



Universität Potsdam

**Wolfgang Thiem (Hrsg.)**

**Hoffnungen, Dilemmata und Probleme  
einer nationalen Schulreform  
in europäischer Dimension**

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

Universität Potsdam - 2002



Humanwissenschaftliche Fakultät  
Institut für Pädagogik

Wolfgang Thiem (Hrsg.)

**Hoffnungen, Dilemmata und Probleme  
einer nationalen Schulreform in europäischer Dimension**

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

Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung des Instituts  
für Pädagogik der Universität Potsdam vom 17. bis 21. September 2001 im  
Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde-Struveshof

Universität Potsdam 2002

## **Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme**

Hoffnungen, Dilemmata und Probleme einer nationalen Schulreform in europäischer Dimension : Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen in Belarus', Polen, Russland, der Tschechischen Republik und den neuen Bundesländern Deutschlands ; Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam vom 17. bis 21. September 2001 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde-Struveshof / Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik ; Universität Potsdam. Wolfgang Thiem (Hrsg.). - Potsdam : Univ.-Bibliothek, Publ.-Stelle, 2002

ISBN 3-935024-50-9

© Universität Potsdam, 2002

Herausgeber:	Wolfgang Thiem, Institut für Pädagogik
Erscheinungsjahr:	2002
Druck:	Audiovisuelles Zentrum der Universität Potsdam
Vertrieb:	Universitätsbibliothek Publikationsstelle Postfach 60 15 53 14415 Potsdam Fon +49 (0) 331 977 4517 Fax +49 (0) 331 977 4625 e-mail: <a href="mailto:pubub@rz.uni-potsdam.de">pubub@rz.uni-potsdam.de</a> <a href="http://info.ub.uni-potsdam.de/publika/publika.htm">http://info.ub.uni-potsdam.de/publika/publika.htm</a>

ISBN 3-935024-50-9

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorbemerkungen des Herausgebers</b>	5
<b>Wolfgang Thiem</b> Hoffnungen, Dilemmata und Probleme einer nationalen Schulreform in europäischer Dimension - Resümee einer internationalen Tagung	10
<b>Vladimir I. Andreev; S. S. Vetokhin</b> Besonderheiten der Bildungsreform in der Republik Belarus'	38
<b>Élfrida V. Balakireva</b> Erneuerung der russischen Schulbildung als Weg des Zugangs in die europäische Bildungsgesellschaft	42
<b>Vassili A. Bondar'</b> Reform der mittleren und höheren Bildung - erste Ergebnisse und Perspektiven	47
<b>Krystyna Ferencz; Edward Koziol</b> Pflichten und Kompetenzen des Lehrers in der Rolle des Klassenbetreuers - Thesen und Beitrag	54
<b>Zenon Jasiński/Elonora Sapia-Drewniak</b> Voraussetzungen der beruflichen Fortbildung der Lehrer	60
<b>Jiří Kotásek</b> Das "Weißbuch" - Ein strategisches Dokument für die Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik	70
<b>Magdalena Piorunek</b> Proeuropäische Kontexte der Reformen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung	80
<b>Lech Sałaciński (Zielona Góra)</b> Die europäische Dimension polnischer Erziehung - Praktische Beispiele der Aktivitäten der Schule	85

<b>Eleonora Sapia-Drewniak</b>	
Europäische Bildung in Lehrprogrammen und in der außerschulischen Arbeit eines Gymnasiums (am Beispiel des Öffentlichen Gymnasiums Nr. 7 in Opole)	92
<b>Andreas Seidel</b>	
Interkulturelles Lernen und europäische Dimension in der Schule	99
<b>V. V. Semikin</b>	
Psychologische Kultur in der Schulbildung	111
<b>Wolfgang Thiem</b>	
Positionen zum Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland in europäischer Dimension	113
<b>Teilnehmer der Tagung und Autoren der Beiträge</b>	127
<b>Übersicht über vorliegende Publikationen zu den Tagungen und zur Kooperation</b>	129

## Vorwort des Herausgebers

Der vorliegende Sammelband wendet sich an **Lehrer und Schulleiter, Bildungspolitiker, an Verantwortliche der Schuladministration, an Lehrerbildner** und in der **Fort- und Weiterbildung Tätige**.

Nachdem in fünf vorangegangenen Tagungen unterschiedliche **Bereiche der Bildungsreform - Strukturveränderungen des Bildungssystems, Lehrerbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrer, innere Schulreform, Erziehungskonzept der erneuerten Schule - in den Ländern des ehemaligen "Ostblocks"** untersucht wurden (vgl. Aufstellung vorliegender Tagungsberichte), sollte in diesem Jahr die **Bildungsform in den beteiligten Ländern aus der Sicht des Prozesses der europäischen Einigung** betrachtet werden.

Zugleich war es ein wesentliches Anliegen - wie in jeder bisherigen Tagung - , den Verlauf der in den Ländern stattfindenden Schulreform kritisch zu begleiten - erreichte Ergebnisse, aber auch offene Probleme zu beleuchten.

Der Sammelband ist somit ein **Ergebnis internationaler Kooperation von Pädagogen** aus lehrerbildenden Hochschuleinrichtungen in Belarus<sup>1</sup>, Polen, Russland, der Tschechischen Republik sowie dem Institut für Pädagogik der Universität Potsdam (vgl. Verzeichnis der Teilnehmer und Autoren der Beiträge). Vorgestellt werden Ergebnisse von Analysen, die für eine vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam organisierte internationale wissenschaftlichen Tagung im September 2001 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) in Ludwigsfelde-Struveshof erarbeitet wurden.

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

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

Die Einladung zur Tagung und ihre Moderation erfolgte durch WOLFGANG THIEM

und ANDREAS SEIDEL vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam.

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

Der Sammelband vereinigt so **Ergebnisse von Analysen** in der **Vorbereitung** (eingereichte Thesen bzw. Kurzbeiträge, die allen Teilnehmern zur Verfügung standen, allerdings in dieser Form nicht vorgetragen wurden), der **Diskussion auf der Tagung** selbst und einer **Aufbereitung durch die Teilnehmer** in anschließend eingereichten **Beiträgen**. Dabei wurden uns auch Ausarbeitungen aus der Staatlichen Belorussischen Pädagogischen Universität M. Tank in Minsk und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań eingereicht, deren Autoren aus unterschiedlichen Gründen kurzfristig nicht an der Tagung teilnehmen konnten. Die Beiträge bereichern aber wesentlich das vorgestellte Prisma von Auffassungen.

Die in russischer Sprache eingereichten Beiträge aus Minsk (Belarus') und St. Petersburg (Russland) wurden vom Herausgeber übersetzt, wobei es nicht um reine wörtliche Übersetzung, sondern um möglichst adäquate Wiedergabe des jeweiligen Sinns ging. Alle eingereichten Beiträge wurden geringfügig sprachlich und redaktionell bearbeitet und nach dem jeweils ersten Autorennamen alphabetisch geordnet.

Die vorliegenden **Einzelbeiträge**, die im weiteren kurz inhaltlich charakterisiert werden sollen, zeigen die Komplexität und Vielfältigkeit der **Problemlage in der Betrachtung der europäischen Dimension im jeweiligen Land im Bereich schulischer Erziehung** und gehen in der Einladung vorgegebene Problemfelder (vgl. Resümee der Tagung) aus jeweils spezifischen Sichten, Perspektiven an. Insgesamt liegt ein Mosaik wissenschaftlicher Positionen und praktischer Erfahrungen zum Prozess der europäischen Annäherung auch im Prozess der Bildungsreform vor.

**WOLFGANG THIEM** (Potsdam) fasst in seinem **Resümee** der Tagung die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte und Ergebnisse der Diskussion über die Entwicklungen in den einzelnen Ländern zusammen. Ausgehend von der inhaltlichen

Orientierung zur Vorbereitung der Tagung werden die Ergebnisse der Diskussion in wesentlichen Problemkreisen dargestellt, wobei Verweise auf nachfolgende Beiträge erfolgen. Es wird der aktuelle Stand der Bildungsreform in den beteiligten Ländern analysiert. Es wird aufgezeigt, wie europäische Anforderungen im Prozess der nationalen Reform berücksichtigt werden. Ziele, Inhalte des Bildungssystems in den beteiligten Ländern werden aus europäischer Sicht analysiert. Es wird erörtert, wie der Prozess der Integration von ausländischen Lehrern und Schülern erfolgt, welche Maßnahmen der Interkulturellen Erziehung im jeweiligen Land angegangen werden. Abschließend wird geprüft, wie die Lehrer auf die neuen Anforderungen, wie sie sich aus dem Prozess der europäischen Einigung ergeben, vorbereitet sind. Eine inhaltliche Bilanz der Tagung endet mit dem Ausblick auf eine geplante Fortsetzung der weiteren gemeinsamen Arbeit in einer Tagung 2002 und steckt dazu inhaltliche Schwerpunkte ab.

**VLADIMIR A. ANDREEV** und **S. S. Vetokhin** (Minsk) analysieren in ihrem Beitrag Besonderheiten der Bildungsreform in der Republik Belarus', wobei sie Erreichtes und negative Tendenzen gegeneinander abwägen und weitere Perspektiven der Reform in europäischer Sicht sowie im Rahmen der Kooperation mit Russland erörtern.

**ÉLFRIDA V. BALAKIREVA** (St. Petersburg) analysiert in ihrem Beitrag die Erneuerung der russischen Schulbildung als Weg des Zugangs in die europäische Bildungsgesellschaft. Dabei macht sie auf Widersprüche aufmerksam, wie sie sich aus nationalen Traditionen ergeben. Sie verdeutlicht die Bemühungen Russlands, Verbindungen zur globalen Bildungsgemeinschaft herzustellen. Ausgehend von einem Kompetenzmodell diskutiert sie insbesondere die Begriffe Bildung und Gebildetsein.

**VASSILI A. BONDAR'** (Minsk) hat einen Beitrag eingereicht, in dem er die Reform der mittleren und höheren Bildung in der Republik Belarus' - ihre ersten Ergebnisse und Perspektiven - untersucht. Als Messlatte sieht er dabei auch die vorliegenden europäischen Vereinbarungen.

**KRYSTINA FERENZ** und **EDWARD KOZIOŁ** (Zielona Góra) untersuchen in ihrem nachträglich eingereichten Beitrag Pflichten, Kompetenzen und neue Rollen des Klassenbetreuers - vergleichbar mit dem Klassenleiter bzw. Vertrauenslehrer -, wobei ein unmittelbarer Bezug zur europäischen Dimension nicht erfolgt.

**ZENON JASIŃSKI** und **ELEONORA SAPIA-DREWNIAK** (Opole) gehen in ihrem Beitrag auf Voraussetzungen der Berufsbildung der Lehrer ein, wobei sie

konkrete Ergebnisse empirischer Erhebungen einbringen. Ein konkreter Bezug zur europäischen Dimension erfolgt allerdings nicht.

**JÍŘÍ KOTÁSEK** (Prag) stellt in seinem Beitrag das "Weißbuch" als ein strategisches Dokument der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik vor. Dabei werden Entwicklungsperspektiven bis zum Jahre 2005, teilweise bis 20010 entworfen. Ausgangspunkt ist dabei eine Studie von 1999 "Die Tschechische Bildung und Europa: die Strategie der Entwicklung der menschlichen Ressourcen in der Tschechischen Republik vor dem Eintritt in die EU".

**MAGDALENA PIORUNEK** (Poznań) hat einen Beitrag mit dem Titel "Proeuropäische Kontexte der Reformen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung" eingereicht. Sie greift damit einen Bereich des Bildungssystems auf, der in bisherigen Tagungen kaum detailliert betrachtet wurde.

**ELEONORA SAPIA-DREWNIAK** (Opole) hat einen Beitrag eingereicht, in dem die Europäische Bildung in Lehrprogrammen und in der außerschulischen Arbeit am Beispiel des Öffentlichen Gymnasiums Nr. 7 in Opole untersucht wird. In sehr konkreter Weise werden Inhalte europäischer Bildung aufgezeigt und die Vielfalt Interkultureller Erziehung an einer Schule dargestellt.

**LECH SAŁ ACIŃSKI** (Zielona Góra) geht vom Weißbuch der Europäischen Kommission "Lehren und Lernen: In Richtung einer kognitiven Gesellschaft" (1995) aus und verdeutlicht, wie es zur Grundlage und Anregung für polnische Reformpolitik wurde. Dabei skizziert er in der Praxis Erreichtes und verdeutlicht auch noch vorhandene Mängel im Rahmen der Europäischen Bildung.

**ANDREAS SEIDEL** (Potsdam) erörtert in seinem Beitrag Interkulturelles Lernen und europäische Dimension in der Schule in Deutschland. Dabei geht er von einem historischen Rückblick auf die "Ausländerpädagogik" der 50er und 60er Jahre aus und stellt die aktuellen gesetzlichen Grundlagen Interkultureller Erziehung dar. Er beschreibt die Aufgaben der Interkulturellen Erziehung als Querschnittsaufgabe und erläutert aktuelle Aufgaben auf verschiedenen Ebenen. Abschließend bilanziert er Interkulturelle Erziehung in Deutschland und steckt Perspektiven ab.

**V. V. SEMIKIN** (St. Petersburg) plädiert in seinen Thesen für die Erhöhung der Bedeutung der psychologischen Kultur in der Schulbildung und fordert, einen vollwertigen Zugang des Kindes zur nationalen und Weltkultur der Menschheit zu gewährleisten

**WOLFGANG THIEM** (Potsdam) geht in seinem Positionspapier mit Stand von Sommer 2001 von den gemeinsamen Zielen der Bildungssysteme des Europäischen Rates Bildung aus und stellt die Wertung der aktuellen Situation des deutschen Bildungssystems in der europäischen Dimension auf der Grundlage des "Nationalen Dossiers 2000" dar. Am Beispiel von Ausarbeitungen des Forum Bildung bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung erläutert er weitere Perspektiven der Entwicklung des deutschen Bildungssystems in europäischer Dimension.

Die Beiträge regen somit in ihrer Gesamtheit mit jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung dazu an, über **verstärkte europäische Orientierung in der Reform des Bildungswesens** nachzudenken, **gemeinsam vereinbarte Zielvorstellungen in den nationalen Reformen** aufzugreifen, **den Vergleich und die gegenseitige Evaluation** (beispielsweise durch die OECD-Studie PISA) nicht zu scheuen und so gemeinsam die vereinbarten anspruchsvollen Zielvorstellungen in Europa zu erreichen.

Dabei war es Grundtenor der Diskussion, dass durch gemeinsam erarbeitete europäische Orientierungen das Nachdenken im nationalen Rahmen nicht abgenommen wird, sondern sehr gewissenhafte Überlegungen anzustellen sind und bildungspolitische "Schnellschüsse" selten erfolgreich sind.

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

Potsdam, August 2002

**Wolfgang Thiem**

**Hoffnungen, Dilemmata und Probleme  
einer nationalen Schulreform in europäischer Dimension  
- Resümee einer internationalen Tagung -**

Wissenschaftler und Lehrerbildner der Universität Opole und der neu gegründeten Universität Zielona Góra (Polen), der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen St. Petersburg (Russland), dem Nationalen Institut für Hochschulbildung Minsk ( Republik Belarus'), der Karls-Universität in Prag (Tschechische Republik) sowie von der Universität Potsdam berieten auf einer vom Institut für Pädagogik der Universität Potsdam getragenen wissenschaftlichen **Tagung vom 17. bis 21. September 2001** im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde-Struveshof über **Fragen der Orientierung der nationalen Bildungsreform an europäischen Dimensionen.**

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

Damit konnte zum bereits sechsten Male die 1996 aufgenommene vergleichende Betrachtung von Reformen im Bildungswesen der beteiligten Länder im Rahmen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse fortgesetzt werden (vgl. Übersicht über vorliegende gemeinsame Publikationen über die Tagungen und die Kooperation).

Positiv hervorzuheben für die Ergebnisse dieser Tagungen ist, dass eine im Kern personelle Konstanz des Teilnehmerkreises gewahrt werden konnte. Der **wissenschaftliche Ertrag** der Tagung ergibt sich somit nicht allein aus den Thesen bzw. Beiträgen, wie sie im Anschluss an dieses Resümee vorgestellt werden, sondern insbesondere aus dem Prozess der konkreten inhaltlichen Kommunikation zu den aufgeworfenen Problemkreisen, wobei die hohe Streitkultur und Konstruktivität aller Teilnehmer hervorzuheben ist. Deshalb versuchen wir gerade diesen Diskurs hier möglichst genau widerzuspiegeln.

Das gegenseitige Kennen - persönlich, aber auch in vertretenen Positionen - lässt

es zu, gewissermaßen in jeder neuen Tagung die Diskussion und den Meinungsaustausch dort fortzusetzen, wo das vorige Jahr aufgehört wurde, ohne ständig "von vorn" zu beginnen. In diese "feste Runde" (teilweise auch mit Unterbrechungen der Teilnahme Einzelner) fügte sich in diesem Jahr wiederum ein neuer Teilnehmer aus Zielona Góra unmittelbar und kreativ ein. Für den pädagogisch vergleichenden Ertrag ist aber besonders wichtig, dass auch nach einer längeren Pause ein prominenter Wissenschaftler aus der Tschechischen Republik teilnahm und ein Beitrag aus Poznań vorliegt, obwohl eine Teilnahme an der Tagung nicht möglich wurde. Bedauerlich ist dagegen, dass der Vertreter der Belorussischen Staatlichen Pädagogischen Universität M. Tank Minsk und die Vertreterin der Budapester Universität - aus unterschiedlichen Gründen - nicht teilnehmen konnten. Das Interesse zur Teilnahme von Experten aus Georgien lag ebenfalls vor, scheiterte aber an einer Finanzierung, um die sich beide Seiten bemühten.

**Ziel der Tagung 2001** war es, eine **Analyse der nationalen Bildungsreform** in der Sicht des **europäischen Einigungsprozesses** vorzunehmen. Dabei sollten **Hoffnungen, Dilemmata und Probleme** erörtert werden.

Dabei ist durchaus ein unterschiedlicher Ausgangspunkt unter den beteiligten Ländern zu verzeichnen. Nur Polen und die Tschechische Republik bereiten den unmittelbaren Beitritt zur EU vor. Aber in allen zurückliegenden Tagungen wurde praktisch in allen beteiligten Ländern eine zunehmende Orientierung an globalen und insbesondere europäischen Entwicklungsprozessen in der **Reformierung des Bildungssystems** sichtbar.

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

Die Veranstalter haben entsprechend dem angezielten gemeinsamen Anliegen auf der Grundlage der Diskussionen auf den vorangegangenen Tagungen und vielen Einzelgesprächen folgende **Problemkreise zur Vorbereitung und Diskussion** der Teilnehmer vorgeschlagen:

- (1) Wie ist der aktuelle Stand der Reform des Bildungssystems einzuschätzen?**
  - Haben sich die von Ihnen im Vorjahr vorgetragenen Absichten der Fortführung der Bildungsreform erfüllt?
  - Welche neuen Ziele, aber auch welche Probleme wurden im Realisierungsprozess deutlich? Wie soll ihre Verwirklichung abgesichert werden?

(2) **Wie ist die nationale bzw. regionale Bildungsreform aus der Perspektive einer angestrebten europäischen Einigung einzuschätzen?**

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

- In welchem Maße und in welcher Weise wurde bei der **Konzipierung** der Bildungsreform **ein Vergleich** mit den Schulstrukturen und Bildungs- und Erziehungszielen, den Inhalten schulischer Bildung anderer europäischer Länder zugrunde gelegt?
- Wie ist die angestrebte **Struktur des allgemeinbildenden Schulsystems** aus der Sicht eines Vergleichs mit anderen europäischen Staaten einzuschätzen?
- Wie berücksichtigen die erarbeiteten **Bildungs- und Erziehungsziele** den Prozess europäischer Einigung?
- Sind **Inhalte** schulischer Bildung in einzelnen Fächern bzw. als fachübergreifende Aufgaben formuliert, die die **europäische Dimension** und **Perspektive** beinhalten? In welchem Maße wurde bei der Konzipierung der Bildungsinhalte nationale bzw. regionale Begrenztheit überwunden?
- In welchem Maße ist eine **Integration von Schülern und Lehrern** anderer europäischer Staaten in der nationalen Schule möglich und erwünscht? Welche Probleme treten dabei auf?
- Von welchem Konzept **Interkultureller Erziehung** wird im Rahmen der Bildungsreform in Ihrem Lande ausgegangen? Welche Vorzüge hat dieses Konzept, welche Probleme treten auf?
- Werden im Bereich der Lehrerbildung, Lehrerfort- und -weiterbildung Möglichkeiten geboten, sich als **Lehrer** auf einen **Einsatz in anderen Ländern** Europas gezielt **vorzubereiten**?
- Welche **Konsequenzen** leiten sich für die weitere Bildungsreform in allgemeinbildender Schule, in Hochschule - speziell auch in der Lehrerbildung - aus dem fortschreitenden Prozess europäischer Einigung ab?

Wir wollten uns somit einer recht **differenzierten** und **komplexen Aufgabe** stellen, die an **konkreten Gegenständen** vollzogen werden sollte. Das entstandene Bild ist deshalb keineswegs vollständig und die gesamte Bildungsreform erfassend, sondern beleuchtet jeweils mosaikartig einzelne wichtige Bereiche der Bildungsreform.

Aus den eingereichten Thesen - sie werden anschließend wörtlich wiedergegeben oder durch einen erweiterten Text der Autoren vertreten - wurde **folgendes Rahmenprogramm von Themenkomplexen** entworfen:

### **Themenkomplex I:**

#### **Aktueller Stand der Bildungsreform in den beteiligten Ländern**

- Einschätzung der erwarteten Fortschritte;
- neu aufgetretene Probleme;
- geänderte weitere Perspektiven.

### **Themenkomplex II:**

#### **Sicht auf europäische Anforderungen und ihre Berücksichtigung**

- Wie werden in den einzelnen Ländern die Anforderungen an die Weiterentwicklung des Bildungssystems aus europäischer Sicht gesehen?
- In welchem Maße wurden diese Anforderungen bereits bei der Konzipierung der Reform gesehen?
- In welchem Maße und welcher Weise verstärken aktuelle Beitrittsabsichten zur EU diese Bemühungen?

### **Themenkomplex III :**

#### **Struktur - Ziele - Inhalte des Bildungssystems**

- Wie sehen Sie die Struktur Ihres nationalen Bildungssystems aus europäischer Sicht?
- Wie ist in den Bildungs- und Erziehungszielen der Prozess der europäischen Einigung berücksichtigt?
- Wo sehen Sie Dilemmata im Rahmen regionaler bzw. nationaler Begrenztheit und Einseitigkeit?

### **Themenkomplex IV:**

#### **Integration von Lehrern und Schülern aus anderen Ländern**

- In welchem Maße und welchen Formen erfolgt eine Integration von Lehrern und Schülern anderer Nationen, anderer Kulturen in die nationale Schule? Wo liegen Probleme?
- Welches Konzept interkultureller Erziehung verfolgen Sie in Ihrem Land? Wo sehen Sie Vorzüge und Probleme?

### **Themenkomplex V:**

#### **Vorbereitung der Lehrer auf neue Anforderungen - Perspektiven weiterer Kooperation**

- Wie sind die Lehrer auf die neuen Aufgaben aus der Sicht europäischer Einigung und Annäherung vorbereitet?
- Wie soll die Kooperation in unserem Kreis fortgesetzt werden?

In einer **lebendigen Diskussion** zu einzelnen Themenkreisen sollte jeder Teilneh-

mer **unmittelbar seine Erfahrungen zum Problemkreis** einbringen können. Die Tagungssprachen waren wiederum, wie in vorangegangenen Tagungen, Russisch und Deutsch, wobei sich für die adäquate gegenseitige Verständigung auch in besonderem Maße LECH SAŁACIŃSKI einsetzte.

Traditionell eingebaut in das Tagungsprogramm war eine **kulturelle Aktivität**: Besuch der Bundesgartenschau (BUGA) in Potsdam an zwei wichtigen Standorten - die neu gestaltete Freundschaftsinsel und das Gelände der BUGA selbst. Diese Aktivität löste nicht nur große persönliche Begeisterung bei allen Teilnehmern aus, sondern durchaus auch eine Diskussion über damit immanent zum Ausdruck kommende vorhandene Bildungs- und Erziehungsanliegen.

Die im Weiteren dargestellten Thesen bzw. zusätzlichen Ausarbeitungen eröffnen zweifellos interessante Horizonte und versprechen einen fruchtbaren Meinungsstreit und viele gegenseitige Denkanregungen unter Interessenten der vergleichenden Betrachtung der Bildungsreformen in den beteiligten Ländern.

Die in Russisch eingereichten Texte aus St. Petersburg und Minsk wurden von mir mit dem Bestreben übersetzt, eine sachgerechte Rezeption zu sichern. Andere Beiträge wurden behutsam geringfügig redaktionell überarbeitet.

## **2. Diskussion zur aktuellen Weltsituation nach dem 12. September 2001**

Nach den erschütternden Ereignissen am 12. September in den USA war ein sofortiger Eintritt in die Tagesordnung unmöglich - die Teilnehmer waren daran interessiert, die in ihren Ländern vorhandenen Sichtweisen zu erörtern.

V. V. SEMIKIN machte deutlich, dass mit den Ereignissen eine harte Probe für die Menschheit bevorsteht, den Frieden zu erhalten. Zugleich betonte er den Zusammenhang mit dem Tagungsinhalt - es gilt offensichtlich als globale Aufgabe, dem Einzelnen eine neue Lebenskultur anzutragen und auf die Übernahme größerer Verantwortung vorzubereiten.

JIŘÍ KOTÁSEK erläuterte die Haltung der tschechischen Bürger an der historischen Entwicklung, die von Euphorie und folgender Regression begleitet war. Die aktuelle Lage wird durchaus differenziert gesehen. Sehr wohl werden etwa 80% der Menschen eine harte Antwort auf den Terrorismus wollen, äußern aber zugleich deutliche Zweifel an dem eingeschlagenen Weg der USA.

V. I. ANDREEV verweist darauf, dass die Botschaft des Terrors in den USA letzt-

lich sei, dass die Welt weder ein- noch zweipolig zu verstehen sei, sondern vielmehr **mehrpolig** ist. Es sei in starkem Maße zu prüfen, ob es wirklich kriegerische Lösungen gebe oder ob nicht politische Lösungen gefragt sind.

Auch ZENON JASIŃSKI betont die eindeutige Verurteilung der Terrorangriffe, spricht sich für humanitäre Hilfe für die USA aus, stellt aber zugleich die Frage, ob mit kriegerischen Maßnahmen auf beiden Seiten Krisen zu lösen seien. Auch er verdeutlicht erzieherische Aufgaben, wobei der totalen Gewalt totale Toleranz entgegenzusetzen sei. Aufmerksamkeit verdient beispielsweise die Haltung zu den zahlreichen arabischen Lehrern in polnischen Schulen.

EDWARD KOZIOŁ betont, dass die Verantwortlichen dieser neuen schrecklichen Art, Krieg zu führen, unbedingt zu bestrafen seien, denn diese Situation könnte alle Länder betreffen. Zugleich warnt er aber vor jeder Gleichsetzung von Muslimen mit Terroristen.

### 3. Themenkomplex I: Aktuelle Situation der Bildungsreform in den beteiligten Ländern

Traditionsgemäß stand am Anfang unserer Beratung eine Aktualisierung der Erfahrungen der Bildungsreform in den einzelnen Ländern, um Fortschritte sowie Probleme aufzuzeigen. So geben die vorliegenden Tagungsbände (vgl. Übersicht am Ende des Bandes) eine **begleitende Bilanz der Bildungsreform** in den beteiligten Ländern.

Für **Polen** hebt ZENON JASIŃSKI folgende entscheidende Schritte im letzten Jahr hervor:

- Im Ausbau der 9-jährigen Pflichtschule wurde die zweite Klassenstufe des dreijährigen Gymnasiums reformiert.
- Es erfolgte die Konzipierung der zweiten Stufe im Rahmen eines offiziellen Dokuments, wobei Details noch auszuarbeiten sind; ab 01. 09. 2002 werden die ersten Absolventen des neuen Gymnasiums in die reformierte Oberstufe eintreten.

Die **postgymnasiale Stufe** soll künftig in den **Lyzeen** in 3 Jahren zum Abitur führen, wobei 4 Profile vorgesehen sind: proakademisch, künstlerisch, kulturell und berufsvorbereitend. In der 2-jährigen **Berufsschule** erfolgt eine Berufsausbildung, anschließend ist die Fortsetzung der Bildung zum Abitur vorgesehen. Parallel werden vielleicht die jetzt vorhandenen **Technika** erhalten, aber von 5 auf 4 Jahre verkürzt.

- Das neue Konzept des Lehreraufstiegs ist in Kraft getreten und erste Gra-

duierungen sind erfolgt; Stufen sind beispielsweise Referendar, Kontraktlehrer, berufener Lehrer und Diplomlehrer; gerade werden erste Lehrermeynungen dazu untersucht. Allerdings sind bei der Realisierung durch offensichtliche Fehlkalkulation große Defizite (1 200 Millionen Zloty) bei der Finanzierung bei den Schulträgern aufgetreten, was auch zu personellen Konsequenzen im Ministerium führte. Probleme ergeben sich auch daraus, dass das Dienstalter bei dem Konzept des Aufstiegs nicht berücksichtigt wird. Lehrer mit hohem Dienstalter erleiden starke Einbußen.

- Aktuell erfolgt die erste Erprobung des neuen Abiturs - im September 2001 in Polnisch, für Oktober 2001 ist ein Probeabitur in Mathematik vorgesehen.

Allerdings könnte der Ausgang der bevorstehenden Wahlen zu Änderungen der vorgesehenen Maßnahmen führen.

ZENON JASIŃSKI verweist auf folgende **Positiva** und **Probleme** in der aktuellen Bildungsreform:

- Es ist fast die Regel geworden, dass Lehrerstellen öffentlich ausgeschrieben werden und bei der Bewerbung eine Wettbewerbssituation entsteht.
- Die geforderten Kompetenzen sind erweitert und erzwingen Fort- und Weiterbildung; allerdings fehlen dazu Kapazitäten, um alle Ansprüche zu erfüllen.
- War die Wissenschaft in den ersten Jahren aus der Bildungsreform ausgeschlossen, so wird sie jetzt zunehmend einbezogen. Aktuell wird eine erste Analyse der Gymnasialbildung vorbereitet, bei der Schwachpunkte - wie Vielzahl der Lehrbücher, Umfang der Lernprogramme, Mangel an geeigneten Räumlichkeiten verdeutlicht werden. Positiv ist aber das große Interesse der Gesellschaft für die Reform der gymnasialen Stufe sowie das Engagement der dabei eingesetzten Lehrer. Große Zweifel gibt es dagegen für das Konzept der postgymnasialen Stufe.
- Eine Kommission des Sejm hat sich mit dem Stand der Erziehung in den Gymnasien beschäftigt und sie als schwach ausgebildet gekennzeichnet. Probleme treten beim Transport der Schüler zu den Gymnasien auf, außerunterrichtliche Beschäftigungen fehlen aus Mangel an Finanzmitteln fast völlig. Gewalterscheinungen sind am Gymnasium häufiger als an anderen Schultypen. Es wird hervorgehoben, dass zu wenig für die **Schüler selbst** getan wird.

Auf Anfrage erläutert ZENON JASIŃSKI die Funktion des dreijährigen Gymnasiums

als einer Schule zum Ausgleich der Bildungschancen, nicht zur Selektion. Chancenausgleich soll an sich durch bessere Lernbedingungen (bessere Lehrer, Aus-

gleichsunterricht, effektiver Transport zur Schule durch Schulbusse) und fachübergreifende Bildung erreicht werden. Allerdings haben bisher nur 20% der neuen Gymnasien eigene Schulgebäude.

Eine weitere Differenzierung in dieser Schulstufe erfolgt aber durch verschiedene Privatschulen und Schulen in freier Trägerschaft. Sie können 40% der Inhalte der Lehrpläne modifizieren.

Die Vorschulische Erziehung hat sich in Polen ebenfalls geändert. Früher haben fast alle Kinder die Kindergärten besucht und für Kinder ohne Kindergartenbesuch waren an den Schule 0-Klassen zur unmittelbaren Schulvorbereitung eingerichtet. In der letzten Zeit sind jetzt viele (von 5000 ca 2000) Kindergärten geschlossen, eigene Küchen zur Versorgung der Kinder wurden aufgegeben. 30 % der Gemeinden haben die Betreuungszeit von 8 auf 5 Stunden verkürzt. Etwa 40% der Kinder besuchen im Durchschnitt der Altersstufen den Kindergarten (bei den 3-Jährigen sind es 18 %, bei den 6-Jährigen sind es 75 %). Die Kindergärten erhalten weniger Fördermittel, die Eltern müssen voll für das Essensgeld aufkommen. Öffentlich wird die **Erziehung durch die eigene Mutter** propagiert, wobei wichtigster Grund die Kostenfrage ist. In der Öffentlichkeit wird deshalb stark die Wiedereinführung von Vorbereitungs-Klassen an der Grundschule gefordert.

Für die **Tschechische Republik** erläutert JIŘÍ KOTÁSEK den Weg nach der gesellschaftlichen Wende bei etwa gleicher Ausgangssituation. Nach der Wende ging man auf die 8-jährige Grundschule als Gesamtschule zurück, wie sie vor der kommunistischen Machtergreifung bestanden hatte. Statt einer vierjährigen weiterführenden Schule wurden aber in den 90er Jahren 6 bzw. 8 jährige Formen entwickelt, für deren Zugang Aufnahmeprüfungen zu realisieren sind. Zugang zu Gymnasien ist also nach Klasse 5, 7 und 9 möglich, wobei eine - vor allem letztlich soziale - Selektion erfolgt.

Die Aufnahmeprüfungen in Mathematik und Tschechischer Sprache werden an der Schule konzipiert, es werden IQ-Tests einbezogen. Entscheidungen treffen die Schulleiter, die Meinung der Lehrer der ersten Stufe bleibt dabei unberücksichtigt.

Das Abitur wird praktisch nach 13 Schuljahren erreicht - eine Situation, wie sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts bestand. Die meist sprachlich orientierten Gymnasien sollten ursprünglich nur 9 % der Altersgruppe aufnehmen.

Seit 1989 besuchen 18,5% der Altersgruppe das Gymnasium, 36,5% besuchen eine mittlere Fachschule und 45% mittlere Berufsschulen.

Für **Russland** erläutert ÉLFRIDA BALAKIREVA aktuelle Tendenzen der Bildungsreform am Beispiel der Entwicklungen in St. Petersburg. Die Bildungsreform sah

eine Vielfalt der Varianten von individuellen Bildungswegen und Schulformen vor (vgl. Berichte in den Vorjahren). In den letzten Jahren wurde vorrangig an Inhalten gearbeitet, wobei insbesondere die teilweise dominierenden Probleme der Überlastung der Kinder mit gesundheitlichen Folgeschäden angegangen wurden.

Hauptaspekt der Schulreform muss die Reformierung von innen heraus sein. Diesem Prozess widmet gegenwärtig auch die Regierung Russlands größere Aufmerksamkeit. Es gibt ein Programm zur "Modernisierung der Schulbildung", das zu einer "weichen Änderung" führen soll.

Es wurden Bildungsstandards ausgearbeitet und eine neue Strukturierung vorgeschlagen. Neben der Struktur der Schuljahre 3 (Primarstufe) - 6 (gewissermaßen Sek. I) - 3 (Oberstufe) soll es auch eine Struktur 4 - 6 - 2 geben, um die solide Grundausbildung zu sichern. Als eine dritte mögliche Struktur wird überlegt, die Grundschule noch aufzugliedern und die Anfangsklassen besonders zu fördern. Deutlicher soll in der ersten Stufe (Primarstufe und Sekundarstufe I) Persönlichkeitsförderung zur Meisterung des individuellen Lebens im Vordergrund stehen, erst die Oberstufe soll auf eine konkrete Vorbereitung auf berufliche Entwicklung orientieren. Dabei erhalten die Lehrer besondere Verantwortung, die funktionale Bildung und Lebensberatung zu verstärken.

Möglichkeiten der Ausrüstung der Schulen mit moderner Computertechnik sollen geschaffen werden und ihre effektive Nutzung unterstützt werden.

Erstmals soll der Etat für Bildung den Etat für Verteidigung übersteigen. Mit dem Versprechen die Lehrergehälter zu verdoppeln, ist ein Anfang gemacht, die Arbeit des Lehres anzuerkennen. Es gibt auch Vorschläge zur Entlastung der Lehrer. Es soll die Rolle des Lehrers als Pädagoge betont werden, was natürlich auch Auswirkungen auf seine Ausbildung haben wird. Die Realisierung solcher Versprechen wird entscheidend die Qualität der realen Veränderung im Bildungssystem bestimmen.

Für die **Republik Belarus**' stellt VLADIMIR A. ANDREEV aktuelle Entwicklungen in der Bildungsreform dar, wobei er davon ausgeht, dass Belarus' in Fragen der Demokratie noch in einem Lernprozess ist - es wirken mehr als 25 politische Parteien (davon zwei kommunistische) und mehr als 15 staatliche Organisationen. Das Schulwesen soll weiterhin streng staatlich bleiben.

An konkreten Daten versucht V. A. ANDREEV, das Erreichte zu kennzeichnen (vgl. auch den Beitrag von V. I. ANDREEV und S. S. VETOKHIN i. d. Bd.):

- Der Umbau der Schule zur Mittelschule verfolgte drei Ziele:
- ▶ alle Kinder für die Schule zu erfassen;
- ▶ Qualität der Bildung in der Schule zu sichern;
- ▶ die Inhalte der Bildung zu präzisieren.

Fortschritte bei der Erfassung der Kinder in der Schule zeigen sich in folgenden Daten:

1990 **67,6 %** der in Frage kommenden Kinder (51,1% in dörflicher Umgebung);  
2000 **70,8%** der in Frage kommenden Kinder (46,1% in dörflicher Umgebung);  
Konkret wurden 1990 1 412 000 Schüler erfasst, 2000 waren es 1 547 000.

- Die Entwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer zeigt sich in folgenden Daten:

**1990/91:** 127 924 Lehrer;      **1998/99:** 118 142 Lehrer.

- Die Bildungsreform war durch die Einführung neuer Schulformen im Bereich der Sekundarstufe I gekennzeichnet.

Konkret zeigt sich **folgende Entwicklung:**

**1990:**      12 Gymnasien, 5 Lyzeen

**2000:**      86 Gymnasien, 24 Lyzeen

- Der Unterricht der Kinder ab 6. Lebensjahr in Klassen 0 (Schulvorbereitung) und Klassen 1 bis 3 ist voll gesichert. Im Jahre 2002 wird die Realisierung einer neuen Etappe zur obligatorischen 10-jährigen Oberschulbildung begonnen.
- Die Zahl der Studierenden und der Hochschulen hat sich in den letzten Jahren enorm erhöht - waren es 1990 173,8 Tausend in 33 Hochschulen, sind es 2002 281,7 Tausend in 55 Hochschulen. Auf 10 Tausend Einwohner der Republik Belarus' kommen heute 282 Studierende, der höchste Anteil in der Geschichte. Seit 1995 hat sich die Anzahl der Aspiranten um 55% erhöht.

V. I. ANDREEV hebt für den realisierten Reformprozess insbesondere folgende **Änderungen der Bildungsinhalte**<sup>1</sup> hervor:

- Erhöhung der Freiheit der Auswahl der Bildungsinhalte;
  - Schaffen eines Systems von Wahlkursen;
  - Erhöhung der Rolle der nationalen Komponente;
  - Erhöhung der Qualität des Unterricht in Fremdsprachen;
  - Änderung des Zugangs zu humanistischen Fächern;
  - Einführung einer neuen Stundentafel der Primarschule ( ab 2000/01 beginnend in den vierten Klassen der 10-jährigen Basisschule);
  - Eingrenzung der unterrichtlichen Überlastung (19 bis 22 Stunden in der Primarstufe bei 5-Tagesschulwoche);
  - Fortführung der Experimente (2000/ 01 in den 7. Klassen);
- Insgesamt sind 519 experimentelle Teiluntersuchungen an der Durchführung von

---

<sup>1</sup> Diese Ausführungen stützten sich auf speziell vom Autor eingereichte Materialien.

28 lokalen Experimenten beteiligt; in 1515 Unterrichtsinstitutionen erfolgt die Anwendung von 12 **weitgreifenden pädagogischen Innovationen**.

- Einführung neuer Technologien des Unterrichts:
  - ▶ entwickelnder Unterricht nach B. D. ELKONIN und V. V. DAVYDOV (710 Klassen);
  - ▶ entwickelndes Unterrichtskonzept nach L. V. ZANKOV (177 Klassen);
  - ▶ Konzept nach N. A. ZAIZEVA (312 Klassen);
  - ▶ Technologie des Daltonplans (215 Klassen).
- Erprobung eines 10-stufigen Bewertungssystems in 300 Schulen;
- Ausarbeitung und Erprobung eines Systems einer zentralen Leistungsüberprüfung (bis 2006 in der Basisschule, bis 2008/10 in der weiterführenden Schule);
- Einführung der neuen Informationstechnologie (Schaffung von 600 Computerklassen; Modernisierung von 550 - alles in allem wird **75%** der Basis- und Allgemeinbildenden Schulen mit Computertechnik ausgerüstet;
  
- Erstellung von 600 Lehrbüchern und Unterrichtshilfen - davon 300 in Belorussisch, 220 in Russisch und 80 in anderen Fremdsprachen.

Er stellt folgende **Perspektiven** der Entwicklung des nationalen Systems dar:

- Erhöhung der Rolle der prognostischen und programmatisch-zielbestimmenden Funktion in der Führung
  - ▶ seit 1996 wurde eine Konzeption der Reformierung der allgemeinbildenden Schule, der Entwicklung höherer und beruflich-technischer Bildung geschaffen;
  - ▶ 1999 wurden grundlegende Richtungen der Entwicklung des nationalen Bildungssystems beschlossen;
  - ▶ am 04. 05. 2001 wurde in erster Lesung im Parlament das novellierte Gesetz der Republik Belarus' mit Einfügungen und Ergänzungen des Gesetzes "Über die Bildung in der Republik Belarus" behandelt. Aktuell wird an Gesetzesentwürfen für die höhere, die beruflich-technische und Spezialbildung sowie für einen Lehrbuchverlag gearbeitet.

Bis zum **Jahre 2010** ist vorgesehen:

- im **System der Vorschulerziehung** der allmähliche Übergang zur vollen Erfassung der 5-jährigen Kinder in die Schulvorbereitung; die Schaffung von Einrichtungen der Art: Kindergärten in der Schule; Saison-Kindergärten und Kindergärten in häuslicher Umgebung ("Hausmütter");
- im System der **schulischen Erziehung** bis **2008** der Übergang zur obligatorischen **10-jährigen** Bildung in 4-jähriger Primarstufe und 6-jähriger Basis-

schule; bis **2010** soll die **12-jährige** vollständige Mittelschulbildung realisiert werden;

- im Bereich der **beruflich-technischen und mittleren Spezialbildung** die Schaffung eines offenen und flexiblen Systems beruflichen Unterrichts mit kostenlosen Erwerb eines Berufs unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Auszubildenden und des Marktes;
- im **System der Höheren Bildung** der Übergang auf eine mehrstufige Ausbildung von Spezialisten (Bakkalaureus, Diplomspezialisten - Magister - Doktor), wobei als erstes ein vierjähriges Studium auf der Basis der 12-jährigen Schule vorgesehen ist (bisher 11-jährige Schulausbildung und 5-jähriges Hochschulstudium).

VASSILI A. BONDAR' musste leider kurzfristig seine Teilnahme an der Tagung absagen, obwohl er vorbereitend Thesen eingereicht hatte. In diesem informativen Beitrag beleuchtet er Ergebnisse und Perspektiven der Mittleren und Höheren Bildung in der Republik Belarus' (vgl. seinen Beitrag i. d. Bd.).

### **3. Themenkomplex II: Europäische Anforderungen und ihre Berücksichtigung in der nationalen Bildungsreform**

Für **Polen** erläutert ZENON JASIŃSKI die Situation und geht dabei von den Bedingungen der EU zum Beitritt aus, wie er im Vertrag von Maastricht festgelegt wurde, wobei das Bildungswesen dabei wenig beachtet wurde. Bildungserfolge sollen vorzeigbar sein - aus dieser Sicht seien keine dringenden Änderungen notwendig.

Er weist auf folgende **Maßnahmen** der Beachtung der europäischen Dimension in der Bildungsreform des Landes hin (vgl. auch die Thesen von ZENON JASIŃSKI/ELEONORA SAPIA-DREWNIAK und den Beitrag von ELEONORA DREWNIAK i. d. Bd.):

- Hochschule und Universität haben Studienfächer wie Europakunde eingerichtet; erste Europastudien erfolgten an Privatschulen; spezielle Studien- und Weiterbildungsprogramme sind angeboten;
- es wurden Lernprogramme für Europakunde und Sitten in Europa ausgearbeitet
- an Weiterbildungsinstituten werden postgraduale Europastudien für Lehrer angeboten (dazu existiert ein modernes Lehrbuch mit CD);
- es gibt eine starke Bewegung der Gründung von Europaclubs mit der Organisation von konkreten Partnerbeziehungen zu anderen Schulen in Europa;
- betont wird als unabdingbare Voraussetzung des Integrationsprozesses der

qualifizierte Fremdsprachenunterricht , der sich auch darin zeigt, dass u. a. 270 deutsche, 170 englische und 70 spanische Muttersprachler als Lehrer an polnischen Schulen arbeiten;

- in der Diskussion ist die Einführung europäischer Standards (wie Kompetenzen der Grundbildung sowie Abiturvorgaben u.a.).

Für **Russland** erörtert V. V. SEMIKIN die Fragestellung. Er geht davon aus, dass Russland eine lange Bildungstradition hat, die auch von westlichen Vorstellungen beeinflusst war. Zweifellos existiert ein Stolz auf das aufgebaute Bildungssystem. Das Vorhandensein des "eisernen Vorhangs" machte deutlich, dass tiefgreifende Veränderungen keineswegs zufällig waren; der Westen hat die politische, ökonomische und kulturelle Entwicklung in der Sowjetunion aufmerksam verfolgt, wobei es auch Versuche der Einmischung gab. Russland würde mit seiner Entwicklung in die westliche Welt passen - zwar meist apolitische Menschen, aber eben doch ein enger Zusammenhang der Bildung mit der Politik.

Die letzten 10 Jahre werden durch die Suche nach neuen Zielen und Inhalten sowie Strukturen gekennzeichnet - es ging dabei um eine "weiche, behutsame Reform" (vgl. oben).

Allerdings gab es auch grundlegende Änderungen im Bildungswesen, die durch Demokratisierung und Humanisierung der Schule und der Inhalte im Sinne gesamteuropäischer Werte zu kennzeichnen sind. Damit verbunden ist die Einführung neuer Schultypen nach westlichen Modellen (Gymnasien, Lyzeen, Kollegs).

Es wurden Bildungsstandards für Grundschulen verabschiedet sowie Anfang der 90er Jahre gemeinsam mit Belgien ein System psychologischer Beratungsstellen eingerichtet. Vorher gab es keine Psychologen an der Schule.

Es entstanden Forschungszentren zum westlichen Bildungssystem, die wichtige Informationen für die Bildungspolitik liefern konnten. Die Staatliche Russische Pädagogische Universität A. I. Herzen hat in diesem Sinne Beziehungen zu 8 europäischen Ländern und erforscht die westlichen Bildungsstandards. Dabei wird im besonderem Maße die Rolle des Lehrers im Rahmen der Bildungsreform betrachtet - Reform der Schulbildung wird in enger Einheit mit der Hochschulausbildung der Lehrer gesehen und ständig werden die Hochschulbildungsstandards auch experimentell überprüft. Dabei werden vorhandene Standards an den **eigenen Erfahrungen** geprüft und die nationale Spezifik berücksichtigt. So scheint eine reine BA/ MA-Struktur wenig für ein Lehrerstudium geeignet.

Die heutige Schule des Jahres 2001 ist durchaus durch das Werte globaler und europäischer Art gekennzeichnet (vgl. Beitrag von ÉLFRIDA BALAKIREVA). So geht es in der Herzen-Universität in den Instituten für Allgemeinbildung nicht

allein um Strukturfragen, sondern darum, auch konkret Ziele und Inhalte der Bildung zu betrachten.

In diesem Sinne ist intensiv darüber nachzudenken, was den Kindern beizubringen ist (vgl. Thesen von V. V. SEMIKIN) - Kenntnisse aus den Naturwissenschaften erscheinen bisher wenig integriert, es fehlen dagegen Kenntnisse zur menschlichen Lebensführung, viel zu wenig werden psychologische und allgemeinkulturelle Kenntnisse angeeignet.

Die Bildungsziele müssen so angelegt werden, dass ein Zugang zur Weltkultur gesichert ist, dass globale Probleme (auch Terror und Gewalt) untrennbar mit der Erziehung der Kinder verbunden werden. Nationale und allgemeinemenschliche sowie globale Kultur müssen miteinander integriert sein. Aus dem "Chaos" von möglichen Bildungsinhalten ist das herauszufiltern, was den Heranwachsenden zu einem **kulturvollen Wesen** werden lässt (vgl. Thesen von V. V. SEMIKIN i. d. Bd.).

ÉLFRIDA BALAKIREVA unterstreicht diese Darstellung und hebt im besonderem Maße die **notwendige Zusammenarbeit** im europäischen Rahmen hervor (vgl. ihren Beitrag i. d. Bd.). Die Etappe der Suche nach neuen Ideen ist für sie vorbei, es geht jetzt darum, mit ihnen umzugehen und geeignete auszuwählen. An der Pädagogischen Fakultät ist deshalb in der Regel jeder in einem internationalen Projekt - auch den Lehrern an den betreuten Schulen werden dazu viele Möglichkeiten gegeben, wobei viele wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse noch ausweichen.

Der Fremdsprachenunterricht erhält deshalb in diesem Kooperationsprozess in europäischer Dimension besondere Bedeutung. 80% der Schulen haben zwei oder mehr Fremdsprachen im Angebot. Ebenso ergänzt zunehmend ein Pflichtfach Weltkunst und Weltkultur den üblichen Fächerkanon.

Ein Wettbewerb "Europa in der Schule" wird vom Komitee für Bildung und dem Rektor der Herzen-Universität verfolgt, Zertifikate und Diplome berechtigen zur Teilnahme an internationalen Wettbewerben, wozu neben Eigenfinanzierung auch Sponsoren gesucht werden.

Verbreitet ist auch der Wettbewerb der Pädagogischen Olympiade für Schüler der höheren Klassen - sie zielen auch auf eine Orientierung auf die Lehrerausbildung. Aber vorrangig sollen Kenntnisse in der Pädagogik und Psychologie unmittelbare Lebenshilfe liefern.

Das Engagement der Hochschullehrer als Berater von Schulen bei der Ausarbeitung von Zielen und Inhalten sowie notwendigen Organisationsformen unterstützt hoffentlich sehr effektiv das Anliegen.

Für **Belarus'** stellt V. A. Andreev die Bemühungen um das Berücksichtigen der

europäischen Dimension dar. Es geht dabei insbesondere um die Implementation bestimmter Methoden und Technologien des Managements, um eine Erhöhung der Anstrengungen, beispielsweise im Rahmen der Hochschulbildung:

- Teilnahme an Wettbewerben internationaler Art - beispielsweise in Russisch, Mathematik, Informatik, Physik, Chemie, Biologie, Ökologie, wobei 2001 26 Medaillen errungen wurden (4 Gold, 9 Silber, 13 Bronze);
- Austausch von Aspiranten - vergleichende Arbeiten zur Bildung in Frankreich, Finnland u.a.;
- gemeinsame Projekte des Nationalen Instituts für Hochschulbildung mit dem ZIPF zur beruflichen Bildung, mit der Universität Leipzig zur modernen Universität als soziokulturelles Projekt der Zukunft;
- Aspiranten bearbeiten unterschiedliche Probleme dieses Integrationsprozesses - wie BA/ MA- Education in den USA; organisatorische und pädagogische Grundlagen der Schulreform in Deutschland; Fort- und Weiterbildung in Deutschland und Belarus’.
- Es existieren Programme “Belorussen in der Welt”, wobei es enge Kontakte zum Europarat sowie zu Deutschland und Russland gibt.

Eine besondere Bedeutung in der Beziehung zu Europa erhalten die Beziehungen zu Russland. So wird die Pädagogische Universität Mogilev zu einer Russisch-Belorussischen Universität ausgebaut. Es existiert ein Koordinierungsrat Russland und Belarus’ für Fragen des Bildungswesens (vgl. Thesen von V. I. ANDREEV und S. S. VETOKHIN i.d. Bd.).

Für die **Republik Tschechien** stellt JIŘÍ KOTÁSEK die aktuellen Entwicklungen in der Bildungspolitik aus der Sicht der europäischen Dimension dar (vgl. seinen Beitrag zum “Weißbuch” i. d. Bd.).

Im Februar 2001 wurde das Nationale Programm zur Entwicklung des Bildungssystems als konkrete Strategie der Entwicklung in den nächsten Jahren verabschiedet.

Die Ausgangsposition nach 1989 kann dabei mit folgenden Aspekten gekennzeichnet werden:

- Ablehnung der kommunistischen Erziehung - Entideologisierung, Einführung von Schülerrechten, Restauration - insbesondere 1991/ 92;
- innere Schulreform, pädagogische Initiativen, Erhöhung der Autonomie der Schulen;
- Entmonopolisierung, Entstaatlichung der Schule - Liberalismus, Bildungsmarkt;
- pragmatische Anpassung an entstehende Bedingungen; Assimilation an Entwicklungstendenzen der EU und der OECD- Länder.

Das Institut für Bildungspolitik an der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität Prag gliederte **folgende Haupttendenzen der Bildungspolitik der EU** und der OECD-Länder seit den 60 er Jahren aus:

- maximale Befriedigung der Bildungsbedürfnisse, Wachstum der Bildungskapazitäten der Schulen und für lebenslanges Lernen;
- Zugänglichkeit und Durchlässigkeit aller Bildungsstufen und Bildungsformen;
- Gerechtigkeit der Bildungsangebote und Kompensation aller Art der Vernachlässigung;
- Relevanz der Bildungsziele und -inhalte;
- Qualität der Bildungsleistungen;
- Dezentralisation und Partizipation der Bildungsverwaltung und -leitung;
- Erhöhung des Sozialstatus und weitere Professionalisierung des Lehrerberufs, Förderung der pädagogischen Forschung und von Innovationen;
- Suche nach neuen Quellen der Bildungsfinanzierung und effektive Ausnutzung der Finanzressourcen.

Die Bildungsausgaben betragen in der EU Mitte der 70er Jahre durchschnittlich 5,5% des Bruttosozialproduktes, in der Tschechischen Republik 4%. 1995 waren es in der EU fast 6%; in der Tschechischen Republik 5%, wobei bis 1998 in der hier ein starker Rückgang erfolgte.

Experten nahmen ab 1996 eine Beurteilung der Situation im Bildungssystem vor. 1999 wurde eine öffentliche Diskussion über Bildungspolitik eröffnet, 2000 wurden Analysen dieser Diskussion vorgelegt - dabei wurde eine große Aktivität der Lehrer sichtbar, Politiker beteiligten sich aber kaum.

Unter Leitung von JIŘÍ KOTÁSEK vom Institut für Schulforschung und Schulentwicklung an der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität Prag erarbeitete eine Gruppe von Wissenschaftlern sowie Vertretern der Schulverwaltung und von Lehrerverbänden (60 Spezialisten, 7 Redakteure) das Weißbuch, dessen Diskussion derzeit in den Medien erfolgt.

Es wird dabei die Forderung erhoben, die Bildungsausgaben von augenblicklich 4,8% auf 6 % des Bruttosozialprodukts zu erhöhen.

Es werden **6 strategische Hauptlinien** der Bildungspolitik ausgegliedert und **konkrete Maßnahmen** zu ihrer Umsetzung formuliert (vgl. JIŘÍ KOTÁSEK i. d. Bd.).

In der Diskussion wird vor allem der Frage der Entstaatlichung der Schule nachgegangen. Ab 2001 gibt es 14 Leitungszentren in den Bezirken statt zentraler Leitung. An den Schulen werden Bildungsräte gebildet. Kompetenzen für die Entwicklung des Schulnetzes liegen bei den Gemeinden. Es werden zunehmend Privatschulen - vorrangig in der beruflichen Bildung - aufgebaut, die bis zu 80%

vom Staat finanziert werden. Großen Einfluss behält der Staat allerdings über Lehrpläne, denn eine Anerkennung der Diplome verlangt staatliche Kontrolle. Auf die Frage nach der Führung von Schulen von Volksminderheiten gibt Jiří KOTÁSEK folgende Daten: Bevölkerung 2001 in der Tschechischen Republik 10 270 615 (seit 1991 um 10 Tausend verringert), davon sind 93,7% Tschechen, 0,5% Polen, 1,8% Slowaken, 0,4% Deutsche, 0,1 % Roma (sicher mit einer Dunkelziffer). Von 3,4% anderen Ausländern sind beispielsweise 18,5 % Ukrainer, 18,3 % Slowaken; 16,9 % Vietnamesen. Auch spezielle Schulen für Minderheiten werden aber in der Regel durch die Gemeinden geführt.

#### **4. Themenkomplex III/1: Ziele, Inhalte des Bildungssystems aus europäischer Sicht**

ANDREAS SEIDEL beleuchtet die Situation in **Deutschland**, wobei er sich nicht auf die neuen Bundesländer beschränkt. Er hat dazu ausgewählte Lehrpläne verschiedener Bundesländer analysiert. Konkrete Analysen sind bisher kaum vorhanden und es bleibt das offene Problem, Aussagen über das Verhältnis von Plan und Realisierung zu treffen

Ausgangspunkt für die Orientierung von Bildungszielen und Inhalten auf die europäische Dimension sind unterschiedliche Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK), beispielsweise von 1996 (vgl. Beitrag i. d. Bd.).

ANDREAS SEIDEL analysierte den 2002 neu eingeführten Stufenplans der Sekundarstufe I sowie ausgewählte Rahmenlehrpläne (Englisch, Deutsch) des Bundeslandes Brandenburg, Pläne der 6stufigen Realschule in Bayern und ausgewählte Pläne Berlin (Erdkunde, Sozialkunde).

Deutlich werden dabei insbesondere **folgende Aspekte** der Sicht auf Europa:

- Betonung der interkulturellen Sichtweise, auch mittels fachübergreifendem Herangehen; Formulierung konkreter fächerverbindender Vorhaben (so in Bayern Begegnungen);
- Berücksichtigung sozialer, personaler Kompetenzen bei der Planung der zu erreichenden Qualifikationen (in allen Fächern, aber auch mittels spezieller Fächer - z.B. in Brandenburg Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde).

LECH SAŁACIŃSKI beleuchtet die Situation in **Polen** (vgl. auch seinen Beitrag i. d. Bd.) und kommt zur Feststellung, dass auf allen Bildungsstufen unterschiedliche Formen und Inhalte für die europäische Dimension in der polnischen Bildung sprechen.

Auf Webseiten der Ministerien, zentraler Weiterbildungsinstitutionen, aber auch einzelner Lehrer (vgl. beispielsweise >edusek.pl/przedmiotylsel<) werden auch Umsetzungsvorschläge konkreter Art sichtbar. So werden Szenarien von Unter-

richtsstunden, Arbeitskarten für Schüler, Übersichten über Bildungswege in Europa vorgestellt.

Für die Grundschule sind bestimmte Themen im Rahmenprogramm formuliert, für deren Realisierung jeder Lehrer in seinem Fach verantwortlich ist. Für die Gymnasien gibt es fachübergreifende Themen zur Europabildung, wobei die Lehrer konkreten Materialmangel beklagen. Dazu kommt die gezielte außerunterrichtliche Beschäftigung in Klubs, wozu im Weiterbildungssystem gezielte Qualifizierung der Klubleiter vorgesehen ist.

Zweifellos ist aber insbesondere unter den Jugendlichen noch mehr dafür zu tun, dass Europa nicht nur als eine Region ökonomischen Wohlstands oder als politische Organisation gesehen wird, sondern Europa als eine interkulturelle Gemeinschaft erkannt, verstanden und akzeptiert wird (vgl. Beitrag i. d. Bd.).

ZENON JASIŃSKI berichtet über eigene Untersuchungen in den Grenzgebieten. In Polen wird von durchschnittlich 70 % der Bevölkerung die europäische Einigung begrüßt. Die meisten Ablehnungen sind im Grenzgebiet zu Deutschland und der Tschechischen Republik zu finden. Die größte Akzeptanz dagegen in den Grenzgebieten zur Ukraine (>80%) und zu Belarus' (60%). Dabei ist die Meinung zu Europa deutlich vom Bildungsstand abhängig. Menschen mit niedrigerem Bildungsniveau zeigen höhere Akzeptanz, versprechen sich den Zutritt zum "Paradies". Geringste Akzeptanz liegt bei Studenten vor. Nichtakzeptanz ist oft mit gewissen Ängsten verbunden - vor Gewalt, Arbeitslosigkeit, Verzicht auf nationale Identität, insbesondere bei Studenten mit Auslandserfahrungen.

Auf die Frage, womit im vereinten Europa gerechnet wird, verweisen Grundschüler und Gymnasiasten auf die entstehende Chance, Studenten heben insbesondere die Möglichkeiten des Kennenlernens anderer Kulturen und anderer Lernorte hervor. Auffällig sind allerdings die noch ungenügenden Kenntnisse über das reale Leben in den Ländern Europas.

ÉLFRIDA BALAKIREVA beleuchtet die Situation in **Russland** (vgl. auch ihren Beitrag i.d. Bd.). Die "weiche Reform" war zweifellos auch von den Erfahrungen anderer Länder in Europa gestützt. Es ging dabei um Modernisierung, was insbesondere durch die Erarbeitung von Lehrplänen für einzelne Schulstufen sowie von entsprechenden Bildungsstandards erfolgte.

Bei der Formulierung von Bildungsstandards sowie der entsprechenden Lehrpläne für einzelne Bildungsstufen kommen **drei Komponenten** zum Tragen:

- **föderale Komponente** (30% des Bildungsumfangs): allgemeine Tendenzen europäischer Dimension - traditioneller Fächerkanon, Informatik, Weltkultur mit wenig Varianz;
- **national-regionale Komponente**: Zeitreserve für die Regionen, wobei

eigene Fächer möglich werden (beispielsweise in St. Petersburg: Geschichte und Architektur der Stadt); Autorenprogramme, wofür es Anleitung von der Regierung gibt (z.B. Wirtschaft, Ökologie u.a); die Entscheidung fällt aber die regionale Leitung.

- **schulische Komponente:** Mitarbeit der Lehrer, Schüler und Eltern ist gefordert und ermöglicht; spezielle Fächer können das Schulprofil bestimmen: Pädagogik, Psychologie, Sozialtechnologien, Kulturelle Kommunikation.

Jede Schule hat 12 freie Stunden pro Woche, die sie mit einer der Disziplinen der drei Komponenten frei gestalten kann. Sie werden im Arbeitsplan der Schule festgelegt, den der Schulrat bestätigen muss.

Differenzierte Bildungsprogramme regeln dabei die konkreten Unterrichtsprogramme der Schulen, an deren Ausarbeitung Lehrer, Schüler und Eltern zu beteiligen sind:

- Basisprogramme im Sinne von Richtlinien, die das Minimum an Wissen und Fähigkeiten kennzeichnen;
- Programme erweiterter, vertiefter Bildung;
- spezielle Programme für Lyzeen und Gymnasien.

Kern des Herangehens ist das Ausweisen unterschiedlicher Kompetenzen um den "Bildungsstand", das Niveau der jeweils angestrebten "Gebildetheit" zu kennzeichnen (vgl. Beitrag i. d. Bd.).

Im konzipierten Bildungsprozess sollen auch bewusst Innovationen verfolgt werden:

- Nutzen unterschiedlicher Bewertungsmöglichkeiten ohne Zensuren (z. B. Portfolio);
- "binäre Unterrichtsstunden", in denen zwei Lehrer kooperieren;
- Betonung fachübergreifenden Vorgehens;
- "Epochenunterricht" - aber statt Dekaden des einzelnen Faches jetzt Dekaden zu europäischen Themen.

Letztlich geht es also im Interesse der europäischen Dimension um **"Einheit in der Vielfalt"**.

## **5. Themenkomplex III/ 2: Struktur des Bildungssystem aus europäischer Dimension:**

Ursprünglich war eine zusammenhängende Diskussion zu Struktur, Zielen und Inhalten vorgesehen. Aber die bisherige Diskussion zum Themenkomplex III beschränkte sich auf Fragen Ziel und Inhalt. Deshalb wurden erneut Fragen der Struktur des Bildungssystem aus der Sicht auf europäische Grundanforderungen zur Diskussion gestellt, wobei dabei sicher zentrale Probleme die Durchlässigkeit des Bildungssystem, die Möglichkeit von "Umregelungen" und der Zugang zum

Bildungssystem in allen Alterstufen sein müssen, was das Nachholen von Abschlüssen einschließt.

ZENON JASIŃSKI wendet sich aus der Sicht Polens der **permanenten Bildung** zu. Nach der Wende forderte die ökonomische Situation, einen Bildungsmarkt für Erwachsene zu schaffen. War er bisher gesteuert, so ist er jetzt weitgehend autonom und auch ökonomisch selbsttragend mit interessanten und attraktiven Angeboten. In ihren Thesen erörtern ZENON JASIŃSKI und ELEONORA SAPIA-DREWNIAK die berufliche Fortbildung der Lehrer, wobei attraktive Themen beispielsweise die Nutzung neuester multimedialer Technik sowie die Bewertung und Evaluation von Unterricht sind.

Die Möglichkeiten für Erwachsenenbildung eröffnen vielen einen neuen Zugang zum Gelderwerb. Es entstanden viele neue Institutionen, aber zunehmend begreift auch das grundständige staatliche Schulsystem seinen Auftrag zur permanenten, lebenslangen Bildung beizutragen. In jedem Kuratorium (Schulamt) gibt es jetzt eine Abteilung für permanente Bildung, wofür auch ein Teil der Finanzen eingesetzt wird.

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK konkretisiert diese Problematik weiter:

In den 90er Jahren entstanden Grundschulen für Erwachsene, um "versäumte" Bildung nachzuholen. Es wurden vielfältige Möglichkeiten geschaffen, Allgemein- und Berufsausbildung nachzuholen. In den Haftanstalten wurde es möglich, Grundschulbildung, aber auch Bildung bis zum Abitur sowie Berufsausbildung zu erwerben.

Ein wichtiger Aspekt lebenslangen Lernens sind auch Möglichkeiten für **Senioren**, ihre Bildung zu ergänzen. So ist die Universität Kraków zugleich eine "Universität des dritten Alters" und bietet vielfältige akademische Vorträge sowie Fremdsprachenunterricht für Senioren an - gewissermaßen eine "Bildungstherapie".

Dabei erfolgt eine offizielle Immatrikulation, wobei die Angebote den Bedürfnissen der Senioren folgen, es geht nicht darum, Abschlüsse zu sichern. Inhalte sind Philosophie, Lebenskunde (Leben im Alter, Gesundes Leben...).

Die Programme sind auch inhaltlich von der Europaproblematik bestimmt. So bieten Volksuniversitäten und Volkshochschulen attraktive Angebote zu Europa und kooperieren dabei auch international (z. B. zu Skandinavien).

In der Regel sind die Universitäten Träger solcher Seniorenbildung - Ausnahme ist dabei Opole - dort ist das Sozialamt/ die Sozialhilfe Träger solcher Maßnahmen, die aber von der Universität begleitet werden. Auf einer Konferenz auf einem Schloss bei Opole soll 2002 dazu ein bilanzierender und zugleich konzipierender Erfahrungsaustausch stattfinden.

V. V. ANDREEV unterstreicht auch für Belarus' das Recht auf Bildung in Haftanstalten. In fast allen Haftanstalten findet Unterricht bis zum Mittelschulabschluss statt, Tagesunterricht für Klassen 1 bis 10; einem Inhaftierten wird sogar im Abendstudium gestattet, Jura zu studieren.

ÉLFRIDA BALAKIREVA unterstreicht, dass sie verstanden habe, die "Universitäten des dritten Alters" seien im Prinzip kostenlos. In Russland werden dazu unterschiedliche Mittelquellen herangezogen: Fördermittel von Gemeinden und Kommunen, Sponsoren von Stiftungen.

Es gibt auch Vereinigungen der Pensionäre (spezielle Behinderungen, Spezialisten), die nach Sponsoren suchen bzw. auch vom Sozialamt unterstützt werden.

So führen Gruppen von Blinden Zusammenkünfte mit Handarbeiten und Singen durch, organisieren Auslandsfahrten.

Die Ausbildung im dritten Alter erweise sich aber als kompliziert, es geht ja nicht um konkrete Berufsabsichten, sondern es gilt, an individuelle Interessen (Kultur, Kunst, Europäische Einigung) anzuknüpfen.

Erwachsenenbildung ist an sich ohne Altersgrenze, aber die Individuen setzen sich selbst Grenzen.

JIRÍ KOTÁSEK betont bei der Diskussion des Problem der Struktur des Bildungssystems die Notwendigkeit, terminologisch genau abzuklären.

**Lebenslange Bildung** wird oft mit Weiterbildung (hinzufügen müsste man Fortbildung) gleichgesetzt. Aber lebenslanges Lernen ("longlife learning") ist ein Prinzip, ein Paradigma, vergleichbar mit dem "Pampaedia" - der universalen Bildung - von JAN AMOS COMENIUS.

**Erwachsenenbildung** im zweiten Bildungsweg war eine schulische Bildung im Fernstudium (Studien der "Werk tätigen"), das nach 1989 abgeschafft wurde.

Offensichtlich werden jetzt unterschiedliche Lösungen angegangen:

- Seit 3 bis 4 Jahren gibt es wieder Angebote von Fern- und Distanzstudien, wozu Projekte an Universitäten, aber auch Sekundarschulen vorliegen.
- große Unternehmen - wie SKODA - organisieren intern professionelle Perfektionierung, wozu sie internationale Kooperation nutzen;
- es erfolgen Qualifikationskurse für Nichtbeschäftigte, um eine Requalifikation bzw. Umqualifizierung zu erwerben; dazu gibt es auch Angebote an Fach- und Hochschulen, wozu auch Fördermittel vorliegen;
- "Osveta"- Interessenkurse (früher waren Gewerkschaften Träger);
- die "Comenius-Akademie" (der Nachfolger der tschechischen Organisation "Znania" - in etwa vergleichbar mit der ostdeutschen "Urania") setzt sich

für Angebote in Sprachen, Informatik/ Kommunikationstechniken, Recht u.a. ein;

■ Angebote von Kulturtätigkeiten verschiedener Art...

Es handelt sich noch nicht um ein System, aber es gibt Vorschläge für die Erarbeitung eines Gesetzes der Erwachsenenbildung, wobei noch offen ist, wer für die Erwachsenenbildung verantwortlich sein soll: das Ministerien für Bildung oder das für Sozialwesen bzw. ein gesondertes Ministerium für Lebensumwelt).

Die Diskussion entfaltet sich weiter um Begriffe und damit verbundenen Funktionen.

Dabei unterscheidet V. V. ANDREEV beispielsweise zwischen permanenter Bildung, lifelong learning und lifelong studies (im Sinne von tertiärer Bildung). OLAF PALME habe den Begriff der zyklischen Bildung eingeführt.

JIRÍ KOTÁSEK geht dabei von den Sprachwurzeln aus und meint, dann seien im Sinne eines Konsens **“education permanente”** im Romanistischen Sprachgebrauch und **“lifelong learning”** bzw. **“lifelong education”** im Englischen Sprachraum als Synonyma zu betrachten.

V. V. ANDREEV bringt Zweifel aus der Sicht im slawischen Sprachraum ein: dort wird zwischen “продолженное” und “непрерывное” образование unterschieden. Erstere erhält offensichtlich kompensatorische Funktion, die zweite dagegen bildende Funktion.

Offensichtlich entspricht непрерывное образование dem Begriff des lifelong learning im Sinne von JACQUES DELORS („Lernen - ein verborgener Schatz“).

ÉLFRIDA V. BALAKIREVA betont, dass das Institut für permanente pädagogische Bildung an der Staatlichen Russischen Pädagogischen Universität A. I. Herzen drei Bedeutungen permanenter Bildung sieht:

- ▶ Allgemeinbildung und Erziehung in der Kindheit;
- ▶ vertikal: den Bildungsstand auf verschiedenen Bildungsstufen;
- ▶ horizontal: Erweiterung der Bildungsstufen, ihre Vertiefung im Lebensalter.

In diesem Sinne konzipieren sie die permanente professionelle pädagogische Bildung als lebenslange Bildung im Lehrerberuf.

V. V. SEMIKIN hebt in diesem Zusammenhang eine interessante gemeinsame Tendenz hervor - Ziele und Werte der Bildung heben übereinstimmend hervor, **soziale Kompetenzen** auszubilden. In diesem Zusammenhang steigt das Interesse an psychologischen Kenntnissen, an “praktischer Psychologie”. Im Jahre 2000

beworben sich 1300 um ein Fernstudium in Psychologie, wobei mehr als die Hälfte der Bewerber keine berufliche Ausbildung, sondern Erhöhung ihrer psychologischen Kompetenz sucht. Sie sind auf der Suche nach psychologischen Kenntnissen für Familie, Beruf und Politik.

Ergebnisse einer Untersuchung zeigen allerdings, dass üblicher Unterricht bisher nach wie vor dem traditionellen Bildungsziel verpflichtet ist, fachliches Wissen und Fähigkeiten auszubilden, kaum der Ausbildung sozialer Kompetenzen. Eine Analyse von insgesamt 3798 Aufgaben in den Fächern Mathematik (Algebra), Physik und Biologie in Klasse 7 ergab folgende **Anforderungen** der Aufgaben:

65,9% der Aufgaben	einfache Reproduktion;
21,9% der Aufgaben	fachliches Können;
7,1% der Aufgaben	Entwicklung der Rede, also allgemeines Können;
3,1% der Aufgaben	Einstellungen, persönliche Beziehungen;
1,1% der Aufgaben	Integration von Wissen.

## **6. Themenkomplex IV: Integration von Lehrern und Schülern aus anderen Ländern - Interkulturelle Erziehung**

An den Anfang der Diskussion stellte LECH SAŁACIŃSKI die bewusst "provozierende" Frage nach der Qualität der Bildung als wichtige Motivation für Lernen, indem er die bekannt gewordene Zahl von Analphabeten in Deutschland von inzwischen auf 4 Millionen beziffert in den Raum stellt. Ein halbes Jahr später wären die Ergebnisse der OCED-Studie PISA ein zwingendes Argument, über Qualität der Bildung - auch für Kinder anderer Nationalität und Kultur - in den einzelnen Ländern nachzudenken.

ÉLFRIDA BALKIREVA beschreibt Lösungsansätze aus St. Petersburg. Sie verfolgen eine internationale Zusammenarbeit mit vielen Ländern und unterschiedlichen Orientierungen (vgl. Thesen i. d. Bd.).

Es gibt ein interessantes internationales Projekt, individuelle Bildungswege von Risikogruppen durch die Verrichtung auch einfacher Arbeiten anzugehen, deren Nutzen sichtbar wird. Im Rahmen von "Firmengründungen" soll zur ökonomischen Bildung beigetragen werden.

LECH SAŁACIŃSKI stellt für Polen fest, dass die Zahl ausländischer Kinder noch gering sei, allerdings aktuell durch Rückkehrer aus russischen Gebieten wachsend. Es existieren Schulen für Minderheiten in Schlesien und an der Ostgrenze Polens für litauische und belorussische Schüler. Die Integration erfolgt auf unterschiedlichen Wegen auf der Grundlage von festgelegten Bildungsprioritäten

(Interkulturelle Erziehung, Europäische Probleme). Anlehnend an das in Europa verkündete Jahres der Fremdsprache wurde das Schuljahr 2001/ 02 zum Jahr der Fremdsprachen erklärt. Dazu wurde verschiedene Programme ausgearbeitet, die Empfehlungen für einzelne Schultypen sowie den Kindergarten enthalten.

So gibt es seit 5 Jahren ein deutsch-polnisches "Begegnungsprojekt", in dem 3000 Kinder und 60 Lehrer der Klasse 3 vereinigt sind. Die deutschen Kinder werden dabei von polnischen Lehrern und polnische Kinder von deutschen Lehrern betreut. Allerdings fehlt gerade gegenwärtig Geld für die Weiterführung.

Verschiedene Stiftungen und Fonds existieren - beispielsweise "Jugendwerk" -, die internationalen Jugend- und Kinderaustausch organisieren.

ANDREAS SEIDEL berichtet über die Situation in Deutschland (vgl. seinen Beitrag i.d. Bd.). Im Durchschnitt der Bundesländer sind etwa 10% der Schüler fremder Herkunft (insgesamt beträgt der Anteil an Ausländern 7,3 bis 7,4 Millionen). In Nordrhein-Westfalen sind in 75% aller Schulklassen ausländische Kinder; in 25 % aller Klassen sind es mehr als 20 % der Schüler. Entscheidend war dafür insbesondere die Arbeitsmigration.

Wesentliche Kritikpunkte erhielt die "**Ausländerpädagogik**" der 60 bis 80er Jahre:

- die inländischen Kinder wurden bei den Überlegungen praktisch ausgeblendet;
- Ausländer wurden praktisch als "Mangelwesen" stigmatisiert, der Sozialisationsprozess der Ausländer wurde ausgeblendet;

Stattdessen: Schule muss sich ändern - die Unterschiede müssen fruchtbar gemacht werden.

- die Eingliederung ist nicht allein pädagogisch zu meistern, es sind politische Bedingungen zu organisieren.

Mit den 80er Jahren wurde deshalb von Interkulturellem Lernen bzw. Antirassistischer Erziehung gesprochen.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschäftigte sich mehrfach mit Fragen der Integration ausländischer Kinder (vgl. auch Thesen von WOLFGANG THIEM i. d. Bd.) und erklärte 1996 Interkulturelles Lernen zur notwendigen Querschnittsaufgabe.

Dabei stehen **drei wichtige Ziele** im Mittelpunkt:

- Entwicklung interkultureller Kompetenzen im sozialen Lernen (beispielsweise Geozentrismus, Perspektivenwechsel, Toleranz);
- Unterstützung der Identitätsentwicklung des Einzelnen;
- Verstärkung der politischen Bildung und antirassistischen Erziehung (3. Welt - eine Welt).

Die aktuelle Zuwanderung beträgt nach offiziellen Angaben jährlich zwischen 80 und 100 Tausend Spätaussiedler (Deutschstämmige aus der ehemaligen Sowjetunion); 80 bis 100 Tausend Asylbewerber und 100 Tausend Familiennachzug. Der Anteil ausländischer Bevölkerung schwankt in den einzelnen Bundesländern zwischen 1,5 % in Thüringen und 15 % in Bremen, der Durchschnitt des Bundesgebiets liegt bei 8,9%.

Dabei ist Interkulturelle Erziehung jedoch eine allgemeine Aufgabe, unabhängig von der Anzahl ausländischer Kinder in der Schulklasse.

ÉLFRIDA BALAKIREVA und V. V. SEMIKIN berichten über die Situation in Russland. Die Beschulung ausländischer Kinder wurde zunehmend ein Problem, das mit dem Zerfall der Sowjetunion begann. Formell besteht die 9jährige Schulpflicht, früher wurde darüber auch eine strenge Kontrolle ausgeführt. Eine "negative Demokratisierung" führte dazu, dass es aktuell unbekannt ist, wieviel Kinder die Schule nicht besuchen. Das betrifft insbesondere Kinder von Zuwanderern und Flüchtlingen (beispielweise aus Tadshikistan), sie leben zunehmend auf Bahnhöfen bzw. der Straße. Das Problem wird offiziell ignoriert.

Es gibt jedoch glücklicherweise in vielen Schulen Anstrengungen, verstärkt ausländische Kinder zu integrieren. Aber die notwendigen Änderungen sind nicht allein von den Lehrern zu erreichen.

Weiterhin gibt es Austauschprogramme mit Frankreich, England, Deutschland für Teile des Schuljahres - in 2 bis 4 Wochen erfolgt der Aufenthalt in Gastfamilien und ein normaler Schulbesuch.

Eine andere Form der Interkulturellen Erziehung sind Sommerlager Jugendlicher, die Arbeit und Urlaub verbinden, bei der zunehmend auch Kinder einbezogen werden.

Interessante Erfahrungen wurden in Projekten sozialpädagogischer Einrichtungen im Vertrag mit der deutschen Organisation "Wellenbrecher" gesammelt. Schwer erziehbare Jugendliche kommen in russische Dörfer und Städte, um zu arbeiten und unter härteren Lebensbedingungen zu leben. In Kooperation sozialpädagogischer Spezialisten der Russischen Pädagogischen Universität A. I. Herzen und deutscher Institutionen erfolgt die Organisation von "Kinderdörfern".

Stark verbreitet sind Sommerlager mit teilweise ausländischen Betreuern (so wurde auch "Artek" (die frühere Pionierrepublik auf der Krim) wiederbelebt), durchgeführt wird die "Sommerschule" mit Kindern aus verschiedenen Ländern auf der Basis gemeinsamer Interessen.

V. A. ANDREEV berichtet über Aktivitäten in Belarus': Tausende von Kinder aus dem Gebiet von Tschernobyl (Opfer einer nuklearen Katastrophe im dortigen Kernkraftwerk) fahren jährlich zum Austausch nach Italien, Deutschland, Hol-

land, Israel und (auch wenige) nach der Tschechischen Republik, wobei zugleich eine kostenlose medizinische Behandlung erfolgt.

Zweimal jährlich finden Spezialwettbewerbe mit spezifischen Bedürfnissen statt, die der Interkulturellen Erziehung dienen.

Bei Minsk existieren "Kinderdörfer", in denen streng nach ihrer pädagogischen Bildung ausgesuchte Erzieherinnen aus Deutschland und Holland zur "Mutter" für 30 Kinder werden.

In der Republik Belarus' sind gesetzlich zwei Sprachen zugelassen - die "eigentliche" Alltagssprache ist Russisch, aber offizielle Dokumente sind in der Regel in Belorussisch verfasst. Auf dem Lande gibt es belorussische Schulen, in denen auch der Unterricht in den Fächern in Belorussisch erteilt wird. Aber Russisch wird dann ebenfalls gelehrt.

## 7. Themenkomplex V: Vorbereitung des Lehrers auf die neuen Anforderungen der Interkulturellen Erziehung und Perspektiven der weiteren Zusammenarbeit

EDWARD KOZIOŁ schätzt ein, dass im Verlauf der Reform neue Erwartungen seitens der Gesellschaft, aber auch der Wissenschaft an den Lehrerberuf entstanden sind. Es geht in der Reform nicht allein um strukturelle Änderungen, sondern Schule ist von Grund auf zu reformieren. Es ist auffällig, dass es bisher bei der Lehrerbildung noch nicht gelingt, den Umgang mit Theorie zu erlernen. Nach wie vor herrscht ein stark traditionell bestimmtes Bewusstsein von der Rolle des Lehrers vor. Bestimmte Seiten der Lehrertätigkeit werden bei der Ausbildung zu wenig berücksichtigt, so dass gestörte zwischenmenschliche Beziehungen in vielen Schulen festzustellen sind.

Ins Zentrum der Aufmerksamkeit ist die erzieherische Wirksamkeit des Lehrers zu rücken (vgl. Beitrag von KRYSZYNA FERENCZ und EDWARD KOZIOŁ i. d. Bd.). Der Lehrer soll Bedingungen schaffen, dass sich die Schüler Wissen selbst aneignen können. Dazu ist insbesondere seine koordinierende, integrierende, diagnostische Tätigkeit gefragt.

JIRÍ KOTAŠEK hebt hervor, dass in der Tschechischen Republik verstärkt die Frage nach notwendigen Kompetenzen des Lehrers und den Wegen ihrer Anbahnung in der Lehrerbildung im Zentrum der Diskussion stehen. Dazu laufen in drei Fakultäten Forschungsprojekte.

Aktuell wird jedoch auch eine grundsätzlichere Diskussion zur **universitären Lehrerausbildung** geführt, - auch für Kindergärtnerinnen, die normalerweise an der Fachschule ausgebildet werden, gibt es erste Bakkalaureatskurse an der

Universität. Lehrer kritisieren, die universitäre Ausbildung wäre zu praxisfern. Viele Absolventen mit dem Magisterabschluss gehen nicht an die Schule, sondern werden bei Unternehmen und Betrieben eingesetzt. Das durchschnittliche Lehrer-gehalt ist 10% geringer als in der Wirtschaft. Es wird deshalb eine Erhöhung der Gehälter erwogen.

In allen Bezirken wurden in größeren Städten Weiterbildungszentren wieder eingerichtet. Es geht dabei auch forschend darum, das Denken des Lehrers als Novize und Erfahrener mit 15 Dienstjahren zu vergleichen, das sich als "Amalgam" aus **pädagogischen Kenntnissen** und **Erfahrung** im Umgang (SHULMAN) herausbildet.

Auch das System der pädagogischen Lesungen wird deshalb wiederbelebt, um die Reflexion eigener Erfahrungen anzuregen.

Am Zentrum für Lehrerbildung werden Kurse für Lehrer über europäische Studien realisiert, bei der es darum geht, zu erörtern, wie die Inhalte in die Schule einzuführen sind.

V. V. SEMIKIN hebt ein ähnliches Vorgehen in Russland hervor. Bildungsstandards werden jetzt in der zweiten Generation vorbereitet, die sich ebenfalls auf notwendige Kompetenzen des Lehrers beziehen. Dazu laufen an unterschiedlichen Universitäten (z. B. Saratow) und auch an der Universität A. I. Herzen Untersuchungen. Die Dozenten der Universität sind als Berater an Schulen tätig und versuchen so, schulische und wissenschaftliche Arbeit zu verflechten.

Dabei werden fehlende Lehrerkompetenzen deutlich. Aktuell läuft auch ein Experiment in einem Rayon Petersburgs, in dem 60 schulische Bildungseinrichtungen staatlich unterstützt werden, ihre Bildungsziele zu vervollkommen und mit den neuen Anforderungen in Einklang zu bringen.

ÉLFRIDA BALAKIREVA betrachtet die Höhere Lehrerausbildung in einem vierjährigen Bakkalaureat in vier pädagogischen Disziplinen. Ziel ist Erweiterung des Interesses an der Vertiefung pädagogischen Wissens und der methodischen Qualifizierung. Dabei werden drei Etappen sichtbar:

- Einführung in die pädagogische Arbeit - in Probleme des pädagogischen berufs, seine funktionale Vielseitigkeit;
- Studium der Theoretischen Pädagogik - Pädagogik, Didaktik, Methodik;
- Einführung in die Praktische Pädagogik - Technologien des Unterrichts.

Es sind viele Dozenten beteiligt, die selbst neue Technologien (Projektarbeit, reflexiver Unterricht, kritisches Denken [Autoanalyse; kritische Reflexion von Texten]) einsetzen, um die selbständige Arbeit der Studierenden herauszufordern.

## **Zu Perspektiven weiterer Kooperation:**

Übereinstimmend wurde von den Teilnehmern die Nützlichkeit der vorliegenden internationalen Kooperation hervorgehoben.

Andere aktuelle internationale Begegnungen bilanzierend, wird von den Teilnehmern festgestellt, dass es insgesamt wenig Möglichkeiten gäbe, sich konkret mit den Erfahrungen anderer Länder im Transformationsprozess auseinanderzusetzen, was auch mit der Art der Durchführung solcher Seminare zusammenhängt.

Die Teilnehmer betonen wiederum, wie wertvoll die **intensive Diskussion um einzelne Problemkreise** sei und - wie bei anderen Treffen leider üblich - keine Abarbeitung von Referaten erfolge, zu denen zeitlich oft keinerlei Rückfrage und Diskussion möglich wird.

Angesichts der aus mehreren - auch in der aktuellen Diskussion deutlich geworden - Gründen **gestiegenen Anforderungen an die Kompetenzen des Lehrers** wurde beschlossen, sich erneut auf das **Problem der Lehrerbildung** zu konzentrieren und die nächste Tagung vom 16. bis 19. September 2002 unter das Thema zu stellen:

### **“Aktuelle Tendenzen in der Weiterentwicklung der professionellen Ausbildung von Pädagogen/ Lehrern im Rahmen der Bildungsreform der beteiligten Länder“.**

Dabei wird auf die Bearbeitung folgender **Problemkreise** orientiert:

- 1. Verhältnis zwischen theoretischer Auseinandersetzung mit den Fachwissenschaften sowie der Erziehungswissenschaft einerseits und der Ausbildung konkreter professioneller Kompetenzen andererseits?**
- 2. Spezifische Gestaltung von Lehramtsstudiengängen oder Polyvalenz einer wissenschaftlichen Ausbildung**
- 3. Zielstellungen und Aufgaben der Ausbildung professioneller Kompetenzen an der jeweiligen Institution**
- 4. Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung der Lehrer/ Pädagogen aus den Themenschwerpunkten 1 und 2**

Auch die bevorstehende Tagung verspricht wieder ausreichend Zündstoff für eine streitbare Auseinandersetzung mit dem Problem der Lehrerbildung, das - wie die abschließende Diskussion dieser Tagung zeigte - in allen beteiligten Ländern ganz oben auf der Tagesordnung der Bildungsreform steht, weil letztlich die einzelne Lehrerin, der einzelne Lehrer über einen wirklichen Fortschritt in der inneren Schulreform entscheidet.

## Besonderheiten der Bildungsreform in der Republik Belarus'

### 1. Zum aktuellen Stand der Reform des Bildungssystems

**Bildung** ist ein **Schlüsselement** der Gewährleistung der stabilen ökonomischen und soziokulturellen Entwicklung der Republik Belarus'. Die Reformen im Gebiet der Bildung an der Schwelle vom 20. zum 21. Jahrhundert sind auf die Lösung folgender **Hauptaufgaben** gerichtet:

- Vervollkommnung des Systems der Bildung im Kontext der Verwirklichung ihrer äußeren Umgestaltung, der Entwicklung der Demokratie und der staatsbürgerlichen Freiheiten;
- kontinuierliche Erneuerung des Inhalts der Bildung und Erziehung in allen Formen von Bildungseinrichtungen;
- Verbesserung der Ausbildung des Personals in Übereinstimmung mit den Anforderungen der Marktwirtschaft;
- Modernisierung und Erweiterung der materiell-technischen Basis aller Stufen der Bildung.

#### **Die Reformen gewährleisteten:**

- Realisierung des Verfassungsrechts der Bürger auf Erhalt einer Bildung auf Wettbewerbsgrundlage in den staatlichen höheren Bildungseinrichtungen;
- Erhalt des Netzes und der Stabilität des nationalen Bildungssystems;
- Entwicklung alternativer Bildungseinrichtungen (Gymnasien, Kollegs, Lyzeen, nichtstaatliche Hochschulen und Technikums);
- qualitative Erneuerung der Ausbildung von Spezialisten in speziellen mittleren und höheren Bildungseinrichtungen;
- Realisierung eines Komplexes staatlicher und behördlicher Programme "Lehrer", "Pädagogisches Personal", "Informationssysteme der Bildung", "Fremdsprachen", "Dorfschule", "Investinstandsetzung der Schulen und anderer Bildungseinrichtungen von 1998 bis 2005";
- Unterstützung der Bildung der Opfer aus der Region der Katastrophe im Tschernoblyer Atomkraftwerk ( Lösung von personellen und Lebensproblemen, Organisation unbezahlten Aufenthalts in Kindergärten und ihrer Gesundheit) sowie von Waisen und Kindern aus wenig bemittelten Familien;
- Erreichen eines Grades von 98,4 % der Alphabetisierung der Bevölkerung (auf 1000 Menschen der arbeitsfähigen Bevölkerung kommen 393 Spezia-

listen mit höherer und mittlerer Bildung, 3.031 Studenten auf 100. 000 Bewohner;

- Existenz von 13 nichtstaatlichen allgemeinbildenden Schulen in der Republik, von 6 nichtstaatlichen mittleren Bildungseinrichtungen (CCY3) und 14 nichtstaatlichen Hochschulen;
- Erhöhung des Anteils von Kindern in Vorschuleinrichtungen (65,3%).

Die Reformen der Bildung brachten folgende **negativen Tendenzen** hervor:

- Mängel der Finanzierung;
- das Fehlen der ökonomischen Basis für das Schaffen eines Netzes wohl-tätiger Fonds, der Entwicklung von Sponsoren;
- Erhöhung der Zahl nicht eingestellter Kader mit höherer und mittlerer Spezialausbildung - was dazu führte, dass 50% der Arbeitslosen Jugendliche bis zu 30 Jahren sind;
- Verlust des Prestiges pädagogischer Arbeit (50% der Absolventen pädagogischer Hochschulen und mittlerer Spezialbildungseinrichtungen kommen nicht zum zugewiesenen Platz);
- Fortbestehen niedriger Bezahlung (sie beträgt für Professoren und Dozenten 50 bis 100 US \$);
- Fortbestehen der Überlastung in den Schulen;
- niedriger Koeffizient der Aneignung von Kenntnissen und der Realisierung der Unterrichtsprogramme;
- ungenügende Berücksichtigung der individuellen Anlagen und Fähigkeiten der Schüler;
- ungenügende Aufmerksamkeit der Schule für staatsbürgerliche Erziehung und die soziale Adaption der Lernenden;
- fehlende Lösung der Probleme der Humanisierung und der geisteswissenschaftlichen Bildung der Schule, der Förderung begabter und besonders fähiger Schüler.

**Hauptziel** der nächsten **Entwicklung der Bildung im 21. Jahrhundert** ist die Befriedigung der Bildungsbedürfnisse der Bürger, die harmonische Entwicklung der Persönlichkeit und kreativer Fähigkeiten des Menschen, die Erhöhung des intellektuellen und kulturellen Potenzials des Landes auf der Basis des Schaffens eines nationalen Bildungssystems der Republik Belarus'.

Sein Erreichen verlangt:

- Gewährleistung einer allgemein zugänglichen und darunter garantierten unbezahlten Bildung im Rahmen staatlicher Bildungsstandards auf allen Stufen in Übereinstimmung mit den Gesetzen der Republik Belarus';
- Sicherung eines Systems und der Qualität der Ausbildung von Kadern;

- Schaffung eines optimalen Netzes von Bildungseinrichtungen, Gewährleistung der Balance von Nachfrage und Angebot auf dem Arbeitsmarkt und Befriedigung der Bedürfnisse der Bewohner des Landes an Bildungsdienstleistungen;
  - qualitative Erweiterung und Erneuerung der materiell-technischen Basis der Zweige;
  - Ausarbeitung staatlicher Bildungsstandards für zwei Bildungsniveaus;
  - Lösung der Probleme der Finanzierung.
- 2. Perspektiven und Möglichkeiten des Zugangs der Bildung im Rahmen Europas und der Russischen Föderation im Kontext ihrer Reform**

Grundlegendes Ziel der Bildungspolitik in den Jahren 2001 bis 2006 ist der Übergang zur organisatorisch einführenden Etappe der Reformierung des Bildungssystems in der Republik Belarus’.

Dabei gehen wir vor allem von der paritätischen Entwicklung unserer Beziehungen im Rahmen der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS - СНГ) aus, von der Verknüpfung globaler Erfahrungen der Entwicklung der Marktwirtschaft und des sozialen Lebens mit den Besonderheiten unseres Landes, den nationalen, kulturellen und geistigen Traditionen des Volkes aus.

Die Verbindung zwischen Belarus’ und der Russischen Föderation wird Kern eines mächtigen Zivilisationszentrum souveräner Staaten. Die Wechselbeziehungen der beiden Staaten zur Integration im Bereich der Bildung (und nach ihrer Realisierung eines breiten Zugangs zum europäischen Bildungsraum) sind durch folgende Meilensteine charakterisiert:

- Unterzeichnung des Vertrags über die gegenseitige Anerkennung und Äquivalenz der Dokumente über Bildung, wissenschaftlicher Grade und Bezeichnungen zwischen den Regierungen von Belarus’ und Russland am 27. 02. 1996 in Moskau;
- Unterzeichnung des Vertrags zwischen den Ministerien über reguläres gemeinsames Handeln zur Vervollkommnung der normativen Basis und zur Schaffung eines Mechanismus zur Sicherung der Zugänglichkeit und der gleichwertigen Rechte der Bürger von Belarus’ und Russland auf Erwerb von Bildung;
- Ausarbeitung einer Reihe von Programmen, darunter zur Ausbildung und Umschulung von Spezialisten und zum Studium der Studenten, Ausarbeitung von Bildungsstandards;
- Eröffnung einer Russisch- Belorussischen Universität in Mogilev;

- Realisierung des Projekts "Unterrichts- und methodische Literatur";

2000 wurde die Verordnung über einen Koordinierungsrat der Ministerien für Bildung der Republik Belarus' und der Russischen Föderation ratifiziert. Akiver wurden die Beziehungen zu den Republiken der früheren Sowjetunion - im Besonderen zu Lettland, Litauen und der Ukraine - entwickelt.

Eine vielgestaltige staatliche Außenpolitik erlaubt, die Anstrengungen zum Zugang der Republik Belarus' **in den europäischen Bildungsraum** zu kennzeichnen. Sie werden verwirklicht durch:

- Austausch von Schülern, Studenten, Aspiranten, Lehrern und wissenschaftlichen Personals;
- Organisation gemeinsamer Forschung und wissenschaftlich-methodischer Ausarbeitungen;
- Studienaufenthalte von Studenten, Lehrern und Spezialisten in führenden wissenschaftlichen und Bildungseinrichtungen;
- Ausarbeitung und Realisierung gemeinsamer Projekte der Erhöhung der internationalen Mobilität der Lehrer, von pädagogischen Wissenschaftlern, von Schülern und Studenten;
- Organisation der Ausbildung von Spezialisten im Bildungsbereich für die Republik Belarus' und das Ausland;
- Informationsaustausch zur Fragen der Bildung und Erziehung;
- Realisierung des Programms "Belarus' in der Welt".

Besondere Bedeutung erlangen die Kontakte im **Europarat**. Belorussische Spezialisten nehmen an der Arbeit seiner Komitees zur Hochschulbildung und Forschung, an internationalen Sprachseminaren teil.

Das Ministerium für Bildung setzt die Arbeit zur Realisierung der Vertragszustands fort - erreicht im Laufe des Besuchs des Generalsekretärs der UNESCO, F. Major, aber auch in der Erfüllung der in den letzten Jahren angenommenen Konventionen und Resolutionen des Europarats und der UNESCO zu Bildungsfragen.

**Strategisches Ziel** solcher Arbeit und anderer wichtiger Maßnahmen ist eine aktivere Teilnahme in den globalen Integrationsprozessen und Einnahme eines angesehenen Platzes der Republik Belarus' im Bildungsraum der Welt.

## **Erneuerung der russischen Schulbildung als Weg des Zugangs in die europäische Bildungsgesellschaft**

Die dominierende europäische und globale Tendenz der gesellschaftlichen Entwicklung ist das Tempo an Veränderung, die in der Gesellschaft vor sich geht. Die gegenwärtige Welt versteht sich als eine schnell verändernde Welt. Die Veränderung folgt dem Gesetz der "stabilen Instabilität" in allen Sphären des Lebens. Sie schließen das Gebiet der allgemeinmenschlichen Werte ein; es erweist sich als unmöglich, bei diesen die Veränderungen zu prognostizieren, die im Laufe des Lebens einer Generation erfolgen werden.

Dieser Umstand erschwert unglaublich die Vorbereitung der Kinder auf das Leben unter den Bedingungen der Schule. Die Erfüllung dieser Aufgabe wird auch dadurch erschwert, dass selbst der Staat, darunter auch Russland, nicht immer bereit ist, in vollem Umfang der Schule die nötigen Ressourcen zu gewähren, insbesondere die finanziellen. Offensichtlich ist, dass finanzielle Ressourcen, die von der Gesellschaft dem Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden, in hohem Maße von der gesellschaftlichen Meinung abhängen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Ziele der Bildung in solcher Weise zu bestimmen, dass die Bildungsergebnisse sozial bedeutsam sind.

Die soziale Bedeutung der gegenwärtigen Schulbildung in Russland liegt in der Entwicklung des persönlichen Potenzials der Lernenden, ausgedrückt durch:

- das Vermögen, eine weltanschauliche, politische und moralische Auswahl zu treffen;
- die Fähigkeit, seinen Bildungs- und Lebensweg und die Art und Weise des Verhaltens in konkreten Situationen in verschiedenen Bereichen der Lebensstätigkeit auszuwählen.

Die Strategie der Regierung Russlands ist in der gegenwärtigen Etappe auf die **Modernisierung der Schulbildung** gerichtet, deren wichtigster Sinn das Erreichen einer **neuen** Qualität der Allgemeinbildung auf der Grundlage eines **neuen** ganzheitlichen Zugangs zur Bildung, eines **neuen** Modells der Schule ist.

Als Grundlage der Modernisierung der Allgemeinbildung liegt die Orientierung der Schule auf zivilisierte Änderungen der Welt, gerichtet auf:

- Übergang zur Informationsgesellschaft;
- Lösung der Probleme der interkulturellen Wechselbeziehungen und Toleranz;
- demokratischer Weg der Entwicklung der Bildung;
- Prozess der Anhäufung "menschlichen Kapitals" als grundlegende Res-

source einer neuen Ökonomie.

Die Suche und das Erreichen der neuen Ziele der Schulbildung in Russland ist von einer Reihe von Widersprüchen abhängig, die im Prozess der Entwicklung des Bildungssystems selbst entstehen. Einerseits schafft das Bildungssystem Möglichkeiten, Einfluss auf Werthaltungen der jungen Generation zu nehmen. Andererseits schaffen Unterschiede der Erkenntnismöglichkeiten der Schüler, die Bereitschaft zum Unterricht die Gefahr des Schwunds des Kontingents oder die Verminderungen der Forderungen an das Niveau der Bildung.

Ein **zweiter** Widerspruch ist mit der Erhöhung der Dauer der schulischen Bildung auf 12 Jahre verbunden und bedingt die Notwendigkeit, die Struktur des gesamten Systems der Bildung zu überprüfen. Internationale Bildungspraxis ist dadurch charakterisiert, dass drei Stufen der Bildung in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen erfolgen können, von denen jede nach eigenen organisatorischen und ideologischen Prinzipien konstruiert sind. In Russland ist die Schule ein einheitliches Ganzes. Die Versuche der Schaffung von Schulen mit alternativen pädagogischen Systemen - insbesondere Waldorfschulen, Montessorischule (besonders für Primarschule) - wurden auf privater Grundlage realisiert und haben bis heute keine ernsthafte staatliche Unterstützung. Der Übergang zur 12-jährigen Bildung fordert von der Schule die Schaffung altersgerechter Bildungsräume für komfortables Heranwachsen des Kindes und seine Selbstbestimmung des Lebens.

Der **dritte** Widerspruch ist mit der Entstehung einer neuen Bildungsumwelt auf der Grundlage der Erhöhung des Anteils "außerschulischen" Wissens in der Struktur des Wissens der Lernenden durch Umgang mit verschiedenen modernen Quellen der Masseninformaton (Fernsehen, Videorekorder, Computer). Nicht selten entsteht in diesem Fall ein Konflikt zwischen "schulischen" und "außerschulischen" Kenntnissen, weil die Information, die das Kind in außerschulischer Beschäftigung erhält, nicht immer mit den Zielen des Fachunterrichts übereinstimmt und keinen zielgerichteten Charakter trägt.

Bei der Lösung der Widersprüche, die im Prozess der Entwicklung russischer Schulbildung entstehen, spielt die Verbindung der Schule mit der globalen Bildungsgemeinschaft keine unwichtige Rolle. Die Petersburger Schule hat in der Erfüllung dieser Aufgabe eine führende Rolle. Heute werden Vereinbarungen mit Großbritannien, Frankreich, Dänemark, der USA, Deutschland, Finnland, Italien, Israel, Schweden realisiert. Grundlage der internationalen Projekte wurden gemeinsame Vorhaben, die gerichtet sind auf:

- Erhöhung der Qualifizierung der Fremdsprachenlehrer (England, Frankreich, Finnland);

- Vervollkommnung der Organisation von Informationsdiensten (Dänemark, Frankreich);
- Schaffung eines Beschäftigungsdienstes für Heranwachsende;
- Vervollkommnung der Organisation der Führung der Bildung;
- Erneuerung der ökonomischen Bildung (England);
- Gründung internationaler Schulen (Frankreich, Finnland, Israel);

Priorität in der internationalen Zusammenarbeit in der Sphäre der russischen Bildung haben:

- Erneuerung des Bildungsinhalts, Ausarbeitung inhaltlicher Standards;
- Schaffung eines flexiblen Systems professioneller pädagogischer Bildung;
- Nutzung moderner Bildungstechnologien, u.a. der Informationstechnik;
- Entwicklung eines Dienstes sozial-psychologischer Hilfe für Kinder und Jugendliche;
- Entwicklung eines Informationsnetzes im Bildungssystem.

Auf diese Weise schaffen die Bedingungen, unter denen sich die russische Schule heute entwickelt, Voraussetzungen für die Erneuerung des gesamten Systems der Schulbildung und der Überprüfung ihrer Ziele.

Die Überprüfung der Ziele kann in zwei Wegen erfolgen: auf traditioneller und auf neuer integrativer konzeptioneller Grundlage. Das hängt davon ab, welche Bedeutung man der Kategorie "Bildung" beimisst und wie mit ihr Ziele und selbst das Wesen der Inhalte der Bildung übereinstimmen. Irgendwie ist das verbunden mit der Organisation des Bildungsraumes Schule. Beispielsweise kann der Bildungsraum der Basisschule ("основная школа") der Jugendlichen als Verbindung und gegenseitiger Übergang aus dem Raum der Ausbildung, Vorbereitung ("подготовка") in den Raum der Erfahrung und den Raum der Demonstration betrachtet werden. So kann man zum **Raum der Ausbildung, Vorbereitung** die Arbeit der Archive, Museen, der Vorbereitung zu wissenschaftlichen Turnieren und Wettbewerben, die Vorbereitung der Sommerexpeditionen, die Vorbereitung eines Feiertags zählen. Zum **Raum der Erfahrung** kann man Laboratorien, Werkstätten, Teilnahme in der Arbeit gesellschaftlicher Organisationen, wissenschaftlicher Vereinigungen, die Teilnahme an der Durchführung von Feiern - das heißt aller solcher Maßnahmen und Beschäftigungen rechnen, in denen sich der Jugendliche Erfahrungen des Tätigsein aneignet. Zum **Raum der Demonstration und Bewertung** muss man die Teilnahme an Wettbewerben, Turnieren, Seminaren, an der Verteidigung schöpferischer Arbeiten und Projekte rechnen.

Ein solches Herangehen bestimmt die Projektierung als systemhaftes Prinzip der Organisation der Basisschule und schließt die unbedingte Verknüpfung unterschiedlicher Formen der Tätigkeit der Kinder ein. Insbesondere die Verknüpfung

und Koordination von Arten der Tätigkeit ist unabdingbare Bedingung der Herausbildung der Unterscheidung des Kindes von Typen der Forderungen, die an seine Arbeit gestellt werden, - und als Folge, des Könnens in einem Regime des Versuchs und im Regime der Ausführung zu handeln.

Wichtiges Resultat der Bildung in der Basisschule wird die Entwicklung der Fähigkeit des Lernenden zum Schaffen eines eigenen Produkts, erfüllt und vorgestellt mit Orientierung auf die Wahrnehmung eines anderen Menschen in der Sicht unterschiedlicher Kompetenzen:

- **Kommunikative Kompetenz:** Fähigkeit in Kommunikation zu treten mit dem Ziel, verständlich zu sein;
- **Soziale Kompetenz:** Fähigkeit, sozial mit Berücksichtigung der Positionen anderer Menschen zu handeln;
- **Fachliche Kompetenz:** Fähigkeit, Positionen eines gegebenen wissenschaftlichen (unterrichtlichen) Inhalts zu analysieren und mit ihnen umzugehen.

Das gegebene Beispiel illustriert die strategische Richtung der Modernisierung der russischen Bildung als Orientierung der Schule auf den Kompetenzzugang in der Bestimmung des Bildungsinhalts, der Auswahl eines Systems von Kriterien und der Bewertung des Resultats des Unterrichts der Schüler. Grundlegendes Resultat der Tätigkeit der Schule wird nicht das System von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst an sich sein, sondern die Summe von **Schlüsselkompetenzen:** intellektuelle, kommunikative, staatsbürgerlich-rechtliche, informationstechnische u.a.

Grundlegende Begriffe, die das Wesen des Kompetenzzugangs zur Bestimmung der Ziele der Bildung eröffnen, sind **Bildung** und **Gebildetsein** (“образованность”).

**Bildung** wird mit der Position des gegebenen Zugangs als Prozess der Ausbildung von Erfahrungen der Lösung für die Persönlichkeit bedeutsamer Probleme auf der Grundlage sozialer und dem Durchdenken eigener Erfahrungen des Lernenden betrachtet.

**Gebildetsein** als individuelles, persönliches Resultat der Bildung, als Eigenschaft der Persönlichkeit, die Fähigkeiten einschließt, Probleme in verschiedenen Sphären der Tätigkeit selbstständig unter Stützen auf soziale Erfahrungen zu lösen. Auf diese Weise ist das Hauptziel schulischer Bildung als Erreichen eines Niveaus des Gebildetseins der Schüler dargestellt, die ihrem persönlichen Potenzial entsprechen und die Möglichkeit der Weiterführung der Bildung und der weitergehenden Entwicklung der Persönlichkeit sichern.

Die pädagogische Aufgabe besteht darin, soziale Probleme für die Schüler bedeutsam zu machen. Es geht dabei um die Einbeziehung der Persönlichkeit in die

Lösung irgendwelcher sozialer Probleme (ökologisch, politisch, moralisch o.a.). Unabdingbar ist das Bewusstwerden der Aktualität dieses Problems, der Beziehungen zu persönlichen und gesellschaftlichen Interessen durch die Persönlichkeit.

Ein solches Verständnis von Bildung und Gebildetsein steht im Zentrum der Aufmerksamkeit qualitativer Resultate der Bildung und entspricht europäischen und weltweiten Tendenzen der Entwicklung der Schulbildung.

In diesem Zusammenhang können die Hauptziele der russischen Schulbildung für den Zugang zur globalen Bildungsgemeinschaft bestimmt werden:

- Entwicklung von Fähigkeiten der Schüler zur Selbstorganisation;
- Entwicklung von Fähigkeiten, seine Rechte im Rahmen einer Rechtskultur zu behaupten;
- Entwicklung der Bereitschaft zur Zusammenarbeit, zum Dialog, zum Verstehen anderer Ansichten, einer anderen nationalen Kultur.

## **Reform der mittleren und höheren Bildung - erste Ergebnisse und Perspektiven**

Die Integration in den globalen Bildungsraum ist eine der aktuellsten Aufgaben der Entwicklung der Hochschulen und des Systems der Bildung insgesamt - es ist eine der allgemeinsaatlichen Prioritäten.

Mit der Suche nach Wegen der Vervollkommnung des Bildungssystems beschäftigen sich viele Staaten, unter ihnen auch die Republik Belarus'.

Viele Wissenschaftler weisen darauf, dass das 21. Jahrhundert das Jahrhundert der Bildung wird, dass die Bedeutung der universitären Bildung und ihre Rolle in der Entwicklung eines beliebigen Landes anwachsen wird.

Aber dabei darf man nicht vergessen, dass jede Gesellschaft ihre Besonderheiten der Entwicklung und ihre Geschichte hat.

Aktiv entwickelt sich die Zusammenarbeit höherer Bildungseinrichtungen der Republik Belarus' mit führenden Bildungseinrichtungen des Auslandes.

Beispielsweise wurden von der Belorussischen Staatlichen Pädagogischen Universität M. Tank Verträge der Zusammenarbeit mit Universitäten in Deutschland, England, Italien, Russland, Polen, Litauen und anderen Ländern abgeschlossen. Gegenwärtig studieren in den höheren Bildungseinrichtungen der Republik Belarus' Bürger aus 83 Staaten der Welt.

In den letzten 10 Jahren erfolgten in Belarus' wesentliche Veränderungen, die auch das Bildungssystem betreffen: es entstanden Unterrichtseinrichtungen neuen Typs (Gymnasien, Lyzeen, höhere berufliche Schulen, Kollegs); es wurde das Netz privater Bildungseinrichtungen erweitert, deren Arbeit sich vollständig auf bezahlte Formen des Unterrichts stützt; im System der Hochschulbildung entstanden solche Strukturen wie Bakkalaureat und Magisterstudium, die neue gesetzliche Grundlagen erfordern; im Land wird die Reform der allgemeinbildenden Schule realisiert. Alles das fordert Änderungen und ein bestimmtes Vereinheitlichen der Gesetzgebung im Gebiet der Bildung - Erlass des neuen Gesetzes "Über die Bildung in der Republik Belarus".

Gegenwärtig erlebt die Republik Belarus' die Periode der Schaffung eines neuen nationalen Bildungssystems, das von bedeutsamen Änderungen in der pädagogischen Theorie und der Praxis des Bildungs- und Erziehungsprozesses begleitet wird. Das übernommene Prinzip der Flexibilität gibt die Möglichkeit, einen pädagogischen Prozess eines beliebigen Modells auszuwählen und zu konstruieren. Damit eine solche Wahl erfolgreich sein kann, ist es notwendig, sich gut in einem

breiten Spektrum innovativer Technologien, Ideen und Richtungen zu orientieren und solche auszuwählen, die in hohem Maße den kulturellen und regionalen Besonderheiten entsprechen.

Im Zeitraum von drei Jahren wurde vom Ministerium für Bildung unter aktiver Teilnahme von Wissenschaftlern, Leitern von Bildungseinrichtungen, Lehrern die Ausarbeitung grundlegender normativer Dokumente gesichert, die strategische Richtungen und Wege der Entwicklung des Bildungssystems bestimmen.

Eine der Aufgaben der Reform in der mittleren Bildung ist die Abgrenzung der Funktion der Basisschule, die auf das Leben und nicht auf die Hochschule vorbereiten soll - und die der höheren Klassen. Auf der folgenden Etappe des Unterrichts wird eine Differenzierung in Bezug auf die Besonderheiten und Interessen der Schüler notwendig, die Absage an einen einheitlichen Lehrplans. Es existiert eine ganze Reihe von Problemen, verbunden mit der Reform der Mittelschule: materielle Sicherstellung der Reform, Überlastung der Schüler, notwendige Ausarbeitung von Lehrbüchern und Unterrichtsmitteln von hoher Qualität.

Nach Forschungsergebnissen gab es in der "alten" Schule eine Überlastung der Schüler - nur 15 bis 20% der Schüler konnten das Programm dieser Schule in vollem Umfang erfüllen. Notwendig ist es, die Belastung in Bezug auf die Möglichkeiten des menschlichen Organismus einzurichten. Ab 2002 beginnen die jüngeren Klassen zur 5-Tageswoche überzugehen, ab 2008 alle belorussischen Schüler.

Konkrete Umgestaltungen - der vorgesehenen Reformen - erfolgten bisher nur in der Anfangsschule.

Eine wichtige Rolle bei der Verwirklichung der Schulreform ist den Bildungseinrichtungen neuen Typus zugewiesen: Gymnasien, Lyzeen, Kollegs. Aber dabei gibt es ein Problem, dessen Wesen darin besteht, dass sich die absolute Mehrheit der Bildungseinrichtungen des genannten neuen Typs in den Städten befindet. Um dieses Problem zu lösen, wurde eine Verordnung über Gymnasialklassen erlassen, die den allgemeinbildenden Massenschulen - unter ihnen auch dörfliche - die Möglichkeit gibt, Unterricht auf höheren Niveau zu erteilen.

Gymnasien und Lyzeen sind originelle Experimentalplätze, in denen Inhalt, Methodik, Technologie eines erhöhten Niveaus des Unterrichts ausgearbeitet werden. Im letzten Schuljahr nahmen an den Programmen der Gymnasien 41 Tausend Schüler, der Lyzeen 6.700 und der Kollegs 1.050 Schüler teil. Aber das sind nur 3% der Gesamtzahl der Schüler und 5% der Zahl der Schüler der Klassen 5 bis 11. Deshalb wird das grundlegende Bildungssystem noch lange Zeit die allgemeinbildende Schule bleiben, deren Probleme große Aufmerksamkeit ver-

langen.

In der Konzeption der Reform der allgemeinbildenden Schule sind insbesondere **2 Ziele** ausgewiesen: Befriedigung der Bildungsbedürfnisse der Persönlichkeit des Schülers und Erhöhung der Qualität der Schulbildung. Insbesondere die Entwicklung unterschiedlicher Formen differenzierten Unterrichts erlaubt, die genannten Ziele zu erreichen. Differenzierung ist eine allgemeine Tendenz im internationalen Bildungssystem.

Die erfolgreiche Realisierung der Reform der mittleren Bildung wird unter folgenden Bedingungen möglich: Erfüllbarkeit der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien, abgestimmte Aufeinanderfolge von vorschulischer Bildung und Anfangsunterricht, notwendiges Niveau der "Informatisierung" der Schulbildung, Ausnutzung moderner pädagogischer Technologien; weiterführende Entwicklung des Systems der Ausbildung pädagogischen Personals, Wirksamkeit des Systems der Weiter- und Umbildung pädagogischen Personals.

Eine Konzeption der Reform der Spezialbildung in der Republik Belarus' ist ausgearbeitet und wird eingeführt. Die Reformierung der Spezialbildung ist in drei Etappen geplant:

1. In einer ersten Etappe (1998 bis 2000) wurden die Konzeption und die Programme der Reform der Spezialbildung erlassen, normative Dokumente über integrierten Unterricht und innovativer Bildungsfördereinrichtungen ausgearbeitet.
2. In der zweiten Etappe (2000 bis 2007) ist die Durchführung der organisatorischen Maßnahmen zur Verbesserung der Führung der Spezialbildung, die Schaffung der lehr-methodischen Absicherung eines reformierten nationalen Bildungssystems für Personen mit psychophysischen Schädigungen vorgesehen.
3. In der dritten Etappe (2007 bis 2011) soll die Analyse und Verallgemeinerung der Ergebnisse der Umgestaltungen im nationalen System der Spezialbildung erfolgen.

Im System der Schulbildung wird bis **2008** der Übergang zur **obligatorischen 10jährigen Schulbildung** abgeschlossen - bei 4jähriger Anfangsschule und 6jähriger Basisschule - bis 2010 zu **12jähriger vollständiger mittlerer Bildung**.

Strategisches Ziel der innovativen Umgestaltung des Systems der **höheren Bildung** in Belarus' ist die Erhöhung der Qualität der Universitätsbildung unter Berücksichtigung internationaler Bildungstendenzen, aber auch der Bedürfnisse der belorussischen Gesellschaft und des Landes.

Bei der Ausarbeitung der Standards höherer Bildung wurde die Ausarbeitung

allgemeiner Zugänge mit dem Ziel der Schaffung eines einheitlichen Bildungsraums vorgesehen.

Die höheren Bildungseinrichtungen wurden in die Ausarbeitung der staatlichen Standards auf den Niveaus des Bakkalaureats, der Diplom- und Magisterabschlüsse einbezogen.

Bereits seit 6 Jahren wird die Ausbildung pädagogischen Personals in der Belorussischen Staatlichen Pädagogischen Universität M. Tank in diesem mehrstufigen System durchgeführt. In dieser Richtung der Tätigkeit gibt es aber noch viele Probleme: Bestimmung der Inhalte der Ausbildung, Lösung der strukturellen Gestaltung der vielstufigen Ausbildung, Bestimmung des sozialen Status eines Bakkalaureus, eines Magisters u.a.

Die entwickelten Länder der Erde sehen in den nächsten 10 Jahren drei wichtige Aufgaben vor: Übergang zur massenhaften höheren Bildung; globale "Informatisierung" der höheren Bildung, Variantenreichtum ihres Erwerbs. In der Republik Belarus' wurde ein Regierungsprogramm der Entwicklung eines nationalen Bildungssystems bis 2010 ausgearbeitet und bestätigt, dessen Eckpunkte ebenfalls die drei genannten Aufgaben sind. Es gibt auch bereits erste Resultate bei der Lösung dieser Aufgaben. Beginnend mit den 90er Jahren wuchs die Anzahl der Studenten, die jährlich in den ersten Kurs eintreten, von 39 Tausend auf 62 Tausend. Die Gesamtzahl der Studierenden erhöhte sich von 189 Tausend auf 260 Tausend. Im Jahre 2000 wurde jeder zweite Absolvent der Schulen der Republik Student.

Jetzt kommen in Belarus' auf 10 Tausend der Bevölkerung mehr als 300 Studenten, was analogen Parametern einer Reihe führender europäischer Staaten entspricht.

In den letzten 6 bis 7 Jahren erfolgten große Änderungen in Struktur, Inhalt und Qualität der höheren Bildung unseres Landes. Staatliche höhere Bildungseinrichtungen erhielten mehr Selbstständigkeit in der Ausbildung der Spezialisten, die Nomenklatur von Fachrichtungen wurde erweitert.

Im System der staatlichen höheren Bildung wurde die Ausbildung von Spezialisten in folgenden Fachrichtungen stark erhöht:

- ökonomische: von 22.324 Studenten 1990 auf 58.938 im Jahre 2000;
- pädagogische: von 24.989 Studenten 1990 auf 50.329 im Jahre 2000;
- humanwissenschaftliche: von 30.066 Studenten 1990 auf 39.505 im Jahre 2000.

Während 1994 die Belorussische Staatliche Pädagogische Universität M. Tank Studenten in 28 Fachrichtungen immatrikulierte, so sind es 2001 53 Fachrichtungen.

Eines der grundlegenden Problemen, die vor den höheren pädagogischen Schulen

im Rahmen der Reform des Bildungssystems stehen, ist die Ausbildung von Lehrern der Primar- und Mittelschule, die befähigt sind, neue Zugänge, Methodiken, Technologien anzuwenden und die Qualität des Unterrichts der Kinder wesentlich zu erhöhen.

Mit dem Ziel der Befriedigung der Nachfrage der Jugend nach Erwerb höherer Bildung einer Reihe von angesehenen Fachrichtungen wurde eine ganze Reihe nichtstaatlicher höherer Bildungseinrichtungen geschaffen, die nach Kooperation mit ausländischen Fonds und Universitäten mit dem Ziel der Schaffung einer modernen materiell-technischen Basis der Bildung und somit der Gewährleistung einer hohen Qualität der Ausbildung in neuen, in der Transformation unserer Gesellschaft zukunftssträchtigen Berufen streben.

Der Übergang zu massenhafter höherer Bildung kann ein Problem der Qualität der Bildung schaffen. Deshalb wird eine strikte Kontrolle des Wissens, aber auch eine klare Struktur der Stufen höherer Bildung notwendig. Diese Forderungen muss jedes beliebige Land beachten, das sich wünscht, der **Deklaration von Bologna** von 1999 über die gegenseitige Anerkennung der Diplome beizutreten. In Belarus' wurde ein Republiksinstitut der Kontrolle des Wissens geschaffen, das aufgerufen ist, der Qualität der Bildung nachzugehen.

Im Studienjahr 2000/ 2001 wurde eine experimentelle Erprobung eines 10-stufigen Bewertungssystems für Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülern und Studenten in Bildungseinrichtungen der Republik Belarus' durchgeführt. Was die "Informatisierung" der Bildung betrifft, so wurde in der Republik ein spezielles Programm "Belist - Белист" angenommen, das die Lösung dieses Problems vorsieht.

Mit dem Ziel der Sicherung einer hohen Qualität der Ausbildung haben die Universitäten des Landes in weitem Maße neue Bildungstechnologien eingeführt, darunter auch Fernstudien. Internationale Erfahrungen zeigen, dass die computergestützte Fernstudientechnologie am besten zu einer internationalen Verbreitung der Bildungsprogramme führt: sie gewährt gleichen Zugang zur Bildung, unabhängig vom Aufenthaltsort und hilft auch den Studenten, sich neue Computerprogramme gleichzeitig mit der Aneignung konkreter Kenntnisse der entsprechenden Fachrichtung anzueignen. Verschiedene Formen der Realisierung eines solchen Unterrichts werden ausgearbeitet. Unabdingbare Voraussetzung der Entwicklung der Technologie des Fernstudien ist die Existenz fester wissenschaftlicher Verbindungen zwischen örtlichen und ausländischen Universitäten.

Jedoch bleibt zu bemerken, dass in den Universitäten von Belarus' die ersten Schritte des Fernstudiums getan werden. In der Pädagogischen Universität wurden Fernstudien in der Mathematischen Fakultät nach Rechnermethoden organisiert.

Gelöst werden auch eine Reihe von Fragen zum Variantenreichtum des Erwerbs höherer Bildung. Höhere Bildung kann man in Universitäten, Instituten erwerben, aber auch in höheren Kollegs, die in der Republik in letzter Zeit geschaffen wurden.

Der Übergang zur 12-jährigen vollständigen mittleren Bildung schafft Bedingungen zur allmählichen Verwirklichung des Übergangs zu einer zweistufigen höheren Bildung, wobei die erste Stufe eines vierjährigen Studiums auf der Basis der 12-jährigen Schulbesuchs Massencharakter erhalten wird.

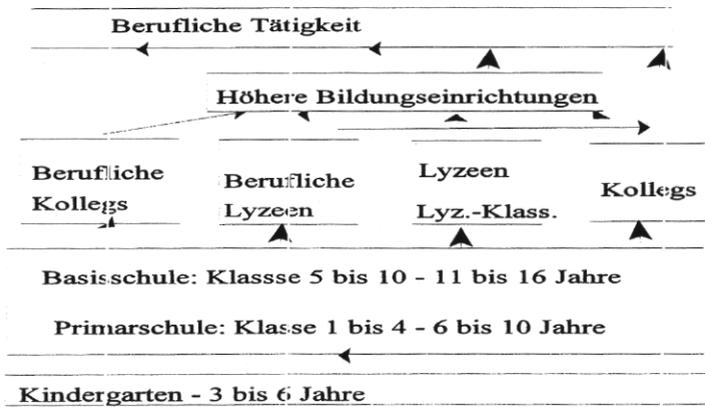
Das Bildungssystem der Republik Belarus' im Jahre 2010 kann man sich im abschließend folgenden Schema vorstellen.

Das System der höheren Bildung wird integriert mit dem globalen Bildungsraum. Dieser Prozess wird von systemischen Änderungen der Bildung in Richtung der Auswahl der besten internationalen Muster begleitet.

**Reformierung der höheren Bildung** geht in **drei Etappen** vor sich:

1. Ausbildung des neuen nationalen Systems höherer Bildung;
2. Ausarbeitung von Varianten reformierter und eingeführter neuer Strukturen mit dem Ziel ihrer Adaption an aktuelle Bedingungen;
3. gesetzgeberische Sichtung der durchgeführten Veränderungen und Zitiierung der nationalen höheren Bildung in Übereinstimmung mit anerkannten internationalen Analogien und Standards.

In der Gegenwart befindet sich die Reform der höheren Bildung in der Republik in der **dritten Etappe**. Ausgearbeitet und angenommen ist das System des Standards, das Inhalt und Fristen der Ausbildung von Spezialisten der höheren Bildung bestimmt, geschaffen ist ein System der Kontrolle der Qualität, der Attestierung und der Akreditierung von Bildungseinrichtungen, der Anerkennung ausgegebener Diplome höherer Bildung außerhalb der Republik Belarus'.



Schema des Bildungssystems in der Republik Belarus

## **Pflichten, Kompetenzen und neue Rollen des Klassenbetreuers**

Die Jahrhundertwende brachte in der polnischen Bildungspolitik Früchte in Gestalt eines Gesetzes, dessen Effekte erst nach Jahren sichtbar sein werden. Seine Einführung und Realisation hängen in erheblichem Grade von zahlreichen Mitarbeitern ab, also von den Beamten verschiedenen Ranges, die das Sagen haben, bis zu Klassenlehrern und Klassenbetreuern. An ihre Adresse werden Erwartungen und Forderungen formuliert. Von besonderer Bedeutung sind aber für die pädagogische Praxis diejenigen, die an Klassenbetreuer gerichtet werden. Wenn wir die Frage zu beantworten versuchen, welche neue Pflichten vor dem Klassenbetreuer stehen, müssen wir von den gesellschaftlichen Erwartungen ausgehen, deren diese entspringen. Sie sind, wie in jeder Periode intensiven Wandels, sehr mannigfaltig und hängen von der jeweiligen Vorstellung der Gesellschaft ab, welche von Schöpfern neuer Wirklichkeit angenommen wird. Sie werden aber in ihren maximalen Dimensionen gestellt und postulativ formuliert. Sie bleiben auf dem Niveau der Ideologie, die die Richtung der gesellschaftlichen Entwicklung bestimmt. Diese hohen Anforderungen werden mit der Wirklichkeit konfrontiert, in der die Änderungen im Bildungssystem, unabhängig von ihrer organisatorischen Ebene, sehr langsam vorangehen. Eines der wesentlichen Hindernisse im Prozess der Einführung von Änderungen im erzieherischen Bildungsbereich entsteht unseres Erachtens aus fehlenden Verbindungen zwischen der theoretischen Reflexion, der Analyse von Forschungen, die sich auf Bildungs- und Erziehungstätigkeit beziehen, und der Übertragung dieser Forschungsergebnisse auf die Ebene, wo die erwünschten Richtungen methodischer Tätigkeit erörtert werden können.

Besonders deutlich ist diese Kluft zwischen theoretischen Festlegungen und ihrer Übertragung auf die Ebene der methodischen Bildung und der beruflichen Vervollkommnung der Lehrer sichtbar im Bereich der Lehrertätigkeit, wo Einstellungen und Haltungen im weitesten Sinne des Wortes gestaltet werden, also dort, wo der Mensch nach herkömmlichen Vorstellungen erzogen wird.

Ein anderer Bereich, der ebenso schwierig ist, sind die Relationen mit dem Schüler als Person im Prozess ihrer intensiven Entfaltung. In diesem Bereich der Lehrarbeit darf der Lehrer nicht bloß als Wissensquelle fungieren oder das Wissen und Können einfach vermitteln. Hier ist die doppelte Subjekt-Stellung im Prozess von Persönlichkeitsänderungen nicht nur eine Forderung, sie ist die Wirklichkeit. Wenn es keine richtigen Beziehungen, d.h. solche, die gegenseitig

positiv empfunden werden, vorhanden sind, werden der Einfluss und die erzieherische Wirkung von der Seite des Lehrers gestört oder gar unterbrochen. Als Beweis für diese zu überwindenden Schwierigkeiten kann unter anderen die Analyse der Lehrertätigkeit, die in der Fachliteratur unter vielen Aspekten dargestellt worden ist, hier erörtert werden. Auf Grund dieser Tatsachen kann mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Annahme gestellt werden, dass Erfahrungen des öfteren zu der Überzeugung führen, die Hauptpflicht des Lehrers sei die Förderung des Schülers im Prozess von Aneignung verschiedener Informationen und Gestaltung seines konfliktlosen Verhaltens.

Wir meinen statt dessen, dass sie in erster Linie darin liegt, dass der Lehrer seine Einwirkungen als ganzheitliches System von Einflüssen begreift, vor deren Hintergrund folgende **Pflichten** von besonderer Wichtigkeit zu nennen sind:

- die Förderung der individuellen Entwicklung des Schülers als Individuums;
- die Förderung des Schülers im "Heranwachsen zur Teilnahme an Kultur und Zivilisation";
- die Förderung von moralisch-gesellschaftlichen und Erkenntnisaktivitäten des Schülers;
- die Gewährleistung eines Gefühls der Geborgenheit bei dem Schüler als Bedingung seiner freien Selbstentfaltung;
- die Erschaffung von Bedingungen, unter denen der Schüler am gesellschaftlichen Leben aktiv teilnimmt (d.h. an Aktivitäten seiner Schulklasse, seiner nächsten gesellschaftlichen Umgebung und weiteren Gesellschaftskreisen, in dem Maße wie er zur intellektuellen und emotional-gesellschaftlichen Reife gelangt);
- die Förderung des Schülers bei seiner Selbstbestimmung und Errichtung seiner eigenen Identität;
- die Erschaffung von Bedingungen, unter denen der Schüler das Selbstgefühl entfalten und eine positive rationale Beurteilung anderer Menschen lernen kann;
- die Erschaffung von Bedingungen zur Selbstvervollkommnung des Schülers, zur Arbeit an sich selbst;
- die Erschaffung von Bedingungen zur Stressbewältigung und Stärkung der psychischen Widerstandskraft des Schülers;
- die Erschaffung von Bedingungen zur Wahl eigener Verhaltensweisen des Schülers unter voller Bewusstheit von Folgen, die durch jede Entscheidung entstehen.

Daraus ist zu schlussfolgern, dass der Lehrer in der Schule nicht agierert und nicht agieren darf "ausschließlich als Vertreter eines wissenschaftlichen Bereiches,

sondern als Erzieher, (der) [E. K.] das System von Wertstellungen seiner Schüler mitgestaltet, auf ihre Interessen Einfluss übt und damit die ganze Persönlichkeit des Kindes entfaltet!<sup>1</sup>.

Dies weist darauf hin, dass der Klassenlehrer eine ganze Reihe von gesellschaftlichen (beruflichen) **Rollen** spielt, wie:

- Erklärer als “Transformator” von einem Wissenssystem (der Fachlehrer);
- Förderer und Gestalter. Der Lehrer fördert und entfaltet verschiedene Begabungen seiner Schüler, unterstützt ihre Träume von Selbstentwicklung und Selbstverwirklichung).
- Organisator und Berater (er hilft beim Mitgestalten);
- Koordinator und Integrator (eine wertvolle und effektive Realisierung des erzieherischen Projektes);
- Vermittler von Zufriedenheit (er hilft den Schülern, Freude an Arbeit zu erleben);
- Diagnostiker <sup>2</sup>.

Wenn wir ein gewisses Niveau ethischer Verantwortlichkeit des Lehrers und seiner Autonomie in bezug auf diese Rollengestaltung annehmen, kommen wir zur nächsten Frage: Welche Rolle nimmt der Lehrer an?

Damit der Lehrer – Klassenbetreuer solche Pflichten auf sich nimmt und sich selbst in den gewählten Rollen akzeptiert, wird es notwendig:

- die gesellschaftlichen Erwartungen, die in der Sprache der Politik und gesetzlicher Verordnungen formuliert werden, richtig lesen zu können;
- die Ideen, die mit seiner Rolle in den früheren und aktuellen Unterrichtsprogrammen in Verbindung stehen, kennenzulernen oder sogar zu übernehmen;
- seine Einstellung zur Geschichte der gleichbleibenden und veränderten Erwartungen in bezug auf diese Rolle zu bestimmen;
- ein hohes Niveau des Verstehens der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der er sich befindet – der grundlegenden Ideen, der Richtung ihrer Entwicklung;
- ein hohes Niveau der Selbstbewusstheit seiner Kompetenz und der Qualifikationen zur Bestimmung von Bereichen der aktiven Weltveränderung und der Anpassung;
- die Bewusstheit der Beziehung (im Grade der Übereinstimmung) zwischen dem gesellschaftlich akzeptierten Wertsystem und den subjektiven Wertschätzungen des eigenen Wertsystems.

Erst dann kann der Klassenbetreuer annehmen, dass er die Rolle, die ihm die Gesellschaft und die gegebenen objektiven Bedingungen zugeteilt haben, begreift und verantwortungsvoll akzeptiert. Die Zeit der Wandlung fordert die päd-

agogische, aber auch die gesellschaftliche und politische Bewusstheit in viel größerem Grade als die Zeit der Stabilität. Aber auch in diesem Fall bleibt ihm noch gewisse Handlungsfreiheit. Der Lehrer hat eigene Erfahrungen und sein eigenes Bild der Gesellschaft und der Welt, die durch Sozialisation und Bildung (durch Verstehen und Erklärung) vermittelt werden, die umfangreicher sind als jene der Schüler. Davon hängt auch sein Weg ab, den er mit dem Schüler zum Erklären und Verstehen der Dinge von Bedeutung nutzt.

Eine andere Art von pädagogischen Tätigkeiten unternimmt der Lehrer, wenn er die Funktion der **Sozialisation (Einführung)** realisiert, und wieder eine andere, wenn es sich um **Emanzipation** handelt. Dies sind zwei Weisen, wie die Welt präsentiert werden kann, und jede bezieht sich auf eine Interpretation der Wirklichkeit, obwohl jede auch zu einer anderen Ideologie gehört.

Bei der **Einführung** tritt der Lehrer als Erklärer auf, er kommentiert, "erläutert" die Wirklichkeit. Diese Einstellung nimmt er im Erkenntnisprozess des öfteren einem jüngeren Partner gegenüber ein. Es gibt hier eine Ähnlichkeit mit der Rolle, die von ŠVEC genannt wurde.

Die **Emanzipation** dagegen erfordert, dass der Lehrer als Teilnehmer an einer Debatte auftritt, in einer gemeinsamen Suche nach entsprechenden Sinngehalten aktiv zugegen ist. Eine ständige Dekonstruktion ist das Ergebnis dieser Aktivitäten.

Diese Rolle kann in folgenden **Dimensionen** betrachtet werden:

- des historischen Verstehens der Welt,
- der Suche nach eigenen Entwicklungswegen,
- der Gestaltung einer eigenen Definition von Begriffen, wie Lehrerpflicht und -verantwortlichkeit,
- des Verstehens und der Gestaltung jener Normen und Werte, die als Kulturerbe gelten.

Von besonderer Wichtigkeit soll in dieser Sicht ein bestimmtes Niveau der Bewusstheit von Vorschriften dieser Rolle bei dem Ausführenden anerkannt werden, der Bewusstheit von Zielen seiner Tätigkeit, der daraus entspringenden Pflichten, Befugnissen und Verantwortlichkeit, von Geboten und Verboten, die mit ihr verbunden sind, wie auch von Möglichkeiten der Durchführung eigener Pläne und Wünsche, der Entfaltung von eigenen Interessen und Begabungen innerhalb dieser Rolle, und die Bewusstheit sowie die richtige Einschätzung von eigenen beruflichen Potenzen und Möglichkeiten.

Ein hohes Niveau der **beruflichen Kompetenzen** ist auch von großer Bedeutung, unter denen als Grundlage hoher beruflicher Effizienz in erster Linie folgende

erwähnt werden sollen:

- strukturelles Verstehen des erzieherisch-didaktischen Prozesses als komplizierter logischer Folge pädagogischer Tätigkeiten;
- vielseitige Interpretation pädagogischer Situationen und Erscheinungen;
- vernünftiges Treffen didaktisch-erzieherischer Entscheidungen;
- Modifikation eigener pädagogischer Tätigkeiten<sup>3</sup>.

Wenn das oben Gesagte in Erwägung gezogen wird, kommen wir zur Schlussfolgerung, dass die Notwendigkeit, die Probleme innerhalb der pädagogischen Wirklichkeit ganzheitlich zu begreifen, eine der wichtigsten grundlegenden Bedingungen des effektiven Strebens nach einem erwünschten Stand von Handlungen zur Modernisierung der Schule ist. Dies betrifft in erster Reihe diejenigen Handlungen, die die Modernisierung und die Vervollkommnung des Bildungsprozesses, der Bildung und der Weiterbildung des Klassenbetreuers, aber auch die, die die Arbeit der Schule selbst zum Inhalt haben.

Als besonders bedeutsam sollen die Handlungen betrachtet werden, die bestimmte Änderungen in der Selektion von Anwärtern auf ein pädagogisches Hochschulstudium und die Änderungen im Prozess ihrer beruflichen Bildung und Vervollkommnung zum Ziel haben. Die Notwendigkeit, solche (gegenwärtigen) Handlungen zu unternehmen, scheint begründet zu sein, wenn wir in Erwägung nehmen, dass das Niveau der beruflichen Qualifikation des Klassenbetreuers zu seiner Rolle immer eine komplizierte Gesamtheit seiner individuellen Erfahrungen ist<sup>4</sup>, die in einer relativ kurzen Zeitperiode gewonnen werden.

Aus diesem Grund, strebend nach einem hohen beruflichen Niveau des Lehrers, soll nicht vergessen werden, dass die Meisterschaft in der pädagogischen Arbeit, die der Lehrer erreicht, in gewissem Grade von den Erfahrungen des Lehrers aus der Zeit vor seiner beruflichen Qualifikation abhängt, aber auch von denen, die er im Laufe seiner langjährigen beruflichen Tätigkeit sammelt.

Wenn wir die Wichtigkeit und die Notwendigkeit von den Handlungen, die die Vervollkommnung und Modernisierung der beruflichen Kompetenz des Lehrers als Klassenbetreuers zum Ziel haben, entsprechend hoch bewerten, wollen wir auch feststellen, dass auch die Handlungen wertvoll sind, die aus der Notwendigkeit entstammen, bestimmte Änderungen in den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen der Lehrer als Klassenbetreuer fungiert, immer in einer bestimmten (konkreten) Schule, einzuführen. Die Notwendigkeit, solche Maßnahmen durchzuführen, scheint genügend begründet zu sein, wenn wir daran denken, dass die Art. und Weise, wie der Lehrer als Klassenerzieher (und nicht nur) tätig ist,

einerseits von strukturellen Empfehlungen und Forderungen und andererseits vom Konzept der Rolle selbst abhängt<sup>5</sup>.

Die erwünschte Situation kann nur in diesen Schulen erreicht werden, in denen die einzelnen Mitglieder ihres gesamten Personals – die Klassenbetreuer und die Mitarbeiter in verschiedenen Leitungsstufen – in der alltäglichen Arbeit ihrer Schule nicht nur die Notwendigkeit von erzieherischen Aktivitäten sehen werden, aber auch die Rolle des Klassenerziehers als eine der wichtigsten Berufsrollen des Lehrers betrachten. Wie die Rolle erfüllt wird, hat einen großen Einfluß auf die erfolgreiche Arbeit der Ganzheit, welche die Schule bildet. Dass diese Maßnahmen nicht nur begründet, sondern auch notwendig sind, kann eingesehen werden, wenn wir mit der Feststellung einverstanden sind, in diesem Bereich sollen große Möglichkeiten von systematischen qualitativen Änderungen realisiert und das Niveau der Effizienz der Schularbeit mit kleinem eigenem Aufwand erreicht werden.

#### **Literatur:**

1. V. Spousta: Zadania i powinności nauczyciela w zmieniającym się społeczeństwie. In: Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, Hrsg. A. Jabłońska, Wrocław 2000, S. 55.
2. Ebenda, S. 16-26.
3. E. Koziół: Rola wychowawcy klasy w świadomości nauczycieli szkół podstawowych, Zielona Góra 1994, S. 32 ff.
4. Ebenda, S. 227.
5. D. Lewinson: Rola, osobowość i struktura społeczna. Übersetzt von H. Kozakiewicz. In: Elementy mikrosocjologii. Hrsg. J. Szmatka. Kraków 1978; J. Szmatka: Małe struktury społeczne. Warszawa 1989. H. Turner: Struktura teorii socjologicznej. Warszawa 1985.

## **Voraussetzungen der beruflichen Fortbildung der Lehrer**

### **Einleitung**

Berufliche Fortbildung der Lehrer gehört zu den wichtigsten Elementen, die der Erhöhung der Arbeitsqualität der Schule dienen. Man kann sagen, dass sie elementare Voraussetzung ist, um die geplanten Lernziele der Schule zu erfüllen.

In der polnischen Pädagogik entwickelte sich das Bewusstsein der Wichtigkeit der beruflichen Fortbildung der Lehrer in der Mitte des XIX. Jahrhundert. Von Anfang des XX. Jahrhundert ist das Problem von fast allen Pädagogen erkannt. Zu den Wegbereitern der Lehrerfortbildung gehört EWARYST ESTKOWSKI, der die Pädagogische Gesellschaft gründete.

Es geht uns nicht um einmalige Maßnahmen, sondern um fortdauernde Weiterbildungssysteme. Fortbildung und Weiterbildung der Lehrer gehören zu den Hauptaufgaben des Bildungssystems, da von ihnen die Qualität des Schulwesens und damit auch die Qualität der nächsten Generation abhängt.

Die Fortbildung der modernen Lehrer ist heutzutage noch wichtiger geworden, weil die zivilisatorischen Voraussetzungen schwieriger sind und die gesellschaftlichen Erwartungen erhöht wurden. Einerseits hat der Lehrer das ganze didaktische Arsenal zu Verfügung (Computer, Internet, u.a.), andererseits ist er oft wenig gut vorbereitet, um seine Aufgaben optimal wahrzunehmen.

Die in Polen eingeführte Reform des Bildungswesens schreibt vor, dass jeder Lehrer nicht nur die traditionellen, didaktisch – erzieherischen Kompetenzen besitzt, sie verlangt auch neue, organisatorische Kompetenzen und Wissen aus dem Bereich der Informatik.

Das Ansehen des Lehrers in der Gesellschaft hat abgenommen, es wachsen die negativen Einflüsse der Umwelt und die sozialen Pathologien. Aber im Gegensatz dazu wachsen die Erwartungen gegenüber der Schule und des Lehrers. Insgesamt wird die Arbeit des Lehrers immer schwieriger.

Die Notwendigkeit der Fortbildung ist auch mit der schnellen Entwicklung der Wissenschaft, der Technik und der Kultur verbunden. Diese Entwicklungsprozesse sind für unsere Gegenwart charakteristisch.

Im Vergleich zu anderen Professionen, sind die Lehrer eine Berufsgruppe, die die meiste Zeit der Ergänzung der eigenen Qualifikationen widmet. Trotzdem steht in

der heutigen Gesellschaft der Lehrerberuf in der "Hierarchie der Professionen" sehr niedrig.

Wesentliche Rolle bei der fachlichen Weiterentwicklung der Pädagogen spielt ihre Motivation. Die Bedeutung der Motivation möchten wir unterstreichen, weil, wie schon erwähnt wurde, der Beruf des Lehrers nicht nur eine einmalige, sondern die permanente Fortbildung voraussetzt.

Man kann dabei eine äußere Motivation, die mit den politischen, gesetzlichen, behördlichen Richtlinien zu tun hat (erzwungene Motivation) und die innere Motivation, die mit eigenen Zielen und Idealen in Verbindung steht (Bedürfnis ein guter Lehrer zu werden) unterscheiden.

Um die optimalen Voraussetzungen für die berufliche Weiterentwicklung zu schaffen, ist es notwendig, die Bedürfnisse der Lehrer an die Fortbildung zu erkennen und die Fortbildung an den Bedarf der Schulen anzupassen.

Wir möchten die Ergebnisse der Forschung, die im Rahmen einer Initiative der Polnischen Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik durchgeführt wurde, vorstellen. Den Fragebogen hatte Prof. Dr. habil. R. PACHOCINSKI – Vorsitzender dieser Gesellschaft, Mitarbeiter des Forschungsinstitutes für Bildung in Warschau vorbereitet. Wir präsentieren hier Ergebnisse der Pilotuntersuchung, die die folgenden Ziele verfolgte: die Forschungswerkzeuge zu prüfen und die Interpretationsschlüssel zu den Forschungsfragen auszuarbeiten. Diese Untersuchung wurde unter Lehrer der Wojewodschaft Opole durchgeführt. Die untersuchte Gruppe bestand aus 146 Lehrern.

Außerdem wurden im Rahmen des Weiterbildungsstudiums – "Leitung und Verwaltung des Bildungswesens" - viele interessante Diplomarbeiten geschrieben, die die Fortbildungsprozesse in den großen Schulen in vielen Gemeinden analysierten. Daraus ist ein wertvolles Material entstanden, das auf eine tiefere Auswertung wartet. Hier werden nur einige, ausgewählte Fragmente präsentiert.

Das theoretische Ziel der Untersuchung war, die Voraussetzungen der beruflichen Fortbildung in der polnischen Schule bestimmen.

Die **Hauptfrage** der Untersuchung war: Welche Voraussetzungen es für die berufliche Fortbildung der Lehrer gegenwärtig gibt?

Detaillierte Fragen sind:

- Welche Ziele soll die Fortbildung, nach Meinung der Lehrer, erfüllen?
- Welche Formen der Fortbildung sollen verfolgt werden?
- Organisieren und in welchen Formen Schulen die Weiterentwicklung von Qualifikationen intern?
- Wie beurteilen die Lehrer die praktische Anwendbarkeit der verschiedenen

Fortbildungsformen?

- Ist die Erhöhung der Arbeitsqualität von der Fortbildung abhängig?

Die **Hauptthese** war:

*Die Lehrer entwickeln ihre beruflichen Qualifikationen weiter, indem sie an der Fortbildung teilnehmen, aber die Fortbildung ist erzwungen durch die Stufen der Berufsaufstiegs.*

Bei den durchgeführten Forschungsarbeiten wurden konstante und inkonstante Determinanten berücksichtigt, die in Zusammenhang mit der Fortbildung der Lehrer stehen. Zu den konstanten Determinanten wurden das Alter und die Ausbildung gerechnet.

### **Ausgewählte Probleme der Fortbildung**

Die Lehrer nehmen aktiv an den verschiedenen Formen der Fortbildung teil. 98,3% der Befragten bestätigten die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen. Die große Mehrheit (91,7%) - unabhängig vom Alter, von der Dienstzeit, und Arbeitsstelle - stellte fest, dass sich die Teilnahme an der Fortbildung positiv auf den Erfolg ihrer Arbeit überträgt.

Als Argumente dafür nannten sie:

- Bereicherung der Arbeitsformen (33,9%),
- Kennenlernen aktivierender Unterrichtsmethoden (19,6%),
- Aneignung von neuen Erfahrungen (21,5%),
- Kennenlernen pädagogischer Innovationen (8,4%),
- Entwicklung neuer pädagogischer Interessen (13,0%).

Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer führen Hochschulen, Fortbildungsinstitute und auch Schulen durch. Die berufliche Fortbildung hat verschiedene Formen:

- Weiterbildung nach dem Fachstudium,
- Werkstätten und Konferenzen, die von den Hochschulen Fortbildungsinstituten organisiert werden,

Aktuell werden viele Aufgaben in diesem Bereich direkt von den Schulen, im Rahmen der internen Fortbildung, durchgeführt.

Bei der Untersuchung bestätigten 141 Befragte (96,3%), dass ihre Schulen die interne Fortbildung durchführen. Diese Tatsache muss man sehr positiv bewerten, weil schul- interne Fortbildungsformen die meisten Vorteile bringen können.

Es ist sehr interessant zu erfahren, welche **Fortbildungsformen** die Schulen der befragten Lehrer realisieren. Von den meisten Befragten wurden folgende Formen

der Fortbildung erwähnt:

- spezielle Werkstätten,
- pädagogische Beiräte,
- Schulungswerkstätten,
- Konferenzen.

Die schulinternen Fortbildungsmaßnahmen sind meistens verpflichtend. Die externen dagegen sind freiwillig.

Die Teilnahme an der beruflichen Fortbildung der Lehrer hängt ab:

- von der Möglichkeit der Erweiterung der Qualifikationen, ein zusätzliches Fach unterrichten zu dürfen,
- von der individuellen Bewusstheit des Lehrers, in Hinblick auf das fehlende Wissen und die fehlenden Fähigkeiten der Nutzung der neuen Arbeitsformen und Methoden, sowie dem Verständnis, dass die persönliche berufliche Karriere von der Ergänzung der Qualifikationen abhängt,
- vom persönlichen Ehrgeiz der Erhöhung des beruflichen Prestiges (Erreichen eines beruflichen Titels) und der Möglichkeit der Gehaltserhöhung,
- von den Kosten der Maßnahme (manche externe Fortbildungen kosten ca. 700 DM pro Semester, also mehr als Monatsgehalt eines "jungen Lehrers"),
- von den Zeitereserven der Kandidaten (in Polen arbeiten in den Schulen vorrangig Frauen, die eine Familie mit Kindern haben),
- von der Attraktivität des Angebots,
- vom Ruf des Institutes, das die Maßnahme anbietet,
- von der Einstellung der Schulleitung zur Ergänzung von Qualifikationen;
- vom eigenen Tutor in der Anfangsphase des Lehrerberufs.

Die befragten Lehrer nannten als Hauptgrund, sich permanent weiterzubilden:

- nicht in die Routine verfallen zu wollen (47,2%),
- die Notwendigkeit sich den Veränderungen des Bildungswesens anzupassen (30,0 %),
- die hohe berufliche Verantwortung ihrer Profession (18,6 %).

Die interessanteste Antwort auf die Frage nach dem Grund, sich fortzubilden, gaben - so finden wir - die Lehrer, die die Verantwortung des eigenen Berufes erwähnten. Diese Gruppe versteht ihre Arbeit als gesellschaftliche Mission und übernimmt wirklich Verantwortung für die nächste Generation.

Allerdings meinten 11,6 % der Befragten, dass sie wegen der Reform des Schulsystems gezwungen sind, sich fortzubilden. 19,6 % stellten fest, sich fortzubilden zu müssen, weil das der Beförderung dient.

Das neue System bevorzugt die institutionellen Fortbildungsformen, die außerhalb der Schule stattfinden. Das Selbststudium wird nicht mehr unterstützt. Infolge dessen wird dieses System teuer. Die Kosten der Weiterbildung werden immer deutlicher auf die Teilnehmer verlagert.

Im neuen polnischen Bildungssystem wurden die bisherigen Qualifikationen der Lehrer (Diplome, Zertifikate) nur teilweise anerkannt. Die Lehrer sind also gezwungen, sich fortzubilden, um neue anerkannte Qualifikationen zu erwerben. Diese Notwendigkeit wurde mit dem System des Erwerbs der neuen Stufen des beruflichen Aufstiegs verbunden.

80,1 % der Befragten sind der Annahme, dass das wichtigste Ziel der Fortbildung, die Erweiterung des Wissens ist, 76,0 % meinen der Erwerb neuer Unterrichtsmethoden steht an der ersten Stelle, für 43,8 % haben Kontakte zu anderen Pädagogen die primäre Bedeutung.

Man muss prinzipiell einsehen, dass das an der Hochschule bzw. im Institut, erworbene Wissen im Laufe der Zeit "veraltet" und aktualisiert werden muss.

Die Lehrer wurden gefragt, ob das Diplom einer Hochschule, die Pädagogen ausbildet, reicht, um ein Lehrer zu werden?

¼ der Befragten meinte, dass das Wissen und die erworbene Fähigkeiten für die ersten 3 Monate reichen. Es ist eine extreme Auffassung. Auch als eine extreme Meinung muss man die Äußerung von 30,2 % Befragten betrachten, dass die während des Studiums erworbenen Qualifikationen, für das ganze berufliche Leben reichen. Für diese Gruppe von Lehrer scheint uns, im Interesse der Schüler und der ganzen Gesellschaft, eine Form der erzwungenen Fortbildung nötig.

44,5 % der Lehrer meinen, dass die in der Hochschule angeeigneten Fähigkeiten für ein paar Jahre reichen können. Diese Meinung vertreten auch wir.

Die Lehrer bilden sich fort und meistens müssen sie auch die Kosten der Fortbildungsmaßnahmen selbst tragen. 130 (89,0 % der Befragten) waren bereit sich fortzubilden und auch die Kosten dafür zu übernehmen. Das weist auf die volle Entschlossenheit der Lehrer, sich aus Angst vor dem Arbeitsplatzverlust, sogar auf Kosten der eigenen Familien, weiterbilden lassen.

Diese Bereitschaft hat doch gewisse Grenzen, unter anderem:

- die Fortbildungskosten dürfen nicht zu hoch sein (42,5 %);
- die Fortbildung muss aktivierende Formen beinhalten (21,0 %),
- die Teilnahme an der Fortbildung muss garantieren, die Arbeitsstelle bewahren zu können.

Man kann an den Antworten, einerseits die Angst um die Arbeitsstelle feststellen,

und andererseits, dass die Fortbildung oft erzwungen ist.

Eine erzwungene Weiterbildung ist - nach unserer Meinung - in bezug auf diese Lehrer vertretbar, die meinen, dass sie von ihrem Studium für die ganze berufliche Laufbahn vorbereitet worden sind.

Es ist erwähnenswert, dass 19,0 % der Lehrer bereit ist an den, für sie kostenpflichtigen Fortbildungen teilzunehmen, wenn die Maßnahmen sehr gute Qualität versprechen. 6,8 % sagten, dass sie an der Fortbildung teilnehmen, ohne auf die Kosten zu achten. Einige der befragten Lehrer kritisierten auch die Qualität der manchen Fortbildungsmaßnahmen.

Für die Organisatoren der Weiterbildungen ist wichtig ist, ob die Fortbildungskandidaten die Nützlichkeit der Maßnahmen sehen. Deswegen wurde die Frage gestellt: Gibt es Zusammenhänge zwischen der Weiterbildung und der Arbeitsqualität der Lehrer?

137 der Lehrer - also 93,8% - haben diesen Zusammenhang bejaht; nur 9 Lehrer - 6,2% - haben ihn verneint.

Eine Analyse der Antworten gibt uns ein interessantes Bild der Veränderungen der Arbeitsqualität der Lehrer, die nach der absolvierten Fortbildung erfolgen. Die Antworten 137 (93,8 %) weisen auf den Zusammenhang von Fortbildung und Arbeitsqualität. 71,9 % der Lehrer meinten, dass ihr Methodenrepertoire bereichert wurde. 14,3 % sagte, dass die Weiterbildung sie ermutigte, neue Arbeitsformen einzuführen und zu experimentieren.

Man muss erkennen, dass die Fortbildung Konkurrenz auf den Arbeitsmarkt mit sich bringt. Die Fortbildung öffnet die Lehrer für die Bedürfnisse der Schüler und ermöglicht ihnen, besser die Erwartung der Gesellschaft erfüllen.

Die Erweiterung der beruflichen Qualifikationen ist ein ständig aktuelles Thema und weist auf die Notwendigkeit, die nächsten Veränderungen des Systems des polnischen Bildungswesens vorzubereiten.

Bei den Pilotuntersuchungen wurden die Lehrer nach den bevorzugten Fortbildungsformen, sowie auch nach der persönlichen Bewertung der Fortbildung gefragt. Die bevorzugten Fortbildungsformen zeigt die folgende Tabelle.

**Tab. 1 Bevorzugte Fortbildungsformen**

<i>Fortbildungsformen</i>	<i>Z = 146</i>	<i>%</i>
Die von Hochschulen, Fortbildungsinstituten oder Behörden organisierten kurzen Kurse	118	80,8
Kurse, Seminare, Wochenendmaßnahmen, die von den Schulen organisiert sind	104	71,2
Längere Kurse (mehr als 4 Monate) an den Hochschulen, die auch zum Erwerb eines Diploms führen können	67	45
Stipendien, Stiftungen, die den Lehrer erlauben, an der Forschung der Hochschulen teilzunehmen	42	28,7
Kurze praxisorientierte Kurse in industriellen und Dienstleistungsinstitutionen	13	8,9

Eine hohe Effektivität der verschiedenen Fortbildungsformen wurden von den Befragten eingeräumt:

- kurze Kurse, die von den Hochschulen, bzw. von Instituten organisiert sind (80,8 %),
- Kurse, Wochenendseminare, die direkt die Schulen organisiert sind (71,2 %),
- Längere Kurse (mehr als 4 Monate) an den Hochschulen (45,8 %),
- Stipendien und Stiftungen fanden Anerkennung von 28,7 % der Befragten;
- und die praxisnahen Kurse nur von 8,9 %.

Ein zusätzliches Element, das mit der Teilnahme der Lehrer an der Fortbildung in Zusammenhang steht, ist die **Attraktivität des Angebotes**. Zur Attraktivität gehören u.a. die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer und die Arbeitsmethoden der Fortbildung:

- 76,0 % der Lehrer nehmen gerne an eintägigen Konferenzen teil, weil sie das Haushaltbudget nicht zu stark belasten.
- 61,6 % verweisen auf die Gruppenarbeit als eine sehr gute Fortbildungsmethode.
- 50,6 % schätzen Besuche in anderen Schulen und Hospitationen von Unterrichtsstunden, weil sie die Möglichkeit geben, das eigene Methodenrepertoire sowie eigene Fähigkeiten mit anderen Pädagogen zu vergleichen;

- 52 Personen (35,6%) bevorzugten Seminare als die optimale Weiterbildungsmaßnahme.

Weniger populär waren Versammlungen und Inszenierungen. Unpopulär sind Fallstudien, wahrscheinlich weil diese von den Lehrern gute Kenntnisse der Kinderpsychologie, der Pädagogik und Soziologie voraussetzen, wozu die Lehrer bisher nicht gut vorbereitet sind.

Die Befragten wurden auch gebeten, Fortbildungsmaßnahmen zu bewerten, an denen sie teilgenommen haben. 10 % gaben die Note "Sehr Gut", 75 % die Note "Gut" und 15 % die Note "Unbefriedigend".

Für eine zahlreiche Teilnahme an der Fortbildung ist das Interesse und die Einstellung zur Fortbildung der Schulleitung wichtig. Trotz vieler Aufgaben der Schulleiter, sollten sie sich für die Fortbildung der eigenen Mitarbeiter interessieren und diese unterstützen. Aus diesem Grund wurden die Lehrer gebeten - um den tatsächlichen Stand zu erkennen - 2 Fragen zu beantworten:

- Welche Rolle soll der Schuldirektor in Bezug auf die Fortbildung übernehmen?
- Interessiert sich der Direktor ihrer Schule für die Fortbildung seiner Lehrer?

In bezug auf das neu eingeführte Beförderungssystem der Lehrer bekamen die beiden Fragen besondere Wichtigkeit.

Der Schuldirektor soll nach Meinung 78,8 % der Befragten organisatorische Aufgaben übernehmen. Er soll die schulinternen Fortbildungsmaßnahmen organisieren und dabei auch die Kontakte zu anderen Institutionen knüpfen.

Es wurde auch hervorgehoben, dass die Leiter die Auswahl treffen sollen, wer an einer Fortbildung teilnimmt, wenn sich zu viele Kandidaten angemeldet haben oder wenn die Maßnahme von der Schule mitfinanziert wird. Diese Meinung erscheint uns rationell zu sein.

142 Personen - d.h. 97,3 % der Befragten - stellten fest, dass ihr Schulleiter Interesse für die Fortbildung zeigte. Als Anzeichen des Interesses wurden genannt:

- Mitteilungen über aktuelle Fortbildungsmöglichkeiten,
- Organisation der Vertretungen für die Fortbildungsteilnehmer,
- Anregung zur Teilnahme an der Weiterbildung,
- Mitfinanzierung der Kurse.

Es ist erwähnenswert, dass nur 4 % der Lehrer die Meinung vertreten, dass Fortbildung eine individuelle Aufgabe jedes Lehrers sei. Die Befragten sind der Annahme, wenn die Bildungsreform ihnen neue Aufgaben auferlegt, für die sie

im Studium und der beruflichen Praxis nicht vorbereitet wurden, sollte die finanziellen Kosten der Arbeitsgeber tragen. Nur 16% der Befragten meinten, dass die Lehrer einen Teil der Kosten übernehmen könnten, und zwar nur in Fällen, wenn die besuchte Maßnahme nicht das Hauptfach des Teilnehmers betrifft.

### **Zusammenfassung**

Die Lehrer verstehen die Wichtigkeit der Weiterbildung, obwohl es auch solche gibt, die meinen, vom Studium für das ganze Berufsleben vorbereitet worden zu sein.

Die Befragten sehen die Nützlichkeit der Qualifikationsergänzung und bevorzugen schulinterne Maßnahmen.

Besonders gern ergänzen sie ihre Kompetenzen in folgenden Bereichen:

Informatik, Arbeit mit Jugendlichen von so genannten Randgruppen, Suchterkrankungen (Drogenabhängigkeit, Alkoholismus), motivierende Unterrichtsmethoden, Entwicklung von Schulprogrammen, Gesundheitserziehung, neue Phänomene im Leben der Jugend und der Gesellschaft.

Sie akzeptieren vor allem kurze, interne Fortbildungsmaßnahmen. Von den externen Formen nehmen sie am meisten Kurse an, die von den Hochschulen organisiert sind. Sie sind der Meinung, dass die Kosten der Maßnahmen der Arbeitsgeber tragen soll und nicht die Lehrer, da sie wegen der niedrigen Gehälter dazu nicht in der Lage sind.

Die Hypothese, dass die Berufsbildung von der Reform des Bildungswesens und vom neuen Beförderungssystem erzwungen worden ist, wurde eindeutig bestätigt.

Die schwierige materielle Lage der Pädagogen verursachte, dass sie sich vor allem aus Angst vor dem Arbeitsplatzverlust weiterbilden und nur selten aus innerer Überzeugung.

Ob die neue Reform positive Ergebnisse bringt, ist von den Lehrern und ihren Qualifikationen abhängig. Aus diesem Grund verdient diese Berufsgruppe, besonders aktiv unterstützt zu werden.

### **Literatur:**

Niemirko, B: Ach, ta rzeczywistość oświatowa "Kształcenie nauczycieli" 1993.

Michalski, I: Progi zawodowe nauczycieli. In: Progi szkolne . Hsgr. J. Radzewicz, IBN Warszawa 2000, S.37-48.

Jasiński, Z.; Lewowicki, T. (Hrsg): Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku, Opole 2000.

Jasiński, Z.; Lewowicki, T.: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej, Opole 1998

Putkiewicz, E.; Siellawa-Kobolska, K.; K., Wiłkomirska, A.; Zahor'ska, M.: Nauczyciele wobec reformy edukacji. Warszawa 1999.

Seebauer, R., Lehrer(in) sein in Mitteleuropa. Eine empirische Studie in Erkundungsabsicht, Wien 1997.

Bližkovský B.; Kučerová, S.; Kurelová, M.: Stredovropský učitel, Konvoj Brno 2000.

## **Das "Weißbuch"** **Ein strategisches Dokument für die Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik**

Die Regierung der Tschechischen Republik hat laut Beschluss Nr. 113 vom 7. Februar 2001 das "**Nationalprogramm der Entwicklung der Bildung und Erziehung in der Tschechischen Republik**" angenommen. Dieses Dokument wurde als "Weißbuch" veröffentlicht. Es stellt einen Bestandteil der strategischen Planung der sozialökonomischen Entwicklung der Tschechischen Republik dar, in dem die Bildung und Entwicklung der menschlichen Ressourcen als eine der Prioritäten angesehen sind, da dieses Dokument im Einklang mit dem Programm der Regierung in entscheidender Art und Weise das menschliche und soziale Kapital der Gesellschaft beeinflusst; nicht zuletzt, auch die Wertorientierung der Menschen, ihr demokratisches Bürgertum und die Qualität des Alltagslebens. Nach der Wende im Jahre 1989 und nach den sozialökonomischen Veränderungen im Laufe der neunziger Jahre, mit Anknüpfung an die Veränderungen im Bereich der Bildung und Arbeitskräftequalifikation handelt es sich um das erste, von der Regierung proklamierte Projekt der Reform des Schulsystems.

Im sogenannten "Weißbuch" sind die Ausgangsideen, die allgemeinen Intentionen und Entwicklungsprojekte dargestellt, die zur Entwicklung des ganzen Bildungssystems im Zeitraum bis zum Jahre 2005 - bzw. in manchen Bestandteilen bis 2010 - maßgebend sein sollen. Die beschlossene Strategie könnte nicht nur die finanzielle Gesetzes- und Organisationsentscheidung auf dem Niveau der Regierung und der Staatsorgane sowie der Staatsverwaltung beeinflussen, sondern auch auf dem Niveau der autonomen Bezirke und Gemeinden und der öffentlichen Hochschulen. Das erwähnte Buch gibt gleichzeitig die Anregungen zu Aktivitäten der einzelnen Schulen und einzelner Lehrkräfte. Der Ausgangspunkt und die Kriterien der Strategie sind insbesondere die allgemeinen gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessen im Sinne der demokratischen Bildungspolitik, also keiner partiellen Gruppen- und Parteinteressen. Man setzt voraus, dass die Verwirklichung der Wandlungen im Bildungssystem fortschreitend, progressiv erfolgt, im Zusammenhang mit den weiteren Änderungen der Gesellschaft und der Bedingungen. Deswegen bleibt das Dokument offen, es soll in den folgenden Jahren kritisch beurteilt, natürlich auch korrigiert und sinnvoll ergänzt werden.

Das Weißbuch ist auf Grund der beschlossenen Hauptziele der Bildungspolitik der Republik und der Rahmenkonzeption des Bildungssystems vom Ministerium für

Schulwesen, Jugend und Sport (veröffentlicht im Jahre 1999) von einer Gruppe beauftragter Spezialisten erarbeitet worden. Die Gruppe wurde aus Kreisen von Akademikern, Vertretern der Schulverwaltung und der Lehrerverbände zusammengestellt und von Professor JIŘÍ KOTAŠEK am Institut für Schulforschung und Schulentwicklung der Pädagogischen Fakultät der Karlsuniversität in Prag geleitet. Das Dokument beruht auf der Analyse der tschechischen Bildung in den letzten fünf Jahren. Es gründet sich auf die Jahresberichte des Ministeriums und der tschechischen Schulinspektion und knüpft unmittelbar an die Studie **"Die Tschechische Bildung und Europa: die Strategie der Entwicklung der menschlichen Ressourcen in der Tschechischen Republik vor dem Eintritt in die EU" (1999)** an, die im Rahmen des Programmes PHARE als „Grünbuch“ erarbeitet worden war. Die Bildungspolitik, die in den Ländern der EU und OECD langfristig durchgesetzt wird, diente als Vorbild für die Ideen, die Strategie und Prinzipien der tschechischen Bildung. Einen bedeutenden Einfluss auf die Formulierung hatten die sogenannte „country review“ der OECD, die in dem Dokument „OECD Review of National Policies for Education: Czech Republic“ (1996) veröffentlicht wurde und auch die daran anknüpfende Analyse der vorgeschlagenen Maßnahmen („follow-up“) bei der außerordentlichen Konferenz des Ausschusses für die Bildung der OECD in Prag im Jahre 1999.

Eine weitere Quelle der Reformvorschläge wurde die vom Ministerium angeregte öffentliche Diskussion im Jahre 1999, mit dem Titel "Appell an 10 Millionen". Sie diente der Feststellung von Vorstellungen und Bedürfnissen der breiten Öffentlichkeit. Die zweite Etappe der Diskussion wurde im Jahre 2000 realisiert und drückt Meinungen der Öffentlichkeit, der Sozialpartner, der Bildungseinrichtungen, Lehrkräfte und Akademiker zum vorgeschlagenen Text des Weißbuches aus. Drei Versionen des Textes wurden zugleich im vom Minister ernannten Gremium für Bildungspolitik diskutiert und mit dessen Bemerkungen weiterentwickelt. Ihren Standpunkt dazu haben auch die eingeladenen Experten aus dem Ausland auf einem internationalen Seminar dargestellt (T. ALEXANDER, J.-P. JALLADE, S. M. MCCLELLAND). Auch die Teilnehmer einer Nationalen Konferenz, Vertreter der breiten Öffentlichkeit, haben sich zur gesamten Dokumentfassung geäußert. Die Problematik der Bildung fand sich im ungewöhnlichen Maße auch in verschiedenen Artikeln, Polemiken in Zeitungen und Zeitschriften, in der Rundfunk und im Fernsehen sowie auch im Internet wieder. Die Zentralbehörden ebenso wie die Ministerien haben ihre Bemerkungen zu diesem Dokument noch vor seiner Verhandlung auf dem Regierungsniveau abgegeben. Nach der Annahme wurde das Dokument den beiden Parlamentkammern der Tschechischen Republik vorgelegt, noch vor Verabschieden des neuen Schulgesetzes, dessen Bearbeitung gleichzeitig mit der Behandlung des "Weiß-

buches " abließ. Es ist leider zu erwähnen, dass der Vorschlag des Schulgesetzes vom Parlament abgelehnt wurde.

Im Dokument handelt es sich um das Bildungssystem im breiten Sinne des Wortes und im Zusammenhang mit den sozialen, kulturellen, politischen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen. Das Dokument bezieht sich nicht nur auf die allgemeinen Ausgangspunkte der Entwicklung des gesamten Bildungssystems, sondern auch auf die einzelnen Bildungsstufen und Bereiche, von der Vorschule bis zur Erwachsenenbildung, und noch mehr, es berücksichtigt auch die Tätigkeit des privaten Industrie- und Handelssektors, der sich immer mehr des Bedarfs der Entwicklung von menschlichen Ressourcen bewusst wird.

Für die Sicherstellung der vorgeschlagenen Änderung des Bildungssystems ist die Unterstützung des Staates und der Verwaltungsorgane, der Betriebe und Bürgergesellschaft, der Massenmedien und natürlich der einzelnen Personen dringend notwendig. Im konkreten Sinne des Wortes bedeutet es, folgende Voraussetzung zu verwirklichen: progressives Anwachsen der öffentlichen Ausgaben, was die Bildung angeht; diese sollten den anderer entwickelter Länder angeglichen werden, das heißt, sie müssen mindestens 6% des Bruttosozialprodukts (BSP) erreichen.

Man muss dringend die politischen und ökonomischen Bedingungen für die dauerhafte Änderung der gesellschaftlichen Einstellung zur Bildung schaffen; diese Änderung stellt die Grundvoraussetzung für die Realisierung der folgenden **strategischen Hauptlinien** dar:

1. Realisierung lebenslangen und lebensweiten („lifelong and lifewide“) Lernens für alle, d.h. für alle Sozial-, Berufs-, Nationalitäten- und Altersgruppen
2. Anpassung der Lehr- und Studienprogramme an die Lebensbedürfnisse in der Wissensgesellschaft
3. Systematisches Verfolgen (Monitoring) und Bewertung der Qualität und Effektivität der Bildung
4. Unterstützung der inneren Umwandlung und Offenheit der Schulen und anderen Bildungseinrichtungen
5. Umwandlung der Berufsrolle und Arbeitsperspektive der pädagogischen und akademischen Mitarbeiter
6. Übergang von der zentralen Leitung zu verantwortlicher Mitbestimmung

**Die einzelnen strategischen Linien werden durch folgende Ziele und Maßnahmen charakterisiert:**

## **1. Realisierung des lebenslangen und lebensweiten Lernens für alle**

Alle Schulen und anderen Bildungseinrichtungen müssen die kapazitären Möglichkeiten erhöhen, da man nur damit die Bildungsbedürfnisse der Kinder, der Jugend und der Erwachsenen anregen und befriedigen kann. Die Hauptvoraussetzung der demokratischen Bildungspolitik ist die Zugänglichkeit zu allen Bildungsstufen und Bildungsformen und die Möglichkeit der Entwicklung der verschiedenartigen Fähigkeiten und Talente aller Individuen während des ganzen Lebens in den Schulen, in der Berufstätigkeit und in den sozialen und Freizeitaktivitäten.

### **Folgende Maßnahmen sind vorgesehen:**

- Recht auf Vorschulerziehung für alle Kinder, mindestens ein Jahr vor der ersten Klasse der Grundschule. Die Vorschuleinrichtungen sollten legislativ zum gesamten Bildungssystem gehören.
- Alle Schulstufen sollten die Lehrprogramme möglicherweise auch für die körperlich oder mental Behinderten anpassen; Vorbereitungsklassen sollten errichtet werden. Integration von Behinderten in die Regelschulen oder auch in Klassen zusammen mit allen Schülern scheint eine andere optimale Lösung zu sein.
- Verbesserung der Bildungsbedingungen für die Kinder, die aus den nationalen oder ethnischen Minderheiten stammen und auch für die Kinder der Ausländer ( z. B. Vorbereitungsklassen für die Kinder der Roma).
- Durch legislative Maßnahmen sollten die niedrigeren Jahrgänge der mehrjährigen Gymnasien für Kinder im Pflichtschulalter in die 2. Stufe der Grundschulen integriert werden, unter der Voraussetzung, dass hier die innere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts entwickelt wird. Der individuelle Zugang zu allen besonders begabten Schülern muss künftig sichergestellt werden. (Die Talententfaltung sollte nicht nur in den einzelnen Schulen, sondern auch in anderen Typen der Bildungseinrichtungen zustande kommen).
- Erhöhung des Anteils (bis zu 75% ) der Jugendkohorte, die das Abitur ablegt und die damit verbundene Möglichkeit erhält, die höchste Bildungsstufe zu erreichen; zugleich sollte eine Erhöhung des Anteils der Jugendlichen, die die allgemeinbildenden Gymnasien oder die Lehrgänge des technischen Gymnasiums an den Fachschulen besuchen, erreicht werden (bis zu 30% des betreffenden Jahrganges).
- Zugang zur Tertiärbildung für 50% der Jugendlichen des betreffenden

Jahrganges ist zu sichern. In diesem Bereich ist es nötig den Anteil von Studien des Bakkalaureats zu erhöhen; bei allen Typen von tertiären Bildungseinrichtungen sind Durchgangsmöglichkeiten sicherzustellen und das Fernstudium, besonders mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologie, ist zu entwickeln.

- Die Erwachsenenbildung braucht auch eine neue Legislative und ein System der finanziellen und nichtfinanziellen Anregungen für die Entwicklung der breiten professionellen Weiterbildung, Umschulung und bürgerlich politischen Erziehung ist zu entfalten. Gleichzeitig ist es nötig, die Bildung der sogenannten "zweiten Chance" an den Gymnasien, mittleren Fachschulen, höheren Fachschulen und Hochschulen aller Art sicherzustellen.

## **2. Anpassung der Lehr- und Studienprogramme an die Lebensbedürfnisse in der Wissensgesellschaft**

Eine höhere Relevanz der Bildung ist zu erreichen; die neuen Lehr- und Studienprogramme sind den Ansprüchen der Wissensgesellschaft anzupassen. Man muss auch Folgendes sicherstellen: Bildung für nachhaltige Entwicklung, zur entsprechenden beruflichen Einstellbarkeit und der aktiven Teilnahme in der demokratischen Gesellschaft des Nationalstaates und des integrierten Europas.

### **Es werden folgende Maßnahmen geplant:**

- Eine neue Fassung des Nationalen Curriculums, d.h. des Grunddokumentes über die Ziele und Inhalte der Schulbildung für die Kinder und Jugend vom 3. bis zum 19. Lebensjahr ist zu erstellen. Es soll auf dem Prinzip des lebenslangen Lernens beruhen, mit dem Ziel, nicht enzyklopädische Kenntnisse, sondern Kernkompetenzen für das Leben in der Wissensgesellschaft auszubilden. Herausragende Bedeutung erhalten die für das Leben in der globalen Welt und in dem Raum des integrierten Europas besonders wichtigen Bereiche: die Erziehung zu demokratischen Bürgertum, die europäische Bildungsdimension, die Einstellbarkeit auf dem künftigen Arbeitsmarkt, die multikulturelle Erziehung, die nachhaltige Entwicklung, Menschenrechte und Verantwortung, Moral- und Geisteswerte, Bewahrung des nationalen Kulturerbes. Das Dokument soll im neu gebildeten Bildungsrat als Beratungsorgan der Regierung mit der Teilnahme der Sozialpartner, Eltern-, Schüler- und Lehrerverbände beschlossen werden.
- Auf der Basis des Nationalen Curriculums sind die Rahmenlehrprogramme für die einzelnen Schulstufen, Bereiche und Fächer zu entwickeln, mit dem Ziel diese Rahmenprogramme als Ausgangspunkt für die autonome Bearbeitung eigener schulischer Lehrprogramme zu benutzen.

- Die neue Auffassung der Lehrprogramme wird implementiert und damit werden die Entwicklungsprojekte in folgenden Bereichen vom Ministerium finanziell und organisatorisch unterstützt:
  - ▶ Einführung von zwei Fremdsprachen in die Lehrpläne (eine der Fremdsprachen muss Englisch sein), Beginn im dritten und im sechsten Schuljahr der Grundschule und eine obligatorische, vom Staat kontrollierte Abiturprüfung in einer Fremdsprache.
  - ▶ Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in allen Schulen im Rahmen des vom Staat beschlossenen Programms der Informationspolitik.
  - ▶ Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung im Rahmen des Staatsprogramms der Umwelterziehung.
  - ▶ Entwicklung der cross-curricularen Kompetenzen und neuer Unterrichtsstrategien.
- Effektive Zusammenarbeit der Universitäten und Hochschulen mit der Tschechischen Akademie der Wissenschaften und privaten Institutionen in der wissenschaftlichen Forschungs- und Entwicklungstätigkeit.
- Förderung internationaler Mobilität der Studenten, der Jugendlichen und der Lehrer, aktive Beteiligung an der internationalen und EU- Zusammenarbeit in der Bildungspolitik.

### **3. Systematisches Verfolgen (Monitoring) und Bewertung der Qualität und Effektivität der Bildung**

Gestaltung eines Evaluationssystems der Tätigkeit aller Bildungseinrichtungen auf allen Niveaus der Verwaltung und Leitung, systematische Verfolgung der Unterrichts- und Prüfungsergebnisse; diagnostische Bewertung der Persönlichkeitsentwicklung und Führung der Berufsorientierung der Kinder und der Jugendlichen.

#### **Folgende Maßnahmen sind vorgeplant:**

- Legislative und organisatorische Bedingungen sind mit dem Ziel zu bilden, das Evaluationssystem auf dem Niveau des ganzen Bildungssystems, der neu entstandenen Bezirke und der einzelnen Schulen zu sichern.
- Ein Zentrum für Evaluation und Monitoring der Unterrichtsergebnisse ist mit dem Ziel einzurichten, eine spezielle Arbeitsstelle für die Konstruktion und Administration des pädagogischen und didaktischen Messinstrumentariums und für die Zusammenarbeit mit internationalen Erhebungen, insbesondere in Kooperation mit der OECD (INES, PISA) und mit der Europäischen Kommission zu schaffen.

- Ein System der diagnostischen Bewertung der Schüler beim Abschluss der einzelnen Ausbildungsstufen ist zu schaffen und die schon existierenden Pädagogisch-psychologischen und Berufsberatungsstellen sind zu erweitern.
- Eine neue Form der Hochschulreifeprüfung ist einzuführen, um damit vergleichbare Ergebnisse bei den Schülern und Schulen sicherzustellen, insbesondere bei der Aufnahme zum Studium an den Hochschulen und höheren Fachschulen. Die Hochschulreifeprüfung sollte zwei Bestandteile enthalten: den allgemeinen (zentral gesetzte Testprüfung in Pflichtfächern: Tschechische Sprache und Literatur, eine Fremdsprache, Mathematik oder Grundlagen der Sozialwissenschaften plus verschiedene Wahlfächer) und den schulischen (traditionelle mündliche und schriftliche Prüfung vor einer vom Direktor ernannten Kommission). Der staatliche Teil sollte zwei Anforderungsniveaus haben.
- Die Vervollkommnung des Akkreditierungs- und Evaluationssystems in den Hochschulen und höheren Fachschulen ist fortzusetzen.
- Methoden der Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung sind auszu- arbeiten, insbesondere in der Weiterbildung.

#### **4. Unterstützung der inneren Umwandlung und Offenheit der Schulen und anderen Bildungseinrichtungen**

Die Autonomie, Modernisierung und Ausstattung der Schulen sind zu entwickeln; die Entfaltung ihrer Offenheit zur Gesellschaft und zu dem sozialen Milieu mittels der Entwicklungsprogramme und der Netze der miteinanderarbeitenden Schulen ist anzustreben. Auf dem Gebiet der tertiären Bildungsinstitutionen ist die Erweiterung der Zusammenarbeit mit anderen Forschungs- und Wissenschaftseinrichtungen und ihre Eingliederung in regionale Entwicklungsprogramme zu unterstützen.

#### **Folgende Maßnahmen sind vorgesehen:**

- Die Bedingungen für die weitere Entwicklung der juristischen und pädagogischen Autonomie (Selbstverwaltung) aller Schulen sind zu schaffen.
- Programme und Fonds der Schulentwicklung sind zu gründen und in der Tätigkeit der Fonds ist die Entfaltung der Hochschulen und Universitäten fortzusetzen (Förderung der Innovationen in der Bildungstätigkeit).
- Die Infrastruktur für die Unterstützung der Arbeit der Schulen und Lehrer ist auszubauen.
- Die soziale Funktion der Schulen verschiedener Art ist zu erweitern; mehr

- außerunterrichtliche Tätigkeiten, vielfältige Freizeitaktivitäten und breites Angebot der Weiterbildung für die Erwachsenen aus dem betreffenden Ort.
- Die Erziehungs- und Bildungstätigkeiten der kulturellen Einrichtungen sind zu fördern und die Rolle der Bildungs- und Erziehungsstiftungen ist zu erhöhen.
- Die Rolle der Hochschulen und höheren Fachschulen in der Entwicklung der Regionen ist zu festigen.

## **5. Umwandlung der Berufsrolle und Arbeitsperspektive der pädagogischen und akademischen Mitarbeiter**

Es sind die Umwandlung der Auffassung pädagogischer Tätigkeit in allen Bildungseinrichtungen zu unterstützen sowie die soziale Berufsrolle der Lehrkräfte und Akademiker zu begünstigen. Die Qualität der Ausbildung und Weiterbildung ist zu erhöhen und es sind Voraussetzungen zu schaffen, dass alle, die im Schulwesen tätig sind, eine höhere Motivierung zum persönlichen lebenslangen Lernen und zur beruflichen Kooperation gewinnen können. Eine höhere Anerkennung des Lehrerberufs in der gesamten Gesellschaft als eine wichtige Bedingung für die Bildungsreform ist anzubahnen.

### **Folgende Maßnahmen sind vorgesehen:**

- Das Qualifikationsniveau bei allen Kategorien der pädagogischen Kräfte ist gesetzlich zu definieren: Magister-Studienprogramme für Grundschullehrer beider Stufen, für Lehrer mit dem Fach Spezial (Förder-) pädagogik und für die Lehrer allgemeinbildender und berufsvorbereitender Fächer in allen Typen von mittleren Schulen (Gymnasien, Fach- und Berufsschulen); Bakkalaureats-Studienprogramme für die Lehrerinnen der Kindergärten, Meister in der Berufsausbildung und für Erzieher (Sozialpädagogik und Freizeiterziehung).
- Die Qualität der Hochschulausbildung der Lehrer ist zu erhöhen. In der komplexen Lehrerbildung sollten Psychologie und Pädagogik, die zielgerichtete Ausbildung von pädagogischen Kompetenzen und auch der Anteil der Schulpraxis eine größere Rolle spielen. Notwendige Bedingungen für „klinische“ Fakultätsschulen (Übungsschulen) sind zu sichern.
- Das System der Lehrerweiterbildung in den zentralgeleiteten Pädagogischen Zentren aller Bezirke, in spezifischen Einrichtungen der Universitäten und auch durch innerschulische Veranstaltungen ist auszubauen.
- Für die Lehrer ist ein neues System der Gehalterhöhung während des Schuldienstes zu erarbeiten; es sollte sich auf Differenzierung und

Anspruchsniveau der pädagogischen Tätigkeit sowie auf die Definition der Qualifikationsvoraussetzungen stützen (neben dem Vorbereitungsdienst weitere zwei Stufen der höheren pädagogischen oder Führungsqualifikation).

- Das pädagogische und Forschungsniveau der Akademiker an den Hochschulen und höheren Fachschulen ist zu erhöhen.
- Das Gehaltsniveau der Lehrer sollte reorganisiert werden: Durchschnittsgehalt bei Lehrern im öffentlichen Schuldienst ist schrittweise auf bis zu 130% des Durchschnittsgehalt in der Nationalwirtschaft zu erhöhen. Das Gehaltsniveau der Akademiker sollte den gleichen Berufen in dem Privatsektor entsprechen.

## **6. Übergang von der zentralen Leitung zur verantwortlichen Mitbestimmung**

Die dezentralisierte und partizipatorische Leitung des Bildungssystems ist in die gesellschaftliche Praxis zu bringen. Als Vermittler dienen die Staats- und Selbstverwaltungsorgane der Gemeinden und Bezirke, zusammen mit Sozialpartnern und anderen Repräsentanten der Bürgergesellschaft. Auf dem Niveau der Hochschulen ist es notwendig, ein Gleichgewicht zwischen der Autonomie und Verantwortung der einzelnen Bildungseinrichtungen zu erreichen.

### **In der Planung sind folgende Maßnahmen:**

- Die Dezentralisierung der Leitung des Schulsystems im Einklang mit der angenommenen Reform der öffentlichen Verwaltung ist zu vollenden.
- Die Restrukturierung des Ministeriums für Schulwesen ist im Einklang mit der neuen Auffassung und Konzeption der leitenden Rolle des Zentrums vorzunehmen: Konzentration der Tätigkeit des Ministeriums auf eine beschränkte Zahl der strategisch wichtigen Schlüsselfunktionen des gesamten Bildungssystems. Es ist notwendig, mit anderen Ressorts, insbesondere mit dem Ministerium für Arbeits- und Sozialfragen und dem Innenministerium, zusammenzuarbeiten.
- Eine neue Kommunikationsstruktur mit allen Sozialpartnern ist auf allen Ebenen der Leitung und Verwaltung zu bilden. Der Bildungsrat als Beratungsorgan der Regierung und die Schulberatungsgremien in allen Schulen sind zu gründen.
- Indirekte Leitungsinstrumente, insbesondere Innovationsprojekte und Entwicklungsprogramme sind stärker zu nutzen.
- Die Informations- und Erkenntnisbasis für die Leitung des Bildungssystems und der pädagogischen Praxis sind zu entwickeln. Systematische Unterstüt-

zung der pädagogischen Forschung und Innovationspolitik und die Gründung neuer Universitätsinstitute für Bildungsforschung sind zu sichern.

- Spezifische Hochschulstudienprogramme für die Qualifikation des Schulmanagements sind einzuführen. Programme der Weiterbildung für die Schuldirektoren, Schulinspektoren und verantwortlichen Beamten der lokalen und regionalen Schulverwaltung sind zu entwickeln.

## **Proeuropäische Kontexte der Reformen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung in Polen**

Nach dem staatspolitischen Umbruch zu Beginn der 90er Jahre, angesichts der sich vollziehenden sozio- kulturellen und politisch-ökonomischen Veränderungen in der polnischen Wirtschaft erlangte die Idee einer **“Bildung ohne Grenzen”** eine grundlegende Bedeutung. Unter diesem Terminus kann (vgl. AULEYTNER 2001) sowohl eine

- die Grenzen von Staaten und Kulturen im Rahmen der sich erweiternden Europäischen Union überschreitende Bildung  
als auch
- eine persönliche Einschränkungen und Barrieren unserer Selbst überschreitende Bildung, die individuelle Interessen der Lernenden und ihre bereit gefächerten Bedürfnisse ins Zentrum stellt  
verstanden werden.

Es handelt sich in diesem Kontext keineswegs um eine künstliche Verwischung von staatlichen und nationalen Unterschieden oder den einzelnen lernenden Subjekten.

Die zentrale Kategorie der postmodernen **Bildung ohne Grenzen** konstituiert die nicht mehr reduzierbare Differenz (LEWOWICKI 2000). Das Wesen dieser neuen Bildungsqualität bildet das Bewusstsein und Wissen um die zwischen Menschen bestehenden Unterschiede, die auch Kulturen und soziale Gemeinschaften prägen. Wichtig ist ihre Akzeptanz und das Erlernen von Fähigkeiten, in einer Welt zu **“funktionieren”**, wo Unterschiede und Differenzen als selbstverständlich erscheinen oder gar gefordert werden.

Ideen moderner Bildung, keineswegs neu, kehren in den Zeiten der Transformationen und Umbrüche mit neuer Intensität wieder, formuliert JACQUES DELORS in dem Report der UNESCO **“Bildung. In ihr liegt der verborgene Schatz”** [Übersetzung des Titels aus dem Polnischen. Text der deutschen Fassung ] (1998). Nach DELORS bestehe die Bildungsfunktion der Gesellschaft in den Zielen:

- lernen, um zu wissen, die bestehende Wirklichkeit und um die sich in ihr vollziehenden Veränderungen verstehen zu können;
- lernen, um aktiv wirken zu können und diese Veränderungen in die Lebenspraxis einführen zu können;
- lernen, mit dem Ziel gemeinsam zu leben, mit Anderen zusammenzuarbeiten auf allen potentiellen Ebenen der Zusammenwirkung;
- lernen, um in der heutigen Welt zu **“sein”**, die umgebende Wirklichkeit

gestalten zu können.

Ideen der **Bildung ohne Grenzen** haben holistischen Charakter, konzentrieren sich somit nicht nur auf die Allgemeinbildung; in den für die Bedürfnisse der EU geschriebenen Studien wird auf die künstliche Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung hingewiesen. Die postulierte Kohärenz zwischen diesen beiden Teilen der Bildung wird unterschiedlich verstanden. In dieser Hinsicht werden bei Wahrung der nationalen Tradition grundsätzlich drei Lösungen angenommen (BOGAJ 2001, S. 16):

- Das duale System (z.B. Deutschland, Niederlande, Belgien, Dänemark, Schweden). Allgemeine und berufliche Ausbildung erfolgt sowohl in der Schule als auch in der Arbeitsstelle. Die Schulen tragen nur für die Allgemeinbildung Verantwortung.
- Sowohl die allgemeine als auch berufliche Bildung erfolgt in mittleren und beruflichen Schulen.
- Berufliche Ausbildung vollzieht sich nur in der Arbeitsstelle (Großbritannien)

Unabhängig von den auf der Suche nach neuen Reformwegen im Rahmen der beruflichen Bildung angenommenen organisatorischen Lösungen gehören die im Weißbuch der Europäischen Kommission formulierten Prioritäten zu den grundlegenden:

- Humanisierung, die eine vielseitige Vorbereitung des Arbeitnehmers und Bürgers im Rahmen einer lernenden Gesellschaft vorsieht.
- Integration von Wissenschaft, Technologie und Lerninhalten;
- Globalisierung mit dem Ziel einer weltweiten Vernetzung im Bereich der Wissenschaften und Technologie;
- Kooperation diverser Bildungssubjekte in der Ausbildungssphäre des Arbeitnehmers;
- Mobilität – eine gute Basisvorbereitung, breit gefächerte Profilierung im beruflichen Bildungsbereich, mit einer weitgehend starken Spezialisierung, Kompatibilität der erworbenen Qualifikation;
- Permanente Bildung und Wissenserwerb im Laufe des ganzen Lebens
- Kreativität im Bereich der Eigenverantwortung und Karriereplanung, der Realisierung der eigenen beruflichen Aktivität.

(vgl. KWIATKOWSKI (Hrsg.) 2001, S. 13-14)

Die Spezifik der beruflichen Bildung baut auf ihre Verbindung und Abhängigkeit vom Funktionieren der Wirtschaft. Die Mitgliedschaft in der EU erfordert Anpassungsmaßnahmen auf dem Gebiet der Berufsbildung im Rahmen der sich verändernden Wirtschaftsbedingungen.

Im Rahmen der 1996 angenommenen **Nationalen Strategie der Integration** finden sich Bereiche, in welchen die Anpassung auch entsprechende Veränderungen in der Berufsausbildung in Polen notwendigerweise nach sich zieht. Zu ihnen gehören u.a (vgl. KWIATKOWSKI (Hrsg.) 2001):

- freier Waren- und Güterverkehr (Aufhebung der Zollbarrieren, Anpassung zu den technologischen Normen der EU). Dies bedeutet einerseits Veränderungen im Bereich der Lerninhalte, schulischer Infrastruktur und der beruflichen Vorbereitung der Lehrer, andererseits aber eine Intensivierung des Erziehungsprozesses unter Berücksichtigung der Selbstkontrolle der künftigen Arbeitnehmer und einer Herausbildung der Einstellungen, die eine permanente Selbstvervollkommung und Bemühungen um die eine erhöhte Arbeitsqualität vorsieht.
- freier Dienstleistungsverkehr erfordert eine Umprofilierung vieler Sektoren der nationalen Bildung in die Richtung, dass die Jugendlichen zum "Funktionieren" im Rahmen der europäischen Konkurrenz vorbereitet werden.
- freier Kapitalverkehr, der u.a. den Investoren aus der EU neue Möglichkeiten schafft und an die Firmen vor Ort EU-Standards stellt.
- Freier Verkehr der Arbeitskräfte, der vor allem inhaltliche Veränderungen im Schulprogrammen erzwingt - beispielsweise Einführung in das europäische Recht, in Sozialpolitik, ein stärkerer Druck auf die aktive Kenntnis der Fremdsprachen. Diese Umstände verlangen auch eine Präzisierung der Prozeduren gegenseitiger Anerkennung von Diplomen und beruflicher Qualifikationen im Rahmen der EU.

Neue Bereiche der beruflichen Bildung ergeben sich auch aus den Veränderungen im Verbraucherschutz, Schutz der Umwelt, der makroökonomischen Politik, in der Landwirtschaft.

Die generelle Kategorie der Reformen im Bereich der Berufsausbildung bildet im Kontext unserer Bestrebungen zur Integration in die EU und anderer Herausforderungen der Gegenwart die **Kategorie der Veränderung**. Notwendig wird im Rahmen der reformatorischen Konzepte die Berücksichtigung mehrerer Aspekte und Ebenen solcher Veränderungen. Zu solchen sind sowohl in der Makroskala als auch im Einzelfall folgende zu zählen ( vgl. WOŁK 2001):

- Variabilität im Bereich der Bildungsinhalte ( ihre Aktualisierung und stetige Dynamik);
- Variabilität im Bereich der Organisationsformen der Berufsausbildung;
- Variabilität in der Vorbereitung der Lehrkräfte für die Berufsausbildung;
- Flexibilität als Charakterzug des Menschen (Vorbereitung der künftigen und aktuellen Arbeitnehmer zur Akzeptanz der veränderten

- Lebensumstände, Reduzierung der Angst vor jeglichen Veränderungen);
- Variabilität der Arbeitsstellen (Anpassung an sich verändernde Arbeitsbedingungen);
- Veränderungen im Bereich des ausgeübten, erlernten Beruf und dem Bereich der Berufsplanung ( flexible Planung der eigenen Karriere).

Die berufliche Bildung vollzieht sich nicht in einer bildungspolitischen Leere und auch nicht getrennt von der breit verstandenen Allgemeinbildung. Relationen zwischen diesen beiden Bildungstypen wurden nicht selten Gegenstand zahlreicher Diskussionen und pädagogischer Kontroversen. Die gegenwärtig postulierte Integration der beruflichen und allgemeinen Bildung verlangt einerseits – ein gegenseitiges Durchdringen der Lerninhalte des allgemeinen Wissens mit einer breit verstandenen Technik sowie eine gleichzeitigen Einführung der Lerner in die Welt der technisierten und informatisierten Wirklichkeit unserer Zeit. Andererseits wird eine große Bedeutung der Gestaltung der persönlichen Kompetenzen (die im Rahmen der traditionell mit der allgemeinen Bildung verbunden sind) beigemessen.

Es scheint jedoch, dass angesichts der sich vollziehenden Veränderungen besonders wichtig werden (vgl. BOGAJ 2001):

- mit dem Arbeitsethos verbundene Kompetenzen (Entscheidungsfähigkeiten, Verantwortung des Arbeitnehmers, Pflichtbewusstsein, Redlichkeit; Fähigkeiten, mit dem enorm wachsenden Informationswachstum umzugehen).
- ethische Kompetenzen, die in Anlehnung an allgemein menschliche Werte wie Demokratie, Toleranz, Solidarität ein besseres “Funktionieren” ermöglichen;
- mit dem Selbstbewusstsein des Individuums verbundene emotionale Kompetenzen, die ein Zusammenwirken im Team besser gestalten: Zielbewusstsein und Zielstrebigkeit bei gleichzeitiger Flexibilität, interpersonelle Kommunikation, Empathie und zwischenmenschliche Beziehungen.

Obige Erwägungen beziehen sich vornehmlich auf die Grundlagen der Philosophie des Reformprozesses im Bereich der beruflichen Bildung und gehen nicht auf die organisatorisch- methodische Ebene dieses Prozesses ein. Jahrelang war dieser Bereich stark vernachlässigt und aus diesem Grunde verlangt er eine neue Gesamtbetrachtung. Diesem gebührt vor allem ein entsprechender Platz unter den Reformvorhaben im Bildungsbereich. Angesichts der realen Integration Polens mit der Europäischen Union gehört dies zu den nicht zu unterschätzenden Elementen

## der Bildungsreformen in Polen.

### Literatur:

Auleytner J. : Edukacja bez granic. [ Bildung ohne Grenzen] Warszawa 2001.

Bogaj, A.: Relacje pomiędzy kształceniem ogólnym a zawodowym- zanedbany obszar reformowania systemu edukacji [ Beziehungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung- ein vernachlässigter Bereich der Reformen des Bildungssystems] In: Pedagogika Pracy [Arbeitspädagogik] 38/2001.

Cybal-Michalska, A.: Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan, potrzeby edukacyjne, [Pro-europäische Orientierungen der Jugendlichen, Stand und Bildungsbedürfnisse], Poznań 2001.

Delors, J.: Edukacja. W niej jest ukryty skarb\*( Titel der deutschen Ausgabe), Warszawa 1998

Kwiatkowski, S. (Hrsg.): Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej, [Berufliche Bildung angesichts des Arbeitsmarktes und der europäischen Integration] Warszawa 2001.

Lewowicki, T.: W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej [ auf der Suche nach einem Modell der interkulturellen Bildung]. In: Lewowicki, T., Ogrodzka- Mazur E, Szczurek- Boruty, A.: Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie [ Interkulturelle Bildung in Polen und der Welt], Katowice 2000.

Wołk, Z.: Edukacja do zmiany jako czynnik warunkujący przygotowanie do życia i pracy zawodowej. [ Bildung als Bestimmungsfaktor der Lebens- und Berufsvorbereitung]. In: Pedagogika Pracy [Arbeitspädagogik] 38/2001.

"In Europa glaubt die Jugend am stärksten, und dies in jenen Ländern, die sich noch vor kurzem hinter dem Eisernen Vorhang befanden (...). Hier ist die Sehnsucht nach Toleranz und Freiheit: einfach am größten."<sup>1</sup>

## **Die europäische Dimension polnischer Erziehung Praktische Beispiele der Aktivitäten der Schule**

Analysiert man die Konzeption für ein vereintes Europa, wird deutlich, dass einen wichtigen Platz in diesem Dokument Fragen der Erziehung einnehmen. Die Erziehungsproblematik der Länder der Europäischen Union findet ihre Widerspiegelung vor allem in dem Weißbuch der Europäischen Kommission "Lehren und Lernen: In Richtung einer kognitiven Gesellschaft", das im Jahre 1995 veröffentlicht wurde. Mit diesem Buch wurde in den EU-Ländern die Debatte zur aktuellen und künftigen Rolle der Bildung und Erziehung bei der Gestaltung der gesellschaftlichen Beziehungen in einem vereinten Europa in Gang gesetzt. Leitgedanke der Studie ist die Überzeugung, dass die Zukunft Europas und dessen Platz in der Welt davon abhängig ist, inwieweit für die allseitige Entwicklung seiner Bürger Sorge getragen wird.

Die in dem Weißbuch zusammengetragenen Erfahrungen stehen der polnischen Bildung und Erziehung ungewöhnlich nahe und sind häufig die Grundlage für Denkanstöße im Rahmen der Reformbestrebungen im Bildungswesen, und dies nicht nur aufgrund der Bemühungen Polens, Anschluss an Europa zu finden und Mitglied der Europäischen Union zu werden. Beim Studium der einzelnen Thesen des Buches stellt man eine große Ähnlichkeit mit jenen Zielen fest, die sich Polen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert im Bereich der Bildung gesetzt hat.

In dem Dokument werden allgemeine Empfehlungen gegeben, die auch in Polen als Basis zur Schaffung eines Leitprogramms für proeuropäische Bildung und Erziehung dienen und künftig die Realisierung einer möglichst einheitlichen gesamteuropäischen Bildungskonzeption ermöglichen sollen. In Anlehnung an diese Empfehlungen hat man bei uns nachfolgende Prioritäten formuliert, die im Rahmen der alltäglichen Bildungsarbeit Berücksichtigung finden sollten:

---

<sup>1</sup> S. Veil (Vorsitzende des Komitees für Europäische Integration), "Wprost", Mai 1997.

1. Gleichheit der Bildungschancen
2. Verbesserung der Qualität der Ausbildung
3. Schaffung eines modernen Lehrerbildes
4. Realisierung eines europäischen Erziehungsideals, in dem die Toleranz gegenüber Religionen, Rassen und sozialen Schichten einen würdigen Platz einnimmt.

Einer der grundlegenden Rechtsakte bei der Schaffung der Europäischen Union war der Vertrag von Rom, in dem die allgemeinen Entwicklungsrichtungen für die nationalen Bildungssysteme in den einzelnen Mitgliedsländern sowie die entsprechenden Erwartungen zwar nicht direkt vorgegeben werden, jedoch eindeutig abzuleiten sind.

Als nach dem Jahre 1989 die Integration in die Europäische Union zur Hauptaufgabe der polnischen Außenpolitik wurde und schließlich das polnische Parlament den Europäischen Vertrag ratifizierte (und damit die Absicht Polens unterstrich, vollwertiges Mitglied der Europäischen Gemeinschaft zu werden), übernahm unser Land damit bestimmte Verpflichtungen. Ein Teil von ihnen wurde in dem ratifizierten Vertrag klar definiert, ein anderer Teil sind Forderungen gegenüber allen Beitrittskandidaten. Laut Vertrag hat sich Polen unter anderem dazu verpflichtet,

- das Bildungswesen zu reformieren;
- Bedingungen für eine permanente Ausbildung zu schaffen;
- ein System von auf den neuen Arbeitsmarkt vorbereitenden Umschulungskursen zu organisieren;
- die Sprachen der Gemeinschaft zu lehren sowie
- die Vermittlung von Wissen über Europa im Rahmen der Volksbildung und über entsprechende Institutionen zu fördern.

Vor der Vorbereitung und Realisierung der Reform des Bildungswesens durch das Ministerium für Volksbildung begannen in den polnischen Schulen Aktivitäten "von unten", die unmittelbar von den einzelnen Schulen initiiert wurden. Zu beobachten war, dass mit den Veränderungsprozessen im polnischen Bildungswesen die wichtigsten Erziehungssubjekte, insbesondere aber die Eltern, sich ihres Einflusses auf Lehr- und Erziehungsprozesse immer stärker bewusst wurden. Wie Pilze schossen in Realisierung der damals gültigen Schulprogramme sogenannte "Autorenprogramme" aus dem Boden, es gab unzählige pädagogische Neuerun-

gen, die von anderen europäischen Ländern einfach übernommen wurden.<sup>2</sup> Nicht selten entstanden damals völlig neue Schulen mit innovativen Programmen, die gleichfalls auf europäischen Erfahrungen basierten.

Im Rahmen dieser Aktivitäten führte das Lehrerweiterbildungszentrum in Zielona Góra beispielsweise Schulungen für Lehrer durch, deren Ziel es war, auf die Realisierung der Grundsätze europäischer Bildung an den Schulen und anderen Bildungseinrichtungen der damaligen Wojewodschaft Zielona Góra, einer unmittelbar an die Europäische Union grenzenden Region, vorzubereiten. In der Folge entstanden hier Anfang der 90er Jahre sogenannte Europäische Schulklubs, die es sich zur Aufgabe gemacht hatten, die Idee eines sich vereinigenden Europa und die Grundsätze europäischer Bildung praktisch umzusetzen. Der Entstehung solcher Klubs in Polen lagen die Erfahrungen zugrunde, die Portugal in der Zeit der Integration des Landes in die Europäische Union im Bildungsbereich gesammelt hatte. Später machte man sich auch in anderen europäischen Ländern diese Erfahrungen zu eigen. Und noch heute betrachtet man deren Umsetzung als einen Schritt, der die Idee von den "Vereinigten Staaten von Europa" stärkt und weiter voranbringt.

Die Umsetzung dieser Idee soll erfolgen durch:

- die Entwicklung einer europäischen und nationalen Identifikation mit grundlegenden Werten;
- die Entwicklung eines europäischen grenzüberschreitenden Bewusstseins und die Herausbildung freundschaftlicher und gutnachbarschaftlicher Beziehungen innerhalb Europas;
- die Förderung des Dialogs über Grenzen und die Pflege interkultureller Zusammenarbeit;
- Maßnahmen zur Erhaltung des inneren und äußeren Friedens in Europa und bewusste Aktivitäten zu dessen Schutz.

Die polnische Variante europäischer Erziehung, die im Rahmen der Tätigkeit der o.g. Europäischen Schulklubs realisiert wurde, zeichnet sich durch drei wesentliche Aspekte aus:

- Vermittlung von Wissen über Europa, d. h. über europäische Geschichte und Kultur;
- Vermittlung von Wissen in Europa, d. h. Entwicklung von grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten, staatsbürgerlichen Haltungen oder auch

---

<sup>2</sup> B. Benyskiewicz, Edukacja europejska w polskiej szkole / Europäische Bildung in der polnischen Schule, "Integracja Europejska", Nr. 1/1997.

- Vermittlung von Wissen aus dem Bereich der politischen Ökonomie;
- Vermittlung von Wissen für Europa, d. h. Vorbereitung der jungen Menschen auf das Leben in einem Europa ohne Grenzen, mit einem einheitlichen Arbeitsmarkt und unter den Bedingungen der Konkurrenz.<sup>3</sup>

Die Europäischen Klubs ermöglichten es, eine solch wichtige Aufgabe wie die Entwicklung eines europäischen Bewusstseins unter den Jugendlichen in Angriff zu nehmen. Von Beginn an stellte die völlig freiwillige Zugehörigkeit sowohl von Schülern als auch von Lehrern ein wichtiges Element ihres Wirkens dar.

Das Interesse der polnischen Jugendlichen an der Problematik der europäischen Integration hat seit der Gründung der ersten Einrichtungen dieser Art kaum nachgelassen. Jahr für Jahr werden deshalb neue Klubs gegründet. Allein in der ehemaligen Wojewodschaft Zielona Góra entstanden in den Jahren 1997 bis 1999 ca. 25, in der jetzigen Wojewodschaft Lubuskie gibt es gegenwärtig 48. Die freiwillige Mitgliedschaft ist ein Faktor, der sich auf das Engagement der Klubmitglieder äußerst motivierend auswirkt. Wichtigste Form der Klubbätigkeit sind insbesondere die Sammlung von Informationen über die europäische Integration sowie die Rolle Polens in diesem Prozess sowie deren Verbreitung unter den Mitschülern. Auf diese Weise entstehen an den einzelnen Schulen Datenbanken über Europa. Andere Aktivitäten der Jugendlichen sind die Vorbereitung von Ausstellungen sowie von Text- und Bildmaterial über Europa, die Organisation von Symposien und Konferenzen zu europäischen Themen, die Durchführung von "Tagen", die einzelnen europäischen Ländern gewidmet sind, die Herausgabe von Schulzeitungen, die Vorbereitung von Rundfunksendungen, die Publikationen von Artikeln und Feuilletons in der Lokalpresse sowie die Herausgabe eigener Presseerzeugnisse. Zu letzteren gehört beispielsweise die Zeitschrift "Europäer" des Europäischen Klubs in Brody Żarskie. In einer ihrer Nummern war zu lesen: *"... Hauptziel unserer Tätigkeit ist es, Europa und die Europäische Union kennen zu lernen (...), dabei geht es nicht um zusätzlichen Unterricht, um das sture Einprägen von Fakten. Wir wollen Spaß haben, wollen andere Länder kennen lernen (...), Kultur und Bräuche der Bewohner der unterschiedlichsten Regionen Europas. (...) Im Rahmen unserer Treffen werden wir verschiedene Projekte erstellen. Und vielleicht dann, wenn aus manchem von uns vielleicht ein Bürgermeister Minister oder gar Ministerpräsident wird, lassen sich einige dieser Ideen realisieren."*

---

<sup>3</sup> Ebenda.

Wesentliche Aufgabe der den Klub betreuenden Lehrer ist die Organisation und Förderung des spontanen Handelns der Schüler. Es sind die Schüler selbst, die den Namen des Klubs und dessen Emblem bestimmen, dessen Statut erarbeiten und die einzelnen Projekte realisieren. Die am häufigsten in den Satzungen der Klubs genannten Ziele sind:

- Kennenlernen der Geschichte der europäischen Integration;
- Kennenlernen der Europäischen Union, ihrer Struktur, ihrer Wirkungsweise;
- Propagierung der Idee eines vereinten Europa;
- Kennenlernen des gemeinsamen Erbes der Völker Europas;
- Förderung der Heimatregion;
- Zusammenarbeit mit anderen Europäischen Klubs;
- Entwicklung von Toleranz, von Verantwortungsbewusstsein;
- Verteidigung der Menschenrechte, Schutz der Umwelt, Schutz des kulturellen Erbes;
- Weitergabe des Wissens über die geographischen Besonderheiten der europäischen Regionen, über ihre gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen;
- Entwicklung eines entsprechenden Verhältnisses zu Staat, Recht und Freiheit;
- Bewusstmachen der Vielfalt der Völker und der Sprachen in Europa;
- Bewusstmachen der Differenziertheit der gemeinsamen europäischen Kultur;
- Kennenlernen von Aufgaben und Arbeitsmethoden europäischer Institutionen;
- Bewusstmachen der Gemeinsamkeit der Interessen und Vorhaben bei der Lösung ökonomischer, ökologischer, sozialer und politischer Probleme.

Der betreuende Lehrer hat bei der Realisierung der einzelnen Aufgaben durch die Schüler insbesondere die Herausbildung folgender Eigenschaften zu fördern:

- Willen zur Überwindung von Vorurteilen;
- Akzeptanz der europäischen Vielfalt und Verschiedenartigkeit;
- Offenheit gegenüber den Kulturen anderer Völker entsprechend den in Europa angenommenen Resolutionen;
- Fähigkeit zu gut nachbarschaftlicher Koexistenz und zur Erzielung von Kompromissen;
- Bereitschaft zu Aktivitäten, die der Erhaltung von Frieden, Freiheit und Demokratie in Europa, der Wahrung der Menschenrechte und der ökonomischen Sicherheit dienen.

Im Jahr 1999, also bereits nach Beginn der Beitrittsverhandlungen Polens mit der Europäischen Union und der Paraphierung des Bildungswesen betreffender Dokumente, wurden im Rahmen der Reform des polnischen Bildungswesens in den einzelnen Bereichen von Bildung und Erziehung europäische Prioritäten berücksichtigt. So wurde unter anderem für die Gymnasialstufe (leider nur für diese Stufe) ein gesonderter Lehrblock (Bildungsweg) geschaffen, in dem europäische Bildung zu realisieren ist.

Leider ist trotz der vielen Bemühungen und zahlreichen Aktivitäten, dem polnischen Bildungswesen eine europäische Dimension zu verleihen, in diesem Bereich nach wie vor eine Reihe von Mängeln zu verzeichnen. Davon zeugen die Ergebnisse von Befragungen, die die Mitglieder Europäischer Klubs im Auftrag des Lehrerweiterbildungszentrums Zielona Góra in der zweiten Hälfte des Jahres 1999 unter Mitschülern durchführten. Diese Ergebnisse zeigen, dass immer noch ca. 90 % der Schüler ihr Wissen über Europa und den Integrationsprozess Polens als schwach bzw. unzureichend einschätzen. Schule und Medien vermitteln ausschließlich Grundinformationen, ohne diese näher zu erläutern. Hingewiesen wird beispielsweise lediglich auf die Vor- und Nachteile einzelner Integrationsentscheidungen. Mit dem Begriff "Europa" verbinden die Schüler nach wie vor in erster Linie eine geographische Region. Hingegen fehlt das Gefühl europäischer Identität, das Gefühl, ein wahrhaftiger Europäer zu sein. Als Barriere auf dem Weg zu einer vollständigen europäischen Identifikation betrachten die Befragten den immer noch niedrigen Lebensstandard in Polen. Und als wichtigste Vorteile des Beitritts Polens zur Europäischen Union nennen sie vor allem die Verbesserung der Lebensbedingungen und die Erhöhung des Gefühls der sozialen Sicherheit

In Reaktion auf die teilweise unbefriedigenden Ergebnisse der Befragung startete das Lehrerweiterbildungszentrum Zielona Góra an den Schulen der Region eine Informationskampagne, deren Hauptadressaten die Schuldirektoren sowie jene Lehrer waren, die für den Lehrblock "Europäische Bildung" verantwortlich zeichnen. Im Rahmen dieser Aktion wurden unter anderem mehrere Schulungszyklen für die die Europäischen Klubs betreuenden Lehrer durchgeführt. Insgesamt fanden in den Jahren 1997 bis 2001 am Lehrerweiterbildungszentrum 17 verschiedene Formen der Fort- und Weiterbildung für Lehrer (ein- und mehrtägige Schulungen im Umfang von 8 bis 40 Stunden) in den Bereichen Informationen über Integrationsprozesse in Europa sowie Europäische Bildung statt. An ihnen nahmen ca. 1000 Lehrer aus der Wojewodschaft Lubuskie teil. In den gleichen Jahren wurden darüber hinaus drei regionale Treffen aller Europäi-

schen Klubs auf Wojewodschaftsebene sowie ein gesamtpolnischer Wettbewerb unter dem Motto "Werde Verhandlungsführer!" durchgeführt. Grundgedanke dieses Wettbewerbs ist die Simulation der Verhandlungsführung Polens in den Beitrittsgesprächen mit der Europäischen Union.

Abschließend kann festgestellt werden, dass bildungspolitisch Polen und die Europäische Union in die gleiche Richtung streben. Bei den Bemühungen, dem nationalen Bildungssystem eine europäische Dimension zu verleihen, geht es nicht nur um konkrete Aktivitäten zur Intensivierung der internationalen Zusammenarbeit im Bildungsbereich, sondern auch um bestimmte axiologische Inhalte, die zur Stärkung des Gefühls der europäischen Identität, zur Achtung der Menschenrechte, zur Entwicklung der Demokratie, zur Verteidigung der Freiheit des Wortes und der Anschauungen sowie zur Herausbildung von Toleranz und Solidarität beitragen sollen. Daher ist das polnische Bildungswesen insbesondere auch darum bemüht, dass die Jugendlichen in ihrer Betrachtung der Welt und des Lebens, in ihren intellektuellen, gesellschaftlichen und emotionalen Haltungen gegenüber der sie umgebenden Umwelt das vereinte Europa nicht nur als Region ökonomischen Wohlstands oder als institutionellen und politischen Organismus, sondern auch und vielleicht vor allem als interkulturelle menschliche Gemeinschaft erkennen, die es zu ergründen, verstehen und akzeptieren gilt und in der man gemeinsam wirken muss.

## **Europäische Bildung in Lehrprogrammen und in der außerschulischen Arbeit eines Gymnasiums** (am Beispiel des Öffentlichen Gymnasiums Nr. 7 in Opole)

Die Integration Europas ist ein langwieriger, aber zugleich systematischer Vorgang, der sich seit ein paar Jahren in westeuropäischen Ländern vollzieht. Zur Zeit bietet er den ehemaligen Ländern, die seit dem Ende des II. Weltkriegs der totalitären Hegemonie der Sowjetunion unterjocht waren, Integrationsmöglichkeiten. Diese Perspektive rückt immer näher und die mit ihr zusammenhängenden Prozesse schreiten voran. Die Integration ist mit verschiedenen Bereichen menschlicher Aktivitäten verbunden, sowohl im wirtschaftlichen, als auch im politischen und kulturell-bildenden Bereich.

Die Traditionen Polens, das von 1945 bis 1989 dem direkten Einfluss der UdSSR unterlag, wo die Wirtschaft zentral verwaltet wurde und die Erziehung oft Indoktrinierungscharakter hatte, hatten zur Folge, dass sich die unter solchen Bedingungen erzogenen Polen wesentlich von Bewohnern der Europäischen Union unterscheiden. Deshalb ist es jetzt notwendig, persönliche Vorbilder, Ehrgeize und Lebensstile zu modifizieren, sowie eine andere Einstellung zur Rolle des Staates und der Position des Individuums im gesellschaftlichen Leben zu gestalten. Man kann es durch eine entsprechend realisierte Kinder-, Jugendlichen- und Erwachsenenbildung erreichen<sup>1</sup>.

Die Bildung soll bei der Überwindung oder zumindest Milderung verschiedener Gefahren helfen, die die beschleunigte Evolution europäischer Gesellschaften begleiten. Das in der gegenwärtigen Welt lebende Individuum wird unterschiedlichen Bildungsanregungen unterzogen. Deren Quelle sind Alltagssituationen, die in der nächsten Umgebung vorkommen, aber auch formelle Einrichtungen. Eine entsprechende Organisation sowohl der außerschulischen als auch der schulischen Bildungsformen und -Strukturen, Programminhalte und -Methoden sollen diese Ziele begünstigen<sup>2</sup>.

Häufig wird der Begriff "Europäische Bildungsdimension" verwendet. Er bezieht sich auf die Handlungen, die die Intensivierung der internationalen

---

<sup>1</sup>B. Suchdolski: Europa-niebezpieczeństwa integracji. In: Szkoła i nauczyciel a integracja Europa. Bydgoszcz 1993, S. 18 bis 22.

<sup>2</sup>T. Lewowicki: Nauczyciele i ich edukacja na przełomie XX i XI wieku ewolucja czy rewolucja. In: Problemy pedagoiczne na przełomie XX i XI wieku. Red. Z. Jasinski. Opole 2000, S. 13 bis 16.

Bildungszusammenarbeit sowie die Verstärkung des europäischen Identitätsgefühls der Jugendlichen zum Ziel haben. Sie besteht aus dem erleichterten Verstehen fundamentaler Wertvorstellungen des politischen, wirtschaftlichen und persönlichen Lebens, wie Achtung der Menschenrechte, Demokratie, Meinungs- und Wortfreiheit, Toleranz und Solidarität. Es ist das Ergebnis eines breiteren und tieferes Wissens über andere Nationen und Gemeinschaften. Somit wird gefordert, dass die Jugendlichen in ihrer Welt- und Lebensvision, in ihrer intellektuellen, sozialen und emotionalen Einstellung gegenüber ihrer Umwelt, die Europäische Union nicht nur als einen institutionalen, wirtschaftlichen und politischen Bereich wahrnehmen, sondern auch als eine Menschengemeinschaft. So verstandene europäische Bildungsdimension wird in polnischen schulischen sowie außerschulischen Bildungseinrichtungen eingeführt und abgewickelt.<sup>3</sup>

Ein Beispiel für eine sehr aktive, jedoch innovative didaktische und ausserschulische Arbeit diesbezüglich ist die Tätigkeit des Öffentlichen Gymnasiums Nr. 7 in Opole, in dem sich die europäische Bildung einer grossen Popularität der Schüler erfreut.

Bildungsziele sind laut Gesetzblatt von 1999:

- die Stellung und die Rolle Polens und der Polen in dem sich integrierenden Europa zu bestimmen,
- europäische Identität aufgrund der Liebe zum kleinen und grossen Heimatland zu entwickeln,
- den Integrationsprozess als ein Beschleunigungsmittel der strukturellen Transformationsprozesse und der langfristigen Entwicklung der Landes zu zeigen<sup>4</sup>

Die in diesem Bereich von der Schule zu realisierenden Aufgaben sind unter anderem:

- das Funktionieren der wichtigsten europäischen Organisationen zu zeigen,
- sich mit den Zielen, sowie mit den strukturellen und institutionalen Grundlagen der Europäischen Union bekanntzumachen,
- den Integrationsprozess Polens mit den Ländern der EU und die Verhandlungsprozeduren näherzubringen,
- dem polnischen Bürger die Vor- und Nachteile des Beitritts zur EU zu zeigen
- das Funktionieren des Europarates zu erklären,

---

<sup>3</sup> Ebenda.

<sup>4</sup> Dziennik Ustaw 1999, Nr. 14.

- die Menschenrechte zu erläutern<sup>5</sup>.

Diese Ziele und Aufgaben werden im Rahmen des Bildungsprogramms "Europäische Integration" abgewickelt. Der damit zusammenhängende Themenkreis wird während des Unterrichts in Geschichte, Polnisch, Erdkunde und – wenn auch im geringeren Umfang – Mathematik, Physik und Musik realisiert.

Die besten Möglichkeiten der Informationsvermittlung über die Vergangenheit und Gegenwart haben die Geschichtslehrer, indem sie die Europageschichte in der Zeitspanne von mehreren Jahrhunderten mit der Geschichte Polens verbinden.

Wie sieht das aber in der Praxis aus?

Wenn man das Thema "Das mittelalterliche Europa" bespricht, so wird auf die Idee des europäischen Universalismus von Otton III. hingewiesen.

Wenn man über die Geschichte Polens unter der Herrschaft der Piasten und Jagiellonen spricht, werden die Position Polens in Europa früher und heute analysiert sowie die internationalen wirtschaftlichen, religiösen, politischen und kulturellen Kontakte aufgezeigt. Auf die Zusammenarbeit mit den Nachbarländern angesichts der türkischen Gefahr sowie auf die polnisch-schwedische Union wird beim Thema Polen vom XVI. bis zum XVII. Jh. hingewiesen. Die Analyse der napoleonischen Zeiten bietet eine Gelegenheit, die Errungenschaften der napoleonischen Revolution und der französischen Gesetzgebung, die ein Vorbild für andere europäische Länder war, die Zusammenarbeit Polens mit Frankreich und anderen Grössmächten sowie den Wiener Kongress zu charakterisieren.

Wenn die Zeiten der Teilung Polens Unterrichtsinhalt sind, konzentriert man sich auf dem Beitrag polnischer Emigranten zur Entwicklung europäischer Kultur und Wissenschaft.

Im Rahmen der Vermittlung der Informationen über Europa werden folgende Themen für den Unterricht vorgeschlagen:

- Geschichte des sich integrierenden Europas;
- Polen in Europa – Vergangenheit und Gegenwart;
- gemeinsamer Raum – gemeinsame Erbschaft;
- Polen auf dem europäischen Scheideweg;
- europäische Kulturwege in Polen;
- europäisches Recht – polnisches Recht;
- europäische Wirtschaftsintegration;
- Beachtung der Menschenrechte;
- Europäische Union – eine Idee fürs gemeinsame Europa;
- Polen im System europäischer Sicherheit – Gegenwart und Zukunft.

---

<sup>5</sup> Ebenda.

Um die vorgenannten Schwerpunkte richtig zu realisieren, muss der Lehrer inhaltlich darauf vorbereitet werden. Entsprechende Unterstützung kann er bekommen, indem er an verschiedenen Fortbildungsseminaren teilnimmt oder sich selbst weiterbildet.

Die Ziele des Unterrichts, mit denen die europäische Bildung realisiert wird, sind sehr breit. Hierzu gehören:

- Ausbildung des Gefühls der kulturellen Gemeinsamkeit aller Europäer,
- Begreifen der Bedeutung der Kultur als eines die Identität aufbauenden Faktors,
- Bewusstmachen der Verbindungen zwischen Polen und Europa,
- Gestaltung des Denkens in den Kategorien gemeinsamer Wertvorstellungen und Interessen,
- Darstellung der Differenzen und der regionalen Einteilung in Europa,
- Gestaltung des Denkens in den Kategorien der Gemeinschaft,
- Bewusstmachung der Verbindungen zwischen der polnischen und europäischen Wirtschaft,
- Darstellung der Globalisierungs- und Europäisierungsprozesse in unserem Leben,
- Darstellung der Integrationsprozesse, die im gegenwärtigen Europa vorkommen,
- Verstehen der Rolle internationaler Europainstitutionen im Integrationsprozess unseres Kontinents,
- Bewusstmachung der Rolle der Beziehungen zwischen unserem Land und den europäischen Institutionen,
- Argumentieren für und gegen den Beitritt Polens zu den europäischen Strukturen.

Am Unterricht im Rahmen der europäischen Bildung nehmen alle Schüler obligatorisch teil. Sie bekommen entsprechende Menge von Informationen, die ihnen erlauben, sich in der gemeinsamen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Polens und anderer europäischer Länder zu orientieren.

Das Wissen über Europa wird jedoch nicht nur im Fachunterricht verbreitet. Die Lehrer veranstalten spezielle Appelle, Tagungen und Treffen mit Vertretern, beispielsweise des Europaparlaments. Eine besonders beliebte und attraktive Form, die die Entwicklung der Kreativität und Interessen der Jugendlichen fördert, sind Wettbewerbe. Schon seit 8 Jahren nehmen die Schüler des Gymnasiums am gesamtpolnischen Wettbewerb zum Thema "Europa in der Schule" sehr aktiv teil,

in dem sie die ersten Plätze für die vorbereiteten Projekte einnehmen<sup>6</sup>.

Neben dem obligatorischen Unterricht gibt es im Gymnasium Nr.7 den Europäischen Schulklub, der von der Polnischlehrerin, Frau E. Kandut, geleitet wird, und der an einem sehr interessanten Projekt im Bereich der Bildung und Erziehung arbeitet. Der Klub begann mit seiner Tätigkeit im Schuljahr 1993/94. Das Ziel des Klubs ist es, das europäische Bewusstsein zu entwickeln, das auf der Tradition, Kultur und Toleranz basiert, sowie die Achtung verschiedener Nationen zu gestalten. Unmittelbar mit diesen Zielen ist das Erwecken patriotischer Gefühle verbunden, die sowohl mit der Geschichte, als auch mit der Gegenwart unseres Landes zusammenhängen. Die Schüler werden sich dessen bewusst, dass Polen - genau so wie alle anderen europäischen Länder - eine eigene Kultur hat – trotz gemeinsamer Wurzeln. Dabei wird diesen gemeinsamen Wurzeln besondere Bedeutung zugemessen.

Die Tätigkeit des Europaklubs ist in der Satzung geregelt, deren IV. Teil die Rechte und Pflichten der Mitglieder betrifft<sup>7</sup>:

Die Klubmitglieder sind verpflichtet:

- an der Vertiefung ihres Wissens über die Europäische Union selbständig und kreativ zu arbeiten,
- an der Tätigkeit des Klubs aktiv teilzunehmen,
- an den vom Europaklub veranstalteten Aktionen teilzunehmen,
- sich entsprechend der Würde eines Europäers zu benehmen,
- sich an Reiseaktivitäten zu beteiligen, die vom Betreuer organisiert werden.

Der Wahrnehmung der Rechte und Pflichten sowie der didaktischen und erzieherischen Ziele dienen entsprechend gewählte Methoden und Formen. Dazu gehören: Ausstellungen, Präsentationen, Ausflüge, Wettbewerbe und Darbietungen. Darüberhinaus versucht man, bei den Jugendlichen das Bedürfnis zu erwecken, dass die Beherrschung von mehreren Fremdsprachen heutzutage notwendig ist. Die Arbeit des Klubs beschränkt sich nicht nur auf seine Mitglieder und die Schule selbst, sondern sie erstreckt sich auch auf die Zusammenarbeit mit Institutionen und Organisationen, die in der Stadt oder in der Region tätig sind, wie z. B. die Europahochschule, das Jugendforum der Europaklubs, das Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit, die Selbstverwaltungsbehörden der Stadt Opole usw.

1997 wurde in der Schule ein Europasaal eingerichtet, in dem Materialien und Bilder über den europäischen Vereinigungsprozess gesammelt wurden.

Jedes Schuljahr werden **folgende Aktivitäten** veranstaltet:

---

<sup>6</sup> Schulchronik des Gymnasiums Nr. 7 in Opole.

<sup>7</sup> Ebenda.

- Wettbewerbe für jüngere Altersgruppe z.B. “Europäische Märchendichter” für alle “Easy-English”-Schüler, Wanderungen durch die Länder der Europäischen Union, grosse europäische Erfinder,
- Ausstellungen: Partnerstädte von Opole, EU-Länder, Ländergemeinschaft an der Ostsee,
- Diskussionen: Integration Polens in die EU, der 50. Jahrestag der UNO, Kinderrechte, Menschenrechte, Partnerstädte, Tätigkeit des Europaparlaments und des Europarates,
- Appelle: zum Tag der Europäischen Union, Europatage.

All diese Formen werden von den Mitgliedern des Europaklubs organisiert, was die Teilnehmer verpflichtet, sich mit den Informationen über ein konkretes Thema genauestens bekanntzumachen. Beispielsweise werden Treffen organisiert, während denen man die einzelnen Länder der Europäischen Union kennenlernen kann. Es werden Geografie, Geschichte, Kultur des gegebenen Landes, also die ganze Landeskunde besprochen. Solche Treffen werden von entsprechender Musik und Bühnendekoration begleitet. Zu diesen Treffen werden auch Schüler eingeladen, die keine Mitglieder des Europaklubs sind. Zum Schluss gibt es das Beliebteste: Wettbewerbe, Quize, Beurteilung von selbstgemachten Zeichnungen und Landkarten. Häufig können die Besucher solcher Treffen kulinarische Spezialitäten eines Landes kosten. Zu Weihnachten machen sich z.B. die Mitglieder des Opoler Europaklubs mit den Weihnachtssitten und –Speisen verschiedener Länder Europas bekannt.

Interessant sind auch die Treffen mit der europäischen Poesie der Romantik., die von den Schülern in der Muttersprache der Teilnehmer rezitiert wird, begleitet von Musik aus dieser Zeitperiode.

Letztes Jahr gab es eine interessante Debatte über die Umweltprobleme in den EU-Ländern. An dieser Debatte hat ein Vertreter des Europainstituts für Umweltschutz aus London teilgenommen. Zur Zeit wird in der Schule am Projekt unter dem Thema “Opoler Wege europäischer Schöpfer” in Form von Ausstellungen, Treffen und Diskussionen gearbeitet. Die Teilnahme an jeglichen Formen der Klubarbeit erfordert grosses Engagement der einzelnen Mitglieder und der Betreuer. Das Europazentrum am Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit in Gliwice bereitet jetzt Seminare vor, an denen die Opoler Gymnasialschüler schon mehrmals teilgenommen haben.

Momentan funktionieren in der Region von Opole ein paar Europaklubs, deren Mitglieder während gemeinsamer Treffen miteinander zusammenarbeiten und Erfahrungen austauschen. Jeden Monat im Schuljahr bereitet einer der Klubs ein Treffen vor, der mit der Europaproblematik verbunden ist. An solchen Treffen nehmen auch die anderen Klubs der Region teil. Bemerkenswert ist es, dass die an

solchen Treffen teilnehmenden Schüler sehr differenzierte Noten in den einzelnen Unterrichtsfächern haben. Durch die intellektuelle Aktivierung lernen sie Selbständigkeit, Verantwortung und Planung. Dies ist unentbehrlich, um sich einen Prozess der zum Selbstbildung vorzubereiten, ohne dem das Wirken in der gegenwärtigen Welt unmöglich ist.

Die Aktivitäten des Gymnasiums Nr. 7 wurden für die Popularisierung des Wissens über die Europäische Union geehrt, indem das Gymnasium den Namen der Europäischen Union erhalten hat. In der Region Opole gibt es ein paar Gymnasien und Oberschulen, die die Idee der europäischen Bildung sehr aktiv verwirklichen, aber der "Leader" ist nach wie vor das Gymnasium Nr. 7. Das Ergebnis dieser didaktisch-erzieherischen Arbeit ist die immer mehr abnehmende Zahl der Euroskeptiker unter den Jugendlichen sowie die Wahrnehmung effektiver Vorteile des Beitritts Polens zu den Strukturen der Europäischen Union.

## **Interkulturelles Lernen und europäische Dimension in der Schule**

Vielfältige Vernetzungen auf ökonomischem, politischem und sozialem Sektor, zunehmende Internationalisierung, aber auch starke Wanderungsbewegungen haben die Vielfalt an Kulturen und Lebensformen in Deutschland sichtbar vergrößert. Wenn auch zunächst eher zögerlich, so gab es im Bereich von Bildungs- und Schulpolitik wie auch in der Wissenschaft vielfältige programmatische und konzeptionelle Überlegungen, auf damit einhergehende Anforderungen und Problemstellungen zu reagieren.

Mit meinem Beitrag möchte ich einen groben Überblick über Ziele und Programmatik von Konzepten interkultureller Bildung und Erziehung in Deutschland geben. Von besonderem Interesse hierbei sind zum einen die schwerpunktmäßige Gewichtung entsprechender pädagogischer Ansätze im schulischen Bereich und zum anderen Betrachtungen zu ihrer Eignung, nämlich die Heranwachsenden für einen kompetenten Umgang in und mit der gewachsenen kulturellen Vielfalt in Deutschland ausreichend zu befähigen. Der Bezug zum Gegenstand unserer Tagung stellt sich insofern her, als ich punktuell aufzeigen möchte, dass sich Belange einer **europäischen Integration** und einer darauf bezogenen **Europaerziehung** in eine Interkulturelle Pädagogik einbinden lassen und m.E. dort eine spezifische Akzentuierung und Zielbestimmung erhalten müssen.

### **1. Entwicklung von einer "Ausländerpädagogik" zu aktuellen Ansätzen Interkultureller Bildung und Erziehung in Deutschland**

Durch die 1955 einsetzende und später massive Arbeitsmigration nach Deutschland -eine erste Anwerbevereinbarung schloss Deutschland 1955 mit Italien - wurde die Schule bereits wenige Jahre danach damit konfrontiert, die Kinder der zugewanderten "Gastarbeiter" zu unterrichten. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum "**Unterricht für Kinder von Ausländern**" aus dem Jahre 1964 reagierten die verantwortlichen Minister der Länder erstmals auf die Zuwanderung, indem damals vor allem die Schulpflicht geregelt und Vereinbarungen zum Spracherwerb in der Zweitsprache Deutsch getroffen wurden. Bereits wenige Jahre später hatte sich die Zahl ausländischer Schüler verzehnfacht, so dass dringend schul- und unterrichtsorganisatorische

Neuregelungen getroffen werden mussten. Vielfach wurden sogenannte "Vorbereitungsklassen" gebildet. Hier wurden die Kinder und Jugendlichen nicht-deutscher Muttersprache für eine begrenzte Zeit, hauptsächlich im Fach Deutsch und in einigen Sachfächern, separat von den deutschen Schülern unterrichtet. Empfohlen wurden u.a. auch Maßnahmen zum Spracherwerb, zur Gewährleistung des Erwerbs deutscher Schulabschlüsse und zur Förderung muttersprachlicher Kenntnisse (vgl. KMK 1979).

In dieser Zeit begann sich eine "**Ausländerpädagogik**" zu konstituieren, deren Klientel – nämlich die Ausländer – zu einer weiteren Ausdifferenzierung in den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft führte. Verwiesen sei hier z.B. nur auf erste Lehrveranstaltungen an Universitäten, auf Forschungsarbeiten und Förderkonzepte zur Integration der Zugewanderten (ausführlich in: MARBURGER 1991; AUERHEIMER 1990). Bildungspolitisch folgte man in Deutschland, ähnlich wie auch in einer Reihe anderer westeuropäischer Länder, einer Doppelstrategie, nämlich einer ‚dosierten‘ Eingliederung einerseits und einem Offenhalten der Rückkehroption der Migranten andererseits (vgl. RAT DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 1977). Dies bedeutete insbesondere für den schulischen Alltag eine verkürzte Sicht auf die Sprachdefizite der Migrantenkinder und ein beinahe ausschließliches Forcieren des Erwerbs der Zielsprache Deutsch. Daneben gab es intensive Bestrebungen, auch die Sprache und die Kultur des Herkunftslandes zu erhalten, was zumindest für die Hauptgruppe der Zuwanderer aus der Türkei zur Einrichtung muttersprachlichen Ergänzungsunterrichtes führte.

Anfang der 80er Jahre setzte eine heftige Debatte um das Selbstverständnis der Disziplin ein. "Wider die Pädagogisierung des Ausländerproblems" – so lautete der Tenor dieses Streits damals treffend charakterisierende Titel einer Tagung von Initiativgruppen in der Ausländerarbeit im Jahre 1980. Theoretische Kritik gab es aus drei Argumentationsrichtungen:

Eine **erste** thematisierte die **Ausblendung der Inländer** als Zielgruppe, denn ein friedfertiges Zusammenleben von Mehrheiten und Minderheiten stellt Anforderungen nicht nur an die Zuwanderer, sondern eben auch an die Majorität der aufnehmenden Gesellschaft (vgl. HOHMANN 1983).

In einer **zweiten** Argumentationslinie wurde Kritik geübt an der **Stigmatisierung der Zielgruppe** einer solchen Ausländerpädagogik. Damit gemeint waren Legitimationsbemühungen einer ‚speziellen‘ Pädagogik, die zugewanderte Kinder und Jugendliche zu einer Gruppe mit besonderer Bedürftigkeit erklärte. Un-

gewollt wurden Bilder transportiert, die diese Minoritätengruppe zu Mängelwesen stempelte – ausgerüstet mit nur ungenügenden Deutsch-Kenntnissen, unwissend über deutsche Verhaltensstandards, über deutsche Kultur, Traditionen etc. Alternativ zur o.g. Defizitannahme forderten Kritiker, statt dessen von einem **Differenzansatz** auszugehen. Der bisherige Sozialisationsverlauf wie auch die Muttersprache sollten nicht abgewertet, vielmehr sollten die Eigenwertigkeit, das ‚Anderssein‘ – eben die **Unterschiede** (!) – anerkannt werden. Als Aufgabe der Schule wurde daraufhin nicht die Anpassung der Kinder an das deutsche Ausbildungswesen, sondern eine Veränderung der Schule selbst gefordert; Inhalte sowie Lern- und Arbeitsformen sollten sich auf die neue Klientel einstellen.

Eine **dritte** kritische Perspektive thematisierte die Ausklammerung gesellschaftlicher Bedingungsfaktoren innerhalb der Ausländerpädagogik. Der Vorwurf lautete, Schwierigkeiten und Probleme würden im Rahmen eines solchen ausländerpädagogischen Ansatzes eher als **personale** denn als **strukturelle** Probleme der Zugewanderten wahrgenommen und damit als (allein) **pädagogisch** behebbare behandelt. (vgl. auch HAMBURGER 1981).

Als Reaktion auf diese Kritik erfolgte ein Abrücken von den dargestellten ausländerpädagogischen Paradigmen zugunsten einer **Interkulturellen Pädagogik**, in deren Verständnis solche Begriffe wie **interkulturelles Lernen** und **antirassistische Erziehung** bedeutsam wurden.

Ich mache an dieser Stelle nun einen „Zeitsprung“ nach vorn und beziehe mich im Folgenden auf die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) **„Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“** aus dem Jahr 1996 (vgl. KMK 1996). Unter Einbeziehung dieser Beschlussvorlage werde ich kurz umreißen, wie sich Konzeptionen interkulturellen Bildens und Erziehens heute darstellen.

## **2. Ziele, Inhalte und Perspektiven pädagogischer Konzepte Interkultureller Bildung und Erziehung**

Mit dieser jüngsten Erklärung der KMK von 1996 sollte darauf hingewirkt werden,

- die Fülle interkultureller Ansätze, Ideen und Projekte zu bündeln und
- Möglichkeiten und Erfordernisse interkultureller Bildung auf der Grundlage vorhandener Erfahrungen und Konzepte weiter zu akzentuieren.

Damit war intendiert, einen **Orientierungsrahmen** zur Förderung eines gemeinsamen Vorgehens aller Bundesländer zu schaffen.

In Deutschland leben heute weit über 7 Mio. Menschen nichtdeutscher Herkunft. Die Schülerschaft der deutschen Schule hat sich maßgeblich verändert. Beinahe 10% der Schüler haben keinen deutschen Pass, wobei Kinder der sogenannten Spätaussiedler in dieser Zahl statistisch nicht mit erfasst sind. In Nordrhein-Westfalen lernen beispielsweise derzeit in drei von vier Schulklassen Kinder mit einer anderen Staatsangehörigkeit, in einer von vier Klassen liegt der Anteil "ausländischer Schüler" über 20% .

Schaut man sich nun die Zielformulierungen und inhaltlichen Schwerpunkte der zuvor bereits erwähnten Rahmenempfehlung der Kultusminister aufmerksam an, dann wird deutlich:

- Adressaten sind längst nicht mehr ausschließlich die verschiedenen "Ausländergruppen", sondern Minoritäten und Majoritäten geraten gleichermaßen in den Blick einer Interkulturellen Pädagogik;
- der interkulturelle Aspekt wird als Querschnittsaufgabe, als **Prinzip** der Gestaltung von Schule und Unterricht bestimmt und
- die Schule hat interkulturelles Lernen anzuregen und zu befördern, unabhängig davon, ob in den Schulklassen Repräsentanten anderer Kulturen vertreten sind oder nicht.

(Eine andere Frage ist sicher die nach Lernanlässen und unterrichtsmethodischen Arrangements, die sich bei intensiven Kontakt- und Kooperationsmöglichkeiten zwischen Lernenden aus verschiedenen Kulturen anders stellt als in rein monokulturell/ zusammengesetzten Lerngruppen. Diese Situation ist in den neuen Bundesländern angesichts eines im Vergleich zu den alten Ländern deutlich geringeren Ausländeranteils eher noch die Regel.)

Wie sehen entsprechende **Zielformulierungen** und **curriculare Inhalte** aus?

Auffällig, wenngleich auch naheliegend, ist hier eine sichtliche gemeinsame Schnittmenge mit den bildungspolitischen Anliegen einer "**europäischen Dimension**" in der Erziehung. (vgl. u.a. EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN 1988; KMK 1990). Als gemeinsame Schwerpunkte **interkultureller Bildung** und der Förderung der "**europäischen Dimension**" in der Schule lassen sich ungeachtet der jeweils spezifischen Akzentuierungen folgende hervorheben:

- Aufgaben und Ziele mit Blick auf eine Beförderung **sozialen Lernens**  
Besonderes Gewicht erhalten hier u.a. der Abbau von Vorurteilen und die Förderung von Solidarität, Empathie und Ambiguitätstoleranz. Diese

Zielkategorien erscheinen als wichtige Bausteine für die Entwicklung *interkultureller Kompetenz*, die sich kurz als die Fähigkeit beschreiben lässt, beim Umgang mit Menschen anderer kultureller Prägung Verschiedenheiten und Schwierigkeiten in Rechnung zu stellen (vgl. NIEKE 1993). Hierbei geht es nicht zuletzt auch um das Bewusstmachen und Zurückdrängen **ethnozentrischer (eurozentristischer!)** Sichtweisen.

■ **Hilfe zur Identitätsbildung**

In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem gilt es das Selbstvertrauen der Heranwachsenden zu stärken und eine reflektierte Fremdwahrnehmung zu fördern mit der Perspektive, eine stabile **Ich-Identität** herzustellen und eine gesellschaftliche (europäische) Integration zu befördern. So behandelt die KMK-Empfehlung "Europa im Unterricht" im zweiten Abschnitt die Entwicklung eines europäischen Bewusstseins als pädagogischen Auftrag der Schule (vgl. KMK 1990).

■ **Politische Bildung und antirassistische Erziehung**

Fokussiert werden hier vor allem Mechanismen struktureller und institutioneller Diskriminierung, Fragen einer Friedenserziehung und der Erweiterung des Bewusstseins für die gemeinsame Verantwortung in der Völkergemeinschaft (vgl. KMK 1997).

Für den Unterricht selbst bedeutet das, Kenntnisse und Einsichten über Traditionen und Grundmuster sowohl der eigenen als auch fremder Kulturen zu vermitteln. Dazu soll keine Ausweitung, sondern vielmehr eine **interkulturelle Akzentuierung** bestehender Inhalte stattfinden. Unterrichtsgegenstände sind demnach u.a. so auszuwählen und zu behandeln, dass sie a) divergierende Sichtweisen reflektieren, b) die Perspektive der "Einen Welt" berücksichtigen und c) Identifikationsmöglichkeiten für nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler schaffen. Zu **thematisch relevanten Aspekten** zählen dabei u.a.:

- Merkmale und Entwicklungen eigener und fremder Kulturen, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Formen und Wirkungen wechselseitiger Beeinflussung;
- universelle Menschenrechte und Fragen ihrer kulturellen Bedingtheit;
- Entstehung und Bedeutung von Vorurteilen, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit;
- Ursachen und Folgen naturräumlicher, ökonomischer, sozialer und demografischer Ungleichheiten;
- Ursachen und Wirkungen von Migrationsbewegungen;
- Möglichkeiten des Zusammenlebens in multikulturellen Gesellschaften.

Eine Verankerung solcher Aspekte findet sich vor allem in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Ihre Umsetzung bedingt einen fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht, in dem handelndes Lernen im Sinne projektorientierten, lebenswelt- und gemeinwesenbezogenen Tätigseins ein hoher Stellenwert zukommen muss.

In dem KMK-Dokument wird eine entsprechende Weiterentwicklung der Lehrpläne sowie der schulart- und schulstufenspezifischen Rahmenrichtlinien mit Blick auf einen **interkulturellen Perspektivenwechsel** empfohlen (vgl. KMK 1996). Um eine Integration interkultureller Inhalte in Schule und Unterricht weiter voranzubringen, sollen unterrichtspraktische Handreichungen erarbeitet werden. Weiter wird dafür plädiert, Schulbücher kritisch zu prüfen und ggf. so zu verändern, dass Gesellschaften und Kulturen weder marginalisiert noch abgewertet und dass geeignete Identifikationsmöglichkeiten für Schüler nichtdeutscher Muttersprache geschaffen werden. Zunehmend gefördert werden soll auch die sprachliche Vielfalt. Dazu werden die Fremdsprachenangebote bereits in einer Reihe von Bundesländern auf die Grundschule und zum Teil auch den vorschulischen Erziehungsbereich ausgedehnt. In Berlin sind beispielsweise derzeit ca. 70% der Grundschulen an einem Modellversuch zum Fremdsprachenunterricht ab Klasse 3 beteiligt. Es ist auch beabsichtigt, bilingualen Unterricht intensiver zu fördern. Der Fremdsprachenunterricht kann und soll auch einen wichtigen Beitrag für die Verwirklichung der **europäischen Dimension** in der Bildung leisten (vgl. KMK 1994).

Das Jahr 2001 ist "Europäisches Jahr der Sprachen". Damit sollen Zeichen für den Ausbau des Fremdspracherwerbs zur Vermittlung interkultureller und sprachlich-kommunikativer Kompetenz als **Schlüsselqualifikation** gesetzt werden. Mehrsprachigkeit soll, zumindest Europa betreffend, zum Normalfall werden. Aber – die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen und ihre Vermittlung sind primär ökonomisch motiviert. Fremdsprachenkenntnisse werden charakterisiert als ein wichtiges Unterpfand für eine bessere Verwirklichung und Nutzung des Binnenmarktes; Intentionen wie 'Verständnis und Solidarität fördern' wirken eher aufgesetzt. Des weiteren sollen die Beschäftigung nichtdeutscher Lehrkräfte erleichtert und das Zusammenarbeiten mit den muttersprachlichen Lehrern intensiviert werden. Und schließlich verweist das Dokument auch auf den Bereich der Hochschulbildung, wo insbesondere im Rahmen der Lehrerbildung "interkulturelle" Lehrangebote eine stärkere Beachtung finden müssen. In den Bundesländern sind entsprechende Angebote an vielen Hochschulen und Universitäten fest in das Studienangebot integriert. An der Universität

Münster existiert beispielsweise ein Zusatzstudiengang "Interkulturelle Pädagogik" im Umfang von 45 Semesterwochenstunden. Eine Reihe von Universitäten bieten Zusatzstudiengänge im Fach "Deutsch als Zweitsprache" an.

Mit der nachfolgenden Tabelle sollen noch einmal aktuelle Anforderungen und Aufgaben interkultureller Bildungs- und Erziehungsarbeit zusammengetragen werden (vgl. HORNBERG 1999, S. 189ff):

## **Aspekte Interkultureller Erziehung:**

- Institutionelle Ebene**
- vermehrt Einstellung von Lehrenden ethnischer Minderheiten zwecks Schaffung von Identifikationsangeboten
  - Integration muttersprachlicher Lehrer in die Lehrerkollegien
  - Integration von muttersprachlichem Unterricht und Deutsch als Zweitsprache in den Regelunterricht
  - Berücksichtigung unterschiedlicher Erziehungsvorstellungen der Eltern (Klassenfahrten, Schwimmen etc.)
  - Widerspiegelung unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Hintergründe z.B. in Schulgebäuden, in Informationsmaterialien, bei Elternabenden
  - Schaffung außerunterrichtlicher Angebote, Hausaufgabenbetreuung, Stützkurse u.a.
- Ebene Fächerkanon**
- Anerkennung der Muttersprache als versetzungsrelevantes Fach in der 1. oder 2. Fremdsprache (ab Sekundarstufe I)
  - Angebot islamischen Religionsunterrichts oder alternativ des Faches Ethik
  - Alternativangebote für Mädchen, die nicht am koedukativen Sportunterricht teilnehmen
- Ebene Fächerinhalte**
- Revision von Unterrichtsmaterialien bzgl. offener oder verdeckt transportierter Stereotype, Vorurteile, Rassismen
  - Überprüfungen hinsichtlich verzerrender oder abwertender Darstellungen von Personen, Menschengruppen wegen ihres Geschlechts, ethnischer Herkunft ...
  - Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien, die kulturelle Heterogenität und divergierende Sichtweisen reflektieren (Multiperspektivität)
  - Übernahme von Unterrichtsinhalten, die die Perspektive der ‚Einen Welt‘ berücksichtigen und Entwicklungen entsprechend verorten

- |  |  |
|--|--|
| <b>Ebene<br/>Unterrichtsorganisa-<br/>tion und -gestaltung</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Offene Lernformen, Gruppenunterricht, themenzentrierter, fächerübergreifender Unterricht</li> <li>▪ Berücksichtigung kultureller und sprachlicher Hintergründe z.B. bei Arbeitsaufträgen ...</li> <li>▪ Aufgreifen und Bearbeiten diskriminierender, verletzender Handlungen, Bemerkungen u.ä.</li> </ul> |
| <b>Ebene Schule, Lehrerkooperation</b>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einbeziehung von "Experten"; Schulprofilbildung</li> <li>▪ Lehrerfortbildung</li> <li>▪ Materialaustausch u.a.</li> </ul>   |

### 3. Interkulturelle Bildung in Deutschland – Bilanz und Ausblick

Wie sieht die Bilanz interkultureller Bildung in Deutschland heute aus?

Konterkariert eine **interkulturelle Bildung** Bestrebungen einer **Europaerziehung**?

Die Vielfalt von Initiativen und Entwicklungen im Bereich einer **interkulturellen Bildung** lässt sich, gerade auch im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, aus meiner Sicht heute kaum oder zumindest nur sehr schwer ausgewogen bilanzieren. Seit Mitte der 80er Jahre ist im Grunde ein Auf und Ab von Ideen interkulturellen Unterrichts erkennbar, beeinflusst z.B. durch die Wiedervereinigung, den Zuzug von Spätaussiedlern aus Osteuropa, durch die offene(n) Grenzen (vgl. REICH 1994).

Anliegen interkultureller Bildung und Erziehung sind bisher nicht zur Pädagogik für den ‚Normalfall‘ geworden. Aber, so REICH weiter, landesweit wurden und werden eine Vielzahl didaktischer Ideen und Projekte realisiert. Dies hat

- maßgeblich zur **Sensibilisierung der Lehrenden** für zuvor nicht wahrgenommene Dimensionen der Bildung beigetragen;
- die **Einseitigkeit kommunikativer, curricularer und institutioneller Traditionen** der Regelschule aufgezeigt und
- teils **institutionelle Veränderungen** wie auch Überarbeitungen von Schulbüchern und Lehrplänen bewirkt (ebenda, S. 73ff).

Im Schulbereich finden wir zunehmend stärker Ansätze, die eine Interkulturelle Erziehung mit "**community education**" oder auch einer **Europaerziehung** verbinden, denn gesellschaftliche Veränderungen werden ja nicht nur durch Arbeitsmigration determiniert, sondern eben maßgeblich auch durch die **Europäische Integration** bzw. durch entsprechend veränderte Aufwuchsbedingungen infolge gesellschaftlicher Pluralisierung und Individualisierung überhaupt (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1994, S.209). In der Tatsache, dass sich die Erziehungswissenschaft mit ihren Teildisziplinen nicht für die "neue Klientel" zu-

ständig erklärte, sondern eine neue Spezialdisziplin ausbildete mit möglichst eigenen Theorien und Methoden, sieht die Autorin Ursachen für Fehlentwicklungen (z.B. einseitiger Adressatenbezug, Pädagogisierung), die auch heute noch in die schulische Praxis hineinwirken (ebenda, S. 217). Augenfällig ist auch ein häufig "kulturfrei" gestaltetes disziplinäres Lernen im Sekundarbereich. Schwerpunkte interkulturellen Lernens bleiben eher im Grundschulbereich angesiedelt (vgl. REICH 1994, S.74).

Vergleicht man die Arbeitsschwerpunkte von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zur **europäischen Bildung**, mit denen einer **interkulturellen Bildung**, dann liegt es nahe, die **europäische Dimension** im Bildungswesen in ein Konzept **Interkultureller Pädagogik** einzubetten (vgl. auch HORNBERG 1999). Dies gilt insbesondere für

- **regionale, ethnische, kulturelle und sprachliche Heterogenität** und Fragen ihrer Berücksichtigung in pädagogischen Theorien, in rechtlichen Rahmenvorgaben und in der Schulpraxis;
- Überlegungen zu einem (**europäischen**) **Schulcurriculum** (u.a. Fragen der Friedenserziehung, einer ‚weltbürgerlichen‘ und multiperspektivischen Bildung);
- die Entwicklung und Vermittlung **neuer Inhalte** im Hinblick auf die Behandlung von Europa und der ‚Einen Welt‘ im Unterricht;
- den Bereich der **Lehreraus- und -weiterbildung** (ebenda, S. 93ff).

Als wichtige Dimensionen und Aspekte interkulturellen Lernens in europäischer Reichweite möchte ich abschließend hervorheben:

- **Multikulturalität und Internationalität**  
Hier geht es insbesondere um Lernprozesse, in denen divergente soziale und kulturelle Lebenssituationen vorurteilsfrei wahrgenommen, aufgearbeitet und als Lernchance verstanden werden (vgl. SCHIRP 1999).
- **Historisch-politische Einbindungen und Bedingungen**  
Gemeint ist ein Kennenlernen gesellschaftlicher Bedingungen von Traditionen, Werten, Konventionen, sozialen Normen anderer Gruppen und Länder, um Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden (ebenda).
- **Perspektivenwechsel und Empathiebildung**  
Sie stellen bedeutsame Fähigkeiten und Voraussetzung für eine begründete Absage an Nationalismus, Eurozentrismus, Rassismus und Fundamentalismus dar.
- **Begegnung mit Sprachen und Kulturen.**

## Literatur:

Auerheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990.

Europäische Gemeinschaften: Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur europäischen Dimension im Bildungswesen. In: Amtsblatt der EG. Brüssel 1988.

Hamburger, F.; Seus, L.; Wolter, O.: Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft (1981), S. 158 ff.

Hohmann, H.: Interkulturelle Erziehung. Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 4 (1983).

Hornberg, S.: Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft: Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis. Frankfurt/M. 1999.

Krüger-Potrast, M.: Interkulturelle Pädagogik in der Bundesrepublik: Fünf Skizzen. In: Ch. Alleman-Ghionga (Hrsg.): Multikultur und Bildung in Europa – Multicultural et éducation en Europe. Bern/Berlin/Frankfurt/M./New York/Paris/Wien 1994, S. 207-221.

Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland. Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Neufassung der Vereinbarung Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. (Beschluss v. 8.4.1976, i.d.F. vom 26.10.1979).

Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland. Europa im Unterricht (Neufassung des gleichlautenden Beschlusses v. 8. Juni 1978). Neuwied 1990.

Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland. Zur europäischen Dimension im Bildungswesen, gemeinsamer Bericht der Länder zur Umsetzung der Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen v. 24.5.1988 in der Bundesrepublik Deutschland. (Beschluss v. 8.11.1991).

Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland. Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachen-Unterricht (Beschluss v. 1994).

Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland. Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss v. 25.10. 1996).

Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland. Eine Welt/ Dritte Welt in Unterricht und Schule (Beschluss v. 28.02. 1997).

Marburger, H.: Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung. In: H. Marburger (Hrsg.): Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung. Frankfurt/M. 1991, S. 19-34.

Nieke, W.: Wie ist interkulturelle Erziehung möglich? In: P. E. Kalb; Ch. Petry; K. Sitte (Hrsg.) Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft : 2. Weinheimer Gespräch.

Weinheim [u.a.] 1993.

Rat der europäischen Gemeinschaften. Richtlinie des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern. In: Rat der Europäischen Gemeinschaften. Generalsekretariat: Erklärungen zur Europäischen Bildungspolitik. 3. Ausgabe. Luxemburg, Juni 1987.

Reich., H.: Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz. In: Ch. Allemann- Gionda (Hrsg.): Multikultur und Bildung in Europa – Multicultur et éducation en Europe. Bern/Berlin/Frankfurt/M./New York/Paris/Wien 1994, S. 55-81.

Schirp, H.: Zwischen Verstehen und Verständigung – Ansätze und Leitideen für ein Curriculum "Europa". In: W. Wittenbruch (Hrsg.): Europa – eine Lektion für die Schule. Münster 1999, S. 49-60.

## **Psychologische Kultur in der Schulbildung**

Die wichtigste Funktion der Bildung auf allen ihren Niveaus ist die Reproduktion und Weitergabe menschlicher Kultur. Die Schulbildung soll das Werden des wachsenden Menschen zum kulturellen Wesen sichern - befähigt im Raum der nationalen Kultur zu leben und sich zu realisieren, im Besitz ihres grundlegenden Reichtums und ihrer Werte.

Der Zugang der Menschheit in das dritte Jahrtausend und das 21. Jahrhundert stellt der nationalen Schule der europäischen Länder die Aufgabe des Übergangs der Schulbildung auf ein neues kulturentsprechendes und kulturkreatives Niveau.

Legitim ist dabei die Frage: Inwieweit kann die heutige Schule in Russland und in anderen europäischen Ländern **einen vollwertigen Zugang des Kindes in das Feld der nationalen und Weltkultur der Menschheit** gewährleisten.

Eines der wichtigsten Kriterien seiner Wertung ist die **psychologische Kultur** - als Kultur der Wechselbeziehungen des Menschen mit der Umwelt, als Kultur der sozialen Wechselbeziehung der Menschen und als Kultur der Psyche, der Gefühle ("душа"). Psychologische Kultur ist der Kern allgemeiner Kultur und man kann sie als integrale Charakteristik der Persönlichkeit betrachten, die das Niveau der Entwicklung der Persönlichkeit, den Grad seiner Entsprechung mit sozialen Normen bestimmt. Insbesondere diese Persönlichkeitscharakteristik ist ein wichtiger Mechanismus der sozialen Regulierung der Persönlichkeit und gewährleistet in hohem Grade den Erfolg sozialer Wechselbeziehung des Menschen mit der Welt, und letztlich das Gelingen des Lebens.

Die Schule bereitet heute angeblich auf das Leben vor, aber inwieweit ist sie wirklich fähig, Lebensfertigkeiten zu schulen, sozialen Intellekt zu entwickeln, moralische Prinzipien und Moralnormen in zuverlässige Verhaltensregulatoren zu verwandeln, Grundlagen einer Kultur der Lebenstätigkeit zu legen?

Die heutige Schule bemüht sich, in sich alle möglichen Kenntnisse aufzunehmen. Aber sind alle diese Kenntnisse wirklich dem Menschen für sein Leben nützlich? Kann es sein, dass für den Schulunterricht nur grundlegende und systembildende Kenntnisse im Raum der nationalen und Weltkultur auszuwählen sind, dieser Auswahl das Prinzip des Kulturgebildetseins zugrunde legend? Die Überladung mit zweitrangigen Kenntnissen ist eine "chronische Krankheit" der russischen Schule. Alle zahlreichen Reformen des 20. Jahrhunderts konnten die Schulbildung in Russland nicht von dieser ernsthaften "Krankheit" befreien. Bedauer-

lich trägt auch die neue Etappe der Bildungsreform keine kardinalen und konstruktiven Verfahren der Lösung dieser Probleme bei.

Zusammen damit fehlen im Kanon schulischer Bildung für den heranwachsenden Menschen außergewöhnlich wichtige **psychologische Kenntnisse**.

Die Kinder lernen in der Schule eine riesige Menge von Gesetzen der Physik, Chemie, Biologie, des gesellschaftlichen Lebens - aber sie lernen keine Gesetze und Eigenschaften der Psyche. In der Massenschule wird nicht gelernt, wie man sich und den anderen Menschen begreift; wird nicht gelernt, wie man richtig kommuniziert, einen Dialog führt, mit anderen Menschen zusammenarbeitet, mit ihnen gemeinsame Tätigkeiten realisiert. In den Schulprogrammen gibt es keinen Platz für die Kultur der Wahrnehmung und die Kultur der geistigen Tätigkeit, für die Kultur von Erlebnissen und Gefühlen, für die Kultur der Arbeit und des Kreativen. Die Massenschule unterrichtet nicht den Zugang der heranwachsenden Generation zum mehrdimensionalen Raum menschlicher Kultur.

Ergebnis des Fehlens der Bildung des kulturellen Gebildetseins in der Schule ist das niedrige Niveau allgemeiner Kultur in der Gesellschaft. Das Fehlen einer psychologischen Vorbereitung in den Programmen der Massenschule zieht eine "zum Himmel schreiende" psychologische Ignoranz aller Schichten der Bevölkerung nach sich. Psychologisches Analphabetentum (Ignoranz) führt seinerseits zur Einbuße beruflicher Kompetenz der Vertreter der unterschiedlichen Sphären des gesellschaftlichen Lebens, darunter der staatlichen Angestellten. Diese Faktoren sind, nach unserer Meinung, wichtigste Determinanten des Ungeordnetseins und des Archaismus des Lebens des russischen Staates und auch des elenden Zustands seines Volkes.

Deshalb muss die gegenwärtige Etappe der Schulreform vorrangig von der Position ihrer Entsprechung mit dem Prinzip des Gebildetseins in der Kultur geprüft werden und das Bereichern der Schule mit wahrer Kultur in der ganzen Vielfalt ihrer Aspekte und Bestandteile muss die wichtigste Richtung der Modernisierung aller Stufen moderner Bildung sein.

Diese wichtige Aufgabe kann nur durch die Verknüpfung der Anstrengungen der Spezialisten, Wissenschaftler und Praktiker der führenden Länder Europas gelöst werden.

## **Positionen zum Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland in europäischer Dimension**

Ausgehend von EU-Orientierungen werden Einschätzungen der KMK und Ausarbeitungen des Forum Bildung bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung einbezogen, die verdeutlichen, dass die Weiterführung der Reform des Bildungssystems nicht allein eine Aufgabe der neuen Bundesländer ist, sondern der Anstrengungen von Bund und Ländern - in Einheit mit allen europäischen Bündnispartnern - verlangt (vgl. auch HANS DÖBERT u.a.). Punktuell wird aber am Beispiel Brandenburgs die aktuelle Anstrengung verdeutlicht. Stand August 2001.

### **1. Konkrete künftige Ziele der Bildungssysteme des Europäischen Rates Bildung als Kriterien der Bewertung bisheriger Bildungsreform**

Der Europäische Rat ersuchte auf seiner Tagung in Lissabon im März 2000 den Rat "Bildung" einen umfassenderen Bericht zu den künftigen Zielen der Bildungssysteme für die Tagung im Frühjahr 2001 zu erarbeiten und sich "dabei auf gemeinsame Anliegen und Prioritäten zu konzentrieren, zugleich aber die nationale Vielfalt zu respektieren". Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften legte am 31. 01. 2001 auf der Grundlage von Befragungen der Mitgliedsstaaten einen Bericht vor, der nach Diskussion im Rat Bildung am 12. Februar dem Europäischen Rat in Stockholm vorgelegt wurde (vgl. KOM (2001) 59 final).

Die Kommission schätzt ein, dass die Berichte vielfältig und unterschiedlich ausfielen, dass aber einige allen gemeinsame Anliegen der Bildungssysteme der Zukunft sichtbar wurden, die dem Erreichen des in Lissabon formulierten Ziels, *"die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren Zusammenhalt zu erzielen."*

Nach den Darstellungen der Mitgliedsstaaten muss Bildung zur Erreichung **dreier Hauptziele** beitragen:

- Entwicklung **des Einzelnen**, der so sein Potential voll ausschöpfen und ein glückliches und erfülltes Leben führen kann;
- Entwicklung der **Gesellschaft**, insbesondere durch Reduzierung der Unter-

schiede und Ungleichheiten zwischen Einzelnen oder Gruppen **und**

- Entwicklung der **Wirtschaft**, indem sichergestellt wird, dass die auf dem Arbeitsmarkt angebotenen Fähigkeiten dem Bedarf der Unternehmen und Arbeitsgeber entsprechen.

“Dies sollte durch eine Strategie des lebenslangen Lernens erreicht werden, wodurch die traditionellen Barrieren zwischen den verschiedenen Elementen formaler und nicht formaler allgemeiner und beruflicher Bildung überwunden werden...” (vgl. ebenda, S. 4).

Dazu werden die **fünf wichtigsten Anliegen** der Mitgliedsstaaten zusammengefasst:

- **Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme** verbessern (Qualität des Lernens und des Lehrens - Ausbildung und Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder - Qualität der Lehrmaterialien);
- **Zugang zum Lernen in allen Lebensphasen ausbauen** (insbesondere Rolle des Bildungssystems bei der Entwicklung des sozialen Zusammenhalts, der Förderung von Menschen in schwierigen Situationen oder Minderheiten; Erhöhung der Attraktivität und Anpassung des Bildungssystems an spezifische Bedürfnisse und Lebensumstände der Lernenden);
- **Überdenken der Grundfertigkeiten** in der Grundausbildung; Einbeziehung der Informations- und Kommunikationstechnologie; Bedeutung der Bildung für Vermittlung demokratischer Werte (Demokratie, Bürgersinn, Gemeinschaftsgeist);
- **Weltoffenheit der Schulen, Ausbildungszentren und Universitäten** (Intensivierung der Kontakte zur örtlichen Umgebung; Sicherstellung einer offenen Geisteshaltung gegenüber anderen Ländern, Europa und der ganzen Welt [insbesondere Fremdsprachenunterricht und Mobilität];
- **Erhöhung der Effizienz** der Bildung durch Steigerung der Humankapitalinvestitionen, durch Qualitätssicherungs- und Evaluierungssysteme sowie bessere Nutzung der Ressourcen.

Für die **gemeinsamen Anstrengungen** der Mitgliedsstaaten schlägt die Kommission fünf Ziele vor, die auch an die aktuelle Diskussion zum lebenslangen Lernen an knüpfen (vgl. Konferenz von Brüssel mit nichtstaatlichen Organisationen und Einrichtungen am 10. 09. 2001) und in einem “offenen Koordinierungsverfahren” zu einem gemeinsamen Arbeitsprogramm führen sollen:

**(1.) Anhebung des Bildungsstands in Europa;**

- **Verbesserung der Ausbildung von Lehrern und Ausbildern** (zukunftsorientierte Ausbildung; neue Rolle des Lehrers als Tutor); möglicherweise auch Frage der Erhöhung der Attraktivität des Lehrerberufs;

- **Verstärkung der Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten** (Grundausbildung, aber auch Vermeidung von sekundären Analphabetismus);
- (2.) **Leichterem Zugang zum Lernen für alle und in allen Lebensphasen**
- **Zugang zu lebenslangem Lernen** (demokratischere und offenere Gestaltung der Bildungselemente, mehr Beratung - Anpassung der Stundenpläne an spezifische Bedürfnisse; Verstärkung der vorschulischen Betreuung);
  - **Lernen muss attraktiver werden;**
  - **innere Kohärenz der Bildungssysteme sichern** (Flexibilität und Durchlässigkeit);
  - **Bildung und sozialer Zusammenhalt** (Anpassung der Inhalte an Bedürfnisse betroffener Gruppen).
- (3.) **Aktualisierung der Definition der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft**
- (sicheres Fundament für Leben und Arbeit der Individuen sichern - berufliche und technische Kenntnisse, soziale und persönliche Kompetenzen)
- **Informations- und Kommunikationstechnologie für alle mit drei Herausforderungen:**
    - Ausstattung der Schulen (Ziel von Lissabon: bis Ende 2001 Zugang zum Internet in allen Schulen und Verwendung von Multimediale-Material);
    - Ausbildung aller Lehrer (Ziel von Lissabon: bis Ende 2002 Schulung aller Lehrer im Umgang mit Internet und Multimediale-Materialien);
    - Netzbildung und Ressourcen in normale Unterrichtspraxis integrieren;
  - **berufliche Fertigkeiten und persönliche Kompetenzen** (wie Anpassungsfähigkeit, Toleranz, Gruppenarbeit, Problemlösungsfähigkeit, Risikobereitschaft, Unabhängigkeit - Lernfähigkeit) den wachsenden Forderungen anpassen;
  - **besondere Fertigkeiten** sichern - z. B. Sicherung des Anteils mathematisch-naturwissenschaftlich Gebildeter;
- (4.) **Öffnung der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der örtlichen Umgebung, gegenüber Europa, gegenüber der Welt**
- **Vermittlung von Fremdsprachen** (Betonung des frühen Fremdsprachenlernens; Verbesserung der Übergänge, Einbeziehung von Muttersprachlern, Entwicklung von Lehrmaterialien - insbesondere auch für Erwachsene);

- **Intensivierung von Mobilität und Austausch** (Nutzung der EU-Programme SOKRATES, LEONARDO - Erschließung zusätzlicher Gelder; Erhöhung der Zahl der beteiligten Einrichtungen);
- **engere Kontakte zur Wirtschaft** (Öffnung zur Wirtschaft, Beteiligung zur Motivierung der Lernenden);
- **Entwicklung von Unternehmergeist** in Wirtschaft und Gesellschaft (Entwicklung von Motiven zur Gründung von Unternehmen bereits im Alter von 12/ 13 Jahren).

#### (5.) **Bestmögliche Nutzung der Ressourcen**

(alle Mitgliedstaaten berichten über Steigerung der Humankapitalinvestitionen, aber Haushaltszwänge steigen!)

- **Qualitätssicherungssysteme** für allgemein und berufliche Bildung nutzen (Schulung der Lehrer; Verbesserungen im Unterricht sichern; Erhöhung des Gesamteindrucks der Bildungsinstitution);
- **Anpassung von Ressourcen und Bedürfnissen** (Zuteilung von Ressourcen zu Bedarf und zu hohem Nutzen; Weiterentwicklung der Erfolgsmessung [Progressionsindex]).
- **Aufbau einer neuen Partnerschaft mit den Schulen** (Erhöhung der Selbstbestimmung der Einrichtungen; Dezentralisierung der Managementbefugnisse).

Für den Europäischen Rat in Sevilla im März 2002 wird eine zweite Stufe des Berichts erarbeitet.

Die Kommission formuliert: "Mit den in diesem Bericht vorgeschlagenen konkreten Zielen wird auf eine Reihe von Herausforderungen reagiert, die sich heute allen Bildungssystemen in mehr oder weniger drängender Form stellen. Sie sind nicht auf die derzeitigen 15 Mitgliedsstaaten beschränkt, sondern gelten auch, in einigen Fällen sogar in noch stärkerem Maße, für die Länder, die demnächst der EU beitreten wollen. Im wesentlichen handelt es sich aber um Herausforderungen, die allen gemeinsam sind" (vgl. ebenda, S. 17).

## 2. **Wertung der aktuellen Situation des deutschen Bildungssystems in der europäischen Dimension im "Nationalen Dossier" 2000**

Seit 1993 werden **Nationale Dossiers** der Mitgliedsstaaten und weiterer europäischer Staaten (insgesamt sind 29 beteiligt!) im Rahmen des **Informationsnetzes zum Bildungswesen in Europa (EURYDICE)** auf der Grundlage eines gemeinsamen Leitfadens erstellt und im Internet jeweils in der Originalsprache und in Englisch veröffentlicht (vgl. <<http://www.eurydice.org>>).

Das Nationale Dossier 2000 der Bundesrepublik Deutschland wurde in Ab-

stimmung mit Bund und Ländern durch die EURYDICE - Informationsstelle der Länder im Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst der Kultusministerkonferenz (KMK) erstellt (vgl. Das Bildungswesen der Bundesrepublik..., 2001).

## 2.1. Die europäische Dimension im Schulbereich

In ihrem Beschluss vom 7. 12. 1990 "Europa im Unterricht" hat die KMK die Leitvorstellungen von 1978 fortgeschrieben. Gemäß dieser Empfehlungen haben die Schulen den Auftrag, Kenntnisse und Einsichten über folgende Themen zu vermitteln:

- "die geographische Vielfalt des europäischen Raumes mit seinen naturräumlichen, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen;
- die politischen und gesellschaftlichen Strukturen Europas;
- die prägenden geschichtlichen Kräfte Europas, vor allem die Entwicklung des europäischen Rechts-, Staats- und Freiheitsdenkens;
- die Entwicklungslinien, Merkmale und Zeugnisse einer auch in ihrer Vielfalt gemeinsamen europäischen Kultur;
- die Vielsprachigkeit in Europa und den darin liegenden Reichtum;
- die Geschichte des europäischen Gedankens und die Integrationsbestrebungen seit 1945;
- der Interessenausgleich und das gemeinsame Handeln in Europa zur Lösung wirtschaftlicher, ökologischer, sozialer und politischer Probleme;
- die Aufgaben und die Arbeitsweise europäischer Institutionen."

Die KMK schätzt ein, dass "die Lehrpläne der verschiedenen Schularten und -stufen ... in differenzierter Weise konkrete Ziele und Themen sowie Hinweise auf geeignete Stoffe und zweckmäßige Arbeitsformen" enthalten. "Darüber hinaus können u.a. interdisziplinäre und multilaterale Projekte, Schülerwettbewerbe, Schüleraustausch und Schulpartnerschaften für die Entwicklung der europäischen Dimension genutzt werden." Betont wird dabei die Rolle der neuen Informationstechnologien und Schulbücher.

In den neuen Entwürfen des **Stufenplans Sek. I** (vgl. Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe I 2000) und der **Rahmenlehrpläne** des Landes Brandenburgs sind auf der Grundlage der Novellierung des Schulgesetzes übergreifende Themenkomplexe formuliert, die fachübergreifend und fächerverbindend zu bearbeiten sind. Die europäische Dimension wird explizite in folgenden beispielhaft vorgestellten Komplexen empfohlen und wirksam:

- Friedenssicherung, Globalisierung und Interkulturelles (europäische Integration, europäische Weltbilder, EU als Institution);
- Recht im Alltag (europäisches Recht in wesentlichen gesellschaftlichen

Bereichen);

- Nachhaltigkeit und Zukunftsträchtigkeit (Beziehung EU zu Entwicklungsländern).

Zweifellos wird sie auch in anderen Themenkomplexen eine Rolle spielen können, wozu im Weiteren konkrete Empfehlungen zur Umsetzung erarbeitet werden sollen.

### **Die KMK empfiehlt aktuell in ihrem Dossier folgende Maßnahmen zum weiteren Ausbau der europäischen Dimension:**

- "Verbesserung der Motivation von Lehrern und Schülern, sich mit europäischen Fragen zu befassen, durch europäische Primärerfahrungen [d.h. vor allem verstärkte Teilnahme am bilateralen Austausch, an Begegnungen, Projektmaßnahmen und fremdsprachlicher Praxis];
- Modellversuche zur Förderung des Lernbereichs Europa im Unterricht und des europäischen Bewusstseins in der Schule;
- Förderung des bilingualen Unterrichts;
- Berücksichtigung der europäischen Dimension und von Fremdsprachenkenntnissen in der Lehrerbildung;
- fremdsprachliche Ausbildung u.a. als Bestandteil der Facharbeiterqualifikation;
- Schüleraustausch u.a. mit dem Ziel der Verstärkung des Austausches an beruflichen Schulen.

Die KMK schätzt ein, dass im Rahmen des SOKRATES-Programms (1995 und 2000 bis 2006) verstärkt Möglichkeiten des Austausches genutzt werden. Es werden verstärkte Bemühungen im Bereich des Fremdsprachunterrichts hervorgehoben (u.a. früher Fremdsprachenunterricht in der Grundschule; grenzüberschreitende regionale Projekte, Schulversuche zum bilingualen Unterricht). Verstärkt hat sich die europäische Dimension in der Lehrerbildung und -weiterbildung.

Auch im Land Brandenburg sind im Rahmen der bisherigen Schulreform derartige Projekte und Schulversuche entstanden bzw. wieder zugelassen (Begegnungssprache ab Klasse 3; früher Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, deutsch-polnischer Sprachaaustausch u.a.).

## **2.2. Die europäische Dimension im Hochschulbereich**

Besondere Bedeutung wird hierbei den über 100 Programmen des Deutschen Akademischen Auslandsdienstes (DAAD) beigemessen, denen auch unsere Kooperation im Rahmen dieser Tagung die Finanzierung verdankt. Beispielhaft wird dabei im Lande Brandenburg die Deutsch-Französische Hochschule (DFH)

hervorgehoben. Aber es wären auch die bilateralen Aktivitäten der "Viadrina" in Frankfurt/ Oder und des Collegiums Polonicum in Slubice zu nennen, wenn auch hier das "Zusammenwachsen" nur langsam verläuft.

Zu vermerken ist der verstärkte Übergang in verschiedenen Studiengängen zum Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen [ECTS]. Langfristig soll allen Abschlusszeugnissen ein 1999 entwickeltes *diploma supplement* in englischer Sprache beigelegt werden, um die gegenseitige Akzeptanz von Abschlüssen zu erleichtern.

Zunehmend werden von den Hochschulen **internationale Studiengänge** organisiert. Von der Universität Potsdam sind insbesondere zu nennen:

- deutsch-französischer Studiengang im Rahmen der DFH in **Jura** zum Erwerb des "Maîtrise" und des "Magister legum" in Kooperation mit der Pariser Université X-Nanterre;
- Studiengang **Europäische Medienwissenschaft** mit Abschluss des Bachelor;
- Studiengang zum "**Master of Public Management (MPM)**" in englischer Sprache an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät;
- interdisziplinärer Masterstudiengang in englischer Sprache "**Polymer Science**" in Kooperation mit der FU, der HU und der TU Berlin;

In weiteren Studiengängen ist der Abschluss als Bachelor oder als Master möglich.

### 3. **Ausarbeitungen des Forum Bildung bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung - Perspektiven der weiteren Entwicklung des Bildungssystems in internationaler Dimension sowie hohe Anforderung an die Weiterführung der Bildungsreform**

Alle im weiteren Abschnitt aufgeführten Materialien sind im Internet unter der Adresse <http://www.forum-bildung.de> zugänglich.

Von Ende Mai bis Anfang Dezember 2000 erarbeitete eine Expertengruppe (HELMUT FLÖTTMANN [Miele und Cie. GmbH Gütersloh], Prof. Dr. RAINER LEHMANN [Humboldt-Universität Berlin], Dr. IRENE LISCHKA [Institut für Hochschulforschung Wittenberg], Prof. Dr. INGO RICHTER [Deutsches Jugendinstitut München], Prof. Dr. CHRISTIANE SCHIERSMANN [Universität Heidelberg] und Prof. Dr. FRANZ E. WEINERT [Max-Planck-Institut für psychologische Forschung München] - also Wissenschaftler und Hochschullehrer verschiedener Bereiche sowie Vertreter der beruflichen Bildung - einen Bericht unter der Bezeichnung "**Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation**", der im Stand vom 14. 02. 2001 im Internet veröffentlicht ist.

Im Teil I wird das **Verhältnis Bildung und Qualifikation** betrachtet, wobei notwendige Kompetenzen genannt werden und die Lebenswelt als informeller Ort

der Bildung untersucht wird. Im Teil II werden **Konsequenzen für einzelne Bildungsbereiche** gezogen.

“Bildung und Qualifikation zielen daher immer auf Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit. Diese drei Dimensionen lassen sich nicht voneinander trennen” (vgl. ebenda, S. 5).

Die Expertengruppe hat davon abgesehen, einen zwingend unvollständigen und sich ständig verändernden Kanon von Bildungs- und Qualifikationszielen und davon abgeleiteter Inhalte aufzustellen, sondern hat versucht, den **Erwerb folgender zentraler Kompetenzen als Prozess** zu beschreiben:

- **Intelligentes Wissen** (Kenntnisse, die auf tiefem Verstehen fachlicher, fachübergreifender Phänomene, Problemlösungen beruhen, erfordert vertikalen Lerntransfer - verlangt lehrergesteuerten, aber schülerzentrierten Unterricht);
- **Anwendungsfähiges Wissen** (situationsspezifische Erfahrungen, erfordert horizontalen Lerntransfer, wird begünstigt durch situationsspezifisches Lernen in Projektarbeit);
- **Lernkompetenz** (Lernen des Lernens - erfordert Expertise über das eigene Lernen, gefördert durch angeleitetes, selbständiges Lernen und durch Reflexionen über erfolgreiches Lernen);
- **methodisch-instrumentelle Schlüsselqualifikationen** (vielfältige, flexible, variable, hoch automatisierte Nutzung wichtiger methodischer Kompetenzen [muttersprachliche, fremdsprachliche, Medienkompetenzen]);
- **soziale Kompetenzen** (soziales Verstehen, soziale Geschicklichkeit und Verantwortung - Konfliktlösungskompetenz - erfordert reflektierte soziale Erfahrungen, durch regelgeleitete Zusammenarbeit in Gruppen begünstigt);
- **Wertorientierungen** (normgerechtes Handeln, soziale, demokratische und persönliche Werte durch Erleben einer Wertegemeinschaft, wird durch unspezifischen Lerntransfer begünstigt und durch lebendige demokratische Kultur in Bildungseinrichtungen gefördert).

Auf der Grundlage dieses Berichts der Expertengruppe hat das Forum Bildung **Leitsätze “Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen - Vorläufige Leitsätze des Forums Bildung”** (vgl. Fassung vom 14. 02. 2001) beschlossen, um damit Grundsätze für **vier weitere Themenschwerpunkte** des Forum Bildung zu legen:

- Förderung der Chancengleichheit (vgl. Vorläufige Empfehlungen vom 15. Februar 2001);
- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb (vgl. Entwurf vom 05. 06. 2001);
- Lernen - ein Leben lang (vgl. Entwurf vom 05. 06. 2001);

- Neue Lern- und Lehrkultur (vgl. Vorläufige Empfehlungen o. Datum).

Die **vorläufigen Leitsätze** sollen in einem breiten Dialog öffentlich diskutiert werden. Sie können hier nur sehr verkürzt angedeutet werden:

- **drei Zieldimensionen** in Einheit - Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft, Beschäftigungsfähigkeit;
- **Kompetenzansatz** statt Wissenskanon (vgl. oben);
- **Lernen des Lernens** (Geger.stand der Bildung, aber unbedingt integriert in das Lernen von fachlichen Inhalten in allen Bildungsabschnitten);
- **Fach- und Methodenkompetenz** in Einheit mit **überfachlichen Kompetenzen** ausbilden;
- **soziale Kompetenzen** durch reflektierte soziale Erfahrungen sichern;
- **Werte erfahren** - Gelegenheiten zum Erfahren und Reflektieren von Werten und zur Entwicklung von Perspektiven schaffen;
- informellen Kompetenzerwerb in der **Lebens- und Arbeitswelt**: anerkennen und in formale Bildungsprozesse einbeziehen.

Zu den einzelnen Leitsätzen wurden Konsequenzen formuliert, die bei der Darstellung der anderen vier Themenschwerpunkte zu beachten sind.

In den beiden oben angeführten Entwürfen liegen ebenfalls vorläufige Empfehlungen vor, die in einen breiten Dialog eingebracht werden.

Im Entwurf **Lernen - ein Leben lang** (vgl. Fassung vom 05. 06. 2001) werden jeweils Anforderungen formuliert, Handlungsfelder gekennzeichnet und Adressaten angesprochen (beispielsweise: Bund, Länder, Betriebe, aber auch Bundesanstalt für Arbeit, Europäische Union, Kommunen u.a.):

- Voraussetzungen für lebenslanges Lernen sichern: Motivation, Lernkompetenz und Lernorganisationskompetenz;
- lebenslanges Lernen für alle organisieren - Abbau von Weiterbildungsbarrieren durch Anknüpfen an informelles Lernen;
- finanzielle und zeitliche Ressourcen für lebenslanges Lernen - Planungssicherheit durch Einbeziehung arbeitsmarktpolitischer Instrumente;
- Netzwerke und Kooperationsverbünde stärken und ausbauen;
- Modularisierung in der Weiterbildung - Sicherung von anerkannten Abschlüssen;
- Zertifizierung lebenslangen Lernens unter Einbeziehung informeller Lernprozesse, Einheit von Prüfung und Beratung zur Weiterführung des Lernens;
- neue Medien in Kombination mit anderen Lernmethoden und im sozialen Kontext;
- Professionalisierung in der Weiterbildung - effektiver Transfer in den

- Lebens- und Arbeitsalltag;
- Verstärkung der Rolle der Hochschulen in der Weiterbildung (neben Erstausbildung und Forschung).

In den vorläufigen Empfehlungen **Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb** (vgl. Fassung vom 05. 06. 2001) werden folgende **Leitsätze** formuliert:

- Definition der jeweiligen **Bildungsziele** als entscheidende Voraussetzung einer Evaluation von Qualität von Bildung;
- **Mehrdimensionalität** von Qualität von Bildung (Einheit von Qualität der Strukturen [Bildungsbedingungen in ihrer Gesamtheit], Qualität des Bildungsprozesses und Qualität der Ergebnisse);
- mehr **Selbständigkeit für Bildungseinrichtungen** - Verantwortung auch für inhaltliche und personelle Gestaltung;
- **interne und externe Evaluation** als Instrumente der **Selbststeuerung** von Bildungseinrichtungen.

Für die einzelnen **Bildungsbereiche** werden spezifische Orientierungen vorgegeben:

- für **Kindertageseinrichtungen** Sicherung ausreichender Strukturbedingungen auf Landesebene - externe Evaluation der einzelnen Einrichtungen;
- für **allgemeinbildende Schulen** Stärkung der Kompetenz für Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung auf den Ebenen Schule, Schuladministration und Wissenschaft - Unterstützung der einzelnen Schule bei schrittweiser Verwirklichung von Selbständigkeit und beim Lernen aus externer und interner Evaluation;
- in der **außerschulischen Jugendarbeit und Jugendkulturarbeit** muss deren Vieldimensionalität berücksichtigt werden - Respektieren der Partizipation, Trägerautonomie und Selbststeuerung;
- das vorwiegend inputorientierte Instrumentarium in der **Berufsbildung** ist unter den Aspekten Qualitätsentwicklung für das Gesamtsystem, Qualitätsmanagement in Betrieben sowie Qualitätsentwicklung in den beruflichen Schulen und Stärkung der Nachfrageorientierung weiter zu entwickeln;
- alle **Hochschulen** sollen verpflichtet werden, ihre Ziele und Praxis regelmäßig zu reflektieren und weiterzuentwickeln; Konsequenzen aus Qualitätsüberprüfungen sind von den Hochschulen selbst zu treffen - Einführung neuer Steuerungsformen zwischen Staat und Hochschule;
- in der **Weiterbildung** Ausrichtung der Qualitätsentwicklung und -sicherung an Nutzerorientierung und an der Orientierung als Lernende Organisation - Informationen über Qualität der Bildungsangebote und Verwertbarkeit der Qualifikationen für Eigenverantwortung der Teilnehmer.

Die Vorläufigen Empfehlungen zur **Förderung der Chancengleichheit** (vgl. Fassung vom 15. Februar 2001) - ebenfalls erarbeitet auf der Grundlage eines Berichts einer Expertengruppe (Fassung vom 14. 02. 2001) - orientieren auf **folgende Maßnahmen**, für die jeweils Handlungsfelder, Adressaten definiert und Begründungen gegeben werden:

- Anstrengungen der Bildungspolitik, um Barrieren auf allen Ebenen beim **Zugang zur Bildung** und damit zu Lebenschancen zu überwinden;
- möglichst früher Einsatz der **individuellen Förderung** als Voraussetzung für das Vermeiden und den Abbau von **Benachteiligungen** und das Finden und Fördern von **Begabungen**;
- **Gleichstellung von Frauen und Männern** als durchgängiges Leitprinzip der Bildungspolitik sichern - Überwindung ungleicher Teilhabe an Bildung sowie traditioneller Rollenorientierung;
- **Förderung von Migrantinnen und Migranten** - Förderung von Offenheit und Akzeptanz unterschiedlicher Kulturen; Verstehen anderer Kulturen und Sprachen als Bereicherung, aber auch Sicherstellung ausreichender Deutschkenntnisse der Migranten;
- **Finden und Förderung von Begabungen** als Teil der pädagogischen Innovation;
- **frühe Förderung in den Kindertageseinrichtungen** als wichtiges Mittel zur Förderung der Chancengleichheit;
- **Individuelle Förderung in der verbindlichen Grundschule** zur Entwicklung der Fähigkeiten, Interessen und personaler und sozialer Identität jedes Kindes;
- **Sicherung der Berufsausbildung für Jugendliche**, die besonderer Förderung bedürfen;
- **Qualifizierung von jungen Erwachsenen ohne Beruf**, zweite Chance bei nicht abgeschlossener Berufsausbildung.

Die Vorläufigen Empfehlungen **Neue Lern- und Lehrkultur** stützen sich vorrangig auf den Expertenbericht "Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation" (vgl. Fassung vom 14. 02. 2001), greifen Erfahrungen der heutigen Schule auf und orientieren auf **folgende Maßnahmen**, die wiederum mit Handlungsfeldern und Adressaten konkretisiert werden:

- **Ermöglichung der Individualisierung der Lernprozesse** (differenzierte Lernangebote, neue Formen des Lernens, Selbststeuerung der Lernenden - ergänzt durch Formen kooperativen Lernens);
- **Ermöglichen möglichst früher Übernahme von Verantwortung der Lernenden** (Gelegenheit zur Übernahme von Aufgaben für die Gemein-

schaft, für das Erleben und Reflektieren demokratischen Handelns);

- **Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen** mit gleichem Stellenwert wie überfachliche Kompetenzen, regelmäßige Reflexion des Lernens als fester Bestandteil des Unterrichts, höherer Stellenwert von Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung;
- **Nutzen der Informations- und Kommunikationstechnologie** als Chance in allen Bildungsbereichen - Ausstattung der Bildungseinrichtungen mit neuen pädagogischen und didaktischen Konzepten und anwendungsbezogener Personalfortbildung;
- **Anerkennung und Bewertung überfachlicher Kompetenzen** im gleichen Stellenwert wie Fachwissen; Entwicklung und Einführung neuer Verfahren der Leistungsbewertung und Prüfung;
- **Bildungseinrichtungen zu "Häusern des Lernens" gestalten** - Lern- und Lebensräume, in denen Lehrende und Lernende lernen, Profilierung jeder Einrichtung unter Einbeziehung von Lehren, Schülern und Eltern;
- **Öffnung der Bildungseinrichtungen** für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld - Einbeziehung der Lebenswirklichkeit in die formale Bildung zur Unterstützung gemeinsamer Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie der Motivation von Lehrenden und Lernenden;
- **Stärkung der Führungs- und Managementkompetenz** des leitenden Personals aller Bildungseinrichtungen - entsprechende Auswahl auf Zeit und spezifische Weiterbildung;
- **möglichst individuelle Förderung aller Lernenden als Mittelpunkt neuer Lern- und Lehrkultur** - insbesondere Förderung von Ganztagschulen;
- neue Lern- und Lehrkultur als **Teil des beruflichen Selbstverständnisses** aller Lehrenden entwickeln - Mut machen und Befähigen zu neuer Lern- und Lehrkultur;
- **Mitwirkung der Eltern bei der Verwirklichung einer neuen Lern- und Lehrkultur.**

Die vorliegenden vorläufigen Empfehlungen werden in der Öffentlichkeit in verschiedenen Gremien diskutiert und sollen Ende 2001 überarbeitet und zu Gesamtempfehlungen gebündelt und durch gute Beispiele illustriert werden.

Die in den bisherigen Materialien des **Forum Bildung** erarbeiteten Orientierungen und Empfehlungen verdeutlichen natürlich durchaus die bisher vorhandenen Schwachpunkte des deutschen Bildungswesen - insbesondere aus internationaler Sicht, woraus allerdings auch differenzierte Konsequenzen für die Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer zu ziehen sind.

**Fazit:**

Die Darstellung macht die hohe Übereinstimmung in der Sicht der zu bewältigenden Aufgaben in EU-Kommission und national Verantwortlichen deutlich. Zugleich ist festzustellen, dass die vor dem Bildungssystem in den nächsten Jahren stehenden Aufgaben zur weiteren Reformierung und Anpassung an die Forderungen der Wissensgesellschaft enorm sind, zweifellos auch die Sicherung weiterer Ressourcen und eine verstärkte internationale Kooperation verlangen.

#### **Literatur:**

**Bericht der Kommission: Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme.** Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Brüssel, 31. 01. 2001 - KOM (2001) 59 final (ebenfalls im Internet). >[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)<

**Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen.** Vorläufige Leitsätze des Forum Bildung. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 14. 02. 2001. ><http://www.forum-bildung.de><

**Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.** Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Hrsg.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Bonn 2001. ><http://www.eurydice.org><

**Döbert, Hans (Kordinator), Döbrich, Peter, von Kopp, Botho, Mitter, Wolfgang:** Studie zum Stand aktueller Bildungsdiskussionen im Europäischen und außereuropäischen Raum. Deutsches Institut für Internationale Forschung (ebenfalls im Internet).

**Förderung von Chancengleichheit.** Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 14. 02. 2001. ><http://www.forum-bildung.de><

**Förderung von Chancengleichheit.** Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 15. 02. 2001. ><http://www.forum-bildung.de><

**Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation.** Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 14. 02. 2001. ><http://www.forum-bildung.de><

**Lebenslanges Lernen wird Wirklichkeit.** Konsultation nichtstaatlicher Organisationen und Einrichtungen - Konferenz am 10. 09. 2001 in Brüssel. >[http://europa.eu.int/comm/education/life/index\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/education/life/index_de.html)<

**Lernen ein Leben lang.** Entwurf. Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 05. 06. 2001. ><http://www.forum-bildung.de><

**Neue Lern- und Lehrkultur.** Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung, Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. ohne Datum. ><http://www.forum-bildung.de><.

**Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb.** Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung, Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 05. 06. 2001. ><http://www.forum-bildung.de><.

## Teilnehmer der Tagung sowie Autoren der Beiträge

- |    |  |   |
|----|--|---|
| 01 | Prof. Dr. Vladimir A.<br><b>Andreev</b>                                    | Belorussische Staatliche Universität:<br>Nationales Institut für Hochschulbildung<br>Minsk, Republik Belarus <sup>1</sup>                               |
| 02 | Prof. Dr. Elfrida<br><b>Balakireva</b>                                     | Psychologisch-pädagogische Fakultät;<br>Lehrstuhl Pädagogik - Russische<br>Staatliche Pädagogische Universität A. I.<br>Herzen St. Petersburg, Russland |
| 03 | Prof. Dr. Vassili A.<br><b>Bondar'</b> - Autor <sup>1</sup> -<br>Prorektor | Belorussische Staatliche Pädagogische<br>Universität M. Tank, Minsk, Republik<br>Belarus <sup>1</sup>   |
| 04 | Prof. Dr. Krystina <b>Ferenz</b> -<br>Autorin -<br>Institutsdirektorin     | Institut für Pädagogik und Psychologie;<br>Universität Zielona Góra, Polen  |
| 04 | Prof. Dr. Zenon <b>Jasiński</b><br>Institutsdirektor                       | Institut für Pädagogische Wissenschaften<br>Universität Opole, Polen  |
| 05 | Prof. Dr. Jiří <b>Kotásek</b>  | Pädagogische Fakultät; Institut für<br>Forschung und Entwicklung des<br>Schulwesens, Karls-Universität Prag,<br>Tschechische Republik                   |
| 06 | Prof. Dr. Edward <b>Kozioł</b><br>Stv. Institutsdirektor                   | Institut für Pädagogik und Psychologie;<br>Universität Zielona Góra, Polen  |
| 07 | Dr. Magdalena <b>Piorunek</b> -<br>Autorin                                 | Fakultät für Bildungsstudien<br>Adam-Mickiewicz-Universität Poznań  |
| 08 | Dr. Lech <b>Sałaciński</b>   | Institut für Pädagogik und Psychologie;<br>Universität Zielona Góra, Polen  |

---

<sup>1</sup> Die mit Autor/ Autorin gekennzeichneten Personen konnten leider **nicht** an der Tagung teilnehmen, haben **nu**r Beiträge eingereicht.

- |    |  |   |
|----|--|---|
| 09 | Prof. Dr. Eleonora<br><b>Sapia-Drewniak</b>          | Institut für Pädagogische Wissenschaften<br>Universität Opole, Polen  |
| 10 | Dr. Andreas <b>Seidel</b>                            | Humanwissenschaftliche Fakultät;<br>Institut für Pädagogik Universität<br>Potsdam   |
| 11 | Prof. Dr. V. V. <b>Semikin</b><br>Dekan              | Psychologisch-pädagogische Fakultät;<br>Russische Staatliche Pädagogische<br>Universität A. I. Herzen St. Petersburg,<br>Russland |
| 12 | Prof. Dr. Wolfgang <b>Thiem</b>                      | Humanwissenschaftliche Fakultät,<br>Institut für Pädagogik, Universität<br>Potsdam  |
| 13 | Prof. Dr. S. S. <b>Vetokhin</b><br>Prorektor - Autor | Belorussische Staatliche Universität:<br>Nationales Institut für Hochschulbildung<br>Minsk, Belarus'                              |

## Übersicht über vorliegende gemeinsame Publikationen zu den Tagungen und zur Kooperation

- **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.
- **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 internationalen wissenschaftlichen Tagung mit Teilnehmern aus Belarus', Polen, Russland, Tschechien und den neuen Ländern Deutschlands vom 05. bis zum 08. Oktober 1998 in Caputh. Universität Potsdam 1999.  
ISBN 3-9806494-3-1.
- **WOLFGANG THIEM (Hrsg.): Weiter- und Fortbildung der Lehrer - wesentliche Voraussetzung und Bedingung einer inneren Schulreform.** Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen in Belarus', Polen, Russland, der Tschechischen Republik, Ungarn und den neuen Bundesländern. Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung vom 11. bis zum 14. Oktober 1999 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Universität Potsdam 2000.  
ISBN 3-935024-05-3.
- **WOLFGANG THIEM (Hrsg.): Demokratisierung der Gesellschaft - Erziehungskonzept der Persönlichkeitsentwicklung der reformierten Schule - neue Methoden der Erziehung - Anforderungen an Lehrer und Lehrerbildung.** Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen in Belarus', Polen, Russland, der Tschechischen Republik und den neuen Bundesländern Deutschlands. Materialien einer internationalen wissenschaftlichen Tagung des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam vom 25. bis 28. September 2000 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Universität Potsdam 2001.  
ISBN 3-935024-25-8

- I. S. Batrakova; N. F. Radionova; Andreas Seidel; Wolfgang Thiem (Hrsg.): Der Lehrer in der Epoche gesellschaftlicher Veränderungen. Universität Potsdam 1999.  
ISBN 3-9806494-2-3

Die genannten Publikationen sind der Universitätsbibliothek der Universität Potsdam, Publikationsstelle, käuflich zu erwerben.

Adresse: PF 601553 14415 Potsdam.



Der vorliegende Sammelband gibt Ergebnisse einer **internationalen wissenschaftlichen Tagung** - bereits die sechste *in "Serie"* - des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam im **September 2001** - wieder, die wesentliches Bestandteil einer nun schon mehrjährigen vertraglichen Kooperation zwischen Wissenschaftlern aus **lehrerbildenden Hochschulen in Belarus**, in **Polen** (drei beteiligte Universitäten), in **Russland** sowie der **Universität Potsdam** ist, an der diesmal auch wieder ein Vertreter der Tschechischen Republik teilnahm. Diese gemeinsame Arbeit zur Begleitung der in den beteiligten Ländern verlaufenden **Reformprozesse im Bildungswesen** wird durch die finanzielle Förderung durch den Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD) möglich.

**Diesjähriger Schwerpunkt** der Analysen und Diskussionen auf der Tagung war die **Fragestellung**, inwieweit die **nationalen Bildungsreformen** den zwischen den Ländern Europas **vereinbarten Zielrichtungen auf eine Entwicklung des Bildungssystems in europäischer Dimension** gerecht werden, welche **Hoffnungen, Dilemmata** und **Probleme** in diesem Prozess der europäischen Annäherung und Einigung entstehen.

In einem **Tagungsresümee** werden grundlegende Ergebnisse der Analyse und der inhaltsreichen, teilweise auch kontroversen Diskussion zusammengefasst. Eingangs wird immer auch traditionsgemäß **aktuelle Bilanz** gezogen, wie die konkrete Bildungsreform im jeweiligen Land im vergangenen Jahr voran kam, welche Probleme sichtbar wurden.

In **12 Einzelbeiträgen** wird ein facettenreiches Bild der **Problemlage** und der **Lösungsansätze** in den beteiligten Länder gezeichnet, wobei zugleich **einerseits grundlegende Ansätze der Bildungsentwicklung in europäischer Dimension** (z. B. "Weißbuch" der Tschechischen Republik; Reformansätze in Belarus' - aber auch andere Beiträge) wie auch **andererseits** vielfältige **konkrete praktische Bemühungen um europäische Integration in der Bildung** (in allen beteiligten Ländern) beschrieben werden.

Herausgeber: Wolfgang Thiem, Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik

ISBN 3-935024-50-9