

**Dr. Theodor Sander**

## Bolonjski proces in izobraževanje učiteljev v Nemčiji

**Povzetek:** Po daljšem kritičnem uvodu o obupnem stanju na področju izobraževanja učiteljev v Nemčiji postavlja avtor članka v politično analitičnem razmišljanju osnovno tezo, da je Bologna za povečanje kvalitete oz. za učinkovitost izobraževanja učiteljev popolnoma nerelevantna. Za politično intervencijo na podlagi bolonje je značilno: pomanjkljivo poznavanje realnosti izobraževanja učiteljev pri vseh udeleženih akterjih; praviloma pomanjkljivo zaznavanje problemov; uporaba neprimernih instrumentarijev; obsežno proizvajanje nasprotnih učinkov; informacijski deficiti po lastni krivdi; splošna tendenca k slepim akcijam; destabilizacija visokih šol (tudi izobraževanja učiteljev) kot nameren ali nenameren učinek političnega ravnanja; neizbežnost številnih destruktivnih posledic ravnanja – nasploh nesposobnost političnih instanc za racionalno vzpostavitev odnosa cilj–sredstvo. Bologna pa seveda pospešuje že prepoznaven preobrat od izobraževanja/izobraževanja učiteljev kot javnega dobrega k izobraževanju/izobraževanju učiteljev kot blaga, ki ga zasebna velepodjetja tržijo kot vsako drugo blago. Za socialni kontekst, v katerem poteka izobraževanje učiteljev, pomeni bolonja hkrati še večje spodbujanje ignorance in nekompetentnosti prihodnjih učiteljev kakor tudi zavračanje, ravnodušnost in nezainteresiranost pri študentih in učiteljih.

**Ključne besede:** bolonjski proces, učinkovitost izobraževanja, izobraževanje učiteljev, učiteljeve kompetence.

UDK:

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Theodor Sander, Früher Universität Osnabrück*

Vsaka analiza politike z znanstvenimi pretenzijami, tudi analiza politične reorganizacije izobraževanja učiteljev v kontekstu tako imenovanega bolonjskega procesa, bi se morala pričeti z raziskovanjem današnje realnosti in aktualnih, dejanskih, bistvenih problemov izobraževanja učiteljev. Ne smemo se preveč čuditi veliki enotnosti izobraževalnih politikov, interesnih združenj in znanstvenikov v tem, da se tega bolj samoumevnega začetka nočejo lotiti. V kolikor obstajajo razhajajoča se mnenja (to v Nemčiji vsekakor drži za bolonjski proces na splošno in še posebej za reformo izobraževanja učiteljev), se zdi nasprotnikom in zagovornikom političnih namer na področju izobraževanja najpomembnejše, da za fiktivne probleme iščejo neuporabne rešitve z namišljenimi učinki ali da za obstoječe stanje skonstruirajo fiktivne probleme z za lase privlečenimi opisi vzrokov in nesmiselne, neefektivne politične ukrepe, ki se jih je zato treba lotiti.

## **1 Izobraževanje učiteljev kot univerzitetna praksa**

### *1. Ločevanje visokošolskega izobraževanja in šole.*

Prvi element realnosti izobraževanja učiteljev je rigorozna delitev visokošolskega izobraževanja in šole kot poklicnega področja/mesta učiteljeve poklicne prakse, ta pa je spet povezana z rigorozno delitvijo šolskega izobraževanja in poklicnih področij/področij prihodnje poklicne prakse učencev. To dvojno ločevanje nikakor ni razvoj v napačno smer, zmeta ali pomota, marveč logični, konstitutivni element meščansko-kapitalističnega razvoja, poseben delni element splošnega ločevanja in nasprotja med meščansko družbo in državo. To ni le institucionalno ločevanje, ampak tudi poudarjanje pomembnosti glede na cilje in vsebine ter oblike izobraževanja, temelječe na nujnosti in razumnosti splošnega izobraževanja, onkraj cehovske, obrtniške in uporabniške naravnosti izobraževanja. Splošnost visokošolskega izobraževanja tiči potem

v razsvetljevanju s pomočjo znanosti, v izobraževalni vrednosti raziskovanja, v pridobivanju kompetenc razumsko kritične analize socialne (znotraj te tudi poklicne) realnosti z ozirom na principe in cilje modernih (demokratičnih) državnih ustav po francoski revoluciji 1789 in v ustreznem, na samostojnosti in odgovornosti temelječem položaju študenta in učitelja v izobraževalnem procesu. Le tako splošno izobraževanje ustvarja pogoje za to, da se lik učitelja etablira kot lik profesionalca, da učiteljevo profesionalnost ločimo od sporadično pridobljenih pedagoških kompetenc laikov (staršev, vodilnih v poklicnem okolju itd.), da se vsakodnevno delovanje in odločitve učitelja postavi na razumne temelje. Za učiteljevo pridobivanje splošnih (to pomeni znanstvenih in raziskovalnih) kompetenc ni nikjer nobene alternative ali nadomestila.

Alternative nikakor ne predstavlja preprosta razširitev praktičnih stikov prihodnjih učiteljev v okviru visokošolskega izobraževanja. Znani pedagog<sup>1</sup> je pred leti v nekem predavanju kritiziral nejasne udarne zahteve po večji vezanosti na prakso in je zelo strnjeno ugotovil, da bi ustrezni ukrepi lahko imeli šibke ali bežne učinke, »ker predstavlja vsakdanja praksa [v šoli] zgoščenost dogodkov in naključnost, ki ju ne anticipira nobeno izobraževanje« (Oelkers 2000). To tezo lahko postavimo še bistveno natančneje: vsi objavljeni podrobni katalogi učiteljevih kompetenc, ki jih v zadnjem času v nekaterih deželah, kot sta Velika Britanija in Švedska, tudi praktično uresničujejo, temeljijo na domnevi, da se da poklicno potrebne kompetence sistematično analizirati in da jih lahko šolska oblast definira kot splošnoveljavne smernice. Cilj izobraževanja učiteljev bi naj bil, da te kompetence posreduje v formalnem izobraževalnem procesu, tako da postanejo sestavni del osebnosti prihodnjega učitelja oz. njegovega ravnanja in da učitelju ves čas njegovega poklicnega delovanja omogočajo, da iz tega neizčrpljivega rezervoarja izbira ustrezne elemente ravnanja v določeni učni situaciji.

Pri takšnem razmišljanju se ne upošteva, da učitelju na delovnem mestu postavlja zahteve določena socialna situacija v razredu in da situacija v razredu zgolj zrcali prevladujoče socialne probleme in strukturalne spremembe v širšem družbenem okolju (prim. Sander 1997a, S. 9 ss.; Sander 1999). V ožjem smislu se šele v konkretni učni situaciji, v socialnem procesu interakcije med učiteljem in učenci jasno pokaže, v kolikšni meri so učitelji kompetentni ali pa ne. Kompetenca na tem nivoju pomeni variabilni socialni koncept v variabilni socialni realnosti (in seveda ne kak jasno definiran element osebnosti ali univerzalen repertoar ravnanj, ki bi se ga dalo katalogizirati); njen ustroj pa je popolnoma odvisen od vsakokratnih specifičnih socialnih interakcijskih procesov. Izkušnja v konkretni učni situaciji lahko tukaj včasih pomaga, ni pa odločilen in vedno koristen dejavnik pri dokazovanju pedagoških kompetenc. V širšem smislu splošni družbeni problemi vsakokratne zgodovinsko-socialne situacije določajo, kakšen je kompetenten oz. nekompetenten učitelj. Hkrati pa določajo, kateri so tisti momenti, od katerih je odvisen uspeh ali neuspeh pouka.

---

<sup>1</sup> Op. prev: Izraz pedagog (prevod izraza Erziehungswissenschaftler) v prevodu uporabljam za znanstvenike, ki se ukvarjajo s področjem vzgoje in izobraževanja.

Kar koli bi lahko rekli o upravičenosti anticipacije situacij na delovnem mestu v šoli in o kompetenčnih zahtevah v univerzitetnih izobraževalnih procesih ter o definiciji splošnih kompetenčnih okvirov na politični ravni, ni v primerjavi s temi preprostimi dejstvi vredno nič. Nimamo nobenih nespremenljivih učnih situacij, ki bi se jih dalo standardizirati in iz katerih bi se dalo poklicno analitično izluščiti nekaj takega, kot je profil učitelja – razen če bi bili privrženci nerealnih, neučinkovitih, tehnoloških konceptov pri pripravi urejenega pouka. Vsak namen, da bi opisali standardne zahteve, zato pomeni samo poskus, da v nekem dejanju samoprevare (nevodljive) socialne probleme predefiniramo v tehnično/tehnološke probleme. Značilno pri poklicu učitelja je ravno to, da so poklicne situacije na delovnem mestu zelo spremenljive, ne le pri različnih generacijah učencev, ampak celo znotraj ene same generacije učencev, šol in paralelk. Vse ustanove, ki sodelujejo pri izobraževanju za poklic učitelja, ne glede na to, če so to visoke šole ali šole, in ne glede na to, kakšen poudarek dajejo »praktičnim« oz. »teoretičnim« izobraževalnim elementom, se tukaj srečujejo z istimi težavami. Te nastajajo, ker ne poznajo socialnih in interaktivnih procesov, ki definirajo učitelja na šolskem področju in načeloma nimajo nobene možnosti prognoze ali anticipacije socialnih procesov in s tem spreminjajočih se šolskih situacij – razen če se to ne zgodi čisto po naključju.

## *2. Izobraževanje učiteljev, ko se daje prednost praksi in je teorija odpovedala.*

Radikalno ločevanje visokošolskega izobraževanja in šole v zgoraj opisanem smislu je torej v tem stanju stvari v vseh pogledih razumen in nujen element izobraževanja učiteljev v smislu omogočanja profesionalnosti. Toda, medtem ko institucionalno ločevanje visokošolskega izobraževanja in šole še vedno traja (v nekaterih evropskih deželah se že nekaj časa trudijo, da bi to ločevanje vsaj delno odpravili s prenosom velikega dela izobraževanja na šole), splošno izobraževanje nikoli v zgodovini ni postalo konkretna vodilna misel univerzitetnega izobraževanja učiteljev. To je drug element realnosti izobraževanja učiteljev. Njegov negativni učinek je neprecenljiv – nobenih nadaljnjih razlag ne potrebujemo za popolno neučinkovitost pedagoškega študija, o kateri se vedno znova tarna. Na mesto splošnega izobraževanja je prišel nesmiseln skupek elementov (strokovni predmeti, predmetne didaktike, pedagoške znanosti, družbene vede, kratka praksa v šolah in drugih izobraževalnih ustanovah) brez jedra, brez celotnega koncepta in brez vsakršne izobraževalne ali poklicne relevantnosti, ki posamezno in vsi skupaj načeloma za utemeljitev profesionalnosti niso vredni nič. Zaradi tega pri izobraževanju učiteljev ne gre več za dejanski razvoj profesionalnosti, ampak za to, da ohranimo videz učiteljevega profesionalnega statusa in ga ščitimo pred zahtevami in ugovori laikov. Ustrezni poklicno relevantni elementi so le postopoma dobili jasno podobo in so jih v dolgem zgodovinskem procesu izobraževanja gimnazijskih učiteljev prenesli na vse kategorije učiteljev. Dovolj bo, da jih samo naštejemo:

- examen pro facultate docendi;
- formalizacija izobraževanja učiteljev kot veje univerzitetnega izobraževanja z ustreznimi izobraževalnimi ureditvami;

- koncipiranje dvofaznega izobraževanja z različnimi težišči in nalogami;
- nastanek relativno stabilnega kurikularnega okvira za izobraževanje učiteljev;
- nastanek samostojne poklicne znanosti v kontekstu izobraževanja učiteljev;
- etabliranje učiteljev kot državnih uslužbencev z uradnimi nalogami;
- specifična tehtna vloga šole/učitelja v reprodukciji socialnih struktur prek ocenjevalnih in selektivnih mehanizmov šole;
- uveljavitev splošnih standardov za urejeno opravljanje poklica (»pedagoški etos«) tako z ministrskimi odredbami in odloki kot tudi z razvojem poklicnega statusa samega in poklicne prakse, ki jo ustrezno normira poklicni status;
- dejansko izoblikovanje odnosa straši in šola/učitelj v šolski praksi v smislu hierarhičnega odnosa.

V primerjavi z drugimi evropskimi državami se je Nemčija že od začetka 19. stoletja razvijala drugače, saj je bila učiteljeva formalna upravičenost, torej njegove kvalifikacije za opravljanje poklica, vezana na dvostopenjsko izobraževanje – po univerzitetni diplomu, ki je prvi državni izpit, je moral opraviti še drugi državni izpit, in sicer potem, ko je opravil državni seminar, sprva povsod dvoleten, usmerjen na šolo in pouk. Druga izobraževalna faza je od začetka predstavljala nasproten model univerzi z radikalno diskvalifikacijo misli o splošnem izobraževanju in jo zamenjala z nerelevantnim treningom ravnanja v vsakodnevni učni situaciji. Zaradi tega je bila to od vsega začetka faza čistega zapravljanja časa, v kateri že od nekdaj – in to se dogaja še danes – spodbujajo le nesposobnost, neznanje, nefleksibilnost in birokratsko držo prihodnjih učiteljev. Kljub temu ugotavljamo, da študijski seminar in izobraževanje, ki tam poteka, v javni zavesti predstavljata mit večje praktične bližine izobraževanja in reprezentirata večjo učinkovitost šolskega navezovanja na prakso, da bi bila bolj temeljita profesionalnost. S stališča študijskega seminarja je univerzitetno izobraževanje, tako po navadi oznanjajo učitelji v teh seminarjih, popolnoma odveč ali pa ga je treba povsem spremeniti. Tudi v trenutni fazi bolonjskega procesa se vsi udeleženci v Nemčiji togo oklepajo druge faze izobraževanja učiteljev (pripravištvu z dodatnim študijskim seminarjem – Refendarsausbildung), tako da moramo v Nemčiji do konca izobraževanja učitelja še naprej računati s 6- do 7-letnim študijem ter z ustreznim »dodatnim izobraževanjem«, ki je pogoj tudi za vse kandidate za učitelje iz drugih evropskih držav (prim. Terhart 2000).

*Bogastvo vezanosti na prakso.* Kadar gre za diskusijo o visokošolskem izobraževanju učiteljev in za njegove probleme, znanstveniki/docenti danes skoraj vedno s slabo vestjo sklonijo glave, če jim očitajo premalo vezanosti na prakso. Med politiki obstaja že skoraj ustaljena standardna formulacija, v kateri brez zadrege zatrjujejo, da je v današnjem izobraževanju učiteljev preveč teorije in premalo prakse. Temu ustrezno je danes v Nemčiji čedalje več zagovornikov reforme, ki bi ohranila drugo, šolsko in na pouk vezano fazo (pripravištvu s seminarjem), a bi tudi v visokošolski študij uvedla več elementov (šolske, za pouk specifične) prakse za prihodnje učitelje – čisto po britanskem vzoru. Ne

popolnoma neupravičeno pa posamezni pedagogi ugovarjajo, da zahtevana (na pouk vezana) »praktična usmerjenost« ne le onemogoča problem transferja visokošolske didaktike, ampak tudi tvega, da bo postala odveč in potrdila prevladujočo šolsko realnost, ki bi jo vsekakor radi presegle. (Oelkers 2000)

Vsa debata med zagovorniki in nasprotniki večje »bližine praksi« je kajpada tako površna in vsebinsko prazna, da je to komaj mogoče opisati. Primerna diskusija o praktični vezanosti visokošolskega izobraževanja prihodnjih učiteljev se z mojega stališča prične šele tam, kjer se upošteva vsaj naslednjih *pet* ravni in njihovih delnih aspektov:

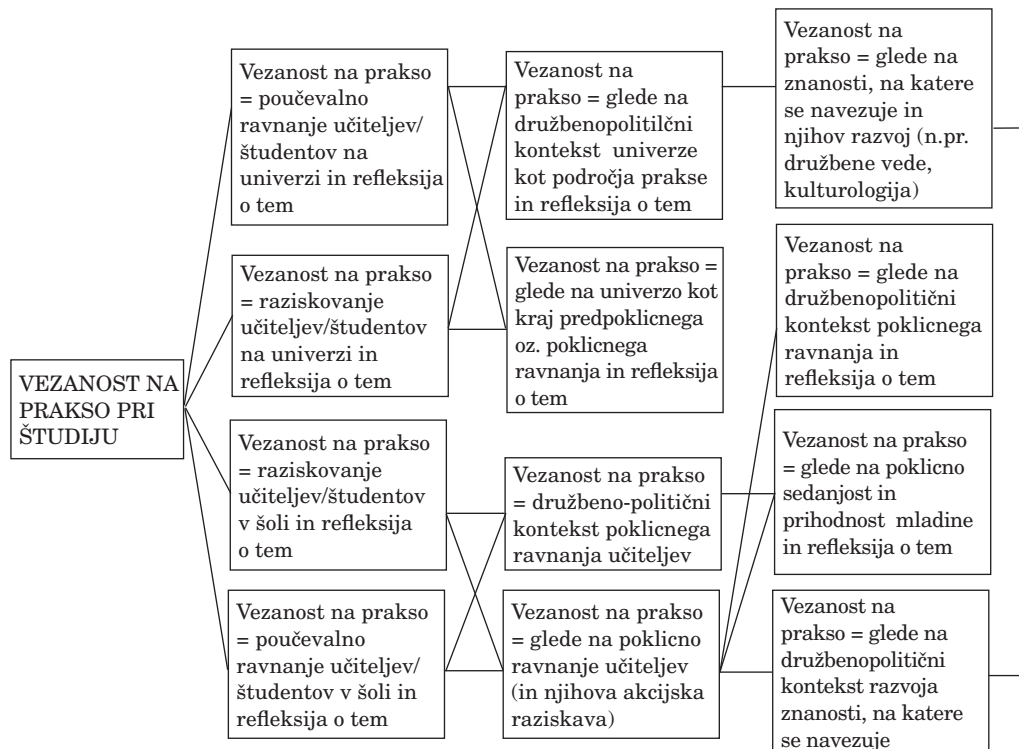
- 1. raven: načini poučevanja učiteljev in študentov pri univerzitetnih oblikah dela, pri čemer je že jasno, da imajo študenti malo ali nič možnosti vplivanja na to; načini poučevanja študentov in učiteljev pri pouku v šoli ali v drugih vzgojnih ustanovah, pri čemer je tudi jasno, da se učitelji praviloma radi umaknejo v vlogo opazovalca in kritika poteka pouka; raziskovanje študentov in učiteljev v univerzitetnem kontekstu, pri univerzitetnih oblikah dela študija in zunaj njih, dasiravno je aktivna udeležba študentov pri raziskovalnih projektih popolnoma neobičajna; raziskovanje študentov in učiteljev v šolskem kontekstu, dasiravno študentje niso večji uporabnih strategij in konceptov raziskovanja. Sicer pa raziskovalno analitično obravnavo pouka razumejo kot moteč element pri zgodnejšem pridobivanju kompetenc poučevanja (tudi namišljenih kompetenc poučevanja); nenehna refleksija vseh štirih delnih aspektov kot individualna ali skupinska aktivnost. Pri tem je popolnoma očitno, da se pedagoške procese znotraj univerzitetnega izobraževanja redko razume kot model za pridobivanje pedagoških kompetenc, še redkeje pa jih razumejo ali interpretirajo kot različico oz. model vezanosti na poklicno prakso, saj je z iztočnico praktična usmerjenost mišljena izključno šolska/učna praksa. To ima verjetno opraviti tudi s tem, da je v normalnem primeru pedagoška/didaktična kvaliteta univerzitetnega nauka prava katastrofa in v kontekstu modelnega učenja lahko predstavlja le negativni vzor.
- 2. raven: Družbeno-politični kontekst univerze kot družbenega praktičnega področja, tamkajšnji akterji, njihov interes in konkretne aktivnosti, njihova teža in vpliv na podobo univerze in na njene učne oblike, kakor tudi bistvene spremembe družbeno-političnega konteksta; univerza kot mesto predpoklicnega oz. poklicnega ravnanja, reguliranje akterjev in njihovo razumevanje samega sebe; med drugim tudi status, vedenje, kompetenca, izobraževanje in učinkovitost univerzitetnih učiteljev, kakor tudi status, vedenje in pridobivanje kompetenc študentov ter njihovo razumevanje dobrega učitelja; družbeno-politični kontekst šole in drugih vzgojnih ustanov kot družbeno praktično področje, ostali akterji, ki tam nastopajo, njihov interes in konkretne aktivnosti in njihov vpliv na funkcioniranje šole, kakor tudi bistvene spremembe družbeno-političnega konteksta; poklicno ravnanje učiteljev in vodstva šole, njihovo reguliranje, vedenje, učinkovitost in razumevanje samega sebe, kakor tudi njihove pedagoške izkušnje; nenehna refleksija vseh štirih delnih aspektov kot individualna in skupinska aktivnost.

Razume se, da do te refleksije pride kvečjemu v izjemnih primerih, kot nekaj posebnega in ločeno od preostalega izobraževalnega konteksta.

- 3. raven: Družbeno-politični kontekst poklicnega ravnanja v kapitalističnih družbah na sploh, predvsem sprememba poklicnega koncepta, poklicne podobe, poklicnih vsebin, poklicnega izobraževanja in poklicnega delovanja v konkretnih situacijah v podjetju, in sicer za mladino in odrasle; poklicna sedanjost in prihodnost mladine v kapitalističnih družbah v odnosu do njihove šolske izobrazbe; nenehna refleksija obeh delnih aspektov kot individualna ali skupinska aktivnost.
- 4. raven: Znanosti, ki se ukvarjajo z družbenimi fenomeni in razvoji (npr. družbene znanosti, kulturologije, pedagoške znanosti) v univerzitetnem kontekstu, njihove teoretične in metodične koncepcije, njihovo konkretno posredovanje in usvajanje pri univerzitetnih oblikah dela, premik težišč, diferenciacija in specializacija znotraj znanstvenih področij; družbeno-politični kontekst razvoja znanosti na različnih področjih, splošni pogoji produkcije ideologij v univerzitetnem okviru in v širšem družbenem kontekstu; politika razvoja znanosti in odnos znanosti do politike; nenehna refleksija obeh delnih aspektov kot individualna in skupinska aktivnost.
- 5. raven (*kot raven, ki korenito vpliva na vse ostale ravni*): *Razvoj odnosa socialnih razredov na splošno in spremembe delovnega in življenjskega sveta vladajočih in podrejenih znotraj meščansko-kapitalistične družbe, ki jih ta razvoj določa; pomen vedno bolj razširjenega nasprotja /protislovja meščanske družbe in države za usa družbena delna področja; refleksija obeh delnih aspektov kot individualna in skupinska aktivnost.*

Upoštevati je treba, da se pri tem pregledu vezanosti na prakso v univerzitetnem izobraževanju učiteljev ne gibljem na normativnem področju, kjer bi prikazoval, kako bi naj bilo, ali na področju naključnih želja, katerih uresničitev bi na univerzitetnem področju svetoval, ampak, *razen v nekaj izjemah*, na področju dejanskih danosti (ki se jih v zdajšnjem stadiju ne da odpraviti!). Vseh *pet* ravni je v izobraževanju učiteljev nenehno prisotnih, bodisi brez kakršnekoli refleksije, analize in teoretiziranja s strani učiteljev in učencev, pa četudi le na ravni skritega kurikulumu (prim. Sander 2004). S prisotnostjo faktične vezanosti na prakso nastajajo faktični izobraževalni učinki, pri čemer je popolnoma nepomembno, ali jih razumemo kot zaželene ali nezaželene, kot razumne ali nerazumne, kot funkcionalne ali nefunkcionalne, kot sistem stabilizirajoče ali v nasprotju s sistemom itd. Učinki nastajajo pač neodvisno od volje in zavesti udeleženih akterjev. *Preplet vezanosti na prakso je v nasprotju z dvojnimi institucionalnim ločevanjem izobraževanja učiteljev od šole kot poklicnega področja delovanja in prihodnje poklicne prakse učencev.* Grafični prikaz (prim. preglednica 1) želi dodatno poudariti, da predstavlja *pet* ravni in njihovih *štirinajst* delnih aspektov nujno celoto in da sta zanje značilna raznoliko prepletanje in odvisnost, ki se ju v grafičnem prikazu niti ni dalo v celoti nakazati. Če bi želeli kak posamezni delni aspekt izločiti iz celote in ga deklarirati kot odločilni dejavnik pri profesionalizaciji prihodnjih učiteljev, potem to lahko opišemo le kot nerealno in potvarjajoče poenostavljanje problema in kot zanimivo politično ravnanje z nerazkritimi ali

Preglednica 1 – Vezanost na prakso v univerzitetnem izobraževanju učiteljev



tudi nerazumljenimi posledicami. Mimogrede se mi postavlja vprašanje, ali ne bi v celostni vezanosti na prakso omogočila izobraževanja v kontekstu splošnega, če bi jo raziskali in reflektirali kot faktično danost v njeni celovitosti (in v dolgoročnem opazovanju kot zgodovinski proces). Od take postavitve vprašanja pa je sedanje izobraževanje učiteljev še neskončno daleč.

*Skromna teoretična ponudba.* Prišli smo torej do zaključka, da je treba ustaljene predstave o (poklicni) vezanosti na prakso in njeni funkciji v univerzitetnem izobraževanju učiteljev zaradi njihove površnosti nujno korigirati. Tarnanje nad premajhno vezanostjo na prakso v današnjem izobraževanju učiteljev je očitno neutemeljeno, nerazumljivo in absurdno. Toda kako je v nasprotju s tem z vezanostjo na teorijo v univerzitetnem izobraževanju učiteljev? V literaturi, ki je na voljo o znanstvenih aspektih izobraževanja učiteljev, so že od nekdaj glasni glede tega, da so strokovne, strokovnodidaktične, pedagoškoznanstvene in druge študije ter različni elementi praktične faze nepovezani drug ob drugem. Dodatno se pritožujejo še nad tem, da strokovne študije tradicionalno zavzemajo največji del celotnega časa študija in da so pedagoške študije bolj potisnjene na rob pozornosti prihodnjih učiteljev (prim. Terhart 2001, str. 196 ss.). Popolnoma jasno je, da se s tem tarnanjem za skoraj vse pedagoge izčrpa kritika posredovanja in osvajanja teorij v izobraževanju



učiteljev oz. v razvijanju teorij v pedagoških znanostih (primerjalna pedagogika, historična pedagogika, sistematična pedagogika, pedagoška psihologija, pedagoška sociologija). Hrup, ki ga tukaj zganjajo, je tako kot pri Shakespearu: Mnogo hrupa za nič. Popolnoma obrobne probleme stilizirajo v glavne, iz katerih potem implicitno izhajajo povsem neprimerne rešitve problemov, praviloma celo le navidezne rešitve. Bistveno osrednejše, bistveno hujše je izjemno problematično splošno stanje posredovanih znanstvenih elementov pri izobraževanju učiteljev, ki vsi skupaj pomenijo sistematično pripravo na ignoranco in nekompetentnost.

Na tem mestu se ne morem ukvarjati s posameznimi strokovnimi znanostmi/s strokovnimi didaktikami, za katere taka sodba drži še posebej drastično, ampak se omejujem na nekaj malo sumaričnih in povsem preliminarnih pripomb k pedagoškim znanostim. Kdor si ogleda današnje modne teme pedagoške znanosti – šibkost branja in pisanja, diskalkulija, sindrom slabe koncentracije, hiperaktivnost, spremenjeno otroštvo, nasilje med otroki in mladostniki, kvarni vpliv medijev, izjemna nadarjenost in spodbujanje le-te in mnoge druge – lahko le ugotovi, da v krogih pedagogov zadnje čase prevladujejo kolektivne blodne predstave po vzoru srednjeveškega čarovništva. To se mi zdi zelo resna ugotovitev, saj na nobenem izmed omenjenih področij niso niti najmanj upoštevani ustaljeni in doslej splošno sprejeti kriteriji snovanja teorij. Tako je na primer možno, da se v številnih objavah o izjemni nadarjenosti ponavadi ne razkrije, kaj avtor pod pojmom zelo nadarjen sploh namerava razumeti in kaj bi lahko bila prava vsebina tega pojma (v smislu, da »preprosto vemo, kaj je izjemna nadarjenost, če zelo nadarjene vidimo«) in da se ne ponuja niti enega skromnega analitičnega instrumenta, s katerim bi lahko na verjetnejši, znanstveno-metodološko neoporečen način identificirali izjemno nadarjene. Za to se ne potrudijo niti najskrajnejši zagovorniki teze o izjemni nadarjenosti, ampak tudi sami o tem pišejo čisto odkrito. Znanstvenega statusa teze o izjemni nadarjenosti pa, kot se zdi, take »banalnosti« ne omajajo ali celo postavljajo pod vprašaj. Podobno velja tudi za vse ostale navedene modne teme. Omenjene blodne predstave se z znatno hitrostjo širijo tudi v učiteljskih krogih. Vsak učitelj, ki da kaj nase, ima v razredu svoje legastenike, svoje otroke z zmanjšano sposobnostjo koncentracije, svoje hiperaktivne učence, svoje izjemno nadarjene, svoje nasilneže, svoje učence, ki imajo težave s primarnimi izkušnjami, svoje učence s poudarjenim delovanjem ene možganske polovice (in kar je še blodnih zmot). Preprosto vemo, da je ta ali oni otrok takšen – in temu ustrezno ravnamo (!), če je treba tudi z zdravili in drogami, ki povzročajo odvisnost, če to zagovarjajo medicinski in psihološki šarlatani.

Poleg kolektivnih blodnih predstav obstaja v pedagoški znanosti obsežno področje snovanja teorij, ki jih lahko v najboljšem primeru uvrstimo med psevdoznanosti, navidezne znanosti ali antiznanosti. Zanje je značilno, da v povojnem času, ali tudi že dlje, popolnoma ignorirajo vsestransko sprejeta načela uporabe metod in konstrukcije teorij znotraj celotnega sistema nastavkov, ki med sabo konkurirajo oz. tekmujejo. Vsakdo ve, da moramo ločevati vsaj med duhovnoznanstveno-hermenevtičnimi, empirično-analitičnimi, kritično-teoretičnimi, marksističnimi miselnimi nastavki – pri čemer so v uporabi tudi

druga razlikovanja. Nedvomno tudi vsak ve, da si različne teoretične smeri vzajemno odrekajo pravico do etikete (razumna) znanost. Predstavniki moje generacije se seveda še spominjajo velikega pozitivističnega spora v šestdesetih letih med Adornom in Popprom ter med njunimi učenci in privrženci, ki je trajno vplival na celo družbo vodilnih pedagogov takratnega časa. Kdor pogleda običajne objave, (morda presenečen) ugotovi, da številne izjave »pedagogov« ne sodijo v nobeno od omenjenih kategorij in znanstvenih tradicij, tudi če v posameznem primeru tam ne najdemo le nesmiselnih trditev. Popolnoma nejasno ostaja, če se posamezni avtor opira na kakšne znanstvene postopke razvijanja teorije. Druga različica psevdoznanosti je ta, da se najprej z obsežno uporabo običajnih metodoloških postopkov zbere empirični material, potem pa se pri interpretaciji rezultatov prav tako v veliki meri uporablja popolnoma poljubne razlage in pri tem vse skupaj ponuja kot vsoto nespornih dejstev. Seznam psevdoznanstvenih strategij bi se nedvomno dalo še razširiti.

Poleg kolektivnih blodnih zaznav in psevdoznanosti najdemo pri tvorjenju teorij v pedagoški znanosti tudi vulgarnoznanstvene različice. Zanje je značilno, da sicer lahko imajo znanstvene pretenzije, a je pri njih bistveno izključeno, dane povezave niso dojele, sklepi so površni itn. K spodbujanju vulgarnoznanstvenih različic je v veliki meri prispevalo dejstvo, da je v povojnem času v pedagoških znanostih prišlo do velike specializacije, ki se med drugim izraža v preimenovanju kateder, v kvalifikacijskih procesih znanstvenega podmladka, v seznamu publikacij posameznega znanstvenika, v spremenjeni podobi učnih ponudb in v zahtevah ter težiščih pri izpitih. Taki znanstveniki, ki so znali obravnavati celotno pedagogiko in filozofijo (kot Eduard Spranger v Berlinu) ali celotno pedagogiko in sociologijo (kot Theodor Geiger v Braunschweigu), so medtem popolnoma izumrli. Sposobnosti in znanja, da bi ustvaril izjemna dela na celotnem področju splošne in poklicnoizobraževalne pedagogike, vključno z zgodovinskim opazovanjem (tako kot je to počel moj akademski učitelj in mentor Herwig Blankertz v Berlinu in Münstru), danes nima nihče več.

Če si imenovane znanstvene različice pedagoških znanosti ogledamo s stališča njihove družbene funkcije, potem jih v smislu razlikovanja Maxa Horkheimerja vse skupaj lahko uvrstimo med afirmativne teorije (prim. pregled in shema 2, nanaša se posebej na primerjalno pedagoško znanost). V nasprotju s tem pa zaman iščemo kakršnokoli že formuliranje obsežne kritične teorije. V raziskovanju izobraževanja učiteljev bi to pomenilo teorijo, ki bi bila sposobna predstaviti raznolike aspekte vezanosti na prakso v njihovih imanentnih nasprotjih in prostislovjih in v gibanjih, ki iz tega izhajajo. Kritika pri tem ne pomeni zunanje početja nekega subjektivnega mišljenja z več ali manj poljubnega stališča. Nekaj kritično opazovati in raziskati zahteva, da za določen predmet (izobraževanje učiteljev; šolska politika kot reforma izobraževanja učiteljev) ne ponudimo kritike, za katero trdimo, da je razumna, od zunaj, ampak poskušamo ugotoviti in opisati, na kakšen način predmet kot tak vsebuje kritiko samega sebe. Kljub temu da prizadevanja za kritično teorijo v tem smislu najdemo, vendarle ostaja dejstvo, da gre tukaj za čisto posamezne, delne nastavke, da pa kompleksna kritična teorija znotraj pedagoške znanosti preprosto ne obstaja (z vprašanjem konstituiranja kritične pedagoške znanosti sem se sam

Preglednica 2: Alternativni koncepti primerjalnega raziskovanja izobraževanja

	Afirmativni teoretski nastavki	Kritični teoretski nastavki
Definicija predmeta, ki ga raziskujemo	Izobraževalni sistemi kot elementi kulturnih razlik (ki jih mora šolska politika upoštevati in ohranjati)	Izobraževanje in šolska politika kot posebne, a obstoječe oblike posredovanja in socialne kontrole – in spodbujanje nasprotovanja kontrolnim mehanizmom
Izbor informacijskih virov o predmetu	Omejitev na opazovanje normative zakonske podlage in normative vloge administrativnih in političnih definicij nalog in funkcij izobraževalnih sistemov in državne šolske politike	Poudarjanje virov za kompleksno in protislovno realnost socialnih in političnih procesov v izobraževanju in v šolski politiki
Metodološke možnosti v raziskovalnem procesu	Branje in citiranje virov večinoma uradnega značaja (preprosta obnova in povzemanje besedil, niti hermenevtična interpretacija)	Analiza socialnih procesov, vključno z vsemi udeleženi akterji in zainteresiranimi, njihova ravnanja, nazori in ideologije, njihovi specifični interesi, strategije in oblastni odnosi
Strategije interpretacije raziskovalnih rezultatov	Tendenco proizvajanja napovedi, ki se bodo samoumevno uresničile in ki potrjujejo mit »različnosti« izobraževalnega sistema in »razlik« med kulturami	Težišče na razumevanju osnovnih problemov v razvoju socialnih sistemov z analizo šolskega sektorja, izobraževalnih procesov in šolske politike
Temeljni cilji/funkcije raziskovanja	Proizvajanje afirmativnih ideologij (ideologija hladne vojne, evropske dimenzije, nacionalizma, regionalizma itd. )	Radikalna kritika socialnih sistemov (zgodovina, razvoj in učinkovanje razrednega sistema v izobraževanju in šolski politiki)

ukvarjal v več člankih – prim. Sander 1991; Sander 1996a; Sander 1996b; Sander 1997b; Sander 1997c; Sander 2000).

Ko smo prišli do te točke, se samoumevno vprašamo, kakšen smisel sploh ima, da paleta obstoječih nastavkov razvoja teorij posredujemo študentom, ki se izobražujejo za učitelje. Saj se teh nastavkov ne da uporabiti v nobeni konkretni raziskavi, niti v kontekstu šole, niti v kontekstu univerzitetnega izobraževanja učiteljev. Brumlik, ne posebej radikalen avtor, je, ne da bi mu ugovarjali, v

odmevnem članku trdil, da je pedagoška znanost po 200 letih napornih poskusov razvoja znanstvene teorije pavšalno v stanju, ki mu ustreza opis »bezanje v meglo z dolgimi palicami« (Brumlik 1989). Človeku se skorajda zdi, da tako meni tudi velika večina pedagogov, saj na znanstvenih (!) visokih šolah na splošno striktno pazijo, da prihodnji učitelji na noben način ne pridejo v stik s kakršnimi koli elementi znanstvenih spoznanj; niti v vlogi pasivnih recipientov niti v vlogi aktivnih udeležencev. Izobraževanje učiteljev je popolnoma neuspešno pri svoji najbolj osnovni nalogi znanstvene socializacije študentov – ne glede na to, kateri znanstveni konceptiji posamezni učitelj daje prednost in katere specifične posredovalne namene ima učitelj na tem področju znanstvene socializacije. Študenti se v času študija niti postopno ali vsaj delno ne približajo večji kompetentnosti pri vprašanih znanosti. Povsem prepričan sem, da od 100 študentov, ki se izobražujejo za učitelja, 98 študentov nima najmanjše predstave o najnovejših izsledkih na različnih delnih področjih pedagoške znanosti, da nimajo pojma o raziskovalnih težiščih in dosežkih svojih docentov in da ne poznajo raziskovalnih metod in procesov – da o sposobnosti kritičnega ukvarjanja z raziskovanjem in njegovimi rezultati sploh ne govorimo. Stanje teh študentov nebstveno presega stanje, v katerem so bili pred svojim »znanstvenim študijem«, in lahko bi celo rekli, da je zmeda in ignoranca glede znanstvenega dela in znanstvenih konstrukcij po študiju še večja kot pred študijem. Od njih se pričakuje samo, da pokažejo največji rešpekt in skoraj sveti strah pred resnicami oz. spoznanji znanosti, o katerih se več ne dvomi in ki jih učitelji slovesno častijo. Toda to, kar častijo, je znanost kot trdnjava vsebinsko praznih formul, neznanja in protirazsvetljenstva.

### *3. Učinki blokade v izobraževanju učiteljev.*

Kaj vse to pomeni za proces usvajanja in izobraževanja študentov v pedagoških smereh študija in za učinkovitost učiteljevih izobraževalnih prizadevanj? Načeloma po vsem povedanem ostane le zaključek, da v univerzitetnem izobraževanju učiteljev v veliki meri in neomejeno funkcionira velika pestrost vezanosti na prakso; teoretiziranje in pridobivanje teorij pa v nasprotju s tem sploh ne, kakor sem to poskušal prikazati na delnem področju pedagoških znanosti, ne da bi pri tem kakšno različico teorije sprejel kot absolutno ali razumno. Kakšen učinek pa ima drastična prevlada vezanosti na prakso v izobraževanju učiteljev posamično na univerzitetni izobraževalni proces pri bodočih učiteljih, pa bi bilo treba podrobneje še raziskati. V pavšalni in začasni obliki pa moramo vendar že sedaj poudariti pet aspektov, v katerih se izraža neuspeh univerzitetnega in postuniverzitetnega izobraževanja učiteljev in njegova neučinkovitost kot formalnega sistema urejanja in reguliranja (prim. grafično predstavitev: preglednica 3):

(a) Izobraževanje učiteljev kot formalni sistem poučevanja in učenja pri študentih in učiteljih ne more korigirati ali preseči vpliva zgodnjega otroštva in družinske socializacije na razvoj pedagoških vzorov, na ideje in konceptije dobrega učitelja, na motivacije, vrednostne predstave ter vzorce obnašanja itd. [upor]

(b) Izobraževanje učiteljev kot formalni sistem poučevanja in učenja izpodkopava in zasenčuje kompleksen sistem neformalnih procesov učenja, ki

faza pred izobraževanjem (1)	faza univerzitetnega izobraževanja (2)	faza uvajanja v poklic (pripravništvo) (3)	faza stalnega izpopolnjevanja (4)
------------------------------	--	--	-----------------------------------

formalni učni procesi	formalni učni procesi ↑ OVIRE	formalni učni procesi	formalni učni procesi
neformalni učni procesi UPOR	neformalni učni procesi INTERFERENCA	neformalni učni procesi NASPROTJE	neformalni učni procesi RAZVREDNOTENJE

Preglednica 3. Blokiranje izobraževanja učiteljev

prihajajo do izraza v vseh fazah izobraževanja, od začetkov pa do pripravništva in do stalnega strokovnega izpopolnjevanja. [interferenca]

(c) Izobraževanje učiteljev kot formalni sistem poučevanja in učenja pri študentih nenehno izziva reakcije na celoten sklop izobraževanja, ki jih lahko najboljše označimo kot zavračanje učenja. [ovire]

(d) Izobraževanje učiteljev na visoki šoli kot formalni sistem poučevanja in učenja se nenehno sooča z domnevno pozitivnim nasprotnim modelom v obliki postuniverzitetnega seminarskega izobraževanja, ki se zaradi domnevne bližine poklicu in praksi kaže kot patentno zdravilo za vse, kar je bil slabega in izgubljenega v univerzitetnem izobraževanju. [protislovje]

(e) Izobraževanje učiteljev v vseh fazah (univerzitetno izobraževanje, uvajanje v poklic pri seminarju, nadaljnje izpopolnjevanje) se v celoti zato zdi diskvalificirano, ker so izobraževalne aktivnosti v teh fazah zelo malo relevantne za oblikovanje poklicnih kompetenc učiteljev in ker si te kompetence v omejeni obliki pridobijo šele na delovnem mestu po zaključku univerzitetnega izobraževanja in opravljenem pripravništvu. [razvrednotenje]

Pravkar opisani model poskuša ponuditi kolikor se le da popoln pregled dejanskih blokad izobraževanja učiteljev, ne vsebuje pa neposrednega namiga na posamezne vzroke blokad. Toda če vzamemo elemente tega modela v celoti, potem je jasno, da v takem kontekstu o profesionalnosti učitelja ni treba razpravljati – saj je ta nemogoča. Zahteva po splošnem izobraževanju učiteljev, ki se jo da izpeljati iz ustanovnega procesa moderne države v kapitalistični družbi, se je izkazala kot neizvedljiva. Na mesto splošnega izobraževanja v (tj. specifične kvalitete znanstvenega raziskovanja realnosti) je prišlo izobraževanje, ki mu skoraj popolnoma primanjkuje znanstvenega raziskovanja realnosti, v njem pa prevladuje nekontrolirana množica vezanosti na prakso. Učiteljem in študentom je vezanost na prakso vsekakor tuja, toda nasprotja in protislovja, ki jih ta vsebuje, so glavni gonilni element v razvoju univerzitetnega izobraževanja učiteljev.

Zavračanja, opozicije, frontne pozicije, nezainteresiranost itd. kot posledica socializacijskih procesov v izobraževanju učiteljev so postali pri študentih popolnoma normalni in pogosto jih srečamo pri učiteljih. Še bolj samoumevno je postalo, da študenti kritizirajo učitelje (tudi če to večinoma ni na odprt način) in da učitelji neredko negativno ocenjujejo študente, ki se izobražujejo za učitelje. Študenti na splošno vedo, da jih univerzitetno izobraževanje ne bo opremilo z nujnimi kompetencami in znanji, ki jih potrebujejo za prihodnje opravljanje izbranega poklica. Iz tega v veliki meri izhajajo dezintegrativne tendence sistema. Učitelji dobro razumejo, kako so problemi v izobraževanju učiteljev, vključno z redukcijo osebja in sredstev, spremenili situacijo na njihovem delovnem mestu. Nezadovoljstvo, ravnodušnost do nalog, ki jih morajo opraviti, in nezanimanje za poučevanje oz. tudi resignirano odpovedovanje kakršnemu koli raziskovanju, so čisto običajne posledice.

## 2 Država in reforma izobraževanja učiteljev

Skicirano stanje univerzitetnega izobraževanja učiteljev je področje, v katerega bi naj posegla državna reforma v kontekstu bolonjskega procesa in izobraževalnopolitičnih ciljev za leto 2010. Pri tem je popolnoma jasno, da bolonjski proces (prim. shemo 4 o ciljih in instrumentih) in z njim povezane novejšie iniciative na političnem nivoju načrtujejo radikalno transformacijo visokega šolstva vključno z izobraževanjem učiteljev, ki bi naj ponovno vzpostavila politično, birokratsko, hierarhično razpolaganje z visokošolskim sistemom, omogočila kar se da brezhiben sistem državnega nadzora, kontrole in evalvacije visokošolskega izobraževanja v najmanjše detajle, študente in učitelje pa vzela na vajeti kvalifikacijskih okvirov, modulariziranih struktur, točkovanja uspešnosti in permanentnega preverjanja opravljanja dolžnosti v smislu od zgoraj diktiranih predpisov, visoke šole vključevala v spiralo tekmovanja za najnižje stroške in za največ študentov in končno, financiranje visokošolskih obratovalnih stroškov v kar se le da veliki meri preložila na »konzumente« oz. »uporabnike« visokošolskega izobraževanja, tako da se na koncu za državni proračun pokažejo kar se da veliki varčevalni učinki in se tako v največji možni meri prispeva k obvladovanju problema dolgov javnih proračunov. (Pregled teh, kot neoliberalno označenih, političnih različič je na preglednici 5.)

Preden pa zaženemo razburjen in glasen protestni vik in krik zaradi takih namer, je gotovo smiselno, da po opravljenem orisu današnje realnosti na področju izobraževanja učiteljev trezno pretresemo, kakšen je politični domet državnih reformnih aktivnosti, katere instrumentarije imajo na voljo politične instance, ki delujejo na tem področju, kako te instrumentarije uporabljajo, katere učinke in stranske učinke to povzroča oz. jih lahko pričakujemo, katere celostne učinke za prenavo in kvalitetno izboljšavo rezultatov izobraževanja učiteljev lahko zaznamo in katere globalne posledice, mimo visoke šole, bo to predvidoma imelo v odnosu do današnjega stanja in dosežkov. Kot rezultat uvodoma navajam, da sta bila izobraževanje učiteljev in njegov razvoj v diahronem primerjalnem pogledu že od

nekaj poučni primer popolnega neuspeha kakršnih koli političnih intervencij, ki so poskušale spremeniti nezadovoljiva stanja. Pogled v tujino (sinhroni primerjalni pogled) nas prav tako pouči, da sicer v Evropi in drugod obstajajo različni modeli izobraževanja učiteljev, a je pritoževanje čez nezadovoljive rezultate tega izobraževanja povsod enako. Tudi bolonja in podobni poskusi – ob glasnem alarmantnem bitju plati zvona v psevdoznanstvenih raziskavah kot je PISA in mnogih drugih novejših in najnovejših prav tako psevdoznanstvenih raziskavah v nacionalnem nemškem okviru – zaradi svoje omejitve na nekaj sprememb formalnega sistema visokošolskega izobraževanja nimajo niti najmanjših možnosti, da bi uvedli novo obdobje zmožnosti političnega uveljavljanja in učinkovitosti. Na splošno tudi znanstveniki in politiki vse premalo razumejo, da so domišljave politične deklaracije (kot je Bolonjska deklaracija) ena zadeva, njihova politična uresničitev pa druga – kakor so to na svojo veliko žalost morali izkusiti številni častihlepni birokrati političnih aparatov v vzhodni Evropi po II. svetovni vojni (to je predmet moje disertacije o neuspehu načrtovanja izobraževanja v takratni NDR – prim. Sander 1983).

*Glavni cilji:*

- Povečanje mobilnosti študentov in profesorjev (mobility)
- Definicija novih zaposlitvenih možnosti za BA (employability)
- Spodbujanje konkurenčnosti med visokimi šolami (competitiveness/attractiveness)

*Bistveni elementi »konvergenčnega procesa«:*

- Uvedba primerljivih in preprosto razumljivih zaključkov študija (easily readable and comparable degrees)
- Organizacija študija v dvofaznem sistemu (studies organised in undergraduate/postgraduate phases – BA/MA structure)
- Modularizacija študija z večjim poudarkom na obveznih moduli (modularization)
- Uvedba kreditnega sistema ECTS z možnostjo akumulacije in transferja (credit accumulation and transfer system)
- Izboljšava zagotavljanja kvalitete z evalvacijo in akreditacijo (quality assurance, evaluation and accreditation)

*Preglednica 4. Osnovni elementi bolonjskega procesa*

1. *Pomanjkljivo zaznavanje problemov s strani političnih akterjev.* Povsem jasno je, da je iz realnosti izhajajoče zaznavanje problemov odločilno izhodišče vsake politične intervencije, ki želi biti učinkovita. V času, ko znanost svetuje politiki, je povsem običajno, da deželne vlade oz. zvezna vlada sestavi komisijo iz predstavnikov znanosti in šolske politike, v kateri bi naj prišlo do izraza tako razumevanje zadeve kakor tudi raziskovalne težnje obeh strani. Za kritičen pregled situacije in potreb po reformi v izobraževanju učiteljev je konferenca kulturnih ministrov 16 zveznih dežel pred nekaj leti ustanovila komisijo pod vodstvom Ewalda Terharta, njeno končno poročilo pa je v knjižni obliki izšlo leta 2000 (Terhart 2000) poleg posebnega zbornika materialov z različnimi posameznimi študijami o izobraževanju učiteljev. Kdor hoče izvedeti kaj o

popolni nesposobnosti pedagoške znanosti in šolske oblasti, da bi ustrezno opisali problem, naj prebere končno poročilo in nato še leto dni pozneje izdano zbirko Terhartovih spisov in predavanj (Terhart 2001).

- Politika poudarjanja formalnih procesov *vseživljenjskega učenja*
- Politika ustvarjanja formalnih okvirnih pogojev za delo učiteljev (tistih, ki učitelje izobražujejo) pod geslom *profesionalizacije*
- Politika razširjanja formalnih katalogov *poklicnih kvalifikacij* učiteljev (tistih, ki učitelje izobražujejo) kot podlage za izpite oz. teste kakor tudi za zaposlovanje učiteljev
- Politika uvajanja formalnih sistemov *vrednotenja učinkovitosti/dosežkov* učiteljev (tistih, ki učitelje izobražujejo) pri njihovem poklicnem delu (managing the performance of personnel)
- Politika uvajanja formalnega sistema *kriterijev kvalitete, kontrole kvalitete* in obveznih ukrepov za izboljšanje kvalitete izobraževalnih učinkov na visokošolskem in šolskem področju
- Politika reorganizacije formalnih postopkov *evalvacije in akreditacije študijskih programov* (uravnavanje rezultatov)
- Politika formalnega pospeševanja *decentralizacije* in povečanje *avtonomije* ustanov, ki izobražujejo učitelje in šol
- Politika formalne preobrazbe visokih šol v samostojna *podjetja/obrate*, ki se morajo za svoje financiranje v veliki meri potruditi sami (tretja sredstva, šolnine, prodaja storitev na trgu)
- Politika formalnega ustvarjanja *tekmovalnega* vzdušja med visokimi šolami/ustanovami, ki izobražujejo učitelje s ciljem zniževanja stroškov
- Politika formalnega novega definiranja *finančnega okvira* visokih šol/ustanov, ki izobražujejo učitelje (lump sums, globalni proračun)
- Politika postopnega prehoda od izobraževanja kot javnega dobrega k *izobraževanju kot blagu*, od državnih ponudb izobraževanja k ponudbi privatnih podjetij
- Politika razširjanja sektorja *virtualnih visokih šol/virtualnih učilnic* in učenja z novimi mediji (e-learning)

*Preglednica 5. Aspekti neoliberalne politike v izobraževanju učiteljev*

Posebna pomena za presojanje o nivoju refleksije v pedagoški znanosti je dejstvo, da pedagogi prav pri svojem najbolj osnovnem početju, svoji leta in desetletja dolgi poklicni izkušnji, pri tem, kar pri pedagoških procesih dnevno vidijo, namreč pri izobraževanju učiteljev, v poskusih teoretiziranja postanejo tako neskončno preprosti, plehki in neživljenjski. Pogosto se zdi, da so ta prizadevanja neskončna veriga formulacij o tem, kako bi naj bilo, in ki so potem očitno razumljene kot zadosten nadomestek za opisovanje tega, kako je in za konkretne analize. Povsem razumljivo bi še bilo, da univerzitetni učitelji na področju izobraževanja učiteljev, ki nikoli niso poučevali v šoli, ali v okviru svoje univerzitetne poklicne dejavnosti nikoli ne gredo v šolo, ne poznajo poklicnega področja v šoli, njegovih realnosti in problemov. Toda zaskrbljujoče je veliko nezanimanje za rigorozno znanstveno raziskovanje univerzitetnih poučevalnih/učnih procesov in njihovih pogojev ter skoraj popolno umanjkanje obseženih analiz lastnega področja dela in delovanja. Vsekakor v Nemčiji nimamo teorije izobraževanja učiteljev, ki bi jo lahko označili



kot znanstveno, z izjemo nekaj posameznih prispevkov o delnih problemih. Na kaj se torej opira nasvet znanstvenih svetovalcev? Kakšno zaznavanje problemov imajo pravzaprav pedagogi kot svetovalci političnih instanc, ki niso razumeli niti relevantnosti neformalnih učnih procesov v izobraževanju učiteljev? Kako lahko kritiziramo popolno nespamet političnih akterjev v ravnanju s postulatoma in pojmom večje »bližine praksi«, če niti pedagogi nimajo najmanjšega pojma o tem, kaj je dejansko učinkovita vezanost na prakso pri pedagoškem študiju? Kaj naj si mislimo o reformnih načrtih političnih instanc, ki so nastali na osnovi svetovanja pedagogov, ki realnosti izobraževanja učiteljev sploh ne razumejo in ki raziskovanje realnosti zamenjujejo s svojimi osebnimi fantazijami in fikcijami ali tudi s tistimi, ki se zgodovinsko že dolgo ohranjajo kot kolektivna lastnina?

2. *Uporaba neprimernih instrumentov.* Razumljivo je, da politični akterji neodvisno od političnega svetovanja tudi sami zaznavajo probleme in imajo svoje perspektive delovanja. Pri tem je značilno, da politični akterji verjamejo v odločilni pomen in učinkovitost formalnih aspektov sistema izobraževanja učiteljev, medtem ko neformalnih aspektov ob tem bodisi ne poznajo ali se jim zdijo nepomembni. Iz tega izhaja popolno precenjevanje relevantnosti aktov zakonodaje, odredb in smernic, strukturnih elementov na organizacijski in kurikularni ravni, administrativnih posegov in napotkov, birokratskih kontrol in nadzornih ukrepov. Neprimernosti uporabljenih instrumentov glede na cilje, ki jih je treba doseči, se ne zavedajo.

V Nemčiji so v preteklih letih zelo živahno debatirali o tem, ali ne bi bilo treba izobraževalne strukture učiteljev temeljito spremeniti. Med predlogi s politične strani je posebno razburjenje med znanstveniki povzročil predlog, da bi celotno izobraževanje učiteljev – ali vsaj izobraževanje osnovnošolskih učiteljev – prenesli na visoke strokovne šole oz. ustanovili izobraževalne institucije nižjega akademskega ranga, ki bi bile podobne bivšim pedagoškim visokim šolam (prim. pregled v Terhart 2001, str. 230 ss). V predlogu samem se artikulira predsodek, ki je še vedno prisoten – skoraj trideset let po tem, ko so bile skoraj popolnoma ukinjene pedagoške visoke šole in uvedeno univerzitetno izobraževanje za vse učitelje – da namreč izobraževanje osnovnošolskih učiteljev potrebuje več poklicno praktičnih poudarkov in da mu ni nujno treba imeti znanstvenega značaja. Podobno razburjenje je povzročila diskusija o tem, da bi za izobraževanje učiteljev v okviru stopenjskega izobraževanja uvedli rigorozne delitve strokovne kvalifikacije in temu sledečega poklicnega izobraževanja. Vsak, ki se količkaj ukvarja s strukturami in oblikami izobraževanja učiteljev v Evropi, seveda ve, da stopenjsko izobraževanje že dolgo obstaja: npr. v Združenem kraljestvu (Postgraduate Certificate in Education), v Franciji od uvedbe »Instituts Universitaires de la Formation des Maitres«, v Italiji od uvedbe »scuola di specializzazione«; povsod pa temelji na predstavi o stopenjski, konsekutivni študijski strukturi, ki strokovno znanost (v veliki meri) loči od poklicnih znanosti. Pred uvedbo »scuola di specializzazione« za prihodnje učitelje na *šolah sekundarne stopnje tipa II* razen faze mentoriranega uvajanja v poklic na začetku poklicne poti ni bilo v študiju predvidenega nobenega poklicno vezanega uvoda. To so več ali manj enakovredne rešitve, od katerih ni nobena vodila bližje k cilju izobraziti kompetentnega učitelja. Sedaj bi naj torej

v Nemčiji uvedli splošno dvofazno strukturo v univerzitetnem izobraževanju učiteljev, ki se raznolikih blokad v izobraževanju učiteljev in problema njegove neučinkovitosti sploh ne bo dotaknila. Čemu torej vse to?

To, da s poljubnimi spremembami formalnega sistema izobraževanja učiteljev v danih pogojih v smislu zastavljenih ciljev ne dosežemo nobenega učinka, preprosto ne prodre v zavest najvišjih šolskih uradnikov, ker z neuspehom instrumentarija, s katerim delujejo, postaja vprašljiva tudi njihova vloga. Šolski politik zato raje živi v svetu lastnih iluzij in samoprevar in preprosto še naprej operira z neprimernimi instrumenti in izumlja pozitivne učinke, ki si jih sam želi ali pa brez sramu zatrjuje, da so ti že vidni.

Značilen primer je povečana mobilnost študentov, za katero si prizadeva bolonjski proces. Prezgodaj bi bilo verjeti, da bi lahko mobilnost študentov iz pedagoških smeri študija oz. učiteljev v Evropi povečali z uvedbo enotne študijske strukture v obliki BA-/MA-študijskih programov in z enotnimi zaključki študija. Resnične bariere večjega pospeševanja mobilnosti v izobraževanju učiteljev so že dolgo znane, ker jih na nivoju EU že leta dolgo zadostno raziskujejo in o njih diskutirajo. Razen hudih jezikovnih problemov, ki jih imajo študenti iz južne evropske dežele, iz Anglije, Irske, Francije itd., igrajo glavno vlogo nepropustne in izjemno birokratske ureditve izobraževanja učiteljev. Kot anekdotično ilustracijo lahko navedem, da me je pred leti študentka, ki je prišla na izmenjavo iz Santanderja (Španija), preden se je za to odločila, zelo zaskrbljeno vprašala, če v Osnabrücku ponujamo tudi predmet »španska književnost, 5. stopnja«, ki ga mora absolvirati po zahtevah svoje univerze. Na žalost sem ji moral povedati, da ni tako in da tudi prejšnjih stopenj »španska književnost, 1.–4. stopnja« ni v našem učnem načrtu, da pa bi se mi izmenjava kljub temu zdela smiselna. Potem se je res pustila pregovoriti in prišla v Osnabrück, čeprav nekoliko razočarana nad revščino naše kurikularne ponudbe španščine. Eden izmed zelenih učinkov (morda celo glavni učinek) uvedbe BA-/MA-študija je, da bi našli ustrezno obsežno, študijskemu programu primerno mentorstvo študentov in učiteljev v čisto »šolskem« stilu tudi v Nemčiji, kjer je bilo to do sedaj prisotno le v zmerni obliki. Pričakujemo torej lahko, da instrumentarij spremenjenih študijskih struktur ne bo pomenil povečanja mobilnosti študentov, ki se izobražujejo za učitelje, marveč v Nemčiji morda celo zmanjšanje pripravljenosti študentov na izmenjavo.

Sploh pa je nekoliko presenetljivo, da si šolska politika domišlja, da se z uvedbo »enotnih«, »in jasno prepoznavnih« stopenj visokošolskega izobraževanja, in torej tudi izobraževanja učiteljev, trudi za izobraževalnopolitično integracijo Evrope. Enotni stopnje bodo zagotovile, da bodo popolnoma neenotni pogoji, okoliščine in predpostavke v različnih deželah in na različnih visokih šolah dobile še večjo težo kot doslej. Nedvomno bo enotnost stopenj obstajala le v imenu, ne pa tudi na dejanskem nivoju. Hierarhiziranje visokih šol in študijskih programov v nacionalnem in evropskem okviru, ki tako in tako že obstaja, se bo v luči tega razvoja še enkrat zaostri.

3. *Nasprotni učinki političnega ravnanja.* Za stopenjske BA-/MA-študijske programe je v okviru bolonjskih dogovorov predvideno uvajanje modularne izobraževalne strukture. Predstavljamo si, da bi lahko segmentiranje izobraževanja

učiteljev v približno 150–200 modulov okrepilo samo videz obsežno zamišljene ponudbe znanja in kompetenc. Z modularizacijo in s splošnoveljavno uvedbo kreditnih točk za študijske dosežke prihaja v poučevalni in učni situaciji v primerjavi s sedanjim stanjem neizbežno do sprememb. Kategorije in nastavki študija, ki ga študenti sami organizirajo in določajo, prekrija in spodriva vseskozi dirigiran vnaprej izdelan model študijskih programov, ki končno ni nič drugega kot vrsta izpitnih in izpraševalnih situacij in nagrajuje nesamostojnost zaradi določenih obveznih nalog. Iz lastnih izkušenj pri poučevanju sklepam, da bi velik del študentov zelo pozdravil popolnoma »šolski« študij, ki jim odvzema odgovornost, težave z izbiro in skrb za samostojno razmišljanje o tem, kaj morajo doseči. Po drugi strani pa je komajda pretirano trditi, da čuti velika večina učiteljev potrebo po neskončnih predavanjih, s katerimi slušatelje obsoja na pasivnost oz. jih ziblje v globok spanec. Kot nadaljnjo anekdoto s svojega obzorja, moram povedati, da so posamezni učitelji celo priložnost slovesa ob odhodu v pokoj izkoristili za to, da so dragim kolegom v neskončnih predavanjih o lastni dejavnosti pojasnili, kje v karieri bodočega upokojenca lahko iščejo vrhunce in zasluge – za vsak primer, če so jih kolegi po naključju prezrli. Človek pač ne čaka na to, da ga bodo kolegi ob slovesu hvalili, ampak se raje »na pravi način« hvali sam. Sicer pa iz lastnih izkušenj vem, da na velikih konferencah tudi kvalificirani visokošolski učitelji pogosto niso sposobni, da bi v skladu s konferenčnimi pravili svoj obsežen manuskript povzeli v zgoščenem 10-minutnem predavanju. Neskončno monološko govorjenje učiteljev, za katere niti 90 minut ne zadostuje, je na visoki šoli še bolj v navadi kot v osnovni ali srednji in to postane za veliko prihodnjih učiteljev vzor in model za njihovo poučevanje.

Vsekakor se je bati, da modularni sistem s svojimi številnimi izpitnimi situacijami daje potuho tipu učitelja, ki se nikoli ni zavedal, da so predavanja pred študenti, ki so daljša od 15 minut, neučinkovita in brez vrednosti, ni opazil pasivnega obnašanja učečih se in tudi sicer ni navajen preveč razmišljati o učnih procesih in njihovi visokošolskodidaktični podobi. Številnim izpitnim situacijam, ki dajejo prednost tudi spremenjenim izpitnim modalitetam s poudarkom na čistem leksikalnem preverjanju znanja, bodo predvidoma naklonjeni tudi številni učitelji, saj te obljublajo, da bodo boljše kos »problemu lenobe« pri študentih, nad katerim se toliko pritožujejo. Po drugi strani pa lahko izhajamo iz tega, da bo močno »pošolan« izobraževalni sistem povzročil drugačen izbor študentov v pedagoških smereh študija. Rekrutiranje primernih kandidatov za učiteljski poklic je tako in tako danes v mnogih evropskih državah velik problem, predvsem tam, kjer so že vpeljali zelo »pošolan« sistem. V Angliji je na primer v strokovni javnosti pred nekaj leti za veliko vedrine poskrbel Tony Blair, ko je slovesno oznanil, da si bo njegova vlada prizadevala, da bodo v prihodnje kandidate za pedagoški poklic rekrutirali predvsem iz zgornje, po dosežkih najboljše petine vseh maturantov. Izhajamo lahko iz tega, da slej ko prej v glavnem prihajajo iz po dosežkih najšibkejše petine. Spekter dosežkov kandidatov za učiteljski poklic se v Nemčiji od tega – vsekakor še zaenkrat – drastično razlikuje in ima vsaj obliko normalne razporeditve. To se bo z vpeljavo BA-/MA-studijskega programa v smislu prilagoditve na angleški model z veliko verjetnostjo spremenilo, ker bo pri dani motivacijski strukturi študentov pedagoških smeri študija za intelektualno zahtevne v trenutku postal neprivlačen.

Če vzamemo resno razlage šolskih oblasti, potem grozi z njihovega stališča tudi v Nemčiji resen problem profesionalizacije učiteljev. Modularni in kreditni sistem, ki pomeni udarec desetletja trajajočim debatam visokošolske didaktike, povzroča predvidljive nasprotno učinke, ker bo po njegovi uvedbi problem profesionalizacije še veliko resnejši kot prej. Razvoj v Angliji in v drugih evropskih državah je poučni primer.

4. *Informacijski defeciti političnih akterjev, ki jih sami producirajo.* V Nemčiji dolgo časa niso dvomili v funkcioniranje formalnih mehanizmov hierarhične evalvacije, ki so jih na ravni strokovnih področij dopolnjevali bolj ali manj učinkoviti neformalni mehanizmi. To se je v zadnjih letih spremenilo, pri čemer iniciativa jasno prihaja od vlad/šolskih oblasti. Nezadovoljstvo z mehanizmi nadzora in kontrole, ki so obstajali doslej (in bodo gotovo tudi v prihodnosti) kakor tudi z informacijami, ki jih prek njih dobijo o stanju izobraževalnega sistema, se izraža v vrsti zahtev in predlogov, ti pa na splošno zajemajo vsaj naslednje točke:

- razširitve centralne, hierarhične kontrole z uvedbo sistematičnega in koherentnega evalvacijskega okvira z zajetjem velikega števila aspektov in pogojev doseganja rezultatov na visokih šolah;
- kombinacija zunanje in notranje evalvacije, katere stalna naloga je sistematično zajetje podatkov in redno obsežno sestavljanje poročil različnih strokovnih področij in njihovih članov;
- obvezna samoevalvacija učiteljev in/ali redna študentska evalvacija;
- modularizacija celotnega študija in delitev kreditnih točk za študijske dosežke kot specifična in v prihodnosti prevladujoča evalvacija študentov;
- ustvarjanje »kvazitržne situacije«, ki visoke šole in njihove delne institucije spravlja v medsebojno tekmovanje, predvsem za skrajšanje študijskega časa in druge ukrepe zniževanja stroškov izobraževanja;
- s tem postane možno, če ne že nujno (in v nekaterih članicah Evropske unije že uvedeno) prepletanje evalvacije ustanov, ki izobražujejo učitelje, akreditiranja in delitve sredstev;
- povečanje »odgovornosti« (accountability) visokošolskih ustanov do javnosti in do administrativne hierarhije in sicer tako, da se uvede globalne proračune in se posamezne odločitve o interni uporabi sredstev prepusti kreganju strokovnih področij na visokih šolah (čemur pogosto pravijo »avtonomija«), tudi tukaj povezano s temeljito evalvacijo rezultatov.

V tem kompleksu se artikulira drastična in obsežna razširitev potrebe po informaciji, kontroli in nadzoru kakor tudi kontrolnih ukrepov administrativnih institucij države, ki se na to navezujejo. Hkrati imajo šolske oblasti številne zaveznike na ravni visokošolskih združenj in visokošolskih uprav, ki v marsikaterem pogledu od te razširitve še profitirajo ali menijo, da profitirajo. Nove evalvacijske ideologije tukaj ni treba ponovno kritično pretresati, ker je bilo to opravljeno že drugje (prim. Sander 1995; Sander 2002 in tam citirano literaturo). Lahko povzamemo: Uporaba zavezujočih katalogov na državnem ali vsaj regionalnem nivoju skrbi za to, da so razlike v pogojih visokih šol in strokovnih področij za doseganje določenih rezultatov (in ne razlike v dosežkih) odločilne za presojo kvalitete, vendar v evalvaciji te

razlike niso zabeležene, in se jih absurdno interpretira kot različne dosežke. Veliko truda se na splošno vlaga v diferenciranost katalogov znanj, pri čemer je dosežek vedno opisan le formalno (ali celo vsebinsko prazno). Tudi če bi bil obseg katalogov ekstremno velik, ostaja pri vsakem vrednotenju neizbežnost interpretativnih dejanj pri vrednotenju dosežkov. Skoraj nikakršnih napotkov ni, kateri kriteriji veljajo za uvrstitev v različne vrednostne kategorije (npr. »dobro«, »povprečno«, »slabo«). Vse to je prepuščeno vsakemu posameznemu ocenjevalcu, vsekakor sedaj odvisno od nastajajočih tradicij in navad presojanja pod regulirajočim vplivom političnih instanc. Na splošno prevladuje v evalvaciji veliko preozko in pogosto čisto absurdno razumevanje nalog, problemov in dosežkov visokih šol/ustanov za izobraževanje učiteljev, ki dosledno izključuje celoten družbeni kontekst in visoke šole definira kot nekakšne podjetniške institucije, ki bi jih morali napraviti učinkovite same zase. O vprašljivosti ali neizvedljivosti vseh metod evalvacije dosežkov in kvalitete, pa naj gre za eksperimentalne dizajne z uporabo indikatorskih sistemov ali za nastavke anketiranja (še posebej za tako priljubljene študentske ankete), se v zadevni strokovni literaturi sploh ne razpravlja. Na splošno torej ne moremo trditi, da gre pri novih evalvacijskih strategijah za racionalne postopke merjenja dosežkov in presojanja kvalitete. Z evalvacijskimi postopki (vseeno kakšne vrste) pridobljeni podatki in informacije so kot podlaga političnega delovanja popolnoma nepomembni.

To pa ne pomeni, da v kontekstu političnega delovanja niso pomembni. Običajni indikatorji dosežkov in definicije kvalitete niso nič drugega kot politični konstrukti tistih vladnih instanc, ki čutijo vedno večjo potrebo po vseobsežni kontroli. Specifikum in resnična prednost teh konstruktov z vidika kontrolorjev sta, da imajo tam opisani predmeti le fiktivni značaj in se jih ne da povezati z dano realnostjo izobraževanja učiteljev oz. z njegovimi dejanskimi možnimi dosežki. S tem imajo kontrolorji idealno situacijo, ki jim odpira vsakršno možnost poljubne interpretacije in prav tako poljubnega političnega delovanja.

5. *Slepe akcije političnih instanc.* Evalvacija bi naj zajela dosežke študijskih programov, učiteljev in študentov – toda mar to res opravlja izčrpno? Kako lahko označimo značilna področja delovanja institucij, ki izobražujejo učitelje, na katera bi se moral opirati vsak racionalen (ali tudi iracionalen) evalvacijski postopek? Znotraj in zunaj visokih šol je očitno zelo razširjeno pojmovanje, da pri akademskem izobraževanju učiteljev ne gre za nič drugega, kot da prihodnje učitelje izobrazimo za njihove poučevalne in vzgojne naloge v šolskem kontekstu. Vsekakor to razširjeno mnenje izraža le normativen in ekstremno poenostavljen koncept funkcije visoke šole in izobraževanja učiteljev, ki se nikakor ne ujema z njuno realnostjo – mnenje, ki ga zaznamujejo predstave o tem, kaj bi naj izobraževanje učiteljev v smislu določenih skupin oseb in institucij opravljal, ne da bi jih skrbelo za to, ali to dejansko sploh lahko opravlja – in predvsem ne da bi spraševali, kaj dejansko opravljajo. Kdor se sklicuje samo na dejanske dosežke, bi moral razmisliti vsaj o naslednjih aspektih (podrobneje o tem vprašanju Sander 2002):

(a) Reguliranje trga delovne sile glede na rastoče probleme zaposlovalnega sistema. Znotraj visokošolskega sektorja je bila ekspanzija izobraževanja

učiteljev v šestdesetih in sedemdesetih letih odločilni dejavnik za zvišanje participacijskih stopenj. Vsaj od srede osemdesetih let pa je izobraževanje učiteljev to funkcijo naglo spet izgubljalo, na njegovo mesto pa so prišla druga področja akademskega študija, medtem ko so visoke šole skupaj postajale vedno pomembnejši dejavnik reguliranja tržišča delovne sile. Vsak zase naj razmisli o stanju vlad, ki so pod geslom skrajševanja študija in večje učinkovitosti študija v devetdesetih letih vedno bolj omejevale naloge visokih šol kot rezervnih mehanizmov trga delovne sile.

(b) Reprodukcijska družbenih struktur na podlagi obstoječe delitve dela. Izobraževalni sistem kapitalističnih družb, predvsem izobraževalni sistem na osnovi uveljavljenega splošnega obveznega šolanja, gradi na osnovni misli, da morajo izobraževalne institucije upoštevati princip formalne enakosti in odmisli vsa družbena nasprotja in razlike. Izobraževalne ustanove se morajo ločiti od vseh tradicij in konvencionalnih dolžnosti, v katerih se reproducira obstoječa delitev dela prek cerkve, obrti, poklicnih stanov, socialnih razredov, družin itd. Namesto tega zagotavljajo reprodukcijo družbene delitve dela z obveznim šolanjem in izobraževanjem znotraj šol kot javnih ustanov in ga legitimirajo z različnim šolskim uspehom, ne da bi pri tem znotraj vertikalno in horizontalno strukturiranih šolskih sistemov obstajale ločene šole za otroke kapitalističnega in delavskega razreda. Reprodukcijska delitev dela in socialne strukture z odločilnim sodelovanjem učiteljev šole s tem postane vprašljiva, da je bila povezava izobraževalnega in zaposlovalnega sistema ob rastoči brezposelnosti vedno bolj sproščena. S tem je tudi priprava učiteljev na njihovo socialno nalogo reprodukcije dobila druge poudarke (npr. v diskusiji o izjemni nadarjenosti, o vlogi spolne pripadnosti v izobraževalnem procesu, o podpiranju etničnih manjšin).

(c) Ideološka integracija, predvsem s prizadevanji na nivoju državljanske vzgoje. Človek in državljan, ne pripadnik določenega razreda ali določene poklicne skupine, je v idealni predstavi teoretikov s področja izobraževanja in državnih utopistov subjekt in objekt v izobraževalnem procesu. To je imelo poseben smisel pri vzgoji prihodnjih državnih uradnikov za njihove družbene funkcije, med drugim predvsem tudi pri vzgoji učiteljev. Vsaj v izvorih modernega izobraževanja učiteljev je to pomenilo ukvarjanje posebej s filozofijo kot novim integrativnim konceptom, s filozofijo kot mater studiorum. Od tega se je današnje izobraževanje učiteljev – posebej izrazito v povojnem času – očitno zelo oddaljilo. Nihče resnično ne pričakuje, da bi lahko katero koli izobraževalno področje učiteljev, ali tudi vsa področja skupaj, pospeševala tisto ideološko integracijo, ki je bila vedno mišljena z državljsko vzgojo. K temu je treba dodati še druge momente vprašljivosti državljanske vzgoje, ki jih najdemo zunaj visokih šol in njihovih izobraževalnih interesov. Vsaka državljanska vzgoja, kdorkoli jo že izvaja, danes močneje kot kdajkoli naleti na fenomene, ki so jih, vsem radikalnim tendencam nenaklonjeni, politologi v novejšem času imenovali »prelomljena obljuba demokracije«, pri čemer so morda vendarle spregledali dejstvo, da demokracija v kapitalističnih razmerah ne more držati obljub. Do integracije pa mora samo po sebi umevno priti tudi takrat, če ostaja demokracija na visoki šoli in izven visoke šole iluzorna.

(d) Priprava učiteljev na naloge reguliranja trga delovne sile, socialne reprodukcije in ideološke integracije na šolski ravni.

Skicirane osnovne naloge izobraževanja učiteljev v celoti manjkajo v opisu predmeta novejših debat o evalvaciji. Nadomeščajo jih popolnoma dekontekstualizirani modeli profesionalnosti in profesionalizacije, ki ne zajemajo niti sekundarnih nalog akademskega izobraževanja učiteljev, ampak le cilje, ki jih akademske ustanove načeloma ne morejo uresničiti. Kdor se prepričuje, da je akademsko izobraževanje učiteljev sposobno prihodnjim učiteljem posredovati poklicne kompetence konkretne organizacije procesov poučevanja in učenja, kdor se slepi, da so učitelji te kompetence že od nekdanj pridobivali v učnih procesih, vezanih na delovno mesto, med opravljanjem poklica (in nikjer drugje), živi v svetu iluzij in sanj. S tem ko novejše debate postavljajo prav te kompetence v središče evalvacijskih procedur, konstruira evalvacija izobraževanja učiteljev kataloge nalog in opise dosežkov, ki so popolnoma nerealni in ki jih ustanove za izobraževanja učiteljev nikoli ne morejo uresničiti – kar koli že počnejo. Na strani šolskih oblasti taka usmeritev daje v veliki meri potuho slepim akcijam, ki jih izvajajo brez ustreznega razumevanja pravih nalog in dosežkov izobraževanja učiteljev in ki ne morejo biti pravične do pravih dosežkov izobraževanja učiteljev.

6. *Destabilizacija visokih šol.* Povsod v Nemčiji so deželne vlade v preteklih letih prešle na to, da so univerze in visoke šole spremenile v tako imenovana deželna podjetja in pri tem hkrati uvedle nove modele financiranja visokošolskih ustanov. Ti modeli temeljijo na tem, da se prehaja iz sistema financiranja, ki je vezano na nekaj stvarnega, na sistem pavšalnega razdeljevanja sredstev in h globalnemu proračunu, od relativno avtomatiziranega sistema internega razdeljevanja sredstev (pri katerem se je izobraževanje učiteljev že dlje časa slabo odrezalo) k bolj storilnostno naravnemu sistemu (karkoli storilnostna naravnost konkretno pomeni), od sistema, ki načeloma temelji na državnem financiranju, na sistem, ki zavezuje k večjemu financiranju iz tretjih sredstev, iz privatnih virov (z očitnimi razlogi za slabše startne možnosti izobraževanja učiteljev) in od splošnega financiranja nosilcev k večjemu vključevanju »konzumentov« v financiranje visokošolskih nalog s pomočjo šolnin, pri čemer ima posamezna visoka šola, npr. na Nižjem Saškem pravico, da sama določi šolnino. Celotna prenova poteka pod geslom »večja avtonomija za visoke šole«. Medtem pa se marsikatera visoka šola že pritožuje, da je avtonomija sedaj še manjša, kot je bila prej, ker avtonomija ob drastičnem reduciranju osebja in sredstev (posebej relevantno tudi za izobraževanje učiteljev) ne pomeni nič več kot obupen poskus upravljanja vedno manj sredstev ter zapletanje v lokalne diskusije o tem, kdo znotraj univerze mora nositi največje breme reduciranja sredstev in varčevanja z osebjem. Slej ko prej se visokim šolam ne dovoljuje, da bi odtujili zemljišča, ki so v njihovi lasti, ali da bi izbrali zanje najugodnejšega ponudnika električne energije.

V končni fazi se celoten manever šolskih oblasti izteče v to, da bi se v največji možni meri zmanjšal obseg državnega financiranja visokošolskih ustanov. Ta prizadevanja so v kontekstu splošne tendence vedno večje zadolženosti vseh deželnih proračunov v Nemčiji in kriznega zaostrovanja razvoja v »Big Businessu«. Javni proračuni morajo velike zlome podjetij z nepredvidljivimi posledicami preprečevati tako, da »Big Businessu« že več kot 15 let dajejo *vedno*

večja darila (plačilo transferja, subvencioniran prevzem državnih obratov s privatnim kapitalom, davčne olajšave, vračilo davkov itd.). Na tem mestu bodi dovolj preprosta ugotovitev, da ta darila pomenijo astronomske vsote in da se že postavlja vprašanje, kako dolgo bodo to sploh še lahko financirali. V istem kontekstu se postavlja tudi vprašanje, kako dolgo bodo delovanje visokih šol še lahko vedno bolj destabilizirali, preden bodo morali vse visoke šole zapreti ali pa strokovna področja, namenjena izobraževanju učiteljev, prodati zasebnih ustanovam. Take misli v kontekstu delovanja multinacionalnih medijskih podjetij, kot je to na primer koncern Bertelsmann, nikakor niso absurdne in pri šolskih politikih ne vzbujajo ogorčenja.

*7. Povzročanje destruktivnih posledic ravnanja.* Prav na primeru daljnosežnih izkušenj v Veliki Britaniji s sistemom New Public Management od angleških kolegov pogosto slišimo, da se počutijo, kot da so jih kot žrtve odpeljali pod sekiro. Tak pogled se mi zdi iz dveh razlogov preveč površinski. Po eni strani se izobraževalnopolitičnemu ravnanju vlad pripisuje cilj–sredstvo–racionalnost in učinkovitost, ki po vseh izkušnjah kot tako ne obstaja. Prav primer skrajševanja študijskega časa, ki je v središču državnih aktivnosti za izboljšanje kvalitete, vendarle kaže, da državne instance zaradi napačnih pogledov svojih političnih interesov težijo k ukrepom, ki želijo spodkopati stabilnost celotnega družbenega sistema (tendencialno zvišanje brezposelnosti). Sicer pa to ni neželen in naključen stranski učinek, ampak je značilen glavni učinek državnega ravnanja v razredni družbi – spodkopavanje in uničenje sistemske stabilnosti. Po drugi strani pa izobraževalnopolitične ukrepe sprejemajo v kontekstu celotne situacije, ki jo lahko interpretiramo kot dinamično. Nove strategije evalvacije preprosto ne krepijo le pozicij moči kontrolirajočih instanc, ampak hkrati implicirajo mehanizme proizvodjanja kritike in opozicije proti tem tendencam. Visoko šolstvo se je v zadnjih desetletjih razvijalo vedno bolj neugodno – in to velja v izjemno zaostreni obliki za izobraževanje učiteljev. V Evropi se študentje vedno bolj odvrčajo od sektorja, v katerem so rigorozni mehanizmi kontrole in nadzora ob hkratnem dramatičnem poslabšanju situacije na delovnem mestu postali pravilo.

*Sklep.* Možno je, da tukaj opravljena analiza politike v kontekstu bolonjskega procesa ni naštela vseh bistvenih elementov, ki bi jih bilo treba upoštevati. Toda vsota tukaj navedenih elementov popolnoma izključuje vodenje reformnega procesa izobraževanja učiteljev s strani izobraževalne administracije ali drugih akterjev. Tako imenovani bolonjski proces se sicer da izpeljati v smislu transformacije formalnega sistema izobraževanja učiteljev in so ga v izobraževanju učiteljev delno že izvedli, toda ta transformacija formalnega sistema je za izobraževanje učiteljev popolnoma nepomembna. Stranski učinki transformacije pa bi lahko bili znatni:

- zmanjšanje mobilnosti;
- nesmiseln formalizem enotnih stopenj (diplom) študija;
- negativne spremembe poučevalnih/učnih procesov prek modularizacije in kreditnih točk;
- slabša kvaliteta in učinkovitost izobraževanja;
- nerelevantnost evalvacijskih mehanizmov za konkretno raziskovanje kvalitete;



- nesmisel skrajšanega časa študija;
- neželeni učinki na celotnem trgu delovne sile;
- novi problemi pri rekrutiranju kandidatov za učiteljski poklic;
- večja hierarhizacija visokih šol/strokovnih področij itd.

Bistvene učinke se morda da doseči z instrumentariji bolonjskega procesa v preoblikovanju financiranja visokega šolstva, toda verjetno nihče ne bo trdil, da finančna izkrvavitev visokega šolstva obljublja pozitivne učinke znotraj visokega šolstva in študijskih programov. Kot pozitivno lahko to tendenco označijo kvečjemu tisti zasebni koncerni, ki so v svoje načrte že vključili ustanavljanje lastnih privatnih visokih šol, nakup celotnih državnih visokih šol pod ceno in trženje izobraževalnih ponudb za gotovino. V tej perspektivi se Bolonjska deklaracija iz leta 1999 vsekakor izkaže kot zavajajoče govoričenje in prazno frazarjenje.

## Literatura

- Brumlik, M. (1989). Mit langen Stangen im Nebel stochern. Verspielte Aufklärung: Die aktuelle Situation der Erziehungswissenschaften und die Versuchungen des Zeitgeistes, in: Frankfurter Rundschau Nr. 235, 10. oktober 1989, str. 13.
- Oelkers, J. (2000). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung, v: *sowi-onlinejournal* 0/2000. URL: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm>.
- Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Materialband, Bonn 1999.
- Sander, T. (1982). Bildungsplanung als Illusion. Empirische Untersuchungen zur Unplanbarkeit des Bildungswesens in der DDR, Münster 1983 (disertacija, Dortmund 1982).
- Sander, T. (1991). Chancengleichheit und Gesamtschule. Kritische Bemerkungen zur Diskussion in den westlichen Bundesländern, in: Th. Sander (Hrsg.), *Auf dem Wege zur deutschen Bildungseinheit?* Osnabrück 1991, str. 77–88.
- Sander, T. (1995). Quality improvement and austerity measures in Teacher Education: lessons from Germany, v: *European Journal of Teacher Education* 18(1995)1, str. 97–113.
- Sander, T. (1996). Curriculum change and didactics/curriculum theory in Germany in a 20-year perspective, v: I. Nilsson (ed.), *European Curriculum Theory and Research in a Twenty Year Perspective (Monographs on Teacher Education and Research, Umeå University, vol. 2)*, Umeå 1996, str. 35–72 (Sander 1996a).
- Sander, T. (1996). Research on Teacher Education in Germany: A re-appraisal of radical approaches in the context of modernisation, in: D. Kallós/I. Nilsson (eds.), *Research on Teacher Education in Finland, Germany and Sweden (=Monographs on Teacher Education and Research, Umeå University, vol. 1)*, Umeå 1996, str. 67–110 (Sander 1996b).

- Sander, T. (1996). Introduction: Problems and origins of the debate on promoting life-long learning strategies for teachers, v: Th. Sander/J.M. Vez (eds.), *Life-Long Learning in European Teacher-Education*, Osnabrück 1996, str. 9–38 (Sander 1997a).
- Sander, T. (1997). *Erziehung und Klassenkampf*. Some notes on the historical role and the political functions of a journal of the German radical Left, in: I. Nilsson/L. Lundahl (eds.), *Teachers, Curriculum and Policy. Critical perspectives in Educational Research*, Umeå 1997, str. 59–90 (Sander 1997b).
- Sander, T. (1997). *Cold War and the Politics of Comparative Education – the case of divided Germany*. Contribution to the AERA Conference in Chicago, März 1997 (ERIC-Veröffentlichung ED 421 379) (Sander 1997c).
- Sander, T. (1999). *Professionalisierung von Lehrern – ein berufsconstituierender Mythos*, v: C. Solzbacher/Chr. Freitag (Hrsg.), *Wege zur Mündigkeit – Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung*, Osnabrück 1999, str. 18–25.
- Sander, T. (2000). *Politics of Comparing The Politics of Comparing Teacher Education Systems and Teacher Education Policy*, v: R. Alexander/M. Osborn/D. Phillips (eds.) *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*, vol. 2 – Policy, Professionals and Development, Wallingford, Oxford, 2000, str. 161–201.
- Sander, T. (2002). *Neuere Entwicklungen der Lehrerbildung in Europa – die Evaluationsdebatte*, in: H. Macha/C. Solzbacher (Hrsg.), *Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik*, Bad Heilbrunn 2002, str. 80–101.
- Sander, T. (2004). *Študenti in učitelji v procesu univerzitetnega študija: pomen in funkcija skritega učnega načrta v izobraževanju učiteljev*, v: *Sodobna Pedagogika* 2/2004, str. 14–35.
- Terhart, E. ur. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim-Basel 2000.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*, Weinheim-Basel 2001.

Opomba o pomembnih spletnih virih:

Obsežne podatke o vseh vprašanih bolonjskega procesa, vključno z novo strukturo izobraževanja učitelja, najdemo na spletnih straneh nemškega izobraževalnega serverja (URL: <http://www.bildungsserver.de>) – če v iskalniku strežnika iščete pod gesli »Bolognaprozeß« oz. »Bolognaprozeß Lehrerbildung« oz. »BA-MA Lehrerbildung«. Če želite izvedeti več o situaciji izobraževanja učiteljev v posameznih zveznih deželah, v sistem URL vtipkate geslo »Lehrerbildung Länder«. Zelo obsežne ponudbe informacij najdete tudi na serverju rektorske konference (URL: <http://www.hrk-bologna.de>), med drugim tudi nova stališča HRK o reformi izobraževanja učiteljev iz februarja 2006. Materiali Zveznega ministrstva za šolstvo in raziskovanje najdete na URL: <http://www.bmbf.de> pod geslom »Bologna-Prozess«, z nekaj gradiva o izobraževanju učiteljev, za katerega pa so pristojne zvezne dežele. Gradiva stalne konference kulturnih ministrov dežel najdete na URL: <http://www.kmk.org>. Obsežni pregledi razvoja izobraževanja učiteljev in reform, vključno s stališči o tem, najdete na strani GEW (URL: [http://www.gew.de/Ausbildung\\_von\\_LehrerInnen\\_und\\_PaedagogInnen.html](http://www.gew.de/Ausbildung_von_LehrerInnen_und_PaedagogInnen.html)). Zelo koristen je tudi kronološki pregled na strani GEW o etapah debat o reformi v izobraževanju učiteljev avtorice Claudie Kleinwächter, ki vsebuje številne povezave (linke) – za tiste, ki jih to zanima, je to zelo preprost začetek.

Povsem drug pogled na bolonjski proces v večjem kontekstu globalnih izobraževalnih trgov in neoliberalizacije pa ponujajo številni predstavniki kritike privatizacije izobraževanja oz. ravnanja z izobraževanjem v Nemčiji. Za uvod svetujem številne povezave (linke) v podatkovni bazi za seminar »svetovno trgovanje z izobraževanjem« pod spletnim naslovom URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/lohmann/datenbank/index.html> in na strani napovedi seminarja Christe Lohmann k temi »European Higher Education Area« in globalni izobraževalni trg pod spletnim naslovom URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/Som4/EHEA/index.html>. Velika zbirka materiala o šolninah, bolonjskem procesu, izobraževanju učiteljev, globalizaciji, itd. s številnimi kritičnimi izjavami pod spletnim naslovom URL: [http://www.unsere-uni.de/docs\\_lehre.shtml](http://www.unsere-uni.de/docs_lehre.shtml).

Več gradiva o GATS in privatizaciji izobraževanja pod spletnim naslovom URL: [http://gew-du.de/s\\_s\\_site/gats\\_gew.html](http://gew-du.de/s_s_site/gats_gew.html).

O mednarodnih/narodnih/regionalnih raziskavah PISA, IGLU itd. in o vlogi OECD v izobraževalnem sektorju več zanimivih prispevkov pod spletnim naslovom URL: [http://www.links-netz.de/rubriken/R\\_bildung.html](http://www.links-netz.de/rubriken/R_bildung.html).

*Prevod: Vesna Kondrič Horvat*

SANDER, Theodor, Ph.D.

### **THE BOLOGNA PROCESS AND TEACHER EDUCATION IN GERMANY**

**Abstract:** After an extensive introduction criticising the sad situation of the field of teacher education in Germany, the article's author sets up the basic thesis of his politically analytical considerations that Bologna is totally irrelevant to improving the quality and efficiency of teacher education. The political intervention realised through the Bologna basis is characterised by: insufficient knowledge of the reality of teacher training by all participating actors, the usually insufficient detection of problems, the use of inappropriate instruments, extensive production of counter-effects, information deficit due to one's own fault, a general tendency towards blind action, the destabilisation of higher education institutions (including teacher education) as an intentional or unintentional effect of political action, the unavoidability of many destructive consequences of action – general inability of political institutions to rationally establish the goal-means relationship. Certainly, Bologna accelerates the recognisable turn from (teacher) education as a public good to (teacher) education as a product that private wholesalers market like any other goods. For the social context in which teacher education is taking place, Bologna simultaneously means the additional encouragement of ignorance and incompetence of future teachers, coupled with the rejection, indifference and disinterest of students and teachers.

**Keywords:** Bologna process, education efficiency, teacher education, teachers' competencies.