

A BOLOGNA-REFORM ÉS A NÉMETORSZÁGI PEDAGÓGUSKÉPZÉS

ÓHIDY ANDREA

a Münsteri Westfälische Wilhelms-Egyetem Neveléstudományi Karának
tudományos munkatársa
andrea.ohidy@uni-muenster.de

Az aktuális német oktatáspolitikai vita egyik központi kérdése a Bologna-reformcélok megvalósítása. A felsőoktatás szerkezeti átalakítása alapvető változást jelent a pedagógusképzés számára is. Az eddigi megvalósítást minden érintett – főként a képzésben részt vevő diákok és tanárok – elhibázottnak tekintik és „worst-practice-példaként” emlegetik. A tanulmány a Bologna-reformcélok összeegyeztethetőségét vizsgálja a német pedagógusképzés hagyományaival, bemutatja az eddig bevezetett intézkedéseket és azok hatását, valamint a pedagógusképzés (további) professzionalizációjának lehetőségeit tárgyalja.

Az 1999-ben kezdeményezett Bologna-folyamat egy közös európai felsőoktatási terület létrehozására az első olyan európai szintű oktatáspolitikai kezdeményezés, amely jelenleg már a megvalósítási szakaszban tart.¹ Ennek megfelelően fontos helyet foglal el az érintett országok oktatáspolitikai vitájában, amely ellentmondásokkal teli; míg az Amerikai Egyesült Államok és Japán az európai felsőoktatási reformot haladó szellemű és konkurenciaképes reformnak értékeli², az EU több tagállamában erősen vitatottak a Bologna-intézkedések. Különösen Németországban figyelhető meg széleskörű konszenzus a Bologna-célok megvalósításának hibáit illetően: A diákok országos tüntetések formájában adnak hangot nemtetszésüknek, az egyetemi dolgozók egyre gyakrabban beszélnek a „humboldti egyetemi hagyományok felszámolásáról”, a szakszervezet pedig „végállomás: Bologná”-t emleget. A növekvő politikai nyomásnak engedve a Kultuszminiszteri Konferencia (Kultusministerkonferenz) és a Felsőoktatási Rektorkonferencia (Hochschulrektorenkonferenz) a 2009-es év végén a „reform megreformálását” határozták el. Az európai oktatási miniszterek 2010. március 11. és 12-én – eredetileg zárókonferenciaként tervezett – Bécsben és Budapesten megrendezett találkozója során meghir-

¹ A közös európai felsőoktatási terület megvalósítását eredetileg 2010-re tervezték.

² 2009 áprilisában indították el a „Tuning USA” elnevezésű programot a Bologna-folyamat amerikai adaptálására (lásd Wiarda, 2009).

dették a Bologna-reform második szakaszát, melynek feladata az eddigi megvalósítás hibáinak kiküszöbölése.¹

E tanulmány központi kérdése az, hogy összeegyeztethetőek-e a Bologna-reform-célok a német pedagógusképzés hagyományaival. Először az eddig bevezetett oktatáspolitikai reformintézkedéseket mutatom be, azután az aktuális helyzetet vitatom meg a német pedagógusképzés (további) professzionalizációjának szemszögéből. A téma társadalompolitikai jelentőségét a Bologna-folyamat egész Európára kiterjedő igénye, tehát a közös európai felsőoktatási terület létrehozásának terve adja, a Bologna-folyamat második szakaszának kezdete pedig még megerősíti a téma aktualitását. Ezenkívül pedig elmondhatjuk, hogy az európai oktatáspolitikának egyik alapvető fontosságú kérdését tárgyaljuk: Amennyiben a fenti kérdésre adott válasz nemleges, ez azt jelenti, hogy az eddigi megvalósítás veszélyezteti az Európai Unió igyekezetét a tagállamok sokféleségének megtartására (*Europäische Kommission*, 2002).

Egy másik alapvető kérdés a szociális dimenzió figyelmen kívül hagyásához kapcsolódik; a műveltség, mint polgárjog, minden oktatáspolitikával foglalkozó EU-dokumentum központi célkitűzése (*Europäischer Rat und Kommission*, 2002). Továbbá, ahogy *Dominic Orr* kifejtette, a Bologna-reform Európán kívül márkajelzéssé vált, amely azt szimbolizálja, hogy „az európai felsőoktatás a szociális esélyegyenlőség jegyében valósul meg“, és hogy az oktatás nemcsak gazdasági tényezőként, hanem társadalompolitikai hajtóerőként is fontos (*Brömme/Kloppisch*, 2010). A „tanulás – demokráciára való nevelés – szabadság” triásza az európai pedagógia egyik alappilléreinek tekinthető (*Óhidy*, 2008, 19. o.). A szociális dimenzió figyelmen kívül hagyása ezt az alappillért „rengeti meg”.

A Bologna-reformfolyamat célkitűzései

Az 1999-ben 29 európai ország oktatási minisztere által kezdeményezett Bologna-folyamat célja egy közös európai felsőoktatási tér (European Higher Education Area, EHEA) kialakítása, amelynek eredetileg 2010-ig le kellett volna játszódnia. A reform középpontjában az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi szintű versenyképességének javítása áll.² Bár a reformkezdeményezés az Európai Unió szervezeti nélkül indult, a Bologna-folyamat az ezredforduló óta fontos része az EU Lisszabon-stratégiájának, melynek célja, hogy az Unió a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalmává váljon (v. ö. *Óhidy*, 2009a). A következő táblázat a Bologna-nyilatkozatban megfogalmazott célkitűzéseket foglalja össze.

¹ A 2010 március 11-12-én Bécsben és Budapesten megtartott Bologna-konferencián a résztvevő 47 európai ország oktatási minisztere elismerte, hogy a reformtervek eddigi megvalósításába hibák csúsztak. A záró nyilatkozatban megígérték, hogy a kritikáknak a jövőben nagyobb jelentőséget fognak tulajdonítani. (*Tagesspiegel*, 2010). Németországban is beharangozták egy második ill. „az eddigi megvalósítás hibáinak kiküszöbölésére irányuló szakasz” kezdetét (*HRK*, 2010).

² Egy részletes összefoglalóhoz lásd *Wedekämper*, 2007.

1. táblázat: A Bologna-reformfolyamat célkitűzései (Bologna nyilatkozat, 1999)

Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése (oklevélmelléklet)
Két fő képzési szakaszon; egy három évig tartó alapképzésen (<i>undergraduate</i>) és a magiszteri vagy mesterképzésen (<i>graduate</i>) alapuló rendszer bevezetése. Az első szakasz után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon. A második képzési szakasz magiszteri vagy doktori fokozathoz vezet.
Kreditpontrendszer – mint az ECTS – bevezetése a legszélesebb hallgatói mobilitás elősegítésére. Legyen lehetőség a kreditpontok megszerzésére a felsőoktatáson kívüli, pl. az élethosszig tartó tanulás keretében, feltéve, hogy azt a felsőoktatási intézmények is elfogadják.
A mobilitás támogatása, különös tekintettel: <ul style="list-style-type: none"> – a hallgatók tanuláshoz és az ehhez kapcsolódó szolgáltatásokhoz való hozzájutására; – a tanárok, kutatók és az adminisztratív dolgozók számára, az európai partnereknél kutatással, oktatással és gyakorlattal eltöltött időszakban a vonatkozó társadalombiztosítási jogok előítélet nélküli figyelembevételére.
A minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása.
A felsőoktatás szükséges európai dimenzióinak támogatása, különösen a tantárgyfejlesztéssel, intézményközi kooperációval, mobilitási lehetőségekkel és a tanulmányokra, a gyakorlati képzésre, és a kutatásra vonatkozó integrált programokkal.

A Bologna-reform németországi megvalósítása

A német Bologna-reform a „mennyiségi siker – minőségi balsiker” paradoxonával fejezhető ki legjobban: „Németországban a Bologna-reform mennyiségi szempontból átütő siker”, állapítja meg *Anna Lehmann*. „A szövetségi oktatási minisztérium aktuális adatai alapján a képzési rendszer 80%-a a Bachelor- és Master-rendszer keretében működik, és minden ötödik végzős diák e képzettségek egyikét kapja kézhez” (*Lehmann, 2010, 18. o.*). A Bologna-reform németországi megvalósítását ugyanakkor kezdettől fogva egy alapvető ellentmondás jellemezte: annak ellenére, hogy a reformcélok általánosan elfogadottak, az azokhoz kapcsolódó konkrét oktatáspolitikai reformok, mint például a képzési szerkezet átalakítása, erősen vitatottak. Bár Németország a Bologna-folyamat egyik kezdeményezője (l. *Sorbonne-Erklärung, 1998*), a reformcélok németországi megvalósítása sokszor ellentmond a célkitűzéseknek. *Ingrid Sehbrock*, a Német Szakszervezeti Szövetség nevelés-oktatási ügyekért felelős alelnöke ezt a következőképpen fogalmazta meg: „Ma, 10 évvel Bologna után, a reformok eredménye kijózanító. Túlszűfolt tantervek, a képzést abbahagyók megnövekedett száma, a külföldi tanulást megnehezítő körülmé-

nyek határozzák meg a felsőoktatási intézmények mindennapjait“ (*GEW Landesverband NRW*, 2009, 2. o.).

A Bologna-célkitűzések ezen ellentmondásos megvalósításának több oka is van, melyek közül ötöt szeretnék kiemelni:

1. Az egyik fő ok a Bologna-céloknak a csak a képzés szerkezeti változásaira koncentráló értelmezése. *Baumann* megállapítja, hogy Németországban a Bologna-reformot nem egy átfogó reformprogramként értelmezik, hanem a képzés szerkezetének a Bachelor és Master-képzésre való átalakítását értik alatta (lásd *DAAD*, 2007, 16. o.). *Andreas Keller* ezért a „szerkezeti vita önállósodásáról“ beszél (*Keller*, 2009a, 149. o.).
2. Másodsor, a föderális döntési struktúra és az ebből eredő hatalmi harcok a felelősek. A szupranacionális szinten történő döntéshozásban résztvevő aktorok, – mint például a nemzeti kormányok – szempontjából nem létezik demokratikus vagy legitimációs probléma, mert ők maguk is részei a döntési folyamatnak. A döntéshozásban részt nem vevő érdekcsoportosulások azonban, – mint például a tartományi szintű oktatáspolitikai aktorok vagy maguk az egyetemek – ezeket az intézkedéseket felülről jövő előírásokként, valamint hatáskörük csökkenéseként élik meg (*Schemmann*, 2007, 133. o.). Ez a probléma nehezíti a reformcélkitűzések megfelelő megvalósítását és – ahogy *Günter Dohmen* az élethosszig tartó tanulás paradigmájával kapcsolatban megfogalmazta – elősegíti azoknak a reformellenes erőknek az előretörését, amelyek saját pozíciójuk megőrzésének érdekében vagy választástaktikai okokból annak megghiúsulását igyekeznek elérni (*Dohmen*, 1996, 91. o.).
3. Harmadszor, a németországi pártpolitika is – a föderális döntési struktúrákkal és hatalmi harcokkal karöltve – döntő szerepet játszik a bolognai reformok problémás megvalósításában. Például *Ulf Wuggering* a felsőoktatási tandíj bevezetésének esetén keresztül bemutatta, hogyan hiúsították meg a konzervatív tartományi kormányok a baloldali szövetségi kormánynak a központi (szövetségi) döntési szint megerősítésére irányuló erőfeszítéseit az oktatáspolitikai döntésekben (*Wuggering*, 2009).
4. Negyedszer, az amerikai modell szerepét kell kiemelnünk. Az Amerikai Egyesült Államok az európai döntéshozók számára egyidejűleg szolgál példaképként és ellenségképként is. Ez különösen igaz Németországgal kapcsolatban, mert az NSZK demokratikus és piacgazdasági fejlődése nagy mértékben az USA-nak köszönhető. A Szovjetunió és a szocialista tábor összeomlása következtében az USA vezető szerepe ideológiailag (is) nagyon megerősödött. Ez is közrejátszik abban, hogy Németország a nemzetközileg elismert – és többek között az amerikai elitegyetemek által adaptált – egyetemi modelljét revíziónak veti alá.

5. Ötödször, a Bologna-reformmal szembeni ellenállás egy kettős „címkehamisítás” eredménye. Egyrészt az összeurópai szinten, ahol a minden tagállam által elismert célok, mint az átláthatóság és a mobilitás „címkéje” alatt teljesen más tartalmak kerülnek megvalósításra, például az oktatáspolitikai kérdések ökonomizációja. *F. Schultheis* a Bologna-reformot ezért „trójai falónak” titulálja (*Schultheis*, 2008, 191. o.). Németországban pedig „régóta esedékes reformok [...] kerülnek megvalósításra a ’Bologna’ címszó alatt [...], melyeknek valójában semmi közük nincs a Bologna-célokhoz” (*Sebastian in DAAD*, 2007, 22. o.). Ezért az oktatási reformok nemzeti szintjén is „címkehamisításról” beszélhetünk. Mi sem mutatja ezt jobban, minthogy a „Bologna” címszó alatt bevezetett felsőoktatási reformok megvalósítása már a Bologna-nyilatkozat előtt megkezdődött: A Felsőoktatási kerettörvényt (Hochschulrahmengesetz (HRG)), amely a Bachelor és Master szakok bevezetésének jogi alapját alkotja – ezeket eredetileg csak kipróbálásra akarták bevezetni – már 1998-ban meghozták. „Ezért feltételezzük, hogy a Bologna-folyamat Németország számára [...] elsősorban az *intranacionális* (kiemelés tőlem – Ó. A.) változtatások megerősítésének és legitimációjának funkcióját tölti be” (*Wuggenig*, 2009, 138. o.). A következő táblázat a Bologna-reform németországi megvalósításának különlegességeit mutatja be (*Witte*, 2006 és *Wuggenig*, 2008 alapján):

2. táblázat: A Bologna-reform németországi megvalósításának különlegességei

Az oktatáspolitikai döntéshozás a 16 szövetségi tartomány konszenzusa alapján történik, a Kultuszminiszteri Konferencia (KMK) keretében.
Az új, kétciklusú képzés jogi alapjai tartományok szerint különbözőek – az egyetlen hasonlóság, hogy minden Bachelor-képzésnek szakképzés-jellegűnek kell lennie.
A Bachelor és a Master-képzés közötti átmenet Németországban sokkal nehezebb, mint más országokban.
Az új szakok akkreditálása nem állami engedélyezés, hanem magánkézben levő akkreditációs ügynökségek által történik.
Azáltal, hogy nemcsak az egyetemek, hanem a főiskolák is indíthatnak Master-szakokat, az egyetemek és a főiskolák egyenlősítésére kerül sor.
Az egyetemi tanterv modularizálása a felsőoktatási reformok keretében.

A németországi Bologna-reform kritikája és a „megreformált reform”

A fent bemutatott ellentmondások a felsőoktatási intézmények szintjén is megfigyelhetők: Míg az egyetemi tanárok a Bologna-folyamatot kezdettől fogva kritikusan fogadták, a diákok támogatták a célkitűzéseket. A megvalósítást azonban erősen kriti-

zálták, ahogy azt a 2009 júniusában megtartott országos szintű diáktüntetés is mutatta. Azóta minden érdekelt egyetért abban, melyek a németországi Bologna-reform kritikus pontjai. Mielőtt ezeket összefoglalom, bemutatom – a teljesség igénye nélkül – a diákok és a tanárok által legtöbbször felsorolt problémákat és hátrányokat.

A diákok problémái:

- szociális szelekció (tandíj, a Master szak felvételének szabályozása),
- túlszabályozás (túlszűfolt tanrendek, nincs lehetőség a képzés keretében egyéni érdeklődés szerint órákat hallgatni, nincs idő a tanulás melletti diákmunkára, hobbikra),
- stressz, burn-out¹,
- az önálló gondolkodás nem fontos,²
- a nemzeti³ és nemzetközi mobilitás⁴ hiánya.

A diákok a Bologna-folyamat németországi megvalósítását összességében elhibázottnak tekintik, és úgy gondolják, hogy az egyes intézkedésekkel szemben a reformfolyamat átfogó célja, a közös európai felsőoktatási terület létrehozása a háttérbe szorult (*freier Zusammenschluss von studentInnenschaften*, 2004).

A tanárok problémái:

- a kutatás és a tanítás szabadsága egyre fogy (elitegyetemek alapítása, főiskolai tanácsok létrehozatala, ökonomizáció és rosszul értelmezett effektivitáselv),
- magas munkaterhelés⁵,
- az egyetemi életet tudománytól távol álló elképzelések határozzák meg,
- mérhető eredmények felmutatásának kényszere – nincs idő a tartalmi munkára.

Ezért sok egyetemi dolgozó „a német egyetem és a humboldti egyetemi hagyományok végét” emlegeti. A Német Felsőoktatási Intézmények Egyesülete (Deutscher Hochschulverband) egy „Bologna-feketekönyvet” is kiadott (*Scholz/Stein*, 2009). *Dietrich Lemke* pedig kijelentette: „Bologna egyszer büszke lehetett arra,

¹ „A ránk nehezedő nyomás az egész képzést tönkreteszi [...], csak vizsgák, semmi önrendelkezés, éjszakai tanulások. A Bachelor- és Master-képzés újrászervezése nélkül ez így nem mehet tovább” (*Erziehung und Wissenschaft*, 2009, 7-8. sz. 31. o.).

² „Provokatíván azt mondhatnók, hogy (sok területen) a diákok uniformizálása folyik: Mindegyiküknek egyszerre kellene mozognia, egyidejűleg ugyanazokat a szemináriumokat hallgatni, ugyanazt tanulni, ugyanazokat a vizsgákat letenni, ezekért érdemjegyeket kapni, és a következő félévben mindez kezdődik előlről” (*Tegeler*, 2010, 139. o.).

³ Gyakran ironikusan megjegyzik, hogy a mobilitás két EU-tagország között még mindig egyszerűbb, mint két német egyetem között (lásd *Egetenmeyer*, 2007).

⁴ „Az egyetlen lehetőség egy ERASMUS-félév beiktatására a Bachelor- és a Master szakasz között van” [...] „Közismert, hogy az ECTS-pontokat országonként nagyon különbözőképpen adják. Például Angliában és Németországban különböző számú kreditpontokat adnak ugyanazért a teljesítményért. Ezáltal az ECTS-pontrendszer lényege kerül veszélybe” (*Óhidy*, 2009b, 726. o.).

⁵ „Az eddigi vitában az egyetemi dolgozók munkaterhelése mindeddig nem került megemlítésre” (*Bellenberg*, 2009, 16. o.).

hogy Európában megalapította az első egyetemet. Ez 1088-ban volt. Kár, hogy a Bologna név most az Európai Egyetem temetésének is szimbóluma lett!“ (Lemke, 2008, 308. o.).

A növekvő politikai nyomás hatására a Kultuszminiszteri Konferencia és a Felsőoktatási Rektorkonferencia a 2009-es év végén a „reform megreformálását“ határozták el. A következő táblázat ennek legfontosabb pontjait foglalja össze a 2009. 12. 10-i KMK-határozat alapján (KMK, 2009).

3. táblázat: A „megreformált reform“

A képzés tanulhatóságának ¹ javítása, mobilitási lehetőségek kiépítése
Egyéni tanulási folyamatok lehetővé tétele
Széleskörű tudományos képzés biztosítása
A Master-képzésbe való bekerülés leegyszerűsítése
A képzési szerkezet átláthatóságának javítása
A tanulhatóság ellenőrzése az akkreditáció során
A képzés során elsajátított kompetenciák megnevezése („oklevélmelléklet“)
A vizsgák számának csökkentése
A tanulmányi teljesítmények kölcsönös elismerésének javítása
A munkaterhelés csökkentése

A német pedagógusképzés a Bologna-reform előtt és után

Az alábbiakban először is a német pedagógusképzés hagyományait, valamint az eddig bevezetett oktatáspolitikai reformintézkedéseket mutatom be és vitatom meg a (további) professzionalizáció szemszögéből. Mivel az oktatáspolitikai vita középpontjában a pedagógusképzés szerkezeti megváltoztatása áll, ennek a témának különös figyelmet szentelek.

A német pedagógusképzés a szövetségi tartományok hatáskörébe tartozik. Emiatt nincs egységes pedagógusképzési rendszer, de már a Bologna-reformok előtt is léteztek szerkezeti hasonlóságok, amelyek – valamennyi változtatással – máig érvényesek. A képzés kétciklusú: az első szakasz egy egyetemi képzés formájában elvégzendő elméleti képzésből áll és az ún. első államvizsgálattal (Erstes Staatsexamen) zárul. A képzés tartalmilag 2 (vagy 3) szakot és neveléstudományi tanulmányokat foglal magába, amelyek azonban a képzésnek csak kb. 5–20%-át adják (Terhart, 2008, 88. o.). A második szakasz egy gyakorlati részből áll (Refendariat), ami két különböző helyen folyik: a gyakorlóiskolában és a tanulmányi szeminári-

¹ A tanulhatóság javításának szükségessége itt szó szerint értendő: sok új szak nem végezhető el a tervezett idő alatt, azaz nem tanulható – a reformok ezt próbálják kijavítani.

um keretében. Ez a szakasz az ún. második államvizsgával (Zweites Staatsexamen) fejeződik be. Létezik még egy harmadik szakasz is, melynek keretében a tanárok önállóan továbbképzik magukat – de ezen kötelezettség teljesítését nem ellenőrzik és annak elmaradását nem szankcionálják.

4. táblázat: A Bologna-reform előtti modell szerkezeti problémái

<i>Szakasz</i>	<i>Szerkezeti problémák</i>
1. szakasz: egyetemi képzés	<ul style="list-style-type: none"> – felvételi vizsga hiánya, a felvétel bizonyos esetekben tanulmányi átlaghoz kötött – erős széttagoltság: 4 tartalmi rész <ol style="list-style-type: none"> 1) szaktantárgyak (2 vagy 3 szak) 2) tantárgypedagógiai tanulmányok 3) neveléstudományi tanulmányok (pedagógia, szociológia, pszichológia) 4) iskolai gyakorlat – a tanulmányok csak kis mértékben kapcsolódnak az iskolai munkához – a vizsga validitása kétséges (államvizsga) – az egyetemek számára a pedagógusképzés gyakran csak kevésbé kedvelt „szolgáltatás”
2. szakasz: gyakornoki szakasz	<ul style="list-style-type: none"> – semmilyen vagy nagyon kevés tartalmi összefüggés az első szakaszban tanultakkal – a gyakorlaton résztvevők tisztázatlan státusza (kezdő tanár / gyakornok) – a mentortanároktól való függés – a mentorok képzettségének és továbbképzésének kérdései tisztázatlanok – önálló tanulási lehetőségek alacsony mértéke – helyettesítések – magas pszichológiai megterhelés
3. szakasz: továbbképzés	<ul style="list-style-type: none"> – bonyolult munkába állási feltételek – pályakezdési „sokk” – a már meglévő iskolai hagyományok átvétele a tanításban, a továbbképzés nem hatásos – továbbképzés nem kötelező – nincs összefüggés a szakmai hozzáértés és a karrierlehetőségek közt

A német pedagógusképzés szerkezete az ún. klasszikus professziók (jog, orvostudomány, teológia) képzési szerkezetét vette át. Mivel a professzionalitástörténeti kutatás a tanári szakmát több okból is csak félprofesszionálisnak tekinti (lásd pl. *Osterloh*, 2002), a német pedagógusképzés kiemelkedő professzionalizációjáról beszélhetünk – ami ettől függetlenül erősen vitatott. A következő táblázat az Bologna-reform előtti modell szerkezeti problémáit mutatja be *Terhart* összefoglalása alapján (*Terhart*, 2008):

A német szövetségi tartományok oktatáspolitikája a Bologna-célokat különbözőképpen interpretálta és igyekezett megvalósítani a pedagógusképzésben, ezért a képzési szerkezet tartományonként nagyon eltérő képet mutat. *Keller* ezt „színes rongyszőnyegnek” nevezi, mert az amúgy is heterogén öszkép áttekinthetősége még nehezebbé vált (*Keller*, 2009°, 8. o.). *Schaeper* megállapítja, hogy: „A Bologna-folyamat, amely eredetileg a felsőoktatási rendszer egységesítését tűzte ki célul, a pedagógusképzésben a képzési struktúrák mérhetetlen sokféleségéhez vezetett” (*Schaper*, 2008. 34. o.). A következő táblázat az új képzési szerkezet bevezetésének állását mutatja *Wuggenig* összefoglalása alapján (*Wuggenig*, 2008, 137. o.).

5. táblázat: Az új képzési szerkezet bevezetésének állása

<i>Az új képzési szerkezet bevezetésének állása</i>	<i>Tartományok</i>
Az új képzési szerkezet már bevezetésre került.	Saar-vidék Szász-Anhalt
Az új képzési szerkezet csak egy meghatározott formában (modelprojektként, csak meghatározott iskolatípusokra, illetve főiskolai intézményekre vonatkozóan) került bevezetésre.	Baden-Württemberg Bajorország Hessen Mecklenburg-Elő-Pomeránia Tübingia
Az új képzési szerkezet átfogó bevezetése folyamatban van.	Hamburg Észak-Rajna-Vesztfália Rajnavidék-Pfalz Schleswig-Holstein
Az új képzési szerkezet átfogó formában fog bevezetésre kerülni.	Berlin Brandenburg Bréma Alsó-Szászország Szászország

A következő jellemzők minden németországi tartomány pedagógusképzésére vonatkoznak: A képzés tantervének modularizálása, az ECTS-re (European Credit Transfer System) épülő kreditpontrendszer bevezetése (kivéve Mecklenburg-Elő-Pomerániában) ugyanúgy ide tartozik, mint az, hogy megtartották a képzés és a képesítés iskolatípusok alapján történő differenciáltságát (Bellenberg, 2009, 16. o.). A Kultuszminiszteri Konferencia a németországi Bachelor- és a Master-képzés együttes terjedelmét 300 ECTS-ban határozta meg, amelyeket rendszerint egy ötéves képzés során lehet megszerezni (KMK, 2003). A pedagógusképzésben bevezették az ún. „kis Master“-t, („kleiner Master“), amelynek során a hallgatók 240 ECTS szereznek egy négyéves képzés során. Ezenkívül lehetővé tették, hogy a gyakornoki szakasz meghatározott részeit a Master-képzés részeként lehet elszámolni. Az egyetemeken kiépítik a Tanárképző Központokat (Zentrum für Lehrerbildung). Már a fenti felsorolás is világosan mutatja, hogy a Bologna-reform Németországban a pedagógusképzés első és második szakaszát érinti. A vita elsősorban az első szakaszra koncentrálódik. Sajnos a tanárok továbbképzésének kérdése továbbra sem vita tárgya – pedig ez fontos szerepet játszhatna a tanári szakma (további) professzionalizációja szempontjából. A következő táblázat a bevezetett intézkedéseket, illetve azok problémáit foglalja össze, különös tekintettel a professzionalizációs dimenzióra.

6. táblázat: Az újonnan bevezetett intézkedések és azok problémái, különös tekintettel a pedagógusképzés professzionalizációs dimenziójára

<i>Bevezetett intézkedés</i>	<i>Probléma</i>	<i>A professzionalizáció dimenziója</i>
A képzési szerkezet sokfélesége	Belföldi és külföldi mobilitás nehézségei	Horizonttágítás hiánya
A képzés és a képesítés iskolatípusok alapján való differenciáltságának megtartása	A különféle iskolaformák különböző professzionalitási szintje a „kis gyerek – rövid képzés, nagy gyerek – hosszú képzés“ elve alapján (Keller 2009c, 32)	A tanári szakma belső differenciáltságának megerősítése
Az ún. „kis Master“ bevezetése	Az általános iskolai tanítóképzés lefokozása	Az általános iskolai tanítói szakma lefokozása
Gyakornoki szakasz mint a Master-képzés része	Gyakran hosszú várakozási idő a gyakornoki szakasz előtt	Lezáratlan képzés a gyakornoki szakasz végéig
A Bachelor, mint szakmai képzés	A tanári pályához legalább egy Master-szintű végzettség szükséges	A képzés tudományos része nem kielégítő

<i>Bevezetett intézkedés</i>	<i>Probléma</i>	<i>A professzionalizáció dimenziója</i>
A Master-képzésbe való bejutás behatárolása	Zsákutcás képzés, a leendő tanárok számára a Bachelor-szintű végzettség nem elég a pályán való elhelyezkedéshez	Meghiúsulnak az egyéni fejlesztés és a másság kezelésének célkitűzései
(Rosszul értelmezett) modularizáció	„előregyártott, gyakran nehezen megemészthető tanulási falatok“ (I. Tegeler 2010, 139. o.)	Iskolásítás
Képzési tartalmak túlterhelése	Diákok túlterhelése, egyéni érdeklődés alapján való tanulás nehézségei	Stressz, félelem, időhiány: a személyiségfejlődés problémái
Túl sok vizsga a képzés folyamán	Diákok és tanárok túlterhelése	„Tanulási bulimia“ önálló gondolkodás és kutatás helyett

A németországi pedagógusképzés reformját a Bologna-folyamat keretében Andreas Keller „worst-practice-példának“ nevezi (Keller, 2009a, 8. o.). A reformcélkitűzések eddigi megvalósítása kétségkívül sok kívánnivalót hagy maga után. Véleményem szerint ennek ellenére sem szabad a Bologna-folyamatban rejlő esélyeket és megoldási lehetőségeket figyelmen kívül hagyni. Az alábbiakban ezért azokat intézkedéseket sorolom fel, amelyek egyértelműen pozitív hatással voltak a német pedagógusképzésre.

1. *A pedagógusképzés jelentőségének megnövekedése: Ewald Terhart a pedagógusképzés általános jelentősnövekedését konstaltálja: „Majdnem mindenhol saját Tanárképző Központokat hoztak létre, amelyek a pedagógusképzés szervezeti és tartalmi érdekeit az egyetemen belül és kívül egyaránt képviselik. Az egyetemi tanulmányok neveléstudományi része tartalmilag nagyobb mértékben kapcsolódik az iskolai munkához mint annakelőtte, a tantárgypedagógiai kutatások fellendültek.“ (Terhart, 2010, 7. o.). Ezenkívül, egyre több empirikus kutatás folyik a pedagógusképzés folyamatáról és hatásáról.*
2. *Jobb átláthatóság és nemzeti norma meghatározása a pedagógusképzés mindhárom pillére; azaz a neveléstudomány, a szaktudomány, és a tantárgypedagógia számára. „Világossá vált, mi az, amit a leendő pedagógusoknak a képzés befejezésekor tudniuk kell, mind a választott szak, mind a pedagógiai képességek tekintetében“ (Terhart, 2010, 5. o.). Ezáltal a leendő pedagógusok nemzeti és nemzetközi mobilitása is egyszerűbbé válhat.*
3. *Az első és a második szakasz közötti együttműködés kialakítása, vagyis a tanárképző felsőoktatási intézmények és a tanulmányi szemináriumok kö-*

zötti kooperáció megerősítése. Ennek során pozitív szinergetikus effektusok várhatók, mivel az eddigi gyakorlat során a pedagógusképzés első és második szakaszára nagyon eltérő szakmai szocializáció volt jellemző. Az elméleti és gyakorlati képzés szorosabb összekapcsolása mind neveléstudományi, mind professzióelméleti szempontból kívánatos. A pedagógusképzés decentralizált felépítése azonban – Keller ezt „szervezett felelőtlenségnek” nevezi (Keller, 2009a, 10. o.) – továbbra is megmaradt.

4. *Több gyakorlat az első szakaszban:* ez a kritérium nemcsak a pedagógusképzésben résztvevők kívánsága, hanem törvényben meghatározott kötelezettség is (lásd Óhidy, Terhart, Zsolnai, 2008 harmadik fejezetét). Pozitív hatás, véleményem szerint, két területen várható: Egyrészt a pályaválasztást szükség esetén hamarabb lehet revidiálni mint korábban. Másrészt, a kezdő pedagógusok sokat emlegetett pályakezdési „sokkja” megelőzhetővé, illetve enyhíthetővé válik. Problémás lehet viszont, ha a tanítási gyakorlatok a gyakorló iskolákban tanító pedagógusok pedagógiai megoldásainak reflexió nélküli átvételére és begyakorlására szorítkozik.
5. *A képzés folyamán leteendő vizsgákat* a diákok jobb megoldásnak tartják mint a korábbi egyetlen, a képzés végén leteendő vizsgamodellt (Tegeler, 2010, 138. o.). Kritikus pont azonban a leteendő vizsgák mennyisége.

2010 márciusában nemcsak az európai, hanem a német oktatáspolitikai aktorai is a Bologna-folyamat új szakaszát harangozták be. Margret Wintermantel, a Felsőoktatási Rektorkonferencia elnöke a következőket nyilatkozta ezzel kapcsolatban: „Németországban igyekszünk egy kooperációs kultúrát kialakítani a diákok és a tanárok közreműködésével. Tudjuk, hogy sok felsőoktatási intézmény példamutató új utakon jár. Új kommunikációs modelleket próbálnak ki, a képzés kialakítása során egyre inkább figyelembe veszik a diákok véleményét, és az intézmények minden tagja azon dolgozik, hogy az új képzések számára megbízható és egyidejűleg rugalmas szerkezetet alakítson ki” (HRK, 2010).

Szubjektív összegzés: A német pedagógusképzés (további) professzionalizációjának lehetőségei és problémái

A Bologna-reformfolyamat németországi megvalósításának mérlege összességében negatív. Viszont fontos pozitívum, hogy mára létrejött egy egész országot átfogó konszenzus arról, hogy a közös európai felsőoktatási tér kialakítása szükséges és fontos cél, ami a jövőben jobb megvalósítást érdemel. A problémákat tehát meghatároztuk, és ez az első lépést jelentheti a megoldásukhoz. A jövőbeni rendelkezések keretét véleményem szerint a következő két idézettel tudjuk megjelölni: „A Bologna-reformfolyamatban rejlő óriási lehetőségeket Németországban nem használtuk ki” (Keller, 2009b, 8. o.) és „A Bologna-reform előtti idők nosztalgikus dicsőítésére nincs semmi okunk” (Weibler in Scholz/Stein, 2009, 86. o.). A Bologna-reform-

folyamatnak a 2010 márciusában az európai oktatáspolitikai szintjén beharangozott második szakaszát (nemcsak) Németországban arra kellene használnunk, hogy az eddigi hibás döntéseket átgondoljuk, tanuljunk a hibáinkból, valamint hogy a felsőoktatási rendszer szerkezeti átalakítását annak minőségi megjavítására használjuk. Ennek során nem szabadna sem az évszázadok óta bevált humboldti egyetemi ideált könnyelműen feladni, sem pedig a – sok szempontból fontos és szükséges – reformok kínálta jobbítási lehetőségeket kihasználatlanul hagyni és a „régiszepek” szentimentalizmusába menekülni.

Véleményem szerint a legnagyobb probléma a reform hiányzó szociális dimenziója¹ – ezt lassan az oktatáspolitikai minden szintjén felismerik és elismerik (legalábbis a politikai proklamációk szintjén). A pedagógusképzés esetében ez a tendencia különösen nagy problémákkal jár, mert ezáltal az iskolai rendszer szelekciós funkciója megerősödik. Ezzel kapcsolatban két aspektust szeretnék kiemelni, amelyek az egész oktatási rendszert átfogó negatív hatást a legszembetűnőbben mutatják:

Először is, a pedagógusképzés szerkezetét továbbra is az erősen szelektív iskolarendszer határozza meg. Ezáltal a német oktatási rendszer egészének szelektivitása – amely köztudottan nem a tanulók tehetsége vagy teljesítménye, hanem szociális származása alapján működik – még megerősödik: „Az iskolarendszer tagolása szállítja a 'hardware-t', a pedagógusképzés hierarchikusan kialakított szerkezete pedig a 'software-t', – aminek az az eredménye, hogy a politikai beszédekben gyakran hangoztatott oktatáspolitikai cél, a migráns és hátrányos helyzetű családokból származó gyerekek és fiatalok szociális és kulturális integrációja szisztematikusan meghiúsul“ (Keller, 2009c, 32. o.).

Másodszor pedig különösen súlyos problémának tartom a tandíj újratelepítését a felsőoktatásban, mert ezáltal egyrészt a hátrányos helyzetben lévők társadalmi felemelkedésének lehetősége erősen csökken, másrészt mert a leendő tanárok szociális származása alapján történő szelektálásához vezet. Ezáltal a tanárok és diákok közötti társadalmi szakadék (még jobban) megnő: a tanárok, akik középosztálybeli polgári családokban nevelkedtek fel, nem értik és sokszor nem is látják a hátrányos helyzetű diákok problémáit. Nem értik például, mekkora problémát okoz, ha a tanulóknak matematika házi feladatként a családi autót kellene lemérniük – ami nincs. Ezek a gyerekek nem tudják elvégezni a házi feladatot, de sokszor szégyellik megmondani az okát. A tanár pedig a hiányzó leckét, mint hiányzó teljesítményt értékeli. Ezáltal még inkább felerősödik a német iskolák (amúgy is nagyon erős) szociális szelekciója. A tanári professzionalizáció legfontosabb céljainak megvalósítása; a minden gyereknek megadandó egyéni fejlesztés és a mássággal

¹ Wuggenig a Bologna-reformfolyamatot egy „rejtett elitképzésről egy nyílt elit-képzésre való áttérés-ként” értékeli (Wuggenig, 2008, 154. o.). Ahogy Soulié megfogalmazta: „Amíg a főiskolai képzés egy társadalmi osztály privilégiuma volt, ingyenes volt. Most, mikor minden korosztály érintett, és a rendelkezésre álló pénzforrások is jobbak, gazdasági és üzemgazdasági logika kerül a középpontba“ (Soulié in Schultheis/Cusin/Roca i Escoda, 2008, 88. o.).

való bánni tudás kompetenciáinak kialakítása (*LABG NRW*, 2009, 1. o.) pedig lehetlenné válik. Ahogy *Gabriele Bellenberg* megállapította: „a szerkezeti reformban a leendő tanárok professzionalizációja másodrangú szerepet játszik“ (*Bellenberg*, 2009, 15. o.).

Ezeket a problémákat mind a nemzeti, mind az európai oktatáspolitikai vitában többször felvetették és megnevezték, mára pedig általánosan elismerték. Ez a tény ad okot némi reményre, hogy az eddigi megvalósítás hibáinak kiküszöbölésével kapcsolatos ígéretek nem maradnak meg a politikai proklamáció szintjén, és a célként kitűzött közös európai felsőoktatási tér nemcsak politikai jelszó marad, és nem válik a gazdasági érdekek legitimációs eszközévé sem. Ez különösen fontos lenne, mert a Bologna-reformcélok megvalósításához nemcsak egy „Német Oktatási Köztársaságra“ („Bildungsrepublik Deutschland“) van szükségünk – ahogy *Angela Merkel* szövetségi kancellár meghirdette –, hanem egy „Európai Oktatási Unióra“ („Europäische Bildungsunion“) (*Óhidy*, 2009a, 293. o.) is.

Irodalom

- Bellenberg, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: GEW: *Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa*. GEW, Frankfurt, 5–11.
- Bologna-Erklärung (1999): *Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna*.
http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf [Letöltve: 2010. 02. 25.].
- Brömme, T., Kloppisch, K. H.: (2010): *Alice, der Spiegel und die Studenten. Bologna-Konferenz in Budapest und Wien*.
<http://www.neues-deutschland.de/artikel/167049.alice-der-spiegel-und-die-studenten.html>. [Letöltve: 2010. 03. 15.].
- DAAD (2007): *Bologna in Deutschland. Erfahrungen und Einsichten der deutschen Bologna-Promoter*. DAAD, Bonn.
- Dohmen, G. (1996): *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.
- Egetenmeyer, R. (2007): Der „European Master in Adult Education“. *Transnationale Studiengänge als Frucht des Bologna-Prozesse DIE*, 3. sz. 35–38.
- Europäische Kommission (2002/a): *Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010*. Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel.
- Europäischer Rat und Kommission (2002): *Lebenslanges Lernen: Bald Wirklichkeit für alle*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg.
- freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs)* (2004): Für eine qualitative Studienreform, Beschluss der 25. Mitgliederversammlung in Passau, Mai 2004.

- GEW Landesverband NRW (2009): *Bologna nachbessern! Zehn Jahre Studienstrukturreform*. GEW, Essen.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2010): *Pressemitteilung vom 15. 3. 2010.*: HRK-Präsidentin nach der Konferenz der europäischen Wissenschaftsminister: Bologna-Reform 2010 – Aufbruch statt Abschluss
<http://www.verbaende.com/Newphp4?m=67813> [Letöltve: 2010. 03. 15.].
- Keller, A. (2009a): Endstation Bologna? Für einen Kurswechsel in der Reform der LehrerInnenbildung. In: GEW: *Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa*. GEW, Frankfurt, 5–11.
- Keller, A. (2009b): Bologna 2.0 – Zeit für einen Kurswechsel. In: GEW Landesverband NRW (2009): *Bologna nachbessern! Zehn Jahre Studienstrukturreform*. GEW, Essen, 7–11.
- Keller, A. (2009c): Vom Arbeitsplatz Schule weit entfernt. Selektives Schulsystem prägt die Lehrerausbildung. *Erziehung und Wissenschaft*, 11. sz. 32.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): *Meldung. Ergebnisse der 328. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 10. Dezember 2009*. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-3...> [Letöltve: 2010. 01. 12.].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. KMK.
- Lehmann, A. (2010): Minister bejubeln Bologna-Baustelle. *Die Tageszeitung*, 3. sz. 18.
- Lehrerausbildungsgesetz (LABG) NRW (2009): *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen*. Lehrerausbildungsgesetz, LABG, vom 12. 5. 2009.
- Lemke, D. (2008): Bologna – az európai egyetem kezdete és vége. In: Óhidy, A./Terhart, E./Zsolnai, J. (szerk.): *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pépa, 292–311.
- Óhidy, A. (2008): *Lifelong learning. Interpretations of an Education Policy in Europe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Óhidy, A. (2009a): *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Óhidy, A. (2009b): Der Bologna-Prozess und die ERASMUS-Studentenmobilität in Deutschland – Anmerkungen zur europäischen und deutschen Hochschulpolitik. *Pädagogische Rundschau*, 6. sz. 719–731.
- Óhidy, A., Terhart, E., Zsolnai, J. (szerk., 2008): *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pépa.
- Osterloh, J. (2002): Was heißt „pädagogische Professionalität“? Überlegungen zum Grundverständnis pädagogischer Berufe. *Pädagogische Rundschau*, 5. sz., 391–399.
- Schaeper, K. (2008): Lehrerbildung nach Bologna. In: Lütgert, W. – Gröschner, A. – Kleinspel, K.: *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Grundlagen*. Weinheim u. a., Beltz, 27–36.

- Schemmann, M. (2007): *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld.
- Scholz, Ch./Stein, V. (Hrsg.) (2009): *Bologna-Schwarzbuch*. Deutscher Hochschulverband, Bonn.
- Schultheis, F./Cousin, P.-F./Roca i Escodda, M. (Hrsg., 2008): *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. UVK, Konstanz.
- Schrittesser, I. (2009): University goes Bologna – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Einführung. In: Schrittesser: *University goes Bologna. Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen*. Facultas, Wien, 7–29.
- Schultheis, F. (2008): Ein Resümee: Welche Universität für welches Europa? In: Schultheis, F. – Cousin, P. – F. Roca i Escodda, M. (Hrsg.): *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. UVK, Konstanz.
- Schützenmeister, J. (2005): Synopse der Lehrerausbildung europäischer Staaten. In: Schulz, D. – Kruze, A. – Lippke, W. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa – Lehrerbildung für Europa*. Universitätsverlag, Leipzig, 77–122.
- Sorbonne-Erklärung (1998): *Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung*. Sorbonne: Paris www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf [Letöltve: 2009. 07. 08.].
- Tagesspiegel (2010): „Bologna mehr Schwung geben“.
<http://www.tagesspiegel.de/magazin/wissen/art304,3056916> [Letöltve: 2010. 03. 15.].
- Tegeler, A.: Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung. Ein Beitrag aus studentischer Sicht. In: *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (2010): *Erziehungswissenschaft*. Heft 40, Jg. 21. Opladen: Barbara Budrich, 135–145.
- Terhart, E. (2008): A tanárképzés szerkezeti problémái Németországban. In: Óhidy, A. – Terhart, E. – Zsolnai, J. (szerk.): *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pépa, 87–107.
- Terhart, E. (2010): Der Bildung neue Formen geben – Ein Rückblick auf zehn Jahre Lehrerbildungsreform. *Bildung und Erziehung*, 1. sz. 4–9.
- Wedekämper, K. (2007): Schaffung eines europäischen Hochschulraumes Die gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister von Bologna und ihre Auswirkungen. In: Óhidy, A./Terhart, E./Zsolnai, J.: *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag, Wiesbaden, 249–267.
- Wiarda, J.-M. (2009): Die Bologna-Kopie. *Die Zeit*, 16. sz. 65.
- Witte, J. (2006): Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 48. sz. 21–27.
- Wuggenig, U. (2008): Eine Transformation des universitären Feldes: Der Bologna-Prozess in Deutschland und seine Vorgeschichte. In: Schultheis, F./Cousin, P.-F./Roca i Escodda, M. (Hrsg.): *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. UVK, Konstanz.