden Besonderheiten der pädagogischen Tätigkeit im Gegensatz zu wissenschaftlicher Forschungstätigkeit aus.

Pädagogische Berufe werden in zwei Richtungen ausgebildet. An der SPU A. I. Herzen wird ein mehrstufiges System realisiert. Entsprechende Standards gelten seit 2002 und wurden unter Mithilfe der SPU A. I. Herzen erarbeitet.

Erstens gibt es eine **Diplomausbildung** für Lehrer in einem 5-jährigen Studium - Hochschuldozenten erarbeiten die Studienverläufe nach der Entscheidung, ob das Vorgehen für das betreffende Fach sinnvoll ist;

Zweitens erfolgt eine **mehrstufige Ausbildung** in 4 Jahren zum Bakkalaureus im Fach - woran man in einem Jahr eine Qualifizierung zum Lehrer anschließen kann oder in zwei Jahren die Magistratur in Pädagogik.

Die Standards sind in 6 Richtungen (Naturwissenschaftliche Bildung, Physik/ Mathematik; Sprachliche Bildung; Sozialwissenschaftlich-ökonomische Bildung; Technische Bildung; Pädagogik) entwickelt; daneben gibt es auch solche für die künstlerische Ausbildung. Die Standards weisen dabei staatlich festgelegte Anteile, regionale seitens der Universität und Anteile der freien Wahl des Studenten aus. Es gibt an den Universitäten eine Abteilung für Ausbildungsstandards, die für die Kontrolle der Einhaltung der Standards und für die Koordination zwischen den Ausbildungseinheiten verantwortlich ist.

Die Ausbildung sieht **vier Blöcke** vor:

- Humanistisch-sozialwissenschaftliche Bildung (im Bakkalaureat ca. 1500 Stunden);
- Wissenschaftliche Bildung (im Bakkalaureat ca. 1700 Std., davon 300 bis 400 Stunden fachdidaktische Ausbildung);
- Allgemein-professionelle Bildung (ca. 2000 Stunden);
- Spezielle fachliche Ausbildung (Pädagogik, Psychologie - 1600 bis 1700 Stunden - ca. 300 bis 400 Stunden in Psychologie [Allgemeine Psychologie, Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie und Pädagogische Psychologie]).

Die Ausbildung zum Bakkalaureus umfasst insgesamt 7300 Stunden (wovon 50% von der Universität festgelegt werden), zum Magister 3900 Stunden (wovon 25% von der Universität verplant werden). Im Bakkalaureat sind im 4. Studienjahr 4 Wochen Praktikum an der Schule vorgesehen, wobei besonderer Wert auch auf die Organisation der Verbindung von Theorie und praktischer Tätigkeit an der Universität gelegt wird. Im Magisterstudium sind 11 Wochen wissenschaftlich-

pädagogisches oder wissenschaftliches Forschungs-Praktikum vorgesehen (vgl. dazu auch den Beitrag von I. A. BAEVA in diesem Bd.).

Es gibt eine zusätzliche Ausbildung in Pädagogik höherer Schulen, die alle Magister erhalten, wobei Philosophie und Fremdsprachenausbildung eingeschlossen sind. Das Examen berechtigt zur Zulassung zur Aspirantur. Gegenwärtig arbeiten 15 Pädagogische Universitäten nach diesen Standards.

Auf die Frage nach den Kosten einer solchen Ausbildung wurde festgestellt, dass die Magisterausbildung nur für große Zentren (Moskau, St. Petersburg, Nowosibirsk) genehmigt wird. Außerdem fehlt momentan noch die allgemeine Anerkennung des Berufsstatus für den Bakkalaureus, wobei die Absolventen der SPU A. I. Herzen hohes Ansehen genießen.

VLADIMIR A. ANDREEV hebt für **Belarus'** viele Ähnlichkeiten in Struktur und Formen der Lehrerbildung zu Russland hervor, betont aber einige Besonderheiten. Er hebt die gewaltige Qualifizierungsarbeit hervor, die in den letzten Jahren geleistet wurde und sich in Zahlen der Habilitationen (340), Promotionen (1513) ausdrückt. Seit 2000 wurde eine sehr intensive Forschungsarbeit zu den notwendigen Kompetenzen des Lehrers geleistet. Als solche zählen insbesondere::

- spezifische Fachkenntnisse;
- schöpferische Fähigkeiten;
- organisatorisch-führendes und kommunikatives Können;
- persönliche Qualitäten,
- Bereitschaft und Fähigkeit zur ständigen Selbstbildung;
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstrealisierung
(vgl. den Beitrag in diesem Band).

Er erläutert die daraus abgeleitete Studienstruktur und verdeutlicht die seit 2002 zu leistenden Aufgaben zur mehrstufigen Vorbereitung von Spezialisten.

In diesem Zusammenhang ist auch der Beitrag von VASSILI A. BONDAR' interessant, der grundlegende Richtungen der Entwicklung der höheren pädagogischen Bildung am Beispiel der Pädagogischen Universität in Belarus' darstellt.

UTA LEHMANN und ANDREAS SEIDEL erläutern Spezifika und Entwicklungsrichtungen der Lehrerbildung in **Deutschland**, wie sie in dem angefügten Beitrag dargestellt sind. Dabei wird die Vielfalt auf der Grundlage der Kultushoheit der Bundesländer deutlich, die nicht immer vorteilhaft ist. Beispielsweise kann es durchaus zu nachträglichen Ausbildungs- bzw. Fortbildungsforderungen für einen Lehrer bei Beschäftigung in einem anderen Bundesland kommen.

ANDREAS SEIDEL hebt Stärken und Schwächen der Lehrerbildung in Deutschland

hervor, die allerdings durch die Differenziertheit der Ausbildung nur sehr global zu treffen sind.

Unter Bezugnahme auf TERHART benennt er folgende **Stärken**:

- hohes fachliches Niveau der Ausbildung;
- Beachtung der Berufsperspektive ab Beginn der Ausbildung, erziehungswissenschaftliche Studien als wichtiger Bestandteil;
- Abstimmung der Qualifikation auf ein Lehramt auf die Struktur des jeweiligen Schulsystems;
- Realisierung mehrerer Praxisphasen;
- aufwändiges Prüfungssystem;
- Gewährleistung beruflich-praktischer Qualifikationen durch den Vorbereitungsdienst (2. Phase).

Einzelne Stärken werden im gegenwärtigen Diskurs durchaus auch kritisch gesehen.

Als **Schwächen der aktuellen Lehrerbildung** werden gekennzeichnet:

- Die Lehrerbildung bleibt hinter Anforderungen an eine universitäre Ausbildung zurück und fristet ein randständiges, isoliertes Dasein; Belange einer grundständigen professionsorientierten Ausbildung werden nicht ausreichend vertreten.
- Die fachwissenschaftliche Ausbildung ist unzureichend berufsbezogen; reine Theorievermittlung ohne Bezugsmöglichkeit auf die berufliche Praxis.
- Fachdidaktische Lehrangebote sind vielerorts unzureichend; zu geringe Abstimmung auf die fachwissenschaftlichen Studien; Fachdidaktik ist zu wenig Forschungsdisziplin.
- Erziehungswissenschaftliche Studien sind inhaltlich oft zu weitläufig, zu wenig strukturiert und ohne innere Systematik. Es erfolgt eine nur geringe Kooperation zwischen den Teildisziplinen; curriculare Inhalte sind in hohem Maße (von der Lehrkraft!!) interessenbestimmt.
- Schulpraktische Studien bleiben oft abgehoben von anderen Ausbildungselementen. Nur wenige Praktika an Schulen werden betreut.

Insgesamt zeigt sich ein starkes Nebeneinander zwischen Fach, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften und Praktika. Der Bezug zwischen universitärer Ausbildung und zweiter Ausbildungsphase (Studienseminare, Referendariat) ist unzureichend.

In diesem Zusammenhang ist auch der Beitrag von WOLFGANG THIEM zum Potsdamer Modell der Lehrerbildung zu sehen, der die Bemühungen um eine professionsorientierte Lehrerbildung der letzten 10 Jahre an der Universität Potsdam kritisch begleitet.

4. Themenkomplex III: Überlegungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in den beteiligten Ländern

4.1 Zur vorgesehenen Weiterentwicklung der Lehrerbildung in den beteiligten Ländern

ANDREAS SEIDEL eröffnet die Diskussion mit der Kennzeichnung von Grundlinien der aktuellen Bemühungen in **Deutschland**.

Der Wissenschaftsrat hat 2001 folgende Reformbestrebungen hervorgehoben:

- bessere Abstimmung der einzelnen Ausbildungsphasen und stärkerer Berufs-feldbezug;
- Veränderung der institutionellen Verortung;
- Umgestaltung der Studiengangsstruktur.

Zentrale Momente der Reformdiskussion und aktueller Studienreformen sind:

- **Modularisierung** des Lehramtsstudiums als Bestimmung aufeinander aufbauender und sich gegenseitig ergänzender Lehrveranstaltungen als abgeschlossene und abprüfbare Einheiten, um größere Transparenz und Interdisziplinarität zu sichern;
- Einführung **studienbegleitender Prüfungen** (Credit-Point-System) zur kontinuierlichen Rückmeldung und Entlastung der Abschlussprüfungen;
- Entwicklung von **Kerncurricula**, die für alle Ausbildungselemente **zentrale Inhalte** kennzeichnen, die verpflichtend zu studieren sind; Kerncurricula in den erziehungswissenschaftlichen Studien streben die Verbesserung gemeinsamer Kommunikation über Fragen der Erziehung und des pädagogischen Handelns, die Reflexion und Weiterentwicklung des wissenschaftlichen und beruflichen Bezugsfeldes an;
- Einführung „**gestufter Studiengänge**“, die eine höhere internationale Kompatibilität (vgl. Erklärung von BOLOGNA 1999), eine Verkürzung der zu langen Studienzeiten sowie eine Polyvalenz der Lehrerausbildung sichern sollen (vgl. auch LEHMANN; SEIDEL, i. d. Bd.).

MARIANNE HORSTKEMPER – Professorin für Schulpädagogik/ Didaktik und Empirische Schulforschung an der Universität Potsdam – stellt sich einer Diskussion der zur Zeit in Deutschland eingeleiteten Wege zur Reformierung der Lehrerbildung. Drei Zielpunkte stehen dabei im Vordergrund:

- effektiveres Studium, Verkürzung der Studienzeiten (Fälle von 17-/18-semesterigem Studium ohne Abschluss sind nicht selten);
- klarer Bezug zum Berufsfeld Schule – das Lehrerstudium ist nachgewiesenermaßen auch so anderweitig nutzbar (Polyvalenz);

- international vergleichbare Studienstruktur und Studienabschlüsse mit gegenseitiger Anerkennung.

Dabei steht im Vordergrund der Wille, die Struktur in Anlehnung an den anglo-amerikanischen Aufbau zu ändern. Damit wird allerdings die lang „erkämpfte“ einheitliche akademische Ausbildung für alle Lehrämter aufgegeben.

Es ist eine Strukturierung in **Bachelor** [BA] und **Master** [MA] vorgesehen. Der Abschluss des BA (6 Semester) berechtigt zum Lehramt Grundschule. Er enthält Ausbildungselemente der Professionswissenschaften und Praktika.

Anders ist für Lehrer an Gymnasien in den extremen Vorstellungen der Wissenschaftsadministration eine BA-Ausbildung nur in 2 Fächern vorgesehen, Professionswissenschaften und Bezug zur Praxis enthält nur die anschließende MA-Ausbildung.

Dagegen spricht,

- dass die „Brille des [künftig] Lehrenden“ fehlt, um das Studium der Fachwissenschaften zu „lenken“;
- dass die oft vorhandene Motivation, Lehrer zu werden, überhaupt nicht getroffen wird, weil jede Beschäftigung mit Kommunikation, mit psychologischen Fragestellungen fehlt.

Der augenblickliche Kompromiss ist die Erprobung unterschiedlicher Studiengänge an verschiedenen Hochschulen, bei denen es neben reinen Fachausbildungen im BA auch BA-Studiengänge mit erziehungswissenschaftlichen Bestandteilen gibt.

Zweifelloos könnte ein Weg höherer Flexibilität entstehen, auf dem beispielsweise ein Technik-BA die Grundlage für ein MA-Studium für Berufsschullehrer sein könnte.

Es bleibt allerdings die Frage, ob nicht auch im normalen akademischen Lehrerstudium die Schwachpunkte zu überwinden wären. Die Einführung von **Kerncurricula** und die **Modularisierung** der Studienbestandteile könnte schon wesentlich dazu beitragen, die in hohem Maße vorhandene Beliebigkeit in den Ausbildungsinhalten zu überwinden. In Potsdam wird zugleich der Weg angestrebt, wieder ein Lehrerbildungszentrum zur Verzahnung der Studienbestandteile und zur Kooperation zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung (Studium; Studienseminare/ Referendariat; Berufsjahre) zu gründen.

In der Diskussion wurden in den einzelnen Ländern realisierte mehrstufige Ausbildungsformen von Lehren skizziert, die im Umfang jedoch entscheidend voneinander abweichen:

- in **Belarus** gibt es eine vierjährige BA-Ausbildung für Erzieher und Grund-

schullehrer; ein anschließendes einjähriges Diplomstudium zum Gymnasiallehrer bzw. ein einjähriges Magisterstudium zum Lehrer der Oberstufe bzw. an der Hochschule;

- in **Polen** gibt es neuerdings eine vierjährige BA-Ausbildung, die eine praktische Orientierung auf den Lehrerberuf und die Professionswissenschaften einschließt; anschließen kann sich eine einjährige Fachlehrerausbildung bzw. eine zweijährige Magisterausbildung für wissenschaftliche Arbeit; daneben gibt es das Zweistufenmodell Licenciat/ Magister, insbesondere im Fernstudium;
- in **Russland** gibt es jetzt landesweit Standards für eine zweistufige Ausbildung: 4 Jahre Bakkalaureat und anschließend eine einjährige Fachlehrerausbildung bzw. eine zweijährige Magisterausbildung für eine wissenschaftliche Karriere.

Die weitere Diskussion vertiefte die vorhandenen **Ansätze in den anderen Ländern:**

ZENON JASINSKI verdeutlicht, dass bereits 1998 an der Universität Warschau das Modulmodell eingeführt wurde. Es ergab sich dabei eine größere Kooperation zwischen den Dozenten. Aber im Pädagogikbereich erwies es sich an Universitäten nicht als realisierbar.

SLAWOMIR KRZYCHALA betont, dass einige Pädagogische Hochschulen in Zusammenarbeit mit Universitäten das Modulsystem nutzen, andere dagegen glauben, bei Übernahme der Module ihre Unabhängigkeit zu verlieren.

ZENON JASINSKI betont, dass die Diskussion um die Kompetenzen des Lehrers im Grunde eine „alte Frage“ der Lehrerbildung betrifft. Gegenwärtig werden aber einige **neue Anforderungen** an die Lehrer in dieser Diskussion akzentuiert:

- erhöhte Fremdsprachenkompetenzen;
- Befähigung zur Erziehung in europäischer Dimension;
- Kompetenzen in der Informatik und der Nutzung neuer Medien;
- Kompetenzen der Interkulturellen Erziehung;
- Kompetenzen der Kommunikation und Interaktion;
- Kompetenzen der lebenslangen Selbstentwicklung und Selbstweiterbildung.

Eine wichtige noch offene Frage betrifft die Ausbildung therapeutisch-diagnostischer Kompetenzen, um beispielsweise pathologische Ereignisse unabhängig vom Fach zu erkennen.

KRYSTINA FERENZ betont Standpunkte zur Bürgererziehung (vgl. Beitrag i. d. Bd.) und hebt hervor, dass insbesondere auch in der Ausbildung von Lehrern der Unter-

stufen an Stelle einer traditionellen Wissensvermittlung gesellschaftliche Aktivitäten – praktische demokratische Mitwirkung – organisiert werden, um entsprechende Werte auszubilden. Für Lehrer oberer Klassen vollzieht sich das insbesondere in Weiterbildungsangeboten und in der Transferfunktion von Mentoren.

P. N. VINOGRADOV kennzeichnet die Bemühungen, in St. Petersburg sowohl in Schule wie in Hochschule das Modulsystem einzuführen. Dabei sind natürlich in den Naturwissenschaften bessere Fortschritte sichtbar als in geisteswissenschaftlichen Fächern, deren Inhalte sich für eine strikte Abgrenzung von Modulen schlechter eignen. Eine stärker funktional orientierte Ausbildung zum Lehrer ist für eine Modularisierung geeignet, insbesondere auch im Rahmen einer vorgesehenen mehrstufigen Lehrerausbildung.

I. A. BAEVA verweist auf die lange Geschichte der Lehrerbildung und ihrer Erforschung. Wenn heute verstärkt über Kompetenzentwicklung gesprochen wird, so sei das auch eine „alte Sache“, die lange vergessen wurde. Es kommt darauf an, die Tätigkeit des Lehrers als Funktion, als Rolle zu betrachten. Dabei gilt es insbesondere, die diagnostischen, projektierenden, ausführenden, organisatorischen, kommunikativen Funktionen zu sehen, um einen Professionellen auszubilden. Im Gegensatz zu einer Ausbildung zum Spezialisten, wobei die Vorbereitung auf das Fach und technologische Fähigkeiten im Vordergrund stehen, geht es bei Professionalisierung insbesondere um die Befähigung zur Selbstweiterbildung, zur Anpassung an sich ändernde Tätigkeitssysteme.

Die Professionalisierung hat drei Momente:

- Adaption - Hilfe beim Studieneinstieg;
- Erwerb von Kompetenzen;
- Professionalisierung i.e. Sinne.

ZENON JASINSKI problematisiert die Möglichkeit der Ausbildung von Kompetenzen und meint, dass sie an der Universität nicht erwerbbar seien. An der Hochschule seien nur Grundlagen (fachliche, technologische, kommunikative, Selbstentwicklung fördernde u.a.) zu erwerben. Der Kompetenzerwerb vollzieht sich nach seiner Meinung vor allem im Berufsleben - auch im Widerstreit von Kompetenzerwerb und drohendem „burn-out“ - woraus sich spezifische Aufgaben der Fort- und Weiterbildung ergeben. Das berufliche Stufensystem Polens zum Berufsaufstieg des Lehrers (vgl. Beitrag von JASINSKI/ SAPIA-DREWNIAK i. d. Bd.) sieht er dabei als wichtigen Fortschritt.

I.A. BAEVA konkretisiert daraufhin ihre Vorstellungen und betont, dass der Erwerb von Kompetenzen nur in **realen Tätigkeiten** möglich ist. Das Studium soll dem

Studenten ermöglichen, reale Tätigkeiten des Lehrerberufs auszuführen. Auszubilden sei nur die Bereitschaft zu einer Kompetenz. Deshalb sei es wichtig, das notwendige Verhältnis von **theoretischen Kursen** (System der Werte, Kenntnisse), **praktischer Tätigkeit in Praktika** (Ausbildung von Fähigkeiten, Fertigkeiten) und der **Praxis realer Lehrertätigkeit** im Prozess der Lehrerausbildung genauer zu untersuchen.

MARIA MOLNAR charakterisiert, wie das Modulsystem und die Vergabe von credit points in **Ungarn** stufenweise eingeführt werden.

Auch VLADIMIR A. ANDREEV betont die Anstrengungen in **Belarus**, über Wissen und Können hinaus insbesondere die Fähigkeit auszubilden, sich im „selbst regulierenden Chaos“ der Wissenschaften und der Realität zurechtzufinden. Es bleibt aber die entscheidende Frage, wie solche Fähigkeiten auszubilden sind.

SLAWOMIR KRZYCHALA untersucht in kritisch zugespitzter Weise den notwendigen Erwerb von Kompetenzen in der Lehrerbildung in **Polen** aus bildungssoziologischer Sicht. Orte der Lehrerbildung sind Universitäten, Pädagogische Akademien, Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen mit jeweils unterschiedlichen Studiengängen. In der Realität ist nur eine scheinbare Vielfältigkeit zu konstatieren. Die Arbeitsweise aller Einrichtungen ist zunehmend an der Universität orientiert - schriftliche Arbeiten, Forschungsaufgaben - aber wenig Verbindung zur realen Praxis der Schule. Es dominiert das Interesse der anderen Einrichtungen, an Universitäten angegliedert zu sein.

Die Bildungsstandards, die bei der Ausbildung zugrunde liegen, sind nur quantitativ, aber nicht inhaltlich differenziert. Die Lehrveranstaltungen ähneln sich an allen Orten. 95% der Dozenten arbeiten ohnehin auf zwei Stellen, wobei es ein Professorschaft, auf 17 Stellen tätig zu sein.

Es dominiert – auch an den Universitäten – die Massen- und Marktorientierung. Das Angebot von Management beispielsweise wird von Dozenten geboten, die keine Verbindung zur Praxis haben.

Im Rahmen der Stufen des Lehreraufstiegs sind bis zum Jahr 2005 Weiterbildungsverpflichtungen zu realisieren, die aber in der Regel an den Hochschulen absolviert werden, wo fern von der Praxis nur ein „Dokument“ erworben wird.

Die Lehrer betrachten die Fortbildung ebenfalls als Fremdbestimmung, die sich nicht selbst motiviert, was dazu führt, dass sich die Vortäuschung von Leistungen häuft.

Notwendig wird eine stärkerere Zusammenarbeit von Hochschule und Schule. In Wroclaw und Poznan läuft deshalb ein Versuch (vgl. Thesen von KRZYCHALA und FUTYMA i. d. Bd.) zur professionellen Reflexion der Praxis/ Supervision im Rah-

men von Lehrprojekten. Integrative Projekte (z.B. im ökologischen Bereich) dienen dazu, die Praxis theoretisch begründet zu reflektieren und dabei die Schwierigkeiten einer solchen Reflexion und einer Rekonstruktion des beruflichen Geschehens zu erkennen und zu überwinden.

Auf Nachfrage nach der Effektivität einer solchen Studienform verweist SLAWOMIR KRZYCHALA auf vorläufige Ergebnisse, nämlich dass die Lehrer das Vorgehen als hilfreich empfanden. Sicher trägt die Form zur Entwicklung einer realeren Vorstellung der Profession des Lehrers bei und baut den Glauben an „Berufung“ ab.

IRINA A. BAEVA und PAVEL N. VINOGRADOV betonen die zentrale Rolle der Selbstanalyse und Reflexion der eigenen Tätigkeit im Rahmen der Lehrerausbildung. Theoretische Grundlagen stammen aus den USA (70-er Jahre) und aus dem Bereich der Erwachsenenbildung an der Russischen Akademie der Wissenschaften (80-er Jahre). Die praktische Bewältigung steht aber nach wie vor in den Anfängen (vgl. Thesen von I.A. BAEVA i. d. Bd.). Betont wird gegenwärtig die interaktive Form der Gruppendiskussion.

4.2 Zur Frage der Weiterqualifizierung (Weiter- und Fortbildung) bzw. „Umschulung“ ausgebildeter, im Dienst befindlicher Lehrer

VLADIMIR A. ANDREEV stellt besondere Akzente im neuen Lehrerbildungsgesetz von **Belarus** dar. Artikel 12 regelt Fragen der Weiterbildung und der Vertiefung der beruflichen Kenntnisse, wobei auch Möglichkeiten der „Umqualifizierung“, des Erwerbs neuer Qualifikationen vorgesehen sind.

Artikel 43 regelt den Prozess der Attestierung von neuen Qualifikationen. Ausbildungsorte sind Pädagogische Akademien, Institute, Lehrzentren, Lehrkombinate, Fakultäten und Sonderfakultäten an den Hochschulen. Vorgesehen sind dabei Abschlussarbeiten, Referate zu ihrer Verteidigung, Vor- und Abschlussprüfungen. Von 400 000 leitenden wissenschaftlichen Professoren und Dozenten sind jährlich 40 000 in 23 Einrichtungen in Maßnahmen der Erhöhung der Qualifikation (vgl. dazu Abschnitt 2 des Beitrags i.d. Bd.).

Für Lehrer bestehen Verpflichtungen zur Weiterbildung nach 3 bis 5 Jahren. Sie sind kostenlos, laufen über 2 Jahre, zweimal pro Woche (14 bis 20 Uhr).

Daneben bestehen Angebote zu einer freiwilligen „Umschulung“ - beispielsweise ein zweijähriger Lehrgang an Hochschulinstituten in Pädagogischer Psychologie und Sozialpsychologie. Sie sind in der Regel kostenpflichtig, aber bei Delegation kann eine Kostenfreistellung erfolgen.

MARIA MOLNÁR stellt fest, dass in **Ungarn** im Mittelpunkt der Lehrerweiterqualifi-

zierung die Aufgabe steht, die Qualität der eigenen Arbeit zu erhöhen. Ein wichtiges Ziel dabei ist die Unterstützung der Arbeit mit den vor drei Jahren neu eingeführten Rahmenplänen. Dazu werden eintägige Veranstaltungen (wöchentlich) oder „Kompaktschulungen“ (eine Woche) pro Schulhalbjahr durchgeführt. Besondere Aufmerksamkeit haben spezielle Schulungen für Schulleiter.

LECH SALACINSKI ist neben seiner Tätigkeit an der Universität als Lehrender in einem Weiterbildungszentrum tätig. In **Polen** existieren staatliche Zentren der Weiterbildung als methodische Zentren und als Zentren für Weiter- und Fortbildung der Lehrer. Dabei ist ein Streit um die Verantwortung und Trägerschaft entstanden - sie wurde den Schulräten übertragen, städtische Einrichtungen werden teilweise aufgelöst. Daneben existieren aber eine Vielzahl privater Einrichtungen und vielfältige Angebote der Hochschulen. Fortbildungsthemen werden auch von den Verlagen angeboten.

Im System des Aufstiegs gibt es Verpflichtungen zur Selbstweiterbildung. Umschulungsangebote erfolgen, weil freie Stellen fehlen. Insgesamt besteht in der Lehrerschaft ein großer Bedarf an Erhöhung ihrer Qualifikationen - selbst unmittelbar nach dem Studium fühlen sich viele Absolventen unzureichend auf ihre berufliche Aufgabe vorbereitet.

Inhalte der staatlich gelenkten Qualifizierungsmaßnahmen sind insbesondere die neuen Lehrpläne, neue Methoden des Unterrichts, Fragen der Bewertung, der Erziehung in der Schule sowie die Reform der Schule insgesamt. Die Breite des Qualifizierungsangebotes ist von der Größe der Zentren abhängig.

SLAWOMIR KRZYCHALA ergänzt, dass insbesondere private Träger das Angebot erweitern, indem Fragen der Qualitätssicherung, der Europäischen Dimension von Bildung, der Fachdidaktik und der Informationstechnologien aufgenommen werden.

In **Deutschland** besteht in den Bundesländern in unterschiedlichem Umfang die Verpflichtung zur Fortbildung.

ANDREAS SEIDEL verweist auf ein Problem der Lehrertätigkeit in der „dritten Phase“, das in allen Ländern eine wachsende Bedeutung erhält. Die vorzeitige Berufsunfähigkeit von Lehrern, wofür organische und psychische Krankheiten der Grund sind, betrifft etwa 60% der Lehrerschaft. Vorliegendes Datenmaterial macht deutlich, dass nur etwa 10% der Lehrer in der Tätigkeit das Rentenalter erreichen.

In **Polen** reagierte man mit der Möglichkeit, sich nach 30 Dienstjahren berentend zu lassen. Gegen die häufige Berufskrankheit - Verschleiß der Stimmbänder - werden vorbeugend Stimmübungen der Lehrer organisiert. Bei ärztlichem Nachweis von Problemen mit den Stimmbändern ist eine Senkung der Pflichtstundenzahlen auf 18 möglich.

Im Rahmen der Fort- und Weiterbildung gibt es auch Angebote zu psychischen Trainings und zur Selbsterkennung. Nach fünf Jahren Berufstätigkeit ist drei Mal im Berufsleben ein Jahr Gesundheitsurlaub möglich.

In **Ungarn** werden vorrangig Überlegungen getroffen, wie die Lehrer die vorhandene zugespitzte Situation in den Schulen psychisch besser bewältigen können. Hier werden u.a. Angebote zur Stressbewältigung sowie zum autogenen Training gemacht.

KRYSTINA FERENZ untersucht die genannte Problematik an der Frage der ausgebildeten Kompetenzen. Sie hat zwei Typen in Folge der Ausbildungsformen erkannt:

- Absolventen der kürzeren Ausbildungsform (2 bis 3 Jahre) zeigen mangelhafte Fähigkeiten, sie haben das Studium für notwendig angesehen, aber insbesondere die praktischen Angebote wahrgenommen - sie sind besser in der Lage, in besonderen Situationen Lösungen zu finden;
- Absolventen von Studiengängen mit hohem Anteil der theoretischen Fächer haben also einen hohen akademischen Abschluss, blieben aber weitgehend ohne praktische Ausbildung. Sie haben Schwierigkeiten bei der Adaption an die Schulpraxis, sind aber dann kreativ, geben nicht so leicht auf. Sie können besser diagnostizieren.

Bei Einstellungen entscheidet der Schulleiter meist auf dem Hintergrund eigener biografischer Erfahrung. Es würde sich als günstig erweisen, wenn im Lehrerteam beide Typen vorhanden wären und diese sich auch ihrer speziellen Kompetenzen bewusst würden.

Mit 35 bis 40 Jahren gehen viele Lehrer aus dem Schuldienst, wobei sie in der Regel Schwierigkeiten mit der Verwaltung angeben.

4.3 Zur Qualifizierung der Dozenten und Lehrkräfte der Ausbildungseinrichtungen

VLADIMIR A. ANDREEV charakterisiert ein Beispiel in **Belarus**⁴, wo Lehrgänge der Pädagogischen Meisterschaft für junge Hochschullehrer (bis zu 5 Jahren Praxis) durchgeführt werden. Sie laufen 3 Monate, zweimal in der Woche, jeweils 14 bis 20 Uhr.

Im Mittelpunkt stehen methodische Fragen, Themen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, der pädagogischen Kultur, der praktischen Psychologie. Die Auseinandersetzung erfolgt insbesondere in Gruppenarbeit, umfasst Trainingsphasen sowie praktische Tätigkeiten. Es ist eine schriftliche Abschlussarbeit zu realisie-

ren. Der erfolgreiche Abschluss wird mit einem Zertifikat bescheinigt. Die entstandenen Arbeiten - auch in der Direktausbildung - werden in der Fort- und Weiterbildung der Lehrer eingesetzt.

LECH SALACINSKI skizziert das Dilemma, das aktuell in **Polen** besteht. Früher waren methodische Pflichtkurse für Hochschullehrer vorgesehen, es gab für „Anfänger“ wissenschaftliche Begleiter, die auch Hospitationen durchführten. Zur Zeit fehlen jedoch jegliche Finanzen und damit das Angebot an Maßnahmen. Freiwillig werden von Professoren offene Seminare für junge Mitarbeiter organisiert. Zwischen den Hochschulen ist eine Bewertung der Tätigkeit aller vier Jahre abgesprochen. An privaten Hochschulen findet in der Regel selbst organisierte Fortbildung und Supervision statt.

5. Themenkomplex IV: Fazit der Tagung und Perspektiven der Kooperation

Die Teilnehmer betonen die Bedeutung dieser jährlichen gezielten und vorbereiteten Auseinandersetzung über Entwicklungstendenzen, getroffene Maßnahmen und Probleme der Reform in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems. Die ständigen Teilnehmer betonen, dass allein ihr mehrjähriges Wiederkommen für den Nutzen der Tagung für sie spricht. Einstimmig sprechen sie dafür, diese Kooperation fortzusetzen.

Übereinstimmend wird die Arbeitsatmosphäre und der vertrauensvolle Umgang auf und am Rand der Tagung hervorgehoben, was sich positiv auf den Erfolg der Tagung auswirkt.

ZENON JASINSKI hebt folgende **Dimensionen der gemeinsamen Arbeit** hervor:

- der wissenschaftliche Rahmen - gemeinsame erziehungswissenschaftliche Positionen;
- die menschliche Dimension der Begegnung in Vorbereitung auf die Integration in die EU;
- das kurzzeitige Kennenlernen entstehender Probleme in den jeweiligen Ländern und der Ansätze ihrer Lösung;
- die entspannenden Arbeitsbedingungen, die uns schon mehrfach im PLIB Ludwigfelde-Struveshof geboten wurden.

VLADIMIR A. ANDREEV unterstreicht den Nutzen der Tagungsbände, die eine Hilfe für die Qualifizierung von Vergleichenden Pädagogen („Komparatisten“) in Belarus* (2 Habilitationen, 2 Promotionen) sind.

P. N. VINOGRADOV und I.A. BAEVA unterstreichen die Bedeutung der Kooperation für die Arbeit in der Fakultät an der SPU I. A. HERZEN. Neben Anregungen für ein Magisterprogramm wird insbesondere der Nutzen der Tagungsberichte im Rahmen der Ausbildung hervorgehoben.

Kritisch bemerkt VLADIMIR A. ANDREEV, dass der wissenschaftliche Anspruch der Tagung als vergleichende Veranstaltung wieder angehoben werden müsste. Auch die neuen Vertreter aus Poznan kamen mit der Erwartung, dass gemeinsame Forschungsprojekte im Mittelpunkt der Arbeit stehen.

Durch die Fragestellungen in Vorbereitung der Tagung haben die Organisatoren versucht, wissenschaftliche Analysen zum Sachverhalt in den jeweiligen Ländern anzuregen. Das war sicher in unterschiedlichem Maße erfolgreich, vgl. insbesondere die Analysen zu einem Schulportrait (1998).

Selbständige Forschungsprojekte größeren Umfangs können sicher nur die Ausnahme sein, weil die Teilnehmer in der Regel keine Vergleichenden Pädagogen sind, sondern in der Hauptsache eine andere Disziplin der Lehrerbildung vertreten.

KRYSTINA FERENZ betont, dass auch diese Tagung die bisher bemerkte Tatsache bestätigt, dass Entwicklungstendenzen der Reform im Bildungssystem in den beteiligten Ländern auch bei unterschiedlichen Lösungsansätzen übereinstimmen.

In der aktuellen Diskussion dieser Tagung waren es insbesondere folgende gemeinsame Absichten:

- Suche nach verkürzten Wegen zum Lehramt;
- Suche nach der Schaffung beruflicher Identifikation;
- Suche nach möglicher Koordination von theoretischer und praktischer Ausbildung.

Verschiedene Teilnehmer kennzeichnen eine Reihe von „**weißen Flecken**“ in den Prozessen der Bildungsreform in der Folge der gesellschaftlichen Transformationen, die der gemeinsamen Bearbeitung warten, so beispielsweise

- Bildungspolitik zu Beginn des 21. Jahrhunderts;
- Kleine Dorfschule;
- Pädagogische Konsequenzen der Feminisierung des Lehrerberufs;
- Pädagogische Arbeit in der Schule, wie Interkulturelle Erziehung;
- Bildung von Minderheiten;
- Schulmanagement und Schulaufsicht; Förderung des Lehrers in seiner Selbstentwicklung;
- Weiterentwicklung der Lehrerbildung, beispielsweise durch engere Verknüpfung von Pädagogik und Psychologie, durch Erforschung des Praxisbezugs, Begleitung seines Bildungsprozesses, bildungsbegleitender Service; neue Techno-

logien der Wissensvermittlung;

- mentale Probleme, die eine Reform behindern (nationale Erziehung versus Erziehung zum Europäer);
- Innovationswiderstand des Lehrers gegen Reformen (Ursachen, Formen, Ansätze der Überwindung);
- Burnout des Lehrers (Ursachen, Erscheinungsformen, vorbeugende Maßnahmen).

Mehrheitlich entschieden sich die Teilnehmer für das Thema:

Nationale Bildungs- und Schulpolitik zu Beginn des 21. Jahrhunderts - Grundlegung, Tendenzen und Probleme ihrer Umsetzung.

Zur Bearbeitung des sehr breiten und umfangreichen Themenkomplexes empfehlen die Organisatoren auf der Grundlage der Vorabgespräche auf der Tagung 2002 die Konzentration auf folgende **Fragekomplexe**:

1. Aktueller Stand der Bildungsreform im jeweiligen Land

2. Bildungspolitische Leitideen und Schwerpunktthemen

- Orientierung an internationalen Entwicklungen;
- Aktuelle und künftige Maßnahmen und Aktivitäten zur Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität in einzelnen Bildungsbereichen (Schule, Lehrerbildung);
- Erfahrungen und Probleme der Realisierung spezifischer bildungspolitischer Schwerpunkte und Leitideen;

3. Bildungsziele und nationale Bildungsstandards

- Stand und Perspektiven der Entwicklung nationaler Bildungsstandards;
- Präsentation der Bildungsstandards auf verschiedenen Ebenen der Konkretisierung;
- Konsequenzen in den Bildungsbereichen aus den Festlegungen der Bildungsstandards;

4. Nationale und internationale Leistungsvergleiche

- Erwartungen an Leistungsvergleiche aus der Sicht nationaler Bildungspolitik;
- Stellenwert und Funktion von Leistungsmessungen und -vergleichen für konkretes bildungspolitisches Handeln;
- Bildungsevaluation in der Sicht europäischer Bildungspolitik.

Zweifellos ein „**weites Feld**“ von **Fragen und Problemstellungen**, die eine interessante Diskussion auf der nächsten Tagung versprechen. Sie soll vom **15. bis 18. September 2003** wiederum im **Pädagogischen Landesinstitut in Ludwigsfelde-Struveshof** stattfinden.

So verspricht auch die bevorstehende achte internationale Tagung eine Fortsetzung des wissenschaftlichen Streitgesprächs und Erfahrungsaustausches um zentrale Fragen der Bildungsreform in den beteiligten Ländern.

Soziokultureller Aspekt des Prozesses des Zusammenwirkens von Lehrer und Schüler und dessen Rolle bei der Ausbildung pädagogischen Personals unter den Bedingungen der Schulreform

Das Problem der Effektivität der Reform der allgemeinbildenden Schule ist direkt mit dem Charakter der Wechselbeziehung zwischen Lehrer und Schüler verbunden, die einen soziokulturellen Inhalt hat, was erlaubt, Lehrer und Schüler als zwei gleichberechtigte selbständige Subjekte der Kultur zu betrachten.

Der pädagogische Prozess ist gegenwärtig jedoch in seiner Grundlage hauptsächlich auf die Position naturwissenschaftlicher Paradigmen orientiert. Das erlaubt, beim künftigen Lehrer die Meinung zu bekräftigen, dass sich die Formierung der Persönlichkeit als Entwicklung der natürlichen Anlagen und Fähigkeiten von der Position des einen oder anderen pädagogischen Ideals darstellt, deren Erreichen nur mit Hilfe zielgerichteter psychologisch- pädagogischer Einwirkung von außen, von Seiten des Lehrers und des pädagogischen Kollektivs der Schule möglich wird. Dabei stellt man sich den Schüler als pädagogisches Ideal einerseits und den Schüler als Subjekt der soziokulturellen Umwelt andererseits als zwei verschiedene Instanzen vor. Bei einem solchen Herangehen bleibt das Problem der soziokulturellen Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler außerhalb der Betrachtung. Im besten Fall wird sie als Problem der zwischenmenschlichen Vereinbarkeit und Unvereinbarkeit betrachtet.

Jede beliebige Kommunikation als soziale Wechselbeziehung besitzt aber immer sozialen wertorientierten Normcharakter. Die wertorientierte Normposition des Lehrers einerseits und des Schülers andererseits als gleichberechtigte Subjekte der Kommunikation (der sozialen Wechselbeziehung) ist die wichtigste Bedingung für die Anwendung und Vertiefung der dialogischen Formen und Methoden der pädagogischen Wechselwirkung. Das Fehlen dieser Komponente in der sozialen Wechselbeziehung von Lehrer und Schüler führt unweigerlich zu einer bloßen Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die äußere, informative Seite der Wechselbeziehung, bei der die eine Seite als Träger und Übermittler, aber die zweite allein zum passiven Empfänger der Information wird. Der Schüler verwandelt sich im gegebenen Fall vom Subjekt zum einfachen Objekt zielgerichteter pädagogischer Einwirkung von außen. Das Problem der Aktivität und der schöpferischen Entwicklung der Per-

sönlichkeit wird voll und ganz als Problem seiner Formierung verdrängt. Selbst der pädagogische Prozess wird als informativ-kybernetischer betrachtet, verwirklicht auf dem Niveau einer administrativen Pädagogik: der Lehrer in der Rolle des Administrators, und der Schüler in der Rolle des Ausführenden, des unbedingten Untergebenen. Die Analyse des gesamten Erziehungsprozesses wird nicht von der Position der Werte, Bedeutungen und Normen der soziokulturellen Umwelt bewertet, in der das Kind geboren wurde und aufwuchs, sondern von der Position der normativ-reglementierenden Dienstverpflichtungen des Lehrers und der Verhaltensregeln des Schülers.

Diese Situation bei der Führung des Entwicklungsprozesses der Persönlichkeit auf allen Stufen des Bildungssystems (regional, örtlich und schulisch), aber auch im System der Ausbildung pädagogischen Personals zu verändern, wird nur möglich bei Berücksichtigung der **Werte der Lebensfunktion von Lehrer und Schülern** als Ziel und Ergebnis der Bildungsreform. Grundlegender Fehler, sogar oft bei der gegebenen Reform vorkommend, ist das Stützen auf die Ausarbeitung entsprechender Modelle der Bildung, der Produktion entsprechender Ideen und Vorstellungen, während gleichzeitig die Produktion von Ideen, Vorstellungen vorrangig ihren Ausdruck in den soziokulturellen Fundamenten des gesellschaftlichen Lebens findet: in ihren Normen, Traditionen, Werten und Prinzipien. Deshalb ist die Erklärung der einen oder anderen Verhaltensweise des Kindes allein aus der Allgemeinen oder der Entwicklungspsychologie unzureichend. Die sinngemäße Belastung des Verhaltens, der Handlungen des Schülers ist geballt mit den Wertvorstellungen der sozialen Gruppe, in die das Kind eingeschlossen ist.

Das Wesen des Wirkenden bedeutet, das Wirkende als soziale Natur seiner Handlungen zu erklären, mit der Analyse der sozialen Werte, Traditionen beginnend und die Gesellschaft und die auf sie begründeten Wertorientierungen auf die Individuen zu studieren. Die Analyse dieser Werte erlaubt gleichsam, das Verhalten des Individuums vorauszusehen und auf dieser Grundlage entsprechende pädagogische Ziele zu stellen. Die Geisteswelt, die Bedeutungen kultureller Erscheinungsformen und die Ursachen dieser Bedeutungen können nicht abgeleitet, begründet und erklärt werden mit Hilfe des Systems der Zeichen und Begriffe, so vollkommen sie auch sein mögen.

Die empirische Realität ist für uns „Kultur“ nur deshalb, weil wir uns ihr mit Wertidealen nähern und sie mit ihrer Hilfe für uns bedeutsam wird¹. Es ist wichtig die kulturelle Bedeutung des einen oder anderen Aspekts für die dörflichen und städtischen Einwohner, für Jungen und Mädchen, die Bewohner von Ponemon, Zentralbelarus' und Poozer' zu verstehen, für die ihre Vorstellungen, ihre Regeln des Verhaltens, ihre Bedeutung der einen oder anderen Handlung existieren. Von der Kategorie des Allgemeinen ausgehend, ist es unmöglich die Bedeutung zu verstehen.

Wir verstehen sie nur mittels der Begegnung mit der konkreten Kultur, mit ihren spezifischen Idealen und Handlungsinterpretationen.

Ein und derselbe Begriff hat für verschiedene Menschen, unterschiedliche Bedeutung. Sie verstehen und erklären ein und dieselbe Information unterschiedlich. Und das ist im Unterschied zur wissenschaftlichen, rationalen Erkenntnis nichts Äußerliches, orientiert auf die Erklärung äußerer Ursachen der Abhängigkeit von Erscheinungen und Prozessen voneinander, sondern innere geistige Erkenntnis des Sinns und der Bedeutung dieser Erscheinungen und Prozesse für sich selbst.

Folglich ist der Prozess der Erkenntnis und Bildung immer von der Mentalität der Region und der Bevölkerung bestimmt, in der die Schule gelegen ist und in der die Familie des Schülers lebt. In bedeutsamem Maße wird dadurch selbst der Prozess der Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern als selbständige Subjekte der Kultur bestimmt. Die Ausprägung und Ordnung des Bewusstseins von Lehrern und Schülern wird nicht nur von ihrer Lebenserfahrung bestimmt, sondern auch von anderen Prozessen der Ausbildung ihrer Wertorientierungen. Die Weltanschauung des Lehrers bildet sich auf der Grundlage der Aneignung entsprechender Grundlagen der Wissenschaften, der Werte der Welt- und nationalen Kultur im Prozess der professionellen Ausbildung in der pädagogischen Hochschule heraus.

Die Wertorientierungen des Kindes bilden sich in den ersten Stadien der Sozialisation im Ergebnis der Widerspiegelung der Weltanschauung der Eltern, der Erzieher in den Kindergärten, der Lehrer, aber auch durch Nachahmung jener Traditionen, Sitten, Verhaltensregeln, die für die gegebene Örtlichkeit der Stadt oder des Dorfes charakteristisch sind. Hier werden vom Kind die Werte der Repräsentanten der nächsten Umwelt als einzig existierende und einzig denkbare wahrgenommen. Sie verordnen schon dem Individuum bestimmte soziale Eigenschaften, einen sozialen Standard der Verhaltensweisen, notwendig für das „normale Leben“ in der Gesellschaft. Im Weiteren, auf der zweiten Etappe der Sozialisation des Schülers werden Werte - verbale und über Zeichen angeeignet - in den „inneren Plan“ des Individuums überführt. Es entwickelt sich das axiologische „Ich“ der Persönlichkeit. Es dient als Grundlage der rationalen Motivation des Verhaltens, das den Inhalt der individuellen und geistigen Welt der Persönlichkeit des Schülers bestimmt.

Das Ignorieren des wertorientierten normativen Faktors in der Wechselbeziehung mit dem Schüler durch den Lehrer führt zu einer Verstärkung des Unverständnisses und des Anwachsens der Befremdung zwischen ihnen. Das führt letztlich zu Konflikten in den Beziehungen Lehrer- Schüler; Lehrer - Eltern; Schüler - Eltern. Das Lernen verliert für die Kinder jeglichen Sinn, wird ihnen uninteressant, wird somit in ein zwangsläufiges Ableisten einer Verpflichtung verwandelt.

Eine solche Position, in deren Übereinstimmung der Charakter der Wechselbeziehung als soziokultureller Prozess betrachtet wird, verfügt nicht nur über die oben ausgeführte theoretisch-methodologische Begründung, sondern wird ausreichend klar auf dem Niveau der Ergebnisse der konkreten soziologischen Analyse bestätigt. So zeugen Daten konkreter soziologischer Untersuchungen von Wertorientierungen von Studenten der pädagogischen Hochschulen der Republik, durchgeführt vom Laboratorium für Soziologie der Bildung des Nationalen Instituts für Bildung der Republik Belarus' davon, dass sich bei ihnen von Kurs zu Kurs die Überzeugung darin festigt, dass die natürlichen Anlagen Grundlage der geistigen Fähigkeiten der Kinder sind; in der Zeit des Studiums aber wird bei den Studenten die Veranlagung zu administrativer Pädagogik ausgearbeitet und das Interesse für nationale Traditionen und das Verständnis für das Kind, ihre Wertorientierungen und Bedürfnisse geht verloren. Beispielsweise meinen 36% der Studenten des zweiten Kurses der pädagogischen Hochschulen der Republik, dass das Wichtigste in der Arbeit des Lehrers die Sicherung der Disziplin der Klasse ist, und bis zum vierten Kurs steigt der prozentuale Anteil derjenigen, die diesen Standpunkt vertreten, auf 45%. Zu den jeweiligen Messzeitpunkten betonten 43,5% (31,2%) die Wichtigkeit, Kinder zu verstehen und 44% (36%) hoben die Fähigkeit hervor, das Vertrauen der Kinder zu erschließen.

Das oben Dargestellte resümierend erlaubt die Schlussfolgerung, dass das Erfassen der soziokulturellen Natur des Denkens der Schüler, die Betrachtung der Wertorientierungen von Lehrer und Schüler als grundlegender Mechanismus der Regulierung ihrer Systeme der Wechselbeziehungen den Unterrichts- und Erziehungsprozess der allgemeinbildenden Schule mit dialogischen Formen der Kommunikation füllt, was erlaubt, den Schüler als aktives, bewusstes Subjekt des pädagogischen Prozesses zu betrachten.

Wie M. M. BAXTIN feststellte:

„Fremde Erkenntnisse sind niemals kontemplativ zu sehen und als Objekt, als Sache zu betrachten - es ist nur möglich, sich mit ihnen dialogisch auseinanderzusetzen. Über sie nachzudenken, bedeutet mit ihnen zu sprechen - anders werden sie sofort in unsere eigene objektive Seite verkehrt, sie verhallen, sie verschwinden und erstarren zu abgeschlossenen objektiven Mustern“².

Das Fehlen des Dialogs im Unterrichts- und Erziehungsprozess gibt ihm letztlich dogmatischen Charakter. Das gemeinsame Erfassen der Wahrheit ermöglicht einen offenen Monolog und den Anspruch an fertige Wahrheiten. In Wirklichkeit wird die Wahrheit - wie die Ergebnisse unserer Forschung zeigen - nicht in der Stimme eines Menschen geboren und gefunden, sondern sie wird im Prozess der dialogischen Kommunikation geboren.

Deshalb hat die Betrachtung des Prozesses der Wechselbeziehung zwischen Lehrer und Schüler als soziokulturelle Problematik erstrangige Bedeutung auch bei der Ausbildung pädagogischer Kader im sich reformierenden System der Bildung.

Literatur:

¹ **A.I. Levko (Red.):** Soziokulturelle Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung des Schülers in der allgemeinbildenden Schule. NIO, 1999, S. 56.

² **M. M. Baxtin:** Das Problem des Schöpferischen der Poetik von Dostojevskij. Kiew, Next 1994, S. 275.

Inhalt und Tendenzen der pädagogischen Bildung in der Republik Belarus' (am Beispiel der Belorussischen Staatlichen Universität)

1. Ausbildung professioneller Kompetenzen im Prozess der psychologisch-pädagogischen Vorbereitung der Studenten in der Belorussischen Staatlichen Universität (BGU)

Zur professionellen Kompetenz der Lehrer rechnen wir:

- fachliche Ausbildung der Spezialisten;
- schöpferische Fähigkeiten;
- organisatorisch-führendes und kommunikatives Können;
- persönliche Qualitäten;
- Bereitschaft zu ständiger Selbstentwicklung und Selbstbildung;
- und als Folge: Bereitschaft zur Selbstrealisierung.

Das Modell des Absolventen schließt folgende Kompetenzen ein:

- allgemeine Kompetenzen (Charakteristik der soziokulturellen Situation);
- weltanschauliche Kompetenzen (weltanschauliche und Verhaltensqualitäten, Mentalität);
- Wissen (System theoretischer und praktischer Kenntnisse);
- Können und Gewohnheiten (intellektuelle und praktische Fähigkeiten);
- kreative Qualitäten und Können, die für die schöpferische Tätigkeit des künftigen Lehrers charakteristisch sind.

Zur zielgerichteten Ausbildung **professioneller Kompetenzen** des Lehrers zählen:

- Beherrschung eines Systems autodidaktisch verallgemeinerten Könnens, gerichtet auf die Realisierung pädagogischer Einstellungen zu sich selbst (Selbstlernen);
- Lösung nicht-standardisierter professioneller Aufgaben unter neuen Bedingungen.

Die Ausbildungspläne der Hochschulen der Republik Belarus' sehen das Studium der Studierenden nach Disziplinen folgender **Bildungszyklen** vor: allgemein humanwissenschaftliche und soziokulturelle, allgemeinwissenschaftliche, allgemein-professionelle (allgemeinpädagogische) Disziplinen und Spezialdisziplinen.

Die **Verteilung der Studienzeit** realisiert sich folgendermaßen:

- humanwissenschaftliche und sozial-ökonomische Disziplinen (20% bis 25%);
- allgemein-wissenschaftliche Disziplinen (35% bis 45%);
- Spezialdisziplinen (25% bis 30%);
- Disziplinen zur Spezialisierung (10% bis 15%).

Eine Studienwoche - eingeschlossen fakultative und selbständige Arbeiten - umfasst 54 Stunden. Der Umfang der darin enthaltenen Lehrveranstaltungen soll 36 Stunden nicht überschreiten.

Der Zyklus der **sozial-humanwissenschaftlichen Disziplinen** ist in den Studienplänen der belorussischen Hochschulen auf folgende Weise vorgesehen:

Name der Disziplinen	insgesamt	Lehrveranstaltungen	selbständige Arbeit
Geschichte von Belarus'	110	90	20
Philosophie	124	100	24
Theoretische Ökonomie	126	100	26
Politologie	86	70	16
Grundlagen des Rechts	50	40	10
Grundlagen der Pädagogik und Psychologie	80	70	10
Fremdsprachen	400	250	150
Körperkultur	560	10	490
Ethik	42	36	6
Belorussische Sprache	60	60	-
Kulturologie	96	80	16
Soziologie	64	54	10
Kurse, vom Rat der Hochschule festgelegt	302	250	52
insgesamt:	2100	1270	830

Tabelle 1: Stundenverteilung im Zyklus der sozial-humanistischen Disziplinen in den Studienplänen der belorussischen Hochschulen

Im Prozess des Übergangs der Belorussischen Staatlichen Universität auf die mehrstufige Vorbereitung von Spezialisten seit 2002 sind **drei Aufgaben** zu realisieren:

- Ausarbeitung einer neuen Generation von Studententafeln und Programmen für die Studien;
- Schaffung des Lehrmethodischen Komplexes (UMK), eingeschlossen Basiskurse von Lektionen, zu verteilende Materialien für die seminaristischen, praktischen und Laborveranstaltungen als Druckmedien und in elektronischer Form;
- Tests und andere Fragen, wissenschaftliche Forschungsprojekte, qualitative Parameter der Psychologie und professioneller Einstellungen der PPS (Aneignung entwickelter Technologie, Testarbeit u.a.).

Zum Zyklus der sozial-humanwissenschaftlichen Disziplinen für humanwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Spezialrichtungen wurden 108 Lehrpläne ausgearbeitet, einschließlich obligatorischer Disziplinen (Geschichte von Belarus', Philosophie, Ökonomie, Politologie, Grundlagen des Rechts, Grundlagen der Psychologie und Pädagogik, Fremdsprachen und Körperkultur).

Für die humanwissenschaftlichen Spezialrichtungen wurden naturwissenschaftliche Disziplinen eingeführt: „Konvention aktueller Naturwissenschaft“, „Grundlagen der Informatik und der Informationstechnologie“. Als richtungsweisend wurden Kurse wie „Grundlagen der Ökologie, Schutz der Bevölkerung und wirtschaftliche Objekte in außergewöhnlichen Situationen“, „Schutz der Arbeit“, „Grundlagen höherer Mathematik“ ausgewiesen. Aus diesem Umfang sind in den Plänen für Bakkalaureatsstudenten 24,1%, für Spezialisten 23,3% und für Magister 24,9% vorgesehen und gehen in das Fundament der Ausbildung der Kompetenzen der Spezialisten ein.

Aufgrund der Erfahrungen der Belorussischen Staatlichen Universität (BGU) wurden für die Studenten der Hochschulen der Republik Belarus' „Grundlagen der Psychologie und Pädagogik“ im Umfang von 68 Stunden (vgl. Tabelle 2 auf nächster Seite) festgeschrieben. Ihre Realisierung ist in der ersten Stufe des Bakkalaureats auf die Ausbildung einer psychologisch-pädagogischen Kultur, von zielgerichteten Vorstellungen über die psychologischen Besonderheiten des Menschen als Faktor des Erfolgs und der Selbständigkeit seiner Tätigkeit gerichtet.

Der pädagogische Teil des Programms „Grundlagen der Pädagogik“ besteht aus drei grundlegenden Teilen: „Allgemeine Grundlagen der Pädagogik“, „Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit - Familienerziehung“ und „Axiologisch-pädagogische Grundlagen der persönlichen und professionellen Entwicklung“. Leitende Idee des Kurses „Grundlagen der Pädagogik“ ist die Aneignung des Konzepts und der Verfahren der Selbstverwirklichung der Persönlichkeit.

Zyklus der Disziplinen	Lehrveranstaltungen
Obligatorische sozial-humanwissenschaftliche Disziplinen für Studenten aller Spezialrichtungen:	
Grundlagen Psychologie und Pädagogik (Bakkalaureat)	68 Std.
Pädagogik und Psychologie der höheren Schule (Magister)	68 Std.
Allgemeinprofessionelle und spezielle Studien für Studenten, die die zusätzliche Qualifikation des Unterrichtenden erreichen wollen	34 Std.
Psychologie	34 Std.
Pädagogik	34 Std.
Fachmethodik	34 bis 68 Std.
Spezialkurs in psychologisch-pädagogischen Disziplinen (nach Wahl)	16 bis 20 Std.
Pädagogische Praktika (in Wochen)	
Niveau des Bakkalaureats	4 Wochen
Niveau der Vorbereitung der Spezialisten und Magister	6 Wochen (davon 2 in der Hochschule)

Tabelle 2: Psychologisch-pädagogische Ausbildung der Studenten

Auf dem zweiten Niveau der Vorbereitung wird der Kurs „Pädagogik“ für die Studenten realisiert, die die pädagogische Spezialrichtung als zweite erwerben. Dabei erhalten neben den traditionellen Funktionen des Pädagogen im Unterricht, in der Erziehung, bei der Entwicklung der Persönlichkeit, der Berufswahl, der Leistungsbewertung die Fragen der Prognostizierung, der Projektierung, der Organisation der Führung, der pädagogischen Kultur und der kommunikativen Funktionen des Lehrers eine nicht unbedeutende Rolle.

Mit Studenten, die die pädagogische Spezialbildung als zweite erhalten, sind Programme nach dem Typ allgemeinbildender Bildungseinrichtungen eingeführt: Pädagogik der Mittelschulen, der Lyzeen, Kollegs, Hochschulen; Sozialpädagogik für leitende Sozialarbeiter (Fakultät der allgemeinen und speziellen Medizin, Führung

und soziale Technologien). Auf diese Weise bewahrt das Studium der künftigen Lehrer seine Praxisorientierung.

Das **Lehrprogramm „Pädagogik und Psychologie der höheren Schule“** wurde für Magister ausgearbeitet und ist auf die Ausbildung von pädagogischem Personal der oberen Stufe der Allgemein- und Spezialbildung, der Hochschulen gerichtet. Das Studium der psychologisch-pädagogischen Disziplinen in der Belorussischen Staatlichen Universität wurde aus einer Aspirantur in ein Magisterstudium überführt und schließt Probleme der Werte, der Ziele, zeitgenössischer Strategien, von Bildungsmodellen, entwickelnder Technologien, der Projektierung von Unterrichts- und Erziehungstechnologien, der Führung von Bildungssystemen ein.

Die Ausbildung von **Erziehern der Vorschuleinrichtungen** und der **Lehrer der Anfangsklassen** wird in Belarus' in 19 Kollegs und Fachschulen auf der Grundlage der Basis- und allgemeinen Mittelschulbildung realisiert. In pädagogischen Fachschulen wird die professionelle Ausbildung der Lehrer und Erzieher mit der allgemeinbildenden koordiniert. Das pädagogische Kolleg sichert eine vertiefte mittlere Spezialbildung in Verbindung mit einer allgemeinen mittleren oder höheren Bildung. Nach Absolvierung der beiden Typen von Bildungseinrichtungen erhält der Spezialist ein Diplom über die mittlere Spezialbildung mit Verleihung der Qualifikation des Lehrers oder Erziehers. Nach Beendigung des Kollegs ist es möglich, die höhere Bildung in verkürzter Zeit zu erwerben.

Die Struktur der Lehrprogramme auf der Grundlage der Basisbildung (9. Klasse) besteht aus vier Blöcken: u. a. sozial-humanwissenschaftliche Fächer (20% bis 22 %) der für die Ausbildung von Spezialisten vorgesehenen obligatorischen Zeit, naturwissenschaftlich-mathematischer Block (10% bis 12%), Spezialzyklus (40% bis 45%).

In den neuen Lehrprogrammen der pädagogischen Fachschulen und Kollegs ist Aufmerksamkeit verstärkt auf die Unterrichtung psychologischer Disziplinen, die Aneignung professioneller psychologischer Kenntnisse durch jeden Absolventen und auf die Suche des individuellen Zugangs zum Kind gerichtet.

Das mehrstufige System der Ausbildung des pädagogischen Personals in den Hochschulen der Republik Belarus' ist für eine zeitgemäße Ausbildung von Pädagogen auf hohem Niveau ausgerichtet.

Die Ausbildung der Lehrer auf der ersten Stufe für die Basis- und Grundschule sieht eine **Beziehung zwischen grundlegenden und angewandten Inhalten im Verhältnis von 1:3** vor.

Auf der **zweiten Stufe** der Ausbildung von Pädagogen mit der Spezialrichtung Lehrer der allgemeinbildenden Mittelschule stehen grundlegende und angewandte Inhalte im Verhältnis von 1:4 - das heißt: auf ihr Studium entfällt die gleiche Zahl von Stunden (nach den Resultaten der Prüfungen eignen sie sich den Grad des Bakka-

laureus oder die Bezeichnung des Lehrers der allgemeinbildenden Mittelschule an). Auf der dritten Stufe (Lehrer für Gymnasien, Lyzeen, Kollegs, Hochschulen, mittlere Spezialbildungseinrichtungen, Magisterstudien) ändert sich das Verhältnis zwischen grundlegenden und angewandten Kenntnissen in 3: 1.

Die maximale Dauer des Semesters beträgt nicht mehr als 16 Wochen, die minimale Dauer der Ferien nicht weniger als 12 Wochen. Obligatorisch sind 18 Stunden Lehrveranstaltungen pro Woche. Die Zahl der Kontrollmaßnahmen soll 6 pro Semester nicht überschreiten. Die Zahl der parallel studierten Fächer soll nicht mehr als 8 betragen. Die maximale Belastung durch den theoretischen Unterricht beträgt 16 bis 18 Stunden, die Gesamtbelastung in Abhängigkeit vom Niveau des Unterrichts 28, 26 bzw. 24 Stunden in der Woche.

2. Weiterbildung (Erhöhung der Qualifikation) und Umschulung pädagogischen Personals in Belarus'

Die sozial-ökonomische Situation in der Republik Belarus' bedingt eine Reform des Systems der Weiterbildung und Umschulung pädagogischen Personals. Von fast 400 000 leitenden Wissenschaftlern, Professoren und unterrichtenden pädagogischen Kadern und Spezialisten durchläuft jährlich jeder Zehnte in 23 Einrichtungen eine Umschulung bzw. Erhöhung seiner Qualifikation. Ca. 90% der zu Qualifizierenden erhalten eine entsprechende Ausbildung an Weiterbildungsinstituten, 1% an speziellen Fakultäten der Umschulung; 2,7% durchliefen Studienaufenthalte. Insgesamt erhöhen jährlich 100 Dienstkategorien der Mitarbeiter ihre Qualifikation in 120 Spezialrichtungen bzw. Spezialisierungen.

Der Studienprozess in diesen Einrichtungen wird durch ca. 4000 Dozenten realisiert, von denen 72% akademische Grade oder Titel haben.

Republikseinrichtungen - verantwortlich für die Weiterbildung und Umschulung der Kader - sind:

- für das System der allgemeinen mittleren Bildung, der Vorschul- und höheren Bildungseinrichtungen die Akademie der Postdiplomausbildung, regionale Institute der Weiterbildung und Umschulung leitender Mitarbeiter und Spezialisten der Bildung;
- für das System der mittleren Spezial- und Berufs- und technischen Bildung das Republikinstitut für Berufsbildung;
- für das System der höheren Bildung das Nationale Hochschulinstitut an der BGU.

In der letzten Zeit wurden 12 normative Dokumente für diese Einrichtungen ausgearbeitet; im Einzelnen: Musterordnung über die methodische Arbeit, methodische

Empfehlungen, Musterplan der Verteilung der Teilnehmer, Ordnung der Organisation des Unterrichts u.a. Alle 23 Bildungseinrichtungen durchliefen die Akkreditierung durch das Ministerium für Bildung.

In der Arbeit mit den Teilnehmern wurden **innovative Prinzipien** eingeführt: Individualisierung (persönlichkeitsorientierter Unterricht); Wechselspiel von Bildungstechnologien; gegenseitiger Unterricht von Dozent und Teilnehmer; Berücksichtigung von globalen Traditionen der Bildung u.a.

Die Technologie der Vorbereitung und Durchführung innovativer Kurse schließt ein: die Ausarbeitung grundlegender Modelle der Spezialisten in Beziehung zu neuen Werten und Zielen der Bildung; Ausarbeitung konzeptioneller thematischer und reflexiver Inhalte der Bildung von Kadern; Verteilung des Prozesses der Ausbildung von Kadern in Ausbildungseinrichtungen (Regime des Funktionierens); Innovationen in der Bildung und Entwicklung der Bildungspraxis (Regime der Entwicklung); Ausarbeitung integrierter modularer Kurse in Übereinstimmung mit der Verteilung der Bildungsinhalte; Nutzung aktiver Unterrichtsmethoden.

Zu neuen Richtungen der Arbeit auf dem Gebiet der Weiterbildung der Professoren und Dozenten zählen am Beispiel des Nationalen Hochschulinstituts an der Belarussischen Staatlichen Universität:

- Weiterbildung der Leiter von Lehrstühlen (in einzelnen Regionen des Landes organisiert); gegenwärtig beträgt ihre Zahl 2500 Personen;
- Weiterbildung der Dozenten naturwissenschaftlicher Fächer in regionalen Hochschulen unter Hinzuziehung der besten Dozenten der jeweiligen Hochschulen;
- Unterstützung der Magisterstudien und Aspiranturen in regionalen Hochschulen seitens des Hochschulinstituts der BGU;
- Einführung neuer Technologien der Bildung in die Praxis der Hochschulen, darunter solche, die sich auf die Nutzung von Informationsressourcen stützen; Aufbau einer Reihe von Computerkabinetten;
- Schaffen einer Bank von innovativen Technologien und Ausarbeitung eines Pilotprojekts multimedialer Unterrichtsdemonstration;
- Nutzung des Internet für die Entwicklung von Fernstudien;
- Einbeziehung der besten Dozenten anderer führender Hochschulen in das Hochschulinstitut der BGU;
- Herausgabe eines Sammelbandes von Autorenkursen mit dem Ziel der Information über das intellektuelle Potenzial des Nationalen Hochschulinstituts der BGU und der praktischen Unterstützung der Professoren und Dozenten der Hochschulen;
- Erweiterung der Umschulung von Kadern für das Bildungssystem der Republik Belarus'.

Praktische Ausbildung der Studenten und Erhöhung der professionellen Kompetenz der Pädagogen-Psychologen unter den Bedingungen einer einheitlichen Bildungswelt

Eine der bedeutsamsten Aufgaben der professionellen Vorbereitung des Spezialisten ist die Suche geeigneter Praxisfelder der künftigen beruflichen Tätigkeit. Bei der Lösung der gegebenen Aufgabe kann man zwei Aspekte ableiten:

- den **organisatorisch-lenkenden** - die potentiellen Arbeitgeber bei der Aufnahme der Studenten für die Periode der Praxis zu interessieren;
- den **inhaltlichen** - das Programm und Studienaufträge auszuarbeiten, in Übereinstimmung mit den Bildungsstandards und gleichzeitig in die reale Tätigkeit des Unternehmens „eindringend“.

Das Profil der „Praktischen Psychologie der Bildung“ ist auf die Vorbereitung des Pädagogen-Psychologen für das Bildungssystem orientiert.

Psychologische Unterstützung der Bildung wird gegenwärtig durch das System der Psychologisch-Pädagogisch-Medizinisch-Sozialen Zentren (PP-MS-Zentren) verwirklicht. In diesen Zentren arbeiten Psychologen, Sozialpädagogen, Ärzte, Defektologen (Förderpädagogen), die aufgerufen sind, gemeinsam die Aufgabe der Erhöhung der Effektivität der Tätigkeit der Bildungseinrichtungen durch eine harmonische Entwicklung der Kinder, die Verhütung von Abweichungen in ihrer Entwicklung und im Verhalten zu lösen. Mehr noch fordert das aktuelle Herangehen, dass heute alle Teilnehmer am Erziehungs- und Unterrichtsprozess in das Blickfeld von Spezialisten gelangen:

Die Spezifik psychologischer Hilfeleistung und Unterstützung kann auf folgende Weise bestimmt werden:

- durch die Notwendigkeit des komplexen Herangehens an die Lösung der Probleme und Aufgaben der Entwicklung, was die Zusammenarbeit der Spezialisten unterschiedlichen Profils erfordert;
- durch die Schwierigkeit, die Vielschichtigkeit des Objektes (Subjekts) der psychologischen Unterstützung: Kind, Eltern, Lehrer - aber auch die unterschiedlichen Altersgruppen im Bildungsprozess;
- durch die Veränderlichkeit der sozio-kulturellen Situation, in der sich die Tätigkeit der Spezialisten realisiert;
- durch die große Zahl von Spezialisten des begleitenden Dienstes, die im Bildungssystem arbeiten.

Insbesondere die PP-MS-Zentren wurden zu stützenden Basen der Psychologisch-pädagogischen Fakultät für die Durchführung der Praxiseinsätze der künftigen Pädagogen-Psychologen.

Für die Entsprechung der Programme des Studiums und der praktischen Tätigkeit wurde von uns das professionelle Funktionsbild des Psychologen analysiert, der im Bildungssystem arbeitet (vgl. Schema S. 55), was erlaubte, das Wesen der professionellen Kompetenz zu präzisieren und ihre Besonderheiten und Struktur zu bestimmen. Professionelle Kompetenz kann man als Element des professionellen Bewusstseins betrachten, das seinerseits ein spezifisches individuelles psychologisches Phänomen ist.

Professionelles Bewusstsein des Pädagogen-Psychologen kann man - in Analogie zu dem professionellen Bewusstsein des pädagogischen Praktikers - als ganzheitliches System sehen:

1. bewusst gewordene professionelle pädagogische und psychologische Werte;
2. operatives Wissen über das Funktionieren des Systems der Begleitung, über ihre Elemente - Objekte und Subjekte der Bildungswelt;
3. Programme psychologischer Hilfeleistung und Unterstützung.

Daher wird die Aufgabe der Ausbildung von Spezialisten, die ein solches Niveau professionellen Bewusstseins erreicht haben, die Suche nach Mitteln, die geeignet sind, ein solch kompliziertes „Instrument“ der professionellen Tätigkeit zu entwickeln und zu vervollkommen, zutiefst aktuell.

In den gegenwärtigen Bedingungen der Ausbildung der Psychologiestudenten in den Hochschulen wird das Ziel der Entwicklung professionellen Bewusstseins des Spezialisten in bestimmtem Maße deklariert. Es wird in der Struktur der Disziplinen des Studienplans sichtbar - aber die technologischen Zugänge zum Erreichen befinden sich im Stadium der Ausarbeitung.

Mehr noch gibt es Gründe anzunehmen, dass es vollständig unreal ist, ein hohes Niveau der Entwicklung aller Komponenten des professionellen Bewusstseins im System der Studientätigkeit der Studenten zu erreichen, weil eine beliebige Neubildung der Psyche im System der Lerntätigkeit nur unter den Bedingungen der realen Tätigkeit möglich ist, deren erfolgreiche Verwirklichung ohne das gegebene „psychologische Instrumentarium“ nicht möglich ist. Gerade deshalb bedarf es einer Verstärkung der praktischen Orientierung (Gerichtetheit) im System der Ausbildung der Spezialisten.

Die technologische Folgerichtigkeit der Mittel in der Ausbildung der Spezialisten betreffend, haben wir die Vorstellung, adäquat die folgende Kette aufzubauen:

Theorie (Kurs von Vorlesungen) → Praktikum → Praxiseinsatz. Dann könnte das erste ihrer „Glieder“ die Aufgabe der Entwicklung der oben angeführten Komponente des professionellen Bewusstseins lösen - bewusst gewordene professionelle Werte; das zweite - das operative Wissen; das dritte - die Aneignung eines Programms psychologischer Hilfe und Unterstützung.

Das ganzheitliche Funktionieren aller Komponenten des professionellen Bewusstseins, die Erfüllung seiner regulierenden Funktion, das Anfüllen seiner Struktur mit zusätzlichen Inhalten sind nur möglich bei der Verwirklichung pflichtgemäßer Verantwortung unter den Bedingungen realer professioneller Tätigkeit. Daher soll der Auftrag in der beruflichen Praxis der Studenten komplexen Charakter tragen und im Verlauf der Praxis mit den realen Problemen verbunden werden, die im System der PP-MS-Zentren zu lösen sind.

Zur ersten Etappe der Vorbereitung der Aufträge wurde die Sammlung konkreter praktischer Aufgaben, die vor den Spezialisten der Basen der künftigen Praxis stehen. Insbesondere diese Aufgaben erlauben den Inhalt der professionellen Tätigkeit der Praktikanten zu präzisieren. Ergebnis ihrer Realisierung wird nicht die Anwendung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten der Beratung, der Psychodiagnostik, der Korrektur, der Aufklärung usw. sein, sondern reale professionelle Tätigkeit mit streng fixierten Resultaten.

Ein solches Herangehen erhöht die Motivation der PP-MS-Zentren zur Annahme von Studenten-Praktikanten, weil es erlaubt, einen bestimmten Einblick in Bildungseinrichtungen zu erhalten. Schon auf der Etappe des Sammelns von Problemen beginnt das wissenschaftlich-praktische Zusammenwirken der Dozenten der Fakultät und der Pädagogen-Psychologen, die Suche und Erörterung von Wegen ihrer Lösung mit Hilfe moderner Forschungsmethoden, die gemeinsame Auswahl eines Pakets psychodiagnostischer Mittel, entwickelter und korrigierter Programme, die Bearbeitung der erhaltenen empirischen Daten mit Nutzung der Möglichkeiten des Labor-Computer-Zentrums der Psychologisch-Pädagogischen Fakultät.

Auf der folgenden Etappe geht es um die Entwicklung eines Qualifizierungsauftrages für die Mitarbeiter des PP-MS-Zentrums unter Berücksichtigung ihrer Spezialrichtung, um eine Konzeption zur Entwicklung im Rayon und die „Integration“ in das allgemestädtische System der Organisation des Dienstes der Begleitung.

Die vorgeschlagenen Formen der Erhöhung der Qualifizierung der Mitarbeiter des Begleitungsdienstes, die Entwicklung des professionellen Bewusstseins und die Erhöhung der psychologischen Kultur unterstützend, erzeugen sich gegenseitig bereichernde Varianten der Zusammenarbeit der Spezialisten-Praktiker der PP-MS-Zentren und der Vertreter des wissenschaftlichen und Lehrpersonals. Damit werden

Voraussetzungen für die Bildung eines Wissenschaft-Lehr-Berufs-Komplexes geschaffen und zugleich neue Perspektiven der Vervollkommnung der praktischen Vorbereitung der Studenten eröffnet.

Inhaltliches Modell der Praxis (am Beispiel der Tätigkeit des praktischen Psychologen des Dienstes der praktischen Psychologie der Bildung; Fachrichtung Pädagoge-Psychologe)

OU	DOY	Einrichtungen (Basen der Praxis) PPMS	Krisenzentren	Sonstige
----	-----	--	---------------	----------

V								
Arten der Arbeit ¹								
Individuelle und gruppendiagnostische Arbeit	↔	Individuelle und in Gruppen beratende, entwickelnde und korrigierende Tätigkeit	↔	Sachspiele, Training und andere aktive Formen der psychologischen Arbeit mit Kindern, Pädagogen, Eltern	↔	Informationelle und unterrichtliche Arbeit in der Psychologie	↔	Sonstige

V					
Bildungsumwelt des I bis IV Kurses					
N	↓	N	↔	↓	N

V				
Komplexer Auftrag im Praxiseinsatz im 5. Kurs				

¹ Basis: Status der praktischen Psychologie der Bildung (Anlage 2 zum Beschluss der Kommission der Ministeriums für Bildung RF vom 29. 03. 95 No 7/1 Projekt). In: Normative Rechtsdokumente der Reglementierung der Tätigkeit des Pädagogen-Psychologen im Bildungssystem. SPB, SPbGuPM 2002, S. 165 bis 169.
 N - Programme der Praktika, ausgearbeitet von den Lehrstühlen der Fakultät im System des Lehr-methodischen Komplexes (Theorie ← Praktikum ← Praxiseinsatz).

Realisierung grundlegender Richtungen der Entwicklung der höheren pädagogischen Bildung

Die seit Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts erfolgten sozial-ökonomischen Veränderungen in der Republik Belarus' bedingten Reformen in verschiedenen Sphären der Lebensfunktion der Gesellschaft, darunter auch im Bildungssystem.

Die Belorussischen Parlamentarier beschlossen unter Berücksichtigung der realen sozial-ökonomischen Entwicklung des Landes am 19. Dezember 2001 das Gesetz „Über die Bildung in der Republik Belarus““. In Übereinstimmung damit wurden in das gleichnamige Gesetz vom 29. Oktober 1991 Veränderungen und Ergänzungen eingebracht, erfolgte eine redaktionelle Bearbeitung. Im Gesetz wurden grundlegende Prinzipien der staatlichen Bildungspolitik formuliert.

Die Belorussische Staatliche Pädagogische Universität MAXIM TANK löste die Initiative aus, eine Konzeption der Entwicklung der pädagogischen Bildung in der Republik Belarus' auszuarbeiten, um die Strategie und Grundrichtungen der Entwicklung des Systems der pädagogischen Bildung in der Republik zu bestimmen. Zur Grundlage dieser Konzeption wurden solche Dokumente, wie „Konzeption der Reform der allgemeinbildenden Schule (1996)“ und „Konzeption der Entwicklung der höheren Bildung in der Republik Belarus' (1998)“.

Grundrichtungen der Entwicklung des Systems der pädagogischen Bildung sind:

- Vervollkommnung des Inhalts der Bildung und der Organisation des Unterrichts- und Erziehungsprozesses - die Ausarbeitung neuer unterrichtsmethodischer Standards, Einführung zeitgenössischer Bildungstechnologien;
- Vervollkommnung der Ausbildungsstruktur von Spezialisten - Erweiterung des Umfangs der Profile der Ausbildung pädagogischen Personals, das befähigt ist zur Bildungs- und Erziehungsbetreuung der heranwachsenden Generation, zur psychologisch-pädagogischen Betreuung verschiedener Bereiche des sozialen Lebens;
- Schaffung eines vielstufigen Systems der pädagogischen Bildung, das auch das Postdiplomstudium einschließt;
- Schaffung der Bedingungen zur Optimierung des Bildungssystems und zur Vervollkommnung des Systems der Führung pädagogischer Bildung.

Die Lösung der Aufgaben, die der Realisierung der oben aufgezeichneten Grundrichtungen zugrunde liegen, erlaubt bis 2010 die Ausbildung eines nationalen **Systems der lebenslangen pädagogischen Bildung der Republik Belarus**‘ zu vollenden.

Mit diesem Ziel wurde ein Programm der Umsetzung der Konzeption ausgearbeitet. Es konzipiert die wissenschaftlich-organisatorischen Grundlagen und Mechanismen der weiteren Entwicklung der pädagogischen Bildung in der Republik Belarus‘ unter neuen sozialökonomischen Bedingungen. Darin werden vorrangige Aufgaben einer solchen Entwicklung bis 2010, Mittel ihrer Meisterung, sozial-pädagogische Bedingungen, Mechanismen und eine Prognose der Perspektiven der Entwicklung pädagogischer Bildung bestimmt.

Ab 1. September 1999 wurden **neue Bildungsstandards** für alle Fachrichtungen in Kraft gesetzt, darunter auch für pädagogische, die in vollem Umfang auch den Inhalt der Ausbildung der Spezialisten bestimmen.

In Übereinstimmung mit diesen Standards soll der künftige Pädagoge kennen:

- Grundlagen der sozial- und humanwissenschaftlichen Fächer;
- allgemeinwissenschaftliche und allgemeinberufliche Disziplinen, die das Fundament theoretischen Wissens zur Profession in benachbarten Gebieten schaffen;
- Spezialfächer, die eine theoretische Wissensbasis und praktisches Können in der Fachrichtung sichern;
- Disziplinen, die eine vertiefte Wissensbasis in einer zusätzlichen (zweiten) Fachrichtung schaffen.

In den Bildungsstandards sind auch Forderungen an das professionelle Können des Pädagogen formuliert. Grundlegend und obligatorisch für die Mehrheit der pädagogischen Fachrichtungen sind folgende Fähigkeiten:

- sich im System der Kenntnisse über die Sphäre der Bildung, des Wesens, der Inhalte und der Struktur der Bildungsprozesse zu orientieren;
- sich im System der Kenntnisse über Geschichte und aktuelle Richtungen der Entwicklung der sozial- und humanwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen, psychologisch-pädagogischen Wissenschaften und ihrer Methoden zu orientieren;
- auf wissenschaftlicher Grundlage seine Arbeit zu organisieren, Methoden des Sammelns und Verarbeitens von Informationen mit Computer in der Sphäre der beruflichen Tätigkeit zu beherrschen;
- sich neue Kenntnisse mittels moderner Informationstechnologie anzueignen;

- fortgeschrittene pädagogische Erfahrungen zu analysieren, zu verallgemeinern und weiter zu geben;
- die Lehr- und Aufklärungs(Propaganda)-tätigkeit zu führen;
- den Bildungsprozess zu planen, zu realisieren, zu bewerten und zu korrigieren; Lernprogrammdokumentationen auszuarbeiten und sie in der eigenen theoretischen und praktischen Tätigkeit zu nutzen.

Die Bildungsstandards bestimmen auch die praktische Vorbereitung der Spezialisten.

Pädagogische Praktika sind Teil des obligatorischen Prozesses der Ausbildung von Pädagogen und werden in mittleren Lehrinstitutionen (Mittelschulen, Gymnasien, Lyzeen, Kollegs, medizinischen und pädagogischen Fachschulen und anderen Bildungseinrichtungen) durchgeführt. Sie sind auf die Festigung der Kenntnisse gerichtet, die im Prozess des theoretischen Studiums und der selbständigen Arbeit der Studenten erworben wurden, sowie auf die Aneignung von Fertigkeiten der praktischen Arbeit.

Pädagogische Praktika

- gewährleisten die organische Verbindung zwischen der theoretischen Ausbildung der Studenten in speziellen Fächern, Psychologie, Pädagogik und der Unterrichts- und erzieherischen Tätigkeit;
- entwickeln professionelle Fähigkeiten, die pädagogische Tätigkeit zu beobachten und zu analysieren; bilden das Können aus, Ergebnisse der eigenen Arbeit und Erfahrungen der Lehrer zu verallgemeinern;
- schaffen Bedingungen für die Verwirklichung von Aufgaben, die vor der Schule aktuell stehen.

Praktika bereiten die Studenten auf die zielgerichtete Erfüllung der Funktion des Fachlehrers und die Realisierung des Systems der unterrichtlichen und Erziehungsarbeit mit den Schülern vor.

Pädagogische Praktika werden im 4. und 5. Studienjahr durchgeführt und ihre Dauer wird vom Studienprogramm des jeweiligen Faches bestimmt.

Wesentliche Änderungen im sozial-ökonomischen Leben fordern eine rasche Reaktion auf die Anforderungen der Zeit und die Orientierung auf Prioritäten des Landes. Insbesondere deshalb wechselt in der Belorussischen Staatlichen Pädagogischen Universität MAXIM TANK praktisch jährlich das Angebot an Fachrichtungen und Spezialisierungen, mit denen pädagogische Kader ausgebildet werden.

Im Verlauf von 7 Jahren bildete sie mehr als 400 Magister der pädagogischen Wissenschaften in verschiedenen Fächern aus, die erfolgreich in Unterrichts-

einrichtungen neuen Typs (Lyzeen, Gymnasien, Kollegs), aber auch in Lehrstühlen der Universität arbeiten.

In jüngster Zeit entstand ein erhöhtes Interesse der Lehrer der Schulen für die Untersuchung unterschiedlicher Probleme der Bildung.

In der Pädagogischen Universität arbeitet ein Institut der Anwärter auf wissenschaftliche Graduierung, das mehr als 300 Lehrer der Praxis erfasst, die an Lehrstühle der Universität zur Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in der Pädagogik, Psychologie und der Bildungstechnologie unter Führung von Wissenschaftlern der Universität angebunden sind.

Es bleibt zu bemerken, dass im letzten Jahrzehnt unter der erwachsenen Bevölkerung ein gestiegenes Qualifizierungsinteresse und Bemühen um eine zweite Hochschulbildung zu beobachten ist. Das ist durch die aktuellen Änderungen in Belarus' hervorgerufen.

Auf staatlichem Niveau wurden normative Dokumente ausgearbeitet, die den Erwerb einer zweiten Hochschulbildung regeln. Praktisch gibt es gegenwärtig kein Hindernis für den Erwerb eines zweiten Diploms der höheren Bildung. Das betrifft sowohl eine zweite höhere Bildung wie auch die **Umschulung und Fortbildung von Kadern**, die den Erhalt einer neuen oder höheren Qualifikation im Rahmen lebenslangen Lernens vorsehen. An der Entwicklung des Systems der zweiten Bildung sind nicht nur die Bürger interessiert, sondern auch verschiedene Einrichtungen, Unternehmen unterschiedlicher Träger. Dabei wuchsen auch die Anforderungen an die Spezialisten, insbesondere wenn früher für die erfolgreiche Arbeitstätigkeit allein entsprechende professionelle Kenntnisse und Können reichten. So werden jetzt vom Spezialisten mit Diplom auch die Beherrschung des Computers, die Kenntnis von Fremdsprachen und neue Ideen und berufliche Eigenschaften gefordert.

Natürlich sind die höheren Bildungseinrichtungen darum besorgt, zeitgemäß und qualitativ den interessierten Spezialisten die entsprechenden Bildungsdienstleistungen zu bieten. Viele Bildungseinrichtungen, darunter auch die Belorussische Staatliche Pädagogische Universität MAXIM TANK, sammelten interessante, reichhaltige und differenzierte Erfahrungen bei der Organisation und Realisierung der Bildung von Personen, die schon eine höhere Bildung haben. In der Republik wurde ein breites Netz von Einrichtungen der Weiterbildung und Umschulung von Kadern geschaffen.

In der Universität MAXIM TANK werden schon im Verlauf des letzten Jahrzehnts Weiterbildungen und Umschulungen pädagogischen Personals in solchen Richtungen - wie praktische Psychologie, Sozialpädagogik, Defektologie (Förderpäda-

gogik) u.a. - durchgeführt. 2001 wurde an der Universität das Institut für Weiterbildung und Umschulung für Spezialisten des Bildungssystems eröffnet. Im Studienjahr 2001/02 durchliefen mehr als 1200 Teilnehmer die Weiterbildung und Umschulung.

Die Weiterbildung und Umschulung von Spezialisten fordert neue pädagogische Zugänge, wobei besondere Aufmerksamkeit auf die Motivationssphäre der Studierenden zu richten ist, um klar zu offenbaren, wozu und mit welchem Nutzen sie neue Kenntnisse im Studienprozess erwerben. Der Erwerb einer zweiten Bildung erlaubt den Spezialisten, konkurrenzfähiger und höheren Ansprüchen gewachsen zu sein, was ein Erfordernis der neuen Zeit ist und den Spezialisten die Möglichkeit gibt, solche Kenntnisse und Qualifikationen zu erlangen, dank derer sie sich zuversichtlicher fühlen können angesichts der Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, verbunden beispielsweise auch mit der zu erwartenden ungünstigen demografischen Entwicklung in der Republik Belarus. In den nächsten Jahren wird sich der Prozess der Verringerung der Anzahl der Schüler fortsetzen.

Ein zweites Diplom höherer Bildung soll ein Mittel dafür sein, dass Spezialisten, die Schwierigkeiten mit dem Arbeitsaufkommen haben, eine Arbeit finden. Die höheren Bildungseinrichtungen sollen das im Blick haben und sich operativ auf die Ausbildung von solchen Fachrichtungen orientieren, deren Erwerb den Spezialisten mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Arbeitsplatz sichert.

Ein Ausweg aus der Situation kann die Ausbildung in zwei pädagogischen Fachrichtungen sein.

So wurde die Immatrikulation zum Studium an der Belorussischen Staatlichen Universität Maxim Tank 2002 in 49 Zweifachrichtungen von 57 des grundständigen Studiums der Universität durchgeführt.

Nicht unbedeutend ist auch die Frage über Formen und Methoden des Unterrichts Erwachsener. Am meisten werden Fernstudien oder kombinierte Direkt- und Fernstudien genutzt, organisiert nach einem Modulprinzip.

Kompetenzbereiche der Lehrer in der staatsbürgerlichen Erziehung

Unter den Aufgaben, die in den letzten Jahren den Pädagogen gestellt wurden, spielt die bewusste Teilnahme an der Vorbereitung der jungen Generation zur neuen Bürgerschaft eine wesentliche Rolle. Direkt findet die Bezeichnung „neu“ keine formale Begründung, zumal doch das Wesen der Bürgerschaft nie äußerlich in Frage gestellt wurde und seine Genese bei Entstehungsquellen eines Staates als einer Gemeinschaft freier Menschen seine Wurzeln hat.

Eine emotionale Färbung dieses Stichworts deutet jedoch darauf hin, dass der bisherige Begriff gewissen Umgestaltungen unterliegt. Er ist zwar nicht vollkommen klassifiziert, sein Inhaltsbereich scheint sich aber von der Unterordnungseigenschaft einer Person dem Staat gegenüber auf ihr Bewusstsein der Teilnahme an dieser Organisation des Soziallebens zu verschieben. Neben dem Begriff „Staatsbürger“ erscheint der Begriff „Europäer“ und sogar „Weltbürger“. Der letzte ist schon keine pejorative Bezeichnung eines Kosmopoliten mehr, sondern eines Menschen, der seinen Wert kennt, der die Würde anderer Menschen schätzt, der seine Kulturidentität kennt und auch die Andersartigkeit der anderen akzeptiert. Eine so verstandene und wahrgenommene **Weltbürgerschaft** bedeutet nicht die Abtrennung der Menschen von ihrem Ort in der Welt, die Ablehnung der Gefühlsbindungen mit nahestehenden Personen und Gruppen, mit dem Land, in dem sie geboren sind. Ganz im Gegenteil, in einer solchen Identifikation, die das Bewusstsein, die Emotionalität, das Mitverantwortungsbewusstsein enthält, drückt man heute das Empfinden des **Patriotismus** aus.

Dieses Stichwort ist nicht archaisch geworden, es erweiterte sich aber sein semantisches Feld. Nicht nur die Verteidigung vor den Feinden, die Aufklärung der nationalen Identität, sondern auch die Wirkungen für die Entwicklung des eigenen Landes sind zum Ausdruck einer Selbstakzeptierung als Mitglied der Gesellschaft und Nation geworden.

Das natürliche Aktivitätsbedürfnis realisiert der gegenwärtige Mensch - ein Patriot - im Lebensbereich seiner Gemeinschaft und nach den Möglichkeiten, die er bereits besitzt und neu schafft. Seine Gruppe nimmt er jedoch in einem breiteren Gesellschaftshintergrund wahr, was vor dem Partikularismus der Geschäfte schützt. Ein solches Patriotismusbild umfasst einen Staatsbürger und ein engagiertes Mitglied der „Lokalgemeinschaft“.

Die **Bürgerschaft** wird dann nicht im Sinne einer formalen Staatsangehörigkeit un-

tersucht, obwohl Rechtsgesetze bestimmen, wer ein Staatsbürger und wer kein Staatsbürger ist. Und weiter, obwohl die Staatsangehörigkeit eigentlich einen Zwangscharakter hat, besteht das Bewusstsein, dass man die Auswahlmöglichkeit besitzt, das Land zu wählen, in dem man sein will. Dieses Bewusstsein verwandelt den Zwang in einen mehr oder weniger akzeptablen Wahlakt. Die Bürgerschaft dagegen, als eine Bewusstseins- und Rechtsverbindung zwischen einer Person und einer Gruppe, führt zu gewissen staatlichen Konsequenzen in Bezug auf den Einzelnen. Es gehört dazu vor allem die Tatsache, dass der Staatsbürger bestimmte politische, zivile (nachdem er ein gewisses Alter erreicht hat), soziale und ökonomische Rechte besitzt. Außerdem unterliegt eine Person der Macht eines bestimmten Staates, d.h. seinen Rechten und den Entscheidungen seiner Organe. Das bedeutet gleichzeitig, dass auch der Bürger zu bestimmten Verhältnissen (Zeugenschaft) verpflichtet ist, die als eine „Zwangsunterstützung“ des politischen Systems betrachtet werden.¹

Im weitesten, hier angenommenen Sinne, bezeichnet man also die **Bürgerschaft** als ein **Rechtsverhältnis**, das die Einzelperson mit dem Staat verbindet. Es besteht aus den Rechten und Pflichten dieser Person dem Staat gegenüber. Wichtig ist es dabei, dass sie als eine verständliche Notwendigkeit wahrgenommen werden, denn das praktische Demokratieleben fordert von den Bürgern eine bestimmte, unentbehrliche Ebene der politischen Kultur, das Bewusstsein, die Fähigkeit vernünftige Entscheidungen zu treffen und ihre Folgen vorauszusehen. Damit es zu keiner nächsten Utopie wird, sind die Wirkungen unentbehrlich, die den Erwachsenen die Notwendigkeit solcher Gesinnung klarmachen und die Jugend auf ein solches Dasein in der Welt vorbereiten.

Dieser **soziologische Ausbildungsprozess** (Sozialisationsprozess) wird von mehreren Institutionen realisiert. Es gehören dazu Parteien, politische, soziale und kulturelle Organisationen, Lehrinstitute für Erwachsenenbildung und Massenmedien. Auch den Pädagogen werden neue Aufgaben gestellt. Man erwartet von ihnen, dass vor allem die junge Generation in die Bürgererziehung eingeschlossen wird. Die Lehrer, als Mandaten des gesellschaftlichen Interesses, scheinen für diese Rolle den Kindern und Jugendlichen gegenüber am besten geeignet zu sein. Diese Generation fordert aber nicht nur, dass ihr gründliches Wissen auf eine leichtverständliche Weise beigebracht wird, sondern dass man auch ihr emotionales Lernen gestaltet. Wenn wir die Aufmerksamkeit auf die Schule lenken, sehen wir vor allem einen Pädagogen als Gesellschaftsmitglied, dem die Sicherung eines bestimmten Geschäftsbereichs der ganzen Gruppe anvertraut wurde. Indem der Pädagoge die wichtigsten Mechanismen der Gesellschaftsordnung versteht, strebt er danach, ihre

¹ A.Antoszewski, R.Herbuda (Redaktion): Lexikon der Politologie, Wrocław 1995.

Stichhaltigkeit zu verdeutlichen und versucht das System der Wert- und Verhaltensnormen so darzustellen, dass es überzeugend wirkt.

Die kognitive Übermittlung allein, ohne emotionales Engagement, ist in dieser Sphäre der Jugendernziehung nicht effektiv. Dennoch kann die Überlegenheit der Emotionen über die intellektuelle Erkenntnis im Entwicklungsprozess des Menschen als eines Patrioten und Bürgers verursachen, dass junge Menschen zu chauvinistischen Haltungen neigen.

In einer bewussten Erziehung zu der „neuen“ **Bürgerschaft** verflechten sich zweifellos zwei Modelle:

- **Nationalerziehung**, die sich auf Gefühle der Nationalgemeinschaft beruft und besonders das gemeinsame Nationalinteresse betont und die der Gesellschaftsintegration dienen soll;
- **Staatserziehung**, deren Ziel es ist, die Überzeugung zu gestalten, dass das Verhältnis zwischen der Einzelperson und der Gesellschaft auf tatsächlichen Funktionen basieren muss, die der Staat innehat.

Indem man die beiden Modelle in der Erziehungswirklichkeit untersucht, sieht man, wie sie sich im ganzen Ausbildungsprozess verflechten. Ihre Andersartigkeit zieht jedoch die Aufmerksamkeit an. Jedes Modell bezieht sich auf andere Integrations- und Ordnungsmechanismen des Soziallebens.

Im **Modell der Staatserziehung** spielt die Tradition eine starke Rolle. Die Generationsüberlieferungen, die in der natürlichen Sozialisierung im Ausbildungsprozess stattfanden, werden selektiv verstärkt. Das Nationalerbe wird als ein Wert gezeigt, der die geistige Assimilation verlangt. Es werden durch die Tradition diejenigen Ziele und Werte überliefert, die von einer Generation auf die andere das Streben nach absoluten Werten zum Ausdruck bringen, zumindest im Glaubenssystem und in der Bedeutung einer Gruppe. Ihre Annahme ist eine Art des inneren Gebotes. Im Nationalerziehungsmodell nimmt also die emotionelle Gestaltung der zukünftigen, reifen Gesellschaftsmitglieder viel Platz ein. Man kann es auch weiterhin erwarten, es lässt sich nämlich bemerken, dass neben dem diskursiven Denken mehr oder weniger offenbare Elemente des mythischen Bereichs, mit der ganzen dazugehörenden Bedrohung, präsent sind und präsent bleiben.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich das **Modell der Staatserziehung** anders. Selbst die Gegenüberstellung von „Nation“ und „Staat“ weist auf unterschiedliche Betrachtungsperspektiven hin: Kontinuität und Aktualität. Die Nation wird als eine Kulturgemeinschaft, Überlieferung von Werten und als Kontinuität der Geschichte verstanden. Der Staat ist vor allem eine Organisationsstruktur, ein institutionalisier-

tes, hierarchisches System der Regelungen und Gesamtkontrolle des Soziallebens einer bestimmten Gruppe. Indem man Gesellschaft als Staat betrachtet, muss man einen weit gefassten Erziehungsprozess sehen (Sozialisation und Ausbildung), in dem eine der Strömungen in seinem Bereich durch Wirkungen der Entschlusszentren versucht, das Wertsystem der Einzelperson so zu beeinflussen, dass ein Raum für Anerkennung der ihr durch die Gruppe gestellten Erwartungen besteht. Ihrer intellektuellen und sozialen Entfaltung gemäß, erkennt stufenweise eine junge Persönlichkeit die Ideen, die mit Bürgerschaft, öffentlichem Gut und Regeln der Sozialorganisation verknüpft sind.

Der Gestaltungsprozess von normativen Grundlagen dieses Bereichs der Moralgemeinschaft auf Ebene der öffentlichen Ausbildung scheint durch folgende Faktoren bedingt zu werden:

- aktuell verkündete Ideen, die sich auf den Charakter der bestehenden Veränderungen beziehen;
- Berufung auf rationelle Argumente, die die Ereignisse oder Veränderungen in der umgebenden Wirklichkeit begründen;
- Form der Sozialkommunikation (die öffentliche Sprache, Einführung von neuen Ausdrücken);
- Notwendigkeit neuer Fähigkeiten in Situationen des Gruppenlebens, darin auch des politischen Lebens;
- Berücksichtigung der bisherigen Staats- und Administrationsstrukturen;
- Berücksichtigung der traditionsgebundenen Elemente, deren Formverletzung die Akzeptanz von neuen Ideen schwer machen kann;
- Bürgerkompetenz, darunter auch private Wertsysteme der Personen, die für diesen Prozess verantwortlich sind.

Jedoch auch hier, unter der Voraussetzung, dass sowohl die Schule als auch andere an diesem Prozess beteiligte Institutionen auf diese Aufgabe Gewicht legen, kann es pathologische Tendenzen geben. Der Überfluss an Nachdruck in der Erziehung - bürgerliche Rollen auf bestimmte Weise zu erfüllen und gesetzliche Normen zu beachten, anstatt das Bewusstsein der Teilnahme und Mitwirkung an sozialen Ereignissen und Prozessen zu gestalten - kann im Effekt eine von außen gesteuerte Persönlichkeit formen, die zur nachdenklichen Aufgabenannahme und einer Selbstbestimmung in neuen, bisher fremden Situationen unfähig ist.

Auf solche Weise kann man das Modell des Bürgers und der Gesellschaft zeichnen, die für verschiedene Werte geöffnet sind, die alternative Lösungen für konfliktloses Zusammenleben suchen, die im Handeln wirksam sind, rationalisierte Entscheidungen treffen und die real bestehenden Hindernisse wahrnehmen. Die Demokratie von heute fordert von den Mitgliedern ihrer Gemeinschaft umfangreiche Kenntnisse und emotionales Engagement.

Für die staatsbürgerliche Erziehung ist also eine neue Formel nötig, in der realisierbare Richtungsziele und ihnen angepasste Formen ganz deutlich bezeichnet werden. Die Etappenziele sollen jedoch von den Pädagogen verschiedenartig bestimmt werden, jeweils der intellektuellen und sozialen Reife ihrer Zöglinge angepasst. Die Richtungen dieser Bestrebungen kann man als äquivalent in Bezug auf eine weitere Umgebung bestimmen, indem man sie als Verstärkung der Erziehungsumgebung, und bezüglich einer Jugendlichengruppe, als Element ihrer ganzheitlichen Schul- ausbildung bezeichnet.

Die eingeführte Reform ist ein Ansporn dazu, an entsprechenden Kursen, Schulungen und Studien teilzunehmen. Dennoch, außer den Staats- und Bürgerschafts- kenntnissen sollten Pädagogen nicht nur die Prinzipien der Staatsform akzeptieren, sondern auch sozial empfindlich bleiben, Kontakte zu den Schülern aufnehmen können und sich am Leben von Klassen, Schulen und anderen Organisationen be- teiligen.

Lehrprojekte - ein Ort der professionellen (Weiter)Bildung

Wir wollen ein **Aus- bzw. Weiterbildungsmodell** vorstellen, das in den letzten Jahren im Team unter der Leitung von Prof. BOGUSLAWA GOLEBNIAK im Rahmen der Bildung von LehramtskandidatInnen und der Weiterbildung von LehrerInnen und PädagogInnen in Poznan (Adam-Mickiewicz-Universität - UAM) und in Wroclaw (Niederschlesische Hochschule für Pädagogik - DSWE) ausgearbeitet worden ist.¹

Die Teilnehmer des Seminars bereiten in den Grund- und Realschulen ihre eigenen **interdisziplinären Lehrprojekte** vor. Im Rahmen des Seminars werden zuerst die didaktische und technische Vorbereitung und Entwicklung der Lehrprojekte analysiert (damit kommt eigentlich nichts Neues in der Projektmethode vor). Diese Analysen werden dann in den nächsten Schritten wieder analysiert und diskutiert, was eigentlich das Kernstück der Bildungsmethode darstellt.

Es geht nicht prinzipiell um die Frage, was sie gut bzw. schlecht in ihrer Praxis machen, sondern viel mehr darum, **wie sie ihr Handeln und die Lehrsituation reflektieren:**

- Mit welchen Maßstäben und Kategorien wird die Lehrsituation wahrgenommen?
- Welche Dimensionen der sozialen und didaktischen Analyse werden betont und welche werden übersehen?

In diesem Schritt werden also die praktischen (habituierten) **Bilder der Professionalität** von LehrerInnen und PädagogInnen rekonstruiert.

Man kann auch versuchen, das Bild von Professionalität zu rekonstruieren, das hinter dem vorgestellten Bildungsmodell steht. Es lässt sich kurz beschreiben: der professionelle Pädagoge als **ein reflektierender Praktiker**.

Weiter wird auch auf folgende **Dimensionen der Professionalität** hingewiesen:

- Professionalität ist nicht prinzipiell ein Besitz von vorgefertigten Lehrtechniken, sondern dauerhafte Bereitschaft und Fähigkeit zur Evaluation der Lehrpraxis.
- Professionalität ist nicht ein Zustand, sondern ein Prozess der (Selbst)Evaluation und Weiterentwicklung.
- Professionalität drückt sich nicht prinzipiell durch Einzelkämpferei, sondern durch Fähigkeit zur kreativen und kritischen Teamarbeit aus.

¹ D. Golebniak (Hrsg.): *Uczenie metoda projektów*, Warszawa 2002.

- Professionalität führt nicht nur zur Vertiefung des engen (speziellen) Wissens, sondern auch zum interdisziplinären Transfer des Wissens.
- Professionalität wird selbst als Gegenstand der Reflexion (Evaluation) wahrgenommen.

Das System der beruflichen Beförderung polnischer Lehrer und deren berufliche Weiterbildung

Die Folge der zur Zeit in Polen durchgeführten Bildungsreform ist die Änderung des Bildungsrechts, darin der Rechtslage der Lehrer (Novellierung des Gesetzes „Lehrercharta“) sowie der Vergleich der Zusammenhänge und der Erfolgchancen der Reform mit der Qualität und dem Niveau der berufstätigen Lehrer. Dieses Niveau hängt mit vielen Faktoren zusammen - unter anderem damit, wie die Anwärter von den Lehrerbildungseinrichtungen auf den Lehrerberuf vorbereitet werden (diese haben sich auf die Vorbereitung zur vorhandenen Situation spezialisiert), aber vor allem mit der Weiterbildung der berufstätigen Lehrer.

Die Weiterbildung der Lehrer wurde mit dem System der beruflichen Beförderung verbunden. Es wurden **vier Stufen beruflicher Beförderung** der Lehrer eingeführt:

- A) Lehrer auf Probe;
- B) Kontrakt- Lehrer (Vertragslehrer);
- C) nominierte Lehrer;
- D) diplomierte Lehrer.

Darüber hinaus kann der Minister für Bildung und Sport einem diplomierten Lehrer den Ehrentitel des Bildungsprofessors verleihen.

Der Schulleiter ist verpflichtet, die interne Weiterbildung seiner Lehrer zu organisieren und zu unterstützen. Diese Art von Weiterbildung erfolgt direkt in den Schulen und ist eine ideale Gelegenheit, die Erfahrungen der einzelnen fachorientierten Lehrergruppen auszutauschen sowie die Befähigungen der Lehrer durch den Kontakt mit dem Leader des WDN (Lehrererfahrungsaustausch) zu vertiefen.

Die Weiterbildung soll das Wissen der Lehrer erneuern, vertiefen und erweitern, hauptsächlich in Bezug auf fachorientierte, pädagogisch-psychologische und gesellschaftlich-kulturelle Fragen. Ein gesetzlich so geregeltes Anliegen der Weiterbildung sollte Grundlagen für die Verbesserung der Qualität und Wirksamkeit auf diesem Gebiet schaffen.

Die Voraussetzung für die erfolgreiche Reform war eine solche Entwicklung des Lehrers, damit das Niveau der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule,

der Bildung im Allgemeinen sowie der Vervollkommnung der Arbeit mit dem einzelnen Schüler erhöht würde.

I. DZIERZGOWSKA schlägt den Schulleitern vor, die Beschäftigungszeit der Lehrer folgendermaßen auszunutzen:

1. Erarbeitung von Entwicklungsplänen der Schule;
2. Veränderung der Schule in eine lernende Organisation;
3. Veränderung der Schule in eine pro-innovative Organisation;
4. Einführung „der Verwaltung durch die Schulung“¹.

Entsprechende Bedingungen für die auf diese Weise zu realisierende berufliche Entwicklung der Lehrer scheinen in normativen und ausübenden Gesetzen diesbezüglich sowie in der Verordnung des Ministers für Volksbildung vom 3. August 2000 über die Verleihung einzelner Stufen beruflicher Beförderung an die Lehrer geregelt zu sein. Und so wird der Weg des beruflichen Aufstiegs eines Lehrers im Art. 9a der Lehrercharta folgendermaßen formuliert:²

Die Verleihung einzelner Beförderungsstufen wurde im Artikel 9b der Lehrercharta bestimmt:

„Die Voraussetzungen für die Verleihung der nächsten Stufe beruflicher Beförderung an einen Lehrer sind: seine Befähigungen (...), abgeschlossene Probezeit (...) mit positiver Bewertung beruflicher Leistungen des Lehrers (...) sowie :

- 1) im Falle des Lehrers auf Probe: Anerkennung durch den Qualifikationsausschuss nach einem Vorstellungsgespräch;
- 2) im Falle des Kontrakt-Lehrers: bestandene Prüfung vor dem Prüfungsausschuss;
- 3) im Falle des nominierten Lehrers: Anerkennung des Qualifikationsausschusses.

Die Probezeiten für einzelne Stufen beruflicher Beförderung wurden im Artikel 9c dieser Charta bestimmt:

„Die Probezeit (...) dauert

- 1) im Falle des Kontrakt-Lehrers 9 Monate,
- 2) im Falle des nominierten und diplomierten Lehrers – 2 Jahre und 9 Monate.“

Das **Erlangen einzelner Beförderungsstufen** hängt direkt mit der Erfüllung der in der Verordnung des Ministeriums für Volksbildung bestimmten Qualifikationsanforderungen zusammen. Diese Anforderungen sind auf die Entwick-

¹ I. Dzierzowska, Wspinaczka po stopniach awansu. III. Nauczyciel mianowany, Warszawa 2001, s. 8.

² Dz. U MEN [G.B].Nr.70/2000, Pos.825.

lung der Schule des zu befördernden Lehrers und seiner Arbeitsbedingungen sowie auf die Selbstentwicklung des Lehrers orientiert.

Der **Lehrer auf Probe**, der sich um den **Titel des Kontrakt-Lehrers** bewirbt, soll innerhalb seiner Probezeit:

- die Organisation, die Aufgaben und die Grundsätze des Funktionierens seiner Schule kennenlernen, darin insbesondere:
 - a) die Art und Weise, wie die für die Schule geltende Dokumentation geführt wird,
 - b) die Vorschriften hinsichtlich der Gewährleistung sicherer und hygienischer Bedingungen für das Arbeiten und Lernen;
- sich am Unterricht des die Probezeit betreuenden Lehrers oder anderer Lehrer als Beobachter beteiligen (mindestens zwei Unterrichtsstunden im Monat) und mit dem gegebenen Lehrer den beobachteten Unterricht im Nachhinein besprechen;
- den Unterricht mit den Schülern, Zöglingen oder Hörern in Anwesenheit des die Probezeit betreuenden Lehrers oder Schulleiters durchführen (mindestens eine Unterrichtsstunde im Monat);
- an innerschulischen Formen der Lehrerweiterbildung teilnehmen.

Um den Titel des Kontrakt-Lehrers zu erwerben, muss der Kandidat folgende Befähigungen besitzen:

- den Unterricht so führen, damit die Hauptaufgaben der Schule, in der er die Probezeit macht, realisiert werden können;
- sich in den Problemen des Umfelds der Schüler/Zöglinge auskennen, so dass die Zusammenarbeit mit diesem Umfeld möglich ist;
- imstande sein, den eigenen oder beobachteten Unterricht zu besprechen und objektiv zu analysieren;
- die Grundsätze der Organisation und des Funktionierens der Schule kennen, in der er die Probezeit macht.

Der Kontrakt-Lehrer, der sich um den Titel des nominierten Lehrers bewirbt, sollte innerhalb seiner Probezeit Folgendes leisten:

- sich an den Projekten der Schulbehörden beteiligen, die mit der Realisierung der Bildungs-, Erziehungs- und sozialen Aufgaben der Schule oder mit anderen aus der Satzung und den Bedürfnissen der Schule resultierenden Aufgaben verbunden sind;
- sein Wissen und seine beruflichen Befähigungen selbständig oder durch Teilnahme an verschiedenen Weiterbildungsformen vertiefen;
- sich mit Rechtsvorschriften des Bildungssystems bekanntmachen, und im Fall der Lehrer, von denen im Art.1 Abs.1 Zif.2 und 3 der Lehrercharta die

Rede ist, auch die Rechtsvorschriften kennen, die die Sozialhilfe oder das Verfahren in Sachen Jugendlicher im Schulalter betreffen.

Um den Titel des nominierten Lehrers zu erhalten, muss der Anwärter Folgendes können:

- seine Arbeitsbedingungen gut organisieren und verbessern, eigene Handlungen analysieren und dokumentieren, die Wirksamkeit dieser Handlungen bewerten und entsprechend korrigieren;
und im Fall der Lehrer - von denen im Art.1 Abs.1 Zif.3 der Lehrercharta die Rede ist -, individuelle Pläne der Arbeit mit dem Kind selbständig bearbeiten und die Anwesenheitskartei des Kindes in der Schule führen sowie an der Tätigkeit der Lehrergruppe für periodische Beurteilung der Situation der Zöglinge aktiv teilnehmen;
- die Probleme des lokalen Milieus sowie gegenwärtige gesellschaftliche und zivilisatorische Probleme berücksichtigen;
- an der Realisierung der allgemeinschulischen, bildenden, erzieherischen und sozialen Aufgaben teilnehmen, sowie der Aufgaben, die sich aus der Satzung oder Spezifik der Schule ergeben;
- in der schulischen Arbeit Computer- und Informationstechnologien ausnutzen;
- sich in speziellen Fragen der Psychologie, Pädagogik, Didaktik, der allgemeinen Bildung, Sozialhilfe, des Jugendlichenrechts in der Schule gut orientieren;
- die Rechtsvorschriften hinsichtlich des Bildungssystems, der Sozialhilfe oder des Verfahrens in Sachen Jugendlicher in der Schule, in der die Probezeit stattfindet, gut kennen und sie richtig verwenden.

Der nominierte Lehrer, der sich um den Titel des diplomierten Lehrers bewirbt, soll in seiner Probezeit:

- Aktivitäten unternehmen, die seine Arbeitsbedingungen und -methoden verbessern;
- an der Realisierung von Projekten teilnehmen, die über seine Dienstpflichten hinausgehen;
- sich an verschiedenen Formen der Weiterbildung beteiligen, die der Selbstentwicklung des Lehrers sowie der Erhöhung des Arbeitsniveaus und somit dem Prestige der jeweiligen Schule dienen.

Zu den Befähigungen, die das Erlangen des Titels des diplomierten Lehrers ermöglichen, gehören:

- Bearbeitung und Einführung von Aktivitäten und Programmen, die die Verbesserung eigener Lehrerarbeit sowie der Qualität der Arbeit der Schule

zum Ziel haben, darin die (immer bessere) Verwendung der Computer- und Informationstechnologien;

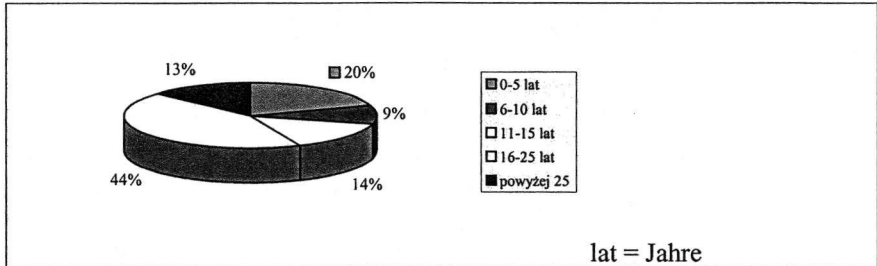
- die Fähigkeit, sein Wissen und seine Erfahrungen mit anderen Mitarbeitern der Schule zu teilen;
- Realisierung von mindestens vier der nachstehend genannten Aufgaben:
 - a) Bearbeitung und Einführung des Programms, das die Bildungs-, Erziehungs- und Sozialarbeit oder andere mit der Bildung, Sozialhilfe oder dem Verfahren in Sachen Jugendlicher entsprechend verbundene Aufgaben betrifft;
 - b) Bearbeitung mindestens von zwei Veröffentlichungen oder Beiträgen, die mit der ausgeübten Arbeit verbunden sind (im Falle der Lehrer der Kunstschulen gelten hierfür auch aktive künstlerische Aktivitäten);
 - c) Führung von offenem Unterricht (dies gilt besonders für die Lehrer auf Probe und Kontrakt-Lehrer) oder Teilnahme an Aktivitäten, die mit der innerschulischen beruflichen Weiterbildung verbunden sind;
 - d) aktive und systematische Zusammenarbeit mit der territorialen Selbstverwaltung oder mit anderen Organisationen, die zugunsten der Schulbildung, der Sozialhilfe oder des Verfahrens in Sachen Jugendlicher tätig sind;
 - e) Tätigkeit als Prüfer des Landesprüfungsausschusses, als Experte des Qualifikationsausschusses oder Prüfungsausschusses für Lehrer, die sich um berufliche Beförderung bewerben, als Sachverständiger für Lehrpläne, Lehrbücher, Lehrmittel, Erziehungsprogramme für Kindergärten, im Falle der Lehrer der Kunstschulen auch als Konsultant des Kunstbildungszentrums;
 - f) Ausübung der Funktion des Methodik-Beraters, Erlangung des Titels des Trainers und Therapeuten;
 - g) Erlangung zusätzlicher beruflicher Qualifikationen, die die Erweiterung der Bildungs-, Erziehungs-, Sozial- oder anderen mit den Aufgaben der Schule verbundenen Aufgaben ermöglichen;
 - h) Selbständige (oder in Teamarbeit) Realisierung von Aufgaben, die der Bildung, der Sozialhilfe, dem Verfahren in Sachen Jugendlicher dienen, oder andere bedeutende Leistungen in der beruflichen Arbeit³.

Alle Aktivitäten, die innerhalb der beruflichen Probezeit des Lehrers unternommen werden, sollen die Spezifik, den Typ und die Art der Schule berücksichtigen, in der die Probezeit stattfindet.

Wir haben in unserem Umfeld Forschungen auf dem Gebiet des Systems der beruflichen Beförderung der Lehrer unternommen.

³ H. Stachanczyk, A. Drzewinska, Awans zawodowy nauczyciela. Dokumentowanie powinności i wymagan, Katowice 2001.

Dienstalter der Lehrer



Diese Forschungen wurden von den Hörern des Post-Diplomstudiums der Bildungsleitung und -verwaltung unter der Leitung von Prof. Jasinski durchgeführt. Das Hauptziel dieser Untersuchungen war die Beantwortung der Frage: **Hat das neue System der beruflichen Beförderung die Erwartungen der Lehrer erfüllt?**

Es gab dazu eine Reihe von detaillierten Fragen, wie zum Beispiel:

- Wurden den Lehrern Bedingungen geschaffen, die die Erfüllung der hohen Qualifikationsanforderungen erleichtern würden?
- Sind die Lehrer am Erlangen weiterer Beförderungsstufen überhaupt interessiert?
- Wie wirkt das Informationssystem in Bezug auf berufliche Beförderung?
- Welche Bedingungen beeinflussen die Erlangung weiterer Beförderungsstufen?
- Kann die Einstellung der Arbeitgeber zur Bewerbung um weitere Beförderungsstufen motivierend sein?
- Welche berufliche Satisfaktionen hängen mit der Beförderung zusammen?

Problemstellungen der Untersuchung:

Problemstellung 1

- Wie wird die Konzeption der Komponenten des Procedere der beruflichen Beförderung von den Lehrern bewertet?
- Gibt es Komponenten, die von den Befragten negativ beurteilt werden? Welche Veränderungen sollten zur Verbesserung des Funktionierens des Systems eingeführt werden? Mit welchen Schwierigkeiten hat der Lehrer während seiner beruflichen Laufbahn zu tun?

Problemstellung 2

- Wirken sich die Stufen der beruflichen Beförderung auf die Weiterbildung der Lehrer motivierend aus? Auf welche Hindernisse stößt die Weiterbil-

derung der Lehrer? Wer soll die Kosten der Weiterbildung der Lehrer im Zusammenhang mit der Beförderung decken?

Problemstellung 3

- Sind die Qualifikationskriterien in ganz Polen so einheitlich, dass sich jede Beförderung aus der Entwicklung der „Lehrkunst“ des Lehrers ergibt?

Die mit den Lehrern durchgeführten Gespräche, insbesondere mit denjenigen, die sich um die nächste Beförderungsstufe bewerben, sowie die Analyse des Schrifttums, erlauben es, zu den vorstehend formulierten Forschungsfragen folgende **Arbeitshypothesen** zu stellen:

Hauptthese: Das neue Procedere der beruflichen Beförderung wird von den Lehrern nicht akzeptiert; die Bewerbung um die zur Zeit geltenden Beförderungsstufen wird von ihnen ohne Überzeugung unternommen. Der Grad der Akzeptanz unterscheidet sich je nach der Ausbildung und dem Beschäftigungszeitraum.

Detaillierte Hypothesen:

Hypothese 1

- Man kann annehmen, dass die neuen Procedere der beruflichen Beförderung die Erwartungen der Lehrer nicht erfüllt haben. Die hohen Anforderungen, die den Lehrern in einzelnen Etappen ihrer beruflichen Karriere gestellt werden, stimmen mit den ihnen gebotenen Entwicklungsbedingungen und der beruflichen Satisfaktion nicht überein.
- Das Interesse an der Beförderung ist rein formell und motiviert nicht zur Anstrengung, weitere durch die Ordnung bestimmte Stufen zu anzustreben.
- Die mit der Erlangung weiterer Beförderungsstufen zusammenhängenden Bedingungen sind ein Faktor, der die Lehrer entmutigt. Finanzielle und familiäre Schwierigkeiten sowie die Notwendigkeit, eine Unmenge von Dokumentationen zu fertigen, werden zu Hindernissen, die meistens nicht zu bewältigen sind.

Hypothese 2

- Die Bewertung der Konzeption der Komponenten des Procedere ist im Grunde genommen befriedigend. Jedoch erfordert sie zahlreiche Veränderungen und Vereinfachungen.
- Man kann annehmen, dass die Lehrer nur manche Komponenten des Procedere akzeptieren. Viele rufen jedoch ihre Unzufriedenheit hervor.
- Der Verlauf einer beruflichen Beförderung ist mit vielen Problemen verbunden, was zur Unzufriedenheit der Lehrer führt.

Hypothese 3

- Berufliche Beförderung erzwingt eine berufliche Weiterbildung, die aber nicht immer in der Arbeit mit den Schülern nützlich ist.
- Eigene Kosten der beruflichen Weiterbildung der Lehrer (besonders derjenigen, die von der Schule weit entfernt wohnen) beschränken ihre Entwicklungsmöglichkeiten.

Ergebnisse der Untersuchung:

Die durchgeführten Analysen bestätigen die angenommene Hypothese, dass das Procedere der beruflichen Beförderung von den Lehrern nicht akzeptiert wurde. Die überwiegende Zahl der Befragten (70 %) beurteilte es als schlecht oder veränderungsbedürftig. Die Lehrer bewerben sich um weitere Beförderungsstufen ohne Überzeugung. Viele von ihnen haben bedeutende Leistungen zu verzeichnen. Trotzdem werden sie durch die immer größer werdenden Schwierigkeiten (meistens materieller Natur) entmutigt, weitere Stufen der beruflichen Karriere anzugehen.

Tab. 1 . Position der Lehrer

L. Nr.	Kategorie	Dienstalter										Insgesamt	
		1-5 Jahre		6-10 Jahre		11-15 Jahre		16- 25 Jahre		über 25 Jahre			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Lehrer auf Probe	10	22,7	-		-	-	-	-	-	-	10	4,5
2.	Kontrakt-Lehrer	28	63,7	8	38,0	-	-	-	-	-	-	36	16,2
3.	Nominierte Lehrer	6	13,6	11	52,5	28	87,5	73	76,0	20	69,9	138	62,2
4.	Diplomierte Lehrer	-	-	2	9,5	4	12,5	23	24,0	9	31,0	38	17,1
Insgesamt		44	100	21	100	32	100	96	100	29	100	222	100

Quelle: Umfrage

Das neue Beförderungssystem hat - wie gesagt - die Erwartungen der Lehrer nicht erfüllt. Die Befragten kennen sich in den Vorschriften und Qualifikationsanforderungen größtenteils gut aus, aber wegen des mangelhaften Informationssystems müssen die Lehrer nach entsprechenden Informationen selbst suchen.

systems müssen die Lehrer nach entsprechenden Informationen selbst suchen. Die Motivierung zur Erlangung einzelner Stufen beruflicher Beförderung ist mittelmäßig. Die Lehrer werden weder von ihren Arbeitgebern noch von der finanziellen Perspektive angespornt. Finanzielle Probleme, Quantität statt Qualität in der Dokumentationsarbeit – all das hat zur Folge, dass diese Arbeitnehmergruppe die Berufskarriere meidet, darunter sehr viele junge Lehrer!

Die Konzeption der eingeführten Komponenten des Procedere ist für die Befragten unzulänglich. Demzufolge erwarten sie viele Änderungen dieser Konzeption. Vor allem geht es um die Flexibilität der Pläne, Termine und des Tempos der Probezeit, die an individuelle Möglichkeiten der Lehrer angepasst werden sollen. Zu revidieren wäre auch das System des Dokumentierens der Leistungen und der Realisierung der Pläne, das die meiste Zeit in der Lehrerarbeit in Anspruch nimmt, die doch den Schülern gewidmet werden sollte.

Der Lehrer soll „für die Schule“ dasein, nicht für die Dokumentation. Es scheint nötig zu sein, die Last der Verantwortung für die „Wahrhaftigkeit der Leistungen“ des Lehrers auf die Schulleitung zu übertragen.

Tab. 2. Die Mitwirkung am beruflichen Weiterkommen in der nächsten Zukunft

Mitmachen am Weiterkommen	Dienstalter											
	0 – 5 Jahre		6 – 10 Jahre		11 – 15 Jahre		16 – 25 Jahre		über 25 Jahre		gesamt	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
a) ja, ich habe angefangen	15	34,1	14	66,7	18	56,3	14	14,5	6	20,6	67	30,2
b) ja, ich habe vor, mitzumachen	13	29,5	3	14,2	4	12,5	59	61,6	10	34,6	89	40,2
c) nein, ich plane nicht mitzumachen	8	18,2	4	19,1	8	25,0	23	23,9	12	41,4	55	24,7
d) fehlende Antwort	8	18,2			2	6,2			1	3,4	11	4,9
Insgesamt	44	100	21	100	32	100	96	100	29	100	222	100

Die Erwartungen betreffen ebenfalls die Regelung der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung, die durch das System beruflicher Beförderung erzwungen wird. Außerdem werden wegen hoher Kosten nicht unbedingt für die Lehrarbeit nützliche Lehrgänge und Seminare gewählt, nur weil sie preiswert sind. Finanzielle Schwierigkeiten, Pendelverkehr, begrenzter Themenkreis der Weiterbildungsseminare – all das bedingt die berufliche Entwicklung der Lehrer, die den Zielsetzungen der Bildungsreform nicht gerecht werden kann, wenn sie auf dem bisherigen Niveau bleibt. Die berufliche Weiterbildung „muss“ den Schülern und der Schule dienen.

Tab. 3 Bewertung des Procedere

Bewertung	Dienstalter											
	0 – 5		6 – 10		11 - 15		16 - 25		über 25		gesamt	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
a) sehr gut	1	2,2	1	4,7	-	-	-	-	-	-	2	0,9
b) erfordert Änderungen	23	52,3	10	47,7	24	75	29	30,2	18	62,0	104	47,2
c) gut	1	2,2	2	9,5	7	21,9	17	17,8	2	6,8	29	13,0
d) schlecht	9	20,6	5	23,9	-	-	29	30,2	9	31,2	52	23,2
e) weiß nicht	7	15,9	-	-	1	3,1	13	13,5	-	-	21	9,4
f) fehlende Antwort.	3	6,8	3	14,2	-	-	8	8,3	-	-	14	6,3
Insgesamt	44	100	21	100	32	100	96	100	29	100	222	100

Das System der beruflichen Beförderung soll zur Gestaltung eines gegenwärtig notwendigen Lehrermodells beitragen. Dieses Modell wurde wohl nicht vollständig ausgearbeitet, wenn die Verleihung eines Lehrtitels sogar von einzelnen Ausschüssen differenziert wird. Es wäre daher vonnöten, die Erwartungen einem modernen Pädagogen gegenüber konkreter festzulegen und die Anforderungen, denen er gerecht werden muss, auf eine detaillierte Art und Weise zu standardisieren. Dabei muss hier die Einheitlichkeit und Gerechtigkeit als oberstes Gebot gelten und die „Lehrkunst“ soll bei der Beförderung vorrangig sein.

Das an Hand der Analyse der Umfragen erhaltene Forschungsmaterial erlaubte es, die in dem Beitrag gestellten Hypothesen zu verifizieren.

1. Die Lehrer ergriffen die Herausforderungen der Reformer mit Verantwortung und Engagement, sie machten sich an die Arbeit mit der Hoffnung, dass sich ihre Mühe sowohl finanziell als auch geistig lohnen wird (d.h. das zu erwartende gesellschaftliche Prestige mit sich bringt). Der allerwichtigste Grund für ihren Einsatz war jedoch das Wohl des Schülers, also die Realisierung der Zielsetzungen der Schule, die Zusammenarbeit mit dem Umfeld des Schülers und die Selbstentwicklung.
2. Die meisten Lehrer hatten sich mit den Vorschriften der Bildungsgesetze sowie mit den Voraussetzungen der Bildungsreform sehr genau bekanntgemacht, obwohl nicht überall die Schulungen des Pädagogischen Rates durchgeführt worden und viele Materialien mit Verspätung in der Schule eingegangen waren, was Unruhe und Unsicherheit der Lehrer erweckte.
3. Die Lehrer haben sich entschlossen, den schwierigen Weg der beruflichen Beförderung zu gehen. Die Motivation war unterschiedlich: beruflicher Ehrgeiz, das Bedürfnis, sich zu entwickeln und die Berufsqualifikationen zu erhöhen, der Wille, auf dem Laufenden zu sein, geistige Horizonte zu erweitern, die Autorität aufzubauen oder berufliche Meisterschaft zu erreichen.
4. Der Enthusiasmus der Lehrer erlosch aber sehr schnell, wie die Kerze auf der Geburtstagstorte. Denn schon in der Probezeit wurden viele Unzulänglichkeiten und Fehler des Beförderungssystems bemerkt. Auf den Schreibtischen häuften sich immer mehr Unterlagen, Beiträge, Bestätigungen, usw., wodurch der Schüler im Hintergrund blieb, weil der zu befördernde Lehrer für ihn kaum Zeit und Kraft hatte.
5. Ein unbestreitbarer Vorteil des Beförderungssystems ist das steigende Interesse der Lehrer an der Weiterbildung. Die Zahl der Lehrer, die verschiedene Formen der Weiterbildung angenommen haben, hat bedeutend zugenommen. Sie sind der Meinung, dass die Verbesserung der beruflichen Qualifikationen notwendig ist, wenn man mit der immer schneller fortschreitenden technischen und zivilisatorischen Entwicklung Schritt halten will. Ein Lehrer, der das Ansehen seiner Schüler genießen will, muss ein hohes intellektuelles Niveau, breite geistige Horizonte und moralische Werte repräsentieren.

Tab. 4 Positive Komponenten des Procedere des beruflichen Weiterkommens

L Nr.	Komponenten des Procedere *)	Positive Meinungen	
		N	%
1.	Berufliche Fortbildung, Selbstbildung, Schulungen, Workshops, Aktualisierung des Wissens	71	31,9
2.	Dokumentation	36	16,2
3.	Präsentationsmöglichkeiten der eigenständigen Erfahrungssammlung	29	13,0
4.	Der Betreuer des Lehrers auf Probe	20	9,0
5.	Gemeinschaftliche und soziale Arbeit der Lehrer	18	8,1
6.	Zeitraum der Probezeit	9	4,0
7.	Steigerung der Qualifikationen (Diplomstudium, Doktorstudium, Ergänzendes Studium)	8	3,6
8.	Ausarbeitung und Realisierung des Lehrprogramms	6	2,7
9.	Erforderliche Qualifikationen	5	2,2
10.	Veröffentlichungen	4	1,8
11.	Beurteilung der Arbeit durch den Schulleiter	4	1,8
12.	Fehlende Antwort	40	18

*) Die Lehrer gaben mehr als eine Antwort

Tab. 5. Schwierigkeiten auf dem Weg der beruflichen Beförderung

Lfd. Nr.	Schwierigkeiten auf dem Weg der beruflichen Beförderung	Lehrermeinung	
		N	%
1.	Schwierigkeiten mit der Erfüllung der Anforderungen	8	8,3
2.	Schwierigkeiten mit der Sammlung entsprechender Dokumentationen	19	19,8
3.	Finanzielle Schwierigkeiten	18	18,7
4.	Schwierigkeiten mit der Veröffentlichung eigener Bearbeitungen	7	7,3
5.	Informationsmangel	11	11,5
6.	Schwierigkeiten mit der Bearbeitung der Dokumentation	16	16,7
7.	Zu rigorose Befolgung der Zeitdauer der Probezeit	8	8,3
8.	Sonstige	2	2,1
9.	Fehlende Antwort	7	7,3
INSGESAMT		96	100,0

6. Obwohl die meisten Weiterbildungsformen kostenpflichtig sind, haben sich viele Lehrer, trotz Entbehrungen, für die Weiterbildung entschieden, weil sie darauf gehofft haben, dass sich ihre Anstrengung lohnen wird. Heute verspüren sie keine Genugtuung. Das dominierende Gefühl ist Enttäuschung wegen der nicht eingehaltenen Versprechungen.
7. Dass sich die meisten Lehrer über die Bildungsreform mit immer größerer Bitterkeit und Unzufriedenheit äußern, hat nicht nur materielle Ursachen.

Als größter Nachteil des Systems gilt die Verbürokratisierung des Beförderungsprocedures. Die Notwendigkeit, eine unvorstellbare Menge von Bestätigungen, Unterlagen usw. vorzulegen, wirkt sich auf die Lehrer entmutigend aus. Viele von ihnen behaupten, dass sie „vor lauter Unterlagen den Schüler nicht mehr sehen“. Erwähnenswert ist auch die Tatsache, dass es manchmal vorkommt, dass die Bestätigungen und andere zur Beförderung erforderliche Unterlagen unredlich sind, wodurch das wahre Bild der Arbeit eines Lehrers verzerrt werden kann. Deswegen kann es sein, dass nicht immer die richtigen Pädagogen befördert werden. Schade, dass nicht der Lehrer in der Schule, während des Unterrichtens oder anderer Aktivitäten mit den Schülern, sondern „das Papier“ bewertet wird.

Professionalisierung in der Lehrerbildung

1. Vorbemerkung

In der gegenwärtigen Debatte um Reformen im Bildungswesen spielt die Qualität der Lehrerbildung eine wichtige Rolle. Der Wandel der Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt, die Veränderungen in den Sozialisationsbedingungen, neue Informationstechnologien u.a. stellen neue Anforderungen an die Tätigkeit des Lehrers. Diese gesellschaftlichen Faktoren, die nur mittelmäßigen Ergebnisse deutscher Schüler bei internationalen Leistungsvergleichen, die Umstrukturierungen im Hochschulwesen und die zyklische Struktur von Überangebot und Mangelsituation auf dem Lehrerarbeitsmarkt stellen die Lehrerbildung auf den Prüfstand und bilden den Hintergrund für die Auseinandersetzung mit strukturellen und inhaltlichen Fragen.

Ausgehend von einer knappen Skizze der Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland sollen anhand der aktuellen Lehrerbildungsdebatte einige markante Problemfelder und Defizite in der Ausbildung gekennzeichnet werden. Vor diesem Hintergrund wird dieser Aufsatz Positionen und Konzepte zur Reformierung vorstellen und deren Anspruch und Beitrag zu einer Professionalisierung der Lehrerbildung diskutieren.

2. Struktur und Organisation der Lehrerbildung

Die Lehrerbildung unterliegt in Deutschland der Kulturhoheit der Bundesländer. Daraus resultiert, dass die Ausbildungs- und Laufbahnstrukturen auf die jeweils im Land vorhandenen Schularten bzw. Schulstufen abgestimmt sind und sich länderspezifische Unterschiede zeigen. Dazu gehören beispielsweise die in den Rechtsvorschriften der Länder enthaltenen Festlegungen für Ausbildung und Prüfungen sowie die Vielzahl von Lehramtsbezeichnungen. Um dennoch die berufliche Mobilität zu ermöglichen, hat die Kultusministerkonferenz eine Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen verabschiedet. Grundlage hierfür sind Rahmenvereinbarungen mit allgemeinen Grundsätzen für die Ausbildung und Prüfung, mit denen alle vorhandenen Lehrämter zu folgenden 6 Lehramtstypen zusammengefasst wurden:

1. Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe;
2. Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schulformen der Sekundarstufe I (z.B. Sekundarstufe I/ Primarstufe);

3. Lehrämter für alle oder einzelne Schulformen der Sekundarstufe I (z.B. Realschullehrer);
4. Lehrämter für die Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium;
5. Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen;
6. Sonderpädagogische Lehrämter.

Die Befähigung für das Lehramt erfordert eine abgeschlossene wissenschaftliche Vorbildung - das Studium - und eine schulpraktische Ausbildung - den Vorbereitungsdienst. Diese zweiphasige Ausbildung wird ergänzt durch die Fort- und Weiterbildung im Beruf.

Zweiphasigkeit, verbunden mit zwei Staatsexamina, und die institutionelle und personelle Verortung beider Phasen in verschiedenen institutionellen Kontexten stellen wesentliche strukturelle Merkmale der Lehrerausbildung dar. Das Studium erfolgt für alle künftigen Lehrer an Universitäten oder gleichwertigen Hochschulen. Es umfasst eine Regelstudienzeit von sieben bis neun Semestern. Der Vorbereitungsdienst (auch Referendariat) mit einer Ausbildungsdauer von 18-24 Monaten dient der Befähigung zur eigenverantwortlichen Planung und Gestaltung von Unterricht und anderen Tätigkeiten im Rahmen des Schullebens. Er wird an staatlichen Studienseminaren und Ausbildungsschulen durchgeführt.

Die zeitlichen Unterschiede resultieren aus Landesrecht und Lehramt. So ist beispielsweise für die Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe eine Regelstudienzeit von 7 Semestern vorgesehen, für Lehrämter für alle oder einzelne Schulformen des Sekundarbereichs I liegt diese Vorgabe je nach Bundesland zwischen 7 und 9 Semestern. Es muss jedoch festgestellt werden, dass die angegebenen Regelstudienzeiten von vielen Studierenden deutlich überschritten werden.

Die curriculare Ausgestaltung des Lehramtsstudiums ist durch die Verbindung unterschiedlicher Studienbereiche gekennzeichnet. Dazu zählen:

- das fachwissenschaftliche Studium,
- das fachdidaktische Studium,
- das erziehungswissenschaftliche Studium und
- schulpraktische Studien (nicht in allen Bundesländern).

Die *fachwissenschaftliche Ausbildung* erfolgt in der Regel in zwei Fächern. Sie gilt als Kern universitärer Lehrerausbildung und hat die Aufgabe, das disziplinäre Wissen für die fachliche Tätigkeit zu vermitteln. Auch wenn diese Ausbildung in ihrer grundlagenschaffenden Funktion nicht unmittelbar an ihrer Berufsbezogenheit gemessen werden kann, stellt die Auswahl der fachlichen Inhalte und deren spezifischer Zuschnitt auf das Berufsfeld Schule ein Grundproblem dar.

Die berufsfeldbezogene Verknüpfung von fachwissenschaftlichen Ausbildungsinhalten und pädagogisch-prozessualen Aspekten der Gestaltung von Unterricht ist Gegenstand des *fachdidaktischen Studiums*. Im Rahmen der Lehrerbildung sieht die Fachdidaktik ihre Aufgaben in:

- „- fachdidaktischen Überlegungen zum Fach-Curriculum, die sich auf den zu vermittelnden Stoff, seine Stufung und Anordnung, die Methoden der Vermittlung und die Verfahren der Leistungsmessung beziehen,
- der Weiterentwicklung und Konkretisierung von Lernzielen in Lehrplänen, Richtlinien und Lehrmaterialien sowie
- der kritischen Überprüfung und Aktualisierung von Lehrwissen in der Unterrichtswirklichkeit“ (WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 12).

Damit orientiert sich dieser Studienbereich auf die inhaltliche und methodische Spezifik von Unterricht und hat somit eine integrative Funktion zwischen Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaften. Er soll mit dazu beitragen, die Studierenden zur Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen zu befähigen. Institutionell verankert ist die Fachdidaktik in den meisten Bundesländern in den Fachwissenschaften, in einigen aber auch in den Erziehungswissenschaften.

Die *erziehungswissenschaftliche Ausbildung* umfasst mehrere Fächer, vornehmlich Pädagogik, Psychologie und Soziologie, an einigen Einrichtungen auch Philosophie, Politikwissenschaften oder andere sozialwissenschaftliche Bereiche. Die Studienverpflichtungen in den einzelnen Fächern sind unterschiedlich gewichtet und teilweise gegeneinander austauschbar. Das vorgeschriebene Stundenvolumen in Semesterwochenstunden (SWS) ist nach Bundesländern und Lehrämtern sehr unterschiedlich. Das erziehungswissenschaftliche Studium soll berufsbezogenes Kontextwissen bereitstellen und eine Reflexionskompetenz aufbauen, die dazu befähigt, theoretisches Wissen in pädagogischen Situationen bewusst und angemessen umzusetzen.

Innerhalb der universitären Ausbildung sind auch *schulpraktische Studien* verankert. Sie finden als Praktika statt und sollen die Studierenden befähigen, Unterricht unter fachlichen Gesichtspunkten zu beobachten, Bedingungen für seine Gestaltung kennen zu lernen und sich selbst zu erproben (vgl. ebenda 2001, S. 12). Dabei lassen sich insbesondere zwei Formen unterscheiden:

1. das Hospitationspraktikum,
2. das Schulpraktikum.

Das *Hospitationspraktikum* ist im allgemeinen an die erziehungswissenschaftliche Ausbildung gebunden. Zu den Zielstellungen gehört das Kennenlernen un-

terrichtlicher und außerunterrichtlicher Arbeitsfelder, die Beobachtung und Auswertung der Tätigkeiten von Lehrern und Schülern u.ä.

Im *Schulpraktikum* erhalten die Studierenden die Möglichkeit, unter Anleitung eigene Unterrichtsstunden zu erteilen. Entsprechend der Zweiphasigkeit der Ausbildung werden diese Praktika vor allem als Studienfeld betrachtet und gestaltet (vgl. FLACH et al. 1997, S.114). Umfang und Anforderungen an die Gestaltung der Praktika sind in den einzelnen Bundesländern wiederum sehr unterschiedlich.

Umfang und Inhalt der gekennzeichneten Studienbereiche sind im Regelfall auf das angestrebte Lehramt ausgerichtet. Nur in wenigen Bundesländern ist ein relativ großer Anteil des Studiums lehramtsübergreifend ausgerichtet. Fast durchgängig lässt sich feststellen, dass der Schwerpunkt der Ausbildung insbesondere für die Lehrämter für die Sekundarstufe II im fachwissenschaftlichen Bereich liegt, während für die Lehrämter der Primarstufe und Sekundarstufe I ein höherer Anteil an erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien vorgesehen ist. So enthält beispielsweise die Prüfungsordnung des Landes Hessen (vgl. KULTUSMINISTERIUM 1999, S.7) folgende Vorgaben:

Lehramt an Grundschulen (108-120 SWS):

- Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften oder Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Kernstudium einschließlich Didaktik der Grundschule 36-56 SWS
- 3 Fachwissenschaften und deren Didaktik 62-84 SWS

Lehramt an Haupt- und Realschulen (116-120 SWS):

- Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften oder Erziehungs- und **gesellschaftswissenschaftliches** Kernstudium 36-40 SWS
- 2 Fachwissenschaften und deren Didaktik 80 SWS

Lehramt an Gymnasien (140-160 SWS):

- Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften (incl. 1 Praktikum) oder Erziehungs- und **gesellschaftswissenschaftliches** Kernstudium 20-32 SWS
 - 2 Fachwissenschaften und deren Didaktik 120-140 SWS
- (1 SWS = eine Unterrichtsstunde [45 min] wöchentlich über ein Semester [15 Wochen])

Der multidisziplinäre Charakter des Lehramtsstudiums führt dazu, dass es im Gegensatz zu der herkömmlichen Studiengangstruktur an allen Universitäten quer zu den Fakultäten angelegt ist. Daraus resultiert die Notwendigkeit, fakul-

täts- und fächerübergreifende Belange der Lehrerbildung angemessen zu koordinieren. Um die Schaffung der dafür erforderlichen „Querstrukturen“ zu fördern, wurden an einigen Universitäten in den 90er Jahren Zentren für Lehrerbildung gegründet.

Die *zweite Phase* der Lehrerausbildung, der Vorbereitungsdienst, hat das Ziel, die berufsbezogene Ausbildung zu sichern, den angehenden Lehrer zu professionellem Handeln zu befähigen. Damit soll dieser Ausbildungsabschnitt den Übergang von der wissenschaftlichen Ausbildung an der Universität zur eigenständigen beruflichen Tätigkeit sichern. Darüber hinaus resultiert die Notwendigkeit des Vorbereitungsdienstes auch aus dem den Lehrern zuerkannten Beamtenstatus. Das Beamtenrechtsrahmengesetz enthält eine solche Vorschrift. Zur praktischen Ausbildung gehören neben Hospitationen sowohl angeleiteter als auch eigenverantwortlich erteilter Unterricht. Die theoretische Ausbildung findet in Studienseminaren statt und umfasst Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften und Schulrecht.

3. Leistungen und Defizite der Lehrerbildung

Angesichts der Vielfalt und der länderspezifischen Besonderheiten professioneller Lehrerbildung in Deutschland lassen sich deren Leistungen und Schwächen eher nur global kennzeichnen. Dabei zeigt sich, dass die besonderen Leistungsmerkmale zugleich auch die eigentlichen Probleme der beruflichen Qualifizierung von Lehrern beschreiben (vgl. TERHART 2000).

Zu den *Stärken* der Lehrerbildung zählt zweifellos die Fachlichkeit der Ausbildung. Alle Studiengänge im Lehramt sichern eine auch im internationalen Vergleich solide fachliche Qualifikation auf hohem wissenschaftlichen Niveau. Die fachliche Ausbildung begleitend unterstützen erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile frühzeitig eine Ausrichtung des Studiums auf die Berufsperspektive Lehrer. Die in die universitäre Ausbildung integrierten Praktika sind auf die Vorbereitung eigener Unterrichtstätigkeit und auf die wissenschaftstheoretische Reflexion von Praxis ausgerichtet. Anschließend an das universitäre Studium sichert die zweite Ausbildungsphase eine intensive praktische Vorbereitung auf den Lehrerberuf. Es zeigt sich, dass bereits heute die Lehrerbildung ihren Absolventen gute und flexible Einsatzmöglichkeiten auch auf dem außerschulischen Arbeitsmarkt eröffnet.

Der jüngste Abschlussbericht der KMK-Kommission zu den Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland kritisiert eine Reihe der genannten Stärken zugleich auch als Problemfelder der Lehrerbildung (vgl. ebenda 2000). Inhaltliche und strukturelle Spannungen innerhalb der Lehrerbildung verdeutlichen deren schwierige Lage und verlangen dringend nach einer Reformierung der Ausbil-

derung. Eine Reihe von Problemen und Defiziten werden schon über viele Jahre hinweg beklagt. Sie durchziehen im Grunde alle an der universitären Lehrerbildung beteiligten Studienbereiche. Nachfolgend sollen einige wesentliche kritische Ausbildungsaspekte innerhalb und im Zusammenspiel dieser Bereiche markiert werden.

Bereich der *fachwissenschaftlichen* Ausbildung:

- Die Ausbildung in den Lehrämtern wird maßgeblich durch die Fachwissenschaften dominiert. Ein Übermaß an Studienanforderungen seitens der Ausbildungsfächer kollidiert mit der Erwartung, neben der fachlichen Qualifikation zukünftiger Lehrer auch deren pädagogische Kompetenz zur Organisation von Lern- und Lehrprozessen zu entwickeln.
- Das Lehramtsstudium ist auf eine Vielzahl von Fachbereichen verteilt. In den primär auf die Fachausbildung ausgerichteten Fakultäten werden die Belange von Studierenden im Lehramt nicht ausreichend vertreten. An erster Stelle stehen Diplom- und Magister-Studenten, Lehramtsstudenten finden sich nicht selten in der Rolle „geduldeter Randfiguren“ wieder (vgl. auch JANSSEN 2002, S. 2). Die ‚Fächer‘ sehen sich für die Lehrerbildung eher nicht verantwortlich, was nicht zuletzt auch dazu geführt hat, dass sich die Lehrerbildung an den Universitäten heute in einer eher isolierten und randständigen Lage befindet.
- Der fachlichen Ausbildung selbst wird auch vorgeworfen, dass sie sich zu wenig auf schulische Lehrinhalte bezieht. Im Rahmen des Fächerstudiums gibt es derzeit kaum spezifische Lehrangebote, die Fachwissen für *Lehrer* bereitstellen. Die Fachstudien „erzeugen z.T. sogar eher Distanz zu den Lehraufgaben des Berufs, als dass sie auf die Konstruktion und Vermittlung von Schulwissen und die Frage seiner Lehrbarkeit und Lernbarkeit angemessen vorbereiten“ (LENZEN et al. 2002, S. 5).

Bereich der *fachdidaktischen* Studien:

- Fachdidaktische Lehrangebote sind vielerorts unzureichend. Eingebettet in die Fächer bleiben sie quantitativ oftmals unbedeutend und nur wenig abgestimmt auf die fachwissenschaftlichen Grundlagen in den künftigen Unterrichtsfächern. HERRMANN kritisiert gegenüber Vertretern der Fachwissenschaft zurecht, *fachwissenschaftliche* Grundlagen und *fachliche* Grundlagen der Lehrertätigkeit weitgehend gleich zu setzen (vgl. 2001, S. 560). So unterscheiden sich aber Wissenschafts-, Schul-, Lehr- und Lernwissen. Gerade die Fachdidaktik muss aus der didaktischen Perspektive auf die Sachgegenstände heraus zu einer berufspraktischen fachlichen Qualifikation des Lehrers beitragen. Exemplarisch für die schwierige (personelle) Situation der Fachdidaktiken an vielen deutschen Universitäten sei kurz das Beispiel der Universität des Saarlandes aufgezeigt (vgl. MEISTER 1998). So hat sich dort zwi-

schen 1979 und 1997 allein die Zahl der Professuren in der Fachdidaktik um beinahe zwei Drittel verringert. Eine Reihe fachdidaktischer Stellen wurde eingespart und umgewidmet, so dass fachdidaktische Lehrangebote derzeit zum Teil ausfallen bzw. durch Lehraufträge abgedeckt werden müssen. Auch die erziehungswissenschaftlichen Studien sind dort ähnlich betroffen (vgl. ebenda, S. 6). Fachdidaktische Stellen, die fast durchweg bei den ‚Fächern‘ angebunden sind, werden von den Fachwissenschaften teils wie ein Appendix behandelt oder direkt von Fachvertretern (im Nebenamt) (vgl. auch TERHART 2000, S. 85) besetzt. Das trägt bei einer weniger aufgabenscharfen Stellenzuordnung sicherlich auch mit dazu bei, dass ein Teil fachdidaktischer Lehrangebote gar nicht erst erbracht wird.

Bereich der *erziehungswissenschaftlichen Studien:*

- Das erziehungswissenschaftliche Studium, so wird allgemein eingeschätzt, ist zu wenig strukturiert, inhaltlich sehr weitläufig und ohne ausreichende Systematik und klaren Berufsbezug. Zwischen den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen selbst (siehe oben) gibt es kaum eine inhaltliche Koordination und Kooperation (vgl. HÄNSEL et al. 1999; TERHART 2000, S. 28). Curriculare Inhalte sind in hohem Maße interessenbestimmt. Nicht zuletzt zeichnet auch die (Zweck-) Freiheit der akademischen Lehre an der Universität in vielen Bereichen mitverantwortlich für Beliebigkeit in den Ausbildungsangeboten und fehlende Berufsorientierung (vgl. auch JANSSEN 2002; BOHNSACK 2002). Aus studentischer Sicht kommt hinzu, dass die bereits angesprochene starke Dominanz des Fachstudiums den Studierenden kaum noch Freiraum lässt, sich in den Erziehungswissenschaften individuelle Schwerpunkte zu setzen und sich dort entsprechend zu engagieren.

Bereich der *schulpraktischen Studien:*

- Die schulpraktischen Studien (Praxisstudien) werden in Abhängigkeit von den Universitäten und Studienphasen in sehr unterschiedlichen Formen (semesterbegleitend, Tages- und Blockpraktika, Praxissemester) organisiert. Oftmals aber bleiben sie unverbunden mit den anderen Ausbildungselementen. Insgesamt gesehen werden nur relativ wenig Praktika an Schulen durchgeführt. Sie werden zum Teil nicht betreut bzw. auch lustlos als Pflichtübung abgewickelt (vgl. TERHART 2000; JANSSEN 2002). Mit dem weitgehenden Verzicht auf eine vor- und auch nachbereitende wissenschaftliche Reflexion der wenigen schulpraktischen Aufgaben an der Universität werden solche Praxisstudien schon viele Jahre ihrer Funktion nicht mehr gerecht.

Der bereits erwähnte Arbeitsbericht der Saarländer Universität spiegelt das Dilemma schulpraktischer Studien plastisch wider. Dort heißt es, dass für ei-

nen Absolventen als Praktikumsnachweis zwei Bescheinigungen ausreichen, die bestätigen, dass „die Studierenden jeweils vier Wochen nur 15 Stunden in einer Schule waren. Vorbereitung, Begleitung und Auswertung der Praktika sind seitens der Hochschule nicht geregelt und auch nicht eindeutig der Universität übertragen“ (MEISTER 1998, S. 6). Schulpraktischen Studien mangelt es demnach an Verbindlichkeit, Kontinuität und Dichte. Auch werden die Studierenden im Studienverlauf oft erst sehr spät an die schulische Praxis heran geführt. Dadurch werden Praktika kaum studienleitend wirksam und entbehren Gelegenheiten einer frühzeitigen Überprüfung der gewählten beruflichen Perspektive.

Insgesamt zeigt sich für die *universitäre* Ausbildungsphase ein unverbundenes Nebeneinander von Fach, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften und Praktika. Unübersehbar sind Defizite hinsichtlich einer sowohl fachinternen als auch fächerübergreifenden Koordinierung von Lehrangeboten. Eine Bezugnahme auf das spätere Berufsfeld wird mitunter nicht deutlich erkennbar, weder in den Fächern noch in den begleitenden Teilstudien der Erziehungswissenschaften. Reformprogramme werden deshalb, so die KMK-Empfehlungen, unter zwei wesentlichen Perspektiven konzipiert werden müssen, nämlich

- a) der Verstärkung des inhaltlichen Bezuges der Studienelemente untereinander und
- b) einer deutlichen Verstärkung der Bezogenheit des Studiums auf das spätere Berufsfeld (vgl. TERHART 2000, S. 83).

Es stellt sich auch die Frage, inwieweit der Mangel an Berufsorientierung und die an der Universität schon seit Jahren ungelöste Problematik der Theorie-Praxis-Relation durch die *zweiphasige* Ausbildungsstruktur provoziert werden. So kann der Ausbildungsauftrag des anschließenden Vorbereitungsdienstes (2. Phase), vor allem Handlungskompetenz zu vermitteln und einzuüben, leicht auch als Alibi dienen, um im Rahmen der grundständigen Ausbildung (1. Phase) auf Praxisbezüge weitgehend zu verzichten. Dabei wird aber übersehen, dass auf das Einbinden von Praxis und den Bezug auf Praxis im Interesse der Reflexion und vor allem des *Verstehens* wissenschaftlicher Theorien auch während des Studiums nicht verzichtet werden darf. Vermutlich liegt darin einer der Gründe, warum Lehrer im Beruf zur Reflexion ihres pädagogischen Handelns kaum noch auf wissenschaftliche Theorien zurückgreifen.

In Deutschland hat sich eine zweiphasige Lehrerausbildung fest etabliert. Durchaus überdenkenswerte positive Erfahrungen mit einem einphasigen Ausbildungskonzept, wie es beispielsweise in der DDR bestand, spielen in der Lehrerbildungsdebatte heute kaum eine Rolle. Vielmehr wird versucht, die *zweite Ausbildungsphase* (Vorbereitungsdienst) sowohl inhaltlich als auch personell

enger mit der ersten Phase zu verbinden. Dies gelingt derzeit nur unbefriedigend und meist nur punktuell. Eine Kooperation zwischen Universität und Institutionen der zweiten Studienphase ist kaum geregelt.

Im Rahmen des Referendariats mangelt es an Abstimmung von Lernprozessen innerhalb der Studienseminare und an den Ausbildungsschulen. Die Position der Ausbildungsschulen ist eher schwach, die Rekrutierung und Qualifizierung der Hauptseminar- und Fachleiter selbst erfolgen noch nicht zufriedenstellend (vgl. ebenda, S. 113ff).

Schließlich, und dazu sei nochmals auf den KMK-Bericht (vgl. ebenda, S. 31ff) Bezug genommen, muss auch die *dritte Phase* der Lehrerbildung stärker als bisher in den Blick genommen werden. Zwar eher unterschwellig, so bilanziert der Bericht doch sehr zu Recht, dass einer „Kultur des Weiterlernens im Beruf“ (ebenda, S. 31) mehr Beachtung geschenkt werden muss. Professionalisierung geschieht eben nicht nur an der Universität oder den Ausbildungsschulen der zweiten Phase, sondern sie muss lebenslang, von jedem Lehrenden auf sehr individuelle Weise gestaltet werden. Auch der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mahnt zur Lehrerbildung an, alle drei Phasen stärker miteinander zu vernetzen und innerhalb jeder einzelnen Phase die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Berufspraxis zu verbessern (vgl. DGfE 2002).

4. Ziele und Konzepte einer Reform der Lehrerbildung in Deutschland

Die gekennzeichneten Problemfelder sind Ausgangspunkt vielfältiger Reformansätze im Bereich der Lehrerbildung. Wesentliches Ziel ist die Stärkung des Professionsbezugs der Ausbildung. In dem Begriff der *Professionalität* des Lehrers bündeln sich Erwartungen und Vorstellungen über dessen Auftrag und Kompetenzen, Eigenschaften und Einstellungen. Verbunden damit stellt sich die Frage, wie professionelles Handeln entwickelt werden kann. Kernbereich pädagogischen Lehrerhandelns ist die Arbeit in Schule und Unterricht. Professionalität muss sich daher an Kompetenzen orientieren, die für diese Tätigkeit benötigt werden. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) stellt in diesem Zusammenhang folgende Kompetenzen zur Diskussion:

- „Selbstverantwortungskompetenz (Ich-, Persönlichkeitskompetenz),
- Sozial- und allgemeine pädagogische Handlungskompetenz (z.B. Gruppenprozesse gestalten, Beziehungen aufbauen, Umgang mit Differenz etc.),
- Spezielle pädagogische Handlungskompetenz (z.B. bezogen auf bestimmte Altersstufen, spezielle Schularten etc.),
- Fachliche und interdisziplinäre Organisationskompetenz (z.B. im Bereich Schulentwicklung, Teamarbeit, Evaluation etc.)“ (GEW 2001, S. 2).

Die Entwicklung solcher Qualifikationen erfordert eine Ausbildung, die wissenschaftsorientiert, praxisorientiert und persönlichkeitsorientiert ist. Es steht nicht mehr die Frage, ob der Lehrer Fachmann oder Pädagoge sein soll; die Forderung nach Professionalität macht die Ausbildung in beider Hinsicht notwendig. Die Aneignung und Reflexion wissenschaftlichen Fachwissens, fachdidaktischen Wissens, erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und bildungssoziologischer Grundlagen, sowie Reflexivität bezüglich der eigenen Person sind wesentliche Voraussetzungen hierfür. Insbesondere der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und dessen Bedingungen muss in verstärktem Maße Aufmerksamkeit geschenkt werden. Soll dies gelingen, müsste ein reformiertes Lehrerstudium als berufsfeldbezogenes Studium gestaltet werden, bei dem die Studierenden von Beginn an pädagogische Praxis erfahren, wissenschaftlich reflektieren und die eigene Urteilsbildung angesichts konkreter Probleme entwickeln.

Eine solchermaßen qualitativ verbesserte Lehrerbildung bedarf sowohl struktureller, organisatorischer als auch inhaltlicher Änderungen. Weitgehend Einigkeit besteht u.a. zu folgenden Eckpunkten einer neuen Lehrerausbildung:

- Für alle Lehrämter soll auch in Zukunft eine hohe Fachlichkeit der Ausbildung gesichert werden. Diese schließt forschungsbezogene Studienanteile zur wissenschaftlichen Qualifizierung während der universitären Ausbildungsphase ein.
- Verbindlichkeit und Strukturiertheit in allen Studienbereichen (Fächer, Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) sollen durch Kerncurricula und Module erhöht bzw. verbessert werden.

Die Fachdidaktiken als Schnittstellen und Vermittlungsinstanzen zwischen fach- und berufswissenschaftlichen Ausbildungsinhalten müssen wieder gestärkt und zu forschungsorientierten Disziplinen ausgebaut werden.

- Schulpraktische Studien sind aus ihrer Randständigkeit herauszuführen und sollen als systematisches Element universitärer Ausbildung eine theoriegeleitete kritische Reflexion der Praxis gewährleisten.

Neue Ausbildungsstrukturen und -inhalte sollen zugleich der Forderung nach Mobilität und Polyvalenz von Lehramtsstudierenden Rechnung tragen. Dies bedingt die bundesweite Anerkennung der Abschlüsse und die Kompatibilität der jeweiligen Ausbildungsformen mit internationalen Studiensystemen und Abschlüssen.

Im Kontext der europäischen Integration und Strukturdiskussion zeichnen sich an den Hochschulen folgende Entwicklungen ab:

- *Modularisierung* des Studiums;
- Entwicklung von *Kerncurricula* für alle Ausbildungsanteile und Einführung *studienbegleitender Prüfungen* (Credit-Point-System);

- Einführung einer *konsekutiven Lehrerbildung* (Bachelor (BA)/Master [(MA)]).

Modularisierung des Studiums

An fast allen Universitäten wird daran gearbeitet, auch das Lehramtsstudium zu modularisieren und nach einem auch international passfähigen Credit-Point-System auszurichten. Mit *Modularisierung* ist gemeint, aufeinander aufbauende oder sich gegenseitig ergänzende Lehrveranstaltungen zusammenzustellen zu in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten (credit points/cp) abprüfbaren Einheiten. Module beschreiben damit Teilqualifikationen, die teils schon nach einem oder auch erst nach mehreren Semestern erreicht werden können. Ziel ist es, vor allem eine zeitlich straffe, systematischere Ausgestaltung und Abfolge der Studien zu erreichen, größere Transparenz für die Studierenden zu sichern und mehr Interdisziplinarität herzustellen. Mit der angestrebten Multifunktionalität der Abschlüsse in einem solchen modularen „Baukastensystem“ sollen klarer gesetzte Standards nicht zuletzt auch zur Erleichterung von Hochschulwechseln und zur Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden beitragen. Das Konzept einer Modularisierung der Studienstruktur gründet auf den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Einführung von Bachelor-/ Bakkalaureus- (BA) und Master-Studiengängen (MA) sowie auf deren Rahmenvorgaben zur Modularisierung von Studiengängen und ihre Ausstattung mit einem Leistungspunktsystem (KMK 1999, 2000). Danach sollen Modulkonzept und Leistungspunkte eine kalkulierbare Akkumulation und einen leichteren Transfer von Prüfungs- und Studienleistungen sowie eine individuelle und profilbildende Studiengestaltung ermöglichen.

Die Einführung eines *Credit-Point-Systems* knüpft eng an ein solches Modularisierungskonzept an. Studien im Rahmen von Modulen sollen kontinuierlich durch Rückmeldungen über Leistungsstände begleitet und möglichst direkt mit Prüfungen abgeschlossen werden. Damit wird auch eine Entlastung von derzeit noch stark gedrängten punktuellen Abschlussprüfungen angestrebt. Credit points geben primär die zeitliche Studienbelastung an. Ein Leistungspunkt entspricht einem Arbeitszeitaufwand (work load) der Studierenden von 30 Stunden. Die Arbeitsbelastung bezieht sich sowohl auf das Präsenz- als auch auf das Selbststudium. Sie schließt Leistungen im Rahmen von Praktika und auch Prüfungen mit ein.

Das Lehrerstudium muss in weiten Teilen neu konzipiert werden, will es den weitreichenden Zielstellungen einer modularisierten Studienstruktur gerecht werden. Eine einfache Zusammenfassung bestehender Lehrangebote zu Modulen würde dem Anliegen nicht gerecht. An der vorn beschriebenen Studienwirklichkeit, nämlich einer weitgehend fehlenden Integration von fachlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Ausbildung würde es zudem kaum etwas ändern. Unverzichtbar ist deshalb eine intensive und offene Verständni-

gung zu grundlegenden fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen zwischen allen Beteiligten sowohl innerhalb als auch zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Wissenschaftsdisziplinen.

Entwicklung von Kerncurricula

Die gegenwärtige Diskussion um solche *Kerncurricula* zeigt vielerorts, wie schwierig sich Versuche einer inhaltlichen Klärung von Kerninhalten und -methoden gestalten und wie unterschiedlich Interesse und Problembewusstsein der Beteiligten sind. Mit der Entwicklung von Kerncurricula für alle Ausbildungsanteile werden zentrale Inhalte des fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens gekennzeichnet, die von allen Auszubildenden verpflichtend studiert werden müssen. Konnten die Studierenden bisher ihre inhaltlichen Schwerpunkte relativ beliebig wählen, sollen nun inhaltliche Themengebiete verbindlich und zur Auswahl vorgegeben werden. Nicht übersehen werden darf, dass solche Umstrukturierungen im Bereich der universitären Lehre keinen Automatismus darstellen derart, dass neue Modulstrukturen und klarer definierte Kernbestände an Ausbildungsinhalten die weiter vorn angesprochenen Probleme und Mängel der Lehrerbildung (z.B. Mangel an Berufsorientierung und Praxisbezug) beseitigen. Allein die materiellen und personellen Möglichkeiten, auf die Lehrerbildung an der Mehrzahl der Universitäten verwiesen ist, lassen wenig Spielraum für eine sichtliche Verbesserung der Ausbildung.

Dazu das Beispiel der Universität Bremen: Dort hat eine Arbeitsgruppe ein „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ entworfen, das in der Kritik als realitätsfern und impraktikabel zurückgewiesen wird (vgl. BECK et al. 2002). In dem Dokument werden eine Reihe wünschenswerter normativer und konzeptioneller Vorstellungen entwickelt, so z.B. ein verpflichtendes zweisemestriges Projektstudium, Projektwerkstätten zu je zwanzig Studierenden, das Fördern der Selbstreflexion für Lehramtsstudierende oder auch eine intensivere Kenntnisvermittlung durch Lern-, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Dabei aber wird, so ein gewichtiger Kritikpunkt, die personelle Ausstattung der Erziehungswissenschaft an dieser Universität nicht berücksichtigt. Mit derzeit nur sieben Hochschullehrern und einem wissenschaftlichen Mitarbeiter, darunter nur ein Hochschullehrer für das Fach Psychologie, lassen sich solche Vorhaben bei der hohen Studierendenzahl einfach nicht realisieren.

Einführung einer konsekutiven Lehrerbildung (Bachelor [BA]/Master [MA])

Kerncurricula und Modulstruktur sind konstitutiv für konsekutive Studiengänge. Ihre Durchsetzung kann und soll jedoch auch für ein traditionelles integriertes Lehrerstudium ein bedeutsamer Schritt zu dessen Reformierung sein. Die aktuel-

Die Diskussion um Verbesserungen im Hochschulwesen wird seit einigen Jahren auch unter dem Aspekt einer grundlegenden strukturellen Umgestaltung geführt. Unter dem Blickwinkel eines sich mittelfristig entwickelnden gemeinsamen europäischen Hochschulraumes prägt hierbei die Einführung *gestufter Studiengänge* mit den Abschlüssen des *Bachelors* und *Masters* die Überlegungen. Bei einer solchen Studiengangstruktur absolvieren die Studierenden ein (sechssemestriertes) berufsorientiertes Bachelor-Studium (BA). Mit dem BA-Abschluss verlassen sie die Universität oder bewerben sich, bei entsprechenden Voraussetzungen, um ein Master-Studium (MA).

Auch für die Lehrerbildung wird über eine Veränderung der Studiengangstruktur in diesem Sinne diskutiert. Für die Einführung werden vor allem folgende Gründe angeführt:

- stärkere Professionalisierung;
- Erhöhung der Polyvalenz;
- Verkürzung der Studienzeiten;
- Internationalisierung der Studienabschlüsse.

Inzwischen liegen verschiedene Modelle für einen solchen Studiengang vor, erste Erprobungen laufen. Betrachtet man die einzelnen Modellvorstellungen, werden Unterschiede bereits in ganz grundlegenden Entscheidungen deutlich:

1. Integration versus Differenzierung der Lehrämter

Der Wissenschaftsrat empfiehlt für die Grund- und Hauptschullehrer eine integrierte Studiengangstruktur mit Bachelor-Abschluss, für Realschul- und Gymnasiallehrer sowie stufenübergreifende Lehrämter den konsekutiven Studiengang (BA/MA) (vgl. WISSENSCHAFTSRAT, 2001, S. 45). Eine solche Differenzierung erfordert eine frühzeitige Festlegung der Studierenden auf die Schulart, in der sie einmal tätig sein wollen und erleichtert in keiner Weise die Durchlässigkeit zwischen allen Lehramtsstudiengängen.

Einen anderen Weg sieht das Studien- und Ausbildungskonzept des Landes Rheinland-Pfalz vor. Ausgehend von der Position, „dass schulisches Lehren und Lernen zunächst und vor allem als eine ganzheitliche Aufgabe mit gemeinsamen und schulartübergreifenden Zielen, Aufgabenverständnissen, wissenschaftlichen Bezügen und Methoden zu definieren ist, aus der sich dann Spezialisierungen im Sinne von Bildungsgängen oder Schularten ergeben“ (SATERDAG in press) erfolgt eine Profilbildung/Spezialisierung im Hinblick auf den angestrebten Bildungsgang erst im dritten Studienjahr.

2. Gewichtung der lehrerbildenden Anteile im BA-Studium

Insbesondere der Polyvalenz-Ansatz gilt als Begründung für die Gestaltung eines konsekutiven Studiengangs in der Lehrerausbildung, der in einem ersten Studienabschnitt ein fachwissenschaftliches Studium mit dem Bachelor-

Abschluss vorsieht und darauf aufbauend ein berufsbezogenes Masterstudium als zweiten Studienabschnitt (z.B. Ruhr-Universität Bochum). Eine solche Studiengestaltung soll sowohl den Anschluss unterschiedlicher MA-Studiengänge im Anschluss an den ersten Studienabschnitt ermöglichen, als auch Studierendebefähigung, die erst nach dem BA-Abschluss die Entscheidung für den Lehrerberuf treffen, die Möglichkeit geben, das lehrerbildende Masterstudium zu realisieren (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 50). Problematisch erscheint dabei der sehr geringe Berufsfeldbezug in einem BA-Studium, das auf das fachwissenschaftliche Studium ausgerichtet ist und gegebenenfalls die Möglichkeit einräumt, dies durch studienbegleitende Praxiserfahrungen zu ergänzen. Von einigen Ländern und Universitäten wird daher eine eher grundständig orientierte BA-MA-Lehrerausbildung angestrebt, die von Anfang an einen Bezug zur beruflichen Praxis herstellt (z.B. Rheinland-Pfalz).

Die vom Bildungsminister des Landes Brandenburg eingesetzte Expertenkommission lehnt beide Varianten ab mit der Begründung, dass zum einen ein fachorientiertes Bachelorstudium nicht zu einem berufsbefähigenden Abschluss führt und eine stärkere Berufsorientierung und vielseitige berufliche Verwendbarkeit dabei nicht erreicht würden. Zum anderen könnte ein Studium, das alle notwendigen Elemente auch im Bachelorstudium enthält, in drei Jahren zu keinem brauchbaren Ergebnis führen (vgl. LOHWABER 2002, S. 5f). An der Universität Potsdam wird daher die integrative Lehrerbildung weitergeführt und entwickelt (vgl. auch LOHWABER, i. d. Bd.).

Bei aller Unterschiedlichkeit der bisher vorgelegten BA/MA-Modelle in der Lehrerausbildung erheben sie durchgängig den Anspruch, die pädagogische Professionalität zu stärken. HELSPER/KOLBE kommen in diesem Zusammenhang jedoch zu der Einschätzung, „dass kein inhaltliches, theoretisch fundiertes und konturiertes Konzept ‚pädagogischer Professionalität‘ ausformuliert wird. ... Professionsbezug und ‚Professionalität‘ scheinen in den vorliegenden Konzepten eher die Rolle einer ‚Kontingenzformel‘ zu spielen...“ (HELSPER/KOLBE 2002, S. 392). Im Folgenden sollen das rheinland-pfälzische und das Bochumer Modell einer gestuften Lehrerausbildung näher gekennzeichnet werden, da sie inhaltliche und strukturelle Konsequenzen der oben gekennzeichneten unterschiedlichen Positionen verdeutlichen.

Die Kernpunkte des Reformkonzepts des *Landes Rheinland Pfalz* sind zu sehen in:

- einer teilweisen zeitlichen Verschränkung von Studium und berufspraktischer Ausbildung;
- einem weitgehend auf das Berufsfeld Schule ausgerichteten Bachelor-Studium;

- einem schulartspezifischen Masterstudium (vgl. MWWFK Rheinland-Pfalz 2002, S.2).

Dementsprechend sieht dieses Konzept ein Bachelor-Studium vor, das vom ersten Studienjahr an Studien in zwei unterrichtsrelevanten Fachwissenschaften, in Fachdidaktik und in den Bildungswissenschaften umfasst. Die Anteile der einzelnen Bereiche am Gesamtstundenvolumen sehen folgendermaßen aus:

Abb. 1: Verteilung der Semesterwochenstunden im Bachelor-Studium

Studienabschnitt		Fachwissen- schaft 1	davon:		Fachwissen- schaft 2	davon		Bildungs- wissen- schaften	Insgesamt
			FW ohne FD	FD		FW ohne FD	FD		
1. - 4. Sem.	Grund- stufe	26	21	5	26	21	5	26	78
5. - 6. Sem.	Profil- stufe	14	11	3	14	11	3	14	42
Summe		40	32	8	40	32	8	40	120

Abkürzungen: FW = Fachwissenschaft; FD = Fachdidaktik; 1 SWS = 15 Stunden (SATERDAG in press)

Auffällig hierbei ist zum einen, dass auf Erstfach, Zweitfach und Bildungswissenschaften jeweils ein Drittel des Stundenvolumens entfällt und zum anderen, dass die Fachdidaktik im Rahmen der fachwissenschaftlichen Studien mit 20% einen hohen Anteil erhält. Damit wird eine deutliche Stärkung der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile angestrebt. Der Bereich der Bildungswissenschaften umfasst neben den traditionellen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen auch Gebiete wie Erwachsenenbildung, Wissensmanagement, Bildungsökonomie und Medienpädagogik. Mit dieser Erweiterung soll dem Ziel Rechnung getragen werden, den BA-Abschluss auch für pädagogische Berufsfelder außerhalb von Schule nutzen zu können. Dennoch soll unter dem Aspekt der Professionalisierung die Ausrichtung auf das Tätigkeitsfeld Schule den Schwerpunkt bilden. Dies widerspiegelt sich auch in den für die *Bachelorphase* konzipierten Schulpraktika. Orientierende Praktika in den vorlesungsfreien Zeiten während der Grundstufe sollen dem Kennenlernen schulischer Rahmenbedingungen, konkreter Unterrichtssituationen, didaktischer Aufgabenstellungen u.ä. dienen. Dem Anliegen der Grundstufe entsprechend sollen diese Praktika an drei unterschiedlichen Schularten realisiert werden. Nach der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsgang sind in der Profilphase zwei Blockpraktika in der gewählten Schulart geplant.

Die lehramtsbezogenen, bildungsgangspezifischen *Master-Studiengänge* bauen auf diesem Bachelor-Studium auf. Sie unterscheiden sich je nach Schulart in der Studiendauer und in den Gewichtungen von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Dennoch zeigt sich auch hier durchgängig eine Stärkung der fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Ausbildungsanteile. Jeweils an einem Tag in der Woche soll die berufspraktische Ausbildung, das sogenannte Fachpraktikum in den gewählten Unterrichtsfächern erfolgen. Diese Praktika werden von den Staatlichen Studienseminaren organisiert und individuell betreut. Die ins Studium integrierten berufspraktischen Ausbildungsanteile sollen auf die Dauer des Vorbereitungsdienstes angerechnet werden und damit zu einer deutlichen Verkürzung des Referendariats führen.

Während in Rheinland-Pfalz an der Umsetzung einer Reform der Lehrerbildung in dieser Legislaturperiode (2001-2006) gearbeitet wird, hat die Ruhr-Universität Bochum (RUB) die Lehrerausbildung bereits in das Gesamtkonzept der gestuften Studiengänge integriert. Wie oben schon angedeutet sieht das Modell der Bochumer Universität die Gewährleistung von Polyvalenz in Bachelor-/Master Programmen vor, „die für alle Studierenden – zukünftige Lehrer und diejenigen, die andere berufliche Laufbahnen einschlagen - bis zum Bachelor-Abschluss nach 6 Semestern identisch sind. Bis dahin können sich die Studierenden ihre Berufswahlentscheidungen offen halten, was ihnen ermöglicht, schneller und flexibler auf die Situation am Arbeitsmarkt zu reagieren“ (RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM 2003, S.1). Der Bachelor-Studiengang wird in einer Kombination von zwei Fächern studiert, ergänzt durch einen Optionalbereich (s. Abb.2). In diesem Bereich sollen über die fachwissenschaftliche Ausbildung hinausgehende berufsqualifizierende Kompetenzen im Mittelpunkt stehen. Gegenwärtig sind im Optionalbereich Lehrveranstaltungen aus folgenden fünf Gebieten enthalten:

- Informationstechnologie/ EDV;
- Fremdsprachen;
- Präsentation, Kommunikation und Argumentation;
- Interdisziplinäre Studieneinheiten und/ oder ergänzende Studieneinheiten in anderen Fächern;
- Praktikum.

Aus mindestens drei dieser Gebiete sind Studienleistungen nachzuweisen.

Abb. 2:

Gestufte Lehrerbildung an der RUB: Rahmenstruktur Bachelor-Phase		
6. Semester, insgesamt 180 CP		
Fach 1 (71CP)	Optionalbereich (30 CP)	Fach 2 (71 CP)
Bachelor-Arbeit in Fach 1 oder Fach 2 (8 CP)		
Abschluss: B.A.		

(RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM 2003, S. 11)

Auch wenn diese Übersicht keine Stundenzahlen sondern die zu erwerbenden Credit Points ausweist (die für 1 CP vorgesehene Arbeitsleistung beträgt ca. 30 Arbeitsstunden), wird sehr deutlich, dass das Studium der Fächer klar dominiert. Ein direkter erziehungswissenschaftlicher Anteil ist in der BA-Phase nicht vorgesehen, im Rahmen des Optionalbereiches können jedoch auch Veranstaltungen mit pädagogischem Bezug gewählt werden. Einen direkten Berufsfeldbezug hat die Lehrerbildung erst in der Masterphase.

Abb. 3:

Master-Phase in der Lehrerbildung		
<i>(Master-Phase)</i> , 4. Semester, insgesamt 120 CP		
Unterrichtsfach 1 (35 CP)	<i>Erziehungswissenschaften</i> (40 CP)	Unterrichtsfach 2 (35 CP)
darin: Kernpraktikum (6 Wochen Sek. II/Sek. I)		
Master-Arbeit in einem Unterrichtsfach oder <i>Erziehungswissenschaften</i> (10 CP)		
Abschluss: M. A. (Lehramt) = Erstes Staatsexamen		

(EBENDA, S. 12)

Mit einem relativ hohen Anteil an erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung sowie einem 6-wöchigen Schulpraktikum soll pädagogische Professionalisierung erreicht werden.

5. Schlussbetrachtung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass gegenwärtig mit sehr unterschiedlichen Konzepten versucht wird, die oben aufgeführten Probleme der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. 3.) zu lösen. Gestufte Modelle in

ihrer Verschiedenartigkeit stehen neben Überlegungen zur Weiterentwicklung einer integrativen Lehrerbildung. Jedes Konzept erhebt den Anspruch, den gesellschaftlichen Erfordernissen und Reformansprüchen Rechnung zu tragen, zur Professionalisierung, Polyvalenz und Verkürzung der Studiendauer beizutragen. Allen gemeinsam ist das Bemühen um die Bestimmung von Kerncurricula und Modulen. Der Grad der Ausformulierung kerncurricularer Überlegungen ist jedoch noch sehr unterschiedlich.

War es ein wesentliches Ziel der Reformbestrebungen, auch die Internationalisierung der Studienabschlüsse anzustreben, führt der gegenwärtige Prozess mit seiner Vielfältigkeit der Modelle eher zur weiteren Differenzierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik. Der positive Ansatz eines solchen Vorgehens könnte in einer Stärkung des pädagogischen Diskurses liegen. In den bislang vorliegenden Modellen einer gestuften Lehrerbildung (BA/MA), auch wenn sie zum Teil erziehungswissenschaftliche Themen weitestgehend auf die Masterphase beschränken, ist das Bestreben zu erkennen, die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile in quantitativer Hinsicht zu erhöhen und auf diese Weise die pädagogische Professionalität zu stärken. Ob dies auch qualitativ gelingen wird, ist wesentlich davon abhängig, inwieweit „die bislang allenfalls vage formulierten inhaltlichen Konturen einer pädagogischen Professionalität in inhaltlichen Innovationen umgesetzt werden“ (HELSPER/KOLBE 2002, S. 394).

Literatur:

Beck, J./Ubbelohde, R./Vinnai, G.: Öffentliche Erklärung zur Lage und Aufgabe der Erziehungswissenschaft (EW) in der Lehrerbildung an der Univ. Bremen. Univ. Bremen. (05.07.2003). (http://www.erziehungswissenschaft.uni-Bremen.de/aktuell/200206_erklaerung.pdf)

Bohnsack, F.: Probleme und Aufgaben der Lehrerbildung heute. Univ. Oldenburg. (20.08.2002). (www.uni-oldenburg.de/lb_kongress/bohn.html)

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Vorstand): Sieben Leitsätze zur Lehrerbildung. (06.01.2003). (<http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/leitsatz.htm>)

Flach, H./Lück, J./Preuss, R.: Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten. 2. Aufl., Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1997.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Eckpunkte der GEW zur Reform der LehrerInnenbildung. Beschluss des GEW Hauptvorstandes, Frankfurt/Main 23. Juni 2001. (25.08.2002) (<http://www.lehrerbildung.de/docu/GEW-14eckp.htm>)

Hänsel, D./Miller, S./Tillmann, K.-J.: Zur Reform der Lehrerbildung an der Universität Bielefeld. (08.12. 1999).

(www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/allgemeines/bi-dokumente/Archiv/lehrerbildung...)

Helsper, W./Kolbe, F.-U.: Bachelor/Master in der Lehrerbildung - Potential für Innovation oder ihre Verhinderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5.Jg., Heft 3/2002, S. 384-401.

Herrmann, U. : Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 559-575.

Jannssen, B.: Raus aus der Uni. In: Die Zeit 22/ 2002. (27.08.2002).

(www.zeit.de/2002/22/Hochschule/print_200222_c_ph-plaedoyer.html)

Kultusministerium des Landes Hessen: Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter v. 03. April 1995, zuletzt geändert durch Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter v. 8.12.1999. (27.01.2003) (<http://www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/Ivo-ha.htm>)

Kultusministerkonferenz (KMK): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09.2000. Bonn 2000.

Kultusministerkonferenz (KMK): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magister-Studiengängen. Beschluss der KMK vom 5.3.1999. Bonn 1999.

Lenzen, D./Mattenklott, G./Sahm, J./Tenorth, H.-E.: Lehrerbildung an Universitäten - ein Reformmodell der Kooperation zwischen Universität und Schule. Berlin 2002. (24.08.2002). (www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/bildung/lehrerbildung-reform.pdf)

Lowaeßer, R.: Weiterführung und Entwicklung einer integrativen Lehrerbildung. In: kentrone. Journal zur Lehrerbildung der Universität Potsdam 14/2002, S. 5-6.

Meister, H.: Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Saarland. Probleme und Lösungsvorschläge. (Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Erziehungswissenschaft. Univ. des Saarlandes. Saarbrücken 1998. (27.08.2002).

(www.uni-saarland.de/fak5/ezw/personal/Meister/arbeitsbericht.html)

Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz: Entwurf eines Reformkonzeptes für die Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. (10.02.2003)

(www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Reform_der_Lehrerbildung/Langfassung.htm)

Ruhr-Universität Bochum; Studienbüro - Zentrale Studienberatung: Informationen zu den Bachelor- und Master-Studiengängen (08.02.2003)

(www.ruhr-uni-bochum.de/studienbuero/lehramt.htm)

Saterdag, H.: Für Professionalität und Praxisbezug der Lehrerbildung. Beitrag in geplanter Veröffentlichung: Habel, W.; Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn (in press).

Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim/ Berlin 2000.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin 2001. (28.08. 2002) (<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf>)

Praxisstudien in der Potsdamer Lehrerbildung

1. Ziele und Bestandteile des Potsdamer Modells der Lehrerbildung

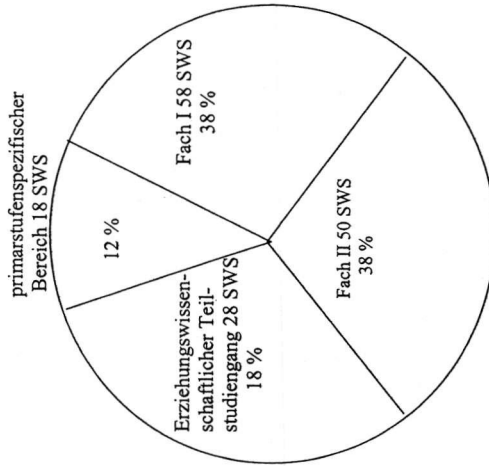
Die Lehrerbildung gibt es an der Universität Potsdam seit deren Gründung. Eine wesentliche Veränderung erfährt sie dadurch, dass Lehrerbildung als ein **Profilbereich** an der Universität Potsdam weiterentwickelt werden soll. Diese wichtige Entscheidung wurde im März 2001 getroffen (vgl. Eckpunkte zur Struktur- und Entwicklungsplanung der Universität Potsdam, 2001, S. 2).

Die Lehrerbildung als Profilbereich an der Universität zu gestalten bedeutet, die Vorteile eines universitären Studiums für Lehramtsstudierende besser nutzbar zu machen und das Potsdamer Modell konzeptionell weiterzuentwickeln und umzusetzen. Damit verbunden ist eine angemessene Forschungsorientierung, eine fundierte und gleichzeitig breit angelegte wissenschaftliche Ausbildung in Erziehungswissenschaften und den Unterrichtsfächern sowie der Erwerb der für den Lehrerberuf so immanent wichtigen Schlüsselqualifikationen. Deshalb sind Kürzungen sowohl in der fachlichen, fachdidaktischen als auch in der pädagogischen, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Ausbildung nicht vorgesehen. Die Ursachen für zu lange Studienzeiten und Defizite in der Lehrerbildung werden in erster Linie in der unzureichenden inhaltlichen und organisatorischen Kooperation innerhalb der Universität und den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen gesehen.

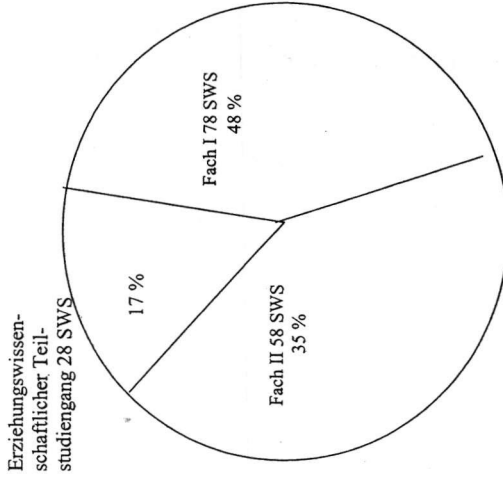
Die Potsdamer Lehrerbildung stützt sich auf **vier Säulen**. Das sind die Erziehungswissenschaften, die Fachwissenschaften, die Fachdidaktiken und die entsprechenden Praxisstudien. Ziel des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam ist die Qualifikation der Studierenden für das stufenübergreifende Lehramt an Gymnasien (Sekundarstufe II/Sekundarstufe I) und das Lehramt Sekundarstufe I/Primarstufe. Das Studium erfolgt demzufolge nicht schulformbezogen. Im Unterschied zu den derzeit in anderen Bundesländern diskutierten Ansätzen geht die Universität Potsdam von einer Spezifik der Schulstufen und von der prinzipiellen Gleichwertigkeit für alle Schulstufen und Schulformen aus. Das Lehramtsstudium wird inhaltlich und strukturell so gestaltet, dass Lehrern aller Stufen ein gleichwertiges erziehungs- und unterrichtswissenschaftliches Studium geboten wird, das an der Wissenschaft wie an der Praxis des Lehrerhandelns orientiert ist (vgl. Potsdamer Modell, S. 8). Die nachfolgende Darstellung veranschaulicht den Anteil der einzelnen Bestandteile des Studiums mit dem Ziel, Lehrer für das stufenübergreifende Lehramt Sekundarstufe I/Primarstufe und das Lehramt an Gymnasien auszubilden.

Lehramtsstudium an der Universität Potsdam

Lehramt für Bildungsgänge der Sekundarstufe I und
der Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen (154 SWS)



Lehramt an Gymnasien (164 SWS)



2. Qualität in der Lehrerbildung - Besinnen auf das Potsdamer Modell der Lehrerbildung

1992 legte eine Strukturkommission eine Denkschrift unter dem Titel „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ vor. Der Kommission gehörten als ordentliche Mitglieder Professoren aus Potsdam an, die schon langjährig in der Lehrerbildung der DDR tätig waren, ebenso aus Berlin, Freiburg und Tübingen. Der Anspruch war, positive Erfahrungen der bis dato (1991) grundlegenden Veränderungen der Lehrerbildung in der DDR und der BRD in einem neuen Modell – dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung – aufzubewahren und als Grundlage für eine professionelle Lehrerbildung zu nutzen. Sich auf die Komponenten und die Prinzipien des Potsdamer Modells zu besinnen und das auch offensiv zu vertreten, ist eine Antwort auf die zur Zeit laufenden Reformdiskussionen. Nachfolgend sollen die Komponenten des Potsdamer Modells kurz skizziert werden.

Die Komponenten des Potsdamer Modells

Auch in Zukunft sollen die Potsdamer Lehramtsstudierenden für zwei Schulfächer in einem integrativen Studiengang auf ihren Beruf vorbereitet werden. Von Anfang an sollen fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Komponenten im Studium verbunden werden (vgl. Potsdamer Modell, S. 7).

Die *fachwissenschaftliche Komponente* enthält in der Regel zwei Unterrichtsfächer und die dazu gehörenden fachdidaktischen Studien im Umfang von etwa 10 % je Fach.

Die *erziehungswissenschaftliche Komponente* umfasst pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Inhalte. Die Pädagogik liefert systematisches (philosophisches, historisches, lehrplantheoretisches und unterrichtswissenschaftliches) Grundlagenwissen, die Psychologie kognitionspsychologische, entwicklungspsychologische, differenziert psychologische sowie sozial- und organisationspsychologische Informationen; die Sozialwissenschaft insbesondere soziologische, sozialisationstheoretische und politikwissenschaftliche Beiträge. Dazu sollte eine Ausbildung in empirischen Methoden und Statistik angeboten werden.

Den *schulpraktischen Studien* kommt im Aufbau der Lehramtsstudien eine besondere Bedeutung zu. Im Potsdamer Modell der Lehrerbildung wurde seinerzeit dazu formuliert:

„In den Praktika soll Basiswissen und operatives Wissen zusammengeführt werden: so entsteht einerseits *Anwendungswissen* für die pädagogische, didaktische und unterrichtsorganisatorische Seite des Handelns. Andererseits

entsteht *Reflexionswissen* über die Bedingungen, Kontexte und Implikationen des Lehrerhandelns, das umso wichtiger ist, als der Nachdruck, den das Potsdamer Modell auf die Ausbildung operativen Wissens legt, eine technische Vereinseitigung begünstigen könnte. Lehrer müssen indessen vor einer technokratischen Fehlinterpretation des Lehrerhandelns schon deshalb geschützt werden, weil Fehlschläge im Schul- und Unterrichtsalltag unvermeidlich sind und diese nicht nur in technischen Begriffen gemeistert, sondern reflexiv verstanden werden müssen. Pädagogische Intentionen fordern beides: funktionale Kompetenz und reflexive Durchdringung des eigenen Tuns“ (vgl. Potsdamer Modell, S. 26).

Die Potsdamer Lehrerbildner nehmen in ihren Reformbemühungen die bisher bewährte Praxisorientierung auf. Ein Schwerpunkt wird die Entfaltung der Praxisstudien als studienleitendes Element und als Kooperationsfeld zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung sein.

3. Praxisstudien nach dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung

3.1 Praxisstudien in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung und in den Fachdidaktiken

In den zur Zeit diskutierten und auch schon zum Teil realisierten Reformprozessen in der Bundesrepublik Deutschland kommt es darauf an, den erreichten Stand der Potsdamer Praxisstudien zu verteidigen. Wie sich bereits in den Gesprächen mit den Partnern der Berliner Universitäten herausstellte, ist das kein leichtes Unterfangen. Reformansätze werden damit begründet, die Theorie-Praxis-Beziehungen in der ersten Phase der Lehrerbildung zu verstärken. Befremdlich erscheinen deshalb Ideen, Praktika erst in eine Spezialisierungsphase zum „Lehrerwerden“ nach einem Fachstudium oder in einem von der Universität unabhängigen und unbetreuten Praxissemester oder ganz und gar in der zweiten Phase der Lehrerbildung durchzuführen.

Laut Praktikumsordnung von 1996 absolvieren Potsdamer Studierende derzeit folgende Praxisstudien:

1. Orientierungs-/Einführungspraktikum oder Integriertes Eingangspraktikum;
2. Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern;
3. Psychodiagnostisches Praktikum;
4. Schulpraktische Übungen;
5. Unterrichtspraktika.

Diese Schulpraktischen Studien sind bisher ein fester und wesentlicher Bestandteil der universitären Lehrerbildung in Potsdam. Zu jedem Praktikum werden in der Regel an der Universität vor- bzw. nachbereitende Seminare oder Vorlesungen angeboten, wodurch die Praktika den Charakter von Praxisstudien (wissenschaftlich reflektierter Praxis) erhalten. Praxisstudien bedürfen aus ihrer besonderen Stellung zwischen Theorie (Ort: Universität) und Praxis (Ort: Schule) und aufgrund hoher Betreuungsintensität einer besonderen Pflege.

Aktuell stehen auch an der Universität Potsdam die Praxisstudien in verschiedenen Spannungsverhältnissen. Einerseits wird die Notwendigkeit guter Theorie-Praxis-Beziehungen bildungspolitisch in breitem Konsens betont, andererseits werden auch innerhalb der Universität Potsdam prinzipielle Bedenken hinsichtlich ihrer Stellung und Funktion im akademischen Lehr- und Forschungsbetrieb lauter. Ein Zeichen dafür ist, dass in der neuen Lehrverpflichtungsverordnung über die Anrechnung von Lehrveranstaltungen aus dem Jahre 2002 Schulpraktische Studien den Faktor 0,67 (1996 waren Schulpraktische Studien vollwertig mit 1 bewertet worden) erhalten soll. Ein weiteres Signal wird gesetzt, wenn Schulpraktische Studien im Modularisierungsprozess und der Anrechnung von Credits eine sehr geringe oder gar keine Beachtung und Bewertung finden. Darüber hinaus haben die Befürworter der Strategie, die Kapazitäten zur Realisierung und Betreuung von Praxisstudien zu bündeln, einen schweren Stand in den Fakultäten. Ganz zu schweigen von der noch nicht geregelten Anerkennung seitens des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport für die Mentorentätigkeit der Lehrer in der Schule.

Nachfolgend sollen die Potsdamer Praxisstudien in ihrer Funktion, Verantwortung und Einbettung in die akademische Lehre an der Universität vorgestellt werden. Die Befragungsergebnisse sind einer Studie aus dem Jahre 2000/2001 entnommen.

3.2 Das Orientierungs- bzw. Hospitationspraktikum in der Schule

Das Orientierungs- bzw. Hospitationspraktikum wird in der Regel nach dem 1. Semester in der vorlesungsfreien Zeit als mindestens dreiwöchiges Blockpraktikum durchgeführt. Die Funktion des Hospitationspraktikums besteht darin, den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, von der Schüler- in die Lehrerperspektive zu wechseln. Durch Hospitationen und Gespräche mit Lehrern und Schülern können die Studierenden eigene Schulerfahrungen reflektieren, Berufsanforderungen kennen lernen und Anregungen für ihre Schwerpunktsetzung im erziehungswissenschaftlichen Studium gewinnen. Die Zuständigkeit obliegt dem Institut für Pädagogik.

3.2.1 Vorbereitung und Durchführung

Das Hospitationspraktikum wird durch die Seminarveranstaltung „Einführung in die Schulpädagogik/Schulpraktische Studien“ als eine obligatorische Lehrveranstaltung im ersten bzw. zweiten Semester des Lehramtsstudiums vorbereitet. Eine wichtige, im Zusammenhang mit der Vorbereitung des Hospitationspraktikums zu absolvierende Veranstaltung ist für die Studierenden die Ringvorlesung „Psychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens“. Sie läuft für die meisten Studierenden parallel zu der oben genannten Seminarreihe und führt in die Vielfalt psychologischer Aufgaben und Probleme der Lehrer- und Schülertätigkeiten aus der Sicht verschiedener Teildisziplinen der Psychologie ein. Sie hat damit deutlichen Einfluss auf die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung und insbesondere auf die Auswahl der individuellen Fragestellung der Studierenden für die Belegarbeit des Praktikums in der Schule. Die relativ kleinen Seminargruppen von ca. 15 Studierenden dienen vor allem dazu, den Gedanken- und Meinungsaustausch in einer offenen und persönlichen Atmosphäre anzuregen, das Überdenken von Positionen, die sich aus den Schülerbiographien ergeben und die Auseinandersetzung mit dem Lehrerberuf zu befördern. Aus Gesprächen mit Studierenden und Seminarleitern wurde deutlich, dass die Seminare Schulpädagogik/schulpraktische Studien diesem Anspruch gerecht werden. Darüber hinaus werden die Professoren und Mitarbeiter des Instituts für Pädagogik durch diese Veranstaltung zu wichtigen Gesprächspartnern.

Die konkreten Seminarveranstaltungen in der Seminarreihe Schulpädagogik sehen natürlich durch die Vielzahl der Veranstaltungen bei verschiedenen Dozenten und Professoren sehr unterschiedlich aus. Die Schwerpunktsetzung wird oftmals von der konkreten Klientel abhängig gemacht. Prinzipiell lässt sich jedoch feststellen, dass in der Mehrzahl der Seminare folgende Schwerpunkte behandelt werden:

- Schule als gesellschaftliche Institution;
- Rahmenpläne im Land Brandenburg;
- Didaktische Momente des Unterrichts;
- Sozialität des Unterrichtsgeschehens.

In den vergangenen Jahren gab es bei der Umsetzung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung umfassende Bemühungen, einen Reader für Studierende der Schulpädagogik zusammenzustellen, der in den Seminarreihen Verwendung finden sollte. Die Schwerpunkte des Readers kennzeichnen Texte zu:

- Zugängen zur Schulpädagogik (Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin);
- Schule als Institution - Theorie der Schule;
- Lehrer und Schüler (Schulorganisation, Lehrerrolle, Berufswahl, Schüler-Schüler-Interaktion, Lehrer-Schüler-Interaktion);
- Unterricht (Unterrichtsplanung und -gestaltung);

- Beobachtung als empirische Untersuchungsmethode.

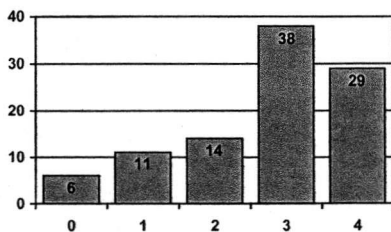
Bei einer solchen Schwerpunktsetzung erfüllt das Seminar zwei Funktionen gleichermaßen, zum einen eine Einführung in die „Theorie und Praxis heutiger Schule“, zum anderen die Funktion der Vorbereitung eines Hospitationspraktikums.

In der methodischen Gestaltung der Seminarreihe dominieren die Diskussionen auf der Grundlage von Texten und der Seminarvortrag. Der Seminarvortrag dient vielen Studierenden schon als theoretische Grundlegung für das nachfolgende Praktikum. Dabei fließen durchaus Anregungen aus der Ringvorlesung Psychologie z.B. zu Gedächtnisprozessen, Konzentration, Verhaltensauffälligkeiten, Motivation ein. Es gibt aber auch Seminarreihen ganz anderer Art. In diesen Seminaren konzentriert sich die Arbeit noch intensiver auf das nachfolgende Praktikum. Es stehen empirische Forschungsmethoden und damit die Übungen derselben im Mittelpunkt.

Auf die Frage: „Fühlten Sie sich durch die Lehrveranstaltungen an der Universität auf die Praxisstudien vorbereitet?“ antworteten Studierende zum Hospitationspraktikum mit fast 70 % „dass sie sich besonders gut oder sehr gut auf das Praktikum vorbereitet fühlten“. Nur 6 % fühlten sich zu wenig vorbereitet. Nachfolgende Übersicht gibt eine Auskunft über die Fragestellung im Detail:

Frage 1 a: Fühlten Sie sich durch die Lehrveranstaltungen an der Universität Potsdam auf die Praxisstudien vorbereitet?

Anzahl der Studierenden in Prozent



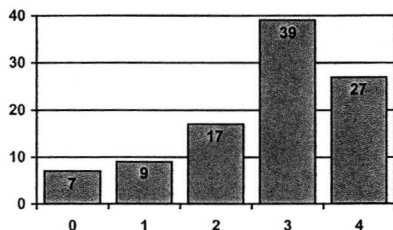
(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

Insgesamt kann festgestellt werden, dass über 90 % der Studierenden einen engen Zusammenhang zwischen Lehrveranstaltung Schulpädagogik, Ringvorlesung Psychologie und dem nachfolgenden Hospitationspraktikum sehen. Die

Betreuung während des Praktikums erfolgt durch die Seminarleiter der Seminarreihe Schulpädagogik/Schulpraktische Studien des Instituts für Pädagogik. Auf die Frage: „Fühlen Sie sich durch die Mitarbeiter ausreichend im Hospitationspraktikum betreut?“ antworteten 83 % der Studierenden mit gut, sehr gut oder besonders gut.

Frage 3 a: „Fühlen Sie sich durch die Mitarbeiter ausreichend im Hospitationspraktikum betreut?“

Anzahl der Studierenden in Prozent



(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

Aus Gesprächen mit Seminarleitern ist erkennbar, dass „Betreuung der Studierenden im Hospitationspraktikum“ unterschiedlich verstanden wird. Einige Seminarleiter sind jeden Tag an der Schule, um selbst zu hospitieren und Gespräche mit Schülern, Lehrern und vor allem mit den Studierenden führen zu können. Es gibt auch Seminarleiter, die ihre Betreuung als Verantwortung sehen, Konsultationen dann anzubieten, wenn Fragen im Praktikum entstehen.

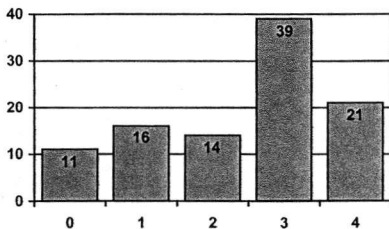
3.2.2 Auswertung

Nach zwei Wochen Hospitation folgt eine Woche Auswertung des Praktikums an der Universität. Diese Woche dient dem Erfahrungsaustausch zu erlebten pädagogischen Situationen unter den Studierenden selbst und mit dem Seminarleiter der Seminarreihe Schulpädagogik. In der Zeit nach dem Praktikum werden besonders Fragen zur Disziplin, zur Differenzierung des Unterrichts, zu Stärken und Schwächen der Lehrerpersönlichkeit und zur allgemeinen didaktischen Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts sowie neue Unterrichtskonzepte diskutiert. Organisatorisch sieht das so aus, dass sowohl Einzelkonsultationen als auch Gruppenkonsultationen aber auch Seminare in dieser Woche durchgeführt werden. In den Gesprächen werden die Schwerpunkte der Seminarreihe Schulpädagogik/schulpraktische Studien aufgegriffen und an konkreten Praxisbeispielen besprochen. Einige Seminargruppen besuchen gemeinsam Bibliothek

ken in Potsdam und Berlin und führen Erkundungen zur aktuellen Literaturlage durch. Das Interesse der Studierenden an verschiedenen Schultypen nach dem Praktikum führt auch dazu, dass Gruppenbesuche in einem anderen Schultyp organisiert werden, z.B. in Vorschulen und Waldorfschulen. Am letzten Tag des Praktikums bzw. in der Auswertungswoche werden Auswertungsveranstaltungen mit den Vertretern der Schulen organisiert. Die Nachbereitung des Hospitationspraktikums in der Kombination verschiedener Formen der Kommunikation (Seminare, Konsultationen, Diskussionen) wird von den Studierenden besonders gut bewertet. Nachfolgendes Diagramm verdeutlicht diesen Sachverhalt.

Frage 9 a: „War für Sie die Nachbereitung des Praktikums ausreichend?“

Anzahl der Studierenden in Prozent



(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

Einen wichtigen Höhepunkt des Praktikums stellt für die Studierenden die Anfertigung der Belegarbeit dar. In Gesprächen bezeichneten Studierende den Prozess der Fertigstellung ihrer Belegarbeit als persönliche Bewährungssituation. Es verwundert deshalb auch nicht, dass die Bewertung der Belegarbeit in schriftlicher oder mündlicher Form durch den Seminarleiter einen hohen Stellenwert für die Studierenden im ersten bzw. zweiten Semester des Lehramtsstudiums einnimmt.

Die von den Studierenden gesammelten Erfahrungen dieses ersten Praktikums im Lehramtsstudium und die dazu angefertigten Praktikumsberichte erfahren in den für alle Studierenden obligatorischen Lehrveranstaltungen der allgemeinen Didaktik (Modul 2 – Erziehungswissenschaftliche Fundierung) im darauf folgenden Semester Beachtung und Auswertung.

3.3 Das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern

Das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern findet über mindestens 3 Wochen (in der Regel vom 2. bis 4. Semester) oder semesterbe-

gleitend über 2 SWS in Einrichtungen der öffentlichen und freien Jugendhilfe, im außerunterrichtlichen Bereich der Schulen, im vor- und außerschulischen Bildungsbereich sowie in entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten mit Praxisanteilen statt. Während der Praxisstudien sollen die Studierenden pädagogisch tätig werden.

Bei der Betreuung von Kinder- oder Jugendgruppen in verschiedenen Einrichtungen (z.B. Schulen, Arbeitsgemeinschaften, Ferienlager, Beratungsstellen, Kinderheime u.ä.) haben die Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, eigenes pädagogisches Handeln vorzubereiten und durchzuführen sowie die Auswertung und Dokumentation pädagogischer Interaktion zu üben. Es geht in diesem Praktikum um das exemplarische Kennenlernen verschiedener Sozialisationsfelder von Kindern und Jugendlichen und um die Förderung

- der Wahrnehmung von sich selbst, der Kinder und anderer Menschen in der pädagogischen Interaktion;
- die Bereitschaft, pädagogische Verantwortung zu übernehmen;
- des Kommunikationsvermögens und der Fähigkeit, Konflikte auszuhalten und zu gestalten;
- des Initiierens und Aufrechterhaltens von Lern- und Interaktionsprozessen;
- des sich Einbringens bzw. Herausnehmens, des Begleitens pädagogischer Situationen.

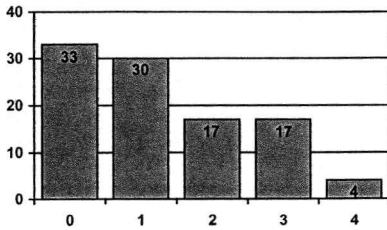
3.3.1 Vorbereitung und Durchführung

Die Vorbereitung auf dieses Praktikum erfolgt individuell, in persönlichen Gesprächen mit Dozenten und Professoren der Institute für Pädagogik, Psychologie, Sozialwissenschaften oder Grundschulpädagogik. Durch das Praktikumbüro vororientiert wenden sich die Studierenden mit einer sie interessierenden Fragestellung an ihre Betreuer der genannten Bereiche. Aus Gesprächen mit Studierenden wissen wir, dass Ansprechpartner zur Zeit der hohen Studierendenzahlen verstärkt mit Zurückweisungen reagieren. Eine wichtige Ursache wird in der hohen zeitlichen Belastung für eine gute Betreuungstätigkeit einer solchen Arbeit gesehen. Auch findet die wissenschaftliche Betreuung dieses Praktikums kaum Anerkennung in der Lehramtsausbildung. Erst nach Erarbeitung einer wissenschaftlichen Fragestellung absolvieren die Studierenden das Praktikum in einer meist selbst gewählten Praktikumeinrichtung.

Die Erfahrungen mit der Vorbereitung auf dieses Praktikum wird von den Studierenden mit ca. 63 % „gar nicht“ und als „wenig“ eingeschätzt. Das nachfolgende Bild veranschaulicht dieses Befragungsergebnis.

Frage 1 b: „Fühlten Sie sich durch die Lehrveranstaltungen an der Universität auf die Praxisstudien vorbereitet?“

Anzahl der Studierenden in Prozent



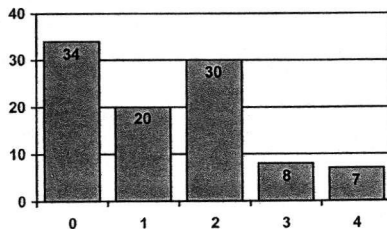
(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

Eine Ursache für das vergleichbar schlechte Befragungsergebnis ist darin zu sehen, dass es keine Lehrveranstaltung gibt, in der explizit diese Praxisstudien vorbereitet werden. Auch von den Dozenten wird offensichtlich der Zusammenhang von Lehrveranstaltungen an der Universität und Praxisstudien in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern in den Einzelkonsultationen zu wenig thematisiert und in das Bewusstsein der Studierenden gehoben. Demzufolge ist auch das Befragungsergebnis zur Relevanz der Lehrveranstaltungen für die Praxisstudien entsprechend ausgefallen.

Die Bearbeitung der wissenschaftlichen Fragestellung betreuen die Universitätsdozenten meist durch begleitende Konsultationen. Das Befragungsergebnis zur Betreuung durch die Mitarbeiter der Universität lässt sich folgendermaßen darstellen: Zunächst die Antworten auf die Frage nach der Betreuung.

Frage 3 b: „Fühlten Sie sich durch die Mitarbeiter der Universität ausreichend betreut?“

Anzahl der Studierenden in Prozent



(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

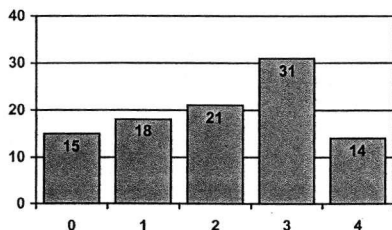
Auch hier zeigen sich eindeutig von Studierenden registrierte Defizite im Sinne von „Praxisstudien“. Theorie und Praxis stehen unreflektiert nebeneinander.

3.3.2 Auswertung

Die Nachbereitung der Praxisstudien erfolgt in der Regel über den Praktikumsbericht in Konsultationen mit dem wissenschaftlichen Betreuer der Universität. In den Gesprächen geht es vorrangig darum, die eigenen Praxiserfahrungen und die Tätigkeit anderer aus verschiedener Sicht kritisch zu hinterfragen. In den Praktikumsberichten wird die Theorie - an einem selbst ausgewählten Thema - auf ihre Praxisrelevanz befragt. Die Studierenden erhalten meist in schriftlichen Anmerkungen im Bericht ein Feedback zu ihren Ausführungen. Die Auswertung in dieser Form wird von den Studierenden meist als „gut“ eingeschätzt. Gegenüber der Vorbereitung dieses Praktikums in Konsultationen, erfährt die Nachbereitung in dieser Form eine bessere Bewertung. Nachfolgendes Diagramm gibt dazu genauere Auskunft.

Frage 9 b: „War für Sie die Nachbereitung des Praxisstudiums ausreichend?“

Anzahl der Studierenden in Prozent



(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

Wesentlich höher werden die Erfahrungen bewertet, die sie in ihrer selbst gestalteten pädagogischen Tätigkeit gewonnen haben. Die gesammelten Erfahrungen werden von mehr als der Hälfte der Studierenden als unverzichtbar für das Studium eingeschätzt, obwohl oder weil sie nicht im Unterricht gesammelt werden. Gespräche mit den Studierenden weisen darauf hin, dass durch das Praktikum in verschiedenen Tätigkeitsbereichen von Kindern und Jugendlichen auch der Blick auf das Berufsfeld Schule weiter geschärft wurde und die Studierenden auch andere Einsatzfelder für sich als zukünftige Lehrer definieren können.

3.4 Das Diagnostikpraktikum

Das einwöchige betreute psychodiagnostische Praktikum liegt zeitlich gesehen im Hauptstudium der Lehramtsstudierenden, d.h. im ca. 5. - 8. Semester, und wird auch in der vorlesungsfreien Zeit organisiert. Die Praxisstudie wird in Zuständigkeit des Instituts für Psychologie von Dozenten der Universität vor Ort an Schulen im Raum Potsdam betreut.

3.4.1. Vorbereitung und Durchführung

Das Diagnostikpraktikum ist eingebettet in ein relativ geschlossenes, aufeinander bezogenes Studium der Psychodiagnostik (Vorlesung, Seminare, Übungen) für die Lehramtsstudierenden an der Universität Potsdam. Vorbereitet wird das Praktikum durch eine Vorlesung (1 SWS) und ein Seminar (1 SWS). Die Vorlesung dient der Einführung und der Grundlegung der Pädagogisch-psychologischen Diagnostik durch folgende Themen:

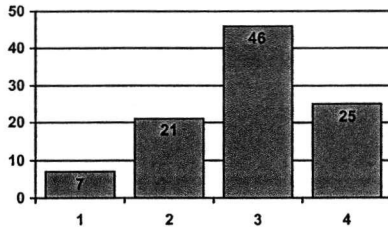
1. Lehrer als Diagnostiker: Pädagogisch-psychologische Diagnostik im Schulunterricht;
2. Grundkonzepte, Aufgaben und Strategien der Pädagogisch-psychologischen Diagnostik;
3. Normenprobleme und ihre pädagogische Bedeutung;
4. Messen und Testen: Prinzipien, Qualitätsmerkmale und Anwendungen im Schulunterricht;
5. Beobachten und Beurteilen: Der diagnostische Prozeß;
6. Lern-/Leistungsdiagnostik und Unterrichtsevaluation;
7. Diagnostik sozial-emotionaler Merkmale.

In den Seminaren werden die Vorlesungsinhalte zu Grundlagen und Methoden der Diagnostik im Bereich des schulischen Lernens und Lehrens weitergeführt und vertieft. Der Leistungsnachweis wird in Form einer Klausur am Ende der Seminare erbracht.

Wie aus nachfolgendem Diagramm ersichtlich, spiegelt sich diese Vorbereitung auch in den Wahrnehmungen der Studierenden wider.

Frage 1 c: „Fühlten Sie sich durch die Lehrveranstaltungen an der Universität auf die Praxisstudien vorbereitet?“

Anzahl der Studierenden in Prozent



(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

71 % der Studierenden bewerten die Vorbereitung auf das Diagnostikpraktikum durch die Vorlesung und die Seminarreihe mit „sehr gut“ und „besonders gut“. In Gesprächen mit Studierenden wurde deutlich, dass sie es sehr begrüßen, dass in den Vorlesungen und Seminaren zur Psychodiagnostik klare Hinweise gegeben werden, wie Schülerleistungen zu analysieren, zu beurteilen und zu bewerten sind und sie es in den Praxisstudien dann gleich ausprobieren können, weil dies zur täglichen Arbeit des Lehrers gehört. Einige Meinungsäußerungen sollen diese Aussage belegen:

- „In den Seminaren wurde mir klar, welche schwierige Aufgabe das Zensieren und Bewerten im Lehrerberuf ist. Ich schaute danach mit anderen Augen in die Gesichter der Kinder ...“
- „Ich hätte gern noch andere Sachen aus den Seminaren im Praktikum ausprobiert ...“

Die Inhalte der Lehrveranstaltungen an der Universität gehen über das, was die Lehramtsstudierenden im Psychodiagnostischen Praktikum üben, hinaus. Die Aufgabenstellung im Psychodiagnostischen Praktikum beinhaltet lediglich die Charakteristik des Sozialverhaltens oder des Leistungsverhalten eines Schüler. Um eine aussagefähige Materialsammlung zur Lösung dieser Aufgabenstellung anzulegen, werden die Lehramtsstudierenden aufgefordert, zielgerichtet diagnostische Methoden einzusetzen. Es soll darauf geachtet werden, dass sich diese Methoden sinnvoll ergänzen.

Obligatorisch für alle Studierenden sind folgende Methoden:

- systematische Kurzzeitbeobachtungen (jeweils Verhaltensbeschreibung, zielbezogene Interpretation, Zusammenfassung);
- 8 Situationsbeschreibungen im Unterricht;
- 3 Situationsbeschreibungen in Pausen;

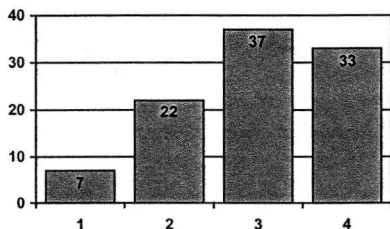
- Informationsgespräche: je 3 mit Lehrern und Schülern;
- psychodiagnostisches Gespräch (Exploration) mit dem Schüler.

Darüber hinaus wird den Studierenden angetragen, Gelegenheitsbeobachtungen zu dokumentieren, Gespräche mit Eltern zu führen und in Absprache mit dem Dozenten die Fragebogenmethode oder Tests durchzuführen.

Die Dozenten der Universität stehen den Studierenden auch während des Praktikums vor Ort für Gespräche zur Verfügung. Es werden gruppen- und seminarähnliche Veranstaltungen in den Schulen organisiert. Durch gemeinsame Beobachtungen erfolgt die Diskussion auf einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage zu konkreten Schülern. Die Mehrzahl der Studierenden reflektiert diese Beobachtung folgendermaßen:

Frage 3 c: „Fühlten Sie sich durch die Mitarbeiter der Universität ausreichend betreut?“

Anzahl der Studierenden in Prozent



(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

Auch die Betreuung am Praxisort wird „gut“ und „sehr gut“ eingeschätzt. In den Nachfragen dazu wurde auf die interessanten Gespräche mit den Klassenlehrern und Vertrauenslehrern der Schule verwiesen und auch darauf, dass die Lehrer dankbar waren, wenn sie von den Studierenden erfuhren, was die Vorlesungen und Seminare zur Psychodiagnostik an der Universität beinhalten.

3.4.2 Auswertung

Auf der Grundlage der Aufgabenstellung in diesem Praktikum, das Sozial- bzw. das Leistungsverhalten eines Schülers einzuschätzen, erfolgt die Auswertung.

Die Praktikumsbelege werden von den Studierenden 1 bis 2 Monate nach dem Praktikum an den Betreuer gegeben und in einer Konsultation besprochen. Um wissenschaftlichen Anforderungen zu entsprechen, legen die Dozenten darauf großen Wert, dass bei der Ergebnisfixierung jede Methode zu kennzeichnen ist durch:

- Zielstellung;
- Ergebnisse/Beitrag zur Lösung der Aufgabenstellung;
- Wertung (u.a. kritische Betrachtung bzgl. der Eignung der Methode für diese Fragestellung und der Einsatzbedingungen);
- weiterführende Fragen und Hinweise darauf, mit Hilfe welcher diagnostischer Methoden diese Frage bearbeitet werden musste.

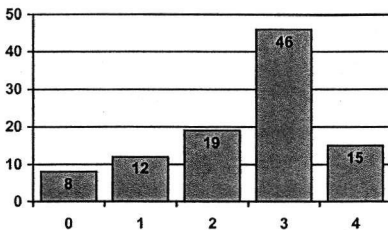
Der Beleg zur Charakterisierung des Sozial- oder Leistungsverhaltens eines Schülers muss die Erfüllung folgender Aufgaben widerspiegeln:

- Beschreibung des Verhaltens des Schülers;
- Formulierung von vermuteten Ursachen für dieses Verhalten;
- Aufzeigen von bisherigen Entwicklungstendenzen;
- Überlegungen zu pädagogischen Schlussfolgerungen mit Begründung.

Die Nachbereitung des Diagnostikpraktikums wird von ca. 60 % der Studierenden als „sehr gut“ und besser eingeschätzt.

Frage 9 c: „War für Sie die Nachbereitung des Praxisstudiums ausreichend?“

Anzahl der Studierenden in Prozent



(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

Als wichtige Aufgabe des Lehrers beinhalten das Diagnostizieren, Beurteilen und Zensieren verschiedene Seminare in Pädagogik, Sozialwissenschaften und in der Didaktik der Fächer im Verlauf des Studiums. Inhaltliche Bezugspunkte, Auswertungsmöglichkeiten des Erlernten und Geübten in Psychodiagnostik werden z.B. in den Vorlesungen und Seminaren zur Didaktik, zu Konflikten in der Schule und zum Lernen in altersgemischten Gruppen aufgegriffen.

3.5 Die schulpraktischen Studien der Fachdidaktiken (SPS)

Die semesterbegleitenden Tagespraktika in jedem Unterrichtsfach (schulpraktische Übungen) finden in der Vorlesungszeit an jeweils einem Tag in der Woche statt. Nach dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung sind diese Praktika hochschuldidaktisch zeitlich in der Regel dem Hauptstudium zugeordnet. Die Absolvierung des Hospitationspraktikums und des Diagnostikpraktikums werden als Voraussetzung angesehen. Im Verlauf der letzten Jahre hat sich der Zeitpunkt zur Durchführung der fachdidaktischen Tagespraktika verändert (sie wurden teilweise bereits im 1. Semester absolviert).

Eine wichtige Funktion dieser Praxisstudien ist für die Studierenden das sich Vertrautmachen mit Unterrichtssituationen und das Sammeln erster Handlungserfahrungen im Unterricht. Die SPS umfassen 2 SWS. Jeder Studierende hat ca. 3 Stunden zu unterrichten und während des gesamten Praktikums zu hospitieren. In dieser ersten Unterrichtstätigkeit sollen die Studierenden zunächst Erfahrungen bezüglich Gestaltung von Unterricht und Anwendung von pädagogischen, psychologischen Kenntnissen, ersten Erfahrungen aus den vorausgegangenen Praxisstudien in Kombination mit fachdidaktischen Aspekten sammeln und eine eigene Orientierung im Unterricht finden. Eine wichtige Funktion dieser Praxisstudien ist also das sich Vertrautmachen mit Unterrichtssituationen und das Sammeln erster Handlungserfahrungen im Unterricht durch die Studierenden.

3.5.1 Vorbereitung und Durchführung

Als Grundlage für die Schulpraktischen Studien (SPS) werden in der Regel alle fachwissenschaftlichen Veranstaltungen einschließlich fachwissenschaftlicher Praktika und Übungen, die erziehungswissenschaftliche Ausbildung und die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen angesehen. In den meisten Bereichen sind fachdidaktische Lehrveranstaltungen immanenter Bestandteil des Lehramtsstudiums im Grund- und Hauptstudium. In diesen Lehrveranstaltungen erhalten die Studierenden einen Überblick über differenzierte curriculare Ansätze in verschiedenen Bundesländern und anderen europäischen Staaten. Vorlesungen und Seminare thematisieren vor allem Probleme der Unterrichtsplanung und der Gestaltung eines methodenpluralistischen Unterrichts. Im Mittelpunkt stehen Beziehungen zwischen Zielen, Inhalten, Methoden, Medien und Organisationsformen im Fachunterricht. Diese Grundlagen dienen der Aneignung elementaren pädagogischen Könnens zur Planung, Realisierung und Reflexion des in den SPS auch selbst gestalteten Fachunterrichts.

Die SPS beginnen in den Fächern unterschiedlich. Für einige Fächer, deren Ausbildung den Geisteswissenschaften an der Universität zugeordnet wird, beginnen die SPS im Grundstudium, ca. ab dem 3. Semester. Für die naturwissenschaftlichen Fächer beginnen die SPS meist erst im Hauptstudium. Fachdidaktiker der Naturwissenschaften begründen diese zeitliche Festlegung damit, dass

die Studierenden zunächst eine fachliche Grundlegung mit entsprechenden Fachpraktika und eine allgemeine didaktische Grundlegung benötigen, ehe sie sich mit Fragen der Didaktik des Faches so beschäftigen, dass sie selbst Unterricht halten können.

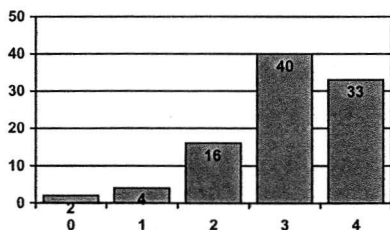
Die unmittelbare Vorbereitung der SPS erfolgt in Seminaren bzw. in seminariistisch gestalteten Konsultationen. Diese Lehrveranstaltungen sind der unmittelbaren Planung und Vorbereitung der konkreten Unterrichtsstunden bzw. der Auswertung derselben gewidmet und finden je nach Studierendenzahlen an der Universität bzw. vor Ort in der Schule statt. In den Experimentalfächern (z.B. Chemie) erfolgt im Rahmen der Vorbereitung auf die zu haltende Unterrichtsstunde auch eine experimentelle Erprobung der im Unterricht durchzuführenden Experimente. Die Gruppengröße variiert zwischen vier und fünfzehn, so dass eine intensive Diskussion und ein Erfahrungsaustausch möglich sind.

Die Frage 1 des Fragebogens „Fühlen Sie sich durch die Mitarbeiter ausreichend im Hospitationspraktikum betreut?“ beantworteten die Studierenden bzgl. der fachdidaktischen Tagespraktika folgendermaßen:

Frage 1: „Fühlen Sie sich durch die Mitarbeiter ausreichend im Hospitationspraktikum betreut?“

SPS 1. Fach:

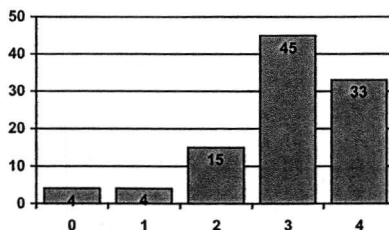
Anzahl der Studierenden in Prozent



(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

SPS 2. Fach:

Anzahl der Studierenden in Prozent

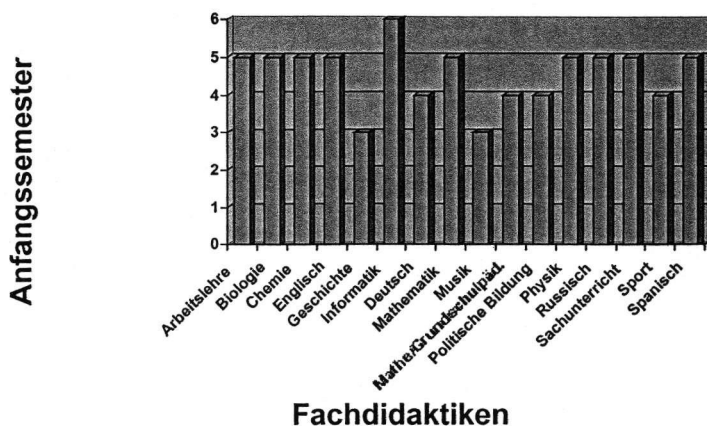


(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

Über 73 % der Studierenden fühlten sich damit auf die Durchführung der Unterrichtsstunden im 1. Fach besonders gut und sehr gut vorbereitet. Im 2. Fach schätzten 93 % der Studierenden die Vorbereitung als gut und besser ein. Die fachdidaktischen Studien finden sowohl im Winter- als auch im Sommersemester an einem Tag in der Woche statt. Der Beginn der fachdidaktischen

Praktika variiert vom dritten bis zum sechsten Semester. Vorrangig erfolgt die Absolvierung dieses Praktikums im 5. Semester. Die nachfolgende Übersicht gibt dazu für die einzelnen Schulfächer nähere Auskunft, die nach einer Befragung entstand. Zu beachten ist dabei, dass in Bereichen mit sehr großen Studierendenzahlen eingeräumt wird, das SPS schon recht früh zu beginnen, zunächst einzig und allein aus dem Grund, die Studienzeit nicht unnötig durch Wartezeiten zu verlängern.

Beginn fachdidaktischer Praktika



In der Regel gehen die Studierenden aber auch in diesen Bereichen erst im Hauptstudium, oft auch erst kurz vor Abschluss des Grundstudiums in die fachdidaktischen Praxisstudien. Selbst zu unterrichten wird als große Herausforderung empfunden. Studierende meinen, damit einen „Höhepunkt im Studium“ zu gestalten.

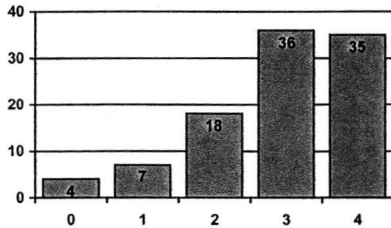
Nach Gruppenhospitationen mit anschließender Auswertung in seminaristischer Form führen die Studierenden selbständig Unterrichtsversuche durch. Voraussetzung dafür ist die Erarbeitung einer Grobplanung der Unterrichtssequenz/-einheit (Grobziele; inhaltliche Struktur; Schwerpunkte, die sich aus den zu entwickelnden Kompetenzbereichen und der Klassenanalyse ableiten) durch die jeweilige SPS-Gruppe unter Anleitung und Begleitung der Dozenten und teilweise der Lehrer vor Ort. Auf dieser Grundlage bereitet jeder Studierende im Semester 2 bis 3 Unterrichtsstunden vor. Die schriftlichen Konzeptionen werden in den meisten Instituten in einer Einzelkonsultation vorgestellt und beraten. In diesem Praktikum hospitieren die Dozenten bei den unterrichtenden Studierenden

den, sind direkter Begleiter der Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden. So ist auch die sehr gute Einschätzung der Betreuung in diesem Praktikum nicht verwunderlich, die sich in unserer Untersuchung wie folgt darstellt:

Frage 3: „Fühlten Sie sich durch die Mitarbeiter der Universität ausreichend betreut?“

SPS: 1. Fach

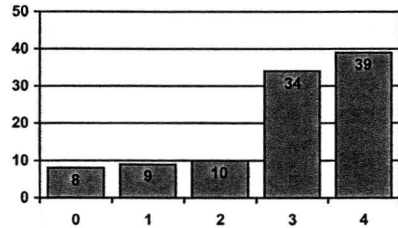
Anzahl der Studierenden in Prozent



(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut,
3=sehr gut, 4=besonders gut)

SPS: 2. Fach

Anzahl der Studierenden in Prozent



(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut,
3=sehr gut, 4=besonders gut)

Fast 80 % der Studierenden fühlen sich in diesen Praxisstudien sehr gut und besonders gut betreut.

3.5.2 Auswertung

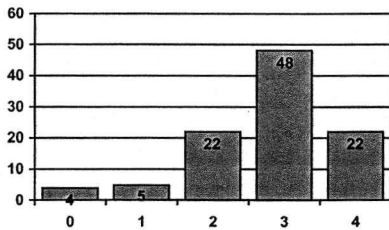
Die Unterrichtsversuche werden in fast allen Fachdidaktikbereichen in SPS-Gruppen gemeinsam mit dem Dozenten, in einigen Fällen auch mit den Fachlehrern vor Ort ausgewertet. Eine Übersicht darüber, wie die Studierenden diese Art der Auswertung empfinden, gibt nachfolgende Abbildung:

Frage 9: „War die Nachbereitung des Praxisstudiums ausreichend?“

SPS: 1. Fach

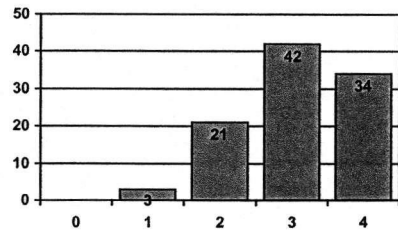
SPS: 2. Fach

Anzahl der Studierenden in Prozent



(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

Anzahl der Studierenden in Prozent



(0=gar nicht, 1=ein wenig, 2=gut, 3=sehr gut, 4=besonders gut)

70 % der Studierenden sehen die Nachbereitung der Praxisstudien als in hohem Maße ausreichend an. Studierende bringen zum Ausdruck, dass ihre fachdidaktische Sichtweise durch die Gespräche mit den Dozenten und Kommilitonen eine praxisrelevante Untersetzung erfährt. Dies auch deshalb, weil es dabei um das persönliche Erleben des Arbeitens mit Schülern, des Erfolgs oder Misserfolgs „den Stoff an den Mann gebracht zu haben“, den roten Faden bei Zwischenfragen oder -fällen nicht zu verlieren, sich durchzusetzen oder ausweichen zu können, der Anerkennung durch die Schüler geht.

4. Praxisstudien als zentrales Moment der Studienreform

4.1 Empfehlungen der Expertengruppe „Reform der Lehrerbildung“

Im Auftrag des Ministers für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg wurde zu Beginn des Jahres 2002 eine Expertengruppe aus Vertreterinnen und Vertretern des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur, der Universität Potsdam, des Landesprüfungsamtes für die Lehrämter, der Studienseminare, des Pädagogischen Landesinstituts, der Schulaufsicht und der Schulpraxis beauftragt, Empfehlungen für die zukünftige Gestaltung der Lehrerbildung im Land Brandenburg zu erarbeiten. Es wurden 10 Empfehlungen erarbeitet, die sich auf den Prozess des Lehrerwerdens und Lehrerseins als Ganzes beziehen.

Wichtige Prinzipien sind dabei die stärkere Verzahnung der Phasen, die engere Verknüpfung von Theorie und Praxis und die Neustrukturierung der Ausbildung durch Kerncurricula und Module, die auf der Grundlage staatlicher Rahmense-tzung von Hochschule und Studienseminaren in Abstimmung mit der Bildungs-verwaltung zu erarbeiten sind.

In der **Empfehlung 1** wird erklärt, dass Universität und Studienseminare *Kern-curricula* erarbeiten, die Grundlage des Studiums und des Vorbereitungsdienstes werden. Kerncurricula im Studium beinhalten vor dem Hintergrund der Anforderungen des Berufsfelds der Lehrkräfte die grundlegenden Inhalte der Bezugswissenschaft unter fachsystematischen und methodischen Gesichtspunkten. Kerncurricula im Vorbereitungsdienst sind auf die reflektierte Gestaltung der Schulpraxis gerichtet. Ihre Wirksamkeit ist zu evaluieren.

In engem Zusammenhang mit der Erarbeitung der Kerncurricula ist die Strukturierung des Lehramtsstudiums in *Module* zu sehen. Die Ziele der Modularisierung werden mit der **Empfehlung 2** beschrieben. Durch Modularisierung sollen eine klare Studienorientierung unterstützt und ein zügiges Studium gesichert werden. Gleichzeitig sollen Querschnittmodule die inhaltliche Verklammerung der verschiedenen Strukturelemente sichern. Module sollen u.a. dazu führen, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studieninhalte vom Aufgabenfeld der Lehrkräfte her zu konzipieren. Für Lehramts-studierende sind deshalb verstärkt Überblicksveranstaltungen im fachwissen-schaftlichen Bereich anzubieten.

Die **Empfehlung 3** des Papiers erklärt die Weiterentwicklung der Theorie-Praxis-Beziehungen im Lehramtsstudium. Hervorgehoben wird an dieser Stelle, dass der auf der Grundlage des Potsdamer Modells der Lehrerbildung erreichte Stand der Praxisstudien an der Universität Potsdam nicht nur beibehalten, sondern in Zusammenarbeit mit Studienseminaren und Schulen qualitativ und quantitativ weiterentwickelt werden soll. Hierzu zählt z.B. auch die Einführung eines Praxissemesters. Eine kontinuierliche Kooperation von Studierenden mit Schulen von Studienbeginn an ist anzustreben. Mit einer Ausweitung der Praxisstudien wird es zugleich möglich, die Dauer des Vorbereitungsdienstes zu flexibilisieren.

Die **Empfehlung 4** bezieht sich auf die Prüfungen im Lehramtsstudium.

Die Lehrerausbildung ist traditionell durch eine institutionelle Trennung der Zuständigkeiten für Ausbildung und Prüfungen gekennzeichnet. Dadurch entsteht ein Konflikt zwischen staatlichen Vorgaben zur Prüfung und den beabsichtigten studienbegleitenden Modulprüfungen. In dem Papier wird empfohlen, die Leistungsbewertungen, die als studien- und ausbildungsbegleitende Prüfungen gestaltet werden, jeweils auf die 1. und 2. Staatsprüfung anzurechnen. Die das Studium und den Vorbereitungsdienst abschließenden Prüfungen sollen fachübergreifende und professionsbezogene Themenstellungen enthalten.

In der **Empfehlung 5** wird nachdrücklich gefordert, ein wissenschaftliches Zentrum für Lehrerbildung an der Universität einzurichten. Es wurden an dieser Stelle auch einige Aufgaben des Zentrums benannt. Zentrale Aufgabe des Zentrums ist die gemeinsame Gestaltung der Lehramtsstudiengänge durch alle an der Lehrerausbildung sowie Lehrerfort- und -weiterbildung Beteiligten. Dies umfasst Koordinations- und Serviceleistungen ebenso wie eigene Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in den Bereichen Unterricht, Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Positionen zur Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen werden in der **Empfehlung 6** deutlich. Dort wird geraten, sich zunächst auf die Umsetzung der Empfehlungen, die eine curriculare und institutionelle Weiterentwicklung der Lehrerbildung vorsehen, zu konzentrieren und die Erfahrungen und Ergebnisse der in anderen Bundesländern eingeleiteten Versuche mit Bachelor- und Masterstudiengängen auszuwerten.

Die Expertengruppe empfiehlt (**Empfehlung 7**) für alle Lehramtsstudiengänge eine Studiendauer von 8 Semestern (Regelstudienzeit) und unter Berücksichtigung des inhaltlichen und zeitlichen Ausbaus der Potsdamer Praxisstudien eine Flexibilisierung des Vorbereitungsdienstes. Zur Erklärung der Empfehlung wird ausgeführt, dass ein gleichwertiges Studium für die Lehramtsstudierenden aller Schulstufen realisiert werden soll.

Die Aussagen in den **Empfehlungen 8 und 9** beziehen sich auf die Berufseingangsphase und auf die Fort- und Weiterbildung.

Im **Empfehlung 10** des Papiers erklärt die Expertengruppe, dass die oben genannten Empfehlungen als Position in die Gespräche mit den Berliner Auffassungen zur Lehrerbildung eingebracht werden.

Als zentrales Moment der Studienreform werden die Praxisstudien angesehen. Zur Zeit werden Facharbeitsgruppen und fachübergreifende Arbeitsgruppen konstituiert. In ihnen sind Fachdidaktiker, Fachwissenschaftler, Erziehungswissenschaftler, Vertreter der zweiten Phase der Lehrerbildung und der Schulpraxis tätige Lehrer vertreten. Zielkategorie der Entwicklung von Kerncurricula und Modulen dieser Arbeitsgruppen sind die Kompetenzen des heutigen Lehrers als Experten für das Lehren und Lernen (vgl. TERHART 2000).

4.2 Praxisstudien im Modularisierungsprozess

In Diskussionen zur Reform der Lehrerbildung begegnen wir oft einer Auffassung, die von einem Missverständnis über Schulpraktische Studien ausgeht. Sie sind nicht nur einfach Praktika in der Schule. Die Schulpraktischen Studien stellen eine besondere Form der akademischen Lehre dar. Nicht ohne Grund hat sich auch in der Universität mit dem Potsdamer Modell der Begriffswechsel von

„Praktika“ in „Praxisstudien“ vollzogen. Er signalisiert ihre wissenschaftliche Ausrichtung.

Die Praxisstudien sollen den Studierenden einen Erfahrungsraum bereitstellen für die Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Inhalten des Studiums in der ersten Phase der Lehrerbildung. Die akademische Lehre sorgt für eine Anleitung zum Verständnis und Umgang mit Praxis, und die Praxis liefert die Anschauungen, die nötig sind, um die theoretischen Ansätze der Forschungen „mit Leben“ zu füllen. Gemeint sind damit die Studienseminare und die Institutionen und Personen, die sich mit der Fort- und Weiterbildung der Lehrer befassen. Im Modularisierungsprozess ist es deshalb notwendig, sich in die Diskussion um die Spezifik und die Gemeinsamkeiten in der Funktion der Praxis in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zu begeben.

Praxisstudien sind auch das Arbeitsfeld, in dem sich alle an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen und Personen am ehesten mit ihren Kompetenzen begegnen können. Hier lassen sich im Sinne der genannten Empfehlungen der Expertengruppe die Strukturen schaffen, die Ausgangspunkt zu fassbaren Vorschlägen für Innovation in der Lehrerbildung im Ganzen sind. Als Ausgangspunkt der Weiterentwicklung wird vorgeschlagen, die bisherigen Praxisstudien nach dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung zu betrachten. Eine Anerkennung dieses breiten Spektrums an Praxisstudien und damit die Verkürzung des Referendariats wird für *Potsdamer Studierende* als gerechtfertigt erachtet. Wenn von inhaltlicher und organisatorischer Verflechtung von erster und zweiter Phase gesprochen wird, so sollte bei der qualitativen Weiterentwicklung der Praxisstudien in Potsdam besonderer Wert darauf gelegt werden, die Praxisstudien weiterhin differenziert zu gestalten, sie stärker als bisher im Sinne forschenden Lernens zu verstehen und sie fest in den Modulen zu verankern. Genau darin wird eine Chance gesehen, dass sich die theoriegeleiteten Veranstaltungen der Fachdidaktiken, der Fachwissenschaft und der Erziehungswissenschaften mit dem Ziel der Kompetenzerweiterung der Studierenden aufeinander und auf die in diesem Modul zu absolvierenden Praxisstudien beziehen. Insbesondere die Merkmale der einzelnen Module wie Voraussetzungen für die Teilnahme, Ziele und Inhalte, zeitlicher Umfang und Kredit-Punkte, Lehr- und Studienformen und die Kriterien der studienbegleitenden Prüfung erfahren damit einen konkreteren Rahmen. Die stufenweise zu entwickelnden Kompetenzen des zukünftigen Lehrers sind für die inhaltliche Ausgestaltung der Module bestimmend (vgl. TERHART 2000, S. 33). Die Module bestehen dann aus den um die Praxisstudien gruppierten Lehrveranstaltungen der Teilbereiche. Insbesondere auch die Fachwissenschaften sind aufgefordert, ihre Ausbildungsprofile sowohl von den Inhalten als auch der Gewichtung der Studienumfänge an den notwendigen Kompetenzen des zukünftigen Lehrers zu schärfen. Eine inhaltliche, hochschulmethodische und organisatorische Variabilität des Lehramtsstudiums ergibt sich aus den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der praxisstudienvorbereitenden und

nachbereitenden Lehrveranstaltungen sowie aus der Spezifik der Praxisstudien selbst.

Wie bereits beschrieben ringen die Potsdamer Lehrerbildner darum, die bestehenden Praxisstudien zu qualifizieren und quantitativ durch die Zusammenarbeit mit der zweiten Phase auszubauen, gemeinsame Module zu entwickeln. Im Reformprozess würden jedoch die internen und externen Evaluationen nur beachtet und die Bemühungen zum Erfolg führen, wenn Praxisstudien eine andere Gewichtung und Anerkennung in der Kapazitäts- und Deputatsberechnung der Dozenten und der Studierenden erhalten. Die Forderung, die Umfänge der Studienanteile und der einzelnen Module nach Leistungspunkten auszuweisen, ist ein guter Anlass, diese Diskussion auf beide Beteiligungsgruppen bezogen, erneut zu beleben und positive Veränderungen herbeizuführen. Zur Zeit werden Praxisstudien nicht bzw. zu wenig in die Studienumfänge eingerechnet. Sie waren zusätzlich in der vorlesungsfreien Zeit bzw. semesterbegleitend zu erbringen. Sollen Praxisstudien ein zentrales Moment jedes Moduls werden, dann muss die zeitliche Belastung der Studierenden durch Praxisstudien jeweils im Kontingent ihrer Leistungspunkte berücksichtigt werden und sie müssen Pflichtveranstaltungen sein. Eine einzelne und geringere Bewertung von Praxisstudien gegenüber theoriegeleiteten Lehrveranstaltungen hätte den Nachteil, dass sie beispielsweise durch Vorlesungen eingetauscht werden könnten. In diesem Fall würden in der Modularisierungsdiskussion die Meinungen und Erfahrungen der Studierenden der Potsdamer Universität mit Praxisstudien, die hier festgestellt wurden, unbeachtet bleiben und die Theorie-Praxis-Beziehungen im Lehramtsstudium in Potsdam nicht wie beabsichtigt gestärkt, sondern geschwächt werden.

Es wird deshalb empfohlen, die Bewertung der Praxisstudien mit Leistungspunkten immer in Verbindung mit Lehrveranstaltungen des Moduls vorzunehmen. Darüber hinaus sollte darüber nachgedacht werden, wie diese offensichtlich bewährten Praxisstudien in ihren Zielen und Inhalten erweitert werden können, um als Bestandteile der sonst in der 2. Phase stattfindenden Ausbildung anerkannt zu werden. Es wird nach einer Neubestimmung von Funktionen und nach Abstimmung der Inhalte und Umfänge der ersten und zweiten Phase eine Verkürzung, Flexibilisierung des Referendariats vorgeschlagen.

Literatur:

Edelstein, Wolfgang; Herrmann, Ulrich: Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Potsdam: Universität 1992.

Rektor der Universität Potsdam: Eckpunkte zur Struktur- und Entwicklungsplanung der Universität Potsdam. Internes Material vom März 2001.

Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim/ Berlin 2000.

Gedanken über die Lehrerausbildung in Ungarn

In den vergangenen 50 Jahren lag der zeitliche und inhaltliche Schwerpunkt überwiegend auf der Theorie der Fachwissenschaften. Obwohl wir uns in den letzten Jahren weniger auf die Theorie der Pädagogik konzentrierten, konnte die **praxisbezogene Ausbildung** in den letzten zwei Jahren in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Meinungen der Studenten und der Anspruch auf Praxis machen deutlich, dass die Orientierung auf pädagogische Kompetenzen in der Ausbildung unvermeidlich ist. So konnten verschiedene Fertigkeiten (zur Konfliktlösung, Kooperation) und Autognosiegruppen (Selbsterkenntnisgruppen), Situationsübungen, und so genannter Mikrounterricht zum wichtigen Bestandteil der Ausbildung werden. Jede Bildungsinstitution stellt ihr theoretisches Lehrmaterial sowie den Inhalt und das Maß der praktischen Übungen selbst zusammen, jedoch sind die Betrachtungsweisen fast gleich.

Ich versuche, die Theorie und Praxis im Gleichgewicht zu halten, die Theorie ergänze ich mit Erklärungen aus der Praxis, andererseits kann man die Theorie und Geschichte der Pädagogik nicht umgehen. Leider sind die Studenten ihrem Studium gegenüber demotiviert. Ein Grund dafür könnte sein, dass sie zwar eine entsprechende psychologische Grundbildung erhalten, aber in Philosophie können wir leider mit keiner Bildung rechnen, was bedeutet, dass dieser Mangel das Verstehen des Stoffes sowie das Erkennen der weiteren Zusammenhänge verhindert. Ich halte Studien der Philosophiegeschichte an jeder Hochschule und Universität für nötig, diese sind auch in den Berufen sehr wichtig, wo man sich um Menschen kümmert, sich mit ihnen beschäftigt. Die Verstärkung der Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis bedeutete für die Studenten eine große Motivationskraft.

Quantitativ wäre es meiner Meinung nach am besten, wenn ein Drittel des ganzen Studiums einen pädagogischen Inhalt hätte. Genauso würde ich die Aufteilung 2/3 : 1/3 zugunsten der Theorie für richtig halten. Hier würde ich die fachlich-pädagogische Kompetenzentwicklung verstärken (Selbsterkenntnis, Konfliktlösung). In der Pädagogik sind die Theorie und Praxis, sowie die Fachmethodik unerlässlich. Diese sollen natürlich mit genügenden psychologischen und philosophischen Grundkenntnissen verstärkt werden. Auf dem Gebiet der konkreten Übungen halte ich folgendes für wichtig: die Lösung von Aufgaben, die unmittelbaren Kontakt mit den Kindern erfordern, das Halten von vollen Unterrichtsstunden nach persönlichem Kontakt und Mikrounterricht, natürlich nicht nur in sog. Praxissschulen,

sondern auch in anderen Bildungsinstitutionen. Das sollte unter entsprechender fachlicher Führung geschehen.

Die oben genannten Inhalte sind für beide Lehrerbildungsmodelle gültig. Das **Zweistufenmodell** scheint vielleicht deshalb anziehender zu sein, weil die Theorie und Praxis der Pädagogik einen reiferen, dem Inhalt verschriebenen und motivierteren Studenten erfordern, was eher in der zweiten Hälfte des Studiums der Fall ist. Für diese Bildungsform habe ich aber keine persönlichen Erfahrungen, da diese in Ungarn nicht existiert.

Die pädagogischen Studien trennen sich in zwei Teile: die obligatorische Grundausbildung und die obligatorisch zu wählenden zahlreichen Studien, die neben den fachlichen Interessen auch die Interessen der Studenten berücksichtigen. Meiner Meinung nach ist dieser Bereich ein gut ausgearbeitetes und funktionierendes Gebiet der Bildungsform. Hier erhalten auch die sog. alternativen pädagogischen Richtungen eine Möglichkeit. Damit wird ein vorhandener Bedarf befriedigt, da bei uns auch Konzepte von ROGERS, STEINER (WALDORFSCHULE) und andere Konzepte von Alternativschulen realisiert werden. Außerdem scheinen die Studenten auch ein größeres spontanes Interesse an diesen Studien zu zeigen.

Zur Entwicklung der sozialen Kompetenzen der Lehrer halte ich die Kleingruppenbeschäftigungen und Situationsübungen für notwendig. Letztere bewirkt bei den Studenten großes Interesse und hohe Motivierung.

Die Theorie und Praxis der Pädagogik muss einerseits zeitlos sein, denn wir müssen immer wissen, woher wir kommen und wohin wir gehen. Wir müssen uns andererseits aber Zeit lassen, um die Bedürfnisse der einzelnen Altersgruppen zu befriedigen und die direkten und indirekten pädagogischen Methoden dem Alter entsprechend verwenden. Ich meine, dass diese Zwiespältigkeit unbedingt notwendig ist, um die Entwicklung unserer Schüler in ihrer Einheit sehen zu können und uns dem jeweiligen Alter adäquat anzupassen. In diesem Bereich ist es sehr wichtig, dass gesichert wird, dass die einzelnen ergänzenden Fächer (Psychologie, Soziologie) gut aufeinander aufbauen.

Das schwierigste Problem ist die **Werteerziehung** der zukünftigen Pädagogen. Hier möchte ich ein persönliches Erlebnis erzählen. Vor ungefähr drei Jahren habe ich mein Weiterbildungsprogramm unter dem Titel „Wert und Erziehung“ ausgearbeitet und versucht, es akkreditieren zu lassen. Ich dachte, da die politische Umwälzung auch eine Art von Wertkrise zu Tage brachte, müsste man hier helfen können. Dabei dachte ich in erster Linie an die schon erfahrenen Lehrer, die diese Erscheinung genau beobachten und so eine Weiterbildung auch für wichtig hielten. Leider war

der Akkreditationsausschuss anderer Meinung und unsere Akkreditation wurde zurückgewiesen. Das bedeutet natürlich nicht, dass die heutige Pädagogenbildung diese Frage vernachlässigen würde. Der Zentralbereich unseres Faches ist der Begriff des **pädagogischen Wertes** und seine Vermittlung an die Schüler.

Die Mängel auf dem Gebiet der Wertkrise betreffen aber nicht unsere Zusammenarbeit mit der Psychologie. Die psychologischen Grundlagen haben eine große Tradition, die wir weiterführen können und die Studenten sind in diesen Fächern auch motiviert. So kann ich mit ruhigem Gewissen behaupten, dass die psychologische Projektion der pädagogischen Grundlagen der Studenten ausgesprochen gut ist. So meine ich, dass wir gerade mit den Psychologen zusammenarbeitend die Antworten auf die in unserer Gesellschaft auftretenden negativen Tendenzen und Gefahren suchen müssen. Ich meine, dass die Eltern und die verschiedenen Gruppen von Gleichaltrigen nicht alleine für die Lösung dieser Probleme verantwortlich gemacht werden können. Hier möchte ich die Prävention und das indirekte Wirkungssystem betonen. Vielleicht wird die Behandlung der Wertkrise zur Lösung der Krisenprobleme führen.

Dilemmata der Lehrerausbildung

1. Zu Grundsatzfragen

Die soziale Wirklichkeit situiert und bedingt den Lehrer auf mehreren Ebenen. Als ein Individuum mit eigener psycho-sozialer Charakteristik und einem eigenen Lebensweg wirkt er in Interaktionen mit anderen am Bildungsprozess Beteiligten (Schüler, Lehrer, Schuldirektion, Eltern, unterschiedliche Dezenten im Bildungs- und Erziehungsbereich) und hat deren einander nicht selten widersprechende Erwartungen zu erfüllen.

Die **Rolle des Lehrers** besteht aus zwei Sphären (vgl. M. PIORUNEK 1997, S. 5):

- einer **Interaktionsebene**, die sich unmittelbar in den Relationen mit den einzelnen Bildungssubjekten herausbildet;
- einer **institutionellen Sphäre**, die aus dem Umstand resultiert, dass der Lehrer in einem mehrdimensionalen Bildungssystem agiert. Das System, in sich selbst formal aufgebaut, regulieren institutionalisierte Erwartungen.

Dieses führt in der Konsequenz zu einer Unfähigkeit, klar die Lehrerprioritäten im Bereich der Bildung überhaupt zu bestimmen. Eine gleichzeitige Erfüllung der Erwartungen der Schüler, die vom Lehrer freundschaftliche Beziehungen und viele Freiräume im Rahmen des Unterrichts verlangen, auch der der Eltern, die vom Pädagogen konkrete Bildungsergebnisse fordern, ist kaum zu bewältigen. Hinzu kommen formale und institutionelle Druckinstrumente. Wir leben in einer immer komplizierteren sozialen Wirklichkeit, in welcher die Eindimensionalität der Sicherheit und Selbstverständlichkeiten der modernen Gesellschaft nicht mehr bindend wirkt, wo in ihrer postmodernen Gegenwart an ihre Stelle Ambivalenz und ein breites Spektrum der Interpretation sozialer Phänomene treten. Chaos und Unfähigkeit, über die postmoderne Welt verbindliche Prognosen zu formulieren, begleiten uns alltäglich. Aus diesem Grunde fällt es immer schwerer, die Rolle des Lehrers und ihre Teilelemente zu bestimmen.

Nach Z. KWIECIŃSKI (2000) agieren wir in einer spezifischen Realität unserer Welt, die im polnischen Kontext durch eine fehlende Stabilität der Sozialrahmens, das Sich –Verlieren im Normen- und Prinzipienchaos sowie durch eine permanente Unklarheit unseres Zukunftshorizonts gekennzeichnet ist.

Wie ließe sich in solchen Umständen die Rolle des Lehrers/ Pädagogen definieren,

wie könnten strategische Richtungen seiner Aktivität nachgezeichnet werden? Wie kann man vom Pädagogen verlangen, für seine Schüler ein Lebensbegleiter zu werden, in dieser Aufgabe noch weiser, sensibler, weitsichtiger als diejenigen zu sein, die er zu betreuen und zu begleiten hat?

Die **psychische Verfassung** der heutigen Lehrer ist nicht gerade gut; nicht frei von Angst, sind sie oft nicht stark genug, andere zu beraten, ihre Schüler zu betreuen, für sie richtungsweisend zu wirken. Nicht selten fühlen sie sich selbst verloren und desorientiert, wissen nicht um ihre eigene Rolle. Hieraus ergibt sich die Frage, wie wären Pädagogen so auszubilden, dass über ihre beruflichen Empfindungen nicht Ratlosigkeit und Inkompetenz dominieren? Diese Frage zu beantworten heißt, erneut zu den **Grundsätzen der Lehrerbildung** zurückzukehren.

„Bildungsstudien als Forschung, Lehrer- und Pädagogenbildung sind daher nicht nur als ein Erlernen des Fachwissens im Bereich des Kanons und der Methode einer akademischen Disziplin - wie z.B. Biologie, Chemie, Geschichte oder Erdkunde - zu verstehen. Zu ihrer Spezifik gehört nicht nur der Kanon, sondern auch dessen Überschreiten und eine Bereitschaft, diese Studien als einen Weg zur Erlangung der Weisheit und eines hohen ethischen Bewusstseins - d.h. zur Fähigkeit, eigenständig die Welt zu deuten, andere Menschen zu entdecken und ihnen auch über moralische Dilemmata zu verhelfen wissen, zu sehen (vgl. KWIECIŃSKI 2000, S. 266).

Traditionelle Kritiken an der Lehrerbildung bedürfen weiterhin einer kritischen Reflexion und einer effektiven Umsetzung in konkrete Bildungsprogramme. Folgende Widerspruchsfelder, auf die Rolle des Lehrers bezogen, könnten hier genannt werden (vgl. GOLÉBNIAK 1998, S. 31):

- enger Spezialist versus ein auf breites Wissen orientierter Professionalist;
- Realisator von von oben angeordneten Programmen versus Autor eigener Lehrprogramme;
- ein mit Ritualen operierender Lehrer versus ein persönlich Verantwortlicher, der autonome Urteile und Entscheidungen fällt.

Extremen Punkten dieser Kontinuen entsprechen **zwei Konzepte professioneller Praxis**, die zwei unterschiedliche Herangehensweisen an die Lehrerbildung implizieren (vgl. FISH, BROEKMAN 1992, S. 25-26):

Technisch - rationales Modell:

Es legt einen hohen Wert auf:

- Regeln, Rechte, Prozeduren, Formalitäten;
- dauerhaftes Wissen;
- Anwendbarkeit der Theorie in der Praxis;
- im Zentrum der Lehreraktivität stehen sichtbare Taten;

- Herauslesen und Messen der Grundfähigkeiten der Schüler als Schlüsselement;
- technische Fähigkeiten und ihre hohe Qualität;
- Bewertung, Begutachtung und Benotung gehören zu den wichtigsten Aufgaben des Lehrers;
- im Schüler vorkommende Veränderungen müssen von außen gesteuert werden;
- Qualität ist leicht messbar;
- Überbewertung und Überbetonung des instrumentellen Trainings im Lehren und Lernen.

II. Modell der professionellen Meisterschaft

- beginnt dort, wo Regeln und vorher programmierte Szenarien versagen;
- legt Wert auf Deutung und Erleben;
- Kreativität und das Recht, Fehler zu begehen, gehören zu den wichtigsten Elementen des Lehrerberufes;
- Theorie resultiert aus der Praxis;
- Meisterschaft ist mehr als eine Summe der Teilfähigkeiten;
- eine wichtige Form des Lernens ist Forschung, Reflexion und Diskussion;
- Schüler und Lehrer können sich im Inneren als Person entfalten;
- Qualität resultiert aus vertiefter Einsicht in eigene Werte, Prioritäten und Aktivitäten;
- Bildung ist ein Wert an sich.

Im ersten Modell wird in der Lehrerausbildung von der Theorie ausgegangen, die später eine praktische Anwendung finden soll; das zweite Modell setzt bei der Praxis an, in deren Verlauf eine eigene und persönliche aus der Aktivität und Exploration der Wirklichkeit heraus abstrahierte Lerntheorie entwickelt wird.

2. Prozess der Lehrerausbildung aus der Perspektive des Beobachters

Die Praxis in Polen zeigt, dass die Realität der Bildungsstudien, vor allem im Bereich der Fachlehrausbildung, viel zu wünschen übrig lässt. Dies betrifft nicht nur Lerninhalte, sondern auch die Organisationsformen. Im Verlauf des typischen polnischen Lehrerstudiums im universitären Bereich dominiert Theorie. Ein wenig anders sieht dies im Falle der Fernstudenten aus, die ihr Berufsleben mit Weiterbildungsmöglichkeiten sowohl an den akademischen Hochschulen oder an den vom Bildungsministerium autorisierten Kursen der Fortbildungszentren für Lehrer verbinden können.

Zwischen **Direkt- und Fernstudenten** besteht heutzutage vor allem ein formeller

Unterschied in ihrer Einbindung in die formalen Strukturen des Studienverlaufs. In beiden Kategorien werden jedoch sehr ähnliche Lerninhalte realisiert. Im Fernstudium werden Elemente des Direktstudiums fast kopiert. Dezimiert wird jedoch (manchmal bis zu 50 Prozent) die Gesamtzahl der Stunden einer Fachdisziplin (z.B. Chemie oder Erdkunde) oder der pädagogischen Wissenschaften.

In Polen herrscht ein simultanes System der Lehrerausbildung vor – d.h. parallel zur Ausbildung in der Fachdisziplin (Erdkunde, Chemie, Biologie usw.) verläuft ein Studienmodul der pädagogischen Fächer, die zur Arbeit als Lehrer vorbereiten. Dieses Modul kann maximal die vom Bildungsministerium vorgesehenen 270 Stunden erreichen und umfasst Psychologie, Pädagogik sowie Fachdidaktik. Hinzu kommen noch 150 Stunden Schulpraktikum, das auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems realisiert werden kann. Auf den ersten Blick ist die Überbewertung der Fachdisziplin gegenüber dem pädagogischen Bereich sichtbar.

Erst jetzt, in der Zeit der Bildungsreform in Polen, kommt es zu einer allmählichen **Entwicklung eines integralen oder konsekutiven Modells** (als Aufbaustudium) der Lehrerausbildung. Die Lehrer sind heutzutage verpflichtet, sich fortzubilden und müssen neben der akademischen Fachvorbereitung auch ein pädagogisches Wissen vorweisen. Trotz der wachsenden Teilnahme der aktiven Lehrer an unterschiedlichen Fortbildungsmaßnahmen, ließe sich jedoch vieles, auch nach Meinung der Studierenden, verbessern (vgl. Kwiecinski 2000, S. 292ff).

Bei diesen Trends bestehen jedoch Ausnahmen, die vielleicht das Bild der Lehrerfortbildung zum Positiven korrigieren dürften. An den staatlichen Hochschulen in Polen wird das Lehramtsstudium innerhalb einer Fachdisziplin traditionell als minderwertig angesehen. Die Lehrerausbildung an den Universitäten hat (mit wenigen Ausnahmen) keine besondere institutionelle Identität. Ohne Koordination beschäftigen sich damit pädagogische, psychologische Institute und Abteilungen (Lehrstühle) für Fachdidaktiken. Nur manchmal bestehen in Fachinstituten Arbeitsteams - zusammengesetzt aus Pädagogen, Psychologen und Fachdidaktikern.

Die Möglichkeit der Erlangung der wissenschaftlichen Grade im Bereich der Fachdidaktik steckt in Polen noch in den Kinderschuhen. Pädagogische Hochschulen und andere Fachhochschulen bilden jedoch meistens „reine Pädagogen“ aus, ohne genügend Kräfte mit Wissen aus den Bereichen der Fachdisziplinen vorzubereiten. Somit können diese Pädagogen auch keine Arbeit als Fachdidaktiker in den Schulen übernehmen. Pädagogische Studien und Lehrerausbildung erfreuen sich in Polen, trotz der wachsenden Studienmöglichkeiten auch in außerstaatlichen Hochschulen, keines großen Prestiges.

Für die steigenden Zahlen der Schulabsolventen bedeutet die Möglichkeit, ein Studium zu beginnen, eine Rettung vor direkter Arbeitslosigkeit. Ihr neu erworbenes Wissen wollen diese Studierenden nur als letzte Chance betrachten, eigentlich sind die meisten weit davon entfernt, künftig als Lehrer zu arbeiten. Ihre Motivationen liegen außerhalb der eigenen Entscheidungen - Schulleitungen und formale Bedingungen erzwingen die Fortbildung, vor die die Lehrer durch die Reform des Schulsystems gestellt werden.

Hieraus ergibt sich keine optimistische Prognose, jedoch fast „inselartig“ vorkommende Bemühungen nach neuen inhaltlichen und organisatorischen Formen zu suchen, zwingen zum erneuten Nachdenken über diese Problematik.

3. Aus eigenen Erfahrungen in der Lehrerausbildung

Meine mehr als zehnjährige didaktische Praxis während der Lehrveranstaltungen an der Adam - Mickiewicz - Universität, u.a. an der Fakultät für Erdkunde und Geologie, erlaubt mir, (wie ich meine) eine Präsentation einiger Auszüge aus dem von mir erarbeiteten Programm der pädagogischen Ausbildung im Rahmen der Fachdidaktik einer Disziplin. Sie vermitteln einen Einblick in die von mir realisierten Inhalte des fakultativen Moduls der psychopädagogischen und fachdidaktischen Fächer. Ich bin mir durchaus dessen bewusst, dass die hier präsentierten Elemente des Programms lediglich eine Etappe auf dem Weg zur Realisierung einer neuen Vision der Lehrerausbildung darstellen; sie fassen gleichzeitig ein Stadium meiner theoretischen Studien und praktischen Erfahrungen auf diesem Gebiet zusammen.

Auszüge aus dem im Jahre 2000 erarbeiteten Programm

Ziele des Studiums:

Die Realisierung des Faches **Pädagogik** setzt sich zum Ziel, den Studierenden ein Grundwissen aus dem Bereich der modernen Bildung, der theoretischen Reflexion über interpersonale Beziehungen von Kind und Lehrer zu vermitteln und auf ausgewählte praktische Exemplifikationen dieser theoretischen Reflexion hinzuweisen. Ein weiteres Ziel der angebotenen Seminare besteht darin, die Grundelemente des Wissens über die Spezifik des Lehrerberufes (Pädagoge in seiner beruflichen Funktion) zu erwerben. Hierzu zählt auch die Vermittlung einer Charakteristik des potentiellen „Empfängers“ der sozialen Einflüsse der Lehrer - d. h. der Schüler in seiner biographischen Situation im Lernprozess. Darüber hinaus sollen den Studierenden die Grundstrategien der in der sozialen Praxis angewendeten erzieherischen Einwirkungen und der Komplementarität zwischen dem Erziehungs- und Bildungsprozess präsentiert werden. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wird den Studenten die Mög-

lichkeit angeboten, die Grundelemente einer Lehrerwerkstatt vorzubereiten. Dieses wird dann in der Fachdidaktik Erdkunde ausgebaut. Im Rahmen der psychopädagogischen Fächer wird das Hauptgewicht auf die sog. diagnostische Werkstatt des Lehrers gelegt (die Grundtechniken der Kinderdiagnostik, ihrer Umwelt und Orientierung im System der sozialen Unterstützung für Personen mit Störungen im persönlichen oder sozialen Bereich).

Ein besonderer Wert wird während dieser Lehrveranstaltungen auf die Reflexion der Rolle des Lehrers gelegt. In den Vordergrund treten hier Fragen allgemeiner Natur nach dem Sinn der beruflichen Existenz des Lehrers im Bildungssystem. Diese Problematik ergänzt den theoretischen Teil der Seminare.

Im Rahmen der Trainingsveranstaltungen sowie der Hospitationen erhalten die Studierenden die Möglichkeit, die in zwischenmenschlichen Relationen unentbehrlichen Grundkompetenzen zu erwerben. Hierzu zählen u.a.: Beobachtung sozialer Prozesse, Sensibilität für solche Situationen, die einer emotionellen Unterstützung oder des pädagogischen Eingriffes bedürfen. In diesem Kontext wird die Notwendigkeit der Selbstbeobachtung und Autodiagnose der künftigen Lehrer mit dem Ziel unterstrichen, eine individualisierte „Theorie“ der Arbeit mit anderen entwickeln zu können.

Die oben genannten Ziele dienen dem übergeordneten Wert der Lehrervorbereitung und -ausbildung. Sie sollten den Lehrer in seiner künftigen Rolle wesentlich besser auf die Bewältigung seines Berufes vorbereiten und helfen, nach Schlüsselfragen der Aktivität zu suchen, um bessere Mittel und Wege der Arbeit zu finden. Nicht zuletzt dienen diese Lehrveranstaltungen der bewussten Sensibilisierung der künftigen Lehrer über die Notwendigkeit, diese schwierige Rolle zu überschreiten, die universellen Werte deuten zu müssen sowie ihre Verpflichtung den Schülern gegenüber. Aus diesem Grunde entstehen viele offene Fragen, Diskussionen um Kontroversen sowie eigene Reflexionen und Interpretationen der Studenten, die die Seminare wesentlich bereichern.

Aus dem Rahmeninhalten des Programms

(1) Kontroversen um die Bildung - Erziehungswissenschaften und soziale Erziehungspraxis in der Krise

- Widersprüche der Bildungs- und Erziehungspraxis; Krise der Bildungsinstitutionen in der heutigen Welt als Widerspiegelung allgemeiner sozialer Prozesse (allgegenwärtige Erziehung zur Emanzipation als Ansatz und Wunschvorstellung - in der Praxis dagegen eine mittelmäßige Schule mit Adaptationsfunktionen); Streit um die Erziehung im Kontext der Gefährdung menschlicher Konditionen; Hauptdilemmata der zeitgenössischen Erziehung.

- (2) **Ausgewählte Erziehungskonzepte und ihre praktische Exemplifizierung - extrem permissive Ansätze in der Pädagogik**
- Antipädagogik - postmoderne Pädagogik als totaler Verzicht auf Erziehungsforderungen;
 - Pädagogik der Entwicklungsunterstützung und ihre Bildungskonsequenzen: Ausgewählte Beispiele aus dem Bereich der alternativen Bildung als Ausdruck der humanistischen Strömungen und der Entwicklungsunterstützung;
 - Hauptelemente in der Philosophie der alternativen Bildung: Behavioristische Pädagogik als Beispiel einer autoritären Erziehung; von einer direktiven, über instrumentale bis zur totalitären Pädagogik; Bildungsgefährdungen durch den Totalitarismus;
 - Psychologische Konzepte des Menschen als Quelle der zu behandelnden Ansätze in der Pädagogik.
- (3) **Die Bildungssituation in Polen zum Ausgang des Jahrhunderts - Bildungswirklichkeit und Richtungen vorgeschlagener Veränderungen**
- Charakteristik der Bildungssituation in Europa (Vorwürfe des angeblich im Wettkampf besseren amerikanischen Schulwesens gegenüber dem europäischen; Bildungsstreiks in den europäischen Ländern zwischen 1998 - 2000);
 - Situation im polnischen Bildungswesen seit dem Umbruch der 90er Jahre; Ansätze und Prinzipien der Bildungsreform in Polen (seit ihrem Beginn im Jahre 1999) und ihre praktischen Konsequenzen; Lehrer und die Bildungsreform.
- (4) **Die individuelle Entwicklung des Schülers und Aspekte der Schulbildung**
- Die Entwicklung des Menschen: Begriff, seine Periodisierung; Grundtendenzen der Persönlichkeitsentwicklung (J. PIAGETS Konzept der intellektuellen Entwicklung, die moralische Entfaltung nach L. KOHLBERG, die persönlich-soziale Entwicklung im Konzept von E. ERIKSON; Entwicklungsaufgaben nach HAVIGHURST);
 - Adoleszenz und ihre Charakteristik als die Hauptetappe in der Entwicklung der Schüler im Gymnasial - und Lyzeumsalter.
- (5) **Die wesentlichen Umweltinstanzen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen - Biographische Erfahrung der Kindheit und Adoleszenz als Folgen unterschiedlicher Sozialisationskontexte**
- (5.1) **Die Familie als das erste und wichtigste Milieu der Entwicklung und Erziehung des Kindes**
- Funktionen der Familie; Einfluss der Familie auf die Kinder;

- Ebenen der Interaktionen: zwischen den Eltern (Prinzipien der konstruktiven Kommunikation, auch des Konflikts); zwischen Eltern und Kindern (Einstellungen der Eltern); zwischen den Geschwistern (Rivalität unter den Kindern).
- (5.2) Gruppe der Gleichaltrigen und ihre Bedeutung in der Sozialisation des Schülers**
- Schema der sozialen Entwicklung der Person; darin: Verortung der Gruppe;
 - Arten von Sozialgruppen und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Menschen;
 - Spezifik der Schulklasse als Gruppe der Gleichaltrigen und der Klassenlehrer (Klasse als formelle und informelle Gruppe); in der Klasse vorkommende Phänomene, ihre Diagnostik und Gestaltung;
 - Modelle der Interaktion Lehrer – Schüler; Hauptprobleme in der Leitung der Klassengruppe.
- (6) Hauptmethoden und Strategien der Erziehungseinwirkungen und – einflüsse; Charakteristik ausgewählter Methoden der Eingriffe in die Entwicklung der Zöglinge, Bedingungen und Konsequenzen ihrer Anwendung**
- Strategien der inneren Übung und Unterstützung; Analyse in der Praxis angewandter Methoden von Belobigungen und Strafen - typische Fehler in ihrer Anwendung;
 - Gestaltung als persönlichkeitsbildender Mechanismus; kritische Analyse unterschiedlicher Kategorien der durch Medien und Literatur kreierten Persönlichkeitsbilder;
 - Strategien der Organisation von Erfahrungen und inneren Erlebnissen der Zöglinge; Veränderungen im Benehmen durch Aktivitäten und Erfüllung von Sozialrollen; Überblick über die wesentlichen Rollen im Bereich der Sozialisation in Schule und Familie und ihre Analyse;
 - Gruppenstrategien - Gruppe als persönlichkeitsbildender Faktor; Prozesse und Erscheinungen in der Gruppe und ihre Anwendung im Einfluss auf das Individuum;
 - dialogische Strategien und ihre Anwendung in der Erziehungspraxis;
 - effiziente Wahl von Strategien und Erziehungsmethoden.
- (7) Die berufliche Rolle des Lehrers**
- grundsätzliche Schwierigkeiten und Einschränkungen in der Rolle des Pädagogen und ihre Quellen (Unklarheit der Rolle, ihre innere Inkohärenz, psychologische Schwierigkeiten);
 - Stadien beruflicher Entwicklung des Lehrers und ihre Charakteristik;
 - Dilemmata des Pädagogen. Begabungen zum Lehrerberuf (Fachwissen und

didaktische Fähigkeiten, Fachdispositionen).

(8) Störungen in der Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen

(8.1) Entwicklungsstörungen der Schüler und Schulmisserfolge

- Symptome der Entwicklungsstörungen: Senkung der Allgemeinintelligenz; Entwicklungsdefizite im Bereich der perzeptions-motorischen Funktionen (Dyslexie); neurodynamische Störungen (psychomotorische Hemmungen und Überempfindlichkeit) und ihre Konsequenzen für die Schulwirklichkeit;
- der Schulpädagoge als die erste Kontaktperson in der Beratung.

(8.2) Soziale Anpassungsunfähigkeit und Erziehungsprobleme

- Symptome der Verhaltensstörungen: Nichterfüllung der Schulpflicht, Konfliktsituationen mit dem Gesetz und ihre häufigsten Ursachen (familiäre Genese der Erziehungsschwierigkeiten, Bildung und mikrosozialer Druck als Ursachen des anti- und asozialen Benehmens);
- Abhängigkeiten als eines der wichtigsten Probleme der Schüler; Jugendliche und ihre Teilnahme an den Gruppen sozialer und kultischer Deviation (Sekten); Gefährdung für Jugendliche durch die Aktivität solcher Gruppen in Polen;
- Hilfsmöglichkeiten und ihre Methoden - Lehrer und seine Rolle im Bereich der sekundären und primären Vorbeugung von Sozialisationsstörungen.

(9) Methoden in der Einschätzung des Schülers und seines Milieus

- Bedeutung der pädagogischen Diagnose in den Bildungsaktivitäten;
- für die berufliche Praxis des Lehrers unentbehrliche Techniken der Diagnostik: Frühdiagnose mit Stichprobencharakter als Ausgangspunkt in der Arbeit mit Problemkindern und einer hilfsbedürftigen Sozialgruppe.

Die Übungen basieren auf dem theoretischen Kern der Vorträge, sie beinhalten zahlreiche Werkstattformen, bauen auf Elementen des interpersonellen Trainings auf. Darüber hinaus wird im Rahmen der Seminare der Fokus auf die Beobachtung der Arbeit in unterschiedlichen Schulstufen gerichtet (Hospitation von Unterrichtsstunden, Treffen mit Schulpädagogen, der Schulleitung). Außerdem führen die Studierenden selbständig diagnostische Versuche in ausgewählten Klassen durch. Alle diese Inhalte und Ausbildungsformen dienen der Vorbereitung der künftigen Lehrer und Festigung ihrer beruflichen Rolle sowie der Befähigung zur kreativen Teilnahme an Transformationen der polnischen Schule.

Literatur:

Fish, Broekman: Kształcenie nauczycieli [Lehrerausbildung]. 1992.

Golębniak: Zmiany edukacji nauczycieli. [Veränderungen der Lehrerausbildung]. Toruń - Poznań 1998.

Z. Kwieciński: Trop - Ślady - Próby. [Spuren - Fahrten - Versuche]. Poznań – Olsztyn 2000.

M. Piorunek: Dylematy roli nauczyciela [Dilemmata der Lehrerrolle]. In: Edukacja i Dialog 1997.

Individuelles Herangehen in der moralischen Erziehung jüngerer Schüler

Die harmonische Entwicklung des Kindes ist Grundlage der Formung der künftigen Persönlichkeit. Sie hängt von der erfolgreichen Lösung vieler erzieherischer Aufgaben ab, unter denen Fragen der moralischen Erziehung einen besonderen Platz einnehmen. Es ist unmöglich, Kinder die Wahrheit, das Gute zu lehren, ohne bei ihnen Begriffe - wie „wahr“ und „falsch“ auszubilden. Es ist unmöglich, sie zu lehren, zur Verteidigung der Wahrheit, des Guten zu streben, ohne bei ihnen einen emotionalen Protest gegen das Böse und die Lüge, ohne das Können, das Schöne und Wertvolle in der Natur und den Menschen zu bewerten, auszubilden.

Mit Kindern des jüngeren Schulalters arbeitend, soll sich der Lehrer seiner Rolle in der Ausbildung erster moralischer Vorstellungen bewusst sein, die deren Beziehung mit den Menschen der Umwelt regulieren; der Fähigkeit zu Empathie, der Anerkennung des Schönen, Guten und zur Verurteilung des Hässlichen, Bösen im Leben. Deshalb ist es Hauptaufgabe des Pädagogen auf der Anfangsstufe des Umgangs mit jungen Schülern, ihnen erste moralisch-ethische Begriffe zu vermitteln, die eine Grundlage für die folgende Ausbildung ihrer Wertorientierungen bilden, die den Schülern die Möglichkeit der Anwendung der erworbenen Kenntnisse in der Praxis einräumen, was in ihrem Auftreten, in ihrer Verhaltenskultur, in konkreten Lebenssituationen zu Tage kommen wird, die im Kinderkollektiv oder der Familie entstehen.

Den Prozess der Erziehung verwirklichend, bemüht sich der Pädagoge vorrangig, bei den Kindern **ihre eigene Beziehung zu der einen oder anderen Erscheinung der Wirklichkeit, zu einer konkreten Person** auszubilden. Insbesondere die Formung einer eigenen Beziehung macht auch die moralische Erziehung wertvoll. Das gibt die Basis, über die Ausbildung von moralischen Beziehungen des Kindes zur Umwelt im Prozess des Unterrichts und der Erziehung zu sprechen. Hierbei wirft sich an erster Stelle das Problem des **individuellen Zugangs** zur moralischen Erziehung der Kinder und des individuellen Eingehens auf sie auf. Ein individueller Zugang trägt schöpferischen Charakter, aber dennoch gibt es auch grundlegende Momente bei der Realisierung eines individuellen Herangehens an die Kinder: Kenntnisse und Auffassung der Kinder, die Fähigkeit des Pädagogen zu reflektieren und analysieren, Feinfühligkeit und Aufmerksamkeit zum Kinde und Abstellen der

Mängel. Deshalb ist es bei gekanntem und zeitgemäßem individuellen Zugang möglich, dem unerwünschten Prozess der Umerziehung auszuweichen, insbesondere bei solchen Kindern, die klar negative Seiten des Verhaltens und des Charakters zeigen.

Die Verwirklichung eines individuellen Zugangs wird bei bestimmten Bedingungen möglich. Unabdingbare Bedingung ist die organische Verbindung des differenzierten Eingehens auf jedes Kind mit der Erziehung und Formierung eines gefestigten Kinderkollektivs. Die Besonderheiten des Kollektivs im Ganzen und aller seiner Mitglieder im Detail kennend, kann der Pädagoge richtig die Tätigkeit und das Verhalten jedes Kindes lenken, ihnen das Können anerkennen, ihre eigenen Interessen den allgemeinen unterzuordnen. Die Arbeit mit dem ganzen Kollektiv und mit einzelnen Kindern sind als zwei Seiten eines einheitlichen Prozesses zu betrachten. Außerhalb des Kollektivs können nicht solche Persönlichkeitseigenschaften entwickelt werden wie Kollektivismus, Achtung zum Mitschüler, Organisiertheit, das Können, Freundschaften zu schließen, Hilfsbereitschaft. Der Einfluss des Kollektivs hat besonders große Bedeutung bei der Überwindung negativer Entwicklungen wie Egoismus, Eigensinn, Überheblichkeit. Eine besonders wichtige Bedingung, ohne die ein richtiges individuelles Eingehen unmöglich ist, ist das Stützen auf das Positive im Charakter, in den Eigenschaften der Persönlichkeit des Kindes. Das hilft, unerwünschtes Verhalten zurück zu drängen.

Das Stützen auf Positives soll verbunden sein mit feinfühligem und durchdachten hohen Anforderungen. Schonende Entwicklung verbindet die sich beim Kind kaum andeutenden positiven Züge organisch mit tiefem Vertrauen und Achtung des Menschen und ist eine der edelsten Ideen der moralischen Erziehung. Dem Pädagogen ist es unabdingbar, im Umgang mit Kindern taktvoll, natürlich und aufrichtig zu sein. Unzulässig ist es, sich im Beisein des Kindes geringschätzig zu äußern, es als zurückgeblieben, unentwickelt zu bezeichnen. Individuelles Eingehen fordert vom Pädagogen Liebe zu den Kindern, große Geduld, das Können, sich mit schwierigen Entwicklungen des Kindes zurecht zu finden. In allen Fällen ist es notwendig, die Ursache der Ausbildung der einen oder anderen Besonderheit des Kindes zu finden. Das kann der Gesundheitszustand sein, die Umwelt und insbesondere die Erziehung. Es bleibt zu bemerken, dass es im jüngsten Schulalter vergleichsweise unschwer ist, die Ursachen verschiedener Abweichungen im Verhalten des Kindes festzustellen und diese zu beheben, wenn es eine Abweichung negativer Art ist. Später, wenn es zur Gewohnheit geworden ist, wird ihre Beseitigung ungemein schwieriger. Deshalb ist eine gründliche, allseitige Analyse aller Verhaltensweisen im jüngsten Schulalter besonders wichtig. Es ist völlig gesetzmäßig, dass zur Grundlage des individuellen Eingehens die Aufdeckung der psychologischen und physiologischen Besonderheiten des Kindes wird.

Der große russische Pädagoge K. D. USHINSKI schrieb in seiner Schrift „Der Mensch als Gegenstand der Erziehung“: „ Wenn die Pädagogik den Menschen in allen Beziehungen erziehen will, so muss sie ihn auch in allen Beziehungen kennen.“ Dies ist die erste Etappe in der Realisierung des individuellen Eingehens. Richtig ist es, die Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben dann zu stellen, wenn bekannt ist, welche Entwicklungen für Kinder des jüngsten Schulalters charakteristisch sind.

Auf diese Weise schließt das individuelle Eingehen auf jüngste Schüler, wie es in einen bestimmte System realisiert wird, folgende Etappen ein:

- Studium der Entwicklung des Kindes;
- Erschließung der Ursachen der Ausbildung der Besonderheiten des Charakters und des Verhaltens;
- Bestimmung entsprechender Mittel und Methoden, präziser Organisationsformen der Realisierung des individuellen Eingehens auf jedes Kind.

Eine der Bedingungen der richtigen Realisierung des individuellen Eingehens auf das Kind ist die Einheit der Forderungen seitens der Pädagogen der Schule und der Eltern. Es ist unmöglich, viele Fragen der moralischen Erziehung, in deren Rahmen das individuelle Eingehen positive Erfolge erreichen kann, außerhalb der Familie zu lösen. Auf der ersten Etappe der Verwirklichung des individuellen Eingehens ist es seitens des Lehrers unbedingt notwendig, die Familie zu besuchen mit dem Ziel, individuelle Besonderheiten kennenzulernen.

Während der Gespräche mit den Eltern ist es notwendig, folgende Momente zu klären und Fragen zu beantworten:

- Atmosphäre in der Familie;
- Beziehung des Kindes zu den Familienmitgliedern, Nachbarn, Freunden;
- Interessen des Kindes und deren Beständigkeit;
- Arbeitsfertigkeiten des Kindes und dessen häusliche Verpflichtungen in der Familie;
- wie und mit wem es vorzieht, die Freizeit zu verbringen;
- was positiv in seinem Handeln und Verhalten zu bemerken ist; ob diese Erscheinungen für das Verhalten des Kindes charakteristisch sind;
- was in seinem Verhalten verdrießt;
- wie die Eltern versuchen, das auszubessern;
- Reaktion des Kindes auf die Maßnahmen und Handlungen der Eltern.

Während der Gespräche mit den Eltern ist es wichtig, die Ursachen der einen oder anderen Verhaltensweise des Kindes zu erklären. Gesammelte Daten müssen auch mit den Eltern analysiert werden, ihnen vorschlagend, im Weiteren ein Tagebuch über die Beobachtungen des Kindes zu führen. Das hilft den Eltern, über die Ergeb-

nisse ihres Einflusses nachzudenken, sich der Wichtigkeit der positiven Einwirkungen, der Notwendigkeit eines guten Anfangs im Verhalten zu vergewissern. Das Kind zu diagnostizieren und zu verstehen ermöglicht es, einen Weg der Einwirkung zu finden, die adäquaten Methoden des individuellen Eingehens zu bestimmen. Individuelles Eingehen in der moralischen Erziehung der Kinder wird mit Hilfe unterschiedlicher Methoden gesichert: Methode des Ansporns, Methode der Überzeugung, Methode der Such- (Problem-)situation, Methode der Gewöhnung, Methode des Beispiels und des Aufzeigens von Handlungen, Methode der Organisation von Tätigkeiten.

Methode des Ansporns: Der Pädagoge erzieht die Fähigkeit des Kindes zu Mitgefühl (Empathie), unterstützt aktiv das Streben zum Schönen, erzieht im Kind Intoleranz zum Bösen, den Glauben in den Sieg der Gerechtigkeit. Im Ergebnis bildet sich beim Kind das Bedürfnis, anderen in der Not zu helfen, das Streben, das Böse zu überwinden und zu bestrafen, weckt den Wunsch, schön, klug und gutherzig zu sein.

Die Methode der Überzeugung ist besonders effektiv bei der Formung erster moralischer Vorstellungen unter dem Einfluss von Kunstwerken, indem das Kind Märchen hört, Bilder genau betrachtet, Schauspiele betrachtet, sich auf den Platz eines Helden stellt, sich als Teilnehmer einer Handlung fühlt.

Die Methode der Such- (Problem-)situationen veranlasst die Kinder zu selbständigem Handeln, zu Schöpferium. Der Pädagoge bildet dabei beim Kind die Fähigkeit zur Selbstständigkeit im Lernen aus, gibt dem Kind die Möglichkeit, richtig seine schöpferische Tätigkeit zu organisieren, selbstständig Antworten auf viele Fragen zu finden. Das Kind handelt unter Führung des Pädagogen in einer vermeintlichen Situation, es experimentiert.

Unter den Methoden der moralischen Erziehung sind auch die **Methoden der Gewöhnung**, gerichtet auf die Erziehung moralischer Gewohnheiten, die **Methode des Beispiels und des Aufzeigens von Handlungen** und die **Methode der Organisation von Tätigkeiten** hervorzuheben. Auf diese Weise schließt der Prozess der moralischen Erziehung jüngerer Schüler folgende Momente ein:

- Ausbildung moralischer Beziehungen zur Umwelt;
- Ausbildung der Fähigkeit zur Selbstbildung in der moralischen Sphäre;
- Erziehung individueller moralischer Eigenschaften der Persönlichkeit.

Der Prozess der allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit schließt ein ganzes System der Erziehung und Bildung ein, beginnend im frühesten Schulalter.

Lech Salacinski

Seit Jahrhunderten ist überlegen derjenige, der Bücher liest,
besser als der Lesende jedoch derjenige, der das Gelesene
im Gedächtnis bewahrt,
besser als dieser wiederum derjenige, der das Gelesene be-
greift,
besser als dieser schließlich derjenige, der zu handeln ver-
steht.

Manu Swajambhuwa

Die Kompetenzen des Lehrers als Organisator der Erziehungsarbeit in der Schule

Eine der Institutionen, die sich auf professionelle Weise der Erziehungstätigkeit widmet, ist die Schule. Sie ist es, aus der die Schüler ihre wichtigsten Überzeugungen und Ansichten schöpfen, um sie schließlich als Absolventen mit einer recht ausgeprägten Persönlichkeit wieder zu verlassen. Die u.a. im Ergebnis der Arbeit der Schule herausgebildete Persönlichkeit des Menschen sollte in äußeren, auf die Gestaltung der ihn umgebenden Welt und seine Selbstverwirklichung gerichteten Verhaltensweisen und Haltungen ihren Ausdruck finden.

Hauptrichtung der Aktivitäten der Schule und des in ihr tätigen Lehrers muss daher die Erziehungsarbeit sein. Der Sinn dieser Erziehungsarbeit in der Schule ist - entsprechend dem modernen Verständnis vom Wesen der Erziehung - die zielgerichtete Vorbereitung des Menschen auf die bewusste und planmäßige Arbeit an der eigenen Entwicklung. Die konkreten erzieherischen Aktivitäten des Lehrers sollten demzufolge hier ausschließlich der Stimulierung, Förderung und Unterstützung der Entwicklung des Schülers während seines Heranwachsens dienen, nicht hingegen der äußeren Formung der jungen Menschen oder gar der Manipulierung ihrer Persönlichkeit. Grundlegendes Ziel der Schule als erziehender Institution sollte also die Förderung der sich entwickelnden Persönlichkeit des Menschen sein, nicht aber die Ausbildung einer Garde einseitig entwickelter Absolventen, die bei Olympiaden erste Plätze belegen (häufig mit großem Aufwand und um jeden Preis) und mit ihrem Wissen prahlen.

Auf der Grundlage eines derart formulierten allgemeinen Ziels der Erziehungstätigkeit der Schule ergibt sich gleichsam die Notwendigkeit, die Lehrer mit neuen professionellen Kompetenzen auszustatten. Diese Kompetenzen werden - als logische Folge der sich ändernden Qualität der Einwirkungen der Schule - bei der

Realisierung ihrer praktischen Erziehungsaufgaben zu einem unabdingbaren Fundament. Die Aufgaben bestehen darin, Möglichkeiten zu Gesprächen und Interaktionen der Schüler mit Gleichaltrigen und Erwachsenen (z. B. Lehrern oder Eltern) zu schaffen, die gegenseitigen Beziehungen auf ein von Aufrichtigkeit geprägtes Fundament zu stellen, die Grundlagen und die erforderlichen Kompetenzen für eine bessere Kommunikation und ein gemeinsames Wirken der Menschen auch dafür herauszubilden, dass von einer Person nur eine Wahrheit über das Leben und die Gesellschaft erwartet wird und gleichzeitig Toleranz gegenüber der Vielfalt der Ansichten unterschiedlicher Personen geübt wird.¹

Im Zusammenhang damit treten die Stimulierung der Entwicklung, die Begünstigung der Selbsterziehung und die Förderung der Herausbildung verschiedener Haltungen des Menschen in den Vordergrund der Aktivitäten der Schule und des konkreten, einzelnen Lehrers. Erst an weiterer Stelle sollte sich die Schule der Herausbildung bestimmter Fähigkeiten und am Ende schließlich der Vermittlung notwendigen Wissens widmen. Insgesamt sollte der Lehrer die Fähigkeit der Schüler zur Selbstfindung in der objektiven Wertewelt fördern und ihnen bei zu fallenden Entscheidungen rationale Unterstützung (ausschließlich über die Erläuterung von Abhängigkeiten sowie von Ursache und Wirkung in der objektiven Realität) zuteil werden lassen. Der rationalen Hilfe bei der Auswahl entsprechender Werte kommt wesentliche Bedeutung zu, da diese Werte die Grundlage jeglicher Handlungen des Menschen bilden und den wichtigsten Bestandteil der sich herausbildenden allgemeinen Haltungen, Meinungen und Überzeugungen bilden.

Definiert man Ziele und Aufgaben der Schule auf eine solche Weise, liquidiert man das bisherige Wirkungssystem und jenes Stereotyp, das die Schule als Erziehungsinstitution betrachtet, sie vor allem als Einrichtung definiert, die ausschließlich eine relative Garantie für das Erlangen einer entsprechenden formalen Bildung gibt und lediglich als eine Art Zugabe die Chance eröffnet, dass von der Gesellschaft nicht gewünschte äußere Verhaltensweisen der Schüler „geglättet“ oder gebremst werden. In diesem Sinne reduzierten sich die Aufgaben des Lehrers praktisch darauf, einmal pro Woche die sog. „Erziehungsstunde“ zu realisieren, die von den Lehrern gewöhnlich als das „Lehren“ von Erziehung verstanden wurde. Die Erziehungsstunde wurde in das Netz der Pflichtstunden der polnischen Schule der 70er Jahre eingebunden. Laut ihren Schöpfern sollte diese Stunde dem Klassenlehrer die Chance eines zusätzlichen formalen Kontakts mit den ihm anvertrauten Schülern gewähren. Nicht immer aber gelang es, die Chance tatsächlich zu nutzen. Häufig wurde im Rahmen der Erziehungsstunde nicht geschaffter Stoff einzelner Fächer nachgeholt oder bestenfalls mit den Schülern Lernergebnisse und Anwesenheit erörtert. Die Verwerfung des bisherigen stereotypen Modells der Schule auf der einen Seite

¹ Z. Kwiecinski: Socjopatologia edukacji / Soziopatologie der Bildung, Olecko 1995, S. 77.

und die gegenwärtigen Thesen zu den Zielen der Schule und den Aufgaben der Lehrer sind das Ergebnis einer Welle äußerst kritischer Äußerungen zum erzieherischen Wirken dieser Institution in Polen am Ende der 80er Jahre. Und doch ist heute in Diskussionen zur Effektivität der modernen Schule trotz zahlreicher bereits erfolgter Veränderungen immer wieder das Argument zu hören, dass der Erziehung noch zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird und sich die Schule nach wie vor auf den Bereich der intellektuellen Entwicklung des Schülers konzentriert und die Erziehung im Allgemeinen vernachlässigt.

Dieser Vorwurf scheint nicht vollständig begründet zu sein. Ihm unmittelbar widersprechen kann man mit der These von JOHANN FRIEDRICH HERBART², des hervorragenden Philosophen und Pädagogen des 19. Jahrhunderts, der allgemein als Begründer der Pädagogik als der Wissenschaft von der Erziehung angesehen wird. Berufte man sich auf seine Idee von der erziehenden Lehre, vom erziehenden Unterricht, rüttelt man an den Grundfesten des o.g. Vorwurfs. J. F. HERBART, von seinen Nachfolgern scharf kritisiert und sogar verdammt, stellt nämlich fest, dass „der Wert des Menschen nicht in seinem Wissen begründet liegt, sondern in seinem Willen.“³ Weiter führt er aus, dass „es jedoch keine selbständige Macht des Willens gibt, der Wille hingegen der Sphäre des Denkens entspringt, und zwar nicht den einzelnen das Wissen bildenden Bestandteilen, sondern dem Wirken aller miteinander verbundenen Anschauungen, die sich der Mensch zueigen gemacht hat.“⁴ Daher ist für HERBART der Prozess der Erziehung mit dem der Lehre (Unterricht) untrennbar verbunden. Indem er die pädagogische Terminologie durch den Begriff „erziehende Lehre“ bereichert, will er zum Ausdruck bringen, dass die Lehre nicht von der Erziehung getrennt werden kann. Es sind dies parallel verlaufende Prozesse, die ineinander greifen und sich gegenseitig ergänzen. Eine sowohl theoretisch als auch praktisch erfolgende Trennung dieser Prozesse ist demzufolge nicht möglich. Diese logisch begründete These HERBARTS entzieht damit der Kritik an der Schule in diesem Bereich und dem Vorwurf der mangelnden Erziehung in der Schule jegliche Basis.

Woran liegt es dann aber, dass die schulische Wirklichkeit nicht den gesellschaftlichen Erwartungen und den sich vollziehenden Veränderungen entspricht sowie die Ergebnisse ihrer Aktivitäten von den Forderungen und Idealen der Erziehung weit entfernt sind? Warum finden sich die Effekte ihres Wirkens nicht im universalen

² J. F. Herbart: Pädagogische Schriften, Wrocław, Warszawa, Kraków 1967.

³ Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej / Quelle für die Geschichte der Erziehung und die pädagogische Idee, ausgewählt und bearbeitet von S. Woloszyn, Kielce 1997, Band 2, S. 123.

⁴ Ibidem.

Wertesystem wieder? Die Antwort darauf scheint einfach: Die moderne Schule erzieht ganz gewiss! Das Problem besteht jedoch darin, dass diejenigen, die diese Erziehung realisieren, sich dieser Tatsache, der Kraft und der Ergebnisse ihrer Einwirkung, überhaupt nicht bewusst sind, die erzieherische Tätigkeit im Bewusstsein der wichtigsten Erziehungssubjekte nicht verankert ist.

Die schulische Erziehung erlangt in einem solchen Fall ausschließlich den Charakter spontaner, zufälliger, allzu oft elementarer Handlungen. Ein charakteristisches Merkmal von Elementarprozessen ist deren Unvorhersehbarkeit und Unkontrollierbarkeit. Elementarprozesse und Elementarerscheinungen⁵ sind, obwohl in ihrer elementaren Kraft wunderschön, gleichzeitig auch schonungslos und wirken häufig zerstörerisch. Die Tatsache der Unkontrollierbarkeit elementarer Erscheinungen und Prozesse hat zur Folge, dass es im Falle ihres negativen Charakters äußerst schwer ist, ihnen entgegenzuwirken bzw. sie zu verhindern. Und noch weitaus schwieriger ist es, ihren Einfluss auf die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit einzelner Menschen sowie auf andere gesellschaftliche Prozesse und Erscheinungen, darunter auf die Erziehung im Allgemeinen, vorherzusehen. In einem solchen Fall entzieht sich die erzieherische Tätigkeit in der Wirklichkeit der Schule einer entsprechenden rationalen Planung und Steuerung. Sie nimmt dann häufig die Form eines von unten ausgehenden elementaren Prozesses, einer spontanen und zufälligen Erziehung an. Die Erziehung in der Schule wird auf diese Weise gestört und spiegelt sich als "krankhafte" Erscheinung in verschiedenen Unkorrektheiten wider.⁶

Die schlimmste Sünde der Schule ist es, dass auf die in ihr sich entwickelnde erzieherische Wirklichkeit den größten Einfluss Erscheinungen ungeplanten und ungeordneten Charakters ausüben. Diese stören das gesamte schulische Leben und können zum Entstehen von Deformationen und sogar zu Pathologien der Erziehung führen.⁷ In der erzieherischen Wirklichkeit der Schule verunstalten sie deren grundlegende Bestimmung und deren Sinn.

Die Schule als gesellschaftliche Institution wurde in ihrer ursprünglichen Bedeutung zu dem Zweck ins Leben gerufen, auf systematische und planmäßige Weise den jungen Generationen die besten Möglichkeiten für eine persönliche Entwicklung zu geben und sie darauf vorzubereiten, die sie umgebende gesellschaftliche Wirklichkeit zu erleben und zu gestalten. In der Schule als einer Institution, die speziell zur Realisierung von Erziehungsaufgaben geschaffen wurde, sollte demzufolge

⁵ K. Dobrowolski: *Teoria procesów zywolowych / Theorie der elementaren Prozesse*, Wrocław 1973.

⁶ *Ibidem*.

⁷ L. Salacinski: *Dylematy wychowania w reformowanej szkole / Die Dilemmata der Erziehung in der reformierten Schule*, Zielona Góra 1999, 5. 7-9.

die erzieherische Arbeit dominieren. Wesensmerkmal dieser Arbeit sind bewusste, zielgerichtet und planmäßig organisierte erzieherische Einwirkungen.

Es ist gerade die Organisation der Erziehungsarbeit der Schule, die sehr häufig über den Erfolg aller ihrer Einwirkungen entscheidet. Die effektivere Organisation der erzieherischen Arbeit trägt zu einer wesentlichen Verbesserung der Erziehungsergebnisse in der Schule bei. In der Tätigkeit der Schule ist dies von außerordentlicher Bedeutung, da eine solche Effektivierung der Organisation die Erlangung bestimmter organisatorischer Kompetenzen durch die Schüler begünstigt⁸.

Bei der Verbesserung der Organisation der Erziehungsarbeit der Schule könnten allgemeine praxeologische Hinweise außerordentlich hilfreich zu sein. Der Begründer der Praxeologie, TADEUSZ KOTARBINSKI, definierte Grundprinzipien einer "guten Arbeit" und die Regeln effektiven Handelns und richtete sich mit seinen Überlegungen und praktischen Hinweisen auch oder vor allem an die Lehrer als jene Personen, die auf professionelle Weise die Qualität der Erziehung in der Schule garantieren sollten.

Der Erfolg jeder Arbeit, darunter der erzieherischen, hängt nach Auffassung von KOBARTIŃSKI von drei in einem logischen Zusammenhang stehenden Tätigkeitskomplexen ab:

- der Präparation,
- der eigentlichen Arbeit sowie
- der Kontrolle.⁹

Die **Präparation** als der wesentlichste Tätigkeitskomplex bedeutet an dieser Stelle die möglichst effektive Vorbereitung der in eine Arbeit eingebundenen Subjekte (sowohl des Lehrers und Erziehers als auch des Schülers und zu Erziehenden), die Vorbereitung des Objektes (des Gegenstands und Bereichs der Tätigkeit) sowie des Werkstoffes (des Arbeitsinstrumentes und des Arbeitsmaterials). Die eigentliche Arbeit besteht hingegen in der praktischen Transformation, also der Umsetzung zuvor festgelegter Prämissen in konkrete produktive Handlungen. Die letzte Etappe, die Kontrolle, ist die Prüfung der Übereinstimmung der Prämissen mit den Ergebnissen der Arbeit.¹⁰

⁸ J. Materne: *Opiekuncze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekunczej / Die Betreuungsfunktionen der Schule. Einführung in die Methodik der Betreuungsarbeit*, Warszawa 1988, S. 154

⁹ T. Kotarbinski: *Traktat o dobrej robocie / Traktat über gute Arbeit*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdansk, Łódź 1982, S. 158-174.

¹⁰ *Ibidem*.

Im Sinne der allgemeinen Prinzipien der Pädagogik ist die Hauptaufgabe des Lehrers die Schaffung der unterschiedlichsten Erziehungssituationen. Diese sollen es dem Schüler ermöglichen, an seiner Entwicklung zu arbeiten und auf diese Weise Initiator der eigenen Veränderungen zu sein. Und damit diese Arbeit des Lehrers, d. h. die bewusste Schaffung aufeinanderfolgender Erziehungssituationen, auf richtige Weise realisiert wird, damit diese Arbeit Förderung und Chance für die Entwicklung des Schülers bedeutet, nicht aber die Formung fertiger Persönlichkeitsmodelle, sollten bei der Organisation der Arbeit die von der Praxeologie vorgegebenen praktischen Direktiven Berücksichtigung finden. Diese Direktiven lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Grundlage der Erziehungsarbeit ist die Übernahme eines weitgehenden Realismus gegenüber der umgebenden Welt durch den Lehrer. Hierbei handelt es sich um den sog. praktischen Realismus, der darin zum Ausdruck kommt, dass bei der Erziehungsarbeit der Schutz vor dem Schlechten an die erste Stelle gesetzt wird. Dies ist mit der Notwendigkeit verbunden, zu wählen und jeweils die wichtigeren Fragen den weniger wichtigen vorzuziehen. Der praktische Realismus sollte auch darin zum Ausdruck kommen, dass der Lehrer bei der Erziehungsarbeit die Möglichkeiten des Schülers und auch die eigenen unbedingt berücksichtigt - ganz nach dem Grundsatz „man soll so viel wollen, wie realisierbar ist“. Daher sollten Waghalsigkeit und Übereifer eliminiert, die Absichten dem zur Verfügung stehenden Potential angepasst werden.¹¹
2. Der Lehrer sollte, bevor er im Rahmen seiner Erziehungsarbeit mit Aktivitäten irgendwelcher Art beginnt, alle Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge berücksichtigen. Das Kennen der Ursache und das Vorhersehen der Folgen ist für den Lehrer eine Grundvoraussetzung seiner zielgerichteten Handlungen. Im Bewusstsein des Lehrers muss die Überzeugung verankert sein, dass bestimmte Erscheinungen oder Fakten nicht autonom existieren. Jedes Ereignis lässt sich stets über die Analyse der ihm vorangehenden Ereignisse erklären.¹²
3. Beim erzieherischen Wirken sind jeweils folgende grundlegenden Elemente zu unterscheiden: der Handelnde, der Werkstoff, beliebiger Impuls, Umstände, Ziel und Wirkung. Dabei ist nach KOTARBIŃSKI der Initiator derjenige, welcher Kräfte aufwendet. Dies sind sowohl der Schüler als auch der Lehrer.¹³

¹¹ T. Kotarbiński: *Medytacje i zyciu godziwym / Meditationen über ein anständiges Leben*, Warszawa 1976, S. 36-40.

¹² J. Gnitecki: *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej / Methodologische Probleme der praxeologischen Pädagogik*, Poznan 1989, S. 11.

¹³ T. Kotarbiński: *Traktat o dobrej robocie / Traktat über eine gute Arbeit*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdansk, Łódz 1982, S. 23-32.

4. Bei der Erziehungsarbeit ist es erforderlich, nicht nur die Zweckmäßigkeit einer Handlung zu überdenken, sondern vor allem auch deren Angemessenheit, Sinnhaftigkeit und Triftigkeit.¹⁴ Dies bedeutet, dass der Lehrer die von ihm angestrebten Erziehungsziele auf der Grundlage eines bestimmten Wertesystems zu begründen hat. Wünschenswert wäre dabei die Berücksichtigung einer elementaren Weisheit: „Was du nicht willst, was man dir tu, das füge keinem andern zu“. Man sollte also in der Lage sein, sich gedanklich an die Stelle des Partners zu versetzen, eine Sache von dessen Standpunkt aus zu betrachten, bevor man irgend etwas unternimmt.¹⁵ Darüber hinaus ist es erforderlich, sich bei der pädagogischen Arbeit an das Motto zu halten, die Interventionen zu minimalisieren, d. h. so zu handeln, dass sich die Ereignisse möglichst spontan, jedoch gleichzeitig den angenommenen Prämissen entsprechend entwickeln.¹⁶
5. Um richtig handeln zu können, sollte jeder Lehrer adäquat zum Ziel die Mittel auswählen. Er sollte in seinem Wirken energisch sein (d. h. alle für die Sache erforderlichen Kräfte aufwenden) und haushalten (also Vorräte nicht vergeuden, sondern nur so viele verbrauchen, wie für die Umsetzung eines Vorhabens notwendig sind).¹⁷ Darüber hinaus sollte er sich bei seinem Handeln auf wissenschaftliche Wahrheiten und Theorien stützen, da diese das Funktionieren eines Menschen in verschiedenen Lebenssituationen oft aufhellen.¹⁸
6. Der Lehrer muss, soll seine erzieherische Arbeit richtig erfolgen und erfolgreich sein, ihr den Charakter einer organisierten Tätigkeit verleihen. Dies bedeutet, dass die erzieherischen Handlungen entsprechend rechtzeitig vorzubereiten, zu entwerfen, zu programmieren und zu planen sind.¹⁹ Voraussetzung für deren Wirksamkeit ist demzufolge die bewusste Auswahl der einzelnen erzieherischen Handlungen.

Praxeologen sehen in der Organisation der erzieherischen Handlungen das Terrain, wo die größten Arbeitsreserven verborgen liegen. Daher besteht immer die Notwendigkeit, diese Organisation zu vervollkommen. Verbesserungen in diesem Bereich der Tätigkeit der Schule sollten dahin zielen, die Einwirkungen der Schule auf

¹⁴ T. Kotarbinski: *Medytacje i zyciu godziwym / Meditationen über ein anständiges Leben*, Warszawa 1976, S. 97-98.

¹⁵ *Ibidem*, S. 102.

¹⁶ *Ibidem*, S. 155.

¹⁷ *Ibidem*, S. 152-153.

¹⁸ J. Gnitecki: *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej / Methodologische Probleme der praxeologischen Pädagogik*, Poznan 1989, S. 12.

¹⁹ T. Kotarbinski: *Medytacje i zyciu godziwym / Meditationen über ein anständiges Leben*, Warszawa 1976, S. 157.

systematische Weise zu erfassen, und zwar ganzheitlich, als einen Organismus, der alle Felder dieser Einwirkungen der Schule integriert - die Erziehung, die Betreuung und die Lehre.²⁰

Es entsteht somit die Notwendigkeit, ein möglichst universelles Modell der Organisation der Erziehungsarbeit der Schule zu suchen, das die Regeln und Prinzipien eines richtigen Wirkens berücksichtigt und die Handlungslogik einer jeden Schule aufzeichnet. Ein solches Modell sollte sich in **4 grundlegende Handlungsetappen** gliedern:

1. **Präparation** der pädagogischen Arbeit;
2. **Projektierung** der erzieherischen Handlungen;
3. **eigentliche Arbeit**;
4. **Regulierung** der Arbeit.

Die **Präparation** der pädagogischen Arbeit entspricht einem komplizierten System von organisatorischen Tätigkeiten, die dem Wesen nach propädeutische Handlungen darstellen. Diese wiederum können in 3 Gruppen aufgeteilt werden:

- a) die **tiefgehende Analyse des aktuellen Stands der Erziehung in der Schule**, insbesondere die Erkundung der globalen Ausgangssituation der Erziehung in einer bestimmten Schule (die sog. Anfangsdiagnose), die Diagnostizierung der Bedürfnisse und Erwartungen der Erziehungssubjekte gegenüber den Vorhaben, Plänen und Aktivitäten der Schule (die Ermittlung der Bedürfnisse und Erwartungen der Schüler, Lehrer, Eltern, der Vertreter der Öffentlichkeit u.a.), die Erkundung der Möglichkeiten und die Festlegung der Grenzen der einzelnen erzieherischen Aktivitäten in der Schule (sowohl hinsichtlich der subjektiven Persönlichkeitsbedingungen der Erziehungssubjekte als auch der objektiven institutionellen und materiellen Bedingungen der Schule);
- b) die **Vorbereitung der Erziehungssubjekte** auf die Ausführung der einzelnen Erziehungsaufgaben (d. h. Bewusstheit der Ziele, des Zwecks und der Notwendigkeit der auszuführenden Handlungen, Bewusstheit der Spezifik und der Art der von den einzelnen Subjekten zu realisierenden Aktivitäten), die rationelle Aufteilung der Aufgaben entsprechend den Kompetenzen und Möglichkeiten, die Inangriffnahme von Handlungen zum Zwecke der eigenen Vervollkommnung (eigene Weiterbildung, Fortbildung und Verbesserung der eigenen professionellen Kompetenzen);
- c) **Vorbereitung des "Werkstoffes" der Erziehungsarbeit in der Schule**, wobei darunter zu verstehen ist, dass man jegliche Mittel und Materialien festlegt und zusammenstellt, die für die Aufnahme bestimmter Handlungen erforderlich sind, dass man die zur Verfügung stehenden Geräte und Räume überprüft und schließ-

²⁰ J. Materne: Opiekuncze funkcje szkoly / Die Betreuungsfunktion der Schule, Warszawa 1988, S. 154.

lich alle erforderlichen und, was sehr wichtig ist, alle nur möglichen Schritte zur Verbesserung von deren Zustand und Funktionstüchtigkeit unternimmt.

Die **Projektierung** der erzieherischen Handlungen ist eine äußerst komplizierte und zugleich wichtige und mit Verantwortung beladene Etappe der Organisation der Erziehungsarbeit in der Schule. Hinsichtlich ihrer Struktur ist diese Etappe eine Anhäufung vorwiegend intellektueller Tätigkeiten, die einen logischen Komplex mit unterschiedlichen Stufen der Verallgemeinerung und der praktischen Konkretisierung bilden. Im Rahmen dieser Handlungen muss - entsprechend den Hinweisen der Praxeologie und der Grundlagen der Pädagogik - festgelegt werden, was wer zu tun hat, wann und in welcher Reihenfolge diese Handlungen auszuführen sind, auf welche Art und Weise und in welcher Form sie realisiert werden sollen. Umgangssprachlich wird die Gesamtheit dieser Tätigkeiten "Arbeitsplanung" genannt. Diese Bezeichnung ist jedoch, betrachtet man den tatsächlichen Ablauf der Handlungen, nicht begründet. Jede dieser Handlungen beruht auf der Schaffung konkreter Arbeitsprojekte, die sich in den weiteren Etappen ihrer Konkretisierung in präzise Unterrichtsszenarien umwandeln.

Zu diesen Handlungen gehören:

- a) Konzipierung;
- b) Programmierung;
- c) Planung²¹.

Die **Konzipierung** der Erziehungsarbeit als Teil der Projektierung ist eine Tätigkeit, die in der Suche nach bestimmten erzieherischen Ideen sowie der Konkretisierung der Erziehungsziele auf der Grundlage der im Ergebnis von Präparationshandlungen gezogenen diagnostischen Schlussfolgerungen bestehen. Diese Suche sollte zur Erstellung/Projektierung einer allgemeinen Erziehungsvision führen und damit die erste Phase der Schaffung schulischer Erziehungsprogramme einleiten. Basieren sollte die Vision auf der Konkretisierung des "Objekts" der Einwirkungen, d. h. der Person des individuellen Schülers, sowie der Vision der Schule als gesellschaftlicher Institution, hinter der die Person des individuellen Lehrers steht. Um diese zwei Individualitäten und grundlegenden Subjekte der Erziehung miteinander zu verflechten und ihre Handlungen zu koordinieren, ist die Fundierung aller projektierten Ziele und Konzeptionen vor allem auf der Grundlage von Ethik und Axiologie erforderlich. Die projektierten Ziele, d. h. die Änderungen der bestehenden Zustände (z. B. Änderung der Struktur von Haltungen, von Persönlichkeitsvoraussetzungen, Meinungen, Wissensstrukturen usw.) sollten gleichzeitig den Erwartungen aller Subjekte der Erziehung entsprechen und insbesondere die Interessen der Schüler berücksichtigen.

²¹ Ibidem, S. 158-162.

Der nächste Handlungskomplex, der die Erziehungsarbeit der Schule organisiert, ist die **Programmierung**. Im Wesentlichen besteht es darin, detaillierte Erziehungsaufgaben zu projektieren und dafür entsprechende Realisierungsmittel vorzusehen. In der schulischen Praxis spricht man heute vom Konstruieren oder Kreieren der Erziehungsaufgaben.

Unter dem Begriff "Erziehungsprogramm" wird meistens die Gesamtheit aller speziellen Erziehungsaufgaben verstanden, die unmittelbar aus den projektierten Zielen resultieren und gleichzeitig deren Realisierung garantieren. Die Erziehungsprogramme werden in konstruktiver Hinsicht sowohl im Schnitt betrachtet (d. h. unter Berücksichtigung der einzelnen Tätigkeitsfelder der Schule) als auch in ihrer Entwicklung (d. h. unter Berücksichtigung der einzelnen Jahre der Schulausbildung).²²

Ein gut konstruiertes Erziehungsprogramm hat daher folgende detaillierte Funktionen zu erfüllen:

- Formulierung diagnostischer Schlussfolgerungen zum Erziehungsbedarf und den Erwartungen gegenüber der Schule;
- Festlegung der vorrangigen Erziehungsaufgaben;
- Aufgabenauswahl sowie Projektierung alternativer Lösungen und erzieherischer Situationen;
- Regulierung dieser Lösungen (Kontrolle, Modifizierung und Vervollkommnung);
- stetige Überprüfung der Gültigkeit ausgewählter Aufgaben und Ziele;
- Förderung der Änderungsvorhaben;
- Lenkung der eigenen Entwicklung in einer langfristigen Perspektive.²³

Beim Erstellen des Inhalts eines jeden Erziehungsprogramms in der Schule sollte man sich hauptsächlich davon leiten lassen, was die Schüler mit Unterstützung und unter der Anleitung des Lehrers erfahren und erleben. Ein Erziehungsprogramm sollte also die Beschreibung jeglicher Erfahrungen der Kinder enthalten, die diese unter der Anleitung des Lehrers und der Schule machen. Unter Schule ist hierbei das besondere erzieherische Umfeld zu verstehen, das auf die Unterstützung der Schüler bei deren Selbstverwirklichung ausgerichtet sein sollte. Die Selbstverwirklichung wiederum erfolgt über die aktive Teilnahme der Schüler am schulischen Leben. In diesem Sinne vereinigt das Programm all das, was die Schule den Schülern anzubieten hat. Dieses Angebot basiert auf dem zuvor projektierten Komplex

²² Ibidem, S. 66.

²³ Ibidem, S. 203-204.

von Erziehungsaufgaben und den zahlreichen Erfahrungen der Schüler in der Schule.²⁴

Laut Praxeologie erfordert eine erfolgreiche erzieherische Tätigkeit die gewissenhafte Programmierung der Arbeit. Alle Lehrer sind sich durchaus der Tatsache bewusst, dass ohne gute, konkrete Programme und Arbeitspläne schnell Chaos und Durcheinander herrschen. Sehr wichtig ist es daher an dieser Stelle, von jenen Personen, die sich der Aufgabe zur Schaffung eines Erziehungsprogramms annehmen, große Umsicht und außerordentliches Verantwortungsgefühl zu fordern. Gleichzeitig damit ergibt sich eine weitere Forderung, nämlich in den Prozess der Schaffung eines derartigen Programms all jene einzubeziehen, für die es wichtig ist und die es in irgendeiner Weise betrifft.

Im Sinne der Hinweise der Praxeologie sollte das zu erstellende Erziehungsprogramm neben detaillierten Aufgaben auf jene Mittel hinweisen, mit denen die einzelnen Aufgaben realisiert werden können bzw. sollten. Zu diesen Mitteln zählt alles, was der Umsetzung der Aufgaben dient, also sowohl allgemeine Arbeitsmethoden und -formen als auch konkretes Instrument, konkretes Gerät, konkrete Finanzmittel usw. Zwecks Transparenz des gesamten Programms sollten diese Mittel, ebenso wie die Aufgaben, adäquat zugeordnet werden.²⁵

Erst ein derart detailliert konstruiertes Programm von Handlungen kann die Grundlage der Planung als der nachfolgenden Tätigkeit bei der im weitesten Sinne verstandenen Projektierung der Erziehungsarbeit der Schule bilden. Das Wesen der Planung besteht in der Darstellung der in bestimmten Zeiträumen zu realisierenden einzelnen Handlungen, wobei die Festlegung dieser Zeiträume eine der wesentlichen Determinanten für die Effektivität der Handlungen der Akteure ist.

Die folgende Etappe der Organisation der Erziehungsarbeit ist die eigentliche Arbeit. Diese Etappe besteht in der systematischen und konsequenten Realisierung der aus der Konzeption, dem Programm und dem Plan der Arbeit abgeleiteten Prämissen. Bei der praktischen Umsetzung der nachfolgenden Aufgaben sollte sich der Lehrer vor allem von dem an anderer Stelle erwähnten Prinzip der Rationalität und Zweckmäßigkeit der Handlungen leiten lassen. Dies bedeutet, dass er sich nicht stur und um jeden Preis an Arbeitsprogramm und Arbeitsplan hält. Hingegen sollte er getreu dem Motto handeln, dass Aufgabe des Lehrers nicht die Realisierung des Programms, sondern die Förderung der Entwicklung des Schülers ist.

²⁴ A. C. Ornstein, F. P. Hunkins: Program szkolny. Zalozenia, zasady, problematyka / Schulprogramm. Grundlagen, Prinzipien, Problemkreis, Warszawa 1998, S. 30-31.

²⁵ *Ibidem*, S. 161.

Der letzte Komplex der mit der Organisation der Erziehungsarbeit in der Schule verbundenen erzieherischen Aktivitäten ist die Etappe der Regulierung, die manchmal vereinfacht auch als Enddiagnose bezeichnet wird. Die Regulierung dieser Erziehungsarbeit ist jedoch eine wesentlich kompliziertere Tätigkeit. Eine vollständige Regulierung sollte folgende Handlungen umfassen:

- Erkennung von Abweichungen bei der Realisierung sowie den Effekten der Erziehungsarbeit durch den Lehrer;
- Analyse dieser Abweichungen, so dass die Ursachen jeglicher Handlungsfehler und Misserfolge in der Arbeit aufgedeckt und deren Intensitätsgrad festgestellt werden können;
- Korrektur konkreter Handlungen und ihrer Folgen, Beseitigung von Mängeln in der Arbeit, Liquidierung der konkreten Ursachen von Unzulänglichkeiten und Verbesserung der Situation - womit es nicht gerade zum besten bestellt ist - sowie Entwicklung wirksamer Aktivitäten.²⁶

Entsprechend den praxeologischen Richtlinien sollten sich die, die Erziehungstätigkeit bildenden Handlungen, zyklisch wiederholen.

Abschließend ist zu bemerken, dass die endgültigen Ergebnisse der Erziehungsarbeit der Schule oder eines konkreten Lehrers nicht auf einfache und direkt messbare Weise erfasst werden können, hängen sie doch von zahlreichen Faktoren ab. Nach Auffassung von STEFAN KUNOWSKI sind sie mit dem Vorhandensein gewaltiger Kräfte des Bios, Ethos, Agos und des Schicksals des Menschen verbunden. Demzufolge kann alles, was das Bios in uns bewirkt, wozu das Ethos uns zwingt, worauf uns das Agos hinweist und was es instandsetzt, das Schicksal immer auf diametrale und unvorhersehbare Weise ändern. KUNOWSKI warnt daher davor, bei der Erziehungsarbeit den Faktor Schicksal zu bagatellisieren.²⁷

²⁶ Ibidem, S. 166-169.

²⁷ S. Kunowski, Podstawy wspólczesnej pedagogiki / Grundlagen der modernen Pädagogik, Warszawa 1993.

Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung - ein persönlicher Erfahrungsbereicht nach 10 Jahren ¹

1. Ein Modell und die erweckten Ansprüche und Hoffnungen

1.0 Zum Ausgangspunkt

Das **Potsdamer Modell der Lehrerbildung** wurde in einer Strukturkommission für Lehrerbildung im Rahmen des Gründungsprozesses der Universität Potsdam mit Wirkung vom 15. Juli 1991 (vgl. EDELSTEIN/ HERRMANN 1992) entwickelt. Ausgangspunkt und wesentlicher personeller Kern war dabei die aus der Pädagogischen Hochschule „KARL LIEBKNECHT“ 1990 wieder gegründete Brandenburgische Landeshochschule. Bereits 1948 gegründet, wurde sie 1951 in die Pädagogische Hochschule umgewandelt und erhielt 1971 den Namen KARL LIEBKNECHTS.

Entscheidende Aufgabe der Hochschule in den historischen Räumen der „Com-muns“ und weiterer Gebäude am Rande des Parkes SANSSOUCI war die Lehrerbildung. Aber mit dem Recht auf Promotion und Habilitation (zu DDR-Zeiten Dr. sc.) wurde auch der Forschung auf dem Gebiet der Abiturstufe und der Lehrerbildung, aber auch in den Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften große Aufmerksamkeit gewidmet.

Ab dem Studienjahr 1981/ 82 wurde für die Ausbildung von Lehrern für die allgemeinbildende polytechnische Schule eine **fünfjährige Ausbildung** in zwei Fächern in für jede Hochschule festgelegten Kombinationen realisiert, die zum „**Diplomlehrer**“ für die Klassen 5 bis 12 führte. Neben der Ausbildung in beiden Fächern waren Pädagogik und Psychologie obligatorische Bestandteile (ca. 16 bis 20 SWS), wenn auch durch Lehrprogramme stark reglementiert, wissenschaftstheoretisch wenig pluralistisch ausgerichtet und ideologisch befrachtet. Bedeutsam war die Ausrichtung auf eine durchgängige Verbindung von Theorie und Praxis bei enger Kooperation von Pädagogen und Psychologen in den Praktika. Realisiert wurden Ferienlagerpraktikum, betreute schulpraktische Übungen in der Verantwortung und Betreuung der Pädagogik/ Psychologie (theoretische Einführung, 10 Vormittage an einer Schule - Hospitation und Auswertung zu 10 Fragestellungen, wobei es zur

¹ Der Beitrag wird in abgewandelter Form erscheinen: In: U. Herrmann (Hrsg.): Wie lernt der Lehrer seinen Beruf. Beltz-Verlag 2003.

engen Zusammenarbeit und dem Ausbau sozialer Beziehungen zwischen Professoren und Mitarbeitern, Lehrern und Studierenden kam), diagnostisches Praktikum, schulpraktische Studien im Bereich der Fachmethodik und im 5. Studienjahr ein großes Schulpraktikum (27 Wochen) unter Betreuung erfahrener (von der Hochschule angeleiteter) Mentoren und Fachdidaktiker.

Das Studium war in festen Seminargruppen organisiert und durch Studienablaufpläne stark verregelt - das sicherte zwar einen planmäßigen Studienablauf und Einhaltung der Regelstudienzeit, trug aber auch zu einer Verschulung des Studiums bei.

Bereits in den letzten Jahren der Existenz der DDR wurden Reformbestrebungen wirksam. So wurde im Bereich der Pädagogikausbildung versucht, die in den Lehrprogrammen starren Vorgaben und die Trennung der Teildisziplinen Grundlagen der Erziehung, Geschichte der Erziehung, Erziehungstheorie/ -methodik und Allgemeine Didaktik - mit jeweils genauen inhaltlichen Vorschriften bis hin zu einzelnen Seminaren - aufzubrechen und mit einer „Systematischen Pädagogik“ innere Bindungen hervorzuheben und das inhaltliche Angebot pluralistischer zu gestalten. 1987 wurde als erstes der Institute für Lehrerbildung (IfL) das Potsdamer als Institut für Unterstufenmethodik in die Pädagogische Hochschule eingegliedert, um das bisherige, in der DDR und insbesondere international stark kritisierte Fachschulstudium für Lehrer unterer Klassen (LuK) in vier Jahren nach der 10. Klasse an eine akademische Ausbildung heranzuführen. Das (Ost-)Berliner Institut hatte diesen Schritt ebenfalls vorbereitet, doch das Scheitern der DDR kam dem zuvor (vgl. SCHULZ/ THIEM 1994, S. 104 ff).

1.1 Entwicklungsprozesse nach 1990 im Bereich der Lehrerbildung

Die Entwicklung an der Brandenburgischen Landeshochschule nach 1990 im Bereich der Lehrerbildung und der Weg zur Gründung der Universität waren insbesondere durch drei parallele und miteinander verwobene Prozesse charakterisiert, in die vorhandene Mitarbeiter der Hochschule und außenstehende Wissenschaftler in unterschiedlichen Maße involviert waren.

Erstens:

Lehrerbildung war nach wie vor ein wesentliches Aufgabengebiet der Hochschule. Im Wintersemester 1990/91 waren von den 2.582 Studierenden 2.378 Lehramtsstudierende im Vollzeitstudium (vgl. Angaben in PUTZ 1/2001, S. 12).

Mit der Wende wurden Veränderungen im **Bereich der Erziehungswissenschaften** eingeleitet, die sich insbesondere bezogen:

- auf eine **Verbreiterung und Pluralisierung** des Lehrangebots - auch mit Hilfe von Dozenten anderer Hochschulen Berlins bzw. der alten Bundesländer (Gast-

- vorträge, Ringvorlesungen);
- auf das **Angebot von Aufbau- und Weiterbildungsstudiengängen** in den Erziehungswissenschaften (beispielsweise Beratungslehrer, Sonderpädagogen und ab 1993 Studiengänge für das Lehramt Psychologie und Erziehungswissenschaft [heute: Pädagogik] Sek. II) sowie
 - auf **neue grundständige erziehungswissenschaftliche Studiengänge** (Diplom in Psychologie und Pädagogik [nur wenige Jahre realisiert], Magisterstudien in Haupt- und Nebenfach)];
 - auf ein breit gefächertes **Fort- und Weiterbildungsangebot** in Lernbereichen der Grundschulpädagogik sowie in einzelnen Fächern der Sekundarstufen. Dies wurde insbesondere von Lehrern unterer Klassen (LuK) genutzt, einerseits aus Statusfragen, ob ihre Fachschulbildung künftig anerkannt wird, andererseits aber auch wegen der Verlängerung der Primarstufe auf 6 Jahre in Brandenburg und neuen objektiven Anforderungen, den Fachunterricht in Klasse 5 und 6 qualitativ zu sichern; für Diplomelehrer entstanden Bedürfnisse nach Weiterbildung einerseits aus „weggebrochenen Fächern“ (Staatsbürgerkunde, Russisch [was in den Schulen in Brandenburg kaum noch als erste Fremdsprache gewählt wird]), aber andererseits wiederum aus Statusproblemen, um beispielsweise mit ihrem neuen Abschluss für die Sekundarstufe II eine Stelle in der gymnasialen Oberstufe zu erlangen; aber insbesondere auch:
 - auf die **Erarbeitung neuer Inhalte und einer entsprechenden Struktur** der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung der Lehramtsstudien zur Anpassung an die Ausbildungsanforderungen und auf die Sicherung des entsprechenden Lehrangebots.

Dabei wurde die Ausbildung überwiegend vom „Mittelbau getragen, dessen Angehörige sich im breiten Umfang weiterbilden und in neue Themengebiete einarbeiten mussten. Die Lehre im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung ist somit in der Hauptsache in den Händen von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, die selbst eine Lehrerausbildung durchlaufen haben und in der Schulpraxis tätig waren“ (vgl. ebenda, S. 14).

Zweitens:

Insbesondere die letzte Aufgabe der Veränderungen wurde verstärkt und beschleunigt durch die Vorgaben des **Brandenburgischen Schulreformgesetzes** in seiner Fassung vom Juni 1991, das einerseits zur Voraussetzung für das Potsdamer Modell wurde (vgl. ebenda, S. 6), das aber andererseits unmittelbar zu Veränderungen in der Ausbildung führen musste, um die Studierenden auf eine mögliche Erste Staatsprüfung ab 1992/93 vorzubereiten.

Wesentliche **Charakteristika** der Ausbildung (vgl. ebenda) in den Lehrämtern für Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II sowie in den stufenübergreifenden Lehrämtern Sekundarstufe I/ Primarstufe sowie Sekundarstufe II/ I waren:

- **fachwissenschaftliche Ausbildung** in zwei Fächern bzw. Lernbereichen der Primarstufe nach unterschiedlichem Umfang; **fachdidaktische Ausbildung** im Rahmen des Fachstudiums mit Umfang von ca. 10 SWS je Fach;
- Studium der **psychologischen, pädagogischen** und **sozialwissenschaftlichen Grundlagenfächer** im Umfang von 30 SWS;
- **schulpraktische Studien** (studienbegleitend und Blockpraktika in der vorlesungsfreien Zeit) in Koordination zu erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien.

Im Rahmen einer ersten vorläufigen Studienordnung (vom 08.10. 1991 - in präzisierter Fassung vom 21. 05. 1993) waren Studien in **fünf Teilbereichen vorgesehen**, wobei Strukturen der Ausbildung alter Bundesländer sichtbar werden, die allerdings als durchaus mit Elementen des parallel entstehenden Potsdamer Modells kompatibel erschienen:

- A Erziehung und Bildung;
- B Entwicklung und Bildung;
- C Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung;
- D Institutionen und Organisationsformen des Bildungswesens;
- E Unterricht und allgemeine Didaktik (vgl. ebenda, S. 14).

Nach der **Studienordnung von 1991** trug die Psychologie mit 8 SWS zum Bereich B bei, Sozialwissenschaften bot professionsbezogene Kurse in der Höhe von 6 SWS an. Die Pädagogik leistete für die Bereiche A, C, D und E 14 SWS, wobei ein Seminar zur Interkulturellen Erziehung integriert war; zusätzlich war ein medienpädagogischer Grundkurs zu belegen.

In der **Studienordnung 1993** waren 12 SWS Pädagogik, 12 SWS Psychologie (eingeschlossen ein sozialpsychologisches Verhaltenstraining, was auch von Pädagogen angeboten wurde); 6 SWS Sozialwissenschaften vorgesehen. Zusätzlich musste die Pflichtbelegung von je 2 SWS Interkulturelle Erziehung und Gemeinsame Erziehung von Behinderten und Nichtbehinderten erbracht werden. Der medienpädagogische Grundkurs war nicht mehr im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung gefordert.

Drittens:

Parallel dazu liefen im Jahre 1991 die **Arbeiten zur Konzipierung eines Modells**

einer **professionsorientierten Lehrerbildung** an, das sowohl positive Erfahrungen der grundlegenden Strukturänderung der Lehrerbildung in der DDR als auch inzwischen meist verschüttete Impulse in den alten Bundesländern einer erziehungswissenschaftlich, psychologisch und sozialwissenschaftlich fundierten Lehrerbildung nach der von HEINRICH ROTH eingeleiteten „realistischen Wendung“ aufgreifen sollte, wobei allerdings viele Veränderungsvorschläge für die Lehrerbildung, insbesondere auch für Gymnasiallehrer, insbesondere aus finanzpolitischen Überlegungen bald fallengelassen wurden.

Wichtige Elemente des Strukturplans des Deutschen Bildungsrats von 1970 (Dauer der Grundschule) sollten in Brandenburg erhalten werden.

WOLFGANG EDELSTEIN formulierte „Thesen zur Begründung einer Fakultät für Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften (Lehrerbildung) an der Universität Potsdam“, die der Gründungssenat im Juli 1991 verabschiedete (vgl. auch ergänzte und überarbeitete Fassung bei EDELSTEIN/HERRMANN 1992, S. 19ff) und die die Grundgedanken einer neuen Lehrerausbildung charakterisierten.

Die **drei Entwicklungsprozesse** verliefen - heute zurückblickend - **teilweise recht isoliert parallel nebeneinander**, konnten nur durch einzelne an allen drei Prozessen Beteiligte behutsam beeinflusst werden, wobei zumindest eine gegenseitige Information gesichert wurde. Zumindest aus dem Gründungssenat waren aber in dieser Zeit durchaus auch Stimmen zu vernehmen, als sollte eine Universität auf der „grünen Wiese“ gegründet werden, die aber bereits von einer zunehmenden Studierendenzahl besiedelt war (1991/92 immerhin bereits 6.202 Studierende, wovon 2.452 Lehrerstudenten waren; 1992/93 bereits 7.266 - dabei aber nur noch 2.049 Lehrerstudenten - vgl. Angaben in PUTZ 1/2001, S. 12).

1.2 Konzipierung eines „offenen Modells“ der Lehrerbildung als Entwurf einer professionsorientierten Lehrerbildung

Zur Umsetzung der vom Gründungssenat angenommenen Thesen WOLFGANG EDELSTEINS wurde eine Strukturkommission Lehrerbildung unter Leitung von WOLFGANG EDELSTEIN und ULRICH HERRMANN gebildet, der zwei weitere auswärtige Wissenschaftler der Erziehungswissenschaft und Psychologie sowie zwei Professoren, ein Mitarbeiter und eine Aspirantin der Pädagogik bzw. Psychologie an der Universität Potsdam angehörten. Daneben fanden Expertengespräche sowie Absprachen mit den zuständigen Ministerien statt. Es erfolgte eine regelmäßige Rückkopplung der Entwicklungsabsichten mit dem Gründungssenat.

Die skizzierte Zusammensetzung und damit die diskutierten Problemkreise sollten sich später auf die „Annahme“ des Modells seitens der Hochschulöffentlichkeit auswirken - bis auf punktuelle Gespräche waren Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker zu wenig in die Konzipierung des Lehrerbildungsmodells einbezogen.

In angestrenzter individueller Arbeit der Beteiligten und in kooperativen und produktiven, immer gegenseitiges Verständnis suchenden Gesprächen in der Strukturkommission selbst entstand ein Konzept professionsorientierter Lehrerbildung, das ULRICH HERRMANN aus heutiger Sicht mit folgenden Worten charakterisiert:

„Im letzten Jahrzehnt ist lediglich bei der Neuordnung der Lehrerbildung für das Land Brandenburg an der Universität Potsdam der ernsthafte (inzwischen zum Teil gelungene) Versuch gemacht, die Lehrerausbildung anders zu strukturieren und den Studierenden ein anderes Selbstverständnis zu vermitteln“ (vgl. HERRMANN, 2002).

Im weiteren wird der Frage des Gelungenen und bisher Missglückten nachzugehen sein. Über die Prinzipien und Strukturierung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung kann sich jeder Leser im vorhergehenden Kapitel ein eigenes Bild machen (vgl. EDELSTEIN/ HERRMANN 1992). Ich möchte nur die mir persönlich **bedeutsamen Kerngedanken** hervorheben, die in verschiedenen Bezügen dargestellt werden und an denen ich im weiteren die Realisierung des Modells messen will:

- **gleichwertige** erziehungswissenschaftliche Ausbildung (in der Einheit von pädagogischen, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Anteilen) in modularem Aufbau in allen Lehrämtern mit dem Vorschlag einer inhaltlichen Strukturierung (vgl. ebenda, S. 31) - mit der Notwendigkeit zunehmender Koordination zwischen den einzelnen Anteilen;
- **funktionale Verflechtung** und **gleichmäßige Gewichtung** aller Studienkomponenten bei zunehmender direkter Kooperation, wobei die Fachdidaktik eine bedeutsame „verbindende Funktion“ zwischen Erziehungswissenschaftlichem Studium und Fachstudium erhalten müsste;
- **Integration von Theorie und Praxis** im gesamten Studienverlauf - Organisation und Betreuung der Praktika (integriertes Eingangssemester [IEP] oder Hospitationspraktikum; Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern; diagnostisches Praktikum, semesterbegleitende schulpraktische Studien und Fachpraktika in beiden Fächern) als **studienleitende** Elemente;
- eine zunehmende enge **Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Phase** der Lehrerausbildung sowie mit der Fort- und Weiterbildung;
- eine zunehmende Einbeziehung von Lehramtsstudenten in **Forschungsaufgaben**, auch im Bereich der Erziehungswissenschaften;
- zur notwendigen Kooperation und Koordination zwischen einzelnen Bereichen und Disziplinen der Lehrerausbildung sollten **interdisziplinäre Zentren** geschaffen werden (vgl. ebenda, S 8 ff).

Die vorgelegte Denkschrift der Strukturkommission Lehrerbildung wurde vom Gründungssenat auf seiner Sitzung am 20. August 1992 verabschiedet. Bestandteil sind personelle Überlegungen der einzelnen Bereiche, die die weitere Entwicklung charakterisierten.

2. Zwischen Hoffen und Realität - zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Im weiteren ist die Realisierung bis zum heutigen Tag darzustellen und einzuschätzen, in welchem Maße sich Erwartungen, Ansprüche erfüllt haben und wo der weitere Bedarf erhöhter Anspannung einerseits und des notwendigen Standhaltens am Konzept (beispielsweise gegenüber finanzpolitischer Überlegungen) andererseits liegt.

2.1 Zur Schaffung der personellen Voraussetzungen

Parallel zu den inhaltlichen Überlegungen zu einer professionsbezogenen Lehrerbildung wurden sehr früh im Gründungssenat Vorstellungen zur personellen Ausstattung der Erziehungswissenschaften vorgelegt. Daraus entstand ein vorläufiges **Stellenprofil** der Universität Potsdam, das für die Pädagogik 8 C 4-Stellen und drei C 3-Stellen vorsah. Für die Psychologie waren es 6 C 4-Stellen und 3 C3-Stellen. Für die Fachdidaktiken war grundsätzlich eine Ausstattung mit C 4-Professuren vorgesehen.

Betrachtet man beispielhaft nur die **Entwicklung im Bereich des Instituts für Pädagogik**, so fällt auf, dass das auf die inhaltlichen Aufgaben abgestimmte vorgesehene Personalprofil nie erreicht wurde, sondern bereits im Aufbauprozess eine systematische Kürzung der für die Universität vorgesehenen Professorenstellen von ursprünglich 263 über 230 auf heute 190+2 (vgl. Rektor der Universität: Eckpunkte der Struktur- und Entwicklungsplanung der UP März 2001) erfolgte.

In der Pädagogik sind folgende Stellen besetzt worden:

- Allgemeine Pädagogik, Systematische Pädagogik, Pädagogische Anthropologie;
- Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisierungstheorien (der berufene Professor ist aber bereits in Pension, vertritt sich vorübergehend selbst; eine Neuberufung ist im Prozess);
- Historische Pädagogik - Geschichte der Pädagogik;
- Historische Pädagogik - Historische Sozialisierungsforschung;
- Schulpädagogik - Theorie der Schule und des Lehrplans;
- Schulpädagogik - Unterrichtstheorie, Allgemeine Didaktik (Stelle wurde bereits zum zweiten Male besetzt, wobei eine zusätzliche Profilierung auf Empirische Unterrichtsforschung erfolgte);

- Schulpädagogik - Psychologische Didaktik, Lern- und Lehrforschung (Stelle war besetzt, konnte aber nach Ausscheiden des Professors nicht wieder neu ausgeschrieben werden);
- Schulpädagogik - Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik, Didaktik der Sekundarstufen (C 3) - (Stelle ist inzwischen unter neuer Denomination ausgeschrieben und im Berufungsverfahren) .

Im Prozess der Ausschreibung waren zwei C 3-Stellen in eine C 4-Stelle Pädagogische Soziologie verwandelt worden, die dann allerdings nicht besetzt werden konnte. Eine Professur zur Vergleichenden Pädagogik wurde zeitweise vertreten, aber nie ausgeschrieben. Das bedeutet also, dass von den vorgesehenen 8 C4- und 3 C 3-Professuren 7 C 4-Professuren sowie eine C 3-Professur real besetzt wurden. Davon lief aber eine bereits nach wenigen Jahren aus und wurde für eine Neubesetzung zurückgestellt (obwohl mit Psychologischer Didaktik eine innovative lehrerbildende Stelle!), eine zweite (Erziehungs- und Sozialisationstheorien) ist jetzt im Prozess der Neubesetzung.

Es folgte ein Prozess der Ausschreibung und Berufung der zu schaffenden Professuren, der inhaltlich am Potsdamer Modell orientiert war - eine zentrale Fragestellung in den Vorstellungsrunden war der vom Bewerber gesehene Beitrag seiner Professur zum Potsdamer Modell.

Parallel erfolgte eine Evaluation der verbliebenen - in der Regel unbefristeten - wissenschaftlichen Mitarbeiter der Brandenburgischen Landeshochschule. Mehrere Mitarbeiter im Bereich der Pädagogik/ Psychologie schieden in den vorzeitigen Ruhestand aus. Die Verbliebenen wurden in einem mehrstufigen und mehrjährigen Prozess auf persönliche Integrität sowie auf fachliches Vermögen und Eignung geprüft und schließlich - nach Verhandlungen mit den neuen Professorinnen und Professoren - einzelnen Professuren zugeordnet. In anderen Bereichen - beispielsweise in der Grundschulpädagogik - mussten in diesem Prozess allerdings weitere Mitarbeiter ausscheiden.

Rückblickend ist festzustellen, dass dieser sicher notwendige Evaluationsprozess in seiner Gestaltung beinahe zwingend auch eine Atmosphäre der Unsicherheit unter den Mitarbeitern schaffte, die sich keineswegs fördernd auf die Prozesse der notwendigen Innovation auswirkte, die Aktivitäten der Mitarbeiter eher hemmte.

2.2 Die gesetzlichen Rahmenbedingungen

Den auch dem Potsdamer Modell zugrunde gelegten Vorstellungen des Schulre-

formgesetzes von 1991 folgte leider erst 1994 die Lehramtsprüfungsordnung.

„Die - nach mühevollen Verhandlungen zwischen Vertretern des Bildungs- (MBS) und des Wissenschaftsministeriums (MWFK) sowie der Universität am 7. Juli 1994 verkündete - Lehramtsprüfungsordnung (LPO) greift bedauerlicherweise die Grundsatzempfehlungen für die im Potsdamer Modell vorgelegten Strukturmerkmale nur zu einem geringen Teil auf“ (BEYER/ WILDT 1994, S. 142).

Der ursprünglich angedachte gleiche Stundenumfang aller Lehrämter fällt Vereinbarungen der zentralen Laufbahnordnung zum Opfer - es werden die Regelstudienzeiten für die Lehrämter differenziert festgelegt:

- LA Primarstufe - Fach I 50 SWS und primarstufenspezifischer Bereich mit 60 SWS;
- LA Sekundarstufe I und LA Sekundarstufe I/ Primarstufe: Fach I 60 SWS, Fach II 50 SWS;
- LA Sekundarstufe II und LA Sekundarstufe II/I: Fach I 80 SWS, Fach II 60 SWS:
(vgl. Ordnung ... 1994).

Die im Potsdamer Modell vorgesehenen 32 SWS der Erziehungswissenschaftlichen Ausbildung werden auf 30 SWS festgelegt, der Anteil der Fachdidaktik auf 10 % (statt 10 SWS) des Fachumfangs begrenzt.

Die vorgesehene Einbeziehung der Lehrerstudenten in die Forschung wird dadurch erschwert, dass nur bei den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I sowie Sekundarstufe I/ Primarstufe die schriftliche Hausarbeit in Pädagogik, Psychologie oder den Sozialwissenschaften abgelegt werden kann.

1999 wird ein **Lehrerbildungsgesetz** in Kraft gesetzt. Damit werden an der Universität Potsdam nur noch zwei Lehrämter angeboten:

- Lehramt für die **Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen** - 58 SWS Fach I; 50 SWS Fach II, 18 SWS primarstufenspezifischer Bereich (Schwerpunktbildung in der Primarstufe ist beim zweiten Fach möglich);
- **Lehramt an Gymnasien** - 78 SWS Fach I; 58 SWS Fach II
(vgl. Gesetz... 1999, S. 243).

Die nach dem Gesetz vorgesehene Ausbildung zum Lehramt für berufliche Schulen soll im Rahmen einer Ländervereinbarung in den Hochschulen Berlins erfolgen.

Für die **erziehungswissenschaftliche Ausbildung** wurde eine Verkürzung des Umfangs auf **28 SWS** vorgenommen und es sind zusätzliche Vorgaben gesetzt: es sol-

len Lehrveranstaltungen in Schulrecht, Schulverwaltung angeboten werden. Auch sonderpädagogisches Orientierungswissen soll im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung vermittelt werden.

2.3 Studienordnung als reale Gestaltungsgrundlage eines professionsbezogenen Lehrstudiums

In einem langfristigen Diskussionsprozess entstanden in interdisziplinärer Zusammenarbeit ab 1994 die Studienordnungen, die einen verlässlichen Rahmen schaffen sollen, um die gewollten Standards durchzusetzen. FRANK TOSCH stellt 1997 fest: „In der Senatsunterkommission Lehrerbildung (also eine speziellen Unterkommission der Kommission für Lehre und Studium - LSK) 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 beseitigt“ (1997).

„Die im Sommersemester 1994 von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe der Universität vorgelegte modulare „Studienordnung für das erziehungswissenschaftliche Studium für alle Lehrämter“ (veröffentlicht 1996) setzt die im Potsdamer Modell entwickelten Strukturmerkmale und Prinzipien... konkret um“ (BAYER, WILDT 1994, S. 142).

Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass die vorgesehene inhaltliche Strukturierung im Sinne eines **Kerncurriculums** insbesondere im Bereich der Pädagogik geöffnet wird, um größere Wahlfreiräume für die Studierenden zu schaffen. Aber für alle Lehrämter ist vorgesehen, dass von Anfang an fachliche und erziehungswissenschaftliche Ausbildung parallel laufen und der Bezug zur pädagogischen Praxis hergestellt wird. Gerade diese Orientierung wird allerdings nach wie vor insbesondere von Fachwissenschaftlern sehr kritisch aufgenommen.

Im ursprünglichen Modell war für alle Lehramtsstudierende verpflichtend ein Kommunikations- bzw. Gesprächsführungstraining vorgesehen - es konnte in der Studienordnung wegen Personal- und Finanzmangel nicht verankert werden. Gegenwärtig ist es aber gelungen, im Rahmen eines Coachingprogramms der Psychologie zusätzliche Angebote für die Aneignung von Kenntnissen in Kommunikation, für Konfliktlösung und Stressbewältigung zu sichern.

Eine ausführliche Beschreibung des Potsdamer Modells in seinen Bestandteilen erfolgt im Beitrag von ROSWITHA LOHWABER in diesem Band.

Im Modul 1 - **professionsbezogene Einführung** - ist eine Einführung in die Schulpädagogik (2 SWS) in Vorbereitung des betreuten Hospitationspraktikums in der

vorlesungsfreien Zeit bzw. für Studierende des Lehramts Primarstufe (aktuell Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen mit Schwerpunktbildung Primarstufe) für ein Integriertes Eingangspraktikum vorgesehen, bei dem studienbegleitend theoretische Einführung und praktische Erkundung verbunden sind. In Psychologie werden in einer Ringvorlesung „Psychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens“ (3 SWS) aus mehreren Teildisziplinen vermittelt.

Im Modul 2 - **erziehungswissenschaftliche Fundierung** - ist ein Pflichtseminar in Didaktik (2 SWS) und ein Seminar (2 SWS) in freier Wahl aus den Wahlpflichtbereichen (Bildungstheorien und Pädagogische Anthropologie; Erziehung, Sozialisation, Gesellschaft; Schulpädagogik, Theorie der Schule und des Lehrplans; Historische Pädagogik, Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens; Pädagogische Institutionen und Bildungssysteme im Vergleich)² zu belegen. In Psychologie sind Vertiefungsseminare vorgesehen (insgesamt 3 SWS), die die Möglichkeit geben, eigenen Interessen noch besser nachzugehen. In Sozialwissenschaften wird mit einer Vorlesung (2 SWS) begonnen.

Im Modul 3 - **erziehungswissenschaftliche Kompetenzerweiterung sowie forschungs- und professionsbezogene Profilierung** - sind in Pädagogik vertiefende Lehrveranstaltungen (5 SWS) zur eigenen Schwerpunktsetzung aus allen Wahlpflichtbereichen bzw. der Didaktik zu belegen. In Psychologie sind neben der Grundvorlesung Psychodiagnostik Vertiefungsseminare (insgesamt 3 SWS) in den angewandten Disziplinen, beispielsweise Diagnostik, Lern- und Verhaltensstörungen sowie Arbeitspsychologie, auszuwählen. In Sozialwissenschaften werden mit 2 SWS die Wahlvarianten realisiert.

Ein vorgesehenes **Modul 4 - professions- bzw. forschungsbezogene Spezialisierung** - soll zu Zusatzqualifikationen und -kompetenzen (beispielsweise Beratungslehrer, Qualifikationen im Bereich der Umweltbildung u. a.) führen. Es ist allerdings bisher nur partiell mit konkreten Angeboten (z. B. Umweltpädagogik) angegangen worden (vgl. Studienordnung 1996).

In den Modulen 1 bis 3 sind die oben gekennzeichneten **Praktika** als studienleitende Elemente verankert, die allerdings in unterschiedlichem Maße mit dem Prozess der theoretischen Auseinandersetzung verbunden sind (insbesondere das Prak-

² Die Wahlpflichtbereiche und Didaktik als Teilgebiet 4 sind zugleich Teilgebiete für den Pädagogikanteil in der Ersten Staatsprüfung, wobei für die mündliche Prüfung in Abhängigkeit vom gewählten Bereich der Arbeit unter Aufsicht (Klausur) insgesamt drei Teilgebiete aus Pädagogik, Psychologie und Sozialwissenschaften vorzuschlagen sind.

tikum in psychologisch-pädagogischen Handlungsfeldern ist weitgehend unabhängig).

Mit den **Festlegungen der Studienordnung** liegt eine praktikable Basis für die Realisierung der oben genannten Kerngedanken des Potsdamer Modells vor.

Aber BÄRBEL KIRSCH, mehrjährige Prorektorin für Lehre und Studium, kennzeichnet in einer Bilanz 2001: „Die Durchsetzung des Anliegens des Potsdamer Modells steht und fällt mit dem Willen aller, die Lehramtsausbildung als wichtiges Anliegen der universitären Ausbildung zu betrachten“ (2001, S. 11). Gegenwärtig ist eine Studienordnung angenommen, die notwendige Modifikationen durch das Lehrerbildungsgesetz berücksichtigt.

2.4 „Querstrukturen“ als möglicher Garant der notwendigen Kooperation zwischen Fach, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaftlicher Ausbildung

Zur Durchsetzung des Anliegens des Potsdamer Modells waren zur Sicherung der notwendigen Funktionen der Kooperation und Koordination der gemeinsamen professionsbezogenen Lehrerbildung und Forschung - vgl. oben gekennzeichnete Kerngedanken - **interdisziplinäre Zentren** vorgesehen. Besonders bedeutsam für das Anliegen des Potsdamer Modells war die Gründung der **Zentren für pädagogische Forschung und Lehrerbildung** sowie für **Lern- und Lehrforschung**, in denen insbesondere Pädagogen, Psychologen, Sozialwissenschaftler und Fachdidaktiker eine institutionelle Basis der gemeinsamen Arbeit fanden. Daneben wurde das **Zentrum für Jugend- und Sozialisationsforschung** gegründet.

Das **Zentrum für Lern- und Lehrforschung** richtete seine Aufmerksamkeit insbesondere auf die gemeinsame Konzipierung entsprechender Untersuchungen. In Kolloquien und Werkstattgesprächen wurden theoretische Positionen und praktische Untersuchungsergebnisse diskutiert, Forschungsprojekte entwickelt.

Das **Zentrum für pädagogische Forschung und Lehrerbildung** widmete sich in Arbeitsgruppen in interdisziplinärer Zusammensetzung insbesondere Kernfragen des Potsdamer Modells: Gestaltung der Praktika (am Zentrum war auch das Praktikumsbüro angesiedelt, das wichtige Aufgaben der Organisation der Praktika ausfüllte), Gestaltung einzelner Kernelemente des Modells (z.B. Einführung in die Schulpädagogik, Zusammenwirken von Pädagogen, Psychologen und Sozialwissenschaftlern in den Praktika), Verbindung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung.

Gegenstand der Arbeit des Zentrums waren beispielsweise gemeinsame Kolloquien, in denen die Ausbildung in Fachdidaktik im Verhältnis zum Fach diskutiert wurde.

Es wurden Begegnungen und inhaltliche Diskussionen mit Hauptseminar- und Fachseminarleitern unterschiedlicher Studienseminare (beispielsweise Potsdam und Bernau), Hospitationen bei Unterrichtsbesuchen in der zweiten Phase organisiert. Zur Diskussion wichtiger Fragen der Potsdamer Lehrerbildung, auch mit Lehrern in der Praxis, entstand die Zeitschrift „Kentron“, die wichtige Probleme der Lehrerbildung „aufspießen“ wollte. Ihr Erscheinen musste mit Auflösung des Zentrums eingestellt werden, die Zeitschrift ist jetzt aber wiederbelebt worden.

Zugleich wurden eine Reihe von Forschungsprojekten (mit Schulen in der Region und international) realisiert, wie sie insbesondere von außen angeboten bzw. gezielt angeworben wurden.

Trotz großer persönlicher Initiativen und Anstrengungen der in beiden Zentren Beteiligten hielten die vorgelegten Ergebnisse einem Evaluierungsprozess - der allerdings vorrangig aus der Sicht von Ressourcen geführt wurde - nicht stand und die drei Zentren wurden nach Senatsbeschluss von 15. 04. 1999 mit Wirkung zum 1. Mai 1999 aufgelöst.

Gegründet wurde dafür eine **Zentralstelle für Lehrerbildung**, bei der auch das Praktikumsbüro als wichtige Anlaufstelle für alle Lehramtsstudierende der Universität Potsdam angesiedelt war. Seit Januar 2000 existiert eine **Lehrerbildungskommission**, die als Beratungsgremium des jeweiligen Vizepräsidenten für Lehre und Studium dient und dem Rektorat direkt unterstellt ist.

Ihre Schwerpunktaufgaben sind:

- Erarbeitung von Beschlussempfehlungen zu Lehramtsstudienordnungen, Koordinierung und Evaluation des Lehrangebots;
- Erarbeitung von Beschlussvorgaben für die personelle Sicherung des Lehrangebots;
- qualifizierte Mitwirkung bei der Ausschreibung und der Besetzung von der Lehrerbildung gewidmeten Professuren;
- Verzahnung mit den Studienseminaren und dem staatlichen Prüfungsamt.

Inzwischen ist erneut ein Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Potsdam gegründet.

2.5 „Zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Vom Auf und Ab in der Didaktikausbildung“

So überschreibt BERND MEIER seinen bilanzierenden Beitrag in der PUTZ - Potsdamer Universitätszeitung³. Er konstatiert einen vielversprechenden Anfang, mit

³ Allein die Tatsache, dass in der Universitätszeitung ein Viertel des Umfangs des Heftes 1/2 - 2001 der Lehrerbildung gewidmet wird, lässt hoffen, dass Lehrerbildung als wichtiger Profibereich der Universität ernst genommen wird.

dem für alle Fachdidaktiken eine C 4-Professur vorgesehen war.

„Nicht nur mit der Absenkung der Professorenstellen auf 190 geriet dieser Prozess ins Stocken. Die Ursachen hierfür sind gewiss vielfältig und tragen sowohl objektiven als auch subjektiven Charakter“ (2001, S. 12). Als einen Grund erwägt er den Rückgang der Lehrerstudenten im Vollzeitstudium an der Universität bei steigenden Gesamtzahlen von Studierenden (1991/92 2.452 von 6.202 Studierenden; 1997/98 1.256 von 11.015 als Minimum und danach wieder ansteigend 2001/02 1.989 von 13.254 Studierenden der UP).

Andererseits empfindet er die Zustimmung der Bewerber auf Professuren zum Potsdamer Modell der Lehrerbildung doch mehr als ein Lippenbekenntnis und kennzeichnet die fehlende Lobby seitens der Landesregierung, denn von dort kamen auch Vorschläge, die auf Didaktikprofessuren grundsätzlich verzichten wollten.

In der aktuellen Diskussion beim Stand der Professorenausstattung von 190 sind sowohl in der Naturwissenschaft als auch in den Fremdsprachen Überlegungen zu disziplinübergreifenden Didaktikprofessuren im Gange bzw. bereits im Auswahlprozess. Denkbare Synergien in der Gestaltung von gemeinsamen, aber teilweise doch recht divergenten Lernfeldern müssen sich allerdings erst bestätigen.

BERND MEIER schätzt bilanzierend ein: „So litten die Fachdidaktiken unter dem Problem der vakanten Stellen und konnten die Fachwissenschaften kaum an gemeinsame Projekte binden und eine führende Rolle in der hochschuldidaktischen Gestaltung der akademischen Lehre übernehmen“ (ebenda). Er relativiert: „Diese düstere Bilanz kann insofern aufgehellt werden, dass die Lehrevaluationen die Professionsorientierung der Fachdidaktiken bestätigen und den fachdidaktischen Praktika eine herausragende Stellung bescheinigen“ (ebenda).

1997 wurde an der Universität der **Arbeitskreis Fachdidaktiken** gegründet, der u. a. mit einem jährlichen „**Tag der Fachdidaktik**“ hochschulöffentlich wird, wobei Ergebnisse von vom Bildungsministerium geförderten empirischen Untersuchungen bzw. die Ergebnisse der gemeinsamen Anstrengungen der Fachdidaktiker in der Evaluation und Weiterentwicklung der brandenburgischen Rahmenpläne der Sek. I im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) diskutiert werden.

2.6 Lehrerstudium in der Sicht der Studierenden

Am 12. Dezember 1996 wurde vom Senat der Universität ein „Potsdamer Modell der Lehrevaluation“ bestätigt und wird seitdem kontinuierlich realisiert. Allerdings werden die Ergebnisse in bisherigen Darstellungen fakultätsbezogen ausgewiesen, so dass keine spezifischen Aussagen zur Lehrerbildung möglich werden.

Im Studienjahr 2000 hat deshalb eine Arbeitsgruppe beim Dekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät zur Reorganisation des Erziehungswissenschaftlichen Studiums eine beständige Evaluierung der Lehrveranstaltungen des Erziehungswissenschaftlichen Studiums institutionalisiert. Das Instrumentarium - eine Befragung der Studierenden - wird gegenwärtig durch Begleitevaluationen weiter qualifiziert. Bisher zeigen die Einschätzungen in der einzelnen Lehrveranstaltungen in der Regel eine breite Streuung.

Parallel dazu hat ROSWITHA LOHWABER im Rahmen der Zentralstelle für Lehrerbildung im Auftrag der Lehrerbildungskommission eine **Befragung von Studierenden in Lehramtsstudiengängen** organisiert, wobei insbesondere die Vorbereitung, Betreuung und Nachbereitung der Praktika sowie die Wirkung der Praktika beim einzelnen Studierenden eingeschätzt wurden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden in ihrem Beitrag in diesem Band dargestellt.

Regelmäßig erfolgt auch eine gemeinsame Auswertung des **Integrierten Eingangspraktikums** im Bereich der Grundschulpädagogik, bei der die Studierenden die motivierende und zugleich selbstüberprüfende Funktion dieser Praxisbeziehung hervorheben. Durch teilweise mögliche Selbsterprobung in lehrenden Funktionen werden durchaus auch Entscheidungen der Studierenden über ihre Eignung für den Umgang mit jüngeren Schülern möglich.

Das Lehrbildungsgesetz (1999) lässt eine solche integrative Eingangsphase in allen Lehrämtern zu, deren Realisierung allerdings auf deutliche Grenzen seitens der Einsicht der Fachwissenschaftler, aber insbesondere der personellen Kapazität stoßen.

Betrachtet man Aussagen von Studierenden bzw. Lehramtsanwärtern in der schon erwähnten PUTZ (2001, S. 13 bis 16), so gehen sie teilweise mit der Ausbildung hart ins Gericht, werden aber mit ihren Vorstellungen auch einer akademischen professionsbezogenen Lehrerbildung nicht immer gerecht. Sie vermissen bei allen vorgesehenen Praktika einen noch stärkeren Praxisbezug, insbesondere im eigenen Unterrichten (so in einer Zukunftswerkstatt mit ROSEMARIE NAUMANN - ebenda, S. 15). Die angestrebte Koordination der Teilbereiche des Lehrerstudiums wird von ihnen teilweise in starkem Maße vermisst - „Es war Stückwerk“ formuliert ANDRÉ FALK in einem Gespräch mit der Redakteurin (ebenda, S. 16). FREDERIK AHLGRIMM glaubt: „Ein Großteil der theoretischen Beiträge kann problemlos ersetzt werden durch Rollenspiele, Kommunikationstraining und unterrichtspraktische Übungen“ (ebenda, S. 13).

MATHIAS IFFERT, Lehrer an einer Potsdamer Schule, hebt daneben den notwendigen Bezug zwischen den beiden Phasen der Lehrerbildung hervor: „Deshalb müssten die Didaktiken viel enger mit den jeweiligen Fachseminaren zusammen arbeiten. Das wäre Voraussetzung, dass an der Universität Unterrichtsplanungen, Unterrichtskonzepte, vor allem Unterrichtsmethodik vorbereitet werden können. Nur so seien die Studierenden schon im Studium gezwungen, ihre eigene Lernmethodik zu reflektieren und professionalisieren“ (PUTZ 2001, S. 14).

2.7 Lehrerbildung im Prozess der Struktur- und Entwicklungsplanung der Universität

Im Januar 2000 legt der Wissenschaftsrat eine **Stellungnahme zu den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten der Universität Potsdam** vor und schätzt ein:

„Der Wissenschaftsrat bewertet das Potsdamer Modell der Lehrerbildung mit seiner starken erziehungswissenschaftlichen Komponente und dem Bemühen, Praxiselemente in das Studium einzubauen, als höchst anspruchsvoll und positiv. Es erweist sich als attraktiv für Studieninteressenten“ (S. 74).

Es wird empfohlen Prioritäten zu setzen, um nicht durch Stellenmangel die Diskrepanz zwischen Anspruch und Realisierung weiter zu vergrößern. Dazu sollen die Ausbildung im berufsbildenden Lehramt und im Aufbaustudium Sonderpädagogik eingestellt werden, Abstimmungen im Fachangebot der Lehrerbildung mit den Berliner Einrichtungen erfolgen.

Auf der Grundlage solcher Einschätzungen und unter dem Zwang der oben gekennzeichneten Stelleneinschränkungen findet seit Februar 2000 ein intensiver Diskussionsprozess zur Strukturentwicklung der Universität statt, der zur Konzentration und Bündelung von Ressourcen in **Profilbereichen** führen soll. In diesem Prozess ist nunmehr unbestritten, dass Lehrerbildung auch weiterhin eine der zentralen Aufgaben der Universität sein wird.

Im Rahmen dieses Diskussionsprozesses arbeitete beim Dekan der im Jahr 2000 aus der Philosophischen Fakultät II gegründeten Humanwissenschaftlichen Fakultät die oben schon erwähnte Arbeitsgruppe zur Reorganisation des erziehungswissenschaftlichen Studiums, zog u.a. erste konkrete Schlussfolgerungen für die noch bessere Kooperation und Koordination aller beteiligten Bereiche, für die studienorientierende Gestaltung der Staatsprüfungen. Ein konkretes Ergebnis dieser Bemühungen war auch das im Wintersemester 2000/01 erstmals vorgelegte gemeinsame kommentierte Lehrveranstaltungsverzeichnis aller an der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung beteiligten Bereiche. Es erfolgte auch die An-

passung der Studienordnung an die neuen Festlegungen des Lehrerbildungsgesetzes von 1999.

Erziehungswissenschaften/ Lehrerbildung ist neben Kognitionswissenschaften **tragender Profildbereich** in der Humanwissenschaftlichen Fakultät, in dem weitere Fakultäten mitwirken werden. Die Fakultät erhält somit die Aufgabe, die Lehrerbildung an der Universität zu koordinieren. In diesem Prozess soll es auch zu einer Ausweitung und Systematisierung der Zusammenarbeit mit der Berliner Lehrerbildung kommen.

„Besondere Verantwortung zur Schärfung des Profildereichs Lehrerbildung liegt bei der seit einem Jahr arbeitenden „Kommission Lehrerbildung“. Dabei geht es unter anderem um die Modularisierung (auch) der fachdidaktischen Ausbildung, die engere lehrkonzeptionelle Verzahnung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien sowie um mögliche Synergien durch die Gestaltung von Lernfelddidaktiken“ (MEIER 2001, S. 12).

Das wird in starkem Maße weiterführende konzeptionelle Überlegungen zur inhaltlichen und organisatorisch-institutionalisierten Gestaltung dieser Prozesse in der Humanwissenschaftlichen Fakultät erfordern.

Der **weitere Profilierungsprozess der Universität** muss zweifellos in der gesamten Universität zu einem Aufschwung der inhaltlichen Diskussion zur weiteren Ausgestaltung der im Potsdamer Modell angelegten positiven Ansätze einer **professionsbezogenen Lehrerbildung** führen. Sicher sind dabei auch die Positionen des Potsdamer Modells mit den aktuell starken Trends der Konstruktion von Bachelor- und Master-Studiengängen (vgl. HERRMANN 2001) zu konfrontieren, um einen vertretbaren Kompromiss zu erreichen.

ROSWITHA LOHWABER beschreibt in ihrem Beitrag in diesem Band **aktuelle Empfehlungen** einer gemeinsamen Kommission der verantwortlichen Ministerien, der Universität, dem Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg u.a. für Lehrerbildung zuständiger Gremien.

Den **Ideen des Potsdamer Modells** wird damit eine erneute Bewährungsprobe bevorstehen, wenn auch in letzter Zeit die Bezeichnung Potsdamer Modell bewusst seitens der Leitung der Universität vermieden wurde.

Der Erfolg wird in starkem Maße einerseits von der allgemeinen Einsicht aller Hochschulangehörigen in die Bedeutung einer professionsbezogenen Lehrerbildung abhängen, andererseits aber insbesondere vom Engagement und der persönlichen Initiative jeder einzelnen in der Lehrerbildung mitwirkenden Lehrkraft.

Literatur:

Bayer, Manfred; Wildt, Johannes: Pädagogische Hochschule zwischen Umwandlung und Integration. In: Adolf Kell (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Aufbruch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994, S.122 bis 149.

Edelstein, Wolfgang; Herrmann, Ulrich: Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Potsdam: Universität 1992.

Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz - BbgLeBiG) vom 25.Juni 1999. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg - Teil I - Gesetze, Nr. 13 vom 29. Juni 1999, S. 242 bis 249.

Herrmann, Ulrich: Eine Bachelor/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern? Chancen oder Holzwege. In: Ulrich Herrmann: Wie lernt der Lehrer seinen Beruf. Beltz- Verlag 2002.

Infert; Mathias: Lehren will gelernt sein. Ein Pädagoge zum Potsdamer Modell. In: Redaktioneller Artikel von Barbara Eckardt. PUTZ - Die Potsdamer Universitätszeitung, Heft 1/2 - 2001, S. 14.

Kirsch, Bärbel: Fit für den Beruf. Psychologie in der Lehramtsausbildung. In: PUTZ - Die Potsdamer Universitätszeitung, Heft 1/2 - 2001, S. 11.

Meier, Bernd: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Vom Auf und Ab in der Didaktikausbildung. In: PUTZ - Die Potsdamer Universitätszeitung, Heft 1/2 - 2001, S. 12.

Ordnung der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung - LPO). In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg, Teil II - Verordnungen, Nr. 39, vom 7. Juli 1994, S. 536 bis 551.

PUTZ - Die Potsdamer Universitätszeitung: Lehrerbildung in Potsdam. Ein Modell für die Zukunft. Heft 1/2 - 2001, S. 10 bis 16.

Rektor der Universität Potsdam: Eckpunkte zur Struktur- und Entwicklungsplanung der Universität Potsdam. Internes Material vom März 2001.

Schulz, Gudrun; Thiem, Wolfgang: Zur Entwicklung der Grundschullehrerausbildung in den neuen Bundesländern. In: Adolf Kell (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Aufbruch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994, S. 104 bis 121.

Studiordnung der Universität Potsdam für das erziehungswissenschaftliche Studium für die Lehrämter mit dem Abschluss Erste Staatsprüfung für Lehrämter (ergänzte und präzierte Fassung der Ordnung vom Oktober 1991) vom 21.05.1993.

Studienordnung für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrämter nach dem Potsdamer Modell vom 14. März 1996. In: Universität Potsdam: Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 11, vom 18. 10. 1996, S. 179 bis 182.

Tosch, Frank: Lehrerbildung in Potsdam: Ein Modell auf dem Prüfstand zwischen Hoffen und Realität. In: Deutsche Lehrerzeitung (DLZ), 44/1997; Nr. 39/40 vom 2.10.1997, S. 23.

Voruntersuchung zu den Theorie-Praxis-Beziehungen im Lehramtsstudium 2000/2001. Arbeitsgruppe der Lehrerbildungskommission (J. C. Brunstein, B. Meier; B. Muszynski; A. Land; R. Lohwaßer). Erster Entwurf 2001.

Wissenschaftsrat: Stellungnahme zu den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten der Universität Potsdam. 2000.

Typologie von Bildungsräumen und Entwicklung der professionellen Erfahrung des Pädagogen

Erörtert man die aktuellen Probleme der gegenwärtigen lebenslangen pädagogischen Bildung, so sind wir verpflichtet, den Karriereaspekt der Existenz des Menschen in seinem Beruf zu berücksichtigen. Das Streben nach Erfolg in der im Berufsleben, aber auch das Vermögen des Menschen, auf dem Arbeitsmarkt ständig nachgefragt zu bleiben, zwingt ihn dazu, Reserven seiner ununterbrochenen persönlichen und beruflichen Entwicklung zu erschließen. Die gegenwärtige dynamische Epoche stellt besondere Anforderungen an die professionelle Kompetenz der Menschen, und die Bereitschaft zu und das Streben nach lebenslanger Bildung wird zu einer notwendigen Größe.

Die Erhöhung der Qualifikation und die Weiterbildung der gegenwärtigen Pädagogen wird unter Berücksichtigung der aktuellen Tendenzen der Organisation des Bildungsprozesses aufgebaut. Damit verbunden rufen eine ganze Reihe von Widersprüchen in der Entwicklung der Gesellschaft unter den Bedingungen, unter denen der Lehrer arbeiten muss, Ermüdung, emotionales Burn-out und Vereinsamung hervor. Wie kann den Pädagogen geholfen werden, sich in der gegebenen Situation zurecht zu finden? Welche Reserven können aktiviert werden?

Das Streben des Menschen, Erfolg zu erzielen in seiner Veränderung sowohl in geistigem Kontext als auch in seiner sozialen Entwicklung fand in den Arbeiten von L. S. VYGOTSKIJ, V. V. RUBTSOV und anderen seinen Niederschlag. L. S. VYGOTSKIJ'S theoretische Positionen zur Stratifizierung der geistigen Entwicklung von Schülern und die Extrapolierung des gegebenen kategorialen Apparats auf die Entwicklung kleinerer Gruppen durch V. V. RUBTSOV fanden ihren Ausdruck auch in der ökopyschologischen Herangehensweise. Unserer Meinung nach ist eine solche Position auch erfolgversprechend für die Untersuchung der lebenslangen professionellen Entwicklung des Lehrers. Damit im Zusammenhang unterscheiden wir drei Typen von Bildungsräumen. Der aktuelle Bildungsraum wird vom Pädagogen als strukturell-organisatorische Gesamtheit von Zielen, Inhalt, Mitteln und Vermittlern der Aktualisierung professioneller Erfahrung wahrgenommen, die von ihm zur Realisierung einer konkreten unterrichtlichen oder außerunterrichtlichen pädagogischen Maßnahme heran gezogen werden müssen.

Der nächste Bildungsraum ist verbunden damit, dass der Pädagoge Ziele, Inhalte und Mittel der beruflichen Tätigkeit erkennt, die man über die Wechselwirkung mit den (Ver-)Mittlern für den Aufbau eines - sagen wir - Autorenprogramms für ein Unterrichtsfach, das über ein Schuljahr hinweg unterrichtet werden soll, erreichen kann. Als solche (Ver-)Mittler bei der Erlangung von Erfahrungen können die Methodiker des Gebiets (rajon) auftreten.

Der perspektivische Bildungsraum stellt sich dem Pädagogen als eine strukturell organisierte Gesamtheit von Zielen, Inhalten, Mitteln der professionellen Tätigkeit dar, die darauf ausgerichtet ist, Technologien des Unterrichtens von Unterrichtszyklen zu schaffen und kompetente autoritative (Ver-)Mittler zu eruieren, die als Experten und Berater in diesem Prozess auftreten können. Solche (Ver-)Mittler sind die Gebietsmethodiker (oblast'). Als Aufgaben der Schulleitungen und der Methodiker unterschiedlicher Ebenen (rajon oder oblast') bei der Weiterbildung und der Erhöhung der Qualifikation der Lehrer sehen wir die Schaffung einer konsequenten Technologie der Umsetzung der aufgezeigten Methode an.

Teilnehmer der wissenschaftlichen internationalen Tagung und Autoren der Beiträge

- | | | |
|----|---|---|
| 01 | Prof. Dr. Vladimir A.
Andreev | Belorussische Staatliche Universität,
Republikinstitut für Hochschulbildung
Minsk, Belarus' |
| 02 | Dr. psych. Irina A. Baeva
Dozentin | Psychologisch-pädagogische Fakultät;
Russische Staatliche Pädagogische
Universität A. I. Herzen St. Petersburg,
Russland |
| 03 | Prof. Dr. Krystina Ferenz
Institutsdirektor | Institut für Pädagogik und Psychologie;
Universität Zielona Góra, Polen |
| 04 | Dr. soz. Slawomir Futyma | Fakultät für Bildungsstudien - Adam-
Mickiewicz-Universität - Poznan, Polen |
| 05 | Prof. Dr. Zenon Jasinski
Institutsdirektor | Institut für Pädagogische Wissenschaften
Universität Opole, Polen |
| 06 | Dipl. Soz.-Päd. Slawomir
Krzychala | Fakultät für Bildungsstudien - Adam-
Mickiewicz-Universität Poznan, Polen |
| 07 | Dr. Uta Lehmann
Wiss. Mitarbeiterin | Humanwissenschaftliche Fakultät;
Institut für Pädagogik Universität
Potsdam |
| 08 | Dr. Maria Molnár
PhD | Pädagogische Hochschule Budapest,
Ungarn |
| 09 | Dr. Lech Salacinski | Institut für Pädagogik und Psychologie;
Universität Zielona Góra, Polen |
| 10 | Prof. Dr. Eleonora
Sapia-Drewniak | Institut für Pädagogische Wissenschaften
Universität Opole, Polen |
| 11 | Dr. Andreas Seidel
Wiss. Mitarbeiter | Humanwissenschaftliche Fakultät;
Institut für Pädagogik Universität
Potsdam |
| 12 | Prof. Dr. Wolfgang Thiem | Humanwissenschaftliche Fakultät;
Institut für Pädagogik Universität
Potsdam |

- 13 Dr. psych. Pavel N. **Vinogradov**
Dozent
Psychologisch-pädagogische Fakultät;
Russische Staatliche Pädagogische
Universität A. I. Herzen St. Petersburg,
Russland

Autoren zusätzlich eingereichter Beiträge:

- 14 Dr. soz. Lilija **Achmerova-Il'ina**
Dozentin, Lehrstuhlleiter
Geschichte/ Politologie
Staatliches Pädagogische Universität
Krupskaja, Mozyr, Belarus'
- 15 Prof. Dr. Vassili A. **Bondar'**
Prorektor
Belorussische Staatliche Pädagogische
Universität M. Tank, Minsk, Belarus'
- 16 Dr. Roswitha **Lohwaßer**
Zentrum für Lehrerbildung
Universität Potsdam
- 17 Dr. Magdalena **Piorunek**
Dozentin
Fakultät für Bildungsstudien - Adam-
Mickiewicz-Universität Poznan, Polen
- 18 Margarita J. **Raevskaja**
Aspirantin
Staatliche Pädagogische Universität
Krupskaja, Mozyr, Belarus'

Übersicht über vorliegende gemeinsame Publikationen zu den Tagungen und zur Kooperation

K.-D. MENDE, S. SPAHN, A. SEIDEL, W. THIEM (Hrsg.): 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. Universität Potsdam 1998.

ISBN 3-9806494-0-7.

WOLFGANG THIEM (Hrsg.): Innere Schulreform - Qualität einer veränderten Schule. Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen in Belarus', Polen, Russland, Tschechien und den neuen Bundesländern. Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung mit Teilnehmern aus Belarus', Polen, Russland, Tschechien und den neuen Ländern Deutschlands vom 05. bis zum 08. Oktober 1998 in Caputh. Universität Potsdam 1999.

ISBN 3-9806494-3-1.

WOLFGANG THIEM (Hrsg.): Weiter- und Fortbildung der Lehrer - wesentliche Voraussetzung und Bedingung einer inneren Schulreform. Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen in Belarus', Polen, Russland, der Tschechischen Republik, Ungarn und den neuen Bundesländern. Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung vom 11. bis zum 14. Oktober 1999 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Universität Potsdam 2000.

ISBN 3-935024-05-3.

WOLFGANG THIEM (Hrsg.): Demokratisierung der Gesellschaft – Erziehungskonzept der Persönlichkeitsentwicklung der reformierten Schule - neue Methoden der Erziehung - Anforderungen an Lehrer und Lehrerbildung. Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen in Belarus', Polen, Russland, der Tschechischen Republik und den neuen Bundesländern Deutschlands. Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam vom 25. bis 28. September 2000 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Universität Potsdam 2001.

ISBN 3-935024-25-8

WOLFGANG THIEM (Hrsg.): **Hoffnungen, Dilemmata und Probleme einer nationalen Schulreform in europäischer Dimension. Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen in Belarus, Polen, Russland, der Tschechischen Republik und den neuen Bundesländern Deutschlands.** Materialien einer internationalen Tagung des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam vom 17. Bis 21. September 2001 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde-Struveshof. Universität Potsdam 2002. ISBN 3-935024-50-9

I. S. Batrakova; N. F. Radionova; Andreas Seidel; Wolfgang Thiem (Hrsg.): **Der Lehrer in der Epoche gesellschaftlicher Veränderungen.** Universität Potsdam 1999. ISBN 3-9806494-2-3

Die genannten Publikationen sind in der Universitätsbibliothek der Universität Potsdam, Publikationsstelle, käuflich zu erwerben.
Adresse: PF 601553 14415 Potsdam.

In Vorbereitung:

Chance auf Erfolg in der Schule. Der Lehrer und die neuen Anforderungen. Universität Zielona Góra/ Universität Potsdam 2003 (im Druck).
Mit deutschen Beiträgen von M. Horstkemper, H. Mickler und D. Killus; U. Lehmann; H. Leutert; R. Naumann; A. Seidel; W. Thiem.

Der vorliegende Sammelband dokumentiert die Ergebnisse einer internationalen wissenschaftlichen Tagung - bereits der siebenten in Folge - des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam. Sie ist wesentlicher Bestandteil einer nun schon mehrjährigen vertraglichen Kooperation zwischen Wissenschaftlern aus lehrerbildenden Hochschulen in Belarus', in Polen (drei beteiligte Universitäten), in Russland sowie der Universität Potsdam. Die Tagung fand im September 2002 statt, diesmal auch (wieder) mit ungarischer Beteiligung.

Die gemeinsame Begleitung und Reflexion der in den beteiligten Ländern verlaufenden Reformprozesse im Bildungswesen wird durch die finanzielle Förderung durch den Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD) möglich.

Im Mittelpunkt der Analysen und Diskussionen auf der Tagung standen Situation, Problemfelder und Defizite in der aktuellen Lehreraus- und -weiterbildung sowie Ansätze zur Weiterentwicklung und Reformierung der Lehrerbildung in den beteiligten Ländern.

Zunächst werden in einem Resümee die grundlegenden Ergebnisse der Tagung zusammengefasst. Eingang dieses Resümees wird traditionsgemäß aktuelle Bilanz gezogen, wie die konkrete Bildungsreform im jeweiligen Land im vergangenen Jahr voran kam, welche Probleme sichtbar wurden.

In 15 Einzelbeiträgen wird ein facettenreiches Bild von Strukturen, Problemlagen und Entwicklungen in der Lehrerbildung der beteiligten Länder gezeichnet. Dazu werden aktuelle Ausbildungsformen einer kritischen Bilanz unterzogen und konkrete Anstrengungen und Perspektiven zur Weiterentwicklung und Qualifizierung der Lehrerbildung beschrieben.

Herausgeber:

Uta Lehmann, Andreas Seidel, Wolfgang Thiem,

Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik

ISBN 3-935024-77-0