



Universität Potsdam

Wolfgang Thiem (Hrsg.)

Demokratisierung der Gesellschaft

- Erziehungskonzept der Persönlichkeitsentwicklung der reformierten Schule
- neue Methoden der Erziehung
- Anforderungen an Lehrer und Lehrerbildung

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

Universität Potsdam - 2001

**Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Pädagogik**

Wolfgang Thiem (Hrsg.)

**Demokratisierung der Gesellschaft
- Erziehungskonzept der Persönlichkeitsentwicklung der
reformierten Schule - neue Methoden der Erziehung
- Anforderungen an Lehrer und Lehrerbildung**

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

**Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung des Instituts
für Pädagogik der Universität Potsdam vom 25. bis 28. September 2000 im
Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde - Struveshof**

Universität Potsdam - 2001

Die Deutsche Bibliothek - CIP Einheitsaufnahme

Demokratisierung der Gesellschaft : Erziehungskonzept der
Persönlichkeitsentwicklung der reformierten Schule - neue Methoden der
Erziehung - Anforderungen an Lehrer und Lehrerbildung ; Bildungsreformen in
der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen in Belarus', Polen,
Russland, der Tschechischen Republik und den neuen Bundesländern ;
Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung des Instituts für
Pädagogik der Universität Potsdam vom 25. bis 28. September 2000 im
Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde-Struveshof /
Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik. Universität Potsdam.
Wolfgang Thiem (Hrsg.). - Potsdam : Univ.-Bibliothek, Publ.-Stelle, 2001
ISBN 3-935024-25-8

Herausgeber:	Universität Potsdam Humanwissenschaftliche Fakultät Institut für Pädagogik
Redaktion:	Wolfgang Thiem
Erscheinungsjahr:	2001
Druck:	Audiovisuelles Zentrum der Universität Potsdam
Vertrieb:	Universitätsbibliothek Publikationsstelle Postfach 60 15 53 14415 Potsdam Fon +49 (0) 331 977 4517 Fax +49 (0) 331 977 4625 e-mail: publikationen@info.ub.uni-potsdam.de

ISBN

3-935024-25-8

Inhaltsverzeichnis:

	Seite
Vorwort des Herausgebers	5
Wolfgang Thiem: Demokratisierung der Gesellschaft - Erziehungskonzept der Persönlichkeitsentwicklung der reformierten Schule - neue Methoden der Erziehung - Anforderungen an Lehrer und Lehrerbildung - Resümee einer internationalen Tagung	10
Vladimir A. Andreev: Grundlegende Ursachen der Krise des Erziehungssystems in Belarus' (Thesen)	37
Vladimir A. Andreev: Das System der schulischen Erziehung und Technologien der Organisation des Erziehungsprozesses in den Schulen der Republik Belarus'	40
Élfrida V. Balakireva: Wege der Realisierung der Erziehungsideen in den Schulen St. Petersburgs	48
Vassili A. Bondar': Grundlegende Prioritäten der Tätigkeit der Erziehungssysteme der Bildungseinrichtungen der Republik Belarus'	51
Galina Danilova: Einige Besonderheiten der Ausbildung professioneller Positionen des künftigen Pädagogen in Beziehung zu Problemen der Erziehung	56
Krystyna Ferenz; Inetta Nowosad: Einfluss und Teilnahme der Eltern an der Gestaltung eines neuen Schulbildes der eingeleiteten Schulreform	58
Zenon Jasinski; Eleonora Sapia-Drewniak: Gewalt zwischen Gleichaltrigen in polnischen Schulen	68

	Seite
Magdalena Piorunek: Kontroversen um Erziehung - theoretische Optionen, Konsequenzen in der Erziehungspraxis.	73
Karel Rýdl: Curriculare Politik als Bestandteil der Bildungspolitik der Tschechischen Republik	80
Lech Sałaciński: Erziehung in der zu reformierenden Schule Polens	89
Andreas Seidel: Mit dem 'Mut zur Erziehung' am Ende? Schule und Erziehung im Osten Deutschlands	94
Wolfgang Thiem: Erziehung als entscheidende Aufgabe der Schule - Orientierung in gesetzlichen Grundlagen und Rahmenlehrplänen	102
Teilnehmer der Tagung und Autoren der Beiträge	115

Vorwort des Herausgebers

Der vorliegende Sammelband wendet sich an **Lehrer und Schulleiter, Bildungspolitiker, an Verantwortliche der Schuladministration, an Lehrerbildner** und in der **Fort- und Weiterbildung Tätige**, insbesondere aber auch an **Eltern, Elternvertreter in unterschiedlichen Gremien** sowie an **Schüler** selbst in unterschiedlichen Selbstbestimmungsgremien, die über **Anliegen und Ziele, Inhalte schulischer Erziehung nachzudenken und zu entscheiden** haben.

Inhalt und Aufgaben schulischer Erziehung kennzeichnen eines der **strittigsten Probleme** der mit den gesellschaftlichen Transformationen eingeleiteten Schulreform in den Ländern des früheren "Ostblocks".

Der Sammelband ist ein **Ergebnis internationaler Kooperation von Pädagogen** aus lehrerbildenden Hochschuleinrichtungen in Belarus', Polen, Russland, der Tschechischen Republik sowie dem Institut für Pädagogik der Universität Potsdam (vgl. Verzeichnis der Teilnehmer und Autoren der Beiträge). Vorgestellt werden Ergebnisse von Analysen, die für eine vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam organisierten internationalen wissenschaftlichen Tagung im September 2000 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) in Ludwigsfelde-Struveshof erarbeitet wurden.

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

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

- 1996 standen **Strukturveränderungen des Bildungssystems** mit besonderer Betonung der **allgemeinbildenden Schule** in den beteiligten Ländern im Blickfeld.
- Im Jahre 1997 waren insbesondere die daraus folgenden **Anforderungen an Veränderungen der Lehrerbildung** Gegenstand der Analyse, wozu

eine informative Broschüre mit einem Fazit über den wissenschaftlichen-Ertrag der Tagung und den Berichten der Teilnehmer¹ vorliegt.

- Die Tagung im Jahre **1998** war konkreten Ergebnissen der Schulreform in den Ländern gewidmet, wobei insbesondere an ausgewählten Schulen exemplarisch geprüft wurde, wie sich die innere Schulreform konkret in Veränderungen in den einzelnen Schulen niederschlägt. Zu diesem Zweck wurden **Schulportraits** ausgewählter Schulen erstellt. Die Ergebnisse der Vorstellung von Schulen und der wissenschaftliche Ertrag der Diskussion werden ebenfalls in einem Tagungsband² vorgestellt.
- Die Tagung im **Oktober 1999** war der Frage gewidmet, wie die im Reformprozess entstandenen Systeme der Fort- und Weiterbildung in den beteiligten Ländern geeignet sind, Lehrer und Schulleiter, Verantwortliche in der Schuladministration so zu qualifizieren, dass sie den neu entstandenen Anforderungen gerecht werden können. Wesentliche Ergebnisse sind im entsprechenden Tagungsband nachzulesen³.

Ziel der Tagung im Oktober 2000 war es, in den beteiligten Ländern zu untersuchen, mit **welchem Erziehungskonzept** die Schulreform eingeleitet und forciert wurde. Das Problem schulischer Erziehung stellte sich in den vorangegangenen Tagungen mehrfach als eine durchaus brisante Frage einer erfolgreichen Schulreform. Die Diskussion auf der Tagung und die eingereichten Beiträge bestätigen in vollem Maße die Relevanz und Strittigkeit der Themenstellung.

¹Vgl. K.-D. MENDE, S. SPAHN, A. SEIDEL, W. THIEM (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in der Folge der politischen und gesellschaftlichen Transformationen in Belarus⁴, Polen, Rußland, Ungarn und den neuen Ländern Deutschlands. Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung. Universität Potsdam 1998. ISBN 3-9806494-0-7.

² W. THIEM (Hrsg.): Innere Schulreform - Qualität einer veränderten Schule. Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen in Belarus⁴, Polen, Russland, Tschechien und den neuen Bundesländern. Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung mit Teilnehmern aus Belarus⁵, Polen, Russland, Tschechien und den neuen Ländern Deutschlands vom 05. bis zum 08. Oktober 1998 in Caputh. Universität Potsdam 1999. ISBN 3-9806494-3-1.

³ W. Thiem (Hrsg.): Weiter- und Fortbildung der Lehrer - wesentliche Voraussetzung und Bedingung einer inneren Schulreform. Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen in Belarus⁴, Polen, Russland, der Tschechischen Republik, Ungarn und den neuen Bundesländern. Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung vom 11. bis zum 14. Oktober 1999 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Universität Potsdam 2000. ISBN 3-935024-05-3.

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

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

Der Sammelband vereinigt so **Ergebnisse von Analysen in der Vorbereitung** (eingereichte Thesen bzw. Beiträge), der **Diskussion auf der Tagung** selbst und einer **Aufbereitung durch die Teilnehmer** in anschließend eingereichten **Beiträgen**. Dabei wurden uns auch Beiträge aus der Karls-Universität Prag und der Staatlichen Belorussischen Pädagogischen Universität M. Tank in Minsk eingereicht, deren Autoren aus persönlichen Gründen kurzfristig nicht an der Tagung teilnehmen konnten. Sie bereichern aber wesentlich das vorgestellte Prisma von Auffassungen. Die in russischer Sprache eingereichten Beiträge aus Minsk (Belarus) und St. Petersburg (Russland) wurden vom Herausgeber übersetzt, wobei es ihm nicht um wörtliche Übersetzung, sondern um möglichst adäquate Wiedergabe des jeweiligen Sinns ging. Alle eingereichten Beiträge wurden geringfügig sprachlich und redaktionell bearbeitet und **alphabetisch** geordnet.

Die vorliegenden **Einzelbeiträge**, die im weiteren kurz inhaltlich charakterisiert werden sollen, zeigen die Komplexität und Vielfältigkeit der **Problemlage im Bereich schulischer Erziehung** und gehen in der Einladung vorgegebene Problemfelder (vgl. Resümee der Tagung) aus jeweils spezifischen Sichten, Perspektiven an. Insgesamt liegt ein Mosaik wissenschaftlicher Positionen und praktischer Erfahrungen zum Erziehungsprozess vor, das ausreichend Substanz für ein weiteres Nachdenken über Erziehung gibt.

WOLFGANG THIEM fasst in seinem **Resümee** der Tagung die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte und Ergebnisse der Diskussion über die Entwicklungen in den einzelnen Ländern zusammen. Ausgehend von der inhaltlichen Orientierung zur Vorbereitung der Tagung werden die Ergebnisse der Diskussion in wesentlichen Problembereichen dargestellt, wobei Verweise auf nachfolgende Beiträge erfolgen. Es wird der aktuelle Stand der Bildungsreform in den beteiligten Ländern analysiert. Die gesetzlichen Grundlagen für Erziehung sowie wissenschaftlichen Voraussetzungen für die Begründung des jeweiligen Erziehungs-

konzepts werden analysiert. Die Situation schulischer Erziehung wird aus der Sicht der Lehrer und der Eltern eingeschätzt und es werden weitergehende aktuelle Anforderungen an schulische Erziehung erörtert. Eine inhaltliche Bilanz der Tagung endet mit dem Ausblick auf eine geplante Fortsetzung der weiteren gemeinsamen Arbeit in einer Tagung 2001 und steckt dazu inhaltliche Schwerpunkte ab.

VLADIMIR A. ANDREEV (Minsk - Belarus‘) analysiert in seinen Thesen Ursachen für die Krisensituation des Erziehungssystems in der Republik Belarus‘. In seinem Beitrag zu Technologien der Organisation des Erziehungsprozesses geht er systemtheoretisch begründet an die Erziehung heran und entwickelt ein systemisches Rollenmodell der Entwicklung der Persönlichkeit. Ausgehend von einem weiten Technologiebegriff stellt er unterschiedliche Technologien der Organisation des schulischen Erziehungsprozesses dar.

ÉLFRIDA V. BALAKIREVA (St. Petersburg - Russland) diskutiert in ihrem Thesenpapier Wege der Realisierung des Erziehungskonzepts in St. Petersburger Schulen.

VASSILI A. BONDAR’ (Minsk - Belarus‘) hat einen Beitrag eingereicht, in dem grundlegende Prioritäten erzieherischer Tätigkeiten im Bildungssystem der Republik Belarus‘ untersucht werden. Ausgehend von der “Konzeption der Erziehung der Kinder und der Schuljugend in der Republik Belarus” (1999) erörtert er grundlegende Vorgehensweisen in der Schule sowie an Hochschulen. In diesem Zusammenhang leitet er Anforderungen an die Ausbildung von Pädagogen ab, um den neuen Konzepten von Erziehung gewachsen zu sein.

GALINA DANILOVA (St. Petersburg - Russland) untersucht in ihrem Thesenpapier einige Besonderheiten der Ausbildung professioneller Positionen des künftigen Pädagogen zur Erziehung.

KRYSTINA FERENZ und **INETTA NOWOSAD** (Zielona Góra - Polen) untersuchen in ihrem Beitrag den Einfluss und die Teilnahme der Eltern an der Ausbildung eines neuen Bildes von Schule in der Gegenwart. Sie analysieren Erwartungen der Eltern an Schule und erörtern so auch deren Position zu schulischer Erziehung.

ZENON JASINSKI und **ELEONORA SAPIA-DREWNIAK** (Opole - Polen) analysieren in ihrem Beitrag die Situation von Aggression und Gewalt zwischen Gleichaltrigen an polnischen Schulen. An Hand von Befragungsergebnissen gehen sie Erscheinungsformen und Ursachen jugendlicher Gewalt an Schulen nach.

MAGDALENA PIORUNEK (Pozna - Polen) hat einen Beitrag eingereicht, aber musste kurzfristig die Teilnahme absagen. Im Text analysiert sie Kontroversen der theoretischen Auffassungen von Erziehung und leitet Konsequenzen für die Erziehungspraxis ab. Dabei werden kontroverse Erziehungsauffassungen erörtert und verglichen sowie Anforderungen an die praktische Erziehungsarbeit der Schulen formuliert.

KAREL RÝDL (Prag - Tschechische Republik) analysiert in seinem eingereichten Beitrag die Arbeit an Bildungsprogrammen in den letzten 10 Jahren als Bestandteil der aktuellen Bildungspolitik der Tschechischen Republik. Er versucht eine Periodisierung der tschechischen Schulreform in den letzten Jahren.

LECH SA ACINSKI (Zielona Góra - Polen) analysiert die Situation schulischer Erziehung im aktuellen Stand der Schulreform und leitet Schlussfolgerungen ab. Dabei setzt er sich zu gleich mit unterschiedlichen Auffassungen von Erziehung auseinander.

ANDREAS SEIDEL (Potsdam - Bundesrepublik Deutschland) erörtert an Hand von vier Fallstudien die Sicht von Eltern auf schulische Erziehung in den neuen Bundesländern. Bei der Interpretation der Sichtweisen der Eltern geht er insbesondere auf das geänderte Lehrer-Schüler-Verhältnis und veränderte gesellschaftliche Werte ein.

WOLFGANG THIEM (Potsdam - Bundesrepublik Deutschland) erörtert am Beispiel des Bundeslandes Brandenburg, wie in gesetzlichen Grundlagen die Aufgaben schulischer Erziehung festgelegt sind. An Hand der Neuarbeitung von Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I im Land Brandenburg erläutert er Ziele, Inhalte und Wege, schulische Erziehung zu intensivieren.

Die Beiträge regen somit in ihrer Gesamtheit mit jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung dazu an, über **Bedeutung** und **Möglichkeiten**, über **Ziele**, **Aufgaben**, **Methoden** und **Verfahrensweisen schulischer Erziehung** nachzudenken. In diesem Sinne empfehlen wir den Sammelband einer kritischen Aufnahme und erwarten die konstruktiven Hinweise der Leser zur Fortsetzung der Diskussion.

Potsdam, August 2001

Wolfgang Thiem

**Demokratisierung der Gesellschaft - Erziehungskonzept der Persönlichkeitsentwicklung der reformierten Schule -
neue Methoden der Erziehung -
Anforderungen an Lehrer und Lehrerbildung
- Resümee einer internationalen Tagung -**

Wissenschaftler und Lehrerbildner der Universität Opole und der Universität Adam Mickiewicz Poznań sowie der Pädagogischen Hochschule Zielona Góra (alle Polen), der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen St. Petersburg (Russland), dem Nationalen Institut für Pädagogische Forschung Minsk (Republik Belarus) sowie von der Universität Potsdam berieten auf einer vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam getragenen wissenschaftlichen **Tagung vom 25. bis 28. September 2000** im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde-Struveshof über **Fragen der Erziehung im Rahmen des Reformkonzepts des Bildungssystems** in ihren **Ländern**.

Der Tagungsort wurde nicht zufällig, sondern bewusst als ein Zentrum der Reformbemühungen des Bundeslandes im Bildungsbereich ausgewählt, um auch die speziellen Potenzen dieser Institution einzubeziehen (vgl. Abschnitt 7).

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

Damit konnte zum bereits fünften Male die 1996 aufgenommene vergleichende Betrachtung von Reformen im Bildungswesen der beteiligten Länder im Rahmen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse fortgesetzt werden. Positiv hervorzuheben für die Ergebnisse dieser Tagungen ist, dass eine im Wesentlichen personelle Konstanz des Teilnehmerkreises gewahrt werden konnte. Der **wissenschaftliche Ertrag** der Tagung ergibt sich somit nicht allein aus den Thesen bzw. Beiträgen, wie sie im Anschluss an dieses Resümee vorgestellt werden, sondern insbesondere aus dem Prozess der konkreten inhaltlichen Kommunikation zu den aufgeworfenen Problemkreisen, wobei die hohe Streitkultur und Konstruktivität aller Teilnehmer hervorzuheben ist. Das gegenseitige Kennen - persönlich, aber

auch in den vertretenen Positionen - lässt zu, gewissermaßen in jeder neuen Tagung die Diskussion und den Meinungsaustausch dort fortzusetzen, wo das letzte Mal aufgehört wurde, ohne ständig "von vorn" zu beginnen. In diese "feste Runde" fügten sich in diesem Jahr neue Vertreterinnen aus St. Petersburg und Zielona Góra unmittelbar und kreativ ein. Für den pädagogisch vergleichenden Ertrag ist besonders wichtig, dass auch Beiträge aus Prag, Minsk und Poznań eingereicht wurden, wenn auch die Autoren kurzfristig ihre Teilnahme absagen mussten.

Ziel der Tagung 2000 war es, eine Analyse des **Konzepts der schulischen Erziehung**, ihrer Inhalte und Methoden im Rahmen der Schulreform in den **einzelnen Ländern** vorzunehmen.

In allen zurückliegenden Tagungen wurde praktisch in allen beteiligten Ländern eine **in starkem Maße übereinstimmende Erscheinung** sichtbar:

An die Stelle eines starr, einseitig ideologisch bestimmten Erziehungskonzepts der sozialistischen, kommunistischen Schule in den beteiligten Ländern wurde eine **pluralistische Konzeption** gestellt, die insbesondere das Recht der Eltern und ihre Pflicht auf Erziehung ihrer Kinder betont. Das führte zu einer allgemeinen Verunsicherung der Lehrerschaft, zu einer Unterschätzung, ja sogar Negierung von Erziehungsaufgaben der Schule. Mit dem weiteren Fortschreiten der Schulreform in den einzelnen Ländern gab es insbesondere in den letzten Jahren erneut eine Zuwendung zur Erziehung, ohne immer genau zu sagen, **was wie** eigentlich erreicht werden soll. Verstärkt wird diese Tendenz insbesondere in der öffentlichen Diskussion durch die Zunahme von negativen Erscheinungen bei Kindern und Jugendlichen - wie Aggressivität und Gewalt, Drogen- und andere Suchtprobleme u.a.

Wir wollten uns somit einer recht **komplizierten Aufgabe** stellen, die auf möglichst **konkretem Niveau** realisiert werden sollte. In einer **lebendigen Diskussion** zu einzelnen Themenkreisen sollte jeder Teilnehmer **unmittelbar seine Erfahrungen zum Problemkreis** einbringen können. Die Tagungssprachen waren wiederum, wie in vorangegangenen Tagungen, Russisch und Deutsch.

1. Inhaltliche Orientierung für die Vorbereitung der Tagung

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

1. Ergebnisse von Analysen zu den genannten Problemkreisen zum Erziehungskonzept der reformierten bzw. in Reform befindlichen **Schule** der Lehrer in einem **Thesenpapier bis zum 15. August 2000 an uns einzureichen**.

2. **Beispiele für die Beantwortung einzelner Fragen** (z.B. spezielle Konzepte der Erziehung, einzelne erzieherische Aufgabengebiete, Befragungen eines Schulkollegiums zu Erwartungen an Orientierungen auf Erziehung in den Lehrplänen bzw. zum aktuellen Stand der Erziehung u.a.) für die **Präsentation** in der Diskussion aufzuarbeiten, wozu Plakate, Übersichten u.a. entstehen könnten.

Aus unserer Sicht in Abstimmung mit den Diskussionen der vorangegangenen Tagungen sollten folgende **inhaltlichen Problemkreise** in den Mittelpunkt gestellt werden, wobei den Organisatoren klar war, dass nur ein Teil dieser Problemkreise detailliert aufgegriffen werden konnte:

1. Auf welche allgemeinen **Ziele und Aufgaben** ist die Erziehung der jungen Generation für die weitere Demokratisierung der Gesellschaft ausgerichtet? Auf welches **Erziehungskonzept** wird dabei orientiert?

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

- Welche **Orientierungen** gibt es für **Erziehung der jungen Staatsbürger** in grundlegenden Dokumenten des Staates (Verfassung, Schulgesetz u.a.)?
- Welches **Erziehungsverständnis**, welches **Erziehungskonzept** liegt diesen Orientierungen zugrunde?
- Von welchem **Menschenbild** werden die Erziehungsvorstellungen (das Erziehungskonzept) getragen?
- Wie wird bei diesen grundlegenden Orientierungen das **Verhältnis** zwischen **Familienerziehung** und **öffentlicher Erziehung** gesehen?

2. Welche **Zielstellungen und Aufgaben der Erziehung** werden für den Unterricht in den konkreten **Lehrplänen/ Rahmenplänen der Schulstufen und Fächer abgeleitet**?

Dabei könnte auf folgende **Teilfragen** eingegangen werden:

- Wie werden die allgemeinen Orientierungen (vgl. Problemkreis 1) auf **Schulstufen (Altersstufen) und Fächer** umgesetzt? Welches **Erziehungskonzept** und welche **Schwerpunktaufgaben** liegen den einzelnen Schulstufen der allgemeinbildenden Schule zugrunde?
- Welche **spezifischen Aufgaben der Erziehung** werden für die jeweilige **Schulstufe** und für **einzelne Fächer** abgeleitet?
- Welche Rolle spielt dabei die **Werteerziehung**?
- Werden fächerübergreifende **erzieherische Aufgabengebiete** (z.B. Umwelterziehung, Sexualerziehung, Interkulturelle Erziehung, Friedenserziehung u.a.) formuliert?
- Wie wird mit **speziellen erzieherischen Aufgabenbereichen** umgegangen, die erfahrungsgemäß zu einem Streitpunkt zwischen Familienerziehung

und öffentlicher Erziehung werden können (z.B. Sexualerziehung)?

- Welche **aktuellen negativen Tendenzen** und **Bedrohungen** der **gesellschaftlichen Entwicklung** (beispielsweise zunehmende und verstetigte Arbeitslosigkeit, Zunahme von Gewalt, von Drogensucht, zunehmende Verarmung von Familien bei steigendem gesellschaftlichen Reichtum, steigende Kriminalität u.a.) stellen im jeweiligen Land neue Anforderungen an das Erziehungskonzept?
 - Wie reagiert das Erziehungskonzept der Schule auf solche **aktuelle negative Tendenzen** und **Bedrohungen** der **gesellschaftlichen Entwicklung**?
3. Wie erfolgt die konkrete **Orientierung der Lehrer** auf die festgelegten **Ziele und Aufgaben** sowie **fächerübergreifenden Aufgabengebiete der Erziehung** in den einzelnen **Lehrplänen der Fächer**?

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

- Schlagen sich die **Ziele und Aufgaben der Erziehung** in den konkreten **Inhalten** und **methodischen Orientierungen** der Lehrpläne nieder oder bleiben sie nur allgemeines Vorwort?
- Welche konkreten inhaltlichen und methodischen Orientierungen werden für die **Werteerziehung** in den einzelnen Fachlehrplänen gegeben?
- Wie wird mit den **fächerübergreifenden erzieherischen Aufgabengebieten** umgegangen: gibt es dazu Aussagen in den einzelnen Fachlehrplänen oder eine zusammenfassende zusätzliche Orientierung?

4. Wie haben sich die **Bedingungen für Erziehung** in der Schule heute geändert? Wie ist der **aktuelle Stand** der **Umsetzung des Erziehungskonzepts** in der Schule einzuschätzen?

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

- Welche veränderten **gesellschaftlichen** und **schulischen Bedingungen** beeinflussen die Wirksamkeit von schulischer Erziehung?
- Welche **Schlussfolgerungen** sind aus **veränderten Bedingungen der Sozialisation** in der Kindheit für die schulische Erziehung abzuleiten?
- Wie **positionieren sich Lehrer** heute in Fragen der Erziehung, eigener erzieherischer Verantwortung (Bilden oder Erziehen)?
- Wie **bewerten** die Lehrer die Orientierungen auf erzieherische Aufgaben in den vorliegenden Lehrplänen (Halten sie diese beispielsweise für ausreichend konkret oder zu allgemein?...)?
- Wie fühlen sich die Lehrer auf ein **neues Erziehungskonzept der pluralistischen, demokratischen** Gesellschaft vorbereitet? Wo haben sie bei seiner Umsetzung besondere Schwierigkeiten?
- Sind Aussagen zur **Qualität** der **Umsetzung des Erziehungskonzepts**

möglich?

5. Welche Konsequenzen für Lehrerbildung und die Fort- und Weiterbildung der Lehrer ergeben sich aus den Problemkreisen 1 bis 4?

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

- Welche **Anforderungen an die Gestaltung der Lehrerbildung** sind daraus abzuleiten? Beinhaltet professionsbezogene Lehrerbildung auch erzieherische Aufgaben?
- Welche **unmittelbaren Anforderungen** entstehen für die **Fortbildung der Lehrer** im Dienst?

Aus den eingereichten Thesen der Teilnehmer (ein Teil waren doch bereits konkrete Ausarbeitungen) haben die Organisatoren Problemfelder für die offene Diskussion entworfen, die von den Teilnehmern eingangs bestätigt wurden. Das Programm der Tagung sollte sich flexibel folgenden **Problemfeldern widmen**:

- **Aktuelle Entwicklungen der Reform des Bildungswesens**
Austausch über die aktuellen Tendenzen und Probleme des Bildungswesens in den jeweiligen Ländern
- **Erziehungsauftrag von Schule - Widerspiegelung in den gesetzlichen Grundlagen**
Wie spiegelt sich der Erziehungsauftrag von Schule in Verfassung und Schulgesetzen wider? Wie ist das Verhältnis von Eltern und Schule beim Erziehungsauftrag?
- **Erziehung in der Wissenschaft**
Welcher Begriff von Erziehung wird von der Wissenschaft als Orientierung gesetzt? Welche Methoden und Mittel schließt das jeweils ein?
- **Ziele und Aufgaben der Erziehung für Schulstufen und Fächer**
Wie spiegelt sich der Erziehungsauftrag in den Lehrplänen, Unterrichtsprogrammen wider?
- **Erziehung in der Sicht der Lehrer - aktuelles Erziehungsgeschehen in der Schule - Schwerpunkte, Probleme**
Wie sehen Lehrer den Erziehungsauftrag von Schule? Wo werden in der schulischen Erziehung Schwerpunkte gesetzt? Welche "Leerstellen" sind dabei festzustellen?
- **Aktuelle Anforderungen an schulische Erziehung aus gesellschaftlichen Entwicklungen**
Welche aktuellen Anforderungen an Erziehung erwachsen aus gesellschaftlichen Transformationen und Entwicklungsproblemen?
- **Vorbereitung der Lehrer auf Erziehungsauftrag**
Wie sind Lehrer auf den Erziehungsauftrag vorbereitet? Wie muss Lehrer-

bildung und Fort- und Weiterbildung auf vorhandene Mängel reagieren? (Diese Fragestellung wird durchgehend in allen Problemfeldern berücksichtigt - vgl. insbesondere auch den Beitrag von VASSILI A. BONDAR').

■ **Perspektiven unserer Kooperation**

Wie weiter mit unseren Tagungen? - welche Aspekte der Bildungsreform sind zu betrachten?

Das Resümee versucht, wichtige Ergebnisse der inhaltsreichen, streckenweise durchaus auch kontroversen Diskussion zusammenzufassen. Das Ergebnisprotokoll verweist dabei auf mündliche Aussagen und kennzeichnet Bezüge zu den Darstellungen in vorher oder nachträglich eingereichten Thesen bzw. Beiträgen der Teilnehmer. Die Darstellung zu Entwicklungen der Bildungsreform in einzelnen Ländern sowie zu den inhaltlichen Problemfeldern des eigentlichen Themas der Tagung stützen sich somit auf Aussagen der jeweils beteiligten Teilnehmer (vgl. Verzeichnis der Teilnehmer und Autoren), wobei subjektiv gefärbte Meinungen und Auffassungen durchaus deutlich werden können. Dabei sind bei allem Bemühen um sinngemäßes Erfassen der Positionen zweifellos auch terminologische Unsicherheiten vorhanden.

Es entsteht ein Mosaik, Kaleidoskop von Aussagen, das nicht vollständig sein kann, aber zu weiterer systematischer Analyse eines grundlegenden Problems der Schulreform in den beteiligten Ländern anregen kann und soll.

2. **Aktuelle Entwicklungen der Reform des Bildungswesens**

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

Die einzelnen Teilnehmer stellten die **aktuellen Bedingungen und Veränderungen** vor, die in grundlegenden Zügen dargestellt werden sollen.

Polen hatte mit dem 1. 9. 1999 in einem erneuten Anlauf eine **komplexe Schulreform** in Angriff genommen (vgl. Tagungsband 2000). Die Teilnehmer (insbesondere ZENON JASINSKI, KRYSZYNA ZIELINSKA und LECH SALACINSKI) aus Polen machten auf **schwerwiegende Probleme** der augenblicklichen Situation aufmerksam, die eine planmäßige Realisierung der vorgesehenen Reform durchzuführen könnten:

- die Reform betrifft augenblicklich die Organisation der Gymnasien (3-jährig) - im Jahr 2001 wird es das Lyzeum betreffen; inzwischen gibt es aber Gerüchte, das Gymnasium zugunsten eines vierjährigen Lyzeums

weiter auf 2 Jahre zu verkürzen;

- ernsthafte **Probleme in den dreijährigen Gymnasien** - ein Modell amerikanischer und japanischer Herkunft, das die polnischen Traditionen nicht berücksichtigt und deshalb offensichtlich nicht angenommen wird; damit werden die vorherigen Zweifel der Wissenschaftler bestätigt; im April 2000 wurden zwar Grundpläne der Gymnasien bestätigt; im Juni wurden Schulbücher genehmigt - die Lehrer sind an sich vorbereitet, entsprechende Schulbücher auszuwählen; aber auftretende **Probleme** (Klassenvergrößerung; Lehrer praktisch ohne entsprechendem Abschluss; 1-Fachlehrer an einer Schule nicht auslastbar [„Wanderlehrer“]) gefährden die Realisierung der Reform;
- Schwierigkeiten aus einer insgesamt schlechten **Kostenbilanz** in Vorbereitung der Reform durch die Regierung (insbesondere auch den vorgesehen Berufsaufstieg der Lehrer betreffend), was zu einer Verlagerung der Verantwortung für die Schulreform auf Gemeinden und Kommunen führte;
- die größere Mitbestimmung der Gemeinden im Prozess der Schulreform hat zwar durchaus positive Züge - größeres Interesse für die eigene Schule, Einbeziehung der Eltern; aber sie sind in vielen Fällen überfordert; werden vorrangig für Mängel in den Ressourcen verantwortlich gemacht;
- Reform der Lehrercharta hat die Lehrerschaft differenziert und auseinander dividiert; versprochene neue Gehälter sind seit Januar nicht gezahlt; insbesondere erfolgt eine Benachteiligung älterer Lehrer (nicht die bisherigen Leistungen, sondern die Weiterbildungsmaßnahmen nach September 2000 sollen „belohnt“ werden); die Leidtragenden sind Lehrer, denen die Reform am Herzen lag (120 000 Lehrer werden mit Vollenden der Reform ohne Stelle sein);
- offiziell wird die Tendenz zu größeren Schulen vertreten (angeblich billiger!); wogegen aber Gemeinden kämpfen, um wohnortnahe Schulen und kulturelles Zentrum der Gemeinden zu erhalten; Gefahren sozialer Fehlentwicklungen („soziale Pathologie“) in großen Schulkomplexen werden außerdem gesehen;
- inzwischen bewerten zunehmend auch Politiker die eingeleiteten Reformen negativ, Wissenschaftler bewerten die Situation äußerst negativ - wundern sich, dass Minister nur freiwillig zurücktreten konnte, statt „abgewickelt“ zu werden.

Eine Vertreterin **Russlands** (GALINA DANILOVA) kennzeichnet den Reformweg in ihrem Land als „langsamer“ und „behutsamer (weicher)“.

- In der Etappe der „Perestroika“ wurde der Schule bereits eine größere

Autonomie zugebilligt; die Arbeit der Lehrer wurde stärker individualisiert, obwohl auch kollegiale Diskussionen über Probleme der Bildung und Erziehung organisiert wurden; neue Fächer wurden eingeführt.

- Seit der Selbständigkeit (1991) wurde zwar mit dem neuen Schulgesetz ein einheitlicher Fachkanon für Russland festgelegt, es blieben aber Freiheiten für die Region und die einzelnen Schulen (spezifische Profile, Fächer und Inhalte), was durchaus auch zu Schwierigkeiten bei Prüfungen führte.
- Neue Schulformen wurden im Sinne eines pädagogischen Experiments ausprobiert, was allerdings manchenorts nur zur Änderung des "Schulschildes" führte.
- Zunehmend erschwerten materielle Mängel den Reformprozess - zwischen 1991 bis 1996 erhielten die Lehrer oft monatelang keine Gehälter; die materiellen Bedingungen entsprachen nicht den Aufgaben [Informatik wurde beispielsweise ohne Computer erteilt].
- Die Reform bis 1996 hatte allerdings durchaus auch "romantische Seiten", bei denen Kreativität und Engagement der Lehrer gefragt war. Durchaus gibt es Lehrer, die diesen Seiten nachtrauern.
- 1996 wurde in einem neuen Schulgesetz versucht, ein Resümee der Schulentwicklung zu ziehen und die weiteren Perspektiven "festzuschreiben". 1998 wurden neue Abschlüsse der Lehrer festgelegt, die anfangs zu Entrüstung führten, inzwischen zunehmend besser anerkannt werden.
- Kleinere Institute der Lehrerbildung wurden geschlossen, in der Hauptstadt dafür größere pädagogische Institute gegründet.
- Im Rahmen der weiteren Schulreform entstand ein breiter Prozess der Attestierung von Schulen, ihr pädagogisches Profil und die möglichen Abschlüsse betreffend.
- 2000 wurde eine neue "Doktrin" verkündigt, die das Anstreben einer 12-jährigen Schulpflicht vorsieht und von allen Regionen positiv aufgenommen wurde.

Augenblickliche **Problemfelder** sieht GALINA DANILOVA insbesondere in:

- der ökonomischen Situation, die Schulreform erfolgreich voranzutreiben, (allerdings erhalten wenigstens die Lehrer in der Regel jetzt ihr Gehalt regelmäßig);
- Schule hat anscheinend die Aufgabe verloren zu erziehen;
- die Ausbildung des Lehrers erfolgt zunehmend auf unterschiedlichen Wegen (Bakkalaureus, Magister, Speziallehrer), wobei die Schule selbst keinen bestimmten Abschluss vorschreibt;
- äußere Änderungen im Bildungssystem sind durchaus deutlich sichtbar; aber innere Veränderungen im Bewusstsein der Lehrer, ihrer Einstellung zu Bildung und Erziehung, zur pädagogischen Aufgabe erfolgen äußerst

langsam.

ÉLFRIDA BALAKIREVA stimmt Darstellung durchaus zu, sieht aber Spezifika der Entwicklung in St. Petersburg. Hier werden in besonderem Maße Ansprüche an eine Veränderung der Qualität der Bildung deutlich, woraus auch höhere Ansprüche an die Ausbildung von Lehrern abgeleitet werden. Sie sieht in der gegenwärtigen Reform die vierte und "größte" Reform seit Peter, dem Großen. In ihr geht es nicht nur um Strukturveränderung, sondern um grundlegende Veränderung der **Qualität der Bildung**.

- Von 700 allgemeinbildenden Schulen gibt es mehr als 60 Lyzeen und 30 Gymnasien. Wichtige Kriterien sind ihre Verteilung in der Fläche und die Weiterbildung der Lehrer.
- Die Spezifik der Rahmenpläne sollen der Schule die Möglichkeit geben, ein eigenes pädagogische "Gesicht", Profil auszubauen. Schulpläne, unterschiedliche Profile, eine eigene Schulhymne u.a. geben die Möglichkeit, das Eigene einer Schule zu betonen.

Probleme liegen in der Bezahlung der Lehrer (zwischen 600 und 1600 Rubel), wobei der Schulleiter einen Fond hat, um zusätzliche Leistungen (beispielsweise Programmausarbeitung) zu vergüten, er kann ihn aber auch zur Entwicklung der Ausstattung der Schule nutzen. Auf Nachfragen werden weitere Probleme der aktuellen Bildungsreform verdeutlicht: Gymnasien und Lyzeen erhalten zunehmend den Charakter elitärer Ausbildung, wobei sozial Schwache Nachteile haben - zunehmend treten psychische und physiologische Störungen bei Schülern an Gymnasien und Lyzeen durch Überlastung auf.

Besonderes Augenmerk wird gegenwärtig der Erwachsenenbildung in Russland gewidmet: Die Pädagogische Universität A. I. Herzen hat Programme für pädagogische Bildung für das ganze Land erarbeitet, die auf lebenslange Weiter- und Fortbildung orientieren - auf ein vierjähriges Studium Lehramt kann beispielsweise eine einjährige Spezialisierung für Erwachsenenbildung erfolgen; Lehrer erarbeiten zunehmend wissenschaftliche Arbeiten; weitere Weiterbildungsinstitute werden gegründet und ausgebaut; für Fremdsprachen und Informatik gibt es gesonderte Weiterbildungswege. Die Pädagogische Universität A. I. HERZEN arbeitet dabei mit anderen Weiterbildungsinstituten in einem Forschungsprojekt "Bildung für Erwachsene" eng zusammen, deren Ergebnisse auch den Hochschullehrern der Universität helfen. Ein spezieller Dissertationsrat der Universität (Vorsitzender ist der Rektor G. A. BORDOVSKIJ, Sekretärin: É. V. BALAKIREVA) widmet sich den Fragen der Methoden der Erwachsenenbildung. Eine Grundfrage in der universitären Ausbildung ist dabei zur Zeit, notwendigen Inhalten und der Qualität der Lehrveranstaltungen in Bezug auf die Nachfrage statt Angebot nach privaten Interessen der Dozenten nachzugehen.

Für **Belarus'** kennzeichnet VLADIMIR I. ANDREEV die Situation mit Hinweis auf die schwächere ökonomische Situation seines Landes gegenüber Russland:

- die **äußere** Reform sei realisiert - die Struktur der allgemeinbildenden Schule in Form einer 3- bis 4-jährigen Grundschule ist durchgesetzt; die Basisschule wird 10 Jahre umfassen, eine erweiterte Schulbildung wird 12 Jahre umfassen;
- die **innere** Schulreform geht planmäßig voran: die Strukturen sind klar, die Inhalte ausgearbeitet; **eigene** nationale Lehrbücher für die Klassen 1 bis 4 wurden erstmals ausgearbeitet; ab Klasse 5 werden weiterhin teilweise russische Lehrbücher eingesetzt. Als ein Aspekt wird auch die gesundheitliche Belastbarkeit der Schüler durch das Gewicht der Schulbücher berücksichtigt.

KAREL RÝDL (Karl-Ferdinand-Universität Prag) hat uns einen Beitrag mit dem Thema „Curriculare Politik als Bestandteil der Bildungspolitik in der **Tschechischen Republik**“ eingereicht, der zwar unsere diesjährige Themenstellung nur randständig berührt, aber die Bildungsreform in der Tschechischen Republik in authentischer Weise beschreibt und periodisiert. Wir haben ihn deshalb in unseren Tagungsband aufgenommen.

Die gegenwärtige Diskussion in der **Bundesrepublik Deutschland** ist stark an der Frage **nach Qualität der Bildung** orientiert. Auslöser war unter anderem der international vergleichende Leistungsvergleich in Mathematik und Naturwissenschaften (TIMSS), bei dem deutsche Schüler nur Mittelmaß zeigten. Kritik kommt aber auch von Berufsverbänden und Handwerkskammern, die behaupten, dass die Schüler ständig schlechtere Leistungen, insbesondere auch in Deutsch und Mathematik, mitbrächten.

So arbeitet gegenwärtig ein vom Bundesministerium einberufenes Kuratorium zur Frage einer **„neuen Lernkultur“**, in dem auf absolute Selbstorganisation der Bildung setzende neoliberale Vorstellungen diskutiert werden, die zu einer totalen Individualisierung und Vermarktung von Bildung führen könnten und alle bisherigen humanistischen Bildungsauffassungen zu Grabe tragen.

Allgemein als **„Wunderwaffe“** hat man in vielen Ministerien **vergleichen de Tests** herausgefunden. Die Bundesrepublik Deutschland beteiligt sich deshalb an einer vergleichenden Testreihe **„PISA“** (Program for International Student Assessment), die von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) initiiert wurde. 2001 sollen 60 000 Schüler (älter als 15) aus 1500 Schulen in 32 Ländern in einem dreijährigen Zyklus im Abstand von zwei Jahren Fragen zum Leseverständnis, zur Mathematik und zu den Naturwissenschaften beantworten. Auch dieser zweifellos aufwendige Zyklus von Untersuchungen ist

umstritten, weil dabei natürlich nicht die konkreten Faktoren (Stundenausfall, schlecht ausgebildeter Lehrer, schwache Ausrüstung mit Medien und vieles mehr) erfasst werden können, die an einer einzelnen Schule zu den gezeigten Ergebnissen führten (vgl. SCHÜLER IM WELTWEITEN LEISTUNGSTEST. In: Märkische Allgemeine vom 19./ 20. 05. 2001, S. V 25.).

In Brandenburg fanden beispielsweise im Juni 1999 Leistungstests in den fünften und neunten Klasse in Mathematik statt, die durch einen Intelligenztest und durch eine Reihe von Fragebögen an Lehrer, Schüler und Eltern ergänzt wurden. Die vorgelegten Ergebnisse weisen beträchtliche Unterschiede - selbst zwischen Klassen an einzelnen Schulen - aus, zeigen selbst in Mathematik (einem angeblich leicht objektiv bewertbaren Bildungsbereich) große Unsicherheiten der Lehrer bei der Festlegung von Anforderungen und deren Bewertung. Sie fordern für die Zukunft insbesondere eine stärkere didaktische Diskussion über die Unterrichtsgestaltung heraus.

Die bildungspolitische Diskussion im Lande Brandenburg seit der Koalitionsbildung SPD - CDU wird durch **unterschiedliche Themen** mit teils sehr vager bzw. ohne jede Begründung bestimmt, wobei teilweise von der SPD bildungspolitischen Traditionen konzeptionslos entsagt wird.

Was ist zur Zeit im Blick der Koalition:

- Ein starker Ruf nach zentralen **Abschlussprüfungen in Klasse 10 sowie nach einem Zentralabitur nach 12 Jahren**, wobei allerdings überhaupt nicht berücksichtigt wird, dass zentrale Prüfungen (ob in Klasse 10 oder das Abitur) auch entsprechende Lehrpläne voraussetzen, nur bedingt auf der Basis von offeneren Rahmenplänen möglich sind.

Bereits im gegenwärtigen Schuljahr wird es Abschlussarbeiten in Deutsch und Mathematik in Klasse 10 geben, im nächsten Jahr soll eine mündliche Überprüfung in erster Fremdsprache hinzukommen.

- Dazu sind zum Schuljahr 2001/ 2002 **42** (von maximal 46 angestrebten) **“Schnellläuferklassen”** (mit mindestens 20 bis maximal 28 Schülern) zum Abitur in Vorbereitung, die in Klasse 5 beginnen (also die 6-jährige Grundschule “untergrabend”) und **in 8 weiteren Jahren** (also nach insgesamt 12 Jahren) **zum Abitur** führen, wobei die Klassenstufe 8 eingespart werden soll. Die entsprechende Planung des Curriculums überlässt man allerdings der schulinternen Planung. Allerdings ist der Andrang nicht überwältigend, auf 1204 Plätze haben sich 1240 Schüler angemeldet, allerdings mit großen regionalen Differenzen (vgl. REICHE macht mobil. In: Märkische Allgemeine vom 30. 05. 2001, S. 6).

Übrigens werden auch in Baden-Württemberg, im Saarland Wege zum 12-jährigen Abitur beschritten. Andere Bundesländer führen Modellversuche durch.

- Parallel versucht die SPD, ab 2006/ 07 ein Modell 6+6 durchzusetzen, bei dem man nach sechsjähriger Grundschule ebenfalls in weiteren 6 Jahren zum Abitur kommt, wozu aber eine besondere Zustimmung der KMK notwendig ist, weil ein gemeinsamer Standard für die Stundenzahl in Sek. I und gymnasialer Oberstufe zum Abitur festgelegt ist. In der Koalitionsvereinbarung sind dafür bisher 18 Modellklassen vereinbart.
- Dem Ruf nach Wiedereinführung der Kopfnoten auf dem DDR-Zeugnis (Betragen, Fleiß, Mitarbeit - Gesamtverhalten) soll in einem mehrjährigen Modellversuch in der Grundschule und der Sekundarstufe I durch eine **kategoriale** (von a bis e) oder **verbale Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens** nachgekommen werden, eine nur wenig modifizierte Notengebung. Allerdings steht dieses Vorgehen kontraproduktiv zu den Vorschlägen der neuen Entwürfe der Rahmenlehrpläne der Sekundarstufe I, die von einem weiten Leistungsbegriff ausgehen und auch soziale, personale Kompetenzen erfassen (vgl. Beitrag von WOLFGANG THIEM).
- In der Diskussion ist weiterhin die Einführung einer **Regelschule**, wie in anderen neuen Bundesländern, um der rapiden Abnahme der Schülerzahlen zu begegnen und wohnortnahe Schulen zu erhalten, an denen unterschiedliche Abschlüsse möglich werden. Nach bisherigen Prognosen wird sich die Zahl der Schüler von 436.000 Mitte 2000 auf 270.000 im Jahre 2009 verringern. Die SPD schlägt eine **Sekundarschule** vor, die Realschule und Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe vereinigt.

Hier scheitert aber der Vorschlag vorerst am Festhalten der CDU am traditionell gegliederten Schulsystem und dem selbständigen Bestehen der Realschule.

- Die Abnahme der Schülerzahlen führte auch zu einer **Verwaltungsreform**: aus bisher **18 Schülämtern** werden **sechs Ämter** regional zusammengefasst werden, wobei sicher auch die beratenden Aufgaben bei höherer Autonomie der einzelnen Schulen auf der Strecke bleiben. Auch mit einer Verschlechterung der schulpsychologischen Betreuung wird gerechnet, obwohl die Lern- und Verhaltensauffälligkeiten der Schüler im Lande Brandenburg zunehmen (vgl. SABINE MAKOWSKI, Märkische Allgemeine vom 29. 03. 2000, S. 5)

Weitere aktuelle Prozesse der Schulreform im Land Brandenburg werden im Abschnitt 7 und im Beitrag von WOLFGANG THIEM deutlich, wo er u.a. die Erarbeitung neuer Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I als Teilprozess der vorgesehenen Evaluation und Überarbeitung der Rahmenpläne aller Schulstufen beschreibt.

3. Erziehungsauftrag von Schule - Widerspiegelung in den gesetzlichen Grundlagen

Es hat sich bei der Planung der konkreten Diskussion angeboten, diese beiden Problemfelder unmittelbar im Zusammenhang zu bearbeiten.

Aus der Sicht **Polens** stellt KRYSTINA ZIELINSKA an Hand des Bandes 13 der aktuellen Veröffentlichungen der Ministeriums für Bildung zur Bildungsreform dar, dass real auf der Grundlage des Konkordats mit dem Vatikan die Ablösung der sozialistischen Ideologie durch die Ideologie der katholischen Kirche erfolgte. Rechtlich wird der Familie in allen religiösen und ethnischen Fragen die Priorität zugeordnet. Das gesellschaftliche Bildungswesen soll die universellen Werte der katholischen Kirche über nationale Interessen stellen.

ZENON JASINSKI, KRYSTINA ZIELINSKA, KRISTINA FERENZ UND LECH SALACIŃSKI diskutieren die widersprüchliche Situation in diesem sensiblen Bereich und suchen nach praktikablen Ansätzen:

- In der Bildungsreform entstand das Paradoxon, dass anfänglich ein “reines” Departement **Bildung** die Bildungsreform führte; Bischoffsbriefe für das Recht der Familie in der Erziehung, die Diskussion um Naturrechte sowie die Auffassungen liberaler Pädagogen bestimmten einen fünfjährigen Streit um die Hauptziele der Erziehung, um die grundlegenden Standards. Seit 2000 gibt es ein Departement **Erziehung**, das eine kritische Diskussion in der Gesellschaft aufnahm und nach Hauptzielen der Erziehung im Rahmen einer Konferenz suchte. Als kompromissfähig für breite Kreise der Gesellschaft erscheinen Gerechtigkeit und Ehrlichkeit, also Werte, die durchaus mit katholischen Werten vereinbar sind.
- In den Köpfen der Wissenschaftler und Lehrer ist zweifellos weiterhin die Suche nach einem “Panorama von Werten”, die die Demokratie einer pluralistischen Gesellschaft kennzeichnen; die politische Szene sucht in widersprüchlicher Weise nach generellen Werten, um ein einheitliches Erziehungsprogramm von Eltern und Schule zu erstellen. Das scheint ein Irrweg zu sein.
- Offensichtlich ist es ratsamer, die Förderung der Entwicklung des Einzelnen zur emanzipierten Persönlichkeit in den Mittelpunkt zu stellen. Schule muss sich ändern, soll vor allem erziehen, d.h. aber die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen, also die Selbstentwicklung und Identifikation der Heranwachsenden unterstützen, Hilfe in diesen zunehmend komplizierteren Prozessen der Selbstfindung leisten.
- Jede Schule hat die Aufgabe, curriculare Bedingungen für eine solche “optimale” Persönlichkeitsentwicklung zu leisten - ein Erziehungsprogramm ist dabei notwendiger integraler Bestandteil, aber Lehrer und Schul-

leiter haben dabei riesige Schwierigkeiten.

- Für die Lehrer ergibt sich die Notwendigkeit der eigenen Entscheidung für zu verfolgende Werte und Ideale. Ausgehend von den eigenen Werten des Lehrers werden wohl insbesondere Werte der zwischenmenschlichen Verhältnisse Bedeutung (Loyalität, Toleranz, Empathie) erlangen: schwerer fällt es offensichtlich vorerst, sich an Werten globaler Art [Europäer, Weltbürger] zu orientieren.
- Dabei entsteht als eine grundsätzliche Frage, ob Schule den Widerspruch **Standards der Erziehung versus Humanisierung der Erziehung** überhaupt meistern kann. Bisher liegen keine empirischen Erfahrungen vor, die vorhandenen Grundpläne werden für unanwendbar gesehen - die Erziehung bleibt "auf der Strecke".
- Offensichtlich erwächst der Erziehungseffekt aus persönlichen Beziehungen und der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern. Die Größe mancher "Schulkombinate" erhöhen die Gefahr des Scheiterns eines Erziehungskonzepts - als eine optimale Größe werden 500 Schüler in einer Schule angesehen

(vgl. dazu auch insbesondere die Beiträge von LECH SAŁACIŃSKI und MAGDALENA PIORUNEK).

GALINA DANILOVA ging der Frage nach dem Erziehungsauftrag aus Sicht **Russlands** nach und kam zu ähnlichen Feststellungen:

- Auch in der Reform des Bildungswesen in Russland wurde die Frage der Erziehung kaum gesondert behandelt, Fragen der Erziehung wurden zwar nicht eliminiert, aber der Lehrer befindet sich durch Wegfall der gesellschaftlich-politischen Organisationen in einem Vakuum; stattdessen ergriffen unterschiedlichste Organisationen, Verbindungen und Sekten Initiative, um Jugendliche in Kriminalität hineinzuziehen.
- In der Gesellschaft ist eine heftige Diskussion um Elternerziehung **versus** gesellschaftliche Erziehung entfacht; ein "Brief aus der Provinz": "Ich will Killer werden..." entfachte heftiges Nachdenken von Pädagogen und Eltern.
- Konzepte der "Überwältigung", der Hilfe, des Einflusses zur Ausbildung eigener Charaktereigenschaften wurden diskutiert, aber ein einheitliches Erziehungskonzept entstand so nicht.
- Stattdessen entstanden vielfältige Programme der pädagogischen Entwicklung von Schulen, die durchaus Erziehungskonzepte enthielten - Vermittlung "schuleigener" Werte, zusätzliche Erziehung, wie Zirkel des Schöpferischen, Entwicklung spezifischer Persönlichkeitsqualitäten. Es gab wenig finanzielle Unterstützung, aber viele Enthusiasten, die sich mit hohem

Engagement einsetzen.

- Inzwischen ist ein lange Zeit diskutiertes **allgemeines Erziehungsprogramm beschlossen**, das viele Lehrer unterstützten. Priorität wird in der Entwicklung der sozial-kulturellen Fähigkeiten gesehen - Selbstbestimmung, pluralistisches und demokratisches Denken, psychische Kultur.
- Im Sinne der Religionsfreiheit darf keine Benachteiligung von Gläubigen erfolgen, allerdings Religionsunterricht an der Schule ist bisher nicht vorgesehen, aber es gibt das Unterrichtsfach "Geschichte der Religionen".

VLADIMIR A. ANDREEV skizziert die Situation in der **Republik Belarus**', wobei er das didaktische System als Untersystem eines Erziehungssystems auffasst (vgl. auch seinen Beitrag):

- Mit dem Kollegiumsbeschluss des Ministeriums für Bildung Nr. 24 vom 30. 11. 1999 liegt ein "Konzept der Erziehung der Kinder und Schuljugend..." vor, das auf der Basis der Verfassung und vorliegenden Gesetzen erarbeitet wurde.
- Damit wird eine neues Paradigma von Erziehung nach 10 Jahren Transformation vertreten, das insbesondere auf **folgende Aufgaben und Inhalte** zielt: **Orientierung** auf
 - ▶ Gleichheit, auf verschiedene Arten der sozialen erzieherischen Erfahrungen;
 - ▶ Toleranz zur Meinung anderer;
 - ▶ Nutzung der pädagogischen Anstrengungen der Heranwachsenden - Wertorientierungen;
 - ▶ dialogisches Beziehen kultureller Positionen;
 - ▶ Erschließen des Pädagogischen als Vermittler zwischen Zu-Erziehenden und Kultur;
 - ▶ Entfaltung des wissenschaftlichen Denkens.

Dabei liegt eine neue "technologische" Grundidee zugrunde, bei der die Lenkung, Steuerung der Eigeninitiative der Schüler Priorität erhält, um Bedingungen für die mögliche Selbstbestimmung zu schaffen. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass einerseits Häuser der Kinder, "Paläste der Jugendlichen" erhalten blieben, aber auch große Aktivitäten der Kirche, beispielsweise mit orthodoxen und katholischen Sonntagsschulen existieren (vgl. auch den Beitrag von VASSILI A. BONDAR zur Erziehungssituation in der Republik Belarus').

In der Diskussion zu den Darstellungen von V. A. ANDREEV wird insbesondere das Sprachproblem erörtert: im Land leben ca. 80% Belorussen und 20% Russen, trotzdem ist die entscheidende Unterrichtssprache wieder Russisch, wobei al-

lerdings alle Schüler auch "Belorussisch" lernen müssen.

Zur Sicht auf den Erziehungsauftrag, der Schule in gesetzlichen Grundlagen im Land Brandenburg und auf Wege, diesen in stärkerem Maße durchzusetzen - vgl. den Beitrag von WOLFGANG THIEM.

4. **Wissenschaftliche Voraussetzungen, die für die Begründung des Erziehungskonzepts herangezogen werden**

KRYSTINA ZIELINSKA betont die Vielfalt der Konzeptionen, die der polnischen Bildungsreform zugrunde liegen - die Schwierigkeit hat der Lehrer, der sich in dieser Vielfalt "verliert". Er ist nicht darauf vorbereitet, richtige Entscheidungen zu treffen (vgl. auch den Beitrag von MAGDALENA PIORUNEK).

KRYSTYNA FERENZ beschreibt **drei gleichwertige Konzeptionen**, die der Erziehungsauffassung im Kindergarten zugrunde liegen:

- aktives Erkennen der Umwelt - die Entwicklungsphasen der Kindes beachtend; relativ einheitliche Arbeit mit Möglichkeiten der Differenzierung;
- Heranwachsender als erfolgreich Tätiger mit eigenen Intentionen;
- transzessive Pädagogik, die eigenen Grenzen überschreitend.

Im Grundschulalter ist das zugrunde liegende Konzept schwerer zu erkennen; Rahmenpläne vertreten die kognitive Konzeption; Lehrer bevorzugen teilweise das letztere Konzept der individuellen Arbeit, aber die Bedingungen zwingen doch zum ersteren; in höheren Klassen wird in der Regel das mittlere Konzept verfolgt. In der Diskussion wird dabei die Ratlosigkeit insbesondere jüngerer Lehrer hervorgehoben.

GALINA DANILOVA stellt auch für **Russland** unterschiedliche Standpunkte dar, die sich aus der Sicht auf die Wirkung unterschiedlicher Sozialisationsfaktoren (Kultur, Medien) ergeben. Sie verweist auf **vier Typen** der Prinzipien: kulturologisch, axiologisch, soziologisch und das Tätigkeitsprinzip. Bei weiterer Beachtung des Tätigkeitsprinzips erhalten die drei ersten zunehmend Bedeutung. Es geht um eine harmonische Entwicklung eines erfolgreichen Menschen, wobei der Erfolg auf unterschiedlichen Stufen angesiedelt sein kann und Erfolg nicht immer eine harmonische Entwicklung in sozialen Kompetenzen determiniert.

ËLFRIDA BALAKIREVA betrachtet die Frage aus der Sicht lebenslanger, permanenter Bildung und verweist auf drei Teilprozesse: Sozialisation, Professionalisierung und Individualisierung. Sie erhalten einen spezifischen Wert in den drei Phasen der voruniversitären, der universitären und postuniversitären Bildung.

VLADIMIR ANDREEV verweist auf die Bedeutung von Werten, Normen und

gesetzten Ziele in der Erziehung und bezieht sich dabei auf ZANKOV, AMMONAŠWILI u.a. Ohne gesetzte Ziele, Werte und Normen gäbe es keine Erziehung.

KRYSTINA ZIELINSKA betont die interaktive Sicht auf Erziehung, um wirkliche Veränderungen herbeizuführen.

GALINA DANILOVA beschreibt **vier Modelle** der Wechselwirkung im Erziehungsprozess:

- Konfliktmodell (schulisches Leben auf beliebte Tätigkeiten setzend);
- bewusste Nutzung aller möglicher Sozialisationsfaktoren (Kultur, Technik...);
- Bildungsmodell (Betonung des Kognitiven, fehlende soziale Kontakte);
- humanistisches Modell der Selbstverwirklichung - Ausbildung unter Berücksichtigung der eigenen Interessen.

Die Diskussion, aber auch sich zum Problemkreis äußernde Beiträge (vgl. insbesondere VASSILI A. BONDAR', MAGDALENA PIORUNEK, LECH SAŁACIŃSKI, WOLFGANG THIEM), verdeutlichen Schwierigkeiten, sich als Lehrer in seiner Erziehungstätigkeit eindeutig auf wissenschaftliche Positionen zu beziehen (vgl. auch Abschnitte 5 und 6), geben aber auch wesentliche Orientierungen für eine humanistische Gestaltung von Erziehung..

5. Erziehung in der Sicht der Lehrer - aktuelles Erziehungsgeschehen in der Schule - Schwerpunkte, Probleme

ZENON JASINSKI charakterisiert die aktuelle Situation in der Bildungsreform **Polens** aus der Sicht auf das Erziehungsgeschehen:

- Politiker wollen die Reform mit einer neuen Struktur durchsetzen; die Eltern wollen im Grunde altes System erhalten (Kampf um Bestehen der einzelnen Schulen); Lehrer kämpfen insbesondere um ihren Arbeitsplatz;
- es zeigen sich riesige Mängel der Regierung bei der finanziellen Kalkulation der Reform sowie in der Verwaltungsreform;
- erzieherische Einwirkung wird auf einem Minimum gehalten, oft ist der Willen der Lehrer, Schule wirklich zu verbessern, ernsthaft in Frage zu stellen;
- das zeigt sich auch in zunehmender Gewalt in der Schule als einer soziale Erscheinung (beispielsweise 1999 22 Überfälle auf Lehrer);
- die öffentliche Meinung spricht von Gefahren in Berufsschulen, Lyzeen, aber selbst in Grundschulen; selbst an der Universität wurden Morde an Studenten (Łódź) bzw. Kollegen (Warszawa) verübt (vgl. dazu auch den Beitrag JASINSKI, SAPIA-DREWNIĄK).

Die Ursachen und Gründe werden in den persönlichen Bedingungen, in der Familie und im Milieu gesehen. Ein entscheidender Grund wird jedoch auch in der weiteren "Enthumanisierung" der Schule (wachsender Stress, Ökonomisierung der Schule, Einsparungen [Klassenfrequenzen von 44 Schülern] gesehen.

Auf der Suche nach **Lösungen** berichtet ELEONORA SAPIA-DREWNIAK über ein Experiment einer Studentin an einem Lyzeum, um Intoleranz gegenüber Behinderten abzubauen: ein Film über Behinderte wurde vorgestellt und diskutiert; nach einigen Monaten erfolgte eine Exkursion in eine Behindertenwerkstatt sowie eine gründliche Auswertung; bei Beobachtungen im zweiten Jahr des Lyzeums waren keine Verstöße gegen Behinderte mehr festzustellen.

ZENON JASINSKI verweist auf ein Experiment der Universität Opole an einer privaten Schule mit dem Programm: "Andere zwischen uns". Im Unterricht wurden die Schüler mit den Kulturen von Minderheiten (Kunst, Musik) vertraut gemacht, wozu Vertreter eingeladen wurden. Es wurden Briefwechsel mit Minderheiten organisiert, "fremde" Speisen gekocht. Nach einem Jahr fand ein Konzert verschiedener Minderheiten statt, zu dem auch Bevölkerung der Gemeinde einbezogen war.

An einem konkreten Beispiel wird die Kompliziertheit derartiger Erziehung deutlich: in einer Klasse 7 lernte Janek, kleiner als alle und mit Buckel. Er war ständig Opfer der Hänselei. Es wurde darüber viel mit den Schülern gesprochen, aber keine Lösung erreicht. Nach einem Ausflug nach Opole hatte Janek Schwierigkeiten, das notwendige Tempo mitzuhalten, um den Zug noch zu erreichen. Einer der Mitschüler fasste ihn an der Schulter und gemeinsam kämpften sie um das notwendige Tempo. Mit dieser Situation war in der Haltung der Mitschüler ein Durchbruch geschafft.

ÉLFRIDA BALAKIREVA bestätigt die Zunahme von Gewalt auch an Petersburger Schulen, dabei erfolgt aber oft ein "Abschotten" seitens der Schulleiter - sie lassen Forschungen dazu nicht zu, um ihre Schule nicht in "schlechtes Licht" bringen zu lassen. Schulleiter wollen nicht begreifen, dass Aggression und Gewalt in der Schule immer eine Rolle gespielt haben, aber die Formen sich ändern.

GALINA DANILOVA hebt hervor, dass Studenten beklagen, zu wenig auf Erziehung vorbereitet sind. Die frühere Ausbildung war durch schöpferische "Selbstaktualisierung" gekennzeichnet (Musik, Sport, konstruktive Tätigkeiten, verpflichtende Zirkeltätigkeit, Sommerlager, Arbeit in Pioniergruppen). Mit der Transformation sind solche pädagogischen Tätigkeiten abgeschafft, was sich in Hilflosigkeit in praktischen pädagogischen Aufgaben auswirkt.

LECH SAŁACIŃSKI unterstreicht ebenfalls vorhandene Mängel in der Lehrerausbildung (zu geringer Anteil der Pädagogik- und Psychologieausbildung; die Universität liefert praktisch potentielle Klienten einer notwendigen Weiterbildung). Im Bewusstsein der Lehrer ("Heimlicher Lehrplan") **erzieht** nach seiner Meinung Schule **nicht**.

6. Aktuelle Anforderungen an schulische Erziehung aus der gesellschaftlichen Entwicklung

VLADIMIR ANDREEV sieht für Belarus' als Grundrichtung aller Erziehungsprobleme **ethische und Rechtsfragen**, wobei viele Schulen eigene Zugänge suchen. Er berichtet über Ergebnisse einer Untersuchung des Nationalen Forschungsinstituts Minsk (vgl. auch Thesen).

Auffällig ist die relativ negative Sicht der Lehrer auf ihre Schüler (12 % der Befragten haben ihre Schüler nur negativ eingeschätzt, 51% finden nur **eine** positive Eigenschaft; nur 37% nennen mehrere positive Eigenschaften). Schüler mit devianten Verhalten bleiben außer Acht des Lehrers; 80% der Schüler nehmen nicht am Schulleben teil, sind praktisch isoliert.

Als eine bedeutende Aufgabe der schulischen Erziehung wird die Rechtserziehung gesehen; seit 2000/01 gehen einzelne Fächer auf Fragen des Menschenrechts, des Rechts von Kindern und auf internationale humanitäre Recht ein. Ab 2004 sollen in Klasse 8 Sonderkurse "Mensch- Gesellschaft - Staat" und in Klassen 9 bis 11 "Mensch und Gesellschaft" eingeführt werden.

Aktuell werden dazu bereits obligatorische Unterrichtseinheiten realisiert. So in den Vorbereitungsklassen zum Thema "Bedeutende Rechte der Kinder". In den Klassen 2 und 3 "Mensch und Welt" (3 bis 4 Std.); in Klasse 5 "Rechte der Kinder" und "Internationale humanitäre Rechte" - ebenso in Klasse 6 und 7. In Klasse 8 "Mensch, Gesellschaft, Staat" (13 Std.); in Klasse 10 und 11 "Mensch und Land".

Dabei wird eine spezielle "Technologie" der ethischen und Rechtserziehung verfolgt:

- Offenlegen des erzieherischen Potentials des Lehrfaches in ethischer und Rechtserziehung;
- Ausgliedern der rechtlichen und ethischen Probleme im Inhalt des Faches;
- Integrieren der Rechts- und ethischen Erziehung in die Unterrichtsaufgaben;
- Auswahl optimaler Methoden und Mittel der ethischen und Rechtserziehung im Prozess der Themenbearbeitung;
- Analyse und Einschätzung der Resultate.

Die Situation in Bezug auf die Ausbildung speziell ausgebildeter Pädagogen zeigt, dass 61 Studenten die Staatsprüfung in Sozialarbeit/ Sozialpsychologie abgelegt haben. Eine Befragung der Studierenden des 5. Studienjahres ergab jedoch, dass sie mehrheitlich in ihrem 2. Fach (Fremdsprachen) arbeiten wollen, weil Sozialarbeit zu kompliziert sei und zu gering entgolten wird.

Vorbereitende pädagogische Bildung erfolgt an **pädagogischen Gymnasien** (beispielsweise das Gymnasium Nr.1 in Minsk, wovon alle Absolventen in der Regel an Pädagogischen Hochschulen ihr Studium aufnehmen); an pädagogisch orientierten Lyzeen und an pädagogischen Kollegs (dreijährige Grundstufe - anschließend 5 jähriges Bakkalaureat bzw. Magisterstudium).

ÉLFRIDA BALAKIREVA informiert in diesem Zusammenhang über pädagogische Bildung in St. Petersburg, wobei zwei Richtungen verfolgt werden:

- **Pädagogische Klassen** an allgemeinbildenden Schulen - Pädagogische Orientierung auf Befähigung zur Kommunikation und Ausbildung der Zielstrebigkeit (Abbau von Aggressionen, Vermittlung pädagogischer Kenntnisse; Sensibilisierung durch breite Kenntnisse über die Welt;) - Ziel ist nicht vordergründig das Ergreifen eines pädagogischen Berufs
- zwei **pädagogische Gymnasien** mit der Vermittlung von Kenntnissen in Pädagogik, von pädagogischer Kultur; Ziel ist hierbei stärker die Ausbildung zum Pädagogen - Teilnahme an pädagogischen Olympiaden...

GALINA DANILOVA informiert über aktuelle Entwicklungsrichtungen zur **Erziehung in Russland**:

- Installierung eines allgemeinbildenden Faches "Staat und Recht" in Klasse 8 (einige auch in Klasse 9) - ausgehend von Artikel 2 des Bildungsgesetzes von 1996 wird auf Menschenrechte orientiert; grundlegende Aufgaben sind Vermittlung allgemein-menschlicher Werte, Menschenrechte, Liebe zur Arbeit, Achtung vor den Rechten anderer, Liebe zur Heimat, Beziehungen zu anderen Menschen und zur Gesellschaft;
- neben diesen einfachsten, formalen Weg kommt es darauf an, außerunterrichtliche Tätigkeit einzubringen: Diskussion mit Lehren, Experten - eigene Beschäftigung mit Gesetzen und Verordnungen; Gestaltung von Demokratie in der Schule - Organisation "Staatsbürger und Bildung" mit eigener Homepage im Internet.

Es wurden Programme für alle Schulstufen erarbeitet, nach denen Beziehungen zwischen Menschen zu analysieren, simulieren und darzustellen sind (beispielsweise "Ich und meine Welt" für die Grundschule, wobei in Klasse 1 analysiert wird, warum ich mich lustig und wohl fühle...)

- Das Fach "Welt des Kindseins" macht die Schüler mit Märchen unter-

schiedlicher Länder als Erfahrungen unterschiedlicher Nationen vertraut.

- In den Klassen 10 und 11 erscheint "Recht" als Unterrichtsfach, das durch weitere humanitäre Fächer in seiner Zielsetzung unterstützt wird. Es ist eine spezielle Methodik ausgearbeitet (auch mit Simulationsspielen u.a.) und wird von spezialisierten Lehrern erteilt.

ÉLFRIDA BALAKIREVA hebt die Kooperation der Lehrer der jeweiligen Klassenstufe als notwendige Bedingung erfolgreicher Erziehungsarbeit hervor. Die Bildungsprogramme für die Klassenstufen fordern die Kooperation von Lehrern, Schülern und Eltern. Die Bildungsprogramme sollen die Lehrer verbünden.

LECH SALACIŃSKI geht davon aus, dass im aktuellen Reformprojekt **Polens** die Erziehung an erster Stelle in der Schule steht. Nach früheren Erziehungsplänen ist aktuell ein Erziehungsprogramm formuliert, das alle Inhalte und Aufgaben der Erziehung enthält. In den Anfangsklassen 1 bis 3 wird ein ganzheitlicher, integrierter Unterricht ["Educația"] erteilt.

Das Erziehungsprogramm betont in besonderem Maße die Demokratie an der Schule - notwendige Veränderung der pädagogischen Beziehungen, Entfaltung von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung. Pädagogische Beziehungen sollen zum "Treffen" zwischen Menschen mit gleichen Rechten und Pflichten werden. "Nicht etwas bekommen" steht im Vordergrund, sondern "etwas geben".

In den älteren Klassen erfolgt weiterhin Fachunterricht; "erzieherische Stunde" mit verschiedenen Themen des sozialen Lebens (Leben in der Klasse, Leben auf der Straße, in der Familie...). "Klassenerzieher" soll Koordinator der Erziehung durch alle Lehrer sein.

Zur Entfaltung der Demokratie im Schulleben existieren auf der Grundlage eines "Schulgrundgesetzes" Schulparlamente, an denen alle "Subjekte" der Schule teilnehmen. Außerdem existieren Elternräte, die von den Schulleitern allerdings anfangs zögerlich gebildet wurden, weil sie fürchteten, dass Eltern ihre Hände binden könnten.

Schulvorbereitung - "0-Klassen" - sollen dazu dienen, dass sich die Schule auf künftige Schüler vorbereitet, ihre Verschiedenheit besser berücksichtigen kann (vgl. auch seinen Beitrag).

"Educația" (integrierter Unterricht, Einheit von Bildung und Erziehung) findet auch an Gymnasien (Klassen 7 bis 9) statt: Medienerziehung, Gesundheitserziehung, Ökologische Erziehung und Bekanntmachen mit lokaler und regionaler Kultur, mit polnischer und europäischer Kultur sowie verstärkte Spracherziehung. Das Gymnasium soll zu Chancenausgleich führen. An Stelle der Einheitsschule als "Schule des Durchschnitts" soll es durch innere curriculare und methodische Differenzierung besser auf die unterschiedlichen Voraussetzungen eingehen und

die Qualität der Erziehung erhöhen. Dazu werden auch die Rahmenbedingungen verbessert (z. B. Nutzung von Internet, Ausbau der Fremdsprachen).

Zur Koordination der Arbeit der "Klassenerzieher" sind an der Schule statt der "abgewickelten" Fachberater Moderatoren (mit geringer Stundenabminderung [1 bis 2 Std]) eingesetzt, die die schulische Weiterbildung organisieren sollen und den Lehrern zur Beratung zur Verfügung stehen. Sie organisieren Fortbildungen mit Spezialisten ("Workshops"), die Gesamtlehrerversammlung hat sich nicht bewährt.

Wichtige Funktion hat dabei das zu erstellende "**Schulentwicklungs**"- bzw. "**Schulerziehungsprogramm**". Es wurde früher nach Hinweisen des Ministeriums vom Schulleiter bzw. Stellvertreter entwickelt, dem Pädagogischen Rat und der Elternversammlung vorgestellt. Jetzt soll die Programmentwicklung von einer Diagnose der Bedürfnisse von Schülern, Eltern, der Gemeinde und der Kirche ausgehen, wozu Instrumentarien entwickelt wurden. Klassenerzieher, Vertreter von Eltern und Schülern synthetisieren und erarbeiten das Programm, das Antwort auf die vorhandenen Bedürfnisse geben soll.

ÉLFRIDA BALAKIREVA stellt fest, dass Erziehungsprogramm (Polen) und Bildungsprogramm (Russland) ähnliche Funktion haben.

WOLFGANG THIEM stellt in seinem Beitrag dar, wie in den neuen Rahmenlehrplänen versucht wird, die im Schulgesetz bestimmten fachübergreifenden erzieherischen Aufgaben - "**übergreifende Themenkomplexe**" - wirklich in die Aufmerksamkeit der Fachlehrer zu rücken und auf deren gemeinsames Vorgehen zu orientieren.

KRYSTINA ZIELINSKA stellt die Frage nach einer "Technologie erzieherischen Handelns" und betont die anzustrebende neue Qualität erzieherischen kommunikativen Handelns.

GALINA DANILOVA verweist auf zwei Richtungen der pädagogischen Wissenschaft, Erziehung zu betrachten:

- Erziehung als Entwicklungsprozess, der "technologisch" zu beschreiben ist;
- Erziehung im Sinne von L. N. Tolstoi und westlicher Pädagogen als Dialog zwischen Lehrer und Schüler, wobei Begriffe betont werden wie: "встреча" (Treffen, Begegnung) und "смысл" (Sinn, Bedeutung).

Die Lehrer suchen jedoch nach einer neuen "Technologie der humanitären Beziehung" zwischen Lehrer und Schülern. ÉLFRIDA BALAKIREVA verweist unter Bezug auf L. N. Tolstoi darauf hin, dass der Technologiebegriff in der Erziehung ungeeignet sei. VLADIMIR A. ANDREEV betont aber, dass der Begriff in Belarus' sehr populär ist und "Methoden, Formen und Mittel der Erziehung" ersetzt hat. In seinem Beitrag geht er von einem weiten Technologiebegriff, der durchaus mit

der zweiten Erziehungsauffassung kompatibel ist.

7. Podiumsgespräch mit HERRMANN ZÖLLNER (Mitarbeiter des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg) zum Erziehungskonzept in der deutschen Schule

HERRMANN ZÖLLNER verdeutlicht die extrem kontroverse Diskussion um den Erziehungsauftrag der Schule:

- Wissenschaftsorientierung der Schule, somit für moralische Erziehung nicht zuständig, öffentlicher Institution wird somit das Recht auf Erziehung abgesprochen;
- Auftrag für politisch-moralische Erziehung an der Schule; insbesondere aus der deutschen Geschichte lernend, müssen **Familie** und **Schule** Werte entwickeln.

Die zweite Position wird aktuell insbesondere durch verstärktes Auftreten von Rechtsextremismus hervorgehoben und erlangt Übergewicht in der Auseinandersetzung.

Der Referent erläutert dann die gesetzlichen Grundlagen für das Erziehungskonzept der Schule am Beispiel des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, der Landesverfassung Brandenburgs und des Schulgesetzes (vgl. auch WOLFGANG THIEM i.d. Bd.).

Wie gehen wir in Brandenburg mit diesem Konzept bei der Erarbeitung neuer Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I um?

In einem Stufenplan wurde versucht, ein Gesamtkonzept der Bildung und Erziehung für die Stufe zu erarbeiten. Als grundlegende pädagogische Ziele werden formuliert:

- anschlussfähige Grundbildung und Vorbereitung auf lebenslanges Lernen;
- Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit;
- Ausbildungsfähigkeit;
- Stärkung der Persönlichkeit.

HERRMANN ZÖLLNER erläutert das **Kompetenzmodell**, das der Zielplanung in den neuen Rahmenlehrplänen zugrunde liegt. Er beschreibt den Umgang mit den Aufgabenbereichen der Erziehung, wie sie im Schulgesetz formuliert wurde. Schließlich analysiert er, wie Erziehung in den Prinzipien für die Unterrichtsgestaltung berücksichtigt ist (vgl. dazu WOLFGANG THIEM i.d. Bd.).

Auf die Nachfrage nach der Formulierung von **Bildungsstandards** (beispiels-

weise um Nachteile bei einem Umzug in ein anderes Bundesland zu vermeiden) beschreibt der Referent folgende zentralen Vereinbarungen und Festlegungen (in der Regel durch KM/K-Beschluss):

- Kern- und Wahlfächer des Bildungskanon sind zwischen den Bundesländern vereinbart;
- Stundenumfang im Bildungsgang bis zum Abitur ist festgelegt;

Dazu werden für das Land Brandenburg folgende Möglichkeiten gesehen:

- in allen Rahmenlehrplänen werden Qualifikationserwartungen in Klasse 10 formuliert;
- es sind Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch als erste Fremdsprache für Klasse 10 formuliert, die künftig geprüft werden sollen;
- für diese Fächer sind auch die Qualifikationserwartungen für die einzelnen Bildungsgänge (Berufsbildungsreife, erweiterte Berufsbildungsreife; Zugang zur gymnasialen Oberstufe) der Sekundarstufe I differenziert;
- es ist vorgesehen, die Qualifikationserwartungen durch Aufgabenbeispiele weiter zu operationalisieren.

8. Eltern und ihre Sicht auf die Erziehungswirklichkeit

ANDREAS SEIDEL referiert Aussagen dazu, wie Eltern die Verantwortung der Schule für Erziehung sehen. Er muss feststellen, dass die Akzeptanz der reformierten Schule in den neuen Bundesländern merklich zurückgegangen ist. Äußerten sich 1991 nur 5% der Befragten, dass sich die äußere Schulstruktur der DDR-Schule bewährt habe und Veränderungen unnötig waren, so sind es 1997 bereits 32 %, die sich so artikulieren. 1997 stimmten nur noch 13% der Befragten der tatsächlich erfolgten Veränderung im Schulsystem zu.

An Fallstudien untersucht er konkrete Haltungen von Eltern zur schulischen Erziehung (vgl. Beitrag von ANDREAS SEIDEL i.d. Bd.).

GALINA DANILOVA betont aus der Sicht der russischen Lehrer, dass diese ihre pädagogische Mission wahrnehmen, auch wenn es ihnen nicht entgolten wird. Die Eltern versagen zum Teil auf dem Gebiet der Erziehung, nur der Lehrer kann den Kindern etwas Nützliches für das Leben beibringen. Diese Verantwortung muss auch den künftigen Lehrern verdeutlicht werden.

9. Zur Einschätzung der Tagung und zur inhaltlichen Weiterführung der Kooperation

Einmütig wurde wiederum der große Nutzen der Diskussion im Kreise Gleichgesinnter begrüßt und gerade im stärker informellen Charakter des Dialogs der Vorzug dieser Tagung gesehen. Dabei half es auch, begriffliche Widersprüche auszutragen, um so inhaltliche Klarheit über die jeweiligen Ziele und Inhalte zu erhalten.

Es wurde bestätigt, dass eine klare, nachvollziehbare und folgerichtige Organisation nach inhaltlichen Problemfeldern dazu beitrug, den Dialog so zu organisieren, dass unterschiedliche Erfahrungen sowie Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen eingebracht werden konnten.

Besonderer Bedeutung wurde dabei der relativen Konstanz des Teilnehmerkreises für die Kontinuität des inhaltlichen Dialogs beigemessen, wobei sich neue Vertreterinnen oder Vertreter bisher immer sehr rasch in den Dialog fruchtbringend einbrachten.

Der ständig zunehmende internationale Charakter der Bildung und der wachsende Austausch zwischen den Kulturen **verlangt geradezu** nach einem solchem Dialog von verantwortlich Mitwirkenden in der Lehrerbildung. Es sollten auf alle Fälle weiterhin Mittel der Finanzierung eingeplant werden.

Die **Rahmenbedingungen** - Unter- und Arbeitsbedingungen am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg - wurden von allen Teilnehmern sehr positiv eingeschätzt, wofür dem Institut und seinem Leiter, Dr. Jan Hoffmann, dem in der Tagung Mitwirkenden, Herrmann Zöllner, aber auch der Tagungsleitung des PLIB unter Leitung von Frau Palmowski für ihre individuelle Betreuung sowie dem Team von André Neuendorf für die gastronomische Versorgung zu danken ist.

Ganz besonders wurde die Möglichkeit einer nachmittäglichen Exkursion durch das historische Potsdam, der Besuch des Neuen Gartens und eine individuelle Führung durch das Neue Palais mit anschließendem abendlichen Spaziergang durch den Park von Sanssoucci von allen nachhaltig begrüßt und selbst in späteren Treffen mehrfach als besonderes Erlebnis und angenehme Erinnerung hervorgehoben.

LECH SALACIŃSKI brachte die Einschätzung auf **den Punkt: "Ja nichts ändern, es könnte nur verschlechtern"**.

Die Bilanz war also eindeutig auf Fortsetzung der inhaltlichen Auseinandersetzung gerichtet. Für eine Fortführung wurden unterschiedliche Ansätze diskutiert:

- System der pädagogischen Vorbereitung, Projektierung des Lehrers;
- Vorbereitung des Lehrers auf außerunterrichtliche Arbeit; Determinanten

- der außerschulischen Arbeit der Pädagogen;
- Bedingungen der Schaffung einer Bildungsumwelt, Bildungskultur an der Schule;
- Schule in der lokalen, regionalen Gemeinschaft; Zusammenarbeit in der Selbstverwaltung;
- 10 Jahre allgemeinbildende Schule - eine Zwischenbilanz...

Also durchaus ausreichend Themen für eine langjährige Fortsetzung der internationalen Kooperation. Die Teilnehmer einigten sich schließlich auf eine **Bilanz der bisherigen Schulreform in den beteiligten Ländern aus der Sicht der europäischen Einigung**.

Die diesjährige Tagung wird vom **17. September bis zum 20. September 2001** stattfinden und steht unter dem Thema:

"Hoffnungen, Dilemmata und Probleme einer nationalen Schulreform in europäischer Dimension".

Dabei haben die Veranstalter auf der Grundlage der Diskussionen auf den vorangegangenen Tagungen und vielen Einzelgesprächen folgende **Problemkreise zur Vorbereitung und Diskussion** der Teilnehmer vorgeschlagen:

1. **Wie ist der aktuelle Stand der Reform des Bildungssystems einzuschätzen?**
 - Haben sich die von Ihnen im Vorjahr vorgetragenen Absichten der Fortführung der Bildungsreform erfüllt?
 - Welche neuen Ziele, aber auch welche Probleme wurden im Realisierungsprozess deutlich? Wie soll ihre Verwirklichung abgesichert werden?
2. **Wie ist die nationale bzw. regionale Bildungsreform aus der Perspektive einer angestrebten europäischen Einigung einzuschätzen?**

Dazu könnten nach unserer Meinung folgende Einzelfragen geprüft und gewertet werden:

- In welchem Maße und in welcher Weise wurde bei der **Konzipierung** der Bildungsreform ein **Vergleich** mit den Schulstrukturen und Bildungs- und Erziehungszielen, den Inhalten schulischer Bildung anderer europäischer Länder zugrunde gelegt?
- Wie ist die angestrebte **Struktur des allgemeinbildenden Schulsystems** aus der Sicht eines Vergleichs mit anderen europäischen Staaten einzuschätzen?
- Wie berücksichtigen die erarbeiteten **Bildungs- und Erziehungsziele** den

Prozess europäischer Einigung?

- Sind **Inhalte** schulischer Bildung in einzelnen Fächern bzw. als fachübergreifende Aufgaben formuliert, die die **europäische Dimension** und **Perspektive** beinhalten? In welchem Maße wurde bei der Konzipierung der Bildungsinhalte nationale bzw. regionale Begrenztheit überwunden?
- In welchem Maße ist eine **Integration von Schülern und Lehrern** anderer europäischer Staaten in der nationalen Schule möglich und erwünscht? Welche Probleme treten dabei auf?
- Von welchem Konzept **interkultureller Erziehung** wird im Rahmen der Bildungsreform in Ihrem Lande ausgegangen? Welche Vorzüge hat dieses Konzept, welche Probleme treten auf?
- Werden im Bereich der Lehrerbildung, Lehrerfort- und -weiterbildung Möglichkeiten geboten, sich als **Lehrer** auf einen **Einsatz in anderen Ländern** Europas gezielt **vorzubereiten**?
- Welche **Konsequenzen** leiten sich für die weitere Bildungsreform in allgemeinbildender Schule, in Hochschule - speziell auch in der Lehrerbildung - aus dem fortschreitenden Prozess europäischer Einigung ab?

Mit diesem Konzept verspricht auch die **sechste internationale Tagung** einen **interessanten Erfahrungsaustausch und Meinungsstreit**.

Auch in den neuen Bundesländern entstanden in der sogenannten "Wendezeit" (also die Zeit ab HONECKERS Ablösung bis zum Anschluss der DDR an die Bundesrepublik) an "Runden Tischen" und anderen Gremien in der Diskussion mit Vertretern der alten Bundesländer viele Überlegungen für eine Schulentwicklung, die sowohl deutliche Schwächen, Kritikpunkte der DDR-Schule (beispielsweise starke Ideologisierung; zu starre Vereinheitlichung, Stoffüberfrachtung und einseitig stark frontal kognitives Lernen...), aber auch erkannte Mängel des dreigliedrigen Schulsystem der westlichen Länder vermeiden wollten. Allerdings ist die weitere Entwicklung in den neuen Bundesländern stark von Beratern der "alten" Bundesländer dominiert worden, so dass letztlich nur leichte Modifikationen des Schulsystems der "alten Länder" möglich wurden (beispielsweise die "Regelschule" in einigen Bundesländern; die starke Präsenz der [allerdings "unvollständigen"- ohne gymnasiale Oberstufe] Gesamtschule in Brandenburg u.a.).

Bei diesen Überlegungen war zweifellos auch der Vergleich mit anderen europäischen Ländern im Spiel - diese Chance wurde aber weitgehend vertan. Es bleibt die **Notwendigkeit, erneut über den erfolgreichen Weg in ein geeinigtes und real gleichberechtigt kooperierendes Europa auch im Bildungssystem** nachzudenken. **Die bevorstehende Tagung könnte dazu ihren Beitrag leisten.**

Grundlegende Ursachen der Krise des Erziehungssystems in der Republik Belarus' (Thesen)

Die Erziehung wird durch verschiedene Prozesse erschwert: die Krise des Sozialsystems; Verschärfung der politischen Situation; Anwachsen der ökonomischen Instabilität; Kriminalisierung des Lebens; Verschärfung der ökologischen Instabilität; Erhöhung der Zahl der Flüchtlinge, Auswanderer u.a.

Die Familie hört auf, ihre Erziehungsfunktion zu erfüllen. Ein Teil der Familien ist durch Zeichen der Armut gekennzeichnet. Die Geburtenrate von Kindern hat sich verringert. Die Gesellschaft anerkannte den Fakt der Verwaisung. Verbreitete Erscheinung in der Familie wurde eine Pädagogik der Gewalt, der familiären Erpressung.

In den Familien der "neuen" Belorussen wachsen die Kinder in verzerrten Vorstellungen über den Sinn des Lebens und menschliche Werte auf.

In vielen Familien fehlt in der Erziehungspraxis eine Nähe der geistigen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern.

Viele soziale Werte der alten Generation sind abgelehnt, aber neue ersetzen sie nicht.

53% der befragten Kinder bekunden Unzufriedenheit mit den sich erschwerenden Beziehungen mit den Eltern.

In den letzten Jahren hat sich die Erziehungsfunktion der Schule verringert. Dank der Pädagogik der Veranstaltungen und des kulturell- unterhaltender. Heran- gehens entwickelte sich eine Scheinvorstellung vom Erfolg in der Erziehungs- tätigkeit der Schule. Und wichtigster Mangel ist der imperative Charakter der Erziehung, wenn vom Kind nur die volle Unterordnung unter die Forderungen des Pädagogen gefordert wird. Dabei funktionieren in der Schule im Grunde künstliche Systeme, von oben bestimmt; die Interessen des Staates dominieren die Anforderungen der Gesellschaft und die Bedürfnisse der Persönlichkeit.

Der Formalismus tritt in der mechanischen Planung der Erziehungsarbeit zutage, in formalem Schöpferum, im Anpreisen verschiedener Arten der Tätigkeit der Schüler in der Gestaltung der Schule und ihrem Fehlen im Inhalt der Erziehung, im Fehlen einer tiefen und allseitigen Analyse der mit den Schülern durchgeführ- ten Arbeit. Das Kind wird nur **Mittel** im Erreichen der erzieherischen Ziele. Gleichzeitig wird Selbständigkeit als unabdingbare Bedingung der Entwicklung der Selbsttätigkeit, von Initiative und Kreativität gesehen.

Die sozial-pädagogische Situation nach der Einstellung der Tätigkeit der Kinder- und Jugendorganisationen verschlimmerte sich. Internationale Erfahrung zeugt davon, dass Kinder- und Jugendbewegung eine reale Spielart sozialer Bewegung der Gegenwart, eine Anfangsstufe der Demokratie, eine Quelle staatsbürgerlichen, schöpferischen Potentials der Gesellschaft darstellt.

Auf die Frage "Möchtest du Mitglied einer Kinder- oder Jugendorganisation sein?" antworteten 45% der Befragten zustimmend.

90% der befragten Pädagogen verweisen auf die Notwendigkeit des Funktionierens von Kinderorganisationen in den Schulen. Von den Kindern und Jugendlichen, die früher Mitglied der Pionierorganisation waren, sprachen sich nur 10% für deren Überflüssigkeit aus.

Schwierigkeiten in der Praxis der Erziehung sind durch die sich im Laufe vieler Jahre verstärkende Zerstörung des Erziehungssystem in den Wohngebieten hervorgerufen. Das führte zur Erhöhung der Zahl der Kinder und Jugendlichen, die zur Risikogruppe gehören. Von den befragten Pädagogen und Eltern meinen 53 bis 61%, dass besonders negativen Einfluss auf Kinder und Jugendliche die Straße hat. Von 45 bis 57% sind überzeugt, dass die Pornographie heute verhängnisvollen Einfluss auf Kinder und Jugendliche hat.

Großen Schaden für die Erziehung trägt das Fernsehen, das von 90% der Kinder gesehen wird. Von ihnen interessieren sich nach Forschungsergebnissen nur 4% für Informationsprogramme des Fernsehens, 5% für Wissenssendungen, 0,4 für Unterrichtssendungen. 40% der Kinder nutzen für das Fernsehen von 2 bis 4 Stunden pro Tag.

84% der befragten Pädagogen stellten bei ihren Zöglingen Brutalität und Grobheit, Egoismus und Habgier, Drogensucht und Alkoholismus, Streben nach Spekulation fest.

In den letzten Jahren reduzierte sich der Umgang der Kinder und Jugendlichen, was zu solchen negativen Erscheinungen führte, wie Einsamkeit, Zurückgezogenheit, Abgang der Kinder in nichtformelle Vereinigungen mit zweifelhafter Reputation.

Eine besondere Sorge ruft der Rückgang des Optimismus der Pädagogen hervor, ihrer Überzeugung in die Ergebnisse der Erziehungsarbeit. Dem ist die ungenügende professionelle Vorbereitung der Pädagogen-Erzieher hinzuzufügen. Von den befragten Pädagogen- Erzieher meinen 47%, dass sie nicht selbständig ein Programm der Erziehung für Schüler bestimmen können.

Höchste Priorität erhielt die Frage der **Notwendigkeit der Suche** nach neuen **Zielen, Inhalten, Technologien und der Steuerung des Erziehungsprozesses** in der Schule, die Überprüfung des Platzes der Erziehung im Bildungssystem.

Das System der schulischen Erziehung und Technologien der Organisation des Erziehungsprozesses in den Schulen der Republik Belarus'

1. Schulische Erziehung als System

Es gibt viele und unterschiedliche Erziehungssysteme. Verweilen wir bei einigen allgemeinen Zügen schulischer Erziehungssysteme und deren Probleme, wie sie im Prozess der Realisierung unterschiedlicher Technologien der Erziehung in der Schulpraxis entstehen.

In der Gegenwart kamen Pädagogen von Belarus' und dem Ausland zum Schluss, das die Sphäre der Erziehung eine **besondere** sei und nicht als Hinzufügung zu Unterricht und Bildung betrachtet werden kann. Mehr noch, die Aufgaben des Unterrichts und der Bildung können nicht ohne Wirken der Pädagogen in der Sphäre der Erziehung effektiv gelöst.

Es gibt gute Gründe, das didaktische System der Schule als ein **Subsystem** eines weiteren Systems - eben des **Erziehungssystems** der Schule - zu betrachten, das nicht auf das System der erzieherischen Arbeit in ihr reduziert werden kann.

Erziehungssystem der Schule schließt ein: **Komplex der erzieherischen Ziele**, die Gemeinschaft der Menschen, ihre Zielstrebigkeit, ihre Tätigkeit - gerichtet auf die Realisierung der Ziele; das Netz der Beziehungen zwischen den Teilhabern dieser Tätigkeit - aber auch der Teil der Umwelt, auf die sich die Schule für die Realisierung der gestellten Ziele stützt.

Kern des Erziehungssystems ist das Kollektiv der Schule.

Systembildend ist die gemeinsame Tätigkeit der Glieder des Schulkollektivs: im Bereich der Erkenntnis, der Arbeit, der Klubs, des Sports in der Schule u.a.

Das **Erziehungssystem der Schule** ist ein offenes, dynamisches - das sich aus Entwicklungsstufen als Gesamtheit spezifischer Aufgaben, Arten der Tätigkeit, Organisationsformen und systembildender Beziehungen herausbildet.

Eine **erste Etappe** des Entstehens eines Systems ist mit nützlicher Bewertung des Vergangenen verbunden, der Durchsicht der pädagogischen Positionen. Es dominieren organisatorische Aspekte.

Die **zweite Etappe** ist mit der Ausprägung der Struktur des Systems und der Inhalte der Tätigkeit des Kollektivs verbunden. Stürmisch entwickelt sich das schulische Schülerkollektiv, die Selbstregulierung.

Auf der **dritten Etappe** geht das Schulkollektiv in eine neue qualitative Stufe über. Auf dieser Etappe dominiert die Pädagogik der Beziehungen, die einen intensiveren Prozess der Pädagogisierung der Schule gestatten.

Das traditionelle System der schulischen Erziehung existiert unter den Bedingungen der Widersprüche zwischen:

- traditioneller pädagogischer Theorie und neuen sozialen Werten sowie Orientierungen der gesellschaftlichen Entwicklung;
- der pädagogischen Theorie und der Erziehungspraxis, die auf Demokratie, politischen und soziokulturellen Pluralismus zielt;
- autoritärer Organisation der gesellschaftlichen Erziehung und demokratischen Bestrebungen der heranwachsenden Generation;
- dem autoritären Systems der Erziehung seitens der Mehrheit der Pädagogen und dem Bedürfnis der Sicherung der Zusammenarbeit von Erzieher und Zu-Erziehenden.

Das Erfassen der Konzeption schulischer Erziehung stellt den Pädagogen **folgende Orientierungspunkte:**

- welche Persönlichkeit die Schule erziehen (Ziele, Aufgaben, Kriterien der Erzogenheit) soll;
- welches Inhalt und Methoden der Erziehungstätigkeit sein sollen ;
- welches die erzieherischen Einwirkungen auf die Schüler sein sollen ;
- welches die Bedingungen der schulischen Erziehung sein sollen.

Hauptziel der Erziehung ist die Entfaltung einer harmonisch entwickelten Persönlichkeit, bereit und fähig, vollwertig das System der sozialen Rollen zu erfüllen. Die Aufgaben der Erziehung in der integrierten Sicht laufen auf die Vorbereitung der heranwachsenden Generation für die Erfüllung der familiären, der beruflichen und Arbeits-, der staatsbürgerlichen, geosozialen, intersozialen, selbstregulierenden Rollen, die sie in einer systemischen Rollenstruktur innehaben.

Im Lichte der Ideen eines systemischen Rollenverständnisses ist es offensichtlich, dass der Erziehungsprozess der Persönlichkeit kein auf Maßnahmen gegründeter, improvisierter und manipulierender Prozess sein kann und sein soll, wie es bisher war. Stattdessen muss er sich in einen **Prozess der Menschenführung** verwandeln, der die objektive Dynamik und Logik der Aneignung der sozialen Rollen durch die Persönlichkeit unterstützt. Ein wirkliches Programm der schulischen Erziehung soll die objektive Dynamik der systemischen Rollenentwicklung der Persönlichkeit widerspiegeln und in organischer Einheit **menschenführende Erkenntnistätigkeit der Schüler** (durchgehender, integrativer Kurs der "Menschenführung [Lebengestaltung - человеко-ведение]", angelegt in allen Altersstufen, allen Bildungsinstitutionen und die Ausbildung der orientierenden Grundlagen der Persönlichkeit sichernd) und der **praktischen Menschenführung**, die als die gesamte Lebenstätigkeit der Schüler zu verstehen ist, aufgebaut unter Berücksichtigung der Ideale und Normen der Menschenführung.

Der Übergang zu einer systemischen Rollentheorie und Praxis der schulischen Erziehung, d.h. die Sicht auf den Erziehungsprozess als systemisch-soziale Veränderung, als zielgerichtete Aneignung und Ausführung eines Systems sozialer Rollen durch die Persönlichkeit setzt ein neues pädagogisches Denken voraus, die Schaffung und Aneignung einer neuen systemischen Rollenmethodik der Erziehung der Persönlichkeit in allen Altersstapen seiner Entwicklung und unter Berücksichtigung der Spezifik der Bildungseinrichtungen. Die Bewertung der Effektivität des Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung kann objektiv nur bei einer systemischen Rollenstruktur der Kriterien verwirklicht werden. Dieser Übergang ist zentrales Glied in der Umgestaltung des Erziehungssystems der Schule.

Ein systemisches Rollenmodell der Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers kann in Form der Tabelle am Ende des Beitrags vorgestellt werden.

2. Technologie der Organisation der Erziehungsprozesse in der Schule

Das systemische Rollenmodell der Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers realisiert sich in verschiedenen Technologien der Organisation des Erziehungsprozesses.

In der **“Konzeption der Erziehung der Kinder und der Schuljugend in der Republik Belarus”** (1999) wird die Technologie der Erziehung in **weitem** und **engem** Sinne betrachtet. Im **weiten Sinne** als System folgerichtiger Entwicklung pädagogischen Denkens und pädagogischer Tätigkeit, gerichtet auf das Erreichen der gestellten Ziele. Im **engen** Sinne als Erscheinung des konkreten Pädagogen in der Nutzung ihm optimaler Mittel, Formen und Methoden des Einflusses auf die Entwicklung der Persönlichkeit in der konkreten Situation. Als grundlegende Qualität in der Konzeption wird sie **“humanistische Technologie”** genannt.

Auf diese Weise bestimmen wir **pädagogische Technologie** als Gesamtheit der Mittel und Methoden der Verwirklichung des Erziehungsprozesses für das Erreichen der gestellten Ziele der wissenschaftlich-pädagogischen Begründung des Charakters des pädagogischen Einflusses auf das Kind im Prozess der Wechselwirkung.

Es gibt keine einheitliche Systematik der Technologie der Erziehung. Die Schwierigkeit ihrer Klassifizierung besteht darin, dass sie nicht nach einem Kriterium vorgenommen werden kann, d.h. die Technologien unterscheiden sich voneinander nach den Zielen, den Mitteln ihrer Realisierung, nach der Folgerichtigkeit und Schrittigkeit in der Anwendung. Deshalb ist in der Theorie und Praxis der Erziehung das Problem der Methoden eines der kompliziertesten und strittigsten - so stellt auch das Problem der Erziehungstechnologien als Gesamtheit der Methoden die größte Schwierigkeit in der Reihe der pädagogischen

Technologien dar.

Ausgangsposition zum Aufbau einer Erziehungstechnologie ist das Verfahren der Organisation der erzieherischen Tätigkeit (bezogen auf den Pädagogen ebenso wie auf den Lernenden) - unabhängig von der einen oder anderen Sphäre der Kultur (Richtung der Erziehung), gerichtet auf das Erreichen der Ziele der Erziehung.

Technologie der Erziehung versteht sich als System zwischen sich wechselseitig verbundenen und folgerichtigen pädagogischen Wechselwirkungen für das Erreichen komplexer Ziele der Erziehung. Das ist in seiner Art eine Kunst der Wechselbeziehung von Pädagogen und Schülern sowie denen untereinander.

In Abhängigkeit von der einen oder anderen Richtung der Erziehung können die unten dargestellten Technologien einen unterschiedlichen Bestand an Arbeitsformen haben und werden mit entsprechendem Inhalt ausgefüllt. Aktuell ist auch die Frage nach Kriterien der Auswahl einer Technologie für eine konkrete Schule, ein Klasse, einen Pädagogen.

Die Auswahl der Technologie soll von der Berücksichtigung der Möglichkeiten und der Bedingungen ihrer Anwendung begründet sein.

Die Technologie der kollektiven schöpferischen Tätigkeit (KST) - das ist eine Technologie der Organisation, markant, ausgefüllt mit verschiedenen Formen der Tätigkeit, mit Schöpferischem, Kameradschaft, Kollegialität, mit Phantasie und Lebensfreude. In der gegebenen Technologie sind Formen, Mittel und Verfahren der Handlung und Wechselbeziehungen von Pädagogen und Schülern zwischen sich und untereinander vereinigt.

Grundlage der KST sind **zwei Zugänge: das Tätigkeitsprinzip und die Komplexität**. Das Tätigkeitsprinzip weist auf die Gerichtetheit des erzieherischen Einflusses, die Komplexität bestimmt den Charakter des Inhalts. In jeder KST werden im Komplex eine ganze Reihe erzieherischer Aufgaben gelöst - es erfolgt die Entwicklung kollektiv(istisch)er, demokratischer Grundlagen des Lebens, der Selbstständigkeit, der Selbststeuerung und Verantwortlichkeit.

Die gegebene Technologie basiert auf den Prinzipien der Systemhaftigkeit, Komplexität, Folgerichtigkeit und Kontinuität. KST schlägt folgende aufeinander folgende und wechselseitig verbundene Etappen vor:

1. Zielstellung (Analyse der Situation, Formulierung der dominierenden und stützenden Ziele);
2. Planung;
3. Organisation und Vorbereitung;
4. unmittelbare Verwirklichung der Aufgaben
5. Analyse der Resultate.

Kollektives schöpferisches Tun - miteinander wechselwirkend - stellt sich einer-

seits als ganzheitliche Bildung und andererseits als Strecke des Erziehungsprozesses dar, die sich aus Gliedern der KST zusammensetzt.

Anwendbar ist die Technologie besonders in der **außerunterrichtlichen Arbeit**.

Die **Technologie des Spiels** versteht sich als Aneignung verschiedener sozialer Rollen und Verhaltensnormen durch das Kind im Prozesse des Spiels. Ihre grundlegende Funktion liegt in der Stimulierung der Tätigkeit bei Hineinversetzen in eine Rolle. Im Spiel werden hohe Leistungen des Kindes möglich, die in der Perspektive zu seiner Norm werden können.

Im Spiel bildet sich und zeigt sich das Bedürfnis des Kindes, mit anderen zusammenzuwirken, bildet sich das Können und Fertigkeiten des Verhaltens in der einen oder anderen Situation heraus.

Die Spieltechnologie wird für alle Altersgruppen angewandt. Die Alterskategorie bestimmt den Inhalt der Spieltechnologie, die erzieherische Ladung trägt.

Die Spieltechnologie kann unterschiedliche Gerichtetheit in Abhängigkeit von den Erziehungszielen haben.

Die **Spieltechnologie** hat aufeinander folgende und wechselseitig verbundene Etappen:

- Bestimmung der Ziele und der Aufgaben des Spiels;
- Verteilung der Rollen;
- Realisierung der Rolle nach vorgegebenen Regeln in Handlungen mit anderen Rollenträgern;
- Analyse der Ergebnisse (kollektive und individuelle Reflexion).

Die **Technologie der Modellierung** versteht sich als Aufbau von Analogien bestimmter Fragmente der natürlichen oder sozialen Realität für die Ausarbeitung von Regeln und Normen des Verhaltens der Kinder unter Berücksichtigung der Besonderheiten der realen Umwelt und ihrer Möglichkeiten. Sie ist eine der effektivsten Technologien einer Erziehung ohne Zwang (Nötigung), die die Freiheit und das Schöpferium der Schüler in zielgerichtet vom Pädagogen geschaffenen Erziehungssituationen materialisiert.

Die Technologie der Modellierung ist sowohl in der unterrichtlichen wie auch in der außerunterrichtlichen Erziehungsarbeit mit Schüler-Heranwachsenden und älteren Schülern anwendbar. Sie kann für eine Korrektur der Beziehungen im Kollektiv, in der Gruppe angewandt werden.

Die Technologie der Modellierung der Erziehungsarbeit baut auf Grundlagen von Prototypen realer Objekte und tatsächlicher Personen auf: Schüler, Pädagogen, Familie, Schule (Elemente der Erziehungs- und didaktischen Systeme), soziale und natürliche Umwelt.

Grundlegende Etappen der Technologie der Modellierung:

- Analyse der Besonderheiten der sozialen und natürlichen Umwelt;
- Bestimmung der perspektivischen Richtungen der Erziehungsarbeit;
- Bestimmung der perspektivischen Formen der Organisation des Lern- und Erziehungsprozesses;
- Realisierung von Erziehungssituationen;
- Analyse der Erfolge und Bestimmung von Perspektiven.

Die **Technologie der Projektierung** ist modernen innovativen Technologien zuzurechnen und sieht den zielgerichteten Entwurf neuer Methoden, Verfahren, Mittel und Formen der Erziehung vor, die eine persönlichkeitsorientierte, humanistische Gerichtetheit des Erziehungsprozesses gewährleisten. Sie gründet sich auf das Tätigkeitsprinzip.

Grundlegende Etappen der Technologie der Projektierung:

- Motivierung
- Diagnostik;
- Bestimmung und Selbstbestimmung;
- Ausarbeitung der Programme;
- Realisierung der Programme;
- Reflexion (Analyse der Realisierung).

Die **Technologie der freien Entwicklung** versteht sich als Technologie, die sich darauf gründet, dem Kinde ein großes Maß an Freiheit bei der Auswahl und Selbstständigkeit in der Bestimmung der Ziele seiner Entwicklung zu gewähren. Genetisch steht diese Technologie religiösen Ansichten der Welt nahe, nach denen der Mensch mit bestimmten Vorbestimmungen auf der Welt ist und das Bildungssystem die Aufgabe habe, ihm bei der Realisierung dieser Vorbestimmung zu helfen. Im reinen Sinne wird die Technologie der freien Entwicklung heute praktisch nicht angewandt. Aber bestimmte ihrer Ideen liegen der Technologie von MARIA MONTESSORI und der ihr nahen Technologie der Waldorfschule zugrunde.

Auf diese Weise soll die Grundidee des systemischen Zugangs zur schulischen Erziehung und neuer pädagogischer Technologien der Erziehung die Lenkung der Initiative des Zu-Erziehenden selbst auflösen, das Schaffen von Bedingungen für seine Selbstbestimmung als Persönlichkeit.

Gerade deshalb ist das **Ziel der Erziehung** in Übereinstimmung mit der "Konzeption der Erziehung der Kinder und Schuljugendlichen in der Republik Belarus" als Entfaltung der sozialen, geistigen und moralischen Reife einer schöpferischen Persönlichkeit, als Subjekt seiner Lebenstätigkeit gekennzeichnet.

Tabelle 01: Systemisches Rollenmodell der Entwicklung der Persönlichkeit

Bereich	Soziale Rollen	Aufgaben der Erziehung und Selbst- erziehung	Kriterien der Erzogenheit der Persön- lichkeit
Familie	Eherolle Vater-Mutter-Rolle Sohn-Tochter-Rolle	Entfaltung einer Ehekultur Entfaltung einer pädagogischen Kultur Entfaltung des Gefühls der Pflicht und Verantwortung vor den Eltern und Verwandten	Ehekultur Pädagogische Elternkultur Erfüllung von Kindespflichten (Sohn, Tochter)
Kollektiv	Arbeits-, Berufsrolle Ökonomische Rolle Organisatorische Rolle Kommunikative Rolle Pädagogische Rolle	Bildung beruflichen Wissens, berufli- cher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Ar- beitsliebe Entfaltung ökonomischer Kultur Entfaltung organisatorischer Fähig- keiten Entfaltung kommunikativer Kultur Entfaltung pädagogischer Kultur	Berufliche Meisterschaft und Kompe- tenz, Arbeitsliebe Ökonomische Kultur Organisatorische Fähigkeiten Kommunikative Kultur Pädagogische Kultur im Kollektiv
Gesellschaft	Patriotische Rolle nationale, internationale Rolle Rechtsrolle Klassen-, Interklassenrolle moralische Rolle ökologische Rolle	Erziehung zum Patriotismus Erziehung nationaler und internationa- ler Kultur Erziehung von Rechtskultur Entfaltung von Klassen- und Interklas- senkultur Entfaltung von Moralität Entfaltung ökologischer Kultur	Patriotismus Nationale und internationale Kultur Rechtskultur Klassen-, Interklassenkultur Moralische Kultur und Lebensweisen Ökologische Kultur

Welt	Geosoziale, intersoziale Rolle	Entfaltung geo- und intersozialer Kultur (politisch, juristisch, ökonomisch, ästhetisch, kommunikativ, pädagogisch, ökologisch)	Geo- und intersoziale Kultur (politisch, juristisch, ökonomisch, ästhetisch, kommunikativ, pädagogisch, ökologisch)
Ich-Sphäre	Materielle Verbraucherrolle Geistige Verbraucherrolle Lernsubjekt Selbsterziehungsrolle Subjekt des Schöpferischen Psychisch-selbstregulierende Rolle Zielbekräftigende Rolle	Erziehung gesunder materieller Bedürfnisse Erziehung geistiger Bedürfnisse Entfaltung des Könnens der Selbstbildung Entfaltung von Wissen, Können und Gewohnheiten der Selbsterziehung Entfaltung schöpferischer Fähigkeiten Entfaltung von Wissen, Können und Gewohnheiten psychischer Selbstregulation Entfaltung von Können und Fähigkeiten, Lebensziele zu stellen und sie zu erreichen	Gesunde materielle Bedürfnisse Entwicklung geistiger Bedürfnisse Aktivierung und Erfolg der Selbstbildung Aktivierung und Erfolg der Selbsterziehung Entwickeltsein schöpferischer Fähigkeiten und ihre Umsetzbarkeit Psycho-selbstregulierende Kultur Fach-, Geschäftskompetenz

Wege der Realisierung der Idee der Erziehung in der Schule der Gegenwart in St. Petersburg

In der heutigen Welt existiert eine Vielfalt von Zielen der Erziehung und ihnen entsprechenden Erziehungssystemen. Jedes von diesen Systemen ist durch seine Ziele charakterisiert, die für ihre Realisierung bestimmte Bedingungen und Mittel erfordern.

Es existiert nicht ein Staat, auch nicht der demokratischste, wo die Ziele der Erziehung in der Schule nicht auf die Festigung der gesellschaftlichen Beziehungen gerichtet sind. Zugleich erstarkt in der letzten Zeit in der globalen Pädagogik die Idee der Unabhängigkeit der Erziehung von Politik und Ideologie, der Ableitung ihrer Ziele aus gesellschaftlichen Gesetzen des Lebens, Bedürfnissen, Rechten und Freiheiten. **Der Mensch** wird nicht als Mittel für die Erreichung der Ziele der Erziehung betrachtet, sondern ist selbst **das Ziel**.

Das Gesetz "Über die Bildung in der Russischen Föderation" (1995) räumt den Bildungseinrichtungen breite Rechte bei der Auswahl der Konzeption ihrer Entwicklung, bei der Bestimmung der Ziele der Erziehung der jungen Generation ein. In Verbindung mit diesem Umstand stellten wir uns bei unseren Untersuchungen die Aufgabe, unterschiedliche Erziehungskonzeptionen in der heutigen Schule zu analysieren.

Auf die Auswahl der Erziehungsziele haben - wie bekannt - Politik und Ideologie des Staates Einfluss. Aber nicht mindere Bedeutung haben dabei die herangereiften Bedürfnisse der Gesellschaft in die Vorbereitung der heranwachsenden Generation auf die Erfüllung bestimmter gesellschaftlicher Funktionen.

Die Pädagogik der Gegenwart betrachtet die grundlegende Bedeutung der Erziehung als Schaffung optimaler Bedingungen für eine allseitige und harmonische Entwicklung der Persönlichkeit, für ihre Selbstaktualisierung (Selbstaktivierung).

Unter **heutiger Schule** verstehen wir eine Schule, die im Einklang mit **dem** steht und **dem** entspricht sowie an **dem** teilnimmt **was in der Gesellschaft in der Gegenwart, heute vorgeht**.

Die **Idee der Humanisierung der Bildung und Erziehung** in der Schule St. Petersburgs der Gegenwart hat immer größeren Zugang in die Praxis. Sie wird auf unterschiedliche Weise **realisiert**, beispielsweise durch:

- Stützen auf Selbsterkenntnis, Selbstentwicklung und Selbstvervollkommnung der Persönlichkeit in der Erziehung;
- Hinwendung zum Wert “Ich - der Schüler”;
- Individualisierung des Unterrichts und Gewährleistung einer aktiven Position des Schülers;
- Humanisierung der Beziehung “Lehrer-Schüler”;
- Schaffen eines günstigen psychologischen Klimas in Schule und Klasse, Einrichten psychologischer Dienste in der Schule - auf Schüler und Lehrer orientiert;
- Interesse an einer “Pädagogik der Gewaltlosigkeit” und freier Erziehung usw.

Davon ist eine immer breitere Einführung unterschiedlicher **humanistischer Kurse** in die Stundentafel der Schulen bedingt, die **höchstes erzieherisches Potential** besitzen:

“Menschenführung”, “Soziale Technologien”, “Psychologie der Selbsterziehung”, “Grundlagen der Pädagogik”, “Kultur des Verhaltens”, “Umgangsformen in der Schule”, “Ästhetik”, “Philosophie des Lebens in der Schule”, “Künstlerische Weltkultur”, “Geschichte und Architektur St. Petersburgs”.

In der Organisation der außerunterrichtlichen Erziehungsarbeit hat das System der zusätzlichen Bildung eine höchst wichtige Bedeutung, das die Möglichkeiten des Erziehungsprozesses im Ganzen bedeutend erweitert. Dieses Fakultative - Zirkel, Sektionen, Schultheater, Chor, Orchester - wird in Schulen unterschiedlichen Profils, im Haus des Schöpferturns von Kindern und Jugend angeboten.

In der heutigen Schule werden unterschiedliche Formen der Führung der außerunterrichtlichen Erziehungsarbeit angewendet: beispielsweise der Klassenleiter, der freigestellte Klassenlehrer; der Organisationsspezialist in verschiedenen Richtungen (Heimatkunde, Ökologie, Berufsorientierung, Kunstwissenschaft usw.).

Die Erziehungsarbeit wird in der Schule heute nicht von pädagogischen “Einzelkämpfern” realisiert, sondern zunehmend von einem Kollektiv einheitlich Denkender - dabei auf mehreren Niveaustufen: Klasse/ Schule, Mikrorayon, Stadt, Region, Land. Das wird durch die Schaffung von **Bildungsprogrammen** möglich.

Ein **Bildungsprogramm** ist ein Produkt kollektiven Schöpferturns **aller Subjek-**

te des Bildungsprozesses: Schulleiter, Lehrer, Schüler und ihre Eltern. Bildungsprogramme können auf der konkreten Stufe der schulischen Bildung, für einzelne Klassen, für einzelne Schüler ausgearbeitet werden und schließen ein: Ziele und Werte der Bildung, Stundentafel, Unterrichtsprogramme, organisatorisch-pädagogische Bedingungen ihrer Realisierung, pädagogische Technologie, Formen der Erziehungsarbeit und außerunterrichtlichen Tätigkeit der Schüler, Diagnostik der Bildungsfähigkeit und Erziehbarkeit der Schüler. Im Ganzen spiegelt das Bildungsprogramm die **individuelle Bildungslaufbahn** (маршрут) des Schülers in der **gesamtem Bildungsperiode** wider.

Im Bildungssystem St. Petersburgs werden heute etwa 700 Schulen gezählt. Nach ihrem Typ teilen sie sich in Gymnasien, Lyzeen und mittlere allgemeinbildende Schulen. Jede Schule hat seine Kombination von Bildungsprogrammen, die Einmaligkeit und Unterschiede zu anderen widerspiegeln. In der Stadt gibt es viele Schulen mit komplizierten, additiven Erziehungssystemen. Deshalb kennzeichnen in der Bezeichnung **Namen** das **Wesen des Erziehungsziels**, beispielsweise: "Anickov-Lyzeum"; "Gymnasium globaler Bildung", "Gymnasium na Pudoshskoj", "Gymnasium I. A. Krylov", "Pädagogisches Gymnasium", "Physikalisch-mathematisches Lyzeum", "Ökonomisches Lyzeum", "Akademische Schule", "Schule D. Schostakovi".

Charakteristische Besonderheiten der heutigen Schule werden in die schöpferische Tätigkeit der Pädagogen integriert, die um die Erziehung der jungen Generation besorgt sind. Die erzieherischen Funktionen der Schule wachsen. Die Schule wird zur Insel der Kultur, auf der lebenswichtige Aufgaben der allseitigen harmonischen Entwicklung der Persönlichkeit auf dem Weg der Selbstaktivierung (Selbstaktualisierung) der Persönlichkeit des heranwachsenden Menschen gelöst werden.

Grundlegende Prioritäten der Tätigkeit des Systems der Bildungseinrichtungen der Republik Belarus'

Komplizierte Prozesse, die gegenwärtig im politischen, ökonomischen und geistigen Leben von Belarus' ablaufen, beeinflussen auch das Bildungs- und Erziehungssystem. Die Notwendigkeit der Erneuerung der theoretischen Ansichten und der Erziehungstechnologie reifte heran. Bedeutung haben der Übergang von "Einweg-Erziehungsmaßnahmen" zur zielgerichteten Organisation der Tätigkeit von Schule und Familien, gerichtet auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes. Zielgerichtete Erziehungsarbeit kann durch ein bestimmtes Erziehungssystem verwirklicht werden. Das Erziehungssystem muss schöpferische Selbstbestimmung und persönliche Entwicklung, die Humanisierung der zwischenmenschlichen und aktiven Wechselbeziehungen in der Schule und über ihre Grenze fördern. Die Schaffung solcher Systeme ist Bedingung für die Erhöhung der Effektivität der Bildungs- und Erziehungsprozesse in der gegenwärtigen Schule. Nicht weniger wichtig erscheint dabei ein engeres Zusammenwirken von Schule und Familie. Unabdingbare Bedingung der Effektivität der Erziehung ist die Regelung der Bildungs- und Erziehungstätigkeit der Einrichtungen des Bildungssystems, die Bestimmung effektiverer pädagogischer Mittel, die Modellierung eines Erziehungssystems, die Schaffung von Autorenprogrammen der Erziehung.

1999 bestätigte das Bildungsministerium die Konzeption der Erziehung der Kinder und Schuljugend in der Republik Belarus', die die Ausarbeitung und Einführung von komplexen Programmen der "Erziehung" in verschiedenen Regionen des Landes vorsieht. Einrichtungen der Bildung gehen kreativ an die Realisierung der Ideen und Positionen des komplexen Programms "Erziehung", orientiert auf die Ausbildung

- der Bereitschaft, in einer wechselseitig verbundenen und abhängigen und gleichzeitig alternativen Welt zu leben;
- des Verständnisses der Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen den Völkern und Staaten;
- der bedingungslosen Ablehnung von Kriegen und Konfrontationen;
- der Achtung der natürlichen Umwelt, der Unterschiedlichkeit der Kulturen, des Gefühls der Verantwortlichkeit für ihr Schicksal;
- des Strebens, persönliche Interessen und Interessen anderer Menschen, Gesellschaften, Länder und Staaten zu verbinden;
- von Beziehungen zu anderen Menschen als zu einem Selbstwert;
- der Achtung, der Treue zur Demokratie, den Rechten und den Freiheiten

- des Menschen;
- der Fähigkeit zu Barmherzigkeit, Selbstaufopferung und Liebe.

Die in der Republik Belarus' ausgearbeiteten Konzepte und das Erziehungsprogramm sollen theoretische und normative Orientierung der Erziehungspraxis werden. Einen großen Beitrag zur Ausarbeitung dieser Dokumente leisteten die Wissenschaftler der Belorussischen Staatlichen Pädagogischen Universität M. TANK.

In den programmatischen Dokumenten zur Erziehung sind die grundlegenden Arten der Tätigkeiten auf den verschiedenen Niveaus der Bildung bestimmt: in der vorschulischen Bildung - handlungsreiches Rollenspiel; in der Unterstufe - Lernen; in der Basisschule - Kommunikation; in der zweiten Stufe der Mittelschule - Lern- und berufliche Tätigkeiten; in höheren Bildungsinstitutionen (Hochschulen) - die Aneignung des vollständigen Komplexes der sozialen Rolle des erwachsenen Menschen: staatsbürgerlich, berufliche und Arbeitstätigkeit u.a.

Den gegenwärtigen Reformen im Unterrichts- und Erziehungsprozess liegt die Differenzierung und Individualisierung der Lern- und Erziehungstätigkeit bei weiterer Entwicklung aller Formen und Methoden kollektiven Tuns zugrunde. Differenzierung und Individualisierung auf allen Etappen der Bildung wird mit maximaler Berücksichtigung der Neigungen und Fähigkeiten der Lernenden verbunden. Das System der Erziehung und Bildung wird effektiv, wenn es eine Bewegung der Lernenden auf das Erreichen der im gestellten Bildungsziele auf der Grundlage des Vergleichs mit seiner eigenen vorangegangenen Entwicklung auslöst. Pädagogische Technologie gibt ein maximales Resultat, wenn der Lernende selbständig Wissen erreichen kann, auf jeder Entwicklungsetappe - bei Berücksichtigung seiner Altersbesonderheiten - das maximale Niveau seiner Entwicklung erreicht.

Aktive Formen des Unterrichts müssen adressatenorientiert sein. Eine progressive pädagogische Technologie kann kein Selbstzweck sein.

Wichtigstes Problem der allgemeinbildenden Mittelschule ist die Kenntnis der Schüler, ihrer Möglichkeiten, Interessen und Bedürfnisse.

Der Pädagoge muss unbedingt sein methodisches System der Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler vervollkommen, aber auch an deren Erkenntnisfähigkeiten glauben.

Es ist unabdingbar, dabei zu berücksichtigen, dass jeder Schüler **sein**, das heißt verschiedenes, Niveau des selbständigen Denkens hat, damit jeder Schüler nachdachte, analysierte und nicht nur einfach Informationen rezipierte.

Hochqualifizierte Lehrer, Kinder, Leiter von Schulen können nicht einfach von

sich aus die Richtungen des Unterrichts- und Erziehungsprozesses vorgeben. Diese Richtung bestimmt das didaktische System, das die Möglichkeit gibt, den Unterrichts- und Erziehungsprozess in einer Weise zu organisieren, um reale Bedingungen für alle Schüler für die Entwicklung ihrer Fähigkeiten, für das Erreichen des maximal Möglichen zu schaffen.

Wichtigstes Fach der allgemeinbildenden Schule soll "Lebensgestaltung" (человековедение, "Menschenführung" - Erziehung) sein. Das große Erziehungspotential der Unterrichtsprogramme der Unterrichtsfächer kann im Zusammenwirken mit außerunterrichtlicher und außerschulischer Arbeit effektiv werden.

Neue Formen der Organisation des Unterrichtsprozesses in der allgemeinbildenden "Regel"schule - Verringerung der Klassenfrequenzen, Nutzung moderner technischer Mittel und Computer - schaffen die Möglichkeit für eine Individualisierung des Unterrichts, was wichtigste Bedeutung für die Erhöhung des Niveaus der Bildung und Erzogenheit der Jugend im Ganzen hat.

Die Erziehung soll im Strom der Erziehung der Kultur, der Ausbildung der geistigen Kultur, der "Geistigkeit" ("духовность") und der Moralität geführt werden. Der Inhalt der Reformen der allgemeinbildenden Schule ist nicht nur auf Ausbildung des Verstandes gerichtet, sondern auch auf das Herz des Kindes. Erziehung der "Geistigkeit", der geistigen Kultur soll im Erziehungsprozess die wichtigste Rolle einnehmen.

Wissenschaftlich begründete komplexe spezielle Programme, aufgebaut auf der realen Einschätzung des Unterrichts- und Erziehungsprozesses, auf verständiger Abrechnung und Prognose sollen nicht nur in den Regionen, sondern in jeder Schule existieren.

Die Formen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und pädagogischen Bildungseinrichtungen können unterschiedlich sein. Das ist ein zweiseitiger Austausch von Erfahrungen, die Durchführung gemeinsamer wissenschaftlich-praktischer Konferenzen zu aktuellen Problemen der Pädagogik, Psychologie und Methodik.

Grundbestandteil der geistigen Sphäre der Lebenstätigkeit ist die humanitäre Sphäre, die für die Erziehung anzielt

- 1) die Aneignung sozialer Erfahrungen, die es dem Heranwachsenden erlauben, sich anzupassen und seinen Platz im Leben zu finden;
- 2) das Streben und die Fähigkeit, in dieses Leben ein schöpferisches Prinzip einzubringen - die umgebende Wirklichkeit verändernd sein eigenes Potential zu realisieren.

In der Gegenwart entstanden in der Republik neue Typen von Bildungseinrichtungen (Gymnasien, Lyzeen), Pädagogische Neuerer, die ihre Autorenmethodik anwendend, neue methodische Verfahren schaffen. Der künftige junge Spezialist

bereitet sich auf schöpferische Arbeit in der Schule vor und hofft, in die Didaktik etwas Persönliches, Eigenes einbringen zu können. Deshalb ist notwendig, an ihn Forderungen heranzutragen, am Lehrstuhl der Hochschule zu studieren. Oft entsteht bei Studenten-Praktikanten, die in die Schule kommen, das Gefühl, dass sich in der Schule so viel Interessantes tut, wovon er früher nicht hörte. Manchmal ist aber auch das Umgekehrte möglich, wenn der Student, der zum pädagogischen Praktikum in die Schule kommt, mit dem Formalismus des an der gegebenen Schule existierenden methodischen System konfrontiert wird. Um ähnlichen Situationen auszuweichen, ist es notwendig, dass die Lehrstühle für Unterrichtsmethodik der Hochschulen, Universitäten keinen Bruch zwischen der Lehre der Methodik in der Universität und der methodischen Forschung hochqualifizierter Lehrer an den Schulen zulassen und rechtzeitig alles Neue erfassen, was in der pädagogischen Praxis entsteht.

Zur Grundlage des Systems der Erziehung der Studenten zählten die Mechanismen der zielgerichteten Sozialisation der Persönlichkeit, das heißt, sie an den geistigen und materiellen Werten der Gesellschaft teilhaben zu lassen.

Die Schule der Gegenwart braucht einen Pädagogen mit neuen (nicht traditionellem) Denken, ausgestattet mit aktuellen Kenntnissen und Technologien, dem eine neue pädagogischen Kultur eigen ist, dem eine Weltsicht und Selbstbestimmung des Pädagogen bestimmt und der darauf aus ist, Autorenprojekte, Modelle des Erziehungssystems und Erziehungsprogramme zu schaffen.

In Übereinstimmung mit dem Gesetz "Über die Bildung in der Republik Belarus" wird der Aus- und Weiterbildung der Pädagogen als grundlegende Aufgabe gestellt, Pädagogen auszubilden, die befähigt sind, im Unterrichts- Erziehungsprozess Einstellungen zu realisieren, die den Forderungen der Zeit entsprechen, und die vertiefte professionelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Spezialisten in Übereinstimmung mit den Forderungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, der ökonomischen und sozialen Entwicklung des Staates angeeignet gaben.

Die Erziehung der Persönlichkeit des Studenten, des künftigen Pädagogen, wird durch einen ganzen Komplex unterschiedlicher Faktoren bestimmt, die auf ihn in Lehrveranstaltungen wie auch in der außerunterrichtlichen Zeit Einfluss haben. Besonders deshalb sollte das wichtigste Prinzip der Ausbildung von Pädagogen das Prinzip der Einheit von Studien- und Erziehungsprozessen sein.

Wichtigste Aufgaben einer höheren pädagogischen Bildungseinrichtung ist die Gewährleistung der grundlegenden methodischen Vorbereitung des künftigen Pädagogen, mit deren Hilfe er Grundlagen einer pädagogischen Meisterschaft aneignen kann, um in die Schule als Spezialist einzutreten, der bei den Schülern seines Faches Interesse wecken kann, der bei ihnen zielgerichtet Erkenntnisinter-

essen entwickelt und im Unterrichtsprozess günstige Bedingungen für die Aneignung von tiefgründigen und festen Kenntnissen durch die Schüler schafft und bei ihnen das Streben zu Selbstunterrichten, Selbsterkenntnis, Selbsterziehung und Selbstentwicklung schafft. Diese Aufgaben können nur erfolgreich in enger Zusammenarbeit von Pädagogischer Ausbildungsstätte und Schule gelöst werden. Eine solche Kooperation soll in allen Ausbildungseinrichtungen und in jeder Schule die Kultur des methodischen Schöpfertums und der pädagogischen Modernisierung fördern.

Die Organisation des Studien-Erziehungsprozesses in den Hochschulen ist auf die Ausbildung geistig-moralischer Werte der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung gerichtet; auf die Erziehung einer aktiven staatsbürgerlichen Position, die der Erhöhung der Bedeutung der studentischen Selbstregulierung, der Aktivierung der Tätigkeit gesellschaftlicher Jugendverbände dient.

Einige Besonderheiten der Ausbildung professioneller Positionen des künftigen Pädagogen in Beziehung zu Problemen der Erziehung

1. Das Nachdenken über die pädagogische Wissenschaft der Zukunft führt zu Schlussfolgerungen darüber, dass höchstwahrscheinlich die Besonderheiten der pädagogischen Bildung in einem gewissen Maße praktisch für alle Sphären der höheren Bildung charakteristisch werden. Es existieren Argumente zugunsten der Beziehung zur Pädagogik als einem universellen Instrument in der professionellen Bildung der Menschen.

Erstens bringt die pädagogische Bildung in die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Gesellschaft ursprünglich die humanistische Gerichtetheit ein, zu deren Hauptziel und Wert der Mensch wird (der Mensch inmitten der Umwelt, er ist ihr Zentrum). Auf diese Weise stellt die Gesellschaft, die sich nach dem humanistischen Paradigma entwickelt, der Profession des **Pädagogen** pädagogische Bildung in die besondere Situation, in der die Aneignung humanistischer Kenntnisse als Mission für die Bestätigung der Werte des Menschen in professioneller und soziokultureller Bestimmung verwirklicht wird.

Zweitens wird das Bildungsmittel für die **pädagogische Bildung** gleichzeitig sowohl Raum für persönliches, berufliches Wachsen und Entwicklung wie auch Mittel (**Instrument**), mit deren Hilfe subtilste, verborgene Mechanismen der Persönlichkeit geöffnet werden und "Programme" der Formung (Entwicklung) der professionellen Eigenschaften des künftigen Pädagogen in Gang gesetzt werden.

2. Aber im Prozess der Vorbereitung des Pädagogen auf seine "pädagogische Mission", im Prozess der Ausbildung professioneller Positionen und Kompetenzen beim Studenten kommen wir wohl zum Schluss, dass die Position des heutigen Studenten in der Hochschule eine Position des intellektuellen und kulturellen "**Konsumenten**" ist. Geben wir dem Studenten die Möglichkeit, verantwortlich und selbstständig zu sein? Werden auf einer solchen Etappe der individuellen Bildungslaufbahn Mechanismen der aktiven Tätigkeitsposition des Studenten in Beziehung zur eigenen Bildung, zur professionellen Zukunft, zu solchen Kindern einbezogen, für die er in der Zukunft Verantwortung trägt? Und schließlich, können unter solchen Bedingungen der realisierten Bildungswelt der Hochschule ausreichend schöpferische, professionelle, schöpferisch aktive Potentiale des Studenten erschlossen werden?

3. Allem Anschein nach besteht die starke Notwendigkeit einer **Durchsicht der pädagogischen Ansichten auf Mittel**, mit denen professionelle Bildung in der neuen Zeit verwirklicht werden kann und muss, auf Mittel, mit deren Hilfe unter den Bedingungen der Bildungswelt beim Studenten Möglichkeiten der Selbstaktualisierung, der Selbstbildung, der Realisierung professioneller Interessen und Lebensbedürfnisse entwickelt werden. Prinzipiell neu in Beziehung auf den Bildungsprozess des Studenten ist die Hinwendung zu seinen Lebensbedürfnissen (nach Selbstaktualisierung, nach Anerkennung, nach Finden von Lebens- und persönlichem Sinn, nach professionellen Fertigkeiten, menschlicher Zuneigung usw.).

4. Die Erziehung hört auf, als Imperativ von den realen Lebensbedürfnissen losgelöst zu sein. Sie wird zum **Prozess des Erfassens und Findens des Sinns von Beruf und Leben**. Mittel der Erziehung sind in diesem Kontext: das Bildungsmilieu, die Atmosphäre der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und zwischen den Lehrkräften, das System der Weitergabe beruflicher Erfahrungen, das Schöpferische in der Entwicklung studentischer Traditionen (studentische Feste, Rituale, Attribute, Elemente der Selbstverwaltung oder gesellschaftliche Aktionen, Theaterkollektive usw.).

5. Grundlage des gesamten Prozesses der Ausbildung einer professionellen Position in Beziehung zur Erziehung beim künftigen Pädagogen kann sein, ihn an **philosophische und geistige Prinzipien der pädagogischen Mission** heranzuführen und das Recht auf Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit in der Suche **nach eigenem professionellen Stil** der pädagogischen Tätigkeit anzuerkennen.

Einfluss und Teilnahme der Eltern an der Gestaltung eines neuen Bildes von Schule aus der Sicht der eingeleiteten Schulreform

Die gegenwärtige Sicht auf Erziehung wird durch das Tempo der Wandlungs- und Transformationsprozesse, durch Änderungen in der Philosophie des gesellschaftlichen Lebens, der Gestaltung einer neuen Organisation dieses Lebens sowie Suche nach weiteren – neuen Wandlungsstrategien und Überlegung über ihre Anwendungsfolgen gekennzeichnet. Jedoch bei dem Versuch in die Zukunft zu blicken, sie in ein klares, sichtbares Bild zu formen, sind wir gezwungen zu einem Rückblick in vergangene Jahre. Sie decken viele heute aufgeworfenen Fragen auf, auf die vorangegangene Jahre der menschlichen Erfahrungen keine Antwort gegeben haben. Aber vielleicht ist es auch so, dass aus diesen Erfahrungen die Fragen entstanden sind. Es steigen Zweifel auf: was in uns und uns selbst die nicht weit zurückliegende Vergangenheit hinterlassen hat? Welches Zeichen hat sie in der Erziehung ausgeprägt? In welcher Lage befanden und befinden sich heute die Eltern?

Da war über Jahre eine einheitliche und aufgezwungene Ideologie beschleunigter Modernisierung und Erfüllung des wissenschaftlich prognostizierten Fortschritts zur Utopie einer ‚gerechten‘ gesellschaftlichen Ordnung. Die Verwirklichung dieser Utopie wurde mit allen möglichen Mitteln versucht, durch Einschüchterung, Gewalt, Terror, immer aber im Namen und Interesse des ‚Gemeinwohls‘.

Infolge der langwierigen autoritären Maßnahmen im System der ganzen Gesellschaft wurde das Bild der Schule geändert. Sie ist zur einer Stütze der politischen Indoktrination geworden, die die Entfaltung der Erkenntniskompetenz und insbesondere der Fähigkeit zum kritischen Denken des Menschen lähmen sollte. Die Richtung wurde von oben durch Rechtsverordnungen klar bestimmt, die sämtliche Bereiche der Schultätigkeit regulierten. Die Einheitlichkeit der Handlung wurde durch eine obligatorische Vermassung bei der Verbreitung dieses Bildungsverfahrens in der ganzen Gesellschaft realisiert, wobei die Individualität und Subjektposition des Schülers, seine Interessen und Fähigkeiten verlorengegangen sind. Es gab nur eine einzige Richtung, keine Abweichungen waren zugelassen und wenn schon welche aufgetreten waren, wurden sie schnell unterdrückt und beseitigt.

Totale Staatskontrolle der Schulen und der außerschulischen Bildungsinstitutionen hatte eine starke Zentralisierung und riesige Bürokratisierung der Bildungsverwaltung zur Folge. Es wurden auch die Bildungsstätten von ‚ihren gesellschaftlichen Wurzeln‘ abgetrennt, besonders von Bildungserwartungen der

Familie und lokaler Gemeinschaften. Die ganze Verantwortung für die Entwicklung der Bildung und Erziehung nahm der Staat auf sich und die Eltern wurden von diesen Problemen ferngehalten. Den Eltern wurden andere Tätigkeitsbereiche (beispielsweise Aufbau des Sozialismus) statt Bildung und Erziehung ihrer Kinder zugewiesen.

Eine andere Folge des zentral unternommenen Bildungsgeschehens waren die Festigung und Verstärkung traditioneller Bildungs- und Erziehungsformen. Alte Unterrichtsmethoden: Klassen-Lektion-System, Frontalunterricht und autoritäre Erziehung wurden leider zu typischen Kennzeichen damaliger Bildungswirklichkeit¹. Die Auswahl von Lehrinhalten in den Programmen hatte mit den sich vollziehenden Umwandlungen in der Weltpädagogik nichts zu tun. Sie wurde in manchen Fällen auf Grund eines falschen Kriteriums der aktuellen politischen Lage im Inland oder Ausland getroffen, was Verfälschungen des Lebenswerkes der Generationen und Geschichte der letzten Jahrzehnte beeinflusste.

Infolge der 1989 vollzogenen politischen Umwandlung von totalitärer zu demokratischer Gesellschaftsordnung entstand im funktionellen Bereich der bisher zentral verwalteten Institutionen, zu denen doch die Schule gehörte, eine eigenartige Situation. Nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Gesellschaftsordnung entstand plötzlich eine Leere; die bisherigen Parteiverordnungen galten nicht mehr, aber es erschienen an ihrer Stelle keine neuen, so präzise bestimmten². Es schien, dass es der polnischen Gesellschaft schwer fiel, neue, demokratisch formulierte Aktivitätsformen für diejenigen zu bestimmen, die wichtige gesellschaftliche Aufgaben auszuführen haben. Im erheblichen Grade kann das als Folge des historischen Geschehens angesehen werden, das in den letzten zwei Jahrhunderten unsere Gesellschaft geformt hat oder vom Fehlen an Lebenserfahrungen in Demokratie, zur Demokratie und für die Demokratie. Das alles erschwerte und verlangsamte den Übergang von der autoritären Handlung zur autonomen Denk- und Handlungsweise.

Neue Anordnungen, die die Schulaktivitäten (auch die Lehrertätigkeit) auf neueren Rechtsgrundlagen bestimmten, traten erst 1991 zusammen mit der Verabschiedung des ‚Schulgesetzes‘ in Kraft. Das Gesetz änderte die Grundlage des Systems dadurch, dass es jetzt auf demokratische Grundlagen gegründet wurde, ohne aber seine Struktur zu ändern. Die vom Ministerium für Bildung und Erziehung ergriffenen Maßnahmen zur Umgestaltung des Bildungssystems und zu seiner

¹ M. Szymanski: Bildungsungleichheiten in der neuen Wirklichkeit.

In: H. Kwiatkowski, Z. Kwiecinski (Hrsg.): Demokracja a oswiata. Kształcenie i Wychowanie. Torun 1996, S. 98 - 104.

² D. Stark, Von der Systempersönlichkeit bis zur organisatorischen Verschiedenheit. Beitrag zur Analyse der gesellschaftlichen Änderungen in Osteuropa. Studia Socjologiczne⁴ 1992, Nr 3-4, S.53.

Anpassung an die sich wandelnden Verhältnisse galten als Anfang einer Schulreform, die etappenweise, aber systematisch eingeführt werden sollte.

Trotz großer ökonomischer Schwierigkeiten, die die gesellschaftlichen Änderungen immer begleiten, wird das Reformverfahren im Bildungssystem – seine Dezentralisierung und Demokratisierung seiner Strukturen fortgesetzt. Im Bildungsverwaltungsbereich erfolgte die Übergabe des Entscheidungsrechts an die Leitung der Schulen und Bildungsstätten – mit gleichzeitiger Erweiterung der Kompetenzen zur Begutachtung an lokale Organe und besonders an Elternvertreter. Die mittlere Verwaltungs- und Aufsichtsstufe über die Schulen wurde abgeschafft (1990) und es blieben zwei Stufen, die über begrenzte Kompetenzen verfügen: in den Wojewodschaften – Schulverwaltungen (Kuratorien) und für das ganze Land – Ministerium für Bildung und Erziehung. Als nächster Schritt folgte die Trennung der Führungsfunktion (der Verwaltung) der Schule von der einschätzenden (meritorischen) Aufsicht ihrer Arbeit.

Den territorialen Selbstverwaltungsorganen (in der Regel in den Gemeinden) wurde die Führung der Grundstufenbildung übergeben: Kindergärten und Grundschulen, sowie auch Sonderschulen und Kultur- und Sportzentren. Die Selbstverwaltungen in den Bezirken haben die Leitungsaufgabe über die Schulen der höheren Stufen übernommen. Diese Änderungen bewirkten, dass die meisten, die Schule betreffenden Entscheidungskompetenzen an den Schuldirektor, Eltern und auch lokale Entscheidungsgremien übergingen, die jetzt eine Möglichkeit haben, Schulbedürfnisse zu verwirklichen, die sie nach eigenem Empfinden für das Wichtigste halten. So war das auch die Voraussetzung für vernünftige Reformen – diejenigen, die daran direkt interessiert sind, kennen am besten die Arbeitsbedingungen in der Schule.

Gleichzeitig verringerten sich die Kompetenzen des Ministeriums für Bildung und Erziehung und der Schulverwaltungen – Kuratorien. Das Zentralorgan bestimmt nur solche Elemente wie Programmstandards, Standards der Lehrerbefähigung, Bewertungs- und Klassifikationsregeln der Schüler usw. – also solche, die sichern, den Zusammenhalt des Bildungssystems zu erhalten. Einem Kurator wird – im Namen des Ministers – die Aufgabe der Analyse und Bewertung des Bildungsniveau in jeder Schule zugeteilt. Zur Zeit wird das noch als eine ziemlich komplizierte Angelegenheit angesehen, weil die zur Erfüllung bestimmten, starren Standards aufhören zu gelten. Die in den Programmen vorkommenden Änderungen weisen die Richtung auf Verzicht von überflüssigem Lexikonwissen, auf ein richtiges ausgewogenes Verhältnis zwischen einer unentbehrlichen Menge an Informationen und der Fähigkeit, diese richtig handzuhaben. Das ist aber eine relativ allgemeine Formulierung und sie bietet ein breites Auslegungsfeld. Es tritt sofort die Frage auf, wer über den Bereich der unentbehrlichen Inhalte und Fähigkeiten entscheiden soll. Auch das andere Reformziel, die Möglichkeit der

Mitarbeiter der pädagogischen Institutionen, selbst eine geeignete Programmvariante zu wählen, bringt sowohl Vorteile als auch Gefahren. Sie werden zwar vor allem von den meritorischen Lehrerkompetenzen abhängig sein, aber wird hierbei nicht zunehmend der Druck von der Elternseite ausschlaggebend?

Anhaltende Arbeiten an der Reform, die in letzten Jahren schon diese größere Freiheit an Konzeption zum Inhalt und zur Organisation mit sich brachten, führten in Schulen zum Entstehen von Hunderten Autorenlehrprogrammen. Es erfolgte ein sichtbares Abrücken vom einzigen ‚staatlichen‘ Programm, das allen Schülern aufgezwungen wurde. In dieser Situation kann jede Schule ihre eigene Form so gestalten, wie es den allgemeinen gesellschaftlichen Bedürfnissen und lokalen Erwartungen entspricht und genau die werden jetzt zu einem wesentlichen Faktor für ihr Funktionieren.

Bei der Ausbildung eines neuen Bildes der Schule, das ihre Spezifik wiedergibt, nehmen die Eltern der Schüler eine wichtige Stellung ein. Sie gründen einen Elternrat, gehören der Schulkonferenz an und verfügen über besondere Begutachtungs- und Entscheidungskompetenzen. So können sie bei den wichtigsten, die Bildung ihrer Kinder betreffenden Angelegenheiten mitreden. Die Schulreform hat den Eltern neue, früher für sie unbekannte Aufgabengebiete zugewiesen: sie können an Gestaltung und Bau einer neuen Arbeitsrichtung (Profilierung) der Schule mit Berücksichtigung eigener Vorstellungen für Erziehung und Bildung mitwirken. Diese Fakten scheinen eine Tendenz der Erhöhung gesellschaftlichen Bedeutung des Familienlebens und der erzieherischen Wirkung der Familien zu bestätigen. Dennoch durch die Wiedereinführung der Eltern an ihre ursprüngliche Stelle in der Erziehung ihrer Kinder wurden die dort steckenden Hindernisse nicht gelöst, es wird lediglich eine Rechtsgrundlage für ihre Lösung geschaffen. Neue Bildungsdokumente haben den Eltern eine Chance zur Entstehung neuer Mittel zur Demokratisierung des Schullebens gegeben und haben die Richtung der Arbeit in der Schule polar verändert. Die Schule wurde jetzt konsequent verpflichtet, bei den Eltern in allen mit der Entwicklung ihrer Kinder verbundenen Angelegenheiten deren Meinung einzuholen.

Die Realisierung der Beschlüsse unter Anlehnung an das Einverständnis der Eltern und Lehrer sollte ihre praktische Erweiterung in Dokumenten finden, zu deren Ausfertigung jede der Schulen verpflichtet wurde. Man könnte hier die Schulordnung, das Schulprogramm und das daraus folgende Erziehungsprogramm mit Standards der Bewertung des Schülerverhaltens nennen. Diese Dokumente sollten ebenfalls keinesfalls ohne Mitwirkung und Einwilligung der Eltern entstehen, weil sie die Rechtsgrundlage für deren Engagement bilden – aus der Schule eine Institution zu kreieren, die die Einwirkung des Zuhauses wirklich stützen und ergänzen kann.

Hier tauchen jedoch Zweifel auf, ob die Eltern wirklich bereit sind, auf verantwortliche Weise die Chance, die die Demokratisierungsprozesse der Bildung mit sich bringen, zu nutzen und danach zu streben, die Einflüsse von Schule und Familien in der Erziehung als nicht widersprechend und immer komplementär zu verbinden. Bei der Abwägung dieses Problems wurde ein Untersuchungsergebnis über das Funktionieren lokaler Gemeinschaften genutzt, in dem die Aufmerksamkeit auf Eltern der Schüler aus der Grundschule gelenkt wurde³. Untersuchungsgegenstand bildeten Erwartungen der Eltern gegenüber der Schule, Formen der Zusammenarbeit mit den Lehrern und auch indirekt ausgedrückte Bildungsaspirationen.

Bei den gegenwärtigen Forschungsarbeiten zur Familie kann man den jungen Eltern heute nicht mehr Mangel am Verantwortungsbewusstsein für die Entwicklung und Zukunft ihrer Kinder vorwerfen. Und obwohl sie gern diese Verantwortung teilen – was auch in einzelnen Angelegenheiten betont wird – so wissen sie, dass sie darüber entscheiden, wie ihr Kind erzogen wird. An dieser Stelle ist es schwer, eine Überlegung zurückzuhalten. Das Bewusstsein, selbst über die Entwicklung und Zukunft des eigenen Kindes entscheiden zu können, bedeutet in keinem Fall, dass die Lebensorientierung der Erwachsenen, ihr Erziehungsbewusstsein und die allgemeine Kulturkompetenz immer ein günstiger Faktor bei den zu treffenden Entscheidungen sein werden. Die gesellschaftliche Umgebung der Eltern legt nicht nur die ersten Sozialisierungskreise fest, sondern formt im Prinzip die Grundlage der Persönlichkeit des Kindes. Die emotionalen Werte, die erkannt und übernommen werden, bestimmen in der Zukunft im großen Ausmaß den Platz des Menschen auf der Welt und die Erwartungen sich gegenüber. Eine Einstellung zur Bildung und ihrer Ergebnisse wird auch durch Faktoren aus der Kindheitsperiode bedingt⁴. Es ist eine günstige Veränderung, dass die Kinder von früh an über die Bedeutung des Wissens aufgeklärt werden. Schon am Anfang ihrer Erziehung wird ihnen eingepreßt, dass der Mensch des XXI. Jahrhunderts ein kluger Mensch sein wird. Es wird in seinem Bewusstsein die Überzeugung gefestigt, dass das Wissen, was in einzelnen Schuljahren vermittelt wird, dem modernen Menschen erlauben wird, seine Lebenspläne zu verwirklichen. Auf dieser im Allgemeinen positiven Basis zeichneten sich die Meinungen der untersuchten Elterngruppen über die Bedeutung der Schule ab.

Sogar wenn die Kinder in der Grundschule an der untersten Stufe der Ausbildung

³ Die Untersuchungen wurden in Jahren 1997-1998 durchgeführt und betrafen vier Wojewodschaften: die von Gorzow, Poznań, Wrocław und Zielona Góra. Es wurde die Methode der diagnostischen Forschung bei der dominierenden Bedeutung der Umfrage- und Interviewtechniken verwendet. Insgesamt gelang es, Ansichten von 341 Personen kennenzulernen.

⁴ Vgl. K.Ferenz, Einführung der Kinder in die Kultur, Wrocław 1993.

stehen, sind sich die Eltern einer genauen Vorstellung bewusst, welche Rolle die Schule dabei spielen soll. Ca. 57% der Befragten behaupten ganz entschieden, dass es vom Anfang an die Aufgabe der Schule ist, den Schülern ein Grundwissen beizubringen, das in der Zukunft eine Grundlage für Vorbereitung zum weiteren Lernen in der Oberschule oder späteren Lernetappen wird. Der intellektuell-emotionale Zusammenhang der Aussagen kann direkt Erstaunen erwecken, dass sogar Eltern der 7- und 10-jährigen so sehr die instrumentale Funktion des von den Kindern zu erwerbenden Wissens herausheben, im Vergleich zu der so verbreiteten (direkt ir. Mode befindlichen) Methode der vielseitigen Entwicklung.

An dieser Stelle kommen gleich einige Überlegungen zur Erklärung auf:

Erstens ist das die am besten verstandene Funktion der Schule und ihre Konsequenzen sind am deutlichsten zu messen. Das Grundschulniveau hat schon oft über die weitere Bildungskarriere des Kindes entschieden.

Zweitens käme als Ursache solcher Verschiebung der Bedeutung von Schule in den Elternaussagen die Erklärung in Frage, dass es ist immer ein Elternwunsch ist, dass die Kinder einen höheren Ausbildungsstatus als sie selbst erreichen sollen, weil sie schon heute vermuten, ihre eigene Ausbildung wird in den Zeiten des Erwachsenseins der Kinder unzureichend sein. Sie wollen für ihre Kinder eine bessere Zukunft; also betrachten sie die Arbeitsbedingungen der Schule von diesem Standpunkt aus, um das nach ihrer Ansicht sichern zu können. Sie hoffen, dass die heutige Schule und die Veränderungen, die in ihr stattfinden, helfen werden, neue Anforderungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu bewältigen. Sie wird ihren Kindern Kenntnisse übermitteln, die richtig im Leben verwendet werden können. Nicht ohne Bedeutung in den Feststellungen der Eltern bleibt die gesellschaftliche Funktion so gelernter Kenntnisse. Die Schule wird für die Schüler eine Umgebung, wo sie lernen - in einer Gruppe zusammenzuleben, in einer Gesellschaft und für eine Gesellschaft zu arbeiten. Kennen der Umgangsregeln in verschiedenen Gruppen finden 24% der Gefragten für sehr wichtig und 40% haben die Bedeutung der Bildung bei den Faktoren der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung einbezogen, wobei sie hier oft neben der intellektuellen Vorbereitung gleich die gesellschaftliche nannten, in Anerkennung deren Rolle, den jungen Leuten beizubringen, Änderungen in der Welt zu verstehen und zu bewältigen..

Die Erweiterung des Informationsbereiches und Vertiefung des Wissens ist mit der allgemeinen Entwicklung des Kindes verbunden und steht der Einstellung zur Zukunft in positiver Bedeutung gegenüber. Betonenswert ist die Tatsache, dass die Befragten keine Zweifel an den von ihnen anerkannten Werten hegten. Ihre Ansichten scheinen seit längerer Zeit bestimmt zu sein, was die Entschiedenheit bei der Erteilung ihrer Antworten und die Bereitschaft bestätigen, diese zu

begründen. In diesem Zusammenhang kann man glauben, dass die Eltern der Schule gegenüber ganz präzise Forderungen stellen. Sie sind sich dessen bewusst, dass die Schule ihren Kindern Grundkenntnisse über die umgebende natürliche Umwelt und das gesellschaftliche Leben vermitteln und eine feste Basis für weitere Stufen der Bildung verschaffen soll. Diese Erwartungen, die in so allgemeinen Zielen ausgedrückt wurden, stimmen natürlich mit den Aufgaben überein, die sich die Schule selbst stellt. Unterschiede erscheinen erst in dem Moment, wenn detailliertere Inhalte zum Ausdruck kommen.

Bei der Vielfalt der Aufgaben, die der Schule gestellt werden, wird immer öfter von den Eltern betont, dass Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten im Schulunterricht zwar eine grundlegende Bedeutung hat, aber sie betonen auch die Bedeutung des Zusatzunterrichts (55%). Das genau wird meistens als Sorge für allgemeine Entwicklung verstanden. Die Eltern weisen auf Fachzirkel hin, die bei der späteren Schulwahl oder sogar besseren Prüfungsvorbereitungen helfen. Kennzeichnend ist aber, dass sie meinen, der Zusatzunterricht sei vor allem für schwache Schüler bestimmt. Es scheint, als handelt es sich hier nicht um eine vielseitige Entwicklung des Kindes, sondern mehr um eine notwendige Hilfe, gesehen in einem konkreten Bereich – in der Regel im instrumentalen Bildungsbereich. Trotzdem kann man schon in diesen Erwartungen eine sich erhöhende Erziehungskompetenz der Eltern bemerken.

Das hohe Bewusstseinsniveau der Bildungsbedürfnisse der Kinder wird von den Eltern durch ihre Bereitschaft einer Zusammenarbeit mit der Schule ausgedrückt (von 91% bis 97% der Befragten). Das ist nicht nur die Teilnahme an den Klassentreffen oder vielleicht an den mehr geachteten individuellen Gesprächen, sondern auch an Unternehmen verschiedener Tätigkeiten zugunsten der Schule oder der Klassengruppe. Die Wahrnehmung des Sinnes in einem vorgeschlagenen und unternommenen Vorhaben wird ein Beweggrund, um dieses Ziel gemeinsam zu erreichen. Diese Elternaussagen – in diesem Fall von den Lehrern bestätigt – stellen eine verbreitete Auffassung über die Abneigung gegen alle Handlungen in der Gemeinschaft in Frage.

Zugleich ist sofort zu sehen, dass die Eltern in ihre Berufsarbeit vertieft, nicht genug Zeit für ihre Kinder finden - jedenfalls nicht so viel, wie die Kinder von ihnen erwarten würden oder wieviel ausreichend wäre, um über deren im breiten Sinne gemeinte Sicherheit beruhigt zu sein. Ein Teil der Eltern blickt eindeutig auf die Schule, damit sie ihnen wenigstens einige Funktionen der Betreuung und Erziehung abnehme. Viele Eltern jüngerer Kinder fühlen sich direkt von manchen Betreuungstätigkeiten entbunden, wie beispielsweise von der Beaufsichtigung der schriftlichen Hausaufgaben oder anderer Formen des Selbstlernens des Kindes, wenn sie nur eine Möglichkeit finden, diese Tätigkeiten an andere weiterzuleiten. Sie nehmen an, wenn die Schule einen Betreuungsraum hat, dann sollen die

Kinder dort ihre Freizeit nach dem Unterricht verbringen. Und obwohl ihnen die Aufgaben der gegenwärtigen Betreuungsstätten nicht ganz klar sind, so glauben sie, dass der Aufenthalt des Kindes unter Aufsicht eines Erziehers nützlich sein kann. Viele Eltern setzen einen Betreuungsunterricht mit einem Entwicklungsunterricht gleich, was sie in einem gewissen Grade davon befreit, für ihr Kind nach der Schule eine andere attraktive Beschäftigung zu suchen. Der Erzieher der Betreuungsstätte wird von 61% der Gefragten als Lehrer gesehen, der für die Arbeit mit Kindern aus jüngeren Klassen vorbereitet ist, 21% betonten sogar seine spezifische Vorbereitung zu dieser Arbeitsform.

Die Vorstellung der Eltern, welche Funktionen die Schule erfüllen soll, wird nicht mehr auf Aneignung von Wissen (obwohl das das Wichtigste ist) eingeeengt, sondern auf eine Sicherung einer Betreuung für die Kinder, die Gewährung eines Sicherheitsgefühls und die Übergabe eines Teils ihrer eigener Erziehungspflichten an die Schule ausgedehnt.

Die Verschiedenheit dieser Funktionen brachte das Interesse, die Antworten der Eltern nach Rangordnung zu analysieren. Bei der Beurteilung der Wichtigkeit der Schule haben 90% die Ausbildung als ihre Hauptfunktion und manchmal als einzige Funktion bezeichnet. >Die Schule solle ausbilden und sich um das Vertiefen des Wissens kümmern.< So lautet die allgemeine Meinung.

Nur wenige Personen möchten, dass die Schule für den größten Teil des Tages eine Betreuung sichere (16%) und jedes 10. Elternteil meinte, die Schule sollte der Haupterzieher seines Kindes werden. Manche haben sich nicht nur auf eine der Antworten beschränkt, weil sie die genannten Funktionen gleichrangig sehen.

Das Gesamtbild der Schule erschien aus diesen Erklärungen als eine Bildungsstätte mit vorwiegend didaktischen Tätigkeiten. Es wurden keine Erwartungen ausgedrückt, dass die Schule Aufgaben von Kulturstätten übernehmen und für Einwohner ein Zentrum des Kulturlebens mit neuen Charakterzügen für die lokale Umgebung werden sollte. Sogar die Tatsache der Akzeptanz von Kinderveranstaltungen, die außerhalb der Schule stattfinden, ändert nichts an der - in Hinsicht auf Forderungen heutiger Zeit - eingeengten Betrachtung ihrer Rolle als Bildungsstätte. Einerseits kann man das als traditionelles Betrachten der Rolle der Schule sehen und andererseits als ein Verantwortungsbewusstsein – oder wenigstens Mitverantwortungsgefühl für Entwicklung und Erziehung des Kindes. Man könnte es aber auf eine ganz andere Art interpretieren: der niedrige Stand der Erwartungen der Eltern an die Schule deutet vielleicht auf deren bemerkbare Leistungsunfähigkeit. Die Eltern erwarten nichts mehr, weil sie wissen, dass es unmöglich ist. In ihren Erwartungen nennen sie ausschließlich Bereiche, die wirklich erfüllt werden können. Die einfache Erklärung der erreichten Ergebnisse scheint an dieser Stelle nicht mehr so einfach zu sein, weil sie zwischen zwei Fragen gerät: werden diese engen, einseitigen

Erwartungen der Eltern durch ihre Unkenntnis und besonders ihr Desinteresse an Bildung und Entwicklung eigener Kinder wie auch am Tempo und Richtung der Veränderungen in der Erziehung bestimmt? Oder sind die Eltern vielleicht so bewusste Beobachter des Lebens der Gesellschaft, dass sie wissen, dass die Schule nicht im Stande ist, ihnen mehr anzubieten?

Die Zusammenarbeit mit der Schule wird oft von den Eltern als eine Art Aktion betrachtet, die auf Hilfe für das eigene Kind gerichtet wird, die aber noch keinen guten Willen für ein Mitarbeiten bedeutet. Das konnte man eher als eine Ebene des Austausches von Dienstleistungen und Informationen bezeichnen. In diesem Zusammenhang wundert es schon nicht mehr, dass die Eltern gegenüber der Schule ganz präzise Erwartungen haben. Sie betreffen nicht nur das entsprechende Lehrniveau, das ihrem Kind einen günstigen Start in die weiteren Stufen der Schulausbildung sichern sollte, sondern auch ein breites Angebot sogenannter Bildungsleistungen. Die Eltern sehen die Interessenzirkel, Ausgleichsunterricht und viele ähnliche Angebote als Formen von entsprechendem didaktischen und erzieherischen Wert und deshalb als richtig für die Freizeitgestaltung an.

Die Zusammenarbeit ist aber nicht nur als Austausch von Leistungen zu verstehen, sie bedeutet vor allem ein gemeinsames Erreichen eines Ziels, also ein bewusstes Handeln nach früher abgesprochenen Richtlinien. In der Gegenwart, wenn die Schule immer mehr ein Bestandteil der gesellschaftlichen Umgebung wird, soll auch das Mitbestimmen der Eltern über die Erziehung ihrer Kinder oder sogar breiter über die Erziehung der jüngeren Generation nicht nur ein Schmuckelement einer Theorie werden. Die beiden Hauptteilnehmer der Erziehung – Schule und Familie – müssen der Andersartigkeit der sozial zugeteilten Aufgaben und des Charakters eigenen Handelns bewusst sein. Die Schule bringt das Interesse der Gesellschaft zur Ausdruck, für die es wichtig ist, dass der Einzelmensch die Gruppe in ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Form verstehen und akzeptieren sollte. Die Familie wünscht sich, dass ihre jüngeren Mitglieder nicht nur ihren eigenen Platz in der Gesellschaft, in der sie leben, selbst bestimmen sollen, sondern auch ihre Fähigkeiten realisieren. Sie sollen im erwachsenen Leben einfach eine Genugtuung über ihre Tätigkeiten finden, sich vollwertig als Mensch zu fühlen.

Im Zusammenhang aller Antworten kann man sehen, dass die meisten Eltern - obwohl sie die Zusammenarbeit akzeptieren - am liebsten die Verantwortung für Erziehung und Lernen ihrer Kinder auf die Schule und den Lehrer übertragen und selbst lieber nur mithelfen würden. Der Inhalt ihrer Aussagen weist auf bestimmte Situationen hin, in denen sie noch Erfahrungen aus ihrer Jugend übertragen könnten. Damals wurde über die führende Rolle der Schule gesprochen und die damaligen Eltern mussten sich den Richtlinien der Erziehung unterordnen.

Dennoch hat hier wahrscheinlich das allmähliche Empfinden der Eltern ihrer eigener Unbeholfenheit den Erziehungs- und Lebensproblemen eigener immer älterer Kinder gegenüber eine stärkere Bedeutung. Die durchgeführten Untersuchungen zeigten Erwartungen der Eltern vor dem Hintergrund sich allgemein vollziehender gesellschaftlicher Änderungen als solche, die darin ihre Quelle haben und deshalb oft ambivalent und zu unbestimmt bleiben. Trotzdem kann man feststellen, dass die Schule als Institution einen unanfechtbaren Platz zwischen den Bildungseinrichtungen einnimmt. Es wurde auch nicht festgestellt, dass irgend jemand den Sinn ihres Funktionierens in Frage gestellt oder eine andere Form der Kinderausbildung gefordert hat. Diese allgemeine Akzeptanz muss jedoch nicht unbedingt aus der festen Überzeugung vom höchsten Wert der Schule kommen, wohl aber eher aus Mangel an Kenntnissen anderer Lösungen und aus traditioneller Denkweise.

Gewalt zwischen Gleichaltrigen in polnischen Schulen

Die Zunahme der **Gewalt zwischen Gleichaltrigen** und des aggressiven Verhaltens unter den Jugendlichen weisen auf die Notwendigkeit hin, diese Erscheinung genauer zu erforschen. Die Massenmedien zeigen uns immer drastischere Beispiele der Gewalt gegenüber Gleichaltrigen inner- und außerhalb der Schulen. Es kommt nicht selten vor, dass die Schüler ihre Wut auf ihren Lehrern auslassen. Dieses Angreifen des „Sacrum“, das bisher der Lehrer war, macht besonders nachdenklich.

Dennoch gibt es die Gewalt zwischen Gleichaltrigen seit langem. Schon immer gab es Individuen, die Tiere quälten oder unter den Schwächeren Sündenböcke suchten, um sie zu peinigen. Das Ausmaß und die Form der Gewalt waren jedoch noch nie so „gewalttätig“ und riefen noch nie einen so großen Mangel an Sicherheitsgefühl und eine so große Hilflosigkeit hervor, wie heute.

Die **Ursachen der Aggression** und der mit ihr zusammenhängenden Gewalt kann man unmöglich nur mit psychischen Faktoren erklären. Sie sind durch weit verstandene gesellschaftliche Bedingtheiten, durch die in Massenmedien verbreiteten zivilisatorischen Umwandlungen, durch die wirtschaftliche Lage usw. determiniert. Die Gewalt und die sie begleitenden Formen aggressiver Verhaltensweisen der heutigen Jugend sind gleichzeitig zu einem großen Problem in den Schulen geworden.

Die **Gewalt** wird häufig mit der **Aggressivität** gleichgestellt. Die Differenz zwischen beiden Begriffen besteht - so die Forscher - lediglich in der **Intention**. „Im Falle der Gewalt möchte der Täter seinem Opfer bewusst Schaden zufügen¹, wobei der Schwächere (das Opfer) relativ lange der negativen Einwirkung des (oder der) Stärkeren (d.h. des Aggressoren) ausgesetzt ist.“² Die Begriffe „Gewalt“ und „Aggression“ werden alternierend verwendet, weil „die Gewalt, als körperlicher Zwang (körperliche Kraft) oder als Einsetzen chemischer, elektrischer oder anderer Anreizmittel verstanden wird, was zur Folge hat, dass das Objekt der so begriffenen Gewalt in eine von ihm nicht erwünschte Lage gerät

¹St. Kawula: Zwischen der Gewalt und der Syntomie in der Schule. „Edukacja“ (Bildung), 1996, Nr. 1, S. 5

²M. Rylke: Die Gewalt von Kindern gegenüber Kindern. „Remedium“ 1997, Nr. 1, S. 20

und zum Gegenstand eines fremden Handelns wird“.³ Unter den Begriffen „Gewalt“ und „Aggression“ verstecken sich sehr ähnliche Erscheinungen. Es ist wahr, dass es möglich ist, die Gewalt auf eine so gut versteckte Weise auszuüben, dass sowohl die von der Gewalt betroffene Person wie auch die Person aus ihrem direkten Umfeld sich sehr lange dessen nicht bewusst sind. Andererseits ist es schwer, die Aggression auch innerhalb eines kurzen Zeitraums zu verbergen. Das Wesen der Gewalt ist nach ELLIOT ARONSON nicht nur das innere Bedürfnis nach dem Zufügen der Qual, auch nicht das Resultat des eigenen, subjektiven Gefühls des Unglücks, sondern „das Werkzeug der Realisierung von eigenen Zielen und Wertvorstellungen.“⁴

Außer in der Persönlichkeit soll man die wichtigsten **Gründe der Aggressivität** im sozialen Milieu, in der Familie sowie in der Schule suchen.

Aggressive Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen sind größtenteils das Spiegelbild der Verhaltensweisen der Erwachsenen, die ihrerseits eine Welt voll von Gefahren, der Gewalt und Grausamkeit kreieren. Eine wichtige Rolle in der Gestaltung der nicht-aggressiven Lebenseinstellung spielen die Eltern, besonders durch ihr Bestrafungssystem. Die Erziehungserfahrungen beweisen, dass die Kinder, die für ihr aggressives Verhalten von ihren Eltern bestraft wurden, und zwar körperlich, zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sehr brutal sind. Viele Eltern wollen es nicht wahrhaben, wenn sich die Lehrer über schlechtes Benehmen ihres „braven“ Kindes beschweren. Es kommt auch vor, dass die Eltern ihrem Kind die Gewalt unbewusst beibringen, indem sie ihnen sagen: „Sei ein Mann!“, „Setz dich durch!“, „Gib zurück, wenn man dich angreift!“ usw.

Grund für das deviante Verhalten junger Menschen ist oft die Pathologie ihres Familienumkreises, insbesondere der Alkoholismus, die Kriminalität, die moralische Primitivität, das Fehlen von Fürsorge, sei es denn wegen wirtschaftlicher Lage oder emotionaler Instabilität. Die gestörten familiären Verhältnisse veranlassen die Kinder zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse außerhalb des Zuhauses in den sogenannten Subkulturgruppen. Die Gewalttäter sind oft solche Schüler, die aus den sogenannten „guten“ und wohlhabenden Familien stammen.

Die Ursachen der Gewalt kann man auch in der Schule selbst finden. Wegen der immer mehr abnehmenden Finanzierung wird die prophylaktische Rolle der Schule sowie anderer Institutionen, die die erzieherische Funktion der Familie

³V. Radziwillowicz und P. Radziwillowicz: Formen und Funktionen der Aggression bei den Kindern und Jugendlichen. „Erziehungspsychologie“ 1997, Nr. 3, S. 228

⁴A. Fraczak: Sozialisierung und interpsychische Regulierung der interpersonalen Aggression. PWN Ossolincum Warschau 1983, S. 51.

unterstützen sollen, immer schwächer. Das Angebot dieser Institutionen kann mit den Videokassetten und der bunten Straße leider nicht konkurrieren. Sie können keine Stelle sichern und der mühsame Bildungsweg scheint den jungen Menschen immer weniger anlockend und nötig zu sein.

Eine der **Ursachen der Gewalt** in der Schule resultiert daraus, dass die didaktische Rolle der Schule im Vordergrund zu Ungunsten ihrer erzieherischen Rolle steht. Als verursachende Faktoren gelten die überlasteten Lehrprogramme, die übergroße Schülerzahl in einer Klasse, schlechte psychologisch-pädagogische Befähigungen der Lehrer, das immer geringere Verständnis zwischen dem Lehrer und den Schülern sowie der Mangel an gegenseitiger Achtung und an gegenseitigem Vertrauen.⁵

Die Autoren der Bildungsreform in Polen hoffen darauf, dass manche Probleme durch die Reform des Bildungssystems gelöst werden. Die Schulgemeinschaft könnte solche Voraussetzungen schaffen, die die Gewalt in den Schulen entweder erleichtern oder erschweren. Erleichtert wird die Gewalt vor allem dadurch, dass man diese Probleme als ein Tabu betrachtet. Aus diesem Grund waren einige Schuldirektoren dagegen, dass in ihren Schulen Forschungen zu diesem Thema durchgeführt werden.

In den **Untersuchungen** in Niederschlesien und im Opoler Schlesien wollten wir erforschen (2.500 befragte Schüler), wie groß die Gewalt zwischen Gleichaltrigen ist und welche Formen sie annimmt. Dabei zeigte sich auch, inwiefern die Schule selbst dazu beiträgt. Die Lehrer beobachten die Gewalt und reagieren nicht darauf, weil sie Angst davor haben.⁶

Die relevantesten **Forschungshypothesen** sind folgende:

1. Es gibt Differenzen sowohl in Bezug auf die Intensität als auch auf die Form der Gewalt zwischen Gleichaltrigen. Dies wird durch die Größe der Schule und das familiäre Umfeld bedingt.
2. Die Gewalt zwischen Gleichaltrigen kommt bei den Jungen mehr zum Vorschein als bei Mädchen. Die Formen der Gewalt sind unterschiedlich in bezug auf das Geschlecht.

⁵B. Gaś: Prophylaxe in der Schule. In: Verhütung von Abhängigkeiten der Schüler. Redaktion B. Kamińska Busko.*Methodikzentrum für Psychologisch-Pädagogische Hilfe des MENs (Bildungsministerium); Warschau 1997, S. 66

⁶G. Blaszczak in „Abendexpress“ Nr. 32 vom 7./8. Februar 1998, S. 1 und 7.

3. Das Wissen der Lehrer über die in der Schule auftretende Gewalt ist gering.
4. Die „Lieblingssorte“ der Gewaltausübung der Schüler sind: die Garderobe, die Toilette und der Schulhof.

Viele Schüler sind sich dessen nicht bewusst, dass sie einem Unrecht tun, indem sie ihn lächerlich machen oder beschimpfen. Dessen sind sich aber auch die Kinder nicht bewusst, denen Leid zugefügt wird. Gerade in solchen anscheinend wenig bedeutsamen Situationen entwickelt sich die schulische Gewalt. Leider erfahren die Lehrer und Eltern zu spät darüber, um rechtzeitig einzugreifen.

Junge Menschen sind sich der Konsequenzen ihres Tuns leider nicht bewusst und verwenden die Gewalt auf Tritt und Schritt. Aufgrund der durchgeführten Untersuchungen kann man feststellen, dass die Gewalt unter den Jugendlichen in polnischen Grund- und Oberschulen sehr häufig vorkommt. Es stellte sich heraus, dass es gewisse Unterschiede in den Formen und der Intensität der Aggression in den einzelnen Bildungseinrichtungen gibt.

Die durchgeführte Analyse der Forschungsergebnisse erlaubt uns folgende **Schlussfolgerungen** zu ziehen:

- die am häufigsten auftretenden Formen der Gewalt sind: Beschimpfung (60-70 %), Schlägerei (50 %), Belästigung und Schlagen der Jüngeren ohne Grund, Erniedrigung oder Blamieren (20 %), vulgäre Äußerungen über jemanden oder direkt zu jemandem (30 %). Außerdem wurden solche Formen von Aggressivität festgestellt, wie: Zwang zu einem bestimmten Sexualverhalten (1 %), Drohungen mit der Gaspistole, Rasierklinge oder mit ähnlichen gefährlichen Geräten (0,5 %);
- die Mädchen werden häufiger zum Opfer von Beschimpfungen; sie werden oft dazu gezwungen, jemandem z.B. einen Aufsatz zu schreiben, die Schultasche zu tragen, das Taschengeld zu geben, etwas Vulgäres zu sagen usw.;
- die Jungen werden oft von älteren Schulgenossen grundlos angerempelt und geschlagen oder beschimpft;
- zum Opfer der Gewalt werden in allererster Linie übergewichtige oder irgendwie behinderte Kinder;
- die Jungen neigen zur größeren Aggressivität als die Mädchen;
- die Gegenwart eines Lehrers in der Pause nervt die meisten Schüler;
- die Schüler berichten oft über Gewaltvorfälle in der Schule den Eltern, aber nicht den Lehrern;
- die Mehrheit der Schüler berichtet aber niemandem über gesehene oder selbst erfahrene Gewalt.

Fazit:

Die Lehrer sollten bei ihren Begegnungen mit den Eltern die Problematik der Gewalt besprechen. Die Schule als solche wird nie imstande sein, allein wirksame Maßnahmen zu ergreifen, um die Gewalt zu bekämpfen.

Unbedingt nötig ist die Zusammenarbeit der Schule oder anderer psychologisch-pädagogischer Einrichtungen mit den Eltern der Kinder.

Die Schulen sollen eigene Autorenprogramme ausarbeiten, die den erzieherischen Bedürfnissen der Schule und des lokalen Milieus entsprechen.

Die Formen und das Ausmaß der Gewalt weichen nicht besonders von den Untersuchungsergebnissen aus anderen Gebieten ab.

Die Schule trug schon immer zur Entstehung der Gewalt bei, und zwar durch ihr veraltetes programm-erzieherisches Konzept, durch ihren herkömmlichen Stil der Lehrarbeit, durch ihre verkehrte architektonische Auffassung sowie durch ihre falsche Organisation des schulischen Alltags.

Kontroversen um Erziehung - theoretische Optionen, Konsequenzen in der Erziehungspraxis.

1. Erziehung in theoretischen Debatten

Erziehung als eine der üblichen menschlichen Tätigkeiten bildet auch einen ununterbrochenen Gegenstand der Kontroversen um Methoden, Formen und die Strategie. Die Fragen erscheinen auch bei den ethischen Quellen.

Wo sind Grenzen der Erziehung, ist sie überhaupt genehmigt, welchen Werten soll sie untergeordnet sein - das sind einige von den Fragen, die auf dem Niveau der theoretischen Überlegungen gestellt werden, die auch weitreichende, praktische Implikationen haben. Die in der letzten Dekade erschienenen wissenschaftlichen Arbeiten und praktischen Ratgeber führen auf verschiedene theoretische Standpunkte zurück, die mit der Problematik der Erziehung verbunden sind.

Direkt nach der Wende Anfang der 90er Jahre waren sehr radikal liberale Erziehungsrichtungen (z.B. C. BEREITER, A. MILLER, E. V. BRAUNMÜHL, H. VON SCHOENBECK) sehr populär. Für die Antipädagogen - oder breiter - Vertreter der Theorie der antiautoritären Erziehung ist Erziehung im Grunde genommen **nicht genehmigt**. Die traditionell verstandene Erziehung, ist eine Form der Gewalt, die den Zöglingen durch die Erzieher angetan wird, sie kann nur eine zerstörerische Funktion haben. Erziehung bedeutet so Manipulation von Schülern und Zöglingen, deren Dressur.

Abhängig von den ursprünglichen Voraussetzungen können mindestens **3 Orientierungen** unterschieden werden, die auf verschiedene für das Verzicht auf Erziehung sprechende Argumentationen Wert legen.¹

- In der **naturalistischen** Orientierung wird von den Autoren die These der natürlichen Entwicklungskräfte betont, die sich in einem Menschen von Geburt an sich befinden und die Selbstentwicklung ermöglichen.
- In der **legitimistischen** Orientierung kommt überwiegend die Meinung vor, dass die Erziehung als ein brutaler Eingriff in das fremde Leben nicht genehmigt ist.
- In der **emanzipationsorientierung** wird dagegen die Meinung vertreten, dass die Erziehung in der derzeitigen Form schädlich ist, da eine Einheit mit dem herrschenden Gesellschaftssystem vorliegt.

¹H. Muszyński: Wychowanie, jego alternatywy i antynomie (w) Edukacja w zmianach, Koszalin, 1998, s. 197.

Immer öfter aber sind es die **radikalen**, nicht direktiven Richtungen in der Pädagogik, die den romantischen Mythos von Paidozentrismus unterstützen, die die Konkurrenz mit den ungünstigen Tendenzen nicht aushalten, die in den Relationen Eltern - Kinder, Lehrer - Schüler vorkommen, mit den lawinenartig zunehmenden gesellschaftlichen Pathologien.

Vielleicht ist ein Rezept gegen Ärgernisse heutiger Welt nicht das Ablehnen der Erziehung, sondern eine **andere (neue?) Erziehung?**

Im Zeitraum gesellschaftlicher Transformationen sind sehr deutlich die große Menge und Verschiedenheit der theoretischen Richtungen und Optionen der Erziehung festzustellen, die wegen ihrer Eigenart (auch der Sprache, in der die Relationen Erzieher - Zögling beschrieben werden) und erziehungsphilosophischen Genese sehr oft dem Versuch der Konstruktion einer zusammengehörigen Klassifizierung widerstehen².

Es kann - zwar sehr vereinfacht - versucht werden, **2 Hauptrichtungen der theoretischen Wissenschaften über Erziehung** zu charakterisieren³:

<p>Anpassungszweckmäßigkeit THEORIEN DER AUTORITÄREN ERZIEHUNG + behavioristische Pädagogik + konservative Pädagogik</p>	<p>Emanzipationszweckmäßigkeit THEORIEN DER ANTIAUTORITÄREN ERZIEHUNG + humanitäre Pädagogik + liberale Pädagogik</p>
<p>Ziel der Erziehung + Entwicklung eines Zöglings als Anpassung an die vorhandenen Lebensbedingungen + konventionelle Identität, Identität der Rolle</p>	<p>Ziel der Erziehung + Entwicklung eines Zöglings, verstanden als Selbstrealisierung, Selbsterziehung + postkonventionelle Identität, Identität der Person</p>
<p>Aufgabe der Erziehung + Gestaltung der Zöglinge nach den erwartenden und gesellschaftlich unveränderten Personenvorbild, bedeutet Anleitung ihrer Entwicklung, bestimmte Merkmale zu formen.</p>	<p>Aufgabe der Erziehung + die breit verstandene Änderung des Menschen und der Welt fördern, bedeutet selbstlose Unterstützung der freien Entwicklung eines Zöglings.</p>

²B. Śliwerski: Współczesne teorie i nurty wychowania. Kraków 1998.

³R. Kwaśnica: Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej. Wrocław 1987. B. Śliwerski, ebenda, S. 27-28

<p>Das Wesen der pädagogischen Einwirkungen</p> <ul style="list-style-type: none"> + direkter Einfluss auf das Kind + Übertragung fertigen Wissens und fertiger Vorbilder des Verhaltens + disziplinierende Anstrengung + Unterordnung des Willens eines Zöglings dem Erzieher und den Erziehungsgrundsätzen 	<p>Das Wesen der pädagogischen Einwirkungen</p> <ul style="list-style-type: none"> + indirekter Einfluss auf das Kind, der auf der Organisation der Situationen (Gelegenheiten, Bedingungen) beruht, die für die Entwicklung günstig sind; + den Zöglingen das Selbstkennnenlernen ermöglichen; + Bildung ohne Zwang, die das Recht der auf eigene Wege der Entwicklung respektiert; + Akzeptation der Autonomie, Individualität, Subjektivität des Zöglings und Erziehers.
<p>METHODEN; MITTEL UND FORMEN DER ERZIEHUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> + Strafen und Belohnungen, sowie der Wettbewerb zwischen den Zöglingen, als Mittel der Erziehung + rigoristisch bestimmte, organisatorische Formel der Erziehung (Klassen - Unterrichtssystem); 	<p>METHODEN; MITTEL UND FORMEN DER ERZIEHUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> + Zusammenarbeit, Partnerschaft, eine nicht bewertende Einstellung zum Kind, + Erziehung deformalisieren, elastische Bildung
<p>HILFE ALS STEUERUNG</p> <p>Der Erzieher bevollmächtigt sich selbst zur Hilfe oder erhält Vollmacht einer Macht, damit er:</p> <ul style="list-style-type: none"> + andere Personen in Namen seines Guts steuern kann, das vom Erzieher selbst bestimmt wird, + von den Zöglingen verlangen kann, dass sie nach den Ratschlägen und Anweisungen des Erziehers handeln werden, + vor Fehlern schützen und richtige Methoden der Tätigkeiten zeigen kann. 	<p>HILFE ALS ANGEBOT</p> <p>Dem Erzieher ist bewusst, dass jeder ein Individuum ist und in der eigenen Welt lebt; deswegen wird die Berücksichtigung zweier Aspekte wichtig:</p> <ul style="list-style-type: none"> + das Recht zum Angriff in die Welt eines anderen Menschen kann dieser nur selbst erteilen, wenn er den Erzieher um Hilfe bittet, + solange die erste Bedingung nicht erfüllt ist, kann der Erzieher nicht eingreifen. Nur Hilfe als Angebot für den Zögling oder Mitteilung der eigenen Meinung (Gefühle, Eindrücke), verletzt seine Autonomie nicht und ist moralisch zulässig.

L. KOHLBERG, R. MAYER schlagen in ihrer Ausarbeitung Rozwój jako cel wychowania (in: Alternatywy myślenia o / dla edukacji. Redakcja Z. KWIECIŃSKI, Warszawa 2000) vor, über mindestens 3 aktuelle Erziehungsideologien zu sprechen, nämlich über „romantische“ Ideologie, Ideologie der „kulturellen Transmission“ und „progressive“ Ideologie⁴:

1. Die **„romantische“ Ideologie**, die von der Philosophie ROUSSEAU'S ausgeht und durch FREUD, MONTESSORI, NEILL und auf dem polnischen Gebiet KORCZAK und RUCIŃSKI weiterentwickelt wurde, betont vor allem das, was vom Kind selbst kommt. Erziehung bedeutet eine Entwicklung der Einheit, der Identität und das Zeigen von Anlagen und Tugenden. Die Hauptaufgabe einer so verstandenen Erziehung ist der Schutz vor innerlichen „Ich“ des Kindes, durch maximale Freiheit dieser Einheit, die aber mit der Freiheit der Anderen übereinstimmt.
2. In der **Ideologie der kulturellen Transmission** (HERBART, in Polen MUSZYŃSKI, SOŚNICKI, MYŚLAKOWSKI) wird die Erziehung überwiegend in den Kategorien der Transmission von kulturellen Errungenschaften verstanden, d.h. die Übertragung der Wissensvorräte und Kenntnisse, Normen und Werte, die in einem bestimmten, gesellschaftlichen System gelten. Die Ziele der Erziehung konzentrieren sich auf ein Verhalten der Einheit und auf ihr gesellschaftliches Funktionieren. Es werden Standards des Wissens und Verhaltens erarbeitet, wobei das gleiche Niveau der Realisierung durch einzelne Personen betont wird.
3. Die **„progressive“ Ideologie**, nach DEWEY, ERIKSON, PIAGET und KOHLBERG, nimmt an, dass die Erziehung die natürlichen Zusammenspiele eines Kindes mit der sich entwickelnden Gesellschaft und Umgebung unterstützt. Das Ziel so verstandener Erziehung ist die Verwirklichung der Entwicklungslogik eines Menschen, mit der deutlichen Betonung der Aktivität in der Lösung von Problemen. Die Hauptaufgabe der Erziehung ist die Hilfe für den Zögling im Erreichen der einzelnen Entwicklungsniveaus, das hat also die Form der **Unterstützung einer individuellen Entwicklung des Zöglings**.

Sind diese Standpunkte auf dem Bildungsgebiet **tatsächlich gegensätzlich**?

Werden die Grenzen im Bewusstsein eines Lehrers - Erziehers undeutlicher, was natürlich überhaupt nicht bedeutet, dass sich alle zur gleichen „Bildungsideologie“ bekennen?

⁴ Vgl. auch Z. KWIECIŃSKI, L. WITKOWSKI, Warszawa 1993.

Werden sich die hier kurz charakterisierten, theoretischen Richtungen und Optionen überhaupt auf die Erziehungspraxis übertragen lassen und wenn ja, wie weit?

2. Problematik der Erziehung in der Bildungspraxis

Die Versuche einer einheitlichen Anordnung der theoretischen Meinungen über die Erziehung bringen keine zufriedenstellenden Ergebnisse, aber die Beobachtung von Bildungspraxis bringt auch in diesem Zusammenhang keine einheitlichen Informationen. Die Schwierigkeiten der Bestimmung der durch die Lehrer - Erzieher bevorzugten Bildungsideologien sind mit der Tatsache verbunden, dass sie sich in der Bildungspraxis neben dem theoretischen Wissen (sogenanntes „kaltes“) nach sogenannten „heißem“ Wissen richten, das aus eigener Erfahrung kommt. Sie bilden eigene, individuelle Erziehungsideologien.

Die letzte Dekade der gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Transformationen in Polen brachte auch viele Änderungen im Bereich der Meinungen über Erziehung, die durch im Bildungswesen arbeitende Personen bekannt werden. Die Versuche vom Lancieren der Idee unstatthaften Eingriffes in die individuelle Entwicklung eines Zöglings brachte beispielsweise die Eingrenzung des Themas der Erziehung in den Schulprogrammen, was früher umgekehrt war, als auf die Erziehung (überwiegend in ideologischen Kategorien gekennzeichnet) sehr viel Wert gelegt wurde.

Die Lehrer fragen sich selbst, **ob** sie weiterhin das **Recht zur Erziehung** haben und wie sie das praktisch machen sollen, gleichzeitig die Priorität der Familie und Eltern hoch achtend, die vor allem für den jungen Menschen verantwortlich sind? Sie unterliegen auch „anderen Erziehern“ dieses Jahrhunderts - den Mitteln der Massenkommunikation und virtuellen Mitteln, wie dem Internet.

In der Schrift „Wychowanie w szkole“⁵ werden **folgende Gründe** gezeigt, die dazu führen, dass es **keine einheitliche Erziehungskonzeptionen** in der polnischen Schule der letzten Jahre gibt:

- Dominanz **didaktischer** Funktionen - Konzentration auf Bildung, ihrer Inhalte und Formen, was einfacher zu sein scheint als der Versuch, in die Welt der Normen und Werte einzutreten;
- **Eingrenzung** des Begriffs „Erziehung“, was in der Schulpraxis zu drei schmalen Bereichen geführt hat:
 - Organisation des Klassenlebens;
 - Disziplinierung;
 - Hilfe in der Situation gesellschaftlicher Pathologien;
- Schwierigkeiten mit der Selbstbestimmung und Bestimmung der Normen

⁵ Projekt - materiał konsultacyjny. Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1998, S. 1-3.

- und Werte in der Welt der Erwachsenen (der potentiellen Erzieher) selbst;
- Mangel an Zusammenarbeit zwischen Schule, Familie und lokaler Gesellschaft des Schülers;
- zu niedriges Prestige des Klassenerziehers (beispielsweise keine finanzielle Zulagen für die Funktion des Erziehers);
- Kommerzialisierung des Marktes von Erziehungsprogrammen (moralische Bewertungen werden gemieden, die Programme bezogen sich überwiegend auf die schmalen, spezifischen Gebiete der gesellschaftlichen Prophylaxe, beispielsweise Programme der Abhängigkeits- und Suchtprophylaxe).

Das Bildungsministerium erhält Bemerkungen von Lehrern, Eltern und Schülern, die die Notwendigkeit **einheitlicher Konzeptionen der Erziehung** in der Schule fordern, und verweist auf **folgende Prioritäten** in diesem Bereich (ebenda, S. 10):

1. Hilfe für Kinder und Jugendliche bei dem Erwerb einer ethischen Orientierung und Bestimmung einer Hierarchie der Werte;
2. Personifizierung des Lebens und die Bestimmung des eigenen Platzes in:
 - der Familie;
 - der Altersgruppe;
 - der breiteren lokalen, regionalen und nationalen Gesellschaft;
3. Gestaltung einer Ethik der Arbeit.

Die vorgeschlagenen Richtungen der Erziehungsarbeit benötigen eine weitere, ständige Diskussion auf dem gesamten Gebiet des Bildungswesens, sie müssen in der sich dynamisch verändernden gesellschaftlichen Wirklichkeit weiter bestimmt und definiert werden. Dazu gehört auch das Exponieren der These über die Integrität des Lehrers und des Zöglings - einer überhaupt nicht neuen These, aber einer, die in letzten Jahren der Bildungspraxis vergessen zu sein scheint. Ein anderes Problem bildet die organisatorische Seite der vorgeschlagenen Erziehungsmaßnahmen, auf die wegen des Umfangs dieser Ausarbeitung nicht näher eingegangen werden kann.

Das praktische Exemplifizieren der oben genannten Thesen erfolgt in genehmigten Erziehungsplänen und -programmen, die von den einzelnen Schulen konstruiert werden. Sie zeigen aber beispielsweise große Probleme, besonders mit der Bestimmung der vorrangigen Ziele der Erziehung und der Konzentration auf selektive Erziehungsaufgaben aus nur wenigen Wirkungskreisen einer Schule.

In einem Beispielplan einer Grundschule spricht man beispielsweise im Rahmen der Erziehungsaufgaben über:

- Dialog Schule - Elternhaus (Planung der Zusammenarbeit der Eltern und der Schule, Erweiterung dieser Zusammenarbeit);
- Angebot psychologischer und pädagogischer Hilfe (für Schüler, Eltern und Lehrer);
- ausgewählte Erziehungsrichtungen, z.B. ökologische oder Gesundheits-erziehung.

Es werden, ohne die Triftigkeit der in den Erziehungsprogrammen vorgeschlagenen Problematik in Frage zu stellen, Tendenzen zu einem **Bewegen am „Rande“ der Erziehungsprobleme** deutlich. Wesentliche Teile der Problematik der heutigen Bildung werden nur „berührt“. Die immer größere Überzeugung der Lehrer, dass der Erziehung mehr Platz in der Praxis gegeben werden muss, wird leider nicht vom Können der praktischen Verwirklichung dieser Thesen begleitet. Sie finden auch keine Widerspiegelung in den Inhalten der auf dem Niveau des Ministeriums vorgeschlagenen Programme, aber auch auf dem Niveau der einzelnen, in ihrer Arbeit selbständigen Lehrer.

Es ist also der Anfang der Debatte über Erziehung in der Schule, es ist auch der Anfang von Tätigkeiten, die dazu führen sollen, dass bestimmte Konzeptionen der Erziehung als integrale Elemente des Erziehungssystems eingeführt und realisiert werden können.

Das Tempo der gesellschaftlichen Transformation, der Pluralismus der theoretischen Meinungen bezüglich der Erziehung, wie auch die Verschiedenheit der Meinungen der Praktiker der Erziehung, erfordern bei Lehrern - Erziehern, entscheidend andere Kompetenzen zur Tätigkeit in diesem Bereich. Die Schwierigkeiten mit Antworten auf eine ganze Reihe der Fragen (auch in diesem Text) verursachen aktuell vorwiegend intuitive Tätigkeiten, die von den Lehrern in den Situationen von konkreten, laufenden Aufforderungen ergriffen werden.

Es gibt hier leider noch viele weiße Flecken und offene Themen, aber der erste Schritt wurde getan

Curriculare Politik als Bestandteil der Bildungspolitik in der Tschechischen Republik

1. Curriculare Entwicklungen in den 90er Jahren

Zu den neuen Kompetenzen des Schulwesens gehörte nach dem Jahre 1989 auch die Notwendigkeit, eine eigene curriculare Politik zu entwickeln. In der Zeit des Sozialismus wurde das Curriculum vollkommen komplett von der zentralen parteilichen Organe der KPTsch zusammengestellt, geleitet und auch kontrolliert. Die neue curriculare Politik folgte **drei Prinzipien**:

- Die Schule hat ihr **Kenntnismonopol** über die Welt zugunsten der Massenmedien, die aktuelle Informationen und Daten bequemer und schneller vermitteln können, verloren. Die neue Funktion der Schule ändert sich rasch zugunsten von Prozessen, wo und wie man Kenntnisse und Kompetenzen selbst gewinnen lässt.
- Um diese Funktion für die Gesellschaft zu erfüllen, braucht die Schule eine breite pädagogische Autonomie, die durch einen entsprechenden Teil der Verwaltungs- und Finanzautonomie unterstützt und eigentlich erst ermöglicht wird.
- Der Staat wird künftig nur die Ergebnisse der Lern- und Unterrichtsprozesse kontrollieren und nicht die Prozesse selbst. Diese sollten den integralen Bestandteil der autonomen Bildungsprogramme einzelner Schulen bilden.

Die curriculare Politik entwickelt sich in der Tschechischen Republik als neues Element langsam, aber folgt in der proklamativen Ebene den modernsten Tendenzen der Weltentwicklung, die bis jetzt rahmenhaft mit den besten heimischen Traditionen korrespondieren. Die sehr breiten Teams von Fachleuten (Theoretiker und Praktiker) bearbeiten Inhalte der sogenannten Bildungsstandards für die Absolvierung der Sekundarstufe I (die Grundschule oder niedrigeres Gymnasium) und für die Abschlussprüfungen der Sekundarstufe II (Gymnasien, Fach- und Fachoberschulen und einige Berufsschulen). Die Bildungsstandards präzisieren die Erziehungs- und Bildungsziele einzelner Bildungsstufen (die nach ISCED auch in der Tschechischen Republik akzeptiert sind). Den Weg zur Erfüllung des minimalen Niveau von Bildungsstandards zeigen sogenannte Bildungsprogramme, die von einzelnen Schulen, Fachgruppen oder verschiedenen Organisationen nach dem Vorschriften des Schulministeriums ausgearbeitet werden können und nach Akzeptierung von der staatlichen Administration

(Schulministerium) als offizielles Angebot für einzelne Schulen dienen, wie es möglich ist, den entsprechenden Standard durch eigene Lehrpläne, die aus einem Bildungsprogramm abgeleitet werden, zu erfüllen. Im Verlaufe der 90er Jahre wurden **folgende Bildungsprogramme** für die tschechischen Pflichtschulen ausgearbeitet und staatlich anerkannt:

a) *Obecná a Občanská škola (Allgemeine und Bürgerschule):* Programm entstand im Jahre 1993 als Vorschlag des Ministeriums. Im Vergleich mit damals noch in der Praxis benutzten sozialistischen Lehrplänen wurden sie für die Ausnutzung der Lehrerkreativität, der örtlichen Bedingungen und des pädagogischen Engagement als qualitativ bedeutungsvoller Schritt vorwärts empfunden. Aber es handelte sich wiederum um vom Staat vorbereitete Lehrpläne, die nur wenig weitere wichtige Lebensbereiche berücksichtigt haben.

Unter dem Druck von unten, einzelnen Schulen das legislativ verankerte Recht zu geben, ihr eigenes Erziehungs- und Bildungsprogramm zu formulieren, die die vom Staat minimalen Rahmenanforderungen nicht unterschreiten sollen, wurden weitere Programme als Alternativprogramme zu “Obecná” und “Občanská škola”, ausgearbeitet und nach heftigen Diskussionen auch staatlich anerkannt:

b) *Národní škola (Volksschule):* Das Programm wurde von einer Gruppe von Grundschullehrern im Jahre 1994 vorgelegt. Es gibt den einzelnen Lehrern und Schulen maximale Freiheit in der Wahl der Mittel, mit denen sie einen Unterricht auf der Basis der integrierten Unterrichtsgegenstände, was das typische Merkmal dieses Programmes ist, gestalten möchten. Das Programm ermöglicht allseitige Verwirklichung des Projektunterrichts und bietet den Schülern anstatt starrer Gegenstände einzelne aktuelle Themen, die notwendige Kenntnisse als Mittel für die Ausbildung von Kompetenzen beinhalten.

c) *Základní škola (Grundschule):* Das Programm entstand im Jahre 1995 als ein weiterer Versuch des Staates, nicht nur Ziele, sondern auch Bildungsprozesse unter eigener Kontrolle zu bringen. Es handelt sich um eine staatliche Alternative zum Programm “Obecná škola” und die Struktur und Rahmenbedingungen folgen im Grunde den traditionellen sozialistischen Lehrplänen mit der aktuellen Möglichkeit, einige Gegenstände im Bereich der Sekundarstufe I zu integrieren, wie es die Tabelle No. 1 dokumentiert.

d) *Zdravá škola (gesunde Schule):* Das Programm wurde von einer Gruppe von Fachleuten aufgrund eines Projektes der World Health Organisation (WHO) zusammengestellt. Im Rahmen einer gesunden Entwicklung, der hygienischen Organisation des schulischen Alltags und der Umwelt der Schule, Errichtung von Erholungsräumen, inklusive Beratungs- und Förderungsaktivitäten, haben einige Schulen auch “Gesundheits-” Unterricht realisiert.

e) *Ěeská škola waldorfského typu (Tschechische Waldorf - Schule)*: Das Programm wurde vom “Kreis der tschechischen Waldorfschulen” ausgearbeitet, in dem typische Organisations-, Inhalts- und Betriebselemente der Waldorfpädagogik berücksichtigt und in die tschechische Kulturtraditionen eingegliedert wurden. Vom Staat wurde dieses Schulkonzept erst im Jahre 1995 offiziell anerkannt.

f) *Ěeská škola Montessori (tschechische Montessori-Schule)*: Das Programm ist das neueste und bis jetzt das letzte Bildungsprogramm, das für die Primarstufe staatlich anerkannt ist. Nach diesem Programm arbeitet experimentell seit September 1998 nur eine Grundschule in Prag, die erste Montessori - Grundschule.

Von verschiedenen kreativen Initiativlehrergruppen wurden noch zwei weitere Bildungsprogramme mit sehr unkonventioneller Unterrichtsorganisation und modernen Inhaltsstrukturen vorgelegt, die aber bis jetzt nicht staatlich anerkannt sind. Es handelt sich um *Živá škola (die lebensvolle Schule)* und um *Reálná škola (die Realschule)*.

Gegenstand	Jahrgänge								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Muttersprache	9	10	10	7	6	5	4	4	4
Fremdsprache	–	–	–	3	3	3	3	3	2
Mathematik	4	5	5	5	5	5	3–4	3–4	3–4
Bürgerkunde	–	–	–	1	1	1	2	2	2
Geschichte	–	–	–	–	–	2	2	2	1
Elementarthermen	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Heimatkunde	2	2	3	–	–	–	–	–	–
Naturkunde	–	–	–	3	5	–	–	–	–
Geographie	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Biologie	–	–	–	–	–	6	7	7	7
Physik	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Chemie	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Musik	–	–	–	1	1	–	–	–	–
Zeichnen	3	3	4	2	2	2	3	3	3
Arbeitserziehung	–	–	–	2	2	2	–	–	–
Turnen	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3
1. Wahlunterricht	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2. Wahlunterricht	–	–	–	–	–	–	4	5	6
3. Wahlunterricht	–	–	–	–	–	–	–	–	–
gesamt	20	22	24	26	27	29	31	31	31

Tabelle 01: Integrationsmöglichkeiten des Bildungsprogrammes “Základní škola”

Der Unterrichtspluralismus hat auch Bedarf an neuen Lehrbüchern und alternativen Lernmitteln für einzelne Fächer hervorgebracht. Jede Schule hat jetzt die Möglichkeit, verschiedene Fächer in Form des fakultativen (meistens Nachmittags-) Unterrichts anzubieten. Alles hängt von den örtlichen Bedingungen und Gewohnheiten ab. Die Lehrer verfügen auch in obligatorischen Fächern über das Recht, bis zu 30 % des Unterrichtsstoffes jährlich zu erneuern. Manchmal bleiben diese Möglichkeiten nur auf dem Papier, denn die bisherigen Standards sind stofflich so überfüllt geblieben, dass die Lehrer selbst von irgendwelchen didaktischen oder inhaltlichen Experimenten absehen. Auch die zugespitzten Finanzprobleme begrenzen die Wahlmöglichkeiten sehr bedeutend. Trotz aller Bemühungen blieb die tschechische Schule primär eine geschlossene Leistungsschule. Als einziges Ergebnis der heftigen Diskussionen über die Humanisierung des Unterrichts wurde neben der traditionellen numerischen auch eine verbale Bewertung ermöglicht, was vor allem von manchen Grundschullehrern der Primarstufe mit entsprechender Begeisterung - als ein gewisser Ausdruck der Annäherung zu den nur oberflächlich bekannten Alternativschulen - willkommen geheißen wurde.

Seit dem Jahre 1996 entwickelt sich auch die Evaluationskultur für die Beurteilung der Bildungsqualität einzelner Bildungsprogramme und der Effektivität der Bildungsstandards zugunsten der gesellschaftlichen Perspektiven. Voraussichtlich werden aufgrund der öffentlichen Diskussionen auch sogenannte "Euro-Kompetenzen", wie Kommunikationsfähigkeit, Umwelttoleranz, Multikulturalität, Flexibilität usw. akzeptiert. In den letzten Jahren sind zahlreiche originelle tschechische Publikationen über Evaluationsprozesse entstanden, deren Anforderungen sich in der im Mai von der Regierung akzeptierten "Konzeption der Bildungspolitik" der Tschechischen Republik im Bereich der Ziele widerspiegeln.

2. Übersicht über die Entwicklung der Curricularen Politik

Mehr als 40 Jahre existierte bei uns nur ein verbindlicher, organisatorisch und ausführlich inhaltlich, stofflich orientierter einheitlicher Lehrplan. Seine Ziele wurden vom ZK KPČ ideologisch bestimmt und Lehrer wurden zum Lakaien des Regimes ohne Möglichkeit, etwas zu ändern. Nach der sogenannten "samtenen Revolution" wurden vom Schulministerium die sozialistischen einheitlichen Lehrpläne leicht überarbeitet und unter der Bezeichnung "Bildungsprogramm Grundschule" den Schulen vorgelegt.

In der ersten Hälfte der 90er Jahren haben unter dem Einfluss der allgemeinen Liberalisierung mehrere Gruppen von Bürgern, Lehrern und Fachleuten ihre

curricularen Vorschläge ausgearbeitet und vorgelegt. Die oben erwähnten "Bildungsprogramme" wurden vom Bildungsministerium genehmigt. Leider wurden keine allgemein geltenden gesamtgesellschaftlich akzeptierten Bildungs- und Erziehungsziele (was vorher die kommunistische Partei getan hatte) formuliert. Die Schulen sind frei in der Wahl des Bildungsprogrammes und die Lehrer haben in der Klasse die didaktische und methodische Freiheit. Die legislativen Möglichkeiten der pädagogischen Autonomie sind sehr breit, trotzdem sind die Lehrer wenig motiviert, sie auszunutzen und zu erfüllen. Dieselbe Situation gilt auch am Lehrbuch- und Unterrichtsmittelmarkt.

Nach dem Vorbild der anglosächsischen und spanischen bildungspolitischen Entwicklung wird jetzt für die neue Legislative das "**Nationale Curriculum**" (das Staatliche Bildungsprogramm) vorbereitet, das in der Rahmenform die Erziehungs- und Bildungsziele sowie Rahmenthemen in der Form von Minimalstandards sowie auch die Evaluationskriterien bestimmen soll. Es ist zu vermuten, dass jede Schule ihr eigenes Bildungsprogramm bilden wird, und damit würde die Bildungspluralität gesichert. Dieses Modell soll ab dem Jahre 2002 in Gültigkeit kommen.

3. Bisherige Haupttendenzen der schulpolitischen Entwicklung in den 90er Jahre

Die tschechische Bildungspolitik war seit Anfang der 90er Jahre auf die Beseitigung des Zusammenhänge gerichtet, die eine folgerichtige politische und ideologische Indoktrination der Erziehungs- und Bildungssphäre und besonders des Schulsystems ermöglichte. Weitere Schritte werden auf Verminderung des zentralen bürokratischen Apparates und den Abbau der staatlich bevormundenden Entscheidungen gerichtet, mit dem Ziel, die eigene Verantwortung für die Schulen in die Gemeinden zu tragen. Wir können in der bisherigen Entwicklung der Transformierung des tschechischen Schulsystems **vier** relativ selbständige, sich aber teilweise überlappende **Etappen** unterscheiden:

1) In der Etappe der Entideologisierung (1990–1993) wurde die erstarrte unzureichende Struktur und Organisation des uniformen Schulwesens durchbrochen. Es wurden folgende Maßnahmen durchgesetzt:

- Beseitigung des staatlichen Bildungsmonopol,
- Entideologisierung des Unterrichts,
- öffentliche Diskussion über die Formen der Pluralisierung und Demokratisierung,
- Auftakt für ein Öffnen des Schulsystems.

2) In der Etappe der Liberalisierung "von oben" (1992–1994) sollte die Anzahl der Bildungspplätze erhöht und die Möglichkeiten einer freien Wahl der Bildungsarten erweitert werden. Folgende Maßnahmen wurden getroffen:

- Erweiterung des Bildungssystems mit neuen Bildungsarten und Schultypen (mehrjährige Gymnasien, integrierte Berufsschulen, höhere Fachoberschulen),
- Entwicklung von kirchlichen und privaten Schulen,
- Änderung der Finanzierungsregel der Schulen nach eigener Leistung und Anzahl der Schüler,
- fortschreitende Delegation einer größeren Verantwortung und Entscheidungsfreiheit an die einzelnen Schulen,
- partielle Möglichkeit des Unterrichts nach alternativen Unterrichtsplänen und Reformen des pädagogischen Ausgangspunktes (Priorität hat nicht mehr die Vorschrift, sondern das Kind),
- Druck auf eine Modernisierung der Lehrerausbildung an den Universitäten und des Systems der Lehrerweiterbildung.

3) Die Etappe der Stabilisierung (1995–1998) hat unter dem Einfluss der wirtschaftlichen Verschlechterung die Entfaltung der Liberalisierung bedeutsam gebremst und begrenzt. Es wurden folgende Maßnahmen realisiert:

- versteckte Zentralisierung der Administration,
- Erniedrigung des Bildungsbudget um 25 %,
- neue Experimentalschulen werden nicht mehr realisiert,
- neue Ideen und Programme sind nur auf dem Papier geblieben,
- für die Bildungsqualität wurden rein ökonomische Kriterien durchgesetzt.

4) Die Etappe der Europäisierung (1996 bis heute) soll neue Anforderungen der Legislative der EU für den Bildungsbe:reich durchsetzen, damit die Eingliederung der Tschechischen Republik in die europäischen Strukturen in dem betroffenen Bereich ohne Probleme verlaufen könnte. Für diese Etappe werden voraussichtlich **folgende Schritte und Maßnahme** als wichtigste erwartet:

- eine tiefe historische Analyse der bisherigen Entwicklung und den Indikatoren, die solche Entwicklung beeinflusst hatten,
- Anpassung der nationalen Legislative im Bereich der freien Mobilität der Fachleute und Arbeitskräfte sowie der Vorschriften für Zertifikate,

- Umgestaltung der Hochschulprogramme zugunsten von ECTS (Credits-system) und Öffnung der Programme dem System der Erwachsenenbildung,
- Umformulierung der Standardziele für einzelne Bildungsniveaus zugunsten der sozialen und persönlichen Kompetenzen (das sogenannte “Eurocurriculum”),
- Erhöhung des Prozenteinsatz vom GDP für den ganzen Bildungsbereich von bisherigen 4,5 % auf minimal 6 %.

Alle diese Probleme wirken sehr stark auf die Lehrerschaft. Auf der 25. ATEE Konferenz werde ich Zwischenergebnisse der Forschungsprojekte, die ich jetzt unter dem Titel “Lehrerbildung unter dem gesellschaftlichen Druck und Gesundheit des Lehrers” verwirkliche, präsentieren.

4. Zum Schluss

Oft konnte man lesen und hören, dass die Tschechische Republik unter allen postkommunistischen Ländern (abgesehen von der ehemaligen DDR) die besten Voraussetzungen für eine schnelle Umstrukturierung und einen Umbau der Gesellschaft zugunsten der demokratischen und pluralistischen Gesellschaft hatte und vielleicht noch hat. Die Gründe im Bereich der Bildung und Erziehung für solche Behauptungen sieht man in folgenden positiven Maßnahmen:

- grundsätzliche legislative Beseitigung ideologischer Säulen des “sozialistischen Schulwesens”,
- Einrichtung eines nichtstaatlichen Schulwesens als Ausdruck der Kulturvielfalt,
- Unterstützung der Initiative “von unten” (erst in den letzten zwei Jahren), um damit die Freiheitsräume sinnvoll auszufüllen,
- Staatliche Initiative, ein offizielles Dokument über das Programm und die Strategie der innovativen Bildungspolitik (das sogenannte “Weißbuch”) mit Hilfe von Experten und Lehrerinitiativen auszuarbeiten.

Ich fürchte, dass wir in nächsten Monaten viele Probleme dadurch erwarten können, dass durch die schlechte ökonomische Situation mehrere gut gestartete Prozesse gebremst werden, was wieder neue Desillusion und Frustration unter positiv “reformerisch” denkenden Lehrer hervorrufen wird. Es gibt jetzt eine Legislative der Reform der öffentlichen Administration (Garant ist das Innenministerium), die ganz stark und prinzipiell die bisherige Organisationsstruktur der

Schuladministration beeinflusst, was mehrere unerwartete Maßnahmen im Bildungswesen in den nächsten Monaten bringen wird.

Die näheren Zukunftsperspektiven sind im Bildungsbereich dennoch nicht als tragisch einzuschätzen. Es sind neue konzeptionelle Bildungsgesetze in den nächsten zwei Jahren zu erwarten, die jetzt starke und kontroverse Diskussionen hervorgerufen hatten. Es geht darum, die Erziehung in breiteren Zusammenhängen zu erörtern. Es gibt dafür **mehrere Visionen**:

- **Konkurrenzgesellschaft** unter dem Diktat der Industrie und des Konsums, wo aber die Freiheit sehr viel Platz hat;
- **Umweltgesellschaft**, die der ersten Vision entgegensteht;
- **Egalitätsgesellschaft**, die vor allem in Skandinavien versucht wird zu verwirklichen;
- **Bildungsgesellschaft**, die in der Schule ohne Diktat der Industrie hauptsächlich menschliche, individuelle Kompetenzen entwickeln soll.

Alle Visionen korrespondieren mit berechtigten Anforderungen verschiedener Gesellschaftsgruppen. Die Diskussion geht weiter und wird hoffentlich zu einem akzeptablen Kompromiss führen.

Bibliographie zum Thema:

Eine tschechische Schule, die ganz anders gestaltet wird. In: Pädagogik und Schulalltag, 1997, H. 3, S. 414-421.

Educational Restructuring and Tradition in the Czech Republic. In: Daun, H. - Benincasa L. (vyd.): Restructuring Education in Europe. Four Country Studies. Stockholm, University Press 1998, S. 141-170. Institute for International Education. No. 109.

Eduard Štorch. Ein tschechischer Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg: edition erlebnispädagogik 1999. Heft 55. 64 S. ISBN 3-89569-041-4 (nimecká a česká mutace).

Historische und aktuelle Probleme und Tendenzen der tschechischen Pädagogik im europäischen Kontext. In: L. Böttcher - R. Golz (Hrsg.): Reformpädagogik und pädagogische Reformen im Mittel- und Osteuropa. Münster, Lit Verlag 1995, S. 211-218.

Länderstudie Tschechische Republik. In: M. Seyfahrt-Stubenrauch - E. Skiera (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Bd. II., Hohengehren, Schneider-Verlag 1996, S. 487-495.

National Traditions of Democratic Education as an Important Source for the Current Restructuring in Education in the Czech Republic. In: Restructuring Education and Educational Administration after the Breakdown of Socialism. Proceeding of the VIIth

European Intervisitations Programme from 11th to 17th October 1993 in Berlin. Ed. by Hermann Avenarius. Frankfurt am Main, DIIPF 1994, S. 258-260.

Pädagogische Reformideale und die Realität der Bildungsreform in der Tschechischen Republik. In: A. Pehnke (Hrsg.): Einblicke in reformorientierte Schulpraxis der neuen Bundesländer. Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft, No. 4, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag 1996, S. 77-82.

Probleme und Tendenzen der tschechischen Pädagogik im europäischen Kontext. In: Alternative Education, International Conference Łódź 1995. Papers Book. Łódź, Uniwersytet Łódzki 1995.

Pedagogical Sciences in Czechoslovakia in 1950 - 1991. In: Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau. (Padova), Aprile - Dicembre 1992, H. 2-4, S. 131-148.

Schulfreiheit in der Tschechischen Republik. In: Länderkarte der EFFE 1993/1994. Witten, EFFE 1994.

Erziehung in der zu reformierenden polnischen Schule

Das Jahr 1989 wird in die Geschichte Polens als das Jahr eingehen, in dem eine Gesellschaftsordnung durch eine andere abgelöst wurde. Dieser Umbruch drückte den verschiedensten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens seinen Stempel auf und fand seine Widerspiegelung auch in der erzieherischen Wirklichkeit unseres Landes, darunter in der Erziehung in der Schule. Die Umgestaltung gesellschaftlicher Prozesse führte zu einem veränderten Verständnis des Sinns der schulischen Bildung, insbesondere aber zur Inangriffnahme erzieherischer Aktivitäten in der Schule.

Logik und induktiver Charakter der modernen Erziehung lassen den Schluss zu, dass in der gesellschaftlichen Realität sich vollziehende Umwandlungen jedesmal eine veränderte Betrachtungsweise und schließlich Veränderungen bei der Realisierung der **grundlegenden Aufgaben und Prinzipien der Erziehung in der Schule** sowie von **Sinn und auch Qualität** der Erziehung insgesamt zur Folge haben.

Lässt sich diese Feststellung auch für die erzieherische Wirklichkeit in Polen treffen? Bei der Beantwortung dieser Frage stößt man auf eine ganze Reihe von Zweifeln und Unklarheiten. Diese hat der polnische Pädagoge TADEUSZ FRĄCKOWIAK¹ äußerst treffend beschrieben:

1. "Bleibt die Erziehung als Erinnerung an eine ferne Vergangenheit nur die von Melancholie erfüllte Weise jener, die jegliche Hoffnungen und Illusionen verloren haben, die Sehnsüchte der sich entwickelnden Welt niemals erfüllt zu sehen?"²
2. "Durchdringt eine solche Erziehung diese Art von Sehnsucht mit der ‚Schicksals‘-Philosophie, erstickt sie den Rest an Bewusstheit der realen Notwendigkeit, und drängt, was noch schlimmer ist, die Erziehung in Richtung einer Philosophie der Widersinnigkeit und der Resignation mit dem Ziel, den Weg zu einem neuen Sinn des Daseins und zum Horizont der menschlichen Existenz zu finden?"³

¹ T. Frąckowiak, *Zmierzch epoki, totalizm intelektualny, absurd i humanizowanie wychowania* (Untergang einer Epoche, intellektueller Totalitarismus, Widersinnigkeit und Humanisierung der Erziehung) in: *Sojalizacja a wartości* (Sozialisation und Werte), Red. T. Frąckowiak, J. Modrzewski, Poznań 1995.

² Ebenda, S. 13.

³ Ebenda.

Leider zeichnet sich bei der Suche nach Antworten auf diese Fragen eine **pessimistische Vision** der **schulischen Wirklichkeit** in Polen und ihrer Entwicklungsperspektiven ab. Tempo und Qualität der sich vollziehenden Prozesse können nicht immer befriedigen. Sicherlich ist diese Tatsache mit der Komplexität des umzugestaltenden Bereichs verbunden. Im Grunde genommen geht es um Änderungen des Bewusstseins der Menschen, die die schulische Wirklichkeit gestalten, in gleichem Maße also um Änderungen des Bewusstseins von Lehrern, Schülern und Eltern. Gerade in einer solchen Zeit sollten die wichtigsten Erziehungssubjekte zur Inangriffnahme innovativer und schöpferischer Aktivitäten, zur Umgestaltung der gegenwärtig in der Schule erfolgenden Erziehung in Richtung Vollkommenheit in größerem Maße bereit sein als in anderen historischen Momenten. Eine Analyse der vollzogenen Veränderungen macht deutlich, dass nach wie vor keine Annäherung von Erziehung einerseits und andererseits den Vorhaben und Aktivitäten jener Institutionen stattgefunden hat, die bisher das Funktionieren des gesamten gesellschaftlichen Lebens organisierten, dass vor allem aber keine Anpassung an jene Anforderungen erfolgt, die das Leben und die uns umgebende Welt an uns stellen. In solchen Fällen spricht man von der Inadäquatheit dieser Institutionen. Dies trifft insbesondere auch auf die polnische Schule als gesellschaftliche Einrichtung zu, die sich auf professionelle Art und Weise mit Bildung und Erziehung befassen soll.

Im Bewusstsein derjenigen, die sich der Erziehung verschrieben haben, zeichnet sich ganz allmählich eine mehr oder weniger **konkrete Vision von der "neuen Schule"** ab, die von Partnerschaft geprägt ist und daher auf wahrhaft demokratischen persönlichen Beziehungen sowie symmetrisch gestalteten pädagogischen Verhältnissen basiert, also über Merkmale verfügt, die jedem gleiche Entwicklungschancen einräumen und bestmögliche Bedingungen für Selbstschöpfung und Selbsterziehung schaffen.

Gegenwärtig ist in der polnischen Pädagogik der Trend erkennbar, moderne Schulerziehung als eine Aufgabe der Vorbereitung von Kindern, jungen Menschen und Erwachsenen auf die aktive Teilnahme an einem hinsichtlich seiner Richtung nicht immer genau definierten Prozess von sich vollziehenden, oft überraschenden Veränderungen zu verstehen. Erzieherische Aktivitäten sollten sich demzufolge darauf konzentrieren, dem menschlichen Dasein einen **individuellen** und einen **gemeinschaftlichen Sinn** zu verleihen. Es geht also um einen bis ins Detail durchdachten progressiven Prozess der Veränderung der menschlichen Gemeinschaften, der deren Mitglieder auf eine schöpferische Teilnahme am weiteren

Dasein und an der weiteren Entwicklung vorbereitet.⁴

Um diesen Zustand zu erreichen, wird der Versuch unternommen, das traditionelle Modell eines Lehrers (entsprechend dem anekdotischen Verständnis des polnischen Wortes *nauczyciel/Lehrer: nauczy/lehrt – ciele/Kälber*) durch das eines **Betreuers und Erziehers** zu ersetzen, der die Bedingungen für die individuelle Entwicklung der Schüler schafft, sie nicht formt, sondern den Prozess ihrer Selbstvervollkommnung unterstützt, während er sich im unmittelbaren Kontakt mit ihnen gleichzeitig selbst entwickelt. Eliminiert werden auf diese Weise jegliche Formen von Manipulation, Hörigkeit und Willenlosigkeit. In der polnischen Schule soll Erziehung vor allem das in einem jedem von uns schlummernde Potential wecken und fördern. Die Schule soll frei von jeglichem Zwang in der Erziehung sein, einem Zwang, der seinem Wesen nach Freiheit und Demokratie widerspricht, wonach wir uns so lange sehnten und worauf wir unter der Last der Verantwortung doch so leicht freiwillig verzichten.

Die Erziehung in der polnischen Schule wird allmählich endlich als **direkter Kontakt gleichrangiger Personen** verstanden, die allerdings unterschiedliche Rollen und Aufgaben zu erfüllen haben. Grundprinzip ist hierbei die Notwendigkeit, dem anderen Menschen ergeben zu sein, wobei diese Ergebenheit jedoch nicht als Erlaubnis für eine weitgehende Individualisierung von Verhaltensweisen zu verstehen ist, die einem selbst oder jener Gruppe schaden können, in der man funktionieren soll, sondern als Verwirklichung der Idee, dass das Maß der eigenen Entwicklung die Entwicklung des anderen Menschen ist, mit dem man Beziehungen unterhalten muss. Ein solches Verständnis von moderner Erziehung geht weit über die traditionelle, sehr enge Auffassung von all jenem hinaus, was sich im Bereich Bildung und Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen abspielt.⁵

Die **Erziehung** in der polnischen Schule ist also als **Gesamtheit aller Handlungen** bei der **Führung des anderen Menschen** und dessen **eigener Aktivitäten** zur **Erschließung aller ihm innewohnenden Möglichkeiten** aufzufassen. Die Erziehung in der polnischen Schule wird immer öfter als **Gesamtheit der Einflüsse und Funktionen** verstanden, die die **Persönlichkeit des Menschen und sein Verhalten in der Beziehung zu anderen Menschen** und zu der ihn **umgebenden Welt bestimmen und regulieren**. Insbesondere geht es um eine

⁴ A. Radziewicz-Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji* (Die Modernisierung nicht wahrgenommener Bereiche der Erziehung in Polen), Katowice 1995, S. 12-13.

⁵ Ebenda.

Einwirkung auf Einzelpersonen und Menschengruppen, die deren Entwicklung fördert und deren Möglichkeiten nutzt, so dass sie auf maximale Weise zu bewussten und schöpferischen Mitgliedern der sozialen, kulturellen und globalen Gemeinschaft werden. Gleichzeitig sollten sie Aktivitäten zur Selbstverwirklichung und zur Schaffung einer einmaligen, stabilen Identität und Eigenheit entwickeln. Darüber hinaus sollten die so "geformten" Persönlichkeiten junger Menschen fähig sein zur Entwicklung des eigenen "Ich" durch die Übernahme von "den persönlichen Rahmen überschreitenden Aufgaben", durch die Einhaltung der Kontinuität des eigenen "Ich" im Zuge der Erfüllung "entfernter Aufgaben".⁶

Eine derartige Definition spiegelt im Grunde die Tendenz wider, die polnische Schule als Ort der Umsetzung der Postulate einer erneuten **Vermenschlichung der Erziehung** zu verstehen, in der die Aktivitäten auf die Unterstützung der Entwicklung des Kindes sowie darauf ausgerichtet sind, die Personen, die dem Kind eine solche Unterstützung anbieten, für dessen Probleme zu sensibilisieren. Die Rolle des Lehrers muss sich also zu einer solchen entwickeln, in der der Lehrer nicht mehr nur Lehrender eines Faches ist, sondern eine Person, die den Schüler leitet und ihm auf seinem schwierigen Weg des Erkennens, Begreifens und Umgestaltens der Welt behilflich ist. Er sollte also den Schüler nicht unterrichten, sondern ihn beim Lernen unterstützen, er sollte nicht die Persönlichkeit des Schülers gestalten, sondern es dem Schüler ermöglichen, sich selbst zu entwickeln, er sollte keine Wertewelt schaffen und sie dem Schüler aufoktroieren, sondern Situationen erzeugen, in denen dieser eine Wahl zu treffen hat und zu unterschiedlichen Handlungen im Rahmen objektiv vorhandener Werte "gezwungen" ist und er sollte "Marketing" zugunsten positiver Werte betreiben.

In der neuen Schule dürfen die Entwicklung der notwendigen Kompetenzen und die Vermittlung von Wissen nicht die Entwicklung der Fähigkeit zum Verstehen sowie zur kritischen Bewertung der Situation des Menschen in der ihn umgebenden Welt absorbieren. Die Schule darf nicht erneut zu einer Stätte der Produktion hochqualifizierter Spezialisten werden, die jedoch als Menschen weder über vielseitige Interessen noch eine tiefere persönliche Kultur verfügen.⁷

In diesem Kontext ist eine ganze Reihe von **Problemen** zu nennen, mit denen der Lehrer konfrontiert wird. Eines von ihnen betrifft die Rechtmäßigkeit von Aktivitäten zur Vorbereitung des Kindes auf die Schulausbildung. Angesichts der neuen an die polnische Schule gestellten Anforderungen drängt sich hier der

⁶ Z. Kwiecieński, *Socjopatologia edukacji* (Die Soziopathologie der Erziehung), Olecko 1995.

⁷ Ebenda.

grundsätzliche Zweifel auf, ob das Kind auf die Schule vorbereitet werden sollte, was wir bis heute redlich versuchen, oder ob sich nicht vielmehr die Schule und der Lehrer auf die Ausnahme des Kindes vorzubereiten haben. Die gesammelten pädagogischen Erfahrungen, verschiedene neue wissenschaftliche Theorien sowie die gesellschaftlichen Erwartungen beantworten diese Frage recht eindeutig. Die Schule darf keine Barriere auf dem Weg der Entwicklung des Kindes darstellen, sondern muss deren Auslöser und Beschleuniger sein. Sie ist es, die sich dem Kind anpassen muss und nicht umgekehrt.

Um das **Wesen der Veränderungen**, die sich gegenwärtig in der polnischen Schule vollziehen, zusammenzufassen, kann man sich der folgenden Worte von MARTIN BUBER und EMMANUEL LÉVINAS bedienen:

“Ausgeschlossen ist es, den Menschen zu verstehen, wenn man sich lediglich auf dessen ‚Ego‘ (‚Ich‘) und dessen „egoistisches Verständnis“ stützt, dass der Mensch seine spezifische „menschliche“ Berufung erst in der unmittelbaren Beziehung „Ich“ und „Du“ realisiert⁸, was, mit JÓZEF TISCHNER, dahingehend zu ergänzen ist, dass „Erziehung immer ein **„Zusammentreffen von Subjekten“** ist, die gegenseitig aufeinander einwirken, d. h. einander erziehen und voneinander lernen. Die sie verbindende Kategorie ist der **erzieherische Dialog** („das Gespräch“).⁹

⁸ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku* (Die Wissenschaften von der Erziehung in Polen im 20. Jhdt.), Kielce 1998, S. 127.

⁹ J. Tischner, *Polsk. kształt dialogu* (Die polnische Form des Dialogs), Kraków 1982.

Mit dem ‚Mut zur Erziehung‘ am Ende? Schule und Erziehung im Osten Deutschlands

1. Zur Aktualität der Thematik

Auch in Deutschland wird seit langem die Kontroverse zur erzieherischen Funktion der Schule geführt. Einerseits wird der Schule vorgeworfen, dass sie den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen nicht gerecht wird und mehr erzieherische Aufgaben wahrnehmen müsse. Andererseits wird davor gewarnt, die institutionellen Möglichkeiten der Schule gerade im erzieherischen Bereich zu überfordern. Sowohl in der Öffentlichkeit als auch in zahlreichen Publikationen ist die Rede von der „Erziehungskrise“, wird das Fehlen bzw. auch Versagen von Erziehung beklagt und zugleich aber auch mehr Mut zur Erziehung propagiert (SPECK 1997; SCHLÖMERKEMPER 1996).

Schwierigkeit und Notwendigkeit von Erziehung in der heutigen Schule begründen sich maßgeblich in folgenden Spannungsfeldern und Tendenzen:

1. Verpflichtung des Staates (der staatlichen Schule) zu Neutralität einerseits, Sorge um die Vermittlung von Werten und Normen zum eigenen Fortbestand und zum Erhalt der demokratischen Ordnung andererseits;
2. Gewachsener Pluralismus mit ‚Verlusten‘ an gemeinsamen Verbindlichkeiten (Normen, Werte) einerseits, Verantwortung der Schule für eine gemeinsame Erziehung zu einem tragfähigen moralischen Grundkonsens andererseits;
3. Tendenzen einer verabsolutierten Individualisierung, in der individuelle Freiheitsrechte und Selbstbestimmung oft Vorrang vor der Gemeinschaft, vor Solidarität und Einordnung erfahren (Punkte 1 bis 3 - vgl. LESCHINSKY/KLUCHERT 1999, S. 17ff); sie werden mit Stichworten wie ‚Ich-Fieber‘, ‚Egoismus-Epidemie‘ (SPECK 1997, S. 515) oder auch ‚entsolidarisierte Konsum- und Ellenbogengesellschaft‘ zum Ausdruck gebracht;
4. Überlastung der Schulen mit *schulfremden* Erziehungsaufgaben (BREZINKA 1991, S. 382); brennende gesellschaftliche Probleme werden in umfangreichen Zielkatalogen auch als pädagogische formuliert, wodurch vor allem in der Öffentlichkeit unrealistische Erwartungen an Schule und Lehrer genährt werden (GIESECKE 1999, S.72);
5. Erziehungsunsicherheit und Entlastungsbestrebungen bei den Eltern (BREZINKA 1991; HURRELMANN 1994), was die Vorstellung zur Folge hat, dass der Staat/ die Schule *mehr* und die Eltern *weniger* erzieherische Leistungen erbringen sollen als bisher üblich;

6. Mangelnde Kooperationsbereitschaft und Interessenunterschiede zwischen Eltern und Lehrern; neben weitreichenden rechtlichen Grundlagen für eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule in Deutschland schulrechtliche Vernachlässigung der *Berufspflicht* des Lehrers zur Kooperation mit den Eltern (BREZINKA 1991, S. 385).

2. Schulische Erziehung in Ostdeutschland - Fallstudien

Im Folgenden soll versucht werden, aus der Sicht ostdeutscher Eltern auf die heutige Schule *Bedingungen* und *aktuelle Gestaltung schulischer Erziehung* durch Lehrerinnen und Lehrer in den neuen Bundesländern ein Stück weit zu beschreiben und zu analysieren. Dazu wird auf Interviews mit ostdeutschen Müttern und Vätern zum Thema ‚Erziehung in Zeiten der Wende‘ zurückgegriffen (UHLENDORFF 2000), die ergänzt werden durch Interviews mit ostdeutschen Lehrern zur Elternarbeit. Ein zentraler Focus richtet sich hier auf vermutete Spannungen im Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule in Fragen der Leistungsbewertung (UHLENDORFF/ SEIDEL, in press). Bisher gibt es noch recht wenig empirisch zuverlässige Befunde darüber, ob und inwieweit sich die ‚veränderte‘ Schule und die Lehrer nach der Wende in erzieherischer Verantwortung sehen und wie sie diese wahrnehmen.

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands wurde die Grundstruktur des gegliederten Schulwesens der westdeutschen Länder von den ostdeutschen Ländern weitgehend übernommen. Repräsentative Umfragen zeigen, dass die damit einhergegangenen Veränderungen im Schul- und Bildungswesen in Ostdeutschland bei den Eltern nur wenig Zustimmung finden. Dabei zeigt sich, dass viele ostdeutsche Eltern das Schulwesen in der DDR ausdrücklich schätzten und der Umstrukturierung recht kritisch gegenüberstehen. Die Zahl der Eltern, die der Auffassung sind, dass sich die äußere Schulstruktur des DDR-Bildungssystems bewährt habe, Veränderungen völlig unnötig waren, ist gewachsen. Waren 1991, kurz nach der Wende, lediglich 5 Prozent dieser Meinung, so stieg ihr Anteil bis 1997 auf 32 Prozent an. Entsprechend finden die *tatsächlich* erfolgten Veränderungen im Schul- und Bildungssystem der neuen Bundesländer immer weniger Zustimmung bei den Eltern. Während 1991 noch 40 Prozent den nach der Wende erfolgten schulischen Transformationen zustimmten, waren es 1997 nur noch 13 Prozent (ROLFF u.a. 1998).

Um nun der Frage nachzugehen, warum zunehmend mehr ostdeutsche Eltern mit der Schule in der BRD unzufrieden sind, sollen zunächst *vier Fallstudien* aus den bereits erwähnten Elterninterviews kurz vorgestellt werden (ausführlich

vgl. UHLENDORFF/ SEIDEL, in press). Ihre anschließende Interpretation soll bei der Suche nach möglichen Erklärungen für die zunehmende Schulkritik ostdeutscher Eltern nur so weit erfolgen, als sie zu einer Erhellung von Bedingungen und aktueller Handhabung schulischer Erziehung in den neuen Bundesländern beiträgt.

3. Vier Fallstudien

3.1. Familie B: ‚Früher war das Schulsystem auf gegenseitige Unterstützung ausgerichtet, heute muss man sich durchbeißen.‘

In diesem Interview wird von der Unterstützung und Solidarität berichtet, die die Schule zu DDR-Zeiten für die Kinder geboten habe. Dies sei vor allem der Arbeit engagierter Lehrer zu danken gewesen. Heute dagegen seien die Lehrer unengagiert, distanziert und arrogant. Deshalb gebe die Schule den Kinder keinen festen Halt mehr, und die Schüler würden zu Einzelkämpfern.

‘Zu DDR-Zeiten war es immer noch so, dass es auch für die Klasse ein Negativpunkt war, wenn dort mehrere Kinder das Klassenziel nicht erreichten oder sich oftmals durch Fehlverhalten auszeichneten’, so Herr B. Wenn die anderen nicht geholfen haben, ist das eine ‘berechtigte Kritik gewesen, die sowohl den Klassenlehrer, den Fachlehrer als auch das Kollektiv der Klasse getroffen hat.’ Heute in der BRD dagegen sei jeder selber für sein Handeln verantwortlich, nicht mehr die ganze Schulklasse.

Insgesamt sei die Distanz zwischen Lehrern und Kindern größer geworden. Es gäbe keine so intensive Beziehung mehr. ‘Zu DDR-Zeiten konnte sich ein Lehrer das nicht leisten, der kriegte kollektiven Druck, wenn ...er sich nicht um die Klasse kümmerte’.

3.2. Familie D: ‚Früher war alles gradlinig und klar, heute muss man eben durchkommen.‘

Die befragte Mutter sehnt sich nach dem festen Halt, den eindeutigen Regeln und klaren moralischen Wertmaßstäben zurück, den ihr das DDR-Schulsystem für die Erziehung ihrer Kinder geboten hat. Zusätzlich zögen sich die Lehrer heute auf Grund neuer Gesetze aus ihren Verantwortlichkeiten gegenüber Kindern und Eltern zurück.

Nach Einschätzung von Frau D achten die Lehrer in den ersten Schulklassen nicht mehr so darauf, ob die Kinder im Unterricht wirklich etwas lernen oder nur spielen. ‘Früher passte man da auf, die Einhaltung von Regeln wurde geachtet.’ Die Lehrer hätten ihr bei Elternversammlungen nach der Wende erklärt,

dass sie nun weniger Rechte hätten als früher. Auch bei schlimmen Verhaltensauffälligkeiten der Kinder würden die Lehrer heute sagen: ‚Ja, tut uns leid, aber heute geht nichts mehr.‘ Früher hätten die Lehrer viel eher bei der Mutter oder beim Betrieb der Eltern angerufen oder sich an die Jugendhilfe gewandt.

Familie E: ‚Heute müssen Eltern und Kinder selber aktiv werden, selber denken, selber entscheiden.‘

Im Unterschied zu den bisher vorgestellten Eltern erprobte Frau E nach der Wende erfolgreich ihre beruflichen Fähigkeiten und sammelte dabei sehr gute Erfahrungen. Trotzdem hat sie gegenüber der Schule in der BRD eine kritische Haltung entwickelt. Sie meint, dass die Lehrer nach der Grundschulzeit den Kindern zu wenig persönliche Zuwendung bieten. Daher könnte die Schule Kinder bei familialen Krisen nicht mehr auffangen. In dieser Hinsicht wurde in der DDR-Schule besser für die Kinder gesorgt.

Jetzt am Gymnasium, so Frau E, wenn die Kinder dort größere Leistungsprobleme haben, verweisen die Lehrer immer nur auf private Nachhilfe. ‚Die Klassenlehrerin unternimmt nichts, regt nicht mal eine Arbeitsgruppe unter den Schülern an. Zu DDR-Zeiten hat man sich von der Schule aus mehr gekümmert, und es gab eine intensivere Verbindung zwischen Lehrern und Elternhaus.‘ Frau E bedauert Kinder, die heute nicht von ihren Eltern unterstützt werden. Auch von der Schule sei dann keine Hilfe zu erwarten.

Heute muss man ganz allein seinen Weg finden, sich allein etwas ausdenken, darüber nachdenken, organisieren und auch überlegen, was finanziell möglich ist. Genau das versuche sie jetzt auch ihrem Sohn beizubringen. Früher hätte man nur auf von der Schule verteilten Formularen anzukreuzen brauchen, dass das Kind dieses oder jenes mitmachen soll. Da lief das alles von allein.

Familie A: ‚Das wollte ich früher nicht und das will ich heute nicht, dass fremde Leute meine Kinder erziehen.‘

Die im Interview befragte Mutter ist mit den Veränderungen im Bildungssystem einverstanden. Sie erlebte die Schule in der DDR als Repräsentantin des unterdrückenden Staates, der über Bildungschancen und Erziehung in die Privatsphäre von Familien eingreifen wollte. Die neuen Erziehungsverantwortlichkeiten, die nach der Wende auf die Familien zukamen, hat diese Mutter gerne angenommen.

Frau A begrüßt es ausdrücklich, dass die Eltern heute viel Erziehungsverantwortung übernehmen müssen. Sie wollte auch vor der Wende nie diese Verantwortung an die Lehrer ‚abdelegieren‘. Insofern begrüßte sie, wenn sich Lehrer

inzwischen weniger als Vermittler von gesellschaftlichen Werten verstehen als früher. Selbst bei Leistungsproblemen in der Schule, für die zu DDR-Zeiten Lehrer und Klassenkameraden als mitverantwortlich angesehen wurden, beklagte sich Frau A nach der Wende nicht über mangelnde Hilfe durch die Schule, sondern sie organisierte private Nachhilfe und unterstützte ihre Tochter auf diese Weise.

4. Interpretation

Aus den Sichtweisen dieser Familien möchte ich zwei Bereiche herausstellen und besprechen, wobei dem ersten Aspekt ein bewusst breiterer Raum gegeben werden soll (ausführlich vgl. UHLENDORFF/ SEIDEL, in press):

- wenig bzw. weniger intensives *Lehrer-Schüler-Verhältnis*;
- veränderte *gesellschaftliche Werte*.

4.1. Wenig intensives Lehrer-Schüler-Verhältnis

In erster Linie bemängelten die Eltern, dass Lehrer sich nach der Wende weniger um die Kinder in ihrer Klasse kümmern würden (mangelndes Engagement und Präsenz; jüngere Kinder ließen sie nur spielen, anstatt sich ihnen wirklich zuzuwenden). Bei den älteren Kindern konstatieren Eltern einen Rückzug der Lehrer von Erziehungsaufgaben (sowohl im Unterricht selbst als auch außerhalb, z.B. mangelndes Interesse an Klassenfahrten, kein Eingreifen bei ‚schlimmen Verhaltensauffälligkeiten‘).

Die von den Eltern wahrgenommene Distanzierung zwischen Lehrern und Schulkindern überrascht insofern, als es heute weitgehend die gleichen Lehrer sind, die auch schon vor der Wende unterrichtet haben. Vermutlich machen sich hier Auswirkungen der neuen Schulstruktur bemerkbar, die indirekt auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis betreffen (Schulstruktur als ‚Erzieher‘).

Folgende **vier Aspekte** dürften bei der Lockerung der Lehrer-Schüler-Beziehung eine Rolle spielen:

- (1) Lehrer mussten sich nach der Wende auf sehr unterschiedliche Erwartungen von Eltern einstellen. Einige Eltern betrachteten Bemühungen von Lehrern, die über den reinen Schulunterricht hinausgingen, als Einmischung in ihr Familienleben, viele andere Eltern dagegen vermissten ein engagiertes fürsorgliches und erzieherisches Interesse der Lehrer an den Kindern.

Das galt auch bei Leistungs- und Bewertungsfragen. In den *Lehrerinterviews*, in denen die befragten Lehrer sich zu ihrer Elternarbeit im Zusammenhang mit

schulischer Leistungsbewertung äußerten, zeigte sich: Viele Eltern sind unzufrieden mit der Schule, weil ihre Kinder nicht so gute Schulnoten bekommen, wie es die Eltern aus ihrer eigenen Schulzeit kannten. Viele Eltern wollten, dass die Schule ihre Kinder zum Lernen (mehr) herausfordert, andere Eltern dagegen befürchteten, dass die Schule ihre Kinder überfordert. Es entsteht der Eindruck, dass manche Lehrer diese Spannungen dadurch zu regulieren versuchen, dass sie sich den Eltern gegenüber zurückhielten und Initiativen von den Eltern erwarteten (z.B. sollten Eltern persönlich nachfragen, wenn es Unklarheiten in der Leistungsbewertung gab). Aus Sicht der Eltern konnte so der Eindruck mangelnden *leistungserzieherischen* Engagements der Lehrer entstehen.

(2) Da die Lehrer nach der Wende den Unterricht und insofern auch den Umgang mit den Kindern selber planen und gestalten konnten, standen sie stärker in der Kritik der Eltern als früher. Auf nicht hinterfragbare Anordnungen der Schulleitung konnten sich die Lehrer nicht mehr zurückziehen. Wenn die Lehrer im Unterricht ihre Rolle als fürsorgliche Erzieher und Vermittler von Werten betonten, waren sie besonders leicht angreifbar, etwa weil sie noch vor wenigen Jahren teilweise andere Werte zu vertreten hatten. Zusätzlich wurden nach der Wende die autoritären Aspekte von Fürsorglichkeit stärker reflektiert als früher (HOYER 1997). Dies könnte erklären helfen, warum sich Lehrer mehr und mehr nur noch als Vermittler von Fachwissen verstanden; in dieser Rolle waren sie weniger verletzlich.

(3) Die Intensität der Lehrer-Schüler-Beziehung zu DDR-Zeiten hatte sicherlich mit den vielfältigen Aufgaben der Lehrer außerhalb des Unterrichts zu tun, z.B. der aktiven Mitarbeit in den Kinder- und Jugendorganisationen. Nach der Wende wurde staatlicherseits ein Engagement der Lehrer außerhalb des Schulunterrichts viel weniger erwartet. Dadurch waren im Vergleich zu früher Möglichkeiten entfallen, die Lehrer-Schüler-Beziehung zu vertiefen.

(4) Die distanziertere Rolle der Lehrer lässt sich auch in Zusammenhang damit sehen, dass ihnen im Vergleich zu früher kaum noch Disziplinierungsmöglichkeiten gegenüber den Kindern und deren Familien zur Verfügung standen. Insofern wurde die Position der Lehrer gegenüber den Familien deutlich schwächer. Eine geschwächte Stellung - zumindest im Einzelfall - kann auch weniger Engagement nach sich ziehen.

4.2. Veränderte gesellschaftliche Werte

Neben dem weniger intensiven Lehrer-Schüler-Verhältnis besprachen die Eltern ausdrücklich ihre Vorbehalte gegenüber dem Wertesystem der BRD-Ge-

sellschaft und die Art und Weise, wie es sich in der Schule manifestiert. Einige Aspekte seien hier angeführt:

- aus gegenseitiger Unterstützung wurde in der Klasse inzwischen ein Kampf für eigene, egoistische Belange;
- sinnvolle Freizeitbeschäftigungen für Kinder, wie sie früher die DDR-Schule bot, sind in manchen Familien nicht bezahlbar;
- einfache klare Regeln, z.B. seinen Lehrer nicht zu belügen, galten nach der Wende nicht mehr;
- für vernachlässigte Kinder gab es vor der Wende ein bewährtes soziales Netz, heute wären sie zunächst einmal völlig allein.

Mit der Auswertung genannter qualitativer Daten konnte dazu beigetragen werden, den Erklärungshorizont für jene eingangs skizzierte Enttäuschung und Kritik ostdeutscher Eltern gegenüber der ‚veränderten‘ Schule heute zu beschreiben. Dabei zeigt sich, dass diese Eltern die Schule in der DDR ganz anders erlebt haben als die heutige Schule in der BRD. In ihren Augen gab es damals engagierte Lehrer, bei denen die Fürsorge und ein vertrauensvolles persönliches Verhältnis zu den Schülern hohe Priorität besaßen. Ihre kritische Stellungnahme gegenüber veränderten, sich in die Schule hinein erstreckender gesellschaftlicher Werte, vor allem aber die Wahrnehmung weniger intensiver Lehrer-Schüler-Beziehungen umreißen nicht zuletzt Bedingungen, die mehr auf einen *Rückzug* der Schule und eines Teils ihrer Lehrer aus erzieherischer Verantwortung schließen lassen. Denn ohne gute und stabile zwischenmenschliche Beziehungen ist Erziehung letztlich nicht zu machen. Anzunehmen ist aber auch, dass sich bei den Lehrenden ‚Umdeutungen‘ vollziehen im Verstehen und Praktizieren einer schulischen Erziehung, die sich im Sinne J. H. PESTALOZZIS als „Hilfe zur Selbsthilfe“ begreift. Die hier vorgetragenen Überlegungen und Annahmen erfordern zweifellos weitere und vor allem auch repräsentative Untersuchungen.

Literatur:

Brezinka, W.: Erziehung heute – Elternhaus und Schule in gemeinsamer Verantwortung. In: Pädagogische Rundschau 45(1991). S. 373-394.

Giesecke, H.: Erziehung in der Schule - Möglichkeiten und Grenzen. In: Leschinski, A./ Gruner, P./ Kluchert, G. (Hrsg.): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der ‚Fall DDR‘. Weinheim 1999, S.72-79.

Hoyer, H.-D.: Der Einfluß der schulischen Umgestaltung auf die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – Ergebnisse einer sozialwissenschaftlichen Feldanalyse in Brandenburg. In: Buchen, S./Carle, U./Döbrich, P./Hoyer, H.-D./ Schönwalder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Weinheim/München 1997, S. 61-75.

Hurrelmann, K.: Mut zur demokratischen Erziehung. In: Pädagogik 7-8 (1994). S. 13-17.

Leschinski, A./Klucher, G.: Die erzieherische Funktion der Schule. Schultheoretische und schulhistorische Überlegungen. In: Leschinski, A./Gruner, P./ Kluchert, G. (Hrsg.): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der ‚Fall DDR‘. Weinheim 1999, S. 15-42.

Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim 1998.

Schlömerkemper, J.: Zum „Ende der Erziehung“ kommt man nur durch Erziehung! In: Die Deutsche Schule 4 (1996). S.388-391.

Speck, O.: Erziehungskrise – moralische Erziehung. In: Pädagogische Welt 11(1997). S. 513-519.

Uhlendorff, H.: Erziehung im sozialen Umfeld – Eine empirische Untersuchung über Erziehung zwischen elterlicher Kontrolle und Freiräumen für Kinder in Abhängigkeit vom persönlich gestalteten und gesamtgesellschaftlichen Umfeld. Habilitationsschrift. Universität Potsdam 2001.

Uhlendorff, H./Seidel, A.: Schule in Ostdeutschland aus elterlicher Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, in press.

Erziehung als entscheidende Aufgabe der Schule - Orientierung in gesetzlichen Grundlagen und Rahmenlehrplänen

Im ersten Teil soll am Beispiel des Landes Brandenburg der Frage nachgegangen werden, wie sich der Erziehungsauftrag der Schule in den geltenden gesetzlichen Grundlagen widerspiegelt. Im zweiten Teil wird am Beispiel der Überarbeitung der Rahmenpläne der Sekundarstufe I im Lande Brandenburg erörtert, wie neue Orientierungen für eine Verstärkung schulischer Erziehung entstehen.

1. Ziele und Aufgaben der Erziehung in gesetzlichen Grundlagen

Die Kennzeichnung der Aufgaben der Schule auf dem Gebiet der Erziehung sowie der Bezug zur Erziehung seitens der Eltern erfolgt im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, in den jeweiligen Landesverfassungen und Schulgesetzen. Wir beschränken uns hier auf das Beispiel der Landesverfassung Brandenburgs¹:

1.1. Die Verfassung des Landes Brandenburg (vom 20. 08. 1992, in einem Volksentscheid vom 14. 06. 1992 angenommen) formuliert insbesondere folgende Positionen:

- **Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit**, soweit Recht anderer nicht verletzt werden (Artikel 10);
- **Schutz und Erziehung von Kindern und Jugendlichen** (Artikel 27) - Recht der Kinder als eigenständige Personen auf Achtung ihrer Würde; Recht und Pflicht der Erziehung durch die Eltern; Schutz der Kinder vor körperlicher und seelischer Vernachlässigung und Misshandlung;
- **Grundsätze der Erziehung und Bildung** (Artikel 28): "Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, die Entwicklung der Persönlichkeit, selbstständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit und Solidarität im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für Natur und Umwelt zu fördern."

¹ Wir verzichten auf eine rein wörtliche Wiedergabe und geben die Mehrzahl der Orientierungen leicht verkürzt sinngemäß wieder.

1.2. Das Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG) vom 12. 04. 1996 - in seiner Fassung des **zweiten Änderungsgesetzes von 2001** - Drucksache des Landtags 3/ 2371 (Februar 2001) konkretisiert diese Positionen und kennzeichnet grundlegende Aufgaben der schulischen Erziehung, wobei durch die Novellierung teilweise eine deutliche Akzentuierung der Aussagen (beispielsweise zur Weitererziehung der Schule) erfolgte:

■ **Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung (§ 4)**

- (1) Schule als Lern- und Lebensstätte der Kinder und Jugendlichen ist dem Grundgesetz und der Verfassung des Landes verpflichtet und erfüllt die Aufgaben des Artikels 28 der Landesverfassung;
- (2) “Die Schule achtet das Recht und die Pflicht der Eltern zur Erziehung ihrer Kinder und arbeitet eng mit ihnen zusammen. Sie unterstützt die wachsende Einsichtsfähigkeit und die zunehmende Selbständigkeit junger Menschen an und fördert die Aneignung von Werten und die Eigenverantwortung.”
- (3) Verpflichtung der Schule zum Schutz der seelischen und körperlichen Unversehrtheit, der geistigen Freiheit und Entfaltungsmöglichkeit der Schüler - zumutbare und entwicklungsadäquate Belastungen und ausreichend Zeit für eigene Aktivitäten;
- (4) “ Die Schule wahrt die Freiheit des Gewissens sowie Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen kulturellen, weltanschaulichen und politischen Wertvorstellungen, Empfindungen und Überzeugungen.” Keine einseitige Beeinflussung und keine Benachteiligung einzelner...
- (5) “Bei der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen fördert die Schule insbesondere die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler”,
 - ▶ für sich und mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen;
 - ▶ eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten und damit sachgerecht, kritisch und kreativ mit Medien umzugehen;
 - ▶ sich Informationen zu verschaffen, kritisch zu nutzen sowie eigene Meinung zu vertreten; Meinungen anderer zu respektieren und sich damit unvoreingenommen auseinanderzusetzen;
 - ▶ Beziehungen zu anderen Menschen auf der Grundlage von Achtung, Gerechtigkeit und Solidarität zu gestalten, Konflikte zu erkennen und ertragen, an vernunftgemäße und friedliche Lösungen zu arbeiten;
 - ▶ sich für Gleichberechtigung von Mann und Frau einzusetzen;
 - ▶ eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen;

- ▶ das künftige Leben verantwortlich zu gestalten und Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels zu bewältigen;
- ▶ soziale und politische Mitverantwortung zu übernehmen und zur demokratischen Gestaltung einer freien und gerechten Gesellschaft beizutragen;
- ▶ Ursachen und Gefahren der Ideologie des Nationalsozialismus sowie anderer zur Gewaltherrschaft strebender Lehren zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken;
- ▶ die eigene Kultur sowie andere Kulturen zu verstehen, zum friedlichen Zusammenleben sowie für die Würde und Gleichheit aller Menschen einzutreten;
- ▶ sich auf die Aufgaben eines Bürger in einem gemeinsamen Europa vorzubereiten;
- ▶ ihre Verantwortung für die eigene Gesundheit, für den Erhalt der Umwelt und die Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen zu begreifen und wahrzunehmen;
- ▶ Verständnis für die Lebenssituation von Menschen mit körperlichen, seelischen und geistigen Beeinträchtigungen zu entwickeln und zur Notwendigkeit gemeinsamer Lebenserfahrungen beizutragen;

(Positionen leicht gekürzt).

“Die Vermittlung und Förderung von Kenntnissen und das Verstehen der sorbischen (wendischen) Identität, Kultur und Geschichte sind besondere Aufgaben der Schule. Die Schule fördert die Bereitschaft zur friedlichen Zusammenarbeit mit den polnischen Nachbarn.”

- (6) Lebenspraktische und berufsqualifizierende Maßnahmen sind besonders zu fördern.
- (7) Gemeinsame Erziehung von Schülerinnen und Schülern als Regel. Wenn es pädagogisch sinnvoll ist, kann zeitweise getrennt nach Geschlechtern unterrichtet werden.
- (8) “Die Eingliederung fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler ist Aufgabe der Schule. Dem sollten insbesondere gezielte Unterrichtsangebote und Fördermaßnahmen dienen, damit sie ihrer Eignung entsprechend zusammen mit Schülerinnen und Schülern deutscher Sprache unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden können.”

■ **Unterrichtsfächer (§ 11)**

In diesem Paragraphen wird festgelegt, dass in den Unterrichtsfächern die kennzeichnenden Ziele und Kompetenzen sowie die spezifischen Didaktiken und Methoden zu berücksichtigen sind. “Inhalte von Unterrichtsfächern werden für begrenzte Zeiträume auch fachübergreifend und fächerverbindend unterrichtet.

Für das Fach **Lebensgestaltung- Ethik- Religionskunde (LER)** - einem erzieherisch relevanten Bereich - gibt es **spezielle Festlegungen**, wobei anzumerken ist, dass um die Zulassung des Faches noch ein Rechtsstreit besteht, der vom Bundesverfassungsgericht zu klären ist:

- (2) “Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde soll Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße darin unterstützen, ihr Leben selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten und ihnen helfen, sich in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten zunehmend eigenständig und urteilsfähig zu orientieren. Das Fach dient der Vermittlung von Grundlagen für eine wertorientierte Lebensgestaltung, von Wissen über Traditionen philosophischer Ethik und Grundsätzen ethischer Urteilsbildung sowie über Religionen und Weltanschauungen.”
 - (3) “Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde wird bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral unterrichtet. Die Eltern werden über Ziele, Inhalte und Formen des Unterrichts in Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde rechtzeitig und umfassend informiert. Gegenüber der religiösen oder weltanschaulichen Gebundenheit von Schülerinnen und Schülern ist Offenheit und Toleranz zu wahren.”
- **Lernbereiche und Aufgabengebiete** (§12) - hier wird das Verhältnis von Lernbereich, Fach und fächerübergreifendem Vorgehen gekennzeichnet und es werden folgende **erzieherischen Aufgabengebiete** hervorgehoben:
- (2) “Übergreifende Themenkomplexe orientieren sich an Grundproblemen der Gesellschaft und sind in allen Schulstufen sowohl im Unterricht als auch in sonstigen Schulveranstaltungen in angemessener Weise zu berücksichtigen. Übergreifende Themenkomplexe sind insbesondere:
 1. Friedenssicherung, Globalisierung, Interkulturelles,
 2. Recht im Alltag,
 3. Wirtschaft,
 4. ökologische Nachhaltigkeit und Zukunftsträchtigkeit,
 5. Medien und Informationsgesellschaft,
 6. Gesundheit und jugendliche Lebenswelt und
 7. Geschlechterbeziehungen und Lebensformen.”

Als besonders konfliktreich im Verhältnis zum Elternwillen wird in der deutschen

Schule die **Sexualerziehung** betrachtet - deshalb gibt es hier im Schulgesetz besondere **Festlegungen**, die praktisch zu einem mit dem Eltern vereinbarten Vorgehen verpflichten:

- (3) "Die schulische Sexualerziehung ergänzt die Sexualerziehung durch die Eltern. Ihr Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler altersgemäß mit den biologischen, ethischen, religiösen, kulturellen und sozialen Tatsachen und Bezügen der Geschlechtlichkeit des Menschen vertraut zu machen. Sie soll die Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewussten, sittlich begründeten Entscheidungen und Verhaltensweisen sowie zu menschlicher und sozialer Partnerschaft befähigen. Bei der Sexualerziehung sind Sensibilität und Zurückhaltung gegenüber der Intimsphäre der Schülerinnen und Schüler sowie Offenheit und Toleranz gegenüber verschiedenen Wertvorstellung und Lebensweisen in diesem Bereich zu beachten. Die Eltern sind über Ziel, Inhalt und Formen der Sexualerziehung rechtzeitig zu unterrichten."

Auch an anderen Stellen wird konsequent vom Bildungs- und **Erziehungsauftrag** der Schule gesprochen.

2. **Erziehungskonzept in den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I für das Land Brandenburg**

Die Anforderungen in den gesetzlichen Grundlagen haben sicher nur eine mögliche Auswirkung in der konkreten Schulpraxis, wenn es gelingt, sie in ausreichendem Maße in die **Rahmenpläne der konkreten Fächer und Stufen** einzubringen. Am Beispiel der aktuell neu ausgearbeiteten **Rahmenlehrpläne der Sekundarstufe I** - sie stehen seit Dezember 2000 zur Diskussion der Lehrer im Internet²- sollen einige grundlegende Anliegen gekennzeichnet werden. Das Rundtischgespräch mit Herrn Hermann Zöllner (PLIB) hat dazu den Teilnehmern weitere Information gebracht. Als **wissenschaftlicher Begleiter** des Vorgehens versuche ich hier, entscheidende Ansatzpunkte zu kennzeichnen.

Die Rahmenpläne der Sekundarstufe waren 1991 bis 1992 als sehr offene Alternative zu den stark stofforientierten Lehrplänen der DDR entwickelt worden. In einem Prozess der **Evaluation** wurden durch Befragungen von Lehrern, durch Diskussionen in Schulkollegien, durch Begutachtungen durch Fachdidaktiker und erfahrene Lehrer "Steckbriefe" erstellt, die die Stärken und Schwächen der jeweiligen Rahmenpläne aufdeckten. Es wurde die Weiterentwicklung zu **Rahmen-**

²Die Rahmenlehrpläne der Sekundarstufe I sind über folgende URL abrufbar: <http://www.uni-potsdam.de/u/PLIB>.

lehrplänen konzipiert, zu denen es im § 10 des novellierten Schulgesetzes (2001) heißt:

“(1) Der Unterricht wird auf der Grundlage von Rahmenlehrplänen erteilt. Die Rahmenlehrpläne bestimmen die verbindlichen Anforderungen und Inhalte (Kerncurriculum) ebenso wie die Gestaltungsfreiräume und Wahlmöglichkeiten der Fächer, Lernbereiche, übergreifender Themenkomplexe oder Lernfelder. Sie enthalten insbesondere

1. allgemeine und fachliche Ziele,
2. didaktische Grundsätze,
3. Empfehlungen zur Unterrichtsorganisation,
4. Hinweise und Empfehlungen zur fachübergreifenden Vernetzung von Unterrichtszielen und -inhalten und
5. Empfehlungen zu Formen der Leistungsbewertung, die sich an den jeweiligen allgemeinen und fachlichen Zielen orientieren.”

Damit werden wesentliche Akzente deutlich, die die Weiterentwicklung vom Rahmenplan zum Rahmen**lehr**plan charakterisieren. Im **Folgenden** sollen **Ansatzpunkte** gekennzeichnet werden, wie dabei eine Verstärkung der schulischen Erziehung in der Sekundarstufe I gesichert werden soll:

Erstens: Erarbeitung eines **Stufenvorworts für die Sekundarstufe I**, das die pädagogischen Leitideen für alle Fachrahmenlehrpläne der Stufe charakterisiert (vgl. “Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe I” - Entwurfsfassung im Internet vom 15. 12. 2000)

- Formulierung **grundlegender pädagogischer Aufgaben und Ziele** in der Sekundarstufe I (vgl. ebenda S. 3ff.):
 - ▶ **Anschlussfähigkeit und Vorbereitung auf lebenslanges Lernen** (anstelle “Vorratslernens”);
 - ▶ **Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit** als Fähigkeit und Bereitschaft, die gesellschaftliche Entwicklung als eine Determinante der eigenen Entwicklung mitzugestalten; Entwicklung eigener Lebensentwürfe, Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen; Wahrnehmung von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung;
 - ▶ **Ausbildungsfähigkeit** als Selbstverantwortung des Einzelnen für die Ausbildung der notwendigen Kompetenzen, um in Ausbildungs- und Arbeitsverhältnissen als Selbständiger oder Mitarbeiter zu bestehen - insbesondere: grundlegendes Wissen über Kulturtechniken und Qualifikationen; Eigenverantwortlichkeit, Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Teamfähigkeit, soziales Verhalten; differenziertes Verständnis für Zu-

- sammenhänge und Entwicklungen der Arbeits- und Wirtschaftswelt;
- ▶ **Stärkung der Persönlichkeit**, um sie zu eigenen Lebensentwürfen zu befähigen, sich auf ein Leben im zusammenwachsenden Europa vorzubereiten und dazu die eigene kulturelle Identität und fremde Kulturen wahrzunehmen, reflektieren und respektieren zu lernen.
 - ▶ **Sorbische (wendische) Identität und Kultur** als spezifische Verantwortung des Eingehens auf diese Bevölkerungsminderheit in der Niederlausitz.
 - Grundlage der **Zielplanung** in den Rahmenplänen ist ein **ganzheitliches Kompetenzmodell** (vgl. z.B. H. KLIPPERT 1996, S. 30 ff.) - Kompetenzen werden dabei als Vermögen des Einzelnen betrachtet, das dazu befähigt, "sein persönliches, berufliches, gesellschaftliches Leben verantwortlich und persönlich befriedigend zu führen und seine Umwelt mitzugestalten". Kompetenzen sind im individuellen Entwicklungsprozess aufzubauen und zu vervollkommen. "Schule kann diesen Prozess fördern und unterstützen. Deshalb muss sie sich in Unterricht und Erziehung auf die Förderung der Kompetenzen hin orientieren" (ebenda, S. 5).

Dabei wird von **folgenden Kompetenzen** ausgegangen:

- ▶ **Sachkompetenz** - auch **intellektuelle Mündigkeit** - schließt vielseitige fachspezifische Kenntnisse (Fakten, Regeln, Gesetze, Begriffe u.a.), aber auch das Erkennen fachübergreifender Zusammenhänge, Erklärungen sowie das Urteilen und Beurteilen von Thesen, Theorien ein.
- ▶ **Methodenkompetenz** bezeichnet die Fähigkeit, den eigenen Lern- und Lebensprozess bewusst, zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten. Dazu gehören Methoden des Erkenntnis-, Aneignungs- und Arbeitsprozesses, der Kommunikation und Kooperation, der Selbstbestimmung u.a. Methodenkompetenz ist teilweise fachspezifisch, teilweise fachunabhängig.
"Fachunabhängige Methodenkompetenz umfasst folgende Dimensionen: die Aneignung und Verarbeitung von Informationen aus unterschiedlichen Medien (Text, Bild, Film, CD, Internet), die Gesprächsführung und Kooperation sowie Strukturiertheit individuellen Handelns (Methoden der Selbstorganisation des Lernens, Arbeitens, Übens, Leistens). Auch der sachgerechte Umgang mit Medien gehört dazu" (ebenda).
- ▶ **Sozialkompetenz** bezeichnet die "Fähigkeit, in wechselnden sozialen Situationen, bei unterschiedlichen Aufgaben und Problemen die eigenen bzw. übergeordneten Ziele erfolgreich im Einklang mit den anderen Beteiligten zu verfolgen." Dabei sind **drei Dimensionen** miteinander eng

verbunden: **Umgang mit sich selbst** (Selbstverantwortung, Selbstorganisation); **Verantwortungsbewusstsein** und **Umgang mit anderen** (solidarisches Handeln, Kooperations- und Konfliktfähigkeit);

- ▶ **personale Kompetenz** - auch als Selbstkompetenz bezeichnet - als Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen des Einzelnen, die sein Handeln beeinflussen - beispielsweise sein Selbstkonzept in Einheit von Selbstvertrauen, kritischer Selbstwahrnehmung und Urteilsfähigkeit.

- Um die angestrebten Kompetenzen im wechselseitigen Zusammenhang der Unterrichtsfächer zu fördern, wurde der Arbeit an den Rahmenlehrplänen ein **weites Modell des Lernens** für alle Unterrichtsfächer zugrunde gelegt, das **folgende Dimensionen** (vgl. ebenfalls u.a. **H. Klippert** 1996, S. 30 ff.) enthalten soll (vgl. ebenda, S. 6):
 - ▶ **inhaltlich-fachliches Lernen** als Aneignung von fachlichen Kenntnissen, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Zusammenhänge zu erkennen und erklären, Kategorien zu verstehen, fachlich zu beurteilen;
 - ▶ **methodisch-strategisches Lernen** als Erwerb von Wahrnehmungs-, Lern- und Arbeitstechniken sowie Lernstrategien (Planen und Organisieren lernen, Strukturieren);
 - ▶ **sozial-kommunikatives Lernen** als Erfahrungen des Einzelnen in der sozialen Gemeinschaft;
 - ▶ **selbsterfahrendes und selbstbeurteilendes Lernen** (H. KLIPPERT spricht von affektivem Lernen) - Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung der Stärken und Grenzen, Aufbau von Werthaltungen und Identifikation.

- Die im Schulgesetz § 12 ausgewiesenen **erzieherischen Aufgabenbereiche** in Form von “übergreifenden Themenkomplexen” (vgl. oben) wurden für die Sekundarstufe I konkretisiert und sollen in den einzelnen Fachplänen Hinweise für fachspezifische, aber auch fachübergreifende Bearbeitung erhalten, die insbesondere in der schulinternen Planung aufgegriffen werden können.

Dabei wurden unter Bezug auf drei Bereiche: **Gesellschaft - Technik und Natur - Mensch** folgende **Themenkomplexe** erarbeitet und sollen in speziellen Handreichungen ihre weitere Konkretisierung finden (ebenda, S. 8):

- ▶ Friedenssicherung, Globalisierung und Interkulturelles;
- ▶ Recht im Alltag;
- ▶ Wirtschaft;
- ▶ Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit;
- ▶ Medien und Informationsgesellschaft;
- ▶ Gesundheit und jugendliche Lebenswelt;

- ▶ Sexualität, Geschlechterbeziehungen, Lebensformen;
- ▶ Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.

Zur weiteren Konkretisierung werden im Anhang des Stufenvorworts beispielhaft Übersichten als Grundlage für die schuleigene Planung dieser Themenkomplexe im fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Vorgehen vorgegeben, in denen Ziele, inhaltliche Schwerpunkte und Ansatzmöglichkeiten ausgewiesen sind (vgl. ebenda, S. 16 ff).

■ **10 Ansprüche an die Qualität schulischen Lehrens und Lernens:**

Die Sicherung der Gesamtheit der angestrebten Kompetenzen, die dargestellten Lernformen und die Realisierung der erzieherischen Aufgabenbereiche erfordern im besonderem Maße, **fachliches, fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen miteinander zu verbinden**. Die neuen Rahmenpläne sollen deshalb eine neue Sicht auf **schulisches Lehren und Lernen** anregen und setzen **10 Ansprüche an die Qualität des Unterrichts**, die zweifellos auch der Sicherung des Erziehungsauftrages der Schule gerecht werden (ebenda, S. 10 ff.):

- ▶ Balance zwischen “systematischem” bzw. “kognitivem” Lernen und “situationalem” Lernen in offenen Unterrichtssituationen;
- ▶ Erfahrungen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen;
- ▶ Kumulatives Lernen organisieren (z.B. Ordnung und Sicherung des grundlegenden, individuelles Vertiefen und Einordnen in neue Zusammenhänge...);
- ▶ Schaffen und Aufrechterhalten guter Sozialbeziehungen;
- ▶ Offene und geschlossene Lernsituationen;
- ▶ Handlungsorientierter Unterricht (z. B. ganzheitliches Lernen mit der Aktivierung aller Sinne, Entwicklung und Nutzung der Selbstständigkeit der Schüler, Ergebnisorientierung, praktischer Bezug zum Leben und Handeln...);
- ▶ Differenzierung und Integration;
- ▶ Erweitertes Verständnis schulischer Leistung (z.B. prozessorientiert, auch kollektive Leistung sehen; Selbsteinschätzung betonen; Leistungsentwicklung einschätzen; Vergleichbarkeit sichern);
- ▶ Mitentscheidung, Mitverantwortung, Mitgestaltung durch Schülerinnen und Schüler;
- ▶ Effektive Unterrichtsorganisation.

■ **Orientierung auf Lehrerkooperation und schuleigenen Lehrplan**

In einem besonderen Teil des Stufenplans und auch jedes einzelnen Rahmenlehrplans werden konkrete Erwartungen und Orientierungen für die notwendige Zusammenarbeit der Lehrer an einer Schule formuliert, wobei einerseits zwischen Kooperation unter den **Lehrkräften eines Faches oder Lernbereichs** und andererseits Kooperation der **Lehrkräfte auf Klassen- und Jahrgangsstufenebene** unterschieden wird. Zweifellos ist gerade diese kontinuierliche und planmäßige Kooperation auf verschiedenen Ebenen eine entscheidende Voraussetzung, den Erziehungsauftrag der Schule zu erfüllen.

Zweitens: Umsetzung des beschriebenen Konzepts in den Rahmenlehrplänen der einzelnen Fächer

Dabei erscheinen mir insbesondere **folgende Aspekte** entscheidend dafür, höhere "Erziehungswirksamkeit" der Sekundarstufe I zu sichern:

- möglichst genaue Kennzeichnung des vorgesehenen **Abschlussniveaus** in fachspezifischen und fachübergreifenden Qualifikationen in den vier Kompetenzbereichen in Klasse 10;
- Ausweisen **verbindlicher Lernprozesse und Unterrichtsinhalte** mit gleichzeitiger Offenlegung möglicher und notwendiger Entscheidungen der Lehrer;
- Orientierung auf **fachübergreifende und fächerverbindende Themenstellungen** (auch mit verbindlichen Vorgaben);
- didaktische Orientierungen auf die angezielten **differenzierten Lernprozesse**;
- klare Orientierungen auf Umgang mit **Leistungen in allen Kompetenzbereichen**;
- fachspezifische Orientierungen auf die **Kooperation** zwischen den Lehrern an der Schule für die Erarbeitung **schuleigener Lehrpläne**.

Sicher ist diese Aufzählung keinesfalls vollständig. Ohnehin muss die laufende Diskussion der Entwürfe der Rahmenlehrpläne, die deshalb bewusst ins Internet gesetzt wurden, zeigen, in welchem Maße es gelungen ist, allgemeines Anliegen und eigene Grundsätze der berufenen Arbeitsgruppen bei der Erarbeitung der Rahmenlehrpläne des jeweiligen Faches real umzusetzen. Eine vorgesehene Phase der Überarbeitung gibt die Möglichkeit notwendiger Korrekturen.

Aus meiner Sicht - auch in Konfrontation mit Vorgehensweisen in anderen beteiligten Ländern - handelt es sich bei diesem Vorgehen um einen betont demokratischen Weg der Reform, der die Mitwirkung aller Lehrer und natürlich

auch Schülervvertretungen und Eltern geradezu einfordert.

Allerdings ist der Erfolg eines solchen Weges von der wirklichen und engagierten Mitwirkung der "Akteure" abhängig. Mir liegt bisher keine genaue Analyse vor, aber ich kenne leider bisher nur sehr geringe Zahlen von konkreten Äußerungen von Beteiligten zu den Rahmenlehrplanentwürfen. Es wäre schade, wenn erneut eine Chance demokratischer Erneuerung des Bildungs- und Erziehungsvorhabens vergeben würde.

3. Zu einigen theoretischen Positionen zum Erziehungsbegriff

Die Aussagen zu gesetzlichen Grundlagen, aber auch ihre Anwendung in den Rahmenlehrplänen macht deutlich, dass von einem **weiten Erziehungsbegriff** ausgegangen wird, der **Förderung der Entwicklung einer harmonischen, vielseitig (allseitig) gebildeten Persönlichkeit** und **Förderung aller ihrer Stärken** in den Mittelpunkt stellt.

In der Erziehungswissenschaft /Pädagogik wird allerdings die Begriffsbestimmung vielfältig und teils widersprüchlich vorgenommen.

- So stellen Autoren - z. B. PETER MENCK (1998, S. 23 f) - Erziehung als **Vermittlung von Mündigkeit an Unmündige** dar. Zweifellos ein wesentliches Ziel schulischer Erziehung. Wenn aber daraus gefolgert wird, dass bereits in der Gymnasialen Oberstufe, wo Schüler zweifellos mündig sind, keine Erziehung mehr möglich sei, halte ich das für einen falschen Zugriff.
- Andere Autoren - so auch die Lehrbuchautoren für das Fach Pädagogik/ Erziehungswissenschaft in der Sekundarstufe I oder II (vgl. beispielsweise K. BEYER/ A. PFENNINGS 1989, S. 15) - gehen von einem weiten Erziehungsbegriff aus und kennzeichnen Erziehung als einen **sozialen Prozess der Förderung der Persönlichkeit in deren Interesse**. Damit wird Erziehung ein lebenslanger Prozess, es werden unterschiedliche Qualitäten der Persönlichkeit in den Blick gerückt - so insbesondere auch Werte -, wobei zweifellos Autonomie, eigene Mündigkeit eine entscheidende anzustrebende Qualität ist.
- Erziehung wird somit von Indoktrination, Manipulation abgegrenzt und hebt den aktiven Prozess seitens des Zu-Erziehenden hervor. H. LUDWIG spricht von Erziehung als **"Ermöglichung der Selbstbindung des Ichs" an angebotene Normen und Werte** (vgl. 1995, S. 36 ff). Daraus folgen Positionen einer "Pädagogik der Vielfalt", wie sie beispielsweise auch von U. PREUSS-LAUSITZ und A. PRENGEL vertreten werden. Schule kann sich nur auf universalistische Werte (beispielsweise in der Menschenrechtsdeklaration der UNO, dem Grundgesetz niedergelegt) stützen, muss sie

aber **offensiv verteidigen**.

PREUSS-LAUSITZ geht vom **“demokratischen Ethos”** als **gemeinsamem Bezugs- und Orientierungsrahmen** aus und nennt beispielhaft:

- ▶ Achtung vor der Würde des Menschen;
 - ▶ Ehrfurcht vor dem Leben;
 - ▶ Gewährung von Gleichberechtigung und Chancengleichheit;
 - ▶ Solidarität, Mitmenschlichkeit und Brüderlichkeit;
 - ▶ Friedensbereitschaft und Friedensfähigkeit;
 - ▶ Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme und Fairness;
 - ▶ Hilfsbereitschaft, Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft;
 - ▶ Wille zur fairen Konfliktregelung und Kompromissfähigkeit;
 - ▶ Fähigkeit zu konstruktiver Kritik;
 - ▶ Mut zur **“Zivilcourage”**, Aufrichtigkeit, Wahrhaftigkeit;
 - ▶ Zuverlässigkeit, Selbstkontrolle und Selbstdisziplin;
 - ▶ Verantwortlichkeit als Selbst- und Mitverantwortung;
 - ▶ Respektierung des weltanschaulichen Pluralismus;
 - ▶ Toleranz - unter Ausklammerung der Intoleranten und Feinde der demokratischen Grundordnung;
 - ▶ Verantwortung gegenüber dem Gemeinwohl;
 - ▶ Anerkennung der Freiheit des Menschen auf eigene Lebensgestaltung und Selbstentfaltung, soweit Rechte anderer nicht beeinträchtigt werden;
 - ▶ Offenheit für die Sinnfrage u.a.m. (1993, S. 38 f. - unter Bezug auf E. WEBER).
- Auf der Grundlage der **“Werte des demokratischen Ethos”** entwirft U. PREUSS-LAUSITZ ein **mehrperspektivisches und vieldimensionales Konzept von erziehendem Unterricht**:
Erziehen soll nicht zum Lehrauftrag hinzukommen, sondern dessen **Qualität bestimmen**:
- ▶ Erziehend kann Unterricht nur sein, wenn der **“Schüler als personales Subjekt”** ernst genommen wird und seine Selbständigkeit im Denken und Werten gefördert wird;
 - ▶ Unterricht ist erziehend, wenn die **“zwischenmenschlichen Beziehungen”** zu positiver Entfaltung kommen, was freiere Arbeitsformen einfordert;
 - ▶ Erziehender Unterricht soll auch die **qualitative Dimension der Wirklichkeit** sehen lehren, um so einem positivistischen Wissenschaftsideal entgegenzuwirken, er muss für die Sinnfrage der Heranwachsenden offen sein;
 - ▶ Erziehender Unterricht muss an die **praktische Erfahrung von Kindern und Jugendlichen** anknüpfen und wird so unter vielfachen Aspekten

handlungsorientierter Unterricht sein (vgl. 1993, S. 38 ff.).

Literatur:

K. Beyer; A. Pfenning (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Komplexität der Erziehungswirklichkeit. Band 1. Schöningh Verlag, Paderborn 1989.

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg. (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG) vom 12. April 1996. MBS 1996. Novellierung durch: Zweites Gesetz zur Änderung des Brandenburgischen Schulgesetzes. In: Drucksache 3/2371 des Landtags Brandenburg, Potsdam 2001 - einzusehen im Internet: <http://www.brandenburg.de/land/mbs>.

H. Klippert: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. BeltzVerlag, Weinheim, Basel 1996.

H. Ludwig: Zur Pädagogik der Sekundarschule. In: J. Bennack (Hrsg.): Taschenbuch Sekundarstufe. Schneider Verlag Hohengehren 1995, S. 36 bis 43.

P. Menck: Was ist Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Auer Verlag GmbH, Donauwörth 1998.

Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB): Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe I. (Stufenplan Sekundarstufe I). Entwurf zur Diskussion im Schuljahr 2000/2001 vom 15. 12. 2000. <http://www.uni-potsdam.de/u/PLIB>.

U. Preuss-Lausitz: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahre 2000. Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1993.

Verfassung des Landes Brandenburg. Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft mbH, Potsdam 1992.

Teilnehmer der Tagung und Autoren der Beiträge¹

Name	Hochschule
Vladimir A. Andreev Prof. Dr.	Nationales Institut für Pädagogische Forschung Minsk - Prof. an der Belorussischen Pädagogischen Universität Minsk, Belarus ¹
Élfrida V. Balakireva Prof. Dr.	Psychologisch-Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl Pädagogik, der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen St. Petersburg, Russland
Vassili A. Bondar Prof. Dr. - (nur Autor)	Prorektor an der Staatlichen Belorussischen Pädagogischen Universität M. Tank Minsk , Belarus ¹
Galina Danilova Prof. Dr.	Prodekanin an der Psychologisch-Pädagogischen Fakultät der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen St. Petersburg, Russland
Krystyna Ferenc Prof. Dr.	Direktorin des Instituts für Pädagogik/ Psychologie der Pädagogischen Hochschule "Tadeusz Kotarbiński" Zielona Góra, Polen
Zenon Jasinski Prof. Dr.	Direktor des Instituts für Pädagogische Wissenschaften der Universität Opole, Polen
Inetta Nowosad Dr. - (nur Mitautorin)	Institut für Pädagogik/ Psychologie der Pädagogischen Hochschule "Tadeusz Kotarbiński" Zielona Góra, Polen
Magdalena Piorunek Dr. - (nur Autorin)	Wydział Studiów Edukacyjnych der Adam-Mickiewicz- Universität Poznań, Polen
Karel Rýdl Ass. Prof. Dr. - (nur Autor)	Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Karls-Universität Prag, Tschechische Republik

¹ Einzelne Autoren von Beiträgen konnten aus zwingenden Gründen leider nicht an der Tagung selbst teilnehmen.

Lech Sałaciński Dr.	Institut für Pädagogik/ Psychologie der Pädagogischen Hochschule "Tadeusz Kotarbiński" Zielona Góra, Polen
Eleonora Sapia-Drewniak Prof. Dr.	Institut für Pädagogische Wissenschaften der Universität Opole, Polen
Andreas Seidel Dr. paed.	Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik, der Universität Potsdam
Wolfgang Thiem Prof. Dr.	Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik, der Universität Potsdam
Krystina Zielinska Dr.	Wydział Studiów Edukacyjnych der Adam- Mickiewicz- Universität Poznań, Polen

Der vorliegende Sammelband gibt Ergebnisse einer **internationalen wissenschaftlichen Tagung** des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam im September 2000 wieder, die Bestandteil einer nun schon mehrjährigen Kooperation zwischen Wissenschaftlern aus **lehrerbildenden** Hochschulen in Belarus', Polen, Russland und der Tschechischen Republik sowie der Universität Potsdam ist. Diese gemeinsame Arbeit zur Begleitung der in den beteiligten Ländern verlaufenden **Reformprozesse im Bildungswesen** wird durch die finanzielle Förderung durch den Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD) möglich.

Diesjähriger Schwerpunkt der Analysen und Diskussionen auf der Tagung war das **Erziehungskonzept der reformierten Schule** in den beteiligten Ländern, wobei insbesondere Ziele und Methoden schulischer Erziehung sowie ihr Verhältnis zur Erziehung durch die Eltern erörtert wurden.

In einem **Tagungsresümee** werden grundlegende Ergebnisse der Analyse und der inhaltsreichen, teilweise auch kontroversen Diskussion zusammengefasst. Eingangswort wird gewissermaßen auch Bilanz gezogen, wie die Bildungsreform im jeweiligen Land im vergangenen Jahr vorankam.

In **12 Einzelbeiträgen** wird ein facettenreiches Bild der **Problemlage** und der **Lösungsansätze** in den beteiligten Ländern gezeichnet, wobei sowohl **Gesamtkonzepte der schulischen Erziehung** wie auch **Einzelprobleme** behandelt werden. Es werden theoretische Grundkonzepte zur Erziehung analysiert. In zwei Beiträgen werden Erwartungen und Wertungen der Eltern gegenüber schulischer Erziehung beleuchtet. Durchgängig werden Anforderungen an den Lehrer erörtert, um neuen Aufgaben und Wegen schulischer Erziehung gerecht werden zu können.

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

ISBN 3-935024-25-8