

**Wolfgang Thiem (Hrsg.):**

## **Innere Schulreform - Qualität einer veränderten Schule**

**Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher  
Transformationen in Belarus, Polen, Russland, Tschechien  
und den neuen Bundesländern.**

**Materialien einer wissenschaftlichen Tagung mit Teilnehmern aus Belarus,  
Polen, Russland, Tschechien vom 05. bis zum 08. Oktober 1998 in Caputh.**

**Universität Potsdam - September 1999**

**Innere Schulreform - Qualität einer veränderten Schule.  
Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformatio-  
nen in Belarus, Polen, Russland, Tschechien und den neuen Bundesländern:  
Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung.**

- Herausgeber:** Universität Potsdam; Institut für Pädagogik  
Hochschule der Künste Berlin, Fakultät für Sozial- und Erzie-  
hungswissenschaften
- Redaktion:** Wolfgang Thiem
- Erscheinungsjahr:** 1999
- Druck:** Audiovisuelles Zentrum der Universität Potsdam
- Vertrieb:** Universitätsbibliothek  
Publikationsstelle  
Postfach 60 15 53  
14415 Potsdam  
Fon + 49 (0)331 977 4458/ Fax 4625  
E - mail: [baumann@info.ub.uni-potsdam.de](mailto:baumann@info.ub.uni-potsdam.de)

**ISBN 3-9806494-3-1**

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>Vorbemerkungen des Herausgebers</b>	4
<b>Wolfgang Thiem:</b> Innere Schulreform - Qualität einer veränderten Schule - Konsequenzen für die Lehrerbildung - Resümee einer internationalen Tagung	8
<b>Olga Vladimirovna Akulova; Ęlfrida Victorovna Balakireva:</b> Besonderheiten der aktuellen Entwicklung von Schulen St. Petersburgs	27
<b>Vassili A. Bondar'; Adam A. Grimoť:</b> Auswertung einer Schülerbefragung an Gymnasien in Minsk	36
<b>Zenon Jasinski:</b> Ausgewählte Fragen der Reform in polnischen Schulen nach 1990 - am Beispiel der Grundschule in Dobrodzięń	39
<b>Klaus-Dieter Mende</b> Portrait der Gesamtschule Nr. 19 "Rosa Luxemburg" in Potsdam	44
<b>Pavla Polechová, Jan Matoušek</b> Innere Schulreform - Qualität einer veränderten Schule am Beispiel einer inno- vativen Schule in der Nähe von Prag	47
<b>Lech Sałaciński:</b> Innere Schulreform - Qualität einer veränderten Schule - Portrait der 13. Grund- schule in Zielona Góra	60
<b>Eleonora Sapia-Drewniak</b> Staatliche Grundschule in der Zeit gesellschaftlicher Transformation - Portrait der Grundschule 17 in Opole, Europaschule	81
<b>Krystina Zielińska; Magdalena Piorunek:</b> Innere Schulreform und Qualität einer veränderten Schule - am Beispiel der Stanisław- Staszic- Schule Nr. 19 in Osiedel Oświęcena in Poznań	84
<b>Wolfgang Thiem:</b> Qualität von Schule im Vergleich - Ergebnisse der Rekonstruktion einer Schülerbe- fragung	90
<b>Vassili A. Bondar'; Adam A. Grimoť:</b> Geistige Kultur der Schüler	104
<b>Verzeichnis der Teilnehmer und Autoren</b>	115

## Vorbemerkungen des Herausgebers

Der vorliegende Sammelband wendet sich an **Lehrerbildner und Lehrer**, die über vorhandene neue **Anforderungen an den Lehrer** im Rahmen der **inneren Schulreform** und die sich daraus entstehenden Konsequenzen für eine **weiterentwickelte Lehrerbildung** nachdenken und nach kreativen Wegen suchen, diese zu erfüllen. Er ist ein Ergebnis internationaler Kooperation von Pädagogen aus lehrerbildenden Hochschuleinrichtungen in Belarus, Polen, Russland und Tschechien sowie des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam und der Fakultät für Sozial- und Erziehungswissenschaften der Hochschule der Künste in Berlin (vgl. Liste der Teilnehmer und Autoren der Beiträge). Vorgestellt werden Untersuchungsergebnisse, die für eine internationale Tagung im Oktober 1998 in Caputh bei Potsdam erarbeitet wurden.

Diese Zusammenarbeit setzt eine langjährige Kooperation zwischen den osteuropäischen Hochschulen mit der damaligen Pädagogischen Hochschule in Potsdam fort, die nach dem gesellschaftlichen Umbruch in unseren Ländern insbesondere durch die Initiative von **KLAUS-DIETER MENDE** wiederbelebt wurde. Die meisten der bestehenden Beziehungen beruhen auf zwischen den jeweiligen Hochschulen abgeschlossenen bilateralen Kooperationsverträgen, die auch eine finanzielle Förderung seitens des DAAD möglich machen, wofür alle Teilnehmer ihren Dank ausdrücken.

Wesentlicher Bestandteil der gemeinsamen Arbeit war neben gegenseitigen Informationen und Erfahrungsaustausch, neben wechselseitigen Gastvorlesungen und ersten gemeinsamen Analysen 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 es insbesondere die daraus folgenden **Anforderungen an Veränderungen der Lehrerbildung**, wozu eine informative Broschüre mit einem Fazit über den wissenschaftlichen Ertrag der Tagung und den Berichten der Teilnehmer vorliegt.

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

Der **Gegenstand dieser Schrift** ordnet sich in diese Untersuchungen zu den Veränderungen im Bildungssystem in der Folge der gesellschaftlichen Transformationen in der früheren DDR und anderen früheren sogenannten "Ostblockstaaten" ein.

**Ziel der Tagung im Oktober 1998** war es, vorliegende wissenschaftliche Untersuchungen zu bisherigen Ergebnissen der Schulreform in den Ländern auszuwerten und insbesondere an ausgewählten Schulen exemplarisch zu prüfen, wie sich die innere Schulreform konkret in Veränderungen in der einzelnen Schule niederschlägt. Zu diesem Zweck sollte ein Schulportrait ausgewählter Schulen erstellt werden. Die Ergebnisse der Vorstellung von Schulen und der wissenschaftliche Ertrag der Diskussion werden in diesem Heft wiedergegeben.

Einladung zur Tagung und ihre Moderation erfolgte durch **ANDREAS SEIDEL** und **WOLFGANG THIEM** vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam und von **KLAUS-DIETER MENDE** von

der Fakultät für Sozial- und Erziehungswissenschaften der Hochschule der Künste Berlin.

Für die Durchführung dieser Tagungen hat sich eine besondere Regie bewährt, die auf das Vortragen fertiger Vorträge verzichtet und sich dafür auf die vorbereitete, lebendige Diskussion von Problemkreisen stützt. Auf diese Weise können alle Teilnehmer wirklich ihre eigenen - teilweise gleichen, aber oft auch andersartigen - Erfahrungen in diesen dynamischen Diskussionsprozess einbringen. Die Planung der **inhaltlichen Schwerpunkte** und gemeinsame Orientierungen für das Schulportrait in der Form einer Schülerbefragung werden im Resümee der Tagung (S. 8 ff.) vorgestellt.

Die Vorstellung einzelner ausgewählter - in der Regel pädagogisch speziell profilierter Schulen sowie die Aufdeckung von Qualität von Schule heute durch die Rekonstruktion einer Schülerbefragung machen **Anforderungen an den Lehrer** der heutigen Schule deutlich. So dass wir davon ausgehen, dass die sicher sehr unterschiedlich theoretisch begründeten und gestalteten Beiträge für alle an der **Schulreform Beteiligten**, aber auch für **Gestalter und Sympathisanten der Lehrerbildung** relevante Informationen enthalten. Deshalb haben wir uns für eine Veröffentlichung aller eingereichten Beiträge entschlossen.

Die in russischer Sprache eingereichten Beiträge aus Minsk (Belarus) und St. Petersburg (Russland) wurden vom Herausgeber, der in englischer Sprache eingereichte Beitrag von P. POLECHOVÁ und J. MATOUŠEK (Prag) wurde von ASTRID und ANDREAS SEIDEL übersetzt. Bei der Bearbeitung der Diagramme und der technischen Endfertigung unterstützten uns BRIGITTE HÄNSCH und RITA KLEINE. Alle eingereichten Beiträge wurden mit Zustimmung der Autoren geringfügig sprachlich und redaktionell bearbeitet, teilweise etwas gekürzt. Die Beiträge zu den Schulportraits wurden in alphabetischer Reihenfolge der Autoren geordnet.

Der **Sammelband** gibt eine Zusammenfassung von **Informationen über gegenwärtig laufende Reformprozesse in den beteiligten Ländern**. Die vorliegenden Einzelbeiträge, die wir im weiteren kurz inhaltlich charakterisieren wollen, bieten **wichtige Einblicke** in die an einzelnen Schulen real ablaufenden Prozesse und Bemühungen um eine Weiterentwicklung der inneren Schulreform.

**WOLFGANG THIEM** fasst in einem Resümee der Tagung die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte und Ergebnisse der Diskussion über die Entwicklungen in den einzelnen Ländern zusammen. Dabei ist es insbesondere möglich, neue Akzente der erneut anlaufenden Schulreform in Belarus und in Polen herauszuarbeiten. Für die anderen Länder wird der aktuelle Stand verdeutlicht. Durch die Vorstellung der Schulportraits, durch eine ausführliche Diskussion von Fragen des Schulmanagements war es auch möglich, Konsequenzen für die Lehrerbildung abzuleiten. Eine inhaltliche Bilanz der Tagung endet mit dem Ausblick auf eine mögliche Tagung 1999 und steckt dazu inhaltliche Schwerpunkte ab.

Das Resümee bezieht wichtige Positionen der Diskussionsbeiträge aller Teilnehmer ein und gibt Verweise auf die einzelnen nachfolgenden Beiträge - insbesondere die Vorstellung ausgewählter Schulen - , um den Leser so weiter auf die konkreten Inhalte zu orientieren.

**OLGA VLADIMIROVNA AKULOVA; ĚLFRIDA VICTOROVNA BALAKIREVA** (St. Petersburg - Russland ) untersuchen in ihrem Beitrag Besonderheiten der aktuellen Entwicklung von Schulen St. Petersburgs am Beispiel zweier Schulen: der allgemeinbildenden Schule 19 im Vasilevo-

strowskij- Rayon und dem Oberschul - Lyzeum Nr. 329 im Nevskij-Rayon St. Petersburgs.

**VASSILIA BONDAR/ ADAMA GRIMOT'** (Minsk - Belarus) stellen die Ergebnisse einer Schülerbefragung am I. Humanistischen Gymnasium in Minsk und dem Pädagogischen Gymnasium der Pädagogischen Universität Minsk vor.

**ZENON JASINSKI** (Opole - Polen) geht in seinem Beitrag auf Grundlagen und Verlauf der bisherigen Reform in polnischen Schulen nach 1990 ein und betrachtet an Ergebnissen einer Erhebung, wie sich die Lehrer mit der Schulreform identifizieren. Den aktuellen Stand beleuchtet er am Beispiel der Grundschule in Dobrodzień. Da diese Schule als eine Zentralschule entstand, werden in ihr viele Schüler aus umliegenden Dörfern unterrichtet. Der Autor geht deshalb in seiner Darstellung insbesondere auch dem Sich-Wohlfühlen dieser Schüler aus dörflicher Umgebung in dieser Stadtschule nach.

**KLAUS-DIETER MENDE** (Berlin) charakterisiert in seinem Beitrag die Gesamtschule Nr. 19 "Rosa Luxemburg" in Potsdam, die als eine Gesamtschule mit Grundschulenteil, aber ohne gymnasiale Oberstufe und als Ganztagschule ein spezifisches pädagogisches Profil ausbildete, um auch verhaltens- und lerngestörte Schüler integrativ zu unterrichten.

**PAVLA POLECHOVÁ und JAN MATOUŠEK** (Prag - Tschechien) analysierten die pädagogische Situation an einer Kleinstadtschule in der Nähe von Prag. Die Schule ist Praktikumsschule der Universität. Neben der Rekonstruktion der Schülerbefragung wurden Lehrer befragt, Materialien der Schule ausgewertet sowie der Schulleiter interviewt. Neben dem fachlichen und pädagogischen Profil der Schule analysierten die Autoren die Sicht von Lehrern und Schülern auf die genutzte Methodenvielfalt im Unterricht und den Zeithaushalt des Lehrers an Hand der ausgeführten Komponenten seiner Tätigkeit. Auch zur Kooperation mit den Eltern werden interessante Aussagen getroffen. In graphischer Aufbereitung der Daten entsteht ein interessantes Abbild einer sich entwickelnden Schule.

**LECH SALACIŃSKI** (Zielona Góra - Polen) wählte für sein Vorhaben, Qualität einer veränderten Schule im Rahmen der inneren Schulreform darzustellen, die 13. Grundschule in Zielona Góra nach dem Zufallsprinzip aus und kennzeichnet sie als eine durchschnittliche Schule, ohne spezifische pädagogische Profilierung. Der Autor hat die Rekonstruktion der Schülerbefragung durch Gespräche mit Lehrern und der Schulleitung ergänzt. Er geht auf Fragen der aktuellen Umgestaltung des Systems und die Folgen für diese Schule gesondert ein. Detailliert werden die Befragungsergebnisse dargestellt, graphisch aufbereitet und diskutiert. Es ergibt sich so ein interessantes und facettenreiches Bild einer veränderten Regelschule und von Anforderungen an ihre Weiterentwicklung.

**ELEONORA SAPIA - DREWNIAK** (Opole - Polen) untersuchte die inneren Veränderungen der staatlichen Grundschule in der Zeit gesellschaftlicher Transformationen am Beispiel der Grundschule 17 in Opole. Diese Schule hat verschiedene inhaltliche Profilsetzungen, wurde aber in den letzten Jahren insbesondere zu einer Europaschule entwickelt.

**KRYSTINA ZIELIŃSKA; MAGDALENA PIORUNEK** (Poznań - Polen) erarbeiteten ein Schulportrait der Stanislaw- Staszic- Schule Nr. 19 in Osiedel Oświecena in Poznań. Sie wählten damit

eine Schule aus, die als eine typische Schule in durchschnittlichem Siedlungsgebiet mit sozialer Durchmischung gilt, aber durch Vorwegnahme von Reformentwicklungen der anlaufenden Schulreform im Modellversuch verstärkt pädagogische Förderbemühungen praktiziert. Den beiden Autorinnen gelang es in der Tagung selbst, das Bild der Schule weiter zu konkretisieren, indem sie unterschiedliche Dokumente schulischer Arbeit, insbesondere auch Schülerarbeiten und eine Schulchronik präsentierten.

**WOLFGANG THIEM** versucht in seinem Beitrag "Qualität von Schule im Vergleich - Ergebnisse der Rekonstruktion einer Schülerbefragung", eine vorsichtige Verallgemeinerung der Ergebnisse der Schülerbefragungen im Rahmen der Schulportraits vorzunehmen. Dabei geht er auf Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im neuen Bundesland Sachsen ein, die Ausgangspunkt der Rekonstruktion war. Außerdem werden zum Vergleich Daten einer repräsentativen Befragung im Bundesland Brandenburg zur Schulzufriedenheit und zum Schulstress von Schuljugendlichen einbezogen.

Der Leser wird als eine Gemeinsamkeit aktueller Entwicklungen der Schulreform - insbesondere auch in Belarus und Polen - eine (erneute) verstärkte Zuwendung zu **Fragen der Erziehung** erkennen, die in den Jahren nach der gesellschaftlichen Transformation aus unterschiedlichen Gründen vernachlässigt wurde.

So ist es kein Zufall, dass sich **WASSILI A. BONDAR** / **ADAM A. GRIMOT** (Minsk - Belarus) in einem weiteren Beitrag Fragen der Erziehung zuwenden und mit der Ausbildung "Geistiger Kultur der Schüler" eine Gesamtbetrachtung von Erziehungsaufgaben der heutigen Schule vornehmen. Sie gehen dabei vom Begriff der "Geistigkeit" aus, mit dem beispielsweise auch **HEINRICH ROTH** das Wesen des Menschen im Vergleich zu tierischen Lebewesen kennzeichnete (1971). In ihrem Beitrag betrachten sie die unterschiedlichen Komponenten der geistigen Kultur des Heranwachsenden und kennzeichnen ein umfassendes Aufgabenfeld pluralistisch orientierter, zugleich aber komplexer Ausbildung der geistigen Welt der Jugendlichen.

Die Beiträge regen somit in ihrer Gesamtheit mit jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung dazu an, notwendige **Anforderungen** an die **innere Weiterentwicklung von Schule** zu überdenken. Dazu gehören insbesondere Anforderungen an **alle Akteure und Gestalter innerer Schulreform** - an Lehrer, Schüler und Eltern sowie Schulleitungen, aber auch an die Vertreter von Schuladministration und Schulaufsicht auf unterschiedlichen Ebenen. Die Beiträge können auch Anstoß geben, über die sich **ändernde Funktion von Schule** sowie den **Charakter schulischer Erziehung** nachzudenken. Ebenso wichtig sind aber auch weiterführende Überlegungen, welche Steuerungsmechanismen Schule voranbringen sollen - ob beispielsweise mit "Autorenprogrammen" auf der Basis von Bildungsstandards Schulkollegien und einzelnen Lehrern auch zunehmende **inhaltliche Autonomie** ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit eingeräumt wird (vgl. Resümee - Abschnitt 5). Alles in allem könnte mit diesem Sammelband aber auch ein wichtiger Beitrag für die zur Zeit erneut stark in die Diskussion gekommene Frage geleistet werden, **wozu und wie Lehrer auszubilden sind**.

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

**Wolfgang Thiem**

Potsdam, September 1999

## **Innere Schulreform - Qualität einer veränderten Schule - Konsequenzen für die Lehrerbildung - Resümee einer internationalen Tagung**

Wissenschaftler und Lehrerbildner aus der Belorussischen Staatlichen Pädagogischen Universität M. Tank in Minsk (Republik Belarus), der Universität Opole, der Adam-Mickiewicz-Universität Poznan, der Pädagogischen Hochschule Zielona Góra (alle Polen), der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen St. Petersburg (Russland) und der Karls-Universität Prag (Tschechien) sowie von der Universität Potsdam und der Hochschule der Künste Berlin berieten auf einer wissenschaftlichen **Tagung vom 5. bis 8.10.1998** in Caputh bei Potsdam über **Fragen der inneren Schulreform** in ihren Ländern.

Sie wurde organisiert und moderiert von WOLFGANG THIEM und ANDREAS SEIDEL vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam sowie von KLAUS-DIETER MENDE von der Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Hochschule der Künste Berlin.

Für die sprachliche Verständigung in und im Umfeld der Tagung sorgten engagiert die Studierenden der Universität Potsdam, KERSTIN MERCALOV, GRIT LORENZ und MATTHIAS ROHDE.

Damit wurde die 1996 begonnene und 1997 wieder aufgenommene vergleichende Betrachtung von Reformen im Bildungswesen der beteiligten Länder im Rahmen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse fortgesetzt. Positiv hervorzuheben ist für die Ergebnisse dieser Tagungen, dass eine im Wesentlichen personelle Konstanz des Teilnehmerkreises gewahrt werden konnte. Der wissenschaftliche Ertrag der Tagung ergibt sich somit nicht allein aus bilanzierenden Beiträgen, wie sie im Anschluss an dieses Resümee vorgestellt werden, sondern insbesondere aus dem Prozess der konkreten inhaltlichen Kommunikation zu den aufgeworfenen Problemkreisen, wobei die hohe Streitkultur und Konstruktivität aller Teilnehmer hervorzuheben ist. Das gegenseitige Kennen - persönlich, aber auch in den vertretenen Positionen - lässt zu, gewissermaßen in jeder neuen Tagung dort fortzusetzen, wo das letzte Mal aufgehört wurde, ohne ständig "von vorn" zu beginnen. In diese "feste Runde" fügten sich in diesem neue Vertreter aus St. Petersburg und Prag unmittelbar ein. Es war erfreulich, dass dieses Jahr wieder eine Vertreterin Tschechiens teilnahm, bedauerlich dagegen, dass wir in diesem Jahr auf die Teilnahme der ungarischen Teilnehmerin verzichten mussten. Ziel der diesjährigen Tagung war es, durch die **Auswertung wissenschaftlicher Untersuchungen in den Ländern** und durch die **Erstellung von Schulportraits ausgewählter Schulen** exemplarisch einen sehr konkreten Einblick in die Veränderungen in der einzelnen Schule zu bekommen. Während der Tagung wurde deshalb auch in diesem Jahr bewusst auf das Verlesen fertiger Referate zugunsten einer sehr offenen und konzentrierten Diskussion einzelner Schwerpunkte verzichtet. Deren inhaltlicher Fokus wurde schon frühzeitig im Vorfeld der Tagung durch Fragekomplexe mit allen Teilnehmern abgestimmt. Wie uns alle bescheinigten, hat gerade diese schon in den vorhergehenden Tagungen genutzte "Dramaturgie" den besonderen Wert der Tagung für die Teilnehmer ausgemacht.

### **1. Inhaltliche Orientierung für die Vorbereitung der Tagung**

In Vorbereitung der Tagung wurden deshalb alle Teilnehmer gebeten:

- **Thesepapiere** zu Ergebnissen von Analysen wissenschaftlicher Untersuchungen zur



Qualität von Schule in den jeweiligen Ländern vorab einzureichen;

- **Ergebnisse von empirischen Analysen einzelner Schulen (Schulportraits)** für die Tagung selbst aufzuarbeiten, wozu vielfältige Möglichkeiten der Aufarbeitung empfohlen wurden.

Um die **analysierende Auswertung wissenschaftlicher Untersuchungen** und die **exemplarischen Analysen von einzelnen Schulen** inhaltlich zu orientieren, haben wir **einige Felder und Merkmale** gekennzeichnet, die im Ergebnis einer breiten Diskussion in der Schulentwicklungsforschung in Deutschland formuliert wurden und helfen können, **Qualität von Schulen zu analysieren**. Dabei sollte keine Vollständigkeit angestrebt werden.

**Erstens: In welcher Weise und in welchem Maße erfolgt eine spezifische pädagogische (Selbst-) Profilierung der einzelnen (Regel-) Schulen?**

- spezielle Schulprogramme;
- pädagogische Schwerpunktsetzung einer Schule (spezielle Bildungs- und Erziehungsziele, spezifische inhaltliche Akzentuierung [z.B. spezielle Fachkombinationen und fachliche Schwerpunktsetzungen];
- spezielle pädagogische Konzepte und methodische Vorgehensweisen;
- außerunterrichtliche und Freizeitangebote.

**Zweitens: Wie haben sich die Rahmenbedingungen der Schulen in den letzten Jahren verändert?**

- **personelle Bedingungen:**
  - **Lehrerkollegium** mit seiner Qualifizierung, Alterszusammensetzung, Pflichtstundenzahl der Lehrer, zusätzliches pädagogisches Personal;
  - **veränderte Schülerschaft** (z.B. soziale und leistungsmäßige Zusammensetzung); Klassenfrequenzen (Zahl der Schüler pro Klasse);
  - **Veränderungen der Elternschaft** einer Schule;
- **räumliche und sachliche Bedingungen:** Gestaltung der Schule und der Klassen- und Fachräume, materielle Bedingungen der Unterrichtsgestaltung; Schulumwelt (Pausenhof, Sportplatz, Schulgarten. Räume für Freizeitgestaltung...)

**Drittens: Wie sind die aktuellen Bedingungen und Entwicklungen im Klima der Schulen, der Atmosphäre auf Schulebene und in den einzelnen Klassen einzuschätzen?**

- **Gemeinschaftssinn** von Lehrern und Schülern und ihr Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule;
- **Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen** zwischen Lehrern und Schülern, zwischen den Lehrern, zwischen den Schülern (auch altersjahrgangsübergreifend), zwischen Lehrern und Eltern und mit der Schuladministration;
- **Berufszufriedenheit** der Lehrer und Grad der erlebten Belastung;
- **Schulzufriedenheit** der Schüler.

**Viertens: Wie sind Lehrerverhalten und die Lehrer-Schüler-Interaktionen an der Schule zu charakterisieren?**

- **Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen;**
- **Kompetenz der Lehrer zur Förderung und Integration der einzelnen Schüler.**

**Fünftens: Welche veränderten Anforderungen und Problemfelder stehen für den Lehrer in der täglichen Unterrichtsarbeit?**

- Verhältnis von zentralen Vorgaben (z.B. Curricula) und Eigenverantwortung der Lehrer;
- Anforderung an Unterrichtsorganisation und -gestaltung, beispielsweise im Rahmen spezieller pädagogischer Konzepte;
- Qualität der Arbeitsbedingungen der Lehrer;
- Bedürfnisse der Lehrer an die Fort- und Weiterbildung.

**Sechstens: Wie sind Mitbestimmung und Mitgestaltung von Schülern und Eltern in Schule und Unterricht einzuschätzen?**

- Möglichkeiten der Mitbestimmung in der Schule;
- Möglichkeiten der Mitentscheidung, -bestimmung und -verantwortung im Unterricht.

**Siebtens: Wie haben sich die Anforderungen an die Leitung der Schulen und deren Qualität entwickelt?**

- Verhältnis zu zentralen Vorgaben und zur Schulaufsicht;
- Verhältnis zwischen Administration, Organisation und pädagogischer Führung einer Schule;
- Anregung der Kooperation zwischen den Lehrern und Orientierung auf innovative Arbeit an der Schule;
- Verhältnis der Lehrer zur Schulleitung in der Selbsteinschätzung.

**Zusätzlich:** Wenn dazu Untersuchungen vorliegen bzw. die Frage in das Erstellen des Schulportraits einbezogen werden kann:

**Achtens: Wie sehen die Schüler die neue Qualität der Schule?**

- konkrete Befindlichkeiten der Schüler an der jeweiligen Schule;
- ihr Leistungsstreben der Schüler, ihre Schulfreude, ihre Leistungseinschätzung und ihr positives Selbstkonzept .

Die Schulportraits sollten pädagogisch profilierte **Regelschulen** erfassen, wobei es uns insbesondere um die mittlere Schulstufe nach Abschluss der Grundschule bis Erreichen eines mittleren Bildungsabschlusses gehen sollte. Bestandteil der Schulportraits sollten möglichst auch Aussagen von Schülern zur Qualität von Schule sein. Deshalb haben wir zur Befragung einzelner Klassen den folgenden Fragebogen empfohlen, um vergleichbare Aussagen zu erhalten:

### **Empfehlung einer Befragung von Schülern**

Eine Analyse von Qualität der Schule aus der **Sicht der Schüler** wäre durch **folgende Befragung** möglich (vgl. WOLFGANG MELZER/ DORIT STENKE: Schulentwicklung und Schulforschung in den ostdeutschen Bundesländern. In: H.-G. ROLFF, K.-O. BAUER, K. KLEMM, H. PFEIFFER (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim, München: Juventa Verlag 1996, Seiten 307 bis 337.)

Die Einschätzung durch die Schüler erfolgt in einer **fünfstufigen Skala**: (1) stimmt ganz genau; (2) stimmt überwiegend; (3) stimmt teilweise, teilweise aber nicht; (4) stimmt überwie-

gend nicht; (5) stimmt überhaupt nicht. (Ausnahmen sind gekennzeichnet.) Als **Zustimmung** wären die Bewertungen (1) und (2) auszuwählen, als **Ablehnung** die Kategorien (4) und (5). Dem Fragebogen liegen vier Dimensionen der **Qualität von Schule** zugrunde:

**Erstens: Schulklima:** Atmosphäre auf der Schulebene und Atmosphäre in der Klasse:  
**Wohlfühlen in Schule und Klasse**

- In dieser Schule ist es leicht, Freunde zu finden.
- In der Schule bin ich meist gut gelaunt.
- In der Schule findet man sich gut und schnell zurecht.
- Es gibt in der Schule eigentlich viele Dinge, die mir Spaß machen.
- Ich fühle mich wohl in meiner Klasse.
- Die Schüler meiner Klasse sind gern zusammen.
- In dieser Klasse ist jeder nur mit sich selbst beschäftigt; für die Probleme der anderen hat kaum einer Interesse.

**Zweitens: Professionelles Lehrerhandeln:** Lehrer-Schüler-Beziehung; Methodenkompetenz, Förder- und Integrationskompetenz;

**Die Lehrer an unserer Schule**

- Die Lehrer sind freundlich zu uns.
- Insgesamt habe ich zu den meisten Lehrern Vertrauen.
- Wenn ich Hilfe brauche, bekomme ich sie auch.<sup>1</sup>
- Meine Lehrer nehmen sich Zeit für uns.
- Sie gestalten den Unterricht abwechslungsreich.
- Die Lehrer erklären den Unterrichtsstoff im allgemeinen nicht sehr gut.
- Auf Schüler, die nicht mitkommen, nehmen unsere Lehrer wenig Rücksicht.
- Ich habe das Gefühl, unsere Lehrer glauben, uns kann man wenig beibringen.
- Unsere Lehrer gehen zu wenig auf unsere Fragen ein.

**Drittens: Schülerpartizipation:** Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler auf Schulebene; Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler auf Unterrichtsebene;

**Unsere Mitwirkung an der Schule**

- Bei uns hat die Schülermitverwaltung eine große Bedeutung.
- Schüler dürfen sich an der Ausgestaltung der Schule beteiligen **ja:** oder **nein:**
- Schüler dürfen bei der Erstellung der Hausordnung mitentscheiden **ja:** oder **nein:**
- Die Schüler müssen den Unterricht so hinnehmen, wie er ist.
- Wenn wir gute Vorschläge machen, dann können wir den Unterricht beeinflussen.
- Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden **ja:** oder **nein:**

**Viertens: Räumliche Bedingungen und Angebote:** Räumliche Gestaltung; außerunterrichtliche Angebote.

**Die Bedingungen an unserer Schule**

- Unsere Klassenzimmer sind zu klein.
- Unser Klassenzimmer sieht schön aus

---

<sup>1</sup> Diese Frage wurde versehentlich nicht in den vorgeschlagenen Katalog aufgenommen.

- In unserer Schule ist es sauber.
  - Auf unserem Schulhof gibt es genügend Platz, zu spielen und Sport zu treiben.
  - Die Schüler sind mit den Freizeitangeboten und außerschulischen Angeboten zufrieden.
  - An unserer Schule ist nicht los.
  - Für Schüler meiner Klasse gibt es an unserer Schule  Freizeit- und außerschulische Angebote.
- (Tragt bitte die Zahl der Angebote ein!)

Sowohl die Komplexe von Fragen als auch der Vorschlag einer Befragung wurde von den einzelnen Teilnehmern in unterschiedlichem Maße aufgegriffen, wie die weiteren Ergebnisse der Tagung zeigen. Wir versuchen, die vorhandenen Datensätze der Schülerbefragung zu vergleichen, obwohl wir uns der Schwierigkeiten eines solchen Vergleiches durchaus bewusst sind, die jeweils erfassten Quantitäten zusätzliche Grenzen verdeutlichen. Teilweise haben auch die sprachlichen Vermittlungen zu geringfügigen Änderungen der Fragen geführt, wie den Ergebnisdarstellungen zu entnehmen ist. Aber es ist doch möglich, interessante Tendenzen abzuleiten (vgl. W. Thiem: Qualität von Schule im Vergleich... - in diesem Heft).

Das vorliegende Resümee versucht, wichtige Ergebnisse der inhaltsreichen, streckenweise durchaus kontroversen, Diskussion zusammenzufassen. Das Ergebnisprotokoll stützt sich auf die eingereichten Thesen der Teilnehmer, auf ihre mündlichen Aussagen und verweist dabei auf Darstellungen in den eingereichten Materialien der Teilnehmer. Die skizzierten Aussagen zu den Entwicklungen in einzelnen Ländern stützt sich somit auf Aussagen der jeweils beteiligten Teilnehmer (vgl. Verzeichnis der Teilnehmer und Autoren).

Das Vorhaben, durch die Thesen eine Übersicht über in den Ländern vorliegende wissenschaftliche Untersuchungen zur Qualität von Schule zu gewinnen, ist nur teilweise gelungen, die meisten haben sich auch hierbei auf die vorbereiteten Schulportraits bezogen. Wir verzichten deshalb auf die Wiedergabe der eingereichten Thesen in diesem Sammelband, weil sie keine zusätzliche Information liefern.

## 2. Aktuelle Situation im Bildungssystem der beteiligten Länder - geänderte Rahmenbedingungen der Schule (personell, räumlich, sachlich)

Die Verständigung über die zweite vorbereitende Frage wurde aus den Erfahrungen der vorangegangenen Tagungen als Ausgangspunkt gewählt, weil immer rasche Wendungen in der Bildungspolitik in Rechnung zu stellen sind, was sich auch in diesem Jahr bestätigte. So diente dieser Teil der Diskussion der Angleichung des gegenseitigen inhaltlichen Informationsstandes. Der Einstieg erfolgte mit einem kurzen Vorstellen der zum Portrait ausgewählten Schulen, was eine interessante, facettenreiche Diskussion versprach. Danach wurden von den einzelnen Teilnehmern die **aktuellen Bedingungen und Veränderungen** vorgestellt, wobei insbesondere in Polen und der Republik Belarus eine **grundlegende Reform** eingeleitet wird.

**Polen<sup>2</sup>** nimmt mit dem 1. 9. 1999 in einem erneuten Anlauf eine **komplexe Schulreform** in Angriff, die gegenwärtig unmittelbar vorbereitet wird.

Z. JASINSKI geht in seinem Beitrag auch der Frage nach, wie sich die Schulreform in den

---

<sup>2</sup> Die Angaben zur Entwicklung in Polen konnten durch Aussagen des Kurators von Rzeszow auf einem internationalen Seminar der Polnisch-Deutschen Gesellschaft im April 1999 aktualisiert und erweitert werden.

vorangegangenen Jahren entwickelte und wie sie sich im Bewusstsein der Lehrer widerspiegelt (vgl. in diesem Heft).

Mit der neuen Schulreform soll der Grad der Bildung verbreitert<sup>3</sup>, ihr Niveau erhöht werden. Die Bildungschancen zwischen Stadt und Land sollen ausgeglichen und insgesamt eine Erhöhung der Qualifikation gesichert werden. Dazu werden neue Rahmenpläne, ein neues Beurteilungssystem für Lehrer (6 Stufen der Lehrerkarriere mit Prüfungen) und Schüler eingeführt. In besonderem Maße ist eine Verstärkung der Erziehung vorgesehen, die mit den gesellschaftlichen Transformationen stark eingeschränkt wurde.

Mit der Schulreform ist auch eine Änderung des Systems der Finanzierung von Schulbildung (ab 1. 1. 1999 wurde in Polen auch eine grundlegende Verwaltungsreform realisiert) vorgesehen - der Staat wird nur noch für Lehrergehälter und Rahmenplan aufkommen. Materielle Ausstattung hat der Schulträger (Gemeinde bzw. Kreis) zu sichern. Die absehbaren Folgen sind unterschiedlicher Art, reichere Kommunen werden sich eine bessere Ausstattung leisten können, in anderen werden nur knappe Mittel fließen. Die Teilnehmer prognostizierten, dass beispielsweise für spezielle Erziehungsaufgaben, für außerunterrichtliche Arbeit die finanzielle Sicherung weitgehend ausbleiben wird.

Eine neue Struktur des Schulsystems soll die genannten Ziele unterstützen:

- **6-jährige Grundschule** mit Abschlussprüfung - die **Klassen 1 bis 3** mit integrativem Unterricht, durch einen Lehrer realisiert, ergänzt durch Spezialisten in Sport und Musik; in **Klasse 4 bis 6** Blockbildung in 8 Aufgabenfeldern (z.B. Polnisch als Block aus Muttersprache, Geschichte, Musik und Kunst); Klassen 4 bis 6 sehen auch spezifische Erziehungsfelder vor (z.B. Ökologie, Kulturelles Erbe), mehrere Lehrer führen an den Fachunterricht heran;
- **3-jähriges Gymnasium** soll in die Welt der Wissenschaft einführen, im Vordergrund steht die Erziehung zur Selbständigkeit und die Ausbildung sozialer Kompetenzen; Abschlussprüfungen in Form eines Einstufungstests.

Beide Schulformen verkörpern die Schulpflicht. Anschließen kann sich

- **3-jähriges Fachlyzeum**, das zu einer erweiterten Allgemeinbildung mit speziellen Programmen in Fächergruppen führt; es schließt mit einer Reifeprüfung ab, die einen schulischen und zentral festgelegten Teil haben wird.

Parallel soll es auch die 2-jährige Berufsschule, die Fachoberschule sowie Berufsslyzeen geben. Die Fachhochschulen und Universitäten organisieren 6- bis 8-semesterige Lizenziatstudien sowie darauf aufbauend 4- bis 5-semesterige Magisterstudien, an den Universitäten wird es auch weiterhin 10- bis 12-semesterige Magisterstudiengänge sowie 4-jährige Promotionsstudien geben. Ausgebaut soll auch der zweite Bildungsweg werden.

Es sollen spezielle Bildungsgänge für begabte Kinder organisiert werden (beispielsweise Akademisches Gymnasium/ Lyzeum in der Betreuung einer Hochschule). Die spezielle Förderung behinderter Kinder soll insbesondere durch Klassen mit gemeinsamer Unterrichtung von behinderten und nicht behinderten Kindern abgesichert werden.

Die vorgesehenen Prüfungen in der allgemeinbildenden Schule sollen zumindest zum Teil durch externe Prüfungskommissionen abgenommen werden, die zugleich für die Beurteilung der Lehrer im Lauf ihrer Karriere zuständig sind.

Die neue Struktur und neue Rahmenpläne stellen hohe Anforderungen an die Lehrer, die

---

<sup>3</sup> In Rzeszow wird beispielsweise davon ausgegangen, dass 80% der Schüler das Abitur anzielen werden, wovon ca. 40% ein Studium aufnehmen.

traditionell eine Einfachausbildung haben, so dass ein hoher Weiterbildungsbedarf angemeldet wird. Besonders gefordert werden die Lehrer auch durch die Möglichkeit, eigene Rahmenpläne für bestimmte Fachbereiche (sogenannte "Autoren"- Programme, beispielsweise für Themenbereiche wie Europa, Ökologie) auszuarbeiten und vom Kurator genehmigen zu lassen.

Die Teilnehmer aus Polen bezweifelten insbesondere den Sinn der Bildung eines dreijährigen Gymnasiums als Regelschule. Im Gymnasium soll das Prinzip des Fachunterrichts nicht verändert werden. Außerdem sollen Grundschule und Gymnasium räumlich getrennt sein, Ausnahme könnte der Sitz in einem Gebäude, aber mit getrenntem Eingang und jeweils eigener Schulleitung sein. Dahinter steckt letztlich insbesondere ein Statusgedanke, in einer höheren Schule zu unterrichten. Durch die geringe Zahl der Jahrgangsstufen und einer beschränkten Zahl von Parallelklassen dürften in einzelnen Fächern Probleme der Auslastung für die Einfachlehrer bestehen. Derzeitig laufen die Entscheidungen über den Fortbestand der Schulen, die Verwandlung von Grundschulen in Gymnasien. Da auch in Polen ein demographischer "Einbruch" zu verzeichnen war, wird es zu starkem Stellenabbau (Hochrechnungen sprechen von möglichem Stellenabbau von 30%) und Arbeitszeitverkürzung kommen. Auf die Schüler werden längere Schulwege zukommen.

Insgesamt werden große Schwierigkeiten für die Realisierung der Reform deutlich. Es besteht zwar der politische Wille zur Durchsetzung, aber es fehlen noch viele Voraussetzungen und notwendige Abklärungen. Alles in allem herrscht somit unter der Lehrerschaft gegenwärtig eine große Unsicherheit über die konkrete Zukunft (vgl. beispielsweise L. SALACINSKI am Beispiel der Grundschule 17 in Zielona Góra). In vielem sind die Schulen auf sich allein gestellt. Da die Bezahlung der Lehrer sehr niedrig ist (50% des Durchschnittslohn eines Arbeiters) ist nicht unbedingt mit einer hohen Motivation bei ihnen zu rechnen.

**Belarus** hat trotz schwieriger ökonomischer Situation den Blick auf die Investition in die Zukunft gerichtet und mit dem 1. September 1998 mit der Realisierung einer Reform der Ober- und Hochschulen begonnen. Grundlegende Prinzipien sind verstärkte Humanisierung der Bildung, Abbau der Überforderung, massenhafte Differenzierung und weitere Demokratisierung der Bildung. Aufzubauen ist eine 12-jährige Pflichtschule mit der Einschulung von 6-Jährigen. Begonnen wird mit der Reformierung der Grundschule, bei der drei Modelle nach dem Umfang absolvierter Vorschulerziehung vorliegen:

- Schüler mit 6 Jahren erhalten eine dreijährige Ausbildung, der der Lehrplan der 12-jährigen Schulbildung zugrunde liegt;
- Schüler mit 7 Jahren erhalten eine vierjährige Ausbildung, der der Lehrplan einer 11-jährigen Schulbildung zugrunde liegt;
- Schüler mit 7 Jahren und hohem Niveau der Vorschulerziehung (Testat) erhalten eine dreijährige Ausbildung.

Die 12-jährige Pflichtschulbildung sollen nach bisherigen Vorstellungen ca. 25% in der Regel-Oberschule absolvieren, ca 75% sollen andere Schulen (Kollegs, Lyzeen) besuchen, wo allerdings Schulgeld zu bezahlen ist. So hofft man ebenso wie durch die Gewinnung von Sponsoren (beispielsweise für die Einrichtung von Lehrkabinetten), die Schulreform auch ökonomisch zu meistern.

Auffällig für beide Länder - Polen und Belarus - ist, dass nach einer Vernachlässigung von Erziehungsaufgaben der Schule in den Jahren der bisherigen Transformation (eine Erscheinung, die auch in anderen Ländern deutlich wurde) eine verstärkte **Erziehung** gefordert wird. Der in

den Ländern übereinstimmende Rückgang der Bedeutung von Erziehung in den letzten Jahren hängt unter anderem zweifellos auch mit der Bestimmung des Inhalts und Umfangs des Erziehungsbegriffes selbst und der ideologisch einseitigen Ausrichtung von Erziehung in der sozialistischen Epoche zusammen. So ist es wohl zu verstehen, dass sich V. A. BONDAR' und A. A. GRIMOT' in ihrem eingereichten Beitrag "Geistige Kultur der Schüler" einer Gesamtbetrachtung von Erziehungsaufgaben der heutigen Schule zuwenden (vgl. in diesem Heft). Damit wird zweifellos auch ein weiterer Diskussionsgegenstand für künftige Tagungen deutlich, denn auch in Deutschland ist das Verhältnis von Erziehungsaufgaben der Familie und notwendiger bzw. möglicher Erziehung durch die Schule in starkem Maße umstritten.

**Russland** setzt stärker auf Kontinuität und setzt die begonnene Reform der Schule fort, wobei die unterschiedlichen Schultypen an ihrer speziellen Profilierung arbeiten. Die Schulstruktur der mittleren Bildung ist durch hohe Flexibilität gekennzeichnet:

- die **Basisschule der Klassen 1 bis 3** erfolgt in Form der allgemeinbildenden Schule, in durchgängigen Lyzeen und Gymnasien sowie in der Form von Hausunterricht;
- die **Grundbildung in den Klassen 5 bis 9** erfolgt in allgemeinbildenden Schulen, Lyzeen und Gymnasien;
- **Klassenstufen 10 und 11** bestehen an allgemeinbildenden Schulen, beruflichen und technischen Kollegs, Gymnasien, an Lyzeen und Berufsschulen.

Die starke Differenzierung und anspruchsvolle Gestaltung einzelner Schulformen führt allerdings auch dazu, dass verstärkt Anzeichen einer Überforderung von Kindern auftreten. Deshalb werden Bemühungen des differenzierten Eingehens auf die einzelnen Schüler in vielen Schulen verstärkt.

Für die inhaltliche Ausgestaltung wurden **8 Typen von Bildungsprogrammen** (Basisprogramm, Vertiefungsprogramm, Programm der gymnasialen und lyzealen Bildung sowie spezielle Programme zur Individualisierung, zur pädagogischen Kompensation, zur medizinischen Rehabilitation, zu vertiefter Ausbildung in einzelnen Fächern und verstärkter beruflicher Vorbereitung) entwickelt. Die Schulen müssen dabei entsprechende Lehrprogramme selbst ausgestalten, haben bestimmte Zeitanteile (in den Klassen 10 und 11 beispielsweise 5 Unterrichtsstunden pro Woche), wofür sie eigene Inhalte entwerfen können.

Die Entwicklung der einzelnen Schulen verläuft recht unterschiedlich, abhängig vom Engagement und der Qualifizierung des Personals. Die materiellen und finanziellen Bedingungen der Schulen sind belastend. Die Gehaltszahlung der Lehrer erfolgt in den Tarifgruppen 9 bis 14 (letztere für "Kandidaten der Wissenschaft - dem deutschen akademischen Grad des Dr. entsprechend). Aber real ist die Bezahlung niedriger als der anderer Arbeiter, erfolgt dazu teilweise im halbjährigem Rückstand. Die Pflichtstundenzahl von 18 Std. wird deshalb von vielen Lehrern freiwillig überschritten (teilweise bis zu 32 Stunden), was sich aber negativ auf die Möglichkeit innovativer Tätigkeit auswirkt. Viele ausgebildete Lehrer (z.B. Lehrer für Fremdsprachen) arbeiten in anderen Bereichen. dafür nimmt die Zahl der Spezialisten ohne pädagogische Ausbildung in der Schule zu.

Verstärkt muss jetzt, beginnend in der Anfangsschule, auch hier mit dem Rückgang von Einschulungen durch die gesunkene Geburtenzahl in der Folge der gesellschaftlichen Transformation gerechnet werden.

Die entstandene Konkurrenz der Schulen hat zweifellos eine **ambivalente Wirkung**: einerseits hat sie zu erhöhten Anstrengungen der Lehrer und der Schulen insgesamt für Qualität der Bildung und Erziehung, der Förderung der einzelnen Schüler geführt, andererseits löste sie aber

auch Unsicherheit und Perspektivlosigkeit einzelner Lehrer, aber auch Schulen aus.

Für die Entwicklung in Tschechien sind zwei parallel verlaufende Reformprozesse typisch:

Eine "Reform von unten" wurde letztlich von einem Brief eines Schülers initiiert, der die Schule seiner Träume beschrieb. Das führte zur Entwicklung von reformpädagogisch orientierten "Individualschulen" mit ausgeprägten innovativen Entwicklungen. Motto dieser Schulen ist es, jedem Kind die Möglichkeit zu geben, Erfolg zu haben. Sie bestehen seit 1992, stellen jetzt bereits einen "Strom" dar, allerdings bestehen zwischen ihnen erhebliche Kommunikationsprobleme. Die Innovation ist dabei insbesondere auch auf das "wie" und "warum" von Bildung gerichtet. Es stehen solche Fragen im Vordergrund, wie Lernen ohne Zensuredruck, verbale Bewertung, Nutzen von Interessen für Sachen als intrinsische Motivation. So werden verstärkt auch innovative Unterrichtskonzepte - wie Projekt- und kooperativer Unterricht - eingesetzt.

Die offizielle Schulreform ist dagegen recht einseitig am "was" von Bildung orientiert und somit stärker auf eine Änderung der Bildungsinhalte gerichtet. Es wurden Standards ausgearbeitet, die die Schulreform orientieren sollen, wobei die Administration diese bereits vor 2 Jahren für abgeschlossen hielt. Das führt insgesamt zu einer Stagnation der Reform in den Regelschulen.

Zwischen "innovativer" und "traditioneller" Schulentwicklung entsteht zugleich zunehmend eine Auseinandersetzung - die Angst vor einem Dialog selektiert die Schulen, greift aber auch in den einzelnen Schulen um sich. Die vorgeschlagene Befragung der Schüler war beispielsweise aus diesen Gründen in einer "traditionellen" Schule unerwünscht.

Die Pflichtstundenzahl der Lehrer liegt bei 23 bis 25 Stunden, in bestimmten Rahmen können die Lehrer aber selbst bestimmen, wieviel Stunden sie unterrichten wollen.

### 3. Vorstellung von Schulportraits, die die innere Schulreform an ausgewählten Schulen konkret nachzeichnen

In einer zweiten sehr anregenden Diskussionsrunde wurde dieses Bild von der in den Ländern laufenden Bildungsreform nun durch die erarbeiteten Schulportraits exemplarisch stark konkretisiert und differenziert. Die Teilnehmer hatten sehr unterschiedliche Schulen, aber durchgängig staatliche Schulen ausgewählt. Grundsätzlich für die Auswahl der einzelnen Schule war offensichtlich ihr pädagogisches Profil, alle betrachteten Schulen zeichnen sich durch spezifische Überlegungen der Lehrerkollegien aus, wie die heutigen Bildungs- und Erziehungsaufgaben am besten bewältigt werden können. Nur eine der Schulen war nach dem Zufallsprinzip ausgewählt.

In der Tagung wurden folgende Schulen portraitiert, deren Kernaussagen sich in den anschließenden bilanzierenden Beiträgen der Teilnehmer widerspiegeln - die gesamte Vielfalt der getroffenen Aussagen ist allerdings schwer zu veranschaulichen:

- Stanislaw - Staszic - Grundschule<sup>4</sup> 19 in Osiedle Oswiecena in Poznań, eine Schule

---

<sup>4</sup> Grundschulen waren in Polen bisher achtjährige Bildungseinrichtungen, sie verkörpern deshalb auch die hier zu untersuchende Mittelstufe/ Sekundarstufe I.



in einem durchschnittlichen Siedlungsgebiet mit sozialer Durchmischung. Die beiden Autorinnen des Schulportraits konnten mit großem Engagement ein sehr konkretes Bild der Schule zeichnen, weil sie eine Ausstellung mit konkreten Lehrprogrammen der Schule, unterschiedlichen Repräsentationen schulischer Arbeit (insbesondere vielfältige Schülerarbeiten) und einer Schulchronik vorbereiteten. Sie bezeichneten die Schule als eine "typische" Schule, deren Bemühungen aber verstärkt auf Förderbemühungen ausgerichtet sind und in der bestimmte Aspekte der aktuellen Schulreform bereits erprobt wurden, so dass es an anderen Schulen weniger "traumhaft" (gemeint ist wohl insbesondere "pädagogisch engagiert") zugeht (vgl. K. ZIELINSKA, M. PIORUNEK<sup>5</sup>).

- **Grundschule Nr. 13** in Zielona Góra, im Stadtzentrum, in deren Einzugsbereich Arbeiter ebenso wie Angehörige der Intelligenz wohnen. Der Autor bezeichnet die Schule als eine durchschnittliche, ohne besondere pädagogische Profilierung. Die hier vorgelegte Analyse ist die ausführlichste, der Autor hat den Fragebogen konsequent umgesetzt und differenziert - auch in graphischen Darstellungen - ausgewertet. Die Befragung ist durch Gespräche mit Lehrern und Schulleitung ergänzt, woraus sich interessante Aussagen ergeben (vgl. L. SALACIŃSKI).
- **Grundschule Nr. 17** in Opole, eine Schule in der Nähe der Universität, in der auch Praktika der Studenten der Universität realisiert werden. Die Schule zeichnet sich insbesondere durch ihre Europaorientierung aus (vgl. E. SAPIA-DREWNIAK).
- **Grundschule** (frühere Zentralschule) in Dobrodzień, einem kleinen, relativ wohlhabenden Ort in der Nähe von Opole (mit 4100 Einwohnern), wobei viele Kinder aus der dörflichen Umgebung die Schule besuchen. Eine besondere Fragestellung des Autors war deshalb auch, wie wohl sich Kinder mit dörflicher Herkunft in dieser Stadtschule fühlen (vgl. Z. JASINSKI).
- **Allgemeinbildende Oberschule Nr. 19** im Vasilevostrovskij - Rayon in St. Petersburg, eine allgemeinbildenden "Eliteschule", die einen lyzealen Zweig einschließt. Sie liegt im historischen Zentrum von St. Petersburg, was zweifellos ihre Profilierung beeinflusste. Spezifisches pädagogisches Ziel ist die bewusste Entwicklungsförderung der einzelnen Schüler, was in drei inhaltlichen Profilen möglich wird (vgl. O. V. AKULOVA und Ę. V. BALAKIREVA).
- **Oberschule/ Lyzeum Nr. 329** im Newskij - Rayon von St. Petersburg, eine Schule neuen Typs, die eine ökonomische Ausrichtung realisiert, insbesondere ökonomische Erziehung gewährleistend. Im Vordergrund steht somit nicht allein ökonomische Bildung, sondern insbesondere auch die Befähigung, wirtschaftlich zu denken sowie eine anspruchsvolle Bildung in anderen Fächern (vgl. O. V. AKULOVA und Ę. V. BALAKIREVA).
- **Innovative Schule** in der Nähe von Prag, die sich als Schule der Zukunft versteht und bereits für eine internationale Konferenz vorgesehen war (vgl. P. POLECHOVÁ; J. MATOUŠEK). Auch hier wird versucht, durch zusätzliche Befragung und Materialauswertung ein sehr facettenreiches Bild einer sich entwickelnden Schule zu geben und dabei auch durchaus unterschiedliche Sichtweisen der einzelnen Akteure - Lehrer, Schüler, Eltern - zu kennzeichnen.
- **1. Humanistisches Gymnasium** in Minsk, eine Einrichtung, in der eine hohe Anzahl von Waisenkindern unterrichtet wird, die Schule kooperiert mit der UNESCO und leistet

---

<sup>5</sup> Die Angaben im weiteren verweisen auf Beiträge in diesem Band.

insbesondere reichhaltige kulturelle Arbeit, in die Schüler aus anliegenden Dörfern einbezogen sind (vgl. W. A. BONDAR', A. A. GRIMOT').

- **Pädagogisches Gymnasium an der Pädagogischen Universität in Minsk**, einer Schule ab Klasse 1, an der in speziellen Fächern Fragen des Menschen, seiner Erziehung und Entwicklung Gegenstand des Unterrichts sind - viele Absolventen nehmen danach ein Lehrerstudium auf (vgl. W. A. BONDAR', A. A. GRIMOT').
- die **Gesamtschule "Rosa-Luxemburg" in Potsdam** als eine Ganztagschule mit angeschlossener Grundschule, die sich verstärkt um die Integration verhaltens- und lerngestörter Schüler bemüht. Das Schulportrait wurde unter Anleitung von SUSANNE SPAHN und K.-D. MENDE durch die Studierenden der Potsdamer Universität ULRIKE HANSE und STEPHAN METZE erarbeitet. Mittels eines während der Tagung vorgestellten Videos wurden die spezifischen pädagogischen Bemühungen der Schule sehr anschaulich illustriert (vgl. K.-D. MENDE).

Die einzelnen Schulportraits gehen in unterschiedlichem Umfang auf die eingangs formulierten Fragenkomplexe ein, geben jedoch durchgängig ein **interessantes und facettenreiches Abbild** pädagogischer Bemühungen um Weiterentwicklung von Qualität von Schule. In der Tagung erfolgte insbesondere auch eine ausgedehnte Diskussion über die Ergebnisse bei der Erfassung der Schülermeinungen zur Qualität von Schule (vgl. W. Thiem: Qualität von Schule im Vergleich...).

#### **4. Aufgaben und Probleme des Schulmanagements im Rahmen der Entwicklung einer Schule**

In einer **dritten Runde** sollte insbesondere den eingangs genannten Fragen 1 und 7 nachgegangen werden. Es wurde der Schulleiter der Potsdamer Realschule 28 "CARL FRIEDRICH BENZ", seit 3 Jahren 1. Stellvertreter des Vorsitzenden des Schulleiterverbandes Brandenburgs, Dr. DIRK LENIUS, gewonnen, über grundlegende Aufgaben und Probleme des Schulmanagements im Lande Brandenburg zu sprechen. Er selbst ist seit 5 Jahren Leiter der genannten Schule.

Er versteht sich als "Primus inter pares", als Lehrer mit Leitungsaufgaben, obwohl die Schulleiter praktisch Personalhoheit ausüben und die autonome Schule leiten müssten und selbstverantwortlich über die Finanzen zu entscheiden haben. Dienstherr der Lehrer ist praktisch aber das Landesministerium (MBS) und der Schulrat der Stadt Potsdam. Schulträger sind dagegen die Kommunen bzw. Landkreise, die aber keine Weisungsrechte haben. Die Schulträger sind Besitzer der Gebäude, auf die Schulleitung kommen aber eine große Anzahl äußerer Managementaufgaben zu, beispielsweise jährlich 20 bis 100 Tausend Mark zu verwalten. Der Schulleiterverband u.a. Gremien vertreten deshalb die Auffassung, dass es notwendig sei, das Berufsbild des Schulleiters mit den gekennzeichneten Funktionen auch offiziell anzuerkennen.

Aus der Sicht eines Schulleiters verwies er insbesondere auf Strukturprobleme des Schulsystems Brandenburgs (Disproportionen in der Zahl der Schulformen und ihrer Behandlung und Finanzierung) vor. Innere Probleme der Schulreform in Brandenburg sah er insbesondere in fehlenden internen Aufnahmekriterien für Realschule und Gymnasium (entscheidend sind allein der Elternwille und die vorhandene Kapazität), in der Berücksichtigung der Fächer in der Stundentafel (starker Rückgang der Stunden in Deutsch und Naturwissenschaften gegenüber der DDR-Schule) und in fehlenden Abschlussprüfungen in der Klasse 10. Dabei ging er auf Ergeb-

nisse der internationalen TIMS - Studie und Anzeichen einer zunehmenden sekundären Alphabetisierung der Jugend ein.

Für eine bevorstehende Überarbeitung der Rahmenpläne der Sekundarstufe I schlug er deshalb vor, einheitliche Mindestanforderungen herauszuarbeiten, wie sie in der Sekundarstufe II durch die von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen "Einheitlichen Prüfungsanforderungen Abitur" (EPA) für die einzelnen Fächer vorliegen.

Auf die Rolle des Schulleiterverbands angesprochen, machte DIRK LENIUS deutlich, dass es sich um eine privatrechtliche Vereinigung (eingetragener Verein) ohne dienstliche Beziehung zum Dienstherren handelt. Er wird aber bei bevorstehenden grundsätzlichen Entscheidungen in Anhörungen vom Bildungsausschuss des Landtags und der Ministerin hinzugezogen, hat also Mitspracherecht.

In der Diskussion verwies P. POLECHOVÁ auf die auch in ihrem Land typische Förderung von Mathematik und Naturwissenschaften (vielleicht ein "verlässliches Gebiet" ohne "Lügen"), aber auf den Abbau der Gesellschaftswissenschaften. In Leistungsvergleichen seien große Unterschiede zwischen Schülern der 4. und 8. Klasse einerseits und den 18-Jährigen andererseits festzustellen. Nehmen die ersten beiden Altersgruppen Spitzenplätze ein, liegen die Älteren weit unter dem Durchschnitt. Die Ursache dafür sieht sie insbesondere in der Aufgliederung und Etikettierung der Schüler nach Klasse 8. (Ein "verhängnisvoller" Weg, der allerdings in Deutschland schon weitaus früher, bereits nach der Klasse 4 bzw. in Berlin und Brandenburg nach Klasse 6, vollzogen wird).

Auf Nachfrage stellte DIRK LENIUS die unterschiedlichen "Status"- und damit Gehaltsgruppen der Lehrer dar, die sich in der Schule Brandenburgs entwickelt haben, wovon an großen Gesamtschulen 5 bis 6 Kategorien nebeneinander vorkommen und das kollegiale Klima keinesfalls fördern. Ausgangspunkt ist, dass in den neuen Ländern ohnehin nur 85% des Westgehalts gezahlt werden. Erste Unterscheidung ergibt sich aus unterschiedlichen Arbeitsverträgen mit 100, 80 bzw. 60%iger Arbeitszeitregelung. Dazu kommen Unterschiede zwischen Angestellten, Beamten und neuerdings auch Teilzeitbeamten. Die Frage, wieso die Lehrerverbände so eine Entwicklung zuließen, musste im Raum stehenbleiben.

Bedeutsam für die Entwicklung der Lehrerschaft und der Innovation von Schule ist wohl auch, dass jährlich in ca 1265 Schulen nur etwa 360 junge Lehrer neu Anstellung (also an jeder dritten Schule einer!!) erhalten. Damit ist ein "Einstellungskorridor" zwar gesichert, aber in der Höhe denkbar gering.

Einen besonderen Schwerpunkt in der Diskussion spielte die Frage nach den Möglichkeiten des Schulleiters, seine Lehrer anzuleiten und zu bewerten. Es besteht Autonomie des Unterrichts, Fachaufsicht führen Schulräte mit Generalien (d.h. sie sind für bestimmte Fächer zuständig), die teilweise Fachberater zur Unterstützung haben. Eigentlicher Dienst- und Fachvorgesetzter ist der Stadt- bzw. Kreisschulrat. Nach § 71 des Brandenburgischen Schulgesetz trägt der Schulleiter aber "die Gesamtverantwortung für die Schule" (vgl. Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (BbgSchulG) vom 12. 04. 1996).

Da der Schulleiter aber weder Dienst- noch Fachvorgesetzter ist, ist eine pädagogische Führung der Schule nur über interne Absprachen möglich. Zwar besteht formal Weisungsrecht, aber in "die Unterrichts- und Erziehungsarbeit einer Lehrkraft und des sonstigen Personals darf nur eingegriffen werden, wenn gegen geltende Vorschriften, Anordnungen der Schulbehörden oder Beschlüsse schulischer Gremien verstoßen wird oder wenn eine geordnete Unterrichts- und Erziehungsarbeit nicht gewährleistet ist" (vgl. ebenda, § 71, Absatz 2).

DIRK LENIUS stellte den komplizierten Prozess dar, wie Schulleiter der Schulen in den neuen

Ländern berufen wurden. Nach bundesweiter Ausschreibung waren Lehrer mit zumindest dem Abschluss ab Diplomlehner der DDR und 5-jähriger Dienstzeit als Lehrer zugelassen. Sie stellten in der Schulkonferenz (paritätisch aus je 5 Eltern-, Schüler und Lehrervertretern sowie dem Schulleiter zusammengesetzt) ihr Schulkonzept vor, wobei die Abstimmung als Empfehlung für den Kreisschulrat galt, die aber bei deutlichen Mehrheiten auch realisiert wurde. Sie hatten sich aber auch unterschiedlichen Prüfungen vor Schulräten, Hospitationen bei der Ausführung unterschiedlicher Dienstaufgaben zu stellen. In Vorbereitung der Verbeamtung konnten und mussten sie 100 Stunden Fortbildung in Fach-, Dienst- und Staatsrecht wahrnehmen. Die Anleitung zur Erarbeitung von Schulprogrammen und zum Management einer Schule waren fakultativ, sie wurde insbesondere in Beratungen der Schulleiter auf eigene Initiative organisiert. Dabei ist letztlich aber festzustellen, dass man auf diesem Weg als Schulleiter für eine **bestimmte** Schule berufen ist, wird diese aufgelöst, wird man in das Eingangsamt zurückgestuft.

In der Diskussion wurde insbesondere von den polnischen Teilnehmern weiter nach der Rolle und Funktion des Schulleiters nachgefragt, die ihn selbst als Manager, Organisator und pädagogischen Leiter einer Schule sehen.

Der Schulleiter versucht hier seine **Gesamtverantwortung** durch Teilnahme an den Fachkonferenzen, an den unterschiedlichen Lehrerkonferenzen (Festlegung der pädagogischen Prinzipien einer Schule) sowie der Schulkonferenz wahrzunehmen. Die Schulleiter und ihre Stellvertreter haben beispielsweise bei 400 Schülern und 24 Lehrern an einer Schule 18 Abminderungsstunden zur Verfügung, die sie sinnvoll unter sich verteilen müssen.

Die Schulkonferenz sowie Eltern- und Schülerkonferenz ermöglichen einen realen Einfluss von Eltern und Schülern auf Unterrichtsgestaltung, auf das Klassen- und Schulleben.

Bei auftretenden Mängeln bei Lehrern ist es allerdings für den Schulleiter nur angebracht, in der Fachkonferenz die gegenseitige Hospitation anzuregen, den Fachschulrat einzubeziehen und mit dem Kreisschulrat dann Möglichkeiten der Umsetzung zu vereinbaren.

Polnische Teilnehmer rieten aus ihren bisherigen Erfahrungen dazu abzuwägen, ob nicht eine solche Demokratisierung des Schulwesens die innerschulischen Kontrollmöglichkeiten zu stark ausschalte und die Eltern durch fehlende Abschlussprüfungen zu wenig Bewertungsmöglichkeiten des realen Schulerfolgs hätten.

Ein letzter Diskussionskreis war der Gefahr von Alkohol und Rauschgiften für die Schüler gewidmet. DIRK LENIUS verwies darauf, dass hierbei die Zusammenarbeit mit Außenexperten (z.B. Sozialpädagogen) notwendig wird. Es tauchen auch bei Potsdamer Schulen Dealer auf, die Alkoholprobleme sind vorerst noch gering, das Rauchen (es beginnt zunehmend mit der Klasse 6) muss durch geschickte pädagogische Maßnahmen eingedämmt werden. Aber in allen diesen Fragen ist keine Entwarnung angesagt, eine verstärkte Prävention erhält weiterhin eine große Bedeutung.

Ausgehend von den Schulportraits und der Diskussion über pädagogische Führung einer Schule wurden vergleichend unterschiedliche Ansätze von **Profilierung** (z.B. durch bestimmten Fächerzuschnitt) und der Erarbeitung **pädagogischer Programme** in den einzelnen Ländern diskutiert (vgl. die konkreten Schulportraits).

Folgt man den Auffassungen von E. PHILIPP und H.-G. ROLFF<sup>6</sup> so unterscheiden sich beide

---

<sup>6</sup> Vgl. E. Philipp; H.-G. Rolff: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1998, S. 17.

Formen der Gestaltung von Schule durch den Grad der **Bewusstheit pädagogischer Arbeit** an der Schule:

- Ein **Profil** ist - bewusst oder nicht - jeder Schule eigen und ist Ausdruck bestimmter Aktivitäten, Verhaltensweisen und Gegebenheiten, ist somit in gewisser Weise zufällig.
- Dagegen ist ein **Schulprogramm** Ausdruck planvoller pädagogischer Schulgestaltung, indem Aktivität, Verhaltensweisen und Gegebenheiten in einen pädagogischen Zusammenhang gebracht werden. Ein Schulprogramm will kontinuierliches Bemühen um Übereinstimmung der an der Schule Handelnden in grundsätzlichen Zielen und Handlungsweisen aktivieren und orientieren.

Der Blick auf die konkreten Schulportraits macht auch deutlich, wie schwierig in der Praxis die Entwicklung eines **pädagogischen** Programms einer Schule ist. In Brandenburg wurde zwar, insbesondere an Gesamtschulen, die Aufforderung gestellt, Schulprogramme zu entwickeln. Es fehlte aber die konkrete Orientierung und Hilfe für ein solches Unternehmen, so dass wesentliche Unterschiede und Rückstände in der Form der Realisierung zu vermerken sind.

## 5. Konsequenzen für die Lehrerbildung

In einer vierten Diskussionsrunde wurden, ausgehend von den konkreten Schulportraits und den erfassten Meinungen der Schüler über die Qualität ihrer Schule **Konsequenzen für die Lehrerbildung** abgeleitet.

P. POLECHOVÁ verallgemeinerte die Situation sicher sehr treffend, wenn sie feststellte, dass viele Lehrer die Kinder nicht richtig wahrnehmen. Sie leitete daraus ab: Lehrer sollten nicht in erster Linie **Lehrer von Fächern**, sondern **Lehrer (unterschiedlicher) Kinder** sein. Damit soll keineswegs die Fachausbildung diskriminiert, sondern vielmehr eine notwendig zu erreichende **„Pädagogisierung“** als Aufgabe **aller** an der Lehrerbildung Beteiligten unterstrichen werden, indem insbesondere die soziale und personale Komponente der Ausbildung betont wird. Der künftige Lehrer müsse insbesondere lernen, mit unterschiedlichen Kindern statt mit einem **„imaginären Durchschnittskind“** sowie mit den Eltern kameradschaftlich umzugehen. Er müsse lernen, die Welt auch aus der Sicht des Kindes zu sehen.

A. GRIMOT<sup>7</sup> betonte die Aufgabe der Lehrerbildung, Lehrer auf die reformierte Schule und die notwendige weitere Reform vorzubereiten. Das schließt ein, die bisherige Hauptidee, den Lehrer auf ein bzw. mehrere Unterrichtsfächer vorzubereiten, nicht zu vernachlässigen. Dies muss aber in sehr viel stärkerem Maße durch pädagogisch-psychologische Ausbildung ergänzt werden, die den Umgang mit den Schülern und seinen Bedürfnissen schult und die Bereitschaft zu Reflexion der eigenen Arbeit entwickelt. Die Reform ist in vielem nicht von vornherein wissenschaftlich begründet, sie muss deshalb wissenschaftlich begleitet und reflektiert werden, wozu insbesondere auch der Lehrer selbst beitragen muss.

É. V. BALAKIREVA berichtete im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Schülerbefragung über einen Aufsatzwettbewerb anlässlich des 200-jährigen Jubiläums der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität **„A. I. Herzen“** in St. Petersburg, bei dem Schüler und Studenten des ersten Semesters ihre Erwartungen an den Lehrer der Zukunft äußerten<sup>7</sup>. Im Vordergrund stehen

---

<sup>7</sup> Die Darstellung der Ergebnisse wird in einem im Sommer dieses Jahres erscheinenden gemeinsamen **Sammelband von Wissenschaftlern der Universitäten in St. Petersburg und Potsdam** unter Redaktion von I. S. Batrakova; N. F. Radionova; A. Seidel und W. Thiem: **„Der Lehrer in der Epoche gesellschaftlicher Veränderungen“** (deutsche Ausgabe: Universität Potsdam, August 1999. ISBN 3-980649-2-3) erfolgen.

solche Eigenschaften, wie: menschlich, hoch moralisch, intelligent, intellektuell, professionell, schöpferisch und initiativreich und sich selbst vervollkommend.

O. V. AKULOVA betonte die Notwendigkeit, sowohl die Ausbildung von Kompetenzen der Lehrer wie auch eine Weiterqualifizierung der tätigen Lehrer zu sichern. In der Regel sind nicht alle Lehrer einer Schule aktiv an der Reform beteiligt, für die von ihr analysierte Schule hält sie etwa 15 von 59 Lehrern für in dieser Hinsicht aktiv. Zunehmend organisieren sich Lehrer mit innovativen Vorhaben in Vereinigungen schöpferischer Tätigkeit. Für eine Weiterentwicklung der Lehrerbildung ist aber auch wichtig, dass sich Wissenschaftler und Lehrerbildner selbst in die Reform der Schule einbringen. Die Professoren und Dozenten der Pädagogik an der Universität A. I. Herzen haben deshalb ständige Beziehungen zu einer Schule.

K. ZIELIŃSKA; M. PIORUNEK zitieren die Schulleitung, die die aktive Beteiligung der Lehrer an der Schulreform in der von ihnen analysierten Schule folgendermaßen einschätzt: 40 % der Lehrerschaft erproben Innovationen und nehmen aktiv am Prozess der Umgestaltung teil; 40 bis 50% beteiligen sich unter "Druck", "weil man ja muss" und 10% sind total passiv.

Lehrerbildung muss deshalb offensichtlich in besonderem Maße versuchen, künftige Lehrer auf **lebenslanges Lernen** - in den Fächern, aber auch in Pädagogik, Psychologie u.a. Bereichen - vorzubereiten, dazu befähigen und entsprechende Bedürfnisse ausbilden. Es müssen beständige **Antriebe nach innovativer Tätigkeit**, nach dem Erproben **alternativer Methoden** und **pädagogischer Konzepte** ausgebildet werden. Eine besondere Bedeutung erhalten auch in diesem Zusammenhang soziale Qualitäten.

Spezielle Schwierigkeiten sahen die Teilnehmer in der Vorbereitung auf solche pädagogische Aufgaben des Lehrers, wie beispielsweise: die Schule zur Lebensstätte zu machen, den Anfangsunterricht und vorschulische Erziehung zu gestalten.

Dabei wurde die Notwendigkeit hervorgehoben, Schule nicht allein aus der Sicht des Schülers zu betrachten, sondern auch die **Arbeitsatmosphäre des Lehrers** zu sehen. Das Engagement des Lehrers hängt in starkem Maße davon ab, wie wohl er sich in seiner Arbeitswelt fühlt. Gerade hierbei mussten aber alle Teilnehmer eben auch deutliche Schwächen kennzeichnen, beginnend bei materiellen Fragen, aber auch die gesellschaftliche Anerkennung ihrer Profession einschließend. Aufgabe von Lehrerbildung ist es offensichtlich auch, künftige Lehrer mit Konzepten und Mechanismen auszurüsten, auftretende soziale Konflikte konstruktiv zu lösen, Stresssituationen produktiv zu überstehen und einem "Burn-out" im Lehrerberuf vorzubeugen.

Aus der Sicht der konkreten Betrachtung von Prozessen der inneren Schulreform wurden in der Diskussion zusammenfassend insbesondere folgende **Kompetenzen des Lehrers** hervorgehoben: soziale Fähigkeiten zur Kommunikation und Kooperation mit Schülern, anderen Lehrern und Eltern; Bereitschaft zur breiten Kooperation, Öffnung für Innovation und eine selbstkritische Sicht der Entwicklungsprozesse. Dabei wurde aus der Sicht aller beteiligten Länder in besonderem Maße die notwendige **Verbindung der Lehrerausbildung mit der Fort- und Weiterbildung** hervorgehoben, wozu mit der fortschreitenden Reform der Schule dringender Bedarf entsteht.

## 6. Eine Bilanz der wissenschaftlichen Tagung

In einer ersten Bilanzierung der Tagung konnten **folgende thesehaften Feststellungen** durch die Teilnehmer bestätigt werden:

**Erstens:** Durch die Betrachtung von Schulportraits ist ein sehr konkreter Blick auf die konkreten Verläufe der Schulreform in den beteiligten Ländern entstanden; durch die Analyse einzelner Schulen - eingebettet in die Gesamtsicht von Schulreform im einzelnen Land ist es besser gelungen,

- die Einheit von Kontinuität und vorhandenen Brüchen in den Reformprozessen zu verdeutlichen;
- die anscheinend doch relativ ähnlich verlaufenden Entwicklungsprozesse in den Ländern in ihrer Differenzierung und ihren vorhandenen Unterschieden zu erfassen;

**insbesondere aber**

- die große Differenziertheit der Entwicklung auch in den einzelnen Ländern zu kennzeichnen.

Deutlich wurde, dass durch die jeweiligen ökonomischen und sozialen Bedingungen - selbst in Deutschland ist die Entwicklung von Schule in starkem Maße von Sparmaßnahmen bedroht - nicht nur der Makrozustand des Schulsystems bestimmt wird, sondern insbesondere konkrete Konsequenzen für die einzelne Schule entstehen. Im Prozess wird deutlich, dass einerseits bewusst reformpädagogische Elemente aufgegriffen werden, andererseits aber auch durchaus Traditionelles als progressiv ausgewiesen wird.

**Zweitens:** Durch die Betrachtung konkreter Entwicklungsprozesse an einzelnen Schulen wurde die in vergangenen Tagungen bereits getroffene Feststellung konkretisiert und begründet, dass Strukturänderungen nur der Beginn von Schulreform sein können, dass wirksame Veränderungen nur durch das Engagement aller an der Schule Agierenden erreicht werden. Dabei tragen die vorhandenen Qualifikationen der Lehrer entscheidend zum Erfolg bei. Weiter- und Fortbildung werden deshalb zu einer bestimmenden, qualitätsbedingenden Bedingung von Schulreform.

**Drittens:** Die Ausgestaltung der Schulreform in den beteiligten Ländern erhält neue Differenzierungen. Beispiel ist die Weiterführung der Reform in Polen durch Änderung der Schulstruktur (6-jährige Grundschule, 3-jähriges Gymnasium und mögliche Fortführung im 3-jährigen Lyzeum), durch curriculare Reform (insbesondere fachübergreifendes Herangehen in der Grundschule) und durch Reform der Lehrerkarrieren - was zugleich Anforderungen an die Lehrer kennzeichnet, auf die sie unzureichend vorbereitet sind. Belarus wagt trotz großer ökonomischer Schwierigkeiten die Einführung der 12-jährigen Pflichtregelschule und begann so mit einer grundlegenden Reform der Schulstruktur und des Inhalts.

**Viertens:** Durch die Betrachtung der Situation einzelner Schulen wurde sehr deutlich, wie differenziert pädagogische Entwicklungen ablaufen. Es wurde veranschaulicht, wie kompliziert letztlich die Erarbeitung eines stimmigen pädagogischen Gesamtkonzepts einer Schule ist. Einzelne Schulen haben einzelne Elemente reformpädagogischen Gedankenguts aufgenommen, andere haben die Spezifik ihrer Bedingungen (z. B. die Potsdamer Schule mit einer großen Anzahl von lernschwachen und verhaltensauffälligen Schülern) zum Ausgangspunkt eines pädagogischen Konzepts gemacht.

Konkurrenz zwischen den Schulen kann durchaus den Prozess der pädagogischen Gestaltung einer Schule anregen, andererseits kann von Unsicherheiten in der Perspektive einer Schule (etwa die Frage in vielen polnischen Schulen, ob sie nun Grundschule bleiben oder Gymnasium

werden oder die Bestandsunsicherheit einzelner Schulen in Brandenburg bei der vorhandenen negativen demographischen Entwicklung) ein lähmender Einfluss auf die aktuelle pädagogische Situation ausgehen. In allen Darstellungen wurden die hohe Abhängigkeit pädagogischer Bemühungen von vorhandenen materiellen und personellen Voraussetzungen konkret sichtbar. Dabei wird an unterschiedlichen Beispielen deutlich, dass Bildung durchaus nicht überall ausreichend als Investition in die Zukunft gesehen und entsprechend gefördert wird.

**Fünftens:** Die vergleichende Betrachtung macht die **komplexe Verantwortung der Schuladministration** für eine **erfolgreiche Schulreform** deutlich: Angeraten ist nicht Hast und Eile, sondern kontinuierliche Unterstützung und personelle Qualifizierung, wissenschaftliche Begleitung und Garantie für Entwicklungsperspektiven. Neue Bildungsstandards, neue Curricula sind nur sinnvoll, wenn sie durch Orientierung und Unterstützung ihrer Umsetzung begleitet sind. Das Aufstellen bloßer Forderungen (beispielsweise nach Erarbeitung von Schulcurricula, von "Autorenprogrammen"; Erarbeitung pädagogischer Schulprogramme u.a.) schafft keine Fortschritte in der Reform, wenn sie nicht durch konkrete Anregungen und durch konkrete personelle Anleitung sowie rechtzeitige kollegiale Rückkopplung unterstützt werden.

**Sechstens:** Die konkreten Analysen machten zugleich deutlich, dass die einzelnen Länder durchaus unterschiedliche **Steuerungsmechanismen** nutzen, um Schule zu reformieren:

- **Belarus** geht den Weg einer totalen Erneuerung und Umgestaltung zur 12-jährigen Regelschule mit Strukturveränderung und curricularer Reform;
- **Polen** nutzt neben struktureller und curricularer Reform die Möglichkeit der Einrichtung von Pilot-Reformschulen und der Erarbeitung von "Autorenprogrammen";
- **Russland** gibt am Beispiel von St. Petersburg mit 8 unterschiedlichen Bildungsprogrammen die Möglichkeit, spezifische pädagogische Aufgaben wahrzunehmen (beispielsweise Kompensation von Entwicklungsrückständen, vertiefte Ausbildung ausgewählter Fähigkeiten u.a.); auch hier sind spezielle "Autorenprogramme" möglich;
- **Tschechien** hat neben dem offiziellen Reformkonzept die Möglichkeit der reformorientierten "Individualschule" als innovative Schule zugelassen;
- **in Brandenburg** als einem der neuen Bundesländer wird versucht, die Autonomie von Schule zu erhöhen, was auch stärkere curriculare Planung an der Schule einschließt; die Rahmenpläne der Sekundarstufe I werden ab Oktober 1999 überarbeitet werden, indem das Obligatorische deutlicher herausgearbeitet wird, aber insbesondere auch Anleitung für die Erarbeitung von schulinternen Plänen gegeben wird. Allerdings werden in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion auch dem widersprechende Forderungen deutlich: beispielsweise der Ruf nach Abschluss- (Klasse 10) bzw. zentralen Abiturprüfungen, nach Wiedereinführung der "Kopfnoten" für Betragen, Fleiß und Mitarbeit, sogar nach Verkürzung der Grundschule auf 4 Jahre.

Von allen Beteiligten wurde zum Ausdruck gebracht, wie wichtig für sie ein solcher kontinuierlicher Gedanken- und Erfahrungsaustausch in einem relativ stabilen Teilnehmerkreis für die eigene Arbeit als Lehrerbildner, in der Funktion eines Prorektors, eines Professors bzw. wissenschaftlichen Dozenten ist. Die Vorgehensweise bei der Tagungsgestaltung - konzentrierte inhaltliche Diskussion statt Präsentation fertiger Referate - bewährte sich auch dieses Mal und sollte fortgesetzt werden.



## 7. Ausblick auf die Weiterführung der gemeinsamen Arbeit

Als inhaltlicher Konzentrationspunkt für die nächste Tagung wurde von allen Teilnehmern die Frage nach der **Weiter- und Fortbildung der Lehrer** als ein **notwendiges Kernstück** von Schulreform herausgearbeitet. Die folgende Tagung im Oktober 1999 soll deshalb unter dem **Thema "Weiter- und Fortbildung der Lehrer - wesentliche Voraussetzung und Bedingung einer inneren Schulreform"** stehen.

Wir haben dabei die Teilnehmer auf folgende Problemkreise orientiert:

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

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

2. Welche **Erwartungen an ihre Weiterbildung** werden von den Lehrern der unterschiedlichen Schulformen und -stufen selbst geäußert?

3. Welche **Wege und Formen der Fort- und Weiterbildung** werden im jeweiligen Land bzw. der jeweiligen Region organisiert? Wer ist der Träger dieser Maßnahmen?

Dabei könnten folgende Fragen aufgegriffen werden:

- Wie wird das Verhältnis von Ausbildung in einem neuen, weiteren Unterrichtsfach (in Deutschland als Weiterbildung bezeichnet, weil zu einer neuen Lehrbefähigung führend) und organisierte Kurzlehrgänge zu fachlichen, didaktischen Themen (als Fortbildung bezeichnet) gesehen?
  - Wie ist das Verhältnis von in Institutionen (Hochschulen, Weiterbildungsinstituten) organisierten Maßnahmen und direkt an den Schulen durchgeführten Fortbildungen?
  - Wie verpflichtend ist die Teilnahme an der Weiter- und Fortbildung für die Lehrer?
4. Welche **weiterentwickelten inhaltlichen Konzeptionen und Curricula** liegen für die Weiter- und Fortbildung der Lehrer vor? Welche **hochschuldidaktischen Methoden und Verfahren** werden eingesetzt?
  5. Welche **gesonderten Formen der Fortbildung für Leiter von Schulen** werden organisiert? Welche **Möglichkeiten der Vorbereitung und Qualifizierung** von Lehrern auf die Funktion eines Schulleiters gibt es in der jeweiligen Region?
  6. Welchen **Zusammenhang** gibt es zwischen **Art und Niveau der Ausbildung, Umfang der Weiter- und Fortbildung** und **Höhe der Bezahlung des Lehrers**? Welche **speziellen Formen fachlicher bzw. methodischer Überprüfung** (z.B. Attestation) werden dabei eingesetzt?
  7. Wie sehen die Lehrer die **erreichte Qualität und den persönlichen Nutzen** organisier-

- ter Maßnahmen ihrer Weiter- und Fortbildung?
8. Welche **Konsequenzen** leiten sich aus den obigen Problemkreisen für die **Ausbildung künftiger Lehrer** ab?

Um eine **inhaltsreiche Diskussion** vorzubereiten, orientierten wir darauf:

1. **Ergebnisse von Analysen zu den genannten Problemkreisen** zur konkreten Weiter- und Fortbildung der Lehrer in einem **Thesepapier** darzustellen;
2. **Beispiele für die Beantwortung einzelner Fragen** (z.B. spezielle Konzepte der Fortbildung, Beispiele von schulinternen Fortbildungszyklen, Befragungen eines Schulkollegiums zu Erwartungen bzw. zur Einschätzung der Fortbildung u.a.) für die **Präsentation** in der Diskussion aufzuarbeiten, wobei Plakate, Übersichten u.a. entstehen könnten.

**Alle ständigen Teilnehmer** und die **Veranstalter** versprechen sich auch von dieser Fortsetzung unserer internationalen wissenschaftlichen Tagungen zur Transformation in der Bildung ein **anregungsreiches Streitgespräch** um brisante Aufgaben, die in den Transformationsprozessen des Bildungssystems in allen beteiligten Ländern zu bewältigen sind.

Entscheidende Fortschritte in den Reformprozessen im Bildungssystem und an der einzelnen Schule werden nur möglich, wenn es gelingt, möglichst viele der "Akteure" (Lehrer, Schüler, Eltern) aktiv in die notwendigen Veränderungen einzubeziehen und ihre kreative Tätigkeit anzuregen.

## Besonderheiten der aktuellen Entwicklung von Schulen St. Petersburgs

In Verbindung mit schwerwiegenden Veränderungen in Politik und Ökonomie Russlands erfolgten auch bedeutsame Änderungen im System der schulischen Bildung. Es begann der Aufbau des Schulsystems mit **unterschiedlichen Profilen und mehreren Niveaustufen**. Auf die qualitativen Änderungen einzelner Schulen haben **spezifische Faktoren** Einfluss:

- Ausformung des wissenschaftlich-methodischen und pädagogischen Systems der Schulen des gegebenen Territoriums, ihre historischen und kulturellen Traditionen;
- Professionalität des pädagogischen und leitenden Personals;
- soziale Zusammensetzung der Schüler und ihre erkenntnistmäßigen Orientierungen.

1998 wurden Untersuchungen mit dem Ziel der Analyse der qualitativen Änderungen der Schulen durchgeführt. Schulen, die an den Untersuchungen teilnahmen, realisieren Bildungsprogramme, die sich im Tempo, Profil und Niveau der Bildung unterscheiden. Es kann bestätigt werden, dass die Unterschiedlichkeit der Bildungsprogramme die Möglichkeiten der Wahl, der Berücksichtigung individueller Besonderheiten der Schüler, der Schaffung förderlicher Bedingungen für ihre Entwicklung - entsprechend den Fähigkeiten und Möglichkeiten jedes Kindes - erweitert.

An den Untersuchungen nahmen zwei Schulen teil: die **Schulen 19 und 329** in St. Petersburg.

Schule 19 liegt im Vasilevostrovskij - Rayon, einem der schönsten Bezirke der Stadt, inmitten einer großen Anzahl von Denkmälern der Geschichte und Architektur. Die Schule ist bestrebt, die Anzahl der Bildungsangebote in Verbindung mit einem breiten Spektrum ergänzender Angebote kontinuierlich zu erhöhen und zu erweitern. Im Schuljahr 1997/98 wurde die Schule in das Stadt- und Rayonprogramm der Entwicklung des Bildungssystems der Stadt St. Petersburg zur Errichtung von **„Schulen gleicher Möglichkeiten“** einbezogen.

Kennzeichnende Merkmale solcher Schulen sind:

- Verzicht auf Aussonderung von Schülern. Jedes Kind, das in die Schule eintritt, hat das Recht auf ihre Beendigung. Grundlage für den Übergang in eine andere Schule können nur der Wunsch des Kindes und seiner Eltern oder psychologisch-medizinische Indikationen sein.
- qualitatives Niveau der Basisbildung in Verbindung mit einem breiten Spektrum zusätzlicher Bildung;
- qualifizierte psychologisch-pädagogische, medizinisch-soziale Begleitung des Kindes und Unterstützung der Familie in Fragen der Entwicklung des Kindes;
- Sicherung eines hohen Niveaus der vorberuflichen Vorbereitung und Berufsorientierung.

Die territoriale Lage der Schule im historischen Zentrum der Stadt bestimmt Charakter und Inhalt der Erziehungsarbeit, erlaubt die Sicherung der Kontinuität der geistigen, kulturellen und historischen Traditionen St. Petersburgs.

Die soziale Funktion der Schule ist die Erziehung des Petersburgers als eines Menschen, der

in der heutigen Welt lebt und bereit zur Selbstrealisierung in sozialer Umwelt ist. Es ist beabsichtigt, dass die Absolventen zur Erfüllung einer sozialen Rolle bereit sind: als Familienvater - Träger, Bewahrer und Schöpfer von Familientraditionen; als Mitglied von Kindervereinigungen, die von den kulturellen zwischenpersönlichen Beziehungen des echten Petersburgers Besitz ergreifen, sich mit Liebe der Stadt nähern, die ihre Traditionen stützen können.

Die Schule hat folgende Struktur:

- 1. Stufe:** **Anfangsschule (Klassen 1 bis 3).** Hier gibt es gewöhnliche Klassen und Klassen, in denen der Unterricht nach dem entwickelnden System von ELKONIN und DAWYDOW und dem System PETERSONS verwirklicht wird.
- 2. Stufe:** **Basisschule (Klasse 5 bis 9).** Beginnend mit der Klasse 8 haben die Schüler ein Profil des Unterrichts zu wählen: mathematisch, humanistisch, Sport;
- 3. Stufe:** **Mittelschule (Klassen 10/ 11).** Den Schülern werden zwei Profile zur Auswahl angeboten: technisch und humanistisch.

Die Absolventen der Schule, die eine stabile Berufsorientierung haben und erfolgreich den Lernplan erfüllen, erhalten die Empfehlung für den Eintritt in Hochschulen, mit denen die Schule seit einer Reihe von Jahren zusammenarbeitet. Das sind solche höhere Lehranstalten wie die Akademie für Kältetechnik, die Bergbauakademie, die Russische Staatliche Pädagogische Universität A. I. Herzen. In vorbereitenden Kursen der Akademie für Kältetechnik studieren die Schüler Profulfächer.

Die Schule 329 befindet sich im Nevskij-Rayon von St. Petersburg, einem der großen und vom kulturellen und historischen Zentrum der Stadt entfernten Bezirk. Die Bildungseinrichtungen des Rayons erproben das Bedürfnis in das Studium der Geschichte der Stadt und der Teilnahme an ihrer Kultur. Die Reformen des Bildungssystems St. Petersburgs dienen der Begründung der lyzealen Bildung, die sich in ihrem Werden auf die Fakten der Geschichte russischer lyzealer Bildung stützt.

Das Lyzeum auf der Basis der allgemeinbildenden Schule 329 stellt eine Lehrereinrichtung mittlerer allgemeiner Bildung dar, die ein erhöhtes Niveau der Bildung der Absolventen im Bereich der ökonomischen Kenntnisse gewährleistet, die dem Bildungsstandard des Lyzeums entsprechen. Lyzeale Bildung im Schul-Lyzeum 329 wird als ein Glied in der Kette lebenslanger Bildung, als vorakademische Etappe betrachtet, orientiert auf den Erhalt eines breiten Spektrums ökonomischer Bildung durch die Absolventen.

Grundlegendes Ziel des Schul-Lyzeums ist Entwicklung einer hochgebildeten, intelligenten Persönlichkeit, fähig zu schöpferischer Tätigkeit, zu Selbstbestimmung und Selbstrealisierung in der sich ständig ändernden Welt.

Zur Grundlage der Erziehung der Schüler-Lyzeaten ist die Idee der Wahrnehmung, Bewahrung und Entwicklung der geistigen Kultur Petersburgs als eines höchsten Wertes geworden, der allgemeinhumane Bedeutung hat.

Grundlegendes Prinzip des Unterrichts im Schul-Lyzeum ist die Individualisierung des Unterrichts, gerichtet auf die Suche von Wegen und die Schaffung von Bedingungen für die Organisation eines persönlichkeitsorientierten Lernprozesses.

Das Bildungssystem des Schul-Lyzeums stellt eine stufenförmige Struktur mit unterschiedlichem Niveau der Ausbildung in unterschiedlichen Blöcken von Unterrichtsfächern dar. Ein solches Unterrichtssystem gewährleistet ein erhöhtes Niveau der Bildung in den Profulfächern:

Mathematik, Geschichte, Fremdsprache, Informatik.

1. Stufe: Vorbereitende Abteilung "Knirpse". In ihr nehmen Kinder ab 6 Jahren teil und werden nach dem Bildungsprogramm erweiterter Vorschulerziehung unterrichtet.
2. Stufe: Erste Stufe des Vorlyzeums. Das sind die Klassen 1 bis 3 der Anfangsschule. Der Unterricht wird nach Programmen des Basis- und erweiterten Anfangsunterrichts durchgeführt.
3. Stufe: Zweite Stufe des Vorlyzeums. Das sind die Klassen 5 bis 7 der Grundschule. Der Unterricht wird nach den Programmen der Basisbildung geführt. Nach den Resultaten des Unterrichts werden auf der Grundlage von Auswahlverfahren die Klassen des Lyzeums gebildet.
4. Stufe: Lyzeum. Das sind die Klassen 10/11 der Mittelschule. Der Unterricht wird nach Bildungsprogrammen der Lyzeen geführt. Das Kontingent der Schüler wird auf der Grundlage von Aufnahmeverfahren aus der Zahl der Schüler-Absolventen der dritten Stufe des Vorlyzeums und Schülern aus anderen Schulen des Rayons und der Stadt gebildet.

Im Schul-Lyzeum werden 1038 Schüler in zwei Schichten bei sechstägiger Unterrichtswoche unterrichtet. Im pädagogischen Kollegium arbeiten 73 Personen, unter ihnen 3 Kandidaten der Wissenschaften, mehr als 70% der Lehrer mit großer professioneller Erfahrung und hoher Qualifikation; 10 junge Lehrer.

Das Schul-Lyzeum Nr. 329 ist Basisschule der St. Petersburger Universität der Ökonomie und Finanzen. Es kooperiert mit der Ökonomischen Fakultät der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen. Die Schüler realisieren jährlich Examen der unabhängigen Staatlichen Examenskommission und bestätigen dabei ein gehobenes Niveau der Kenntnisse in Mathematik, Geschichte, Englisch.

Im Schul-Lyzeum sind tätig: der touristische Klub "Orient", eine Volleyballsektion, Theaterzirkel, Zirkel angewandten Schöpferturns und von Spielzeugen aus Pelzen.

Wertmäßige Priorität des Erziehungssystems der Schule hat die Erziehung zum Lyzeaten. Jährlich wird in der Schule der Feiertag "Tag des Lyzeaten" begangen, der eine große emotionale Spannung für Schüler und Lehrer für das ganze Schuljahr verkörpert. Zum Abschluss des Feiertags wird das Statut des Lyzeums angenommen, wird der Eid der Lyzeaten abgelegt. Jedem Lyzeaten wird ein Namenszeugnis ausgegeben.

Die Untersuchungen, die von uns 1998 zum Analyse der qualitativen Veränderungen der Schulen durchgeführt wurden, verschafften die Möglichkeit, ein gewisses Portrait der Schule zu schaffen, ihre innere Welt zu erblicken und zu erleben.

Als eine der Methoden der Untersuchung war eine Befragung ausgewählt. An der Befragung nahmen mehr als 200 Schüler der Klassen 5 und 6 sowie 9 und 10 der Schulen 19 und 329 in St. Petersburg teil<sup>1</sup>.

Im weiteren erfolgt eine Analyse der Antworten nach vier Gruppen von Fragen, die der Fragebogen enthielt (vgl. Fragebogen im Resümee der Tagung).

---

<sup>1</sup> Im Detail nahmen an der Befragung je 105 Schüler der allgemeinbildenden Oberschule 19 im Vasilevostrovskij-Rayon und des Schul-Lyzeums Nr. 329 im Nevskij-Rayon teil. Darunter 131 Schüler der Klassen 5; 28 Schüler der Klassen 6; 23 Schüler der Klassen 9 und 28 Schüler der Klassen 10.

In den Antworten auf die erste Gruppe der Fragen (vgl. Tabelle 1) nach der begünstigenden anerkennenden Atmosphäre in Schule und Klasse hat die Mehrzahl der Schüler der Klassen 5 und 6 sowie 9 und 10 bestätigt, dass die Schule ein Platz ist, wo es leicht sei, Freunde zu finden. Darum verweilen die Schüler gern gemeinsam und fühlen sich mit ihren schulischen Freunden wohl.

Aus den Antworten der zweiten Gruppe über die Lehrer der Schule (vgl. Tabelle 2) folgt, dass die Schüler im Grunde positiv auf die Schule und die Lehrer eingestellt sind, die an ihr arbeiten. Mehr als die Hälfte der Schüler, in der Klasse 5 sogar mehr als 80% der Befragten, vertrauen den Lehrern und schätzen ein, dass Lehrer sich zu ihnen freundlich verhalten und ihnen ausreichend Zeit und Aufmerksamkeit widmen. Die Mehrzahl der Schüler vermerkt, dass die Lehrer den Unterrichtsinhalt gut erklären und ihre Unterrichtsstunden abwechslungsreich gestalten. Jedoch mehr als die Hälfte der Schüler ist auch überzeugt, dass der Lehrer nicht immer an positive Ergebnisse des Unterrichts und an das Streben des Schülers, besser zu werden, an ihre Möglichkeiten glaubt. Während die Schüler der fünften Klasse meinen, dass der Lehrer aufmerksam zur Persönlichkeit jedes einzelnen und zu seinen Problemen sei, verringert sich die Zahl der positiven Bewertungen bei Schülern der Klasse 10. Die älteren Schüler der Schule 19 meinen, dass die Schule einer übergroßen Stadt weniger aufmerksam zum einzelnen Schüler und ihrer Individualität ist. Im Schul-Lyzeum Nr. 329 ist die Zusammensetzung der Schüler der Klassen 10 durch ein hohes Niveau der Bildungsorientierung und Motivation auf den Unterricht in Verbindung mit dem ökonomischen Profil der Bildung charakterisiert. Deshalb ist es möglich, dass eine überwältigende Mehrheit der Schüler ihren Lehrern eine positive Bewertung gibt.

Besonderes Interesse rufen die Antworten der Schüler auf die Fragen hervor, die eine aktive Position als integratives Kennzeichen ihrer sozialen Entwicklung charakterisieren. Die erfolgreiche Sozialisation der Schüler fordert, dass sie sich noch in der Schulzeit Fähigkeiten der positiven Selbstrealisierung aneignen.

Aus den Antworten auf die dritte Gruppe der Fragen zur Mitwirkung der Schüler an der Schule (vgl. Tabelle 3) ist zu bemerken, dass ein bedeutender Teil der Schüler eine passive Position einnimmt. Die Schüler sehen keine Notwendigkeit, an der Führung der Schule teilzunehmen, was zur Passivität bei der Lösung gesamtschulischer Probleme, zum Zurückziehen von Fragen des gesamtschulischen Lebens führt. Mehr als die Hälfte der Befragten sind der Ansicht, den Unterricht so hinnehmen zu müssen wie er ist. Zugleich geben sie an, dass sie, wenn sie gute Vorschläge haben, so doch Einfluss auf Gang und Inhalt des Unterrichts haben können.

Die vierte Gruppe von Fragen erlaubte, Meinungen der Schüler über die Bedingungen an der Schule zu erhalten, in der sie lernen (vgl. Tabelle 4). Die Schüler der höheren Klassen gehen stärker fordernd an das äußere Aussehen und die Ausrüstung der Klassenzimmer heran. Während die in der 5. Klasse Lernenden mit dem Zustand der Klassenzimmer zufrieden sind und 57,6% sie als schön bezeichnen, sind es in der Klasse 6 32%. Dagegen sind in Klasse 9 nur 8,7% solcher Meinung. In der Klasse 10 der beiden Schulen hält nicht ein Schüler eine solche Aussage für zutreffend. Eine solche Meinung ist durchaus als objektiv anzuerkennen, weil die Basis an Ressourcen in starkem Maße von der materiellen und finanziellen Sicherung abhängt. Die Schule 19 und das Schul-Lyzeum 329 gehören zur Reihe der Schulen St. Petersburgs, die in Folge der ökonomischen Schwierigkeiten unseres Landes über eine Dauer von mehreren Jahren äußerst begrenzte materielle und finanzielle Unterstützung erhielten.

In beiden Schulen, in denen wir die Befragung durchführten, ist eine Entwicklung der negativen

Wertungen von Klasse 5 zur Klasse 10 bei der Beantwortung der Fragen nach der Organisation der Freizeit zu bemerken. Hemmender Faktor bei der Entwicklung des Systems von Freizeitbeschäftigungen der Schüler ist die ungenügende materiell-technische Ausstattung der Schulen. Beide Schulen sind überfüllt und arbeiten in zwei Schichten. Aber, ungeachtet der Schwierigkeiten finanziell-ökonomischen und materiell-technischen Charakters, wird den in den Schulen Lernenden die Möglichkeit gegeben, sich in unterschiedlichen schulischen Zirkeln zu beschäftigen. Die größte Zahl von Zirkeln, die die Schüler in der Schule besuchen können, nennen die Schüler der Klasse 6. Sie nennen solche Kurse wie Ringen, Leichtathletik, Tourismus, Makramee, Schule der Mannequins, Hauswirtschaft, Tanz, Theater, Chor u.a.

Es ist notwendig zu bemerken, dass sich die getroffene Auswahl der Schulen nach vielen Parametern von der Gesamtheit der Schulen St. Petersburg unterscheiden kann. Jedoch die erhaltenen analytischen Daten zeugen von qualitativen Veränderungen, die in der gegenwärtigen Schule stattfinden, zeugen von der Dynamik ihrer Entwicklung in schwierigen sozial-ökonomischen Bedingungen.

**Tabelle 1: Wohlfühlen in Schule und Klasse**

Angaben in % der Befragten - Daten für Klassen 5 und 6 jeweils obere Zeile: für 9 und 10 untere Zeile

	(1) <sup>2</sup>		(2)		(3)		(4)		(5)	
In der Schule ist es leicht Freunde zu finden.	46,1 21,7	53,6 21,4	26,9 43,3	32 35,7	19,2 26	7 35,7	7,7 4,3	0 7	0 4,3	7 0
In der Schule bin ich meist gut gelaunt.	26,9 0	35,7 14,2	53,8 21,7	25 32	7,7 52,1	32 25	11,5 21,7	0 17,8	0 4,3	7 10,7
In der Schule findet man sich gut und schnell zurecht.	53,8 34,7	50 39,2	19,2 30,4	39,2 32	19,2 17,3	10,7 14,2	7,7 17,3	0 7	0 0	0 7
In der Schule gibt es viele Dinge, die mir Vergnügen bereiten.	23 4,3	50 3,6	26,9 13	28,5 17,8	23 60,8	28,5 46,4	26,9 13	21,4 14,2	0 8,7	0 17,8
Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.	57,6 30,4	35,7 28,5	23 47,8	35,7 21,4	7,7 17,3	0 32	3,8 4,4	3,6 17,8	7,7 0	25 0
Die Schüler meiner Klasse sind gern zusammen.	46,1 13	39,2 21,4	30,7 60,8	17,8 53,6	15,3 17,3	28,5 25	7,7 4,3	14,2 0	0 4,3	0 0
In der Klasse ist jeder nur mit sich beschäftigt und interessiert sich nicht für Probleme anderer.	15,3 0	7 3,6	0 13	7 10,7	26,9 30,4	21,4 57	7,7 8,7	3,6 3,6	50 47,8	50 25

<sup>2</sup> Antwortkategorien: (1) absolut zutreffend; (2) im Allgemeinen zutreffend; (3) teilweise zutreffend, teilweise nicht zutreffend; (4) im Allgemeinen nicht zutreffend; (5) überhaupt nicht zutreffend



**Tabelle 2: Die Lehrer an unserer Schule**

Angaben in % der Befragten - Daten für Klassen 5 und 6 jeweils obere Zeile; für 9 und 10 untere Zeile

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
Die Lehrer sind freundlich zu uns.	46,1 13	39,2 7	42,3 34,7	28,5 57	11,5 30,4	14,2 28,5	0 13	14,2 3,6	0 8,7	3,6 3,6
Der Mehrzahl der Lehrer vertraue ich.	46,1 26	46,6 10,7	30,7 30,4	21,4 50	11,5 26	17,8 21,4	3,8 4,3	7 14,2	7,7 13	7 3,6
Unsere Lehrer nehmen sich für uns viel Zeit.	46,1 56,5	42,8 14,2	23 21,7	14,2 42,8	19,2 8,7	10,7 25	11,5 13	17,8 7	0 0	14,2 10,7
Sie gestalten den Unterricht abwechslungsreich.	38,4 4,3	39,2 10,7	42,3 39	14,2 39,2	11,5 43,4	28,5 28,5	7,7 4,3	7 7	0 8,7	10,7 14,2
Die Lehrer erklären den Unterrichtsstoff im allgemeinen nicht sehr gut.	3,8 0	7 0	7,7 8,7	10,7 7	30,7 39	25 28,5	7,7 0	14,2 10,7	50 52,1	42,8 53,6
Auf Schüler, die den Unterricht nicht besuchen, nehmen unsere Lehrer wenig Rücksicht.	7,7 4,3	7 0	15,3 8,7	14,2 0	19,2 21,7	17,8 3,6	7,7 4,3	7 10,7	50 60,8	53,6 85,7
Ich glaube, dass unsere Lehrer denken, dass sich nicht jeder von uns den Inhalt gut aneignet.	42,3 13	46,5 46,4	11,5 47,8	21,4 14,2	30,7 13	14,2 28,5	7,7 17,3	3,6 7	7,7 8,7	14,2 3,6
Unsere Lehrer haben zu wenig Aufmerksamkeit für unsere Probleme.	7,7 21,7	25 39,2	3,8 13	10,7 21,4	42,3 21,7	28,5 25	3,8 0	10,7 7	42,3 43,3	25 7

**Tabelle 3: Unsere Mitwirkung an der Schule:**

Angaben in % der Befragten - Daten für Klassen 5 und 6 jeweils obere Zeile: für 9 und 10 untere Zeile

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
Bei uns hat die Teilnahme der Schüler an der Führung der Schule große Bedeutung.	3,8 12	25 7	0 4,3	28,5 10,7	76,9 60,8	17,8 28,5	3,8 4,3	10,7 10,7	15,3 17,3	17,8 42,8
Die Schüler müssen den Unterricht so hinnehmen, wie es ist.	42,3 8,7	46,4 14,2	19,2 43,4	28,5 32	11,5 30,4	21,4 46,4	7,7 4,3	10,7 3,6	19,2 13	7 3,6
Wenn unsere Vorschläge gut sind, dann können den Unterricht beeinflussen.	26,9 17,3	32 17,8	30,7 47,8	10,7 35,7	34,6 17,3	17,8 21,4	3,8 4,3	10,7 10,7	3,8 13	28,5 14,2
Schüler können an der Organisation des Unterrichtsprozesses in der Schule teilnehmen.	<b>ja:</b> 80,7 42,8 78,2 35,7					<b>nein:</b> 19,3 57 21,7 64,2				
Schüler können an der Lösung wirtschaftlicher Fragen teilnehmen.	<b>ja:</b> 76,9 35,7 65,2 46,4					<b>nein:</b> 23,1 64,2 34,7 53,6				
Schüler können Entscheidungen zur Organisation des Unterrichts treffen.	<b>ja:</b> 23,1 53,6 69,5 46,4					<b>nein:</b> 76,9 46,4 30,4 53,6				

**Tabelle 4: Die Bedingungen an unserer Schule**

Angaben in % der Befragten - Daten für Klassen 5 und 6 jeweils obere Zeile; für 9 und 10 untere Zeile

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
Unsere Klassenzimmer sind zu klein.	26,9 14,2	14,2 13	0 8,7	14,2 3,6	46,1 47,8	39,2 50	7,7 0	14,2 7	19,2 30,4	17,8 17,8
Unsere Klasse sieht schön aus.	57,6 8,7	32 0	19,2 47,8	17,8 3,6	3,8 13	17,8 32	11,5 17,3	14,2 10,7	7,7 13	7,7 53,6
In unserer Schule ist es sauber.	11,5 4,3	35,7 3,6	34,6 43,4	14,2 35,7	46,1 17,3	25 39,2	3,8 17,3	21,4 7	3,8 17,3	3,6 14,2
Auf dem Schulhof ist genug Platz für Spiel und Sport.	73 26	35,7 3,6	7,7 34,7	28,5 21,4	11,5 17,3	17,8 25	3,8 4,3	7 14,2	3,8 17,3	10,7 35,7
Es gibt Möglichkeiten für die Organisation der Freizeit und außerunterrichtliche Angebote.	38,4 26	25 0	46,1 21,7	10,7 17,8	11,5 21,7	25 42,8	3,8 4,3	14,2 7	0 26	25 32
An unserer Schule ist nicht los.	11,5 21,7	10,7 7	3,8 13	3,6 0	11,5 13	17,8 42,8	3,8 4,3	7 7	69,2 47,8	53,6 42,8
Für die Schüler meiner Klasse gibt es in der Schule Möglichkeiten für Beschäftigung in der freien Zeit.	65,3 21,7	46,4 0	11,5 17,3	14,2 3,6	11,5 26	14,2 42,8	11,5 4,3	21,4 10,7	0 30,4	3,6 42,8

## Auswertung einer Schülerbefragung an Gymnasien in Minsk

Die Befragung fand in zwei Gymnasien statt: im 1. Humanistischen Gymnasium der Stadt Minsk und im Pädagogischen Gymnasium an der Pädagogischen Universität Minsk. Die Ergebnisse der Befragung liegen von 134 Schülern der Klassen 8 (n = 23; für Fragen 3 und 4 nur n = 8), 10 (n = 24) und 11 (n = 87) vor. Die Zahlen werden in der Reihenfolge der drei Klassenstufen angegeben. Einige der Fragen sind im Wortlaut etwas geändert (mit \* gekennzeichnet!), nicht alle Fragen wurden eingesetzt.

Die Einschätzung durch die Schüler erfolgte in einer **fünfstufigen Skala**: (1) stimmt ganz genau; (2) stimmt überwiegend; (3) stimmt teilweise, teilweise aber nicht; (4) stimmt überwiegend nicht; (5) stimmt überhaupt nicht.

**Erstens: Schulklima:** Atmosphäre auf der Schulebene und Atmosphäre in der Klasse:  
**Wohlfühlen in Schule und Klasse**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
In dieser Schule ist es leicht, Freunde zu finden.	9/ 8/ 21	10/ 7/ 27	2/ 7/ 22	2/ 2/ 17	0/ 0/ 0
In der Schule bin ich meist gut gelaunt.	6/ 2/ 3	7/ 12/ 27	10/ 9/ 22	0/ 1/ 28	0/ 0/ 4
In der Schule ist es gut und gerecht*.	2/ 3/ 2	3/ 7/ 10	5/ 9/ 36	7/ 5/ 31	0/ 0/ 7
Ich fühle mich wohl in meiner Klasse.	7/ 14/ 23	12/ 6/ 29	1/ 3/ 22	2/ 1/ 12	1/ 0/ 1
Die Schüler meiner Klasse sind gern zusammen.	2/ 4/ 5	6/ 5/ 30	8/ 10/ 21	6/ 5/ 24	1/ 0/ 7
In dieser Klasse ist jeder nur mit sich selbst beschäftigt; für die Probleme der anderen hat kaum einer Interesse.	0/ 0/ 4	1/ 0/ 13	4/ 3/ 29	10/ 12/ 30	8/ 9/ 11

Zahlenangaben für Klassen 8/ 10/ 11

**Zweitens: Professionelles Lehrerhandeln:** Lehrer-Schüler-Beziehung; Methodenkompetenz, Förder- und Integrationskompetenz;

**Die Lehrer an unserer Schule**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Die Lehrer sind freundlich zu uns.	7/7/ 10	11/7/ 35	4/ 9/ 34	1/ 1/ 8	0/ 0/ 0
Insgesamt habe ich zu den meisten Lehrern Vertrauen.	3/ 5/ 8	7/ 8/ 33	9/ 6/ 33	4/ 5/ 11	0/ 0/ 3
Meine Lehrer nehmen sich Zeit für uns.	10/10/12	8/ 8/ 37	4/ 5/ 33	1/ 1/ 4	0/ 0/ 1
Sie gestalten den Unterricht abwechslungsreich.	7/ 4/ 9	10/6/30	3 / 12/ 25	3/ 2/23	0/ 0/ 0
Die Lehrer erklären den Unterrichtsstoff im Allgemeinen nicht sehr gut.	0/ 0/ 0	1/2/ 5	1/ 1/ 13	14/16/ 57	7/ 5/ 12
Ich fühle, dass die Lehrer uns nicht interessieren können*.	0/ 0/ 3	3/ 0/ 7	2/ 0/ 24	14/17/ 43	7/ 7/ 10
Unsere Lehrer berücksichtigen unsere Probleme nicht*.	1/ 1/ 18	3/ 2/ 18	3/ 9/ 22	11/10/ 28	5/ 2/ 1

**Drittens: Schülerpartizipation:** Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler auf Schulebene; Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler auf Unterrichtsebene;

**Unsere Mitwirkung an der Schule**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bei uns hat die Schülermitverwaltung eine große Bedeutung; Schüler nehmen an der Führung des Schullebens teil.	ja: 4/ 14/ 15                                    nein: 4/ 10 / 72				
Schüler dürfen bei der Erstellung der Hausordnung mitentscheiden.	ja: 3/ 7/ 14                                        nein: 5/ 17/ 73				
Die Schüler müssen den Unterricht so hinnehmen, wie er ist.	1/ 1/ 3	4/ 5/ 11	1/ 9/ 26	2/ 7/ 31	0/ 2/ 16
Wenn wir gute Vorschläge machen, haben wir Einfluss auf die Organisation des Unterrichts.	ja: 6/ 12/ 34                                    nein: 2/ 12/ 53				

**Viertens: Räumliche Bedingungen und Angebote:** Räumliche Gestaltung; außerunterrichtliche Angebote.

### Die Bedingungen an unserer Schule

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Unsere Klassenzimmer sind zu klein.	0/ 1/ 2	1/ 0/ 2	0/ 4/ 10	3/ 14/ 46	47 5/ 27
Unser Klassenzimmer sieht schön aus.	2/ 10/ 15	2/ 7/ 16	3/ 4/ 18	1/ 3/ 32	0/ 0/ 27
In unserer Klasse ist es sauber.	3/ 16/ 16	3/ 4/ 28	2/ 3/ 24	0/ 1/ 19	0/ 0/ 0
Auf unserem Schulhof gibt es genügend Platz, zu spielen und Sport zu treiben.	5/ 9/ 24	2/ 6/ 30	0/ 6/ 22	1/ 3/ 8	0/ 0/ 3
Die Schüler sind mit den Freizeitangeboten und außerschulischen Angeboten zufrieden.	4/ 2/ 11	1/ 6/ 20	0/ 7/ 19	0/ 7/ 17	3/ 27 20
An unserer Schule ist nicht los.	0/ 0/ 2	0/ 0/ 17	0/ 2/ 16	0/ 7/ 32	8/ 3/ 24
Für Schüler unserer Klasse gibt es Freizeit und Zeit für außerschulische Beschäftigung*.	0/ 1/ 5	1/ 4/ 7	2/ 9/ 14	2/ 7/ 37	3/ 3/ 24

## **Ausgewählte Fragen der Reform in polnischen Schulen nach 1990 - am Beispiel der Grundschule in Dobrodzień**

### **1. Veränderungen im Schulwesen seit 1990 und ihre Widerspiegelung im Bewusstsein der Lehrer**

Die Transformationen der Gesellschaftsordnung, die in Polen nach 1990 erfolgten, bewirkten auch innerschulische Veränderungen als Ergebnis der Demokratisierung und sozialen Orientierung der Schulen. Es sind hauptsächlich Änderungen in Bezug auf Ziele und Inhalte von Unterricht und Erziehung. Die Ziele der allgemeinen Bildung und Erziehung wurden im Gesetz über das Bildungssystem vom 5. September 1991 (Novellierungen vom 21. Juli 1995 und vom Juli 1998) und in anderen polnischen Rechtsvorschriften sowie in von Polen ratifizierten internationalen Verträgen festgeschrieben.

Das vorgenannte Gesetz verpflichtet das Ministerium für Volksbildung zu sichern, dass bei den Jugendlichen Verantwortungsbewusstsein, Heimatliebe, Achtung gegenüber dem polnischen Kulturerbe und Offenheit zur Kultur anderer Länder entwickelt werden. Die Schule selbst ist weiterhin verpflichtet, die Schüler zur Rolle eines Familienmitglieds und Staatsbürgers im Geiste von Gemeinschaft, Demokratie, Toleranz und Gerechtigkeit vorzubereiten. Einzelne Gesetze, die vom Sejm und dem Ministerrat erlassen wurden, erweitern die Ziel- und Aufgabengebiete von Bildung und Erziehung, beispielsweise durch :

- gesundheitsorientierte Erziehung (Nationales Gesundheitsprogramm);
- ökologische Bildung (Umweltgesetz);
- Sexualerziehung (Gesetz über Familienplanung, den Schutz des Ungeborenen und die Bedingungen der Abtreibungen);
- Kommunikationserziehung;
- Körperkultur (Gesetz für Körperkultur);
- Erhaltung der Kultur.

Die Prozesse der Demokratisierung des polnischen Schulwesens spiegeln sich u.a. auch in der Anwendung alternativer Gesetze wider. Bis 1993 realisierten die Schulen nur ein vom Bildungsministerium zentral bestätigtes Programm. Unter dem Druck der Öffentlichkeit wurde inzwischen eine Bestimmung erlassen, nach der Lehrer eigene "Autoren" - Programme erstellen können, dass "Autoren"- Klassen und - Schulen gegründet werden können.

Das neue Schulgesetz und die Änderungen der Gesellschaftsordnung hatten Auswirkungen auf die Gestaltung der Lehrprogramme. So kam es zu Inhaltsreduzierungen in einigen Fächern und der Einführung einer wesentlichen Neuerung: der Bestimmung von Minimalforderungen der Programme (1992 als "Programmgrundlagen" bezeichnet - vgl. Verordnung Nr.29/ 1992). Sie umfassen den Kanon der Allgemeinbildung. Das Programm kann vom Lehrer erweitert werden, wenn er es in der jeweiligen Klasse für möglich hält. Die Minimalforderungen werden zu einer Grundlage und einem Mechanismus des Vergleichs von alternativen Programmen und Schulen. Die Minimalforderungen (Programmgrundlagen) wurden vom Bildungsministerium am 15. Mai 1997 veröffentlicht und gelten seit dem 1. September 1997. Sie bestimmen folgendes:

- vorrangige Bildungsziele auf verschiedenen Stufen der Schulbildung;
- Lehrziele einzelner Fachgebiete;

- den notwendigen Unterrichtsinhalt, auf dessen Grundlage der Lehrer Lehrplan und erforderliche Befähigung vorbereitet.

Im Schlesien des Gebietes Opole kamen die bildungspolitischen Änderungen auch durch die Einführung von Deutsch an Stelle von Russisch zum Ausdruck (bis 1989 war Deutsch in den Grund- und Oberschulen in der Woiwodschaft Opole verboten). In die Studentafel der Grund- und Oberschulen wurden wahlweise auch Religion oder Ethik einbezogen.

Ein Ausdruck der innerschulischen Demokratisierung waren neue Schulordnungen, wobei Schüler Mitbestimmungsrechte beim Erlassen einer Schulordnung haben. Die Standardordnung bestimmt weitere Schülerrechte - der Lehrer muss beispielsweise Termine der Klassenarbeiten mit den Schülern absprechen, der Schüler hat Recht auf Nachprüfung, die Schüler nehmen an der Bewertung ihres Betragens teil. Die Eltern müssen einen Monat vor der Versetzung in die nächste Klasse benachrichtigt werden, wenn ihr Kind in einem bestimmten Fach mit "ungenügend" bewertet werden wird.

Beträchtlich erweitert sind auch die Rechte des Schülerrats, der an der Beurteilung der Lehrarbeit sowie an der Einstellung des Lehrers nach seiner Probezeit teilnehmen kann. Es wurden Sprecher für Schülerrechte in den Schulen und am Bildungsministerium berufen.

Die Gesellschaft erhielt bessere Mitwirkungsmöglichkeiten an der Schulen, seitdem die Kindergärten und Grundschulen (in ausgewählten Städten auch Oberschulen) von der territorialen Selbstverwaltung übernommen wurden.

Die Änderungen in polnischen Schulen werden in einer Untersuchung unter den Lehrern und Schülern einer ausgewählten Grundschule sehr deutlich (vgl. Abschnitt 2).

Bei einer Befragung von 330 Lehrern aus 6 Woiwodschaften des Südens Polens, wie **bewusst die Änderungen im Schulwesen nach 1990 wahrgenommen** wurden, nannten die Lehrer solche Aspekte wie Änderungen der Bildungsziele und -inhalte, Einstellung ausländischer Lehrer und Demokratisierung.

Wenn man annimmt, dass eine der Komponenten pädagogischen Bewusstseins die Fähigkeit ist, die Bedingungen und deren Konsequenzen für das Verhalten und die Gesinnung des Lehrers zu bewerten, dann sieht man, dass die Lehrer Änderungen bemerkten, die sich im Schulsystem in Polen in den letzten Jahren vollzogen. Das Erkennen und Begreifen der allgemeingesellschaftlichen Veränderungen, die Änderungen im Bildungswesen determinieren, zeugen davon, dass man sich als ein Teil des Bildungs- und Erziehungssystems identifiziert.

Allerdings sind die konkreten Untersuchungsergebnisse leider nicht sehr optimistisch. Nur 29% der Befragten wussten zum Zeitpunkt der Befragung, dass das Schulsystem auf der Basis des neuen Bildungsgesetzes funktioniert. Noch weniger waren sich der gesellschaftlichen Transformationen bewusst, deren Folge die Änderungen der Bildungsziele sind. 26,2% der Befragten wussten nichts von neuen Erziehungsschwerpunkten. Die Untersuchungen wurden im Rahmen des internationalen Programms "Vom Vergleich zur Kooperation" durchgeführt (vgl. Z. Jasinski 1998).

Die Tabelle 1 gibt Ergebnisse der Befragung wieder. Man hat den Eindruck, der Transformationsprozess würde außerhalb der Schule verlaufen, alles würde daneben vor sich gehen.

Polnische Institutionen der Lehrerbildung reagierten auf diese veränderte Situation folgendermaßen:

- pädagogische Berufsvorbereitung erhielt neue Inhalte **109 (54,4%)**
- neue didaktische Paradigmen wurden eingeführt (von einer normativen Didaktik zur didaktischen und methodischen Bildung) **73 (36,6%)**



- neue Übungsmethoden in pädagogischer Praxis wurden verwendet (Training von Lehrerverhalten und seine Reflexion) 72 (36%).

Änderungen	Ja		Ich weiß nicht		Nein	
	n	%	n	%	n	%
Die Schulen reagierten schnell auf die Änderungen	70	35,0	77	38,5	53	26,5
Es wurden neue Erziehungsziele festgelegt	43	21,5	45	22,5	112	56,0
Es wurden neue Bildungsziele festgelegt	66	33,0	73	36,5	62	31,0
Es wurden Art und Zahl der Fächer geändert	77	38,5	45	22,5	78	39,0
Es erfolgte die Demokratisierung des Schullebens	31	15,5	58	29,0	111	55,5
Es wurden neue Rechtsgrundlagen geschaffen	44	22,0	97	48,5	59	29,5
Es werden ausländische Experten eingestellt	31	15,5	160	80,0	9	4,5

Tabelle 1: Das Bewusstsein der Lehrer über Änderungen im Schulwesen

## 2. Portrait der Grundschule in Dobrodzień und Ergebnisse der Analyse von Schülermeinungen

### 2.1. Allgemeine Situation der Schule

Befragt wurden 140 Schüler der Grundschule in Dobrodzień, einem Ort mit etwa 4,1 Tausend Einwohnern. Bis Ende 1998 gehörte die Stadt noch zur Woiwodschaft Częstochowa, ab 1.1.1999 ist sie der Woiwodschaft Opole angeschlossen. In dieser Kleinstadt sind traditionell viele Tischler und Möbelhersteller tätig. Die Vielzahl kleiner Möbelfabriken sichert, dass hier - ähnlich wie in der Hauptstadt Warschau - die Arbeitslosenrate ausgesprochen niedrig ist (3%). Außer der Grundschule gibt es hier einen Schulkomplex, zu dem eine allgemeinbildende Oberschule, eine Handelsoberschule, ein Bautechnikum, ein Technikum für Maschinenbau und eine Berufsfachschule gehören.

Die Grundschule besteht aus zwei Gebäuden. Im Hauptgebäude lernen Schüler der Klassen 4 bis 8, im zweiten Gebäude Schüler der Klassen 1 bis 3 und von Spezialklassen. In den Klassen 4 bis 8 lernen insgesamt 644 Schüler in 15 Klassen. Beschäftigt sind 21 Lehrer, davon haben 15 (71,4%) Hochschulbildung, 3 Lehrer erhöhen ihre berufliche Qualifikation durch ein Fernstudium. 14 Lehrer besitzen einen Grad der beruflichen Spezialisierung.

Die Schule entstand in der Folge der Reform von 1973, als in dieser Stadt eine Gesamt-(Zentral-)schule gegründet und vier Grundschulen anderer Gemeinden abgeschafft wurden. Seitdem pendelt ein Großteil der Schüler täglich aus naheliegenden Dörfern in die Schule nach Dobrodzień. Obwohl der Begriff der Gesamt- (Zentral-)Schule Ende der 80-er Jahre verworfen wurde, blieb es praktisch bei der Funktion der Schule, weil die früher vorhandenen Schulen nicht wieder reaktiviert wurden, das Schulnetz sich also im Prinzip nicht veränderte.

Die folgenden Analysen sollen deshalb in besonderem Maße die Ansichten der dörflichen Jugend berücksichtigen, weil diese jungen Menschen weitgehend außerhalb der Hauptströmungen der Reformen im polnischen Schulwesen bleiben. Die Analyse erstreckt sich auf vier Dimensionen (vgl. Resümee der Tagung).

## 2.2. Atmosphäre in der Schule und Klasse

Bei der Analyse der Atmosphäre in Schule und Klasse muss man feststellen, dass durchschnittlich 47,3 % eine zustimmende und 23,9% eine ablehnende Bewertung zeigten.

Am häufigsten wurde die Fragen bejaht, ob sich die Schüler in Klasse wohlfühlen (57,7%) sowie ob die Schüler dort gern zusammen sind (51,3%).

Die Frage, ob man sich nur mit sich selbst und eigenen Problemen beschäftigt, wurde mehrheitlich verneint.

Die Befragung zeigte, dass sich in der Schule die Schüler aus der Stadt wohler fühlen (65,2%) als die Schüler aus den umliegenden Dörfern. Nicht weniger bedeutsam ist die Tatsache, dass sich die Jugendlichen aus der Stadt auch in der eigenen Klasse wohler fühlen als die aus den Dörfern. Genauso große **Differenzen** gab es bei der Frage, ob die Schüler der Klasse gern zusammen sind (61,5% der **städtischen Schüler**, 42,1% der **Schüler** aus den umliegenden **Dörfern**). Das Wohlbefinden der Kinder, die täglich aus den Dörfern anreisen müssen, ist also schlechter als der Schüler aus Dobrodzień selbst. Eine wahrscheinliche Ursache sehen wir in deutlichen Unterschieden des jeweiligen vorhandenen Lebensstandards.

Dabei werden auch **Differenzen** nach dem **Geschlecht** der Schüler deutlich. Die durchschnittliche Akzeptanz des Klimas und der Atmosphäre ist seitens der Mädchen geringer als die der Jungen. Die Mädchen aus den befragten Klassen fanden viel schwieriger Freunde als Jungen, hatten vergleichsweise schlechtere Laune in der Schule und sogar 13,7% mehr Mädchen als Jungen fühlten sich in dieser Schule schlecht. Daher schätzen auch mehr Mädchen als Jungen ein, dass *“sich in dieser Klasse jeder nur mit sich selbst beschäftigt”*.

Die Hypothese dagegen, dass das Wohlbefinden der Schüler **höherer Klassen** besser ist, weil die Schüler länger zusammen sind, wurde **nicht** bestätigt.

## 2.3. Die Lehrer an unserer Schule

Die Einschätzung der Lehrer durch die Schüler war unterschiedlich. Am höchsten bewertete man die Art und Weise, wie der Unterricht geführt wird. 53,2% der Befragten bejahten die Frage, ob der Unterricht abwechslungsreich sei. Am seltensten bejaht wurden die Fragen, ob die Lehrer den Unterrichtsstoff gut erklären und das Arbeitstempo berücksichtigen (je 20,1%).

30,2% der Befragten waren der Meinung, dass die Lehrer ihre Schüler für wenig aufgeweckt halten und ihnen nichts zutrauen. Bemerkenswert ist dabei der kleine Unterschied von 4,6% zwischen Bejahenden und Verneinenden.

Die Arbeit der Lehrer wurde von 34,8 bis 53,4% der Schüler positiv und von etwa 25% negativ beurteilt. **Differenzen** gab es wiederum nach dem **Wohnort** der Befragten. Kinder aus den Dörfern hatten meistens eine bessere Meinung über ihre Lehrer als die Stadtkinder, sprechen aber über weniger Vertrauen ihren Lehrern gegenüber. Das hängt sicher mit dem schlechteren Befinden der Kinder aus dörflichen Milieu in der Schule zusammen.

Wenn man alle negativen und positiven Aussagen über das Verhalten der Lehrer berücksichtigt, dann beträgt eine **allgemeine Kennziffer der Akzeptanz** der Lehrer seitens der Schüler 50,9% und der Ablehnung 25,6%.

### 2.3. Partizipation der Schüler am Schulleben

Die Analyse der Mitwirkung der Schüler am Schulleben war nicht eindeutig. Ein Teil der Aussagen war rein äußerlich, wie beispielsweise: *“Der Schülerrat hat bei uns große Bedeutung”* (67,8 %) oder *“Schüler können das Schulbild mitgestalten”* (71,5 %).

Konkretere Fragen ergaben dagegen weniger optimistische Kennzahlen. Nur 37,6% der Befragten meinten, dass *“die Schüler bei der Erstellung der Schulordnung mitwirken dürfen.”* Dagegen stellten 75,2 % der Schüler fest, dass *“sie den Unterricht so annehmen müssen, wie er ist”*. Auch hier waren Unterschiede in der Beurteilung der eigenen Rolle und der Teilnahme am Schulleben zwischen Schülern aus Dorf und Stadt sichtbar. Die Akzeptanz der Mitwirkungsmöglichkeiten beträgt bei der dörflichen Jugend 64,4%, die Stadtjugend sieht es etwas kritischer (60,4%).

### 2.4. Arbeitsbedingungen an der Schule

Auch dieser Aspekt wurde von den Schülern sehr unterschiedlich bewertet. Bei einigen Fragen traten deutliche Meinungsunterschiede auf. Beispielsweise bejahten und verneinten genauso viel Schüler die Frage, *ob ihre Klassenzimmer sauber sind*. Ähnlich das Ergebnis bei den Freizeitangeboten der Schule. Am positivsten wurden die Größe des Schulhofes (81,6%) sowie das außerunterrichtliche Angebot eingeschätzt. Die Frage bleibt dabei aber offen, ob sich die einzelnen Schüler wirklich der Möglichkeiten bewusst sind, wie sie ihre Freizeit interessant verbringen könnten.

72,5 % der befragten Schüler verneinen die Frage, ob in den Klassen zu viele Schüler seien, was sicher mit dem starken Abfallen der Schülerzahlen durch Geburtenrückgang zusammenhängt. In unserer Region gibt es schon vier Gemeinden, in den die Geburtenziffer im negativen Bereich liegt.

Die Arbeitsbedingungen kann man als gut bewerten. Die Schüler lernen in einem Gebäude, das 1986 von Kanadiern polnischer Abstammung gestiftet wurde. Es hat einen Sportsaal, einen Sportplatz - die Schule liegt direkt am Stadtpark.

Ein Drittel der Befragten war mit dem außerunterrichtlichen Freizeitangebot der Schule nicht zufrieden. Die Schüler aus den Klassen 4 bis 8 können Zirkel für Informatik und Umweltschutz besuchen, im schulischen Schulverein trainieren, an den im Kulturraum abgehaltenen Veranstaltungen teilnehmen sowie zusätzlich Englisch lernen.

**Zusammenfassend** kann man feststellen, dass **mehr als die Hälfte** der Schüler mit ihren Schulen und Klassen sowie mit materiellen Bedingungen der Schule zufrieden ist und dass sie sich in der Schule wohl fühlt. Differenzen in der Beurteilung gibt es je nach Geschlecht und Wohnort. Im Bezug auf das Alter der Schüler gab es keine wesentlichen Meinungsunterschiede.

### Literatur:

Verordnung Nr. 29 des Bildungsministeriums vom 4.12.1992 über die Grundsätze der Bewertung und Versetzung in öffentlichen Schulen und über die Durchführung von Prüfungen - Gesetzblatt Nr. 7/ 1992.

Z. Jasinski (Hrsg.): *Gesellschaftliche und berufliche Position polnischer Lehrer in profессиographischen Untersuchungen*. Opole 1998.

## Portrait der Gesamtschule Nr. 19 "Rosa Luxemburg" in Postdam

### Vorbemerkungen:

Das Schulportrait wurde unter Anleitung von SUSANNE SPAIN und KLAUS-DIETER MENDE von den Studierenden der Potsdamer Universität, ULRIKE HANSE und STEPHAN METZE im Rahmen des Hospitationspraktikums im Lehrerstudium erarbeitet. In einem Video wurden interessante Situationen des Schullebens festgehalten und den Tagungsteilnehmern vorgestellt. Sie erhielten so einen sehr konkreten und anschaulichen Einblick in die spezifischen pädagogischen Charakteristika der Schule, aber auch in die schwierige Erziehungsarbeit einer "normalen" Schule mit spezifischer pädagogischer Prägung.

### 1. Zur allgemeinen Charakteristik der Schule

Die Gesamtschule 19 "Rosa Luxemburg" in Potsdam ist seit 1990 aus einer typischen innerstädtischen Polytechnischen Oberschule der DDR entstanden. Im Sinne brandenburgischer Schulgesetzgebung versteht sich diese Schule einerseits als ein Beispiel für die hauptsächlich favorisierte Schulform im Land Brandenburg: Sie ist eine Schule für alle. Andererseits leidet die Schule daran, dass ihr keine gymnasiale Oberstufe (Klassenstufen 11 bis 13) angegliedert ist. Wie in vielen anderen Fällen im Land Brandenburg gilt für die Rosa-Luxemburg-Schule, dass sie im Bewusstsein zu leben hat, eine "Restschule" zu sein: Es wird vermutet, dass die leistungstärkeren Schüler diese Schule meiden, um eine Gesamtschule mit angegliederter gymnasialer Oberstufe oder ein Gymnasium zu besuchen. In diese Schule kommen vor allem solche Schüler, die meinen, an anderen Schulen keine Chancen zu haben.

Ausdruck eines spezifisch pädagogisch orientierten Schulprofils ist das Schulprogramm in seiner gegenwärtigen Fassung. Grundlegende schulpädagogische Orientierung dieses Schulprogramms ist es, in der Sekundarstufe I ein integriertes, ein nicht aussonderndes Lernen zu organisieren. Dabei gilt das Schwerpunktinteresse der pädagogischen Arbeit mit sozial wie psychisch benachteiligten Kindern und Jugendlichen.

Bevor auf das Schulprogramm näher eingegangen wird, muss auf zwei auffällige Besonderheiten der Schule hingewiesen werden:

1. Im Unterschied zu den meisten **Gesamtschulen**, die üblicherweise in Brandenburg Schulen der Sekundarstufe I sind, ist der Rosa-Luxemburg-Gesamtschule eine **Grundschule** angeschlossen. Die Kinder haben dadurch die Möglichkeit, die Klassenstufen 1 bis 10 in der gleichen Schule zu verbringen. Gegenwärtig besuchen 432 Schüler die Schule, davon 207 im Grundschulteil.

2. Die Rosa-Luxemburg-Gesamtschule ist eine **Ganztagschule**. Das macht es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schule auch außerhalb des Unterrichts ein nachhaltiges pädagogisch motiviertes Angebot erhalten, mit dessen Hilfe die Lern- und Entwicklungsprozesse in besonderer Weise gelenkt werden sollen.

Ein Ausgangspunkt für das vorliegende Schulprogramm war die Erfahrung der Lehrer, dass es zwar bis zum vierten Jahr heterogene Lerngruppen mit einem gemischten Leistungsfeld gibt, dass sich aber die Schere zwischen Leistungsspitze und den Schülern mit unterschiedlichen Lernschwierigkeiten zunehmend vergrößert. Eine Folge davon ist, dass spätestens von der

Klasse 5 an vermehrt Schüler deutliche Ablehnung zur Schule zeigen.

Nach dem Wechsel in die Sekundarstufe (Klasse 7) bleiben insbesondere diejenigen Schüler, die leistungsmäßig im Mittelfeld liegen, oder solche Schüler, die Lernschwierigkeiten haben, an der Schule. Die leistungsstarken wechseln in der Regel ins Gymnasium.

Ein ähnliches Wahlverhalten zeigen diejenigen Schüler, die von anderen Grundschulen an die Rosa-Luxemburg- Schule kommen. So sind dann in den Klassenverbänden solche Schüler zu finden, die "durchschnittliche Leistungen" erbringen und ein "normales Verhalten" zeigen. Daneben gibt es in jeder Klasse mehrere Schüler, die erhebliche Lernschwierigkeiten haben (beispielsweise Konzentrationsschwäche, Wahrnehmungsdefizite, Lese- und Rechtschreibschwäche, Dyskalkulie). Es zeigen sich überdies gravierende Verhaltensstörungen. Den Lehrern fehlen insbesondere brauchbare und hilfreiche Orientierungen, ihnen fehlt Sicherheit.

Im Zuge der **Veränderungen seit 1991** bemüht sich die Schule, auf Veränderungen in den Lebens- und Lernsituationen der Kinder und Jugendlichen zu reagieren. Seit 1991/ 92 ist die Schule eine **integrative Gesamtschule**, in der es einen gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelklassen gibt. Seit 1993 ist die Schule **Ganztagschule** und erhebt damit den Anspruch, Lernort und Lebensraum für die Kinder zu sein. Die Lehrer der Schule haben dabei gelernt, dass es nicht ausreicht, "Stoffvermittler" zu sein. Vielmehr brauchen diese Schülerinnen und Schüler die Lehrer auch als Helfer und Berater.

## 2. Zum Schulprogramm der Gesamtschule Nr. 19 "Rosa Luxemburg"

Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen fordert das aktuelle Schulprogramm, dass die Schüler zu **greifbaren Lernerfolgen** kommen sollen. Sie sollen Handlungskompetenzen für die Lösung der vielfältigen Alltagsaufgaben erwerben und sich lebenspraktische und berufsqualifizierende Fähigkeiten aneignen. Der Herausbildung sozialer Kompetenzen wird dabei ein besonderes Gewicht zugebilligt.

Das Bemühen um greifbare Lernleistungen zeigt sich auch in den Ergebnissen der letzten Absolventen der Schule. Von 43 Schülern, die die Schule verließen, erhielten 13 die Zulassung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, 9 die Fachoberschulreife, 15 die erweiterte Berufsbildungsreife und 6 die Berufsbildungsreife. Bei der Analyse der weiteren Entwicklung konnte festgestellt werden, dass auch alle Förderschüler eine Lehrstelle erhielten.

Bei der Umsetzung der pädagogischen Zielsetzungen des Schulprogramms spielt der **integrative Unterricht** eine besondere Rolle. In seinem Rahmen soll individualisiertes Lernen und Arbeiten ermöglicht werden. Integrativer Unterricht soll auch ein sinngebendes Lernen in Zusammenhängen beziehungsweise ein freies, selbstgestaltetes Lernen möglich machen. Zunehmend sollen auch die Lernbedingungen des sozialen Umfeldes der Schule in das schulische Lernen mit einbezogen werden.

Bei der Weiterentwicklung in diesem Feld werden gegenwärtig kleine Lehrerteams pro Klasse eingeführt, die für die Schüler eine Kontinuität der sozialen Beziehungen bewirken sollen. Eine soziale Sicherheit soll auch helfen, Unkonzentriertheiten zu vermeiden. Die Lehrer erhalten größere Eigenverantwortung für ihre Arbeit.

Das inhaltliche Angebot der Schule wird ständig erweitert. So ist etwa aktuell "Darstellen und Gestalten - Theater in der Schule" als zusätzliches Wahlpflicht-Angebot eingeführt worden. Die Schule ist am Projekt einer Potsdamer Tageszeitung "Zeitung in der Schule" (ZISCH) aktiv beteiligt.

Im Bereich der Entwicklung des **Sozialklimas** und der **Sozialbeziehungen** werden die Schüler nachhaltig an der Gestaltung des Schulhauses beteiligt. Die Schüler werden für die Sauberkeit und Pflege der Schule herangezogen und sie wirken am Planungs- und Beurteilungsprozess mit.

Der **Ganztagsbetrieb** ist zentraler Bestandteil des **“Lebensraums Schule”**. Durch ihn ist es möglich, den Tagesablauf der Schüler durch eine stärkere Beachtung lernpsychologischer und lernphysiologischer Aspekte pädagogisch zu rhythmisieren. Beschäftigungsangebote und die Pflichtarbeitsgemeinschaften werden stark an den Bedürfnissen der Schüler ausgerichtet. Bei der Planung und Gestaltung des Lebensraumes Schule werden Schüler stark aktiviert und einbezogen.

Die Aufgaben der Schulorganisation werden vor allem darin gesehen, den Stundenplan im Sinne einer pädagogisch optimierten Unterrichtsordnung zu gestalten und den Lehrerteams möglichst viele Handlungsräume zu geben. Die Schulwoche wird rhythmisiert mit festen Blöcken an allen Tagen (Schiene). Zur sozialen Stabilisierung wird darauf geachtet, dass jede Klasse einen festen Klassenraum hat. Das Entwickeln von Schultraditionen soll helfen, die Identifizierung mit der Schule zu verstärken.

Für **sozial und pädagogisch gefährdete Schüler** ist an der Schule das Projekt **“Chancen für’s Leben”** entwickelt worden.

**Ziele und Aktivitäten** dieses Projekts sind:

- spezielle Förderung in fundamentalen Lernbereichen (Aneignung der Kulturtechniken);
- Hilfe bei der Bewältigung allgemeiner schulischer Anforderungen, beispielsweise an Konzentrationsvermögen, allgemeiner Lernfähigkeit, Motivation;
- Entwicklung lebenspraktischer Fähigkeiten;
- Herausbildung der Bereitschaft, sich für das eigene Verhalten, für erreichbare Ziele mitverantwortlich zu fühlen;
- Bereitschaft, Hilfe zu suchen und anzunehmen;
- Stärkung des Selbstwertgefühls.

Lerntraining wechselt ständig mit praktisch-nützlicher Arbeit und mit sozialkommunikativer Gruppenarbeit. Pro Schultag sollen dafür drei Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen.

Es liegt auf der Hand, dass die Schule mit ihrem Schulprogramm in ihrer Arbeit ständig evaluiert wird. Dabei ist die Selbstevaluation die entscheidende Größe; eine Fremdevaluation findet nur in Ausnahmefällen statt, zumeist im Zusammenhang mit besonderen Maßnahmen.

## **Innere Schulreform – Qualität einer veränderten Schule am Beispiel einer innovativen Schule in der Nähe von Prag**

Der Gegenstand dieser Untersuchung ist eine eher große Schule in einer Kleinstadt, nur 20 km von Prag entfernt. Diese Region ist teils ländlich als auch durch Industrie geprägt. Die Schule hat 870 Schüler in 35 Klassenräumen und verfügt über neun Klassenstufen. Zu den 69 Angestellten zählen 50 Lehrer, zwei Erziehungsberater, ein Sonderpädagoge, ein Psychologe sowie weitere Mitglieder des Lehrkörpers. Die Schule ist eine "Praktikumsschule". Dies bedeutet, dass hier Studenten unter Anleitung ihrer Ausbilder und der Tutorenkollegen der Schule hospitieren und selbst unterrichten.

Als Grundlagen und Methoden der Untersuchung wurden genutzt:

- ein Informationsblatt der Schule;
- ein Fragebogen für den Schulleiter;
- ein Interview mit dem Schulleiter;
- ein Fragebogen für Lehrer (23 Rücksendungen);
- der Fragebogen für Schüler (368 Rücksendungen);
- ein weiterer Fragebogen für Schüler (320 Rücksendungen).

### **1. In welcher Weise und in welchem Maße erfolgt eine spezifische pädagogische Profilierung der Schule?**

Im Präsentations- und Werbematerial der Schule ist nachzulesen:

"Langfristiges Ziel der Schule ist die schrittweise Demokratisierung, Humanisierung und Modernisierung des Bildungsprozesses, einschließlich seiner Bedingungen und seines Umfeldes. Innere Transformation der Schule wird verstanden als Schaffung partnerschaftlicher Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, als enge Kooperation mit den Eltern sowie positive Beziehungen zwischen Schule und Gemeinwesen."

Unabhängig von diesem Material wurde die Ebene der Ziele sowohl in der Befragung der Lehrer als auch der Schüler untersucht, nicht nur um zu sehen, welche Ziele erreicht werden sollen, sondern auch, in welchem Umfang die Schüler die Erfüllung dieser Ziele wahrnehmen. Das Hauptziel, das Lehrer formulieren, deckt sich mit der Aussage der Schüler: aus Sicht der Lehrer sollte die Schule den Schülern zuallererst Wissen und Fertigkeiten vermitteln, die sie für ihr Leben benötigen; sogar ein größerer Teil der Schüler als der Lehrer gibt an, dass dies auch geschieht. Die Schüler äußern sich auch stärker als ihre Lehrer über andere Bereiche – beispielsweise dass die Schule sie Disziplin und Ordnung, Kooperations- und Verantwortungsbereitschaft lehrt – diese Ziele des Bildungsprozesses stehen in der Bewertung der Schüler hoch,

auf Seiten der Lehrer aber werden sie niedrig eingestuft. Andererseits meinen 56 % der Lehrer, dass eine positive Haltung zum Weiterlernen eine der Prioritäten darstellt, während nur 37 % der Schüler sich dessen bewusst sind oder dies schaffen. Zu erwähnen ist, dass dies ein "offiziell proklamiertes" Ziel darstellt.

Das offizielle Material sagt auch: "Die Schule nutzt – abhängig von der Schulform - auch alternative Unterrichtsformen, was bedeutet, dass die Schule versucht, jedem Kind die Chance zu geben, Erfolg in dem einen oder anderen Bereich des schulischen Lebens zu erleben. Gleichzeitig sollten die Kinder nicht nur mit ausreichendem (nicht überflüssigem) Wissen die Schule abschließen, sondern auch mit Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die es ihnen ermöglichen, sich selbständig im Leben zu orientieren, mit der Fähigkeit, Lebenssituationen zu bewältigen, und mit einem dauerhaftem Interesse am Weiterlernen" (siehe oben).

In den ersten fünf Schuljahren werden die Schüler nicht nur zensiert (von 1= ausgezeichnet bis 5= ungenügend), sondern auch *verbal beurteilt*.

Die Schule hat keine besondere Ausrichtung auf eine bestimmte Fächerkombination, sondern sie macht verschiedene **ergänzende** Bildungsangebote, nämlich

- Englischunterricht ab Klasse 1;
- Unterricht in Russisch oder Französisch ab Klasse 6<sup>1</sup>;
- Unterrichten anderer Fächer oder Themen mit finanzieller Unterstützung durch die Eltern (Kunst, Naturwissenschaft, Informatik, Sport, Buchdruck, Theater, Tanz, Verkehrserziehung).

Die **Arbeitsformen und Methoden eines Lehrers** wurden in beiden Fragebögen, in denen der Lehrer und der Schüler, erfasst.

Die **Methodenvielfalt** der Lehrarbeit steht **stärker** im Blick der **Lehrer** als der **Schüler**, die eine solche Vielfalt erleben sollten. Unsere Erfahrungen besagen, dass diese unterschiedliche "Gewichtung" bzw. Diskrepanz, also eine gewisse "Überschätzung" seitens der Lehrer eine generelle Erscheinung darstellt. Im Fall der von uns untersuchten Schule ist es so, dass 14 % der Lehrer sagen, dass sie im Klassenraum in jeder oder beinahe jeder Unterrichtsstunde Diskussionen führen, während nur 6 % der Schüler angeben, dass dies jeden Tag geschieht (der größte prozentuale Schüleranteil gibt eine Häufigkeit von einem Mal pro Woche an). Ganz ähnlich äußern 44 % der Lehrer, dass die Schüler in jeder oder beinahe jeder Unterrichtsstunde Fragen an den Lehrer richten, die er ihnen beantwortet – aber 18 % der Schüler geben an, dass dies einmal (oder häufiger) am Tag geschieht. Partnerarbeit findet lt. Angaben von 4 % der Schüler täglich statt, während ca. 11 % der Lehrer meinen, dass Partnerarbeit in jeder oder beinahe jeder Unterrichtsstunde vorkommt. Bezogen auf Gruppenarbeit (mehr als zwei Schüler) sind es 2 % gegenüber 19 %.

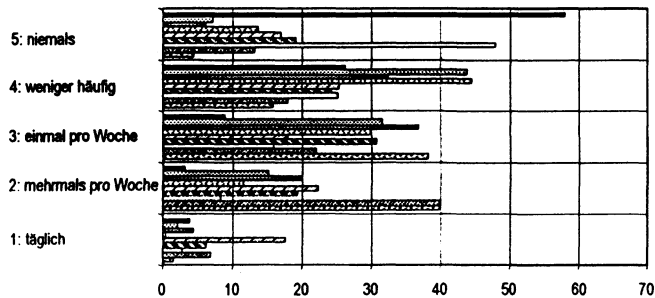
Der gesamte Überblick über **Formen (Methoden) der Lehrarbeit** ist in **Diagramm 1** (vgl. folgende Seite) dargestellt.

---

<sup>1</sup> Generell ist es obligatorisch, dass Schulen eine erste Fremdsprache (Englisch oder Französisch) ab Klasse 4, und eine zweite Fremdsprache ab Klasse 7 unterrichten, auszuwählen von den Schülern/ deren Eltern.



## Formen der Lehrtätigkeit aus Schülersicht



	1: täglich	2: mehrmals pro Woche	3: einmal pro Woche	4: weniger häufig	5: niemals
M9 gegenseitiges Lernen	4	3	9	26	58
M8 Lernen in kleinen Gruppen	2	15	32	44	7
M7 Partnerlernen	4	20	37	33	6
M6 Kreuzworträtsel, Quiz, Spiele	1	12	30	44	14
M5 Schüler fragen und der Lehrer reagiert	18	22	18	25	17
M4 Lehrer leitet eine Diskussion	6	19	31	24	19
M3 unabhängiges Lernen v. neuen Fachinhalten		8	16	25	48
M2 Kontrolle am Platz	7	40	22	18	13
M1 Kontrolle an der Tafel	2	40	38	16	4

Diagramm 1: Formen und Methoden des Lehrens aus der Sicht der Schüler

Weitere Aktivitäten und Angebote der Schule sind:

- Wettstreit um den besten Schüler der Schule;
- Wettbewerb um den schönsten Klassenraum;
- sportliche Wettkämpfe;
- Zahnärztliche Vorsorge vor Ort an der Schule;
- Pausen- und Mittagsversorgung;
- Verkaufsstand im Schulgebäude;
- Computerkurse für Erwachsene;
- Angebote für Familienurlaub im Schulferienzentrum "Sonne".

## 2. Wie haben sich die Rahmenbedingungen der Schulen in den letzten Jahren verändert?

Nach Aussage des Schulleiters gibt es personelle, räumliche und materielle Unzulänglichkeiten. Die Schule versucht ständig, ihre Ausstattung und die Rahmenbedingungen des Bildungsprozesses zu modernisieren.

Die folgende Tabelle zeigt die Komponenten der Tätigkeit des Lehrers. Die kursiv ausgewiesenen Komponenten sind solche, von denen erwartet wird, dass sich ihr zeitlicher Umfang wegen der sich verändernden Gesellschaft und der damit verbundenen veränderten Anforderungen an die Schule ausweiten wird.

So wächst beispielsweise die Zahl der Schüler, die besondere Aufmerksamkeit erfordern, weil

- sich der familiäre Hintergrund und die familiäre Unterstützung abschwächen;
- die Zahl der Schüler mit Lern- und Verhaltensstörungen zunimmt und diese nicht immer rechtzeitig als solche erkannt werden.

(Die Zeitangaben in der Tabelle sind keine Unterrichtsstunden à 45 Minuten, sondern beziehen sich auf normale Zeitstunden.)

### Komponenten der Lehrertätigkeit (Stunden pro Woche)

Komponenten/ Altersgruppe der Schüler	Primarbereich	Sekundarbereich I
Lehrdeputat	17.25	16.50
<i>Vorbereitungszeit</i>	17.25	16.50
Pausenaufsicht	7.50	2.00
Teilnahme an Eltern- und anderen Zusammenkünften sowie an vierteljährig stattfindenden Schulkonferenzen	2.00	1.00
<i>Elternarbeit</i>	2.00	1.00
<i>Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien</i>	3.00	1.50
<i>Unterstützung für herausragende Schüler (beide Seiten des Leistungsspektrums)</i>	5.00	2.00
Administrative Tätigkeit	3.00	1.50
Bezahlte Mittagspausen	2.50	2.50
Fortbildung	x	x
Gesamt	59.50 + x	45.50 + x

Tabelle 01: Zeitliche Ausdehnung der Komponenten der Lehrertätigkeit

### 3. Wie sind die aktuellen Bedingungen und Entwicklungen im Klima der Schulen, der Atmosphäre auf Schulebene und in den einzelnen Klassen einzuschätzen?

Der Schulleiter steht Veränderungen sehr offen gegenüber und unter seinen persönlichen Zielen finden sich Integration der Schule in das Leben der Kommune ebenso wie kommunikative Offenheit und enge kollegiale Beziehungen. In hohem Maße ist es seiner charismatischen Persönlichkeit zu verdanken, dass die verschiedenen Funktionen der Schule miteinander verbunden sind. Es werden unterschiedliche Mittel und Aktivitäten genutzt, um die **Verbundenheit mit der Schule** zu verstärken, so gibt es ein Schul-Logo, T-Shirts mit Schul-Logo und Adresse, Sportwettkämpfe, Aufführungen der Schultheater-Gruppe.

Das **Kommunikationsklima** der Schule ist recht offen: 18 % der Schüler geben an, dass sie jeden Tag Fragen an ihre Lehrer richten (und Antworten erhalten). Das wird als eine häufigere Aktivität gesehen als ihr Gegenstück – Kontrolle der Schüler an ihren Bänken. Im Gegensatz dazu ist das gegenseitige Lernen (voneinander Lernen) ziemlich selten – 58 % der Schüler sagen aus, dass dies *niemals* vorkommt. Die Lehrer fühlen sich im Klassenraum häufiger als Fachexperten denn als Förderer von Kommunikation, aber die Mehrheit der Lehrer gibt an, dass sie mehr moderne, kommunikationsfördernde Lernmethoden wie Gruppenarbeit oder Diskussionen nutzen. Die Schüler dagegen meinen, dass diese Methoden eher selten Anwendung finden.

Mit **wachsendem Alter** werden die Schüler **unzufriedener** mit der Schule, was zum einen damit erklärt werden kann, dass Zensuren strenger gehandhabt werden, zum anderen mit dem schwierigen Alter des Heranwachsens. Die Mehrheit der Eltern gibt einer positiven Haltung zur Schule Ausdruck, nehmen aber nur ungern Aufgaben wahr; weniger gebildete Eltern sträuben sich hartnäckiger.

Die **Zufriedenheit der Lehrer** mit ihrem Beruf und ihrer Arbeitsbelastung geht aus **Diagramm 2** (vgl. folgende Seite) hervor.

### 4. Wie sind Lehrerverhalten und die Lehrer-Schüler-Interaktionen an der Schule zu charakterisieren?

Nur 24 % der Schüler stimmen der Aussage zu, dass die Lehrer keinen Schüler für besser oder schlechter halten als andere. Das steht im Gegensatz zum erklärten Konzept der Schule, wo es heißt: "Wir streben danach, jedem Schüler die Chance zu geben, in gewisser Weise schulischen Erfolg zu erleben." Um dieses Bild zu vervollständigen: der Lehrerfragebogen enthält die Aussage, dass die **Bewertung eines Schüler** nicht nur von dessen aktuellem Wissen abhängt. Die Aussage: "Wenn ein Schüler während des gesamten Schuljahres nicht gut arbeitet, möchte ich ihm keine gute Zensur für nur aktuelles Wissen geben" hat auf der Skala von 0 bis 8 einen mittleren Wert von 5,22 bekommen. Auf die Frage: "Wenn ein leistungsstarker Schüler nicht auf den Unterricht vorbereitet ist, werde ich das eher tolerieren als bei einem leistungsschwachen Schüler" antworten 64 % der Lehrer mit "niemals". Der Rest würde diese Haltung wenigstens einmal in 14 Tagen, 23 % der Lehrer "wenigstens einmal pro Jahr" zugestehen. Diese Ergebnisse lassen eine Etikettierung der Schüler erahnen und verraten die Tatsache, dass die Erwartungshaltung des Lehrers seinen Bewertungsprozess auf beiden Seiten des Schülerspektrums beeinflusst, was letzten Endes bedeutet, dass Regelvorschriften im heimlichen Curriculum fehlen.

# Zufriedenheit mit dem Beruf des Lehrers

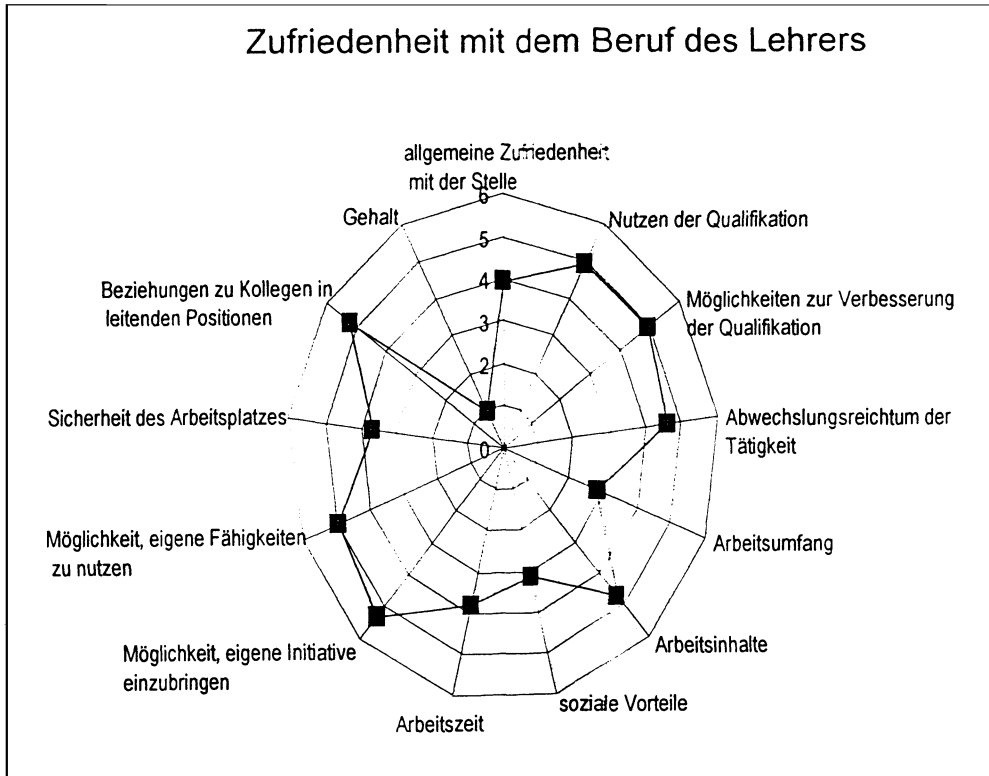


Diagramm 2: Zufriedenheit des Lehrers mit seinem Beruf

Eine andere Gruppe von Antworten zeigt dementsprechend, dass eine positive Haltung zu den Lehrern charakteristisch für Schüler mit besseren Noten ist.

5. Welche veränderten Anforderungen und Problemfelder stehen für den Lehrer in der täglichen Unterrichtsarbeit?

Die Antwort des Schulleiters auf diese Frage unterstreicht seine Sorge um einzelne Schüler, die Verschiebung des Fokus von Wissen hin zu Wissenskomplexen, zu Fähigkeiten und Haltungen, zu Erziehung und zum Streben nach Selbstvertrauen und Selbstverantwortung bei den Schülern. Unter den größten Problemen werden die Kommunikation mit den Eltern über die Komplexität der Schulbildung und eine angemessene Bewertung angeführt.

Die Relation zwischen zentraler Leitung und persönlicher Verantwortung der Lehrer sowie die Anforderungen zur Organisation der Schule sind zu einem gewissen Maße in **Diagramm 3** (Leitungstätigkeit des Schulleiters aus der Sicht der Lehrer - vgl. im Anhang des Beitrags) zusammengefasst.

6. Wie sind Mitbestimmung und Mitgestaltung von Schülern und Eltern in Schule und Unterricht einzuschätzen?

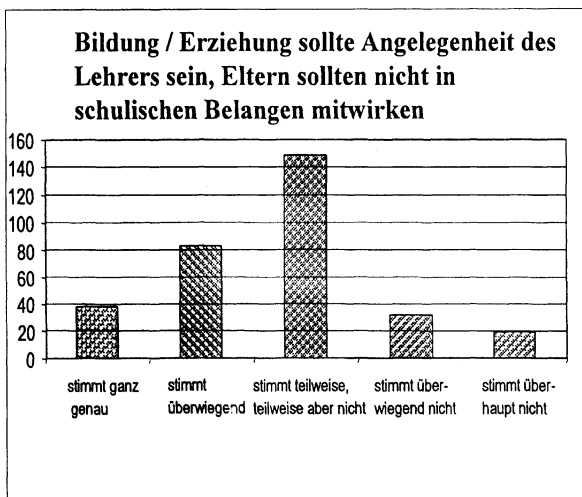


Diagramm 4: Sicht der Eltern auf ihren Einfluss auf schulische Belange

Die Lehrer stimmen überein, dass die **Zusammenarbeit mit den Eltern** wichtig für den Lernerfolg ist – auf der Skala von 0 – 8 erreichten ihre Antworten einen Wert von 6,9. Die Aussage “Die Eltern sollten sich nicht in den Betrieb und die Organisation der Schule einmischen” wurde neutral bewertet, was anzeigt, dass die Aussage zuvor mehr theoretischer Natur ist als dass sie dem wirklichen Leben entspricht. Es ist eine große Standardabweichung innerhalb der Antworten auf die zweite Aussage zu verzeichnen, so variieren die Lehrermeinungen auch in starkem Maße, und außerdem gibt es keine Korrelation zwischen beiden Aussagen. Auch die aktuelle Kooperation mit den Eltern wurde neutral bewertet: die Lehrer beurteilen sie weder als ausreichend noch als ungenügend.

Auf der anderen Seite sträuben sich die Eltern stärker als die Lehrer, an der Schule mitzuwirken (**Diagramm 4** - vgl. vorherige Seite), und es sind die gebildeteren Eltern (besonders Eltern mit Hochschulbildung), die stärker an ihrem Einfluss auf schulische Belange interessiert sind.

**Zusammenfassend** können wir feststellen, dass die Schule den Eltern bzgl. der Offenheit voraus ist – die Schule wünscht, den Eltern gegenüber offener zu sein als diese das für notwendig empfinden würden. Das wird durch eine weitere Frage bestätigt: während drei Viertel der Elternschaft die aktuelle Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus als ausreichend betrachten, teilt nur die Hälfte der Lehrer diese Ansicht.

Was die Schüler betrifft, so werden Niveau und Mittel der Zusammenarbeit sowie Einflussnahme untersucht, wie es Diagramm 1 zeigte, zum Teil mittels spezieller Fragen, wie in **Diagramm 5** (vgl. in der Anlage des Beitrags) dargestellt.

## **7. Wie haben sich die Anforderungen an die Leitung der Schulen und deren Qualität entwickelt?**

Gegenwärtig wird mehr Raum für **Selbstbestimmung und Innovationen** gelassen als in den vorangegangenen Jahren (1989 – 1996/97), und natürlich trifft das in noch stärkerem Maße zu, wenn wir die gegenwärtige Situation mit der vor 1989 vergleichen.

Ein Schulleiter wird auf seinen Posten nach einem Ausschreibungsverfahren eingesetzt vom Leiter der Schulbehörde. Diese Stelle ist ihm für die Dauer von vier Jahren sicher. Nach Ablauf dieser vier Jahre können die Schulbehörde oder der Schulträger (was entweder die Kommune, das Bildungsministerium oder eben die Schulbehörde ist) oder auch die Schulaufsicht eine neue Ausschreibung vorschlagen. Die 82 Schulbehörden, die örtliche Behörden des Bildungsministeriums darstellen, finanzieren das Gehalt für das Lehrpersonal und die Lehrmittel. Die Schulbehörden offerieren auch Fortbildungskurse und gewähren eine begrenzte Unterstützung für die Teilnahme an solchen Kursen (50 Cz- Kronen je Schüler pro Jahr). Andererseits stellen die Kommunen die finanziellen Mittel zum Erhalt der Gebäude zur Verfügung.

Die Schulen haben Bildungsautonomie, ausgenommen die Wahl eines der drei anerkannten “**Schulprogramme**” – der Grundschule (Basic school), der Allgemeinbildenden oder Staatlichen Schule (Common or National school) oder einer alternativen Schulform (Waldorf seit 1996 als Experiment an sechs Schulen; Montessori seit 1998 als Experiment an einer Privatschule); andererseits kann eine Schule ihr **eigenes Programm** beim Bildungsministerium zur Anerkennung vorlegen. In jedem Fall haben sich die Schulen nach dem “**Standard der**

**Grundbildung**", erschienen im August 1995, zu richten. In der Realität hängen die Lehrer sehr stark von vorhandenen Lehrbüchern ab (die ihrerseits diesem "Standard" folgen müssen).

Beginnend mit dem Schuljahr 1998/99 kann die konkrete **Stundentafel** flexibel gestaltet werden, um projektbezogenen und fächerübergreifenden Unterricht durchzuführen. Die Schulleiter sind dabei verantwortlich, die Stundentafeln inklusive dieser "Irregularitäten" zu erstellen, allerdings müssen die allgemeinen Bildungsinhalte, die dem Standard des Grundwissens folgen, gesichert sein.

Der Leiter der untersuchten Schule erfährt nur wenig **Hilfe seitens seines Schulamtes**. Er nutzt unterschiedliche *inerschulische* Beratungsgremien für sein Schulmanagement: das Direktorenkollegium, das über das Schulkonzept, über Maßnahmen, Wege und Pläne berät; die Lehrplan-Gruppe, die an Besonderheiten des Schulcurriculums arbeitet; den Elternrat, der über die Schulorganisation berät und an ihr teilhat; den Schülerrat, der seine eigenen Ideen bzgl. Verbesserungen des Schullebens unterbreiten kann.

Auf die Frage "*Was bewegt Sie am stärksten?*" antwortete der Schulleiter:

- die Zeit;
- das Gefühl, nicht genug zu wissen;
- Forderungen verschiedener Institutionen.

#### 8. **Wie sehen die Schüler die neue Qualität der Schule?**

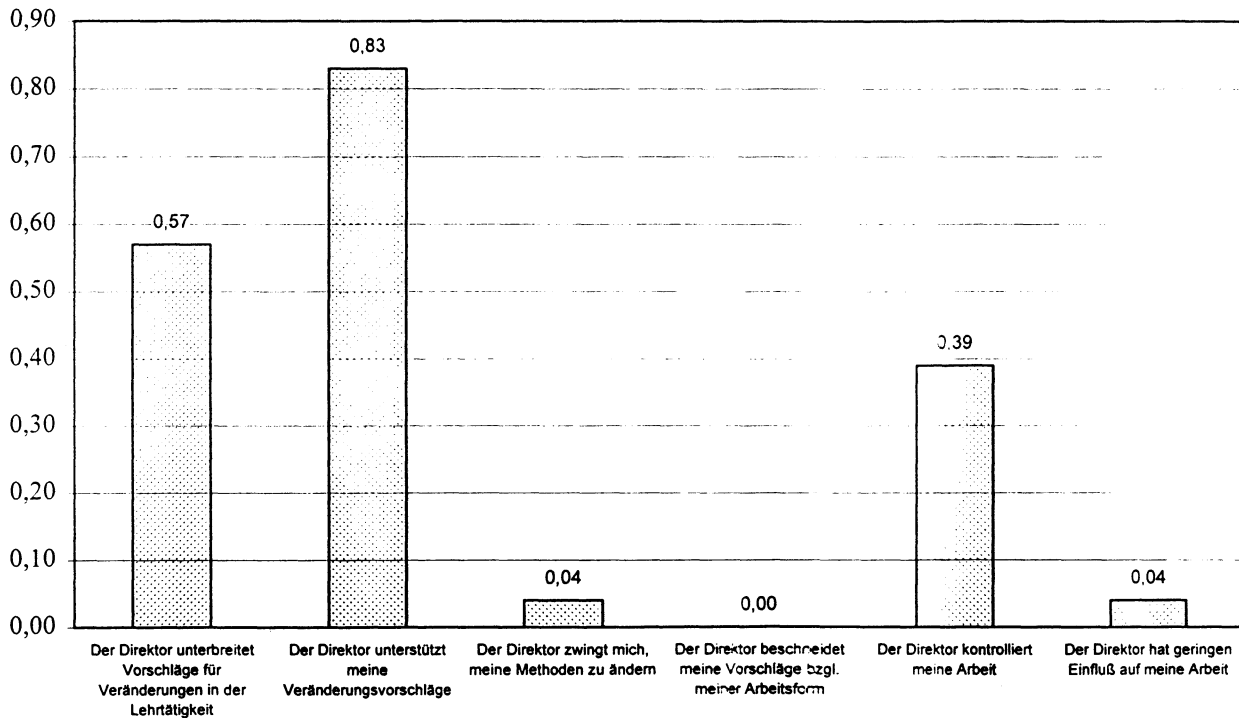
Das Sich- Wohlfühlen im Klassenraum hängt wesentlich davon ab, ob die Schüler in der Lage sind, hier Freunde zu finden, und auch von dem Gefühl, dass die Schüler gern zusammen sind. Die direkte Einflussnahme seitens des Lehrers wird als nicht so dominant eingeschätzt, aber das gemeinschaftliche und freundliche Klima an sich hängt ab von der Berücksichtigung der Gruppendynamik durch den Lehrer.

Für die konkreten Schülermeinungen zu ihrer Schule und zu sich selbst wurde der uns vorgegebene Fragebogen genutzt.

Für die Dimension "**Wohlfühlen in Schule und Klasse**" wurde eine identische Auswahl von Fragen genutzt; die Ergebnisse sind in **Diagramm 6** (vgl. in der Anlage des Beitrags) dargestellt.

Für den Fragekomplex "**Die Lehrer an unserer Schule**" wäre Frage 3 im Original nicht gut verstanden worden, deshalb nutzen wir eine leicht modifizierte Fragestellung. Frage 4 des Originals wurde detailliert im Diagramm 1 behandelt; in ihrer Gesamtheit wurde sie durch eine andere Aussage ersetzt. Frage 5 wurde in eine positive Aussage umgewandelt, weil im Tschechischen die Negativvariante doppeldeutig wäre. Frage 8 des Originals lässt verschiedene Interpretationen darüber zu, wie sie gemeint sein könnte. Deshalb wurde sie ebenfalls durch eine andere Frage ersetzt. Die Ergebnisse sind in **Diagramm 7** (vgl. in der Anlage des Beitrags) dargestellt.

## Anlagen:

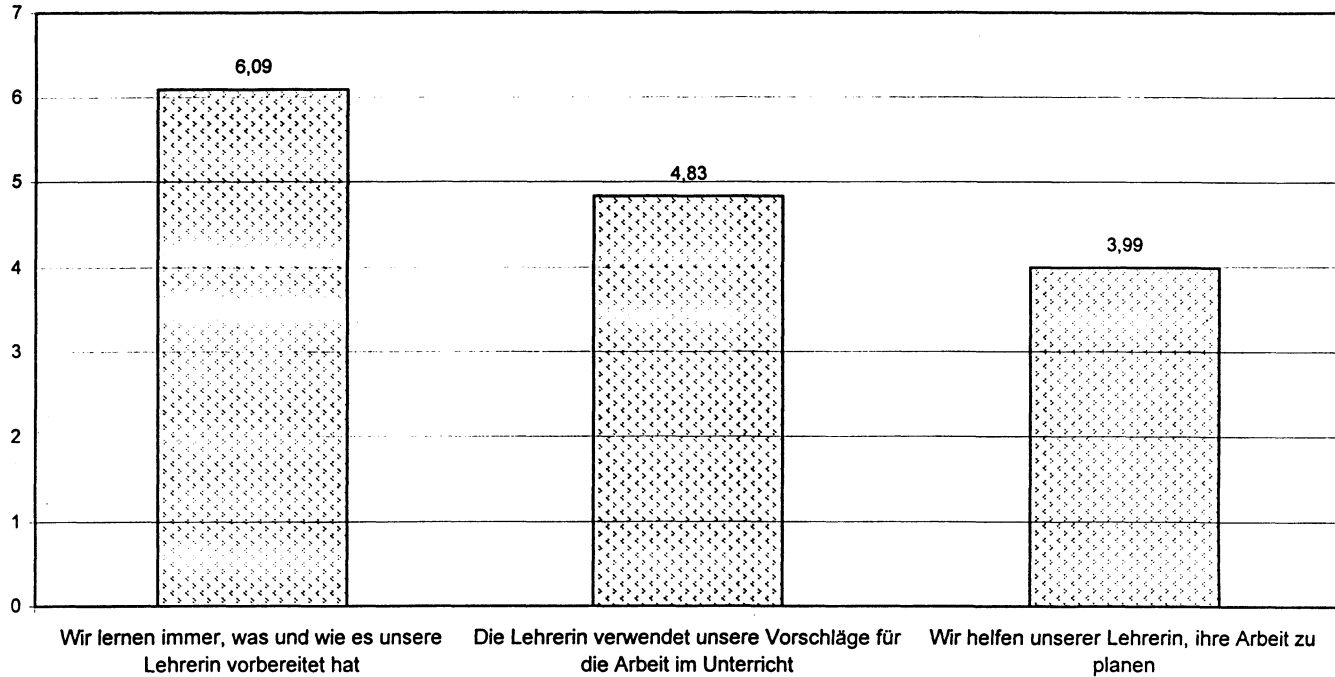


**Diagramm 3: Leitungstätigkeit der Schulleitung aus der Sicht der Lehrer**



# Das Zusammenwirken der Schüler und Lehrer

1 - stimmt überhaupt nicht, 8 - stimmt ganz genau



**Diagramm 5:** Einschätzung des Zusammenwirkens von Schüler und Lehrern aus der Sicht der Schüler

## Wohlfühlen in Schule und Klasse

1 - stimmt überhaupt nicht, 8 - stimmt ganz genau

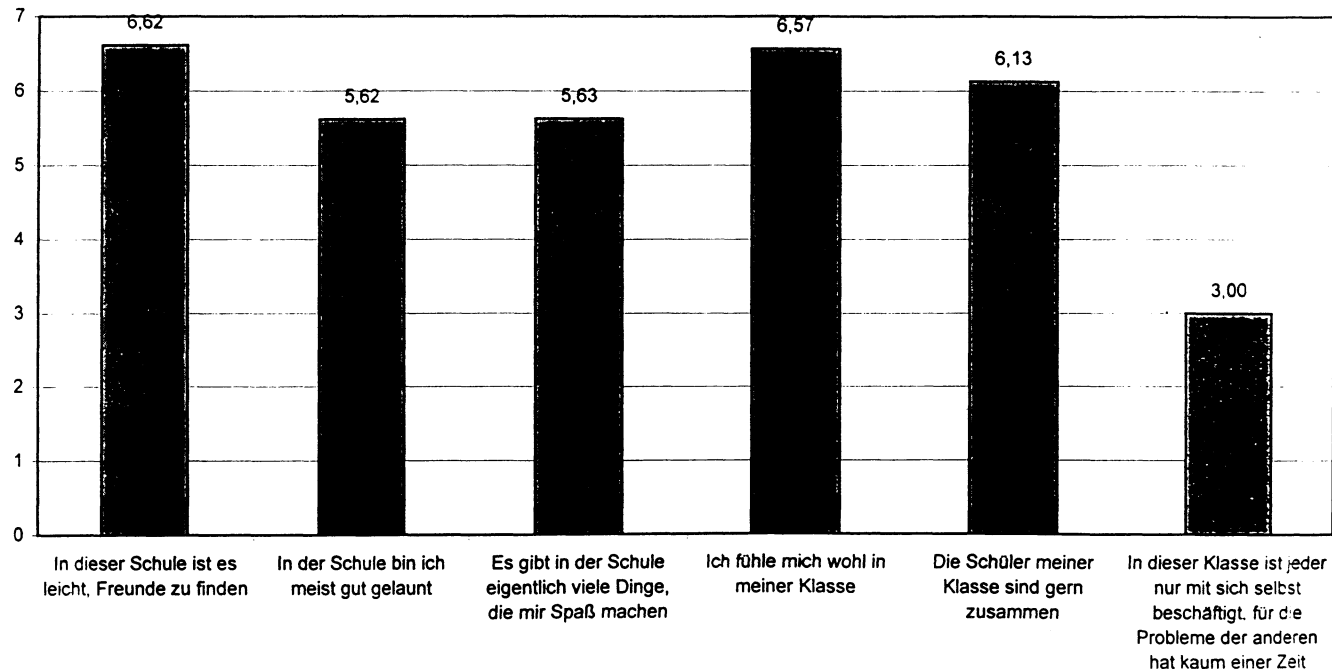


Diagramm 6: Wohlfühlen der Schüler in Schule und Klasse aus ihrer Sicht

# Die Lehrer an unserer Schule

1 - stimmt ganz genau, 8 - stimmt überhaupt nicht

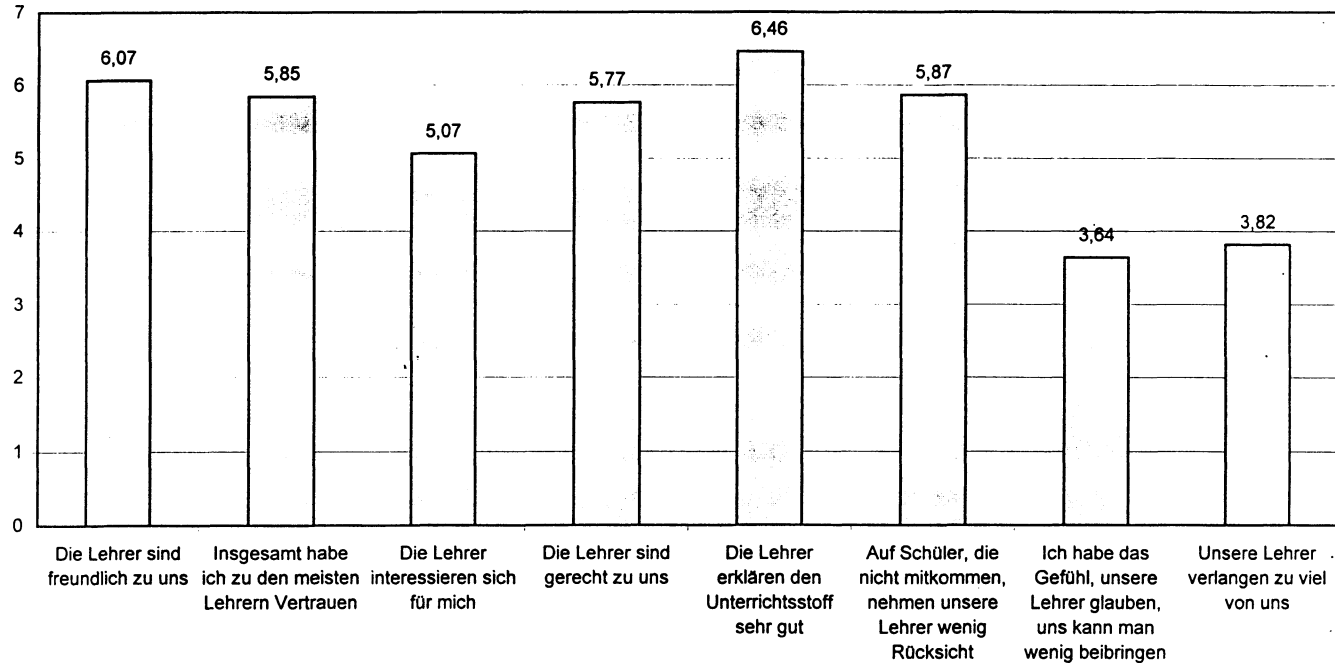


Diagramm 7: Der Lehrer in seiner pädagogischen Tätigkeit aus der Sicht der Schüler

## Innere Schulreform – Qualität einer veränderten Schule

### Potrait der 13. Grundschule in Zielona Góra

Auf Anregung von Mitarbeitern des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam (Resümee der Tagung) wurden im Mai 1998 in Zielona Góra in einer per Los ausgewählten öffentlichen achtklassigen Grundschule empirische Untersuchungen durchgeführt. Diese hatten zum Ziel, das Funktionieren einer Schule vor dem Hintergrund der sich vollziehenden Reformen und Veränderungen im Bildungswesen in Polen und anderen osteuropäischen Ländern zu beleuchten. **Hauptaufgabe war also eine empirische Analyse der Qualität der Tätigkeit der Schule als Ganzes.** Das gesamte Vorhaben sollte auf empirischem Weg die Hypothese verifizieren, dass die gesellschaftlichen Umwandlungsprozesse die Schule durch die an sie und die Lehrer gestellten neuen Aufgaben und Herausforderungen in hohem Grade verändert haben.

Die Untersuchungen hatten vergleichenden Charakter. Durchgeführt wurden sie auf der Grundlage vereinheitlichter Untersuchungswerkzeuge. Wichtigstes Instrument war ein für Untersuchungen in Deutschland entwickelter Fragebogen für Schüler (vgl. W. MELZER, D. STENKE 1996), der entsprechend den Bedingungen in einer polnischen Schule verändert wurde. Darüber hinaus erfolgten zur Ergänzung der Untersuchungen eine Analyse von Dokumenten (u.a. des didaktisch-erzieherischen Planes, der Schulchronik, der Schuldokumentation), stichprobenartige Beobachtungen sowie ein Gespräch mit dem Direktor.

Folgende Bereiche waren Gegenstand der Untersuchungen:

- Spezifik der erzieherischen Aktivitäten der Schule,
- objektive Bedingungen der Tätigkeit der Schule in der veränderten gesellschaftlich-ökonomischen Situation,
- erzieherisches Klima und erzieherische Atmosphäre an der Schule,
- Form der pädagogischen Verhältnisse an der Schule.

Tab. 1 Übersicht über die befragten Schüler in den einzelnen Klassen

Klasse	Anzahl der befragten Schüler in den einzelnen Klassen			Zusammen
	A	B	C	
VI	23 (20,18%)	16 (14,03%)	18 (15,79%)	57 (50%)
VIII	19 (14,5%)	21 (16%)	17 (13%)	57 (50%)
Insgesamt:				114 (100%)

Insgesamt wurden von der Untersuchung 114 Schüler aus 3 sechsten und 3 achten Klassen erfasst. Eine genaue Übersicht dazu vermittelt die Tabelle 1.

An der Schule arbeiten insgesamt 58 pädagogische Kräfte. Darüber hinaus sind 13 Mitarbeiter in der Verwaltung tätig (u.a. Sekretärin, Mitarbeiter in der Buchhaltung, Schulkrankenschwester, Hausmeister, Personal in Garderobe und Küche).

Die Untersuchungen waren in erster Linie auf die Art und Weise konzentriert, wie die Schüler die veränderten Bedingungen der Schule und die veränderte Qualität der pädagogischen Tätigkeit wahrnehmen. Der Fragebogen war dazu in 4 Abschnitte untergliedert worden, die den verschiedenen auf die Tätigkeitsqualität der Schule gerichteten Dimensionen entsprachen:

- Schulklima - Allgemeinbefinden in Schule und Klasse;
- Professionalismus der Lehrertätigkeit;
- Teilnahme der Schüler am schulischen Leben;
- Bedingungen der Tätigkeit der Schule.

Die Schüler beantworteten die in dem Fragebogen gestellten Fragen entsprechend einer fünfstufigen Skala:

1. stimmt ganz genau
2. stimmt überwiegend
3. stimmt teilweise, teilweise nicht
4. stimmt überwiegend nicht
5. stimmt überhaupt nicht

In zwei Fällen hatten die Schüler mit "ja" bzw. "nein" zu antworten.

Die Aussagen und Meinungen der Schüler wurden geordnet, gegenübergestellt und durch mündliche Aussagen der Lehrer sowie die Ergebnisse der Beobachtungen und der Dokumentenanalyse ergänzt.

Nachfolgend die ermittelten Ergebnisse sowie die Analyse der empirischen Daten:

### **1. Spezifische pädagogische Profilierung der Schule**

Bei der untersuchten Schule handelt es sich um eine achtklassige staatliche Grundschule, wie sie in Polen bisher typisch waren. In der Stadt Zielona Góra gibt es insgesamt 22 Schulen dieses Typs. Die Grundschule Nr. 13. in der die Untersuchungen stattfanden, befindet sich im zentralen Teil der Stadt. Diese Lage beeinflusst in entscheidendem Maße die Zusammensetzung des Schülerpotentials. Trotz einer üblichen Zuordnung entsprechend dem Wohngebiet gehen viele Schüler aus entfernteren Stadtteilen in diese Grundschule, da ihre Eltern zumeist im Stadtzentrum arbeiten. Daher sind sie gezwungen, täglich die öffentlichen Verkehrsmittel zu benutzen.

Die zentrale Lage wirkt sich günstig auf die Entwicklung der Schule aus und eröffnet darüber hinaus größere Möglichkeiten der Einwirkung auf die Schüler, beispielsweise durch einen erleichterten Kontakt mit Theater, Kino und anderen Kultureinrichtungen. Auf der anderen Seite führt sie zu Nachteilen, Beschränkungen und Gefahren, die mit pathologischen Erscheinungen in der Gesellschaft (z.B. Rauschgiftsucht, Alkoholismus, Kriminalität) sowie den begrenzten Möglichkeiten der Entwicklung und des Ausbaus der schulischen Infrastruktur verbunden sind.

Eine spezielle pädagogisch profilierte Erziehungsarbeit erfolgt an der Schule nicht. Dem didaktischen Teil der Tätigkeit liegen keine besonderen Ziele, Inhalte oder Arbeitsmethoden zugrunde. An der Einrichtung sind typische außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften aktiv (insgesamt 14, u.a. Arbeitsgemeinschaft für Mathematik, Physik, Geographie, Chemie, Kunsterziehung, Sport, Tourismus), die den Schülern die Chance bieten, ihre Fähigkeiten in den einzelnen Fächern zu erweitern bzw. nicht verstandenen Unterrichtsstoff zu verarbeiten.

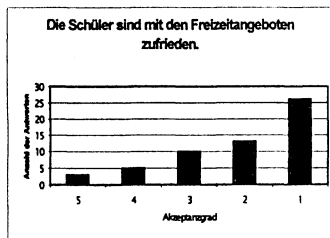
Die in der untersuchten Schule angebotenen außerunterrichtlichen und außerschulischen Veranstaltungen scheinen ausreichend zu sein und den Erwartungen der Schüler zu entsprechen. Davon zeugt die relativ hohe Anzahl positiver Antworten der Schüler auf die ihnen dazu gestellten Fragen.

### 1.1. Die Schüler sind mit den Freizeitangeboten und außerschulischen Angeboten zufrieden.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	8	3	11
4 – stimmt überwiegend nicht	12	5	17
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	10	10	20
2 – stimmt überwiegend	11	13	24
1 – stimmt ganz genau	16	26	42
Insgesamt			114

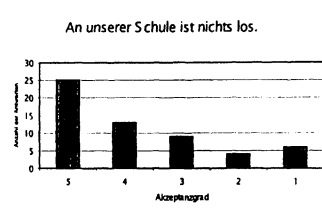
Klasse VIII

Klasse VI

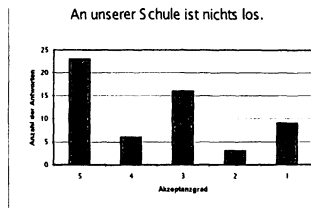


### 1.2. An unserer Schule ist nichts los.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	23	25	48
4 – stimmt überwiegend nicht	6	13	19
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	16	9	25
2 – stimmt überwiegend	3	4	7
1 – stimmt ganz genau	9	6	15
Insgesamt			114



Klasse VIII

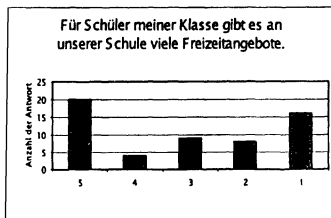


Klasse VI

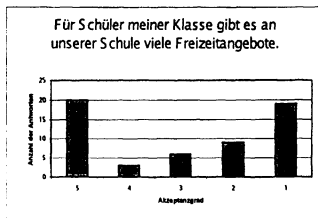
1.3. Für Schüler meiner Klasse gibt es an unserer Schule viele außerschulische und Freizeitangebote.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	20	20	40
4 – stimmt überwiegend nicht	3	4	7
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	6	9	15
2 – stimmt überwiegend	9	8	17
1 – stimmt ganz genau	19	16	35
Insgesamt			114

Klasse VIII



Klasse VI



Auffällig sind lediglich die Reaktionen der Schüler auf die vorgegebene Feststellung "Für Schüler meiner Klasse gibt es an unserer Schule viele außerschulische und Freizeitangebote", da sie in gewisser Weise den zuvor gegebenen Antworten widersprechen. In überwiegendem Maße äußerten sich die Schüler über die in den einzelnen Klassen angebotenen außerschulischen Veranstaltungen negativ. Dies könnte das Ergebnis einer falschen Interpretation der Frage und der zur Auswahl stehenden Antworten sein, oder, was wahrscheinlicher ist, damit zusammenhängen, daß die Schüler all das, was allgemein an der Schule los ist, von dem trennen, was sich in der Klasse tut. Die Antworten demonstrieren somit, daß die Erwartungen der Schüler hinsichtlich der von den Erziehern der einzelnen Klassen angebotenen Veranstaltungen nicht erfüllt werden.

## 2. Veränderungen der Rahmenbedingungen in der Schule

Die Grundschule Nr. 13 in Zielona Góra ist gegenwärtig umfangreichen strukturellen Veränderungen ausgesetzt. Im Zuge der am 1. September 1999 beginnenden Reform des polnischen Bildungswesens wird sie in ein dreiklassiges Gymnasium umgestaltet. In einer Übergangszeit (ca. 2 Jahre) gibt es dann in einem Gebäude eine Grundschule (für die Schüler, die die Schule noch nach dem alten System abschließen) und ein Gymnasium.

Die geplanten Änderungen bleiben nicht ohne Einfluss auf die Arbeitsbedingungen und die Arbeitsatmosphäre an der Schule. Zur Zeit sind hier insgesamt 49 Lehrkräfte beschäftigt, wobei eine Lehrerin Mutterschaftsurlaub hat. Von den 49 Lehrkräften arbeiten 13 Personen in der Unterstufe (Klassen 1-3). Diese Lehrer werden nach dem 1. 9. 99 aus objektiven Gründen am künftigen Gymnasium keine Anstellung finden können. Aus einer solchen Tatsache ergeben sich natürlicherweise viele Ängste und manchmal auch Konflikte. Alle zur Zeit an der Schule tätigen Lehrkräfte haben eine pädagogische Hochschulausbildung absolviert.

An der Schule sind außerdem 1 Schulpädagoge, 1 Logopäde, 5 Mitarbeiter im Schulhort sowie 2 in der Schulbibliothek beschäftigt. Abgesehen von einer Hortnerin mit pädagogischer Fachausbildung verfügen alle anderen über einen entsprechenden Hochschulabschluss.

Die Pflichtstundenzahl beträgt für einen Lehrer an einer polnischen Schule gegenwärtig 18 Stunden, für Mitarbeiter im Schulhort 26 Stunden, für einen Schulpädagogen bzw. einen Logopäden 20 Stunden und für Mitarbeiter in der Bibliothek 30 Stunden. Die wöchentliche Belastung der an der Grundschule Nr. 13 tätigen Lehrkräfte liegt im Prinzip nicht über dem Pflichtpensum. Nur in einigen Fällen wird dieses Limit überschritten.

Das Alter der Lehrer dieser Schule gestaltet sich wie folgt: 20 % sind den jungen Lehrkräften zuzuordnen (bis 29 Jahre), 70 % gehören zur Gruppe der 30- bis 40-Jährigen, während nur 10 % älter als 41 Jahre sind und auf eine lange Berufspraxis verweisen können.

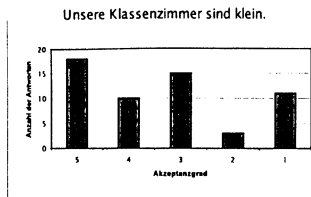
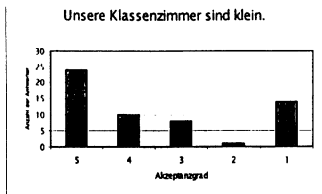
Insgesamt lernen an der Schule 950 Schüler in 36 Klassen, wobei es sich bei den meisten Klassen infolge des demographischen Tiefs um höhere Klassenstufen handelt (Klassen 6-8). In diesen liegt die Klassenfrequenz auch höher (25-27), während die Schülerzahl in den Klassen 1-5 durchschnittlich zwischen 22 und 23 liegt.

Die materiellen Bedingungen der Schule können als relativ gut eingeschätzt werden. Dies bestätigen sowohl die Aussagen der Schüler als auch die angestellten Beobachtungen. Die von den Schülern ausgewählten Antworten ergeben folgende Verteilung:

### 2.1. Unsere Klassenzimmer sind klein.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	18	24	42
4 – stimmt überwiegend nicht	10	10	20
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	15	8	23
2 – stimmt überwiegend	3	1	4
1 – stimmt ganz genau	11	14	25
Insgesamt			114





Klasse VIII

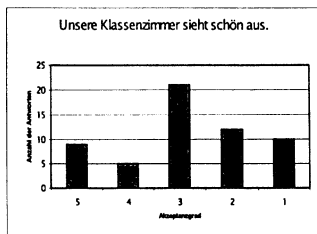
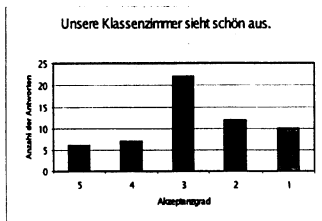
Klasse VI

2.2. Unser Klassenzimmer sieht schön aus.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	9	6	15
4 – stimmt überwiegend nicht	5	7	12
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	21	22	43
2 – stimmt überwiegend	12	12	24
1 – stimmt ganz genau	10	10	20
Insgesamt			114

Klasse VIII

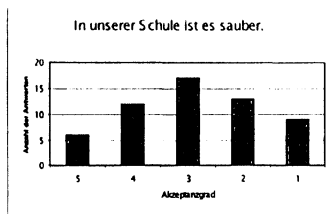
Klasse VI



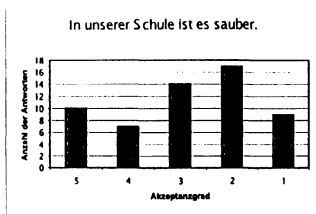
2.3. In unserer Schule ist es sauber.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	10	6	16
4 – stimmt überwiegend nicht	7	12	19
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	14	17	31
2 – stimmt überwiegend	17	13	30
1 – stimmt ganz genau	9	9	18
Insgesamt			114

## Klasse VIII



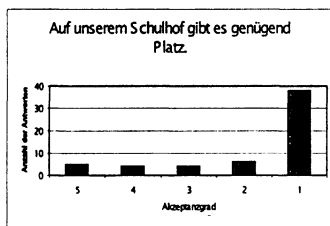
## Klasse VI



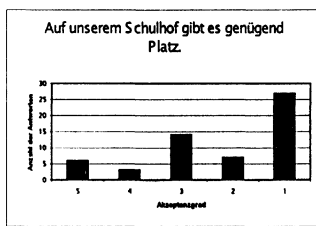
### 2.4. Auf unserem Schulhof gibt es genügend Platz zu spielen und Sport zu treiben.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	6	5	11
4 – stimmt überwiegend nicht	3	4	7
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	14	4	18
2 – stimmt überwiegend	7	6	13
1 – stimmt ganz genau	27	38	65
<b>Insgesamt</b>			<b>114</b>

## Klasse VIII



## Klasse VI



Die Schule verfügt über eine Sporthalle mit Sanitärtrakt sowie einen Fußball- und einen Basketballplatz. Der Schulhof ist groß und erlaubt die Durchführung verschiedener Veranstaltungen unter freiem Himmel. Die Unterrichtsräume sind standardgemäß eingerichtet, darüber hinausgehende Unterrichtshilfen stehen nicht zur Verfügung. Besser ausgestattet sind lediglich der Chemie- und der Biologieraum sowie der Raum für den polytechnischen Unterricht.

### 3. Bedingungen und Entwicklung des Schulklimas, der Atmosphäre auf Schul- und Klassenebene

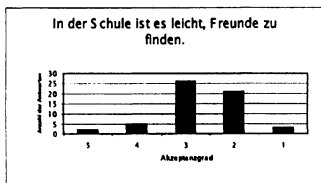
Die Analyse des gesammelten Materials gestattet die Schlussfolgerung, dass die in einer Klasse herrschende erzieherische Atmosphäre und das Schulklima von den Schülern unterschiedlich beurteilt werden. Ein Teil der Antworten ist deutlich negativ. Dies trifft hauptsächlich auf die Fragen zum Allgemeinbefinden der Schüler an der Schule zu (Fragen

3.2 und 3.3). Positiv eingeschätzt wurde hingegen die unmittelbar in der Klasse herrschende erzieherische Atmosphäre (Fragen 3.4, 3.5, 3.6). Interessant ist hierbei auch die Tatsache, dass die Antworten der Schüler aus den Klassen 6 und 8 weitgehend übereinstimmen. Die einzelnen Antworten sind den folgenden Übersichten zu entnehmen:

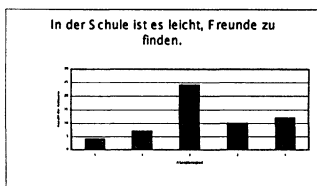
3.1. In dieser Schule ist es leicht, Freunde zu finden.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	4	2	6
4 – stimmt überwiegend nicht	7	5	12
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	24	26	50
2 – stimmt überwiegend	10	21	31
1 – stimmt ganz genau	12	3	15
Insgesamt			114

Klasse VIII



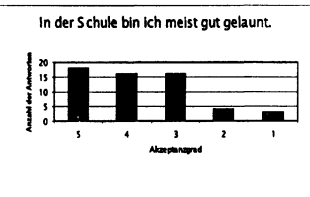
Klasse VI



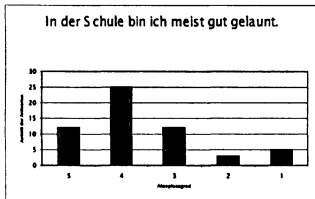
3.2. In der Schule bin ich meist gut gelaunt.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	12	18	30
4 – stimmt überwiegend nicht	25	16	41
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	12	16	28
2 – stimmt überwiegend	3	4	7
1 – stimmt ganz genau	5	3	8
Insgesamt			114

Klasse VIII



Klasse VI

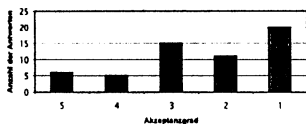


### 3.3. In der Schule findet man sich gut und schnell zurecht.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	7	6	13
4 – stimmt überwiegend nicht	7	5	12
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	7	15	22
2 – stimmt überwiegend	15	11	26
1 – stimmt ganz genau	21	20	41
Insgesamt			114

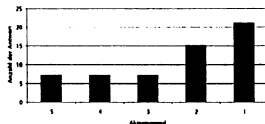
#### Klasse VIII

In der Schule findet man sich gut und schnell zurecht.



#### Klasse VI

In der Schule findet man sich gut und schnell zurecht.

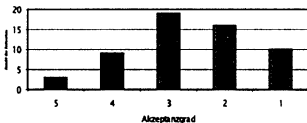


### 3.4. Es gibt in der Schule eigentlich viele Dinge, die mir Spaß machen.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	7	3	10
4 – stimmt überwiegend nicht	8	9	17
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	15	19	34
2 – stimmt überwiegend	15	16	31
1 – stimmt ganz genau	12	10	22
Insgesamt			114

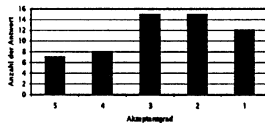
#### Klasse VIII

Es gibt in der Schule viele Dinge, die mir Spaß machen.



#### Klasse VI

Es gibt in der Schule viele Dinge, die mir Spaß machen.

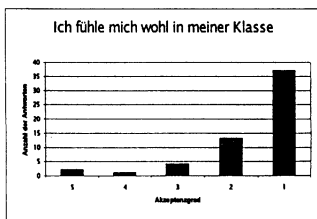
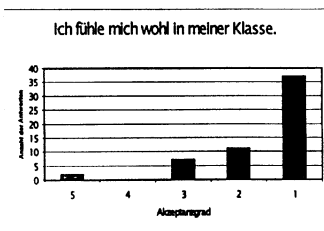


### 3.5. Ich fühle mich wohl in meiner Klasse.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	2	2	4
4 – stimmt überwiegend nicht	1	0	1
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	4	7	11
2 – stimmt überwiegend	13	11	24
1 – stimmt ganz genau	37	37	74
Insgesamt			114

Klasse VIII

Klasse VI

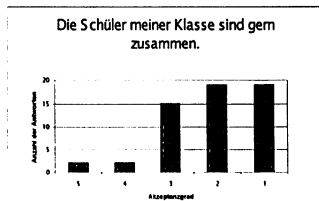
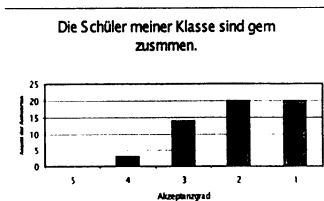


### 3.6. Die Schüler meiner Klasse sind gern zusammen.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	2	0	2
4 – stimmt überwiegend nicht	2	3	5
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	15	14	29
2 – stimmt überwiegend	19	20	39
1 – stimmt ganz genau	19	20	39
Insgesamt			114

Klasse VIII

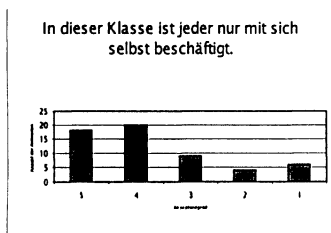
Klasse VI



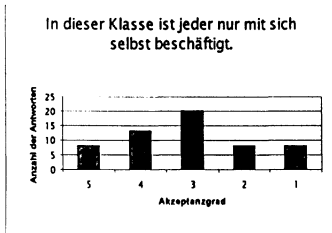
3.7. In dieser Klasse ist jeder nur mit sich selbst beschäftigt, für die Probleme der anderen hat kaum einer Interesse.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	8	18	26
4 – stimmt überwiegend nicht	13	20	33
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	20	9	29
2 – stimmt überwiegend	8	4	12
1 – stimmt ganz genau	8	6	14
Insgesamt			114

Klasse VIII



Klasse VI



#### 4. Charakteristik des Lehrerverhaltens und der Lehrer – Schüler – Interaktionen an der Schule.

Bewertet man die pädagogischen Interaktionen an der Schule sowie das Verhalten der Lehrer gegenüber den Schülern, verdient bei den zum Ausdruck gebrachten Ansichten die kritischere Sicht der Schüler der achten Klassen Aufmerksamkeit. Generell wird die Qualität des Verhaltens und Handelns der Lehrer nicht positiv eingeschätzt. Dies steht in gewissem Widerspruch zu den Äußerungen der Schüler hinsichtlich des Schulklimas und der erzieherischen Atmosphäre in der Klasse. Aus dem gesammelten empirischen Material geht hervor, dass die große Mehrheit der Schüler bei der Beurteilung des Verhaltens der Lehrer und ihres Verhältnisses zu den Schülern nicht eindeutig ist. Dies könnte als Vorsicht interpretiert werden, die klarere Äußerungen verhindert.

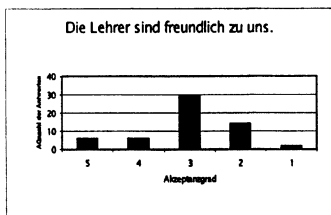
Eine genauere Analyse lässt jedoch die Tendenz zu einer negativen Beurteilung der Lehrer und ihrer Tätigkeit an der Schule erkennen. Diese Tendenz tritt dann deutlich zutage, wenn die Fragen vor allem eine Einschätzung der Qualität der Lehrertätigkeit an der Schule im Bereich der grundlegenden, d.h. der didaktischen Aktivitäten verlangen (Fragen 4.3, 4.4, 4.5, 4.8).

Die vertretenen Ansichten sind in den folgenden Übersichten dargestellt:

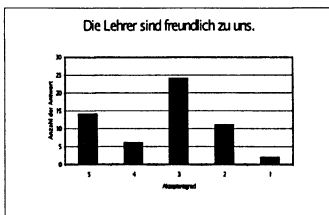
#### 4.1. Die Lehrer sind freundlich zu uns.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	14	6	20
4 – stimmt überwiegend nicht	6	6	12
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	24	29	53
2 – stimmt überwiegend	11	14	25
1 – stimmt ganz genau	2	2	4
Insgesamt			114

Klasse VIII



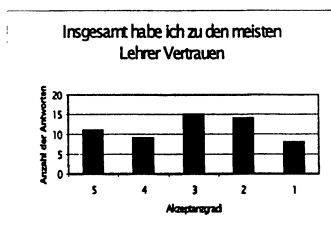
Klasse VI



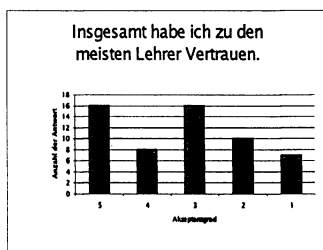
#### 4.2. Insgesamt habe ich zu den meisten Lehrern Vertrauen.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Insgesamt
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	16	11	27
4 – stimmt überwiegend nicht	8	9	17
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	16	15	31
2 – stimmt überwiegend	10	14	24
1 – stimmt ganz genau	7	8	15
Insgesamt			114

Klasse VIII



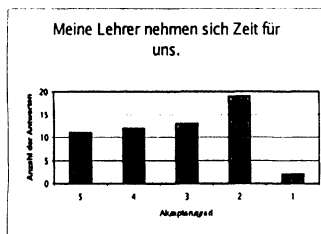
Klasse VI



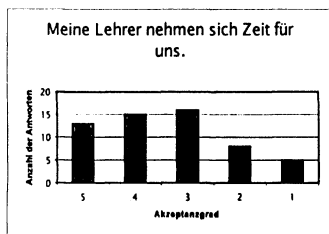
#### 4.3. Meine Lehrer nehmen sich Zeit für uns.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	13	11	24
4 – stimmt überwiegend nicht	15	12	27
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	16	13	29
2 – stimmt überwiegend	8	19	27
1 – stimmt ganz genau	5	2	7
Insgesamt			114

##### Klasse VIII



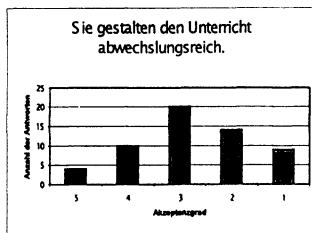
##### Klasse VI



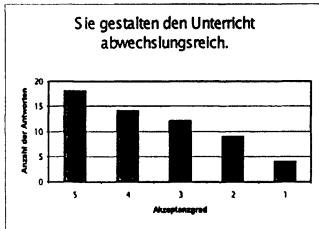
#### 4.4. Sie gestalten den Unterricht abwechslungsreich.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	18	4	22
4 – stimmt überwiegend nicht	14	10	24
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	12	20	32
2 – stimmt überwiegend	9	14	23
1 – stimmt ganz genau	4	9	13
Insgesamt			114

##### Klasse VIII



##### Klasse VI

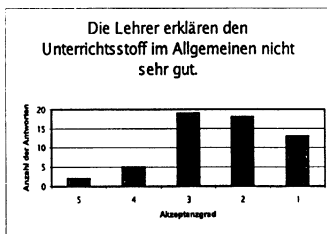




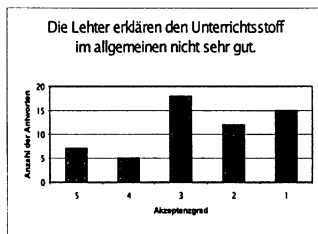
4.5. Die Lehrer erklären den Unterrichtsstoff im Allgemeinen nicht sehr gut.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	7	2	9
4 – stimmt überwiegend nicht	5	5	10
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	18	19	37
2 – stimmt überwiegend	12	18	30
1 – stimmt ganz genau	15	13	28
<b>Insgesamt</b>			<b>114</b>

Klasse VIII



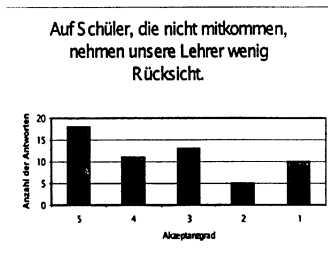
Klasse VI



4.6. Auf Schüler, die nicht mitkommen, nehmen unsere Lehrer wenig Rücksicht.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	10	18	28
4 – stimmt überwiegend nicht	12	11	23
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	9	13	22
2 – stimmt überwiegend	7	5	12
1 – stimmt ganz genau	19	10	29
<b>Insgesamt</b>			<b>114</b>

Klasse VIII



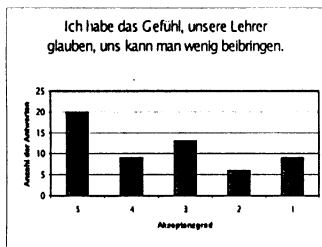
Klasse VI



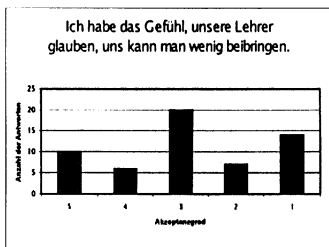
#### 4.7. Ich habe das Gefühl, unsere Lehrer glauben, uns kann man wenig beibringen.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	10	20	30
4 – stimmt überwiegend nicht	6	9	15
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	20	13	33
2 – stimmt überwiegend	7	6	13
1 – stimmt ganz genau	14	9	23
Insgesamt			114

##### Klasse VIII



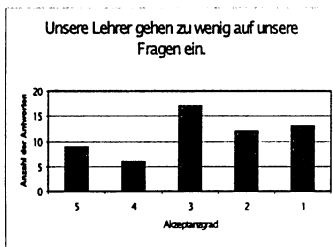
##### Klasse VI



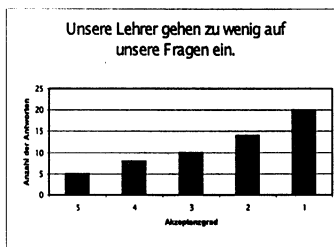
#### 4.8. Unsere Lehrer gehen zu wenig auf unsere Fragen ein.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	5	9	14
4 – stimmt überwiegend nicht	8	6	14
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	10	17	27
2 – stimmt überwiegend	14	12	26
1 – stimmt ganz genau	20	13	33
Insgesamt			114

##### Klasse VIII



##### Klasse VI



## **5. Anforderungen an die Lehrer und Probleme in der täglichen Unterrichtsarbeit**

Das Pflichtpensum eines Lehrers an einer polnischen Schule sind 18 Unterrichtsstunden. An der untersuchten Schule sind alle Lehrkräfte mit voller Stundenauslastung beschäftigt, in wenigen Fällen unterrichten sie mehr als 18 Stunden pro Woche (z.B. Vertretungen). Darüber hinaus übt die Mehrzahl von ihnen noch die Rolle eines Klassenlehrers aus. Diese Funktion ist mit zusätzlichen Aufgaben verbunden, beispielsweise mit der Führung der Dokumentation für die einzelnen Schüler und die Klasse insgesamt, der Koordinierung der didaktischen und erzieherischen Arbeit in der Klasse, der Organisation der Zusammenarbeit mit den Eltern usw., für deren Realisierung der Lehrer eine symbolische finanzielle Zulage erhält. Obwohl die Rolle eines Klassenlehrers nicht obligatorisch ist, wird sie von fast allen Lehrkräften erfüllt. Sportlehrer sind in der Regel von diesen Aufgaben befreit.

In der untersuchten Schule hat keiner der Lehrer ein „Autorenprogramm“ entwickelt. Alle arbeiten auf der Grundlage des ministeriell festgelegten Programmminimums. Die gesamte Arbeit wird im traditionellen System von Klasse und Unterricht realisiert, wobei der Frontalunterricht dominiert. In einem solchen Fall stellen die Lehrprogramme einziges Ziel und einzige Determinante der Arbeit mit den Schülern dar. In weitaus geringerem Maße wird die Aufmerksamkeit auf die Herausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, also auf die Entwicklung von Kompetenzen, gerichtet. Einen recht kleinen Umfang nehmen an der untersuchten Schule zielgerichtet geplante erzieherische Aktivitäten und die systematische Erziehungsarbeit ein, erzieherische Aktivitäten erfolgen meistens spontan. Nach Meinung der Lehrer ist Ursache dafür die „Notwendigkeit“, die inhaltlich überladenen Lehrprogramme zu realisieren. Sie fühlen sich für das Wissensniveau der Absolventen der Schule verantwortlich und vertreten die Auffassung, dass sie dafür auch tatsächlich verantwortlich sind und die Arbeit eines Lehrers nach diesem Kriterium bewertet wird.

Wie aus der Schuldokumentation hervorgeht, führt der Schuldirektor bei jedem Lehrer mindestens einmal im Jahr eine Hospitation durch. Der Hospitationsplan wird zu Schuljahresbeginn erstellt und ist allen Lehrkräften bekannt. Hauptkriterium der Hospitationen ist die methodische Qualität des durchgeführten Unterrichts, die der Einschätzung der Arbeit der Lehrer zugrunde gelegt wird.

Im Untersuchungszeitraum nahmen 4 Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Schulreform in Polen an entsprechenden Schulungen, 1 Lehrer an einer fachlichen Weiterbildung teil. Diese Maßnahmen erfolgen auf der Grundlage von Richtlinien des Ministeriums für Volksbildung, nach denen innerhalb von zwei Jahren alle an Schulen jeglicher Art beschäftigten Lehrkräfte solche Qualifikationen durchlaufen müssen. Es geht dabei um die Prinzipien der Realisierung der genannten Reform sowie die aus ihr resultierenden grundlegenden Veränderungen in Programmen und Inhalten.

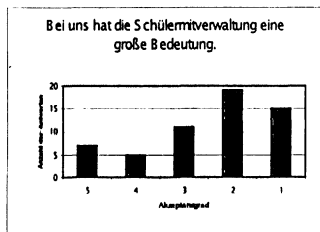
## **6. Mitbestimmung und Mitgestaltung durch Schüler und Eltern in der Schule und im Unterricht**

Die Analyse des gesammelten empirischen Materials zeigt, dass der Bewusstseinsgrad der befragten Schüler hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, Form und Qualität des schulischen Lebens mitzuentcheiden und zu beeinflussen, unterschiedlich ist. Eine klare Mehrheit der Schüler weist darauf hin, dass an der Schule die Schülermitverwaltung eine bedeutende Rolle spielt.

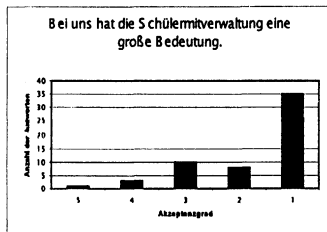
## 6.1. Bei uns hat die Schülermitverwaltung eine große Bedeutung.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 - stimmt überhaupt nicht	1	7	8
4 - stimmt überwiegend nicht	3	5	8
3 - stimmt teilweise, teilweise nicht	10	11	21
2 - stimmt überwiegend	8	19	27
1 - stimmt ganz genau	35	15	50
Insgesamt			114

### Klasse VIII



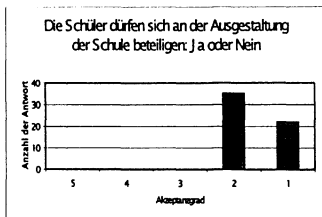
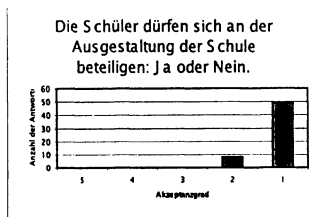
### Klasse VI



Unterzieht man hingegen die Antworten der Schüler hinsichtlich ihres Gefühls, bei für sie wichtigen Fragen mitentscheiden zu können, einer detaillierteren Analyse, überwiegen negative Äußerungen. Diese Tatsache ist auf die vereinfachte Form der Mitverwaltung an der untersuchten Schule sowie darauf zurückzuführen, dass sich viele Schüler des Wesens dieser Mitverwaltung und der tatsächlichen sich aus ihr ergebenden Aufgaben nicht bewusst sind.

## 6.2. Die Schüler dürfen sich an der Ausgestaltung der Schule beteiligen: Ja oder Nein.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5	0	0	0
4	0	0	0
3	0	0	0
2 - Nein	35	8	43
1 - Ja	22	49	71
Insgesamt			114



Wie auch diese Untersuchungen belegen, dominiert an polnischen Schulen noch das Modell einer "fassadenhaften Mitverwaltung". Dies bedeutet, dass sich die tatsächlichen Aktivitäten der Schülermitverwaltung meistens auf belanglose und für die Schule, die Direktion oder den Lehrkörper "sichere" Angelegenheiten reduzieren. Es geht dabei also um Fragen, die für das Funktionieren einer Schule kaum von Bedeutung sind, bzw. um solche alltäglichen Angelegenheiten wie die Organisation von Klassenveranstaltungen, Diskotheken in der Schule oder die Vorbereitung eines feierlichen Apells.

Nach den Ursachen für o.g. Situation befragt, führen die Lehrer u.a. das Argument an, dass die Schuljugend heutzutage nicht am schulischen Leben interessiert ist oder einfach die Schüler einer Grundschule noch nicht fähig sind, für sie wichtige Entscheidungen selbständig zu treffen.

Aufmerksamkeit verdient die positive Tatsache, dass das Bewusstsein der Schüler der oberen Klassen hinsichtlich der realen Möglichkeiten ihrer Mitentscheidung über das Aussehen und die Ausgestaltung der Schule sowie ihrer Mitautorenschaft an der Schulordnung gewachsen ist.

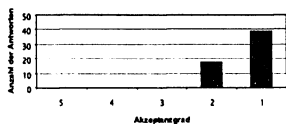
### 6.3. Schüler dürfen bei der Erstellung der Hausordnung mitentscheiden: Ja oder Nein.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5	0	0	0
4	0	0	0
3	0	0	0
2 – Nein	25	18	43
1 – Ja	32	39	71
Insgesamt			114

Eindeutig negativ sind hingegen die Antworten der Schüler zu den Möglichkeiten einer Mitentscheidung und Mitgestaltung bei den Unterrichtsstunden. Die Lehrer vertreten diesbezüglich übereinstimmende Ansichten und äußerten sich u.a. folgendermaßen: „Wir sind es doch, die für das Niveau der Lehre und die Form der Unterrichtsstunden verantwortlich sind.“ / „Wir sind zur Umsetzung der Lehrprogramme gezwungen und können uns keine Freiheiten erlauben.“ / Für etwas anderes fehlt die Zeit, das Programm muss konsequent realisiert werden.“ / Die Schüler wissen selbst nicht, was und wie sie lernen wollen. Diesbezügliche Entscheidungen müssen wir allein treffen.“

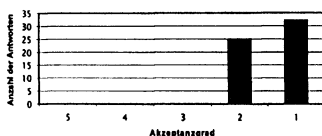
### Klasse VIII

Die Schüler dürfen bei der Erstellung der Hausordnung mitentscheiden



### Klasse VI

Die Schüler dürfen bei der Erstellung der Hausordnung mitentscheiden

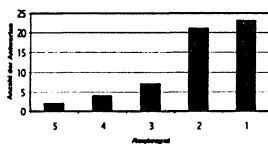


#### 6.4. Die Schüler müssen den Unterricht so hinnehmen, wie er ist.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	2	2	4
4 – stimmt überwiegend nicht	1	4	5
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	8	7	15
2 – stimmt überwiegend	10	21	31
1 – stimmt ganz genau	36	23	59
Insgesamt			114

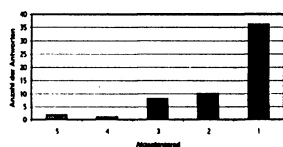
### Klasse VIII

Die Schüler müssen den Unterricht so hinnehmen, wie er ist



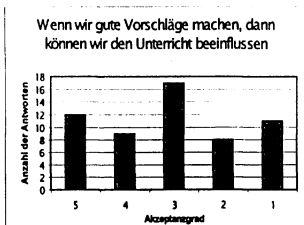
### Klasse VI

Die Schüler müssen den Unterricht so hinnehmen, wie er ist

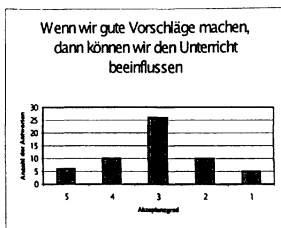


#### 6.5. Wenn wir gute Vorschläge machen, dann können wir den Unterricht beeinflussen.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5 – stimmt überhaupt nicht	12	6	18
4 – stimmt überwiegend nicht	9	10	19
3 – stimmt teilweise, teilweise nicht	17	26	43
2 – stimmt überwiegend	8	10	18
1 – stimmt ganz genau	11	5	16
Insgesamt			114



Klasse VIII



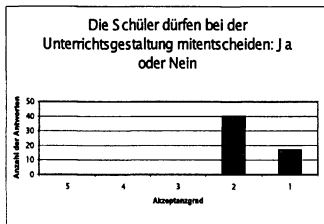
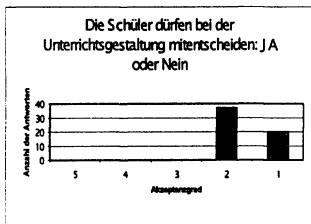
Klasse VI

### 6.6. Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden: Ja oder Nein.

Antworten	Anzahl der befragten Personen in den einzelnen Klassen		Zusammen
	VI	VIII	
5	0	0	0
4	0	0	0
3	0	0	0
2 – Nein	40	37	77
1 – Ja	17	20	37
Insgesamt			114

Klasse VIII

Klasse VI



### 7. Anforderungen an die Leitung der Schule und deren Qualität

An einer polnischen Schule erfolgt die Besetzung der Stelle des Direktors für eine fünfjährige Amtszeit über eine Ausschreibung, wobei die Auswahl von einer Kommission getroffen wird. An der Ausschreibung kann jede an der betreffenden Schule beschäftigte Lehrkraft oder jeder andere Lehrer teilnehmen. Der gewählte Direktor ernennt danach in Abstimmung mit dem Pädagogischen Rat seine Stellvertreter.

Der Direktor einer polnischen Schule besitzt einen hohen Grad an Autonomie, die insbesondere ihren Ausdruck findet in

- der freien Verwendung der finanziellen Mittel der Schule,
- der Einstellung und Entlassung von Lehrern,
- der Gestaltung der Erziehungsprogramme der Schule,
- der Mitgestaltung der Lehrpläne und Lehrprogramme.

Laut Gesetz zeichnet generell der Direktor für die Qualität der Tätigkeit der Schule verantwortlich. Die Schule wiederum untersteht als Ganzes der Gemeinde, die sie unmittelbar finanziert und die Lehrer einstellt. Die fachliche Kontrolle der Schule erfolgt durch Mitarbeiter des Schulratsamtes und durch den Schulrat selbst. Einen unmittelbaren Einfluss auf die Beschäftigungspolitik der betreffenden Schule haben diese Personen jedoch nicht. Sie können diesbezüglich nur beratend tätig sein und entsprechende Anträge stellen.

Der Direktor der untersuchten Schule erfüllt diese Funktion erst seit 3 Jahren. Er wurde aus dem Lehrkörper ausgewählt, als der bis dahin tätige Direktor die Schule verließ. Nach Meinung der Lehrer ist er energisch. Ihrer Ansicht nach ist es jedoch für erste Einschätzungen seiner Arbeit noch zu früh. Unter den Lehrkräften waren keine größeren Konflikte erkennbar, das Verhältnis zur Schulleitung wird allgemein als gut bewertet.

Beschreibt man allgemein das Funktionieren der untersuchten Schule, so muss festgestellt werden, dass diese sich in der Phase eines gewissen Stillstands und des Wartens auf die mit der Schulreform verbundenen Veränderungen befindet. Sehr deutlich zeichnet sich eine Atmosphäre der Unsicherheit und des Fehlens klarer Perspektiven hinsichtlich der künftigen organisatorischen Form der Schule ab. Damit unmittelbar verbunden ist die Haltung der Lehrer, für die Fragen der eigenen Existenz und des Fortbestands der Schule Vorrang erlangen. Auch der inhaltliche Aspekt der an den polnischen Schulen zu erwartenden Veränderungen führt dazu, dass das Sicherheitsgefühl der Lehrer ins Schwanken gerät und man sich Gedanken über die eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen macht. Dies ist wahrscheinlich die Ursache dafür, dass an der untersuchten Schule allgemein eine gewisse Atmosphäre der "Ruhe vor dem Sturm" herrscht.



## **Staatliche Grundschule in der Zeit gesellschaftlicher Transformation Portrait der Grundschule 17 in Opole, Europaschule**

Wir leben in einer Zeit wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen, die von der Suche nach einem neuen Modell der Bildung begleitet werden. Gegenwärtig besteht das Streben, das Schulsystem den Bedürfnissen, Erwartungen und Lebensbedingungen der jungen Generation anzupassen. Eine Bildungsreform wurde in Polen in diesem Jahr eingeleitet, aber deutliche Änderungen begannen bereits vor einigen Jahren.

### **1. Charakteristik der Grundschule 17 in Opole**

Die Grundschule wird zur Zeit von 340 Schülern in 14 Klassen besucht, die von 29 Lehrern unterrichtet werden. Die Klassenfrequenz ist relativ gering, was sich auf die didaktische und erzieherische Arbeit günstig auswirkt. Noch vor zehn Jahren besuchten diese Schule etwa 1000 Kinder, die damals im Schichtsystem lernen mussten. Die Schule hat gut ausgestattete Klassenzimmer und Fachkabinette für alle Fächer. Die finanzielle Lage der Schule hat sich beträchtlich verbessert, seitdem die Verwaltung von der Stadt übernommen wurde. Für Finanzen ist auch die Schuldirektorin direkt verantwortlich. Sie bemüht sich Sponsoren zu gewinnen, deren finanzielle Unterstützung für die Bereicherung der materiell-technischen Basis, hauptsächlich für die Ausstattung mit Lehrmitteln, bestimmt ist. Der in dieser Bildungsinstitution realisierte Lehrprozess hat mehrere **inhaltliche Profile**. Am längsten wird bereits ein ökologischer Themenschwerpunkt realisiert. Außerdem gibt es Schwerpunktsetzungen in der Ausbildung zur Selbstverwaltung und zur Wirtschaft sowie in der Gesundheitserziehung.

Besonderer Schwerpunkt der Schule ist jedoch eine **Orientierung auf Europa**, der auch das größte Interesse der Schüler erhält. Dieser Schwerpunkt wurde im Schuljahr 1993/94 von einer Lehrerin für Polnisch initiiert. Sie bereitete Schüler für eine Teilnahme am gesamtpolnischen Europawettbewerb mit dem Thema "Zusammen in Europa" vor, bei dem 5 Schüler dieser Schule hohe Preise gewannen. Im gleichen Schuljahr wurde der in der Woiwodschaft erste "Europäische Schulklub" gegründet, dessen Mitglieder Schüler der Klassen 6 bis 8 sind. Das Hauptziel der Klubarbeit ist die Verbreitung von Wissen über Europa und internationale Institutionen, die ein vereinigtes Europa anstreben. Für die Vermittlung dieses Wissens werden unterschiedliche interessante Formen genutzt: nationale Abende, an denen über einzelne Länder (beispielsweise Frankreich, England, Italien) informiert wird; Vortrag internationaler Märchen, Theatervorstellungen. Die Schüler realisieren auch Projekte, deren Ergebnisse sie dann Lehrern und Mitschülern präsentieren. Im Rahmen dieses Bildungsprofils wurde ein "Europasaal" eingerichtet, in dem verschiedenartige Darstellungen zum Thema "Vereintes Europa" gesammelt werden. Diese Maßnahmen sowie alljährliche Erfolge der Schüler in entsprechenden Wettbewerben hatten zur Folge, dass der Schule der Name der "Europäischen Union" verliehen wurde. An der Namensgebung nahmen Vertreter der EU aus Straßburg und einiger Mitgliedstaaten teil. Es besteht Kooperation mit der Warschauer Universität.

Durch die spezifischen Bildungsaktivitäten können Kinder und Jugendliche die Bemühungen der polnischen Regierung um Beitritt zur EU besser verstehen und eigenes Interesse am

europäischen Integrationsprozess entwickeln.

Für manche Unterrichtsfächer wurden an der Schule sogenannte "Autorenprogramme" entwickelt und nach Anmeldung beim Kurator eingeführt, die eine Anpassung der Inhalte an Interessen und Bedürfnisse einer bestimmten Lerngruppe ermöglichen. Die Lehrerin in Gesellschaftslehre realisiert beispielsweise ein "Autorenprogramm" im Bereich der Selbstverwaltung. Im Unterricht machen sich die Schüler mit dem Funktionieren der Selbstverwaltungsinstitutionen bekannt, sie werden zur Teilnahme am Kinderparlament in Warschau eingeladen, erledigen selbst verschiedene Angelegenheiten in der Stadtverwaltung usw. Alles das lehrt sie Selbständigkeit und macht zugleich die vermittelten Kenntnisse viel attraktiver.

In den letzten Jahren kann man auch Änderungen in der Struktur des Lehrerkollegiums bemerken. In dieser Schule überwiegen junge und sehr junge Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere in der Anfangsstufe. Einige Lehrer dieser Schule beendeten sogar 3 verschiedene Arten eines postgradualen Studiums, um ihr Fachwissen zu vervollkommen. Wenn man davon ausgeht, dass die Semestergebühren für ein postgraduales Studium sehr hoch sind, weil die Kosten für solche Studien von der Bildungsverwaltung nur teilweise oder gar nicht zurückerstattet werden, dann kann man den Drang dieser Lehrer nach Erhöhung ihrer Qualifikation sowie ihre Verantwortung gegenüber den Schülern nur besonders anerkennen. Leider gibt es auch solche Lehrer, die kein Bedürfnis nach Weiterbildung verspüren, obwohl sie keine besonderen Leistungen erbringen. Man darf ihnen aber nicht kündigen, weil es die geltende Lehrerschaft nicht zulässt.

In vielen polnischen Schulen wurde nach 1990 das außerunterrichtliche Freizeitangebot reduziert bzw. völlig abgeschafft. Auch hier ist Schule 19 eine lobenswerte Ausnahme. Hier stehen folgende Zirkel zur Auswahl: kleine Theaterformen, Tanz, Ökologie (getrennt für die Altersgruppen bis zur Klasse 3 und Klassen 4 bis 8), Informatik, Mathematik, Kunst und Sport. Die Lehrer, die diese Zirkel führen, werden für ihre zusätzliche Arbeit von der Gemeindekasse bezahlt. Die Patenschaft über einen Teil dieser Angebote übernimmt das Städtische Kulturhaus Opole, das die Lehrer entlohnt.

Die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen in ihrer Freizeit wird immer schwieriger, weil der freie Zugang zu den Massenmedien die Lehrer zwingt, dieses Freizeitangebot möglichst attraktiv zu gestalten, wenn sie konkurrenzfähig sein wollen.

Die Schüler der Schule geben mit Hilfe einer Polnischlehrerin eine Schulzeitung mit dem Namen "Klecks" heraus. Es ist die älteste Schulzeitung Polens. Sie wird in zwei Fassungen herausgegeben: für Schüler der Klassen 1 bis 3 und für ältere Schüler. Die Schüler bereiten die Artikel selbst vor und sind für das ganze Gepräge dieser 20 Seiten zählenden Zeitung selbst verantwortlich.

Seit einigen Jahren legen die Schulleitung und das Lehrerkollegium dieser Schule sehr großen Wert auf die Zusammenarbeit mit den Eltern. Diese bringt schon Früchte sowohl in Bezug auf die erzieherische als auch auf die didaktische Arbeit.

Obwohl das öffentliche Schulwesen in den 90er Jahren mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, bemüht sich die Schule, den Lernprozess zu modernisieren und das außerunterrichtliche Freizeitangebot attraktiv zu gestalten. Trotzdem kamen gleichzeitig einige ungünstige Erscheinungen zum Vorschein, die die Arbeit der Schule in einem bisher nicht bekanntem Maße erschweren. Es handelt sich um die zunehmende Aggression von Kindern zu ihren Mitschülern und gegenüber Lehrern. Die Direktorin und die Pädagogen der Schule sehen die Ursache vor allem darin, dass die Kinder sich zu stark selbst überlassen sind. Die Eltern sind mit der Jagd

nach materiellen Gütern beschäftigt und die Kinder müssen sich meist den ganzen Tag selbst zu helfen wissen. Oft sehen sie sich dann Filme an, die voller Brutalität und Gewalt sind, was zur Abschwächung der sozialen Sensibilität und zu Aggressionsausbrüchen führen kann. Die Vielfalt der Freizeitangebote der Schule sollen zur Eingrenzung dieser gefährlichen Erscheinung beitragen. Aggressionen der Kinder werden auch zum Gegenstand von Veranstaltungen, Erziehungsstunden und Treffen mit der Sozialpädagogin der Schule.

## 2. Wahrnehmung der Bemühungen der Schule durch die Kinder

Wir haben die Befragung unter den Schülern der Klassen 6 bis 8 durchgeführt, befragt wurden insgesamt 71 Mädchen und Jungen im Alter von 12 bis 15 Jahren.

Bei der Analyse des Befindens der befragten Schüler in Schule und Klasse ist festzustellen, dass nur vereinzelt Kinder keine Freunde oder keinen Platz für sich in der Schule finden können. Die kameradschaftlichen Kontakte der Schüler, außerhalb der Schule, sind ebenfalls sehr lebhaft. Die meisten Kinder, unabhängig vom Jahrgang oder der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse, sind gern zusammen.

Die Antworten zur Charakteristik der Lehrer überraschten die Autorin. Viele Schüler hielten ihre Lehrer für wenig freundlich ihnen gegenüber. Sie meinten, die Lehrer hätten zu wenig Zeit für sie, der Unterricht sei nicht abwechslungsreich genug, der neue Inhalt werde nicht ausreichend erklärt und der Lernprozess kaum individualisiert. Die Lehrer dagegen sagen aus, dass die Schüler relativ aufgeweckt sind und deswegen die im Unterricht gestellten Fragen gern beantworten.

Die Schüler bewerteten auch die Lernbedingungen ihrer Schule. Sie waren mit der Größe und Ausstattung der Klassenzimmer zufrieden, viele hatten jedoch Einwände, wenn es um die Sauberkeit der Räumlichkeiten geht. Drei Viertel der Befragten meinten, dass sie in der Schule ihre Freizeit interessant verbringen können, ein Teil war jedoch der Meinung, dass in der Schule nichts los sei. Schüler der Klassen 6 konnten keine der von der Schule angegebenen Angebote nennen, Schüler der Klasse 8 nannten dagegen alle Freizeitangebote.

Bei der Frage nach der Mitgestaltung des Schullebens behaupteten die Schüler, dass der Schüllerrat zwar viel zu sagen habe, "einfache" Schüler jedoch die Schulordnung kaum mitbestimmen könnten. Sie gaben zwar zu, dass gute Vorschläge der Schüler von den Lehrern durchaus berücksichtigt werden und den Unterricht beeinflussen können, aber ansonsten müssen sie den Unterricht so annehmen, wie er ist.

Die Schule wird somit in den Augen der Schüler etwas anders dargestellt als durch die Erwachsenen, die hier arbeiten. Für Kinder sind direkte, freundschaftliche Verhältnisse mit den Lehrern am wichtigsten. Sie würden auch sehr gerne mehr von außerunterrichtlichen Veranstaltungen und überhaupt vom Schulleben wissen. Bemerkenswert ist schon die Tatsache, dass es in einer solchen kleinen Schule Kinder gibt, die keinen der angebotenen Zirkel nennen konnten.

**Zusammenfassend** kann man verallgemeinern, dass heute in jeder Bildungseinrichtung Schulleitung und einzelne Lehrer den Lehr- und Lernprozess - unter anderem durch die Wahl der Inhalte und methodischen Wege - stark beeinflussen können. Von revolutionären Systemänderungen in polnischen Regelschulen kann aber noch lange keine Rede sein.

## **Innere Schulreform und Qualität einer veränderten Schule - am Beispiel der Stanisław- Staszic- Schule Nr. 19 in Osiedel Oświecena in Poznań**

### **1. Allgemeine Daten:**

- Einheitliche achtjährige Regelschule in typischer Großstadtsiedlung mit durchschnittlicher sozialer Durchmischung
- 525 Schüler, davon 269 Mädchen, 256 Jungen, im Alter von 7 bis 15 Jahren
- 23 Klassen, durchschnittlich 24 Schüler in einer Klasse
- **Pädagogisches Personal:** 39 Lehrer, davon 35 Lehrerinnen (eingeschlossen je ein Schulpädagoge, Schulpsychologe, Logopäde) - 34 mit Hochschulabschluss; 5 mit Abschluss in einem Lehrerbildungsinstitut
- **Sonstiges Personal:** 16; davon 4 in der Verwaltung, 12 im Service

### **Ausstattung der Schule:**

- 25 Klassenräume, darunter Fachkabinette für Biologie, Physik, Chemie, Informatik (PC-Technik), Musik, Kunst
- Schulbibliothek
- Sporthalle, Saal für Ausgleichsgymnastik, Sportplatz
- Kulturraum, Speisesaal
- Sprechzimmer für Arzt und Zahnarzt

Unterricht ab 8.00 bis 14.10 Uhr, durchschnittlich 5 Unterrichtsstunden täglich - ab 15.00 Uhr außerunterrichtliche Angebote.

### **2. Veränderungen der Rahmenbedingungen der Schule**

- Die Schule befindet sich in zwei Reformprozessen:
  - + in der "rollenden" Schulreform der 90-er Jahre;
  - + in Vorbereitungen und ersten Schritten der komplexen Reform des Schulsystems ab 1999.
- **Dezentralisierung, Vergesellschaftung**
  - + Schulträger ab 1996: territoriale Selbstverwaltung - Stadt Poznań;
  - + Schulaufsicht: Kuratorium der Woiwodschaft Poznań mit einem neuen Schwerpunkt: Förderung von Qualität der Schule;
  - + Schuldirektor wurde nach Ausschreibung ausgewählt;
  - + Ausbau der Gremien der Schule: Direktor, Lehrerkollegium, Selbstverwaltung der Schülerschaft, Elternrat, Rat der Schule.
- **Größere Autonomie der Schule**
  - + Reduzierung zentraler Regelungen und Vorgaben;
  - + breite Kompetenzen und Verantwortlichkeit des Schuldirektors;
  - + Ausbau der Schüler- und Elternrechte; Mitwirkung in mehreren Gremien der Schule;
  - + einzelne Schule soll ihr eigenes Schulprogramm entwickeln; Schule und Lehrer dürfen

Innovationen und Modellversuche einführen;  
+ Lehrerkollegium und einzelne Lehrer können Unterrichtsprogramme erarbeiten (zentrale Vorgabe - Grundcurricula, "Autoren"- Programme).

- **Neue Aufgaben der Schule** in den Bereichen Prophylaxe, Fürsorge und Erziehung  
+ in der Zeit der Transformation wurde die Betreuung und Erziehung in der Schule und der lokalen Umgebung vernachlässigt;  
+ im gesellschaftlichen Kontext nehmen Bedrohungen und pathologische Erscheinungen zu (Verarmung der Familien, Arbeitslosigkeit, Gewalt, Steigerung der Kriminalität, Drogensucht u.a.);  
+ dringende Aufgaben der Schule in Zusammenarbeit mit den Eltern und der lokalen Umgebung: Freizeitgestaltung, Betreuung und soziale Unterstützung, psychologisch-pädagogische Förderung des "Problems" Schüler-Familie; Suchtprävention u.a.
- **Personelle Bedingungen**  
+ Lehrerkollegium mit guter Ausbildung, angemessenen Qualifikationen und Erfahrungen;  
+ zusätzliches Personal für pädagogische Sonderaufgaben ist angestellt und geschult worden: Förderunterricht, psychologisch-pädagogische Beratung und Logopädie  
+ die Zahl der Schüler nimmt ab (demographisches Tief), Belastungsminderung, niedrigere Klassenfrequenz, Arbeit in einer Schicht
- **Räumliche und sachliche Bedingungen**  
+ die allgemeine Ausstattung der Schule und der Klassenräume ist relativ gut;  
+ die Schulbibliothek ist mit Computern ausgerüstet;  
+ eine Einrichtung weiterer Fachkabinette wird allerdings benötigt, es mangelt an technischen Medien und modernen Unterrichtsmitteln;  
+ allmähliche Besserung der Finanzlage der Schule (Faktoren: Mitfinanzierung seitens der Stadt, Zuschläge von Eltern, Einnahmen durch Schulraumvermietung).

### 3. Pädagogische Profilierung der Schule - Schwerpunkte des Schulprogramms

- **Die Schule ist im Rahmen der Schulreform an Pilotprojekten und Modellversuchen beteiligt:**  
+ integrierter Unterricht in Klassen 1 bis 3; Anwendung von Freinet-Methoden;  
+ Blockunterricht in Klasse 4; Blockfach: "Der Mensch, seine Geschichte und Umwelt" (Geschichte, Erdkunde und Biologie);  
+ kreative Lehr- und Lernformen in Klassen 6 bis 8 in den Fächern Technik, Musik und Kunst.
- **Dialog Schule mit Schülern und Eltern sowie dem Territorium**  
+ Selbstverwaltung der Schülerschaft im Klassen- und Schulleben;  
+ Zusammenleben mit den Eltern, Mitwirkung der Eltern im Schulleben;  
+ Zusammenwirken mit lokalen Institutionen und Organisationen.
- **Schwerpunktsetzung in erzieherischen Maßnahmen**  
+ Erziehungsziele: Selbstbildung, Toleranz, Freundschaft, Menschenrechte;  
+ Gesundheitserziehung: gesunder Lebensstil, Sport, Suchtprävention;  
+ Ökologie.

- **breites Angebot psychologisch-pädagogischer Förderung**  
+ Prophylaxe, Diagnose, Therapie; Leistungen für Schüler und Eltern u.a. gegen Sucht-  
abhängigkeit, aggressives Verhalten, Sozialtherapie;
- **außerunterrichtliche und Freizeitangebote**  
+ Schul-Sportklub mit zahlreichen Sektionen, Hockeyklub, Skiklub  
+ Ökologiezirkel  
+ Musik- und Kunstzirkel  
+ Filmklub  
+ Kinder- und Jugendorganisationen (u.a. Pfadfinder)

Das Freizeitangebot ist aber bedeutend ärmer als früher (Staat finanziert keine außerunterrichtlichen Aktivitäten), es mangelt u.a. an fachbezogenen Interessenzirkeln.

#### 4. Ergebnisse von Analysen zum Schulklima

##### 4.1. Wohlfühlen in Schule und Klasse aus der Sicht der Schüler

Die überwiegende Mehrheit der Schüler fühlt sich in der Schule wohl, insbesondere in der eigenen Klasse.

Die Ergebnisse der Befragung Teil I zeigen folgende Zustimmung zu den Aussagen in %:

■ In dieser Schule ist es leicht, Freunde zu finden	58%
■ In der Schule bin ich meist gut gelaunt.	62%
■ In der Schule findet man sich gut und schnell zurecht.	52%
■ Es gibt in der Schule eigentlich viele Dinge, die mir Spaß machen.	40%
■ Ich fühle mich wohl in meiner Klasse.	78%
■ Die Schüler meiner Klasse sind gern zusammen.	62%
■ In dieser Klasse ist jeder nur mit sich selbst beschäftigt; für die Probleme der anderen hat kaum einer Interesse	65%

##### 4.2. Berufszufriedenheit der Lehrer

Fast alle Lehrer sind mit der Arbeit der Schule und ihrem ausgeübten Beruf zufrieden. Einige Lehrer erleben aber Überlastung, haben Probleme in ihrer Arbeit. Viele weisen auf Schwierigkeiten in der Arbeit hin, die sich aus der allgemeinen Situation der polnischen Schule ergeben (insbesondere Mangel an Unterrichtsmitteln und niedrige Gehälter).

#### 5. Ergebnisse zum Lehrerhandeln und zu den Lehrer-Schülerbeziehungen

Die Mehrheit der Schüler (60 bis 70%) meint, dass die Lehrer ihnen gegenüber positiv eingestellt sind, dass sie freundlich sind und Zeit für sie haben, sie seien vertrauenswürdig. Negativer wird dagegen die Art der Unterrichtsführung und die Erläuterung des Unterrichtsstoffes durch die Lehrer beurteilt.

Im einzelnen erhielten wir folgende Bewertungen:

■ Die Lehrer sind freundlich zu uns.	63%
■ Insgesamt habe ich zu den meisten Lehrern Vertrauen.	70%
■ Meine Lehrer nehmen sich Zeit für uns.	70%
■ Sie gestalten den Unterricht abwechslungsreich.	43%
■ Die Lehrer erklären den Unterrichtsstoff im allgemeinen nicht sehr gut.	47%
■ Auf Schüler, die nicht mitkommen, nehmen unsere Lehrer wenig Rücksicht.	78%
■ Ich habe das Gefühl, unsere Lehrer glauben, uns kann man wenig beibringen.	72%
■ Unsere Lehrer gehen zu wenig auf unsere Fragen ein.	57%

Die **entscheidende Mehrheit** der Lehrer ist bei ihren Schülern **beliebt**, was auch die von der Selbstverwaltung der Schülerschaft durchgeführten Befragungen sowie der alljährliche Wettbewerb anlässlich der **“Stanislaw - Stascik -Tage”** an der Schule um den beliebtesten Lehrer zeigen. Als spezifische Eigenschaften werden dabei meist hervorgehoben: gerecht, viel Geduld, schöpferisch...

## 6. Ergebnisse zur Mitbestimmung und Mitgestaltung von Schülern und Eltern in Schule und Unterricht

### 6.1. Schülerpartizipation

- Die Schüler und die Selbstverwaltung der Schüler wirken im Klassenleben und in Freizeitaktivitäten mit und nehmen an gemeinsamen Aktivitäten auf der Schulebene teil.
- Die Schüler haben weniger Einfluss auf die Erstellung der Hausordnung und auf die Unterrichtsgestaltung.

Die **Ergebnisse der Befragung Teil 3** spiegeln folgendes Bild der positiven Stimmen in % wider:

■ Bei uns hat die Schülermitverwaltung eine große Bedeutung.	50%
■ Schüler dürfen sich an der Ausgestaltung der Schule beteiligen	ja: 50%
■ Schüler dürfen bei der Erstellung der Hausordnung mitentscheiden	ja: 35%
■ Die Schüler müssen den Unterricht so hinnehmen, wie er ist.	22%
■ Wenn wir gute Vorschläge machen, dann können wir den Unterricht beeinflussen.	27%
■ Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden	ja: 26%
■ Schülermitverwaltung in einzelnen Klassen wird möglich.	57%

Trotz entsprechender Rechtsgrundlagen ist die Mitbestimmung der Schüler im Unterricht und im Schulleben doch sehr bescheiden.

## 6.2. Elternpartizipation

- Die Eltern sind sich mehr ihrer Rechte bewusst, sie haben höhere Erwartungen und größere Ansprüche der Schule gegenüber.
- Der Rat der Schule und der Elternrat konzentrieren sich auf die Hilfe für die Schule: finanzielle, sachliche und organisatorische Unterstützung; sie beteiligen sich bei der Organisation des Schullebens und bei der Zusammenarbeit mit dem Territorium.
- Die Eltern, der Elternrat und der Rat der Schule haben jedoch geringen Einfluss auf Schulprogramm, Unterrichtsprogramme und Unterrichtsgestaltung.
- Eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern findet hauptsächlich auf Klassen-ebene statt.
- Trotz entsprechender Rechtsgrundlagen sind Mitentscheidung, Mitbestimmung und Mitverantwortung der Eltern in der Schule und im Unterricht zu gering.

## 7. Veränderte Anforderungen und Problemfelder

### ■ Curricula

Aufgabe des Lehrerkollegiums und der Lehrer ist es, Unterrichtsprogramme zu erarbeiten und damit Festlegungen zu Lernzielen, Unterrichtsinhalten und -stoffen, zu Unterrichtsmitteln und zur Organisation, den Formen und Methoden des Unterrichts sowie Leistungsbewertungen zu treffen. Für diese anspruchsvollen Aufgaben sind die Lehrer nicht ausreichend vorbereitet. Erst jetzt wird begonnen, eine Fortbildung in diesem Bereich zu organisieren.

### ■ Unterrichtsgestaltung

Schwerpunkte veränderter Gestaltung des Unterrichts sind nach den Orientierungen der Reform: Lernen des Lernens, Förderung von Schlüsselkompetenzen, Handlungsorientiertes Lernen, partnerschaftliche Lehrer-Schüler-Interaktionen. In diesem Bereich werden für die Lehrer Selbstbildung und Schulung in der eigenen Schule und zunächst auch in Fortbildungsinstitutionen organisiert.

### ■ Innovationsbereitschaft

Nach Meinung der Schulleitung sind ca. 40% des Kollegiums Lehrer, die Innovationen erproben und aktiv die Schulreform mitgestalten; ca. 40 bis 50% schließen sich den neuen Tätigkeiten nur unter Druck an, "weil man ja muss"; ca. 10 % sind total passiv.

### ■ Kooperationsbereitschaft

Eng kooperieren die Lehrer der Klassen 1 bis 3, die übrigen eher mäßig und fast nur in Fachgruppen.

### ■ Arbeitsbedingungen der Lehrer

- + gute Stimmung und Beziehungen im Lehrerkollegium und zwischen Lehrern und Schulleitung;
- + Ungebundenheit bei der Unterrichtsgestaltung, Möglichkeit eine eigenes Unterrichtsprogramm zu realisieren, positive Einstellungen zu Neuerungen;
- + gute räumliche Bedingungen;
- + Mangel an technischen Medien und Unterrichtsmitteln;
- + niedrige Gehälter.

### ■ Bedarf nach Fort- und Weiterbildung

Großer Teil der Lehrer möchte an der Fortbildung mit dem Schwerpunkt moderner Unterrichtsmethoden teilnehmen. Schranken setzen jedoch erhebliche Gebühren für die Schulung



sowie der Mangel an Institutionen und Angeboten im Bereich der Fort- und Weiterbildung.

## **8. Anforderungen an die Schulleitung**

- Infolge der Dezentralisation, der Einschränkung zentraler Vorgaben und dem Verzicht auf administrative Schulaufsicht sind die Aufgaben und die Verantwortung der Schulleitung gewaltig gestiegen. Ein Schuldirektor soll folgende Rolle erfüllen: Manager und Arbeitsgeber, Verwalter und Organisator, pädagogischer Leiter und Reformator.
- Die Direktorin der Staszic-Schule ist für zwei aufeinanderfolgende Wahlperioden gewählt worden. Die Lehrer heben in ihren Meinungsäußerungen folgende Vorzüge der Schulleiterin hervor: Zielorientierung und Konsequenz, klar formulierte Erwartungen und Forderungen, durchsichtige Bewertungskriterien und -regeln; organisatorische und kommunikative Kompetenzen, innovative Aktivitäten und Offenheit für Lehrerinitiativen, Kooperationsbereitschaft.
- Die Schulträger und die Schulaufsicht sind zu wenig an den Vorbereitungen und der Reformdurchführung beteiligt. Die riesengroße Aufgabe der "komplexen Reform des Schulsystems" lastet bisher vor allem auf den Schultern einzelner Schulen, und zwar insbesondere auf denen der Schulleitung und der Lehrer.

## Qualität von Schule im Vergleich - Ergebnisse der Rekonstruktion einer Schülerbefragung

### 1. Vorbemerkungen zur vergleichenden Analyse

Uns ist die Problematik eines Vergleichs von den in den Beiträgen der Tagungsteilnehmer vorgelegten Ergebnisse der Befragung von Schülern zur Schulqualität sehr wohl bewusst. Wir beabsichtigen auch keineswegs, die punktuellen Fallbeispiele in den Rang einer repräsentativen Untersuchung zu erheben. Zur Konkretisierung der Betrachtung der Verläufe innerer Schulentwicklung haben wir ein in der Schulentwicklungsforschung genutztes Instrumentarium (vgl. WOLFGANG MELZER/ DORIT STENKE 1996) aufgegriffen und für eine vergleichende Betrachtung von Schulen als Teil eines Schulportraits empfohlen (vgl. Tagungsresümee).

Dabei ging es um **keine repräsentative Analyse**, sondern um die Betrachtung von **Einzelschulen**. Bei der Wertung der Ergebnisse ist auf alle Fälle zu berücksichtigen:

- Die Aussagen zu den einbezogenen Einzelschulen betreffen Schülerzahlen zwischen 24 und 160, während in der Ausgangsuntersuchung 4000 Schüler erfasst wurden. Statt repräsentativer Stichprobe steht hier also die Erfassung von Einzelschulen.
- Für die Befragung wurden sehr unterschiedliche Schulen ausgewählt, in der Regel sind es Schulen, die ein spezifisches Profil haben - das heißt, die entweder spezifische Aufgabenstellungen durch einen **speziellen Fächerkanon** bzw. **inhaltliche Schwerpunktbildung** (z. B. die Petersburger Schulen, die Gymnasien in Minsk oder die Europaschule in Opole - vgl. O. V. AKULOVA; É. V. BALAKIREVA<sup>1</sup> und V. A. BONDAR<sup>1</sup>; A. A. GRIMOT<sup>1</sup> sowie E. SAPIA-DREWNIAK) übernehmen, in der **pädagogischen Arbeit** bewusst **Schwerpunkte** setzen (z.B. das Potsdamer Beispiel) oder aber auf dem Wege zur neu einsetzenden Schulreform schon mutig voranschreiten (z.B. Schule 19 in Osiedel Oświęcena - vgl. K. ZIELIŃSKA; M. PIORUNEK) setzen. Allein die Schule in Zielona Góra wurde nach dem Zufallsprinzip durch Losentscheid ausgewählt (vgl. L. SALACIŃSKI).
- Die vorgeschlagenen Fragen wurden teilweise adaptiert bzw. auch unvollständig eingesetzt, es schlichen sich auch Verständigungsfehler bei der Übersetzung (in der späteren Übersicht haben wir abweichende Fragestellungen mit \*\*\*\* gekennzeichnet) ein. Im Einzelfall wurden zusätzliche Fragen gestellt.
- Auch die Ergebnisse wurden in sehr unterschiedlicher Weise ausgewertet und dargestellt. In den Beiträgen von P. POLECHOVÁ; J. MATOUŠEK sowie L. SALACIŃSKI liegt eine detaillierte, auch graphische Auswertung vor, bei weiteren Analysen liegen detaillierte Daten vor, andere Ergebnisse sind nur in aller Kürze dargestellt.
- Wir nutzen für unsere vergleichende Betrachtung die Analysen, zu denen uns vollständige Datensätze vorliegen. Dabei können wir die Datendarstellung der Ausgangsuntersuchung von W. MELZER/ D. STENKE anpassen (vgl. Beiträge von L.

---

<sup>1</sup> Alle Autorenverweise - auch im Folgenden - beziehen sich auf die Beiträge in diesem Heft.

SALACIŃSKI, O. V. AKULOVA/ Ě. V. BALAKIREVA sowie V. A. BONDAR'; A. A. GRIMOT' - aber nur vollständige Datensätze von Klassen 10 und 11).

- In anderen Beiträgen liegen nur Daten der Zustimmung/ Bejahung zu einzelnen Fragen vor (vgl. E. SAPIA-DREWNIAK; Z. JASINSKI, K. ZIELINSKA; M. PIORUNEK), ohne dass dabei der Erfassungsmodus genauer aufzuklären war. In der Analyse von P. POLECHOVÁ; J. MATOUŠEK wurde eine 8-stufige Bewertungsskala benutzt, die Daten liegen nur in graphischer Darstellung vor. Wir haben deshalb diese Daten nicht unmittelbar in den Vergleich (vgl. Tabellen 06 bis 09) einbezogen. Diese Beiträge geben aber auch zu diesen Fragestellungen interessante Einzelaussagen, die wir punktuell aufgreifen.
- Die Ausgangsuntersuchung bezog sich auf Schüler der Klassen 6 und 9, ohne das in den hier betrachteten Ergebnissen altersmäßig zu differenzieren. Wir versuchen auch Angaben zu niederen und höheren Klassen vorsichtig in den Tendenzen miteinander zu vergleichen, wo es das Datenmaterial hergibt.

Trotz der einen Vergleich beeinträchtigenden Faktoren versuchen wir im weiteren einige **grundlegende Tendenzen** herauszuarbeiten, denn Anlass für unseren Vorschlag einer solchen Befragung war ja die Fragestellung, in welcher Weise sich die Ergebnisse der in den einzelnen Länder stattgefundenen Transformationsprozesse auch in der konkreten Schule niederschlagen. Dabei sind sicher die Urteile der Schüler eine wichtige Kennziffer.

Wir meinen, dass mit den Tendenzen und Akzenten in den Ergebnissen der Schülerbefragung zugleich **Anforderungen an die Lehrer** sichtbar werden, vor denen diese bei der weiteren Entwicklung der inneren Schulreform auch in pädagogisch profilierten Schulen stehen.

## **2. Zu wesentlichen Ergebnissen zweier repräsentativer Schülerbefragungen zur Qualität von Schule in den neuen Bundesländern**

### **2.1. Befragung im Rahmen der Schulentwicklungsforschung im neuen Bundesland Sachsen**

Der von uns für vergleichende Untersuchungen bei der Erstellung von Schulportraits vorgeschlagene Fragebogen stammt aus einer Repräsentativbefragung an sächsischen Schulen (Gymnasien und Mittelschulen), bei der knapp 4000 Schüler der Jahrgänge 6 und 9 erfasst wurden (vgl. W. MELZER; D. STENKE 1996, S. 307 ff.).

Untersucht wurden dabei **vier Dimensionen**, die nach einer vorangegangenen breiten Diskussion **Qualität von Schule** heute wesentlich bestimmen. Dabei wurden neben dieser Befragung der Schüler in der komplexeren Untersuchung zugleich weitere Befindlichkeiten von Schülern erfasst sowie Lehrer und Eltern befragt. Wir wollen an dieser Stelle einige wesentliche Ergebnisse der Schülerbefragung zum Vergleich heranziehen, ohne im Detail die durchgeführte Regressionsanalyse mit Faktorvariablen darzustellen. Es sollen im weiteren nur die **Prozentwerte der Zustimmung** bzw. **Ablehnung** genannt werden.

Die Einschätzung durch die Schüler erfolgte in einer **fünfstufigen Skala**: (1) stimmt ganz genau; (2) stimmt überwiegend; (3) stimmt teilweise, teilweise aber nicht; (4) stimmt überwiegend nicht; (5) stimmt überhaupt nicht. Als **Zustimmung (+)** wurden nunmehr von den Autoren die Kategorien (1) und (2), als **Ablehnung (-)** die Kategorien (4) und (5) addiert. Auf die errechneten Mittelwerte und Varianzen verzichten wir an dieser Stelle und verweisen auf die entsprechende Publikation. Die Tabellen 01 bis 04 zeigen die Ergebnisse der Untersuchung im

Überblick.

**Erstens: D 1: Schulklima:** Atmosphäre auf der Schulebene und Atmosphäre in der Klasse:

	<b>Ablehnung bzw. Zustimmung</b>
An dieser Schule ist es leicht, Freunde zu finden.	+ 57,9%
In der Schule bin ich meist gut gelaunt.	+ 41,4%
In der Schule findet man sich gut und schnell zurecht.	+ 55,3 %
In der Schule gibt es eigentlich viele Dinge, die mir Spaß machen	+ 35,4%
Ich fühle mich wohl in meiner Klasse.	+ 85,3 %
Die Schüler meiner Klasse sind gern zusammen.	+ 65,1%
In dieser Klasse ist jeder nur mit sich selbst beschäftigt; für die Probleme der anderen hat kaum einer Interesse.	- 68,1%

Tabelle 01: Dimension Schulklima in der Beurteilung der Schüler

**Zweitens: D 2: Professionelles Lehrerhandeln:** Lehrer-Schüler-Beziehung; Methodenkompetenz, Förder- und Integrationskompetenz;

	<b>Ablehnung bzw. Zustimmung</b>
Die Lehrer sind freundlich zu uns.	+ 43%
Insgesamt habe ich zu den meisten Lehrern Vertrauen.	+ 43,3%
Wenn ich Hilfe brauche, dann bekomme ich sie auch.	+ 54,7%
Meine Lehrer nehmen sich Zeit für mich.	+ 29,1%
Sie gestalten den Unterricht abwechslungsreich.	+ 41,8%
Die Lehrer erklären den Unterrichtsstoff im allgemeinen nicht sehr gut.	- 41,9%
Auf Schüler, die nicht mitkommen, nehmen unsere Lehrer wenig Rücksicht.	- 43,3%
Ich habe das Gefühl, unsere Lehrer glauben, uns kann man wenig beibringen.	+ 33,7%
Unsere Lehrer gehen zu wenig auf unsere Fragen ein.	+ 28,5%

Tabelle 02: Dimension Professionelles Lehrerhandeln in der Beurteilung der Schüler

**Drittens: D 3: Schülerpartizipation:** Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler auf Schulebene; Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler auf Unterrichtsebene;

	Ablehnung bzw. Zustimmung
Bei uns hat die Schülermitverwaltung eine große Bedeutung.	+ 36,4%
Schüler dürfen sich bei der Ausgestaltung der Schule beteiligen.	ja: 81%
Schüler dürfen bei der Erstellung der Hausordnung mitentscheiden.	ja: 15,3%
Die Schüler müssen den Unterricht so hinnehmen, wie er ist.	+ 51,2%
Wenn wir gute Vorschläge machen, dann können wir den Unterricht beeinflussen.	+ 36,3%
Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden.	ja: 37,1%

Tabelle 03: Dimension Schülerpartizipation in der Beurteilung der Schüler

**Viertens: D 4: Schulökologie:** Räumliche Gestaltung; außerunterrichtliche Angebote.

	Ablehnung bzw. Zustimmung
Unsere Klassenzimmer sind zu klein.	+ 38,6%
Unser Klassenzimmer sieht schön aus	+ 27,5%
In unserer Schule ist es sauber.	+ 38,7%
Auf unserem Schulhof gibt es genügend Platz, zu spielen und Sport zu treiben.	+ 48%
Die Schüler sind mit den Freizeitangeboten und außerschulischen Angeboten zufrieden.	+ 25,2%
Anzahl der vorhandenen Angebote	MW: 3,8
An unserer Schule ist nicht los.	+ 40,3%

Tabelle 04: Dimension Schulökologie in der Beurteilung der Schüler

Dabei zeigte sich in den Untersuchungen im neuen Bundesland Sachsen, dass der Einsatz in unterschiedlichen Schulformen (Gymnasium und "neue" Mittelschule) in den dargestellten Kriterien **keine wesentlichen schulformabhängige** Unterschiede auftraten, dass vielmehr die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen einer Schulform jeweils größer als zwischen dem Durchschnitt der Schulformen.

Diese Feststellung ermutigt uns auch, doch die Analysen sehr unterschiedlicher Schulen in den beteiligten Ländern zu vergleichen, um bestimmte allgemeine Tendenzen zu verdeutlichen. Allerdings ist an dieser Stelle auch festzustellen, dass eine ähnliche, nachfolgend kurz dargestellte Analyse in Brandenburg durchaus auch signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen ergab.

## 2.2. Untersuchung zur Schulfriedenheit und zum Schulstress von Schuljugendlichen im neuen Bundesland Brandenburg

In der Diskussion auf der Tagung wurden von uns auch zum Vergleich auch **Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung zur Schulfriedenheit und zum Schulstress** von Schülern in Brandenburg vorgestellt (vgl. D. STURZBECHER 1997, S. 113 ff.).

In einer Studie **Jugend in Brandenburg 1996** wurden die Meinungen von 900 männlichen und 879 weiblichen Jugendlichen aus unterschiedlichen Schulformen und Klassenstufen (7 bis 12. Klasse sowie erstes bis drittes Ausbildungsjahr)<sup>2</sup> erfasst.

Dabei sind für unsere Betrachtung folgende Daten interessant:

- Knapp 70% der befragten Schuljugendlichen schätzen ihre **Schulmotivation** mit den Kategorien "eher hoch" bzw. "hoch" ein, wobei Mädchen insgesamt deutlich höhere Werte aufweisen (hochmotiviert sind 19% der Jungen, 27% der Mädchen). Ältere Schüler schätzen ihre Motivation höher als jüngere ein. Geringste Einschätzungen erhält die Motivation von Schülern an Gesamtschulen ohne gymnasialer Oberstufe (in Klammern zum Vergleich Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe) - nur 61% (69%) in den Klassen 7/8 und 57% (70%) in den Klassenstufen 9/ 10 schätzen sie als "eher hoch" und "hoch" ein. Dabei wird somit ein deutliches Defizit gegenüber Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe sichtbar. In Gymnasien liegen die Werte bei 76% (Klassenstufen 7/8) bzw. 68% (Klassenstufen 9/10).
- 35% der Jugendlichen (sowohl der Jungen auch der Mädchen) stimmen der Aussage "**Meistens sitze ich in der Schule nur die Zeit ab**" völlig bzw. teilweise zu.
- 94% der befragten Jugendlichen verbinden die Schule als Lebensort mit Freude am sozialen Zusammensein und am "Begreifen" - sie schätzen ihren **Spaß an der Schule** "eher hoch" bzw. "hoch" ein, wobei keine nennenswerten Unterschiede im Alter und Schultyp sichtbar werden. Mehr als 98% aller Untergruppen kennen das "positive Gefühl, das mit der erworbenen Einsicht in vorher unklare Zusammenhänge" verbunden ist.
- Etwa die Hälfte der befragten Schüler äußern sich **zufrieden mit ihren Lehren** (53% "eher hoch" bzw. "hoch"), wobei die Einschätzungen mit zunehmenden Alter negativer werden. Größte Unzufriedenheit mit den Lehrern wird von den Jugendlichen im zweiten Ausbildungsjahr (63% "eher niedrig" bzw. "niedrig") und im Gymnasium der Klassenstufen 11/ 12 (59%) angegeben. Dabei zeigt die folgende Übersicht (Tabelle 05) die Entwicklung der Einschätzungen zwischen 1993 und 1996.
- Etwa zwei Drittel der befragten Jugendlichen sagen aus, durch **Schulstress** wenig belastet zu sein. "Jungen zeigen in ihren Antworten eine hochsignifikant geringere Stressbelastung als Mädchen (oder sind weniger bereit, diese Belastung zuzugeben)" -.

---

<sup>2</sup> Bei dieser Stichprobe werden also auch Schüler der Sekundarstufe II erfasst.

(vgl. ebenda). Allerdings ist ein Zuwachs der schulischen Stressbelastung gegenüber

		stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt kaum	stimmt nicht
"Unsere Lehrer sind gerecht und werden deshalb geachtet."	1993	5	55	36	5
	1996	7	41	43	10
"Wir haben zu den meisten Lehrern ein gutes Verhältnis, weil sie Verständnis für unsere Probleme haben."	1993	11	44	39	6
	1996	11	47	36	6
"Der Unterricht, den unsere Lehrer geben, ist gut organisiert und macht Spaß."	1993	4	38	49	9
	1996	8	33	47	12
"Wir haben fachlich gute Lehrer, bei denen wir eine Menge lernen können."	1993	22	59	16	3
	1996	23	53	19	5

Tabelle 05: Lehrerzufriedenheit (vgl. D. STURZBECHER 1997, S. 121)

1993 sichtbar. Die höchsten "Belastungswerte" wurden in der Gruppe der Gymnasiasten der Klassenstufen 7/8 angegeben (59% schätzen sich als "eher hoch" bzw. "hoch" stressbelastet ein. Offensichtlich ist hier der Bruch im Anforderungsniveau im Vergleich zur Grundschule am größten. Die Werte sinken in Klassen 9/10 auf 53% und 11/12 auf 50%. In der Gesamtschule (ohne gymnasiale Oberstufe) sinkt die eingeschätzte Stressbelastung von Klassenstufen 7/8 (51% "eher hoch" bzw. "hoch") zu 9/10 (41%) signifikant ab.

Dabei stimmen 40% der Befragten der Aussage "*Ich habe Angst, mich in der Schule zu blamieren*" völlig bzw. teilweise zu. Am höchsten ausgeprägt ist diese Schulangst in den Klassenstufen 7/8 (52% in der Gesamtschule, 54% in Gymnasium).

### 3. Ergebnisse einer Rekonstruktion der Schülerbefragung von W. MELZER und D. STENKE in Untersuchungen zu einem Portrait ausgewählter Schulen

In den abschließenden **Übersichten** (Tabellen 06 bis 09) wurden die Daten der Berichte der Teilnehmer aufgenommen, die einen Vergleich zulassen. Wir haben dazu die vorliegenden Einzeldaten in den detaillierten Analysen von O.V. AKULOVA; Ě. V. BALAKIREVA, von V. A. BONDAR; A. A. GRIMOT sowie von L. SALACIŃSKI in den folgenden beiden Kategorien zusammengefasst:

- **überwiegende Zustimmung:** Zahl der Antworten der Schüler in den Kategorien (1) "stimmt ganz genau" und (2) "stimmt überwiegend" übertrifft die Anzahl in den Kategorien (4) und (5); Zahlenwerte in % mit "+" gekennzeichnet.
- **überwiegende Ablehnung:** Zahl der Antworten der Schüler in den Kategorien (4) "stimmt überwiegend nicht" und (5) "stimmt überhaupt nicht" übertrifft Anzahl in (1) und (2); Zahlenwerte mit "-" gekennzeichnet.
- Bei den Entscheidungsfragen "Ja/ nein" wurden ebenfalls die mehrheitlichen Antworten in der Übersicht aufgenommen.

Geänderte Fragestellungen wurden nur einbezogen, wenn der Sinn unwesentlich geändert wurde. Wir haben die Möglichkeit genutzt, die vorhandenen Daten für ältere und jüngere Schüler getrennt auszuweisen, um auch hierbei bestimmte Tendenzen erkennen zu können.

**Folgende Tendenzen und Aspekte in den Aussagen der einzelnen Analysen erscheinen uns bemerkenswert:**

- Die Datenanalyse macht deutlich, dass die überwiegenden Zustimmungen oder Ablehnungen nur dann eine klare Aussage liefern, wenn die Zustimmung bzw. Ablehnung **mehrheitlich** erfolgt, also der jeweilige Wert über 50% liegt. Bei Werten darunter ist bei den Einzeldaten in der Regel festzustellen, dass wenig geringere Werte für die gegenteilige Wertung vorhanden sind und sich eine Mehrheit unentschlossen zeigte (*"stimmt teilweise/ teilweise aber nicht"*).
- Der Vergleich der einzelnen Schulen zeigt widersprüchliche Tendenzen. Auffällig ist, dass in einer Reihe von Items die durch Zufallsprinzip ausgewählte Schule aus Zielona Góra deutliche Abweichungen zeigt (vgl. L. SALACIŃSKI). Ein Fakt, der dafür sprechen könnte, dass in den anderen Fällen Schulen mit spezifischen pädagogischen Profil ausgewählt wurden. Aber auch zwischen diesen Schulen werden deutliche Unterschiede sichtbar.
- Betrachtet man die Einzelergebnisse (z.B. die einzelnen Klassenstufen bei den Petersburger Schulen (vgl. O. V. AKULOVA; É. V. BALAKIREVA), so fällt auf, dass oft auch für einzelne Wertungen das Klima der einzelnen Klasse bestimmend ist, die Aussagen für die Schule durchaus nicht einheitlich ausfallen.
- Die älteren Schüler werten die einzelnen Items in der Regel **kritischer**, was an vielen Einzelaussagen nachweisbar ist.
- An der Schule in Dobrodzień wurden einzelne Aussagen unter zwei zusätzlichen Fragestellungen untersucht: Erstens interessierten Unterschiede in der Wertung zwischen Mädchen und Jungen und zweitens in der Wertung von Schülern, die in der Stadt Dobrodzień selbst wohnen, und denen, die täglich aus umliegenden Dörfern anreisen (vgl. Z. JASIŃSKI). Wir werden in den entsprechenden Dimensionen die Ergebnisse einbeziehen. Es ist abzusehen, dass insbesondere sowohl in Brandenburg als auch in Polen die Zahl der sogenannten "Fahrschüler" mit Änderung des Schulnetzes aus Gründen der durch Geburtenrückgang fehlenden Schüler bzw. der Einführung eines Gymnasiums mit nur drei Klassenstufen zunehmen wird.
- **Zusammenfassend** lässt sich betonen, dass die Antworten auf die vorgeschlagenen Fragen ein jeweils konkretes Abbild der einzelnen befragten Klassen bzw. Klassenstufen zeichnet. Dabei werden durchaus Anforderungen an die Lehrer sichtbar, die im pädagogischen Sinne als durchaus legitimiert und berechtigt anzusehen sind.

#### **Dimension 1: Schulklima:**

- Wie schon in der Repräsentativbefragung in Sachsen ist auch in den Einzelschulen sichtbar, dass Aussagen zur **Klassenebene** (*"In meiner Klasse fühle ich mich wohl."* und *"Die Schüler meiner Klasse sind gern zusammen."*) **positiver bewertet** werden als zur **Schule insgesamt**. In allen Stichproben erhält das erste Item **mehrheitliche Zustimmung**, wobei das zweite in den Minsker Schulen verhaltener bestätigt wird.



Bedenklich ist dabei allerdings durchaus, dass auch in den ausgewählten pädagogisch profilierten Schulen zwischen 40 und 12% der Befragten **nicht** bestätigen, dass sie sich in der Klasse wohlfühlen, wodurch offensichtlich die Notwendigkeit unterstrichen wird, in noch stärkerem Maße auf die einzelnen Schüler einzugehen.

- Eine mögliche Hypothese, dass sich länger zusammen lernende Schüler in ihrer Klasse wohler fühlen, konnte sowohl bei den Schulen in St. Petersburg, Zielona Gorá und Minsk, aber auch in Dobrodzień, nicht bestätigt werden, wobei in den Minsker Schulen die gegenteilige Differenz am größten ist.
- Interessant ist die Widersprüchlichkeit der Bewertung der beiden Items *"In der Schule bin ich meist gut gelaunt"* - *"In der Schule gibt es eigentlich viele Dinge, die mir Spaß machen"*. So wird insbesondere die erste Aussage gerade in der "durchschnittlichen Regelschule" in Zielona Góra mehrheitlich abgelehnt; dafür positiv bestätigt, dass es Dinge mit Spaß in der Schule gibt. Bei den beiden Petersburger Schulen ist dagegen eine deutlich negativere Wertung des zweiten Items sichtbar. Allerdings stehen der Ablehnung in den Klassen 9/ 10 fast ebensoviel Zustimmungen entgegen und die Mehrheit der Schüler ist unentschlossen.

Diese Wertungen widersprechen der Feststellung in der Brandenburger Analyse, wo durchweg Spaß an der Schule in hohem Maße bestätigt und insbesondere an sozialen Umgang und Erkenntnisfortschritt gebunden wurde, denn der soziale Umgang erhält auch in den portraitierten Schulen durchgehend eine positive Einschätzung, wobei nur die Minsker Schulen etwas abfallen.

- Für die pädagogische Tätigkeit der Lehrer an den analysierten Schulen spricht, dass durchgehend, aber in unterschiedlichem Niveau das Item *"In dieser Klasse ist jeder nur mit sich selbst beschäftigt..."* mehrheitlich abgelehnt wird. Diese Wertung wird auch in der Schule in Dobrodzień erreicht, wobei Mädchen das Item in geringerem Umfang ablehnen als Jungen.
- Die Diskussion, aber auch einzelne Beiträge verwiesen berechtigt auf die Notwendigkeit, bei der Schulzufriedenheit nicht nur den Schüler zu sehen (deshalb war die sächsische Befragung in begleitende Erfassungen eingebettet!). K. ZIELINSKI; M. PIORUNEK versuchen für ihre Schule eine Aussage zur Berufszufriedenheit der Lehrer zu treffen und kommen dabei zu einer sehr positiven Aussage.

## **Dimension 2: Professionelles Lehrerhandeln**

- Besonders in dieser Dimension kommt eine gewisser Vorsprung der pädagogisch profilierten Schulen zum Ausdruck. Die meisten Einschätzungen der professionellen Tätigkeit des Lehrers liegen deutlich über den Werten der repräsentativen Untersuchung in Sachsen und über der Regelschule in Zielona Góra. Allerdings sind auch große Unterschiede in den Wertungen zwischen den Klassenstufen 6 und 8 in der genannten Schule auffällig.
- Auffällig ist die hohe Befürwortung des leicht geänderten Items *"Ich glaube, dass unsere Lehrer denken, dass sich nicht jeder von uns den Inhalt gut aneignet"* an den Schulen St. Petersburg.
- Eine wesentliche Anforderung auch an den pädagogisch profilierten Schulen kennzeichnet das Item *"Unsere Lehrer gehen zu wenig auf unsere Fragen ein"*. Die Werte geringer als 50% deuten auf die große Unentschlossenheit der Schüler in ihrer Einschätzung.

### Dimension 3: Schülerpartizipation

- Schülermitverwaltung - also die Sicht auf gesamtschulische Probleme - wird in den Schulen in St. Petersburg und Minsk von den Schülern eher als weniger bedeutsam wahrgenommen. Dagegen zeigt sich bei den Schulen in Zielona Góra und Dobrodziń (vgl. L. SALACIŃSKI und Z. JASINSKI) ein positiveres Bild, das aber bei konkreteren Fragen stark eingeschränkt wird. I. SALACIŃSKI spricht sogar von "fassadenhafter Selbstverwaltung", die sich auf wenig bedeutsame Entscheidungen bezieht.
- Besonders auffällig bei der Sicht auf Mitverwaltung der Schule ist die unterschiedliche Sicht jüngerer und älterer Schüler. Die Älteren schätzen ihre Möglichkeiten offensichtlich geringer ein, wobei die Schule in Zielona Góra wiederum eine Ausnahme darstellt.
- Was die Beteiligung an der Erstellung der Hausordnung betrifft, sind deutliche Unterschiede zwischen den betrachteten Schulen in St. Petersburg und Zielona Góra gegenüber einer eindeutigen ablehnenden Sicht der Schüler in den Minsker Schulen festzustellen, wobei allerdings zu berücksichtigen ist, dass in Petersburg nach Mitbestimmung spezieller gefragt wurde. Auch in den Schulen in Poznań und Dobrodziń meinen nur 35 bzw. 37,6% an der Erstellung der Schulordnung mitwirken können (vgl. K. ZIELINSKI; M. PIORUNEK und Z. JASINSKI).
- Die Aussagen zu den Items "*Die Schüler müssen den Unterricht so hinnehmen, wie er ist*" und "*Wenn wir gute Vorschläge machen, dann können wir den Unterricht beeinflussen*" kennzeichnen offensichtlich in besonderem Maße das jeweilige pädagogische Klima, das die befragten Schüler erleben. Deutlicher Bestätigung des ersten Items an der Schule Zielona Góra entspricht eine mehrheitliche Ablehnung des zweiten, wenn auch auf geringem Niveau. Dagegen sprechen sich die Schüler in den Minsker Schulen mehrheitlich gegen das erste Item aus (in der Klasse 10 allerdings mit geringem Niveau), sehen aber wenig Möglichkeiten den Unterricht durch gute Vorschläge mitbestimmen zu können. Insbesondere bei den Minsker Schulen fällt somit wieder die kritischere (nüchternere ?) Sicht der älteren Schüler auf.
- Die Frage nach der Mitentscheidung bei der Unterrichtsgestaltung wird nur an den Schulen in St. Petersburg in den Klassen 9 und 10 eindeutig bejaht, in anderen Schulen nur auf niedrigem Niveau. In der Schule in Zielona Góra wird sie sogar eindeutig verneint. Damit wird aber ein wesentlicher Mangel sichtbar, dem pädagogischen Grundsatz widersprechend, zunehmend selbstbestimmtes Lernen zu organisieren.
- K. ZIELINSKI; M. PIORUNEK sind in ihrer Befragung auch der Frage nachgegangen, in welchem Maße Schülermitverwaltung in der **einzelnen Klasse** möglich ist. Dort bestätigt sich ein Bild aus der Dimension 1, Schüler antworten hier mit 57% zustimmend.
- Die Autoren der Schulportraits polnischer Schulen machen insbesondere auf die Diskrepanz aufmerksam, die zwischen den vorhandenen Rechtsgrundlagen und der realen Mitbestimmung von Schülern, aber auch den Eltern in Schule und Unterricht besteht (vgl. insbesondere K. ZIELINSKI; M. PIORUNEK und Z. JASINSKI).

### Dimension 4: Schulökologie

- Die Aussagen zur Größe, zum Aussehen und der Sauberkeit der Klassenzimmer hängt natürlich in starkem Maße von der jeweiligen schulischen Situation (Bauzustand, aber auch Klassenstärken u.a.) ab. Auffällig ist auch hierbei in vielen Fällen die kritischere

Wertung der älteren Schüler.

- Erhält das Item "An unserer Schule ist nichts los" in Sachsen noch überwiegende Zustimmung (allerdings nur von 40,3% der befragten Schüler), so wird es in den analysierten Einzelschulen durchweg mehrheitlich abgelehnt. Eine Tatsache, die offensichtlich auch für spezifische pädagogische Orientierung dieser Schulen spricht, sich zunehmend für eine ganztägliche pädagogische Betreuung der Schüler einzusetzen.
- Diese Wertung wird auch gegeben, obwohl die Zufriedenheit mit Freizeitangeboten durchaus differenziert und teilweise negativer gesehen wird. Offensichtlich wird auch hierbei wieder deutlich zwischen Schulangebot und speziellem Angebot für die einzelne Klasse unterschieden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Einschätzungen der Schüler zu den Aussagen in vier Dimensionen durchaus einen Einblick geben, in welchem Maße in der Einzelschule die Schulreform zu einer neuen Qualität von Schule geführt hat. Viele Werte der ausgewählten Schulen, insbesondere der pädagogisch profilierten Schulen, liegen über den Werten der als Ausgangspunkt gewählten repräsentativen Umfrage in Regelschulen in einem neuen Bundesland. Zugleich wird aber auch hierbei die große Differenziertheit der Schulentwicklung deutlich. Die Daten zeigen sogar, dass durch die Kennzeichnung durch Wertung durch Schüler einzelner Klassen bzw. Klassenstufen oft nicht einmal die Schule in ihrer Gesamtheit getroffen wird. Das hängt sicher u.a. auch mit der von vielen Autoren getroffenen Feststellung zusammen, dass jeweils nur ein Teil des Lehrerkollegiums zu aktiven Mitgestaltern der inneren Schulreform mit wirklich innovativem Vorgehen zu rechnen ist. Die vorhandenen Defizite, die bei einzelnen Items in den Antworten sichtbar werden, verdeutlichen für die einzelne Klassenstufe, für das jeweilige Lehrerteam, das die befragten Schüler unterrichtet, aber begrenzt auch für die Schule insgesamt, weiterführende Anforderungen an die Lehrer.

Insgesamt werden aber auch durch die Einzelfallanalysen **allgemeine Anforderungen** an den heutigen Lehrer akzentuiert und aus Schülersicht unterstrichen. Sie zielen in besonderem Maße auf **pädagogische und didaktische Kompetenzen**, wobei die sozial-humanen Qualifikationen zunehmend den Vorrang erhalten, ohne dabei Abstriche an fachliche Kompetenz zuzulassen. Dabei ist zu betonen, dass durchaus Anforderungen betont werden, die auch bei Abwägung der geänderten Funktion von Schule heute mit dem Blick auf geänderte Kindheit herausgearbeitet werden.

#### Literatur:

WOLFGANG MELZER/ DORIT STENKE: Schulentwicklung und Schulforschung in den ostdeutschen Bundesländern. In: H.-G. ROLFF, K.-O. BAUER, K. KLEMM, H. PFEIFFER (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim, München: Juventa Verlag 1996, Seiten 307 bis 337).

DIETMAR STURZBECHER (Hrsg.): Jugend und Gewalt in Ostdeutschland. Lebenserfahrungen in Schule, Freizeit und Familie. Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen 1997, S. 113 ff.).

Tabelle 06: D 1: Schulklima: Atmosphäre auf der Schulebene und Atmosphäre in der Klasse:

	Melzer/ Stenke	Akulova Balakireva	Akulova Balakireva	Salaciński	Salaciński	Bondar/ Grimot	Bondar/ Grimot
	n= 4000 Klasse 6/9	n= 159 Klassen 5/6	n= 51 Klassen 9/10	n= 57 Klasse 6	n= 57 Klasse 8	n= 24 Klasse 10	n= 87 Klasse 11
An dieser Schule ist es leicht, Freunde zu finden.	+ 57,9%	+79,3%	+61,1%	+38,6%	+42,1%	+ 62,5%	+ 55,2%
In der Schule bin ich meist gut gelaunt.	+ 41,4%	+70,7%	+34%	- 64,9%	- 59,6%	+ 58%	- 37%
In der Schule findet man sich gut und schnell zurecht.	+ 55,3 %	+81,1%	+68,2%	+ 63,1%	+ 54,3%	+41,7%*	- 43,7% *
In der Schule gibt es eigentlich viele Dinge, die mir Spaß machen	+ 35,4%	+49,9%	-26,9%	+ 47,3%	+ 45,6%	.	.
Ich fühle mich wohl in meiner Klasse.	+ 85,3 %	+76% <sup>o</sup>	+64,1%	+ 87,7%	+ 84,2%	+ 83,3%	+59,8%
Die Schüler meiner Klasse sind gern zusammen.	+ 65,1%	+66,9%	+74,4%	+ 66,7%	+ 70,1%	+ 37,5%	+ 40,2%
In dieser Klasse ist jeder nur mit sich selbst beschäftigt; für die Probleme der anderen hat kaum einer Interesse.	- 68,1%	- 55,7%	- 42,6%	- 36,8%	- 66,7%	- 87,5%	- 47,1%

Tabelle 07: D 2: Professionelles Lehrerhandeln: Lehrer-Schüler-Beziehung; Methodenkompetenz, Förder- und Integrationskompetenz:

	Melzer/ Stenke	Akulova/ Balakireva	Akulova/ Balakireva	Salaciński	Salaciński	Bondar'/ Grimot	Bondar'/ Grimot
	6/9	5/6	9/10	6	8	10	11
Die Lehrer sind freundlich zu uns.	+ 43%	+78,1%	+55,9%	- 35%	+28,1%	+58,3%	+ 51,7%
Insgesamt habe ich zu den meisten Lehrern Vertrauen.	+ 43,3%	+72,3%	+58,6%	- 42,1%	+38,6 %	+54,2%	+ 51,2%
Meine Lehrer nehmen sich Zeit für mich.	+ 29,1%	+ 63,05%	+ 67,6%	- 49,1 %	- 40,4%	+ 75%	+ 44,8%
Sie gestalten den Unterricht abwechslungsreich.	+ 41,8%	+67,1%	+46,6%	- 56,1%	+ 40,4%	+ 41,6%	+ 44,8%
Die Lehrer erklären den Unterrichtsstoff im Allgemeinen nicht sehr gut.	- 41,9%	- 57,4%	- 58,2%	+ 47,4%	+ 54,4%	- 87,5%	- 79,3%
Auf Schüler, die nicht mitkommen, nehmen unsere Lehrer wenig Rücksicht.	-43,3%	- 59,2% ****	- 80,8% ****	+ 45,6%	- 50,2%	.	.
Ich habe das Gefühl, unsere Lehrer glauben, uns kann man wenig beibringen.	+ 33,7%	+60,8%	+ 60,7%	+ 36,8%	- 50,9%	.	.
Unsere Lehrerinnen gehen zu wenig auf unsere Fragen ein.	+ 28,5%	- 40,9%	+ 47,7%	+ 59,6%	+ 43,9%	- 50% ****	- 41,3% ****

Tabelle 08: D 3: Schülerpartizipation: Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler auf Schulebene; Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler auf Unterrichtsebene;

	Melzer/ Stenke	Akulova/ Balakireva	Akulova/ Balakireva	Salaciński	Salaciński	Bondar/ Grimot'	Bondar/ Grimot'
	6/9	5/6	9/10	6	8	10	11
Bei uns hat die Schülermitverwaltung eine große Bedeutung.	+36,4%	+28,7%	-37,6%	+75,4%	+59,6%	+58,3%	-82,8%
Schüler dürfen sich bei der Ausgestaltung der Schule beteiligen.	ja: 81%	ja: 61,8% *****	ja: 57% *****	nein: 61,4%	ja: 86%	.	.
Schüler dürfen bei der Erstellung der Hausordnung mitentscheiden.	ja: 15,3%	ja: 56,3 *****	ja: 55,8 *****	ja: 56%	ja: 68,4%	nein: 70,8%	nein: 83,9%
Die Schüler müssen den Unterricht so hinnehmen, wie er ist.	+51,2%	+61,1%	+49,2%	+80,7%	+77,2%	-37,5%	-54%
Wenn wir gute Vorschläge machen, dann können wir den Unterricht beeinflussen.	+36,3%	+50,2%	+59,3%	-36,8%	-28%	+/-50%	-60,9%
Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden.	ja: 37,1%	ja: 23,1%	ja: 58%	nein: 70,2%	nein: 64,9%	.	.

Tabelle 09: D 4: Schulökologie: Räumliche Gestaltung; außerunterrichtliche Angebote.

	Melzer/ Stenke	Akulova Balakireva	Akulova Balakireva	Salaciński	Salaciński	Bondar/ Grimot'	Bondar/ Grimot'
	6/9	5/6	9/10	6	8	10	11
Unsere Klassenzimmer sind zu klein.	+38,6%	-29,5%	-27,6%	-49%	-59,6%	-79,2%	-83,9%
Unser Klassenzimmer sieht schön aus	+27,5%	+63,3%	-47,3%	+38,6%	+38,6%	+70,8%	-39%
In unserer Schule ist es sauber.	+38,7%	47,9%	+69,2%	+45,6%	+38,6%	+83,3%	+50,6%
Auf unserem Schulhof gibt es genügend Platz, zu spielen und Sport zu treiben.	+48%	+72,5%	+42,9%	+59,6%	+77,2%	+62,5%	62,1%
Die Schüler sind mit den Freizeitangeboten und außerschulischen Angeboten zufrieden.	+25,2%	+60,1%	-34,65%	+47%	+68,4%	-37,5%	-42,5%
An unserer Schule ist nichts los.	+40,3%	-66,8%	-51%	-50,2%	-66,7%	-91,7%	-71,3%
Für die Schüler meiner Klasse gibt es Freizeitangebote	.	+68,7%	-44,1%	+49,1%	+/- 42%	.	.

## Geistige Kultur der Schüler

Die Dynamik der sozialen Veränderungen in der Republik Belarus macht es notwendig, aufs Neue Probleme der Entwicklung der geistigen Kultur älterer Schüler anzugehen.

Die Termini "geistige Kultur", "geistige Welt der Persönlichkeit", "geistige Bedürfnisse", "geistige Interessen" werden gegenwärtig in breitem Maße in der Literatur benutzt. Noch vor kurzem waren sie in Belarus praktisch nicht vertreten.

"Geistigkeit" ('duchovnost') - das ist eine Vereinigung von Schönheit, Liebe, Pflicht und Wahrheit. In solchem Kontext bringt sie den Menschen zur Harmonie. Eine sittliche Persönlichkeit ist in der Regel auch eine geistig entwickelte. Geistiges ist das Bestimmende, ihr Wesen beherrschend.

Geistigkeit kann bewusst sein, wenn sich der Mensch absichtlich die Kultur vorangegangener Epochen und seiner Zeitgenossen aneignet, hohe allgemeinmenschliche Werte erarbeitend. In der Reihe der Bedürfnisse ist Geistigkeit das höchste. Die Sorge um die geistige Atmosphäre ist wirklich eine der wichtigsten Aufgaben des Menschen. Dem geistigen Ursprung gaben die Menschen in allen Zeiten den Vorzug. Auch in unseren Tagen nimmt Geistigkeit in der Hierarchie der Werte einen besonderen Platz ein.

Geistigkeit - das ist das Streben des Menschen, nach seinem Gewissen zu leben, das ist das Abgeleitete des Gewissens, seine logische Äußerung. Das ist ein Begriff unabhängig von Geschlecht, der sozialen Herkunft, der Bildung und des Berufs.

Geistig entwickelt sein bedeutet weniger, die Möglichkeit zu haben, zum Gipfel menschlichen Denkens zu gelangen, als fähig zu sein, jeden Tag nach den Gesetzen höchster Ansprüche zu leben. Dies setzt einen schweren Weg zu den Gipfeln der Harmonie von Denken und Tun, von Wort und Handeln, Geist und Körper voraus, zu ständiger Arbeit am eigenen Werden als Persönlichkeit.

Das Wort **"Kultur"** hat in der gegenwärtigen Sprache viele Bedeutungen. In diesem Zusammenhang entstand die Notwendigkeit, "Kultur im weiten Sinne des Wortes" von "Kultur im engen Sinne des Wortes" abzugrenzen. Das erste umfasst alle Erscheinungen der Kultur, sowohl des materiellen als auch des geistigen Lebens der Gesellschaft. Das zweite konzentriert sich nur auf die Erscheinungen des geistigen Lebens.

Wir betrachten Fragen der geistigen Kultur und definieren sie als determinierend für die Aneignung und Umgestaltung der objektiven Kräfte der Natur durch die Menschen, als angesammelte theoretische Erfahrung, die in der schöpferischen Gestaltung neuer gesellschaftlicher Beziehungen, materieller Gegenstände und Produkte geistiger Tätigkeit, der wissenschaftlichen und künstlerischen Erfassung der Welt zu Tage tritt. Andere Autoren verstehen geistige Kultur als Gesamtheit von der Menschheit geschaffener geistiger Werte (Wissenschaften, Philosophien, Literaturen, Künste, Morallehren).

Der geistigen Kultur ist eine relative Selbständigkeit eigentümlich, was ihre Existenz in bestimmten Rahmen und Grenzen unterstreicht. Geistige Kultur hängt immer von materiellen und ökonomischen Grundlagen, von der Produktion ab. Die Ökonomie des Landes - das ist der eigentümliche Spiegel, in dem die Menschen ihre geistige Entwicklung betrachten können. Aber geistige Kultur verfügt über eigene, nur für sie spezifische Gesetze.



Die **geistige Welt** wird gewöhnlich als ganzheitliches, bewusst-psychisches Innenleben des Menschen bestimmt. In der geistigen Welt unterscheidet man zwei Aspekte: In **weitem** Sinne bezeichnet Welt "etwas", den Menschen umgebendes, außerhalb des Bewusstseins existierendes, ihm Widerstand leistendes. Deshalb setzt der Begriff "geistige Welt" das Vorhandensein einer objektiven geistigen Atmosphäre voraus. In **engerem** Sinne wird "geistige Welt" als Gesamtheit von Erscheinungen und Prozessen bezeichnet, die das innere Leben des Menschen ausmachen. Sie sind nicht der unmittelbaren Beobachtung zugänglich, und wir können sie nicht "messen", "kontrollieren", "revidieren". Sie ist die größte Gabe der Natur, weshalb wir um sie besorgt sein und sie pflegen müssen.

Die **geistige Welt der Persönlichkeit** stellt sich als vielschichtige und vielseitige soziale Bildung dar, die eine komplizierte Struktur besitzt, sich aus rationaler, emotional-sinnlicher und volitiver Sphäre zusammensetzt. Beispielsweise unterscheidet man in der rationalen Sphäre zwei grundlegende Niveaus: Vernunft, Verstand ('razum') und Urteilskraft ('rassudok'). Unter **Vernunft, Verstand** versteht man eine solche Form des Denkens, die einen inneren schöpferischen Charakter offenbart, die Fähigkeit zeigt, die Wirklichkeit objektiv widerzuspiegeln. Dieses Niveau hat als Bestandteile: Wissen, Selbsterkenntnis, Weltanschauung, Überzeugtheit, Urteilskraft - das ist auch die Norm des Denkens, in der sich die Fähigkeit der Persönlichkeit äußert, Fakten und Erscheinungen der Wirklichkeit auf dem Niveau des Alltagsbewusstseins zu bearbeiten.

Wichtige **Komponenten der geistigen Welt** des Menschen sind:

- Geisteskultur (Kenntnisse, Denken);
- politische Kultur (Kenntnisse, Gefühle, Anschauungen, Bewertungen, Wertorientierungen, Ideale, politische Verhaltensweisen);
- weltanschauliche Kultur (weltanschauliche Orientierungen; intellektueller Gesichtskreis, Ansichten über Natur, Gesellschaft und Mensch);
- moralische Kultur (ethische Forderungen, Normen, Prinzipien, zwischenpersonelle Beziehungen);
- ästhetische Kultur (künstlerische Kenntnisse, Werte, ästhetischer Geschmack, Ideale);
- Körperkultur;
- ökologische Kultur (materielle und geistige Werte "Natur", Beziehung zur Natur und ihrer Bewahrung);
- Arbeitskultur (Kenntnisse, Können, Gewohnheiten, schöpferische Meisterschaft);
- Verhaltenskultur (Handlungen; Verhaltensweisen, Umgang, Absichten).

Die **Geisteskultur der geistigen Welt** der Schüler setzt sich aus Komponenten zusammen, die Sphären der Erkenntnis (die Selbsterkenntnis eingeschlossen), des Erlebens, der Tätigkeit und des Umgangs als die grundlegenden Seiten der sozialen Lebenstätigkeit der Persönlichkeit umfassen. Unverrückbares Element geistiger Kultur ist der Erwerb von Kenntnissen über die Welt, ein hohes Niveau der Bildung, auf deren Grundlage man die pädagogische Wirklichkeit umgestalten kann, diese und sich selbst bewusst zu lenken. Jedoch der gebildete Mensch wird eine wirklich reiche Persönlichkeit nur im Ergebnis erarbeiteter vielseitiger Kenntnisse, tiefer und dauerhafter Überzeugungen.

**Politische Kultur** - das ist eine kompliziert strukturierte soziale Erscheinung. Sie tritt in zwei Aspekten auf: strukturell- komponentenbezogen und strukturell-tätigkeitsbezogen. Ihre Komponenten sind: politische Theorie (Theorie des Staates, der internationalen Beziehungen

u.a.), politische Werte, Normative (Normen des politischen Lebens, Forderungen); sozialpolitische Ideale (Programm der politischen Tätigkeit). Die politische Theorie als ein bestimmtes System grundlegender Ideen des politischen Lebens findet greifbare Züge, nur wenn sie das Bewusstsein des Menschen passiert und sich in Gefühlen, Gedanken und Handlungen ausdrückt.

Der Schüler - politisch gebildet - analysiert konkrete politische Erscheinungen und Prozesse, gibt selbständige Bewertungen sozialer Wirklichkeit, vervollkommen politisches Denken, das im Ergebnis zu einem wirksamen Faktor der Entwicklung seiner Persönlichkeit wird.

Die politische Kultur erfüllt bildende und erzieherische Funktionen, die - wechselwirkend - Gewohnheiten, Können, Willen, Ideale entwickeln und die Bereitschaft zu praktischem Handeln ausbilden. Sie ist für den Schüler undenkbar ohne die Aneignung eines Systems von Kenntnissen, ohne Erwerb dauerhafter Gewohnheiten der Bewertung verschiedenartigster sozialer Erscheinungen und Prozesse des inneren und internationalen Lebens, wodurch sich, in erster Linie, politische Überzeugungen herausbilden. Das ist besonders notwendig unter den Bedingungen der Schaffung und Entwicklung der Demokratie in der Republik Belarus.

**Weltanschauliche Kultur** spielt eine außergewöhnlich wichtige Rolle bei der Herausbildung des Bewusstseins des Schülers, innere Verbindungen zwischen der materiellen, natürlichen, der inneren geistigen und der sozialen Welt der Persönlichkeit schaffend, auf diese Weise die Wirklichkeit in ihrer Ganzheit widerspiegelnd. Die Weltanschauung erlaubt dem Schüler, mit gedanklichem Blick in die Vergangenheit einzudringen und - Tendenzen seiner Entwicklung in Verbindung mit der Gegenwart begreifend - Zukünftiges zu vermuten.

Wissenschaftliche Weltanschauung wird auf der Grundlage der Errungenschaften der Wissenschaft, der Werte anderer Sphären des Lebens - der Moral, der Kunst, der Literatur entwickelt. Sie lehrt die Schüler, die dialektische Wechselbeziehung zwischen Erscheinung und Wesen zu sehen, insbesondere die Kultur des Denkens, das Können erziehend, sich im nicht verriegelnden Strom der wissenschaftlichen und politischen Informationen zu orientieren. Wissenschaftliche Weltanschauung gibt ihm ein System von Kenntnissen über die Welt, erfüllt die Funktion eines Regulativs der Denkmuster, der Wertorientierungen und des sozialen Verhaltens. Weltanschauliche Orientierungen, Gewohnheiten der Schüler werden im Unterricht und in der außerunterrichtlichen Arbeit herausgebildet, aber auch unter den Einfluss der Umwelt, der Lebensweise.

Wissenschaftliches Weltverständnis - das ist der Kompass der Lebenstätigkeit des Menschen, Fundament optimistischer Geisteshaltung. Die Kenntnis der Gesetze der Entwicklung der Welt gibt dem Schüler die Möglichkeit, sich bewusst an den Lebensumständen zu orientieren, Ziele und Aufgaben zu begreifen, Forderungen zu verstehen, die durch die Praxis, durch die Gesellschaft gestellt werden. Auf der Grundlage der Aneignung von Kenntnissen begreift er seinen Platz und seine Rolle in der Gesellschaft und aktiviert seine schöpferischen Kräfte.

Auf solche Weise bereichert die Aneignung der wissenschaftlichen Weltanschauung geistig die Persönlichkeit, gewährleistet eine breite allgemeine wissenschaftliche Vorbereitung, eine tiefe moralische und ästhetische Kultur. Weltanschauliche Kultur des Schülers funktioniert als System unter der Bedingung, dass der intellektuelle Gesichtskreis des Schülers untrennbar mit dialektischem Denken verbunden ist.

**Die moralische Kultur** der Schüler wird durch spezifische Verfahren der Beziehung zur Realität, zur persönlichen Tätigkeit charakterisiert, verbunden mit auswählender Wahrnehmung

von Verhaltensmustern. Sie hat einige Besonderheiten:

- Unterscheidung der Beziehungen und Verhaltensweisen als humane und niedrige, wobei die ersteren immer die Orientierung auf Edelmütiges, Erhabenes enthalten;
- moralische Werte, Prinzipien und Normen, Verhaltensmuster werden der Praxis gesellschaftlicher und zwischenpersönlicher Beziehungen entlehnt, aber nicht durch den Staat deklariert; Sittlichkeit drückt sich in der Moralität des Menschen im Maße der Regulierung der Beziehungen und Verhaltensweisen aus;
- Sittlichkeit umfasst alle Seiten der Tätigkeit und der geistigen Welt des Menschen;
- moralische Normen und Muster regen den Schüler an, sein Verhalten mit bestimmten moralischen Mustern in Einklang zu bringen, eine Freiheit der Wahl lassend, die aber nicht automatisch in Bewusstsein und Verhalten wirken.

Moralische Freiheit der Wahl des Verhaltens erfolgt unter den Bedingungen des Vorhandenseins alternativer Möglichkeiten von Verhaltensreaktionen, von Fähigkeiten der Wahl der optimalen Variante; von Fähigkeiten, im Maßstab von Effektivität zu handeln, die es erlaubt, Ziele zu erreichen.

Die künftige Fähigkeit zu bewusst moralischer Wahl hängt in vielem vom Niveau des Begreifens nicht nur sozialer, sondern auch moralischer Notwendigkeit ab. Die moralischen Handlungen des Menschen dienen als Nachweis eines bestimmten Niveaus gesellschaftlicher und geistiger moralischer Entwicklung, wenn sie in Übereinstimmung mit moralischen Normen realisiert werden.

Die neuen Bedingungen der gesellschaftlichen Transformationen erfordern neue Zugänge zur staatsbürgerlichen und patriotischen Erziehung.

**Staatsbewusstsein** - Bewusstsein seiner Rechte und Verpflichtungen in Beziehung zum Staat. Das ist vor allem jene höchste Stufe des geistigen Lebens, auf die gehoben sich der ältere Schüler dem Dienst am Volk hingibt. Im Bewusstsein der Schüler werden die Begriffe von höchsten allgemeinmenschlichen Eigenschaften bestätigt: Pflicht vor der Heimat, Treue dem Vaterland. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu seinem Volk, seiner heldenhaften Geschichte, der Ergebenheit gegenüber seinen Interessen. Alles das ist möglich, im Bewusstsein des Schülers auszubilden, sich frei für Hohes und Edelmütiges zu begeistern. Besonders diese höchsten Gefühle bringen das Bedürfnis hervor, in sein Inneres zu blicken, seine staatsbürgerliche Pflicht zu erkennen. Würdiger Sohn des Vaterlandes wird derjenige, der es verstand, in sich ein Staatsbewusstsein zu erziehen, das sich in der unbedingten Teilnahme am Schicksal der Heimat offenbart.

**Humanismus** - feinfühlig, von Achtung der menschlichen Persönlichkeit erfüllte Beziehung. Die Begriffe Humanität und Humanismus sind nicht identisch. Humanität als Eigenschaft menschlicher Natur entstand lange Zeit vor dem Humanismus. Sie schließt solche Eigenschaften ein, wie Hochherzigkeit, Herzengüte; Bereitschaft, andere zu verstehen und anderen zu verzeihen, auch wenn sie im Unrecht sind; Anerkennung beliebiger Werte. Die Hochachtung vor der Kunst des Vergangenen brachte die Renaissance ins Denken, dass der Mensch an sich als Schöpfer interessant ist. Die antike Tradition erneuernd, den Selbstwert der Persönlichkeit bekräftigend, zerstörten die Humanisten keineswegs die christliche Moral, Kultur, Traditionen und Symbole. Der Humanismus als Verhaltensprinzip betont das Vertrauen in den Menschen, fordert Achtung ihm gegenüber.

**Ästhetische Kultur** ist eine nicht wegzudenkende Komponente des geistigen Reichtums des Schülers. Sie schließen **drei miteinander verbundene Glieder** ein:

- **Entwicklung ästhetischer Gefühle** und des **Geschmacks** des Schülers, dank dessen er befähigt ist, zu genießen und emotionale Erlebnisse bei der Wahrnehmung des wahrhaft Schönen zu erfahren;
- **Ausbildung eines ästhetischen Bewusstseins** der Schüler, d.h. die Fähigkeit, nicht nur spontan emotional zu erleben, sondern auch die Schönheit der Formen und die Harmonie, die Schönheit der Farben zu begreifen, wahrhaft Schönes vom Hässlichen, von "gefälschter" Schönheit zu unterscheiden;
- **Entwicklung künstlerischer schöpferischer Fähigkeiten** der Schüler.

Eine komplexe Lösung der genannten Aufgaben kann die Entwicklung einer ästhetisch reichen und einer geistig ganzheitlichen Persönlichkeit sichern.

Das Anwachsen der ästhetischen Kultur bereichert die moralische Welt des Schülers, erhöht seine Persönlichkeitsqualitäten. Die ästhetische Kultur des Schülers zeigt sich im System der Beziehungen mit umgebenden Menschen in verschiedenen Bedingungen (häuslich, schulisch, an öffentlichen Orten). Unerschöpfliche Quelle der ästhetischen Kultur des Schülers ist das Begreifen des Sinns und der Bedeutung höchster Kostbarkeiten des Eigentums des Volkes, der Natur und verschiedener Formen der Kunst.

**Die Körperkultur** dient der Entwicklung der geistigen Kräfte der Schüler; sie hilft, Lebensfreude zu erwerben, unterstützt schöpferische Aktivitäten. Die Schönheit des Körperbaus, der Bewegung, eine vorzügliche Körperhaltung rufen ästhetischen Genuss hervor. Körperliche Vollkommenheit ergänzt organisch geistigen Reichtum und moralische Reinheit der Schüler. Die moralische, ästhetische, geistige Entwicklung der Persönlichkeit unterstützend, können Körperkultur und Sport nicht durch andere Mittel der geistigen Einwirkung ersetzt oder kompensiert werden.

Kreativität im Sport - das ist angestrenzte, freudvolle, von Begeisterung durchdrungene Arbeit, die sich als Ausdruck geistiger, moralischer und physischer Kräfte versteht. Die Realisierung seiner Möglichkeiten durch den Schüler, seine Selbstbestärkung verbindet sich - in der Regel - mit dem Anwachsen innerer Kräfte, der geistigen Bereicherung.

Sport und Kunst ergänzen sich oft einander in ihrer ästhetischen Wirkung auf die Persönlichkeit. Von allen Formen und Genre der Kunst sind dem Sport Musik und Choreographie am nächsten. Musik verschönt und bereichert die Körperkultur, entwickelt das Gefühl für Rhythmus und Tempi. Ihrerseits helfen Gymnastik, Eiskunstlauf das eine oder andere musikalische Werk besser zu verstehen. Diese Sportarten, die so etwas Gemeinsames haben, gehören selbst auch zur Kunst, besitzen starke emotionale Wirkung, originelle künstlerische Bildhaftigkeit, sind reich an Gefühlen und Stimmung.

Fragen der **ökologischen Kultur** haben im letzten Jahrzehnt weltweit tiefes Interesse hervorgerufen. Die Natur ist Objekt, Mittel und Wesen unserer Tätigkeit und hat im Leben des Menschen und der Gesellschaft universelle Bedeutung: wirtschaftliche, wissenschaftliche, gesundheitliche und erzieherische. Ohne gesunde Natur gibt es keinen körperlich und moralisch gesunden Menschen.

In der Gegenwart durchlebt unser Land eine ökologische Krise, die sich in räuberischen Verfahren der Ausnutzung der natürlichen Ressourcen, in der Ausbeutung der natürlichen

Umwelt äußert. Das Problem der ökologischen Krise und einer näherrückenden ökologischen Katastrophe ist direkt mit der Vernunftsfähigkeit des Menschen verbunden, eine Linie seines Verhaltens auszuarbeiten, die es erlaubt, eine biosoziale ökologische Katastrophe zu verhindern. Um seine hohen intellektuellen und moralischen Eigenschaften nicht einzubüßen und sich als Träger der Kultur, als schöpferische Persönlichkeit zu bewahren, muss der Schüler nicht nach Beherrschung der Natur, sondern nach Harmonie und Zusammenarbeit mit ihr streben. Wichtig sind auch die Rehabilitation, Restauration und Rekonstruktion natürlicher Umwelt in einem Volumen, wie es für die Befriedigung der Interessen und für die Möglichkeiten von Wissenschaften und Technologie notwendig ist. Das Streben nach Erkenntnis der Natur ist eines der wichtigsten geistigen Bedürfnisse.

Die Entwicklung der ökologischen Kultur wird vom Niveau der Beziehungen der Schüler zur Natur bestimmt. In Besitz von ökologischer Kultur erkennen sie allgemeine Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung von Natur und Gesellschaft, verstehen die Geschichte der Gesellschaft als Folge der Geschichte der Natur, der primären Grundlage ihrer Errichtung und Existenz. Ökologische Kultur des Schülers wird zum wichtigen Kennzeichen seiner gesellschaftlichen Aktivität und Bewusstheit.

Die Ausbildung der ökologischen Kultur der Schüler ist bedeutsamer Teil des Unterrichts- und Erziehungsprozesses. Das System der Bildung und Erziehung soll sich auf eine pädagogische Technologie stützen, die ermöglicht:

- Entwicklung des **Interesses** der Schüler an Fragen der **sozialen Ökologie**;
- ihre **Ausrüstung mit ökologischen, moralisch-ökologischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Gewohnheiten des Verhaltens** und der Tätigkeit in der natürlichen Umwelt;
- Entwicklung von **sozial wertvollen Motiven** der persönlichen Beziehung der Schüler zur Natur;
- **Einbeziehung der Schüler** in die unmittelbare Arbeit zur Bewahrung der Natur in der Heimatregion.

Grundlage der Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Natur ist die Arbeit. Komponente geistiger Kultur der Persönlichkeit des Schülers ist die **Arbeitskultur**. Im Prozess der Arbeit werden nicht nur materielle und geistige Werte geschaffen, sondern es entwickelt sich auch der Mensch selbst, entwickelt sich sein Bewusstsein. Im Prozess der Arbeit treten die Menschen in bestimmte Wechselbeziehungen miteinander und mit den Produktionsmitteln. Das Endprodukt einer beliebigen Form von Arbeit des Menschen ist immer vorausgedacht. Für seine Verwirklichung sind Kenntnisse, Fähigkeiten, Wille, Aufmerksamkeit, Initiative, Scharfsinn. Disziplin notwendig. In diesem Sinne ist die Arbeit für die Entwicklung bester Eigenschaften der Psyche des Menschen notwendig. Die Beziehung der Menschen zur Arbeit festigt sich im Bewusstsein in der Form von moralischen Normen.

Die Beziehung zur Arbeit sowie zum Schaffen wird charakteristisch und tritt sowohl in der Sphäre der materiellen als auch geistigen Produktion auf. Im Ergebnis bildet sich ein Typ des schöpferischen Menschen nicht nur nach seinen Lebenszielen, sondern auch nach seinem Tätigkeitsbild, der Spezifik des Zugangs zum Leben heraus - eine schöpferische Persönlichkeit. Schöpferische Arbeit reißt die Menschen immer mit, ergreift sie gänzlich, wird zum untrennbaren Teil ihres Lebens, ihres Strebens. Die Tiefe des emotional-intellektuellen Erlebnisses - Genuss des Schöpferischen - hängt von den Möglichkeiten ab, die dem Menschen im Prozess der Arbeitstätigkeit für die freie Entfaltung intellektueller und physischer Kräfte gelassen werden; von den Bedingungen, unter denen sich schöpferische Tätigkeit vollzieht; vom

Vorhandensein von Fähigkeiten und Begabungen sowie dem Niveau ihrer Entwicklung. Das Finden technischer Ideen vervollkommnet die Arbeit des Menschen, macht sie sowohl nach ihrem Inhalt als auch nach der Art der Ausführung interessanter. In solcher Arbeit erhalten geistige Fähigkeiten, eine theoretische Ausbildung und die Fähigkeit, schöpferisch zu denken, immer größere Bedeutung. Beispielsweise, in der Tätigkeit des Arbeiters, der Ingenieursaufgaben erfüllt, ist die geistige Arbeit bereits von der physischen Arbeit untrennbar. Die Arbeitskultur bereitet Genuss, der von freiwilliger produktiver Tätigkeit ausgeht. Ähnliche Gefühle erlebt nicht nur der Mensch, der sich mit physischer Arbeit beschäftigt, sondern der Wissenschaftler, der Lehrer, der Arzt, der Student, der Leiter in der Wirtschaft und der Angestellte im Staatsdienst. Im Prozess der Arbeitstätigkeit wird auch die Harmonie kollektiv arbeitender Menschen erfahren, die durch ihre moralischen Eigenschaften, durch das Kennen tätiger, wechselseitiger Solidarität charakterisiert wird. Grundlegender Sinn des Lebens ist die schöpferische Arbeit.

**Verhaltenskultur** ist eine wichtige Komponente der geistigen Kultur der Schüler.

In der Verhaltenskultur erhält der Charakter des Schülers eine besondere Rolle in der Entwicklung der Persönlichkeit.

Im Verhalten kommt den Gewohnheiten eine wichtige Rolle zu. Die Entwicklung nützlicher Gewohnheiten ist ein komplizierter Prozess. Gewohnheiten sind eine angeborene Eigenschaft, sie werden im Prozess der Erziehung entwickelt. "... Eine wertvolle Gewohnheit ist moralisches Kapital, festgelegt durch den Menschen in seinem Nervensystem; dieses Kapital, das unaufhörlich wächst und das der Mensch in Prozenten sein ganzes Leben lang nutzt. Das Kapital der Gewohnheit wächst durch Anwendung und gibt dem Menschen die Möglichkeit - wie materielles Kapital in der Wirtschaftswelt - immer produktiver und produktiver seine kostbare Kraft - die Kraft des bewussten Willens anzuwenden und das moralische Gebäude seines Lebens immer höher und höher aufzurichten, ohne jedes Mal bei seiner Errichtung mit dem Fundament zu beginnen und ohne sein Bewusstsein und seinen Willen im Kampf mit Schwierigkeiten zu vergeuden, die schon einmal überwunden waren", schrieb K. D. Uščinskij<sup>1</sup>. Gewohnheiten wie auch Überzeugungen sind eine individuelle Ausstattung der Persönlichkeit. Das Vorhandensein wertvoller Gewohnheiten diszipliniert den Willen und die Selbstbeherrschung, gibt innere Sammlung und Zielstrebigkeit.

Der Schüler besitzt originelle Reaktionen auf die Einflüsse der Umwelt. Einige Reaktionen werden, indem sie in der Erfahrung bekräftigt werden, zu einem für die gegebene Persönlichkeit gewohnten Muster unter diesen oder anderen Bedingungen (bei Gefahr, bei der Wahl zwischen Persönlichem und Gesellschaftlichem, bei Auftreten von Hindernissen auf dem Weg zum Ziel). Wenn die Beziehungen zur Wirklichkeit und ihnen entsprechende Formen des Verhaltens einen stabilen und beständigen Charakter erhalten, bedeutet das, dass sie Eigenes der Persönlichkeit wurden. Wenn ein ängstlicher Mensch in irgendeiner Lebenssituation Tapferkeit zeigt, könnte man ihn keineswegs als mutig bezeichnen. So meinen die, denen entsprechende Formen des Verhaltens beständig eigen sind.

Eine bestimmte Serie von Handlungen bildet eine Verhaltensweise, die Element, Einheit des Verhaltens ist. Die Gesamtheit von Verhaltensweisen bildet auch das Verhalten. Eine Verhaltensweise besteht aus einer Reihe von Komponenten: Ziele, Mittel, Absichten (Motive,

---

<sup>1</sup> K. D. Uščinskij: Gesammelte Werke, Band 8, Moskau 1950, S. 228.

Bedürfnisse), Ergebnisse. Um Ziele zu erreichen, sind Willenshandlungen notwendig, die motiviert sein müssen. Das Motiv ist die subjektive Beziehung der Persönlichkeit zur Verhaltensweise, ist die treibende Kraft, die sie zu Handlungen anregt. Motive der Handlungen der Persönlichkeit sind Überzeugungen, Gefühle, Bedürfnisse, Interessen und das Bewusstsein ihrer Pflichten.

Eine Persönlichkeit, die von Verhaltenskultur erfüllt ist, lässt nicht die geistige Armut von Versuchen zu, amoralische Verhaltensweisen zu rechtfertigen. **Moralische Kultur** des Menschen - das ist die Fähigkeit, seine Beziehungen mit anderen Menschen auf der Grundlage der Achtung, des Wohlwollens, der Prinzipienfestigkeit, der Aufmerksamkeit, des Taktgefühls aufzubauen. Dem Schüler ist der nah und teuer, der seine Freude teilen, helfen, unterstützen und zuhören kann.

**Moralisches Verhalten** ist eine solche Tätigkeit, in der sich das moralische Bewusstsein des Schülers ausdrückt. Moralisches Bewusstsein, Prinzipien und Normen werden nur dann Grundlage des Verhaltens, wenn sie in eigene Überzeugungen und untrennbare Eigenschaften des Charakters übergehen.

Der Maßstab des Verhaltens wird in großem Grade von den Wechselbeziehungen zwischen Bewusstsein und gewohnheitsmäßigen Formen des Verhaltens bestimmt. Moralisches Verhalten des Schülers, seine moralische Aktivität hängen von objektiven Bedingungen (soziale Umwelt) und subjektiven, wesenseigenen Faktoren der Persönlichkeit, psychologischen Besonderheiten, moralischen Bedürfnissen und Interessen ab. Die soziale Umwelt tritt als primär determinierender Faktor auf, wobei Objekt- Subjekt - Beziehungen der Determination (Umwelt und Persönlichkeit) die Vielfalt der Verhaltensformen der Schüler erklären.

Führende Rolle im Mechanismus des Verhaltens spielen Bedürfnisse, die Grundlage von Interessen, Motiven und Idealen des Schülers sind und Einfluss auf die Ausbildung seines Bewusstseins, seines Willens leisten.

Das Problem der Einheit von Bewusstsein und Verhalten wird in den Arbeiten belorussischer Wissenschaftler, D. I. VODZINSKI; K. V. GAVRILOBEC, A. A. GRIMOT' und anderen, betrachtet. In denen die Autoren den Versuch unternehmen, die Nichtübereinstimmung von Bewusstsein und Verhalten zu klassifizieren. Sie verweisen auf Ursachen dieser Erscheinung und bestimmen Wege ihrer Liquidierung. Die Forscher richteten die Aufmerksamkeit auf grundlegende Kategorien der Moral: Gewissen, Pflicht, Ehre, Würde und Glück, deren reale Bedeutung in Abhängigkeit vom Grad ihres Bewusstwerdens anwächst. Abgetrennt wurde die Kategorie der Verpflichtetheit, wobei die Einheit von Wort und Tat als einer allgemeinmenschlichen Norm gesehen wird. Verpflichtetheit, nicht mit ewigen Begriffen der Pflicht, der Zuverlässigkeit, der persönlichen Würde verbunden, ist einfach Umsicht.

Es existieren drei grundlegende Typen der Wechselbeziehungen zwischen Denken, Wort und Tat. In Verbindung damit kann man die Schüler in unterschiedliche Kategorien einteilen. Einige denken das eine, sprechen das andere, handeln jedoch so, wie sie denken - sie brauchen die Worte zum Verheimlichen der wirklichen Absichten. Anderen, die was sie denken auch sagen, aber entgegen dem einen und anderen handeln, fehlt die Willensstärke. Die dritten denken, sagen und tun ein und dasselbe, solche sind in der Mehrheit.

Ideal des Schülers ist eine Persönlichkeit, die fortgeschrittene Ansichten hat, bei der Wort und Tat im Einklang stehen. Eine solche Ganzheit der Persönlichkeit ist eine Ganzheit besonderer Art. Hier sind Überzeugtheit plus Wille zum Handeln zur Geistesstärke vereinigt, die die Einheit von Denken, Wort und Handeln gewährleistet und die Verlässlichkeit des Menschen zementiert. Moralische Verlässlichkeit der Schüler zeigt sich vor allem in der praktischen Tätigkeit nicht

einfach in der Ausführung der notwendigen Handlung, sondern in ihrer **rechtzeitigen** Ausführung, in der Fähigkeit, in der Sicht unterschiedlicher Mechanismen fehlende Eigenschaften zu kompensieren. Als wesentliche Bedingung der Verlässlichkeit der Persönlichkeit dient die Fähigkeit, seine Wünsche selbst einzugrenzen. Verlässlichkeit der Persönlichkeit ist eine bestimmte Gesamtsumme der geistigen Entwicklung.

Ganzheit, Stabilität und moralische Verlässlichkeit der Persönlichkeit des Schülers sind Ergebnis seiner sozialen Entwicklung, der Erziehung und der Selbsterziehung, was den Grad seiner staatsbürgerlichen Reife ausdrückt.

Grundlegende **Ursachen** für eine fehlende Übereinstimmung von Bewusstsein und Verhalten bei Schülern sind:

- das Fehlen stabiler Gewohnheiten des Verhaltens;
- eine Nichtübereinstimmung von Standpunkt, Interessen des Schülers mit denen umgebender Menschen;
- eine Nichtübereinstimmung der Erfahrung und des Niveaus des Bewusstseins; d.h. ein Riss zwischen Gliedern, die zu eigenartigen Schablonen wurden, ohne sich auf die eigene Lebenserfahrung zu stützen;
- das Fehlen notwendiger Gefühle der Verantwortlichkeit für seine Handlungen, schwach entwickeltes Gefühl der Selbständigkeit;
- Moralisierung von Schülern, die negative Verhaltensweisen zuließen, was zum Zerbrechen des Systems Student-Lehrkraft führt.

Grundlegende **Bedingungen**, die die Ausbildung der Einheit von Bewusstsein und Verhalten unterstützen:

- Entwicklung der Persönlichkeit in der Einheit von intellektuellen, emotionalen und volitiven Komponenten und praktischen Handeln;
- Erziehung von Verantwortungsbewusstsein;
- Selbstkontrolle und Selbsterziehung von Gewohnheiten der Kultur der geistigen und körperlichen Arbeit.

Grundlegendes **Kriterium** der erreichten Ausbildung der Einheit von Bewusstsein und Verhalten ist die **Beziehung zur Arbeit**.

Die Einheit von Verhalten und Überzeugung drückt sich in der **Disziplin** des Schülers aus, die nicht nur Ergebnis, sondern auch Bedingung der Erziehung seiner moralischen Züge ist. Bewusste Disziplin bezieht Selbständigkeit und Initiative in Ausführung der Normen des Verhaltens ein. Diszipliniertheit, Inhaltsreichtum sind Erscheinungen des Willens des Schülers, dank deren er befähigt ist, seine Wünsche, Gefühle, Bedürfnisse - sein gesamtes Verhalten zu steuern.

Eine der grundlegenden Bedingungen der Erziehung der Diszipliniertheit ist die klare Organisation des Lebens und der Tätigkeit, ein geregeltes Regime, dessen Ziel die Sammlung von Erfahrungen des Verhaltens, ihre Verwandlung in Normen des Verhaltens und Gewohnheiten ist.

**Umgang, Kommunikation** ist eine tätige und freundschaftliche Beziehung. In der Gegenwart wurde der Umgang Gegenstand spezieller Untersuchungen verschiedener Wissenschaften: Allgemeine Sozialpsychologie, Soziologie und Pädagogik, Ethnologie und Ethnographie, Ethik und Ästhetik, Linguistik und Semiotik, Kulturtheorie und Informationstheorie. Auf diese Weise



kann man schließen, dass der Begriff "Umgang, Kommunikation" interdisziplinäre Bedeutung hat.

Eines der Kriterien der Kultur des Schülers ist sein Umgang mit Mitschülern, Freunden und unbekanntem Menschen. Vielseitige Kenntnisse, Sinn für Humor, Witz - alles das nutzt und zeigt der Schüler im Prozess der Kommunikation. Für den Schüler ist es ein großes Bedürfnis, etwas Bestimmtes anzuvertrauen, zu erfahren, zu klären, Meinungen auszutauschen. Informationen, Wertungen, Ideen, Gefühle austauschend, vermutet der Schüler häufig nicht, dass seinen Beziehungen häufig ein Stempel aufgedrückt wird - sowohl als allgemeine Kultur als auch als Grad ihrer Aneignung, was Äußerung von kulturellem Niveau ist.

Die Kommunikation in der Schule erhält eine tiefere Funktion als einfache Kontakte. Nicht jede Form der zwischenmenschlichen Kommunikation wird zum Mittel der aktiven Erziehung, orientiert auf sozial bedeutsame Werte der Lebensposition des jungen Menschen. Nur Kommunikation, die sich auf humane Formen und Verfahren stützt und Achtung und gegenseitiges Wohlwollen zum Ausdruck bringt, kann Mittel der Ausbildung bedeutsamer Eigenschaften sein.

Die Kultur des Umgangs des Schülers ist das System seiner sozial-wertmäßigen Orientierungen, die sich durch dauerhafte Merkmale auszeichnen. Die Formen der Kommunikation sind überaus beweglich und durch alterstypische, psychologische Besonderheiten und Erfahrungen der Tätigkeit bedingt.

Die Sozialisation der Persönlichkeit des Schülers ist ohne Ansammlung eines eigenen Wissensschatzes unmöglich. Historische Erfahrungen werden in das gegenwärtige Leben eingeschlossen, in den Prozess der Ausbildung pädagogischer Personalien. In diesem Prozess eignet sich der Schüler kulturelle Erfahrung der Menschheit, gesellschaftliche Kultur, die näherliegende kulturelle Umwelt an. Dabei kann der Anschluss an geistige Werte und ihre Aneignung allein als Prozess der aktiven Befriedigung von Bedürfnissen in der Kommunikation mit kulturellen Werten erfolgen. Der Schüler, der sich geistige Werte aneignet und sie im Bewusstsein verarbeitet, erwirbt die Möglichkeit, in pädagogischer Tätigkeit den angesammelten kulturellen Wissensschatz zu realisieren.

Die geistige Kultur erfüllt die Rolle eines **sozialen Gedächtnisses**. Sein Inhalt besteht aus Informationsprozessen, als deren Träger geistige oder materielle Erscheinungen auftreten. Das soziale Gedächtnis tritt in verschiedenen Formen (in der Wissenschaft, der Philosophie, der Kunst), in wertvollen Erfahrungen auf (in Kenntnissen, in der Analyse, in Verallgemeinerungen). Wichtiges Element des Gedächtnisses ist das Wissen, dessen Umfang in wissenschaftlichen Theorien, in erworbener Erfahrung, in Traditionen u.a. gesichert wird. Das soziale Gedächtnis erscheint nicht nur als Form der geistigen Beziehung zwischen Vergangenheit, Heutem und Zukünftigem, sondern erlaubt dem Schüler auch, seine Sozialität, die Zugehörigkeit zu sozialkulturellen Werten, zur Zivilisation zu begreifen.

Größter geistiger Reichtum des Schülers ist die Entwicklung von **Erkenntnis-, moralischen, ästhetischen und praktischen Gefühlen**.

Geistige Anreicherung der Persönlichkeit erfolgt auf der Grundlage der Aneignung tiefgründiger Kenntnisse. Vielseitige Kenntnisse als Form des Begreifens der Welt ist die Basis der intellektuellen Entwicklung des Menschen, seiner geistigen Kultur. Passive Anhäufung von Kenntnissen kann niemals mit dem Begriff "gebildeter Mensch" identifiziert werden.

Es ist notwendig im Blick zu haben, dass nicht jedes System von Kenntnissen, nicht alle auf ihrer Grundlage entstehenden Überzeugungen und Handlungen dem Begriff des geistigen Reichtums der Persönlichkeit gleichgesetzt werden können. Kenntnisse, Überzeugungen und

Handlungen der Persönlichkeit, die im Widerspruch zur Wahrheit und zur gesellschaftlichen Entwicklung stehen, können nicht mit dem Begriff "geistiger Reichtum des Menschen" erfasst werden.

Die geistige Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers ist ohne Entfaltung seiner Fähigkeiten, ohne ausreichendes Vorhandensein seiner vielseitigen Beziehungen unmöglich. Nur wenn er in diese Beziehungen eintritt, zeigt der Schüler seine schöpferischen Anlagen, Neigungen und Interessen.

**Moralisches und Ästhetisches** sind untrennbar miteinander verbundene Seiten des gesellschaftlichen Bewusstseins, jedes von ihnen hat aber seine Spezifik. Eine Handlung, das Verhalten, einzelne Züge der Persönlichkeit oder die Gesamtheit ihres Charakters können gleichzeitig in moralischen und ästhetischen Beziehungen charakterisiert werden. Auf den wechselseitigen Zusammenhang von Moralischem und Ästhetischem verweist die Tatsache, dass viele Begriffe, die die Lebenstätigkeit charakterisieren, in sich moralische und ästhetische Wertungen enthalten, zwischen denen eine organische gedankliche Einheit besteht.

Ästhetische Erziehung der Schüler sieht die Entwicklung von Fähigkeiten vor, das Schöne und Erhabene wahrzunehmen, richtig zu verstehen und zu werten. Das ist nicht nur ein bestimmtes Kriterium der Entwicklung der Persönlichkeit, sondern ein Kennzeichen des Niveaus seines geistigen Umgangs mit Gleichaltrigen, Nahestehenden.

Eine universelle Fähigkeit, die im Laufe des gesamten Lebens ausgebildet wird, ist Fähigkeit zu erkennen - zu beobachten, zu untersuchen, Neues in der Umwelt zu entdecken. Wichtigste Quelle der Schönheit der Erkenntnis ist die Wirklichkeit selbst, ihrer Seiten und Erscheinungen. Zwischen innerer und äußerer Kultur des Schülers existiert eine enge Verbindung. Geistige Entwicklung setzt Interesse am Lesen, Kenntnis der Malerei und des Theaters voraus. Aber wenn der Konsum geistiger Kultur durch Geringschätzung von möglichen Leiden anderer erfolgt, so wandelt sich dieser in geistige Abhängigkeit. Wichtigtuerei mit seinen raffinierten Gefühlen trennt ihn hermetisch von der Welt echten geistigen Reichtums ab.

Wir versuchten, den Begriff "geistiger Reichtum der Persönlichkeit" zu umreißen, der in sich die die vielseitige und tiefgründige innere Welt des Schülers einschließt, die er sich dank der Gesamtheit der Kenntnisse in verschiedenen Gebieten der Theorie, der materiellen und geistigen Kultur und von Kenntnissen erwirbt, die auf die Umgestaltung des Lebens in Übereinstimmung mit staatsbürgerlichen Prinzipien orientiert sind. Die Entwicklung der Geistigkeit ist heute eine prinzipiell neue Direktive der Erziehung der Schüler der Republik Belarus.

## Teilnehmer der Tagung und Autoren der Beiträge

- **Olga V. Akulova**  
Doz. Dr. paed. Russische Staatliche Pädagogische Universität A. I. Herzen St. Petersburg (Russland) - Lehrstuhl für Pädagogik
- **Ėlfrida V. Balakireva**  
Doz. Dr. paed. Russische Staatliche Pädagogische Universität A. I. Herzen St. Petersburg (Russland) - Lehrstuhl für Pädagogik
- **Vassili A. Bondar**  
Prof. Dr. Belorussische Pädagogische Universität Minsk (Belarus) - Prorektor
- **Adam A. Grimot'**  
Prof. Dr. Belorussische Pädagogische Universität Minsk (Belarus) - Lehrstuhl Pädagogik
- **Zenon Jasinski**  
Prof. Dr. Universität Opole (Polen)  
Instytut Nauk Pedagogicznych
- **Klaus-Dieter Mende**  
Prof. Dr. Hochschule der Künste Berlin; Fakultät für Sozial- und Erziehungswissenschaften
- **Jan Matoušek**  
Karls- Universität Prag  
Fakultät für Sozialwissenschaften
- **Pavla Polechová**  
Ph. D. Karls- Universität Prag  
Fakultät für Erziehung; Institut für Bildungsforschung und Entwicklung
- **Magdalena Piorunek**  
Dr. Adam-Mickiewicz-Universität Poznań (Polen)  
Wydział Studiów Edukacyjnych
- **Lech Sałaciński**  
Dr. Pädagogische Hochschule (WSP) Zielona Gora (Polen) - Institut für Pädagogik/ Psychologie
- **Eleonora Sapia-Drewniak**  
Prof. Dr. Universität Opole (Polen)  
Instytut Nauk Pedagogicznych
- **Andreas Seidel**  
Dr. Universität Potsdam; Philosophische Fakultät II;  
Institut für Pädagogik
- **Wolfgang Thiem**  
Prof. Dr. Universität Potsdam; Philosophische Fakultät II;  
Institut für Pädagogik - Schulpädagogik - Didaktik der Sekundarstufen und der Pädagogik
- **Krystina Zielinska**  
Dr. Adam-Mickiewicz-Universität Poznań (Polen)  
Wydział Studiów Edukacyjnych





Universitäts-  
bibliothek

Inventarnr.



\*98005650\*