



**Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Pädagogik**

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 in Ludwigfelde-Struveshof

Universität Potsdam - 2000

UNIVERSITÄT POTSDAM

**Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Pädagogik**

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 wissenschaftlichen Tagung vom 11. bis zum 14. Oktober
1999 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde-Stru-
veshof**

Universität Potsdam - 2000

Die Deutsche Bibliothek - CIP Einheitsaufnahme

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 14. Oktober 1999 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde-Struveshof / Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik. Wolfgang Thiem (Hrsg.). - Potsdam: Univ.-Bibliothek, Publikationsstelle, 2000

Herausgeber: Universität Potsdam;
Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik
Redaktion: Wolfgang Thiem
Erscheinungsjahr: 2000
Druck: Audiovisuelles Zentrum der Universität Potsdam
Vertrieb: Universitätsbibliothek
Publikationsstelle
Postfach 60 15 53
14415 Potsdam
Fon + 49 (0)331 977 4458/ Fax 4625
E-mail: baumann@info.ub.uni-potsdam.de

ISBN 3-935024-05-3

Inhaltsverzeichnis:

	Seite
Vorbemerkungen des Herausgebers	5
Wolfgang Thiem: Weiter- und Fortbildung der Lehrer- wesentliche Voraussetzung und Bedingung einer inneren Schulreform - Resümee einer internationa- len Tagung	10
Vladimir A. Andreev: Zu Theorie und Praxis der Fort- und Weiterbildung (Vervollkomm- nung der Qualifikation) in den Instituten für Erhöhung der Qualifi- kation (IPK) der Republik Belarus'	33
Katalin Árkossy: Formen und Wege der Lehrerfortbildung in Ungarn	38
Maria Jakowicka: Notwendigkeit der Vertiefung der Überzeugung der Lehrer von not- wendigen Änderungen im Bildungssystem und in der Entwicklung eigener beruflicher Kompetenzen	44
Eugenia Karcz: Fortbildung der Führungskräfte im Bildungswesen im Institut für Pädagogische Wissenschaften der Universität Opole	53
Jana Kohnová: Weiter- und Fortbildung der Lehrer in der Tschechischen Republik	59
Magdalena Piorunek: Fort- und Weiterbildung der Lehrer in Hinblick auf die polnische Bildungsreform - Meinungen, Bedürfnisse, Schlussfolgerungen.	66
Svetlana A. Rasčetina, Victor V. Semikin: Einige Besonderheiten der Fortbildung der Lehrer in der gegenwärtigen Etappe der Bildungsreform	76

	Seite
Lech Sałaciński: Bildungsreform in Polen und die Fort- und Weiterbildung der Lehrer	79
Eleonora Sapia-Drewniak: Berufliche Fortbildung der Lehrer im Methodikzentrum der Woiwodschaft Opole	88
Andreas Seidel, Wolfgang Thiem: Weiter- und Fortbildung des Personals im Bildungssystem - wesentliche Voraussetzung und Bedingung einer inneren Schulreform in den neuen Bundesländern (Thesen)	92
Kazimierz Uździcki: Weiter- und Fortbildung der Lehrer an den Hochschulen in Polen	100
Teilnehmer der Tagung und Autoren der Beiträge	105

Vorbemerkungen des Herausgebers

Der vorliegende Sammelband wendet sich an **Bildungspolitiker**, an **Verantwortliche der Schuladministration**, an **Lehrer** und **Schulleiter**, an **Lehrerbildner** und in der **Fort- und Weiterbildung Tätige**, die über vorhandene neue **Anforderungen an den Lehrer, Schulleiter und Verantwortlichen in der Bildungsadministration** im Rahmen der **inneren Schulreform** und die sich daraus entstehenden Konsequenzen für eine **weiterentwickelte Fort- und Weiterbildung des Personals in pädagogischen Berufsfeldern** nachdenken und nach kreativen Wegen suchen, diese zu erfüllen. Er ist ein Ergebnis internationaler Kooperation von Pädagogen aus lehrerbildenden Hochschuleinrichtungen in Belarus¹, Polen, Russland, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie dem Institut für Pädagogik der Universität Potsdam (vgl. Verzeichnis der Teilnehmer und Autoren der Beiträge).

Vorgestellt werden Analyseergebnisse, die für eine vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam organisierten internationalen wissenschaftlichen Tagung im Oktober 1999 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) in Ludwigsfelde-Struveshof erarbeitet wurden.

Diese Tagung - die vierte in jeweils 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 wechselseitigen Gastvorlesungen und ersten gemeinsamen Analysen der jeweiligen Reformprozesse die **gemeinsame Erörterung der in den Ländern ablaufenden Transformationsprozesse im Bereich des Bildungswesens in multilateralen Tagungen**:

- 1996 standen **Strukturveränderungen des Bildungssystems** mit besonderer Betonung der **allgemeinbildenden Schule** in den beteiligten Ländern im Blickfeld.
- Im Jahre 1997 waren insbesondere die daraus folgenden **Anforderungen an Veränderungen der Lehrerbildung** Gegenstand der Analyse, wozu eine informative Broschüre mit einem Fazit über den wissenschaftlichen Ertrag der Tagung und den Berichten der Teilnehmer¹ vorliegt.

¹Vgl. 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.

- Die Tagung im Jahre **1998** war den konkreten Ergebnissen der Schulreform in den Ländern gewidmet, wobei insbesondere an ausgewählten Schulen exemplarisch geprüft wurde, wie sich die innere Schulreform konkret in Veränderungen in einzelnen Schulen niederschlägt. Zu diesem Zweck wurden **Schulportraits** ausgewählter Schulen erstellt. Die Ergebnisse der Vorstellung von Schulen und der wissenschaftliche Ertrag der Diskussion werden ebenfalls in einem Tagungsband² vorgestellt.

Ziel der **Tagung im Oktober 1999** war es, zu untersuchen, wie die im Reformprozess entstandenen Systeme der Fort- und Weiterbildung in den beteiligten Ländern geeignet sind, Lehrer und Schulleiter, Verantwortliche in der Schuladministration so zu qualifizieren, dass sie den neu entstandenen Anforderungen gerecht werden können.

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

Für die Durchführung dieser Tagungen hat sich eine besondere Regie bewährt, die auf das Vortragen fertiger Vorträge verzichtet und sich statt dessen auf die vorbereitete, lebendige Diskussion von Problemkreisen stützt. Auf diese Weise können alle Teilnehmer wirklich ihre eigenen - teilweise gleichen, aber oft auch durchaus auch kontroversen - Erfahrungen in diesen dynamischen Diskussionsprozess einbringen. Die Planung der inhaltlichen Schwerpunkte und gemeinsame Orientierungen werden in einem Resümee der Tagung (S. 11 ff.) vorgestellt.

Der Sammelband vereinigt so **Ergebnisse von Analysen in der Vorbereitung** (eingereichte Beiträge bzw. Thesen), der **Diskussion auf der Tagung** selbst und einer **Aufbereitung durch die Teilnehmer** in anschließend eingereichten Referaten. Die in russischer Sprache eingereichten Beiträge aus Minsk (Belarus') und St. Petersburg (Russland) wurden vom Herausgeber übersetzt.

Alle eingereichten Beiträge wurden geringfügig sprachlich und redaktionell bearbeitet und alphabetisch geordnet.

In der Regel wurde bei Funktionsträgern auf das Ausweisen beider Geschlechter verzichtet, was keineswegs als Diskriminierung aufzufassen ist.

² W. 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 1989 in Caputh. Universität Potsdam 1999. ISBN 3-9806494-3-1.

Im Sprachgebrauch wurde in der Regel zwischen Fort- und Weiterbildung im jetzt üblichen Sinne unterschieden,

- **Weiterbildung** als Erwerb neuer Berechtigungen bzw. Steigerung der Berufsqualifikation und
- **Fortbildung** als Anpassung von Qualifikationen an veränderte Bedingungen

zu sehen.

Allerdings sind in den Texten auch Vermischungen der beiden Begriffe aufzufinden. Im Russischen nutzt man gewohnheitsgemäß die Bezeichnung "Повышение квалификации", was mit Erhöhung, Erweiterung der Qualifikation zu übersetzen ist und damit gewissermaßen sowohl Fort- wie auch Weiterbildungsmaßnahmen einschließt.

Der **Sammelband** gibt somit eine Zusammenfassung von **Informationen** über Erfordernisse, Formen und Ergebnisse der Fort- und Weiterbildung von Lehrern und anderen im Bildungssystem tätigen Personals **in den beteiligten Ländern**.

Die vorliegenden Einzelbeiträge, die im weiteren kurz inhaltlich charakterisiert werden sollen, bieten **wichtige Einblicke** in die in den Ländern vorhandenen **Bemühungen, durch Fort- und Weiterbildung die innere Schulreform voranzubringen und zu fördern**. Durch die Betrachtung unterschiedlicher Aspekte und Schwerpunkte, durch die Auswahl einzelner Formen und Wege der Fort- und Weiterbildung entsteht ein umfassendes Bild der vorhandenen Anforderungen an weitere Qualifikation und Kompetenzausbildung, der im Bildungsbereich Tätigen, der aktuellen Bemühungen in der Fort- und Weiterbildung auf unterschiedlichsten Ebenen und in unterschiedlichen Institutionen; zugleich werden noch ungelöste und offene Fragen deutlich.

WOLFGANG THIEM fasst in einem **Resümee** der Tagung die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte und Ergebnisse der Diskussion über die Entwicklungen in den einzelnen Ländern zusammen. Dabei ist es insbesondere möglich, Anstrengungen in allen beteiligten Ländern zu verdeutlichen, den gewachsenen Anforderungen an Fort- und Weiterbildung pädagogischen Personals als notwendige Voraussetzung und Bedingung einer erfolgreichen inneren Schulreform gerecht zu werden. Eine inhaltliche Bilanz der Tagung endet mit dem Ausblick auf eine geplante Fortsetzung der weiteren gemeinsamen Arbeit in einer Tagung 2000 und steckt dazu inhaltliche Schwerpunkte ab.

VLADIMIR A. ANDREEV (Minsk - Belarus') geht auf theoretische Ausgangspositionen und Praxis der institutionalisierten Fort- und Weiterbildung päd-

agogischen Personals in Instituten der Erhöhung der Qualifikation (IPK) in der Republik Belarus' ein, um Bedingungen der in Angriff genommenen umfassenden Schulreform zu sichern.

KATALIN ÁRKOSSY (Budapest - Ungarn) stellt in ihrem Beitrag Formen und Wege der Fortbildung von Lehrern in Ungarn vor, wobei sie sowohl auf Ziele und inhaltliche Konzeption wie auch auf laufbahnrechtliche Auswirkungen eingeht.

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK (Opole - Polen) analysiert die berufliche Fortbildung der Lehrer und anderen pädagogischen Personals im Methodikzentrum der Woiwodschaft Opole, wobei Umfang und Inhalt der Fortbildungsaktivitäten verdeutlicht werden.

MARIA JACOWICKA (Zielona Gora - Polen) untersucht in ihrem Beitrag in besonderem Maße die inhaltliche und methodische Qualität der Fort- und Weiterbildungsbemühungen, um die Überzeugung der Lehrer in die Notwendigkeit der Weiterentwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen zu vertiefen. Dabei werden Ergebnisse einer Befragung von 520 Lehrern im westlichen Teil Polens ausgewertet, woraus insbesondere Schlussfolgerungen für eine Qualifizierung der projektierenden und reflektierenden Tätigkeit des Lehrers abgeleitet werden.

EUGENIA KAR CZ (Opole - Polen) widmet ihren Beitrag der Fortbildung von Führungskräften in Bereich der Bildung am Institut für Pädagogische Wissenschaften der Universität Opole, wobei sie Aufgaben der Leitung und Ausführung einzelner Institutionen der Fortbildung analysiert sowie die dabei eingeschlagenen Wege und angestrebten Inhalte und Methoden beleuchtet.

Jana Kohnová (Prag - Tschechische Republik) analysiert die Bemühungen der Fort- und Weiterbildung der Lehrer in der Tschechischen Republik, wozu sie von den Veränderungen im Schulwesen, den verbindlichen Normen und den daraus erwachsenden neuen Anforderungen an den Lehrer ausgeht und die aktuelle Situation der Lehrerfort- und -weiterbildung im Lande betrachtet.

MAGDALENA PIORUNEK (Poznan - Polen) geht vom allgemeinhumanistischen Gesamtkonzept heutiger Bildungsreform aus und kennzeichnet die neuen Anforderungen an Qualifikationen der Lehrer. Sie setzt sich auf der Grundlage von Befragungen kritisch mit Meinungen und Bedürfnissen der Lehrer zur Fort- und Weiterbildung auseinander und zieht entsprechende Schlussfolgerungen.

SVETLANA A. RASČETINA UND VICTOR V. SEMIKIN (St. Petersburg - Russland) gehen in ihrem knappen Beitrag auf Besonderheiten der Fortbildung der Lehrer im Bereich St. Petersburgs in der gegenwärtigen Etappe der Bildungsreform ein.

LECH SALACIŃSKI (Zielona Gora - Polen) analysiert in differenzierter Weise die Fort- und Weiterbildung Polens unter dem Kriterium der Förderung und Sicherung der aktuellen Bildungsreform. Dabei beleuchtet er die neuen Funktionen und Anforderungen, die für den Lehrer aus der Bildungsreform erwachsen, geht auf vorhandene Erwartungen der Lehrer an die Fort- und Weiterbildung ein und erörtert inhaltliche Konzeption und Curricula sowie Formen und Qualität der Fort- und Weiterbildung.

ANDREAS SEIDEL UND WOLFGANG THIEM (Potsdam - Bundesrepublik Deutschland) charakterisieren in ihren Thesen aktuelle Situation und die vielfältigen Aspekte der Fort- und -weiterbildung pädagogischen Personals in Brandenburg als einem der neuen Bundesländer. Ausgehend von gesetzlichen Grundlagen werden spezielle Anforderungen an Fort- und Weiterbildung dargestellt, wie sie aus der eingeleiteten Bildungsreform erwachsen. Im Überblick werden die vielfältigen Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung im Land charakterisiert.

Kazimierz Uździcki (Zielona Gora - Polen) betrachtet in seinem Beitrag die Fort- und Weiterbildung an den polnischen Hochschulen, wobei er insbesondere die Postdiplomstudien analysiert.

Die Beiträge regen somit in ihrer Gesamtheit mit jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung dazu an, **Anforderungen und Formen der Fort- und Weiterbildung von Lehrern und anderen Personals in Leitung und Führung des Bildungssystems** als wesentliche **Voraussetzung und Bedingungen einer Weiterentwicklung von Schule** und der **Bildung** zu überdenken. Alles in allem könnte mit diesem Sammelband auch ein wichtiger Beitrag für die zur Zeit erneut stark in die Diskussion gekommene Frage geleistet werden, **wozu und wie Lehrer aus- und weiterzubilden** sind.

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

Potsdam, August 2000

Wolfgang Thiem

Wolfgang Thiem

Weiter- und Fortbildung der Lehrer - wesentliche Voraussetzung und Bedingung einer inneren Schulreform - Resümee einer internationalen Tagung -

Wissenschaftler und Lehrerbildner der Universität Opole und der Pädagogischen Hochschule Zielona Góra (alle Polen), der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen St. Petersburg (Russland), der Karls-Universität Prag (Tschechische Republik), der Eötvös-Loránd- Universität Budapest (ELTE - Budapest - Ungarn), dem Nationalen Institut für Pädagogische Forschung Minsk (Republik Belarus') sowie von der Universität Potsdam berieten auf einer wissenschaftlichen **Tagung vom 11. bis 14. Oktober 1999** im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde-Struveshof über **Fragen Fort- und Weiterbildung von Lehrern als Voraussetzung und Bedingung der inneren Schulreform** in ihren Ländern.

Der Tagungsort wurde nicht zufällig, sondern bewusst als ein Zentrum der Fortbildungsbemühungen des Bundeslandes im Bildungsbereich ausgewählt, um auch die speziellen Potenzen dieser Institution einzubeziehen (vgl. Abschnitt 5).

Die Tagung wurde organisiert und moderiert von ANDREAS SEIDEL und WOLFGANG THIEM vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam. Das Zusammentreffen wurde durch die finanzielle Unterstützung des **Deutschen Akademischen Auslandsdienstes (DAAD)** für die Partner auf der Basis von Hochschulverträgen und durch die **Robert Bosch Stiftung** für die übrigen Teilnehmer möglich, wofür von allen Teilnehmern der besondere Dank ausgesprochen wurde. Für die sprachliche Verständigung in und im Umfeld der Tagung sorgte engagiert die Studierende der Universität Potsdam, JELENA PROTJÉ.

Damit konnte zum bereits vierten Male die 1996 aufgenommene vergleichende Betrachtung von Reformen im Bildungswesen der beteiligten Länder im Rahmen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse fortgesetzt werden. Positiv hervorzuheben für die Ergebnisse dieser Tagungen ist, dass eine im Wesentlichen personelle Konstanz des Teilnehmerkreises gewahrt werden konnte. Der **wissenschaftliche Ertrag** der Tagung ergibt sich somit nicht allein aus bilanzierenden 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. Das gegenseitige Kennen - persönlich, aber auch in den vertretenen Positionen - lässt zu, gewissermaßen in jeder neuen

Tagung dort fortzusetzen, wo das letzte Mal aufgehört wurde, ohne ständig "von vorn" zu beginnen. In diese "feste Runde" fügten sich in diesem Jahr neue Vertreter aus St. Petersburg, Prag und Budapest unmittelbar ein. Für den vergleichenden Ertrag ist besonders wichtig, dass in diesem auch wieder je eine Vertreterin Tschechiens und Ungarns teilnahmen.

Ziel der Tagung 1999 war es, eine Analyse der **Aktivitäten und Probleme der Weiter- und Fortbildung der Lehrer und Pädagogen** in den einzelnen Ländern als wichtige **Voraussetzung einer inneren Schulreform** und einer **entscheidenden Bedingung ihrer erfolgreichen Realisierung** vorzunehmen. Während der Tagung wurde deshalb auch in diesem Jahr bewusst auf das Verlesen fertiger Referate zugunsten einer sehr offenen und konzentrierten Diskussion einzelner Schwerpunkte verzichtet. Deren inhaltlicher Fokus wurde schon frühzeitig im Vorfeld der Tagung durch Fragekomplexe mit allen Teilnehmern abgestimmt. Wie uns alle bescheinigten, hat gerade diese schon in den vorhergehenden Tagungen genutzte "Dramaturgie" den besonderen Wert der Tagung für die Teilnehmer ausgemacht.

1. Inhaltliche Orientierung für die Vorbereitung der Tagung

In Vorbereitung der Tagung wurden deshalb alle Teilnehmer **gebeten**:

- 1. Ergebnisse von Analysen** zu vorgegebenen Problemkreisen zur konkreten Weiter- und Fortbildung der Lehrer in einem **Thesepapier bis zum 15. August 1999** einzureichen. Das Arbeitspapier kann in Russisch oder Deutsch ausgearbeitet sein.
- 2. Beispiele für die Beantwortung einzelner Fragen** (z.B. spezielle Konzepte der Fortbildung, Beispiele von schulinternen Fortbildungszyklen, Befragungen eines Schulkollegiums zu Erwartungen bzw. zur Einschätzung der Fortbildung u.a.) für die **Präsentation** in der Diskussion aufzuarbeiten, wozu Plakate, Übersichten u.a. entstehen könnten.

Für die Vorbereitung der Tagung wurde die Bearbeitung **folgender Problemkreise empfohlen**:

- 1. Welche neuen Anforderungen an Kompetenzen** der in der Schule arbeitenden Lehrer sind durch die in Gang gesetzten Veränderungen im Schulsystem entstanden?

Dabei käme es darauf an, sowohl neue Anforderungen zu kennzeichnen, die an die Planung und Gestaltung von Unterricht gestellt sind, als auch solche an die Organisation des Schullebens sowie zusätzlich entstehende Aufgaben des Lehrers (z. B. sozialpädagogische, diagnostische Leistungen).

- 2. Welche Erwartungen an ihre Weiterbildung** werden von Lehrern der

- unterschiedlichen Schulformen und -stufen selbst geäußert?
3. Welche **Wege und Formen der Fort- und Weiterbildung** werden im jeweiligen Land bzw. der jeweiligen Region organisiert? Wer ist der **Träger** dieser Maßnahmen?
- Dabei sollten **folgende Fragen** aufgegriffen werden:
- Wie wird das Verhältnis von Ausbildung in einem neuen, weiteren Unterrichtsfach (in Deutschland als Weiterbildung bezeichnet, weil zu einer neuen Lehrbefähigung führend) und organisierte Kurzlehrgänge zu fachlichen, didaktischen Themen (als Fortbildung bezeichnet) gesehen?
 - Wie ist das Verhältnis von in Institutionen (Hochschulen, Weiterbildungsinstituten) organisierten Maßnahmen und direkt an den Schulen durchgeführten Fortbildungen?
 - Wie verpflichtend ist die Teilnahme an der Weiter- und Fortbildung für die Lehrer?
4. Welche **weiterentwickelten inhaltlichen Konzeptionen und Curricula** liegen für die Weiter- und Fortbildung der Lehrer vor? Welche **hochschuldidaktischen Methoden** und Verfahren werden eingesetzt?
 5. Werden gesondert **Formen der Fortbildung für Leiter von Schulen** organisiert? Welche Möglichkeiten der Vorbereitung und Qualifizierung von Lehrern auf die Funktion eines Schulleiters gibt es in der jeweiligen Region?
 6. Welchen **Zusammenhang** gibt es zwischen **Art und Niveau der Ausbildung, Umfang der Weiter- und Fortbildung und Höhe der Bezahlung des Lehrers?**
Welche speziellen Formen **fachlicher bzw. methodischer Überprüfung** (z.B. Attestation) werden dabei eingesetzt?
 7. Wie sehen die Lehrer die **erreichte Qualität und den persönlichen Nutzen** organisierter Maßnahmen ihrer Weiter- und Fortbildung?
 8. Welche **Konsequenzen** leiten sich aus den obigen Problemkreisen für die **Ausbildung künftiger Lehrer** ab?

Aus den eingereichten Thesen (die Mehrzahl waren doch bereits konkrete Ausarbeitungen) der Teilnehmer haben die Organisatoren ein **Tagungsprogramm** für die offene Diskussion entworfen, das von den Teilnehmern in einer einführenden Diskussion, in der sich zeigte, dass sich "alte Verbündete" wieder trafen, bestätigt wurde. Das Programm enthielt folgende **Tagungsblöcke**, denen die weitere Darstellung von Ergebnissen folgen wird:

Themenbereich I: Aktueller Stand der Bildungsreform

- Bildungsreform in den beteiligten Ländern - aktueller Stand

Themenbereich II: Neue Anforderungen an Kompetenzen des Lehrers - Erwartungen der Lehrer an ihre Fort- und Weiterbildung

- Neue Anforderungen an die Kompetenzen der in der Schule arbeitenden Lehrer (Problemkreis 1)
- Erwartungen der Lehrer an ihre Fort- und Weiterbildung (Problemkreis 2)

Themenbereich III: Formen und Wege der Fort- und Weiterbildung (Problemkreis 3)

- Verhältnis von Weiter- und Fortbildung der Lehrer
- gesetzliche Grundlagen des Systems der Weiter- und Fortbildung in den beteiligten Ländern
- finanzielle Auswirkungen der Weiter- und Fortbildung für die Lehrer (Problemkreis 6)
- Rolle der unterschiedlichen Institutionen als Träger der Fort- und Weiterbildung

Themenbereich III: Inhaltliche Konzeptionen und hochschuldidaktische Methoden der Fort- und Weiterbildung der Lehrer (Problemkreis 4)

- Inhaltliche Ansätze und Konzepte von Fort- und Weiterbildung der Lehrer
- Hochschuldidaktische Spezifika der Fort- und Weiterbildung

Tagungsblock IV:

- Rundtischgespräch mit dem Direktor des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg, Herrn Dr. Jan Hofmann, zum Thema: Erfahrungen und Probleme der Fortbildung im Lande Brandenburg
- Fortbildung der Schulleiter und Funktionären der Schulaufsicht (Problemkreis 5)

Tagungsblock V: Einschätzung der Qualität und des Nutzens durch die Lehrer (Problemkreis 7)

- Qualität und Nutzen der Fort- und Weiterbildung in den Augen der Lehrer

Tagungsblock VI: Konsequenzen für die Lehrerbildung - Tagungsresümee - Weiterführung

- Konsequenzen aus den Erfahrungen der Lehrerfort- und -weiterbildung für die Ausbildung von Lehrern (Problemkreis 8)
- Einschätzung der Tagung und ihrer Ergebnisse und Ideen für die Fortführung der Tagungsreihe

Das vorliegende Resümee versucht, wichtige Ergebnisse der inhaltsreichen, streckenweise durchaus auch kontroversen, Diskussion zusammenzufassen. Das Ergebnisprotokoll verweist dabei auf mündliche Aussagen und kennzeichnet Bezüge zu den Darstellungen in vorher oder nachträglich eingereichten Thesen bzw. Beiträgen der Teilnehmer. Die skizzierten Aussagen zu Entwicklungen in einzelnen Ländern stützt sich somit auf Aussagen der jeweils beteiligten Teilnehmer (vgl. Verzeichnis der Teilnehmer und Autoren), wobei subjektiv gefärbte Meinungen und Auffassungen durchaus deutlich werden können.

2. Aktuelle Situation im Bildungssystem der beteiligten Länder - geänderte Rahmenbedingungen der Schule

Es hat sich bei den vorausgegangenen Tagungen bewährt, dass eingangs eine Verständigung über den aktuellen Verlauf der inneren Schulreform erfolgt, um sich gegenseitig wieder auf einen einheitlichen Informationsstand zu bringen und außerdem der sich oft rasch veränderten Lage in der Entwicklung des einzelnen Landes gerecht zu werden.

Die einzelnen Teilnehmer stellten die **aktuellen Bedingungen und Veränderungen** vor, wobei 1999 insbesondere in **Polen** und der **Republik Belarus'** eine **grundlegende Reform** eingeleitet wurde, wie sich bereits im letzten Jahr andeutete.

Polen hat mit dem 1. 9. 1999 in einem erneuten Anlauf eine **komplexe Schulreform** in Angriff genommen. Dabei wurde die Struktur bestätigt, wie sie bereits im Vorjahr dargestellt wurde¹. Die Teilnehmer aus Polen stellten dabei wiederum insbesondere den Sinn der Bildung eines dreijährigen Gymnasiums als Regelschule in Frage. LECH SALACIŃSKI kennzeichnet einleitend in seinem Beitrag zusammenfassend die Grundzüge der umfassenden polnischen Schulreform (vgl. i.d.B.). Auch in anderen Beiträgen der polnischen Teilnehmer wird auf besondere Schwierigkeiten bei der raschen Einführung der Reform in Polen eingegangen.

In **Russland** strebt man die 12-jährige Schule an, nachdem bisher 11 Schuljahre die Regel waren. Die Grundschule soll in drei bis vier Jahren durchlaufen werden, insbesondere bei größeren sozialen Problemen ist ein Ausgleichsjahr vorgesehen.

¹ Vgl. Wolfgang Thiem (Hrsg.): Innere Schulreform - Qualitäten einer veränderten Schule. Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen. Materialien einer 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, S. 13f. ISBN: 3-9806494-3-1

Die allgemeinbildende Schule der Klassen 5 bis 9 stützt sich auf unterschiedliche Standards (grundlegender und höherer Standard in einzelnen Fächern). Ab Klasse 9 ist eine Profilbildung angestrebt (höherer Standard in ausgewählten Fachrichtungen (Pädagogikunterricht, Recht, Mathematik, Physik). Auch Lyzeen verstärken ihre Profilbildung (betonen solche Fächer wie Biologie, Chemie, Psychologie, Medizin). Dabei werden insbesondere Probleme bei Kindern deutlich, die weniger Unterstützung im Elternhaus erhalten. Für sie war die weniger profilierte, auf humanistische Ausrichtung zugeschnittene Schule effektiver.

In **Ungarn** war neben dem nationalen Grundlehrplan mit großer Allgemeinheit für 50% der Gesamtzeit) ein Rahmenplan eingeführt worden, auf dessen Grundlage lokale curriculare Planungen entstehen sollten. Mit dem Regierungswechsel wurde der Rahmenplan abgeschafft, wird jedoch jetzt wieder eingeführt, um Mindestanforderungen zu kennzeichnen. Dabei wird der Weg von einer Stofforientierung zur Schülerorientierung gegangen. In einigen Fällen, insbesondere in Städten, wurde nach der vierjährigen Grundschule das 8-jährige Gymnasium eingeführt, was sich aber als zu früher Übergang erweist. Die Hochschulausbildung ist drei- bis fünfjährig (3 Jahre für Sprachlehrer, 4 Jahre an Hochschulen, 5 Jahre an Universitäten), wobei mit einem Creditsystem gearbeitet wird.

In der **Tschechischen Republik** (es entstanden nach 1989 deutliche Unterschiede zwischen Slowakei und Tschechien) ist die obligatorische Schule eine 9-jährige Grundschule, die mit differenzierten Grundbildungsprogrammen als Gemeinschaftsschule, Bürger- und Volksschule gestaltet ist. Schulträger sind neben dem Staat, Kommunen, die Kirche und freie Träger. Es gibt einen breiten Raum für autonome Entwicklungen durch Innovationsklassen bzw. Einführung alternativer Schulkonzepte (beispielsweise Montessori- oder Waldorfpädagogik). Autorenprogramme ermöglichen Innovationen, Stundentafel ist nur zu 10% zu ändern, im Inhalt der Fächer sind Änderungen bis zu 30% möglich. Für die Mittelschule fehlt das Konzept noch, eine Konzeption für ein staatliches Abitur wird vorbereitet. Es gibt Vorstellungen eines 5-, 6- bzw. 8-jährigen Gymnasiums. Zur Zeit gehen 16 bis 18% der Schüler nach der Grundschule in ein Gymnasium, ein technisches Gymnasium oder eine integrative Schule bis zur Matura. Die höhere Fachschule (tertiäre Schulbildung ohne Hochschulbildung) dient oft als Vorstufe zur Hochschule (vgl. auch JANA KOHNOVÁ i. d. B.).

Die Hochschulbildung nach der Matura ist vereinheitlicht, es besteht eine Gleichstellung aller Hochschulen, Regelstudienzeit 5 Jahre bzw. bei Medizin 6 Jahre. Die Regelstudienzeit ist derzeit ohne Studiengebühren, dann entstehen Kosten.

In der Republik **Belarus'** wurde die grundlegende Bildungsreform seit 1994

vorbereitet, 1979 wurde der erste Lehrertag in der Geschichte der Republik Belarus' durchgeführt, der einer Prüfung aller bestehenden Dokumente diente. Im Zeitraum 1995 bis 1999 wurden immerhin 176 entsprechende Gesetze erlassen. Auf der pädagogischen Betreuung im Kindergarten für 3 bis 6-Jährigen baut die Basisschule mit einer dreiklassigen Grundschule und der Basisschule von Klasse 4 bis 9 auf. Die Oberstufe (Klassen 10 bis 11) wird gegenwärtig an Lyzeen realisiert. Schrittweise werden in den nächsten Jahren neue Programme und neue Lehrbücher eingeführt.

In den **neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland** zeichnen sich Veränderungen in der Bildungspolitik im Bildungssystem, insbesondere auch in der Folge von Veränderungen von Mehrheitsverhältnissen in den Landtagen ab. So entstand in Brandenburg mit den letzten Wahlen eine Koalition aus SPD und CDU, Bildungsministerium mit Reiche (SPD) und Wissenschaftsministerium mit Hackel (CDU) an der Spitze mit Folgen auch für die **Bildungspolitik**.

Laut Koalitionsvertrag sind vorgesehen:

- stärkere Differenzierung ab Klasse 5;
- Abschlussprüfungen in Klasse 10 (mit Folgen für Rahmenpläne);
- Lernzeit zum Abitur schrittweise auf 12 Jahrgänge verkürzen, Einführung von gymnasialen Klassen ab Klasse 5;
- Einführung eines Zentralabiturs;
- Einschätzung von Sozialeigenschaften durch ein vorgegebenes Raster (in Sachsen hat man sich für die Wiedereinführung der Kopfnoten der DDR-Schule (Betragen, Fleiß, Mitarbeit) entschieden).

Entscheidende Eingriffe in das Schulnetz werden die starken demographischen Einbrüche seit 1990 bringen, es sind Schulen zu schließen, weil die Schülerzahl nicht mehr ausreicht. Vorschläge einer Expertenkommission sind jetzt im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport zu Entscheidungen zu führen - und das alles bei einer vorgesehenen rigorosen Sparpolitik in allen Ressorts.

Ungeachtet der sich abzeichnenden Veränderungen in der Bildungspolitik Brandenburgs hatte das PLIB eine einjährige **Evaluation der Rahmenpläne** durchgeführt, wobei insbesondere die Rahmenpläne von Mathematik und Politische Bildung im Mittelpunkt standen, aber alle Pläne betrachtet wurden. Mitte September 1999 wurde darauf aufbauend eine mehrjährige Etappe der Überarbeitung aller Rahmenpläne der Sek. I eingeleitet. Im Sommer 2000 sollen erste Entwürfe für eine umfassende Diskussion zur Verfügung stehen. Vorgesehen ist bei der **Überarbeitung der Rahmenpläne** insbesondere:

- die Qualifikationen bei den zu erreichenden Abschlüssen stärker hervorzuheben und damit das Stufenkonzept Sekundarstufe I herauszuarbeiten;
- verbindliche Lerninhalte und den Lernprozess deutlicher zu kennzeichnen,

- ohne zu einseitigen Stoffplänen zurückzukehren;
methodische Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung zu verdeutlichen, wobei auch fachübergreifendes Vorgehen verstärkt werden soll.

Schließlich ist Bildungspolitik in allen Bundesländern von **verstärkten Überlegungen zur Qualität von Schule heute** geprägt. Über die **TIMS-Studie** - dritte internationale Studie Mathematik und Naturwissenschaften - hatten wir schon im Vorjahr gesprochen; die Ergebnisse Deutschlands sprachen eher für Mittelmaß. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat deshalb im Rahmen der OECD unter dem Stichwort "PISA" eine vergleichende Testreihe initiiert, was unsere Schüler in Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Deutsch und Geschichte wirklich lernen.

In Brandenburg fanden deshalb 1999 in den fünften und neunten Klassen mit dem Namen **QuaSUm** Tests in Mathematik, verbunden mit Fähigkeitstests, Befragungen von Lehrern, Schülern und Eltern statt. Die Ergebnisse liegen uns noch nicht vor - aber das MBSJ verspricht sich konkrete Aussagen über die Schulwirklichkeit (beispielsweise, wie sich Gesamtschulen ab Klasse 1 von solchen ab Klasse 7 unterscheiden; wie solche mit gymnasialer Oberstufe (GOST) von solchen ohne gymnasialer Oberstufe).

3. Neue Anforderungen an Kompetenzen des Lehrers - Erwartungen der Lehrer

Auf diese Fragestellung gehen **unterschiedliche Thesepapiere** und nachträglich eingesandte Beiträge ein. Der Leser sei nur auf folgende Beiträge verwiesen:

MARIA JAKOWICKA untersucht an Hand von Befragungen von Lehrern insbesondere, wie das Bewusstsein der Lehrer nach notwendiger Veränderungen ihrer Kompetenzen ausgebildet ist. Im besonderen Maße betont sie die Notwendigkeit der Ausbildung verstärkter Reflexivität des Lehrerhandelns. Ein solche Orientierung betont auch MAGDALENA PIORUNEK in ihrem Beitrag (sie konnte an der Tagung selbst wegen anderer Verpflichtungen leider nicht teilnehmen) auf der Grundlage anderer Befragungen und verdeutlicht die großen Unsicherheiten der polnischen Lehrer mit den Anforderungen der Reform fertig zu werden. LECH SAŁACIŃSKI betrachtet insbesondere die Frage, wie die Lehrer auf eine neue "Schulphilosophie" eingestellt sind, wie sie der Reform zugrunde liegt.

Die Bedeutung der Reflexion im Lehrerhandeln - beispielsweise distanzierte Analyse eigenen und Unterrichts anderer Kollegen - unterstreicht auch KATALIN ÁRKOSSY in ihrem Beitrag.

In den genannten Beiträgen wird im Besonderen auch der Frage nachgegangen,

in welchem Maße es gelingt, die Gesamtkonzeption, die "Philosophie" einer Schulreform bewusstzumachen, anstatt sich auf das von den Lehrern bevorzugte "Werkstattwissen" zu beschränken (vgl. auch MAGDALENA PIORUNEK i. d. Bd.):

Die Diskussion konnte sich nur einzelnen Aspekten zuwenden:

MARIA JACOWICKA stellte fest, dass die Lehrer im eingeleiteten Reformprozess in starkem Maße Offenheit für andere, für einen Pluralismus der Positionen und für alternative Lösungen benötigen, wie sich im Beginn der polnischen Reformen zeigte, wo Lehrer vor 40 verschiedene Ansätze gestellt wurden.

Besonderer Schwerpunkt neuer Anforderungen im Reformprozess ist die Befähigung den **Prozess der Werteaneignung** zu unterstützen, der nicht auf Wissensaneignung verkürzt werden darf, wobei wiederum die kommunikativen Eigenschaften des Lehres besonders betont werden (SVETLANA A. RASČETINA). Es geht nicht allein um eine Wiedergabe von Werten, sondern die Anregung erzieherisch wirksamer Handlungen (VLADIMIR A. ANDREEV).

Die Tendenzen der Gesellschaftsentwicklung der letzten 20 Jahre zeigen in den einzelnen Ländern ähnliche Änderungsprozesse, die von Demokratisierung, Humanisierung und Differenzierung geprägt sind. Es geht zunehmend um eine **persönlichkeitsorientierte Bildung**, wobei der Lehrer als Spezialist der Ausbildung zur Persönlichkeit selbst eine gebildete Persönlichkeit sein muss. Daraus ergeben sich neue Anforderungen an Hochschulbildung. Das wird versucht, mit speziellen Standards für die aus dem Westen übernommene Ausbildung im Bakkalaureats- und Magisterstudium in St. Petersburg und durch Qualifizierung der 5-jährigen Spezialistenausbildung mit der Moskauer Lenin-Universität (VICTOR V. SEMIKIN).

Aus ungarischer Sicht erwachsen spezifische Anforderungen aus den notwendigen Erziehungsprozessen, die zu stark auf ideologische verbale Vermittlung eingegrenzt wurden. Es geht darum, neue theoretische Konzepte und Ziele partnerschaftlich gemeinsam mit Lehrern umzusetzen. Dabei steht im Vordergrund, stärker Lernstrategien zu vermitteln, die ein autonomes Lernen ermöglichen. Zu qualifizieren ist auch die Leistungsmessung, bei der die Lehrer zu stark auf das Erkennen von Fehlern fixiert sind, andere Kompetenzen bleiben unbeachtet. Der Lehrer muss stärker darauf eingestellt und dazu befähigt werden, statt "Wissensübergabe" Moderation zum Selbstentdecken zu leisten. Mit Studenten in der Ausbildung wurden an verschiedenen Schulen "Bestandsaufnahmen" durchgeführt, in deren Rahmen Diplomarbeiten zum autonomen Lernen, zur Leistungsmessung u.a. Themen entstanden. Es wurden dabei Hospitationen, Fragebögen für Lehrer und Schüler, Interviews mit Lehrern und Schülern sowie Meinungsaus-

tausch zwischen Lehrern und Studenten genutzt. Waren die Lehrer anfangs überrascht, so waren sie dann durchaus für die Anregungen dankbar. Allerdings musste auch festgestellt werden, dass Studierende bei neuen Ideen auch ausgelacht wurden, was die Notwendigkeit unterstreicht, Innovatives in der Fortbildung an die Lehrerschaft heranzubringen. In besonderem Maße bewährt sich an Ausbildungsschulen das gegenseitige Anregen, wobei es wichtig ist, die Reform in kleinen Schritten zu sichern (KATALIN ÁRKOSSY).

4. Formen und Wege der Fort- und Weiterbildung

In der **Tschechischen Republik** wurde das Netz der Fortbildung total erneuert - in allen Kreisen ist die Lehrerfortbildung wiederbelebt worden, überall gibt es methodische Kabinette (in Prag und in Süd-West-Böhmen auf Bezirksebene). Allerdings wurde nach wie vor keine zentrale Institution geschaffen. Auch die Hochschulen sind in diese Aufgabe einbezogen. Mehr als 2000 Lehrer nach der **Quelle ihrer Fortbildung** befragt, nannten für die **fachliche** und **methodische** Vervollkommnung folgende Quellen: :

■ das Selbststudium	fachlich 1695	methodisch 787
■ die Kollegen	fachlich 428	methodisch 700
■ Hochschulen	fachlich 332	methodisch 137

Die Finanzierung erfolgt aus zweckgebundenen Mitteln der einzelnen Schulen (55 Kronen pro Schüler), so dass auch Assoziationen der Pädagogen und private Bildungsinstitutionen einbezogen werden können (JANA KOHNOVÁ).

Auch in **Belarus'** wurden Ende der 80er Jahre die methodischen Kabinette als wesentlicher Ort der Fortbildung abgebaut, sie erfahren jetzt ihre Wiederbelebung. Sie übernehmen wieder Funktionen, die in der Zwischenzeit private Bildungsinstitutionen wahrgenommen haben. Die Entwicklung eines Systems von Fort- und Weiterbildungsinstitutionen wurde in den Jahren 1998 bis 2000 zielgerichtet verfolgt (vgl. VLADIMIR A. ANDREEV i. d. Bd.).

In **Russland** ist man dabei, das System der psychologischen Fortbildung zu verstärken, weil sich die psychischen Anforderungen an den Lehrerberuf enorm erhöht haben, zunehmend Krisenfaktoren auftreten. Außerdem spielt die Gesundheitserziehung eine zunehmende Rolle, weil zunehmend physische und psychische Gesundheitstörungen bei den Kindern auftreten (VICTOR V. SEMIKIN). VLADIMIR A. ANDREEV unterstreicht die hohen Gesundheitsprobleme bei Lehrern auch in seinem Land und geht dabei davon aus, dass jeder 4. Lehrer wegen neurotischen Erscheinungen stationär behandelt werden müsse.

In **Polen** sind durch die Reform gewaltige Änderungen vorgenommen worden, eine neue Struktur der Fächer, Bewerbung der Lehrer an neuer Schulform führten zu enormen Bedürfnissen nach Weiterbildung. In Befragungen (LECH SALACIŃSKI - i. d. Bd.) wurden insbesondere folgende Bereiche hervorgehoben:

- Wissen über die zu realisierende Schulreform sowie Einstellungen zu den geplanten Änderungen;
- System der Aus- und Weiterbildung im Kontext der Reform;
- Status des Lehrers und seine berufliche Laufbahn.

Eine spezifische Rolle in der Fortbildung der Lehrer spielt gegenwärtig das **“Kaskadenmodell”**, bei dem gewissermaßen Multiplikatoren (Edukatoren) ausgebildet werden (vgl. ebenda, aber auch MARIA JAKOWICKA i. d. Bd.).

Bisher haben ca. 50% der Lehrer Polens keine Hochschulausbildung mit einem Magistergrad. Künftig sollen aber alle Lehrer der Grundschule bis Klasse 6 eine Hochschulausbildung mit Lizentiatabschluss, alle übrigen Lehrer Magisterhochschulabschluss haben (vgl. KAZIMIERZ UŹDZICKI - i. d. Bd.). Um ihre Existenzgrundlage zu sichern, ist eine hohe Zahl der Lehrer gewillt, recht schnell den nötigen Abschluss zu erreichen, was zu einem hohen Ansturm auf die Hochschulen führt, obwohl die Weiterbildung kostenpflichtig ist. Die aufgebauten Formen der Weiterbildung und die sie realisierenden Hochschulen sind im genannten Beitrag ausführlich dargestellt. Ein spezifisches Problem ergibt sich aus der bisherigen Einfachausbildung der Lehrer einerseits und der im Rahmen der Reform vorgesehenen Gestaltung von fachübergreifenden **“Blockunterricht”** (Muttersprache, Geschichte, Literatur - naturwissenschaftlicher Block) andererseits. Deshalb wird ein Übergang zur Mehrfachausbildung vorgesehen, der sich aber nur zögerlich vollzieht.

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK und EUGENIA KARCYK untersuchen in ihren Beiträgen, wie die Universität Opole und Bildungseinrichtungen der Woiwodschaft Opole - insbesondere das Methodische Zentrum - zusammenwirken und arbeitsteilig versuchen, den differenzierten Anforderungen nach Fort- und Weiterbildung gerecht zu werden.

In **Ungarn** erfolgten im Rahmen der Bildungsreform gesetzliche Regelungen der Lehrerlaufbahn und der verpflichtenden Fortbildung (aller 7 Jahre Teilnahme an einem akkreditierten Fortbildungskurs, 10 Jahre nach Erwerb eines Lehrerdiploms durch Ablegung einer Fachprüfung - vgl. KATALIN ÁRKOSY - i. d. Bd.). Nach Abschluss der Ausbildung ist ein 1 bis 2jähriger Vorbereitungsdienst zu absolvieren, woran sich eine befristete Einstellung als Honorarlehrer für mindestens drei Jahre anschließt. Dann ist nach einem Vorstellungsgespräch eine Berufung zum Diplomlehrer möglich. Spezialisierungsformen bestehen im Erwerb des

Doktorgrades und eines Professors der Bildung.

In **Petersburg (Russland)** besteht ein zentrales Institut für Weiterbildung der Lehrer, die einzelnen Rayons haben spezielle Abteilungen, methodische Kabinette, die der Bezirksverwaltung unterstehen. Es wurden spezielle Problemlaboratorien für Lehrer geschaffen, um grundlegende Fragen der Bildung und Projekte zu weiteren Bildungswegen zu untersuchen. Fortbildung ist auf diese Weise eng mit der Forschung verbunden, um neue Wege des Unterrichts zu erproben, Autorenprogramme zu erarbeiten. Die Hochschulen sind in das System der Fort- und Weiterbildung einbezogen, unterstützen insbesondere auch durch die konkrete Zusammenarbeit von Wissenschaftlern mit einzelnen Schulen.

Der Lehrstuhl für Pädagogik der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität Herzen mit seinen 40 Lehrkräften unterstützt so eine große Zahl von Schulen, begleitet experimentelle Schulen und "Innovationsschulen", an denen spezifische Profilbildung (z.B. Ökologie, Naturheilkunde u.a.) erfolgt und kreativ an der Bestimmung von Inhalten und Methoden ("Autorenprogramme") gearbeitet wird. Eine operative Gruppe arbeitet am Modell der "mobilen Klassen", um 15jährige Schüler weiter zu unterrichten, die die Schule ohne Abschluss "verlassen" hatten (vgl. auch SVETLANA A. RASTČETINA, VICTOR V. SEMIKIN - i. d. Bd.).

Auch die **Republik Belarus'** verfolgt den Weg, in experimentellen Schulen unter Begleitung der Abteilungen Didaktik/ Methodik Fort- und Weiterbildung mit Forschungsarbeit zu verbinden (VLADIMIR A. ANDREEV).

In **Ungarn** wird dieser Weg insbesondere in den Ausbildungsschulen der lehrerbildenden Hochschulen realisiert, wo die Lehrer inzwischen selbst auf die Wissenschaftler zukommen und ihre Bedürfnisse anmelden. Die Hochschule bietet dabei besondere akkreditierte (mit fachlicher und bildungspolitischer Evaluation) Mentorenkurse an, die nach 350 Stunden in 4 Semestern zu einer höheren Kategorie der Bezahlung der Lehrer führen (KATALIN ÁRKOSSY).

Auch in der **Tschechischen Republik** wird der Weg der Verbindung von Fortbildung und Forschung an den Schulen bei der Pädagogischen Fakultät durch methodische Kurse für die Betreuungslehrer unterstützt, wobei spezielle Experimente in Angriff genommen werden.

Eine spezielle Frage der Organisation einer erfolgreichen Fortbildung betrifft den Zusammenhang zwischen Fortbildung und daraus abgeleiteten Möglichkeiten eines **beruflichen Aufstiegs**, einer **Lehrerkarriere** - KATALIN ÁRKOSSY und

LECH SALACIŃSKI gehen in ihren Beiträgen Lösungsansätzen in ihren Ländern nach (vgl. i. d. Bd.).

5. **Rundtischgespräch mit dem Direktor des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg (PLIB), Herrn Dr. JAN HOFMANN, zum Thema: Erfahrungen und Probleme der Fortbildung im Lande Brandenburg**

5.1. **Notwendige Vorbemerkungen**

Der Direktor des PLIB geht von einer widersprüchlichen Beziehung zwischen dem Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) und der staatlichen Schulaufsicht aus - ersteres ist ebenso wie das Medienpädagogische Zentrum, die Schulpsychologen und das System der Moderatoren in erster Linie eine Beratungsinstitution, letztere hat Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht zu realisieren. Man ist deshalb um eine deutliche Abgrenzung der jeweiligen Vollmachten bemüht.

Erstens geht JAN HOFMANN von der Tatsache aus, dass staatliche Schule in Verruf gekommen ist, wobei er einen wesentlichen Grund darin sieht, dass das System Schule nur über sich selbst spricht, eine Einschätzung der Qualität kaum erfolgt - auf ca. 28 000 Lehrer im Bundesland kommen 100 Beamte der Schulaufsicht, so dass davon auszugehen ist, dass ein Lehrer höchstens aller 5 bis 6 Jahre einen Treff länger als 2 Stunden mit einem Vertreter der Schulaufsicht erleben kann.

Welche **Auswege** werden hier gesehen:

- **Idee einer vergesellschafteten Schule** - Eltern, Lehrer, Schüler bestimmen selbst Rituale einer Schule, Staat gibt nur allgemeinsten Gestaltungsrahmen (gegenwärtig findet diese Position wohl keine ernsthaften Befürworter);
- **verstärkte Privatisierung der Schule** - Staat gibt das Monopol, wäre nicht mehr allein für die Finanzierung zuständig, tritt seine Rechte an den stärksten Finanzier ab (wohl ebenfalls nicht erstrebenswert);
- **System der "autonomen, selbständigen Schule"** - moderne Schulstrategie mit Kerncurriculum, Pflichtstundenzahlen - Elemente aus der ersten Idee werden schrittweise integriert; Entscheidungen außerhalb der Schule werden schrittweise durch "interne" Entscheidungen ersetzt, wobei der Widerspruch zwischen Freiheit der Entscheidung und vorhandenem Risiko in Rechnung zu stellen ist.

Zweitens beleuchtet **Jan Hofmann** die **Spezifik der allgemeinen Rahmenbedingungen** in den **neuen Bundesländern**. Im Gegensatz zu den alten Bundesländern sieht er folgende Spezifika:

- **Spezifische Geschichte** - die Lehrer haben vieles anders gelernt, weniger der abendländischen Tradition, sondern stärker osteuropäischer Traditionen verpflichtet - Lehrer hätten vieles gelernt, was nicht (mehr) verwendbar sei;
- **Anwendung westlicher Gesetze, Regeln, Normen auf östliche Bedingungen** - auf 16 Millionen Menschen wurden schlagartig Regeln, Normen übertragen, die sie in ihrer Sozialisation nicht erfahren hatten;
- auch die alten Bundesländer hatten reichlich schulpolitische Probleme, wobei an erster Stelle der Streit von Dreigliedrigkeit der Schule vs. Gesamtschule zu sehen ist; der Osten war in der Situation der Einigung zu **“stimmlos”, zu zurückhaltend**, was sich allerdings auch aus der Tatsache erklärt, dass die Mehrheit der etwa einen Million **“Führungselite”** der DDR aus ihren Ämtern enthoben wurde;
- **demographische Entwicklung und eintretende Bildungsexpansion** - die Geburtenzahlen sanken von 33 Tausend im Jahr 1989 auf 12,5 Tausend im Jahre 1993. Gleichzeitig erhöhte sich der Wunsch, das Abitur zu erreichen von 12% möglicher Zulassungen in der DDR auf ca. 50 %.

Aus diesen Bedingungen ergaben sich gewaltige Gestaltungsanforderungen an den Staat, wobei man lange davon ausging, dass die erprobten Instrumente des Westens eine Hilfe brächten, was sich als eine **“Falle”** erwies.

In Brandenburg waren insbesondere deshalb spezifische Lösungen zu suchen, weil hier drei Viertel der Bevölkerung auf einem Drittel des Territoriums leben.

5.2. Zum Fortbildungssystem in Brandenburg

In der DDR waren im Territorium Brandenburgs 34 Tausend Lehrer beschäftigt, heute sind es ca. 28 Tausend; Honorar- und Gastlehrer bieten einen gewissen Ausgleich.

1990/ 91 wurde insbesondere eine Verbesserung der psychologischen Ausbildungsstandards in Lehrerbildung und Fortbildung durch Lehrer- bzw. Konfliktlösungstraining in Angriff genommen.

Im Sommer 1991 wird das PLIB mit Ausrichtung auf Dezentralität gegründet, von den vorgesehenen 12 Außenstellen sind 10 realisiert, kein Lehrer hat mehr als 50 km zur nächsten Außenstelle zurückzulegen.

Übernommen wurde das **System der Moderatoren**, das in den 80 er Jahren in den alten Bundesländern eingeführt wurde. Ihre Aufgabe sollte die fachliche; fachdidaktische, fächerübergreifende und schulstufen- und schulformbezogene

Beratung und Begleitung der Lehrer (z.B. auch gemeinsam mit dem Fachschulräten eine Bewertung der an der jeweiligen Schule erarbeiteten Abituraufgaben) sowie die Schul- und Organisationsberatung sein. Auf 95 Stellen des Landes wurden ca 450 Lehrer tätig (sie erhalten in der Regel 5 Abminderungsstunden pro Woche, sind aber auch noch als Lehrer mit 22 Pflichtstunden tätig). Ihre Auswahl erfolgt vorrangig nach fachlicher Befähigung in einem Bewerbungsverfahren; Motivation entsteht aus der dadurch gesicherten Vollbeschäftigung. Sie wurden 1992 bis 94 hier durch eingeladene Außenexperten geschult, realisierten im PLIB Supervisionstreffen.

Schrittweise wurden so Fachmoderatoren für Primarstufe, für Sekundarstufe, SCHILF-Moderatoren für die Sekundarstufe I (SCHILF ist die schulinterne Fortbildung), Fachmoderatoren für die Gymnasiale Oberstufe sowie Moderatoren für die Förderschule, für berufliche Bildung, für Medienpädagogik und für Schulleitungsfortbildung berufen (vgl. PLIB: Moderatorenqualifizierung, Januar 1999).

Pro Jahr werden im PLIB ca. 552 000 Fortbildungsstunden (Stunden x Teilnehmer) realisiert, das ergibt einen Durchschnitt von 19 Stunden pro Lehrer jährlich, der allerdings trägt. Nur ein bestimmter Teil der Lehrer nimmt an der freiwilligen Lehrerbildung teil, wobei es keine Erhebung der Fortbildungs"verweigerer" gibt. An sich soll jeder voll beschäftigte Lehrer mit 27 Pflichtstunden 16 Stunden an der schulinternen Fortbildung teilnehmen, die zentralen Aktivitäten sind zusätzlich. Dabei ist zu betonen, dass staatlich organisierte Fortbildung insgesamt kostenlos ist.

Beginnend 1994/ 95 wurde die **Arbeitsweise im Moderatorensystem** geändert, indem man die Strategie verfolgte, sich auf wenige **Bereiche der schulischen Entwicklung** - sogenannte "Produktlinien" - zu konzentrieren, denen sich die einzelnen Moderatoren zuordneten. Seit 1996/97 wurden die Moderatoren der Primarstufe und der Sekundarstufe I aberufen und als Moderatoren für grundlegende Fortbildungsanforderungen "Produktlinien" neu berufen. Solche Produktlinien sind (vgl. ebenda, S. 6):

1. **Grundschule** mit Schwerpunkten Deutsch und Sachunterricht; Ästhetischer Bereich (Musik, Kunst); Anfangsunterricht; Lernwerkstatt; Sport/ Bewegungserziehung (Anzahl pro Außenstelle 6-7); - **Entwicklung der "kleinen Grundschule"** (Modellversuch, um die wohnortnahe Grundschule auch bei geringer Schülerzahl zu erhalten - arbeitet mit Mehrstufenklassen)

Dabei wurden in den letzten vier Jahren insbesondere **folgende Themen** von den Teilnehmern initiiert:

- Verhaltensauffälligkeiten, aggressives Verhalten;
- fächerübergreifender Unterricht;
- Gestaltung offenen Unterrichts.

Zentral wurden dazu noch folgende Themen organisiert:

- Einführung in die neue deutsche Rechtschreibung;
- Entwicklung von Schulprogrammen

2. Gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder (1 pro Außenstelle) - (nach Brandenburger Schulgesetz ein Grundweg, behinderten Kindern ihre spezielle Förderung zukommen zu lassen).

Neben speziellen Themen der Sonderpädagogik standen insbesondere folgende Themen im Mittelpunkt:

- didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts bei Integration
- Montessori-Pädagogik;
- Fallberatung, Falltraining;
- Schulrecht.

3. Fächerübergreifender Unterricht und Integration von Fächern zu Lernbereichen Klasse 5 und 6 (naturwissenschaftlicher Bereich; Lernbereich Gesellschaftslehre; Mathematik; 1. Fremdsprache - 4 Moderatoren pro Außenstelle);

Damit wird ein Schwerpunkt der 6-jährigen Grundschule bearbeitet, die Schüler in den letzten beiden Klassenstufen mit höheren Anforderungen und ausreichender Differenzierung, auf die weiterführenden Schulen vorzubereiten).

4. Lebenswelt- und handlungsorientierter Unterricht in den Schwerpunkten Ästhetischer Bereich, Sport/ Bewegungslehre; Deutsch; fremdsprachlicher Bereich; Gesellschaftslehre; Arbeitslehre; Mathematisch-naturwissenschaftlicher Bereich - 8 Moderatoren pro Außenstelle;

Dabei standen insbesondere folgende Themen im Mittelpunkt des Interesses der Teilnehmer:

- Drogen, Sucht, Gewalt;
- Verhaltensauffälligkeiten;
- schülergerechte Unterrichtsformen;
- Einsatz neuer Medien;

Zentral wurden folgende Themen initiiert:

- Einführung in neue deutsche Rechtschreibung;
- Entwicklung eines Schulprogramms.

5. Lern- und Lebensraum Schule, komplexes Fortbildungsvorhaben

Beziehungsgefüge Schule (4 pro Außenstelle).

Für die **Gymnasiale Oberstufe** standen insbesondere folgende Themen im Mittelpunkt der Fortbildung mittels Moderatoren:

Internet und neue Medien; Schulrecht; Projektarbeit; aber auch Drogen, Sucht und Gewalt.

Für die **Oberstufenzentren** (spezielle Schulform, an der gymnasiale Oberstufe, berufliche Ausbildungsformen unterschiedlicher Art möglich sind) wurden insbesondere die Rechtschreibreform, Fragen des Schulrechts und neue Medien in den Mittelpunkt der Fortbildung gerückt.

Auch die **Fortbildung von Führungskräften** (Schulleiter, Schulaufsicht u.a.) stützt sich vorrangig auf ein Moderatorensystem, nur punktuell werden Experten hinzugezogen, wobei dieses funktionsbegleitendes Fortbildungssystem als Notlösung angesehen wird, im Grunde seien konkrete Weiterbildungskurse an Hochschulen unabdingbar.

In den 10 Außenstellen werden so jeweils 30 bis 50 Moderatoren wirksam. Sie müssen insbesondere **drei Aufgabenbereiche** realisieren:

- **eigene Qualifikation** - anfangs 50 % der Zeit; organisiert wurden spezielle Fortbildungskurse);
- **Konzeptbildung** zur Erhöhung der Qualität der Fortbildungsangebote und Evaluation, Erarbeitung von Ausbildungsstandards (anfangs 20%);
- **selbst realisierte Fortbildung** an Schule u.a. (anfangs 10 bis 20% der Zeit).

Die Moderatoren sind verpflichtet, gegenüber dem PLIB einen Tätigkeitsbericht abzugeben, deren Details aber nicht an die Schulaufsicht gehen. Die "Anahme" der Fortbildungsveranstaltungen durch die Lehrer und anderen Adressaten ist dabei ein wichtiger Aspekt.

Wichtige Frage der Qualifizierung des Moderatorensystems ist die ständige eigene Fortbildung. Die "Moderationskompetenz" ist eine Basis der Akzeptanz der Fortbildung der Moderatoren durch ihre Adressaten. In Entwicklungsprojekten ist manchmal auch ein Teil der Kapazität durch spezielle Experten zu ergänzen. Bei fehlender Akzeptanz erfolgen Gespräche und notfalls auch eine Abberufung.

Die Beispiele machen deutlich, dass das Moderatorensystem in besonderem Maße geeignet ist, **Fortbildungsansprüche "von unten"** (unmittelbare Bedürfnisse der Lehrer und Schulen) mit **zentralen Orientierungen** zur Meisterung erkannter Schwerpunktaufgaben zu **verbinden**.

So bestehen durchaus Analogien und Bezüge zum polnischen "Kaskadenmodell" mittels Edukatoren (vgl. z. B. LECH SALACINSKI i. d. Bd.):

In der abschließenden Diskussion konnte der Direktor des PLIB die engen Kontakte des PLIB zu den Berliner und Brandenburger Hochschulen hervorheben, die sich beispielsweise in der Arbeit des Beirats des PLIB, in der Rahmenplanarbeit und in der wissenschaftlichen Begleitung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten niederschlägt.

6. Zur Ausbildung von Schulleitern und von Mitarbeitern der Schulaufsicht

VLADIMIR A. ANDREEV berichtet über Erfahrungen in Belarus' mit der Ausbildung von Schulleitern und anderen Mitarbeitern der Schuladministration in der Akademie der postgradualen Bildung mit ihren fünf Fakultäten (vgl. seinen Beitrag i.d. Bd.).

ANDREAS SEIDEL stellt die Erfahrungen Brandenburgs mit der **Fortbildung für Schulleiter** dar, die ein bisher in den neuen Ländern fehlendes Weiterbildungsstudium ausgleichen soll. Beginnend 1994 wurde ein systematische Fortbildungssystem entwickelt, das über zwei Jahre halbjährlich eine Woche Fortbildung mit je einem Baustein vorsieht, wobei die Hauptverantwortung ebenfalls in den Händen von Moderatoren aus den Reihen der Schulleiter selbst liegt. Dabei waren folgende Bausteine vorgesehen:

1. Schulverwaltung, Schul- und Dienstrecht;
2. Pädagogische Führung/ Kommunikation - Selbstreflexion;
3. Schulentwicklung - Qualität der Schule, Definieren gemeinsamer Ziele;
4. Beratung, Personalentwicklung - Verantwortung für Persönlichkeitsentwicklung; Erhöhung der Qualität von Unterricht.

Neuerdings ist im Weiterbildungszentrum e. V. bei der Universität Potsdam ein postgraduales Masterstudium in **Schulmanagement** in Vorbereitung, dessen Kosten aber von den Teilnehmern selbst zu tragen sind.

Seit 1997 existiert ein Konzept des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBS) zur **Fortbildung von Schulräten und Mitarbeitern der Schulaufsicht**, wobei gerade diese Personen als ein schwieriges Klientel angesehen werden, weil sie oft Widerstand gegen Fortbildung und Berührungsängste zeigen. Vier Module werden zur Auswahl angeboten:

1. Anforderungen der Arbeit im Schulamt (Wie organisiere ich eine Schullei-

terberatung? - zeitweises Coaching; Hilfe bei vorgesehenen Veränderungen); - liegt im Abruf der Module an der Spitze;

2. Realisierung laufender Maßnahmen (z. B. Dienstbesprechungen);
3. Zentrale Ringvorlesung: Schwerpunkt Schule - Gesundheit der Lehrer;
4. Rolle und Aufgaben der Schulaufsicht in Brandenburg;

Die sich anschließende Diskussion zeigt die Problematik, die in allen beteiligten Ländern mit der **Schulaufsicht** in der Entwicklung ihrer Funktion verbunden ist, was im Grunde weiteren Fortbildungsbedarf auslöst.

So wandelt sich in **Ungarn** gegenwärtig die Funktion der Schulaufsicht von Inspektion zu Beratung.

Auch in **Polen** verstärkt sich die Mitbestimmung der Kommunen als finanzierendes Organ, so dass Kurator und Schulaufsicht stärker beratende Gremien werden. Mit der Erhöhung der Autonomie der Schule verstärkt sich die Notwendigkeit, Beratung bei der Entwicklung von Innovationen zu leisten, statt Kontrolle auszuüben. Daraus ergeben sich gewaltige Anforderungen sowohl im methodischen, organisatorischen Vorgehen wie auch insbesondere in der Einstellung zur Aufgabe und entsprechenden Persönlichkeitseigenschaften.

Auf Bestrebungen des Instituts für Pädagogische Wissenschaften der Universität Opole zur Leitungs- und Führungsbefähigung in einem Studiengang Organisation und Verwaltung in der Bildung geht EUGENIA KARCY in ihrem Beitrag ein (vgl. i. d. Bd.).

In der **Republik Belarus** sehen die Schulinspektoren auf der Ebene Region, Kreis und Stadt ihre Hauptfunktion in der Kontrolle des Lehrprozesses und der Arbeit mit Eltern. Personalfragen werden dagegen stärker in Verantwortung der Schulleiter gegeben, hier beraten die Schulinspektoren nur. Ihre Fortbildung erfolgt im 5-Jahresrhythmus in unterschiedlicher Zeitdauer. Die Schulleiter mit 3 bis 4 Stellvertretern sollen zunehmend "Herr im eigenen Haus" sein, die didaktisch-methodische Schulung und Weiterentwicklung der Schule und der Lehrer fördern. Allerdings haben sie dabei mit sehr begrenztem Haushalt zu kämpfen und müssen zunehmend Finanzen seitens der Eltern einbeziehen.

7. Zur Einschätzung der Qualität und des Nutzens der Fortbildung durch die Lehrer

Aus zeitlichen Gründen konnten diese Frage nicht ausführlich diskutiert werden, zumal auch kaum detaillierte Analysen vorliegen. Aber eine Reihe der Beiträge

liefern hierzu interessante Aussagen (vgl. JANA KOHNOVÁ; MAGDALENA PIORUNEK, MARIA JAKOWICKA, LECH SALACIŃSKI, ELEONORA SAPIA-DREWNIAC u.a. - i. d. Bd.). Betont wird eine Tendenz, insbesondere in der Arbeit der Methodischen Zentren und der Edukatoren stärker auf unmittelbare Bedürfnisse der Lehrer einzugehen. Dabei werden aber auch bedeutsame Probleme herausgearbeitet, wenn Lehrer vorrangig die "kürzeren" Kurse bevorzugen, wenn stärker unmittelbar einbringbares "Technologisches" im Vordergrund ihres Interesse steht.

8. Konsequenzen aus den Erfahrungen mit der Lehrerfort- und -weiterbildung für die Lehrerbildung

Grundtenor der Diskussion zu Konsequenzen aus Erfahrungen in der Lehrerfort- und Weiterbildung für die Lehrerbildung war die weitere **Verstärkung der praktischen Ausbildung** und die Betonung der **erziehungswissenschaftlichen** (einschließlich psychologischen) **Ausbildungselemente**.

VLADIMIR A. ANDREEV versuchte in einer Systematisierung drei Bereiche professioneller Lehrerausbildung hervorzuheben:

1. **Fachliche Qualifizierung** zum Lehrer und Erzieher - Fertigkeiten für die Gestaltung des Lehr- und Erziehungsprozesses;
2. **Soziale Qualifizierung** zum sozial wirkenden Pädagogen - Kenntnisse im kulturell-pädagogischen und sozialen Raum der Schulklasse, der Schule, der Familie und der Gesellschaft;
3. **Individuelle Qualifizierung** - Entwicklung von Intelligenz, von Schöpfer-tum, ausgeprägtem Selbstkonzept, Willensqualitäten, Emotionen... - kreatives, geistig- kulturelles Können in der Tätigkeit des Lehrers.

Die Teilnehmer aus **Ungarn** und der **Tschechischen Republik** heben die praktischen Anteile der Lehrerbildung in der **einphasigen** Ausbildung hervor (allerdings wird in Tschechien gegenwärtig gerade eine **zweite Phase** der Lehrerbildung im Sinne eines Referendariats vorbereitet, bisher hat man mit einem "klinischen Semester" in den Fakultätsschulen gute Erfahrung).

An der **Universität Potsdam** bestehen gute Erfahrungen in einem Integrativen Eingangssemester für Lehrerstudenten der Primarstufe, sich an zwei schulpraktischen Vormittagen in der Eignung für den Lehrerberuf zu "erproben".

In **Polen** sind unterschiedliche Praktika (Assistentenpraktikum, zwei Unterrichts-

praktika) vorgesehen, allerdings wird die Realisierung durch finanzielle Engpässe zunehmend erschwert.

Im Zusammenhang mit Überlegungen zur Weiterführung unserer Tagungsreihe hebt MARIA JAKOWICKA **zwei wichtige Entwicklungsrichtungen** für die **Qualifizierung der Lehrerausbildung** hervor, die eng miteinander zusammenhängen und darauf abzielen, im Reformprozess sichtbar gewordene Defizite auszugleichen:

- Ausbildung der **Bereitschaft** und des nötigen **Selbstbewusstseins** des Lehrers zur **Veränderung**; zur **Selbstentwicklung und Innovation** der eigenen Arbeit, was verstärkte **Reflexion** des pädagogischen Handelns einschließt; zur **Unterstützung der individuellen Entwicklung** der anvertrauten Kinder;
- verstärkte Qualifizierung des Lehrers auf dem Gebiet der **pädagogischen Diagnostik**, Befähigung zur verstärkten **Projektion** des Unterrichts auf der Grundlage von Ergebnissen diagnostischer Analysen zur Evaluation des Entwicklungsstandes des Kindes; **Befähigung zur Anregung der Selbstentwicklung**.

9. Zur Einschätzung der Tagung und zu ihrer Weiterführung

Die Teilnehmer hoben erneut den großen Nutzen eines solchen gemeinsamen wissenschaftlichen Gedanken- und Erfahrungsaustausches hervor. Dabei wird betont, dass sich auch die Balance zwischen Konstanz des Teilnehmerkreises und teilweiser Erweiterung sehr bewährt. Alle freuen sich, alte Freunde zu treffen und neue Partner zu gewinnen.

Dabei fällt viel Ähnliches in der Ausgangssituation der jeweiligen Problemfelder auf, zugleich wird auch die Vielfalt der praktischen Realisierung deutlich. Es wird sichtbar, dass die konkrete Diskussion um einzelne Inhalte auch die Sicht auf vorhandene Unterschiede schafft und hilft, die Problemlage besser kennen zu lernen und die Problemsicht zu vertiefen.

Deshalb wurde in besonderem Maße hervorgehoben, dass an vielen Stellen eine sehr offene kritische, selbstkritische Sicht auf Erreichtes, aber auch noch Ungeklärtes eröffnet wurde. In diesem Sinne wurde auch das Rundtischgespräch mit dem Direktor des PLIB als ein Höhepunkt der Tagung hervorgehoben.

Zugleich wird natürlich auch die Konzentration des Zeitplans bedauert, wird die Einbeziehung weiterer Aktivitäten vorgeschlagen (z.B. Schulbesuche). Allerdings setzt hier die Finanzierungsmöglichkeit enge Grenzen.

Es wurde insbesondere bekräftigt, auf das Vortragen fertiger Referate weiter zu verzichten, statt dessen eine lebendige Diskussion zu einzelnen Problemkreisen zu fördern.

An unterschiedlichen Problemkreisen wurde sowohl in vorangegangenen Tagungen wie auch in dieser deutlich, dass das Problem **erzieherischer Anteile** am Bildungsprozess, die Sicherung einer persönlichkeitsorientierten Bildung einen Schwerpunkt der neuen Anforderungen an den Lehrer in den beteiligten Ländern darstellt (vgl. auch Abschnitt 2).

Es erfolgte deshalb eine Einigung auf das bereits im Vorjahr andiskutierte Problemfeld **der Erziehung**. Aus dieser Sicht steht die diesjährige Tagung vom **25. bis zum 28. September 2000 unter dem Thema:**

"Demokratisierung der Gesellschaft - Erziehungskonzept der Persönlichkeitsentwicklung der reformierten Schule - neue Methoden der Erziehung - weiterentwickelte Anforderungen an den Lehrer und die Lehrerbildung".

Aus unserer Sicht sollten dabei folgende **Problemkreise** in den Mittelpunkt gestellt werden, die in den Einladungen durch einzelnen Unterfragen weiter konkretisiert wurden:

1. Auf welche **allgemeinen Ziele und Aufgaben** ist die Erziehung der jungen Generation für die weitere Demokratisierung der Gesellschaft ausgerichtet? Auf welches **Erziehungskonzept** wird dabei orientiert?
2. Welche **Zielstellungen und Aufgaben der Erziehung** werden für den Unterricht in den konkreten **Lehrplänen/ Rahmenplänen** der Schulstufen und **Fächer abgeleitet**?
3. Wie erfolgt die konkrete **Orientierung der Lehrer** auf die festgelegten **Ziele und Aufgaben** sowie **fächerübergreifenden Aufgabengebiete der Erziehung** in den einzelnen **Lehrplänen der Fächer**?
4. Wie haben sich die **Bedingungen für Erziehung** in der Schule heute geändert? Wie ist der **aktuelle Stand der Umsetzung des Erziehungskonzepts** in der Schule einzuschätzen?
5. Welche **Konsequenzen für Lehrerausbildung** und die **Fort- und Weiterbildung** der Lehrer ergeben sich aus den Problemkreisen 1 bis 4?

Mit diesen Problemkreisen und den ausgearbeiteten Unterfragen eröffnet sich ein breites Feld des Meinungsstreites und Erfahrungsaustausches, denn in den vorangegangenen Tagungen hat sich einerseits gerade der Bereich der Erziehung als ein in der Folge der Transformationsprozesse **teilweise vernachlässigtes Handlungsfeld des Lehrer** herausgestellt. So wurden einerseits Erziehungsaufgaben

einseitig den Eltern zugeordnet, vordergründig das Recht und die Verantwortung der Eltern für die Erziehung ihrer Kinder hervorgehoben. Andererseits machen Erscheinungen gesellschaftlicher Entwicklungen (zu nennen sind nur zunehmende Aggression auch an der Schule, Zunahme von Problemen mit Sucht und Drogen, allgemeiner Werteverfall u.a.) gerade auch **Defizite schulischer Erziehung** deutlich.

Bleibt die Spannung auf die Darstellung **ausgearbeiteter theoretischer Grundpositionen**, aber auch **konkreter Lösungsansätze** und **Herangehensweisen** in den beteiligten Ländern in der kommenden Tagung, um diesem anscheinenden Dilemma Herr zu werden.

Vladimir A. Andreev

Zur Theorie und Praxis der Fort- und Weiterbildung (Vervollkommnung der Qualifikation) pädagogischen Personals in den Instituten zur Erhöhung der Qualifikation (IPK) der Republik Belarus'

Die Reform des Bildungssystems in der Republik, bedingt durch die Dynamik der sozial-ökonomischen und kulturell-historischen Veränderungen in Belarus' sowie auch durch die Mängel der existierenden Bildung, stellt neue Forderungen an das System der Erhöhung der Qualifizierung und Umschulung pädagogischen Personals (Weiter- und Fortbildung der Lehrer).

in den 90er Jahren realisierte sich eine intensive Entwicklung des gesamten Systems der Weiterbildung pädagogischen Personals. Im Laufe der Jahre 1995 bis 1997 wurden 15 Lehrinrichtungen (Untergliederungen) der Fort- und Weiterbildung von Kadern geschaffen, darunter 1 Akademie, 4 Institute der Fort- und Weiterbildung (IPK), 5 Fakultäten der Erhöhung der Qualifikation, 5 Lehrzentren zur Ausbildung, Fort- und Weiterbildung der Kader.

Gegenwärtig arbeiten in Übereinstimmung mit den Zielstellungen (1997) "Entwicklung des Systems der Fort- und Weiterbildung der Kader in der Republik Belarus' in den Jahren 1998 bis 2000" in der Republik 130 Lehrinrichtungen der Erhöhung der Qualifizierung, in denen jährlich ungefähr 450 Tausend zu einer Umschulung gelangen. In 23 Lehrinstitutionen für Fort- und Weiterbildung des Systems des Ministeriums für Bildung werden jährlich ungefähr 40 Tausend Teilnehmer unterrichtet. Dabei wird die Ausbildung von mehr als 100 Dienst-kategorien der im Bildungssystem Beschäftigten nach 120 Spezialrichtungen und Spezialisierungen realisiert. In ihnen arbeiten 3,7 Tausend Lehrende, von denen 72% wissenschaftlichen Grad und Titel haben.

Das Hauptglied des gegenwärtigen Systems der Postdiplomausbildung (postgraduale Bildung) sollen die Ausbildung und wissenschaftlich-pädagogische Unterstützung der innovativen, schöpferischen Bildungspraxis sein.

Das traditionelle System der Erhöhung der Qualifikation (SPK), beginnend in den 30er Jahren des ablaufenden Jahrhundert, das von den Instituten für Vervollkommnung von Lehrern repräsentiert wird, gewährleistete die Funktion der Auffrischung und Korrektur von Wissen und Können der Pädagogen, bewältigte aber unvollständig die Realisierung der Funktion der professionellen Entwicklung, mit Ausbildung von professionell bedeutsamen Fähigkeiten, die die Selbstvervollkommnung der professionellen Tätigkeit in der Praxis sichern.

Im Jahre 1993 wurde das Problem allseitig im Kollegium des Ministeriums für

Bildung erörtert, im Jahre 1995 wurde ein Koordinierungsrat für Fragen der Weiterbildung der pädagogischen Kader geschaffen, 1997 wurden die Erfahrungen der methodischen Tätigkeit der rekonstruierten IPK im Koordinierungsrat studiert und analysiert, wurde eine Republikskonferenz durchgeführt.

Außerdem wurden in den letzten Jahren durch das Bildungsministerium konkrete Maßnahmen zur Erneuerung der normativ- rechtlichen Dokumente, der regulierenden Prozesse des Funktionierens und der Entwicklung eines Systems der postgradualen Ausbildung in der Republik ergriffen.

Alle Maßnahmen waren auf die Beseitigung vorhandener Widersprüche im System der Qualifizierung und Weiterbildung der Kader gerichtet, die durch die Notwendigkeit der Modernisierung des Systems der Erhöhung der Qualifikation als Untersystem lebenslanger pädagogischer Bildung und das Fehlen konzeptioneller Grundlagen der Organisation eines solchen Prozesses bedingt sind; durch Tendenzen zur Erweiterung der Funktion der Weiterbildungseinrichtungen und die fehlende Ausarbeitung von konzeptionellen Modellen ihrer Tätigkeit.

1. **Konzeptionelles Modell der Tätigkeit der IPK und Grundrichtungen ihrer innovativen Tätigkeit**

Ein **konzeptionelles Modell** der Tätigkeit der IPK als Zentrum der Entwicklung von Bildungspraxis, ausgearbeitet durch ein wissenschaftliches Kollektiv der Akademie der postgradualen Bildung der Republik Belarus', schließt ein:

- **Normen der Tätigkeit** der IPK, gegründet auf Prinzipien, die sichern:
 - a) ein **Regime der Entwicklung**, d.h. die Umbildung von Kadern, ihrer Selbstbestimmung, eines tätigkeitsreflektierenden Unterrichts, der Technologie, der geregelten Entwicklung nachholend;
 - b) ein **Regime des Funktionierens** oder zur Dezentralisierung, Regionalisierung, Humanisierung, zur Forschungsorientierung, zur Differenzierung und Individualisierung, einer Technologie entwickelnden Typus.
- **Richtungen der Tätigkeit** der IPK, die die Entwicklung einer Bildungspraxis sichern, aber auch die Umgestaltung der Praxis auf der Grundlage gemeinsamer Tätigkeit der Lehrkräfte und Pädagogen, die Ausarbeitung und Realisierung innovativer Modelle des Bildungsprozesses, die Schaffung von Bedingungen praxisorientierter wissenschaftlicher Forschungsarbeit (NIR), die Regulierung der Tätigkeit der IPK auf der Grundlage der Reflexion und Umprojektierung.
- **funktionelle Tätigkeitsstruktur** der IPK, eine experimentelle Plattform,

innovative Bildungsprozesse (Problemseminare, innovative Kurse), traditionelle Bildungsprozesse einschließend.

- **Mechanismen der Sicherung** der strukturell-funktionalen Einheit der Tätigkeit der IPK, Inhalt der Steuerungstätigkeit und Maßnahmen zur Realisierung der Programme.

Die Realisierung eines solchen Modells im Sinne einer lebenslangen Bildung bedeutet die Umgestaltung des Systems der Erhöhung der Qualifizierung in eine Sphäre der Formierung und Förderung neuer Muster der Bildungspraxis, in eine Quelle pädagogischer Innovation.

Grundlegende **Richtungen der innovativen Tätigkeit** der IPK sind:

- Analyse und Ausarbeitung aktueller und perspektivischer Bildungsprobleme;
- Weiterbildung der Leiter und Pädagogen;
- aktivierende Aneignung neuester Bildungsparadigmen durch die Beschäftigten in den IPK, die methodische Kultur der Entwicklung pädagogischer (und leitender) Tätigkeit und Denkens einschließend;
- Transformation der pädagogischen Prozesse im IPK, die nach dem Fachprinzip in Lektionen und Seminaren organisiert sind, in überfachliche, kollektive Verfahren des Unterrichts reflektierenden Charakters;
- Entwicklung der IPK als Bedingung und Mittel der Entwicklung des Systems der Erhöhung der Qualifizierung und der Bildungspraxis, was eine Vervollkommnung des Inhalts der Tätigkeit der IPK in Verbindung mit dem sich Verändernden bedeutet.

2. **Weiterentwicklung der IPK zur Akademie der postgradualen Bildung (APO)**

Der Prozess der Ausarbeitung und Realisierung der konzeptionellen Modelle der IPK neuen Typs sichert die Aneignung von Methoden der Projektierung und Planung der Entwicklung der Tätigkeit durch das pädagogische Kollektiv, was Bedingungen für den Start des Mechanismus einer Selbstentwicklung schafft. Dies bedingte den Übergang der IPK in den Status einer **Akademie der postgradualen Bildung (APO)**.

Sie erfüllt folgende **Funktionen und Aufgaben**:

- **Bildungsfunktion:** Umschulung, Erhöhung der Qualifikation und Unterstützung der Bildungsdienstleistungen für staatliche Angestellte, Leiter und Spezialisten des Bildungssystems, Ausbildung wissenschaftlicher und wissenschaftlich-pädagogischer Kader höherer Qualifikation durch Aspiranturen, Mitbewerbungen und Magistraturen;
- **wissenschaftlich - forschende Funktion:** Durchführung fundamentaler und angewandter Forschung in der Bildungssphäre und in Nachbarbereichen wissenschaftlichen Wissens, wissenschaftlich- methodischer Sicherung der postgradualen (Postdiplom-) Ausbildung;
- **methodologische Funktion:** Ausarbeitung der Richtungen, der Inhalte, der Technologien lebenslanger professioneller Entwicklung der Kader der Bildung, Verbreiterung der innovativen Bildungspraxis;
- **analytisch- prognostizierende Funktion:** Systemanalyse der eigenen und internationaler Erfahrungen mit postgradualer pädagogischer Bildung;
- **koordinierende Funktion:** Koordination der gemeinsamen Tätigkeit der Infrastrukturen des Systems der postgradualen Bildung, Entwicklung von Beziehungen mit in- und ausländischen Wissenschaftlern und Lehr- und Methodikzentren;
- **Expertenfunktion:** komplexe Attestierung von Spezialisten der Bildungssphäre, unterschiedlicher Bildungsprojekte;
- **Projekt- und Realisierungsfunktion:** Projektierung der Entwicklung der der Bildungspraxis, Steuerung der Entwicklung durch Erhöhung der Qualifikation von Kadern der Bildung und Unterstützung der Bildungsinitiativen.

Von 1994 bis 1998 erhielten in der Akademie der postgradualen Bildung (APO) **944 Teilnehmer** eine **Umschulung**; darunter 420 mit Erwerb einer Qualifikation - so 138 Sozialpsychologen, 133 Psychologen, 120 Fremdsprachenlehrer, 10 Lehrer der belorussischen Sprache und Literatur, 16 Lehrer der Informatik und Mathematik.

Die absolute Mehrheit der Pädagogen, die die Umschulung in der Akademie für Sozialpädagogik, praktische Psychologie und Defektologie durchliefen, arbeiten

in der erworbenen Spezialrichtung.

Bedeutsames Kriterium für die Ergebnisse des Unterrichts in den IPK ist der Grad der **Zufriedenheit** der Teilnehmer der Kurse zur Erhöhung der Qualifikation mit deren Effektivität. Nach Daten einer Umfrage bei Studierenden des IPK waren im Jahre 1995 29,9% vollkommen, 55,1% im Grunde zufrieden. 1997 waren es entsprechend 28% bzw. 67,4%.

Die Studierenden verhalten sich zu allen vorgeschlagenen Formen positiv. Besonders geschätzt werden solche Formen wie Problemseminare (80%), praktische Übungen (90%), die auf die Modellierung von Wegen zur Lösung praktischer Aufgaben gerichtet sind. Bedeutsam wuchs auch das Interesse zu traditionellen Formen, wie Vorlesungen und Seminare. Das erklärt sich durch ihre neue inhaltliche Ausgestaltung. Das traditionelle Interesse der Teilnehmer für praktische Übungen wuchs von 63,7% auf 90%, für Treffen mit Führenden des Bildungsministerium wuchs von 52,4% auf 74,3%.

Das gegenwärtig wirksame städtische System der Erhöhung der Qualifikation in der Stadt Minsk - der Hauptstadt der Republik Belarus' - erlaubt, in allen Formen der Fort- und Weiterbildung pädagogischer Kader bis zu 10 Tausend Pädagogen zu erfassen, und damit jeden dritten Lehrer, Erzieher, Leiter von Bildungseinrichtungen der Stadt.

In der Gegenwart wird es in dieser Sphäre notwendig, **folgende Fragen** zu lösen:

- **Verstärkung des personellen Potentials hochqualifizierter Spezialisten** zur Organisation und Durchführung grundlegender angewandter Forschung, zur Einführung innovativer Ideen;
- **Realisierung fortgeschrittener pädagogischer Erfahrungen;**
- Einsatz von **Inhalten und Formen der Organisation der selbständigen Arbeit** der Teilnehmer;
- Gewährleisten der **Vielfalt, Mannigfaltigkeit der allgemeinbildenden Programme, der Lehrmodule**, die den Teilnehmern die Möglichkeit geben, Inhalt und Formen der Erhöhung ihrer Qualifikation auszuwählen.

Formen und Wege der Lehrerfortbildung in Ungarn

Der historische und gesellschaftliche Umbruch in Ungarn und Europa, der rasche Zuwachs an wissenschaftlichen Erkenntnissen und die Tatsache, dass sich seit der Wende in allen Lebensbereichen ein tiefgreifender Wandel vollzogen hat, machte in Ungarn ein Umdenken auf dem Gebiet der Bildungspolitik nötig. Nach der Wende hat sich ein differenziertes, pluralistisches Schulsystem entwickelt. Die gesellschaftlichen Veränderungen beeinflussen jedoch nicht nur die institutionellen Bedingungen, sondern auch die Unterrichtskonzeptionen, auf denen schulische Erziehung beruht, so dass neue pädagogische und fachdidaktische Erkenntnisse Eingang in den Schulalltag finden.

1. Bildungspolitische Grundlagen

Die einheitliche Grundlegung der schulischen Ausbildung wird durch das **Schulgesetz** und den **allgemein verbindlichen Nationalen Grundlehrplan** (NGL) gegeben. Diese Regelungen sind in einen weiteren Rahmen eingebettet, der über die nationale Ebene hinausreicht. Der Nationale Grundlehrplan weist hierauf ausdrücklich hin. Er basiert auf dem gemeinsamen europäischen Wertesystem und bezieht sich unter anderem auf internationale Vereinbarungen zum Schutz der Menschenrechte im Allgemeinen und auf die Kinderrechte im Besonderen. Der NGL stützt sich außerdem auch auf Grundsätze, die auf nationalen und internationalen Erfahrungen bezüglich des Zuwachses an wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. (vgl. NGL; Kap. 1, Einleitung)

Der Nationale Grundlehrplan orientiert darauf, die Schüler zu einem **demokratischen Verhalten** hinzuführen, das sowohl den Interessen des Einzelnen als auch denen der Gemeinschaft gerecht wird. Die demokratischen Werte sollen auch die für jedes Individuum unentbehrlichen, für die Allgemeinbildung notwendigen Grundlagen schaffen, die in jeder Schule Ungarns berücksichtigt werden müssen.

Der Nationale Grundlehrplan enthält **alle Anforderungen**, die während der Schulpflicht in den heimischen Schulen gestellt werden müssen. Er trägt dazu bei, dass die **grundlegenden Inhalte der Allgemeinbildung in allen Schultypen einheitlich** und **gleichmäßig zur Geltung** kommen. Gleichzeitig strebt er auf dieser Grundlage eine **Differenzierung** an: Er lässt unterschiedliche pädagogische

Schwerpunktsetzungen und die Ausarbeitung von unterschiedlichen lokalen Lehrplänen, Lehrbüchern und Lehrmitteln zu. Dies wird als unentbehrlich für die Realisierung der Lerninhalte betrachtet. Der NGL bildet die Grundlage der **verbindlichen Prüfungen**; darüber hinaus orientiert er auch die Aus- und Weiterbildung der Pädagogen.

Mit dem Nationalen Grundlehrplan wurde in Ungarn eine Bildungsreform angestrebt. Während in ihm die **theoretischen Grundlagen** dieser Reform festgelegt wurden, bedeutet deren Ausgestaltung mit Sicherheit einen **langfristigen Prozess** mühsamer Arbeit. Die zentralen Vorgaben der alten Lehrpläne, die zentrale Planung von Erziehung und Unterricht werden im NGL durch eine sehr viel **offenere, pluralistische Struktur** abgelöst, die das Nachdenken über neue Lernwege anregt. Das ermöglicht einen schöpferischen Arbeitsprozess der Lehrer und Lehrerinnen von der Ideenfindung über die didaktische Gestaltung bis hin zur kritischen Reflexion des Unterrichts. Auf starre Handlungsstrategien wird bewusst verzichtet.

Das neue Konzept **praktisch** umzusetzen, hat sich mitunter auch als problematisch erwiesen. Gerade weil es den Lehrkräften erlaubt, selbst pädagogische Verantwortung wahrzunehmen, bedeutet es einen erhöhten Arbeitsaufwand, der teilweise zu Überforderung und zu Verunsicherung führt. Daher wurde der Entschluss gefasst, nach Einführung des NGL Rahmencurricula zu erstellen, die die im NGL festgelegten abstrakten Grundlagen der Bildung und Erziehung in konkrete Aufgabenbereiche bzw. Grundsätze umsetzen sollten, um es den praktizierenden Lehrern zu erleichtern, lokale Lehrpläne zu konzipieren. Der NGL erschien im Jahre 1995, das Zwischenglied, die Rahmencurricula, wurde aber gestrichen. Lehrer, die vor der Aufgabe standen, auf der Basis der abstrakten Thesen des NGL Lehrpläne zu erstellen, waren durch diese Aufgabe als Nichtfachleute in der Lehrplanentwicklung überfordert.

Aus dieser Notsituation heraus entstanden die ersten **Initiativen** zur **Reorganisation** und **Institutionalisierung** der **Lehrerfortbildung**. Es hatte selbstverständlich auch früher schon sporadische, unregelmäßige und leider oft nicht aufeinander abgestimmte Fortbildungskurse gegeben, die von den Pädagogischen Instituten der einzelnen Komitate oder vom Goethe-Institut organisiert worden waren. Es wurde aber auch nach der Wende in Ungarn kein ausgebautes Netz der Lehrerfortbildung ins Leben gerufen. Die ersten Fortbildungskurse wurden von den Hochschulen und Universitäten durchgeführt. Die Zielgruppe dieser Lehrerfortbildung waren die Mentoren an den Ausbildungsschulen der Universität. Die Mentoren anzusprechen war sehr wichtig, da sie, bzw. ihr

Unterricht, während des Praktikums für die Studenten, d.h. für die angehenden Lehrer, als Vorbild dienen.

2. Aufgaben und Ziele der Lehrerfortbildung

Die **Aufgabe der Lehrerfortbildung** bestand im Erweitern und Aktualisieren der **fachlichen Kompetenz**, im Vermitteln **neuer Formen des Lehrens und Lernens** sowie in der **Festigung der Handlungskompetenz des Lehrers**.

Das Betätigungsfeld des Lehrers ist die Schule. Jeder Fortbildungskonzeption liegt eine Vorstellung davon zugrunde, wie eine **"gute Schule"** auszusehen hat. Hinzu kommen noch die Erwartungen von Schülern, Eltern, von verschiedenen gesellschaftlichen Organisationen sowie die Erwartungen, die von Vertretern der Wissenschaft, Politik und Wirtschaft an die Schule gerichtet werden.

Ziel aller Bemühungen in und um die Schule ist, dass durch **Unterricht und Erziehung die Gesamtpersönlichkeit des Schülers entfaltet** und gestaltet wird. Dafür trägt jeder Lehrer **persönlich eine Verantwortung**.

Selbstverständlich soll auch den Lehrern bei der Bewältigung alltäglicher Aufgaben geholfen werden. Darüber hinaus sollten Fortbildungen auch zu einem größeren **persönlichen Engagement** anspornen und das **Verhaltensrepertoire** des Lehrers erweitern. Neu im Herangehen an den Unterrichtsprozess ist auch die **Unterrichtsbeobachtung** und anschließend daran die **Selbstreflexion**. Die **Fähigkeit**, den **Unterricht** von Kollegen ebenso wie den eigenen Unterricht **distanziert zu analysieren** und daraus Konsequenzen für die weitere Unterrichtsplanung abzuleiten, ist Voraussetzung für die Flexibilität des Lehrers, für seine Bereitschaft, sein eigenes Verhalten in Frage zu stellen, um es gegebenenfalls zu verändern und neue Verfahren auszuprobieren sowie dafür, anderen Verfahren und Verhaltensweisen von Kollegen offen gegenüberzustehen. (vgl. H.-J. Krumm, 1985)

Diese **Neubewertung und Interpretation des Lehr- und Lernprozesses** und der **Rolle des Lehrers** legen die Notwendigkeit der Fortbildung nahe. Ziel sollte sein, methodische Techniken und Kenntnisse für die neuen, immer komplexeren und differenzierteren Aufgaben des Alltags zu vermitteln und dieses Rüstzeug für einen effektiveren Unterricht einzusetzen.

Unter dem Eindruck dieser Anforderungen wurden die **wichtigsten Ziele der Lehrerfortbildung** formuliert:

- Erweitern und Aktualisieren der **fachlichen Kompetenz** der Lehrer;
- Hilfeleistung bei der **Erstellung von lokalen Lehrplänen**;
- Kennenlernen und Ausprobieren von **neuen pädagogischen und didaktischen Grundsätzen** zur Demokratisierung des Unterrichts.

3. Inhaltliche Konzeptionen der Fort- und Weiterbildung

Mit einem Lehrplan kann und soll Neues in den Lehr- und Lernprozess eingeführt werden. Für seine Akzeptanz und Realisierung ist eine wichtige Voraussetzung, dass die im Lehrplan festgelegten Prinzipien, die neuen Ziele, Inhalte und Methoden in die Aus- und Fortbildung der Lehrer integriert werden. Bei dieser Überlegung orientiert sich die Lehrerfortbildung inhaltlich an den innovativen Prinzipien des NGL.

Der Unterricht in den ungarischen Schulen vor der Wende zeichnete sich durch die Dominanz des Lehrers, große Stofffülle, zentrale Lehrplanvorgaben und vorbestimmte, verbindliche Lernwege aus, wobei die Schüler nur sehr geringe, teilweise überhaupt keine Mitbestimmungsmöglichkeiten hatten. Es galt also, **Innovationen auf mehreren unterschiedlichen Ebenen** einzuführen, damit es zu Reformen kommen konnte. Dieses Anliegen bestimmte die inhaltlichen Konzepte der Lehrerfortbildung. Das sind einerseits teilweise Schwerpunkte, die im NGL festgelegt sind, andererseits Themenbereiche, bei denen unsere Schulen und der schulische Unterricht besonders große Defizite aufweisen.

3.1. Der pädagogische Prozess der Persönlichkeitsentwicklung des Schülers

Der NGL setzt eine pädagogische Arbeit voraus, in der die Entwicklung und die **Förderung des Wissens, der Fähigkeiten** und der **ganzen Persönlichkeit** der Schüler im Mittelpunkt steht.

Durch die **Lernerorientierung** des Unterrichts verändert sich die Rolle des Lehrers. Da der Schüler in seiner Rolle als aktives Individuum und in seiner ganzen Persönlichkeit als Partner akzeptiert wird, ist der Lehrer nicht mehr allein verantwortlich für Verlauf und Erfolg des Unterrichts. Der Schüler wird seinen Fähigkeiten und Interessen entsprechend an der gesamten Unterrichtsplanung beteiligt. Es muss möglich sein, dass der Schüler für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses mitverantwortlich wird. Die Lernerorientierung hat wichtige

Auswirkungen auf die Ziel-Stoff-Methoden-Relation und bekommt dadurch eine bedeutende Rolle in der Lehrerfortbildung.

3.2. **Befähigung zum selbstständigen, aktiven Lernen**

Aufgabe des Unterrichts ist, den Schüler **zu selbstständigem Lernen zu befähigen**. Wesentliche Voraussetzung hierfür ist, dass er mit unterschiedlichen **Lerntechniken** vertraut gemacht wird, diese anzuwenden lernt und über die Einsicht in sein eigenes Lernverhalten die für ihn **optimalen Lernstrategien** entwickeln kann. Eine wichtige Aufgabe des Lehrers ist, die besonderen Lerntypen, Lernstile und Lerngewohnheiten der Schüler kennen zu lernen, die altersmäßigen und individuellen Eigenheiten des Wissenserwerbs zu berücksichtigen und die Entwicklung des Lernens nach ihnen auszurichten.

Außer diesen im NGL festgelegten grundlegenden Veränderungen im pädagogischen Konzept wird in der Lehrerfortbildung darauf Wert gelegt, dass die Lehrer **gemeinsam den Unterricht planen** und durch Verknüpfung des Lernstoffes **fächerübergreifend** arbeiten. Sie lernen die Projektarbeit kennen, damit in der Schule auch lehrwerkunabhängige Unterrichtseinheiten ausgearbeitet werden können, was einen flexibleren Umgang mit dem Lehr- und Zusatzmaterial mit sich bringt. Neue Sozialformen ersetzen den Frontalunterricht, neue Formen der Leistungsmessung kommen zur Anwendung. Zusätzlich zu diesem Grundprogramm werden natürlich auch zahlreiche weiterführende Fortbildungsveranstaltungen angeboten.

4. **Laufbahnrechtliche und finanzielle Auswirkungen der Fort- und Weiterbildung für Lehrer**

Parallel zur Durchführung der Bildungsreform wurden vom Bildungsministerium die gesetzlichen Grundlagen der Lehrerfortbildung festgelegt. Im neuen Schulgesetz wird den Lehrern vorgeschrieben, in siebenjährigen Abständen an einem Fortbildungskurs teilzunehmen (Schulgesetz §17, Abs. 5) und 10 Jahre nach dem Erwerb des Lehrendiploms eine Fachprüfung abzulegen. Zur Qualitätssicherung der Fortbildung wurde vom Ministerium eine strenge Regelung der Pflicht zur Akkreditierung für alle offiziell angebotenen Fortbildungskurse erlassen.

Im Jahre 1997 wurde ein Gesetz der Regierung zur "Regelung und Finanzierung der Lehrerfortbildung und über die Fachprüfung der Pädagogen" verabschiedet. (Nr. 277 vom 22.12.1997). Laut diesem Gesetz werden die Kosten der Fort-

bildung zu 80% vom Bildungsministerium getragen und nur zu 20% von den Lehrern bezahlt. Das gilt aber nur für akkreditierte Programme.

Es gibt zwei Typen von **akkreditierten Fortbildungskursen**:

- Weiter-, Fortbildungskurse mit **postgraduellem Hochschulabschluss** (Diplom)
- Programme **ohne postgradualen Hochschulabschluss**.

Programme **ohne** Diplomabschluss werden von verschiedenen Institutionen der Lehrerfortbildung, wie z.B. den Pädagogischen Instituten, dem Goethe-Institut und den Städtischen Fortbildungsinstituten angeboten.

Zur Durchführung von Fortbildungskursen **mit Diplomabschluss** [also im Grunde Weiterbildungskurse] sind nur Universitäten und Pädagogische Hochschulen berechtigt. Der Erwerb eines Diploms durch einen Fortbildungskurs bedeutet für den Lehrer den Aufstieg zu einer höheren Stufe in der Lehrerhierarchie und eine Gehaltserhöhung. Außerdem ist dieses Diplom Voraussetzung für das Ausüben einer leitenden Position im Bildungswesen.

Auch diese Maßnahmen haben dazu beigetragen, dass immer mehr Lehrer von den beschriebenen Möglichkeiten Gebrauch machen und an Fortbildungskursen teilnehmen. Die immer größeren Erwartungen an die Fachkompetenz und die immer größer werdende Konkurrenz im Berufsleben veranlassen alle Lehrer dazu, ein höheres fachliches Niveau anzustreben, denn der Lehrerberuf, der ansonsten mit dem rasenden Tempo der Entwicklung Schritt halten muss, ist von diesen Entwicklungen besonders betroffen.

Literatur:

- **NEMZETI ALAPTANTERV** (Nationaler Grundlehrplan) Művelődési és Könyvtatási Minisztérium 1995.
- **HANS-JÜRGEN KRUMM**: Wie führe ich Lehrer hin zur Auseinandersetzung mit fremdem und eigenem Unterricht? Hamburg 1985 (Manuskript).

Notwendigkeit der Vertiefung der Überzeugung der Lehrer von notwendigen Änderungen im Bildungssystem und in der Entwicklung eigener beruflicher Kompetenzen

1. Einleitung

In zwei Arbeiten von K. Uzdziński und L. Sałaciński (vgl. i.d. B.) wird stärker der organisatorische Aspekt der Lehrerfort- und -weiterbildung unter dem Gesichtspunkt der Bildungsreform in Polen hervorgehoben. Im vorliegenden Text möchte ich auf einen nicht minder wichtigen Aspekt dieser Prozesse aufmerksam machen, d.h. auf die **inhaltliche und methodische Qualität** bei der Vorbereitung der Lehrer auf die Umsetzung der Bildungsreform.

Diese Reform wird an der Basis als eine völlige Änderung bezeichnet, weil sich das **philosophisch-psychologische Verständnis des Menschen** geändert hat, was nach einer Änderung in jedem Bereich des Schulsystems verlangt.

Die Bildungsreform in Polen umfasst alle Elemente des Systems. Sie verändert im Grunde:

- die **philosophische Basis der Bildung**, Verständnis des Menschen, das Wertesystem und die Bildungsziele inbegriffen;
- die **Gestaltung des Schulsystems**, Änderungen seiner Struktur, die alle Stufen der Bildung, von der Primarstufe bis zur Hochschule, umfassen;
- die **schulinterne Gestaltung des Unterrichts** in der integrierten und Blockauffassung;
- die **Auswahlkriterien der Lehrinhalte**, deren **Anordnung und Programmierung**;
- die **Lehrerrolle**, seine Persönlichkeit und den Stil seiner pädagogischen Arbeit.

2. Der Lehrer in der Bildungsreform

Die Reform in Polen ist ein riesiges Unternehmen, die Änderung muss vor allem im Bewusstsein der Gesellschaft vollzogen werden, in erster Linie aber im Bewusstsein des Lehrers. Keinem Zweifel unterliegt die These, dass gerade der Lehrer die zentrale Achse der Reform ist und von ihm im großen Maße ihr Erfolg abhängt.

Das Problem des Lehrers, seines Platzes und seiner Rolle in der neu gestalteten Bildung bedarf Berücksichtigung und Akzeptanz neuer Lösungen unter **zwei Aspekten:**

- a) der **äußeren Situierung** im Sinne der Bedingungen zur beruflichen Beförderung, der finanziellen Seite, der Lebensbedingungen **und**
- b) der **inneren Änderungen**, die seine Überzeugung betreffen, der Änderung von Bildungsgrundsätzen, der Änderung seiner Persönlichkeit im Stil der Tätigkeit, der subjektiven Interaktion mit allen Gesellschaftskreisen der Schule (Schüler, Eltern, lokale Gesellschaft) und der Erkenntnis der Rolle dem Schüler gegenüber, der Vorschläge und Wege, die zu seiner Entwicklung führen und somit zur Entwicklung der Kompetenzen seiner selbst.

Der **erste Aspekt** ist eher leichter umzusetzen, obwohl er in Polen noch nicht völlig gelöst ist. Er ist mehr von der staatlichen Gewalt, dem Managementsystem abhängig. Bisher wurden Stufen der beruflichen Beförderung der Lehrer eingeführt. Es wurden ihre Kriterien bestimmt, die Stufen der beruflichen Spezialisierung berücksichtigt, doch es wurde daraufhin die finanzielle Seite des Lehrerberufs nicht gelöst, die, wie man weiß, jahrelang herabgedrückt, zur Ansammlung von Bitterkeit, zur Gleichgültigkeit und oft zu einer Minimalisierung des Aufwandes bei der beruflichen Tätigkeit geführt hat. Die ausbleibende Lösung dieser Frage rief zwangsläufig Pessimismus im Lehrerberuf hervor und somit keine Aktivität in Richtung der Änderung seiner Berufskompetenzen.

Der **zweite Aspekt** des Lehrers in der Bildungsreform betrifft seine Persönlichkeit und die **neu erkannten Berufskompetenzen**.

In diesem Artikel werde ich mich mit diesem Problem etwas breiter befassen.

3. Das System der Weiter- und Fortbildung der Lehrer

In diesem Bereich entstand ein System der Weiter- und Fortbildung der Lehrer¹. In ihm werden zentrale Einrichtungen unterschieden, die dem Ministerium für Nationale Bildung unterliegen, um die Realisierung der Bildungspolitik des Staates zu gewährleisten. Dazu gehören:

- Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
- Centrum Metodyczne Pomocy Pedagogiczno-Psychologicznej
- Polonijne Centrum Nauczycielskie in Lublin
- Centrum Edukacji Metodycznej
- Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej.

Außerdem wirken entsprechende Einrichtungen auf der Ebene der Woiwodschaft und darunter. Laut einer Liste des Ministeriums für Nationale Bildung sind im Lande 59² Einrichtungen mit allgemeinem und spezialisiertem Tätigkeitsbereich wirksam.

Diese Institutionen sind auf das Projektieren von Reformlösungen aus, im breiteren Sinne auf die Arbeit mit den Lehrern. In ihre Tätigkeitsprogramme werden Inhalte aufgenommen, die die Erläuterung des Wesens der Reform, das Zeigen der Richtungen der Änderungen der Bildung und die Einführung einer neuen praktischen Arbeitswerkstatt des Lehrers zum Ziel haben. Diese Einrichtungen bevorzugen kurzfristige Formen der Fortbildung wie Kurse, Werkstattunterricht u.ä. Mit der Lehrerfortbildung beschäftigen sich auch die Hochschulen. Sie führen die langfristigen Formen, hauptsächlich das Postdiplomstudium, durch (vgl. KAZIMIERZ UŹDZICKI - i. d. Bd.).

Außer dem Fortbildungssystem existiert auch das **Beratungssystem**. Es funktioniert lehrernah, in mehr individualisierten Arbeitsformen. Dieser Tätigkeit ist dasselbe Ziel gestellt wie der Fortbildung, d.h. "die Förderung der Entwicklung des Lehrers". Im Beratungssystem wirken: methodische Ratgeber, Berater und Edukatoren als Spezialisten im "Kaskadenmodell (vgl. L. SALACIŃSKI - i.d. B.).

Methodische Ratgeber und Berater existierten auch im System der Arbeit mit den Lehrern vor der Reform. Der **Eduktor** ist eine neue Form, die geschaffen wurde, um die Möglichkeiten der Unterstützung des Lehrers bei der Realisierung der Grundsätze der Reform zu vertiefen. Die Edukatoren wurden und werden am häufigsten aus den Mitteln der Europäischen Union ausgebildet, zum Beispiel aus den Mitteln des PHARE-Fonds, dank verschiedener inländischer und ausländischer Projekte. In der Edukatorenausbildung wird viel Platz dem theoretischen Wissen, den persönlichen und sozialen Kompetenzen, dem Entwerfen gewidmet. Der Ausbildungsprozess dauert von anderthalb bis zwei Jahren, die internen Beförderungsstufen mitgerechnet. Laut Grundsätzen sollte der Eduktor eine Person von großer Findigkeit und Schöpferum sein, und solche Werte sollte der Eduktor in die Persönlichkeit der Lehrer einbringen. Wie es aus der kurzen Übersicht über die schon organisierten Formen der Lehrerfortbildung hervorgeht, könnte man ihr Ausmaß in der formellen Hinsicht als ausreichend bezeichnen. Jede Einrichtung veranstaltet eine große Zahl von Kursen, Formen, Treffen u.ä.

4. Qualitative Aspekte der Lehrerfortbildung

Wesentlich ist jedoch die **Qualität des Herangehens an den Lehrer**, die Art und Weise der Vorstellung des Neuen mit dem Gedanken, vor allem **das ins Bewusstsein des Lehrers zu führen, was verändert werden soll**, zum Verständnis des Wesens der Reform in verschiedenen Bereichen zu führen, weil man nur dann auf erfinderische Tätigkeit, auf das Sich-einschalten in vorgesehene Änderungen zählen kann, verschiedene Weisen des Detaillierens der pädagogischen Arbeit mit berücksichtigt.

In diesem gedanklichen Zusammenhang führte ich **Analysen des aktuellen Standes der Lehrerfortbildung** durch, wobei ich als Haupt Gesichtspunkt im Hinblick auf die Untersuchung einige Thesen formulierte.

Meine **Grundannahme** war die These, dass das Lehrerbewusstsein ein starker Faktor bei der Änderung der bisherigen Praxis vom Standpunkt der Reform ist. Ich habe 520 Lehrer aus dem westlichen Teil Polens befragt. Auf diesem Hintergrund **einige Fragen**:

Erstens: Eines der Probleme, die ich in der Untersuchung angegangen bin, war die Frage, **inwieweit sich der Lehrer**, an der Schwelle der Reform, **neuer beruflicher Kompetenzen bewusst ist**, die die Realisierung ihrer Grundsätze garantieren. Ich untersuchte dieses Problem und erwartete von den Lehrern eine Kritik an der Schule und die Feststellung der Merkmale der reformierten Schule, der Rolle des Lehrers in ihr und der für diese Rolle gebräuchlichen Kompetenzen. Die Analyse des Inhalts der Aussagen deutet darauf hin, dass die Lehrer fast zu 100% die Lage der heutigen Schule als schlecht einschätzen. Die Vorwürfe umfassen die Mehrheit der Funktionsbereiche der Schule wie Lehrprogramme, Unterrichtshilfen, Lehrbücher, die materielle Basis, das Schulmanagement. Sehr viel Raum haben die Befragten dem Platz des Lehrers im Beruf gewidmet, d.h. seiner materiellen Situation, den Arbeitsbedingungen, der Stellung des Lehrers in der Schule und in der Gesellschaft⁴.

Die **nötigen Änderungen** sehen die befragten Lehrer hauptsächlich in bezug auf die Schüler, in denen sie die Notwendigkeit zur Aktivierung, zur Berücksichtigung ihrer Subjektivität unterstreichen und im allgemeinen Funktionieren der Schule die Berücksichtigung der zivilisatorischen Herausforderungen und die Modernisierung der Schuleinrichtung.

Wenn man diese Untersuchungsergebnisse mit denen von der Mitte der 90er

Jahre⁵ vergleicht, zeichnet sich **keine** Änderung im Denken der Lehrer ab. Im Bewusstsein der während der Umsetzung der Reform (Mai, Juni 1999) befragten Lehrer zeigte sich bei der Mehrheit (82%) kein Anspruch auf Änderung ihrer Kompetenz, keine Selbstreflexion, keine Überzeugung von ihrer eigenen Entwicklung. Eine solche Denkrichtung zeichnete sich nur in geringem Maße bei 18% der Befragten ab.

Angesichts der Analyse der Lehrerkompetenzen an der Wende des 20. zum 21. Jahrhundert kommen außer dem Wissen und den Fähigkeiten im breiten Maße **Persönlichkeitskompetenzen** zum Vorschein, wie die Fähigkeit zu kommunizieren, mit anderen zu arbeiten; Offenheit gegenüber anderen; der Glaube in sein Können zur Problemlösung, die Kontrolle über eigene Impulsivität; Offenheit gegenüber Ideen anderer, Zusammenarbeit mit anderen, Problembetrachtung aus verschiedenen Perspektiven, Verbindung alter Erfahrungen mit neuen, Offenheit für eine Unzahl von Problemlösungen und Fragestellungen; eine "was wäre wenn" Fähigkeit zur Vorahnung, die Beurteilung eigenen Denkens⁶.

Einen breiten Kompetenzbereich des heutigen Lehrers finden wir in dem Bericht des Internationalen Ausschusses für Bildungsangelegenheiten des 21. Jahrhunderts⁷.

Die **Vertiefung des Bewusstseins nach Änderung der beruflichen Kompetenz** in der reformierten Bildung soll die Hauptproblematik der Lehrerfortbildung darstellen, so dass die Lehrer verstehen, dass in erster Linie die Änderung seiner selbst als Person eine Bedingung für die Änderung der Bildung ist. Dies erfordert Entwicklung einer praktischen Klugheit, des Selbstbewusstseins und der Reflexivität als eines Charakterzugs des Lehrers. Die Nachdenklichkeit des Lehrers wird als eine unabdingbare Bedingung seiner Änderung angesehen⁸.

Zweitens: In den durchgeführten Untersuchungen fehlt es fast völlig an **Reflexionen der Lehrer** über eine Änderung ihrer **Rolle in der Bildung**.

In der europäischen und polnischen Literatur erfolgt eine Diskussion über die Bestimmung dieser Rolle bei der Auswahl einer entsprechenden Begrifflichkeit, die am besten die Rolle des heutigen Lehrers beschreibt. Die Bewusstheit dieser Frage ist ein weiteres wichtiges Problem bei der Fortbildung. Einen Überblick polnischer und ausländischer Vorschläge liefert unter anderem Z. Kwieciński⁹, indem er solche Begriffe der Analyse unterzieht, die stufenweise verschwinden - wie beispielsweise Pflegen, Leiten, Freisetzen. Weiterhin schlägt er neue Begriffe vor, die gegenwärtig adäquater sind, wie: Führer, Erklärer, engagierter Intellektualist, reflektierender Praktiker u.ä. In den Inhalten der Beschreibungen

der Lehrerrolle, die gegenwärtig vorgeschlagen werden, tritt immer die **Reflexion** als das konstitutive Merkmal des gegebenen Begriffs auf. Sie soll in allen Bildungsvorhaben allgegenwärtig sein. Die Reflexion soll ihnen vorangehen, alle Interaktionen, Projekte, ihre Ausführung begleiten. Sie soll auch im Nachhinein als Reflexion über die eigene Tätigkeit auftreten.

Wie aus meinen Untersuchungen ersichtlich wird, nimmt die **Nachdenklichkeit/ Reflexivität** einen sehr niedrigen Rang auf der Skala der Intensität im Bewusstsein der Lehrer ein. Wie kann man auch diesen Aspekt der Entwicklung der Lehrerkompetenz im Lehrerfortbildungsprozess in seine Vorbereitung auf die Umsetzung der Bildungsreform einbeziehen?

Drittens: Die Analyse der bisher realisierten **Arbeitsformen bei der Lehrerfortbildung** weist eine Einseitigkeit auf. Es zeichnet sich eine Dominanz des Werkstattunterrichts vom praktischen Typ bei Einschränkung theoretischer und persönlicher Reflexion auf. In der bisherigen Lehrerausbildung wurde die Persönlichkeitsbildung des Lehrers als eines Menschen schwächer realisiert, mehr Achtung schenkte man der instrumentalen Seite, der Tätigkeitsseite. In der Bildungsreform wurden diese Fragen umgewertet. Neue Lehrerkompetenzen erfordern also nicht nur ihre Entwicklung, sondern vor allem einen Ausgleich vorhandener Lücken in dieser Hinsicht, in breitem Maße eine Berücksichtigung der Persönlichkeit, des Bewusstseins des Lehrers.

Die Fortbildung erfordert also nicht nur Konzentration darauf, den Lehrern das **Wesen der Reform** zu erklären, sondern auch die Methode des **Herangehens an die integrale Auffassung der Kompetenzen** durch die Einbeziehung der Lehrer in das Entwerfen und Einführen neuer Lösungen zu ändern. Bisher stand der Lehrer im Fortbildungsprozess, im Rahmen der Vorbereitung auf die Reform, als Empfänger fertiger Lehrprogramme, die von einem kleinem Kreis von Entwerfern vorbereitet wurden, mit einer Empfehlung zur Auswahl dieser Lehrprogramme und -bücher dazu, die in Überfülle auf den Büchermarkt kamen. Man verlangt also von dem Lehrer, dass er selbst Entscheidungen trifft, auf die er nicht vorbereitet ist. Das versetzt den Lehrer "zwangsläufig" in einen Zustand der Unruhe, der Unsicherheit und ein Gefühl der Gefährdung.

Die Tätigkeit des Lehrers in der reformierten Schule ist mit der **Wahl** von Werten, Zielen, Inhalten, der Wege der Arbeit mit dem Schüler u.ä. verbunden. Die Bildung in einer Situation der Reform bedeutet für die Lehrer auch, eine Wahl zu treffen, wozu ihre Persönlichkeit in der Lage sein sollte. Viele Angebote neuer, alternativer Programme ist ein Trend der Reform, der zunehmen wird. Die Möglichkeit, bewusst eine Wahl zu treffen, erfordert Vorbereitung, Hilfeleistung für den Lehrer, Einführung in Prozesse solcher Art, Hinweise auf Kriterien

solcher Wahl. Am wichtigsten ist die Bewusstheit des Lehrers über die am meisten gebräuchlichen Inhalte, über Folgen sowie das Erkennen dieser Folgen im Prozess der Wahl eines Programms vom Gesichtspunkt langfristiger Wirkung. An ausgewählten Beispielen und Untersuchungsergebnissen wollte ich beweisen, dass die Lehrerfortbildung in Polen vom Standpunkt der Bildungsreform schon im organisatorischen Rahmen einbezogen wurde, es bedarf jedoch der Änderung des umfassenden **Systems der qualitativen Arbeit** im Bereich des entsprechenden Inhalts, der Änderung der Lehrerkompetenzen sowie auch der Arbeitsmethoden.

Viertens: Unter den Weiter- und Fortbildungsmethoden habe ich schon die Notwendigkeit der Einbeziehung des Lehrers in verschiedene **projektierende Tätigkeiten** mit Berücksichtigung der Erweckung von Nachdenklichkeit, kritischer Analyse, Bewertung eigener und fremder Projekte, Nachdenken über eigene Tätigkeit, Entwicklung der Fähigkeit, sich auf Theorien zu berufen, hervorgehoben. Praktische Projekte können der Ausgangspunkt sein zur Interpretation, Verbindung mit anderen Theorien, die das Wesen der in ihnen enthaltenen Erscheinungen und somit das Wesen der Reform erklären.

Die Methodeneigentümlichkeit im Prozess der Lehrerfortbildung erfordert ein tieferes Durchdenken der Art und Weise, den Lehrern das **Wesen der Reform** in der Bildung zu zeigen. Bisher wird nur ihre Beschreibung vollzogen. Kommunikativer ist eine Herangehensweise, in der die neue Sicht auf dem Hintergrund einer kritischen Analyse des Vergangenen mit dem Hinweis auf die Dissonanz angesichts neuer Grundsätze, Ziele, Werte, Wesens des Menschen und seiner Entwicklung gezeigt wird.

5. Schluss

Die Intention der vorliegenden Arbeit wird durch eine **These charakterisiert**, die aus der Untersuchung resultiert und den qualitativen Aspekt der Lehrerfortbildung betrifft, die hauptsächlich auf die Bewusstheit der Änderung der erworbenen Kompetenzen und die Notwendigkeit des Umbaus seiner Persönlichkeit aus ist:

Im System der Lehrerfortbildung müssen also Inhalte, Methoden der Arbeit mit dem Lehrer mit den Auswirkungen auf seine Persönlichkeit abgestimmt sein.

Anmerkungen:

1. Ministerstwo Edukacji Narodowej o doskonaleniu nauczycieli. Warszawa 1999, S. 50.
2. MEN ... op. cit., S. 50-53.
3. MEN ... op. cit., S. 14.
4. Ich unterstreiche die Übereinstimmung meiner Untersuchungen mit den Ergebnissen von **J. Kuźma**: Nauczyciel szkoły przyszłości – w opinii wychowawców, uczniów i rodziców. in: Problemy studiów nauczycielskich. WNWSK Kraków 1997, S. 11 und weiteren.
5. Ebenda.
6. Zitiert nach **Z. Kwieciński**: Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli. in: Tradycja i wyzwania. Red. K. Paćławska. Kraków 1998, S. 62.
7. Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Red. Jacques Delors. Warszawa 1998, S. 89 und weitere.
8. **Żechowska, B.**: O poznawaniu nauczyciela. Katowice 1995; Kwiatkowska, H.: Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki. Warszawa 1997; **Dylak, S.**: Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwój koncepcji. Ruch Pedagogiczny 1996, Nr. 16.
9. **Kwieciński, Z.**: Nowe potrzeby ... op. cit., S. 53-67.

Eugenia Karcz

Fortbildung von Führungskräften im Bildungswesen im Institut für Pädagogische Wissenschaften der Universität Opole

1. Zur Organisation der Fortbildung in Polen

Neben der Ausbildung und Weiterbildung ist die Fortbildung einer der Bereiche einer weit verstandenen permanenten Bildung. Es ist ein Prozess, in dem Kenntnisse sowie die allgemeine und berufliche Befähigung erweitert werden. Im Bezug auf die Lehrer bedeutet es systematische Aktualisierung des Wissen, die in institutionellen Formen und durch Fortbildung im Selbststudium erfolgt.¹

Aufgrund des Wandels, der sich in verschiedenen Lebensbereichen, darin auch im Bildungswesen, vollzieht, scheint heute die Frage der Lehrerfortbildung von besonders großer Bedeutung zu sein. Die vor kurzem eingeführte Reform des polnischen Bildungssystems hat zur Folge, dass die Lehrer neue Aufgaben zu bewältigen haben und dass die Fortbildung zu einem wichtigen Faktor im beruflichen Aufstieg geworden ist und somit in einem immer größeren Umfang über die Berufskarriere des Individuums entscheidet. Anstelle der bisherigen kompensierenden, ausgleichenden Funktion übt die Fortbildung nun also eine stimulierende Funktion aus.²

In Polen ist für die berufliche Vorbereitung der Pädagogen das Volksbildungsministerium zuständig. 1998 wurde am Ministerium die Abteilung für Lehrerfortbildung gegründet, die mit der Zentralen Fortbildungsanstalt und mit dem Zentrum für Pädagogisch-Psychologische Unterstützung zusammenarbeitet. Auf der Ebene der Woiwodschaft übernehmen diese Rolle Methodik-Zentren und Hochschulen. In den Jahren 1991-1994 wurden von den Methodik-Zentren der Woiwodschaften (ausgenommen Fach- und nicht öffentliche Zentren) insgesamt 5244 unterschiedliche Fortbildungsformen veranstaltet, an denen sich 14,8% aller berufstätigen Lehrer beteiligten. Die meisten von ihnen nahmen an Speziallehrgängen, gegenständlich-methodischen Lehrgängen und Arbeitsseminaren teil. Entschieden häufiger als früher werden Arbeitsseminare als eine der Fortbildungsformen durchgeführt, in denen interaktive Methoden verwendet werden. Vermutlich hängt die Reorientierung der Lehrer hinsichtlich der Formwahl mit der Attraktivität der

¹ Pólturzycki, J.: *Erwachsenendidaktik*, Warschau 1991, S.66

² Gęsicki, J.: *Gegenwärtige Herausforderungen der Erwachsenenbildung*, in: *Erwachsenenbildung*" 1995, 4-5, S. 13 bis 17.

aktiveren und kürzeren Formen³ zusammen.

LOKALISATION UND AUFGABEN DER FORTBILDUNGSEINRICHTUNGEN IN POLEN

Leitende Institution

(Aufsichtsfunktion)

**Abteilung für Lehrerfortbildung am
Bildungsministerium:**

- gestaltet die Bildungspolitik im Bereich der Fortbildung und beschließt entsprechende Gesetze;
- beaufsichtigt Fortbildungseinrichtungen vom gesamtpolnischen Umfang (u.a. CODN-Zentr. Lehrerfortbildungsanstalt)

Bildungskurator:

- gestaltet das Fortbildungs- und Beratungssystem in der Woiwodschaft,
- beaufsichtigt die Arbeit der Fortbildungseinrichtungen in der Woiwodschaft,
- leitet Fortbildungseinrichtungen und bestimmt ihre Aufgaben.

Schuldirektor (o. Leiter einer anderen Bildungseinrichtung):

- sorgt für Fortbildung der Lehrer gemäß dem angenommenen Plan,
- unterstützt die Lehrer, die ihre Befähigungen verbessern.

Ausübende Institution

Zentrale Lehrerfortbildungsanstalt:

- realisiert die Zentralaufgaben der Lehrerfortbildung,
- realisiert und koordiniert gesamt-polnische Fortbildungsprojekte,
- realisiert Aufgaben, mit denen sie das Bildungsministerium beauftragt hat.

Fortbildungseinrichtung der Woiwodschaft:

- realisiert Aufgaben im Bereich der Fortbildung und Beratung, die vom Kurator festgelegt wurden
- realisiert die vom Kurator bestimmten Aufgaben im Bereich der Beurteilung der Didaktik und der Bewertung einzelner Bildungseinrichtungen

³Burtny, K.: Ausgewählte Fragen der polnischen Bildung. Europäisches Ausmaß der Bildung vom Vergleich bis zur Kooperation. In: Gesellschaftlich-berufliche Stellung polnischer Lehrer in profессиographischen Forschungen. Jasinski, Z. (Hrsg.), Opole 1998, S. 15 bis 41 (Maschinenskript).

Im größten Umfang wird aber die ständige Fort- und -weiterbildung der Lehrer an den Universitäten organisiert, und zwar in Form eines Postdiplomstudiums. An der Universität Opole gab es im vergangenen Studienjahr 26 verschiedene Fachrichtungen im Rahmen dieser Art vom Studium, unter anderem: Spezielle Pädagogik, Logopädie, Therapie, Informatik, Chemie und therapeutische Gymnastik.

Im Institut für Pädagogische Wissenschaften wurden, beginnend 1993, folgende Fachgebiete des **Postdiplomstudiums** aufgebaut:

- Rechte und Readaptation sozial Unangepasster,
- Pädagogische Therapie,
- Methodik fürsorglich-erzieherischer Arbeit,
- Organisation und Verwaltung in der Sozialhilfe,
- Organisation und Verwaltung in der Bildung (auch als Fernstudium).

2. Postdiplomstudium für Führungskräfte des Bildungswesens

Unter dem Aspekt der eingeleiteten Bildungsreform ist der zuletzt genannte Studiengang besonders interessant.

Das Ziel der Fortbildung von Personen, die in der Bildung führende Positionen haben, ist der Erwerb solcher Kenntnisse und Fähigkeiten, die bei der Ausübung der Führungsfunktionen unbedingt nötig sind; insbesondere die Entwicklung der Kreativität und die Erhöhung der Organisationskultur der Bildungseinrichtungen, was bei der Einführung von Änderungen im polnischen Bildungssystem besonders stark betont wird. Die Wichtigkeit dieser Form der Vorbereitung der Führungskräfte zur Arbeit in einer reformierten Schule spiegelt sich auch in den Verordnungen des Bildungsministeriums wider.

Das Postdiplomstudium im Bereich der Bildungsorganisation und -Verwaltung wurde im Institut für Pädagogische Wissenschaften der Universität Opole 1995 eingeführt. Der didaktische Unterricht wird im System des Fernstudiums organisiert und findet über 23 Wochen, samstags und sonntags, statt. Die Einschreibung hat offenen Charakter, so dass das Studium Vertreter verschiedener Berufe aufnehmen können. Generell bewerben sich jedoch Lehrer, die im Bildungswesen eine Führungsposition haben, sowie Mitarbeiter der staatlichen Selbstverwaltung und des Kuratoriums. Für Direktoren der Bildungseinrichtungen ist der Abschluss dieses Studiums laut geltenden Vorschriften obligatorisch. Die Mehrheit der aktuell Studierenden kommt aus Opole, mehrere kommen aber auch aus anderen Regionen. Es sind Lehrer verschiedener Fachgebiete und mit verschieden langer Berufspraxis (meistens 10-15 Jahre). Es gibt auch große

Altersunterschiede: überrepräsentiert sind Personen zwischen 35-45 Jahren. Die immer mehr zunehmende Feminisierung des Lehrerberufs ist auch hier sichtbar: etwa 80 % aller Studierenden sind Frauen. In den Jahren 1995-1999 studierten die Organisation und Verwaltung in der Bildung insgesamt 142 Personen. Der erste Jahrgang zählte 24 Personen, der zweite - 42 und der dritte - 50. Zur Zeit liegen im Institut 80 Bewerbungen für Januar 2000. Ein so großes Interesse hängt vor allem mit den Erfordernissen zusammen, denen die Führungskräfte im Bildungswesen nach der Einführung der Reform des Bildungssystems im September des laufenden Jahres gerecht werden müssen.

Gleichzeitig werden programmorientierte Inhalte auf die didaktisch-erzieherische Tätigkeit der Grundschule und des Gymnasiums reformbezogen ausgerichtet, um entsprechende Erkenntnisse und praktische Fähigkeiten zu erreichen. Die Wandlungen im Schulsystem beeinflussten so auch zwingend die Fortbildung der Führungskräfte, die zur Zeit aus drei **Komponenten** besteht:

- persönliche Entwicklung des Leitenden,
- Entwicklung des Kollektivs, das von ihm geleitet wird,
- Entwicklung der von ihm geleiteten Einrichtung.

Im Zusammenhang mit diesen Annahmen wird das Programm realisiert. Im Unterricht machen sich die Studierenden mit theoretischen Voraussetzungen der Organisation und Verwaltung, mit aktueller Bildungspolitik und mit den weltweit funktionierenden Führungssystemen bekannt. Viel Aufmerksamkeit schenkt man dabei der Verbesserung des Funktionierens einer Bildungseinrichtung, insbesondere der Arbeitsplanung, dem kollektiven Leiten, der Messung der Arbeitsqualität der Schule sowie der didaktischen Evaluation.

Der Unterricht ist **pragmatisch** orientiert. Es gibt immer weniger Vorlesungen zugunsten praktischen Unterrichts ("Konversatorien", Arbeitsseminare). Die Unterrichtenden bemühen sich, den Lernenden möglichst viele praktische Hinweise zu vermitteln, die sie dann in ihrer eigenen beruflichen Praxis verwenden können. Im Unterricht können die Lernenden auch untereinander Erfahrungen austauschen, praktische Kenntnisse über die Arbeit der Leiter auswerten sowie verschiedene Aspekte des theoretischen Wissens besprechen, das ihnen ermöglicht, die Organisationsprozesse und spezifische Rolle des Leiters solch einer Organisation wie Schule richtig zu verstehen.

In den **Arbeitsseminaren** beschäftigt man sich mit solchen Problemen in der Tätigkeit der Führungskräfte, die erlebt werden müssen und Erfahrung erfordern,

um zur Veränderung der Denk- und Verhaltensweisen zu führen. Spezielles Ziel ist die Herausbildung der Kommunikationsfähigkeit. In den Seminaren werden aktivierende Methoden und unterschiedliche Techniken verwendet (z.B. "turbulente" Diskussionen, Arbeit in kleinen Gruppen, "Entscheidungsbaumchen"). Der Themenbereich umfasst unter anderem Verhandlungen, Mediationen, wirksame Methoden der Konfliktlösung, assertives Verhalten, effektives Leiten einer Besprechung. Solche Befähigungen sind für jeden Leiter unentbehrlich.

Neben der Teilnahme am didaktischen Unterricht haben die Studierenden die "Hausaufgaben" zu realisieren, wie z.B. Erarbeitung eines didaktisch-erzieherischen Plans für ihre Bildungseinheit, der dann im Unterricht analysiert und besprochen wird. Darüber hinaus sind sie verpflichtet, sich mit der Fachliteratur im Bereich der Unterrichtsgestaltung und Selbstbildung bekanntzumachen.

**PROGRAMM DES POSTDIPLOMSTUDIUMS
ORGANISATION UND VERWALTUNG IN DER BILDUNG
FÜR DAS STUDIENJAHR 1998/99**

FACH	VORLESUN- GEN (U.-Stunden)	KONVERSA- TORIEN	ÜBUNGEN
Organisations- und Verwaltungstheorie	20	-	-
Probleme der Bildungspolitik	10	-	10
Elemente der Pädologie	10	-	-
Psychologie des Leitens	-	10	-
Bildungsinnovationen	-	-	10
Arbeitsrecht in der Praxis	-	20	-
Bildungsrecht	10	10	-
Planung in der Bildung	-	10	10
Leiten der Bildungseinrichtungen	10	-	20
Didaktische Evaluation	10	10	-
Messung der Arbeitsqualität der Schule	-	10	10
Bildungsökonomik und -Finanzierung	10	-	10
Ausgewählte Fragen der Kaderpolitik	-	-	10
Verwaltungssysteme im Vergleich	10	-	-
Ausgewählte Fragen der Kommunikation und Arbeit mit der Gruppe	-	-	10
Informatik / Statistik in der Verwaltung	-	-	10
Diplomseminar	-	-	20

Das didaktische Personal des Postdiplomstudiums - Organisation und Verwaltung in der Bildung - besitzt entsprechende Vorbereitung und Befähigungen. Alle Mitarbeiter sind entweder an Hochschulen oder in Fortbildungseinrichtungen

beschäftigt. Oft sind es Edukatoren, die in den Fortbildungseinrichtungen als methodische Berater oder Konsultanten arbeiten. Die meisten von ihnen haben das Programm TERM abgeschlossen, das die moderne Verwaltungsmethoden in der Bildung fördert und von den Mitteln der Europäischen Union finanziert wird.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass in der Lehrerfortbildung ein großes Interesse für die neuesten Tendenzen bemerkbar ist. Denn in den nächsten Jahren kann diese Art von Bildung eine wichtige Rolle in der Einführung der Reform spielen. Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die laufenden Bedürfnisse analysiert und die infolge der Reform voraussehbaren Bedürfnisse berücksichtigt werden. Das System der Fortbildung der Lehrer muss Formen anbieten, die sie bei der Realisierung ihrer neuen Aufgaben unterstützen.⁴

⁴ Obidiniak, D.: Die Konzeption des Fortbildungs- und Beratungssystems. Hauptvoraussetzungen. In: „Neue Bildung“ 1999, 1, S.1-8, vgl. auch hierzu: Kowalski, J.: Das System der Lehrerfortbildung, in: „Neue Bildung“ 1998, 4, S.1-4.

Weiter- und Fortbildung der Lehrer in der Tschechischen Republik

1. Die Ausgangssituation für eine Charakterisierung der notwendigen Veränderungen in der Bildung der Lehrer

Die Reform der Gesellschaft, insbesondere nach der Wende 1989, ist mit den veränderten und erhöhten Anforderungen verbunden, die an die Bildungspolitik und die Schule gestellt werden. Das Schulministerium bereitete die Änderungen in der Gesetzgebung des Schulwesens vor. Außerdem entstanden einige sehr qualifizierte Gruppierungen von Grund- und Mittelschullehrern, Experten einzelner Wissenschaftsbereiche an den Hochschulen und in den Forschungsinstituten, sowie auch von verschiedenen Bürgerinitiativen, die innere Änderungen im Schulwesen anstrebten. Diese Reformbestrebungen betrafen nicht nur die Bildungsinhalte, sondern auch neue Erziehungs- und Bildungsmethoden und die Entwicklung des pädagogischen Klimas in den Schulen aller Typen.

Diese Erwartungen bezogen sich vor allem auf den **Lehrer**. Neben den Grundkomponenten, die für den Lehrerberuf bestimmend sind und die permanent gepflegt werden müssen, bringt der gesellschaftliche Wandel **neue Anforderungen**:

- infolge der politischen, ökonomischen und sozialen Veränderungen
- infolge der wachsenden Dynamik der Wissenschaften und der Forschung sowie der Informationsexplosion
- infolge der Entwicklung der pädagogischen Disziplinen.

Diese Anforderungen an die neuen Kompetenzen sind im jeweiligen Staat spezifisch, aber durchaus ähnlich in allen ehemaligen sozialistischen Staaten. Es zeigen sich Ähnlichkeiten in allen Staaten im Zusammenhang mit den neu entstandenen Bedingungen im Bildungs- und Erziehungskontext. Die internationale Tagung am Institut für Pädagogik der Universität Potsdam brachte notwendige Vergleiche, wie sich die Anforderungen an neue Kompetenzen in den einzelnen Ländern gestaltet haben.

2. Die Veränderungen im Schulsystem in der Tschechoslowakei bzw. in der Tschechischen Republik nach 1989

2.1. Die Veränderung der institutionellen Struktur

Neben allen Veränderungen, die sich aus dem Wandel des politischen Systems in allen ehemaligen sozialistischen Staaten ergaben, kam es in der Tschechischen Republik zu weiteren wichtigen Prozessen im Schulwesen. Die vorzubereitenden Reformen fanden ihre Inspiration oft in Reformtendenzen in anderen europäischen Staaten, ab und zu ging es auch um die Neueinführung einiger Strukturen und Verhältnisse, die in der ersten Tschechoslowakischen Republik existierten.

Eine wesentliche Änderung war die eingeführte **Pluralität** der berechtigten **Subjekte**, die eine **Schule gründen** können. Nicht nur der Staat errichtet die Schulen, sondern auch die Gemeinde, die Kirche, Stiftungen und weitere juristische Subjekte. Es kam auch zu Veränderungen in der Finanzierung des Schulwesens. Das Management des ganzen Schulwesens wurde dezentralisiert. Manche Schulen erwarben die juristische Subjektivität, was den Schulen die Autonomie (im definierten Rahmen) im Bereich der konzeptionellen pädagogischen Entscheidungen, in Finanzfragen, in organisatorischen und personalen Fragen gewährt. Es entstand ein größerer Raum für alternative Unterrichtskonzepte, d.h. sowohl die Legalisierung verschiedener alternativer Schulen, als auch verschiedener alternativer Bildungsprogramme.

Es kam auch zur großen und manchmal spontanen Erweiterung der Zahl und Typen von mittleren Fachschulen. Ein ganz neuer Typ sind sogenannte höhere Fachschulen (vyšší odborné školy -VOSŠ), die eine tertiäre Schulebene ohne Hochschulstatus darstellen.

Zu grundsätzlichen Veränderungen kam es im Bereich der Weiter- und Fortbildung der Lehrer (WFBL). Jedoch hier wurde der Bedeutung der institutionalisierten WFBL nicht genügend Rechnung getragen. Die bestehende Organisations- und Institutionsstruktur wurde aufgehoben, ohne durch eine andere ersetzt zu werden. Eine neue Konzeption wurde nicht ins Leben gerufen.

2.2. Die Auflockerung der verbindlichen Unterrichtsnormen

Die Struktur der Unterrichtsfächer können Lehrerkollegien im Umfang von 10% der Stundendotation ändern. Den Inhalt der Fächer kann man bis zu 30% ändern. Es gibt für einzelne Schulen die Möglichkeiten, eigene Unterrichtsprogramme zu entwickeln. In solchem Falle ist jedoch eine Akkreditierung durch das Schulministerium notwendig. Im Gegensatz zur früheren Zeit gibt es eine breite

Auswahl an Lehrbüchern - es existieren jeweils verschiedene Lehrbücher für jedes Fach in allen Klassenstufen. Eine Reihe von Verlagen geben sehr gute Lehrbücher heraus. Wenn die Grundschule finanzielle Unterstützung für den Einkauf der Lehrbücher erhalten will, muss das Lehrbuch die Zulassung des Ministeriums erhalten haben.

2.3. Die verbindlichen Normen

Die Grundschulen können sich für eines von den 3 gesamtstaatlich akkreditierten Bildungsprogrammen entscheiden:

- “Základní škola” (Grundschule);
- “Obecná škola” (Gemeindeschule) - für die 1. bis 5. Klasse und “Občanská škola” (Bürgerschule) für die 6. bis 9. Klasse;
- “Národní škola” (Volksschule).

Das verbindliche Dokument für die Grundschule ist “Der Standard der Grundbildung”

Für die mittleren Schulen sind die verbindlichen Dokumente noch nicht neu formuliert worden – eine Konzeption des “Staatlichen Abiturs” wird vorbereitet. Die in Vorbereitung begriffene gesamtstaatliche Norm sollte zwei Abiturtypen mit unterschiedlichen Ansprüchen ins Leben rufen; ein “Schulabitur” (in der Kompetenz der jeweiligen Schule) und ein “Staats-(Zentral-) Abitur” (gesamtstaatlich geregelt). Es geht um Wahl- und Pflichtfächer und deren Standards. Zu diesem Thema wird z.Z. eine ausgedehnte und kritische Diskussion geführt.

3. Anforderungen an die Lehrer

Es kam zur Reform des Curriculums des pädagogischen Studiums, es veränderten sich der Inhalt und die Organisation des Studiums, wobei der neue Bildungskontext berücksichtigt wird. Allerdings fehlt bis jetzt eine einheitliche und grundsätzliche Analyse der Situation in der Lehrerausbildung. Die beruflichen Kompetenzen der Lehrer und die entsprechenden Anforderungen an die Lehrerausbildung sind noch nicht als verbindliche Forderungen formuliert. Es fehlen die Standards der praegradualen Lehrerausbildung (jedoch die Bildungsprogramme der Hochschulen unterliegen einem anspruchsvollen Akkreditierungsverfahren), es fehlt eine Politik der Lehrerfortbildung. Dieser Mangel soll mit dem entstehenden Programm “Der Lehrer” gelöst werden – der Teil “Das fachliche Wachstum des Pädagogen” wurde gerade zur Diskussion gestellt.

Diskutiert werden auch die Fragen der eventuellen Einführung von Lehrerattestationen und der Bewertung der Lehrer in dem neu konzipierten System der “laufbahnbezogenen” oder “fachlichen” Karriere.

4. Fort- und Weiterbildung der Lehrer (WFBL)

4.1. Die veränderte Situation in der WFBL

Die Lehrerfortbildung hat in den Tschechischen Ländern mehr als zweihundert Jahre Tradition. Ende der 80er Jahre wurde das institutionelle Netz der Lehrerfortbildung (LFB) zu Ende gebaut (Zentrum – Bezirke – Kreise). Nach 1989 wurde dieses Netz jedoch aufgelöst.

Infolge der Initiative der Pädagogen und auch einiger Beamter der Schulbehörden in den Kreisen wurde dieses Netz spontan erneuert, vor allem auf Kreisebene (fast in allen Kreisen). Durch die Zusammenarbeit der Schulen im Kreis wurden gemeinsame Bildungszentren mit "methodischen Kabinetten" gegründet oder beibehalten. Dieses ist zum Teil auch auf der Bezirksebene (regional) geschehen. Die zentrale Ebene fehlt leider bisher.

4.2. Veränderte Finanzierung der Lehrerfortbildung (LFB)

Die LFB wird durch die Schule aus den vom Ministerium gewährten zweckgebundenen Finanzmitteln finanziert. Die Schule kann die Kosten aber für die LFB nur in dem Fall zahlen, falls das Programm vom Ministerium akkreditiert wurde. Die Programme werden von einer unabhängigen LFB-Akkreditierungskommission beurteilt. Es wird dabei nicht unterschieden, ob es sich um Institutionen der Ressorts des Bildungssystems, eine Stiftung, die Lehrervereinigung oder eine Privatfirma handelt.

4.3. Die postgraduale Lehrerbildung

Auf Grund des neuen Hochschulgesetzes (1998) sind alle Formen der postgradualen Bildung in die "lebenslangen Bildung" einbezogen, d.h. auch die Fort- und Weiterbildung der Lehrer.

Die **Lehrerfortbildung** (LFB) wird als Vertiefung der Qualifizierung aufgefasst. Die Teilnahme an der LFB ist freiwillig. Es handelt sich um Kurse oder kurzfristige Schulungen für Lehrer mit Approbation. Diese Typen der LFB gehören zu der Gruppe der Aktivitäten, die der Akkreditierung des Ministeriums bedürfen, damit die Schule die Teilnahme der Lehrer finanzieren kann. Die Bildungsaktivitäten können freilich sowohl in pädagogischen Zentren als auch durch andere Subjekte inclusive private Firmen erfolgen.

Die nächste Kategorie der postgradualen Bildung sind verschiedene Studententypen im Sinne der **Lehrerweiterbildung** (LWB). Die Weiterbildung ist eine Vorausset-

zung für die Ausübung mancher Funktionen (im Bereich der speziellen Pädagogik, Erziehungsberater, Bibliothekar etc.) Die Gesetzgebung für diese Art der Lehrerbildung ist noch immer lückenhaft und es fehlen Normen und Standards dieser Ausbildung.

Zur Lehrerweiterbildung gehört auch das sogenannte “Ergänzende pädagogische Studium”, das zur Erwerbung der pädagogischen Komponenten der Lehrerqualifikation führt. D.h. der Absolvent eines nichtpädagogischen Fachhochschulstudiums erwirbt volle pädagogische Eignung als Lehrer.

Die **verbreitesten Typen der Weiterbildung** von Lehrern sind:

- das “Erweiterungsstudium” – der Lehrer erwirbt die Qualifizierung für ein neue Lehrfach;
- das “Spezialisierungsstudium” – über den Rahmen der erworbenen pädagogischen Qualifikation hinausgehend;
- das “Requalifizierungsstudium”;
- das sogenannte “Funktionelle Studium” – z.B. für Schulmanagement.

Träger der Weiterbildungsprogramme für die Lehrer sind vor allem die Hochschulen.

4.4. Träger der Fortbildungsprogramme für die Lehrer

Die Träger der Fortbildungsprogramme für die Lehrer gehören vor allem zum Ressort des Schulministeriums (einzelne Schulen, Kreisbildungszentren, regionale pädagogische Zentren, Hochschulen). Eine wichtige Gruppe sind die Assoziationen der Pädagogen. Programme für die LFB bieten auch andere Ministerien, Stiftungen und andere Bürgervereinigungen an. Es erweiterte sich auch das Angebot von privaten Bildungsinstitutionen. Außerdem wirken auf diesem Gebiet auch ausländische Experten.

5. Pluralistischer Charakter der Lehrerfortbildung (LFB)

Je nach verschiedenen Gesichtspunkten können wir das aktuelle Angebot im Bereich der LFB folgendermaßen unterteilen:

- **bezogen auf den zeitlichen Umfang:**

kurze Bildungsaktionen, Vorlesungs- oder Seminarzyklen, Kurse;

- **bezogen auf die inhaltliche Orientierung:**
fachlich, methodisch/didaktisch, allgemein pädagogisch/psychologisch, Innovationen, Schulentwicklung, Lehrerpersönlichkeit, Entwicklung des Curriculums, Management, gesamtstaatliche Bildungsprogramme, aktuelle Probleme der Jugend und Gesellschaft;
- **bezogen auf die Teilnehmer:**
spezielle Veranstaltungen für Kindergärten, Grundschulen, Oberschulen, allgemeinbildende Fächer, berufsbildende Fächer, Fremdsprachen, Schulleitung, Schulkollektive.

Differenziert sind auch Formen und Methoden der LFB. Die Zahl der Teilnehmer unterscheidet sich von Kreis zu Kreis. Für eine Nichtteilnahme von Lehrern gibt es verschiedene Gründe, sehr häufig wird die mangelnde Qualität des Fortbildungskurses angegeben.

Nach den Erhebungen halten **84% der Lehrer eine institutionell gesicherte LFB** für wichtig oder notwendig. Der höchste Prozentsatz der Lehrer verlangt LFB sowohl im didaktisch-methodischen als auch im fachlichen Bereich. Im didaktisch-methodischen Bereich bevorzugen die Lehrer die Kreiszentren, wogegen sie im fachlichen Bereich die Hochschulen bevorzugen. Als häufigste Form der Fortbildung nennen die Lehrer das Selbststudium.

Die Fortbildungsaktivitäten auf der Ebene der Kreise sind sehr bedeutend und aus der Sicht der Organisation optimal. Sie können sich leicht dem Charakter der jeweiligen Schule und der jeweiligen Lokalität leicht anpassen. Nach der Auflösung des Netzwerkes der WFBL im 1991 wurden in den Kreisen - dank den Bemühungen der Lehrer und anderer pädagogischen Kräfte - die Arbeitsplätze der WFBL z.T. aufrechterhalten oder neu errichtet. Jetzt steht jedoch die Lehrerfortbildung auf der Kreisebene durch eine neue Reform wieder vor der Auflösung. Gegenwärtig läuft die gesamtstaatliche Diskussion zum Entwurf "Bildungsprogramm in der Tschechischen Republik" (das sogenannte "Weiße Buch"). Bestandteil der Diskussion sind auch die Konzeption des Lehrerstudiums und die Konzeption "professional development" der Lehrer und die Organisation der WFBL.

Die gegenwärtige Situation ist durch Analysen, Debatten und Konferenzen über die WFBL gekennzeichnet. Die Bedeutung der WFBL und die Notwendigkeit, sie institutionell und legislativ zu konstituieren, werden hoffentlich auf allen Ebenen des tschechischen Schulsystems akzeptiert.

Literatur:

- **KOHNOVÁ, JANA A KOL.:** Další vzdilávání uèitelù základních a støedních škol jako prostøedek transformace èeského školství, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 1995, 80 s., ISSN 0862-4461
- **KOHNOVÁ, JANA:** Další vzdilávání na úrovni okresù, výzkumný projekt RS 95 RC 349, Ústav výzkumu a rozvoje školství PedF Univerzity Karlovy, Praha 1996, 104 s., xerokopie.
- **KOHNOVÁ, J. - VAŠUTOVÁ, J.:** Uèitel a jeho univerzitní vzdilávání na pøelomu tisíciletí - Teacher and their University Education at the Turn of the Millennium. Univerzity Karlova – Pedagogická fakulta, "650 anni - International Conference", Praha 1999, internetové vydání, <http://www.pedf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel>.
- **KOUCKÝ, JANA KOL.:** Èeské vzdilání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojù pøi vstupu do Evropské unie, ÚIV, TAURIS, Praha 1999, ISBN 80-211-0312-4
- **PAVLÍK, O. - CHALOUPKA L. - KOHOUT K.:** Vzdilávání dospilých, ÚIV, Praha 1997.
- **Reviews of National Policies for Education Czech Republic,** Zprávy o národní politice ve vzdilávání - Èeská republika, OECD Paris 1996, Commision of the European Communities, ÚIV, Praha 1996, 197 s., ISBN 80-211-0215-2

Fort- und Weiterbildung der Lehrer im Hinblick auf die polnische Bildungsreform - Meinungen, Bedürfnisse, Schlussfolgerungen

1. Die Richtungen der Änderungen der Lehrerbildung - theoretisches Konzept.

In der sich immer verändernden Wirklichkeit am Ende des XX. Jahrhunderts verbinden sich die zum Vorschein kommenden Fragen über die Kondition des Menschen und über seinen Platz in der gesellschaftlichen Welt mit den Versuchen einer Diagnose der letzten Jahrzehnte und deren Bedeutung in der Allgemeinbildung. Diese Diagnosen stellen den Bildungsreformen dieses Jahrhunderts nicht immer das beste Zeugnis aus.

Das XX. Jahrhundert sollte, wie ELLEN KEY in ihrem Manifest angekündigt hat, „das Jahrhundert des Kindes“ sein. Es war aber das Jahrhundert gesellschaftlicher Unruhen, grausamer Kriege und Tragödien, in welchen auch die Kinder und junge Leute nicht verschont wurden. Die Bildung, die einerseits an dem riesigen Zivilisationsfortschritt beteiligt war, hat andererseits manchmal ihre Grundsätze oder Formen vom Ende des XIX. Jahrhunderts nicht geändert. Die Idee von Paidozentrismus ist ausgebrannt, die das Kind und seine Selbstentwicklung in dem Zentralpunkt der Bildung stellt, den Lehrer, den Inhalt und Organisation der Bildung und der Erziehung entthront (Z. KWIECINSKI 1998, S. 6).

AN - MARGRITT JENSEN warnt auch davor, dass die Ideen des Paidozentrismus, auch in der anderen Bedeutung, nicht mehr aktuell sind. Ihre Meinung: „die modernen Eltern brauchen Kinder, die keine Eltern brauchen...“ (ebenda, S. 6). Wenn wir dazu die Informationen über die schlechte Qualität der Bildung in Schulen und anderen Institutionen für eine Zielbestimmung nehmen sowie die Bedenken gegen die Effekte der Arbeit von diesen Institutionen berücksichtigen, d.h. niedrige Ausbildung der Absolventen, wird die Frage nach **Hauptrichtungen der notwendigen Änderungen** in der **Bildung** (nicht nur der polnischen, denn ähnliche Diagnosen erscheinen auch in den westlichen Ländern und die in vielen von denen vorkommenden Streiks der Schüler und Lehrer scheinen diese Diagnosen zu bestätigen) dringend.

Alle Änderungen im Bereich des Funktionierens der Bildung, sowohl evolutionäre, wie auch echte „revolutionäre“ Bildungsänderungen, benötigen eine ausreichende **Vorbereitung der Lehrerschaft**, die ihr Träger und Verbreiter sein

muss, und im Endeffekt auch ihr Hauptvollstrecker.

Auf dem Niveau der allgemeintheoretischen Überlegungen kann man relativ genau die Richtungen der **Evolution von beruflichen Funktionen** des Lehrers bestimmen. Die Zustimmung der überwiegenden Mehrheit der Theoretiker und Praktiker der Bildung, bezieht sich auf folgende **Richtungen der Änderungen** von Funktionen des Lehrers (vgl. H. KWIATKOWSKA 1998, S. 151-162):

- von der Übertragung des Wissens (Überwiegen vom faktographischen und enzyklopädischen Charakter) zum Lernen mit selbständigen Erkenntnis- und Erfahrungsprozessen;
- von der Steuerung des Lernprozesses und Erziehung zur Anregung der individuellen Schülerentwicklung;
- von der Übertragung des Wissens zum Erkennen seiner Bedeutung, zur Einführung des Schülers in seine Welt, zum Systematisieren und Ordnen dieses Wissens;
- von der Dominanz der Intellekts in der Schule zum Gleichgewicht der Welt von Gedanken und Gefühle.

Es bleibt das Problem der Einführung dieser Grundsätze der neuen Lehrerfunktionen in die Systeme der Lehrerbildung.

In der Lehrerausbildung sind verschiedene Modelle des Professionalismus vorhanden, die mehrere praktische Implikationen für den Bau und Entwicklung von Systemen, Institutionen und Programmen der Lehrerbildung haben. Man kann hier die Konzeption der "nachdenklichen Praxis" von D. SCHÖN erwähnen, das Modell von HOYL mit seinen Wegen des „erweiternden Professionalismus“, das Modell des „neuen Professionalismus“ von J. ELLIOT, die Konzeption der „professionellen Kunstfertigkeit“ von D. FISH oder die amerikanische Vision des „starken“ Professionalismus (vgl. B.D. GOŁĘBNIAK 1998).

Sicherlich weicht die heutige Lehrerbildung, die sich aus vielen theoretischen Ansichten und Forschungsrichtungen entwickelte, von einem technisch-rationalen Modell ab, in dem sich die messbaren, konkreten, aus dem bestimmten, theoretischen Wissen kommenden Fähigkeiten und aus ihnen ausgeführten Prozeduren genau bestimmen lassen. Zur Zeit wird die Tatsache der **nicht vorauszusehenden** Gesellschaftssituationen und -entwicklungen betont, mit denen der Lehrer zu tun hat. Man kann ihm also **nicht** die für alle Situationen typischen Verfahren vermitteln. Deswegen muss er befähigt werden, die auf ihn zukommenden Umstände schöpferisch zu betrachten. Der Lehrer muss fähig sein, neues Wissen zu schaffen und das mit dem vorhandenen zu verbinden. Seine Erfahrung

und die subjektive, pädagogische Theorie (vgl. J. L. PATRY - übersetzt von H. MUSZYŃSKI) sind wichtige Elemente des Funktionierens in der Bildungspraxis. Die von einem Ausbilden von Fähigkeiten dominierte Lehrerbildung, die in Polen so oft vorkommt, ist sehr verarmt.

Aus diesem Grunde postuliert B.D. GOŁĘBNIAK die Einführung einer Philosophie der **Reflexionspraxis** in die Lehrerbildung anstatt des Kompetenzmodells.

Die charakteristischen Merkmale der Ausbildung zur **Reflexionspraxis** sind (vgl. 1998, S. 145-146):

- Berücksichtigung sowohl der **Praxis** wie auch der persönlichen und formellen **Bildungstheorie**;
- Komplexe Ansichten über die **professionelle Praxis**,
- Einführen des Lehrers in Kategorien von **Problemlösungen**;
- Einsicht in die Notwendigkeit der **stetigen Suche** im Rahmen eigener Praxis und die Durchführung „kleiner“ Untersuchungen über sie,
- Suche nach „**Bedeutungen in der Erfahrung**“ durch ständige Reflexionen über sie,
- **Zusammenarbeit mit Anderen**, betrachtet als ein Faktor, der die Erlangung der Reflexion und das Verstehen der Praxis unterstützt,
- Bildung der **Überzeugung**, dass alle diese Tätigkeiten der Entwicklung, der Änderung, der Vervollkommnung und der Erfüllung von Herausforderungen der Praxis dienen.

Eine Bedingung für die heutige Lehrerausbildung bleibt auch die **Sensibilität** für Prozesse der laufenden gesellschaftlichen Veränderungen globalen Charakters. Die erwähnten Anmerkungen, die sich auf die Lehrerbildung beziehen, sind nicht nur mit der Bildung vom neuen Personal für das Schulwesen verbunden. Sie sind genau so aktuell im Bezug auf die beruflich aktiven Lehrer, bei denen die laufenden Veränderungen spürbar werden und von denen die Bildungswirklichkeit die ständige Fort- und Weiterbildung erfordert.

2. **Der Lehrer an der Schwelle der Bildungsreform - Notwendigkeit von Weiter- und Fortbildung**

Die stärker allgemeintheoretischen Überlegungen zeigen die Notwendigkeit von Änderungen im Bereich der Bildung der Lehrer, auch der beruflich aktiven Lehrer.

Versuchen wir also Meinungen und Ansichten der Lehrer zu diesem Thema zu analysieren. Man muss hier auch betonen, dass das Problem der Fort- und Weiterbildung der Lehrer an spezifischer Bedeutung in der polnischen Bildungswirklichkeit des Schuljahrs 1999/2000 gewinnt. Es wird das erste Jahr einer breiten und grundlegenden Bildungsreform in Polen sein. Sie sieht sowohl die **Änderungen der Lehrpläne und Programme** („Abmagerung“ des Lernprogramms, Einführung vom integrierten und Blockunterricht - Verbindung verwandter Fächer) vor, wie auch die **Änderung der Organisation** (die Änderung der Schulstruktur - eine 6-jährige Grundschule, die Einführung des 3-jährigen Gymnasiums und Profillyzeums). Diese Änderungen sind auch mit einer **anderen Sicht auf den Schüler** verbunden, dessen Erziehung Aktivitäten auslösen, zu Selbständigkeit befähigen und zur Reife bei den existenziellen Entscheidungen führen soll (vgl. Reforma systemu edukacji 1998). Diese Reform sieht in der Schulpraxis auch Änderungen im Bewertungs- und Förderungssystem der Schüler vor.

3. **Notwendigkeit von weiterer Qualifizierung in der Sicht der Lehrer (Ergebnisse einer empirischen Untersuchung)**

In Transformationssituationen (zu solchen gehört sicherlich die Bildungsreform) wird die **Weiter- und Fortbildung** der Lehrer zur **aktuellen Notwendigkeit**. Diese komplizierte Situation hat einen Einfluss auf die Einstellung der Lehrer zur Fortbildung und entscheidet über die Zusammensetzung von Inhalt und Form dieser Bildung.

Um dieses Problem genauer zu kennzeichnen, wurde eine **empirische Erfassung** durchgeführt. An den Befragungen haben **184 Lehrer** aus **Grundschulen** teilgenommen - im nordwestlichem Polen, aus verschiedenen Standorten (Großstadt, Kleinstadt, Dorf). Die Untersuchungen wurden von Studenten aus pädagogischen Fachrichtungen zwischen März und April 1999 durchgeführt, bei denen Lehrer freiwillig eine anonyme Umfrage beantwortet haben.

■ **Ansichten der Lehrer zu den bevorstehenden Reformen:**

Die ab September 1999 geplanten Bildungsreformen führten zur Erweiterung des Inhalts von Fragen an Lehrer, um solche, die unmittelbar die Meinungen über die in ein paar Monaten einzuführenden Änderungen angingen.

Es stellte sich heraus, dass **1/3 der von den Lehrern** über die Reform ausgesprochenen Meinungen mit **widersprüchlichen Gefühlen** verbunden ist („Ich bin der Meinung, dass wir reformieren müssen, ich bin aber nicht sicher, ob das in dieser Richtung gehen soll...“). Die Mehrheit der Lehrer sieht die Notwendigkeit der

Einführung von Änderungen, ihre Richtung weckt aber Zweifel und Einwände. Manchmal sind diese **Einwände** mit dem **Ablauf** und dem **Tempo der Einführung** von Änderungen verbunden ("die übertriebene Eile und mangelhafte Vorbereitung der eigenen Elemente der Reform kann im Endeffekt über den Erfolg entscheiden").

Ca. **23 % der Lehrermeinungen** zeigen die Unsicherheit und die Aufregung, die die Einführung der Reform begleiten (Angst vor der Reform, Gefährdung der ökonomischen Existenz - Arbeitslosigkeit, erhöhte formelle Erwartungen bezüglich der Lehrer; Befürchtungen, die mit eigenen, bisherigen Fähigkeiten verbunden sind). Deutlich **positive Gefühle** bilden **18,4% aller Lehrermeinungen**.

In knapp jedem 10. Fall dominiert **fehlende richtige Informiertheit**, insbesondere bezüglich der vielen, grundsätzlichen Aspekte der Reform. (Das muss ein paar Monate vor der Einführung Besorgnis wecken). Die Lehrer aus den Dörfern und Kleinstädten zeigen diese Meinungen öfter. Sie bewerten auch öfter die kommenden Änderungen negativ.

■ **Ansichten der Lehrer zu einzelnen Aspekten der Bildungsreform**

Bei den vom Ministerstwo Edukacji Narodowej (Ministerium für Volksbildung) vorgeschlagenen neuen Lösungen scheint dem Lehrer sehr wichtig zu sein, dass die **Aufmerksamkeit** auf die **Bedürfnisse des Kindes** im Lernprozess gerichtet wird, d.h. individuelle Bildung und die Vorbereitung des Schülers zur selbständigen Arbeit als Schwerpunkte. Viele Anhänger hat auch die „**Abmagerung**“ der Schulprogramme, das Abgehen vom Enzyklopädismus, das Aktualisieren der vielen Programminhalte, größere Freiheit bei deren Zusammenstellung, abhängig von den Bedürfnissen.

Die Lehrer betonen in ihrer Meinung den positiven Aspekt der **Selbständigkeit** und der **schöpferischen Entscheidungen des Pädagogen** im neuen System (z.B. größere Abhängigkeit des Lohnes von den tatsächlichen Fähigkeiten und Leistungen des Lehrers). Allerdings erfreut es überwiegend die Lehrer, die trotz der fehlenden, realen Motivationsmechanismen in der Schularbeit, in dieser Arbeit überdurchschnittliche Kreativität und pädagogische Aktivität gezeigt haben.

Zweifel werden **am vorgeschlagenen Schulsystem** ausgedrückt, das mit hohen finanziellen Aufwand für Bildung verbunden ist. Nach der Meinung der Befragten aus Städten sind diese nicht in der Lage, diesen Aufwand zu tragen. Sie betonen auch, dass die Organisation sehr chaotisch abläuft, was vielleicht eine Folge der zu schnellen Einführung der Änderungen sein kann. Sie verweisen auch auf zu wenig Informationen, was die Folge von oberflächlichem und eilfertigen Betrachten einiger Tätigkeiten sein kann.

Die Lehrer, unterstützt von den Vertretern der Gewerkschaften, sehen aber auch eine reale **Gefahr von Arbeitslosigkeit**, sie fürchten sich vor Unbequemlichkeiten, die mit den neuen Bedingungen der Arbeit verbunden sind (andere Regel bei der Bewertung der Lehrer, die eine aus dem bisherigen, unzureichenden Niveau des Wissens und den bis jetzt erworbenen Fähigkeiten bedingte Fortbildung implizieren; die Notwendigkeit der Arbeit in mehreren Schulen im Rahmen eines Etats usw.).

■ **Ansichten der Lehrer zur Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildung**

Fast **90 % der Lehrer** kennzeichnen im Zusammenhang mit den vorgeschlagenen neuen Bildungsreformen die **Bereitschaft** und den **Willen zur Weiter- und Fortbildung**.

Aber die **Hälfte der Befragten** macht das **bedingt** („...ich möchte mich fortbilden, aber unter der Bedingung, dass es für mich mit keinen Kosten verbunden wird...“).

Die **Bereitschaft** zur Weiter- und Fortbildung bekunden insbesondere Personen mit **Hochschulabschluss** an (es gibt auch Lehrer ohne volle Hochschulausbildung oder sogar nur mit Mittelschulbildung) sowie Lehrer mit einem **Dienstalter unter 20 Jahren** und relativ junge Personen (bis zum 30. Lebensjahr entschlossene Akzeptierung der Notwendigkeit von Weiter- und Fortbildung, bis zum 50. Lebensjahr öfters bedingte). Man muss dabei betonen, dass ein Teil der Formen von Weiter- und Fortbildung voll oder teilweise aus den Mitteln des Kuratoriums oder des Schulbudgets finanziert (oder zurückerstattet) wird. Es bezieht sich überwiegend auf die Fähigkeiten und Kompetenzen, die für die weitere Tätigkeit der Einrichtung besonders wichtig sind. In vielen Fällen müssen die Lehrer das jedoch selbst finanzieren.

■ **Vorstellungen der Lehrer zum Inhalt der Fort- und Weiterbildung**

Die Lehrer melden den größten Bedarf an, die **methodischen Kompetenzen** zu vervollkommen. Sie brauchen Wissen, „wie man unterrichten soll“ in der sich veränderten Bildungswirklichkeit. Sie möchten sich in erster Linie mit **aktivierenden Methoden** bekannt machen, sie möchten **Fähigkeiten zur Erstellung von Lernprogrammen** auf der Basis von Rahmenprogramm des Ministeriums erwerben. Sie möchten lernen, wie die **Arbeit im integrierten und Blockunterricht** geplant wird, sie möchten lernen mit der Klasse zusammenzuarbeiten und schließlich für die Organisation und Verwaltung auf den Leitungsposten im Bildungswesen befähigt werden. Die Lehrer betonen die Notwendigkeit des

„konkreten, sachlichen“ Kontaktes mit den Methodikern (methodische Betreuer), „...die viel Neues in die Zusammenarbeit bringen...“ (Ein Zitat von einem der Befragten). Bedenkenswert ist auch die Meinung einer Befragten „...ich möchte keine Zeit dafür verlieren, was ich schon weiß oder was völlig klar ist...“.

In **zweiter Linie** sprachen die Befragten von erwünschten speziellen **Kompetenzen**, die mit dem von ihnen **unterrichteten Fach** verbunden sind. Sie möchten sich also im Rahmen dieses Faches weiterbilden (das Wissen aktualisieren und erweitern, Verbesserung der Sprachkenntnisse bei den Sprachlehrern - Kontakt mit der „lebenden“ Sprache, EDV-Kenntnisse, Nutzung von Internet usw.).

Eine **ganz kleine Gruppe** der Lehrer verweist auf den Bedarf an **psychopädagogischen Fähigkeiten**. Sie möchte sich gern mit Grundsätzen der pädagogischen Therapie bekannt machen. Sie legen viel Wert auf Kenntnisse, die mit dem Umgang mit den Kindern und Jugendlichen, mit verschiedenen Entwicklungs- und Sozialdefiziten (Probleme mit Lesen und Schreiben, die Zusammenarbeit mit einem behinderten oder kranken Kind, Betreuung der Kinder mit Sprachstörungen oder Zurechtkommen mit Aggression und Abhängigkeit) zu tun haben.

■ **Ansichten der Lehrer zum Verhältnis vom Erfassen der allgemeinhumanistischen Gesamtkonzeption der Bildungs- und Erziehungsreform und notwendigem „Werkstattwissen“**

Diese kurze Übersicht von Erwartungen der berufstätigen Lehrer, bezüglich der Fort- und Weiterbildung, zeigt deutlich einen **Unterschied zwischen den Bedürfnissen** der Lehrer nach dem **sogenannten Werkstattwissen** und immer mehr notwendigen (im ersten Teil dieser Arbeit angesprochenen) **allgemeinhumanistischen Konzeptionen**.

Gleichzeitig dominiert bei den Lehrer die **Zustimmung**, wie auch andere Umfrageuntersuchungen zeigen, dass ihre **Rolle** nicht nur auf die Übertragung des Wissens beschränkt ist, vielmehr zum großen Teil darin besteht, **axiologische Angebote** zu bilden, die Welt der Werte von jungen Leuten gemeinsam zu gestalten (vgl. M. SZYMANSKI 1998, Seite 183).

Es entsteht die Frage, wie diese Rolle der Lehrer bei ihren geringen Interesse an einer Bildung philosophischen und allgemeinhumanistischen Charakters, die das Erblicken von der Zusammensetzung der heutigen Welt erleichtert und ihre Integrität erklärt, realisiert werden soll. Die Untersuchungen haben deutlich gezeigt, dass der berufstätige Lehrer vor allen die Bildung mit instrumentaler Nützlichkeit erwartet. Die pragmatischen Leistungsfähigkeiten in den Lehrerqualifikationen nicht bestreitend, wird heute die **Notwendigkeit deren Vervollständigung um humanistische Werte** und um die **vertiefte praktische Reflexion abgelehnt** (vgl.H. KWIATKOWSKA 1998, S. 156).

Die Lehrer möchten also ihren Beruf mehr als ein **Handwerk** betrachten, sie machen vor allem auf die Werkstatt der methodischen Grundkenntnisse aufmerksam, die man beherrschen und nutzen kann, in einer fast algorithmischen Weise. Die Bildungsreform erzwingt aber im gewissen Sinne die Änderungen von Werkstatt und Arbeitsmethoden der Lehrer. Notwendige Entwicklungen in der Bewusstheit der Lehrer benötigen aber eine langjährige Arbeit und sind so schwierig durchzuführen, weil die Mehrheit der berufstätigen Lehrer im Geist einer technologischen Bildung ausgebildet wurde. Befürchtungen um die fehlende finanzielle Stabilität, Gefahr der Arbeitslosigkeit, Angst vor der für einige unklaren Beförderungstruktur bedingt oft eine eilige **Konzentration** der Lehrer auf **organisatorische und methodische Probleme**, ohne die **Philosophie** der vorgeschlagenen Lösungen zu vertiefen. Das andere Problem ist, dass die Befürchtungen der Lehrer und eine nicht volle Akzeptierung der einzuführenden Änderungsrichtungen, die Verwirklichung auch der am meisten nötigen und durchdachten Ideen behindern können. Bezüglich dieser Ideen gibt es auch in der wissenschaftlichen Gesellschaft keine Übereinstimmung.

■ **Ansichten der Lehrer zu Formen der Fort- und Weiterbildung**

Von den am **meisten bevorzugten** Formen der Weiter- und Fortbildung erwähnen die berufstätigen Grundschullehrer **Kurse und Workshops** (von ein paar Wochen bis ein paar Monaten), angeboten von Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne (Methodische Zentren der Woiwodschaften) oder anderen berechtigten Einrichtungen. Jede vierte Antwort der Befragten zeigt solche Präferenzen. Etwas unter 20 % der Antworten werten **kurze, wissenschaftliche Sitzungen oder methodische Konferenzen**, veranstaltet in der eigenen Schuleinrichtung, 1 bis 2 mal jährlich, von den Methodiken oder Schulleitung (eine Zeitinvestition von höchstens ein paar Stunden) sowie **Aufbaustudien** unter dem Patronat der Hochschulen (mehrere Semester), weiter die **selbstständige Vertiefung der Fachliteratur** (es bezieht sich überwiegend auf die Lehrer, die systematisch ihr Wissen vertiefen und an den anderen Formen der Fortbildung teilnehmen) in **fast gleicher Bedeutung**.

Die Lehrer heben überdurchschnittlich alle Formen der Fortbildung hervor, die ihnen erlauben, durch **Erfahrung zu lernen, aktive Arbeitsmethoden** zu nutzen, wie z.B: Workshops und Training. Vorlesungen, wissenschaftliche Sitzungen, Vorträge werden von ihnen nicht mehr so hoch bewertet. Immer weniger Anhänger haben informelle Gespräche und der Austausch der Erfahrungen mit Kollegen aus dem Lehrkörper (z.B. die Selbstbildungsgruppen). Die Lehrer erwarten in ihrer Fort- und Weiterbildung vor allem eine gewisse Ausrichtung und Hilfe bei

der Systematisierung des Wissens.

Selbständigkeit bei **erforschendem Vorgehen**, das **Experimentieren** und die **Bereitschaft zur Suche** immer **neuer Erfahrungen** charakterisiert **nur einen Teil** der berufstätigen Pädagogen.

Der Kontakt mit den verschiedenen Formen der Fortbildung ist bei den Lehrern aus verschiedenen Gesellschaftsgruppen grundsätzlich unterschiedlich. Die **Lehrer in Städten** nutzen viel öfter die verschiedenen Formen der Bildung und Fortbildung, die sowohl in den Schulen, wie auch außerhalb veranstaltet werden. Die **Lehrer in Dörfern** sind sehr oft dabei geblieben, ihre bisherigen Qualifikationen nur formell zu ergänzen, z.B. um die volle Hochschulausbildung zu erwerben. Sie haben aber keinen Kontakt mit den anderen Formen der Fortbildung.

■ **Ansichten der Lehrer zu Hindernissen für eine Weiter- und Fortbildung**

Als Haupthindernis auf dem Weg zur Weiterbildung nennen die Lehrer **finanzielle Schwierigkeiten** (54 % Aussagen). Bei der relativ niedrigen Belohnung ist sogar die Bezahlung nur eines Teiles der Kosten für die verschiedenen Formen der Weiterbildung für sie eine zu große Belastung.

Ca. **18 % der Aussagen** konzentrierten sich auf Hindernisse der zeitlichen und organisatorischen Art (Zeitmangel, zu viele familiäre und berufliche Pflichten). Für **16,5 % der Befragten** ist leider die Hauptursache für eine Ablehnung der Weiterbildung das zu **niedrige Niveau der Qualität von Bildungsleistungen** („...einige von den Formen der Fortbildung bringen gar nichts, sie bringen nicht das am meisten erwartete Wissen ...“). Eine solche Bewertung ergibt sich zum Teil daraus, dass manchmal die Erwartungen der frustrierten, besorgten Lehrerschaft, die fertige Rezepte für eine „neue, bessere Schule“ erwartet, mit den Grundsätzen einiger vorgeschlagenen Bildungsangebote nicht übereinstimmen.

Die einzuführende Bildungsreform ist nicht ganz frei von doktrinären und praktischen Gegensätzen (Z. KWIECINSKI 1998, S. 22). Sie wird auch von professionellen Gesellschaften und Gremien unterschiedlich bewertet. Die Reform schafft eine spezifische Situation für die Hauptvollstrecker - die Lehrer. Um die Bedingungen der Reform zu erfüllen, werden sie gezwungen, manchmal in einer schnellen Form, sich fortzubilden und die bisherigen Ansichten bezüglich der Bildung zu korrigieren oder sogar Formen ihrer Arbeit zu ändern. Das erlebten sie schon in den letzten zehn Jahren der Systemtransformation, der tiefen politisch-gesellschaftlichen, ökonomischen Veränderungen. Das wird auch von den Lehrern durch die kommende Welle der gesellschaftlich-kulturellen Ver-

änderungen vom bevorstehenden Anbruch des XXI. Jahrhunderts verlangt. In diesen Veränderungen soll die Bildung eine ganz große Rolle spielen.

Literatur:

- **B.D. GOŁĘBNIAK:** Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza - Biegłość, Poznań - Toruń 1998.
- **H. KWIATKOWSKA:** Pytania o rolę nauczyciela w zmiennej rzeczywistości współczesnego świata. Koszalin 1998.
- **Z. KWIECINSKI:** Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Poznań 1998.
- **J. L. PATRY:** Dlaczego neuka o wychowaniu ma tak mały wpływ na wychowanie? Übersetzt von H. MUSZYŃSKI.
- **Reforma systemu edukacji.** Projekt, MEN, Warszawa 1998.
- **M. SZYMANSKI:** Przemiany edukacyjne w Polsce w opinii nauczycieli. Koszalin 1998.

Einige Besonderheiten der Fortbildung der Lehrer in der gegenwärtigen Etappe der Bildungsreform

Die Bildung als soziokulturelles Phänomen durchlief einen langen Entwicklungsprozess. In der Gegenwart erfährt sie wesentliche Veränderungen, die mit allgemeinen Tendenzen der globalen Entwicklung und der neuen gesellschaftlichen Situation verbunden sind, die das Leben in Russland charakterisieren. Es ändert sich die Methodologie des Bildungsprozesses, der auf allgemeinemenschliche Werte orientiert wird; es ändern sich das Verhältnis von Zielen und Werten der Bildung.

Die Analyse des aktuellen Zustands des Bildungsprozesses zeigt, dass er sich auf die kulturologische Problematik stützt und auf die Ablösung des technokratischen Typs der Bildung gerichtet ist, dessen Basis die Integration von Wissen aus dem Bereich der wissenschaftlich-technischen Revolution darstellt. Bildung, gerichtet auf Menschenkenntnis, unterstützt die Aktualisierung von wertvollen Eigenschaften und Beziehungen der Schüler, darunter Fähigkeit zu Mitgefühl, Sympathie, Empathie, Verantwortungsgefühl, Bedürfnis nach Kommunikation. Nivelliert werden solche Eigenschaften wie Aggression, Brutalität, Unversöhnlichkeit in der Sphäre der kulturellen Wechselbeziehung.

Die **kulturologische Orientierung** der gegenwärtigen Bildung schafft eine Reihe schwieriger praktischer Probleme:

- Das erste Problem betrifft die **Beziehung zwischen Kenntnissen und Werten**. Der heutige Lehrer hat eine gute Vorstellung über den Prozess der Kenntnisaaneignung des Kindes, eine schlechtere über den Prozess des Erwerbs von Werten.
- Das zweite Problem betrifft die **Individualisierung des Bildungsprozesses**. Der Lehrer beherrscht nicht in notwendigem Maße die Methodik der Erstellung von individuellen Bildungsplänen und Verfahren ihrer Realisierung unter den Bedingungen des Klassenunterrichtssystems.
- Das dritte Problem betrifft die **sozialen Aspekte des Bildungsprozesses**. In die Schule kommen heute Kinder, die mit sozialen Problemen belastet sind, was bei ihnen den Prozess der Aneignung von Kenntnissen behindert und die allgemeine Situation von Schule kompliziert.

- Das vierte Problem betrifft die **Persönlichkeit des Lehrers** selbst. Unter den neuen sozialen Bedingungen werden nicht nur die Kenntnis der Grundlagen des unterrichteten Faches zum bedeutsamen Parameter seiner Meisterschaft, sondern hauptsächlich seine kommunikative und soziale Kompetenz.

Auf diesem Hintergrund wird offensichtlich, dass eine grundlegende **Umgestaltung des Systems der Fort- und Weiterbildung** (Erhöhung der Qualifikation) der in der heutigen Schule arbeitenden Lehrer **unabdingbar** ist. Die Umgestaltung des Systems begann schon vor einigen Jahren und heute sind schon erste Resultate sichtbar. Es änderte sich selbst das Herangehen an den Prozess der Erhöhung der Qualifikation.

Erstens:

Der Prozess der Fort- und Weiterbildung wurde eng mit dem **Forschungsprozess** verbunden. Die Bildungsreform verstärkte die schöpferisch-forschenden Möglichkeiten der pädagogischen Tätigkeit. Der Übergang von einer einheitlich festgelegten Schule zur Schule neuen Typus (Gymnasien, Lyzeen u.a.) erforderte Antworten auf Fragen, wie der Bildungsinhalt der neuen Schule beschaffen sein soll, wie der Prozess zu organisieren ist, in welcher Position sich das Kind befinden soll, wie die Ergebnisse ihrer Tätigkeit bewertet werden sollen. Dem Lehrer wurde erlaubt, Autorenprogramme auszuarbeiten, sie zu realisieren und die Resultate einzuschätzen. Der Lehrer musste Fragen beantworten, ob er in der neuen Schule arbeiten wollte, ob er ausreichend mobil ist, auf neue Art zu arbeiten. Die **forschende, erprobende Tätigkeit** wurde **unabtrennbarer Teil** der Erhöhung der Qualifikation.

Zweitens:

Der Prozess der Erhöhung der Qualifikation wurde mit Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lehrer umgebaut, die sich in einer schwierigen Bildungssituation befinden, für deren Meisterung Hilfe zur Lösung der persönlich bedeutsam theoretische und praktischen Aufgaben zu leisten ist. Mit diesem Ziel wurden den Lehrern Bildungsprogramme zur Auswahl vorgeschlagen, wurde eine Serie von Rundtischgesprächen, Diskussionen und Konferenzen zu Problemen organisiert, die Lehrer insbesondere interessierten.

Drittens:

Das Spektrum der Formen der Fortbildung wurde erweitert. Gegenwärtig sind solche bedeutsamen Formen installiert, wie sogenannte Werkstätten, Tage für die Hospitation offener Stunden fortgeschrittener Lehrer, Wettbewerbe für von Lehrern verfasste Lernmittel, Autorenprogramme und Lehrbücher u.a.

Einen besonderen Platz in der Fort- und Weiterbildung der Lehrer Sankt Petersburgs nimmt die Tätigkeit unterschiedlicher Lehrstühle der Psychologisch-Pädagogischen Fakultät des Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen ein.

Vor einigen Jahren begann im Rahmen der Universität ein **wissenschaftliches Forschungsinstitut für lebenslange Bildung** zu arbeiten, das sich zusammen mit den Lehrstühlen der Fakultät intensiv mit den Problemen der Erhöhung der Qualifikation beschäftigt.

Die Mitarbeiter verschiedener Lehrstühle bereiteten vielfältige Programme der Erhöhung der Qualifizierung der Lehrer der Stadt in Pädagogik und Psychologie vor, leisten unmittelbare Führung dieses Prozesses in den Schulen der Stadt.

Bildungsreform in Polen und die Fort- und Weiterbildung der Lehrer

1. Die Bildungsreform in Polen - gegenwärtiger Stand

Im September 1998 begannen - unmittelbar verbunden mit der Verwaltungsreform in Polen - die Arbeiten an der Reform des polnischen Schulwesens. Der erste Schritt in dieser Richtung war die Novellierung des Gesetzes über das Bildungssystem. Danach erfolgte die Vorbereitung der Rahmenpläne und der aus ihnen resultierenden Standards hinsichtlich der Anforderungen an die Schüler und an deren Kompetenzen der Schüler in den einzelnen Fächern, die Erarbeitung neuer Lehrprogramme sowie die Aktualisierung des Lehrbuchangebots.

Am 1. Januar 1999 wurden per Gesetz die Schulen und Bildungseinrichtungen den territorialen Selbstverwaltungsorganen unterstellt und neue Schulamtsstrukturen geschaffen. Entsprechend diesem Gesetz sind die Organe der territorialen Selbstverwaltung nun vollständig für die Schulen und öffentlichen Bildungseinrichtungen verantwortlich. Zu den Kompetenzen der Gemeinderäte gehört die Festlegung des Schulnetzes sowie der Kreisgrenzen der öffentlichen Kindergärten, Grundschulen und Gymnasien. Die Räte der Kreise sind für die Schaffung des Netzes postgymnasialer öffentlicher Schulen zuständig (Lyzeen mit Spezialisierungsrichtung, Berufsschulen, Schulen mit künstlerischer Ausrichtung, Spezialschulen - Grundschulen und Gymnasien, Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sowie Einrichtungen der permanenten Bildung (Zentren für die berufliche Grundausbildung), psychologisch-pädagogische Beratungsstellen, Resozialisierungseinrichtungen, Zentren für Adoption). Den Organen der Woiwodschaft obliegen die Bereiche Schulen und Bildungseinrichtungen mit regionalem Charakter, Einrichtungen der Lehrerbildung und -weiterbildung, darunter die pädagogischen Bibliotheken sowie die Zentren für Fort- und Weiterbildung und die Zentren der praktischen Ausbildung.

Anzumerken ist hierbei, dass die Schaffung neuer Schulen und Änderungen im Bereich des bestehenden Schulnetzes laut neuem Gesetz nicht mehr die Zustimmung des Schulrates erforderlich machen. Dessen Aufgabenbereich wurde also beschnitten und besteht jetzt nur noch in der Kontrolle der methodischen und pädagogischen Arbeit der Schulen.

Mit dem 01.09.99 nehmen in Polen - entsprechend der die Schulstruktur in Polen betreffenden Novellierung des Bildungsgesetzes - **neue Typen von Schulen** ihre

Tätigkeit auf. Laut Festlegungen des Gesetzes steht am Anfang der Schulausbildung die sechsklassige Grundschule. Am Ende dieser sechs Jahre werden die Kompetenzen des Schülers überprüft, der grundsätzlich die Möglichkeit hat, in der darauffolgenden Ausbildungsetappe hinsichtlich seiner Entwicklungschancen mit seinen Klassenkameraden gleichzuziehen. Das Abschlusszeugnis der Grundschule berechtigt alle Schüler zur Fortsetzung der Ausbildung an einem dreiklassigen Gymnasium. Die am Gymnasium bestandene Abschlussprüfung öffnet den Weg zu einem Lyzeum bzw. einer Berufsschule. Das dreiklassige Lyzeum führt direkt zur Reifeprüfung (Abitur). Die zweiklassige Berufsschule hingegen wird mit einem Berufsexamen abgeschlossen und ermöglicht die weitere Ausbildung an einem zweiklassigen "ergänzenden" Lyzeum. Nach dem Besuch eines solchen Lyzeums kann auch die Reifeprüfung abgelegt werden. Die Absolventen einer postlyzealen Schule haben dann die Möglichkeit, eine Berufsausbildung zu absolvieren, die mit einem Examen abschließt. Die Schulpflicht in Polen besteht im Besuch der Grundschule und des Gymnasiums. Eine Neuheit im polnischen Bildungssystem sind staatliche Prüfungskommissionen - eine zentrale Kommission, regionale Kommissionen sowie spezielle Prüfer, bei denen die einzelnen Prüfungen abzulegen sind.

2. **Der Berufsstatus des Lehrers sowie die neuen Anforderungen an seine Arbeit und seine Kompetenzen in der zu reformierenden polnischen Schule**

Die begonnene Reform ist auch mit wesentlichen Änderungen von Rolle und **Berufsstatus des Lehrers** verbunden. Gegenwärtig stehen in Polen über 700.000 Lehrer im Schuldienst. Bisher verlief deren Ausbildung auf zwei Ebenen, auf Hochschulebene sowie auf der Ebene von Einrichtungen des Bildungswesens. Zur ersteren gehören insbesondere Universitäten, pädagogische Hochschulen sowie auch die Akademien für Körperkultur und Sport. Die entsprechenden Einrichtungen des Bildungswesens sind die Lehrer- sowie die Fremdsprachenkollegs.

In der Regel haben die Hochschulen Lehrer bisher in **einer** Fachrichtung ausgebildet. Aus diesem Grund gab es die Forderung, bei der Vorbereitung auf die "neue Schule" die Ausbildung auf zwei Disziplinen zu erweitern und es den Lehrern dadurch zu ermöglichen, mehr als ein Fach zu unterrichten.

Der Lehrer in der reformierten Schule soll in geringerem Grade **Fachexperte** sein (z. Biologe oder Chemiker), in höherem Maße hingegen auf die **Arbeit mit dem Schüler**, für das Verstehen von dessen Problemen sowie das Zusammenwirken mit den Eltern vorbereitet werden. Die Standards der neuen Lehrerausbildung

wurden bisher leider noch nicht festgelegt. Es herrscht diesbezüglich völlige Willkürlichkeit. Trotzdem soll die Ausbildung und berufliche Vorbereitung der Lehrer weiterhin Domäne der Hochschulen und Lehrerkollegs bleiben.

Entsprechend den Prämissen der Reform sollte der Lehrer an einer Schule über die folgenden **grundlegenden Kompetenzen** verfügen:

- Er sollte aktuelles **Fach- und Sachwissen** besitzen - also die von modernen pädagogischen Theorien, Ergänzungswissenschaften, von der Allgemeinen Didaktik und der Methodik abgeleiteten theoretischen und praktischen Grundlagen kennen;
- Er sollte mit **Kompetenzen im Persönlichkeitsbereich** ausgestattet sein - also in der Lage sein, sich selbst einzuschätzen, die persönliche Entwicklung zu planen usw.;
- Er sollte mit den **Sozialbereich betreffenden Kompetenzen** ausgestattet sein - also fähig sein, die Prozesse der zwischenmenschlichen Kommunikation zu gestalten, Gruppenprozesse zu erfassen und zu verstehen, adäquat zu intervenieren usw.;
- Er sollte über **Wissen und Fähigkeiten** auf dem Gebiet der **Andragogik** (Erwachsenenbildung) verfügen.

Darüber hinaus sollte jeder Lehrer **imstande sein**,

- den **didaktischen und erzieherischen Prozess** zu gestalten und dessen Bewertung vorzunehmen,
- **Unterricht in verwandten Disziplinen** durchzuführen,
- eine **Schülergruppe zu leiten**.

Parallel zur strukturell-programmatischen Reform in der polnischen Schule erfolgt eine Differenzierung des beruflichen Status des Lehrers und eine Änderung des **Systems des beruflichen Aufstiegs** (Berufskarriere).

Vorgesehen sind eine **schrittweise Beförderung** sowie die Schaffung der folgenden neuen **Funktionen**:

- **Betreuer eines Lehrerpraktikanten** (Mentor), dessen Aufgabe es sein wird, den künftigen Lehrer in den Beruf einzuführen;
- **Leader (Moderator) einer Fachgruppe**, zu dessen Aufgaben es gehören soll, die Arbeit dieser Gruppe zu organisieren und ihr Impulse zu verleihen sowie methodische Unterstützung zu leisten;
- **Leader einer Gruppe von Erziehern**, dessen Aufgabe darin bestehen

wird, erzieherische Aktivitäten der Schule zu organisieren und zu inspirieren;

- **Leader der innerschulischen Lehrerweiterbildung**, der die Fortbildung zu koordinieren, die mit der beruflichen Entwicklung verbundenen Bedürfnisse zu sondieren und einige Fortbildungsformen entsprechend den Prioritäten der Schule zu organisieren haben wird.

Die **berufliche Beförderung eines Lehrers** soll auf **vier Kategorien** basieren, zwischen denen es bedeutende Gehaltsunterschiede geben wird. Diese Kategorien sind:

- **Lehrerpraktikant (Referendar)** - 1 bis 2 Dienstjahre, zum Abschluss Qualifikationsgespräch;
- **Vertragslehrer** - mindestens 3 Dienstjahre, zum Abschluss Examen;
- **ernannter Lehrer** - mindestens 3 Dienstjahre, zum Abschluss Qualifikationsgespräch;
- **Diplomlehrer.**

Darüber hinaus wird der Ehrentitel eines **Professors des Bildungswesens** eingeführt, der vom Minister für Volksbildung herausragenden Lehrern verliehen werden soll.

3. **Erwartungen der Lehrer an Fort- und Weiterbildung**

Im Frühjahr 1999 gab die Abteilung Lehrerweiterbildung des Ministeriums für Volksbildung mehrere Studien in Auftrag, die mit der Reform des Bildungssystems verbundene Stimmungen und Erwartungen der Lehrer sondieren sollten¹.

Die Untersuchungsergebnisse wurden in drei Berichten zu folgenden **Themenbereichen** vorgestellt:

- Wissen der Lehrer über die zu realisierende Bildungsreform sowie ihre Einstellungen gegenüber den geplanten Änderungen;
- Aus- und Weiterbildung der Lehrer im Kontext der Reform;
- Status des Lehrers und sein berufliches Fortkommen.

Die durchgeführten Analysen weisen auf eine beträchtliche Unruhe unter den Lehrern hin, die sowohl um ihre Zukunft fürchten (Wo werde ich beschäftigt? Finde ich überhaupt Beschäftigung?) wie auch um ihre berufliche Verfassung.

¹ Die Untersuchungen wurden von Prof. R. Kwaśnica, Niederschlesische Hochschule für Bildung (Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji) in Wrocław/Breslau, durchgeführt.

Die Untersuchungen zeigen, dass ca. **50 % der Lehrer nicht an ihre beruflichen Möglichkeiten und Fähigkeiten glauben**. Die Reform erscheint ihnen als eine große Herausforderung, der sie nicht gewachsen sind. Man vermisst einen regelmäßigen Informationsfluss und sucht fieberhaft nach fertigen Rezepten, die alle Probleme, auch jene, die sehr spezifischer Natur sind, zu lösen imstande sind. Laut Untersuchungsergebnis hat fast die Hälfte der Lehrer die Fähigkeit eingeübt, die eigene berufliche Perspektive vorzusehen. Viele Lehrer fühlen sich für den Kontakt mit den lokalen Organen und für die mit ihnen zu erörternden Angelegenheiten der Schule nicht bereit. Und ein großer Teil der Lehrer ist sich nicht sicher, ob er auf die Zusammenarbeit mit den Schülern genügend vorbereitet ist. Den Lehrern sind die meisten der mit den Rahmenplänen verbundenen Probleme nicht bewusst. Sie wissen nicht, in welchem Verhältnis Rahmenplan und Lehrprogramm zueinander stehen, sind völlig hilflos, wenn es um die Erarbeitung von Erziehungsprogrammen der Schule und überhaupt um die Organisation der Erziehungsarbeit an der Schule geht.

4. Inhaltliche Konzeptionen und Curricula für die Weiter- und Fortbildung der Lehrer

Als Reaktion auf die in den o.g. Berichten dargelegten Untersuchungsergebnisse wurden hinsichtlich der geplanten beruflichen Lehrerqualifizierung **Prioritäten** gesetzt, um auf diese Weise den Veränderungsprozess im polnischen Bildungswesen zu unterstützen. Hauptaufgabe war nun die Erarbeitung eines Fortbildungsangebots, das es dem Lehr- und Erziehungspersonal gestattet, die Schule entsprechend den eigenen Bedürfnissen und Erwartungen zu gestalten, sich zu wandeln und von innen heraus zu verändern und elastisch auf die Bedürfnisse aller Bildungssubjekte zu reagieren. Daher tritt in jeglichen bisher formulierten Forderungen zur Änderung des polnischen Bildungswesens der Begriff der sogenannten **„neuen Schulphilosophie“** auf. Diese Philosophie basiert auf einer engen Zusammenarbeit aller Lehrer, Schüler, Eltern und der lokalen Öffentlichkeit bei der von innen erfolgenden Schaffung einer neuen Schule.

Im Rahmen einer so verstandenen Schulphilosophie war man in Polen bemüht, ein **Basisprogramm der Lehrerfortbildung** zu schaffen. Den Anfang machte das Schulungsprojekt **„Neue Schule“**, dem weitere, beispielsweise das Projekt **„Kreator“**, folgten. Sie alle werden vom Zentralen Lehrerweiterbildungszentrum in Warschau koordiniert.

Diese Projekte sollen die Lehrer insbesondere befähigen für:

- die **Schaffung von Bildungsprogrammen** auf Schulebene bzw. für ein-

- zelne Unterrichtsfächer und interdisziplinäre Lösungen;
- die **Erarbeitung von Bewertungssystemen** für die Schule;
- die **Zusammenarbeit** in Arbeitsgruppen und Lehrerkonferenzen;
- das **integrierte Unterrichtssystem**;
- das **Blockunterrichtssystem**;
- den **Unterricht am Gymnasium**;
- den **Unterricht** an einem neuen Typ von **Berufsschule** ;
- die Erfüllung von **Erziehungsaufgaben** in einem breiteren Bereich als bisher;
- die Fortbildung in den einzelnen **Fachblöcken**, darunter in **neuen Disziplinen**, beispielsweise in den Bereichen Nutzung von Technologien der Informatik oder Regionalkunde.

Entsprechend dem zeitlichen Ablaufplan für die Einführung der Reform des polnischen Bildungssystems waren die in den Jahren 1998 und 1999 realisierten Fortbildungsformen vor allem auf folgende **Themenkreise** konzentriert:

- aktive Methoden der Durchführung von Elternversammlungen und Lehrerkonferenzen;
- Einführung der Rahmenpläne an der Schule;
- Konsultationen für Lehrer zur Erlangung einer beruflichen Spezialisierungsstufe;
- interdisziplinäre Verbindungen und aktivierende Unterrichtsmethoden;
- Bedeutung der nichtverbalen Kommunikation im Kommunikationsprozess.

5. Formen der Fort- und Weiterbildung der Lehrer

Im Zusammenhang mit den veränderten Aufgaben der Schule erschienen im polnischen Lehrerweiterbildungssystem **neue Angebote** und **neue Formen der beruflichen Fort- und Weiterbildung**. Eine dieser Neuheiten ist die Ausbildung zu Leitern der innerschulischen Weiterbildung, zu Experten der Qualitätsprüfung von Weiterbildungseinrichtungen sowie zu **„Edukatoren“** (Fachdozenten, Fachberatern) der Fachlehrer für Fremdsprachen, Geschichte und Sozialkunde. Deren Aufgabe ist die kontinuierliche Unterstützung und Vorbereitung der Lehrer und der Schulen auf die Reform.

Zur **primären** und **grundlegenden Form** des neuen Systems der Weiterbildung und der Vermittlung neuer Fähigkeiten und neuen Wissens sowie der Erhöhung der beruflichen Qualifikation der Lehrer an einer polnischen Schule wurde das sogenannte **Kaskadenmodell**. Zunächst erfolgte die Schulung einer ersten

Gruppe von 100 Spezialisten (Edukatoren) durch 15 Experten. Im Rahmen dieser Schulung wurden die Teilnehmer mit Arbeitsprogramm und Arbeitstechniken bekanntgemacht und mit sogenannten "didaktischen Paketen", d. h. beispielsweise mit Lehrbüchern, Übungen, Sammlungen von Unterrichtsszenarien, Folien und Videokassetten ausgestattet. Die so geschulten Edukatoren absolvierten Praktika unter Anleitung der Experten, und erst nach erfolgreichem Abschluss nahmen sie ihre eigentliche Arbeit auf, d. h. sie begannen, einen weiteren Personenkreis zu schulen. Jeder der Edukatoren war wiederum für die Schulung einer aus mindestens 20 Personen bestehenden Gruppe verantwortlich. Die so geschulten 2000 Personen bildeten gewissermaßen eine weitere Generation von Edukatoren. Auf diese Weise multiplizierte sich jeweils die Anzahl der geschulten Personen. Gegenwärtig haben die nach dem Kaskadenmodell erfolgenden Schulungen unmittelbar die Schulen erreicht, werden also als innerschulische Maßnahmen durchgeführt. Das beschriebene Weiterbildungsmodell wurde hauptsächlich aufgrund seines kurzen Realisierungszeitraums ausgewählt. Vorgesehen ist, mit dieser Form der Weiterbildung innerhalb eines halben Jahres alle an den Schulen tätigen Lehrer zu erfassen.

Der Edukator im polnischen Weiterbildungssystem tritt gewissermaßen neben dem bisherigen in Lehrerweiterbildungseinrichtungen tätigen **Methodikberater** und Konsultanten in Erscheinung, dessen wesentliche Aufgaben in der Verbesserung der bestehenden Situation im Schulunterricht und der Förderung der Entwicklung der Lehrer besteht. Zur Zeit gibt es in ganz Polen 60 öffentliche Lehrerweiterbildungseinrichtungen sowie über ein Dutzend nicht öffentlicher Institutionen dieser Art. Ihr Tätigkeitsbereich geht weit über die eigentliche Lehrerweiterbildung hinaus. Die Weiterbildungseinrichtungen der ehemaligen Woiwodschaften erfüllen gegenwärtig die verschiedensten Aufgaben in den Bereichen Beratung, Weiterbildung und Einschätzung der Aktivitäten einer Schule. In erster Linie widmen sie sich jedoch der Fort- und Weiterbildung sowie der Erarbeitung eines Angebots von Plänen, der Organisation und Durchführung von Schulungen, Fach- und Methodikwerkstätten. Darüber hinaus befassen sie sich mit der Bewertung und Koordinierung der an den Schulen durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen. Die Lehrerweiterbildungseinrichtungen in Polen wird man einer Prüfung unterziehen. Erfüllen sie die mit diesem Verfahren verbundenen Bedingungen, finden sie Eingang in das Zentralregister der Weiterbildungseinrichtungen. In einem solchen Fall hätten sie dann die Möglichkeit, zentral vergebene Aufgaben zu realisieren und in ganz Polen gültige Zeugnisse auszustellen.

6. Formen der Fortbildung der Schulleiter

Für die Schulung von Führungspersonal des Schulwesens ist in Polen seit 1999 das Gesamtpolnische Zentrum für Fernstudien (Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej OCEN) zuständig. Aufgabe dieser Institution ist u.a. die Organisation von Schulungen für Schulleiter.

Im ersten Quartal 1999 fand beispielsweise eine **allgemeine Schulung** statt - jeder Schulleiter sollte die Möglichkeit haben, an mindestens einer Konferenz oder einem Kurs teilzunehmen. Dabei waren **folgende Programmelemente vorgesehen**:

- **Standardpaket von Informationsmaterialien über die Reform und deren Richtlinien;**
- **Zyklus von Schulungskonferenzen** - eine gesamtpolnische Konferenz sowie ein Zyklus von Regionalkonferenzen (entsprechend den Schultypen in jeder Woiwodschaft).

In jeder Lehrerweiterbildungseinrichtung der einzelnen Woiwodschaften gibt es darüber hinaus eine **spezielle Abteilung**, die sich mit der Fort- und Weiterbildung der Schulleiter befasst. Aufgabe dieser Abteilungen ist die Organisation zyklischer Schulungen sowie die Vorbereitung und Durchführung von thematischen Kursen, die den mit der Einführung der Reform verbundenen aktuellen Problemen gewidmet sind.

7. Qualität der organisierten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen

Das gegenwärtig in Polen funktionierende System der Lehrerweiterbildung ist - trotz der ihm anhaftenden Mängel - bemüht, den neuen Aufgaben in den Bereichen Beratung, Fort- und Weiterbildung gerecht zu werden. Eine erste Auswertung von Ergebnissen einer Untersuchung in Weiterbildungseinrichtungen im Mai 1998 weist auf das riesige Interesse der Lehrer an den verschiedensten Schulungs- und Kursarten hin. Aus den erfassten Daten geht darüber hinaus hervor, dass das gegenwärtig in Polen bestehende Lehrerweiterbildungssystem jährlich über 300.000 Lehrer erfasst. Die entsprechenden Schulungen haben ein unterschiedliches Niveau und sind verschiedenen Charakters (Konferenzen, Methodikseminare, Beratungen, Informationsveranstaltungen, Kurzzeitkurse - bis 20 Schulungs- stunden- sowie Qualifikationskurse - über 20 Schulungsstunden). Nach Schätzungen nahmen im Jahre 1998 an 20 bis 60 Stunden umfassenden Weiterbildungsmaßnahmen 80.000 Lehrer teil, im Falle von Kursen, die sich über 110 Stunden erstreckten, lag die Teilnahme bei ca. 23.000 Personen.

Bei den organisierten Formen der Weiterbildung dominierten aufgrund der geringeren organisatorischen Kosten eintägige Schulungen. Die in Verbindung damit genannten Zahlen stellen lediglich Informationen über die Möglichkeiten, den Bedarf und die Erwartungen der Lehrer dar. Sie geben jedoch keine Antwort darauf, ob in jedem Fall die von den Weiterbildungseinrichtungen durchgeführten Gespräche und Kurse der Qualität und den Bedingungen entsprechen, wie sie Weiterbildungsformen dieser Art erfüllen sollten.

Entsprechend den Weiterbildungsplänen werden im gesamten Jahr 1999 ca. **415.000 Lehrer** an den verschiedensten Maßnahmen dieser Art teilnehmen.

Berufliche Fortbildung der Lehrer im Methodikzentrum der Woiwodschaft Opole

Der gegenwärtige Lehrer soll sich durch grundlegendes und umfangreiches Wissen auszeichnen, das ununterbrochen ergänzt und aktualisiert werden muss. Seine Arbeit stellt eine große gesellschaftliche Herausforderung und zugleich große Verantwortung dar. Von seinen pädagogischen Fähigkeiten hängt nämlich das Niveau der Schulbildung ab. In diesem Schuljahr (1999/2000) begann in Polen die Reform des Bildungssystems. Die Lehrer sind jedoch dazu nicht ausreichend vorbereitet.

Daher ist es **unbedingt nötig**:

- die **Befähigung der Lehrer** durch Organisation verschiedener problemorientierter Lehrgänge und Seminare zu erhöhen, in denen ihre pädagogischen und psychologischen Fähigkeiten entwickelt werden;
- die Lehrer so auszubilden, dass sie **zukunftsbezogen denken** und prognostizieren können, dass sie eine entwickelte Einbildungskraft haben und gleichzeitig wirtschaftliche und zeitliche Fragen ergründen und dieses Wissen in der beruflichen Praxis verwenden können;
- die Lehrer **vielseitig auszubilden**, so dass sie die immer komplizierteren Aufgaben bewältigen können;
- die Lehrer in die **permanente Selbstbildung, Selbstentwicklung und Selbstbewertung** einzubeziehen.

Möglichkeiten der Realisierung solcher Erfordernisse gibt es an den Universitäten, an Pädagogischen Hochschulen und in den Methodikzentren der Woiwodschaften, im Postdiplomstudium.

Die Fort- und Weiterbildung der Lehrer ist eine der Satzungsaufgaben der Methodikzentren der Woiwodschaften. Im vergangenen Schuljahr war der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit die Vorbereitung der sogenannten **Edukatoren** zur Lehrerausbildung gemäß dem Programm "Neue Schule" und "Neues Abitur". In diesem Bereich wurden diejenigen fortgebildet, die Erzieher, Schulleiter, Leiter anderer Bildungseinrichtungen, Visitatoren sowie Zuständige für Bildungsorganisation in den Gemeinden sein sollten. Die zukünftigen Edukatoren konnten sich auch pädagogisch beraten lassen, indem sie an öffentlichen Unterrichtsstunden teilnahmen und methodische Veröffentlichungen auswerte-

ten. Auf diese Weise hat man versucht, den Teilnehmern ein aktives Erwerben von praktischen Fähigkeiten zu ermöglichen, die auf entsprechenden theoretischen Grundlagen basieren. Das Ziel all dieser Maßnahmen ist die Fortsetzung **kollektiver** sowie **individueller beruflicher Selbstfortbildung** am Arbeitsplatz. Die methodischen Zentren verbreiten und unterstützen sowohl inhaltlich als auch organisatorisch didaktische, erzieherische und programmorientierte Neuerungen, deren Initiatoren Lehrer sind. Sie bemühen sich auch, solche sachlichen und organisatorischen Voraussetzungen zu schaffen, die den beruflichen Aufstieg der Lehrer durch Erlangung einzelner Stufen der beruflichen Spezialisierung begünstigen (vgl. Tabelle 1).

In der Woiwodschaft Opole werden die vorgenannten Aufgaben von 138 Lehrern realisiert (es sind methodische Berater, die etwa 17.000 Lehrer der Grund- und Oberschulen beraten).

Dieser Fortbildungsprozess erfolgte auf **zwei parallelen Wegen**:

Erstens: Direkte Beratung in Form von unterschiedlichen Maßnahmen, die sowohl den Lehrern als auch den Führungskräften einen direkten Kontakt zu Konsultanten, Vertretern der Wissenschaft und Lehrbuchautoren verschafften.

Während dieser Treffen konnte man Auskünfte holen, die sofort in der täglichen Lehrerpraxis eingeführt werden konnten.

Zweitens: Professionelle didaktische Formen, d.h. Lehrgänge, Seminare, Konversationen sowie geleitetes Selbststudium. Das Programmangebot wurde in Anlehnung an die vorher von den Lehrern (Beratern und Konsultanten) erkannten praktischen Bedürfnisse und Erwartungen der Lehrer, also in Beziehung auf eine Diagnose der Lage des Bildungswesens, vorbereitet.

In diesem Schuljahr wurden den Lehrern in unserer Woiwodschaft 170 verschiedene Fortbildungsformen angeboten. Eines besonderen Interesses erfreut sich die **pädagogische Beratung**. Im Schuljahr 1998/1999 umfasste sie 13.700 Lehrer von insgesamt 17.000. Folgende Beratungsformen werden zur Verfügung gestellt: Methodik-Konferenz, kollektive Konsultation, offener Unterricht und persönlicher, individueller Kontakt des Beraters mit dem Lehrer. Man kann sich auch mit Bearbeitungen der Beiträge aus den Methodik-Seminaren bekannt machen, die die pädagogische Arbeit unterstützen.

In den Jahren 1996-1999 hat der Anteil der Lehrer, die sich auf diese Weise

fortgebildet haben, wesentlich zugenommen- im Schuljahr 1996/1997 waren es 36.306, 1997/1998 - 39.041, 1998/1999 - 44.057 (vgl. auch Tabelle 2). Diese Zahlen, sowie die Tatsache, dass viele Lehrer an mehreren Beratungsformen im Jahr teilnehmen, zeugt davon, dass das vorgeschlagene Angebot den Bedürfnissen der Lehrer entgegenkommt.

Weil mit diesem Schuljahr 1999/ 2000 die Bildungsreform eingeführt werden sollte, waren die Änderungen im Bildungssystem im vergangenen Schuljahr Gegenstand einer Analyse während 86 Seminaren, an denen 2000 Lehrer teilnahmen. Ein Seminar umfasste 3 bis 26 Unterrichtsstunden. Solche kurzfristigen Formen sind bei den Lehrern beliebter als längere mit über 100 Unterrichtsstunden.

Der Minister für Volksbildung schlug vor, berufliche Kategorien für Lehrer einzuführen. Dies hatte zur Folge, dass das Interesse am Erwerben von Spezialisierungsstufen geweckt wurde, denn es hängt mit erhöhtem Gehalt sowie mit dem Gefühl der beruflichen Sicherheit zusammen.

Darüber hinaus organisiert das Methodik-Zentrum der Woiwodschaft Opole auch Möglichkeiten der Fortbildung von Führungskräften der Bildung. Eine interessante Form war der **Direktorenklub**, der pädagogische Innovationen fördern sollte. Dem Klub gehörten Direktoren der Grundschulen an, in denen organisatorische und didaktische Autorenlösungen eingeführt wurden. Im Zusammenhang mit der Bildungsreform wurde eine Reihe von Seminaren zum Thema- "Änderungen im Bildungswesen -Wissenswertes" durchgeführt.

Das Hochschulwesen unternimmt leider nichts, um die künftigen Lehrer zur Arbeit in einer **reformierten Grundschule** vorzubereiten. Daher übernahm diese Aufgabe das Methodik-Zentrum der Woiwodschaft. Für das laufende Schuljahr hat es Vorschläge unter einem gemeinsamen Titel "Erzieherische Fähigkeiten" erarbeitet, die sich aus den gestellten Aufgaben ergeben und zu denen die Lehrer im Rahmen der Reform des Bildungssystems verpflichtet sind. Es geht um Fortbildungsformen, die jedem Lehrer und Erzieher in seiner pädagogischen Praxis behilflich sein können. Unter anderem gibt es hier Lehrgänge, wie: "Kreative Methoden erzieherischer Arbeit mit einem Schülerkollektiv", "Schulmediator, assertives (anmaßendes) Verhalten in der pädagogischen Praxis der Lehrer". Man hat dabei ebenfalls die Vorschulstufe berücksichtigt, indem man veränderte Lehrmethoden vorschlug, mit denen sich die Lehrer in den Lehrgängen: "Methode der Maria Montessori", "Theater-Techniken in der Vorschulerziehung" und "Mathematische Ausbildung der

Kinder im Vorschulalter" bekannt machen konnten. Den Lehrern, die in den Klassen 1 bis 3 der Grundschule unterrichten, werden Lehrgänge empfohlen, die sich mit der integrierten fröhschulischen Bildung beschäftigen, unter anderem mit blockartigen Unterrichtsformen.

Jeder, der sich fortbilden und seine didaktische und erzieherische Arbeit modifizieren möchte, kann in diesem umfangreichen Angebot unter den vom Methodik-Zentrum vorgeschlagenen Formen wählen, die seinen individuellen Bedürfnissen entsprechen, die das Ausüben seiner pädagogischen Pflichten fördern und die dazu beibringen würden, dass auch seine Interessen entwickelt und bereichert werden.

Tabelle 1

Stufen beruflicher Spezialisierung, die die Lehrer aus der Woiwodschaft Opole in den Jahren 1996/97 – 1998/99 erlangten

L. Nr.	Schuljahr	Stufen beruflicher Spezialisierung			
		I	II	III	Insgesamt
1.	1996/1997	62	2	-	64
2.	1997/1998	72	7	1	80
3.	1998/1999	195	37	5	237
Insgesamt		329	46	6	381

Tabelle 2

Lehrer, die in den Jahren 1996-1999 an verschiedenen Beratungsformen teilnehmen*

L. Nr	Beratungsbereich	Teilnehmerzahl		
		1996/97	1997/98	1998/99
1.	Geisteswissenschaften	7284	8698	8904
	Prozentualer Koeffizient 1998/99 : 1996/97			22,1
2.	Mathematik und Naturwissenschaften	7097	7515	8456
	Prozentualer Koeffizient 1998/99 : 1997/98			119,1
3.	Ästhetik, Körpererziehung, Abwehr-Vorbildung	4598	4587	4957
	Prozentualer Koeffizient 1998/99 : 1996/97			107,8
4.	Primärbildung	16119	17628	21228
	Prozentualer Koeffizient 1998/99 : 1996/97			131,7
5.	Berufsbildung	1198	557	512
	Prozentualer Koeffizient 1998/99 : 1996/97			42,7
	Insgesamt	36306	39041	44057
	Prozentualer Koeffizient 1998/99 : 1996/97			121,3

* In der Tabelle wurden Koeffizienten nicht berücksichtigt, die die Teilnahme an psychologisch-pädagogischen Beratungsformen darstellen.

**Weiter- und Fortbildung des Personals im Bildungssystem -
wesentliche Voraussetzung und Bedingung einer
inneren Schulreform in den neuen Bundesländern
(Thesen)**

1. Zu gesetzlichen Grundlagen

Die sich im Laufe der Jahre der gesellschaftlichen Transformationen herausgebildeten Aufgaben und Formen der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften wurden im 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 präzisiert und festgeschrieben.

Dabei werden insbesondere geregelt:

- ständige obligatorische **Fortbildung der Lehrkräfte** (vgl. § 12) zur inhaltlichen Anpassung der Qualifikationen an die sich verändernden Rahmenbedingungen und Anforderungen des Berufs, wobei Gesichtspunkte der schulischen Qualitäts- und Personalentwicklung zum Tragen kommen sollen (vgl. auch Festlegungen des Brandenburgischen Weiterbildungsgesetzes);
- **Weiterbildung der Lehrkräfte** (vgl. §§ 13 bis 17) zum Erwerb zusätzlicher **Lehrbefähigungen** in anderen Unterrichtsfächern **oder** dem Erwerb der Befähigung für ein anderes **Lehramt** nach Lehrerbildungsgesetz (z.B. Lehramt für Gymnasien oder für Sonderpädagogik - vgl. § 2) bzw. nach dem Brandenburgischen Besoldungsgesetz **oder von Zusatzqualifikationen** (beispielsweise in Schulpsychologie, Schulmanagement, Schulverwaltung, Erwachsenenbildung, Medienpädagogik und Theaterpädagogik), wozu entsprechende Bildungsangebote allerdings erst auszuarbeiten sind. Möglich werden Angebote unterschiedlicher Träger der Fort- und Weiterbildung von Lehrern, die Prüfung ist aber an der Universität oder einer gleichgestellten Hochschule abzulegen.

2. **Neue Anforderungen an die Qualifizierung der Lehrer auf der Grundlage gesellschaftlicher Veränderungen und eingeleiteter Schulreform**

Erstens: Neue Anforderungen an die **Qualifizierung** und die **Kompetenzen von Pädagogen und Lehrkräften** ergeben sich aus **weitgehend globalen Prozessen** [insbesondere in den entwickelten Ländern] der **Veränderung der Sozialisationsbedingungen in der Kindheit** (Zunahme der Einzelkind- und der unvollständigen Familie, großstädtische Vereinsamung und kinderunfreundliche Wohnbedingungen, Veränderungen in den normativen Orientierungen, zunehmende Mediatisierung des Lebens u.a.) und den sich daraus ergebenden **Änderungen der Funktion von Schule**.

Durch eine dadurch notwendige **Ausgleichsfunktion** von Schule entstehen neue **didaktische Anforderungen** (Orientierung auf notwendige Lernprozesse, Öffnung von Schule, erhöhte wirkungsvolle Differenzierung), in besonderem Maße aber neue **pädagogische Anforderungen an die Persönlichkeit des Lehrers** (Unterstützen statt Selegieren; Ansprechpartner für Schüler sein; Schulraum als "Biotop" sehen und Schule zur Lebensstätte entwickeln, sozialpädagogische Aufgaben wahrnehmen, Glied eines produktiven "Teams" sein - vgl. K.- D. MENDE 1999, S. 61 ff.).

Zweitens: Spezielle neue Anforderungen an die **Qualifikation der brandenburgischen Lehrkräfte** nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland leiten sich insbesondere aus folgenden **bildungspolitischen Entwicklungen** nach der Wende ab:

- **Änderung des Fächerkanons:** Ersatz einer einseitig ideologisierten Staatsbürgerkunde durch pluralistisch orientierte Politische Bildung; starke inhaltliche Profilierung von Arbeitslehre; starke Pluralisierung der Inhalte und Sichtweisen in anderen Unterrichtsfächern; Einführung **neuer Fächer** - wie Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde (LER); Darstellen und Gestalten in der Sek. I, aber auch Erziehungswissenschaft, Psychologie, Philosophie, Recht, Wirtschaftswissenschaft in der Sekundarstufe II; Rückgang der Wahl anderer Fächer durch die Schüler (z.B. Russisch); Möglichkeiten fachübergreifenden Unterrichtens von Fächern der gesellschaftswissenschaftlichen (Erdkunde, Geschichte und Politische Bildung) bzw. naturwissenschaftlichen (Physik, Chemie, Biologie) Lernbereiche in der Sekundarstufe I u. a.
- Ersatz der Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule (POS) durch

unterschiedliche **Schulformen**, wobei in Brandenburg neben der 6-jährigen Grundschule eine hohe Zahl von Gesamtschulen sowie Gymnasien und Realschulen entstanden; dadurch entstehen spezielle pädagogische Anforderungen beispielsweise durch das integrative Konzept einer Gesamtschule - mit stärkerem Zugang zur gymnasialen Oberstufe änderte sich aber auch die Schülerzusammensetzung an den einzelnen Schulen, was durch entstehenden Schulfrust neue pädagogische Anforderungen stellt;

- bildungspolitische Entscheidung für ein **pluralistisches Konzept der Bildungs- und Erziehungsziele**, woraus sich eine Orientierung auf **Fach-(Sach-), Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen** ergibt. Dabei werden solche Grundqualifikationen der Schüler angezielt, wie Kooperationsfähigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit, gesellschaftliche Handlungsfähigkeit, Selbständigkeit auch im Hinblick auf eigenen Lernprozess, Mündigkeit, Konfliktfähigkeit, Verständigungsfähigkeit. Das schließt ein, einen erweiterten Lernbegriff im Auge zu haben, der neben **inhaltlich-fachlichem Lernen** auch **methodisch-strategisches, sozial-kommunikatives und affektives Lernen** (vgl. H. KLIPPERT 1996, S. 30 ff.) einschließt;
- die Entscheidung für die **gemeinsame Erziehung von Schülern** mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Kindern ohne Förderbedarf als **Grundweg der sonderpädagogischen Förderung**, wo entsprechende Bedingungen zu schaffen sind (vgl. § 29 Brandenburgisches Bildungsgesetz [BbgSchulG] vom 12. April 1996) erhöht den Bedarf an Lehrern für Sonderpädagogik, wobei die DDR-Ausbildung in **einer** sonderpädagogischen Fachrichtung erfolgte, jetzt aber zwei Fachrichtungen Voraussetzung für das Lehramt Sonderpädagogik sind;
- die bildungspolitische Entscheidung, die **Selbständigkeit (Autonomie)** der einzelnen Schule zu verstärken, erhöht die Anforderungen an kollegiale Erarbeitungen gemeinsamer pädagogischer Konzepte (Schulprogramme).

Drittens: In der Wendezeit gab es in Brandenburg die **grundlegende** bildungspolitische Entscheidung, an die Stelle von stringenten, vorrangig stofforientierten Lehrplänen **offene Rahmenpläne** zu setzen, die pädagogische Freiräume setzen, einen Spielraum zwischen Lehrsicherheit und Handlungsspielraum, zwischen Lehrerentscheidung und Schülermitverantwortung vermitteln und ein pädagogisches Grundverständnis der Schulstufen ausbilden sollen.

Daraus ergeben sich insbesondere folgende **neuen Anforderungen an die Lehrkräfte:**

- **Treffen kollegialer Entscheidungen** in den Konferenzen der Lehrkräfte, Teilkonferenzen für einzelne Schulstufen, Fach- und Klassen- bzw. Jahrgangskonferenzen sowie Schulkonferenzen (vgl. BbgSchulG §§ 85 bis 91) über Grundsätze der Bildungs- und Unterrichtsarbeit, Erprobung besonderer Unterrichtsformen, der Bewertung u.a., von Entscheidungen über **schulinterne Curricula** und genutzte **Lernmittel** (beispielsweise Auswahl der möglichen Schulbücher) in den einzelnen Fächern;
- **begründete Auswahl exemplarischer Inhalte und Methoden** für die jeweilige Lerngruppe, wobei zunehmend die Schüler zu beteiligen sind;
- **zielgerichtetes Verfolgen** der in den Rahmenplänen formulierten **Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung**, um die Qualität des Unterrichts zu erhöhen und die Breite der bei den Schülern zu erreichenden Kompetenzen und Zielstellungen zu berücksichtigen: Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Problemorientierung, Ganzheitlichkeit, Exemplarität, Wissenschaftsbezug, Offenheit und Differenzierung.
Daraus ergibt sich insbesondere die Notwendigkeit, alternative Unterrichtskonzepte einzusetzen, vielfältige Aneignungsprozesse zu organisieren, statt Vermittlung "fertiger" Kenntnisse problemhaft vorzugehen, neue Methoden und verschiedene Sozialformen einzusetzen u.a.

Viertens: Die aktuelle Diskussion ist - ausgehend von internationalen Analysen und Vergleichen, wie beispielsweise TIMS-Studie - in starkem Maße auf Erhöhung der **Qualität von Bildung** gerichtet.

Daraus ergeben sich aus gegenwärtiger Sicht insbesondere folgende **akzentuierte Anforderungen:**

- **künftige Meisterung einer neuen Generation von Rahmenplänen** in der Sekundarstufe I (frühestens ab 2002), bei denen in stärkerem Maße die zu erreichenden Abschlüsse, die dabei verbindlichen Lerninhalte und methodischen Anforderungen herauszuarbeiten sind;
- **qualifizierte Entscheidungen zu schulinternen Curricula** und **Ausarbeitung von Schulprogrammen;**
- **in der gymnasialen Oberstufe besondere Betonung dreier grundlegen-**

der Kompetenzbereiche (sprachliche Ausdruckskraft in der Muttersprache, Verstehen fremdsprachlicher Sachtexte und Umgang mit mathematischen Modellen), Verstärkung fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorgehens und der Berufsorientierung.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass vielfältige neue Anforderungen an die **Qualifikationen und Kompetenzen im pädagogischen** (auch **sozialpädagogischen**), **allgemein- und fachdidaktischen**, aber eben auch unmittelbar **fachlich-inhaltlichen Bereich** [beispielsweise in der Befähigung in neuen Unterrichtsfächern] bestehen und laufend auch im Prozess der inneren Schulreform neu entstehen, wobei sich eine zunehmende **Differenzierung** von Schule zu Schule, von Lehrer zu Lehrer herausbildete (insbesondere auch durch die sehr unterschiedlichen Aktivitäten in der Fortbildung in der Zeit nach der Wende).

E. FUHRMANN bündelt die **Bedürfnisse der Weiter- und Fortbildung in fünf Komplexen**:

- Erarbeitung eines **eigenen fachdidaktischen Konzepts**, um den Freiräumen in den Rahmenplänen durch pädagogische Gestaltung gerecht zu werden;
- **Erarbeitung eines neuen Selbstverständnisses**, Schüler als Mitgestalter und Mitverantwortende des Unterrichts zu sehen;
- **Anreicherung des individuellen unterrichtsmethodischen Instrumentariums** durch offenere, schülerorientierte Methoden, Aneignung neuer Strategien und Methoden;
- Erwerb von **Sachkompetenz** für die **Ausgestaltung der Schulformen und -stufen** mit ihren Organisationsformen und rechtlichen Regelungen;
- Erwerb von Voraussetzungen/ Abschlüssen, die das Unterrichten von **neuen Fächern** oder in **weiteren Fächern** bzw. das **Wahrnehmen von Funktionsstellen** ermöglichen.

Dabei sollte sich gerade eine zunehmende Dominanz des letztgenannten Komplexes - einer Aufgabe der Weiterbildung - als Dilemma für eine auf Reform der Schule gerichteten erziehungswissenschaftlichen Fortbildung erweisen (vgl. 1997, S. 172 ff.), weil hierbei einseitig fachliche Inhalte (schon sehr abgeschwächter fachdidaktische) Inhalte im Mittelpunkt stehen.

3. Differenziertes System der Fort- und Weiterbildung

Diesen differenzierten Anforderungen und Bedürfnissen unterschiedlichster Art kann offensichtlich nur ein **differenziertes System von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen** gerecht werden.

Bereits 1998 mit der politischen Wende und mit der Ende November 1989 aufgehobenen Weiterbildungsverpflichtung der Lehrer im organisierten staatlichen System der DDR wurde ein breiter Drang nach **Fortbildung** unmittelbar von den Lehrern und Schulen selbst durch vielfältige Hospitationen und Erfahrungsaustausche mit Schulen der alten Bundesländer befriedigt bzw. sie luden sich dazu Referenten von dort ein. Auch Hochschulen, Lehrerverbände, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und freie Träger befriedigten insbesondere das Bedürfnis nach Information über die Stärken, aber auch deutlichen Schwächen des bundesdeutschen Schulsystems und zu reformpädagogischen Themen.

Mit dem Schuljahr 1991/ 92 begann in allen neuen Bundesländern (außer Sachsen - dort ein Jahr später) praktisch ein **flächendeckendes "Experiment" der Umgestaltung der Schule**, bei der mit mehr oder weniger Modifikationen die Vorstellungen des dreigliedrigen Schulwesens übernommen wurden. Im Verlauf des Jahres 1991 nahmen in allen neuen Bundesländern Institute für Lehrerfortbildung ihre Tätigkeit auf (in Brandenburg: das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg [PLIB] mit mittlerweile 10 Außenstellen für regionale Fortbildung).

Folgende **Formen der Fort- und Weiterbildung** kennzeichnen den **aktuellen Stand**:

- Angebote des **Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg (PLIB)** und seiner Außenstellen sowie des **Medienpädagogischen Zentrums** zur Fortbildung von Lehrkräften, aber insbesondere auch von Moderatoren zur Umsetzung an einzelnen Schulen, wobei insbesondere neben fachlichen und fachdidaktisch orientierten Angeboten folgende Schwerpunktthemen das erziehungswissenschaftliche Angebot bestimmen: Motivationsförderung; Konfliktbewältigung, Leistungsermittlung und Bewertungsfragen; Schule als Lebensraum; fachübergreifendes Arbeiten;
- spezielle Angebote des **PLIB für Schulleiter** in meist mehrtägigen Fortbildungslehrgängen, mit Abstimmung auf deren spezielle Bedürfnisse (z.B. Fragen der Personalführung, von Konfliktmanagement, Organisationsentwicklung und die Schulung kommunikativer Fähigkeiten einbeziehend);

- das PLIB hatte bis zum Schuljahr 1994/95 auch **Nachqualifizierungsmaßnahmen** in neuen Fächern (z.B. Psychologie, Erziehungswissenschaft Sek. II) in sogenannten "Crashkursen" begonnen, deren Fortsetzung die Universität Potsdam übernahm und zum Abschluss - Staatsprüfung im neuen Fach - führte. Die Universität realisiert unterschiedliche Aufbau-studien, die zum **Lehramt Sek. II** (gegenwärtig z.B. durch das Studium von Erziehungswissenschaft oder Latein mit 70 SWS) bzw. zum **Erwerb der Lehrbefähigung im Fach in Sek. II** (z.B. gegenwärtig Deutsch, Englisch, Französisch, Informatik, Mathematik, Musik, Sport mit 20 SWS), zur **Lehrbefähigung in einem neuen Fach in der Sek. I**, im **Schwerpunktfach der Primarstufe** oder zum **Lehramt für Sonderpädagogik** führen;

- seit 1994/ 95 wurde in Brandenburg ein "**Sonderprogramm Weiterqualifizierung brandenburgischer Lehrerinnen und Lehrer**" bis zum Jahre 2000 ins Leben gerufen, das vom Weiterbildungszentrum e. V. als Trägerverein getragen wird und bei dem Ministerien, Universität Potsdam und das PLIB zusammenwirken. Dabei werden in berufsbegleitenden Erweiterungsstudiengängen von 60 bis 80 SWS **Lehrer für "Mangelfächer"** (also Fächer mit Lehrermangel - insbesondere Politische Bildung, Wirtschaftswissenschaft, Englisch, Französisch, sonderpädagogische und berufliche Fachrichtungen, aber auch Musik und Kunst) ausgebildet und im Dienst befindlichen Lehrer im "Überhang" (zu viel Lehrer für Primarstufe, für Russisch u.a.) eine **zukunftssichere sinnvolle Beschäftigung** erhalten (B. MUSZINSKI 1994) - der "Durchlauf" beträgt jährlich 1200 bis 2000 Lehrer, wobei an den allgemeinbildenden Schulen Brandenburgs im Schuljahr 1997/ 98 26.160 hauptberufliche Lehrer arbeiteten;

- an den Schulen werden **Tage der schulinteren Lehrerfortbildung (SCHILF)**, in der Regel zumindest zwei Tage pro Schuljahr (16 Stunden sind für voll beschäftigte Lehrer obligatorisch), organisiert, bei denen mit Hilfe eigener Lehrkräfte, von Moderatoren bzw. Referenten aus dem PLIB, aus der Universität Themen der pädagogischen, inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Schule und Unterricht - meist auch in fachübergreifenden Gruppen - erörtert werden. Spezifische Fortbildungen werden auch von Fachkonferenzen und schulübergreifenden Fachgruppen organisiert;

- schließlich gibt es vielfältige **Bildungsangebote freier Träger**, die für Lehrer insbesondere Qualifikationsveranstaltungen zur Konfliktbewälti-

gung, zur Kommunikationsbewältigung, aber auch besserer Beherrschung von Fremdsprachen und Computer u.a. anbieten.

Literatur:

- **E. FUHRMANN:** Lehrerfortbildung in den neuen Bundesländern. In: A. KELL; J.-H. OLBERTZ (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländer. Ergebnisse einer Enquête-Kommission der DGfE. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1997.
- **H. KLIPPERT:** Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht II. Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1996.
- **K.-D. MENDE:** Neue Anforderungen an den Lehrer. In: Der Lehrer in der Epoche gesellschaftlicher Veränderungen. Herausgegeben von der Psychologisch - Pädagogischen Fakultät der Russischen Staatlichen Universität A. I. Herzen St. Petersburg und dem Institut für Pädagogik der Universität Potsdam. Potsdam 1999, S. 61 bis 82.

Weiter- und Fortbildung der Lehrer an den Hochschulen in Polen

1. Einleitung

Der Erfolg einer jeden Bildungsreform - und um so mehr einer so komplexen und tiefen wie die in Polen ab dem 1. September 1999 in Angriff genommene -, erfordert entsprechend **vorbereitete Lehrer**. Denn hauptsächlich von ihrem Bewusstsein, ihrer Überzeugung und ihrem Verständnis für das Wesen und die Richtung der eingeführten Änderungen hängt die Zeit und die Qualität der Leistungen ab. Es soll die Regel sein, dass die Vorbereitung der Lehrer immer der Umsetzung der Reform zuvorkommt, und nicht umgekehrt.

Unter dem Begriff der **Lehrervorbereitung** ist ihre Aus-, Weiter- und Fortbildung verstehen. Obwohl jede dieser drei Formen in der Praxis anders realisiert wird, sollten sie wirklich eng miteinander verbunden und gegenseitig bedingt sein.

Ich möchte mich in diesem Beitrag - in Abstimmung zu anderen aus Zielona Gora - insbesondere mit den Maßnahmen der **Weiter- und Fortbildung der Lehrer** befassen, die an den **Hochschulen** realisiert werden. Dabei wird der Weiterbildungsprozess etwas breiter betrachtet. Die Fortbildung wird dagegen nur im Bezug auf die Hochschulen besprochen.

2. Grundsätze und Formen der Lehrerweiterbildung, die an den Hochschulen realisiert wird

Die Problematik der Lehrerweiterbildung in einzelnen europäischen Ländern wird unterschiedlich verstanden und interpretiert. In diesem Beitrag gehe ich davon aus, dass die Weiterbildung auf den Erwerb höherer Stufen der Berufsqualifikation durch berufstätige Personen oder auf den Erwerb neuer Berechtigungen durch Lehrer, z.B. zur Realisierung weiterer Fächer, gerichtet ist. Das Ziel einer so gefassten Weiterbildung ist also die Steigerung der Berufsqualifikation oder das Erwerben neuer Qualifikationen, die den Bereich der schon bisher erworbenen erweitern.

Die obige Interpretation der Weiterbildung in Polen, nach der durchschnittlich knapp die Hälfte der Lehrer eine vollständige Magisterausbildung besitzt¹, bildet eine der Hauptformen (außer der Ausbildung) der beruflichen Vorbereitung auf

der Stufe eines vollständigen akademischen Studiums. Wenn man die Tatsache im Auge behält, dass fast jeder zweite Lehrer, der berufstätig ist, keine Hochschulausbildung besitzt, entsteht das Problem der Ermöglichung der Ausbildungsergänzung auf das Niveau eines Hochschulstudiums, das laut Voraussetzungen der neuen Bildungsreform in Polen für jeden Lehrer, der im Beruf arbeiten will, obligatorisch ist.

Mit der Weiterbildung der Lehrer in Polen befassen sich zur Zeit fast alle Hochschulen in Polen, die auf der Stufe eines vollständigen akademischen Studiums ausbilden. Dazu gehören sowohl staatliche, als auch nicht staatliche Hochschulen. Die Weiterbildung wird hauptsächlich in Form des Wochenendstudiums, weniger des Abendstudiums, realisiert. Weil sowohl das erste, als auch das zweite Studium von den Studenten bezahlt wird und für die Hochschule zusätzliche finanzielle Möglichkeiten bringt, sind die Hochschulen daher an verschiedenen Formen der Weiterbildung interessiert, und versuchen, möglichst viele Wochenendstudenten aufzunehmen, was wiederum zur Diskrepanz zwischen der Zahl der Wochenend- und Präsenzstudenten führt.

Wenn es um Hochschularten geht, die sich mit der Lehrerweiterbildung befassen, kann man dazu hauptsächlich folgende zählen: Universitäten - pädagogische Hochschulen - Fachhochschulen und Lehrerkollegs (laufen aus).

Unter den oben erwähnten Hochschulen, die sich mit der Weiterbildung der Grundschul- und Oberschullehrer befassen, beobachtet man bei den pädagogischen Hochschulen die größte Diskrepanz zwischen der Zahl der Präsenz- und der Wochenendstudenten. Kleinere Diskrepanzen sind an Universitäten zu sehen, die kleinsten in den Lehrerkollegs und an Fachhochschulen.

Wenn man die vor der Lehrerweiterbildung gestellten **Ziele** in Betracht zieht, muss man folgende **drei Formen** unterscheiden:

- Ergänzungsstudium
- Postdiplomstudien in zwei Formen.

Wenn es um die erste Form geht, ist ihr Hauptziel das **Erreichen einer höheren Stufe** der Ausbildung, ungeachtet der Hochschulart, an der das Studium geführt wird (staatliche, private Hochschule, Universität, pädagogische Hochschule, Fachhochschule, Lehrerkolleg). Da die entscheidende Mehrheit der Hochschulen das Ein-Fach-Studium, das zum Lehren eines Faches berechtigt, anbietet, ist es das Bestreben des Ministeriums für Nationale Bildung, dass man im Rahmen der Lehrerweiterbildung Zwei- oder sogar Drei-Fach-Studium anbietet. Es ist ein wesentliches Problem, für das bis heute in Polen keine überzeugende Lösung gefunden wurde. Die in dieser Frage den Hochschulen, die Lehrer im Rahmen des

Ein-Fach-Studiums ausbilden, angebotenen Vorschläge des Ministeriums überzeugen die Hochschulverwaltungen nicht, die in dieser Hinsicht selbständig sind und alleine über das Ausbildungsprofil entscheiden (Ein-Fach-Studium oder Zwei-Fach-Studium).

Die zweite und dritte Weiterbildungsform, die im Rahmen des **Postdiplomstudiums** realisiert werden, betreffen:

- Postdiplomstudium, das das Erwerben der **Berechtigung zur Realisierung eines weiteren Faches** zum Ziel hat und
- Postdiplomstudium, das die **Vertiefung und Erweiterung der bisherigen Lehrerkompetenzen** zum Ziel hat.

Sofern die erste Form zu typischen Formen der Lehrerweiterbildung gezählt wird, wird die zweite Form des Studiums am häufigsten zur Fortbildung gezählt und wird im nächsten Punkt dieser Arbeit charakterisiert.

3. Die Bedeutung der Hochschulen bei der Lehrerfortbildung

Den Terminus der Fortbildung verstehe ich in diesem Beitrag als kurzzeitige Formen der Qualifizierung, am häufigsten in Form von Kursen oder Werkstätten im Bereich der Didaktik und Methodik, die die Erweiterung oder Vertiefung der Kompetenz im Rahmen der erworbenen Ausbildung (Berechtigung) zum Ziel haben. Im Rahmen der vorbereiteten Bildungsreform in Polen, bekam dieser Terminus eine neue Bedeutung und nahm verschiedene neue Formen an, die aus den Bedürfnissen und Grundsätzen der neuen Reform resultieren.

Die von dem Ministerium für Nationale Bildung vorbereitete und seit dem 1. September 1999 umgesetzte tiefe Struktur- und Programmreform benötigt auch Lehrer, die gut auf die Umsetzung dieser Reform vorbereitet sind. Daher wurde auch mit Hilfe ausländischer Zentren große Arbeit an der Schaffung eines neuen **Fort- und Weiterbildungssystems für berufstätige Lehrer** geleistet. Zu diesem Zweck entstanden viele verschiedene zentrale und regionale Einrichtungen, und einen Teil der Aufgaben übernahmen auch die Hochschulen, die hauptsächlich Lehrer verschiedener Fächer ausbilden. Man kann also annehmen, dass Anfang 1998² in Polen für die Lehrerfortbildung folgende Institutionen die Verantwortung übernommen haben: Hochschulen - zentrale und regionale Institutionen - außerstaatliche Einrichtungen.

Um die Lehrerfortbildungstätigkeit mehr auf **konkrete Bedürfnisse** zu lenken,

die mit der Umsetzung der Reform zusammenhängen, rief das Ministerium für Nationale Bildung Anfang 1998 die Abteilung für Lehrerausbildung ins Leben und schrieb die erste Edition sogenannter **”Bildungspreise”** aus. Dies beruhte darauf, dass das Ministerium für Nationale Bildung eine Liste von bevorzugten Bereichen der Lehrerfortbildung vorgeschlagen hat. Verschiedene Institutionen, wie: staatliche Hochschulen, außerstaatliche Hochschulen, zentrale und regionale Lehrerfortbildungszentren, bereiteten Projektvorschläge vor, die thematisch mit der Lehrerfortbildung verbunden waren. Diese Vorschläge sicherten konkreten Institutionen und Zentren, nach der Genehmigung und Annahme vom Ministerium, finanzielle Mittel für ihre Realisierung.

Wenn man die Bedürfnisse zum Gegenstand der Überlegung macht, auf die die Institutionen vom Ministerium orientiert wurden, die ihre Teilnahme an der Lehrerfortbildung angemeldet haben, so kann man zwei Grundformen der Fortbildung unterscheiden:

- Postdiplomstudium
- fortbildende Kurse und Werkstätten.

Dem Vorschlag des Ministeriums zufolge nahmen sich des Postdiplomstudiums, das mit der Problematik der umgesetzten Reform zusammenhängt, vor allem Hochschulen und außerstaatliche Institutionen an und der Kurs- und Werkstattfortbildung nahmen sich außeruniversitäre zentrale und regionale Institutionen sowie außerstaatliche Einrichtungen an.

Aufgrund der Tatsache, dass die Problematik der Lehrerfortbildung in außeruniversitären Institutionen in einem gesonderten Beitrag betrachtet wird, möchte ich nur die Maßnahmen der **Fortbildung an den Hochschulen** charakterisieren.

Aus den Daten der Abteilung für Lehrerfortbildung des Ministeriums für Nationale Bildung³ geht hervor, dass die erste Edition der Bildungspreise auf großes Interesse und Verständnis seitens der Hochschulen gestoßen ist. Der Beweis dafür ist die Tatsache, dass 26 Hochschulen (12 Universitäten, 10 pädagogische Hochschulen, 3 technische Hochschulen und 1 ökonomische Hochschule) ihre Projekte zur Realisierung angemeldet haben. Von den **119 von den staatlichen Hochschulen eingereichten Projekten** wurden **55 genehmigt** und zur Realisierung angenommen.

Eine große Anzahl der Fortbildungsprojekte – 101 – reichten **61 außerstaatliche Einrichtungen** ein, wovon **42 Projekte zur Realisierung** angenommen wurden.

Von den Lehrerfortbildungseinrichtungen und Lehrerkollegs reichten insgesamt **50 Einrichtungen** (44 Fortbildungseinrichtungen und 6 Lehrerausbildungsbetriebe) **212 Projekte** ein, wovon **122 Projekte genehmigt** wurden. Diese Daten werden in der Tabelle Nr. 1 veranschaulicht.

Projekte	Anzahl der Institutionen (Einrichtungen)	Eingereichte Projekte	Genehmigte Projekte
Fortbildungsinstitutionen			
Staatliche Hochschulen	26	119	55
Lehrerfortbildungseinrichtungen und Lehrerausbildungsbetriebe	50	212	122
Außerstaatliche Einrichtungen	61	101	42
I n s g e s a m t	137	432	219

Tabelle 01. Eingereichte und genehmigte Bildungsprojekte

Wie es aus der Tabelle 01 hervorgeht, reichten insgesamt 137 Fortbildungseinrichtungen 432 Projekte vom Postdiplomstudium und Kursen verschiedener Art, wovon 219 Projekte zur Realisierung angenommen wurden. Die oben genannten Zahlen zeugen von einem großen Engagement sowohl der staatlichen Hochschulen, als auch der Lehrerfortbildungseinrichtungen und Lehrerausbildungsbetriebe sowie der außerstaatlichen Einrichtungen in die Problematik der Lehrerfortbildung.

Wenn es um die realisierten Formen der Lehrerfortbildung geht, dann wurde, wie aus der Tabelle 02 hervorgeht, von den 219 genehmigten Projekten, die Mehrheit von 156 als Fortbildungskurse realisiert, wovon 122 in Lehrerfortbildungseinrichtungen sowie Lehrerausbildungsbetrieben, und 34 als Kurse in den außerstaatlichen Einrichtungen stattfanden.

Die Hauptveranstalter des Postdiplomstudiums sind staatliche Hochschulen – 55 Projekte – und außerstaatliche Einrichtungen – 8 Projekte. Aus dem oben Genannten geht also hervor, dass sich der Realisierung der Fortbildungsproblematik in Form vom Postdiplomandenstudium hauptsächlich staatliche Hochschulen und außerstaatliche Einrichtungen angenommen haben. Die Rolle der Träger der Fortbildung in verschiedenen Kursformen haben hingegen übernommen:

- Lehrerfortbildungseinrichtungen – 122 Projekte und

- außerstaatliche Einrichtungen – 34 Projekte

Fortbildungseinrichtungen	Hochschulen	Lehrerfortbildungs- und Lehrerausbildungseinrichtungen	Außerstaatliche Einrichtungen	Insgesamt
Formen der Fortbildung				
Postdiplomstudium	55	—	8	63
Fortbildungskurse	—	122	34	156
I n s g e s a m t	55	122	42	219

Tabelle 02. Die genehmigten Fortbildungsformen

Sehr wichtig für die Lehrerfortbildung ist die Thematik der Projekte des Postdiplomandenstudiums und verschiedener Kurse, die damit verbunden sind. Die Analyse der Daten der Abteilung für Lehrerfortbildung des Ministeriums für Nationale Bildung beweist, dass die Mehrheit der genehmigten Fortbildungsprojekte sich in folgenden Bereichen befand:

- Das Management in den Bedingungen der Bildungsreform – 36 Projekte
- Blockunterricht – 25 Projekte
- Integrale Ausbildung – 24 Projekte

und viele andere Projekte, die aus den Bedürfnissen der ab 1. September 1999 in Polen umgesetzten Bildungsreform resultieren.

Literatur:

- (1) Dane Ministerstwa Edukacji Narodowej. Departament Kształcenia Nauczycieli. Warszawa 1999.
- (2) O doskonaleniu nauczycieli. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Biblioteczka reformy. Warszawa 1999.
- (3) Ministerstwo Edukacji Narodowej. Departament Doskonalenia Nauczycieli. Granty edukacyjne. I Edycja 1998 r. Warszawa.

Teilnehmer der Tagung und Autoren der Beiträge

Name	Hochschule
Vladimir A. Andreev Prof. Dr. habil	Nationales Institut für Pädagogische Forschung Minsk - Prof. an der Belorussischen Pädagogischen Universität M. Tank Minsk , Belarus'
Katalin Árkossy Dr.	Germanistisches Institut, Lehrstuhl Fachdidaktik der Eötvös-Loránd-Universität Budapest, Ungarn
Maria Jakowicka Prof. Dr.	Institut für Pädagogik/ Psychologie der Pädagogischen Hochschule "Tadeusz Kotarbiński" Zielona Góra, Polen
Eugenia Karcz Dr.	Institut für Pädagogische Wissenschaften der Universität Opole, Polen
Jana Kohnová PhDr.	Pädagogische Fakultät, Institut für Entwicklung des Schulwesens, Karls-Universität Prag, Tschechische Republik
Magdalena Piorunek Dr. - (nur Autorin)	Wydział Studiów Edukacyjnych der Adam-Mickiewicz- Universität Poznan, Polen
Svetlana A. Rasčetina Prof. Dr.	Psychologisch-Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl Pädagogik der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen St. Petersburg, Russland
Lech Sałaciński Dr.	Institut für Pädagogik/ Psychologie der Pädagogischen Hochschule "Tadeusz Kotarbiński" Zielona Góra, Polen
Eleonora Sapia-Drewniak Prof. Dr.	Institut für Pädagogische Wissenschaften der Universität Opole, Polen
Andreas Seidel Dr. paed.	Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik der Universität Potsdam
Victor V. Semikin Dr. - Dekan	Psychologisch-Pädagogische Fakultät der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen St. Petersburg, Russland

Wolfgang Thiem
Prof. Dr. habil.

Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für
Pädagogik der Universität Potsdam

Kazimierz Uzdicki
Prof. Dr.

Institut für Pädagogik/ Psychologie der Päd-
agogischen Hochschule "Tadeusz Kotarbiński"
Zielona Góra, Polen

Der vorliegende Sammelband gibt Ergebnisse einer **internationalen wissenschaftlichen Tagung** des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam im Oktober 1999 wieder, die Bestandteil einer nun schon mehrjährigen Kooperation zwischen Wissenschaftlern aus **lehrerbildenden** Hochschulen in Belarus', Polen, Russland, der Tschechischen Republik und Ungarns sowie der Universität Potsdam ist. Diese gemeinsame Arbeit zur Begleitung der in den beteiligten Ländern verlaufenden **Reformprozesse im Bildungswesen** wird durch die finanzielle Förderung durch den Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD) und in diesem Jahr auch durch die Robert Bosch Stiftung möglich.

Diesjähriger Schwerpunkt der Analysen und Diskussionen auf der Tagung war die **Fort- und Weiterbildung pädagogischen Personals als Voraussetzung** und grundlegende **Bedingung** einer erfolgreichen Bildungsreform.

In einem **Tagungsresümee** werden grundlegende Ergebnisse der Analyse und der inhaltsreichen, teilweise auch kontroversen Diskussion zusammengefasst.

In **11 Einzelbeiträgen** wird ein facettenreiches Bild der **Problemlage** und der **Lösungsansätze** in den beteiligten Länder gezeichnet, um die Lehrer, aber auch Schulleiter und das Personal der Schuladministration, durch geeignete Maßnahmen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung auf die **aktuellen Anforderungen der Bildungsreform** und die dazu notwendige **Entwicklung von Schule und Unterricht** ausreichend vorzubereiten. Dabei werden offene Probleme charakterisiert und weiterführende Lösung erörtert. Als eine zentrale Aufgabe erweist sich in mehreren Beiträgen, wie die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrer besser ausgebildet werden kann, ihrer eigene pädagogische Tätigkeit sowie diese ihrer Kollegen wissenschaftlich begründet und kritisch zu analysieren und zu reflektieren.

Herausgeber: Wolfgang Thiem, Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik

ISBN 3-935024-05-3