

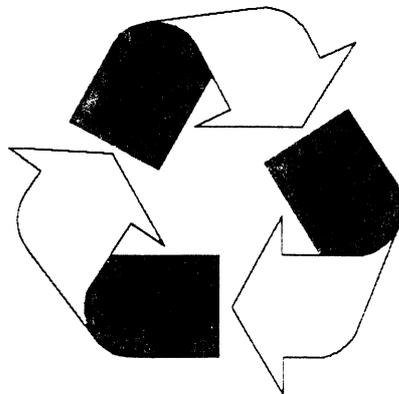
UNIVERSITÄT OSNABRÜCK

Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften

Theodor Sander/
Wolf Dieter Kohlberg
(Hrsg.)

Die Europäische Dimension der Erziehung

Zusammenarbeit zwischen Schule, Hochschule,
Ausbildungs- und Studienseminar



Theodor Sander/Wolf Dieter Kohlberg (Hrsg.)

Die Europäische Dimension der Erziehung

Schriftenreihe des Fachbereichs 3
(Erziehungs- und Kulturwissenschaften)
Sonderband
Herausgeber: Prof. Dr. Hartmuth Kinzler

Theodor Sander/
Wolf Dieter Kohlberg
(Hrsg.)

**Die Europäische
Dimension der Erziehung**
**Zusammenarbeit zwischen Schule, Hochschule,
Ausbildungs- und Studienseminar
Tagung am 7./8. Oktober 1993**

Osnabrück 1993

Schriftenreihe des Fachbereichs 3
(Erziehungs- und Kulturwissenschaften)
- Sonderband -
Herausgeber: Prof. Dr. Hartmuth Kinzler

Anschrift des Herausgebers der Reihe:
Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
Heger Tor-Wall 9
49069 Osnabrück
Tel. 0541-9694564
Fax 0541-9694768

Anschrift der Herausgeber des Bandes:
Heger Tor-Wall 9
49069 Osnabrück
Tel. 0541-969-4555 bzw. 4152
Fax 0541-969-4786

Alle Rechte bei den Autoren und den Herausgebern.
Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung der
Herausgeber.

Layout und Druckvorlage: Theodor Sander
Druck: Ruck-Zuck-Druck GmbH, Iburger Str. 78, 49082 Osnabrück
Bindearbeiten: Buchbinderei Thomas, Meller Str. 50a, 49082 Osnabrück
Auflage: 200 Exemplare

ISBN 3 - 923486 - 20 - 0

Inhalt

1 Begrüßung der Teilnehmer

- *Gerhard Schusser*, als Vertreter des Dekans 9
- *Wolf Dieter Kohlberg/Theodor Sander*, als wissenschaftliche Koordinatoren der Tagung 12

2 Grundfragen und politische Probleme europäischer Zusammenarbeit

□ *Jane Benham*

Die Aktivitäten der EG-Kommission auf dem Gebiet der Europäischen Dimension der Erziehung. Ziele und Funktionsweisen des Netzwerkes der Lehrerbildungsinstitutionen aus der Sicht der verantwortlichen Abteilung der Kommission 17

□ *Albrecht Pohle*

Probleme und Umsetzung des Beschlusses der europäischen Bildungsminister über die europäische Dimension im Bildungswesen aus der Sicht der deutschen Kultusbehörden 29

□ *Theodor Sander*

Qualitätskriterien für Netzwerken und transnationale Kooperationsprojekte im Bildungswesen 34

□ *Gerhard Schusser*

Aufgaben des Lehrerberufs im zusammenwachsenden Europa 59

3 Untersuchungen und Entwürfe zur europäischen Zusammenarbeit

□ *Peter Müller*

Berufliche Umweltbildung in europäischer Perspektive. Bericht über ein Arbeitsvorhaben, ein Euro-Modul zu entwickeln 79

□ *Tove Heidemann*

Europa im Unterricht dänischer Schulen. Bericht über ein Projekt zur Erfassung von Versuchen und Entwicklungen auf Schulebene 90

□ <i>Evelyn Gregory</i> Förderung des Spracherwerbs bei Kindern aus Migrantenfamilien durch Verbindung von schulischem und häuslichem Lernen	96
□ <i>Wolf Dieter Kohlberg</i> European Community School - Modell einer offenen Schule in Europa	103

4 Praktische Erfahrungen europäischer Zusammenarbeit

□ <i>Anton v. Walter</i> Die europäische Dimension im Vorbereitungsdienst für Lehrer des Landes Rheinland-Pfalz	117
□ <i>Wendelin Teichmann</i> Intereuropäischer Austausch in der 2. Ausbildungsphase - Ein Projektbericht	136
□ <i>Udo Tiemann</i> TANDEM - Erfahrungsbericht über Möglichkeiten und Grenzen, Lehrerbildung im Gebiet der Euregio grenzüberschreitend zu gestalten	140
□ <i>Wolfgang Langer</i> Europabegegnungen als interkulturelle Praxis	147
□ <i>Ingrid Konrad</i> HORIZON - Bericht über die Entwicklung eines multilateralen europäischen Schulprojekts	166

1

Begrüßung der Teilnehmer

Begrüßungsworte

Prof. Dr. Gerhard Schusser
Universität Osnabrück

Sehr geehrter Herr Ministerialrat,
sehr geehrte Referentinnen und Referenten,
sehr geehrte Teilnehmer und Gäste,
lieber Theo Sander,
lieber Dieter Kohlberg,

in Vertretung des Dekans des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Herrn Prof. Dr. Volkamer, möchte ich Sie herzlich begrüßen und der Tagung einen guten ertragreichen Verlauf wünschen. Herr Volkamer hat mich gestern nachmittag noch einmal angerufen und mir versichert, wie gern er hier gewesen wäre. Er bittet mich, Ihnen die besten Wünsche zu übermitteln.

Gestatten Sie mir, meine Damen und Herren, daß ich in ein paar knappen Formulierungen den Kontext skizziere, in dem diese heutige Zusammenkunft zu sehen ist - und zwar, da sie hier in Osnabrück stattfindet, unter Osnabrücker Perspektive, und dabei speziell der Perspektive des Fachbereichs, dem die beiden Organisatoren dieser Tagung angehören:

Die heutige Tagung ist nur eine Etappe einer ganzen Reihe bisher erfolgter Bemühungen, die Sache der Europäischen Dimension im Bereich des Schul-, Erziehungs- und Bildungswesens auch durch Osnabrücker Beiträge voranzubringen. Diese Osnabrücker Anstrengungen erscheinen mir inzwischen dermaßen umfangreich geworden, von Ausdauer, ja Zähigkeit sowie inzwischen deutlich sichtbarem Erfolg gekennzeichnet zu sein, daß ich mich dazu berechtigt sehe, zwei Feststellungen zu treffen:

1) Nach außen gerichtet darf ich vielleicht sagen: Die Universität Osnabrück dürfte inzwischen zu einem markanten Ort, einer guten Anschrift, einem zuverlässigen Partner für alle europäischen Initiativen zur besseren Abstimmung zwischen den nationalen Bildungssystemen geworden sein.

2) Nach innen gerichtet darf ich sagen: Es scheint mir an der Zeit zu sein, diese inzwischen erfolgten, vielseitigen und viel beachteten Aktivitäten im Blick auf die daraus erwachsenden und sich schon abzeichnenden noch verantwortungsvolleren Aufgaben, in eine adäquate formale, organisatorische bzw. institutionelle Fassung zu bringen.

Vielleicht sollte ich als Belege der Berechtigung für diese beiden Feststellungen die wesentlichsten bisherigen Etappen des europa-bezogenen Engagements der Kollegengruppe nennen, deren "Zentralpersonen" Theo Sander und Dieter Kohlberg sind, wobei von Veranstaltung zu Veranstaltung mal der eine, mal der andere an erster Stelle zu nennen wäre; ich denke dabei insbesondere an:

- (1) das im wesentlichen von Dieter Kohlberg organisierte ERASMUS-Programm 1991/92;
- (2) die unter der Initiative und Betreuung Theo Sanders erfolgte Gründung der "Europäischen Bildungs-, Begegnungs- und Beschäftigungsinitiative e. V." in Halle/Sachsen-Anhalt;
- (3) die Mitgründung und maßgebliche Betreuung der ersten Geh-Versuche der "Europa-Akademie Weißenfels"/Sachsen-Anhalt;

- (4) die Mitgründung des "Zentrums für Europäische Bildungsforschung e.V." in Berlin durch Theo Sander, das sich besonders als Klammer zwischen west- und osteuropäischen Forschergruppen versteht;
- (5) die Organisation und Durchführung des Frau Siegel gewidmeten Symposions "Auf dem Wege zur *deutschen* Bildungseinheit" (= Eröffnung am Morgen derjenigen Nacht, in der die US-Flugzeuge gegen den Irak zu fliegen begannen);
- (6) erhebliche Mitwirkung am Berliner Symposium "Modelle der Lehrerausbildung im zusammenwachsenden Europa", am Berliner "Zentrum für Europäische Bildungsforschung" des Kollegen Merkens;
- (7) maßgebliche Mitwirkung bei den "Ersten Weißenfelder Europa-Gesprächen", die große überregionale Resonanz hatten;
- (8) Organisation und Durchführung der Osnabrücker Fachtagung "Lehrerbildung in Europa - Europäische Lehrerbildung" vor einem Jahr;
- (9) die heutige Tagung, die ja flankiert wird von der morgigen Informations- und Fachtagung über die Lehrerbildungsnetzwerke der EG-Kommission sowie die Planungstagung für die Entwicklung eines RIF-Unternetzwerks für Gesundheitserziehung und die Arbeitstagung des RIF-Unternetzwerks 4 (Vergleich von Bildungs- und Ausbildungssystemen von Lehrern in Europa), stattfindend am Samstag und Sonntag im Schloß Clemenswerth.

Bei den meisten dieser höchst arbeitsaufwendigen Veranstaltungen und Programme - man denke allein an die vielen weiten Reisen, die dabei erforderlich sind - konnte ich zumindest am Rande mitwirken, so daß ich schon weiß, wovon ich hier spreche, also keineswegs nur "Dinge vom Hören-Sagen" hier weitererzähle!

Deshalb noch einmal:

Nach außen scheint mir die Osnabrücker Universität auf dem Sektor des Bildungs- insbesondere Lehrerbildungswesen auf dem besten Wege zu sein, eine "europäische Adresse" zu werden.

Nach innen wäre es an der Zeit, all' das bisher Geleistete und das sich in der Zukunft Abzeichnende dadurch gebührend zu würdigen bzw. zu unterstützen, daß ein praktikabler, mit zureichenden Ressourcen ausgestatteter, repräsentativer Rahmen geschaffen wird.

Denn, meine Damen und Herren, es ist eine *große* Aufgabe, der Sie sich hier und heute und - hoffentlich - auch zukünftig widmen; ich zitiere aus dem "Grünbuch zur Europäischen Dimension des Bildungswesens" der EG-Kommission vom 29.9.1993, also von vor einer Woche:

Die Aufmerksamkeit und der Respekt, die den kulturellen und ethnischen Identitäten und Unterschieden gebühren, sowie die Bekämpfung aller Formen von Chauvinismus und Fremdenhaß sind wesentliche Elemente des erzieherischen Handelns.

Die Bildungssysteme haben nicht nur die Aufgabe, die Weitergabe der Kultur zu gewährleisten, sondern müssen die Jugendlichen ebenfalls zur Demokratie, zur Bekämpfung von Ungleichheit, zu Toleranz und Respekt vor der Vielfalt erziehen. Sie müssen auch staatsbürgerliches Bewußtsein entwickeln. Ein europäischer Bezugsrahmen ersetzt in diesem Zusammenhang nicht andere Bezüge, sondern bereichert sie.

Möge diese Tagung ein weiterer (wenn auch vielleicht nur kleiner) Schritt sein auf dem Weg der Erreichung dieser Ziele! Das wünsche ich den Veranstaltern, den Referenten, den Teilnehmern, den Adressaten (Erziehern/Lehrern wie Kindern) und mir selbst.

Auf ein gutes Gelingen,
eine freundschaftliche Atmosphäre
(auch bei möglichen Kontroversen in der Sache)

und eine späterhin angenehme Erinnerung an diese Tage und Themen in Osnabrück.

Begrüßung der Teilnehmer

Wolf Dieter Kohlberg/Theodor Sander
Universität Osnabrück

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste,

wir freuen uns, daß es uns auch in diesem Jahr gelungen ist, eine Tagung zu europäischen Bildungsproblemen zu organisieren, und daß hier erneut Europa-Fachleute aus dem Bundesgebiet und aus dem Ausland zu einem kleinen, aber feinen Expertenseminar in Osnabrück versammelt sind.

Das war möglich, weil wir von verschiedenen Seiten - wie schon in vergangenen Jahren bei ähnlichen Gelegenheiten - sehr erfreuliche Unterstützung gehabt haben. Zu nennen ist zunächst der Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, der uns Mittel für die Beschäftigung von studentischen Aushilfen in großzügiger Weise zur Verfügung gestellt hat. Ohne diese Aushilfen - nämlich Martina Aumann, Judith Haking, Marion Tenfelde und Sandra Haß - hätten wir uns mit dem Paket von vier europabezogenen Veranstaltungen, das wir in den kommenden Tagen aufzuschnüren beabsichtigen, hoffnungslos überhoben. Wir möchten bei dieser Gelegenheit die ermutigende und auch gegen gelegentlich kritische Stimmen von KollegInnen aufrechterhaltene Förderung unserer Aktivitäten durch den Herrn Dekan des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Professor Dr. Meinhard Volkamer, erwähnen. Sodann hat der Präsident der Universität, Herr Professor Dr. Rainer Künzel, für diese Tagung erneut Gastvortragsmittel bereitgestellt, die es uns erlauben, Ihre Hotelrechnungen und Reisekosten zu bezahlen, anstatt von Ihnen Teilnahmebeiträge einzufordern, wie das an anderer Stelle schon ganz üblich geworden ist. Darüber hinaus wird der Vizepräsident der Universität, Herr Professor Dr. Trapp, in Würdigung des Stellenwerts des morgigen Ereignisses, die aus dem ganzen Bundesgebiet zu einer Informationstagung über die Lehrerbildungsnetzwerke der EG-Kommission anreisenden Gäste begrüßen. Zusätzlich beteiligt sich dankenswerterweise die Universitätsgesellschaft an den Kosten der Veranstaltung, so daß wir wieder einmal davon ausgehen können, nicht am Ende mit Teilen unseres Gehalts geschröpft zu werden.

Der Hintergrund der diesjährigen Tagung ist ein an vielen Stellen zunehmendes Interesse - um nicht zu sagen eine wachsende Notwendigkeit -, das Bemühen um eine stärkere Förderung der europäischen Dimension der Erziehung zum Anlaß zu nehmen, die Kooperation zwischen den Bildungsstufen zu verbessern. Als Lehrerausbilder müssen wir bekennen, daß das Problem alles andere als neu, das faktische Ausmaß der Kooperation mit Schulen und Ausbildungs- bzw. Studienseminaren sowie Lehrerweiterbildungsinstitutionen aber nach wie vor mehr als schwach ist; vielfach findet Kooperation überhaupt nicht statt. Aus der Osnabrücker Perspektive ist zu sagen, daß sich die Erziehungswissenschaften schon seit langer Zeit aus der unmittelbaren Betreuung von schulischen Praktika zugunsten eines punktuellen Kontakts mit den betreuenden Mentoren der jeweiligen Praktikumsschulen zurückgezogen haben. Die fehlende Kontinuität zwischen der universitären Lehrerausbildung und der Ausbildung in der zweiten Phase ist für beide Seiten selten oder nie ein ernsthafter Diskussionspunkt gewesen.

In der Lehrerweiterbildung sind die Osnabrücker Erziehungswissenschaften mit vereinzelt Ausnahmen praktisch nicht beteiligt.

Den Gründen für die mangelnde Kooperation und Koordination wollen und können wir hier nicht nachgehen. Nur eine kurze Bemerkung haben wir dazu zu machen: Jede Betrachtung, die sich an diesem Punkt darauf beschränken wollte, auf unzureichende persönliche Kontakte und nicht stattfindende Abstimmungsgespräche zu verweisen, hätte den Kern des Problems sicherlich schon verfehlt. Wie auch immer es also um die Gründe steht - die negativen Auswirkungen mangelnder Kooperation auf die Effizienz und Qualität der Lehrerausbildung sind nur allzu offensichtlich. Es deutet ja einiges darauf hin, daß LehrerInnen im allgemeinen die notwendige berufliche Kompetenz zum Teil *vor* und hauptsächlich *nach* der Ausbildung (1. und 2. Phase) erwerben, aber eben nicht in der Ausbildung. Was statt der berufsrelevanten Vorbereitung von LehrerInnen wirklich in der 1. und 2. Phase der Ausbildung geschieht, ist eine ebenso interessante wie beunruhigende Frage, auf die es jenseits gewisser alltags- und erfahrungsbezogenen Vermutungen kaum irgendwelche handfesten Antworten gibt.

Daß nun ausgerechnet bei dem schwierigen Eurothema die vorhandenen Barrieren und Diskontinuitäten zwischen den Bildungsstufen leichter überwindbar sein könnten, sollten wir uns besser nicht einreden. Selbst das EG-Netzwerk der Lehrerbildungseinrichtungen, das von Anfang an (auch für deutsche Kolleginnen und Kollegen) schon die Möglichkeit geboten hat, alle Lehrerausbilder - in welchem Kontext sie auch immer arbeiten - an der Arbeit zu beteiligen, ist bis in die jüngste Zeit fast ausschließlich eine Angelegenheit der Hochschulen gewesen. Mit dem Eurothema werden also nur erneut Anlässe geschaffen, sich zu vergewärtigen, wo denn die Probleme eigentlich liegen und ob sie nicht wenigstens punktuell im Rahmen europäischer Projekte und regionaler Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen verringert werden können. In Osnabrück haben wir dazu schon erste Schritte unternommen, aber unser Weiterbildungsbedarf ist in dieser Hinsicht noch außerordentlich groß. Darin liegt eines unserer Motive, erfahrene Kolleginnen und Kollegen, die bereits in stufenübergreifenden Projekten tätig sind, zu dieser Tagung einzuladen und sie über ihre Arbeit berichten zu lassen. Zugleich betrachten wir aber auch die Tagung selbst als eine Gelegenheit, zukünftige Zusammenarbeit in solchen stufenübergreifenden Projekten anzubahnen und zu fördern.

Als wir diese Tagung mit dem Thema "Die Europäische Dimension der Erziehung" planten, gingen Gerüchte um, daß die EG-Kommission ein Memorandum zu eben diesem Thema in Vorbereitung habe. Wir ahnten allerdings nicht, daß die Stellungnahme der Kommission, nun in Form eines sogenannten Grünbuches, gerade eine Woche vor unserer Tagung (am 29. September 1993) veröffentlicht werden würde. Für Pädagogen ist das auf gerade 18 Seiten äußerst knapp und trocken argumentierende Papier kaum eine besonders spannende Lektüre, und der Hauptzweck - politische Beschlußfassungen in den nächsten Monaten über neue Aktionsprogramme der EG-Kommission vorzubereiten - ist nur allzu offenkundig. Wie diese Programme im einzelnen aussehen werden, steht noch dahin. Aber es ist unschwer zu erkennen, daß in den Vorschlägen für neue Aktionsprogramme der Gedanke stufenübergreifender Projekte eine zentrale Rolle spielt. Das Thema unserer Tagung hat also eine gewisse Aktualität.

Für die Vorträge und Diskussionen des heutigen und morgigen Tages wünschen wir Ihnen und uns, daß sie Anlaß zu kritischer Reflexion und vielfältigem Lernen sein mögen.

2

Grundfragen und politische Probleme europäischer Zusammenarbeit

Die Aktivitäten der Europäischen Kommission auf dem Gebiet der Europäischen Dimension:

Ziele und Funktionsweisen des Netzwerkes der Lehrerbildungsinstitutionen aus der Sicht der verantwortlichen Abteilung der Europäischen Kommission

Jane Benham

Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, Brüssel

1. Zunächst muß ich sagen, daß es mir leid tut, daß ich nicht die ganze Rede auf Deutsch halten kann. Wenn ich auf Deutsch oder Französisch spreche, habe ich immer die Befürchtung, daß ich den wahren Inhalt oder Sinn nicht ausdrücken kann, weil meine Kenntnis der Sprache so schwach ist. Also, es tut mir leid, aber jetzt muß ich mich an die englische Sprache halten!
2. Vor allem möchte ich Dieter Kohlberg und Theo Sander von der Universität Osnabrück dafür danken, daß sie diese Konferenz organisiert haben. Die Kommission begrüßt es, diese Gelegenheit nutzen zu können, um über die Arbeit des Netzwerkes der Lehrerbildungsinstitutionen zu informieren. Ich möchte mich kurz vorstellen: Meine Funktion ist nicht die einer ständigen EG-Beamtin, sondern ich wurde als nationale Expertin in die Europäische Kommission für die Dauer von zwei Jahren vom Department of Education in London abgeordnet und arbeite in der Einheit von Domenico Lenarduzzi und als Mitarbeiterin von Louisa Anastopoulos.
3. Der Hauptzweck dieser Informationstagung ist es, die Arbeit des Netzwerkes der Lehrerbildungsinstitutionen - das auch mit dem Namen 'Réseau d'Institutions de Formation, also RIF' bezeichnet wird - und seine Arbeitsmethoden vorzustellen. Ich hoffe, daß es mir in meiner Rede gelingen wird, das RIF in einen übergeordneten Rahmen von Aktionen zu stellen, die alle das Ziel haben, die Europäische Dimension im Bildungswesen zu fördern, und einen Einblick in die Arbeit des RIF aus der Sicht der Kommission zu vermitteln.
4. Ich hoffe jedoch, daß sie einverstanden sind, wenn ich darüber noch einen Schritt hinausgehe. Erst in der letzten Woche wurde von der Kommission das sog. "Grünbuch" über die Europäische Dimension im Bildungswesen veröffentlicht (Sie alle haben eine Kopie dieses wichtigen Dokuments erhalten), und ich habe es für richtig gehalten, die gute Gelegenheit dieser Konferenz zu nutzen, um über dieses Thema zu sprechen. Ich werde also deshalb sowohl hierüber als auch über die Zukunft sprechen.

Hintergrund

5. Zuerst werde ich jedoch in knapper Form einen geschichtlichen Bezug herstellen. Das "Grünbuch" enthält in der Tat einen kurzen Anhang B, in dem die Entwicklung der Politik der Europäischen Gemeinschaft und deren Aktionsprogramme zur Förderung der Europäischen Dimension im Bildungswesen kurz beschrieben werden. Ich werde hier nicht alles wiederholen, sondern möchte versuchen, einige der Lücken zu schließen.
6. Sicherlich wissen die meisten von Ihnen, daß der "Bildungsbereich" nicht in die Römischen Verträge mit einbezogen war. Zur Zeit dieser Vertragsabschlüsse wurden andere Prioritäten, z. B. auf den Gebieten Wirtschaft und Landwirtschaft, gesetzt, und es

wurde anscheinend kein Zusammenhang zwischen dem wirtschaftlichen Wohlstand und einer gut ausgebildeten Bevölkerung hergestellt. Die "berufliche Ausbildung" wurde jedoch erwähnt.

7. Trotz des Mangels an entsprechenden Zuständigkeiten auf EG-Ebene begannen die Mitgliedstaaten, Interesse an Kooperationsmöglichkeiten auf Gemeinschaftsebene hinsichtlich bildungspolitischer Fragestellungen zu entwickeln. Es war dabei eine Hilfe, daß das "berufliche Bildungswesen" durch den Europäischen Gerichtshof so definiert wurde, daß es auch das höhere Bildungswesen mit einschloß. Dadurch wurde die Entwicklung von Programmen wie z. B. ERASMUS und anderer, die in noch stärkerem Maße mit der beruflichen Ausbildung verbunden waren wie COMETT und FORCE, ermöglicht. Ich möchte hier jetzt nicht näher auf Einzelheiten dieser Programme eingehen, obwohl ich mich bemühen werde, eventuelle Fragen nach bestem Wissen zu beantworten. Zur Erläuterungen der Programme ist auch eine kleine Broschüre der Task Force erhältlich (z. Zt. nur in Französisch).
8. Ich möchte jedoch eins hervorheben: Wenn über die Europäische Dimension im Bildungswesen geredet wird, beziehen wir uns im allgemeinen auf einige, eher kleinere Pilotprojekte auf Gemeinschaftsebene. Gleichzeitig zielen natürlich alle gemeinschaftlichen Bildungs- und Ausbildungsprogramme auf eine Förderung der Europäischen Dimension ab. Wie könnte es anders sein, wenn alle im Kern über Elemente wie Kooperation, Arbeit in Netzwerken, Mobilitäts- und Austauschvorhaben und gemeinschaftliche Arbeit an gemeinsamen Projekten verfügen, wenn alle Programme das Zusammentreffen und Zusammenarbeiten von Leuten aus anderen Mitgliedstaaten beinhalten - wobei die Beteiligten die Europäische Dimension tatsächlich erfahren und nicht nur über sie reden.

Die Resolution zur Europäischen Dimension im Bildungswesen

9. Um wieder zur historischen Entwicklung zurückzukehren: Bis vor kurzem gab es noch keinerlei gemeinschaftliche Zuständigkeit für Aktionsprogramme auf schulischer Ebene. Mit der Unterzeichnung der Einheitsakte jedoch erschien es erforderlich, Aktionsprogramme zu entwickeln, um die jungen Leuten auf ihre zukünftige Rolle als Staatsbürger in einem Europa ohne Grenzen vorzubereiten, in dem sowohl ein freier Verkehr von Menschen wie auch Waren, Dienstleistungen und Kapital stattfinden kann. Dieses wurde übereinstimmend von den Mitgliedstaaten und der Europäischen Gemeinschaft festgehalten. Als Ergebnis entstand 1988 die Resolution über die Europäische Dimension im Bildungswesen, die auf alle Ebenen des Bildungswesen angewandt werden sollte, eine besonders starke Berücksichtigung jedoch im Schulbereich fand, da es sich um die erste gemeinschaftliche Aktion auf dieser Ebene handelte. Im Anhang B des Grünbuches werden die Zielsetzungen dieser Resolution zitiert, ich werde sie deshalb nicht besonders wiederholen. Es handelt sich hierbei um spezielle Zielsetzungen jeweils für die Mitgliedsstaaten und auch für die Europäische Gemeinschaft.
10. Für die Mitgliedstaaten, die sich zur Durchführung dieser Maßnahmen innerhalb des Rahmens ihrer eigenen staatlichen Bildungspolitik und -strukturen bereit erklärt hatten, bedeutete dies ebenfalls, ein Dokument zu entwerfen, in dem die gegenwärtigen politischen Bestrebungen nach Einführung der europäischen Dimension in das Bildungswesen dargelegt wurden. Dieses Dokument sollte den Schulen und anderen Institutionen zur Verfügung gestellt werden; dabei wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die Europäische Dimension in das Curriculum aller relevanten Fächer einzuführen sei, eine entsprechende Erarbeitung von Lehrmaterialien bezüglich der

Europäischen Dimension stattzufinden habe, der Europäischen Dimension in der Lehrerbildung sowohl in der Erst- als auch in der berufsbegleitenden Ausbildung ein stärkerer Stellenwert einzuräumen sei und Kontakte zwischen Lehrern und Schülern aus den verschiedenen Mitgliedstaaten stärker zu fördern seien.

11. Die Europäische Gemeinschaft wurde aufgefordert, Aktionsprogramme mit folgenden Zielsetzungen ins Leben zu rufen: Förderung des Informationsaustausch zwischen den Mitgliedsstaaten; Erstellung von grundlegendem Dokumentationsmaterial über die Gemeinschaft für den Schulunterricht; Einsatz des ARION-Programms für Studienaufenthalte zur Förderung der Europäischen Dimension im Bildungswesen; Schaffung von Möglichkeiten von Auslandserfahrungen für Lehramtsstudenten während ihrer Ausbildung unter Nutzung des ERASMUS-Programms; Intensivierung der Kooperation zwischen den einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen und den Dozenten in der Lehrerbildung und Einrichtung einer Sommeruniversität für Lehrerausbilner einmal pro Jahr in der Zeit von 1989 bis 1992.

Das RIF (Réseau d'Institutions de Formation)

12. Damit kommen wir schließlich zur Geburtsstunde des RIF. Der Wunsch nach der Schaffung eines auf Dauer eingerichteten Netzwerkes von Lehrerbildungsinstitutionen entstand mehr oder weniger spontan im Kreis derjenigen Dozenten in der Lehrerbildung, die an der ersten Europäischen Sommeruniversität in Nijmegen, Niederlande, im Jahre 1989 teilnahmen. Die Kommission stimmte dem Vorschlag zu, und damit war das RIF geboren.
13. Im Gegensatz zu den meisten anderen Aktionsprogrammen werden die Angelegenheiten des RIF größtenteils zwischen den einzelnen, autonomen Lehrerbildungsinstitutionen und der Kommission geregelt. Die Mitgliedstaaten waren bisher nur in geringem Umfang beteiligt, obwohl deren Beteiligung sich in den letzten Jahren etwas verstärkt hat. So nahmen sie z. B. nicht an der Auswahl der mitwirkenden Institutionen oder der Themenfestlegung teil. Diese Entscheidungen wurden weitestgehend von den Institutionen selbst - besonders von den Koordinatoren eines Unternetzwerkes - und der Kommission ausgehandelt.
14. Ich werde mit der Beschreibung der aktuellen Zusammensetzung des RIF beginnen. Es gibt z. Zt. 16 Unternetzwerke (ursprünglich waren es 14), das 15. kam im vergangenen Jahr und das 16., das von der Universität Osnabrück koordiniert wird, erst in diesem Jahr hinzu. Die Arbeit des RIF begann mit der Beteiligung von nur rund 90 Institutionen, oder vielleicht waren es - insgesamt gerechnet - noch weniger, da einige der Institutionen Mitglieder in mehr als einem Unternetzwerk waren, so wie das jetzt auch der Fall ist. Es wuchs auf mehr oder weniger spontane Weise, wobei Bitten um Aufnahme oft im Anschluß an die Teilnahme an einer der verschiedenen Europäischen Sommeruniversitäten für Dozenten in der Lehrerbildung erfolgte. Diese Veranstaltungen fanden nach Nijmegen in Frascati und Nantes statt, und die letzte Sommeruniversität wurde als wandernde Veranstaltung durchgeführt, bei der der Pilgerweg von Pau nach Santiago de Compostela nachvollzogen wurde. Z. Zt. sind ungefähr 140 Institutionen beteiligt (hierbei wurde jede Institution nur einmal gezählt) und alle Mitgliedstaaten sind vertreten. Die Größe der Unternetzwerke schwankt zwischen 10 und 19 Institutionen.
15. Spezielle Zielsetzungen des RIF sind:
 - ① die Schaffung von multilateralen Partnerschaften zwischen den Institutionen der Lehrerausbildung. Diese Partnerschaften bilden ein Netzwerk, das nicht nur ein System

von Beziehungen, sondern auch eine Organisationsmethode darstellt. Die erste Zielsetzung des Netzwerkes besteht in der Entwicklung der Europäischen Dimension in der Ausbildung von Lehrern, wobei von einem gemeinsamen Projekt mit möglicher Unterstützung durch bi-/multilaterale Austauschmaßnahmen ausgegangen wird;

- ② die Einbeziehung aller Arten von Lehrerbildungsinstitutionen - sowohl in der Erst- als auch in der berufsbegleitenden Ausbildung, im Sekundar-, Primar- als auch Vorprimären-Bereich, von allgemeinbildenden, technischen, berufsbildenden Institutionen und Institutionen im Bereich der Sonderpädagogik. Die Miteinbeziehung von Institutionen in der berufsbegleitenden Ausbildung und andere, die nicht im ERASMUS-Programm vertreten sind, vergrößerte die Zielgruppe in erheblichem Umfang;
- ③ Betonung der professionellen Ausbildung von Lehrern, d.h. der pädagogischen Aspekte und Berufserfahrung innerhalb der Arbeit der Partnerschaft. Hierdurch wurde die Entwicklung von Lehrmaterial sowie die Mobilitätsbestrebungen gefördert und Anregungen zur Reflexion über die professionelle Identität und praktische Tätigkeit des Lehrers gegeben.

Nebenbei bemerkt: Diese Zielsetzungen sind nicht die gleichen wie im ERASMUS-Programm, das sich nur an die mit der Erstausbildung befaßten Institutionen richtet und primär auf die Förderung der Studentenmobilität in der universitären und akademischen Ausbildung abzielt.

Die Arbeit des RIF

16. Ich bin schon vorhin auf die 16 Unternetzwerke eingegangen. Jedes von ihnen arbeitet an einer Themenstellung, die mit der Förderung der Europäischen Dimension in Zusammenhang steht. Die Unternetzwerke können in vier Kategorien eingeteilt werden:
 - fächerübergreifende Themen wie z.B. Europäische Staatsbürgerschaft, Menschenrechte, Multikulturelle Erziehung, Umwelt;
 - curriculare Themen, z. B. Vergleiche von verschiedenen Bildungssystemen oder die Europäische Dimension im Gesamtrahmen des Primar- oder Sekundarbereiches,
 - die Europäische Dimension in bestimmten Fächern, wie z. B. Fremdsprachenunterricht, Naturwissenschaften, oder moderne Technologien, und
 - andere, stärker spezialisierte Themen, z. B. die Ausbildung von Schulleitern im Bereich der Europäischen Dimension und die Europäische Dimension für Kinder mit speziellen pädagogischen Bedürfnissen.
17. Was hat das RIF bis jetzt produziert? Eine lange Publikationsliste ist ebenso erhältlich wie Videos u.a. Ich werde jetzt nicht die Zeit dazu verwenden, all diese Dinge aufzulisten. Es sollte jedoch betont werden, daß hierbei der Entstehungsprozeß ebenso wichtig ist wie das Produkt. Die Erfahrungen in der Arbeit des RIF zeigen Möglichkeiten der Netzwerkbildung und des kooperativen Arbeitens auf der Basis von gemeinsamen Interessen und Fachwissen auf. Sie zeigen, wie es möglich wird, die Schwierigkeiten zu überwinden, die durch die verschiedenen Bildungssysteme und Sprachen entstehen. Dies ist besonders für die Studenten wichtig, die sonst nicht sehr viel Gelegenheit haben, diese Art von Erfahrungen zu machen.
18. Das Funktionieren der Unternetzwerke basiert in starkem Maße auf der Arbeit von Koordinatoren, zwei pro Unternetzwerk, die normalerweise, aber nicht immer, von der gleichen Institution kommen, wobei einer der beiden für die verwaltungsmäßige

Durchführung verantwortlich ist und der andere ein Fachmann für den gewählten Themenbereich ist. Ohne ihre Arbeit könnte das RIF nicht funktionieren, ebensowenig wie ohne die Unterstützung durch die jeweilige Institution. Ich möchte besonders hervorheben, daß die Mitgliedschaft im RIF eine institutionelle Angelegenheit ist und nicht die eines einzelnen Dozenten der Lehrerbildung. Die Kommission ist in der Tat der Meinung, daß auch die Institution von der RIF-Mitgliedschaft profitiert. Deshalb erwartet sie ein gewisses Maß an institutioneller Unterstützung.

19. Wie bereits gesagt, liefert das RIF ein Modell für transnationale Kooperation und Netzwerkbildung. Die Unternetzwerke treffen sich einmal, zweimal oder sogar dreimal im Jahr, um ein spezielles Thema gemeinsam zu entwickeln, um die bisher geleistete Arbeit durchzugehen und die zukünftige Arbeit zu planen. Hieran sind oft auch Studenten beteiligt. Wir alle wissen von der Problematik, ERASMUS und die Lehrerbildung zu kombinieren, da es oft schwierig ist, die für ERASMUS vorgeschriebene Mindestdauer in die kurzen Lehrerbildungs-Studiengänge einzupassen. Das RIF liefert die Möglichkeit, kürzere Austauschperioden anzusetzen, und hängt nicht davon ab, ob eine Einzelperson für einen festgesetzten Zeitraum an einen bestimmten Ort geht. Es ermöglicht somit die Durchführung von multilateralen Studentenbegegnungen.
20. Die Kommission hält ebenfalls in jedem Jahr Koordinatorentreffen ab. Hierdurch erhält sie die Möglichkeit, den Fortschritt der Projekte zu überwachen, Ratschläge in administrativen - bürokratischen? - Angelegenheiten zu erteilen und es den Koordinatoren zu ermöglichen, ihre Notizen über das Maß des Fortschritts und den Stand der Entwicklung in der Europäischen Dimension miteinander zu vergleichen. Als jüngste Entwicklung ist ein Informationsbulletin entstanden, das unter dem Namen "Riflet" Materialien veröffentlicht, die von den Unternetzwerken selbst entwickelt und von der Kommission verteilt werden. Durch diese Broschüre erfahren die Mitglieder der verschiedenen Unternetzwerke in den Zeiträumen zwischen den Treffen, womit die anderen gerade beschäftigt sind. Die Kommission hat ebenfalls Stipendien für Austausch-Studienaufenthalte bewilligt, damit die Mitglieder von anderen Unternetzwerken sich einander auf bilateraler, gegenseitiger Basis besuchen können, um zu erfahren, was der andere Partner macht und - was wahrscheinlich genauso wichtig ist - wie er es macht.
21. Das RIF - und insbesondere die Koordinatoren - stellen auch ein Reservoir fachlicher Kompetenz dar, dessen sich die Kommission für ihre Aktivitäten bedient. So bereiteten z. B. die Koordinatoren des Unternetzwerks, die sich mit der Ausbildung von Schulleitern befassen, bei einem Seminar Anfang dieses Jahres in Dublin die Schulleiter auf die Beteiligung von Schulen an dem Lehreraustauschprogramm (TEX) vor. Andere beteiligten sich als Animateure bei kleinen Arbeitsgruppen.
22. Soviel zu den Stärken des RIF - aber weist es auch Schwächen auf? Während des vergangenen Monats führten wir in Belgien (Leuven und Liège) ein Symposium durch. Dabei war an einen Teilnehmerkreis von Dozenten der Lehrerbildung aus allen Mitgliedstaaten gedacht, die sich weder mit der Europäischen Dimension noch mit dem RIF auskannten, aber sehr daran interessiert waren, mehr über diese Arbeit und deren Möglichkeiten zu erfahren. Hauptgrund für die Organisation dieses Symposiums war die Tatsache, daß die Kommission von mehreren Seiten darauf aufmerksam gemacht worden war, daß die Arbeit des RIF nur sehr unzulänglich bekannt sei. (Sicherlich liegt es in der Absicht der Kommission, eine größtmögliche Öffentlichkeit für ihre Arbeit zu erreichen.) Ursache hierfür könnte übrigens der nicht offizielle Charakter des RIF unter dem Gesichtspunkt der Beteiligung der Mitgliedstaaten sein, wodurch es nicht auf deren

Verteilersysteme zurückgreifen kann. Vielleicht fehlt ihm auch einfach der Stempel offizieller Anerkennung.

23. Ein weiterer Grund für den geringen Bekanntheitsgrad - vielleicht eher als dessen Auswirkung zu betrachten - besteht darin, daß diejenigen, die an dem RIF beteiligt sind, manchmal als eine Art exklusiver Klub wahrgenommen werden. Darin liegt keine Absicht, gewiß keine Absicht der Kommission - wie bereits gesagt -, und ich bin sicher auch keine Absicht der Mitglieder des RIF. Sie glauben an das, was sie tun, und möchten ihre Erfahrungen mit anderen teilen - aber irgendwie muß dieser Eindruck der Exklusivität aufgekommen sein.
24. Innerhalb des RIF sind Mitgliedstaaten nicht gleichmäßig vertreten. Es mag unmöglich sein, eine absolute gleiche Verteilung zu erreichen, aber als Bürokrat können Sie von mir erwarten, daß ich Ordnung und korrekte Zuordnungen liebe. Würde ich das RIF aus der Perspektive eines Mitgliedstaates betrachten, so würde ich als erstes zählen, in welchem Maße meine Institutionen vertreten sind. Aus der britischen Sicht sind die Ergebnisse sicherlich nicht schlecht, aus der deutschen Sicht jedoch sind sie nicht so gut. Als zweites sollte - unabhängig von der Gesamtzahl - gefragt werden: "Ist ein ausgewogenes regionales Gleichgewicht vorhanden?" Und wieder kann die Situation aus britischer Sichtweise als nicht schlecht bezeichnet werden (erst vor kurzem sind einige Institutionen aus Nordirland hinzugekommen), aus deutscher Sicht, so muß ich vermuten, ist das Ergebnis weniger gut. Eine dritte Frage, wenn wir die Gesamtzahl und regionale Ausgewogenheit beiseite lassen, wäre: "Gibt es Institutionen, die aus nationaler Sichtweise glauben, sie müßten einfach in dem RIF vertreten sein, entweder weil sie viel beitragen können oder weil sie noch viel lernen müssen, und - und dies ist besonders wichtig - auch wirklich lernen wollen? Ich wäre nicht in der Lage, diese Frage auf Anhieb für Großbritannien zu beantworten, von anderen Mitgliedstaaten ganz zu schweigen. Ich habe den Eindruck, daß es schon ein Zeichen für eine gewisse Schwäche ist, wenn Unsicherheit darüber herrscht, ob diese Frage je in dieser Form gestellt wurde und deshalb unbeantwortet blieb.
25. Ebenfalls stellt sich die Frage nach den Themen. Vielleicht ist es eine Stärke, daß die Themenstellungen von denjenigen entwickelt werden, die am besten in der Lage sind, zu beurteilen, was benötigt wird. Auf diese Weise wird es möglich, die Stärken der Beteiligten zu nutzen. Wenn wir jedoch die Themen genau betrachten, wird es ziemlich deutlich, daß sie in Größe und Umfang stark variieren. Es können auch Überlappungen auftreten. Wenn man z. B. das Unternetzwerk zur Europäischen Dimension in der Sekundarschulbildung betrachtet, so gibt es mögliche Überschneidungen mit denjenigen, die zur Europäischen Dimension in bestimmten Fächern arbeiten. Vielleicht haben die Koordinatoren dafür gesorgt, daß keine Überschneidungen auftreten, aber dann würden Lücken auftreten, wenn man eine völlige Abdeckung des Sekundarbereichs erwartet. Gibt es auch Gebiete, die nicht abgedeckt werden? Wir haben auf diese Fragen keine Antworten, sind aber der Meinung, daß vielleicht Bedarf für eine gründliche Analyse und Diskussionen der Beteiligten besteht.
26. Trotz allem bisher Gesagten hoffe ich nicht, daß ich den Eindruck erweckt habe, die Schwächen würden die Stärken überwiegen. Ganz im Gegenteil. Es gibt keinen Zweifel daran, daß das RIF schon sehr viel erreicht hat, und die wichtigste Frage ist, wie soll auf dem Fundament dieser Stärken in Zukunft aufgebaut werden?

Weitere Aktionen zur Förderung der Europäischen Dimension

27. Bevor ich auf diese Frage eingehe, ist es m. E. erforderlich, das RIF in den größeren Zusammenhang weiterer Aktionen zur Förderung der Europäischen Dimension einzuordnen. Wie ich bereits erklärt habe, entstand das RIF aus der Europäischen Sommeruniversität in Nijmegen, die im Gefolge der Resolution von 1988 durchgeführt wurde. Ebenfalls habe ich flüchtig auf weitere EG-Aktionsprogramme wie MSP und TEX hingewiesen, die Pilotaktionen zu den Multilateralen Schulpartnerschaften und zum Lehreraustausch.
28. Als ich mich auf die Resolution von 1988 bezog, habe ich einige Aktionen auf der Ebene der Mitgliedstaaten erwähnt. Ich muß hervorheben - und hätte das wahrscheinlich schon früher tun sollen -, daß die Mitgliedstaaten absolut an erster Stelle stehen, wenn es um bildungspolitische Fragen geht. Es ist stets so gewesen, daß sich die Aufgabe der Gemeinschaft in ihrer Funktion als Katalysator darauf konzentriert, einen Mehrwert zu schaffen. Natürlich unterliegt den Maastrichter Verträgen als Leitprinzip das Prinzip der Subsidiarität, was besonders in Mitgliedstaaten wie Deutschland von Bedeutung ist, in denen die Verantwortlichkeiten im Bildungsbereich stark dezentralisiert sind, was weitgehendst auch auf Großbritannien zutrifft. Das gleiche bestätigen die Maastrichter Verträge ausdrücklich in Artikel 126, daß alle Angelegenheiten, die die Organisation von Bildungssystemen und Lehrinhalte betreffen, den Mitgliedstaaten vorbehalten sind.
29. Somit obliegt die Einführung der Europäischen Dimension in den Bildungsbereich weitgehendst den Mitgliedstaaten. Hierbei handelt es sich, wie in der Resolution vorgeschlagen wird, u. a. um die Integration der Europäischen Dimension in das Schulcurriculum und die Lehrerausbildungssysteme. Seit der Verabschiedung dieser Resolution haben die Mitgliedsstaaten beträchtliche Ergebnisse erzielt, dies geht deutlich aus den Jahresberichten von 1991 und 1993 über die von den Mitgliedstaaten und der Europäischen Gemeinschaft ins Leben gerufenen Aktionsprogramme hervor. Innerhalb der Mitgliedstaaten herrscht klare Übereinstimmung darüber, daß die Europäische Dimension das gesamte Curriculum durchdringen und nicht als zusätzlicher Teil, abgesondert vom restlichen Curriculum, dem Fächerkanon hinzugefügt werden sollte. Viele Mitgliedstaaten haben der Einführung der Europäischen Dimension in das Curriculum ausdrücklich Rechnung getragen, andere haben dies mehr und mehr im Laufe ihrer Bildungsreformen durchgeführt. Weniger leicht zu beeinflussen ist das Erstellen von Lehrmaterialien - hier in Deutschland ist man sich der Tatsache bewußt, daß das Maß der Kontrolle von Land zu Land unterschiedlich ist. Eine zentral durchgeführte Kontrolle ist nicht vorhanden, und man nimmt gemeinhin an, daß der Inhalt der Lehrbücher dem Curriculum folgt, und überläßt es somit den Schulen und den Lehrern, welche Auswahl sie unter den Produkten der Verlagshäuser treffen wollen.

Die Rolle der Gemeinschaft sollte darin gesehen werden, daß sie einen Mehrwert zu den Aktivitäten der Mitgliedstaaten schafft - als Beitrag zu einer gemeinschaftlichen Dimension und indem sie Hilfestellung bei der Arbeit innerhalb der Netzwerke und bei den Aktivitäten leistet, die von einer Vielzahl der Mitgliedstaaten durchgeführt werden. Ich habe bereits im vorangegangenen Teil zwei andere Aktionen im Bereich der Europäischen Dimension erwähnt, die aufgrund der 1988er Resolution in Gang gesetzt wurden. Im folgenden seien sie nur in Kürze beschrieben.

Das Programm für den Lehreraustausch - Teacher Exchange Scheme (TEX)

30. Das Lehreraustauschprogramm begann mit seiner Arbeit im Jahre 1989, nachdem das Europäische Parlament beschlossen hatte, hierfür ein Budget zur Verfügung zu stellen. Derzeit finden jährlich 400 bilaterale Austauschvorhaben statt. Teilnehmer sind Lehrer, gleich welcher Fachrichtung - nicht wie im Falle von LINGUA auf Lehrer für Fremdsprachen beschränkt - und Schüler in einem Alter von 10 bis 18 Jahren mit allgemeiner Schulbildung, obwohl seit kurzem eine Tendenz besteht, die Beteiligung von Lehrern jüngerer Schüler zu erhöhen.
31. Ziel des TEX ist es, das Entstehen von Verbindungen der betreffenden Schulen untereinander zu fördern. Lehrer und Schüler arbeiten zusammen an einem gemeinsamen Projekt - wobei auch häufig andere Lehrer miteinbezogen werden - und das Projekt kann zu einer Partnerschaft oder einem Netzwerk weiterentwickelt werden. Eine spezielle Zielsetzung liegt auch in dem Angebot einer berufsbegleitenden Ausbildung unter dem Aspekt der Europäischen Dimension für die beteiligten Lehrer. Eine Evaluation dieses Programmes soll in diesem Jahr stattfinden.

Multilaterale Schulpartnerschaften - Multilateral School Partnerships (MSP)

32. Hierbei handelt es sich um ein Pilotprogramm, das aufgrund einer Initiative durch den holländischen Vorsitz im Rat entstand. Es ist zeitlich auf zwei Jahre begrenzt und tritt gerade jetzt in das zweite Jahr seiner Existenz ein. Insgesamt sind 40 Partnerschaften unter der Bedingung gebildet worden, daß es sich um mindestens drei Schulen aus drei verschiedenen Mitgliedstaaten handelt, die alle an einem gemeinsamen interdisziplinären Projekt zusammenarbeiten. Insgesamt sind 160 Schulen aus allen Mitgliedsländern beteiligt. Eine der Hauptzielsetzungen ist die Verbesserung der in Schulpartnerschaften einzubringenden Methoden durch sorgfältige Evaluierungen. Diese Pilotaktion soll auch in diesem Jahr evaluiert werden.
33. Sowohl TEX als auch MSP sind stark dezentralisierte Programme - zumindest, was die administrative Seite betrifft: Die Auswahl der Kandidaten für das TEX-Programm sowie die Auswahl der Partnerschaften für das MSP wird von staatlichen Einrichtungen in den Mitgliedstaaten durchgeführt.

Verbindungen der einzelnen Pilot-Aktionen untereinander

34. Welche Verbindungen bestehen zwischen TEX, MSP und RIF? Ich hoffe, daß aus meinen vorangegangenen Erklärungen deutlich ist, daß sie gewisse gemeinsame Elemente haben. Die offensichtlichste Gemeinsamkeit ist, daß sie sich alle mit der Entwicklung der Europäischen Dimension in der Schule befassen - durch Erst- und berufsbegleitende Ausbildung der Lehrer und durch die Einbeziehung von Schülern in Partnerschaften. Das TEX und das RIF haben eine deutliche Überschneidung im Bereich der berufsbegleitenden Ausbildung. Alle sind auf irgendeiner Weise mit Mobilitäts- und Austauschmaßnahmen beschäftigt, wobei sich das TEX auf die Lehrer, das RIF auf Lehramtsstudenten und Dozenten in der Lehrerbildung und das MSP auf Lehrer und einige Schülergruppen konzentriert. Alle sind im Bereich von gemeinsamen transnationalen Projekten tätig, obwohl im Falle des TEX die Kooperation auf bilateraler Basis beginnt. Schließlich sind auch alle in irgendeiner Form an der Arbeit in Netzwerken beteiligt: im Falle des RIF gibt es Unternetzwerke innerhalb des Netzwerkes, im MSP existieren Netzwerke innerhalb und zwischen den Partnerschaften, im TEX könnten zukünftig Netzwerke als eines der erhofften Resultate des Austausches entwickelt werden.

35. Vielleicht gibt es gute Gründe, die drei Aktionsprogramme noch stärker zu verbinden. So lautete auch eine der Empfehlungen, die sich aus dem RIF Symposium im vergangenen Monat ergeben haben. Einige Verbindungen sind bereits vorhanden: RIF-Mitglieder nehmen beispielsweise oft an Konferenzen teil, wie an dem TEX-Seminar in Dublin, das in diesem Jahre im Juni stattfand, und an dem Treffen von Vertretern aller am MSP beteiligten Schulen in Scheveningen im gleichen Monat. Bis zum heutigen Zeitpunkt sind noch keine realen, formalen Verbindungen zwischen dem TEX und dem MSP entstanden, obwohl wir uns der Tatsache bewußt sind, daß eine Beteiligung am TEX-Programm in manchen Fällen in der Praxis zu einer Beteiligung am MSP führte. Oft handelt es sich bei den nationalen Vertreter für beide Programme um die gleichen, wodurch eine gewisse Art von Kontinuität und Gleichheit in der Behandlung in beiden Aktionen gewährleistet wird. Das RIF könnte durch seine Nichtbeteiligung nationaler Instanzen ein wenig an Gewicht verlieren, obwohl meiner Meinung nach seine Mitglieder manchmal von den nationalen Einrichtungen als Ausbildungspotential genutzt werden.

Zukunft

36. Bis jetzt habe ich das beschrieben, was - größtenteils als Ergebnis der Resolution von 1988 - stattgefunden hat. Zur Zeit befinden wir uns in einer Übergangsperiode. Die Resolution ist eng mit dem Gemeinsamen Markt verbunden, von dem man annahm, daß er Anfang des Jahres verwirklicht würde. Um weitere Aktionen in die Wege leiten zu können, mußten wir die Ratifizierung des Maastrichter Vertrages abwarten. Der verbleibende Zeitraum konnte zum Nachdenken genutzt werden. Im Mai dieses Jahres haben wir die "Richtlinien für Gemeinschaftsaktionen im Bereich der Bildung und Ausbildung" herausgebracht, in der zukünftige Aktionsprogramme auf Grundlage der Artikel 126 und 127 des Maastrichter Vertrages entwickelt werden.
37. Ich hoffe, daß die meisten von Ihnen diese Richtlinien kennen, aber ich werde hier noch einmal in Kürze auf die wichtigsten Punkte eingehen: Die Richtlinien beginnen mit dem Gesamtrahmen, indem sie insbesondere festhalten, daß die Kommission es für notwendig erachtet, die bestehenden Programme gleichförmiger und rationeller zu gestalten, während diejenigen Aspekte verstärkt werden sollen, die im Hinblick auf die Schaffung eines europäischen Mehrwertes und der stimulierenden Wirkung, die von ihnen ausgeht, am vielversprechendsten erscheinen. Danach enthalten die Richtlinien eine kurze Zusammenfassung der bisher gemachten Erfahrungen. In diesem Teil wird besonders auf ERASMUS eingegangen, und es werden die Erfahrungen beschrieben, die in FORCE, EUROTECNET und COMETT gemacht wurden. Es wird nicht auf die kleineren Aktionen im Bereich der Europäischen Dimension, die ich vorher beschrieben habe, wie RIF, TEX und MSP eingegangen, da man sich auf die eigentlichen Programme beschränkt.
38. Als nächstes werden einige Richtlinien für zukünftige Aktionen gegeben: Wiederum ist das Hauptprinzip das der Subsidiarität, wobei auch das des geschaffenen Mehrwertes und das bereits erwähnte Prinzip der Katalysator-Funktion von Gemeinschaftsaktionen als wichtig herausgestellt werden. Danach folgt ein wichtiger Abschnitt über Methoden und Optionen mit drei Hauptelementen: Arbeit in Netzwerken, Mobilität und Austauschvorhaben und gemeinsame transnationale Projekte. Ich hoffe doch, daß diese drei Elemente Ihnen bekannt vorkommen. Wenn dies der Fall ist, dann deshalb, weil dieses die drei Punkte sind, die ich vorher als Gemeinsamkeiten von RIF, TEX und MSP genannt habe.

39. Dann werden in den Richtlinien zwei Aktionsbereiche genannt: A und B; A für das Bildungswesen und B für die berufliche Ausbildung. Eigentlich ist keine Trennung der beiden beabsichtigt, - die Richtlinien enthalten vielmehr einen Paragraphen - § 11 -, in dem die Notwendigkeit von gemeinsamen Pfaden für beide herausgestellt wird, aber die Struktur wurde in Anlehnung an die Maastrichter Verträge entwickelt, in denen der Artikel 126 sich mit der Bildung und der Artikel 127 mit der beruflichen Ausbildung befaßt.
40. In Bezug auf das Hochschulwesen sagen die Richtlinien aus, daß die Kommission weiter auf den bisher gemachten Ergebnissen aufbauen wird, um sicherzustellen, daß die effektivsten Methoden und Strategien bestmöglich genutzt werden können. Auch hier sind als die drei Schlüsselemente die der Arbeit in Netzwerken, Mobilität und Austauschvorhaben und gemeinsame transnationale Projekte genannt. Des weiteren wird empfohlen, einige der zur Zeit laufenden Aktivitäten innerhalb eines einzigen, zusammenhängenden Gesamtrahmens neu zu gruppieren.
41. Auf der Ebene der Schulbildung verweisen die Richtlinien auf die Absicht, ein "Grünbuch" zu veröffentlichen. Das ist nun geschehen - es ist gerade in der vergangenen Woche erschienen und steht den Mitgliedstaaten und anderen interessierten Organisationen zur Beratung zur Verfügung.
42. Das Grünbuch zur Europäischen Dimension im Bildungswesen enthält keine direkten Fragestellungen - es wird denjenigen, die sich mit dem Text befassen, überlassen, ob sie ihre Zustimmung oder Ablehnung zu den vorgeschlagenen Prinzipien und Aktionen äußern und ggf. alternativ oder zusätzlich andere Vorschläge machen wollen. Obwohl der Text relativ knapp gehalten ist, stellt er doch ein sehr bedeutsames Schlüsseldokument dar. Hier werden die zukünftigen Richtungen für ein erstes Programm - im Gegensatz zu den Pilotaktionen - auf Schulebene gelegt. Deshalb möchte ich Ihnen jetzt einen kurzen Überblick über dieses Dokument geben.
43. In der Einleitung und im ersten Abschnitt wird der Gesamtzusammenhang dargelegt und eine Einführung zu dem restlichen Text gegeben. Im Absatz 4 wird - wie ich es auch getan habe - die primäre Zuständigkeit der Mitgliedstaaten herausgestellt. Er enthält auch eine ausdrückliche Aufforderung an die Mitgliedstaaten, all das zu äußern, was sie und andere äußern möchten. Dadurch wird es letztendlich der Kommission erleichtert, sich darüber Klarheit zu verschaffen, zu welchen Ausgangssituationen sie Mehrwert hinzufügen kann.
44. Der Abschnitt II betrifft die Europäische Dimension im Bildungswesen und deren Zielsetzungen. Hier wird nicht der Versuch einer Definition der Europäischen Dimension unternommen. Auch ich habe dies schon oft vergeblich versucht, und es erscheint mir nur in Bezug auf die Definition meiner Zielvorstellungen möglich. Das Grünbuch schlägt einige Zielsetzungen im Zusammenhang mit dem durch die Gemeinschaft zu schaffenden Mehrwert vor. Auch hier hängt es davon ab, ob die Meinungsäußerungen der Betroffenen diesen Zielsetzungen zustimmen können oder nicht.
45. Der dritte Abschnitt - über Akteure, Strategien und Instrumente - ist der wesentlichste. In § 23 werden Vorschläge gemacht für Aktionen auf Gemeinschaftsebene, auf den schulischen Bereich konzentriert, sowie für transnationale Projekte im Bildungsbereich, die auf der Basis von Partnerschaften aufgebaut werden. Er enthält auch eine Auflistung von sieben möglichen Elementen, wobei das zweite, das sich auf die Ausbildung von

- Lehrern und anderen mit Erziehungsaufgaben betrauten Personen bezieht, für Sie von besonderem Interesse sein dürfte.
46. Wenn wir uns dann näher mit dem Abschnitt, der speziell auf dieses Element eingeht - §§ 27 - 31, befassen, stellen wir fest, daß hier die bedeutende Rolle von Lehrern und Lehrerausbildern bei der Einführung der Europäischen Dimension in Inhalt und Praxis der Bildung betont wird. Danach werden fünf Dinge aufgezählt, die die Lehrer zur Erreichung dieses Ziels durchzuführen hätten. Wenn Sie sich diese Liste einmal durchsehen, werden Sie feststellen, ob sie zustimmen können - vielleicht sind einige der genannten Dinge nicht so wichtig und könnten ausgelassen, andere hingegen ergänzt werden?
 47. Der § 30 ist wahrscheinlich als Schlüsselabsatz, besonders für die zukünftige Entwicklung des RIF, anzusehen. Hier werden Vorschläge für transnationale Kooperationsvorhaben zwischen den einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen, besonders in Form von Europäischen Netzwerken, gemacht unter Anwendung des Austauschprinzips und bei weiterem Ausbau von bereits begonnen Pilotvorhaben. Der Ausbau von bereits begonnenen Pilotvorhaben könnte sich sowohl auf das TEX als auch auf das RIF beziehen.
 48. Es sei mir erlaubt, an dieser Stelle einige Spekulationen darüber anzustellen, wie ein zukünftiger "RIF-Nachkömmling" aussehen könnte. Ich muß betonen, daß dies meine persönliche Auffassung ist und in keiner Weise die Auffassung der Kommission repräsentiert! Im vorangegangenen habe ich einige Vorschläge zur Verbesserung der Strukturen gemacht - auch die Mitglieder selbst haben sich mit dieser Sache bereits beschäftigt, und das Problem wurde auch auf dem RIF-Symposium im vergangenen Monat angesprochen. Es sollte angestrebt werden, daß eine möglichst flächendeckende Entwicklung von Themen und Fragestellungen gewährleistet ist, damit ein maximaler Multiplikator-Effekt erreicht werden kann (siehe ebenso § 26 des Grünbuches). Ich befürchte, daß nicht alle Institutionen mit in das Netzwerk aufgenommen werden können. Ziel jedoch muß es sein, sicherzustellen, daß die Arbeit des Netzwerkes so weit wie möglich bekannt gemacht wird. Vielleicht sollten wir uns näher mit dem Gedanken eines inneren Netzwerkes, das sich - wie bisher - aus einer Reihe von Unternetzwerken zusammensetzt, wobei jedes Mitglied jedoch ein äußeres Netzwerk mit außerordentlichen Mitgliedern leitet, oder mit dem Gedanken eines Netzwerkes auf regionaler Basis näher befassen.
 49. Eine logische Konsequenz, logisch natürlich für Bürokraten, wäre, daß alle Institutionen sich nur jeweils einmal beteiligen könnten. Man muß sich jedoch über die Konsequenz im klaren sein, daß sich einige Mitglieder, die eventuell sogar zu den Gründungsmitgliedern des RIF gehörten, zurückziehen hätten und ihre Mitgliedschaft durch eine andere Abteilung derselben Institution aufrechterhalten müßten. Aber es ist nun einmal so beabsichtigt, und ich muß es noch einmal betonen, daß die Mitgliedschaft auf einer institutionellen und nicht individuellen Basis gesehen werden sollte.
 50. Es könnte sich auch die Notwendigkeit für eine Neustrukturierung der Themen ergeben. Bis jetzt gibt es hierzu noch keine konkreten Vorschläge - dieses Problem bedarf noch einer genauen Analyse. Ich hoffe, daß der Evaluationsbericht der Universität von Nantes über das RIF, der in Kürze abgeschlossen wird, zur Aufklärung dieser Angelegenheit beitragen wird.
 51. Das Thema der Restrukturierung hatte bereits vor dem Erscheinen des Grünbuches eine hohe Akzeptanz gefunden. Im Hinblick auf die zukünftige Richtung kann man annehmen,

daß eines seiner Vorteile darin liegt, Platz für künftige Mitgliedschaften neuer Institutionen zu schaffen - eines der Probleme, die auf dem RIF-Symposium erwähnt wurden. Wir begrüßen es, daß diese Frage bei dem Symposium gestellt wurde, es wäre ja entmutigend, wenn die bisherigen Bemühungen um einen größeren Bekanntheitsgrad des RIF dazu geführt hätten, daß nun niemand mehr beitreten will! Falls irgendjemand von Ihnen daran interessiert ist, dem RIF beizutreten, sollten Sie das mit dem Koordinator des betreffenden Unternetzwerkes besprechen. Sie sollten auch sicherstellen, daß Ihnen die volle Unterstützung Ihrer Institution gewährt wird. Wenn Sie dann immer noch beitreten möchten, richten Sie ein Schreiben an Herrn Lenarduzzi bei der Europäischen Kommission, Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.

52. Nun haben Sie Gelegenheit, über das Konzept, die Struktur und Funktionsweise des RIF vor dem Hintergrund des ganz aktuellen Grünbuches zu diskutieren. Ich möchte noch anmerken, daß der Bildungsausschuß der Europäischen Kommission das Grünbuch in der vergangenen Woche besprochen hat, und es wird erwartet, daß die Mitgliedstaaten sich mit dem Konsultationsprozeß befassen werden. Das betrifft im Falle von Deutschland die Länder. Ich hatte Gelegenheit, mich bei Herrn Müller-Solger vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft darüber zu vergewissern, daß meine Vorstellung des Grünbuches seine Zustimmung fand, und er stimmte mit mir überein, daß dieser Anlaß eine gute Gelegenheit sei.
53. Abschließend möchte ich noch einmal das unterstreichen, was hoffentlich im Grünbuch deutlich dargestellt wird: Bildung hat eine absolute Schlüsselfunktion bei der Vorbereitung von jungen Leuten auf eine zukünftige Europäische Staatsbürgerschaft. Und in diesem Zusammenhang sind die Lehrer und natürlich die Lehrerausbilder die Hauptakteure. Das RIF hat uns als ein gutes Instrument gedient - der RIF-Nachkömmling - in Verbindung mit dem TEX-Nachkömmling - wird sicherlich noch größere Dinge vollbringen.

Umsetzung der EntschlieÙung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur Europäischen Dimension im Bildungswesen vom 24. Mai 1988

Dr. Albrecht Pohle
Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover

Vorbemerkung:

Der Titel meines Beitrages ist äußerst schwerfällig, ich weiß es wohl, aber er ist bewußt so gewählt, weil er die bekannte "gemischte Formel" der EG enthält. Diese signalisiert, daß die Römischen Verträge, die Grundlage des politischen Wirkens der EG, in diesem Felde keine ausreichende Legitimation bieten und daß es sich daher um eine intergouvernementale Zusammenarbeit und Absprache handelt. Das war die Rechtslage bisher. Seit der Ratifizierung der Verträge von Maastricht ist diese Formel obsolet geworden.

Mein Bericht über die Umsetzung der EntschlieÙung von 1988 beruht auf Einsichten und Erfahrungen, die ich als Deutscher Länderbeauftragter in der entsprechenden Arbeitsgruppe der EG-Kommission (Working Group on the European Dimension) gewonnen habe.

I. Umsetzung auf der Ebene der Mitgliedstaaten

Zunächst ist festzustellen, daß die Resolution vom 24. Mai 1988 kein EG-Bildungsprogramm im herkömmlichen Sinne darstellt. Es handelt sich nicht um eine bestimmte zielgruppenbezogene Aktionslinie mit entsprechender Finanzausstattung, sondern um einen generellen Impuls zur Verstärkung der Bemühungen, die Europäische Dimension im Bildungswesen zur Geltung zu bringen. Die beratende Arbeitsgruppe sollte diese Bemühungen unterstützen und dem Austausch der Erfahrungen dienen.

Die Mitgliedstaaten hatten sich verpflichtet, ein nationales bildungspolitisches Leitdokument mit den Zielen und Wegen der Stärkung der Europäischen Dimension zu veröffentlichen. Die deutsche Seite konnte auf die KMK-Empfehlung "Europa im Unterricht" vom 8.6.1978 zurückgreifen. Diese wurde aktualisiert, insbesondere im Hinblick auf die völlig veränderte politische Ausgangslage. Der Begriff Europa wurde ausdrücklich weiter gefaßt als die Europäische Gemeinschaft der Zwölf. Der pädagogische Auftrag der Schule wurde präzisiert und durch Hinweise zur Umsetzung ergänzt. Die KMK beschloß die Empfehlung am 7.12.1990. Ähnlich handelten Belgien, Luxemburg, Niederlande, Portugal und Großbritannien. Frankreich veranstaltete eine breit angelegte Europakampagne. Nicht alle EG-Partner waren bereit, ein solches Dokument zu veröffentlichen. So erklärten beispielsweise die Dänen, es liege nicht in der Tradition ihrer Bildungspolitik, solche inhaltlichen Vorgaben zu erlassen. Italien, Griechenland, Spanien und Irland haben aus unterschiedlichen Gründen keine Texte verbreitet.

Die Mitgliedstaaten hatten weiter vereinbart, die Europäische Dimension ausdrücklich in die Lehrpläne einzubeziehen. Dabei ging schon aus der Resolution hervor, daß niemand daran dachte, ein neues Unterrichtsfach zu schaffen. Vielmehr sollten die Europäischen Aspekte in möglichst vielen bestehenden Fächern deutlicher hervortreten. Deutschland, Dänemark und

Belgien überarbeiten ihre Lehrpläne permanent und bauen die Europäische Dimension schrittweise aus. Andere Staaten reformieren z. Z. ihre Bildungssysteme insgesamt und berücksichtigen die Europäische Dimension teils in Wahlangeboten, teils in fächerübergreifenden Vorhaben - so in Großbritannien, Irland, Portugal, Spanien und Griechenland. Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande erklären, daß die Europäische Dimension bereits hinreichend berücksichtigt worden sei.

Ein solcher Befund ist natürlich vordergründig. Es bleibt die Aufgabe, genauer zu untersuchen, wie nationalistisch die Lehrpläne im ganzen immer noch sind und mit welcher Mentalität die Lehrkräfte sie in die Praxis umsetzen. Interessant ist in diesem Zusammenhang eine französische Initiative, die u. a. mit Mitteln der EG gefördert wird, zur Europäisierung des Literaturunterrichts: Les Lettres Européennes. Ausgangspunkt war ein Vergleich der Lehrpläne für den muttersprachlichen Literaturunterricht und der Methoden der Vermittlung. Dabei stellte sich heraus, daß der deutsche Literaturunterricht (gymnasiale Oberstufe) relativ offen ist; andere Mitgliedstaaten konzentrieren sich ausschließlich auf die nationale Literatur. In einem zweiten Schritt hat die Arbeitsgruppe von Schulpraktikern dann Themen aus dem gemeinsamen kulturellen Erbe Europas benannt und dazu jeweils literarische Stücke aus allen Mitgliedstaaten zusammengestellt. Auf diese Weise entsteht eine beispielhafte, thematisch gruppierte Europäische Anthologie. Eine parallel arbeitende Gruppe von Wissenschaftlern hat inzwischen eine dickleibige Europäische Literaturgeschichte verfaßt, die zunächst leider nur in französischer Sprache veröffentlicht worden ist.

Diese Initiative verbindet Vorgaben der Lehrpläne mit der Entwicklung von pädagogischen Materialien. Letztere sollten nach dem Wortlaut der Resolution ebenfalls europäischer werden. Die beratende Arbeitsgruppe hat sich bei einem mehrtägigen Treffen intensiv mit den in jüngster Zeit veröffentlichten Schulbüchern und sonstigen pädagogischen Materialien beschäftigt. Dabei stellte sich heraus, daß es anerkennenswerte Fortschritte gibt. Es gibt aber auch immer noch rein auf die nationale Perspektive verengte Darstellungen der Geschichte. Während der Tagung entbrannte in dieser Frage z. B. ein heftiger Streit zwischen den portugiesischen und den spanischen Delegierten, weil sie bemerkten, daß sie sich in ihren Schulbüchern immer noch wechselseitig anschwärzen.

Das Problem der Schulbücher erscheint fast bedeutsamer als das der Lehrpläne. Deutschland steht mit seinem Verfahren der staatlichen Schulbuchprüfung ziemlich allein in Europa. Die EG-Partner finden es beinahe anstößig, daß der Staat Schulbücher prüft und für den Schulgebrauch genehmigt. Hinweise darauf, daß die Europäische Dimension zu den Prüfkriterien gehört, daß die Schulen immer aus einer Mehrzahl von Büchern auswählen können und daß der Staat die Schulbücher schließlich bezahlt, ändern an dieser kritischen Grundhaltung nichts. Nur in Irland kontrolliert der Staat die Bücher für die Grundschulen, und in Griechenland stellt er sie durch ein eigenes Institut gleich selbst her, in den übrigen Staaten herrschen die Gesetze des freien Marktes. Französische Kollegen betonen stolz, daß bei ihnen nur die besten Fachleute in jeder wissenschaftlichen Disziplin die Schulbücher schreiben. Dazu ist anzumerken, daß dieses Verfahren nicht gefeit ist gegen die Weitergabe verfestigter nationaler Vorurteile. Hehre Zielsetzungen zur Förderung des europäischen Bewußtseins, von den Mitgliedstaaten in Lehrplänen und Schulprogrammen verkündet, bleiben folgenlos, wenn sie nicht konsequent durch Neugestaltung der Schulbücher umgesetzt werden. Bei den EG-Partnern gibt es keine Georg-Eckert-Institute, ja es fehlt zum großen Teil überhaupt das Bewußtsein von der Bedeutung dieser Aufgabe.

Auch in der Lehrerbildung sollte die Europäische Dimension gestärkt werden. Allgemeingültige Aussagen über die Umsetzung dieses Punktes sind schwer zu treffen, da die

Lehrerausbildung in den EG-Staaten sehr große Unterschiede aufweist. Das deutsche zweiphasige System wird z. Z. gerade von Frankreich übernommen, jedenfalls für den gymnasialen Bereich. In der ersten Phase bleibt es weitgehend der Initiative der Universitäten und Hochschulen überlassen, ob sie das Thema Europa aufgreifen, internationale Kooperationen entwickeln sowie die Mobilität der Ausbilder und Studenten fördern.

In der zweiten Phase kann der Staat direkten Einfluß nehmen, indem er das Ausbildungsprogramm um europäische Aspekte erweitert oder Begegnungen und Praktika im Ausland fördert. Hier sind auch in Deutschland noch Wünsche offen.

Die EG-Kommission hat festgestellt, daß es in einigen Mitgliedstaaten - insbesondere in den südeuropäischen - an einer Kultur der Mobilität fehlt, und darauf ihr Förderprogramm ausgerichtet.

Schulpartnerschaften und Schüleraustausch haben zwischen Deutschland, Frankreich und England eine lange Tradition. Die EG-Kommission spricht hier vom "Goldenen Dreieck" und wünscht eine stärkere Berücksichtigung der kleinen Staaten. Spanien und Portugal bemühen sich sehr, Schulpartnerschaften auszubauen und damit das Interesse der Schüler am Fremdsprachenunterricht zu verstärken. Die hohen Kosten sind nach wie vor das Haupthindernis neben den sprachlichen Schwierigkeiten mit weniger verbreiteten Sprachen.

Die EG-Kommission sollte dem Ministerrat nach zwei Jahren einen Zwischenbericht geben. Sie forderte daher die Mitgliedstaaten auf, ihrerseits über die Umsetzung zu berichten. Die deutsche Seite tat sich schwer mit diesem Auftrag, weil hier zunächst alle (alten) Länder um Berichte gebeten werden mußten. Es war nicht möglich, den deutschen Bericht termingerecht in Brüssel vorzulegen. Das geschah erst im November 1991. Aber der deutsche Bericht hatte Substanz und hätte für andere EG-Staaten anregend wirken können. Umso bedauerlicher war es, daß die EG-Kommission ihn nicht übersetzen ließ. Auch für den Schlußbericht der Kommission wurde er nicht herangezogen, da die EG-Seite für die zweite Runde die Methodik gewechselt hatte. Sie führte aus Zeitgründen mit jedem EG-Staat bilaterale Gespräche auf der Grundlage eines Fragebogens, der der Gliederung des Schlußberichtes entsprach.

Dieser Methodenwechsel war im übrigen nur vernünftig, denn einige Mitgliedstaaten hatten überhaupt keinen Bericht geliefert oder einige unzusammenhängende Unterlagen geschickt.

In einem Falle - der Name des Landes möge ungenannt bleiben - ist zur Umsetzung der Entschließung mit den Worten der EG-Kommission festzustellen: "Alles bleibt im Zustand des Wunsches wegen der Langsamkeit und der Schwäche der Verwaltung."

II. Umsetzung auf der Ebene der Europäischen Gemeinschaft

Die Aktivitäten der EG-Kommission dienen der Anregung von Innovationsstrategien, um die nationalen Bildungssysteme mittel- und langfristig auf das zusammenwachsende Europa umzustellen. Zum Teil handelte es sich um Pilotprojekte, um zu erproben, wie große Aktionen zweckdienlich anzulegen seien.

In der Arbeitsgruppe wurde ausführlich erörtert, ob die EG selbst pädagogische Materialien herstellen solle. Die Mehrheit sprach sich schließlich deutlich dagegen aus. Zwar sei es sinnvoll, daß die EG ständig mit vielfältigen und gut zugänglichen Materialien über sich selbst informiere, aber die didaktisch-methodische Aufbereitung dieser Informationen solle den nationalen Instanzen überlassen bleiben, insbesondere den Schulbuchverlagen. Es sei zu berücksichtigen, daß es ausgeprägte nationale pädagogische Traditionen und

Diskussionsstände gebe; daher würde ein zentral von Brüssel konzipiertes Material vor Ort nicht akzeptiert.

Interessant war eine Initiative der EG-Kommission zur Sensibilisierung der Schulbuchverleger. Alle Schulbuchverlage, die man auf der Grundlage nationaler Listen erreichen konnte, wurden mit einem Fragebogen angeschrieben.

Es zeigte sich, daß es zwar zahlreiche Lehrwerke mit einzelnen Kapiteln über Europa gibt, daß es aber nur wenige Bücher gibt, die der übergreifenden Europäischen Dimension gerecht werden. Zum größten Teil handelt es sich um wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Bücher. Die Verleger sind dringend an speziellen Informationen über die EG interessiert (z. B. Europäische Rechtsfragen), und sie würden gern kooperieren, bitten aber um finanzielle Unterstützung durch die EG-Kommission.

Wie schwer solche internationalen Kooperationen zu verwirklichen sind, zeigt das Projekt eines Europäischen Geschichtsbuches, das ein privater französischer Unternehmer ins Leben gerufen hat. Er hatte Professoren aus allen EG-Staaten beteiligt mit dem Ergebnis, daß ein Lehrwerk in französischer Tradition entstanden ist, das im deutschen Geschichtsunterricht wegen des illustrativen Umgangs mit Quellen und der geringen Ansätze zur eigenen Urteilsbildung kaum eingesetzt werden dürfte. Nach Auskunft des Klett-Verlages, der die deutsche Fassung herausgibt, wird das Buch für Lehrerbüchereien und als Hintergrundlektüre in der gymnasialen Oberstufe beschafft. In der französischen Öffentlichkeit wurde als skandalös vermerkt, daß ein irischer Autor das Kapitel über die Französische Revolution verfaßt hat.

Die EG-Kommission hat, wie in der Resolution vorgesehen, eine Reihe von Sommeruniversitäten veranstaltet, die dazu dienen, Lehrerausbildern und anderen Multiplikatoren die Europäische Dimension bewußt zu machen und einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Die erste fand 1989 in Nimwegen statt. Dabei stellte sich heraus, daß das ERASMUS-Programm für die Lehrerausbildung nur schwer zu nutzen ist. Es entwickelte sich der Gedanke, ein Europäisches Netzwerk der Lehrerausbildungsinstitute - RIF - aufzubauen. Die zweite Sommeruniversität 1990 war in Frascati (Italien), die dritte in Nantes, die vierte fand als Kulturwanderung zwischen Pau und Santiago de Compostela statt. Der Teilnehmerkreis wechselte zwar, aber ein Teil des leitenden Teams blieb konstant. In diesem Jahr fand anstelle der Sommeruniversität ein Symposium in Belgien statt, bei dem sich das inzwischen aufgebaute Netzwerk RIF vorstellen konnte.

Die EG-Kommission hat auf Initiative des Europäischen Parlaments die Aktion TEX - Teacher exchange - ins Leben gerufen. Für Aufenthalte von drei bis vier Wochen tauschen Lehrkräfte gleicher Fachrichtungen ihre Arbeitsplätze. Diese Aktion wird durch nationale Austauschbüros unterstützt. Inzwischen haben zwei Auswertungskonferenzen stattgefunden, die eine insgesamt positive Bilanz ergeben haben, und es ist ein Leitfaden entstanden, der interessierten Lehrkräften erläutert, was sie erwartet und welche Ziele angestrebt werden.

Mit besonderem Nachdruck betreibt die EG-Kommission ein Pilotprojekt für multilaterale Schulpartnerschaften. Der Grundgedanke ist, daß die großen Mitgliedstaaten mit ihren gut funktionierenden Kontakten jeweils mindestens eine weitere Schulpartnerschaft in einem kleineren EG-Land ausbauen.

Die Auswertung dieses Projekts steht noch aus. Aber es ist jetzt schon klar, daß der finanzielle und organisatorische Aufwand für multilaterale Partnerschaften erheblich ist. Daher bringt die EG-Kommission in diesem Zusammenhang immer wieder den elektronischen

Kommunikationsverbund ins Spiel (electronic mailbox, BTX), der in Frankreich allem Anschein nach ein besonderes Prestige genießt.

Die EG-Kommission hat die Universität Nantes beauftragt, im Rahmen der Forschungsarbeiten zur Soziologie des europäischen Integrationsprozesses eine Auswertung der Aktionen vorzunehmen, die der Umsetzung der Resolution über die Europäische Dimension im Bildungswesen gedient haben.

In Deutschland mit seinen intakten Schulverwaltungsstrukturen stoßen die Initiativen der EG-Kommission vielfach auf Mißtrauen und Befürchtungen, Brüssel wolle traditionelle regionale Besonderheiten eibnen. Vor einem Zentralismus aus französischem Geist kann man daher im Bereich der Bildungspolitik nur warnen, weil er unweigerlich zu Reibungsverlusten führen würde. Andererseits ist nicht zu bestreiten, daß sich die nationalen Bildungssysteme aufeinander zu entwickeln müssen, wenn das "Europa der Bürger" Wirklichkeit werden soll. Was hier in den letzten Jahrzehnten versäumt worden ist, kann allerdings nicht kurzfristig behoben werden. Die wirtschaftliche und - vielen unbekannt - rechtliche Integration Europas ist weit voraus, für die kulturelle und bewußtseinsmäßige Integration muß noch viel getan werden, wenn die nationalen Denk- und Handlungsschemata wirklich überwunden werden sollen.

Qualitätskriterien für Netzwerke und transnationale Kooperation im Bildungssektor

Dr. Theodor Sander
Universität Osnabrück

1. Angesichts des hier versammelten Sachverstands ist es wohl überflüssig, allgemeine Bemerkungen über *Netzwerke auf Schulebene und in der Lehrerbildung* zu machen. Wer sich über die Programmatik der Netzworkebildung informieren möchte, kann zu einer ganzen Reihe von Veröffentlichungen der jüngsten Zeit greifen - z.B. zu den "Guidelines on Community action in the field of education and training" vom 5. Mai 1993 oder zu dem eben beschlossenen "Green Paper on the European Dimension in Education" vom 29. September 1993. Im übrigen haben ja nicht wenige der hier Anwesenden an der MSP-Auswertungstagung in Holland vom 24. bis 27. Juni 1993 bzw. dem RIF-Symposium 1993 in Belgien vom 21. bis 30. September 1993 teilgenommen, dessen Aufgabe u.a. auch in der Information über das EG-Netzwerk von Lehrerbildungseinrichtungen (RIF) und die damit bisher gemachten Erfahrungen bestand.

Über die tatsächliche Arbeit der Netzwerke etwas zu erfahren, ist für die breitere Hochschulöffentlichkeit dennoch nach wie vor schwierig, da die dazu angefertigten Berichte häufig internen Charakter haben. Das gilt z.B. für die inzwischen erschienenen drei Ausgaben eines Mitteilungsblatts über das RIF, das unter dem Titel "Riflet" erscheint und das über die laufenden Arbeiten der Unternetzwerke des RIF berichtet, aber fast ausschließlich in Kreisen von Koordinatoren und Mitgliedern der Unternetzwerke zirkuliert. Ebenso sind die Berichte der Koordinatoren von Netzwerken und Unternetzwerken an die EG-Kommission kaum zugänglich. Ähnlich verhält es sich mit den beiden Fortschrittsberichten, die von der EG-Kommission zur Umsetzung der 1988 beschlossenen Maßnahmen zur Europäischen Dimension in der Erziehung erarbeitet worden sind bzw. (soweit überhaupt vorhanden) den nationalen Berichten zur Entschließung vom 24. Mai 1988 (es existiert ein umfanglicher deutscher Bericht aus dem Jahre 1991).

Es ist von daher begreiflich, daß allgemein die Programme ERASMUS, LINGUA und TEMPUS in den Köpfen von Hochschulangehörigen mit klareren Vorstellungen verknüpft sind als etwa die Pilotprojekte RIF, MSP und TEX. In diesen Fällen wird allerdings auch systematisch gegenüber der (Hochschul-)Öffentlichkeit berichtet. Zweifellos werden partielle Informationen über die Arbeit von Netzwerken wie RIF, MSP und TEX fortlaufend durch die unmittelbar teilnehmenden Institutionen und Personen verbreitet. Es ist aber ganz offensichtlich, daß in allen Mitgliedsländern noch erheblicher Nachholbedarf besteht, wenn der Bekanntheitsgrad anderer europäischer Netzwerkprogramme auch nur annähernd erreicht werden soll. Eine der möglichen Strategien besteht darin, nationale Informationstagungen zu veranstalten, zu denen z.B. alle Lehrerbildungseinrichtungen des betreffenden Landes eingeladen werden. Eine entsprechende Anstrengung wird für Deutschland mit der morgigen Osnabrücker Tagung unternommen, die gemeinsam mit der EG-Kommission und der ATEE durchgeführt wird. Im März 1994 wird eine ähnliche Tagung in Frankreich stattfinden.

2. Jenseits einer bloßen Information über Strukturen, Mitglieder, Arbeitsprogramme, Diskussionspapiere, Veröffentlichungen usw. von Netzwerken stellt sich aber das eher noch

wichtigere Thema der *Qualitätsbewertung der Arbeit europäischer/internationaler Netzwerke* im Bildungsbereich. Dieses Thema ist gerade dann von Bedeutung, wenn es um das Herausfiltern von 'examples of good practice' (vorbildliche Praxisbeispiele) und deren Verbreitung im Interesse von Multiplikatorwirkungen geht. Unsere Kenntnisse über die Qualität von Netzwerken sind mangels entsprechender allgemein zugänglicher Berichte derzeit noch äußerst lückenhaft. Die ganze Diskussion befindet sich in einem derart embryonalen Zustand, daß nicht einmal die Frage der Kriterien für die Qualitätsbewertung auch nur einigermaßen gründlich diskutiert ist. Eine jüngst erschienene Veröffentlichung des europäischen Liaison Committee of Rectors' Conferences über "Quality Assessment in European Higher Education" (erarbeitet von F.A. van Vught/D.F. Westerheijden) lädt die nationalen Mitgliedskonferenzen der Hochschulrektoren ein, sich für die Förderung der Qualitätsbewertung einzusetzen, enthält aber kein einziges Wort darüber, was Qualität im Hochschulbereich bedeuten könnte. Auf Seite 6 wird sogar ausdrücklich erklärt, man wolle die beunruhigende Frage, was Qualität eigentlich sei, ganz beiseite lassen. Der Rest des Papiers beschäftigt sich dann mit den "traditionellen" und den "neuen" *Methoden* der Qualitätsbewertung. Man kann leicht erraten, welche Zwecke und Qualitätskriterien solche "neuen" Methoden im Rahmen einer überall um sich greifenden Austeritätspolitik im Hochschulbereich implizieren, und die Parallelen zu den Methoden der industriellen Arbeitsbewertung sind nur allzu offensichtlich. Die schlichte Frage ist dabei durchweg, wie die Kosten für eine gewünschte Leistung gesenkt werden können.

Ich halte es demgegenüber für entscheidend, *inhaltliche, qualitative Konzepte von Qualität und Qualitätsbewertung* zu erörtern. Ohnehin sind Ziele von Qualitätsbewertung, Qualitätskriterien und Bewertungsmethoden allzu eng miteinander verknüpft, als daß irgendeiner dieser Aspekte einfach ausgeklammert und separat behandelt werden könnte. Deshalb sind alle Manöver, sich um die inhaltliche Bestimmung von Qualität herumzudrücken, ohnehin nur Selbstbetrug. Ganz besonders bin ich mir dessen bewußt, daß die Erörterung von Qualitätskriterien in jedem Fall implizit mit politischen Grundüberzeugungen und Wertvorstellungen verknüpft ist. Ansonsten mache ich mir wenig Illusionen darüber, welche enormen Probleme im Augenblick konkreter Bewertung von Netzwerken auf Schulebene und auf Hochschulebene eine Rolle spielen. Diese Probleme sind uns ja hinlänglich aus der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskussion über die Bewertung von Schulleistungen und in anderer Perspektive aus der ethnologischen und soziologischen Diskussion über Informationsverzerrungen im Kontext von Feldforschung bekannt. Insofern kann die Debatte über Kriterien der Qualitätsbewertung nur ein Teilschritt sein, und wir haben uns darüber hinaus nach Verfahren umzusehen, wie die subjektiven Deutungen (und die sich darin ausdrückenden objektiven Strukturen) im *Prozeß der Bewertung* selbst kontrolliert und reflektiert werden können.

In diesem Beitrag befasse ich mich ausschließlich und in knapper Form mit dem Thema der *Qualitätskriterien*. Das wird in zwei Schritten geschehen: Zunächst führe ich einige Grundkonzepte der Qualitätsbewertung von Netzwerken vor, die ich für anwendbar halte und bei denen jeweils ein bestimmter zentraler Bewertungsaspekt betont ist. Es sind dies die vier Aspekte der individuellen und Gruppenlernprozesse, der Organisationsgesundheit, der Wirkungen von Kulturkontakt und der Innovationsfähigkeit (eine Vielzahl weiterer Aspekte wäre denkbar). Dabei ist hoffentlich erkennbar, daß diese Aspekte nicht zufällig gewählt sind. Sodann kommt es mir darauf an, an einem Beispiel - nämlich der Auswertung bisheriger Arbeit des RIF Unternetzwerkes 4, dem ich selbst angehöre - zu zeigen, wie die *Anwendung* derartiger Konzepte aussehen könnte. Damit wird sich auch Gelegenheit ergeben, über einige

Probleme bestehender europäischer Netzwerke in der Lehrerbildung bzw. auf Schulebene und über transnationale Kooperationsprojekte zu sprechen.

3. Mit diesem Anwendungsversuch verbinde ich noch einen weiteren grundlegenden Gedanken. Eine entscheidende Frage der Qualität einer Qualitätsbewertung von Netzwerken ist zweifellos, wer denn diese Bewertung durchführen kann und soll. Die Auswertung der Arbeit europäischer Netzwerke liegt selbstverständlich im Interesse der finanzierenden Institution, und die Task Force hat gerade in diesem Jahr - offensichtlich im Hinblick auf die Ende dieses Jahres fälligen Beschlüsse zur Fortsetzung bestehender Programme bzw. der Inangriffnahme neuer Aktionen - umfangreiche Auswertungstagungen zu TEX (Juni 1993), MSP (Juni 1993) und RIF (September 1993) organisiert. Wie auch in den anderen Aktionsprogrammen des Bildungsbereichs, ist in allen diesen Fällen ansonsten auch jährlich zum Ende des Haushaltsjahres berichtet worden. Für das RIF gilt zusätzlich, daß seit Monaten eine kleine Evaluationsgruppe tätig ist, die durch direkte Beobachtung und durch einen umfangreichen Fragebogen die Leistungen und Schwachpunkte des RIF mit seinen knapp 200 Mitgliedseinrichtungen zu erfassen versucht.

Abgesehen von derartigen Motivationen politischer Handlungsorientierung (und Kontrolle von oben) scheint sich nur sehr zögerlich der Gedanke durchzusetzen, daß die Auswertung der Arbeit europäischer Netzwerke vor allem eine Angelegenheit mitarbeitender Personen und Institutionen sein sollte. Einstweilen sieht es eher noch so aus, als ob diese *Aufgabe der Selbstevaluation* in der Hauptsache für die Koordinatoren reserviert sein und sich weitgehend in den Bahnen formaler Berichterstattung gegenüber den finanzierenden Einrichtungen bewegen müsse. Demgegenüber kann ich nicht erkennen, daß aus den Netzwerken heraus bisher nennenswerte Aktivitäten gestartet worden wären, im Wege der Selbstausswertung Erkenntnisse über den Ertrag der europäischen Kooperation und die Leistungen der Netzwerke zu gewinnen, sich der Stärken und Schwächen bestimmter Netzwerke zu vergewissern, damit Ansatzpunkte für die Verbesserung der eigenen Aktivitäten und für eine gezielte Strategie des 'staff development' (Förderung und Entwicklung der professionellen Kompetenz von Mitgliedern des Netzwerks) herauszudestillieren und schließlich Grundlagen für die Verbreitung positiver Beispiele praktischer Umsetzung von Konzepten und Projekten zur Europäischen Dimension der Erziehung zu schaffen. Nur sehr vereinzelt sind KollegInnen dazu übergegangen, ihre einschlägigen Erfahrungen und Einsichten selbst systematisch darzustellen und auszuwerten. Ich halte diesen Zustand für dringend korrekturbedürftig.

4. Inhaltliche Qualitätskriterien, Selbstausswertung, Durchsichtigkeit und Kontrolle des Bewertungsprozesses, Interesse an 'professional growth' (Erweiterung der beruflichen Kompetenz) und Multiplikatoreffekten - dies sind also nach meiner Überzeugung die zentralen Stichworte, wenn von der Bewertung von Netzwerken die Rede ist. Ihre Ausklammerung ist immer ein zuverlässiges Indiz für technokratische Kontrolle. Die Zahl denkbarer und anwendbarer *Ansätze und Kriterien* zur Selbstausswertung von Netzwerken im Bildungsbereich ist, wie gesagt, groß. Ich muß deshalb - gestützt auf relevante Literatur - einige Ansätze herausgreifen, die nach meiner Überzeugung wichtige Aspekte einer Qualitätsbewertung von Netzwerken beleuchten, nämlich

- den Aspekt der professionellen Erfahrungen und Lernprozesse;
- den Aspekt der Organisationsgesundheit, ihrer Förderung und Erhaltung;
- den Aspekt des Kulturkontakts, seiner positiven wie negativen Wirkungen;
- den Aspekt der Innovationsplanung, -durchführung und -auswertung.

Jeder dieser Ansätze müßte für sich kritisch beleuchtet, auf die damit verknüpften spezifischen Interessen und auf seine Brauchbarkeit untersucht werden. Anlaß dafür gäbe es in der Tat genug. Indessen würde das einen überlangen Beitrag noch weiter ausdehnen, und ich muß das für eine andere Gelegenheit aufsparen. Vielleicht sind die Grenzen und Probleme der einzelnen Konzeptionen aber auch zu offensichtlich, als daß es notwendig wäre, sie hier noch einmal breitzutreten. Insoweit werden die unterschiedlichen Ansätze hier nur mit ganz kurzen Erläuterungen vorgestellt.

1. Aspekt: Professionelle Erfahrungen und Lernprozesse

Zunächst ein *pädagogischer Ansatz*, der Netzwerke als Ort von professionellen Erfahrungen und Lernprozessen versteht ('staff development'). Über die Bedeutung eines solchen Ansatzes muß kaum philosophiert werden, weil die Selbstverständlichkeit der Betrachtungsweise zu groß ist. Das läßt sich nun neuerdings wieder leichter sagen, seit im Rahmen der Biographieforschung bei Lehrern der Gesichtspunkt eines sich über das ganze Leben erstreckenden Lernprozesses wieder stärker betont wird. Allerdings kann wohl davon ausgegangen werden, daß Mitglieder von Netzwerken eher ein latentes Bewußtsein dort stattfindender Lernprozesse haben und kaum systematische Verfahren entwickeln, sich dieser Lernprozesse zu vergewissern. Die derzeit tätige Evaluierungsgruppe des RIF an der Université de Nantes unter Leitung von Pierre Yvard hat immerhin einige Items in ihren Fragebogen aufgenommen, die sich auf derartige Prozesse beziehen. So lautet z.B. Item II/3 "Has the sub-network enabled you to use new ideas from your usual way of teaching?", Item II/8 "Concerning the activities of your sub-network, which do you think to have been the most enriching - for yourself, for your institution, for your students?", Item III/2 "Has your participation in the RIF given rise in your establishment to new discussions with colleagues, the creation of new educational practices by or with colleagues?" Eine systematische Auswertung von Lernerfahrungen der Teilnehmer im Rahmen des EG-Netzwerkes der Lehrerbildungseinrichtungen ist indessen offensichtlich damit nicht angestrebt.

Für die pädagogische Auswertung von Netzwerkerfahrungen ist die möglichst präzise Benennung von Lernbereichen, in denen ausgewertet werden soll, ein erster und entscheidender Schritt. Solche Bereiche könnten in einer ersten Grobeinteilung sein (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- ★ Europäische Erfahrungen (vor allem im Bildungsbereich)
- ★ Die Europäische Dimension der Erziehung
- ★ Vergleich von Bildungssystemen
- ★ Erhöhung der Professionalität pädagogischen Handelns
- ★ Initiierung innovatorischer Prozesse
- ★ Beherrschung von Fremdsprachen
- ★ Probleme europäischer Gesellschafts- und Kulturentwicklung.

Tabelle 1: Qualitätskriterien für Netzwerke – Aspekt Professionelle Erfahrungen und Lernprozesse

Lernbereiche	Lernziele	Verantwortung/ Rolle des Einzelnen	Verantwortung der Gruppe	Lerneffekte für den Einzelnen	Lerneffekte für die Gruppe
Europäische Erfahrungen	- Kenntnisse erweitern - Einsichten gewinnen - Wertorientierungen entwickeln	- Erfahrungen sammeln - Erfahrungen integrieren - Selbstevaluierung von Erfahrungen	- Erfahrungen ermöglichen - Erfahrungen diskutieren - Projekte formulieren - Selbstevaluierung	?	?
Europäische Dimension der Erziehung	- Kenntnisse erwerben - Wertorientierungen überprüfen - Kompetenzen entwickeln	- Analyse von Konzeptionen - Subjektive ‚Philosophie‘ - Objektive Tendenzen analysieren	- Analyse von Konzeptionen - Vergleich subjektiver ‚Philosophien‘ und objektiver Tendenzen	?	?
Vergleich von Bildungssystemen	- Kenntnisse erweitern - Konzeptionen verstehen - methodologische Kompetenz erweitern	- Probleme analysieren - Projekte formulieren/ Durchführen - Selbstevaluierung	- Probleme analysieren und diskutieren - Projekte formulieren - Selbstevaluierung	?	?
Erhöhung der Professionalität pädagogischen Handelns	- Handeln überprüfen - Mängel korrigieren - Kompetenzen erweitern	- Probleme analysieren - Individuelle Praxis reflektieren - Handeln korrigieren - Selbstevaluierung	- Probleme analysieren und diskutieren - Strategien formulieren - Selbstevaluierung	?	?
Initiierung innovativer Prozesse	- Konzeptionen entwickeln - Wertorientierungen klären - Kompetenzen fördern	- Probleme analysieren - Beispiele studieren - Strategien vorschlagen - Selbstevaluierung	- Probleme analysieren und diskutieren - Strategien prüfen	?	?
Beherrschung von Fremdsprachen	- Kenntnisse verbessern - Kompetenzen entwickeln	- Bedürfnisse formulieren - Praxis intensivieren - Selbstevaluierung von Kompetenzen	- Kompetenz fördern	?	?
Europäische Gesellschafts- und Kulturentwicklung	- Kenntnisse verbessern - Einsichten gewinnen - Haltungen entwickeln	- Lücken identifizieren - Selbststudium intensivieren - Selbstevaluierung	- Kontakt fördern - Kommunikation verbessern - Selbstevaluierung	?	?

Diese Struktur stellt selbstverständlich nur eine ganz allgemeine Grundlage dar. Eine weitere Ausdifferenzierung jedes dieser Lernbereiche ist vorausgesetzt, wenn Auswertung sich nicht ganz an der Oberfläche bewegen soll. Entsprechend üblichen erziehungswissenschaftlichen Strukturschemata ist nach Lernzielen für die einzelnen

Bereiche, nach der Verantwortung und Zuständigkeiten, die einzelnen Mitgliedern und der Gruppe im Lernprozeß zufallen, und vor allem nach den Lernergebnissen zu fragen (vgl. die schematische Übersicht in Tabelle 1).

2. Aspekt: Förderung der Organisationsgesundheit

Sodann ein *organisationssoziologischer Ansatz*, der schon seit den 60er Jahren vielfach auf Schul- und Hochschulsituationen angewendet worden ist. Er geht davon aus, daß Bildungseinrichtungen - und entsprechend auch Netzwerke von Bildungseinrichtungen - als Organisation oder als System betrachtet werden können und daß diese Systeme auf einer Skala von "nicht gesund" bis "gesund" einzuordnen sind. Als typische Mängel von Bildungssystemen, die als Prädikate einer ungesunden Organisation zu gelten haben, werden sieben Aspekte herausgestellt: Verschwommenheit der Ziele (goal ambiguity); Variabilität des Input - Zielangaben, Personal, Schüler und finanzielle Mittel (input variability); mangelnde Kontrolle des Rollenverhaltens der Organisationsmitglieder (role performance invisibility); geringe Interdependenz der Organisationsmitglieder (low interdependence); Außensteuerung der Organisation und ihrer Mitglieder (vulnerability); geringer Technisierungsgrad der Organisation (low technological investment).

Diesen Mängeln, von denen behauptet wird, daß sie alle in der einen oder anderen Weise die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen beeinträchtigen, stellt das organisationssoziologische Konzept neun Merkmale einer "gesunden" Organisation gegenüber:

- ★ Ziele sind den Organisationsmitgliedern klar und werden von ihnen akzeptiert (goal focus);
- ★ Informationen in vertikaler und horizontaler Richtung sowie von und zur Außenwelt sind unverzerrt (communication adequacy);
- ★ Macht im System ist gleichmäßig verteilt (optimal power equalization);
- ★ Personal wird effektiv eingesetzt und akzeptiert Rollenvorschriften (resource utilization);
- ★ Organisation "weiß, wer sie ist", Mitglieder fühlen sich in der Organisation wohl (cohesiveness);
- ★ Mitglieder sind mit ihrer Tätigkeit zufrieden (morale);
- ★ Organisation selbst sucht und findet neue Verfahren, neue Ziele usw. (innovativeness);
- ★ Organisation reagiert nicht ausschließlich passiv auf Anforderungen der Umwelt (adaptation);
- ★ Organisation löst aktiv Probleme mit minimaler Energie (problem-solving adequacy).

Die im einzelnen anzuwendenden Kriterien sind dann das Ergebnis einer weiteren Ausdifferenzierung dieser neun Punkte (vgl. dazu die im Anhang wiedergegebene Fallstudie).

3. Aspekt: Wirkungen von Kulturkontakt

Weiterhin ein *kulturethnologischer Ansatz*, der Mitglieder von transnationalen Kooperationsvorhaben und Netzwerken als Personen versteht, die Träger und Übermittler einer Kultur sind und im Kontakt mit KollegInnen kulturelle Erfahrungen machen. Die Qualitätsbewertung von Netzwerken unter diesem Aspekt kann in einem Bezugsrahmen stattfinden, der durch folgende drei Fragen abgesteckt ist:

Erste Frage: In welchen Kulturdimensionen findet Kulturkontakt statt?

Zweite Frage: Welche Wirkungen hat Kulturkontakt in den verschiedenen Dimensionen?

Dritte Frage: Unter welchen persönlichen, gruppenspezifischen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen findet Kulturkontakt statt und wie wird Kulturkontakt von den Bedingungen beeinflusst?

Zu den *Kulturdimensionen*, auf die sich der Kontakt bezieht: Unterschieden werden müßten wenigstens

- ★ Hochschule/Lehrerbildung und
- ★ Schule,

aber ein tiefergehendes Verständnis der Probleme und Entwicklungen ist wohl kaum zu gewinnen, wenn der Blick nicht auf das Ganze der Kultur gerichtet wird. Dabei könnten in grober Form weiter unterschieden werden

- ★ andere Kulturbereiche
- ★ Staat und staatliche Politik (einschließlich Bildungspolitik)
- ★ Gesellschaft und gesellschaftliche Reproduktion.

Zu den *Wirkungen von Kulturkontakt*: Es wäre jeweils zu überprüfen, in welche der beiden jeweils genannten Richtungen Kulturkontakt führt -

- ★ Konzept des Andersseins/Gleichseins von Kulturen
- ★ Komplexes/vereinfachtes Kulturbild
- ★ Harmonistische/dissonante Kulturauffassung
- ★ nationalistisches bzw. regionalistisches/europäisches Kulturbewußtsein
- ★ Aufgeklärtes/vorurteilsbehaftetes Kulturverständnis
- ★ Nähe/Distanz zur anderen Kultur.

Diese Liste ließe sich selbstverständlich noch um weitere Wirkungsaspekte verlängern.

Zu den *Bedingungen* von Kulturkontakt: Die Wirkungen von Kulturkontakt werden kaum begreiflich werden, wenn nicht geklärt wird, unter welchen Bedingungen sie zustande kommen. Solche Bedingungen können sein

- ★ Persönlichkeitsfaktoren wie
 - Alter;
 - Geschlecht und Familienstand;
 - soziale Schichtzugehörigkeit;

- Lebensumstände allgemein (Bildungsschicht, Berufe der PartnerInnen, Bildungswege der Kinder, Freizeitverhalten, Wohnverhältnisse usw.);
 - Sprachkenntnisse und Einstellungen zu Sprachen;
 - Interaktionsbereitschaft und Konfliktbearbeitung;
 - kritische/affirmative Haltung zur eigenen Kultur;
 - fachliche Kompetenz/Professionalität;
 - Vorkenntnisse über Kulturdimensionen der anderen Kultur;
- ★ Gruppenspezifische Gegebenheiten wie
- der Kohäsionsgrad zwischen den Mitgliedern der Gruppe;
 - das Gruppenklima;
 - die Machtverteilung;
 - die Rivalität zwischen den Mitgliedern
 - die Häufigkeit der Kontakte.
- ★ Institutionelle Aspekte wie
- die Größe einer Einrichtung, und davon abhängig die Zahl der Lehrenden und die Kontaktdichte;
 - der Studienaufbau, d.h. die Studienvoraussetzungen der Studierenden, die Organisation der Studien, der Fächerkanon der Pädagogik, die Rolle der Fachwissenschaften, die Leistungsnachweise usw.);
 - Hierarchie und internes Funktionieren (Direktoratsmodell/ Selbstverwaltungsmodell);
 - Qualifikation des Hochschulpersonals (Einstellungsvoraussetzungen, Schichtung des Lehrkörpers, rechtliche Stellung, Besoldung);
 - Institutionelle Selbstverständlichkeiten (allgemein akzeptierte Einstellungen zu Schule und Leistung);
- ★ Gesellschaftliche Voraussetzungen
- Stabilität/Instabilität der Kultur;
 - Kulturdominanz/Kultursubordination;
 - Kulturpessimismus/Kulturoptimismus;
 - Akzeptanz der herrschenden Kultur.

Die Liste ist zwar nicht willkürlich zusammengestellt, kann aber ohne Frage noch erweitert werden.

4. Aspekt: Institutionelle Innovation

Schließlich ein auf den Aspekt institutioneller Innovation abstellender *mikroökonomischer Ansatz*, der Qualitätskriterien in sechs Gruppen zusammenfaßt:

★ *Innovationskontext*

Welche Kenntnisse des allgemeinen Innovationskontextes sind vorhanden? Haben Bildungssysteme und ihre jeweils zu verändernden Teilsysteme als solche besondere Eigenschaften, die das Ausmaß, das Tempo und das Gelingen von Innovationen berühren? Sind sie bei der Planung einer bestimmten Innovation bedacht worden?

★ *Innovationscharakter*

Gibt es formale Eigenschaften der Innovation, die erschwerende Wirkungen auf ihre Durchsetzung im System haben - ihre Komplexität, die zusätzliche Energie, die ihre Durchsetzung von den Mitgliedern des Systems erfordert, der Grad der "Radikalität" einer innovativen Maßnahme in den Augen der Systemmitgliedern, die Förderung bzw. Behinderung von persönlicher Initiative, Selbständigkeit, als wichtig erachteten Werten, das Ausmaß, in dem sie in kleinere Teilschritte zerlegbar ist, usw.? Sind diese formalen Eigenschaften in der Planung analysiert worden? Welche Überlegungen sind für die Implementierungsphase angestellt worden, um die erschwerenden Wirkungen zu mildern?

★ *Innovative Personen/Gruppen*

Gibt es im Innovationsprozeß ein strategisches (pädagogisches) Konzept für die Entwicklung der innovativen Gruppe? Sind also Fragen gestellt worden wie: Welche Personen oder Gruppen spielen typischerweise die Rolle des Befürworters von Innovationen? Wie steht es um die Interdependenz von innovativen Personen und anderen, nicht-innovativen Personen in der Gruppe? Sind permanente oder temporäre Gruppen effektiver bei der Durchsetzung von Innovationen? Lassen sich Innovationen leichter bei von außen kommenden Anstößen durchsetzen als bei von innen kommenden? Kann davon ausgegangen werden, daß bestimmte Persönlichkeitsmerkmale mit dem Typus des dauerhaften Befürworters von Innovationen verknüpft sind? Fördert die Gruppe die Entwicklung innovativer Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Authentizität, Enthusiasmus, Kreativität, individualistische Normen, Intelligenz, verbale Fähigkeiten usw.)? Welche Art Annahmen liegen den Strategien zugrunde, die Innovatoren anwenden? Wie zirkulieren innovative Ideen in der Gruppe? Gibt es effektive, kontrollierbare Verfahren für die Erreichung der Ziele, die die Gruppe sich gesetzt hat? Ist in der Gruppe ein bestimmter 'esprit de corps' vorhanden und unterstützen sich die Mitglieder der Gruppe wechselseitig? In welchem Umfang ermöglicht die Gruppe Autonomie und Spontaneität sowie Freiheit für kreative Experimente? Herrschen in der Gruppe Normen vor, die Veränderungen aktiv unterstützen? Gibt es einen hohen Grad der Beteiligung an und der Verpflichtung auf Beschlüsse der Gruppe? Wird die Fähigkeit der Gruppe zum anspruchsvollen Problemlösen durch intensive Kommunikation und umfassende Nutzung der Ressourcen der Mitglieder gefördert? Welche Rolle spielen unrealistische Zielsetzungen und zu hohe Ansprüche? Verfügen die Mitglieder der Gruppe über die notwendigen Fähigkeiten für die Abwicklung von Innovationsprozessen? Werden diese Prozeßfähigkeiten in der Gruppe entwickelt?

★ *Innovationsbedingungen im Zielsystem*

Sind die Innovationsbedingungen in dem zu verändernden System in der Planung sorgfältig geprüft worden? Sind deshalb Fragen gestellt worden wie: Ist das Klima im Zielsystem das einer allgemeinen Offenheit oder gibt es Widerstand gegen zahlreiche Veränderungen im System? Hat das Zielsystem zahlreiche internationale Verbindungen? Ist das Zielsystem durch hohe interne Integration auf der Ebene formeller und informeller Strukturen ausgezeichnet? Sind die finanziellen Ressourcen für die Durchsetzung von Innovationen im System vorhanden? Gibt es Bedingungen, die ein System "veränderungsreif" machen, ein latentes Ungleichgewicht, das günstige Bedingungen für anstehende Innovationen schafft? Welche Rolle

spielt eine interne oder externe Krise im Hinblick auf die Offenheit gegenüber Innovationen? Welche Art von Faktoren auf der persönlichen Ebene (z.B. kognitive Dissonanz), interpersonellen Ebene (z.B. Statusungleichgewicht bei den wichtigsten Akteuren) oder auf der organisatorischen Ebene (z.B. Ambiguität in der Machtstruktur) beeinflussen die Bereitschaft zur Übernahme von Innovationen? Ist (soweit überhaupt möglich) in der Planung und Durchführung von Innovation dafür gesorgt worden, daß unter den genannten Gesichtspunkten optimale Bedingungen im System herrschen?

★ *Innovationsprozesse/Durchsetzung von Innovationen*

Welche Strategien werden für die Durchsetzung von Innovationen angewandt? Gibt es ein spezifisches optimales Design für die Durchsetzung? Welche Schritte wurden unternommen, um die Kenntnis und das Interesse der Mitglieder des Zielsystems an den vorgesehenen Innovationen zu verbessern? Ist die innovative Maßnahme von Anfang an verbindlich eingeführt worden oder hat es eine Versuchsphase mit der Möglichkeit der Veränderung auf Grund von Rückmeldungen der Beteiligten gegeben? Sind die positiven bzw. negativen Effekte von Innovation evaluiert worden? Haben Design für die Durchsetzung und für die Evaluierung in den Händen der gleichen Personen gelegen? Stellen Multiplikatoreffekte ein wichtiges strategisches Ziel dar und worin bestehen sie? Ist die Lewinsche Idee des 'unfreezing' (des Auftauens eines Zielsystems) im frühen Stadium der Veränderung angemessen? In welchem Sinne kann behauptet werden, daß 'shifting' und 'refreezing' stattfindet? Was ist genau der Charakter von Phänomenen, die häufig - und leichtfertig unter der Überschrift 'Widerstand gegen Veränderung' zusammengefaßt werden? In welcher Hinsicht spielt 'novelty excitement' (die unreflektierte Begeisterung für Neuerungen) eine Rolle bei der Akzeptanz von Innovationen? Können innovative Prozesse in irgendeiner Weise planmäßig gesteuert werden?

★ *Innovationsergebnis/Gelingen bzw. Nichtgelingen von Innovationen*

Ist eine bestimmte Innovation - im wesentlichen wie ursprünglich geplant - in die Funktionsmechanismen des Zielsystems übernommen worden? Welche Art Revisionen sind dabei vorgenommen worden, was hat diese charakteristischen Veränderungen verursacht? Konnten die Ziele der Innovation erreicht werden? Haben Auswertungen regelmäßig oder unregelmäßig stattgefunden? Sind Auswertungen mehr intuitiv und auf informeller Basis oder systematisch vorgenommen worden? Standen bei der Auswertung eher Bemühungen der Legitimation gegenüber der Öffentlichkeit, gegenüber vorgesetzten Behörden, gegenüber anderen Bildungseinrichtungen als die tatsächlich bei Lehrenden bzw. Lernenden erreichten Bildungs- und Ausbildungseffekte im Vordergrund? Unter welchen Bedingungen wird eine Innovation von den Mitgliedern des Zielsystems abgelehnt? Welches sind die Kriterien für Erfolg einer Innovation in den Augen von Mitgliedern des Zielsystems, von Innovatoren, von außenstehenden Beobachtern? Welcher Teil der durchgeführten Innovation wird unter Anwendung dieser Kriterien am Ende als unerwünscht betrachtet?

5. Zusammenfassung

Netzwerke als Ort professioneller Erfahrungen und Lernprozesse, Netzwerke unter dem Gesichtspunkt von Organisationsgesundheit, Netzwerke im Hinblick auf die Wirkungen von Kulturkontakt, Netzwerke als Organisatoren institutioneller Innovation - in diesen vier Aspekten sind wohl wesentliche Aufgaben und Funktionsmechanismen von Netzwerken erfaßt. Zugleich liegen hier zweifellos zentrale Ansatzpunkte für die Auswertung der Qualität von Netzwerken auf Schulebene wie auf Hochschulebene wie auf der Ebene der berufsbegleitenden Ausbildung. In welchem Maße und in welcher Qualität Netzwerke diese

Aufgaben erfüllen, ist allerdings nicht allein eine Frage des guten Willens, des redlichen Bemühens und der kritischen Selbstevaluierung der Mitglieder von Netzwerken, sondern auch eine Frage des *politischen und gesellschaftlichen Kontextes*, in dem die Arbeit von Netzwerken im Bildungssektor stattfindet. Wer sich bei diesem Kontext nicht nur an papierene Erklärungen und den Wortlaut von Verträgen klammern will, sondern sich an realen europapolitischen Entwicklungen orientiert, wird die engen Grenzen besser verstehen, die den Netzwerken für ihre Tätigkeit auf dem Gebiet der Europäischen Dimension der Erziehung gezogen sind. Auch in dieser Hinsicht besteht noch erheblicher Bedarf an auswertenden Untersuchungen.

Literaturhinweise:

W.R. Houston/R. Pankratz (eds.) Staff Development and Educational Change, Reston, Virginia, 1980

M.B. Miles, Innovation in Education, New York 1964

M.B. Miles, Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground (hektographiertes Manuskript)

I. Oomen-Welke, Hochschulkooperation in der europäischen Lehrerbildung: Das RIF-Programm (hektographiertes Manuskript, Freiburg 1993)

Th. Sander, Vergleichende Erziehungswissenschaft oder: Die Pflege nationalistischer Vorurteile, in: Th. Sander/W.D. Kohlberg (Hrsg.), Lehrerbildung in Europa - Europäische Lehrerbildung, Osnabrück 1993, S. 70-77

Th. Sander, Discussing the meaning of the European Dimension of Teacher Education - criteria, problems, implications, in: Y. Beernaert/H. van Dijk/Th. Sander, The European Dimension of Teacher Education, Bruxelles 1993

Th. Sander, Politische Grundprobleme der Erziehung für ein vereintes Europa, Braunschweig 1993

Anhang

Fallstudie zur Qualitätsbewertung der Arbeit des RIF- Unternetzwerkes 4 (Vergleich von Bildungs- und Ausbildungssystemen für Lehrer)

1. Zielorientierung (*goal focus*)

(Ziele sind den Organisationsmitgliedern klar und werden von ihnen akzeptiert.)

Handlungsautonomie. Dem Unternetzwerk sind zwar allgemeine Ziele vorgegeben, die sich teils aus der Aufgabe des RIF insgesamt, teils aus der thematischen Schwerpunktsetzung des Unternetzwerkes 4 (Vergleich von Bildungs- und Ausbildungssystemen für Lehrer) ergeben. Aber in diesem nicht sehr eng gesteckten Rahmen können die Mitglieder selbst entscheiden, welche spezifischen Ziele sie sich für ihre Arbeit setzen und welche spezifischen Aufgaben sie in Angriff nehmen wollen.

Akzeptanz. Die Formulierung von Zielen und Aufgaben sind gemeinsamer Prozeß der Gruppe. Während die Mehrzahl der Vorschläge anfangs von Koordinatorensseite eingebracht wurde, hat sich die Lage inzwischen deutlich geändert. Projektvorschläge und Ideen zu vorgeschlagenen Projekten werden von praktisch allen Mitgliedern beigesteuert. Wenn zusätzlich das hohe Maß an Autonomie des Unternetzwerkes bedacht wird, erklärt sich leicht, warum die Akzeptanz von Zielen kein Problem im Unternetzwerk darstellt.

Abstimmung mit Task Force/EURYDICE. Zielkonflikte mit den Vorstellungen der Task Force zu den Aufgaben des Unternetzwerkes sind weitgehend dadurch vermeidbar gewesen, daß der Koordinator des Unternetzwerkes über einen längeren Zeitraum gleichzeitig für EURYDICE European Unit und dort speziell in der Abteilung "European Dimension in Education" gearbeitet hat, die auf Grund vertraglicher Beziehungen mit der Task Force unmittelbar für die Verwaltung des gesamten RIF zuständig war.

Realismus. Die Ziele, die das Unternetzwerk verfolgt, sind in unmittelbarer Beziehung auf aktuelle Krisen und Probleme der Lehrerausbildung formuliert. Grundlegend erscheint dabei: Der nationale oder gar regionale Rahmen, in dem sich die Lehrerbildung in Europa abspielt, ist viel zu eng und wird - mit stark negativen Folgen für die Ausbildungsqualität - ideologisch überhöht. De facto wird das alte nationalstaatlich verfaßte Bildungssystem nicht durch Übergriffe Brüsseler Bürokraten unterminiert, sondern durch die in allen gesellschaftlichen Bereichen, auch im kulturellen Bereich, stattfindende tatsächliche historische Tendenz zunehmender Europäisierung/

Internationalisierung. Diese faktische Entwicklung ist in der Lehrerbildung bisher kaum zur Kenntnis genommen worden. Hinzu kommt das nicht ganz neue, aber immer noch drückende Problem der Professionalisierung des Lehrerberufs und der Erhöhung der beruflichen Kompetenz von Lehrern.

Aufgabenpräzision. Eine Randbedingung dafür, daß die Ziele und Aufgaben von den Mitgliedern akzeptiert werden können, liegt darin, daß sie eindeutig und verständlich formuliert sind. Hier hilft, daß das Moment akademischer Überheblichkeit und des Bluffs mit dem Fachjargon in den Verhandlungen der Gruppe völlig fehlt. Zusätzlich sorgt die Person des Koordinators dafür, daß jede Sitzung nicht nur sorgfältig vorbereitet und dem Inhalt nach angekündigt ist, sondern zu Beginn jeweils eine äußerst gründliche Erörterung der zu diskutierenden Themen und der zu bewältigenden Aufgaben stattfindet.

Erreichbarkeit von Zielen. Im Unternetzwerk habe ich bisher keine Anflüge von Größenwahn und Selbstüberhebung erkennen können, obwohl nicht zu übersehen ist, daß das Unternetzwerk eine Vielzahl ehrgeiziger Projekte in Angriff genommen bzw. schon abgeschlossen hat (vgl. dazu die Abschnitte "Informationsfluß" und "Kohäsionsgrad"). Dabei ist allerdings viel Bedacht darauf genommen worden, daß die Ziele der einzelnen Vorhaben in überschaubaren und genau fixierten Zeiträumen mit den vorhandenen Kräften erreicht werden können.

2. Informationsfluß (communication adequacy)

(Informationen in vertikaler und horizontaler Richtung sowie von der und zur Außenwelt sind unverzerrt.)

a) Informationen von der Außenwelt und zur Außenwelt

Kanäle. Das Unternetzwerk hat die Frage der Information nach außen unter dem Stichwort der 'visibility of the group' (Präsenz in der Öffentlichkeit) auf einem der letzten Treffen (Barcelona, Juli 1993) ausführlich diskutiert. Wiewohl das Unternetzwerk durchaus über nicht wenige Informationskanäle verfügt, herrscht insgesamt bei Mitgliedern die Auffassung vor, daß die Gruppe in bestimmten Bereichen noch zu wenig Außenwirkung erzielt und daß im Interesse einer 'officialisation' des RIF und seiner Unternetzwerke stärkere Anstrengungen zur Verbesserung der Außendarstellung unternommen werden müssen.

Der Informationsfluß von außen in das Unternetzwerk funktioniert nach meiner Auffassung hervorragend. Dabei wirkt sich die Tatsache positiv aus, daß der Koordinator der Gruppe gleichzeitig Executive Director der ATEE ist und bis vor einigen Monaten zusätzlich als Consultant in der European Unit von EURYDICE beschäftigt war und nach wie vor einen engen Kontakt zur Task Force Human Resources, Education, Training and Youth hat. Vor allem die zweimal jährlich stattfindenden Treffen des Unternetzwerkes, aber auch die dazwischen liegenden Arbeitsgruppentreffen haben u.a. die Funktion einer Informationsbörse. Gelegentlich haben sich Fachtagungen der ATEE mit einem regulären Arbeitstreffen des Unternetzwerkes zeitlich verbinden lassen, so daß Mitglieder der Gruppe zum Teil an den Fachtagungen teilnehmen und sich im Bereich der diskutierten Fachthemen informieren und weiterbilden konnten.

Nutzung/Informationswert. Die von außen kommenden Informationen sind in unterschiedlichen Zusammenhängen für die Produkte und Projekte sowie bei der Formulierung von Arbeitsvorhaben genutzt worden.

Defizite. Ein neuralgischer Punkt scheint in vielen Fällen noch die Informierung der Mitgliedsinstitutionen (Fachkollegen und -kolleginnen, Abteilungen, Fachbereiche, Hochschulen) über die Arbeit des Unternetzwerkes zu sein, die ja auch eine wichtige Funktion bei der Legitimierung der Mitarbeit einzelner Personen in dem Unternetzwerk spielt. Selbst dort, wo - wie in Osnabrück - seit langem Anstrengungen unternommen werden, den

Fachbereich regelmäßig über unterschiedliche Kanäle auf dem laufenden zu halten, und wo solide offizielle Unterstützung für die Mitarbeit auf Fachbereichs- und Universitätsebene vorhanden ist, werden immer wieder Klagen über die Undurchschaubarkeit der Tätigkeit im Unternetzwerk laut. Das deutet darauf hin, daß solche Klagen hier und da Hintergründe haben mögen, die mit der konkreten Arbeit im RIF nichts zu tun haben. Ein besonders problematischer Aspekt sind daneben die nur indirekten, über die Koordinatoren oder über das Mitteilungsblatt des RIF laufenden und sporadischen Informationen an die übrigen Unternetzwerke (gleiches gilt auch für die Informationen von den übrigen Unternetzwerken). Dies gilt umso mehr, als die Unternetzwerke erklärtermaßen arbeitsteilig verfahren sollen und ihre thematischen Schwerpunkte als Teil eines Ganzen zu verstehen sind.

Das Unternetzwerk hat bereits eine Reihe von Maßnahmen ins Auge gefaßt, um den Informationsfluß nach außen zu verbessern:

Soft Lobbying. Der Koordinator des Unternetzwerkes hat in diesem Zusammenhang vor einigen Monaten auf der Basis der Erfahrungen und Anstrengungen einzelner Mitglieder der Gruppe ein Konzept für eine Strategie des 'soft lobbying' (des sanften Lobbyismus) entwickelt, das der Gruppe insgesamt dienlich sein kann. Der Kernpunkt dieser Strategie sind Vorschläge, wie konstruktive Ideen von teilnehmenden Institutionen und Mitgliedern des Netzwerks verbreitet werden können, welche Adressaten dabei wichtig sind und wo Unterstützung bei der Verbreitung zu suchen ist.

Veröffentlichungen/Produkte. Seit dem vergangenen Jahr bereitet das Unternetzwerk eine grundlegende Veröffentlichung in englischer Sprache unter dem Titel "The European Dimension of Teacher Education" vor, die im Manuskript abgeschlossen ist und in Kürze gedruckt vorliegen wird. Eine provisorische Fassung wurde auf dem RIF-Symposium in Belgien im September 1993 vorgestellt. Das Unternetzwerk beabsichtigt, diese Publikation in nächster Zeit als zentrales Instrument der Außendarstellung einzusetzen. Diesem Zweck dient auch die im Gange befindliche Übersetzung des Buches in die deutsche und französische Sprache.

Tagungen. Das Unternetzwerk führt zwar jenseits der regelmäßigen Gruppentreffen bisher keine eigenen Tagungen durch, soweit aber Mitglieder auf nationaler/regionaler Ebene Tagungen zu Europathemen organisieren, ergeben sich Gelegenheiten, den Sachverstand von Kolleginnen und Kollegen, die dem Unternetzwerk angehören, dafür zu nutzen. So ist z.B. bei einer nationalen Informationstagung über das RIF in Osnabrück im Oktober 1993 verfahren worden. Sie war gleichzeitig der Anlaß, alle deutschen Lehrerbildungseinrichtungen mit schriftlichen Informationen auf das RIF und auf die Arbeit des Unternetzwerkes aufmerksam zu machen. Entsprechende Planungen gibt es bereits auch für das nächste Treffen des Unternetzwerkes in Potsdam im März 1994.

b) Informationen innerhalb des Unternetzwerkes.

Kanäle. Daß es innerhalb des Unternetzwerkes an Kanälen für den Transport von Informationen fehlte, kann nicht behauptet werden. Die regelmäßigen Treffen des Unternetzwerkes und seiner Arbeitsgruppen sowie die zahlreichen gemeinsamen Aktivitäten außerhalb des Unternetzwerkes (vgl. unten den Aspekt "Kohäsionsgrad") spielen dabei eine wichtige Rolle. Eine Flut von Briefen, Faxen und Telefongesprächen zwischen Mitgliedern, stärker aber noch zwischen Mitgliedern und Koordinator sorgen für Austausch von Informationen. Dennoch sehen die Mitglieder Handlungsbedarf für die Verbesserung der

Information innerhalb der Gruppe. Überlegungen dazu sind während des Treffens des Unternetzwerks in Barcelona im Juli 1993 angestellt worden.

Nutzung/Informationswert. Die innerhalb der Gruppe zirkulierenden Informationen

sind weithin in die Produkte (z.B. die Veröffentlichung zum Thema "The European Dimension of Teacher Education") und Projekte des Unternetzwerkes eingegangen.

Defizite. In dreierlei Hinsicht läßt der Informationsfluß innerhalb des Unternetzwerks noch zu wünschen übrig: Erstens findet zwar beiläufig im Gespräch und gelegentlich auch geplant im Hinblick auf Einzelfälle (I.U.F.M. in Frankreich, National Curriculum in England usw.) vielfältiger Austausch von Informationen über die Entwicklung von Bildungssystemen statt. Das ergibt sich besonders leicht da, wo Mitglieder das Bedürfnis haben, über ihre Schwierigkeiten mit laufenden Veränderungen in der Lehrerbildung zu berichten. Aber es ist bisher noch nicht gelungen, vergleichende Informationen zur europäischen Lehrerbildung systematisch zusammenzutragen, ohne dabei nutzlose Kopien der üblichen schematisch-formalen Darstellung von Sollenszuständen in den gängigen Handbüchern oder in den Veröffentlichungen von EURYDICE zu liefern. Ein erster Ansatz ist im Sommer 1993 damit gemacht worden, für einen Tagungsbeitrag Mitglieder und Nichtmitglieder zu bitten, kurz über fünf ebenso zentrale wie aktuelle Probleme ihres jeweiligen nationalen Lehrerbildungssystems zu berichten ("Changes and challenges in European Teacher Education"). Das daraus entstandene Manuskript bildet jetzt die Grundlage für den Aufbau eines Netzes von Korrespondenten in Gesamteuropa (Ost und West, Süd und Nord), die die Beiträge überarbeiten und in differenzierterer Form darstellen sollen. Daraus soll eine regelmäßig überarbeitete Publikation werden.

Zweitens wird zwar über die bilateralen Austauschmaßnahmen in knapper Form auf den jeweiligen Treffen des Unternetzwerks regelmäßig berichtet, aber es ist noch unklar, wie die Resultate und Produkte des Austauschs konkret für die Arbeit und die Produkte des Unternetzwerks genutzt werden können. Zum Teil sind im Rahmen des Austauschs Module für die Lehrerbildung im Bereich der Europäischen Dimension entstanden, die wohl an den jeweiligen Partnerinstitutionen Verwendung finden, aber den übrigen Mitgliedern erst bei ausdrücklicher Nachfrage zur Verfügung stehen (soweit das Vorhandensein derartiger Produkte überhaupt in der Gruppe bekannt ist). Eine Grundlage für eine stärkere gemeinsame Nutzung der Erfahrungen im bilateralen Austausch könnten auch die "Guidelines for bilateral/multilateral exchanges" sein, die das Unternetzwerk im Herbst 1992 formuliert hat. In welchem Umfang die darin vorgeschlagenen Strategien für Felduntersuchungen im Bereich des Vergleichs von Bildungssystemen angewandt werden, ist derzeit unklar. Einen neuen Anlauf nimmt das Unternetzwerk mit einer Arbeitsgruppe zur thematischen Vorbereitung eines Forschungsnetzwerks, die auch methodologische Vorschläge für die Arbeit des Unternetzwerks auf dem Gebiet der Vergleichenden Bildungsforschung machen soll.

Drittens gehen zwar aufgefordert und unaufgefordert zahlreiche Informationen an die Koordinatoren, und zwar häufig im Rahmen der Berichtspflichten des Unternetzwerks. So haben alle Mitglieder z.B. über die 'spin-offs' (Nebeneffekte) der Mitarbeit im Unternetzwerk Informationen zusammengestellt, aus denen sich möglicherweise Anregungen für alle Gruppenmitglieder bei der Förderung der Europäischen Dimension ergeben könnten. Ein systematischer Rücklauf solcher Informationen an alle Mitglieder ist erst noch zu gewährleisten.

Verhandlungssprache. Wenn von der Kommunikation in der Gruppe die Rede ist, erscheinen einige kurze Bemerkungen zum Sprachenproblem angebracht. Die Verhandlungen des

Unternetzwerks während der Direktkontakte gehen im allgemeinen zweisprachig in Englisch und Französisch vor sich. Das bereitet den meisten Mitgliedern, von Einzelfällen abgesehen, keine grundsätzlichen Schwierigkeiten, benachteiligt aber all diejenigen, die weder Englisch noch Französisch als Muttersprache sprechen. Ganz besonders schwierig wird das immer dann, wenn Kollegen und Kolleginnen aus Osteuropa an den Treffen beteiligt werden sollen (das gilt bereits für Ostdeutschland). Offene Sprachkonflikte hat es allerdings in der Gruppe bisher nicht gegeben.

3. *Machtverteilung (optimal power equalization)*

(Macht im System ist gleichmäßig verteilt.)

Informationsvorsprung. Es ist sicherlich unvermeidlich, daß einige Personen im Unternetzwerk besser informiert sind als andere. Besonders gilt das für die Koordinatoren, die zu allen die Europäische Dimension betreffenden Angelegenheiten auf Grund ihrer Funktionen außerhalb des Unternetzwerks und auf Grund der größeren Nähe zu Brüssel einen direkteren Bezug haben. Formelle wie informelle Kanäle sorgen indessen dafür, daß wichtige Informationen relativ rasch im Unternetzwerk zirkulieren. Es gibt keinerlei Anzeichen dafür, daß auf Koordinatorensseite die größere Informiertheit in Machtpositionen umgemünzt wird.

Stellung des Koordinators. Über den Koordinator läuft der Kontakt mit der Task Force, mit den übrigen Unternetzwerken, mit der ATEE und mit zahlreichen anderen Einrichtungen. Der Koordinator verfügt über die Finanzmittel, die dem Unternetzwerk zugewiesen sind und entscheidet letztlich, welche Aktivitäten finanzierbar sind und welche nicht. Zu den Aufgaben des Koordinators gehört die Vorbereitung von Sitzungen samt Vorschlägen zur Tagesordnung und die Nachbereitung durch das Protokoll. Im Ablauf von Sitzungen haben die Koordinatoren wichtige Funktionen. Insoweit ist der Koordinator deutlich aus der Gruppe herausgehoben. Dennoch verfügt der Koordinator des Unternetzwerkes über Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten, die daraus kein hierarchisches Gefälle in der Gruppe entstehen lassen - er ist zugleich das, was man eine 'strong, benevolent person' nennt, also eine starke, integrative, aber nicht machtbesessene Person.

Prestigeunterschiede. Soweit Unterschiede im Prestige vorhanden sind, ist innerhalb des Unternetzwerks außerordentlich schlecht auszumachen, wo sie liegen. Symptomatisch ist sicherlich, daß ich selbst nicht in der Lage wäre, die Mitglieder den sonst hochschulüblichen Kategorien der Professorenschaft und des Mittelbaus zuzuordnen. Es ist für mich nicht einmal eindeutig, welche Mitglieder promoviert sind und welche nicht, obwohl mir in einigen Fällen Promotionen bekannt sind. Womöglich pausen sich die üblichen hierarchischen Strukturen akademischer Einrichtungen deswegen nicht in das Unternetzwerk durch, weil Forschungsaufgaben bisher nicht im Zentrum der Arbeit der Gruppe stehen. Es ist allerdings klar erkennbar, daß in der Gruppe aktiv Verhaltenskodizes gepflegt werden, die die hemmenden Effekte akademischer Hierarchien auszuschalten bemüht sind.

Privilegien. Vorhandenes Machtgefälle innerhalb einer Gruppe ist oft schon daran abzulesen, daß einzelne Mitglieder bestimmte Privilegien genießen. Solche Privilegien sind im Unternetzwerk nicht vorhanden. Die Arbeitsbedingungen sind für alle gleich; es kommt nicht vor, daß bestimmte Personen zu Lasten anderer häufiger reisen, daß bestimmte Personen das Flugzeug und andere die Bahn benutzen, daß bestimmte Personen bessere Unterbringung als andere haben, daß für bestimmte Personen spezielle Essenseinladungen in teure Restaurants ausgesprochen werden, daß bestimmte Personen besondere Mittel für ihre persönlichen Projekte zugewiesen erhalten usw.

Kompetenzen. Daß die Mitglieder nicht alle über die gleichen Kompetenzen bzw. über den gleichen Kompetenzgrad verfügen, ist wohl für niemanden eine Überraschung. Unterschiede zeigen sich schon auf der Ebene der sprachlichen Kompetenz, in der Zahl der beherrschten Fremdsprachen, im fließenden oder weniger fließenden Gebrauch, in der Leichtigkeit des Wechsels von der Alltags- zur Wissenschaftssprache, im Umfang und in der Differenziertheit der verfügbaren sprachlichen Muster usw. Das ist aber durchaus nur der Anfang. Mitglieder haben jeweils bestimmte berufsbezogene Stärken entweder im Bereich der Administration oder in der praktischen Umsetzung von Projekten oder in bestimmten fachlichen Bereichen oder auf dem Gebiet der Lehre oder in Forschungsfragen oder in der Animation von Arbeitssitzungen oder bei der Erstellung schriftlicher Produkte oder auf dem Gebiet internationaler Erfahrungen/Kontakte. Dabei kommen selbstverständlich auch bestimmte Kumulationen von Stärken vor. Eine ungleiche Machtverteilung begünstigen diese unterschiedlichen Kompetenzen dennoch nicht, da sie alle für die Arbeit der Gruppe nützlich und notwendig sind. Gleichzeitig kommen alle genannten Kompetenzen an unterschiedlichen Stellen in den Innovationsprojekten des Unternetzwerkes zum Zuge.

Aktivitätsgefälle. Von dem einen oder anderen Einzelfall abgesehen, kann nicht behauptet werden, daß die Gruppe sich in aktive und inaktive Mitglieder aufteilt. Dennoch gibt es nach dem Umfang der Aktivitäten ein Gefälle innerhalb der Gruppe, bedingt durch die Koordinatorenfunktion, durch die Teilnahme an Arbeitsgruppen und durch die Übernahme spezifischer Aufgaben. Dieses Gefälle nivelliert sich auch dann nicht wesentlich, wenn die "Außendienstaktivitäten" von Mitgliedern der Gruppe (z.B. Vertretung des Unternetzwerks auf Tagungen, Teilnahme an europäischen Kooperationsprojekten des Unternetzwerks usw.) einbezogen werden. Negative Auswirkungen auf die Machtverteilung haben sich jedoch nicht beobachten lassen.

4. Nutzung der Ressourcen (resource utilization)

(Personal wird effektiv eingesetzt und akzeptiert Rollenvorschriften.)

Aufgabenstreuung. Wenn nicht ein erheblicher Teil der Kompetenzen, die im Unternetzwerk vorhanden sind (vgl. die Abschnitte "Machtverteilung" und "Innovationsfähigkeit"), brachliegen soll, muß innerhalb der Gruppe sorgfältig abgewogen werden, welche Art Aufgaben sie sich zu stellen hätte, um die Kompetenzen einigermaßen auszuschöpfen. Gleichzeitig ist zu vermeiden, solche Aufgaben zu wählen, für die keine oder keine ausreichenden Kompetenzen verfügbar sind. Diese beiden Aspekte mögen nicht in jeder Situation systematisch und bewußt entschieden worden sein. Indessen zeigt die nachgängige Betrachtung, daß faktisch eine breite Aufgabenstreuung in der Gruppe stattgefunden hat, die dazu beiträgt, daß Kompetenzen umfassend mobilisiert werden können. Die Gruppe arbeitet sowohl an Entwicklungs- und Implementations- wie auch (in geringerem Umfang) Forschungsaufgaben, sie entwickelt Produkte wie auch Projekte, sie arbeitet methodologisch wie auch inhaltlich, sie fordert administrative und kreative Fähigkeiten.

Arbeitsteilung. Angesichts der unterschiedlichen Kompetenzen kann eine optimale Nutzung der vorhandenen Ressourcen am ehesten bei arbeitsteiligem Vorgehen erreicht werden. Arbeitsteilung wird insofern systematisch und umfassend im Unternetzwerk praktiziert. Das Hauptinstrument sind dabei die Arbeitsgruppen, die als temporäre Einrichtungen immer wieder neu, d.h. für neue Aufgaben und in neuen Zusammensetzungen, gebildet werden.

Institutionelle Unterstützung. Das Interesse der Task Force geht aus naheliegenden Gründen bei der Förderung des RIF dahin, die Mitglieder als Vertreter von Institutionen zu betrachten und die Unterstützung des jeweiligen Unternetzwerkes durch die vertretenen Institutionen vorauszusetzen. In welchem Umfang das konkret im Unternetzwerk 4 der Fall ist, wäre noch detailliert zu untersuchen. Jedenfalls gibt es zahlreiche Beispiele dafür, daß Mitglieder es immer wieder verstehen, die Unterstützung der Institution für konkrete Aktivitäten zu mobilisieren. So hat in diesem Jahr die Universität Osnabrück beträchtliche Mittel für studentische Aushilfen, für Gastvorträge und für Verbrauchsmaterial einschließlich Kopier- und Telefonkosten zur Verfügung gestellt, die für die Vorbereitung einer nationalen Informationstagung über das RIF und für die Durchführung der regulären Sitzungen zweier Unternetzwerke verwendet werden konnten. Es läßt sich auch immer wieder erreichen, daß sich zuständige Ministerien auf nationaler oder regionaler Ebene, von Mitgliedern veranlaßt, für die Arbeit des Unternetzwerks und damit verknüpfte Aktivitäten engagieren. Als Beispiel kann das vom Unternetzwerk beantragte ERASMUS-Projekt zitiert werden, für das das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung namhafte Beträge zugesprochen hat.

5. *Kohäsionsgrad (cohesiveness)*

(Organisation "weiß, wer sie ist", Mitglieder entwickeln Bindungen in der Organisation und an die Organisation.)

Es gibt gute Gründe, zu behaupten, daß die Kohäsion innerhalb des Unternetzwerks außerordentlich stark ist. Ich sehe diese Gründe im Zusammenwirken einer Reihe von Faktoren:

Kontinuität der Kontakte. Seit einigen Jahren treffen sich die Mitglieder zweimal im Jahr für jeweils zwei Tage, um gut vorbereitete und rechtzeitig angekündigte Themen zu diskutieren. Die Präsenz der vertretenen Institutionen ist hoch - das Unternetzwerk umfaßt jetzt formal 19 Institutionen, davon sind im Regelfall 12 bis 15 anwesend). Es kommt immer wieder mal vor, daß einzelne Personen aus dem Unternetzwerk ausscheiden und von der entsendenden Institution durch eine andere Person ersetzt werden. Von Fall zu Fall ergibt sich auch, daß sich Mitglieder durch Kollegen/Kolleginnen wegen anderweitiger Belastungen vertreten lassen müssen. Aber der größte Teil der Mitglieder nimmt seit vielen Jahren regelmäßig an den Sitzungen teil. Das allein sorgt für eine deutliche Kontinuität der Kontakte innerhalb des Unternetzwerkes.

Kollegialität. Diskussionen finden sowohl in der größeren Gruppe der Teilnehmer als auch in jeweils während der Treffen spontan gebildeten Arbeitsgruppen statt. Das geschieht in einer Atmosphäre freundlich-wohlwollender Kollegialität, die wir kaum für selbstverständlich halten können. Ich betrachte es als einen wichtigen Faktor für die Kohäsion des Unternetzwerkes, daß das sonst in unseren beruflichen Zusammenhängen auf der Fachbereichs- und Hochschulebene übliche Gerangel zwischen KollegInnen, die verdeckten und offenen Angriffe, das von Mißgunst und Neid geprägte Gehabe, das Statusdenken und die Profilierungssucht, die politisch motivierten Abgrenzungen und Denunziationen praktisch völlig fehlen. Das gleiche gilt für die ansonsten auch eher üblichen Cliques- und Fraktionsbildungen, die ja leicht die Tendenz entwickeln, sich auch ohne gute Gründe zu bekämpfen.

Produktionsorientierung. Das Unternetzwerk versteht sich nicht als unverbindlicher Diskussionszusammenhang, sondern - bei aller Wertschätzung der Prozeßerfahrungen - als eine Arbeitsgruppe, die nützliche Produkte erstellen will - nützlich für Teilnehmer und andere

außenstehende Personen in ihren jeweiligen Hochschuleinrichtungen bei dem Bemühen um eine verstärkte Beschäftigung mit der Europäischen Dimension. Das bedeutet für die Treffen des Unternetzwerks und seiner Arbeitsgruppen eine hohe Arbeitsintensität bei ebenso hohem Stundenaufwand (oft bis in die späten Abendstunden). Abgesehen von den gemeinsamen Erfahrungen in der Entwicklung der Gruppe stiften gerade die Produkte so etwas wie eine gemeinsame Gruppenidentität.

Häufigkeit von Arbeitsgruppenkontakten. Mitglieder von Arbeitsgruppen treffen sich häufig auch außerhalb der zweimal jährlich stattfindenden Tagungen zur Erledigung anstehender, vom Unternetzwerk beschlossener Arbeiten. Im vergangenen Akademischen Jahr 1992/93 hatte das Unternetzwerk 4 zwei Arbeitsgruppen eingerichtet - eine, die sich mit der Erstellung einer Veröffentlichung zur europäischen Dimension der Lehrerbildung befaßte und aus der dann ein dreiköpfiges Herausgeberteam hervorging; eine andere, die die Produktion von Videos zur Einführung einer europäischen Dimension in die Lehrerbildung anstrebte. Die Herausgeber des Readers z.B. trafen sich außerhalb der regulären Sitzungen des Unternetzwerks insgesamt dreimal für jeweils zwei Tage, um Inhalt und Format des Readers zu erörtern. Für das Akademische Jahr 1993/94 sind vier Arbeitsgruppen eingesetzt worden, die sich mit der Übersetzung des Readers ins Deutsche und Französische, mit der thematischen Konzipierung eines Forschungsnetzwerks, mit der regelmäßigen Herausgabe einer Veröffentlichung zum Vergleich von Lehrerbildungssystemen in Europa ("Changes and challenges in European Teacher Education") einschließlich eines separaten methodologischen Leitfadens für Vergleichende Bildungsforschung und mit vergleichenden Aspekten zum Thema "Demokratie im Bildungswesen" befassen.

Bilateraler Austausch. Obwohl die organisatorische Durchführung des bilateralen Austauschs, für den von der EG-Kommission Jahr für Jahr besondere Mittel bereitgestellt worden sind, im allgemeinen mit erheblichen Problemen für die Mitglieder des Unternetzwerks verbunden gewesen ist, halte ich ihn für ein zentrales Element bei der Herstellung eines europäischen Horizonts für die Mitglieder. Bei dem kläglichen Zustand der vergleichenden Bildungsforschung ist es heute unmöglich, das europäische Bildungswesen aus Büchern kennenzulernen. Das Studium vor Ort und die eigene Erfahrung kann nicht durch die blassen Abstraktionen der Bücher und Lexika ersetzt werden. Der bilaterale Austausch, an dem bisher praktisch alle Mitglieder des Unternetzwerks regelmäßig beteiligt waren, sorgt im allgemeinen für eine Kontaktdichte zwischen den beteiligten Personen, die sonst in der Arbeit des Unternetzwerks nicht herzustellen ist.

Projektplanung/-durchführung. Das Unternetzwerk hat unter Federführung der assoziierten österreichischen Institution (Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich/Linz, Friedrich Buchberger) erstmalig für 1992/93 und 1993/94 einen Projektantrag im Rahmen von ERASMUS gestellt, an dem sich der überwiegende Teil der Mitglieder des Unternetzwerkes beteiligt hat. Dieser Antrag ist von der Kommission angenommen worden, und den beteiligten Institutionen stehen deshalb Mittel für jeweils einen Intensivkurs von drei Wochen Dauer zum Thema "The European Dimension in Teacher Education" in beiden Jahren zur Verfügung. Dabei handelt es sich um ein Thema, das ohnehin einen zentralen Stellenwert im Rahmen der Arbeiten des Unternetzwerkes einnimmt. Der erste Intensivkurs fand im September 1993 in Linz unter Beteiligung von Lehrenden und Studierenden aus 12 Ländern statt, der zweite Intensivkurs folgt im Herbst 1994. Mitglieder des Unternetzwerkes bietet sich dabei Gelegenheit, unter einigermaßen optimalen Bedingungen (vor allem sorgfältig ausgewählte, hochmotivierte Studenten) Lehr- und Lernstrategien im Bereich der Europäischen Dimension der Erziehung gemeinsam zu entwerfen und zu erproben. Ein ähnliches Konzept wird derzeit

für eine Europäische Woche im März/April 1994 unter Beteiligung von Mitgliedern des Unternetzwerks in Berchem/Antwerpen vorbereitet.

Beteiligung an Studien und Tagungen Dritter. In der einen oder anderen Weise ist das Unternetzwerk an zahlreichen Untersuchungen und Publikationen beteiligt gewesen. Zu nennen sind der "ATEE-Guide to Institutions of Teacher Education in Europe" (unter Leitung von F. Buchberger/Linz), die vergleichende Studie über "Teacher Training Curricula in Europe" (von Stanley Miller und Philip Taylor unter Leitung von David Hellowell/Birmingham), die vergleichende Untersuchung über "Practice in Pre-Service Teacher Education" (von Elfriede Schmiedinger/Linz), die Neuausgabe der ATEE-Studie von Mike Bruce über "Participation of Teacher Education in the ERASMUS-Programme" (von Mark Delmartino unter Leitung von Yves Beernaert/Brüssel). Darüber hinaus ist das Unternetzwerk regelmäßig offiziell auf einer ganzen Reihe internationaler Tagungen repräsentiert, so im letzten Halbjahr u.a. auf der CESES-Tagung in Frascati/Italien im April 1993 zur Europäischen Dimension der Erziehung, auf dem Seminar über die Rolle von Schulleitern im Rahmen des EG-Lehreraustauschprogramms (TEX) in Dublin/Irland im Juni 1993, auf der EG-Auswertungstagung zu den Multilateralen Schulpartnerschaften in Scheveningen/Holland im Juni 1993, auf dem RIF-Symposium in Leuven und Liège/Belgien im September 1993. Es steht völlig außer Frage, daß diese vielfältigen Aktivitäten des Unternetzwerks die Beziehungen zwischen Mitgliedern stark intensiviert haben.

Mitgliedschaft in der ATEE. Mir scheint erwähnenswert, daß fast alle Mitglieder des Unternetzwerkes gleichzeitig auch Mitglieder der Association for Teacher Education in Europe (ATEE) sind. Daraus folgen größere Kontakthäufigkeiten, insbesondere auf Tagungen und in Arbeitsgruppen der ATEE, als das sonst wohl der Fall wäre, und eine stärkere Interessenbündelung.

6. *Gruppenklima/Zufriedenheit (morale)*

(Mitglieder sind mit ihrer Tätigkeit zufrieden.)

Interaktive Kompetenz. Mitglieder der Gruppe bringen im allgemeinen bereits interaktive Kompetenzen erheblichen Ausmaßes mit, obwohl diese Kompetenzen in den entsendenden Institutionen häufig verkümmern, weil sie im Kleinkrieg der Kolleginnen und Kollegen ziemlich nutzlos sind. Innerhalb des Unternetzwerkes kann indessen voller Gebrauch von ihnen gemacht werden. Das trägt zu einem weitgehend spannungsfreien Gruppenklima bei.

Aufgabenorientierung. Lohnende, anspruchsvolle, gemeinsam verabredete und von den Mitgliedern im Rahmen ihrer Zeit und ihrer Fähigkeiten zu bewältigende Aufgaben sorgen dafür, daß die Gruppe überwiegend Erfolgserlebnisse hat, die ihren Niederschlag in allgemeiner Zufriedenheit mit der Arbeit finden. Ein deutliches Zeichen dafür ist die hohe Teilnehmerate bei den regelmäßigen Treffen des Unternetzwerks, das starke Engagement in den Arbeitsgruppen und die vielfältige freiwillige Einbindung von Mitgliedern in Aktivitäten außerhalb des Unternetzwerks.

Wechselseitige Unterstützung. Destruktive Kritik, willkürliches Herabsetzen der Arbeit anderer, besserwisserische Bevormundung, grundlose Attacken, rufschädigender Klatsch und Tratsch sind im Unternetzwerk - im Unterschied zu dem häufig in Fachbereichen und Hochschulen anzutreffenden Klima - nicht üblich. Das Grundmuster der Interaktion besteht in der wechselseitigen Unterstützung der Gruppenmitglieder bei der Bewältigung anstehender Aufgaben. Daraus folgt ein hohes Maß an Zufriedenheit mit den Abläufen in der Gruppe.

Kompetenzentwicklung. Auch wenn das nicht in einer sehr geplanten und kontrollierten Weise geschieht, läßt die Gruppe nicht nur die Entfaltung vorhandener Kompetenzen zu, sondern

ermöglicht sie zugleich deren Wachstum und Neuentwicklung (vgl. dazu die Abschnitte "Innovationsfähigkeit" und "Selbststeuerung"). Sie bietet Mitgliedern ein Testfeld inhaltlicher und methodologischer Ideen und Konzeptionen (z.B. Videoproduktionen, didaktische Modelle für Lehreinheiten zur Vergleichenden Bildungsforschung, qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft), in dem sich Gruppenmitglieder bewegen können, ohne befürchten zu müssen, wegen des Scheiterns an den Pranger gestellt zu werden. Insoweit verwirklicht die Gruppe in ihrer praktischen Arbeit Grundgedanken des 'staff development', d.h. eines auf die Weiterentwicklung professioneller Fähigkeiten gerichteten Ansatzes.

Fehlende Rivalität. Innerhalb der Gruppe rivalisieren die Mitglieder nicht um Geld, Hilfskräfte, Räume, Privilegien, Forschungsaufträge, während das ja sonst in den institutionellen Zusammenhängen von Hochschulen eher das tägliche Brot ist.

7. Innovationsfähigkeit/Innovationswirkung (innovativeness)

(Organisation selbst sucht und findet neue Verfahren, neue Ziele usw.)

a) Eigenschaften innovativer Persönlichkeiten

Aufgabenbezug. Wie auch andere innovative Vorhaben, setzt die Förderung der Europäischen Dimension der Lehrerbildung ein erhebliches Maß an Arbeitsteilung voraus, bei der jeweils unterschiedliche Persönlichkeitseigenschaften gefragt sind. Das Unternetzwerk braucht für seine Aufgaben den Spezialisten für die interne Verwaltung, den auf die praktische Umsetzung von Innovation fixierten Institutsleiter oder Dekan, den agitierenden Animateur für die Arbeitssitzungen, den wendigen, geschickten Verhandlungsführer im Kontakt mit der Außenwelt, den forschungskompetenten Wissenschaftler, den visionären Träumer, den umtriebigen Projektmacher, den in der Lehre erfahrenen pragmatischen Kollegen, den von der Sache überzeugten Fanatiker. Nach meiner Einschätzung sind alle diese Rollen - vielleicht mit Ausnahme des Träumers und des Fanatikers - in unterschiedlicher Ausprägung im Unternetzwerk und in unterschiedlichen Formen der Kumulation bei einzelnen Mitgliedern vorhanden. Die wechselnden Formen ihres Zusammenspiels wären allein eine gesonderte Untersuchung wert.

Heroische Züge. Angesichts der notwendigen Arbeitsteilung innerhalb des Unternetzwerks kann von den positiven Eigenschaften der innovativen Persönlichkeit kaum die Rede sein. Je nach Aufgabe und inhaltlicher Schwerpunktsetzung in einem gegebenen Moment sind bestimmte Persönlichkeitseigenschaften als innovativ oder nicht innovativ zu betrachten. Vielleicht läßt sich aber doch als gemeinsame Eigenschaft innovativer Personen in der Gruppe das Vorhandensein von Authentizität und Enthusiasmus für das innovative Vorhaben der Europäischen Dimension betrachten. Jedenfalls sind dies nützliche Eigenschaften, wenn es darum geht, die Mitglieder für bestimmte Aufgaben zu mobilisieren und ihre Unterstützung zu erhalten. Hilfreiche Eigenschaften zweiter Ordnung sind dann wohl große intellektuelle Wendigkeit und ausgeprägte Fähigkeiten verbaler Kommunikation (womöglich in mehreren Sprachen). Bei einigen Mitgliedern verbinden sie sich mit hochentwickelten Entertainer-Fähigkeiten, in komplizierten Problemen noch komische Aspekte zu entdecken oder sie ins Lächerliche zu wenden, so daß starke Entlastungseffekte und allgemein eine für die Leistung der Gruppe förderliche gelockerte Arbeitsatmosphäre zwanglos entstehen.

Unheroische Züge. Es besteht durchaus die übertriebene Neigung, innovativen Personen ausschließlich positive Eigenschaften zuzuordnen und ihnen nichts als edle Motive zuzubilligen. Der Kompliziertheit innovativer Persönlichkeiten wird aber damit wohl doch zu wenig Rechnung getragen. Von innovativen Personen wird gelegentlich behauptet, es gehöre zu ihrem Wesen, rebellisch, entfremdet, übertrieben idealistisch, emotional labil und zu wenig

standhaft im Falle von Widerständen und desillusionierenden Erfahrungen zu sein. Ich kann solche Eigenschaften nur in schwacher Ausprägung in der Gruppe entdecken, und ihre geringe Bedeutung hat womöglich mit dem Fehlen des Typs des Träumers bzw. des Fanatikers zu tun.

b) Eigenschaften der innovativen Gruppe

Funktionale Faktoren. Einige allgemeine Merkmale innovativer Gruppen lassen sich auch innerhalb des Unternetzwerks wiederfinden. Entscheidend ist dabei zunächst, daß der kritische Zustand der Lehrerbildung wie die spezifischen Bedingungen des Netzwerks Gruppennormen begünstigen, die sich auf eine aktive Unterstützung von Veränderungen in der Ausbildung von Lehrern richten, und daß im Rahmen des Netzwerks Spielraum für kreative Experimente, für ein hohes Maß autonomen Handelns und Spontaneität besteht. Im Unterschied zu typischen Situationen innerhalb von Hochschuleinrichtungen entspricht das Unternetzwerk wesentlich stärker den Bedürfnissen von Lehrenden nach Autonomie, Leistung, kooperativem Arbeitsstil, gegenseitiger Unterstützung und Anerkennung, persönlichem und beruflichem Wachstum. Die Gruppe fördert auf diese Weise die Entstehung eines 'esprit de corps' und die Entwicklung wechselseitiger Identifikation ihrer Mitglieder mit der Gruppe als einer Versammlung gleichrangiger und gleichberechtigter Personen. Daraus folgt dann auch das bei vielen Mitgliedern zu beobachtende gesteigerte Maß an Energieaufwand für die Erreichung der von der Gruppe ins Auge gefaßten Ziele, zusätzlich noch dadurch gefördert, daß es sich vielfach um durchaus neuartige, als bedeutsam erachtete, internalisierte und innerhalb der Gruppe unstrittige Zielsetzungen handelt. Projekte, die das Unternetzwerk beschließt, werden von den Mitgliedern als Verpflichtung betrachtet und genießen bei ihrer Umsetzung ein hohes Maß an Unterstützung.

Dysfunktionale Faktoren. Unter den Problemen, die ich für ausschlaggebend halte, ist vor allem die Tatsache zu nennen, daß das Interesse, in den jeweiligen Beschäftigungszusammenhängen Wandel zu initiieren, von den meisten Mitgliedern Prozeßfähigkeiten verlangt, die gelernt werden müssen und deren Erlernung in den zu innovierenden Institutionen ganz und gar nicht gefördert wird oder auch nur gefragt ist. Es ist noch unklar, inwieweit und wodurch die Gruppe selbst dazu beitragen kann, solche Prozeßfähigkeiten zu akkumulieren und Innovationen in den Mitgliedsinstitutionen zu unterstützen. Fortschritte in dieser Hinsicht sind im Unternetzwerk nach wie vor schwierig, weil die systematische Evaluierung von Innovationsprozessen nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit des Unternetzwerks steht. Sie ist im Augenblick noch die Angelegenheit einer kleinen Gruppe von dafür bestimmter außenstehender Evaluatoren, die durch teilnehmende Beobachtung bei den Treffen aller Unternetzwerke des RIF und über einen umfangreichen Fragebogen, der von allen Beteiligten ausgefüllt werden soll, Erkenntnisse über Innovationswirkungen zu gewinnen sucht. Es besteht insofern durchaus die Gefahr, daß sich die Gruppenmitglieder mit ihrer Tätigkeit im Unternetzwerk dem Zielsystem (vor allem ihrer jeweiligen Hochschuleinrichtung) entfremden - mit entsprechenden Folgen für die Umsetzung von Innovationen, für die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen im Zielsystem und für die Glaubwürdigkeit von Berichten über Innovationserfolge.

8. *Selbststeuerung/Fremdsteuerung (adaptation)*

(Organisation reagiert nicht ausschließlich passiv auf Anforderungen der Umwelt.)

Autonomie bei Ziel- und Aufgabenfestsetzung. Ein wesentliches Element der Selbststeuerung ist die der Gruppe eingeräumte und von ihr beanspruchte Möglichkeit, Ziele und Aufgabenkataloge in selbstbestimmter Form festzulegen (vgl. dazu den Abschnitt "Zielorientierung"). Diese Art Selbstbestimmung und Handlungsspielraum scheinen eine der

sichersten Garantien dafür zu sein, daß die Gruppe sich mit ihrer Arbeit in hohem Maße identifiziert und ein positives wie realistisches Selbstbild aktiver Aufgabenbewältigung entwickeln kann.

Neubestimmung der Europäischen Dimension. Zu dem strittigen Thema, was denn die "Europäische Dimension" sei, haben Mitglieder der Gruppe Ansätze formuliert, die zwar nicht Anspruch erheben können, überwältigend originell zu sein, aber deutlich außerhalb des Hauptstroms der Diskussion in den Erziehungs- und Kulturwissenschaften liegen und mit den gängigen Vorstellungen nur schwer harmonisierbar sind. Danach besteht die Europäische/internationale Dimension wesentlich in den historischen Erfahrungen und Entwicklungen, die sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts und ganz besonders nach dem 2. Weltkrieg im Gefolge der enormen Forcierung der Weltmarktbeziehungen ergeben haben. In diesem Prozeß hat sich in ganz Europa und darüber hinaus ein Zustand herausgebildet, der weitaus stärker durch kulturelle Homogenität als durch Diversität gekennzeichnet ist. Eine derartige Argumentation entlastet die Pädagogik von einer ihr in jüngster Zeit immer deutlicher angetragenen Funktion - Europa dort über entsprechende Bildungsstrategien herstellen zu sollen, wo die politischen und ökonomischen Strategien offenkundig versagen. Sie ermöglicht es darüber hinaus der Pädagogik, sich aus der Rolle der Legitimationsinstanz für nationale und regionale Egoismen zu lösen. Für die didaktische Konzeption von Curriculumelementen und Projekten ergeben sich weitreichende Folgen, wenn mit diesen Ansätzen Ernst gemacht wird.

Methodologische Konzepte. Im Zentrum der Arbeit des Unternetzwerks steht definitionsgemäß der Vergleich von Bildungs- und Ausbildungssystemen für den Lehrerberuf. Hier hat sich die Gruppe schon sehr früh genötigt gesehen, die ausgetretenen Pfade der herkömmlichen Vergleichenden Bildungsforschung zu verlassen, deren Hauptinteresse auf die Rechtfertigung der nationalstaatlichen Verfaßtheit von Bildungssystemen gerichtet ist, und eigene Wege zu gehen. Die von der Gruppe bevorzugten Konzepte betrachten die Bildungs- und Ausbildungssysteme als sich dynamisch entwickelnd, fragen nach den dahinter stehenden akuten Problemen, bewegenden Faktoren und politischen Auseinandersetzungen, interessieren sich für die divergierenden Standpunkte und Interessen der beteiligten Akteure und legen größten Wert auf eine Darstellung des Bildungssystems, wie es in der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit faktisch aussieht, nicht wie es gemäß den normativen Vorstellungen in den Köpfen von Politikern und auf den Reißbrettern von Bildungsverwaltungen aussehen sollte. In diese Richtung zielen die Vorschläge des Unternetzwerks zu ethnologischen Feldstudien im System der Lehrerausbildung, die derzeit zu einem umfassender ansetzenden methodologischen Leitfaden erweitert werden. In den gleichen Zusammenhang gehören die Entwürfe des Unternetzwerks für ein größeres Forschungsprojekt im Bereich der Lehrerbildung.

Innovatorische Produkte. Mit der Veröffentlichung zum Thema "The European Dimension of Teacher Education" versucht das Unternetzwerk in mehrfacher Hinsicht, akuten Bedürfnissen innerhalb und außerhalb des RIF zu entsprechen: dem Bedürfnis nach grundlegenden Informationen, die ansonsten nur sehr mühselig zu erhalten sind (Adressen und administrative Strukturen, Basistexte, Projektlisten und Ansprechpartner zu den wichtigsten Aktionsprogrammen der Kommission); dem Bedürfnis nach konzeptionellen Ideen und Anregungen für die basisorientierte Entwicklung von transnationalen europäischen Projekten und Netzwerken; dem Bedürfnis nach Hilfen für die Auswertung von europäischer Mobilität und Kooperation. Gerade auf dem Gebiet der Lehrerbildung (nicht so sehr auf dem Gebiet der schulischen Bildung und Ausbildung) besteht hier ein enormer Mangel an pragmatischer Ratgeber-Literatur. - Die in Vorbereitung befindliche Veröffentlichung mit dem Titel

"Changes and Challenges in Teacher Education in Europe" versucht in anderer Hinsicht eine Lücke zu schließen. Jeder, der im Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft arbeitet oder deren Ergebnisse nutzt, kennt die Abstraktheit und Problemverdrängung üblicher Länderstudien. Für die Vorbereitung von Lehrenden und Studierenden auf Auslandsaufenthalte und für die Teilnehmer an transnationalen Projekten, aber auch im allgemeineren politischen Kontext für die Identifizierung von Problembereichen, die innovative Maßnahmen herausfordern, sind sie praktisch wertlos. Demgegenüber wollen die "Changes and Challenges ..." aktuelle Probleme der Lehrerbildung, geplante oder schon realisierte Innovationen, die Positionen und Perspektiven der beteiligten Akteure und Betroffenen sowie die realen strukturellen Veränderungen beschreiben und analysieren. Beiträge werden sich auf Gesamteuropa und nicht nur auf die EG-Länder beziehen.

Innovatorische Projekte. Zu den innovatorischen Aspekten der Gruppe gehört, daß sie ausgedehnte Kontakte mit Kolleginnen und Kollegen in Osteuropa pflegt und ein paralleles Unternetzwerk eingerichtet hat, dem Lehrerbildungseinrichtungen in nahezu allen osteuropäischen Ländern angehören. Für die Dauer eines Jahres standen für gemeinsame Tagungen mit dem Parallelnetzwerk Mittel des TEMPUS-Programms zur Verfügung. Seitdem diese Mittel ausbleiben, sind gemeinsame Tagungen schwieriger geworden. Die Grundauffassung des Unternetzwerkes, daß Europa nicht an den Grenzen der EG endet und daß das Konsequenzen für die Arbeit des RIF haben muß, bleibt dabei unverändert. - Ein interessantes didaktisches Modell der Vermittlung europäischer Erfahrung erprobt das Unternetzwerk mit dem über zwei Jahre gehenden ERASMUS-Projekt unter der Bezeichnung "The European Dimension in Teacher Education", das von der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich (Friedrich Buchberger) koordiniert wird. Eine multinational zusammengesetzte Gruppe von Lehrenden und Studierenden aus fast allen Mitgliedstaaten der EG plus Österreich und Norwegen arbeitet im Rahmen von zwei Intensivkursen über Vergleiche von Bildungssystemen sowie die Europäische Dimension der Erziehung und setzt eigene fachdidaktische Planungen zur Europäischen Dimension in Praxiserfahrungen von Studierenden im Schulunterricht um. Über dieses Projekt wird in Kürze in einer gesonderten Veröffentlichung berichtet werden.

Selbstevaluierung. Auf diesem Sektor ist die Gruppe noch nicht sehr weit vorangekommen. Das bedeutet nicht, daß Auswertung überhaupt nicht stattfindet. Die Koordinatoren berichten selbstverständlich regelmäßig an die Task Force. In informeller und unsystematischer Weise gibt es zweifellos Momente der Selbstreflexion bei Mitgliedern der Gruppe, über die von Zeit zu Zeit auch mit anderen Mitgliedern der Gruppe diskutiert wird. Es fehlt indessen ein systematisches, gemeinsam erörtertes und verabredetes Konzept für die Selbstevaluierung des Unternetzwerkes, das den Mitgliedern sowohl positive Rückmeldungen wie Ansatzpunkte für die Korrektur von Mängeln liefern könnte.

9. Problemlösungsverhalten (*problem-solving adequacy*)

(Organisation löst aktiv Probleme mit minimaler Energie)

Auswahl/Design. Zu lösende Probleme ergeben sich im Unternetzwerk nicht so sehr durch die Interaktion der Mitglieder oder durch die Kontakte mit der Außenwelt, sondern durch die vom Unternetzwerk zu bewältigenden Aufgaben. Die Gruppe sieht ihre Existenz nur insoweit als gerechtfertigt an, als es ihr gelingt, der gegenwärtigen Problemsituation der Lehrerbildung in Europa entsprechende zentrale Fragestellungen zu bearbeiten und pragmatische Vorschläge für mögliche Lösungen im Bereich der Europäischen Dimension der Erziehung zu entwickeln. Von daher bestimmt sich, den Definitionen und Interpretationen der Gruppenmitglieder entsprechend, die Auswahl von Aufgaben und Vorhaben der Gruppe. Das strategische Design,

mit dem die Aufgaben und Wege ihrer Abarbeitung beschrieben werden, ist im allgemeinen eine der zentralen Angelegenheiten der zweimal jährlich stattfindenden Treffen der Gesamtgruppe.

Experimentelles Vorgehen. Didaktische Konzeptionen für die Beschäftigung mit der Europäischen Dimension in der Lehrerbildung (auch in transnationalen Projekten) sind bis heute so gut wie nicht vorhanden. In der Profession herrscht im übrigen so etwas wie hartnäckiges Schweigen über Erfahrungen, die in unterschiedlichen Zusammenhängen bezüglich der Europäischen Dimension der Erziehung gesammelt werden. Wer jemals systematisch nach den sogenannten 'examples of good practice' (Beispielen gelungener Praxis) oder auch nur nach beliebigen Beispielen praktischer Umsetzung in der Literatur gesucht hat, wird wissen, daß sie kaum vorhanden sind. Das bedeutet, daß auch das Unternetzwerk nicht auf gesicherte Erfahrungen zurückgreifen kann, sondern weitgehend experimentell verfahren muß. Derartige Experimente hat das Unternetzwerk auf verschiedenen Ebenen in Angriff genommen (vgl. die Abschnitte "Kohäsionsgrad" und "Selbststeuerung"). Das Unternetzwerk macht es sich allerdings zur Aufgabe, über seine Erfahrungen systematisch und öffentlich zu berichten.

Exemplarische Lösungsvorschläge. Die Arbeit des Unternetzwerks ist darauf gerichtet, mit den angebotenen Erfahrungsberichten und Lösungsvorschlägen eine möglichst große Multiplikatorwirkung zu erzielen. Deshalb wird die Entwicklung von Konzeptionen und Materialien angestrebt, die in gleicher oder ähnlicher Weise in vielfältigen Zusammenhängen verwendet werden können.

Aufgaben des Lehrerberufs im zusammenwachsenden Europa

Professor Dr. Gerhard Schusser
Universität Osnabrück

Gliederung

- A. Zum Europa-Begriff (und den Veränderungen in Europa)
 - I. Was verstehen wir eigentlich unter Europa?
(5 "Wesenszüge")
 - II. Die wesentlichsten Veränderungen in Europa
(6 Veränderungslinien)
- B. Zum Beruf des Lehrers/der Lehrerin
 - I. Die Fiktion und Unergiebigkeit der Unterscheidung von Unterricht und Erziehung
 - II. Lehrerhandeln als partnerschaftliches Miteinander-Handeln von Lehrern und Schülern
 - III. Lehrerhandeln als Vermittlung im mehrfachen Wortsinn
 - IV. "Vergessene" oder ausgeklammerte Inhalte
- C. Fünf "essentials" erziehungswissenschaftlicher Erneuerung in der Lehrerbildung (als -aus- und -fortbildung)
 - I. Das "klinische" Moment
 - II. Die Person-Orientierung (Aufarbeitung und Umsetzung der neuen sozial- und kommunikationswissenschaftlichen Befunde)
 - III. Die Ökologische Orientierung im zweifachen Sinn
 - IV. Die gesundheits-präventive Aufgabe
 - V. Die Europa-Orientierung i.e.S. (als nationalitäten-übergreifende Identitätsbildung)

Meine Damen und Herren,

wenn wir die Rasanz, Brisanz und Radikalität der Veränderungsprozesse bedenken, in denen wir uns befinden, dann wird uns klar, daß eine entsprechende Reform der Lehrerbildung (die wir z. Zt. recht mühsam in Niedersachsen generell und in dieser Universität im besonderen auf den Weg zu bringen versuchen) keine zureichende Antwort darstellen kann; vielmehr müssen möglichst viele der *derzeit* tätigen Lehrerinnen und Lehrer möglichst aller Altersjahrgänge für die vor uns liegenden pädagogischen Aufgaben aufgeschlossen und gewonnen werden, wenn die schulischen Beiträge, seien es eher korrektive oder eher impulsgebende, nicht noch mehr hinter den wirtschaftlichen, politischen, juristischen Entwicklungen "zurückhängen" sollen, als das ohnehin schon der Fall ist.

Lehrerbildung, so möchte ich meinen Ausführungen also auch voranstellen, wird heute zum konstitutiven, also grundsätzlichen, dauerhaften, verpflichtenden Moment von Lehrerbildung schlechthin, weil die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse sowohl im Tempo als auch in der Tiefe ihrer Durchdringung des menschlichen Lebens (auch und gerade des Lebens der Schüler), einen Grad erreicht haben, daß A u s bildung allein sie nicht mehr einholen, geschweige denn parieren oder gar richtungsbestimmend lenken kann.

Meine Ausführungen gliedere ich in drei größere Bereiche (die Sie der verteilten Gliederung entnehmen können):

- Ich werde zunächst ein paar problemorientierte Überlegungen zum Europabegriff und zu den gemeinten Wandlungen bzw. Veränderungen anstellen,
- sodann einige grundsätzliche, gewissermaßen position-beziehende Aussagen zum Beruf des Lehrers (bzw. der Lehrerin) machen,
- und im dritten, umfänglichsten, Teil dann mutig d a s formulieren, was ich als unverzichtbare Anforderungen an unseren Beruf - ob in der Schule oder in der Hochschule - begreife, wenn er - bzw. die in ihm Tätigen - nicht weiter an Authentizität, Akzeptanz und Autonomie verlieren soll (= das sind gewissermaßen die drei großen A's, die mir am Herzen liegen in bezug auf das pädagogische Tun, ob als Laien oder als Professionelle!).

A.] Zum Europa-Begriff und den genannten Wandlungen/ Veränderungen in Europa

I. Was verstehen wir eigentlich unter Europa?

Meine sehr verehrten Damen und Herren, es ist keineswegs allein meine Abneigung dagegen, bei Fragen von so grundsätzlicher Bedeutung, *ausnahmslos* bis zu den alten Griechen zurückzugehen, daß ich mir jetzt erlaube, an eine sehr viel spätere aber mir zugleich exemplarisch *und* symptomatisch erscheinende Epoche zu erinnern, die uns Aufschlüsse darüber verspricht, was Europa ausmachen könnte. Nein, ich bin *wirklich* der Auffassung, daß uns die Jahrzehnte um 1500, die wir zumeist als den Beginn der sog. Neuzeit ansehen, in vielerlei Hinsicht Hinweise geben können darauf, wie manches zu interpretieren ist, was wir in den derzeitigen Jahren des europäischen Umbruchs erleben.

Denken Sie bitte an anscheinend so divergente Daten und Vorgänge, wie die Entdeckung Amerikas (1492), die Erfindung der Buchdruckerkunst, die Vollendung der Deckenbemalung der Sixtinischen Kapelle (1512), die Formulierung der 95 Ablaß-Thesen zu Wittenberg (1517) oder die erste Übersetzung des griechischen Neuen Testaments ins Lateinische durch Erasmus

von Rotterdam (1516), den großen Humanisten *und* Europäer zu Beginn der Neuzeit. Es ist bezeichnend, daß die Europäische Gemeinschaft eines ihrer wichtigsten bildungspolitischen Förderungsprogramme nach *Erasmus* benannt hat!

Was uns Deutsche und unser Verhältnis zu Erasmus betrifft, so schreibt Wilhelm RIBHEGGE dazu (in *Europa, Nation, Region*, 1991, S. 1-2):

Erasmus ist Europäer vor allem durch seinen Briefwechsel, der ihn mit zahlreichen Persönlichkeiten in ganz Europa verband. Dieser Briefwechsel, durchgängig in lateinischer Sprache geschrieben, ist eines der eindrucksvollsten Dokumente europäischer Lebensform, die wir aus den Anfängen der Neuzeit besitzen. Es ist vielleicht mehr als bezeichnend, daß immer noch keine seriöse deutschsprachige Übersetzung dieses Opus epistolarum vorliegt. Wenn die Deutschen wirklich beweisen wollen, daß sie gute Europäer sind, müssen sie hier noch einiges nachholen, und zwar möglichst bald.

Derselbe Autor beginnt seinen Vortrag, den er im November 1990 vor der Thomas-Morus-Gesellschaft hielt und den er betitelte: "Erasmus: Europa als Lebensform", mit einer Ernüchterung und mit einer abscheulichen Erinnerung. Beides will ich Ihnen nicht vorhalten:

Zitat:

Europa wird heute als etwas Positives, als etwas Verbindendes, ja als etwas ungemein Friedliches verstanden. Das ist aber nicht selbstverständlich, und zumal in den politischen Denktraditionen der deutschen Geschichte war dies nicht immer der Fall. Es hat Zeiten gegeben, da war Europa primär ein geopolitischer oder geographischer Begriff, zumal in Deutschland. Noch heute kann man sich gelegentlich nicht des Eindrucks erwehren, daß manche Politiker und Journalisten, wenn sie von Europa sprechen, dabei keineswegs an kulturelle, geistige oder auch politische Traditionen denken, sondern tatsächlich mehr an die Geographie oder, wenn es hoch kommt, an wirtschaftliche Potenzen. So gesehen, hat auch das Stichwort "europäischer Binnenmarkt" etwas ungemein Banales an sich. Denn einen gemeinsamen europäischen Markt hat es, wenn auch nicht politisch organisiert, schon seit Jahrhunderten gegeben. Bereits im späten Mittelalter trieb man Ochsen von Dänemark quer durch Europa, um sie zu vermarkten.

Gleichsam um nachdenklich zu stimmen, möchte ich auf ein historisches Ereignis eingehen, das mit dem Thema 'Erasmus: Europa als Lebensform' scheinbar gar nichts zu tun hat, in einer tiefergehenden historischen Perspektive aber doch: der sogenannte Brand von Löwen im August 1914. Als damals die deutschen Truppen Belgien überrannten, um gegen Frankreich vorzustoßen, hatte der deutsche Generalstab, der sich diesen völkerrechtswidrigen Überfall auf Belgien ausgedacht und danach durchgeführt hatte, auch ein Europakonzept, nämlich ein strategisches. In diesem strategischen Denken spielten Menschen, ihre Traditionen, ihre Gebräuche, Lebensverhältnisse und historischen Lebensformen überhaupt keine Rolle. Europa erschien als Schachbrett mit austauschbaren Figuren. Als in Belgien trotz der deutschen Übermacht vereinzelt ziviler Widerstand gegen die deutschen Eroberer auftauchte, entschloß sich das deutsche Militär-gouvernement in Brüssel zur Abschreckung der belgischen Bevölkerung ein Exempel zu statuieren. Drei belgische Städte wurden zerstört, darunter auch vom 25. August 1914 an die Stadt Löwen, eines der historischen Schmuckstücke des katholischen Belgien. Barbara Tuchmann hat diesen Vorgang in ihrem Buch 'August 1914' in einem eigenen Kapitel eindrucksvoll beschrieben. Ein Opfer dieses Brands wurde auch die 1426 gegründete Universitätsbibliothek von Löwen mit ihrer Sammlung von 230000 Bänden, 750 mittel-

alterlichen Handschriften und über 1000 Inkunabeln, also Erstdrucke von Büchern seit der Erfindung der Buchdruckerei bis zum Jahre 1500. Das Ereignis löste einen weltweiten Protest aus. Der französische Schriftsteller Rolland schrieb an Gerhart Hauptmann: "Stammt Ihr von Goethe ab oder vom Hunnenkönig Attila?" Die Wirkung dieses Ereignisses von Löwen in der Presse der neutralen Länder einschließlich der USA war verheerend. Jetzt entstand das Deutschlandbild von den Hunnen und Barbaren. Der deutsche Zentrumsolitiker Matthias Erzberger, der damals für die Auslandspropaganda zuständig war, stellte fest, die Vorgänge in Belgien hätten "nahezu die ganze Welt gegen Deutschland" aufgebracht. (Und wie ist es heute schon wieder?)

Meine Damen und Herren, ich will Ihnen - schon aus Gründen des begrenzten Zeitbudgets - hier nicht die bewundernswerten Dokumente für Frömmigkeit und Liberalität, wissenschaftlichen Scharfsinn und Verantwortlichkeit im Handeln zitieren, die die Briefwechsel des Erasmus mit vielen berühmten Persönlichkeiten des damaligen Europa darstellen, insbesondere die Briefwechsel mit Martin Luther. Ich will stattdessen mit Horst RUMPF (in: *Klassiker der Pädagogik I*, hrsg. von Hans Scheuerl, 1979, S. 20) die höchste Relevanz des am Beginn der Neuzeit wirkenden Erasmus auch und gerade für die Pädagogik im allgemeinen, für das Berufsethos des Lehrers im besonderen, herausstellen - ehe ich einige Wesens- oder Bestimmungsstücke nennen will, die ich nach Vertiefung solcher hier nur angedeuteter Impulse für konstitutiv für den Europa-Begriff halte.

Doch zunächst zu Horst Rumpf über Erasmus von Rotterdam:

Hierzu eine Äußerung aus der Einleitung der von ihm besorgten ersten Originalausgabe des Neuen Testaments: "Leidenschaftlich rücke ich von denen ab, die nicht wollen, daß die heiligen Schriften in die Volkssprache übertragen und auch von Laien gelesen werden, als ob Christus so verwickelt gelehrt hätte, daß er kaum von einer Handvoll Theologen verstanden werden könne und als ob man die christliche Religion dadurch schützen könne, daß sie unbekannt bleibe." (St., Bd. 3, 15). Hier wie auch sonst zeitlebens protestiert er gegen eine theologische Spezialwissenschaft, die mit dem Mittel der Komplizierung die Gehalte für diejenigen undurchsichtig macht, für die sie doch eigentlich bestimmt sind. Er hat damit einen Tatbestand vor Augen, der in unseren Tagen von den französischen Soziologen Bourdieu und Passeron als "symbolische Gewalt" analysiert worden ist: eine Form der Schul-Weitergabe von Inhalten und Fertigkeiten, die durch manipulative Maßnahmen (wie Homogenisierung, Harmonisierung, Standardisierung) dazu führt, daß die "kulturelle Willkür", die hinter ihnen steht, unkenntlich und gegen Kritik immun wird. Die Auswahl der Inhalte wie die Formen der Lehre stehen im Dienst vorgegebener Machtformationen. Sie zeichnen den Menschen bestimmte Arten der Aneignung vor und verschließen ihnen zugleich andere. Glättungen, scheinbare Vereindeutigungen, die keine Widerhaken für Nachdenklichkeit, keine Rückfragen mehr zulassen, erzeugen den Anschein einer Klarheit, die in Wahrheit Vernebelung ist und allen Geist erstickt. Genau hieran nimmt Erasmus Anstoß; genau hiergegen richtet sich sein eigenes Werk: "Ferner haben wir diesen Text nicht so überliefert, als sei darin alles sicher und über jeden Zweifel erhaben, sondern damit dem wachsamem und aufmerksamen Leser aufgrund unserer Verbesserung und unter Zuhilfenahme der Anmerkungen in nicht geringerem Maß geholfen werde." (St., Bd. 3, 107). An anderer Stelle: "Es gibt Dinge, über die es gebildeter ist, im Zweifel zu bleiben und sich mit den Akademikern zurückzuhalten, als Wahrheiten zu verkünden."

(Wer fühlt sich hier nicht an die heute von Drewermann und anderen vorgetragene Kritik erinnert!).

Doch nun die versprochene mutige Nennung einiger Bestimmungsstücke, die m. E. zum Europa-Begriff gehören, ohne daß ich diese an dieser Stelle stringent nachvollziehbar ableiten könnte und wollte. Fassen Sie diesen, meinen Vorstoß also eher als Anstoß zum Nach-Denken über Ihre je eigenen Begriffsassoziationen auf mit dem Ziel, voraus-denkend an einer möglichen Begriffsschärfung mitzuwirken.

M.E. gehören, wenn immer wir den Begriff Europa *bedeutungsvoll* verwendet wissen wollen, mindestens folgende Wesenszüge dazu:

- 1) Der historische Bezug auf gemeinsame geistige Wurzeln weit über den Beginn der Neuzeit zurück - auf römische, griechische, ja hebräische Wurzeln! Demgegenüber scheinen die islamischen Wurzeln - wiewohl sie unverkennbar in bestimmten Regionen Ergebnisse zeitigten - nicht im selben Maße zu dieser "historischen Identität" zugehörig erlebt zu werden.
- 2) Das ständige Balancieren der Spannung zwischen Einheit und Vielheit, Vorherrschaft und völkischer Individualität - einmal eher zugunsten von totalitärer Überwucherung, ein andermal eher von parzellierter Unüberschaubarkeit bedroht. Jedenfalls: Eine geographisch so kleine Weltregion (verglichen etwa mit den Großräumen Nordamerikas, des nördlichen Afrika, Rußlands etc.) ist wie kaum eine andere in viele sich als Nationen verstehende Subsysteme zergliedert mit staatlichen Strukturen und über Außenbeziehungen sich definierenden selbständigen Völkern, die während der gesamten als "abendländische Geschichte" zu bezeichnenden Zeitspanne im Ringen um einen modus vivendi gelegen haben (und noch liegen?).
- 3) Ganz eng hängt damit die Spannung zwischen Freiheit/Selbstbestimmung einerseits, Bevormundung/Unterdrückung (= oft unter dem Vorwand besserer Vorsorge und Sicherung der Lebensgrundlagen des jeweiligen Volkes) andererseits zusammen. Ob es die Freiheitskämpfe der Germanen gegen die Römer (vgl. Kalkriese!), die Relativierung der Macht der Kirche durch die weltlichen Fürsten, die verschiedenen Reformatoren, das Aufbegehren kleinerer Staaten gegen Großmachtansprüche, das Aufbegehren gegen Verbote von Sprachen als Amtssprachen etc. waren und sind: Zu Europa gehört von früh an der Versuch der Selbstfindung zwischen Individualität, Freiheit, Gewissen, Aufklärung einerseits und äußeren Strukturen, kirchlichen, staatlichen, militärischen, wirtschaftlichen Entfremdungen andererseits.
- 4) Wiederum eng mit dem eben Genannten hängt zusammen das "Merkmal", das ich als "Spannung zwischen Wissenschaftlichkeit und Irrationalität" bezeichnen möchte. Schon Erasmus hatte ja seinen Humanismus verstanden als "Zur-Geltung-kommen-Lassen" der Wissenschaft gegenüber bloß unreflektierter Übernahme der angeblichen, bloß behaupteten Wahrheiten. Wissenschaft aber verlangt Muse, Distanz, Triebverzicht... *und* hat dazu stets mit der Gefahr des Mißbrauchs ihrer Ergebnisse fertig zu werden; und vor allem: nicht selten verführt sie zu Allmachtsphantasien (und sogar zu Allmachts-Unternehmungen: vgl. die Rolle des Feuers in der Urzeit - bis hin zur Rolle der Kernspaltung heute!). Das heißt: Wissenschaft und Irrationalität liegen ganz nahe beieinander; es scheint, als würden sie sich gegenseitig eher auf ein immer höheres, keineswegs stabiles Gleichgewicht hochschaukeln, als daß erstere die letztere langsam aber sicher überwände! Jedenfalls: die europäische Kultur ist m. E. auch durch diesen besonders "zugespitzten" Spannungszustand zu kennzeichnen.
- 5) Schließlich sei noch die "industrielle Eigenart" - in des Wortes ursprünglicher Bedeutung - erwähnt. Es scheint, als würde der Bedeutungshof des Begriffs Europa

stark geprägt von der Mitbedeutung, die für Handel (= von den Entdeckungsreisen bis zu Venedig, der Hanse etc.), Verkehr, Technik, Medien, Lebensstandard etc. steht. Echt arme, unterentwickelte, randständige Staaten zu Europa zu zählen, damit hatten und haben wohl noch viele "Europäer im engeren Sinne" ihre Schwierigkeiten. Um dazu gerechnet zu werden, bedarf es schon des Nachweises eines gewissen "know how"! Ich weiß nicht, ob dies letztlich eine Folge der relativen Rohstoffarmut dieser Weltregion war und ist, die sozusagen durch Neugierde, Reisefreudigkeit, Ausprobieren, Erfindungen etc. "kompensiert" werden mußte. Daß aber im Europa-Begriff dieses Moment der Rührigkeit, des Fleißes, Schaffens, der Effizienz etc. mitschwingt, glaube ich schon!

Meine Damen und Herren, ich habe - wie Sie sehen - mich erst gar nicht in geographische Aspekte eingelassen, auch nicht in früh-philosophisch/ mythologische. Entscheidend für unseren Kontext scheint mir der geistesgeschichtlich-/kulturell-/lebensstil-/ wirtschaftliche Begriffskern zu sein, der sich mir als ein Ineinander der genannten fünf Begriffs-Aspekte darstellt, die sich sicher wechselseitig bedingen und kaum so scharf voneinander abgrenzbar sind, wie ich es hier tat.

II. Die wesentlichsten aktuellen Veränderungen in Europa - vor deren Hintergrund Lehrerbildung re-definiert werden muß.

Angesichts der knappen Zeit erlauben Sie mir bitte auch hier eine sehr kurze Benennung der wichtigsten Aspekte, wie ich sie sehe:

Die Veränderungen, die das Leben im heutigen und künftigen Europa grundlegend wandeln, lassen sich m. E. mit folgenden sechs Stichworten umschreiben:

- 1) *Die politische Vereinigung* - i.S. staatlicher Umorganisation; hauptsächlich i.S. der Angleichung verschiedenster Bestimmungen, sowie i. S. der Verlagerung nationaler Kompetenzen auf EG-Institutionen (letztlich: auf das EG-Parlament).

Dies steigert ohne Zweifel das Lebensgefühl des "Ausgeliefertseins", des "Verwaltetwerdens", der "Bürokratie-Überwucherung" alter Lebensbereiche.

- 2) *Die wirtschaftliche Verflechtung*: Unabhängig davon, daß sie wesentliche Voraussetzung von Nr. 1 ist, kann sie zusätzlich zu großen Identifikationsverlusten in Bezug auf die hergestellte Produktpalette führen (was irgendwo hergestellt wird, wird ganz woanders verwendet!), Arbeitsplatz-Rationalisierungen werden immer mehr makrostrukturell begründet und bedingt, Ballungsgebiete sind in Gefahr, ihre moloch-artige Sogwirkung - *auch* kulturell - noch zu verstärken! (vgl. Berlin)

- 3) *Die verkehrsmäßige und mediale Vernetzung*: Schnellbahn, Flugnetz, Binnenwasserstraßen, Fernmeldenetz, Telefax, Bildtelefon, Computernetzung der Bibliotheken, der Kaufhausketten-Sortimente ... Damit steigen die Anforderungen an die kognitive Kompetenz, an die emotionale Verfügbarkeit auf An- und Abruf etc., bei gleichzeitiger Erhöhung der "Distanz zum anderen": statt des Sich-Sprechens, Sich-Berührens, Sich-Fühlens ... wird das *digitale* Codieren und Decodieren weiter Platz greifen. Die Folge könnte sein: Mehr Einsamkeit trotz höherer Dichte der Kontaktfrequenz ...

- 4) Zumindest vorübergehendes *Verstärken nationaler bis nationalistischer Bewegungen* - auf Grund des Wegfalls bisheriger Repression bei gleichzeitigen Identitätsverlustängsten: infolge des Überschießens der drei ersten Trends! Diese Ängste vor dem Verlust

der eigenen historisch gewachsenen Lebensart geht fast immer parallel zu sozio-ökonomischen Ungleichheiten (vgl. Nordirland, Kroatien/ Serbien, Baskenland ...)

- 5) *Eine tiefgreifende Werte-Diffusion*: Nicht nur, daß weite Teile Europas übergangslos vom Zusammenbrechen des real existierenden Sozialismus in den Markt-Kapitalismus taumeln, dessen soziale Züge nicht immer deutlich genug spürbar sind. Auch innerhalb des westlichen Europas gibt es tiefe Einbrüche in der Wertschätzung ehemals allgemein anerkannter Errungenschaften und Einrichtungen, wie parlamentarische Demokratie (= Bestechungsskandale), Kirchenpositionen (= Zahl der Kirchenaustritte), Konsumniveau angesichts des Hungers in der Welt, Friedensgerede bei gleichzeitiger Kriegswaffenproduktion, Verlogenheit des Leistungssports etc.

Hier liegt m. E. so etwas wie eine soziale Zeitbombe: wenn dieser Werteverlust nicht aufgefangen werden kann, werden die Verhaltensweisen von immer mehr Menschen immer weniger prognostizierbar (Terrorismus, Drogen, Selbstmordwelle, Kriminalität ...) (Verweis auf Punkt B IV, der auch hier hingepaßt hätte, aber eben auch unter dem Vermittlungsaspekt)

- 6) *Die radikale Gefährdung der Zukunftszuversicht*: Stichworte hierzu seien = Tschernobyl, Aids, Golfkrieg, Ozonloch, Brasilianischer Regenwald ...

Gerade das Bewußtsein der Europäer scheint diesbezüglich in einem Ausmaß geschärft, daß es mir nur noch vergleichbar zu sein scheint mit der Stimmung auf der Titanic im Jahre 1912! (wo man sich noch im Sinken des Schiffes tanzend die Mär von der "Unsinkbarkeit" gegenseitig bekräftigte!)

Meine Damen und Herren, versuchen sie selbst, die Frage zu beantworten, ob bzw. inwieweit die Schule, ja die Universität die Nachwuchs-Generation auf diese Herausforderungen vorbereitet!

B.] Zum Beruf des Lehrers/der Lehrerin

Ich möchte hier keine Gesamtschau der vielen Abhandlungen versuchen, die seit den 70er Jahren verstärkt zu Beruf und Rolle des Lehrers erschienen sind - etwa zur sozialen Rekrutierung aus den Herkunftsschichten oder zum Gesellschaftsbild, das Lehrer haben oder zum Theorie-Praxis-Verständnis, zu ihren Einstellungen Schülern gegenüber, zu Berufswahlmotiven etc. Ich möchte stattdessen Ihre Aufmerksamkeit auf vier Sachverhalte lenken, die mir angesichts der im 3. Teil zu skizzierenden Anforderungen wichtig zu sein scheinen:

I. Die Fiktion und Unergiebigkeit der Unterscheidung zwischen Unterricht und Erziehung.

Schon Herbart hat sich gegen den Versuch einer solchen Trennung pädagogischer Wirkungsmöglichkeiten gewandt. Unabhängig von der Berufung auf einen solchen Kronzeugen ist gerade angesichts der oben angeführten immensen Veränderungen gründlich zu bezweifeln, ob ein Sich-Zurücknehmen auf "Unterricht im engeren Sinne" vertretbar ist. Gerade vor dem Hintergrund der skizzierten tiefgreifenden Umbrüche wäre eine "Haltung bloßer Sach-Vermittlung" als Vermittlung einer neutralistischen Position zu deuten, die dem ganzheitlich erlebenden und lernenden Schüler als Sanktionierung der sattsam bekannten Sachzwänge, ja, als die Einnahme einer Art "Ohne-Mich-Haltung" erscheinen müßte. Nein, Lehrerhandeln hat vor dem Hintergrund der skizzierten Situation in Europa durchaus *auch* die Emotionen der Schüler, ihre Motive, ihre Zukunftsängste und -hoffnungen anzusprechen. Wo

er dieses bewußt vermeiden wollte, nähme er womöglich in unkalkulierbarer Weise Partei für pädagogisch eigentlich unerwünschte Einflüsse von dritter Seite!

II. Lehrerhandeln als partnerschaftliches Miteinander-Handeln (Planen, Ausführen, Evaluieren) von Lehrern und Schülern

Meine Damen und Herren, ich halte es für keinen Zufall, daß in dieser Zeit die Suche nach neuen Lehr- und Lernformen verstärkt einsetzt und dabei den freigestaltenden, nicht-programmatisch fixierten, auf die Selbsttätigkeit der Schüler setzenden Modellen der Vorzug gegeben wird. Ich möchte hier Friedrich W. Busch (aus seinem Aufsatz: *Lehrerbildung - ein Schlüsselproblem der Bildungspolitik in Europa?* in: *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 4/1990, S. 193-201, a.a.O., S. 197) zitieren:

Da Schulen - in der Regel jedenfalls - staatliche Einrichtungen sind, und somit verantwortlich für den Unterricht der heranwachsenden Generation - durch systematisches und planmäßiges Lernen - stehen LehrerInnen in der Gefahr, im Bildungsapparat nur noch Funktionäre zu sein, ihr Amt im Auftrage des Staates und unter Befolgung von Weisungen und Verordnungen sowie "unter dem Druck von Lehrplan, Stundentafel und vielen anderen Vorschriften versehen zu müssen". Eine dieser Vorschriften könnte z. B. auch lauten, die SchülerInnen zu europäischen Bürgern zu erziehen. Bei der Realisierung einer solchen Aufgabe müßten LehrerInnen heute mehr denn je Erzieher und Kulturvermittler, Normen- und Wertvermittler, Freizeitberater und Animatoren, Betreuer, Berater und Führer sein, je nachdem, wie die Ansprüche an sie gerade lauten. Das hängt damit zusammen, daß sich die Schule heute als eine Einrichtung herausgebildet (und im Prinzip auch bewährt) hat, in der das für eine bestehende Gesellschaft notwendige Zusammenleben gelernt und die Schülerinnen und Schüler in die Auseinandersetzung mit 'den Anderen' zu selbständigem Denken und Handeln geführt werden sollen und können. Aber ebenso wichtig ist die umgekehrte Blickrichtung, daß die Konkretisierung der Funktionen und Aufgaben der Schule heute von den Bedürfnissen und Interessen derjenigen abgeleitet wird, für die Schulen eingerichtet werden, für die Kinder und Jugendlichen. Das bedeutet für den Lehrer/die Lehrerin, daß sie zugleich Anwältin für die Heranwachsenden zu sein haben; sie müssen lernen zu akzeptieren, daß Schülerinnen anders reagieren, als sie es oft erwarten, sie müssen lernen, dafür zu sorgen, daß sich die Schule den Anforderungen der Schüler stellt und gewachsen zeigt.

Wenn dies aber von Lehrern erwartet werden muß, dann ist zugleich ein zeitgemäßes Lehrerbild erforderlich, daß geeignete junge Menschen anzusprechen vermag, Lehrer zu werden. Neben attraktiven Arbeitsbedingungen bedeutet dies vor allem hohe Eigenverantwortung, Autonomisierung der Schule im Sinne von Selbstverwaltung und curricularer Selbstverantwortung, Lehrfreiheit und Mitgestaltungsmöglichkeiten am Bildungswesen.

III. Lehrerhandeln als Vermittlung im mehrfachen Sinne des Wortes

Jan-Peter Kob hat die Schwierigkeiten des Lehrerberufs einmal damit zu begründen versucht, daß er ihn als in einer eigenartigen Position des "Zwischen" angesiedelt beschrieben hat insofern, als er im mehrfachen Sinne die Aufgabe hat zu vermitteln, ohne selbst einer der vermittelnden Positionen anzugehören. (Vgl. meine Ausführungen dazu in: *Lehrererwartungen*, Goldmann/ München 1972).

Zitat:

Man gehört als Erzieher zwar zu der großen Gruppe der Intellektuellen, hat aber in dieser Gruppe selbst keine Funktion; man repräsentiert vor den Schülern zwar die Welt der

Erwachsenen, hat aber von seinem eigentlichen Beruf her keine spezifische Aufgabe in dieser Erwachsenenwelt. (KOB 1965, S. 96)

In einer Leistungs- und Wohlstandsgesellschaft, die als einzigen Maßstab den finanziellen Erfolg kennt und das Vermögen, sich rücksichtslos durchzusetzen, muß ja jede Erziehung zur Rücksichtnahme und Toleranz, zu mitmenschlicher Hilfe und fair play sofort zwingend zur Heuchelei werden. Der Lehrer fühlt sich in seinem Gewissen verpflichtet, als Pädagoge anders zu reden und zu handeln denn als Mitglied der Gesellschaft, und er weiß obendrein, daß seine Schüler dieses Dilemma sehr bald erspüren oder gar erkennen und ihn dann nicht mehr ernstnehmen können (BAUER 1968, S. 29).

Diese Demontage seines eigenen Berufsethos erfährt der junge Lehrer vom ersten Tag seines Schuldienstes an (a.a.O., S. 29).

Aus diesen Eigenarten der beruflichen Position als Erzieher und ihren weiter reichenden Konsequenzen leitet sich ... die Berechtigung für die ... Charakteristik des Lehrers als "sociological stranger" ab. (KOB 1965, S. 97)

Diese "Vermittlungs-Funktion" bzw. "Zwischen-Position", meine Damen und Herren, ist seit der Zeit, als ich dies geschrieben habe (1970) infolge der o. g. Trends nicht einfacher geworden, im Gegenteil. Dies heißt aber, daß die Notwendigkeit einer gestärkten Autonomie des Lehrerhandelns größer denn je geworden ist!

IV. "Vergessene" oder ausgeklammerte Inhalte in der europäischen Einigungsbewegung als Erschwerung dieser Vermittlungsfunktion.

Ich wähle beispielhaft nur fünf solcher Inhaltsbereiche aus, von denen ich überzeugt bin, daß ihre Ausklammerung die Gewinnung und Sicherstellung einer europäischen Identität gefährdet, weil es ohne ihre Offenlegung zur Propagierung eines "geglätteten", beschönigten Europa-Bildes käme, aus dem es eines Tages ein böses Erwachen geben müßte (nach dem Motto: *dieses* Europa haben wir so nicht gewollt). Zugleich sind es nach meinem Dafürhalten Bereiche, die konstitutiv sind für die Ausbildung eines sinnhaften Weltverständnisses der jungen Menschen, innerhalb dessen, das Europabild nur einen Aspekt darstellt.

1. Das Ungenügen der derzeitigen "Konsum- und Produktions-Philosophie

Ich erinnere hier lediglich an zurecht diskutierte Mechanismen wie: die künstliche Schaffung von Bedürfnissen durch aggressive Werbe- und Propaganda-Strategien, die beinahe gnadenlose Massen-Produktion, die zu ebensolch' gnadenlosen Absatz-/Verkaufs-Strategien zwingt (etwas beschönigend mit "Marketing" bezeichnet), oder an die Falsch-Kalkulation der w a h r e n Produkt-Herstellungskosten, indem die gesamte Entsorgung jahrhundertlang einfach unterschlagen wurde (im real existierenden Sozialismus ebenso, wie in der real existierenden Marktwirtschaft). Aber auch an Mode- und Design-"Diktate" (= künstliches Veralten-Lassen durch ins Auge springende Waren-Änderungen, durch sog. "Out-Sein") ebenso, wie den Konsum-"Rausch" in Bezug auf Ernährung (Über-Ernährungs-Krankheiten), Medikamente, Drogen, Alkohol (als absolut legale Droge, ja als z. T. sozial erwünschte Droge), Freizeit-"Rummel" (wer im Urlaub nicht um den halben Globus fliegt, wird schon als ein klein wenig "verschroben" oder "kauzig" oder gar als links-ideologischer Konsum-Verweigerer apostrophiert!).

Wir werden dieses Leben weiter Bevölkerungsteile der westlichen Staaten nicht mehr beliebig lange als das Leben der Zukunft anpreisen können, nicht so tun können, als würden alle Staaten Europas dereinst so leben können (vgl., um nur e i n Beispiel herauszugreifen: Hans

Biermann, "Die Gesundheitsfalle. Der medizinisch-industrielle Komplex", Verlag Hoffman & Campe, 1992).

Wollen wir der Jugend Europas, sogar noch den Studenten, all' dies verheimlichen, so daß sie in ganz wenigen Jahren sagen werden: "Hätten wir das gewußt", "Warum habt ihr uns das verschwiegen"!

2. Der ethische Skandal des sog. Nord-Süd-Gefälles

Wollen wir der nachwachsenden Generation allen Ernstes weiterhin "andrehen", die Verarmung in weiten Teilen der Erde beruhe auf der schwächeren kräftemäßigen, intellektuellen, kreativen Kompetenz der dortigen Bevölkerungen? Oder ist sie nicht a u c h - vielleicht hauptsächlich - die Folge des Kolonialismus, der dort alte Lebensstrukturen zerschlagen hat, sowie des jetzigen Diktats der Einfuhr-Ausfuhr-Preis-Differenz?

Was machen die Bilder, mit denen uns die Medien tagtäglich versorgen, von den sterbenden 100.000 Menschen, von den Kindern mit aufgetriebenen Bäuchen, von der Prostitution in den Großstädten der sog. Dritten Welt als "Familien-Einkommens-Sicherung", vom Sex-Tourismus der "reichen Westler", von den Todesschwadronen, die Jagd auf Straßenkinder machen ..., was machen all' diese Bilder in uns? - mit uns? Was machen sie in uns, während gleichzeitig von Gesetzen, Verträgen, Abstimmungen, von Religion, Rechts-Staat etc. die Medien nur so voll sind? Wie wirkt das auf die Jugend? - Wo erfahren sie, daß die weltweiten Migrationsbewegungen zwangsläufige Folgen der "Aus-Powerung" weiter Weltregionen durch das Wirtschaftssystem der Industrienationen sind? Wer bereitet uns darauf vor, daß unsere Wohlstandsgesellschaft diesen ihren Wohlstand nicht halten können, wenn nur ein wenig mehr Verteilungsgerechtigkeit eingeführt würde? (vgl. die Entwicklung im bisherigen Musterland Schweden in diesen Tagen). Wer legt die Folgen der Umweltvergiftung, -verstrahlung und -reglementierung (Flußumleitungen etc.) offen?

3. Die unzureichende Kommunikations- (und Gesprächs-) Kultur

Angesichts dessen, was wir für den Einigungsprozeß an Kommunikations-Kompetenz bräuchten (denken Sie allein an d i e Fähigkeiten, die gebraucht werden, um sensibel mit nationalen Vorurteilen umgehen zu können), ist das, was wir tagtäglich erleben und in den Medien millionenfach verbreitet finden, geradezu "vor-sintflutlich" zu nennen. Diese sog. talk-shows, diese Stenogramm-Nachrichten mit Halbwahrheiten, diese wahllos zusammengesetzten Magazin-Berichtsteile ..., all' das dient mehr der Verschüttung der Sprach- und Streit-Kultur als deren Entwicklung.

Was könnten die Medien stattdessen alles beitragen zur europäischen Einigung, etwa in Form regelmäßiger Vorstellung sog. "europäischer Regionen" - einschließlich ihrer historischen Entwicklung - oder in Form von Gesprächskreisen Jugendlicher aus verschiedenen Ländern zu brisanten Themen oder in Form von Dialogen zwischen ausgewiesenen Fachleuten zu aktuellen Problemen zwischen Nachbarstaaten - ausgesendet zeitgleich und mit Simultanübersetzung in b e i d e Länder, etc.

4. Der verletzende Umgang mit den Kindern

Unsere Augen und Ohren, Empfindungen und Überlegungen sind immer noch nicht weit genug, um zu erkennen, was wir in unserer angeblich so gut funktionierenden Lebenswelt der abendländischen Kultur den Kindern antun, bis sie es so weit gebracht haben, als Erwachsene "eingegliedert" zu sein. Ich muß und will mich hier kurz fassen, es fiel mir auch schwer, bei allem Facetten, die dieses - ebenso, wie das folgende - Thema hat, stets die Fassung zu behalten. Erinnern will ich nur an das hunderttausendfache Töten ungeborenen Lebens (was

für eine Auffassung haben wir eigentlich von Partnerschaft, daß wir Leben in ihr entstehen lassen, um es hinterher abzutöten?!), an Samenbanken zur künstlichen Erzeugung von Kindern (beinahe so, als ginge es um Herdbuch-Zucht-Aktionen in der Landwirtschaft), an die Frage, ob so gezeugte Kinder denn nie das Recht haben sollen, ihren leiblichen Vater kennenlernen zu dürfen (wer gibt uns das Recht, das Lebensschicksal dieser Kinder derart rigoros vorzuprogrammieren; ist das nicht strukturelle Gewalt in ihrer schlimmsten Form?!). Ich erwähne auch die Debatte über das Schmerzempfinden von Babies, in der mir ernsthaft widersprochen wurde von Medizinern, als ich das Operieren von Babies ohne Anästhesierung anprangerte (Babies hätten noch kein Schmerzempfinden, wurde mir allen Ernstes entgegengehalten).

Anführen will ich auch die Zersplitterung von Lebensräumen durch den weiterhin ungebremsten Ausbau des Verkehrsnetzes (wie authentisch sind wir Erzieher allesamt in all' dem, wenn wir selbst gegen Umweltzerstörung durch Autoverkehr, Gesundheitsgefährdung durch Rauchen etc. wettern, aber zugleich mehrere Autos in einer Familie "betreiben", selbst Rauchen, sogar im Raum der Schule/Lehrerzimmer, etc.).

Mit das Schlimmste für unsere Jugend, dessen Folgen wir noch gar nicht abschätzen können, ist die sog. "Werte-Diffusion": Woran können sich junge Menschen denn heute allen Ernstes noch orientieren? Stellen Sie sich eine Familie vor, in der der Vater seinem halbwüchsigen Jungen ins Gewissen redet, ehrlich zu sein, angesichts der Tatsache, daß dieser beim Mogeln in der Klassenarbeit erwischt wurde. Noch am Frühstückstisch ist die Chance groß, daß in das Gespräch zwei Meldungen aus dem Radio über Betrugsaffären, abgestrittene, aber inzwischen belegte Stasi-Migliedschaft etc. "platzen". Die Skandal-Nachrichten reißen nicht mehr ab, sie überlagern sich, übersteigen z. T. bereits die eigene Speicherkapazität. Ich möchte hier auch die mich seltsam anmutende Diskrepanz ansprechen, die offenkundig zwischen der seinerzeitigen Aufarbeitung der NS-Vergangenheit in der "alten" Bundesrepublik einerseits, und der heutigen "Aufarbeitung" der Stasi-Vergangenheit andererseits besteht. Wie wollen wir der Jugend, der akademischen zumal, wirklich plausibel machen, warum hier mit zweierlei Maß gemessen wurde/wird?

5. Das "himmelschreiende" Schinden der Kreatur

Was Tag für Tag in unserer angeblich so zivilisierten Welt westeuropäischer Kultur mit unseren Tieren passiert, die Geschöpfe Gottes sind wie der Mensch auch, läßt einen daran zweifeln, ob das der Schöpfer (wenn man sich ihn schon als personales Wesen vorstellt) noch lange mitansehen wird. Ich habe anderenorts bereits davon gesprochen, daß dieser "Mordanschlag" auf die Kreatur (die in der Ausrottung ganzer Artengruppen gipfelt!) sich am Menschen bitter rächen wird: Er merkt gar nicht, wie er zunehmend "ver-roht", so daß dadurch auch sein Sensorium für das rechtzeitige Erkennen von Fingerzeigen zur Bewältigung von überlebensnotwendigen Zukunftsaufgaben stumpfer wird.

Was sind wir, j e d e r von uns, bloß für Menschen, die nicht protestieren, daß tag-täglich Tierarten unwiederbringlich aussterben aufgrund der vom Menschen betriebenen "Welt-Kultivierung", die nicht aufschreien, daß tag-täglich hunderttausende Tiere künstlich krank gemacht, mit Viren verseucht, mit Krebs infiziert etc. werden, damit der Mensch lebe und sich vermehre.

Wer jemals sich vorstellt, oder gar gesehen hat, wie Katzen, Kaninchen, Hunde die Augäpfel verätzt bekommen, um die Gefährdungsgrenze von Schönheitstinkturen zu eruieren ... ich will hier abrechnen. Wer jemals gesehen hat, wie tagtäglich Tausende von Pferden, Bullen, Schweinen quer durch Europa gekarrt werden, ca. 10-20 % jeden Tag verdurstet, zertrampelt,

infarkt-gestorben am sog. Ziel (dem Schlachthof) ankommen ...; auch hier will ich abbrechen. Die sog. "Schaffung" neuer Tierarten durch Gen-Manipulation (vgl. z. B. die sog. Schafsziege) will ich nur erwähnen, ebenso, wie das Herauszüchten künstlicher Virenstämme, die sich vielleicht einmal epidemisch ausbreiten, noch ehe man das Gegenmittel haben wird! Die Massentierhaltung - z. B. des Geflügels, mit gestutzten Flügeln und Schnäbeln, auf Rosten rund um die Uhr, ein Tierleben lang - ist ein nicht minder skandalöser gesamtgesellschaftlicher Tatbestand. Woher nehmen wir eigentlich das Recht, den Begriff Ethik oder Moral überhaupt noch in den Mund zu nehmen! Kein Wunder eigentlich, daß die Verlogenheit des sog. Leistungssports uns bereits als kleineres Übel, als Kavaliersdelikt, erscheint.

Vor dem Hintergrund dieser zentralen Forderungen bitte ich, die nun folgenden Anforderungen zu verstehen, die ich im zusammenwachsenden Europa an den Lehrerberuf und damit die Vorbereitung auf ihn und die Fortbildung in ihm gestellt sehen möchte.

C.] Fünf Essentials erziehungswissenschaftlicher Erneuerung in der Lehrerbildung (-aus- u n d -fortbildung):

1. Die Lehreraus- und -fortbildung muß "klinischer" werden

Ich bin mir dessen bewußt, daß es sich für viele hier sehr gewagt anhört, wenn ich angesichts des heute weithin üblichen Massenbetriebs in der Lehrerausbildung fordere, daß

- die Organisationsstruktur der Großgruppen-Vorlesungen,
- die anonymen Verteilungsmechanismen großer Studentenzahlen auf weit abliegende Praktikumsplätze,
- die disparate, um nicht zu sagen: zusammenhanglose Vermittlung der Inhalte und Kompetenzen von Fächern, Grundwissenschaften und Schulpraxisanforderungen

wenn nicht schon ersetzt, so doch wenigstens *ergänzt* werden sollten durch klinische Ausbildungselemente, in denen schon während der ersten Ausbildungsphase durch Arbeit an konkreten, aus der Praxis kommenden Aufgaben und angeleitet, begleitet und nachbereitet durch Hochschulpersonal und/oder Schulpraktiker direktes Handeln, also solches aus persönlicher Betroffenheit und in individueller Verantwortlichkeit erwachsendes Handeln, erprobt werden kann.

Die derzeit vorgeschriebenen Praktika erfüllen m.E. erst im Kontext einer solchen von mir "klinisch" genannten Studieneinheit ihren eigentlichen Sinn, ebenso, wie die vielen Theorie-Vorlesungen erst darin ihre Bündelung, Anwendungs- und Personen-Bezogenheit gewinnen können. Ein möglicher Ort im Studiengang wäre vielleicht ein vierwöchiges Blockseminar, nach dem letzten der drei Praktika, in welchem fachdidaktische, grundwissenschaftliche und schulpraktische Handlungsmodelle in einer Form des team-teaching integriert und in studentischen Kleingruppen erprobt werden könnten.

Ohne den Versuch, das klinische Moment stärker in der Lehrerausbildung zum Tragen zu bringen, werden solche Ansprüche und Erwartungen reine Illusion bleiben, wie sie plakativ mit "innovativem Auftrag der Schule", "Kreativität und Schule", "Schüler-nahe Schule", "humane Schule" oder "Erziehung zur Gerechtigkeit" bezeichnet worden sind. Nur über den Einstieg in ein solches "klinisches Ausbildungsmoment" schon während der ersten Studienphase an der Hochschule besteht zudem die Chance, exemplarisch die vom Studenten derzeit überwiegend als konkurrierend erlebten drei Kompetenzansprüche der

grundwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Seiten als einander ergänzende, ja gegenseitig vertiefende Strukturkomponenten des Lehrerhandelns zu verstehen.

Exkurse:

- 1) Ohne dieses Moment erhält der Student keine Rückmeldung über seine Eignung!
- 2) Wo ist der Ort für die Entfaltung von Kreativität?
(= vgl. Mühle/Schell, 1970!!)
- 3) Wagenschein: Verstehen lehren!
- 4) Professionalisierung ("Labor" für Lehrerhandeln).

2. Die Lehreraus- und -fortbildung muß person-orientierter werden

Ohne hier die Rückkehr zu Idealen der alten seminaristischen Lehrerbildung propagieren zu wollen, muß diese Begegnung hier doch zum Anlaß genommen werden, zu kritisieren, daß die Lehrerbildung heute keinen Raum mehr läßt für die Entwicklung und Förderung person-orientierter Handlungskompetenzen. Ich wähle hier bewußt den abgeschwächten Begriff "person-orientiert", weil "persönlichkeits-diagnostisch" oder gar "therapie-orientiert" das Gemeinte überpointieren bzw. sogar in eine falsche Richtung zu interpretieren veranlassen würden.

Gemeint ist dies: sowohl in der pädagogisch-psychologischen wie auch in der entwicklungspsychologischen Grundlagenforschung und Theoriebildung wurde in den letzten Jahren herausgestellt, daß es unverzichtbar für die Verbesserung pädagogischen Handelns ist, daß die Handelnden ihre handlungsleitenden *subjektiven* Theorien erkennen und situations- sowie schüler-angemessen zu korrigieren in die Lage versetzt werden. Was LAUCKEN generell als "Naive Verhaltenstheorien" beschrieben und WAHL als "Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern" als erforderlich und leistbar bekundet hat (vgl. das Oldenburger Symposium dazu von WAHL/SCHEELE, 1987), muß endlich in die Hochschulpraxis der Lehrerbildung Eingang finden. Es ist m. E. einfach unerträglich, daß wir seither wissen, wie sehr hochschulisch vermittelte Theorie einerseits und subjektiv ex post begründetes Handeln andererseits auseinanderklaffen, daraus aber keinerlei ausbildungspraktische Konsequenzen ziehen.

Was GROEBEN/SCHEELE als "reflektives Subjektmodell", OEVERMANN als "latente Sinnstrukturen" bezeichnen, oder Fritz SCHÜTZE als "narrative Technik" in eine neue sozialwissenschaftliche Forschungsmethodik umgesetzt sehen möchte, kann nicht gleichgültig sein für den alltags-handelnden Erzieher und Lehrer.

Als Pendant dazu muß ein verändertes Bild vom Kind, vom Schüler, gelten, das die neuere psychologische und Sozial-Forschung dringend nahelegen: "Schülertaktiken" als Versuch der Identitäts-Wahrung, Zuschreibungs-, ja Stigmatisierungs-Prozesse der Erziehenden/Lehrenden gegenüber den Kindern, um mit dem Routine-Druck des Alltagshandelns fertig zu werden; Entwicklung als Prozeß der *ganzen* Person in der ganzen Lebensspanne, anstelle der phasenhaften Übergewichtung schulseitiger Qualifizierungszwänge.

Sowohl die Person des Lehrers selbst also wie auch das veränderte Bild von der Schülerpersönlichkeit und ihrer Rolle im Schulalltag müssen stärker Gegenstand der Reflexion und Aufgabe der Verbesserung professionellen Handelns in der Schule werden. Wie weit entfernt davon ist die derzeitige Praxis der Lehrerbildung in der ersten Phase. Sie scheint eher unter der Überschrift zu stehen: "Schule und Unterricht - wie macht man das" als unter dem Anspruch, wie die eigene Persönlichkeit des Lehrers an den gestellten Aufgaben

wachsen und wie man der Persönlichkeit des jeweiligen Schülers in seiner individuellen Entwicklungsperspektive gerecht werden kann. Die sensible Phase der Studenten zwischen Abitur und Examen wird derzeit für solche Entwicklungsaufgaben geradezu verpaßt! - In einer Welt, die so vielerlei Einflüsse auf die Schüler in so schneller Abfolge und in so globaler Vernetzung produziert, muß sich Schule auch dem Erziehungsauftrag stärker stellen und kann sich nicht nur auf das Vermitteln von Fertigkeiten und Fähigkeiten und Appellatorisches auf dem Gebiet des Sinn-Erlebens, der Wertfragen und der Entscheidungskraft in persönlichen Lebensfragen beschränken.

Eine Möglichkeit hierzu könnte die Einrichtung von semesterbegleitenden Tutorien eröffnen, in denen erfahrene Kräfte (seien es Hochschulmitglieder, Vertreter aus der Schulpraxis oder auch ältere Studierende, die bereits alle Praktika durchlaufen haben) unter Betreuung durch die Hochschullehrer die individuellen Belange der jüngeren Studierenden bearbeiten helfen.

Exkurse:

1) Watzlawicks 5 Paradigmen (ganz kurz!)

1. Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren.
2. Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt.
3. Kommunikation ist entweder analog oder digital.
4. Interpunktion.
5. Komplementär oder symmetrisch.

2) Klaus Neumann/Rudolf Schaffer: (früheste) Eltern-Kind-Interaktion: Synchronisation etc.

3) Thomas Heinze: Schülertaktiken (Schule als totale Institution?)

4) Authentizität (Moral!)

3. Die Lehreraus- und -fortbildung muß sich den ökologischen Herausforderungen öffnen und muß sich selbst als ökologisch begreifen

3.1 Ökologisch i.S. von "umwelt-bewußt"

Wenn es richtig ist, meine sehr verehrten Damen und Herren, daß die Frage des Überlebens der Menschheit, insbesondere der Zukunft der nächsten Generation, zum Hauptthema des vor uns liegenden Jahrzehnts wird, dann frage ich mich, was das bisher an Konsequenzen in der Ausbildung derjenigen gehabt hat, die die kommende Generation unterrichten sollen.

Ist diese Aufgabe damit bewältigbar, daß wir es der Aufgeklärtheit und dem aufgeweckten Gewissen einzelner Hochschullehrer überlassen, immer mal wieder der Aktualitätserwartung der Studierenden dem Lehrangebot der Fachbereiche gegenüber zu genügen, und zukunfts- bzw. überlebensrelevante Inhalte anzubieten? Ist es nicht geradezu kläglich (angesichts der globalen Situation), daß wir nicht schon längst über tiefgreifende strukturelle Maßnahmen nachgedacht haben, etwa der Art, generell ein drittes Fach für alle anzubieten, in welchem - gerne zunächst mit verminderter Semester-Wochenstunden-Zahl - so etwas studiert werden sollte wie "die sich verändernde Welt und die Lebensbedingungen der Schüler zum Zeitpunkt des Abschlusses ihrer Berufsausbildung" (oder ähnliches).

Ich denke, ich brauche hier wirklich keine Theoriestränge extra zu benennen, um die Brisanz dieser Forderung zu belegen. Es genügt, sich auszumalen, wie im Jahre 2010, 2020 usw. - dann werden die jetzigen Nachwuchswissenschaftler, sofern es in der Lehrerausbildung noch

welche gibt, noch nicht einmal die Pensionsgrenze erreicht haben! - über uns heutige Lehrerausbilder und politisch dafür Verantwortlichen geurteilt wird, wenn wir auch in der Folgezeit als einzige Antwort hierauf nur der vagen Hoffnung Ausdruck geben, die Hochschulen mögen sich dieser Herausforderung bewußter werden.

3.2 Ökologisch i. S. von: das eigene Tun systemisch begreifen

Aber ich habe in der Überschrift zu diesem dritten Punkt auch gesagt: die Lehrerausbildung müsse sich selbst als ökologisch begreifen. Damit meine ich, zusätzlich zu dem eben Gesagten, daß im Sinne BRONFENBRENNERS "Ökologie der menschlichen Entwicklung" die Lehrerausbildung viel konsequenter berücksichtigen muß, daß sich Lehrerhandeln nur auf eines von vielen dynamisch sich verändernden und gegenseitig sich überlappenden und durchdringenden Systeme bezieht, denen der moderne Mensch, der Schüler insbesondere, gleichzeitig ausgesetzt ist. Lehrerhandeln muß so gesehen unter Berücksichtigung der Tatsache entwickelt werden, daß es nur eines von mehreren Systemen ausmacht, aus denen der Schüler gleichzeitig verhaltens-verfestigende Impulse bekommt bzw. in sie zurückgibt (i.S. des operativen Handelns PIAGETs als fortlaufende Erweiterung geistiger Strukturen nach dem Äquilibrationsprinzip).

D. h. die Lehrerausbildung muß sich der Herausforderung stellen, daß schulisches Leben in hohem Maße "Lebensweisen unter anderen" vertritt und etabliert, mit der Konsequenz: sich viel weniger als bisher als das Eigentliche, gar als das einzig Verbindliche, sondern viel stärker auch als Additives, als Korrektiv, als Kompensatorisches zu den übrigen bestehenden Lebensfeldern zu begreifen. Das aber heißt, daß der Lehrer unvergleichlich stärker als bisher jene anderen Lebenssysteme kennen muß! Will man dies berücksichtigen, gerät Lehrerfortbildung sehr viel prinzipieller, essentieller in den Blick als bisher. Sie wird zu einem konstitutiven Bestand der Gesamtperspektive des Berufslebens als Lehrer und hat somit zwingend ihren Ort an *den* Institutionen, in denen bereits die erste und zweite Ausbildungsphase stattfinden. Sie abzukoppeln bzw. zu konzentrieren an einem oder wenigen Orten, würde der Entwicklung Vorschub leisten, Fortbildung beschränke sich auf die Aktualisierung von ehemals Gelerntem. In Wirklichkeit hat sie auch und gerade Neubestimmung von Lehrerhandeln im veränderten System von Lebensfeldern und -welten der Kinder zu leisten, eine viel tiefergehende, klinischere, personorientierte (s.o.) Aufgabe, als das Aufholen fachlichen Defizites es je sein könnte.

Exkurse:

1) Pädagogisches Handeln als Unterstützung bei der Bewältigung von *Übergängen* (zwischen Lebensaltersphasen, zwischen Lebensbereichen, zwischen inneren Zuständen!)

2) Wechselwirkungsmodell Individuum <-> Umwelt

4. Die Lehreraus- und -fortbildung muß mehr als bisher die gesundheits-präventiven Aufgaben der Schule annehmen

Angesichts der modernen Lebensverhältnisse und der durch sie bedingten Gesundheitsgefährdung muß Schule in zunehmendem Maße als Ort von Gesundheitsaufklärung, Gesundheitserziehung, Gesundheitsförderung genutzt werden. Der Hinweis, dies sei überflüssig, hätten die Menschen doch nie länger gelebt als heutzutage, also könne es um unsere Gesundheit nicht so schlecht stehen, verkennt völlig, daß

a. das Lebensalter prinzipiell kein zureichender Indikator für Gesundheit ist (die mehr als Abwesenheit von Krankheit ist, vgl. WHO-Definition),

- b. das von der derzeitigen Generation erreichte Lebensalter kein zureichender Indikator für das der zukünftigen Generation ist (= Krebs, Aids, Suizide, Drogen, Strahlen ...),
- c. die modernen Lebensbedingungen zunehmend Kipp- bzw. Umschlag-Prozesse gedeihen lassen könnten, in denen vermeintlich stabile Gesundheitszustände in Erkrankungen epidemieartiger Ausmaße umschlagen können (Wechselwirkungen neuer Viren-Arten mit Immun-System z.B.),
- d. die Kosten der medizinischen Intervention (also der Gesundheitswiederherstellung) wesentlich höher - und demnächst nicht mehr bezahlbar - als die der Prävention sind, ja, in absehbarer Zeit nur noch status-abhängig leistbar sind. (Vgl. Hans Biermann, Die Gesundheitsfalle, 1992)

Schule kann an dieser Aufgabe der physischen, psychischen, psycho-sozialen und sozio-ökonomischen Prävention nicht mehr einfach vorbeisehen und sie insgesamt der Berufsausbildung - und darin nur auf bestimmte Professionen beschränkt - überlassen. Der gesamte Bereich von der Behandlung der Kinderlosigkeit über Frühdiagnose und -förderung, über Erziehungs-, Familien-, Jugend-, Drogen-, Partnerschaftsberatung, Jugendhilfe, Psychiatrie, Altenheime, Sterbekliniken, Krankenkassenwesen, Strafvollzug, Kinderschutz-Maßnahmen (sexueller Mißbrauch etc.) muß curriculare Entsprechung in der Schule finden und damit auch in der Lehrerausbildung. Eine Begrenzung der Behandlung dieser Inhalte auf einzelne Unterrichtseinheiten einzelner Schulfächer leistet dem Aufbau von Fehleinstellungen eher Vorschub, als daß grundsätzlich eine gesundheitsbewußtere Lebenshaltung der gesamten Bevölkerung i.S. einer Stärkung der Laienkompetenz - anstelle einer Extremisierung alltagsferner, zersplitterter Professionalisierung - geleistet wird. Hier öffnet sich ein riesiges Entwicklungsfeld im allgemeinbildenden Schulwesen - als eine Art Prüfstein für die Ernsthaftigkeit bevölkerungsnaher Politik.

Lassen Sie mich die Querverweise beschränken auf die Feststellung, daß ich meine Position diesbezüglich voll bestätigt gefunden habe durch den Kongreß "Prävention im Wandel" an der Universität Göttingen im März 1990, insbesondere durch die von Frau Dr. Kickbusch vom Europa-Büro der WHO in Kopenhagen in ihrem Eröffnungsvortrag vertretene Position.

Exkurse:

- 1) Gesundheitserziehung. s. Broschüre des Kultusministeriums (wer kennt Sie? - Kurz skizzieren!)
- 2) Neues Organismus-Modell (vgl. "Netzwerk Mensch" incl. Noosomatik).
- 3) Prä-, Peri-, Postnatale (Präventive) Faktoren (vgl. Buch Marianne Krüll).

5. Die Lehreraus- und -fortbildung muß "europa-orientierter" werden

Was geschieht eigentlich in unseren Schulen, in unserer Lehrerausbildung, um die nachwachsende Generation auf das Leben im ganzen (geinten) Europa vorzubereiten?

Wie ist es insbesondere um das Umgehen mit Minoritäten, ethnischen, religiösen wie nationalen, bestellt? Erfolgt Kennenlernen, Auseinandersetzen mit Lebensstilen, Wertekodizes etc. anderer Völker? Ist "nationale Identität" ein Fremdwort? Ist "Nationalcharakter" ein politisches Durchsetzungsprogramm? Ist die Vermittlung eines "Europa-Bewußtseins" - als Form des Zusammengehörigkeitsgefühls, der "Ent-Feindung"

(wie unser tschechischer Kollege Dr. Krejci nicht müde wird zu fordern) - überhaupt gewünscht, geschweige denn förderbar?

Wollen wir all' das dem freien Spiel der Kräfte und Meinungen überlassen oder könnte/müßte hier Schule nicht einen systematischen Beitrag leisten? Reichen Sprachprogramme, die gegenseitige Anerkennung von Hochschulabschlüssen zwischen den Staaten und die Etablierung europäischer Studiengänge in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften? Lassen wir hier wieder den Qualifikationsbedarf der Wirtschaft vorauseilen, um erst viele Jahre später die kulturelle, geistige, identitätsstiftende erzieherische Seite einzufordern - so daß diese nur als Akzidens (noch dazu mehr oder weniger *luxuriöses* Beiwerk) erscheinen muß? Denn das Eigentliche sei ja längst vorher passiert; nur: *wie* es passierte, kann dann nur noch unter der Last kritisiert werden, mies-machen-zu-wollen vorgeworfen zu bekommen.

Also: Lassen Sie uns Schul- und Hochschulleute, Bildungspolitiker und Kultusminister usw. hier nicht zu spät kommen! Ehe also Vorurteile ins Kraut schießen, Radikale viel Porzellan zerschlagen, schweigende Mehrheiten sich bedeckt halten, dort, wo es eines mutigen Zugehens auf die anderen Europäer bedürfte, sollten wir handeln: für Schule und Lehrerausbildung! Es gibt bereits Ansätze dazu, die ganz dringend des Ausbaus bedürften.

Exkurse:

- 1) Geographie und Geschichte müssen "europa-weit", also makro-struktureller angelegt vermittelt werden und nicht national zersplittert! (vgl. Salzmanns polares Modell Region <-> Europa!).
- 2) Friedenserziehung angesichts der neuen sozialpsychologischen Einsichten in die Manipulierbarkeit des Menschen (Bronfenbrenner: 3 Experimente: Sherif, Zimbardo und Milgram).

Als Slogan/Wahlspruch meiner Position zum Thema könnte gelten:

- 1) Über mehr **Authentizität** der Erwachsenen allgemein, der Lehre im besonderen
- 2) zu mehr **Akzeptanz** bei der nachwachsenden Generation und
- 3) hin zu mehr **Autonomie** im Schul- und Bildungswesen als Bedingung für Aufklärung des modernen Europäers!

Konkrete Sofortmaßnahmen:

- Andere Unterrichtsformen (reformpädagogische Konzepte wiederbeleben!).
- Stärkeres Aufeinander-Beziehen von 1. und 2. Ausbildungsphase.
- Entrümpelung der Lehrpläne zugunsten von, das System-Denken fördernden Projekten.
- Umgestaltung von schulischer Lebenswelt durch sozial-pädagogische Beratungs- und gesundheitspräventive Impulse.

3

Untersuchungen und Entwürfe zur
europäischen Zusammenarbeit

Berufliche Umweltbildung in europäischer Perspektive

Bericht über ein Arbeitsvorhaben, ein Euro-Modul zu entwickeln

Dipl.-Päd. Peter Müller
Modellversuch Ökologisches Bauen

Spätestens seit dem erfolgreich auf lichtblau umgestellten Himmel über der Ruhr ist der ertragreiche Export von Umweltproblemen über Landesgrenzen hinaus in der Bundesrepublik bekannt und etabliert als Teil einer noch immer anhaltenden Wirtschaftsmentalität, heute erneut vorgeführt durch den "Grünen Punkt". Weniger erfolgreich wurde bei diesen Aktionen die Maxime "global denken, lokal handeln" verwirklicht, oder gerade doch?

"Skandalös!", rufen die einen, andere fordern dazu auf, sofort etwas für die Umwelt zu tun. "Die Umwelt ist ein gemeinsames Gut der Menschheit", formulieren 1988 die in der Europäischen Gemeinschaft vereinten Minister für das Bildungswesen über Umweltbildung, und weiter, "jeder kann durch sein Verhalten, insbesondere als Verbraucher, zum Umweltschutz beitragen."¹

Bei dem Versuch einer Orientierung im Bereich der mit dieser EntschlieÙung angestoÙenen Aktivitäten stößt man zunächst auf eine große Zahl europaweiter Einzelmaßnahmen sogenannter NGOs (non-governmental organisations), die jedoch in ihrer Fülle und Vielfalt nur schwer zu strukturieren sind. Schüleraustausch zur Renaturierung von Bächen ist dort ebenso zu finden wie Studienaufenthalte für Bildungsfachleute zu "Umwelterziehungsfragen" oder auch die multilaterale hochspezialisierte Entwicklung von Einzelqualifikationen beim Einsatz der Photovoltaik. Der Bereich beruflicher Bildung, vor allem die berufliche Erstausbildung fristen jedoch unter den multiplen Aktivitäten ein Schattendasein.

Das BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin) und das CEDEFOP (Europäisches Berufbildungszentrum) sollten bei der Frage nach einem systematisierten Überblick über berufsorientierte Umweltbildungsmaßnahmen auf europäischer Ebene eher strukturelle Hilfen geben können. In der Liste der Veröffentlichungen des CEDEFOP finden sich unter dem Stichwort "Berufsprofile" sechs umweltschutzbezogene Titel.² Sie behandeln den Bereich öffentlicher Verwaltung (Luftreinhaltung) und stellen Umweltschutzberufe im Chemie- und

¹ EntschlieÙung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen über die Umweltbildung vom 24. Mai 1988; in: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 177/8 vom 6. 7. 88

² Berufsprofile und Beschäftigungsstrukturen im Umweltschutz in der Metall- und chemischen Industrie - Bundesrepublik Deutschland; 1990

Berufsprofile und Beschäftigungsstrukturen im Umweltschutz in der Metall- und chemischen Industrie - Synthesebericht; 1992

Umweltschutzbezogene Beschäftigungsstrukturen und Berufsprofile im öffentlichen Dienst der Bundesrepublik Deutschland - Das Beispiel Luftreinhaltung; 1992

Occupational and qualification structures in the field of environmental protection in the metal and chemical industries in Italy; 1992

Occupational and qualification structures in the field of environmental protection in the metal and chemical industries in the United Kingdom; 1991

Poteri, funzioni e strutture della pubblica amministrazione nel campo della lotta all'inquinamento atmosferico e all'alterazione del clima; 1992

Metallbereich dar. Bearbeitete Länder sind Großbritannien, Italien und die Bundesrepublik. Ein bereits für Anfang 1993 angekündigter vergleichender Länderreport zur beruflichen Umweltbildung in Belgien, der Bundesrepublik und den Niederlanden ist bisher nicht erschienen.³

"So wichtig und interessant diese Untersuchungen und ihre Ergebnisse sind, der in der Beschreibung hergestellte Zusammenhang zwischen den Berufprofilen von Personen mit Umweltschutzfunktionen und integrierter beruflicher Umweltbildung ist so wenig nachzuvollziehen, wie der Hinweis auf einige umfassend Schriftkundige Aufschluß über den Alphabetisierungsgrad eines Landes gibt."⁴

In europäischen Aktionsprogrammen versammeln sich, so das BIBB auf Nachfrage, gegenwärtig ca. 20 deutsche Projekte, die sich mit beruflicher Umweltbildung beschäftigen. Dabei wird die Tendenz deutlich, berufliche Umweltbildung verstärkt im Bereich spezifischer Zielgruppen anzusiedeln mit der Aussage, durch umweltrelevante Zusatzqualifikationen den Zielgruppen wie Langzeitarbeitslosen, Frauen, Jugendlichen mit beruflichen Integrationsschwierigkeiten und von Arbeitslosigkeit bedrohten Arbeitnehmern eine neue Beschäftigungsperspektive zu eröffnen.

Berufliche Umweltbildung zu einem integrierten Bestandteil der allgemeinen beruflichen Qualifikation zu machen, wird auf diese Weise nicht verwirklicht. Auch auf dem großen Markt der beruflichen Weiterbildung läßt sich feststellen, daß spezielle Angebote vor allem im Bereich des technischen Umweltschutzes zu finden sind, der sich z. B. mit der Analytik der Umweltmedien, der Abfallentsorgung oder dem Management technischer Umweltrichtlinien beschäftigt. Komplette Ausbildungsgänge gibt es allein für sog. Umweltschutzberufe wie Ver- und Entsorger oder für Studiengänge der Umwelttechnik.

Europäische Vorschriften werden allerdings für die weitere Entwicklung von umweltbezogenen Qualifikationen sorgen. Die Durchführung des Öko-Audit-Systems⁵ in gewerblichen Unternehmen, die durch Länderregelungen noch zu präzisieren ist, wird den Bedarf an Fachpersonal für ein Öko-Controlling erhöhen. Unklar ist bis heute allerdings, welche Qualifikationsanforderungen an diesen Personenkreis gestellt werden.

Vergleichbares läßt sich auch für den Bereich der Erlangung des Europäischen Umweltzeichens⁶ sagen. Bisher gibt es keine Qualifikationsstruktur, die Personen in die Lage versetzt, die in der Verordnung geforderten Produktlinienanalysen⁷ (PLA) unter

³ Biehler-Baudisch, H. Berufliche Umweltbildung in Belgien, der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden - Ein transnationales Dossier zur beruflichen Umweltbildung
Referat, gehalten auf den Hochschultagen berufliche Bildung, Frankfurt/Main 1992; Veröffentlichung in Vorbereitung

⁴ Biehler-Baudisch, H. Berufliche Umweltbildung in Europa
in: Informationen zur beruflichen Umweltbildung; H. 1, März 1993, 3. Jg., S. 3

⁵ Kommission der Europäischen Gemeinschaften; Vorschlag für eine Verordnung (EWG) des Rates die die freiwillige Beteiligung gewerblicher Unternehmen an einem gemeinschaftlichen Öko-Audit-System ermöglicht; KOM (91) 459 endg.; Brüssel, den 5. März 1992

⁶ Verordnung (EWG) Nr. 880/92 des Rates vom 23. März 1992 betreffend ein gemeinschaftliches System zur Vergabe eines Umweltzeichens

⁷ vgl. Projektgruppe Ökologische Wirtschaft (Hrg.) Produktlinienanalyse; Köln 1987

vergleichbaren Bedingungen durchzuführen. Auch das Instrument der Ökobilanzierung⁸, mit dem Teilergebnisse einer PLA erarbeitet werden können, unterliegt einem heftigen Methodenstreit⁹. Neben der Klärung der wissenschaftlichen Ansätze ist es notwendig, Mitarbeiter von Unternehmen aber auch Verbraucher im Umgang mit diesem Instrumentarium zu schulen, da sie einerseits einen Teil der benötigten Daten zu liefern, andererseits ständig Produktentscheidungen treffen müssen und diese zunehmend unter Umweltgesichtspunkten zu rechtfertigen haben. Im höheren Management wird man Produktentwicklungen unter Umweltaspekten zu entscheiden haben, die PLA-Daten als Grundlage haben müssen.

Will man den Bereich des beruflichen Umweltschutzes von der Reparaturwerkstatt zu einem Zentrum engagierter Umweltvorsorge wandeln, dann kommt der Produktauswahl eine zunehmende Bedeutung zu. Das bedeutet, Entscheidungskriterien wie Preis, Marktlage und technische Daten um Bereiche der Umweltwirkungen von Produkten während ihres gesamten "Produktlebens" zu ergänzen. Stehen diese Informationen dann zur Verfügung, kann eher eine ökologisch orientierte Entscheidung gefällt werden.

Der Staatssekretär im BMBW, Dr. Norbert Lammert, forderte vor dem Deutschen Bundestag in der Debatte zu Fragen der Umweltbildung, "... daß jeder Bürger in die Lage versetzt werden sollte, beispielsweise mit rechtlichen und technischen Normen, mit Meßwerten und Umweltverträglichkeitsprüfungen, mit Produktanalysen und Ökobilanzen verständlich umzugehen."

Das Projekt, das ich hier vertrete, versteht ökologische Orientierung im Beruf als verantwortungsvollen Umgang mit den Ressourcen der Erde. Für Produktion und Handel bedeutet das, neben fachlichem Können und Wissen steht und fällt ökologisch orientiertes Handeln im Beruf mit der Entscheidung für oder gegen Produkte. Unsere Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich handwerklicher und industrieller Produktion im Baubereich, berühren auch den damit verbundenen Handel, beschäftigen sich aber nur am Rande mit Dienstleistungen. Ökologische Effekte, die wir als positiv bezeichnen, lassen sich am wirkungsvollsten dort erzielen, wo mit großen Stoff- und Energiemengen umgegangen wird. Gelingt es, diesen Bereich in Richtung Ressourcenschonung optimieren, ist ein erfolgreicher Schritt zur Schonung der Umwelt getan.

Mit der Methode der Produktlinienanalyse können Produktinformationen gesammelt und bereitgestellt und in Entscheidungsprozessen abgerufen werden. Gleichzeitig kann verstärkt darauf hingewirkt werden, durch gezielte Nachfrage von Verbrauchern und Anwendern die Hersteller oder Anbieter zu zwingen, Daten zu veröffentlichen, die für eine ökologisch orientierte Auswahl notwendig sind.

1. Ökologie und Information

Das Angebot an Produkten ist unübersehbar. Verbraucher, Nutzer, Anwender, Planer, Verarbeiter, Entsorger stehen diesem Angebot weitgehend hilflos gegenüber. Die Notwendigkeit des sparsameren Umgangs mit den Ressourcen der Erde und das gestiegene Gesundheits- und Umweltbewußtsein der Menschen verlangen eine qualifizierte Produktauswahl, die weit über technische Fragestellungen hinausgeht.

⁸ vgl. Hallay, H. (Hrg.) Die Ökobilanz; Berlin 1990

⁹ vgl. Rubik, F. et al. Bibliographie zum Thema Produktlinienanalysen und Ökobilanzen; Berlin 1993

Folge dieses gesteigerten Umweltbewußtseins ist die Forderung nach Aufklärung über ökologisch unbedenklich(er)e Produkte¹⁰. Dieser Anspruch und die alltägliche Praxis klaffen jedoch weit auseinander. Ein wesentlicher Grund dafür ist in mangelnder Detailkenntnis zu suchen, da alle zu einer ökologisch fundierten Entscheidung notwendigen Informationen meist weit verstreut liegen. Aus diesem Grunde unterbleibt oft ein Transfer der wissenschaftlichen Erkenntnisse in die tägliche Praxis.

Für jede Entscheidung ist die Kenntnis möglicher Alternativen notwendig. Diese müssen aus einer umfassenden Betrachtung gewonnen werden. Gegenwärtig steht dabei häufig die Schadstoffproblematik im Vordergrund. Sie ist allerdings nur ein Aspekt einer facettenreichen ökologischen Betrachtung.

Produkte und Maßnahmen unter ökologischen Gesichtspunkten zu betrachten heißt, sie in allen Phasen ihrer Existenz zu betrachten und diese immer auf ihre ökologischen Auswirkungen hin zu überprüfen. Diesen Gesamtzusammenhang der Betrachtung bietet die Methode der Produktlinienanalyse. Sie stellt Fragen nach der Notwendigkeit einer Maßnahme, eines Produkts, und betrachtet nach einer positiven Antwort deren sämtliche "Lebensphasen".

Einzelinformationen dazu fallen in Betrieben oder Beratungsstellen immer wieder -meist jedoch sehr unsystematisch- an, die, anschließend in Ordnern abgelegt, nicht mehr ständig präsent sind, da es im Moment des Informationsanfalls keine aktuelle Fragestellung dazu gab. Solche Informationen geraten in Vergessenheit.

Diesem Manko zu begegnen, entwickelten wir Printmedien zur beruflichen Qualifikation im Baubereich¹¹ und arbeiten nun gemeinsam mit europäischen Partnern im Programm PETRA II an der Einbindung der PLA in die berufliche Qualifikationsstruktur der Partnerländer. Dazu wird u. a. mit Unterstützung der Deutschen Bundesstiftung Umwelt eine Software¹² entwickelt, die im betrieblichen Einsatz zur Produktauswahl dienen soll. In einer Variante für die Berufsausbildung¹³ hilft diese Software die notwendigen Qualifikationen zur ökologisch verantwortlichen Produktauswahl und den Umgang mit Datenbanken als Informationsmedium zu qualifizieren. Das Datenbanksystem bietet die Möglichkeit, die Informationen der betrieblichen Praxis an einem Ort zu bündeln und sie schnell verfügbar zu halten. Es gibt außerdem die Fragestellungen vor, die bei einer unter ökologischen Gesichtspunkten notwendigen Recherche abzarbeiten sind.

2. Ökologisch orientiertes Produzieren

Umweltzerstörung, darin sind sich alle einig, ist nicht erwünscht. Wenn sie fortschreitet, macht sie das Leben nicht mehr lebenswert oder sogar unmöglich. Und damit es für alle Lebewesen erträglicher wird, oder höchstens so schlecht bleibt wie im Moment, wird vorgeschlagen, aus den Abläufen und Zusammenhängen in der Natur zu lernen, die Ökosysteme zu studieren, und die dort gewonnenen Erkenntnisse in Handeln beim Produzieren umzusetzen.

In Ökosystemen wird kein Abfall produziert. Also muß man beim Produzieren darauf achten, daß möglichst alle eingesetzten Materialien wiederverwendbar sind.

¹⁰ Umwelt-Bundesamt (Hrg.) Ökobilanzen für Produkte; Berlin 1992

¹¹ Printmedien und Filme zum ökologisch orientierten Bauen; Informationen dazu beim: Modellversuch Ökologisches Bauen, Schweidnitzer Str. 13 - 19, 28237 Bremen

¹² cPLIS (computergestütztes Produktlinien-Informationssystem); Bezug s. o.

¹³ cPLIS für die Berufsausbildung

Natürliche Prozesse benötigen nur erneuerbare Energie, nutzen anfangs die Sonnenenergie und wandeln diese in andere Energieformen um. Es gibt keinen uneffektiven Energieeinsatz. Ökologisch orientiertes Produzieren muß also darauf achten, Energie so sparsam wie möglich zu verwenden, möglichst nur erneuerbare, und die eingesetzte Energie so lange wie möglich zu bewahren.

Materialflüsse in Ökosystemen sind nur so groß, wie sie es für die notwendigen Ziele unbedingt sein müssen. Es gibt keinen überflüssigen Materialeinsatz oder Materialkonsum. Sparsames Wirtschaften beim Produzieren sollte sich deshalb nicht nur am Geldbeutel orientieren, sondern auch versuchen, mit minimalem Mitteleinsatz ein Optimum an Wirkung zu erreichen.

Weite Transportwege gibt es in Ökosystemen nicht. Alles Notwendige wird aus der unmittelbaren Umgebung bezogen. Wer dieses Prinzip beim Produzieren anwenden will, der wird seine Stoffe zunächst in der Umgebung auswählen.

In stabilen Ökosystemen treten keine Zerstörungen auf. Sie werden allenfalls von außen hineingetragen, durch Naturkatastrophen oder Menschen zum Beispiel. Sind die äußeren Einwirkungen nur gering, können sie im System ausgeglichen werden. Ist die Ausgleichsfähigkeit überfordert, wird das System vernichtet. Produzieren stellt immer einen Eingriff in ein Ökosystem dar. Je intensiver eine Produktionsweise ist, desto konsequenzenreicher sind die Schäden am Ökosystem.

Deshalb werden ökologisch orientierte Produzenten sich bereits in der Planungsphase überlegen, auf welche Weise sie ihre Produktion am schonendsten durchführen können.

Ökologisch orientierte Produktionsplanung muß als obersten Grundsatz immer das Ziel haben, Eingriffe in den Naturhaushalt und Belastungen der Umwelt zu vermeiden. Wo dieses nicht möglich ist muß nach Wegen und auch neuen Methoden gesucht werden, Schäden zu begrenzen.

Ökologisch orientiertes Planen und Ausführen setzt also mehr Wissen und bessere Qualifikation voraus.

3. Ausführen

Soll sich eine umweltverträglichere Produktionsweise als bisher durchsetzen, braucht man dazu auch die Unterstützung und die Fähigkeiten qualifizierter Facharbeiter. Ohne ihren Sachverstand und ihre qualitätsbewußte Ausführung vorgegebener Pläne, ist ökologisch orientiertes Produzieren zum Scheitern verurteilt. Im Sinne einer dynamischen Planung sollen Facharbeiter sogar einschreiten, wenn sie in den Vorgaben Fehler finden oder bessere Lösungen kennen. Sie sind nicht nur Ausführende sondern auch an der Planung Beteiligte. Sie müssen zugleich Berater sein, die Hilfestellung anbieten können bei der Durchführung geplanter Maßnahmen, die Hinweise geben über den sinnvollen Einsatz von Stoffen, sei es hinsichtlich ihrer umweltfreundlichen Bedeutung oder ihrer sinnvollen werkgerechten Handhabbarkeit.

Eine neue Qualität muß demnach Einzug in die Ausbildung halten. Der allgemein fortschreitenden Dequalifizierung im Facharbeiter-Bereich muß die Kompetenz zur Beratung und Entscheidungshilfe entgegengesetzt werden. Auf einem sich entwickelnden Markt für umweltschonende Produkte und Maßnahmen gilt es, die Ausbildung frühzeitig um eine Qualifikation zu bereichern, die dem gesteigerten Bewußtsein der Verbraucher Rechnung trägt. Verantwortungsvolle Beratung, die in der Lage ist, differenziert zu argumentieren und

auf einer breiten Informationsbasis Fragen nach Alternativen beantworten kann, wird neue berufliche Möglichkeiten eröffnen.

Die gemeinsame Arbeit in PETRA II versucht an diesem Punkt anzusetzen und vor allem für die berufliche Erstausbildung ein Instrumentarium zu bieten. Handbücher für Ausbilder und Auszubildende, Selbstlernmaterialien zum Erlernen der PL-Recherche und Software in den Landessprachen, angepasst auf die jeweiligen Besonderheiten des Partnerlandes, werden als Module für die Berufsausbildung entwickelt.

Eine unter ökologischen Prämissen stehende Berufsausbildung wird u. a. dazu führen, daß ein Facharbeiter sich um viele Auswirkungen seines Berufes kümmern, dazulernen und sich trauen muß, Experten zu widersprechen und eigene Vorschläge einzubringen. Vor allem aber muß er eines tun, sich auf die Regeln seines Berufs besinnen und versuchen, Fehler bei der Ausführung von Maßnahmen zu vermeiden.

Fehler vermeiden aber kann man nur, wenn man Fehler erkennt. Deshalb muß ein ökologisch orientierter Facharbeiter außer dem Einsatz seiner fachlichen Qualitäten auch begreifen, warum er eine Maßnahme durchführt, welchen Sinn dieses oder jenes Handeln hat. Kurz gesagt, er muß auch die naturwissenschaftlichen Grundlagen seiner Profession beherrschen und diese auch in die Praxis umsetzen können. Dadurch kennt er die Auswirkungen von Fehlern oder Nachlässigkeiten bei der Ausführung seiner Arbeit und kann diese vermeiden. Eine gutgeplante Maßnahme kann durch Pfusch völlig sinnlos werden und so Schäden am Ökosystem verursachen.

Was bisher gesagt wurde macht deutlich, daß ein ökologisch orientierter Facharbeiter zunächst gar keine neuen Qualifikationen benötigt. Beherrscht er die Regeln seines Berufs, kennt dessen naturwissenschaftliche Grundlagen und kann dieses bei der Arbeit umsetzen, so hat er bereits einen sehr wesentlichen Teil zum ökologisch orientierten Produzieren beigetragen.

Sicher ist es hilfreich und damit sinnvoll für ihn, einiges über ökologische Zusammenhänge zu lernen, damit er auch aus diesem Bereich seine Handlungsorientierung ziehen kann und seine Entscheidungen noch informierter fällt. Aber diese zusätzlichen Informationen müssen auch die anderen Partner im beruflichen Alltagsgeschehen erwerben.

Ökologisch orientiert arbeiten zu können, ist deshalb kein neuer Berufszweig. Es erfordert nur die konsequente Anwendung der Berufsregeln, die Umsetzung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und die Vermeidung von Fehlern, weil ein Facharbeiter weiß, daß diese Konsequenzen haben können, die den vorhergehenden Aufwand zunichte machen. Bis hierher wird nichts Anderes als traditionelle Berufsausbildung und -ausführung beschrieben. Neu ist nur das Erlernen ökologischer Zusammenhänge, damit ein Facharbeiter noch fundierter handeln und entscheiden kann.

4. Auswählen

Diese neu erworbenen Fähigkeiten münden beim ökologisch orientierten Produzieren in die ökologisch orientierte Auswahl der Materialien. Mit ihr steht und fällt jede Maßnahme. Sie bildet den zentralen neuen Bereich beim Produzieren. Ökologisch orientierte Produktauswahl umfaßt ein großes Kriterienraster, das zu entscheiden hilft, welches Produkt unter welchen Bedingungen verwendet wird.

Stehen für bestimmte Maßnahmen mehrere Produkte zur Verfügung, so muß zwischen ihnen so qualifiziert wie möglich entschieden werden. Früher geschah das, indem man solche

Produkte auswählte, die in der Umgebung der Produktionsstätte verfügbar waren. Heute ist es üblich, alles Gewünschte von überallher heranzutransportieren.

Geht man davon aus, daß es in der Bundesrepublik zum Beispiel im Baubereich etwa 300000 Bauprodukte gibt und mit dem einheitlichen Europäischen Markt noch einmal ebensoviele dazukommen, dann erscheint es unmöglich, über alle etwas zu wissen. Das führt dazu, daß man sich in der Praxis auf wenige bekannte Stoffe beschränkt. Entweder hat ein geschickter Vertreter die Vorzüge gerade seines Baustoffs gut darstellen können, oder man nimmt die Baustoffe, die auch die anderen nehmen oder die schon immer genommen wurden und begründet so seine Auswahl. Vielleicht hat auch irgendeine Firma eine Komplettlösung für irgendein Bauproblem angeboten. Man kauft dieses Paket und glaubt, alle eigenen Überlegungen seien damit überflüssig. Ein Kriterium der Auswahl wird aber bis heute meist nicht berücksichtigt: die ökologische Vertretbarkeit eines Baustoffs. Ähnliches gilt für andere Berufszweige.

Zur Entscheidung über die ökologische Vertretbarkeit eines Produkts muß man alle relevanten Kriterien überprüfen, die das Produkt während seines gesamten "Lebenslaufs", von der Rohstoffgewinnung bis zur Entsorgung ausmachen.

Führt man sich erneut am Beispiel der Bauwirtschaft vor Augen, um welche Größenordnungen es dabei geht, so werden dort ca. 40% aller bundesdeutschen Abfälle produziert, jährlich für ca. 14 Milliarden Mark Schäden am Neubau eingebaut, die die Bundesregierung u. a. auf mangelnde Fachkenntnis, mangelndes naturwissenschaftliches Verständnis und fehlende Produktkenntnisse zurückführt.¹⁴ Damit sind noch nicht einmal die ökologischen Auswirkungen beschrieben, geschweige denn die externen Kosten beziffert.

Das allein macht die Notwendigkeit einer veränderten Berufsausbildungsqualität deutlich. Zahlen aus anderen Wirtschaftsbereichen würden ein ähnliches Bild ergeben. Daß dieses so geschieht liegt weniger am fehlenden guten Willen der Facharbeiter als an fehlender Ausbildung einer ökologischen Orientierung.

Einen Ansatz, dieses Manko zu beheben, bietet unseres Erachtens die Ausbildung der Fähigkeit zu einer qualifizierten ökologisch orientierten Produktauswahl. Da, wie eingangs bereits erwähnt, Umweltbelastungen nicht an den Grenzen enden, scheint es uns ein wesentlicher Beitrag zu einer europäischen Umweltbildung zu sein, Informationsgewinnung, -verarbeitung und -nutzung zum ökologischen Lebenslauf eines Produkts zu qualifizieren.

Im Sinne eines Umwelt-, Verbraucher- und Anwenderschutzes wird es in Zukunft nötig sein, die Hersteller und Anbieter von Produkten nach Informationen zu fragen, die sie bisher nicht veröffentlicht haben. Nur die massenhafte Nachfrage von Käufern nach ökologisch relevanten Informationen kann bei den Anbietern den Zwang zur Veröffentlichung bewirken. Die Einflußmöglichkeit der Käufer liegt darin, bei fehlender Information ein anderes Produkt auszuwählen. Und da jede Firma gerne verkauft, wird sie sich überlegen, ob sie Informationen zurückhält oder Produkte aus dem Markt nimmt, deren Umweltgefährlichkeit bei Veröffentlichung der Informationen bekannt würde.

5. Bewertung von Produkten

Es wurde bereits angesprochen, daß die Bewertung von Produkten und ihre Auswahl bisher nach unterschiedlichen Kriterien geschieht, die jedoch alle keine ökologische Orientierung zur

¹⁴ Der Bundesminister für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau; Zweiter Bericht über Schäden an Gebäuden Bonn 1988

Grundlage haben. Um aber für alle nachprüfbar und nachvollziehbar auszuwählen, muß es eine Methode und einen festgelegten Kriterienkatalog geben, nach denen vorgegangen wird. Welche ökologisch relevanten Informationen werden dazu benötigt ?

5.1 Lebenszeit von Produkten

Jedes Produkt hat eine bestimmte Lebenszeit. Es wird zu einem bestimmten Zweck hergestellt, hat eine Funktion und muß entsorgt werden, wenn es diese nicht mehr erfüllt oder erfüllen soll. Will man ein Produkt nach ökologischen Gesichtspunkten auswählen, reicht es nicht, nur seine Funktion, also nur einen Lebensabschnitt des Produkts zu betrachten, es müssen genauso Entstehung, Verarbeitung und Entsorgung mitbeachtet werden.

Ein Entscheidungsträger, der nach ökologischen Prinzipien handelt, fragt vor der Ausführung nach der Notwendigkeit einer Maßnahme. Dann wird er sich um ihre Umweltverträglichkeit und um ihre soziale Vertretbarkeit kümmern.

Ein ökologisch orientierter Fachmensch wird berücksichtigen, welche Auswirkungen die Anwendung eines Produkts von dem Moment an hat, wo seine Rohstoffe gewonnen werden, er wird sich um dessen Verarbeitung kümmern, Transportwege und -formen in Erfahrung bringen müssen. Sein Augenmerk wird weiter auf die Verarbeitung des Produkts gerichtet sein, dessen mögliche Auswirkungen auf die Verarbeiter und Nutzer prüfen, und er wird schließlich mitbedenken, was mit diesem Produkt am Ende seiner Nutzung geschieht.

Bei all diesen Betrachtungen sind die Konsequenzen für Natur, Gesellschaft und Wirtschaft mit zu bedenken. Diese Betrachtungsweise umfaßt so die gesamte "Lebenszeit" eines Produkts.

5.2 Bewertungsmodell: Produktlinienanalyse

Um die Forderung nach einer umfassenden und vernetzten Betrachtung zu erfüllen, wurde das Modell der Produktlinienanalyse entwickelt, das nicht nur eine "Lebensphase" eines Produkts oder einer Maßnahme betrachtet sondern alle, und gleichzeitig versucht, Informationen über ihre ökologische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung zu liefern.

Die Produktlinienanalyse versucht, einen möglichst umfassenden Betrachtungshorizont zu erfassen und zusätzlich dessen einzelne Aspekte untereinander in Beziehung zu setzen.

Die Grundannahme der Produktlinienanalyse besteht darin, daß Einflüsse und Rückwirkungen zwischen diesen bisher nicht vernetzten Dimensionen bestehen. Bei der praktischen Durchführung der Analyse werden allerdings Eingrenzungen und Schnitte gemacht werden müssen, die sich aus der jeweiligen Informationslage ergeben. Diese Einschränkungen werden aber nicht systematisch gemacht, d. h. man klammert von Anfang an einige Dimensionen oder Bereiche aus der Betrachtung aus, sondern man versucht zunächst sämtliche Wirkungszusammenhänge zu überschauen und nimmt erst in weiteren Arbeitsschritten jeweils zu rechtfertigende Einschränkungen vor.

Die Dokumentation einer Produktlinienanalyse erfolgt in einer Produktlinienmatrix, die den zu erforschenden Themenbereich deutlich macht. Kann man all die dort gefragten Informationen gewinnen, handelt es sich um den Idealfall einer Analyse. In der Regel wird man sich aus Zeit- und aus Gründen fehlender Daten mit einem Teil der Informationen begnügen müssen.

Die Unterschiedlichkeit der erhobenen Einzeldaten läßt es am Ende nicht zu, sie in einer einzelnen Ziffer oder Wertung zusammenzufassen. Daher muß jeder Entscheidungsträger die

Einzelaspekte betrachten und sie in ihrer ökologischen Bedeutsamkeit für sich und die geplante Maßnahme bewerten. Der Wunsch nach Positiv- oder Negativlisten ist zwar verständlich, scheint aber nach allen Überlegungen nicht erfüllbar. Zu unterschiedlich sind die Ansprüche der Beteiligten. Zudem erfordern unterschiedliche Ausgangssituationen unterschiedliche Produkte. Und ein für gut befundenes Produkt, das in einer konkreten Situation nicht verfügbar ist, kann nicht eingesetzt werden. Anders als subjektiv sind Bewertungen ohnehin nicht durchführbar. Wichtig dabei ist nur, daß einerseits die der Bewertung zugrunde liegenden Kriterien angegeben werden, andererseits die Ermittlung der notwendigen Daten für den Nutzer transparent ist.

Solche Daten müssen im beruflichen Alltag für qualifizierte Entscheidungen zur Verfügung gestellt werden, denn die Entscheidung für oder gegen etwas treffen nur diejenigen, die für eine Maßnahme oder den Einsatz eines bestimmten Stoffes zuständig sind. Sie müssen abwägen, was sie vertreten können oder wollen, welcher Aspekt ihnen wichtiger ist oder an welcher Stelle sie auch Negativwirkungen im Detail in Kauf nehmen, um insgesamt zu einem positiven Ergebnis zu gelangen.

5.2.1 Die Produktlinienmatrix

In die Matrix werden harte und weiche Daten eingetragen. Harte Daten sind überprüfbare Zahlenangaben; bei weichen Daten handelt es sich um Abschätzungen. Die Ergebnisse werden als Zahlen oder als Texte in die Produktlinienmatrix eingetragen.

Die "Lebensabschnitte" des Produktes sind in der Waagerechten aufgetragen, die Aspekte, nach denen diese Abschnitte beurteilt werden sollen, in der Senkrechten.

Die Produktlinienmatrix zeigt die Informationen über ein Produkt in allen seinen Lebensphasen unter den Aspekten:

- Energie-Einsatz
- Rohstoff-Einsatz
- Flächenverbrauch /Naturschutz
- Schädliche Emissionen
- Abfallmenge, - zusammensetzung
- Wiederverwertbare Stoffe
- Technologie-Einsatz
- Gesundheits-/Arbeitsschutz

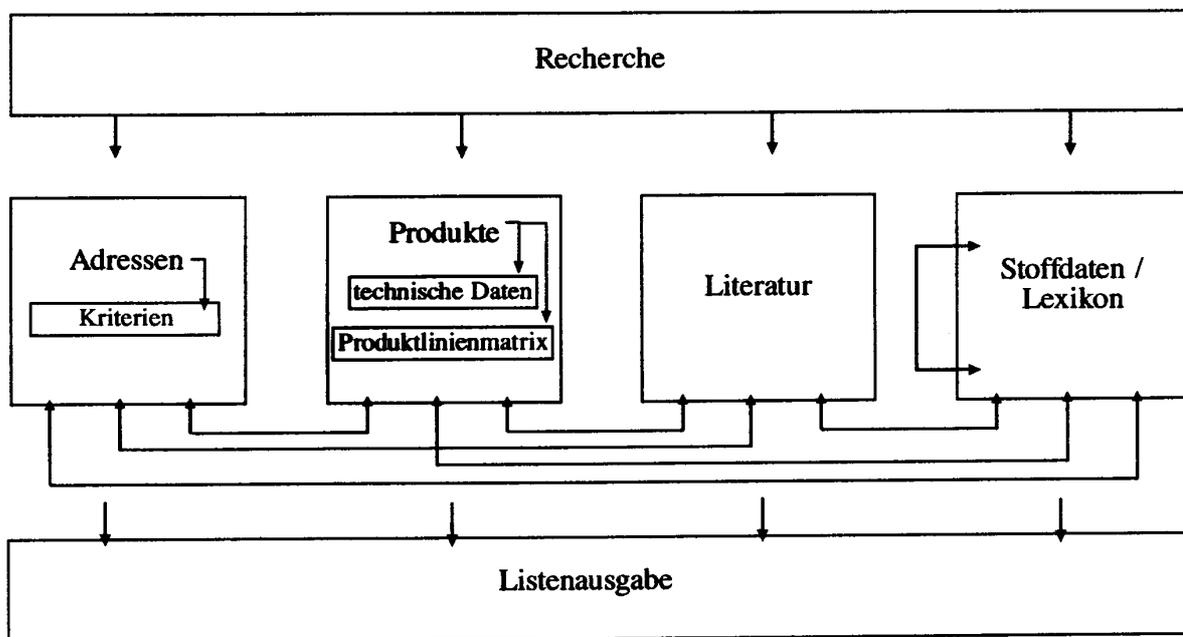
In der Waagerechten finden sich die Lebensphasen:

- Rohstoffgewinnung
- Herstellung
- Verarbeitung
- Nutzung
- Abbruch/Brand
- Deponierung/Verbrennung
- Transport in allen Lebensphasen

Bei Bedarf können weitere Aspekte und Lebensphasen ergänzt werden.

6. Die vernetzte Datenbankstruktur des Euro-Moduls zur Produktlinienanalyse

cPLIS besteht aus einzelnen Datenbanken, die in folgender Weise miteinander verknüpft sind:



Für die Anwendung ergibt sich daraus der Vorteil, völlig unkompliziert von einer Datenbank in die andere zu schalten und immer wieder an den Ausgangspunkt zurückzukehren, ganz wie es die bei der Recherche auftauchenden Fragestellungen erfordern.

Die vernetzte Struktur von cPLIS ermöglicht flexibles Arbeiten mit den integrierten Datenbanken, das sich nach dem jeweiligen Bedarf an Informationen richtet. So können z. B. Verbraucheranfragen ebenso differenziert beantwortet werden wie Anwenderfragen nach technischen Details. Anbieter von Produkten und Dienstleistungen können nach gezielten Vorgaben recherchiert und gefundene Daten in eine Textverarbeitung übernommen werden. Nachfragen nach ökologischer Bedeutung von Inhaltsstoffen können ebenso beantwortet werden wie der Wunsch nach Literaturzusammenstellungen zu bestimmten Themen befriedigt werden kann. Stichwortrecherchen können die in den einzelnen Datenbanken enthaltenen Informationen zusammenführen und geben so einen umfassenden Überblick.

Überdies können die Legenden der einzelnen Datenbanken vom Benutzer selbst erweitert oder umdefiniert werden, wie es für die jeweiligen Einsatzbereiche erforderlich ist.

7. Perspektive

Im PETRA II - Programm kooperieren wir mit einem College in Glasgow, einer Berufsschule in Espaly und einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte in Vichy. Alle Partner arbeiten im Baubereich. Die Euro-Module erheben jedoch den Anspruch, auch in anderen Berufsfeldern einsetzbar zu sein. Darüberhinaus sollen sie im allgemeinbildenden Bereich genutzt werden, um gleichzeitig einen notwendigen Schritt zur Verbraucherschulung zu gehen. Wenn die

Europäische Gemeinschaft in der Entschließung vom 3. 12. 92 ¹⁵ eine umweltverträglichere Gestaltung der Industrie fordert, dann scheint uns eine ökologisch orientierte "Befragung" von Produkten, wie sie mit den von uns entwickelten Medien ausgebildet werden soll, ein wichtiger Beitrag auf dem Weg in diese Richtung zu sein.

¹⁵ Council Resolution of 3 December 1992; in: Official Journal of the European Community from 16.12.1992; Nr. C 331/5-7

Europa im Unterricht dänischer Schulen – Projektbericht

Tove Heidemann
Dänemarks Hochschule für Lehrerbildung

Es freut mich, daß ich die Möglichkeit habe, auf dieser Konferenz über die dänischen Erfahrungen mit der europäischen Dimension im Unterricht berichten zu dürfen.

Mein Vortrag besteht aus folgenden Punkten:

1. Das dänische Schulsystem
2. Das Projekt "Europa im Unterricht"
3. Die wichtigsten Erfahrungen, die die dänischen Volksschulen gesammelt haben.

Das ist ein anspruchsvolles Programm für eine halbe Stunde.

1. Das dänische Schulsystem

Die Frage ist, ob die dänischen Erfahrungen überhaupt in anderen Ländern verwendet werden können, denn unser Schulsystem unterscheidet sich auf vielen Gebieten von den meisten anderen Systemen.

Ursprünglich wurde unser Schulsystem nach den Prinzipien des alten Wilhelm Humboldt eingerichtet und war deshalb vergleichbar mit dem deutschen. Das heißt: Trennung der Schüler im Alter von 12 Jahren, abhängig von deren intellektuellen Kapazitäten, und darauf ein Abschlußexamen mit entweder einem Hauptschulabschluß, einem Realexamen oder dem Abitur.

Dieses System haben wir aber im Laufe der letzten 35 Jahre verlassen. Der heutige Stand ist, daß die Schüler in der Volksschule in derselben Klasse zusammengehalten werden - im Prinzip mit denselben Lehrern -, bis sie nach Abschluß des neunten oder zehnten Schuljahres ins Gymnasium oder in die Berufsausbildung gehen. Es gibt eine Prüfung nach dem neunten und nach dem zehnten Schuljahr. Die bedeutet aber nicht viel, denn die Schüler und ihre Eltern können die weitere Ausbildungsrichtung selbst bestimmen, nach einer Besprechung mit den Lehrern.

Das dänische Gymnasium, welches also nur die letzten drei Unterrichtsjahre umfaßt, unterscheidet sich hinsichtlich Zweck und Inhalt nicht so sehr vom deutschen Gymnasium.

Die Volksschule ist aber anders und etwas ganz Besonderes: Das wichtigste Unterrichtsziel laut Volksschulgesetz ist, die persönliche Entwicklung und die Vielseitigkeit des einzelnen Kindes zu unterstützen. Deshalb spielt der Klassenlehrer eine sehr entscheidende Rolle. Jede Klasse hat einen Lehrer, der für die gesamte intellektuelle Entwicklung und das soziale Wohlbefinden der Klasse und des einzelnen Schülers zuständig ist. Oft wechseln sich die Klassenlehrer nach drei oder fünf Jahren ab. Es ist aber nicht außergewöhnlich, daß eine Klasse den selben Lehrer über die gesamte Zeit von neun oder zehn Jahren behält. So entwickelt sich eine sehr enge und familiäre Beziehung zwischen Schülern und Lehrer. Es gibt keine Prüfungen am Schluß eines Schuljahres. Das bedeutet, daß kein Kind Angst davor hat sitzenzubleiben.

Die Lehrer sind alle an einer Pädagogischen Hochschule ausgebildet worden. Sie haben eine breite, nicht-universitäre Ausbildung bekommen und können im Prinzip in allen Fächern von der ersten bis zur zehnten Klasse Unterricht erteilen. Das fördert fachübergreifende Projekte im Zusammenarbeit mit den Kollegen.

Methodenfreiheit im Unterricht ist in Dänemark ein wichtiges Prinzip. Es gibt nationale Lehrpläne. Diese sind aber mehr als Empfehlungen denn als Forderungen zu verstehen. Diese Freiheit macht es möglich, sich sozusagen mit allen Themen auf die verschiedensten Arten zu beschäftigen. Das gilt insbesondere im zehnten Schuljahr, welches ein freiwilliges Schuljahr ist, und von ungefähr der Hälfte eines Jahrgangs gewählt wird. Hier können die Schulen ganz neue Fächer anbieten, und es gibt besonders gute Möglichkeiten für Projekte und für innovative pädagogische Entwicklungsarbeiten.

2. Projekt "Europa im Unterricht"

Dieses war eine ziemlich lange Einleitung. Ich glaube aber, daß sie nötig war, um zu verstehen, warum so viele verschiedene Initiativen sich in den Schulen gut durchführen lassen. Auf Grund der extremen Dezentralisierung auf der Ebene dänischer Volksschulen erhalten andere Schulen leider nur selten Kenntnis von den Versuchen und Entwicklungsarbeiten. Gerade in der Beseitigung dieses Mangels liegt die wichtigste Aufgabe des Projektes "Europa im Unterricht".

Das Projekt ist zweijährig und ist von einem dänischen Forschungsinstitut und der Task Force der EG unterstützt worden. Ich nenne mich Projektleiterin, bin aber nur halbtags angestellt und habe eine Lehramtsstudentin als Hilfe.

Es nützt nichts, sich an das Unterrichtsministerium zu wenden, wenn man eine Übersicht über Versuchsprojekte in den dänischen Volksschulen haben möchte. Darüber wissen die Beamten nur sehr wenig. Über die meisten Versuche habe ich selbst durch "Hören-Sagen" erfahren. Es dreht sich bis heute um ungefähr 250 Projekte. Die meisten werden in 10. Klassen durchgeführt.

Die Projekte werden jetzt von uns erstmalig schematisch beschrieben, danach werden sie von jeder einzelnen Schule korrigiert und schließlich in einer Datenbank im Unterrichtsministerium gespeichert. Das heißt, daß jede Schule, die in Zukunft Informationen einholen will bezüglich eines geplanten Europaprojektes, über Computer und per Modem die gesamten Erfahrungen durchblättern kann. Außerdem bin ich dabei, einen Bericht zu schreiben, in dem die Erfahrungen von 12 ausgewählten Pionierschulen eingehender beschrieben werden.

Newsletters sind auch für die Verbreitung von Informationen sehr wichtig. Mit Absicht ist die Aufmachung sehr primitiv - nur A4-Seiten mit einer Büroklammer zusammengehalten. Damit sind sie leichter zu vervielfältigen, und gerade das ist das Ziel. Außerdem gibt es Lehrmittelkataloge, Vorschläge bezüglich des Unterrichtes und verschiedene Berichte. Viele von diesen sind von Lehrern auf Fortbildungskursen in unserer Institution erarbeitet worden.

Die allerbeste Art, Erfahrungen und Ideen zu verbreiten, ist aber, Kurse durchzuführen und Vorträge zu halten. Die mündliche Vermittlung übertrifft bei weitem den Effekt der schriftlichen, besonders wenn man selbst für die Sache begeistert ist. Deshalb sind die besten Kurse die, bei denen erfahrene Lehrer mit hochmotivierten Neuanfängern zusammengebracht werden. Die Lehrer wissen allmählich, daß es auch möglich ist, sich direkt an unser Büro in Haderslev zu wenden, um einen guten Rat zu bekommen.

3. Die wichtigsten Erfahrungen: Neue Zusammenarbeitsformen und neue Lehrsituationen

Die meisten "Europaklassen" arbeiten in irgendeiner Form mit einer Partnerklasse in einem anderen Land zusammen. Oft ziehen es die Fremdsprachenlehrer vor, daß eine Partnerklasse entweder in England oder in Deutschland gefunden wird. Das muß aber nicht eine gute Idee sein. Die dänischen Schüler werden benachteiligt, weil sie dazu gezwungen werden, sich stolpernd einer Fremdsprache zu bedienen, während diejenigen, die sich der Muttersprache bedienen, mit Grund fragen können, "gibt uns dieses etwas ?"

Erfolgreicher ist es, wenn die Schüler sich auf derselben Ebene befinden. Das heißt, daß eine dänische und eine holländische Klasse entweder Deutsch oder Englisch als gemeinsame Arbeitssprache wählen sollten. Das Wichtigste ist, nicht eine Fremdsprache zu beherrschen, sondern die Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Wir müssen auch lernen, die Menschen zu verstehen, die nicht aus Hannover oder Oxford kommen.

Viele Schulen sind schon jetzt Partner in europäischen Netzen. Wenn ich Zeit genug hätte, würde ich gerne über eine konkrete sogenannte Schulfamilie berichten. Bei mir herrscht kein Zweifel darüber, dass "Networking" in der Zukunft die übliche Zusammenarbeitsform wird. Deshalb müssen wir so viele Modelle und Erfahrungen sammeln wie überhaupt möglich.

Für die Schüler sind eine Auswechslung mit der Partnerklasse mit privater Unterbringung die Aktivität, die am meisten bringt. Am Anfang sind sie oft noch etwas scheu: Allein zu wohnen, in einer fremden Familie, wo die Leute vielleicht gar nicht eine verständliche Sprache sprechen ?! Und was gibt es wohl zu essen? Nein, dann viel lieber nach Prag fahren und im Hotel wohnen. Dann weiß man jedenfalls, woran man ist. Aber wenn die Schüler den ersten Schreck überlebt haben, wenn sie erst wahrgenommen haben, daß Aufgeschlossenheit, Hilfsbereitschaft, Flexibilität und Humor fähig sind, Kultur- und Sprachhindernisse zu überwinden, dann wird es vielleicht ein Erlebnis fürs Leben.

Ein zusätzlicher Gewinn ist es, wenn man gemeinsame Arbeitspraktika organisieren kann. Ein Arbeitspraktikum ist in Dänemark pflichtmässig in der 9. und 10. Klasse zu absolvieren, und einige Lehrer experimentieren dahin, das Praktikum in andere Länder zu verlegen. Das läßt sich in England machen, in Deutschland ist es aber schwieriger, weil die meisten deutschen Firmen - soweit ich gehört habe - nicht gewohnt sind, andere Schüler als die aus der Hauptschule anzunehmen. Ist das ein Irrtum? Anstatt eines Austauschs, oder in Zusammenhang damit, werden auch Parallelprojekte durchgeführt. Beispiele wären, daß die Klassen die Verhältnisse der Jugend vergleichen oder den Zustand der Umwelt untersuchen. Die Resultate werden dann per Brief, Fax, Computer oder Video ausgetauscht.

Eine englische Kollegin hat dieses Arbeitprozes mit dem Akronym MECCA bezeichnet. Das heißt "measure, examine, conclude, compare, act" (messen, prüfen, schlußfolgern, vergleichen, handeln). In dieser Arbeitsform ändert sich die Rolle des Lehrers. Er ist nicht mehr ein Autorität, die immer die richtige Antwort hat. Er wird vielmehr Ratgeber, ein "facilitator" (Unterstützer), der zum Beispiel dafür sorgen muß, daß das Videogerät funktioniert, daß die Kollegen damit einverstanden sind, daß einige Schüler ein paar Stunden weg sind, weil sie "Wichtigeres" zu tun haben, usw. Einige Lehrer werden sicherlich eine solche Arbeitsform als anarchistisch empfinden.

4. Die Zukunft

Das Projekt geht mit diesem Jahr wie geplant zu Ende. Jetzt geht es darum, die Informations- und Erfahrungsvermittlung weiterzuführen. Es ist geplant, die Lehrmittelzentralen zu einem

nationalen Netzwerk zu verbinden. In jedem Kreis in Dänemark gibt es eine Lehrmittelzentrale, die zugänglich ist für Lehrer aller Schulformen von der Kindergartenklasse bis zur Erwachsenenbildung. Dort sind Lehrmittel aller Art erreichbar. Es werden Kurse und Vorträge angeboten, und die Mitarbeiter sind alle in irgendeinem Fach oder einer Fachgruppe spezialisiert. Die Leiter der Lehrmittelzentralen werden darum gebeten, einen Mitarbeiter für den Europaunterricht als zuständig zu bezeichnen. Diese Mitarbeiter setzen ebenfalls die Sammlung von Erfahrungen fort und sorgen dadurch dafür, daß die Datenbank im Ministerium immer auf dem neuesten Stand ist.

Mit einigen Kollegen aus Holland und Nordirland habe ich besprochen, wie weit es möglich wäre, ein europäisches Netz aufzubauen, um zu erreichen, daß Europa-Ratgeber im Unterrichtsbereich Informationen einholen und sich austauschen können über Themen wie zum Beispiel Unterrichtspolitik auf nationaler und übernationaler Ebene, Zuschußmöglichkeiten, Fortbildungskurse für Lehrer, neue Lehrmittel, Networking, Mobilität, Austausch und gemeinsame transnationale Projekte. Wir möchten natürlich auch gerne Kollegen aus Deutschland mit in dieses Projekt einbeziehen.

Persönlich halte ich es für wichtig, daß die europäische Dimension im Unterricht in jedem Land auf die landesbezüglichen Verhältnisse aufgebaut wird. Wir dürfen voneinander lernen, aber jeder muß selbst entscheiden, wie das geschehen soll. Es herrscht kein Zweifel darüber, daß die Task Force der EG eine bedeutsame Rolle als Initiator und Katalysator gespielt hat und spielen wird. Entscheidend ist jedoch das Verhalten der Länder und Staaten und das Engagement der jeweiligen Schulen und des einzelnen Lehrers.

Beispiel für Erhebung

Gram Skole,
Slotsvej 6,
6510 Gram

Schulleiter: Laurits Hviid Lausten

Kontaktlehrer: Ingo Kettner

Schuljahr: 91/92, 92/93, 93/94

Klassenstufe: 10.Klasse

Schülerzahl: 23, 21, ? (sämtliche Schüler des jeweiligen Jahrganges)

Fächer: Dänisch mit Kommunikation, Englisch, Deutsch, Französisch, Mathematik, Physik.

Schlüsselwörter: Video- und Zeitungsproduktion, Studienreise, Austausch, EG, neue Wertungsformen.

Kontaktländer: England, Deutschland.

Zweck des Unterrichts:

1. Motivierte, selbständige und engagierte Schüler, die sich ihrer nationalen Identität bewußt sind, die aber auch fachlich, psychisch und sozial fähig sind, den Forderungen, die sich aus dem Aufbau eines neuen Europa ergeben, zu entsprechen.
2. Die Herausbildung grundlegender Fähigkeiten in den einzelnen Fächern zu unterstützen und das generelle Wissen über die kulturellen, sozialen und politischen Verhältnisse in Europa zu erweitern.
3. Durch außerschulische Aktivitäten wie zum Beispiel Studienreisen, Betriebsbesuche, Gastlehrer und Schülervorträge den Reifungsprozess zu fördern, damit die Schüler für ihre weitere Ausbildung besser gerüstet werden.

Besondere Unterrichtsmethoden:

Fachübergreifender Verläufe, u.a. mit Erstellung von Zeitungen.

Planung von Studienreisen und Austauschaufenthalten.

Euro-Scola-Tag im Europa-Parlament im Schuljahr 91/92 und 92/93.

Jeden Freitag systematische Unterrichtsfremd- und -selbstbewertung.

Förderung des Spracherwerbs bei Kindern aus Migrantenfamilien durch Verbindung von schulischem und häuslichem Lernen

Dr. Evelyn Gregory
Goldsmiths' College, University of London

Problembeschreibung

Die folgende Episode will den Kern des Projekts illustrieren:

Zu Beginn des Projekts besuchten wir Bangladeshi-Familien, um mit ihnen das außerschulische Lesen ihrer Kinder zu besprechen. Es war unser letzter Besuch an dem Tag. Frau R. hatte sich schon früher bereiterklärt, an dem Projekt teilzunehmen. Erwartungsgemäß war sie zu Hause und wartete darauf, daß die Kinder aus der Schule heimkamen. Sie forderte uns auf, uns zu setzen. Ein paar Minuten später berichtete die Dolmetscherin, daß Frau R. jetzt nicht mit uns sprechen könne, da sie ein Bad nehmen wolle. Enttäuscht machte ich mich fertig zu gehen. "Aber sie fragt, ob wir nicht eine Tasse Tee trinken wollten", fügte die Dolmetscherin hinzu. Ich sagte ja, und während der Tee gebrüht wurde, flüsterte ich der Dolmetscherin zu: "Wenn sie genug Zeit hat, mit uns Tee zu trinken, könnte sie doch auch mit uns über das Lesen ihrer Kinder sprechen." "Aber nein, du verstehst sie nicht", antwortete die Dolmetscherin überrascht. "Sie ist gerade mit der Hausarbeit fertig und fühlt sich schmutzig. Über das Lesen zu sprechen, ist ihr sehr wichtig. Sie will sich darauf richtig vorbereiten, indem sie sich wäscht und ihre Kleidung wechselt."

Diese Episode zeigt, wie sehr wir in den Interpretationsmustern unserer eigenen Kultur befangen bleiben. In diesem Fall nimmt die englische Projektleiterin an, daß ein Gespräch über das Lesen das Gleiche ist wie bei einer Tasse Tee zu plaudern. Die Bangladeshi-Dolmetscherin dagegen ist überrascht, daß ihre Kollegin nicht begreift, welche Bedeutung Frau R. einem Gespräch über das Thema Lesen beimißt.

Die Absicht, die eben angesprochenen kulturbedingten Vorverständnisse von Eltern und Lehrern aufzudecken - soweit sie die Lesepraxis der Kinder betreffen, bildete den Ausgangspunkt des Projekts.

Weshalb nun diese Betonung kulturbedingter Erwartungshaltungen?

In der britischen Diskussion über die inzwischen gut dokumentierte Leseschwäche von Migrantenkindern (vgl. z.B. Select Committee 1986/87) stehen seit den 50er Jahren Erklärungsansätze im Vordergrund, die kognitive und/oder linguistische Defizite bei den betroffenen Kindern ausmachen und gleichzeitig eine hohe Analphabetismusquote unter den Eltern sowie deren Unvermögen, die Kinder adäquat auf das schulische Lesenlernen vorzubereiten, herausstellen. Derartige Erklärungsmuster stehen indes im Widerspruch zu jüngeren Studien aus Kanada und den USA. Die relevante kanadische Untersuchung belegt, daß das Lesenlernen in einer neuen Sprache (in diesem Falle Französisch) nicht nur mit gesteigertem Tempo vonstatten gehen, sondern auch der kognitiven Entwicklung des Kindes förderlich sein kann - vorausgesetzt, die Eltern teilen die kulturellen Erwartungen der Schule

(Lambert 1972). Spiegelbildlich dazu zeigen amerikanische Studien, daß selbst dort, wo Lehrer und Schüler dieselbe Sprache sprechen, akute kulturbedingte Konflikte bei der Bestimmung dessen, was als schulisches "Lesen" gilt, entstehen konnten (Heath 1983, Collins 1987). Derartige Konflikte führen zudem häufig zu einer differenzierenden Unterrichtspraxis, bei der Kinder, die den kulturellen Orientierungen der Schule fernstehen, in niedrige Leistungsgruppen mit verengten Unterrichtsinhalten abgedrängt werden.

Parallel zu den genannten Studien demonstrieren mehrere Projekte mit indianischen und hawaiianischen Kindern in den USA (Phillips 1972, Au 1980) sowie die jüngsten amerikanischen "family literacy"-Programme (Auerbach 1992), daß Leselernprogramme, die sich mit den Erwartungen der Eltern decken, erheblich zum Schulerfolg beitragen. Das Hauptmerkmal dieser Programme besteht darin, daß sie auf den außerschulischen Leseerfahrungen der Kinder aufbauen und es der Familie ermöglichen, aktiv an der Entwicklung von Leseprogrammen für ihre Kinder mitzuwirken. Bislang fehlt es in Großbritannien noch an vergleichbaren Projekten. Tatsächlich wissen wir so gut wie nichts über die außerschulische Lesepraxis von Bangladeshi-Kindern. Wir wissen jedoch aus einer Umfrage unter Bangladeshi-Eltern, daß diese Eltern ausnahmslos hohe Aspirationen bezüglich des Schulerfolgs ihrer Kindern unterhalten - Hoffnungen, die jedoch in britischen Schulen unerfüllt bleiben.

Das unten beschriebene Projekt hat die folgenden Hauptziele:

- die kulturbedingten Vorurteile aufzudecken, die die englischen Lehrer einerseits und die Bangladeshi-Eltern andererseits der häuslichen wie schulischen Lesepraxis entgegenbringen;
- die Lesepraxis in den beiden Bereichen zu untersuchen, und zwar im Hinblick auf Lesezweck, Lesematerialien und Lesemethode;
- Lehrerausbildungs- und -fortbildungskurse zu entwickeln, die Elternhaus und Schule miteinander verknüpfen.

Letztlich geht es darum, die Sprach- und Lesefertigkeiten junger Migrantenkinder mit Hilfe von Programmen zu fördern, die auf die kulturellen Erwartungen der Eltern eingehen.

Bei der Datensammlung und -aufarbeitung wird ein qualitativer Ansatz (ethnographische Methodik) verwendet. Die Projektmitarbeiter arbeiten mit Hilfe teilnehmender Beobachtung, ihre Rolle besteht darin, sich mit der Kultur der Schule wie der des Elternhauses zu identifizieren, ohne ihre kritische Distanz ganz aufzugeben. Zu diesem Zweck unterrichtete die Dozentin (Projektleiterin) zu Beginn des Projekts während eines Trimesters in der Projektklasse. Ähnliches gilt für ihre Assistentin, eine Bangladeshi-Lehramtsstudentin, die ein Praktikum an derselben Schule absolvierte.

Das Projekt hat zwei Stadien: Teil 1 untersucht das Vorverständnis, das Lehrer und Eltern ihren jeweiligen Rollen im frühen Leselernprozeß der Kinder entgegenbringen sowie die unterschiedliche Lesepraxis der Kinder innerhalb und außerhalb der Schule. Teil 2 besteht aus "action research" (Handlungsforschung), d.h. der Ausarbeitung, Verwendung und Auswertung von neuen Sprach- und Leselernprogrammen in Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrern.

Rahmenbedingungen des Projekts

Das Projekt begann im September 1992 in der zweiten Klasse einer Grundschule in Spitalfields, einem Stadtteil im Londoner Osten, der eine lange Tradition als Auffangbecken für Immigranten besitzt: französische Hugenotten im 18. Jahrhundert, gefolgt in diesem

Jahrhundert von osteuropäischen Juden. Heutzutage kommt die Bevölkerung überwiegend aus Bangladesh, und das Straßenbild spiegelt ihre moslemische Kultur und Religion.

Die in diesem Bezirk lebenden Familien stammen größtenteils aus der Region Sylhet in Bangladesh. Sie sprechen Sylheti, einen bengalischen Dialekt ohne Schriftform. Obwohl viele der Männer seit mehr als zwanzig Jahren hier leben, sind sie von der englischen Sprache und Kultur weitgehend abgeschirmt. Die Arbeitslosenquote ist sehr hoch. Diejenigen, die Arbeit gefunden haben, sind überwiegend bei anderen Bangladeshis in der unmittelbaren Umgebung beschäftigt, meist im Schneiderhandwerk oder im Gaststättengewerbe. Es besteht folglich wenig Notwendigkeit, Englisch für den Alltag zu lernen. Das Leben dreht sich um die Moschee, die Familie, die Nachbarn und die umliegenden Geschäfte, von denen viele Zeitungen und Zeitschriften in bengalischer Sprache verkaufen. Selbst das Fernsehen - normalerweise ein besonders potentes Medium kultureller Integration - vermag die linguistische Abschottung der Londoner Bangladeshi kaum zu durchbrechen, da die meisten Familien den Konsum hindisprachiger Videofilme dem Fernsehen deutlich vorziehen, mit dem Ergebnis, daß ihre Kinder häufiger mit Hindi denn mit Englisch als Zweitsprache eingeschult werden. Die sprachliche Isolierung der Kinder wird weiter verstärkt durch den regelmäßigen Besuch von außerschulischen muttersprachlichen Kursen, in denen das Lesen und Schreiben der bengalischen Hochsprache vermittelt wird. Darüber hinaus finden Moscheeklassen statt, in denen der Koran auf Arabisch gelesen wird.

In der für dieses Projekt gewählten Schule stellen Bangladeshi-Kinder einen Anteil von 98%. Etwa die Hälfte des Lehrkörpers stammt aus Bangladesh. Allerdings kommen die betreffenden Lehrer nicht aus der Region Sylhet, sondern aus relativ privilegiertem städtischem Milieu; im Unterschied zu den Kindern sprechen sie die bengalische Hochsprache und sind mehrheitlich Hindus. Die englischen Lehrer sprechen kein Sylheti. Der gesamte Unterricht erfolgt auf Englisch. Innerhalb der Schule werden die Kinder dazu angehalten, mit den Lehrern ausschließlich auf Englisch zu kommunizieren, während ihnen erlaubt ist, im Klassenzimmer wie auf dem Schulhof Sylheti untereinander zu sprechen. Da es keine speziellen englischen Sprachprogramme für die Schüler gibt, findet der Unterricht unter der Fiktion statt, daß es sich um normale englische Kinder handelt. Tatsächlich werden die Kinder im Alter von sieben Jahren den gleichen landesweiten Prüfungen in Englisch, Mathematik und Naturwissenschaft unterworfen wie ihre englischen Altersgenossen.

Teil 1 des Projekts: Lesepraxis innerhalb und außerhalb der Schule

Gespräche mit Eltern und Lehrern deckten unterschiedliche Vorstellungen im Hinblick auf Erziehung im allgemeinen und den Prozeß des Lesenlernens im besonderen auf. Die Lehrer gingen davon aus,

- daß die Kinder aus einem 'lesearmen' Milieu kommen, d.h. daß viele der Eltern Analphabeten in ihrer Muttersprache wie in Englisch sind, daß es zu Hause kein Lesematerial gibt und daß die Eltern nicht in der Lage sind, die Kinder zureichend auf das schulische Lesenlernen vorzubereiten (in den Augen englischer Lehrer besteht eine derartige Vorbereitung vor allem im häuslichen Vorlesen von Kindergeschichten);
- daß "family literacy" einen einseitigen Transfer von Fertigkeiten von den Eltern zu den Kindern beinhaltet, d.h. daß nur die Eltern ihre Kinder, nicht aber die Kinder ihre Eltern zu unterweisen vermögen;
- daß das in den muttersprachlichen Kursen praktizierte Lesen der englischen Schule im Hinblick auf Leselernmethoden und -materialien nichts zu bieten hat und daß der muttersprachliche Abendunterricht die Kinder möglicherweise sogar benachteiligt, indem er

sie nicht nur zeitlich überfordert, sondern sie auch mit antiquierten, d.h. "falschen" Lernmethoden belastet;

- daß der Schulerfolg des Kindes in größerem Umfang von der Fähigkeit der Eltern abhängt, die Praxis der englischen Schule zu unterstützen, als von ihrem eigenen Unterricht.

Die Eltern gingen dagegen von der Annahme aus,

- daß die englischen Lehrer die gleichen Methoden im Leseunterricht verwenden wie ihre eigenen Lehrer in Bangladesh, d.h. Erarbeitung der Buchstaben, ihrer Lautbeziehung und des Wortaufbaus;

- daß ihre eigene mangelhafte Kenntnis der englischen Sprache es ihnen verbietet, dem Kind beim Lesen von Schultexten zu helfen;

- daß der Lehrer letztlich der Experte ist und daher bei der Wahl der Unterrichtsmethode immer recht hat.

Im nächsten Schritt wurde das Leseverhalten der Kinder in und außerhalb der Schule analysiert im Hinblick auf

- Umfang des Lesens;

- Lesezweck;

- Lesematerialien;

- Lesemethode und Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind.

a. Umfang des Lesens

In der Schule werden für Lesen oder eher "leseähnliche Aktivitäten" zwischen 30 und 60 Minuten täglich verwandt. Dies schließt gewöhnlich eine 20minütige Periode zu Beginn des Schultags ein, in der die Kinder schweigend selbstgewählte Bücher mit Kindergeschichten durchblättern. Etwa 20 Minuten sind jeden Nachmittag dafür bestimmt, daß der Lehrer der Klasse eine Geschichte vorliest.

Demgegenüber verbringen die Kinder durchschnittlich neun Stunden pro Woche beim muttersprachlichen Leseunterricht - also etwa das Doppelte des schulischen Leseaufwands. Die Kurse finden gewöhnlich im Haus eines Nachbarn statt, wo eine Gruppe von Kindern von einem eigens für diesen Zweck bestellten Bangladeshi-Lehrer unterrichtet wird. Einige Kinder erhalten Einzelunterricht von Privatlehrern. Alle Arten von muttersprachlichem Leseunterricht werden von den Eltern aus eigener Tasche finanziert.

b. Lesezweck

In den Augen der Familien ist Lesenlernen auf Englisch vor allem wichtig, um Lebenserfolg zu haben, einen Beruf zu erlernen und der Arbeitslosigkeit zu entgehen. Nach Ansicht der englischen Lehrer besteht der ursprüngliche Zweck des Lesenlernens dagegen darin, Spaß am Lesen zu entwickeln. Die Kinder werden als "Leser" betrachtet, sobald sie ein Interesse an Büchern zeigen. Im Gegensatz zu ihren Lehrern interpretieren die Kinder selbst ihre "leseähnliche Aktivität" in der Schule jedoch nicht als Lesen. Dies wird deutlich aus einer Reihe von Gesprächen, in denen sie nach dem Inhalt ihres Schul- bzw. Muttersprachunterrichts befragt wurden. Gefragt, "was machst du in der englischen Schule?", geben sie Antworten wie "mit Buch spielen". Oder direkt befragt, "liest und schreibst du nicht in der Schule?", antworten sie "nein".

Dagegen benennen die Kinder ihren Bangladeshi-Unterricht und ihre Moscheeklassen durchgängig als Ort, wo sie "arbeiten, lesen und schreiben". In beiden Unterrichtssphären ist ihnen das Gefühl wichtig, einer besonderen Gruppe anzugehören. Auf Bengalisch lesen und schreiben zu lernen, schafft Zugehörigkeit zu einer Kultur und Sprache, um deren Eigenständigkeit in einem blutigen Krieg mit Pakistan gerungen wurde. Die Vielzahl der in den bengalischen Buchhandlungen angebotenen Bücher aller Art bezeugt die Wichtigkeit, die dem Lesen in der Muttersprache beigemessen wird. Bengalische Poesie ist besonders populär.

Den Koran (auf Arabisch) lesen zu lernen, ist schließlich unabdingbar, um im Jenseits belohnt zu werden. Das Ziel besteht folglich darin, so schnell wie möglich zu lernen. Die Kinder lesen die gleichen einführenden Texte, sie vergleichen die jeweils erreichte Seitenzahl und feiern den Punkt, an dem ein Kind zum eigentlichen Koran übergeht.

c. Lesematerialien

Die englischen Lehrer lehnen alle durchstrukturierten Texte ("reading schemes") mit der Begründung ab, daß sie dem Kind eine künstliche und langweilige Sprache vorsetzen ("Die Kuh macht Muh") und ihm damit die Vorteile von längeren, im engeren Sinne literarischen Geschichten vorenthalten ("real books"). Sie betonen, daß die Kinder in der Lage sein müssen, aus einem weiten Spektrum von attraktiv aufgemachten, bunt illustrierten Büchern zu wählen (in der Projektklasse stehen etwa 200 derartige Bücher zur freien Verfügung).

Dagegen lernen die Kinder in ihrem muttersprachlichen Unterricht mit Hilfe von aus Bangladesh eingeführten Lesebüchern ("primers") in Taschenbuchform. Diese Lesebücher verwenden ausnahmslos Schwarzweißdruck und minderwertiges Papier. Sie beginnen mit Abbildungen von verschiedenen Objektreihen, z.B. Blumen, Fischen, Früchten usw., und schreiten zur Präsentation der einzelnen Buchstaben - jeweils im Wortverbund - fort. Sie enden mit Kurzgeschichten, die immer eine Lehre enthalten. Illustrationen und Text spiegeln das Leben in Bangladesh wider, so daß viele der dargebotenen in England unbekannt sind.

In den arabischen Moscheeklassen wird als Vorbereitung auf den Koran ebenfalls die Buchstaben- und Lauterkennung mit Hilfe zweier kleiner Lesebücher in Taschenbuchformat praktiziert. Die Bücher sind nicht illustriert und sehr eng gedruckt. Erst wenn die Kinder alle Laute und Lautkombinationen auswendig kennen, erhalten sie einen Koran, ein gebundenes, oft mit reicher Prägung ausgestattetes Buch. Die Kinder verwenden alle ein kleines Buchzeichen, um auf das gerade gelesene Wort zu weisen, wobei das Buch auf einem sorgfältig geschnitzten Lesepult ruht.

d. Lesemethode und Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind

In der englischen Schule zählen die Kinder als "Leser", sobald sie ein Interesse für Kinderbücher an den Tag legen. Als Prüfstein des Lesens gilt im frühen Stadium nicht die Fähigkeit der Worterkennung, sondern die Fähigkeit, eine (vor)gelesene Geschichte wiederzugeben. Die Kinder werden dazu ermuntert, so zu tun, als ob sie lesen; größere Genauigkeit wird erst viel später erwartet. Gleichfalls werden grammatikalische Fehler nicht verbessert, um das Kind nicht zu entmutigen. Es gibt keine Klassenarbeiten, jedoch werden die Kinder mit sieben Jahren einer landesweiten Prüfung unterzogen. In der Klasse herrscht eine entspannte Atmosphäre: Die Kinder reden die Lehrer mit Vornamen an. Stets werden sie zuerst gefragt, ob sie eine Geschichte vorlesen möchten; häufig antworten sie mit einem knappen "Nein" und gehen zu einer anderen Beschäftigung über.

Diese Unterrichtspraxis steht in scharfem Gegensatz zum muttersprachlichen Unterricht und zu den Moscheeklassen, wo eine sehr strenge Disziplin herrscht und der Respekt vor dem Lehrer betont wird. Die Unterrichtsstunden laufen nach einem gemeinsamen Muster ab:

Zunächst wird jeweils das in der vorausgehenden Stunde Gelernte kurz abgefragt (oft in Form eines Rechtschreibtests), darauf folgt die Routine "Demonstration-Wiederholung-Einübung-Test". Die Kinder spielen nicht "Lesen" und experimentieren nicht mit dem Raten von Wörtern, sondern erlernen schrittweise Lautbeziehungen, Lautkombinationen, Einzelwörter bis hin zu Reimen und einfachen Geschichten. Sobald ein Kind einen Fehler macht, wird es vom Lehrer korrigiert.

Die unterschiedliche Rolle der Kinder in Schule und muttersprachlichem Unterricht wird aus ihren eigenen Worten klar: Im Alter von fünf Jahren bekunden sie einhellig, daß sie in die englische Schule zum Spielen, in den Bengalisch-Unterricht zum Lernen gehen. Aber auch ihre jeweiligen Lehrer weisen ihnen kontrastierende Rollen zu: Die muttersprachlichen Lehrer betonen das Erfolgspotential der Kinder, die englischen Lehrer akzentuieren ihre Lernschwierigkeiten. Es steht außer Zweifel, daß die Kinder im Bengalisch- und Moscheeunterricht eine bedeutend größere Konzentrationsfähigkeit beweisen als in der englischen Schule und daß ihnen, nach eigenem Bekunden, ihre Muttersprachklassen Spaß zu machen scheinen - und das trotz der strikten Lehrmethoden.

Teil 2 des Projekts: Die Entwicklung neuer Sprach- und Leselernprogramme in Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrern

Als Hauptfragen des zweiten Teils des Projekts müssen gelten:

- a. Wie können die Informationen über die außerschulische Lesepraxis der Kinder dafür genutzt werden, die Erwartungshaltung der englischen Lehrer gegenüber den Schülern zu verändern?
- b. Wie können wir die Kinder in die Lage versetzen, erfolgreiche Lernstrategien aus dem muttersprachlichen Unterricht in die englische Schule zu übertragen?
- c. Wie kann man Programme ausarbeiten, die von den Eltern verstanden und gebilligt werden und bei denen sie sich zutrauen, sie mit den Kindern zu benutzen?

Ausgehend von dieser Aufgabenstellung sind wir gegenwärtig dabei, die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern bei der Unterrichtsgestaltung mit Hilfe der folgenden Strategien zu entwickeln:

- a. Lehrerfortbildung in der Schule: Wir beginnen damit, die Lehrer über die außerschulische Lesepraxis der Kinder zu informieren und diese Praxis mit ihren eigenen vorherigen Annahmen zu konfrontieren. Die Lehrer entdecken den Umfang des außerschulischen Lesens der Kinder und erfahren, daß die meisten Eltern regelmäßig zu Hause lesen. Sie vergleichen die in den muttersprachlichen Klassen verwendeten Texte und diskutieren die unterschiedlichen Lehrmethoden. Das Ergebnis ist eine größere Einsicht in die Begrenzungen ihrer eigenen Didaktik.
- b. Einführung eines Elternzimmers in der Schule: Hier treffen sich die Eltern regelmäßig, um neue Lesematerialien zu diskutieren und bei ihrer Ausarbeitung mitzuwirken.
- c. Entwicklung von Lesetexten: Mit den neuen Texten versuchen wir, den Lesezweck, die Materialien und die Didaktik der Schule einerseits und des Muttersprachenunterrichts andererseits miteinander zu verknüpfen. Ein Thema wurde gewählt, das beiden Kulturen als wichtig gilt: Volksmärchen aus der europäischen und asiatischen Tradition. Die Materialien bestehen aus durchstrukturierten Büchern mit vereinfachten zweisprachigen Texten sowie begleitenden Tonbandkassetten. Die Kinder verwenden die neuen "sprechenden" Computerprogramme, um die Geschichten wiederzugeben. Die Texte sind so konzipiert, daß

sie sich für eine formelle wie informelle Unterrichtspraxis eignen, d.h. für das Einüben von Reimen und Refrains im Klassenverbund wie für freies Rollenspiel.

Dieser zweite Teil des Projekts wurde im Juli dieses Jahres begonnen und steckt daher noch in den Anfängen.

Zur europäischen Dimension des Projekts

Das beschriebene Projekt unterhält auf zwei Ebenen Verbindungen mit der Universität Paris-Nord und der Autonomen Universität Barcelona.

1. Ähnlich geartete Projekte mit Minderheiten marokkanischer Herkunft sind in mehreren Gruppen von Schulen angelaufen. Schon jetzt zeichnen sich erhebliche Unterschiede ab bei dem, was die Eltern jeweils unter "Lesen" verstehen, wie auch kontrastierende Präferenzen bei der Auswahl von "geeigneten" Lesertexten. So wurde beispielsweise die von marokkanischen Müttern in Barcelona produzierten "Kochrezept-Lesebücher" von den Londoner Bangladeshis als "lesensunwert" verworfen. Unsere Absicht ist, kooperative Fortbildungskurse für Lehrer zu entwickeln, in denen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten interkultureller Unterrichtspraxis in den verschiedenen Ländern informiert wird.

2. Gruppen von Pädagogikstudenten nehmen an 10tägigen Austauschprogrammen teil, auf denen sie die länderspezifischen Ansätze beim Unterricht von Kindern ethnischer Minderheiten kennenlernen. Der besondere Wert dieser Besuche liegt darin, daß sie die Studenten mit Praktiken konfrontieren, die oft in scharfem Kontrast zu dem stehen, was ihnen aus ihrem Herkunftsland als "normal" vertraut ist. Indem sie an einer ihnen neuen "Erziehungskultur" teilhaben, sehen sie sich veranlaßt, ihre eigene zu hinterfragen. Nach ihrer Rückkehr schreiben sie einen vergleichenden Bericht über einen bestimmten Aspekt des Sprach- oder Leseunterrichts.

Diese Austauschmaßnahmen zeigen, daß Unterschiede in kulturbedingten Konzepten nicht nur zwischen geographisch weit entfernten Ländern bestehen. Die alltägliche Erfahrung lehrt uns, daß kontrastierende kulturelle Interpretationsmuster auch innerhalb der EG noch sehr ausgeprägt sind. Tatsächlich können wir schon innerhalb unserer einheimischen Bevölkerung entdecken, daß unterschiedliche soziale Schichten sehr andersgeartete Vorstellungen darüber haben, was das Lesen und die Rolle von Schule und Eltern bei seiner Vermittlung angeht. Ein gesonderter Zweig unseres Projekts befaßt sich denn auch mit der Lesepraxis einer "schulfernen" (non-school-oriented) Gruppe englischer Kinder und Eltern, die in einer der Bangladeshi-Bevölkerung benachbarten Gegend Londons lebt.

Um die Kinder im Europa des nächsten Jahrhunderts, die eine Vielzahl von Kulturen repräsentieren werden, erfolgreich unterrichten zu können, müssen wir zunächst den Blick schärfen für die Bedeutung kulturgebundener Vorstellungen. Dazu versucht das oben beschriebene Projekt beizutragen.

European - Community - School Modell einer offenen Schule in Europa

Wolf Dieter Kohlberg
Universität Osnabrück

"Die Reformpädagogik bildet eine permanente Aufgabe, die sich während jeder Generation erneut stellt, und keineswegs eine historisch kodifizierte Periode, die realitätsfern ohne eingreifende Wirklichkeit bleibt. Die Gründe dafür sind vielfältiger Art, aber doch von einer inneren Übereinstimmung, die ihnen eine relativ überzeitliche Bedeutsamkeit verleiht. Das hängt zweifellos mit den substantiellen Inhalten und Zielen der Reformpädagogik zusammen, die das Menschenwerden und -sein unter wechselnden gesellschaftspolitischen Voraussetzungen sowie die Humanisierung von Schule und Erziehung in paradigmatischer Form betreffen. Durch das sich an diesem Fragenkreis entzündende Gespräch, das in einer erstaunlichen gedanklichen Dichte über die nationalen Grenzen hinweg geführt wurde, ist eine Fülle an Lösungsbeispielen entstanden, die insgesamt einen geradezu klassischen Fundus schlüssiger pädagogischer Argumente und Modelle ausmachen".

(Röhrs 1991, S. 173)

'We must do away with the insulated school', our places of education should be 'centres of corporate life and not congeries of classrooms for discourse and instruction'. The main concern of education should be 'the life that the adult will lead, the working philosophy by which he will live, the politics of the community which he will serve in his maturity'

(Morris, zit. nach Ree 1984, S. 34)

Techniquement parlant, l'école traditionnelle était centrée sur la matière à enseigner et sur les programmes qui définissaient cette matière, la précisaient et la hiérarchisaient. A l'organisation scolaire, aux maîtres et aux élèves de se plier à leurs exigences.

L'école de demain sera centrée sur l'enfant membre de la communauté. C'est de ses besoins essentiels en fonction des besoins de la société à laquelle il appartient que découleront les techniques - manuelles et intellectuelles - à

dominer, la matière à enseigner, le système de l'acquisition, les modalités de l'éducation.

Il s'agit d'un véritable redressement pédagogique rationnel, efficient et humain, qui doit permettre à l'enfant d'accéder avec un maximum de puissance à sa destinée d'homme.

(Freinet 1969, S. 19)

"Wir glauben, daß jedes Kind einer "grande passion", einer schöpferischen Lebenskraft fähig ist, die zu entdecken und zu befriedigen unsere vornehmste Pflicht ist."

(Hahn 1958, S. 83)

Ausgestattet mit dem für Pädagogen typischen Sendungsbewußtsein und entgegen der langläufigen Meinung "Schools are slower than the church" möchte ich in Anknüpfung an meinen Beitrag vom letzten Jahr (vgl. Kohlberg, 1993), S. 78 - 90) den Gedanken einer neo-pragmatischen Veränderung der Schule in Orientierung an europäischen Modellen der Reformpädagogik wieder aufgreifen.

Es ist nach wie vor eine zunehmende - und immer dynamischer verlaufende - Veränderung des Grundverständnisses von Schule in Europa zu beobachten, "... und das ist höchst interessant - als Druck von unten, als subversiver Prozess. In Europa entstehen immer mehr internationale Schulen und Schulen mit europaorientierter Curricularstruktur. Montessori-Schulen sind seit langer Zeit fester Bestandteil der europäischen Schulsystem, die Freinet-Pädagogik erlebt in vielen Ländern Europas eine erstaunliche Renaissance. Community-Schools breiten sich von England kommend über ganz Europa aus. In den Niederlanden gibt es bereits über 300 Petersen-Schulen. Die Waldorf-Pädagogik ist in den neuen Bundesländern zum favorisierten Modell im Privatschulbereich erhoben worden, und ehemalige reformpädagogische Schulen besinnen sich auf ihre Tradition. Die europäische und damit auch die bundesdeutsche Schullandschaft wird allmählich farbiger, indem Schule nicht mehr nur als staatliche Institution, sondern als eine in der Verantwortung der direkt Beteiligten stehende Lebens- und Lernwelt verstanden wird." (Kohlberg 1993, S. 82 - 83).

Wenn man sich einmal einige dieser Umorientierungsprozesse innerhalb von Schule über einen längeren Zeitraum genau anschaut, so kann man in vielen Fällen gleiche Verlaufssituationen beobachten.

Auf der Suche nach Antworten auf typische Probleme der Schule von heute, wie

- divergierende Kindheitsmuster
- steigende Zahl von Einzelkindern
- Medienorientierung der SchülerInnen
- enge Erfahrungs- und Handlungsräume außerhalb der Schule
- "Prinzen- oder Prinzessinnensyndrom"
- Sozialisation in unterschiedlichen Sprach- und Kulturwelten,

greifen LehrerInnen heute gern auf reformpädagogische Modelle zurück. Bei dieser Suche nach pädagogischen Rezepturen kommen sie im allgemeinen schnell zu der Erkenntnis, daß reformpädagogische Konzepte bei aller Offenheit eine gewisse Einseitigkeit aufweisen.

So zeichnet sich

- die Petersen-Pädagogik durch eine starke Orientierung an dem Gemeinschaftsgedanken
- die Montessori-Pädagogik in ihrer Betonung des Individuallernprozesses
- die Freinet-Pädagogik durch eine starke Handlungsorientierung
- die Pädagogik der Landerziehungsheime durch eine relativ unrealistische Orientierung an einem naturnahen Lebens- und Lernmodell
- die Pädagogik in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus durch eine ausgeprägte Problemorientierung von Lehr- und Lernprozessen
- die Waldorf-Pädagogik durch eine Überbetonung des Kreativitätsgedankens

aus.

Die hier beispielhaft aufgezeigten "Einseitigkeiten" europäischer Modelle der Reformpädagogik sind jedoch aus der Überbetonung eines Elementes einer sonst recht breiten gemeinsamen Basis pädagogischen Denkens entstanden. Diese gemeinsame Basis kann annähernd durch die folgende Punkte charakterisiert werden:

1. Individualisierung der Lernprozesse
2. Selbständiges (selbsttätiges Lernen im didaktischen Umfeld)
3. Lernen nach dem Wochenplan
4. Angebots- und damit Chancenvielfalt als Voraussetzung für einen individuellen Lernweg
5. Epochenunterricht
6. Öffnung der Schule für die sie umgebende Lebenswelt und umgekehrt
7. Ganzheitliche Erziehung
8. Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen
9. Überwindung von Sozialschranken durch integrative Schullebensformen
10. Entschärfung der objektiven Leistungsmessung durch Formen der subjektiven Leistungsmessung.

Befragt man reformpädagogische Modelle im Hinblick auf ihre Offenheit gegenüber einer Kombination mit anderen Modellen bzw. gegenüber der Integration innovativer und zeitgemäßer Elemente, so kann man grob vereinfachend sagen, daß das Modell der Community Education im besonderen, aber auch die Freinet-Pädagogik, die Petersen-Pädagogik und die Bewährungspädagogik von Kurt Hahn ein hohes Maß an Flexibilität und ein erstaunliches pädagogisch-didaktisches Innovationspotential in sich tragen, während andererseits das Modell der Montessori-Pädagogik und der Waldorf-Pädagogik ein mehr oder weniger in sich geschlossenes System darstellen.

Betrachtet man weiterhin reformpädagogische Modelle unter dem Aspekt der politischen, ideologischen, religiösen und philosophischen Gebundenheit, so wird sehr schnell deutlich, daß das Modell der Community Education in dieser Beziehung ein Höchstmaß an Offenheit und Liberalität besitzt. Diese prinzipielle Offenheit auf der einen Seite ist jedoch mit einer gewissen inneren pädagogischen Unschärfe und einer nur annähernd als Didaktik zu beschreibenden Konzeption verbunden.

Wenn es richtig ist, daß sich die heutige Schule aus den o.g. Gründen nach innen hin zu einer neuen Unterrichtskultur und nach außen hin zu einem sich rasch verändernden Lebensfeld (Bewährungsfeld) öffnen muß. Wenn es richtig ist, daß die heutige Schule sich im zusammenwachsenden Europa von nationaler Gebundenheit des Denkens hin zu europäischen (internationalen) Bewußtseins- und Handlungsstrukturen entwickeln muß. Wenn es richtig ist, daß diese Öffnung von Schule nach innen und außen nicht ein aufgesetzter und damit untauglicher Prozeß werden soll, dann sind hier - und das zeigt alle reformpädagogische Erfahrung - handlungsorientierte Konzepte, die selbsttätiges Lernen mit Ernstcharakter bzw. in Ernstsituationen ermöglichen, gefragt. Eine Schule in und für Europa könnte somit als "European-Community-School" in einer möglichen Modellkombination die Verbindung von Schule und Lebenswelt durch eine "innere Didaktik" in Orientierung an Freinet und eine "äußere Didaktik" in Orientierung an Hahn im Hinblick auf eine wirkliche Lebenspropädeutik realisieren.

Das Modell einer European-Community-School

Um die prinzipielle Offenheit des Community-School-Rahmenmodells zu verdeutlichen, soll im folgenden die Breite und Vielfältigkeit dieses Konzepts erläutert werden. In Anlehnung an Ludwig kann man sechs unterschiedliche Ansätze unterscheiden:

1. Der *sozialintegrative und sozialerzieherische* Ansatz (Ludwig, 1986, S. 35).

Ausgehend von der Idee des Life-Long-Learning-Process von John Dewey entstand in den USA "The-School-As-A-Social-Center-Movement" Diese Bewegung wollte die Schule in ein soziales und kulturelles Nachbarschaftszentrum verwandeln, das in sich ein Bildungs- und Freizeitangebot für alle Gesellschaftsgruppen vereinigte.

2. Der *sozialpädagogische* Ansatz (vgl. Ludwig 1986, S. 36).

Ebenfalls in den USA entstand als Antwort auf die zunehmende Gefährdung der Jugend das Modell einer Community School mit einem umfassenden Freizeit- und Bildungsangebot über die gesamte Woche hinweg. Programme für arbeitslose Jugendliche und Familienprogramme standen hierbei im Vordergrund.

3. Der *spiel- und freizeitpädagogische* Ansatz (Ludwig 1986, S. 36).

Der besonders in Kanada realisierte Ansatz von "The-Playground-Movement" vernetzte Clubs, Betreuungsstätten, Sport- und Freizeiteinrichtungen mit Schulen, um für Spiel und Sport einen höheren Stellenwert innerhalb der Erziehung zu erreichen.

4. Der *kompensatorische* Ansatz (vgl. Ludwig 1986, S. 36).

Dieses in England entwickelte Modell bemüht sich unter Einbeziehung der schulischen Umgebung um die kompensatorische Erziehung von Kindern aus sozial schwachen Familien.

5. Der *ökonomische* Ansatz (vgl. Ludwig 1986, S. 36).

In den USA, in Kanada und Großbritannien entstanden nach ökonomisch-rationell-funktionalen Gesichtspunkten sog. Community-Komplexe, die eine optimale Nutzung von pädagogischen und kulturellen Einrichtungen zum Ziel hatten.

6. Der *landpädagogische* Ansatz (vgl. Ludwig 1986, S. 36).

Der wohl bedeutendste Vertreter von Community Education war zweifellos Henry Morris. Das von ihm ursprünglich als Antwort auf die zunehmende Landflucht in England konzipierte "Village College" entwickelte sich über das "Country College" unter Einschluß aller in den vorherigen Punkten genannten Ideen zum modernen Modell einer Community-School mit einem hohen sozialpädagogisch-sozialpolitischen Anspruch:

"It is of course a universal tendency of human beings to signify and reinforce themselves by adopting forms of associations, habits and practices, whose essence is that they are based upon a principle of exclusion. The evil of the principle is that it can only make a person feel superior in proportion as it makes another person feel inferior. But in civilised societies it should be one of the major objects of the educational system to counter this disruptive principle and to furnish children, men and women with positive and moral principles of signification" (Morris, zit. nach Ree 1984, S. 63).

Neben dieser relativen Breite der Modellentwicklung innerhalb von Community Education soll in Anlehnung an Herz im folgenden auch die inhaltlich-strukturelle Vielfältigkeit dieses Ansatzes verdeutlicht werden.

Unter Öffnung von Schule versteht man innerhalb der Community Education einen doppelseitigen Prozeß. Die Schule muß sich hier zu der sie umgebenden Lebenswelt öffnen. Aber auch diese Lebenswelt muß sich für "ihre" Schule engagieren und ihren Beitrag zu einer Vernetzung von Lern- und Lebensproblemen leisten.

"Gemeinwesenorientiertes Lernen trägt zum Abbau der Kluft zwischen gesellschaftlichem Leben und schulischem Lernen bei; Lernen wird Lebenshilfe" (Herz 1986, S. 268).

Verinselung ist ein charakteristisches Merkmal heutiger postindustrieller Gesellschaft. Unterschiedliche Gesellschaftsgruppen kommunizieren immer weniger miteinander, Familienmitglieder bewegen ist zunehmend früher und ausgeprägter auf eigenen abgegrenzten Aktivitäts- und Entwicklungslinien. Subgruppen entwickeln eigene Sprach- und Verhaltenswelten, die primär ab- und ausgrenzende Funktionen haben.

"Gemeinwesenorientiertes Lernen schlägt Brücken zwischen Generationen, zwischen Kulturen, zwischen Kompetenzen, die alle für sich in der Gefahr sind, in Isolation zu verarmen und damit sowohl die individuelle wie die gesellschaftliche Identität zu gefährden" (Herz 1986, S. 269).

Das Lebens- und Arbeitsumfeld einer Schule (Stadtteil, Kommune, Kleinregion etc.) besitzt heute keine Möglichkeit mehr, sich als Einheit in ihrer Vielfältigkeit abzubilden. Gesellschaftliche Veränderungen, Probleme und Ansprüche an schulische Erziehung und Bildung erreichen die Schule nur gefiltert und interessenbedingt selektiert.

"Gemeinwesenorientiertes Lernen nimmt neue Ansprüche an Schulen und aktuelle Probleme auf - spiegelt sie ggfs. auch auf die Ursprungsorte zurück - und mindert dadurch den Unmut über und die Unlust an Schule" (Herz 1986, S. 271).

Die Pädagogik hat sich entgegen ihrer Tradition ganzheitlichen Denkens in "Teildisziplinen" aufgelöst, die immer weniger kompatibel und damit immer weniger untereinander vernetzbar sind.

"Gemeinwesenorientiertes Lernen überwindet die Trennung zwischen Schul- und Sozialpädagogik und den Bindstrichpädagogiken anderer Art und führt sie prob-lemorientiert und problemlösend zusammen" (Herz 1986, S. 273).

Die divergierenden Entwicklungslinien innerhalb der Pädagogik haben in der Zeit eine institutionelle Realisation erfahren, unterliegen damit den bekannten Abgrenzungs- und Besitzstandeswahrungsprozessen und das ist bekanntlich teuer.

"Die im Zusammenhang mit gemeinwesenorientiertem Lernen einzuleitende Vernetzung von Erziehungs-, Bildungs- und Gemeindeeinrichtungen hat einen positiven Kosten-Nutzen-Effekt" (Herz 1986, S. 274).

Ganzheitliches didaktisches Denken dokumentiert in Begriffen wie Projektunterricht, Epochenunterricht, offener und handlungsorientierter Unterricht ist nicht neu, es muß nur wieder in einem neuen schultheoretischen Rahmen entfaltet werden.

"Gemeinwesenorientiertes Lernen führt zu Lernformen, in denen sich Sinnzusammenhänge besser herausarbeiten lassen" (Herz 1986, S. 274).

Solange Schule eine staatliche Lehranstalt, die mittags ihre Tore schließt, bleibt, wird sie keinen aktiven Beitrag zur Identifikation der Menschen mit ihrem Lebensraum leisten können.

"Gemeinwesenorientiertes Lernen reaktiviert das kulturelle Leben in Städten, Stadtteilen und Gemeinden, die im Zuge der Gebietsreform und Schulentwicklungsplanung teilweise verarmen" (Herz 1986, S. 275).

Schule kann sich nicht länger den aktiven Strömungen (Bürgerinitiativen etc.) in ihrem Umfeld verschließen, ohne Gefahr zu laufen, durch "alternative Lernräume" in ihrer Bedeutung in Frage gestellt zu werden.

"Gemeinwesenorientiertes Lernen macht Bürger zu mündigen Mitwirkenden, wirkt dem wachsenden Ohnmachtsgefühl im Zuge von Zentralisierung, Technisierung und Rationalisierung entgegen und nimmt den Drang nach Partizipation in dezentraler Verantwortlichkeit auf" (Herz 1986, S. 276).

Neben dem oben dargestellten schultheoretischen Kombinationsmodell "European-Community-School" ließen sich andere Varianten denken und sind auch im Hinblick auf unterschiedliche schulpädagogische Problem- und Zielfelder realisiert worden.

"Gemeinwesenorientiertes Lernen verhilft Schulen zu einem individuellen Gesicht und läßt sie zu Magnetschulen werden" (Herz 1986, S. 276).

Entprofessionalisierung ist ein Stichwort in der Debatte um eine "Wiederbelebung" der Schule. Veränderte Lehrer- und Schülerrollen, Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur, kommunikative Schulethik wären weitere Eckpunkte innerhalb dieser Diskussion.

"Gemeinwesenorientiertes Lernen wirkt der Gefahr der Erstarrung von Lehrerkollegien entgegen" (Herz 1986, S. 277).

Ich möchte auf den Ausgangsgedanken zurückkommen. Die aufgezeigten Grundstrukturen der Community-School haben m. E. die ganze Offenheit und das große Entwicklungspotential dieses Ansatzes angedeutet, aber auch die fehlende didaktische Dimension deutlich werden lassen. Soll eine enge Verknüpfung zwischen schulischem und außerschulischem Lernhandeln erfolgen, dann benötigen wir didaktische Modelle, die den sog. Ernstcharakter von Lernsituationen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen.

Für die "innere Didaktik" steht uns das geradezu systemisch zu nennende Didaktik-Modell von Freinet zur Verfügung. Hier werden im Sinne der "methode globale" ausgefeilte didaktische Strukturelemente zu für den Schüler sinnhaften Lern-/Arbeitsprozessen verknüpft. Die folgende Reihe von didaktischen Elementen versucht dies deutlich zu machen:

- Ganzheitliche Erziehung
- Individualisierung der Lernprozesse
- Selbsttätigkeit/Selbständigkeit
- Handlungsorientiertes Lernen
- Medienorientiertes Lernen
- Lernen in wechselnden Sozialformen
- Produkt-/Prozeßorientiertes Lernen
- Freie Textproduktion
- Lernen mit Ernstcharakter (Druckerei/Computer)
- Schülerkorrespondenz
- Wandzeitung

Die schon erwähnte "äußere Didaktik" muß unter Berücksichtigung des Aspektes der Ernsthaftigkeit von außerschulischen Lernsituationen über die in den meisten reformpädagogischen Modellen gemachten Vorschläge hinausgehen. Es gelingt m. E. heute nicht mehr, außerschulische Lebensfelder durch didaktische Maßnahmen zu Lernfeldern umzugestalten - das ist nur ein halber Schritt. Hier muß das Moment der Betroffenheit viel stärker in den Blickpunkt rücken. Hier muß - das hat Hahn deutlich aufgezeigt - Betroffenheit in der Bewährungssituation erfolgen, dem engagiertes Handeln und Reflexion folgen sollen, um die Ausbildung eines kritischen, humanen, schöpferischen Verstandes für den verantwortungsbewußten, mündigen Menschen und Bürger zu erreichen.

"Im Zeitalter durchorganisierter und hochtechnisierter Hilfsorganisationen fehlt häufig das Moment spannungsvoller abenteuerlicher Situationen - eine Herausforderung kann der Dienst dennoch sein, wenn er das experimentelle Erkunden des Selbst ermöglicht und jenseits von Aktionismus und Verschulung das Gefühl vermittelt: Du wirst gebraucht. Die Schüler, konfrontiert mit Unfällen und Katastrophen, mit Krankheit, Armut, Unwissenheit, werden sensibilisiert für Not- und Mangellagen und können den Sinn tatkräftiger, sachkompetenter Hilfe, aber auch die Grenzen ihrer eigenen individuellen Handlungsfähigkeit erfahren." (Knoll 1986, S. 124)

Ich möchte an dieser Stelle die kurze theoretische Skizze einer "European-Community-School" abschließen, ohne in den üblichen Fehler zu verfallen, Schreiben schon als pädagogische Handlung zu betrachten. Im folgenden soll daher kurz der begonnene Versuch einer Umsetzung der theoretischen Skizze in die Praxis beschrieben werden.

The Sound European Community School

Im Rahmen des von der EG-Kommission eingerichteten "RESEAU D'INSTITUTION DE FORMATION" - einem europäischen Lehrerbildungsnetzwerk - ist 1993 das Subnetwork 16 "European Dimension and Health Education" aufgebaut worden. Dieses Subnetwork umfaßt z. Zt. 16 europäische Universitäten und Hochschulen und wird von der Universität Osnabrück koordiniert. Es hat die Aufgabe, auf der Basis der vorherigen Erläuterungen, in Orientierung an der "Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Bildungsminister vom 23. Nov. 1988 zur Gesundheitserziehung in Schulen" und auf der Grundlage der "WHO-OTTAWA-CHARTA zur Gesundheitsförderung vom 21. Nov. 1986" auf der Basis eines ganzheitlichen Menschenbildes das Modell einer "Gesunden Schule in Europa" und daraus abzuleitende Veränderungsvorschläge für die Lehrerbildung in Europa zu erarbeiten.

Strukturell-organisatorische Grundlage dieser Arbeit ist ein dreidimensionales Entwicklungsnetzwerk, in dem Universitäten/Hochschulen, Gesundheitszentren/-dienste u.ä. und Community Schools in europäischer Zusammenarbeit verknüpft sind.

Kennzeichnend für diese gemeinsame europäische Arbeit in drei Ebenen ist der folgende Auszug aus der an der Universität Osnabrück erarbeiteten Projektbeschreibung:

Entwicklung von ganzheitlich-systemischen Modellen mit europäischer Dimension der Gesundheitserziehung in der Lehrerbildung

Die Erziehungswissenschaft geht heute davon aus, daß die derzeitige Schülergeneration in Europa vergleichsweise extremen bzw. extrem schnell wechselnden Lebens-, Erziehungs-, Sozialisations- und Lernbedingungen unterworfen ist. Es seien hier beispielhaft einige der variierenden Einflußfaktoren der Veränderung von Kindheit und Jugend genannt:

- Nationale und regionale Bindungs- und Erklärungssysteme können nicht mehr alle Fragen der in einem multi-kulturellen/multilingualen europäischen Raum lebenden jungen

Menschen lösen. Diese zu engen und einschränkenden (nationalen, regionalen) Denk- und Orientierungsmuster müssen - sollen sie nicht zu ungesunden (radikalen) Ideologien nationaler oder regionaler Prägung verkommen - durch die Einführung einer europäischen Dimension in das Denken und Handeln der jungen Menschen zugunsten eines gesunden (vernetzten) Identifikationssystems abgelöst werden.

- Veränderte Familiensituationen (immer mehr Kinder wachsen als Einzelkinder auf, der Anteil alleinerziehender Mütter/Väter nimmt ständig zu, die Zahl berufstätiger Eltern wächst).
- Kinder und Jugendliche leben in einer Medienwelt, in der produzierte Wirklichkeiten leicht reifiziert werden - was mit erheblichen Realitätsverlusten verbunden ist.
- Kinder und Jugendliche leben in Ballungszentren mit naturferner Umgebung mit wenig Handlungsspielraum und Bewegungsmangel.
- Kinder und Jugendliche kompensieren ihre Mängel an Kreativität durch zunehmenden Konsum (Drogen etc.).
- Kinder und Jugendliche verbringen ihre Freizeit zunehmend in ungesunder Umgebung.
- Einseitige Ernährung, Über- und Unterernährung beeinflussen zunehmend die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.
- Gruppensozialisationsprozesse (Familie, Schule etc.) zeichnen sich zunehmend durch eine mangelnde Psychohygiene aus.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß in der heutigen Zeit ein ursprünglich ganzheitliches (gesundes) Erziehungsverständnis auf einen utilitaristischen Denkansatz reduziert worden ist.

Viele Schulen in Europa haben unter dem Druck dieser neuen und zunehmend komplexeren Problemsituation längst ihr herkömmliches Selbstverständnis als eindimensionale Lehr-Lern-Institution aufgegeben, in der der junge Mensch nicht als Ganzheit seiner Vielfältigkeit, er nicht im Sinne Pestalozzis als gesundes Wesen mit Kopf, Herz und Hand verstanden wurde, sondern ein einseitiges intellektualistisches, fachdisziplinarisches und instrumentalistisches Konzept verfolgt wurde, in dem ein Konglomerat von lebensirrelevanten Inhalten schulisches Lernen bestimmte.

Diese Schulen, die sich in Orientierung an europäischen, reformpädagogischen Schullebens-Modellen (Freinet, Petersen, Morris u.a.) wieder einem ganzheitlichen (gesunden) Erziehungsbild zuwenden, scheinen aus unserer Sicht eine mögliche Antwort auf die drängenden Fragen nach einer gesunden Bildung und Erziehung im heutigen Europa gefunden zu haben.

Dieses hier aufgezeigte ganzheitliche Modell einer "Gesunden Schule" kann jedoch nur erfolgreich auf das europäische Schulwesen übertragen werden, wenn in der Lehrerbildung ein entsprechender Paradigmawechsel erfolgt.

Dieses Projekt hat sich daher zum Ziel gesetzt, durch Einführung der europäischen Dimension als systemischer Denkansatz Ausbildungsmodelle zu entwickeln, die zukünftige Lehrer in Europa in die Lage versetzen,

- den (jungen) Menschen in einer gesunden ökologischen Vernetzung zu begreifen;
- selbstbestimmte (gesunde) Lernsituationen zu ermöglichen, in denen Schüler lokal (regional) handeln und global (europäisch) denken können;

- bedingt durch Selbstreflexion, ein neues Körperbewußtsein durch Selbstwahrnehmung bei Schülern zu fördern;
- die jungen Menschen zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung im Hinblick auf psychische und physische Gesundheit anzuregen;
- die "Öffnung von Schule" hin zu außerschulischen Einrichtungen (z. B. Gesundheitszentren) im Sinne einer kommunalen/regionalen/europäischen Vernetzung zu betreiben;
- die Instrumentalisierung - verbunden mit funktionalem Wissen - der einzelnen Fächer (Sportunterricht mit dem Ziel der Gesundheitsförderung/-erhaltung) zugunsten eines existenziell integralen Wissens über Gesundheit zu ersetzen;
- die Schule, die bisher gelehrt hat, Leben in ungesunder Weise als Instrument zu benutzen, so zu verändern, daß sie zu einem sinnhaften, in systemischer Komplexität sich entfaltenden gesunden Lebensraum wird.

Die Entwicklung der o.g. Ausbildungsmodelle mit europäischer Dimension soll sich

- in ihrer Organisationsstruktur durch die Vernetzung von europäischen Universitäten, Schulen (mit reformpädagogischer Orientierung) und außerschulischen Institutionen (z. B. Gesundheitszentren) auszeichnen;
- in ihrer Methodenstruktur durch Projekte, in denen europäische Dozenten, Studenten, Lehrer und außerschulische Personen (z. B. des Gesundheitswesens) gemeinsam entwickelnd und erprobend, profilieren;
- in ihrer Inhaltsstruktur durch einen interdisziplinär zu erfassenden Themenkanon (Sporterziehung, Ernährungserziehung, Hygieneerziehung, Umwelterziehung etc.) auf dem Hintergrund eines ganzheitlichen Menschenbildes von "herkömmlicher" (eindimensionaler) Gesundheitserziehung unterscheiden. Dabei soll die Einführung der europäischen Dimension darin bestehen, daß die teilweise einseitige Orientierung der Gesundheitserziehung in den nationalen Lehrerbildungssystemen durch eine globale (europäische) Sichtweise ersetzt wird.

Das Subnetwork 16 wird 1994 erste Ergebnisse des o. g. Projekts vorstellen. Dazu sollen zählen:

- Modelle interdisziplinärer ganzheitlicher Gesundheitserziehung in Europa;
- Hinweise für Lehrerbildner zur Einführung der europäischen Dimension im Sinne einer Vernetzung der unterschiedlichen Ansätze der Gesundheitserziehung in den europäischen Lehrerbildungssystemen;
- Handreichungen für Lehrerbildner zur Sensibilisierung der Lehrerstudenten für die Gesundheitserziehung in den Schulen Europas;
- Handreichungen für Lehrerstudenten zur Veränderung von Schule im Hinblick auf eine "Gesunde Europäische Schule" in der Tradition der europäischen Reformpädagogik.

Literatur:

Freinet C.: Pour l'Ecole du peuple. Paris 1969

Hahn, K.: Erziehung zur Verantwortung, Reden und Aufsätze. Stuttgart 1958

Ree, H.: The Henry Morris Collection. Cambridge 1984

Ludwig, H.: Gemeinwesenorientierte Schule. Ein Ansatz für eine moderne Lebensschule. In: Erziehungswissenschaft - Erziehungspraxis 3/86, S. 35-39

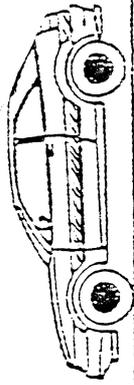
Knoll, M.: Salem - eine pädagogische Provinz. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986

Herz, O.: Thesen zur Bedeutung gemeinwesenorientierten Lernens. In: Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Solidarität lernen - Technik beherrschen - Frieden sichern - Umwelt gestalten. Bildungspolitischer Kongreß der GEW 1986 in Hannover. Weinheim/München 1986, S. 268-281



KAMMANN

Aus- und Weiterbildung



Wichtige Schlüsselqualifikationen zur systematischen Förderung selbsttätigen Arbeitens

Förderung der Fachkompetenz	Förderung der Methodenkompetenz	Förderung der Sozialkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> ● Aneignen von Fertigkeiten und Kenntnissen des jeweiligen Ausbildungsberufs ● Fachqualifikation erlangen — Systematisches Vorgehen — Optimieren von Arbeitsabläufen — Genaues Arbeiten — Wirtschaftliches Denken — Identifikation mit der Arbeit — Umweltbewusstes Denken — Leistungsbereitschaft — Nationales Arbeiten — Verantwortungs- bewußtsein — Zeitgefühl für die Arbeit — Ausdauer — Durchhaltevermögen — Gefühl für notwendige Kontrollen — Selbstkontrolle — Sauberkeit am Arbeitsplatz — vorausschauendes Denken — flexibles Disziplinieren — Umstellungsfähigkeit — Entwickeln von Verbesserungs- vorschlägen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Selbständig lernen ● selbstständig planen — durchführen — kontrollieren — Lernfähigkeit — Planungsfähigkeit — Lernfähigkeit — Überblick über aus- zuführende Arbeit erlangen — Einsicht der Notwen- digkeit zur selbstän- digen Weiterbildung — Erkennen von Arbeitszielen — Beherrschen von Lerntechniken — Auffinden von Infor- mationsquellen — Erkennen des eigenen Lerntyps — selbständiges Erarbei- ten von Informationen — Gedächtnistraining — Wirtschaftliches Auswerten von Informationen — Konzentration — Entscheidungsfähigkeit — Transferfähigkeit — Wichtiges von Un- wichtigen unter- scheidend lernen — Logisches Denken — Systemdenken — Problemlösungsfähigkeit — Ergebnisse zusammen- fassen — Analogieschlüsse ziehen können — Weitergabe von Infor- mationen — Decodierungsfähigkeit — Abstraktionsfähigkeit — Fremdsprachen lernen 	<ul style="list-style-type: none"> ● In der Gruppe mitarbeiten ● die Persönlichkeit entfalten — Kooperationsfähigkeit — Interesse — Integrationsfähigkeit — Eigeninitiative — Gruppenverhalten — Selbständigkeit — Einfühlungsvermögen — Selbsteinschätzung — Kollegialität — Selbstvertrauen — Soziale Verantwortung — Selbstbewußtsein — Mitverantwortung — Einsatzbereitschaft — mündliche Argumen- tation — Kreativität — Flexibilität — Toleranz — Gewissenhaftigkeit — Sachlichkeit — Mobilität — Kritikfähigkeit — Offenheit — Selbstkritik — arbeitsfertiges Verhalten — Zuverlässigkeit — kundengerechtes Verhalten — positive Einstellung zum Beruf

4

Praktische Erfahrungen europäischer Zusammenarbeit

Die europäische Dimension im Vorbereitungsdienst für Lehrer des Landes Rheinland-Pfalz

Dr. Anton v. Walter
Studienseminar Kaiserslautern

Mit der "Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur europäischen Dimension im Bildungswesen" 1) vom 24. Mai 1988 wurden Aktionen und Maßnahmen eingeleitet, die eine stärkere Berücksichtigung des europäischen Gedankens auf den verschiedenen Ebenen der nationalen Bildungssysteme bewirken sollten. In der Folge entstand im Bereich der Lehrerausbildung mit einem Pilotprojekt der Kommission, dem sogenannten "RIF" (Réseau d'institutions de formation), in den Mitgliedstaaten der EG ein Beziehungsgeflecht zwischen einer Vielzahl einschlägiger Institutionen und dort tätiger Personen, die sich vornahmen, in themenzentrierten Arbeitsgruppen spezielle Aspekte der "europäischen Dimension" aufzuarbeiten.

Aber auch außerhalb dieses Pilotprojekts entwickelten sich Strukturen länderübergreifender Zusammenarbeit zwischen jeweils länderspezifischen Ausbildungs- und Verwaltungseinrichtungen. Ein solches unabhängig vom RIF entstandenes und inzwischen mehrfach bewährtes Modell ist der Auslandsaufenthalt im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerausbildung für die verschiedenen Lehrämter in Rheinland-Pfalz.

1. Der Auslandsaufenthalt im Vorbereitungsdienst: Modalitäten und Zielsetzungen

Die Möglichkeiten, im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien einen sechswöchigen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, geht zurück auf eine bildungspolitische Initiative der Ressortchefs in Rheinland-Pfalz und seinen Partnerregionen Burgund in Frankreich sowie Buckinghamshire, Hertfordshire, Lincolnshire, Norfolk und Northamptonshire in England.2) Das Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Kaiserslautern wurde von Kultusministerium beauftragt, im Jahre 1990 einen Probelauf zu organisieren. Sein Erfolg ermutigte zu jährlichen Wiederholungen; für 1994 wird die fünfte Durchführung vorbereitet.

In der neuen Landesregierung hat die Ministerin für Bildung und Kultur, Frau Dr. Rose Götte, die Bedeutung der europäischen Perspektive für das Bildungswesen in Rheinland-Pfalz bei verschiedenen Gelegenheiten hervorgehoben. In praktischer Konsequenz wurde die Möglichkeit zu einem Auslandsaufenthalt während des Vorbereitungsdienstes auch den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern für die anderen Schularten eröffnet.3) Darüber hinaus erhielt das Projekt durch entsprechende Änderungen in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen eine ordentliche dienstrechtliche Grundlage. So heißt es z.B. in Paragraph 7 (2) der das Lehramt für Gymnasien betreffenden Landesverordnung: "Der Vorbereitungsdienst wird an einem Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien und an Gymnasien als Ausbildungsschulen abgeleistet. Er kann bis zu acht Wochen auch an ausländischen Schulen stattfinden."4)

Die teilnehmenden Studienreferendarinnen und Studienreferendare werden demgemäß von der Bezirksregierung für die Dauer des Auslandsaufenthaltes einer Ausbildungsschule im Ausland zugewiesen. Die bestehenden dienstrechtlichen wie auch die versorgungs- und versicherungsrechtlichen Zuständigkeiten bleiben davon unberührt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten ihre Bezüge weiter, sie haben Anspruch auf Trennungsgeld und auf Fahrtkostenerstattung bis zur Grenze nach den gesetzlichen Bestimmungen. Um eine möglichst kostengünstige Unterbringung kümmern sich die aufnehmenden Schulen.

Der Auslandsaufenthalt ist ein Ausbildungsangebot, das in der Zahl der Teilnehmer durch die Kapazitäten begrenzt ist, die von den Partnerregionen dafür bereitgestellt werden. Wenn sich mehr Interessenten melden als Plätze zur Verfügung stehen, findet ein von den Leitern der Studienseminare verantwortlich durchgeführtes Auswahlverfahren statt. Der Umfang des Unterrichtseinsatzes an den aufnehmenden Schulen soll vereinbarungsgemäß demjenigen im Ausbildungsunterricht während des Vorbereitungsdienstes in Rheinland-Pfalz entsprechen, d.h. er soll in der Regel etwa 12 Wochenstunden betragen. Bis zur Hälfte dieser Studienzahl sollen die Referendare für den Deutschunterricht zur Verfügung stehen, falls die aufnehmende Schule dies wünscht. Die Teilnehmer sollen ansonsten in ihren Fächern ausgiebig Gelegenheit zu Hospitationen erhalten, aber wo immer möglich auch unter Anleitung oder selbständig Unterricht erteilen. Es wird darüber hinaus erwartet, daß alle sich bietenden Gelegenheiten zur Teilnahme an sonstigen schulischen und außerunterrichtlichen Veranstaltungen ergriffen werden, um ein möglichst intensives Eintauchen in das System und eine weitgehende Integration in das Kollegium zu erreichen. Die andersartigen Lehrerfahrungen, die aktive Teilnahme am Schulleben und die berufliche Integration auf Zeit im anderen Schulsystem sind neben der Vervollkommnung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten die wichtigsten Zielsetzungen des Projekts.⁵⁾

2. Netzwerk von Institutionen

Es ist ein Spezifikum dieses Ansatzes, daß er - vom politischen Willen der Verantwortlichen in den Partnerregionen getragen - zur Ausbildung eines institutionellen Netzwerkes führte, in dem Verwaltungsbehörden und Ausbildungseinrichtungen bei der Organisation und Durchführung des Auslandsaufenthaltes in vielfältiger Weise und grenzüberschreitend kooperieren. Es sind dabei ja nicht nur Unterschiede zwischen verschiedenen Ausbildungssystemen zu überbrücken. Die Studienreferendare und Lehramtsanwärter sind Beamte auf Widerruf. Damit stoßen beim Dienst im Ausland auch unterschiedliche Konzepte im Dienstrecht, in der Personalführung und im beruflichen Status aufeinander, die im Sinne der dienstlichen Fürsorge eindeutiger Klärung bedürfen. Daß sich die im eigenen Lande zusammenwirkenden Institutionen (Ministerium, Bezirksregierungen, Studienseminare) flexibel und innovationsfähig zeigen, macht ebenso Mut wie die Erfahrung, daß die Abstimmung mit den Schulverwaltungsbehörden in den englischen und französischen Partnerregionen pragmatisch und effektiv gelingt. Freilich lassen sich konzeptionelle Unterschiede in den Systemen nicht überspielen: Mit den "stagiaires", also den Lehramtsanwärtern am IUFM in der zweiten Phase der französischen Lehrerausbildung, ist z.B. eine den Studienreferendaren analoge Berufsgruppe vorhanden, so daß mit Burgund eine Ausweitung des Auslandsaufenthalts zum Austausch möglich war. Im englischen System hingegen fehlt eine entsprechende Gruppe noch in Ausbildung befindlicher, aber bereits im Schuldienst tätiger und bezahlter Lehrkräfte.

Eine zweite Besonderheit des Konzepts ist darin zu sehen, daß der Aufenthalt im Ausland als Bestandteil des Vorbereitungsdienstes, also als Ausbildungsangebot und -aufgabe verstanden wird, und nicht etwa als eventuell sogar in einer Unterbrechung oder in Eigeninitiative zu

erbringendes Additum. Der generellen Zielsetzung des Vorbereitungsdienstes gemäß steht somit im Zentrum des Aufenthaltes die unterrichtspraktische Tätigkeit an einer Schule, die von der zuständigen Schulverwaltung als geeignet befunden und für diesen Zweck ausgewählt wurde; in Burgund sind die Referendare an *collèges* und *lycées* eingesetzt, in den englischen Grafschaften standen ihnen sowohl *comprehensive schools* wie auch die traditionellen *grammar schools* offen. In der Regel betreut an den aufnehmenden Schulen ein Mitglied des Lehrerkollegiums den deutschen Gast, regelt den Unterrichtseinsatz und hilft bei der Integration in der Schule.

Darüber hinaus ist es bislang jedes Jahr gelungen, während des Aufenthaltes kurze Besuche je eines Fachleiters aus jedem der turnusgemäß am Projekt beteiligten Studienseminare einzurichten, die der Beratung und Betreuung der Referendare bei eventuell aufgetretenen Schwierigkeiten, der Evaluation des Projekts und der Kontaktpflege mit den beteiligten Personen und Institutionen dienen.

3. Erfahrungen und Erträge

Insgesamt konnten in den zurückliegenden vier Jahren 57 Studienreferendarinnen und Studienreferendare für das Lehramt an Gymnasien einen Aufenthalt in England absolvieren, insgesamt 23 arbeiteten jeweils für sechs Wochen an Schulen in Burgund. Eine Referendarin des Studienseminars in Trier erhielt 1993 gar versuchsweise die Gelegenheit zu einem analog geplanten Aufenthalt an einer Schule in Rußland. Erstmals nahmen 1993 auch drei Anwärter für das Lehramt an Realschulen sowie zehn Studienreferendarinnen und Studienreferendare für das Lehramt an berufsbildenden Schulen an dem Programm teil.

Die Rückmeldungen der Referendarinnen und Referendare lassen erkennen, daß sie sich sehr bewußt und kritisch mit den Erfahrungen im Ausland auseinandergesetzt und sich bei der Evaluation nicht mit vordergründigen Floskeln wie "Kenntnis von Land und Leuten" oder "Beitrag zur Völkerverständigung" zufrieden gegeben haben. Die Teilnehmer äußerten sich nach ihrer Rückkehr in ihrer weit überwiegenden Mehrheit außerordentlich positiv zum Ertrag des Aufenthaltes. Dieser Rückmeldung kommt gerade deshalb Gewicht und Glaubwürdigkeit zu, weil dabei erlebte Pannen und Enttäuschungen keineswegs schöneredet werden:6)

Von französischer Seite war der Aufenthalt insgesamt recht gut organisiert, man fühlte sich von seiten der Schulleitung sehr willkommen. Nur war dort offensichtlich nicht klar, daß wir gekommen waren, um selbst etwas mehr beizutragen und nicht nur zu besichtigen - Referendare zählen in Frankreich einfach noch nicht, und man läßt sich ungern den eng an den Lehrplan angelehnten Unterricht aus der Hand nehmen. (E.N., Französisch/Englisch)

Bei den Schulen, die zum ersten Mal an diesem Programm teilnehmen, erscheint es angebracht und wünschenswert, den jeweiligen Koordinator ... genauer über Ausmaß ... und Ziel des Auslandsaufenthaltes zu unterrichten. Herr ... kam im Vorfeld auf mich zu und fragte nach, was ich denn genau jetzt eigentlich machen wolle und solle. Auch die Damen und Herren im Lehrerkollegium wußten nicht, wie sie einen Referendar bezüglich seines Status nun einordnen sollten, und tendierten dazu, ihn in die bekannte Kategorie 'Fremdsprachenassistent' einzusortieren. (M.R., Englisch/Musik)

Unnötig war meines Erachtens die am Anfang bestehende Konfusion darüber, wieviele Stunden wir zu unterrichten hätten. Die Unklarheit auf englischer Seite führte bei mir und einigen Kollegen zu umfangreichen Stundenplänen (28-32 Stunden) und brachten uns direkt zu Beginn in eine unangenehme Situation, die

sehr viel Fingerspitzengefühl erforderte ... An meiner Schule schien keiner davon zu wissen, daß es auch darum geht, Englischunterricht zu sehen bzw. zu geben. Diese Stunden mußten von mir hartnäckig 'erkämpft' werden. Gerade diese zusammen mit den Religionsstunden gehörten zu den wichtigsten Erfahrungen des Schulaufenthalts. (B.L., Englisch/kath. Religion)

Während meines gesamten Aufenthaltes habe ich [auch] Deutschunterricht erteilt und so offenbar den Erwartungen der Schuldirektion Folge geleistet. Man schien an der Schule dankbar zu sein für die Möglichkeit, eine Muttersprachlerin einsetzen zu können. Da ich die Sonderstellung eines 'native speaker' schon von meinem früheren Englandaufenthalt her kannte, habe ich mich für die Dauer meiner Tätigkeit in Dereham mit dieser Rolle abgefunden. (K.B., Englisch/Latein)

Als Problembereiche, auf die bei der Vorbereitung künftiger Durchgänge mit besonderer Aufmerksamkeit zu achten sein wird, kristallisieren sich heraus:

- die vor Ort letztlich doch immer wieder anzutreffende Unklarheit über den Status der deutschen Besucher und damit über Art und Umfang der von ihnen zu übernehmenden unterrichtlichen Aufgaben;
- die Tendenz, den Besucher als 'native speaker' nach dem Muster des Assistenten möglichst umfangreich im Deutschunterricht einzusetzen;
- die Versuchung, die Referendarinnen und Referendare in die reine Hospitation abzudrängen, weil die Erfüllung des Lehrplans und die Vorbereitung anstehender Prüfungen vom Stammpersonal der aufnehmenden Schule als vorrangig angesehen werden.

Mit Blick auf den spezifischen Anspruch des Konzepts, einen Auslandsaufenthalt als Ausbildungsangebot und -aufgabe im Vorbereitungsdienst durchzuführen, lassen sich andererseits den Stellungnahmen der Studienreferendarinnen und Studienreferendare folgende positive Erfahrungen entnehmen:

1. Natürlich bietet sich zunächst einmal gerade für diejenigen, die noch keinen längeren Aufenthalt im jetzt besuchten Land absolviert haben, die beste Gelegenheit zu intensiver Sprachpraxis und zur Vertiefung bzw. Aktualisierung landeskundlichen Wissens:

Der Auslandsaufenthalt hat sich für mich persönlich als äußerst nützlich erwiesen, vor allem für den Gebrauch der englischen Sprache im Alltag (da ich bisher noch nie die Gelegenheit hatte, Großbritannien zu besuchen), für die Erweiterung der landeskundlichen Kenntnisse und nicht zuletzt für das Kennenlernen des englischen Schulsystems. (U.A., Englisch/Deutsch)

Für mich persönlich, als eineitig US-amerikanisch vorgebildeten Vertreter, war also die landeskundliche Komponente dieses Auslandsaufenthaltes von mindestens ebenso großer Bedeutung wie die sprachliche Auffrischung, die die englischsprachige Umgebung mit sich brachte. (M.R., Englisch/Musik)

2. Es war auch zu erwarten, daß die Zeit im Ausland zum Sichten und Sammeln authentischer Materialien genutzt wird, die sich entweder direkt für anstehende Ausbildungs- und Prüfungsanlässe oder allgemein im eigenen Unterricht verwerten lassen. Die Suche wird insbesondere dann besonders intensiv betrieben, wenn Fächerkombinationen vorliegen, die im bilingualen Unterricht des Landes Rheinland-Pfalz gefragt sind:

Ich denke, die in England gemachte Unterrichtserfahrung läßt sich weniger im Verlauf des Referendariats umsetzen, doch ist sie eher für die weitere Unterrichtspraxis nützlich. Da ich noch Zeit fand, mich etwas mit möglichem Material für die pädagogische Hausarbeit auseinanderzusetzen, sehe ich diesen Aufenthalt als eine sinnvolle wie erfolgreiche Erfahrung an. (A.D.-R., Englisch/Deutsch)

Für meine Hausarbeit filmte ich per Video Szenen aus dem Schulleben und kleine Reportagen über Jugend (Demonstrationen, MJC, Probe einer Rockgruppe, Interviews mit Schülern). Schon im Vorfeld hatte ich die Schüler meiner 9. Klasse gefragt, ob sie einen Briefkontakt wünschen und welche Fragen sie an ihre französischen Altersgenossen haben. Ich hoffe, die gesammelten Dokumente (Video, Kopien vom Schwarzen Brett, Zeitschriften, Werbeprospekte u.a.) im kommenden eigenen Unterricht mit dem Flair des Erlebten einsetzen zu können, vor allem das Portrait eines Schülers, der mich nach Hause mitnahm. Die austauschwilligen Franzosen stellten sich vor der Kamera vor. Diese Reportertätigkeit brachte mir viel Spaß und Kontakte. (R.W., Französisch/Bildende Kunst)

Besonders erfreulich war für mich die Tatsache, daß man auf meinen brieflich geäußerten Wunsch, doch außer Deutsch auch Geschichte unterrichten zu dürfen, eingegangen ist. Grantham ist also für Referendare, die gegebenenfalls ein Sachfach bilingual unterrichten wollen, zu empfehlen. (D.E., Englisch/Geschichte)

3. Auch die Erwartung, daß sich aus der Verschiedenheit der Schulsysteme und der vereinbarten Möglichkeit zu breit gestreuter Hospitation anregende Begegnungen mit unerwarteten, neuen Unterrichtsinhalten in den eigenen Fächern, aber vielleicht auch Einblicke in ganz andere Fächer ergeben würden, hat sich vielfältig erfüllt:

Von den wöchentlich festgelegten Deutschstunden ... abgesehen, hatte ich die Möglichkeit zur Gestaltung eines Stundenplans nach eigenem Wunsch. Ich habe dieses Angebot zur Hospitation in den Fächern Englisch, Drama/Theatre Studies, Classical Civilisation, Media Studies und Geschichte genutzt. In Englisch konnte ich die Behandlung von 'The Merchant of Venice' in drei Klassenstufen miterleben (year 9, year 11, Lower Sixth). (K.B., Englisch/Latein)

Interessantes Neuland war auch das Fach Drama, das in Blyth Jex von zwei Lehrern recht unterschiedlich unterrichtet wird. Der eine verlegt sich mit den jüngeren Schülern (12-14 J.) weitgehend auf soziale Rollen, d.h. to play high and to play low. Dieser Angang wirkt auf den ersten Blick befremdlich, zeigt aber einmal mehr, daß Schule in GB nicht nur die kognitive Wissensvermittlung im Auge hat. Mit derlei Übungen wird auch der besonderen Lebensrealität der Schüler/innen Rechnung getragen, denn das Einzugsgebiet von Blyth Jex ist ein sozial besonders schwieriges. (K.R., Englisch/Deutsch)

4. Überraschend und zumindest in der wiederholt beschriebenen Intensität zunächst nicht einkalkuliert war der Gewinn, den verschiedene Teilnehmer aus der unterrichtspraktischen Arbeit in ihrem zweiten Fach zogen, das nicht der Muttersprachenunterricht ihrer Schüler war. Der anregende Vergleich didaktischer und methodischer Ansätze, wie er sich aufgrund des vereinbarten Unterrichtseinsatzes in kollegialen Fachgesprächen ergab, geht über die für Assistenten in der Regel möglichen Erfahrungen hinaus:

Der Unterricht im zweiten Fach ist unbedingt erstrebenswert, da er die Möglichkeit bietet, wertvolle Sprech- und Unterrichtserfahrung in der Zielsprache zu sammeln. Ohne die rund zehn Wochenstunden (periods) Musikunterricht wäre mein Aufenthalt nur halb so wertvoll gewesen. (M.R., Englisch/Musik)

Wie in meiner Ausbildung in Deutschland konnte ich hospitieren, Teile des Unterrichts übernehmen bzw. selbst Stunden halten. Dabei habe ich methodische Anregungen bekommen (Stillarbeit bei lateinischen Übersetzungen), die mir aus dem deutschen, recht lehrergesteuerten Lateinunterricht unbekannt waren, deren Effektivität jedoch bemerkenswert war. (R.P., Englisch/Latein)

Für den Geschichtsunterricht, der sich inhaltlich mit der jüngeren deutschen Geschichte auseinandersetzte, war ebenfalls die Mitnahme von Bildmaterial und zeitgenössischen Dokumenten ... vorteilhaft. Neu war dabei die Erfahrung, deutsche Geschichte aus einem anderen Blickwinkel und unter einer anderen Schwerpunktsetzung unterrichten zu müssen. (V.S., Englisch/Geschichte)

So habe ich zum ersten Mal erlebt, worum es sich bei den sogenannten 'Assessments' handelte, die ich am Ende meiner Unterrichtsreihe in Religion in 'meiner' Klasse schreiben und anschließend bewerten mußte. Nicht nur aus diesem Grunde kam es zu einer sehr intensiven und fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen der Religionsfachleiterin der Schule und mir. Sie gab mir Einblick in den englischen 'Lehrplan', der aufgrund der unterschiedlichen Stellung des Religionsunterrichts in England eine ganz andere Ausrichtung hat. Trotzdem oder gerade deshalb konnte ich positive Anregungen, was den Religionsunterricht betrifft, von dort mitnehmen. (B.L., Englisch/Kath. Religion)

5. Es fällt in den Erfahrungsberichten immer wieder auf, wie prononciert die Studienreferendarinnen und Studienreferendare die "neue Qualität" des Erlebnisses und der Erfahrungen im Vergleich zu einer früher absolvierten Assistententätigkeit hervorheben. Die dem Auslandsaufenthalt im Rahmen des Vorbereitungsdienstes vorausgegangenen sechs bis zwölf Monate praktischer Ausbildung auf theoretischer Grundlage haben offenbar den Blick geschärft und Kriterien zur Einordnung und Beurteilung des Erfahrenen geliefert:

Obwohl ich im Jahre 1986/87 bereits als Fremdsprachenassistentin an einer englischen Schule gewesen war, muß ich sagen, daß dieser Aufenthalt ganz andere Schwerpunkte setzte. Zum einen lag das daran, daß nach einjähriger Ausbildungszeit mein Blickwinkel geschärft war, d.h. ich auf Dinge wie Unterrichtsorganisation, Unterrichtsmethoden, Zensurenggebung etc. verstärkt achtete. Zum anderen wurde ich durch den Unterrichtseinsatz in meinem zweiten Fach ganz anders gefordert und in das englische Schulsystem integriert. (B.L., Englisch/Kath. Religion)

6. Mit beeindruckender professioneller Reife werden die beobachteten methodisch-didaktischen Ansätze registriert, mit den aus der eigenen Ausbildung bekannten verglichen und beurteilt. Die Frage nach der Übertragbarkeit wird vorsichtig gestellt, zuweilen eine auf die Schüler innovativ oder exotisch wirkende Übertragung der eigenen Konzepte versucht:

Die Lehrerin der 2e setzte öfter schülerorientierte Methoden ein. In einem fächerübergreifenden Projekt, 'Die Entdeckung Amrikas', hatten die Schüler in Gruppenarbeit verschiedene Aspekte zum Thema erarbeitet und präsentierten ihre Ergebnisse im Schülervortrag, wobei sorgfältig darauf geachtet wurde, daß sich jeder Schüler engagiert. Die Schülervorträge wurden mit einer Videokamera

aufgezeichnet und hinsichtlich der Qualität des Vortrags ausgewertet. Ziel des Projekts war es, die Schüler zu mehr Selbständigkeit zu erziehen und ihnen fächerübergreifende Zusammenhänge zu verdeutlichen. (B.N., Französisch/Deutsch)

Obwohl ich einen weitgehend einsprachigen Deutschunterricht anstrebte, konnte dieses nur in den wenigsten Fällen realisiert werden. Selbst bei der Überprüfung des Textverständnisses waren die Schülerinnen daran gewöhnt, daß dieses in englischer Sprache stattfindet. Sie waren zudem daran gewöhnt, auf Fragen in deutscher Sprache nicht mit einem ganzen zusammenhängenden Satz, sondern lediglich mit einem Wort zu antworten. Diese für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz meines Erachtens nicht gerade förderliche Methode empfand ich während des Unterrichts als recht befremdlich und problematisch. Auffallend war ferner, daß der Fremdsprachenunterricht in England sehr lehrerzentriert verlief; eine echte Schüler-Schüler-Interaktion kam nicht zustande. Ich habe während des Unterrichts versucht, die Lehrerzentriertheit durch Partner- bzw. Gruppenarbeiten oder durch Rollenspiele abzubauen. (D.K., Englisch/Französisch)

In der Mittelstufe (years 10-11) habe ich hauptsächlich Grammatik unterrichtet, in manchen Fällen auch den Anforderungen des GCSE entsprechende Rollenspiele eingeübt. Eine strikte Einsprachigkeit war auch bei den Rollenspielen nicht einzuhalten und wurde offenbar von vorneherein nicht erwartet. Viel häufiger als im deutschen Englischunterricht werden Übersetzungsübungen im Unterricht nutzbar gemacht. (K.B., Englisch/Latein)

In Philosophie und Französisch: Hier habe ich vorwiegend hospitiert, konnte aber auch einige Stunden halten (2° und Terminales). Der Unterricht ist zwar stark lehrerzentriert, Methodenwechsel wird nicht angestrebt, dennoch darf man ihn durchweg als 'cours magistral' bezeichnen. Fachlich bewegte er sich auf hohem Niveau und war meist sehr interessant. Das Arbeitsklima war gut. Der Lehrer empfindet sich nicht als Erzieher. Disziplinprobleme gab es im Unterricht kaum. (M.R., Französisch/kath. Religion)

Die Arbeit von Lehrern und Schülern einer französischen Schule ist durch das Zentralabitur und die damit verbundenen Sachzwänge wie einheitlichen Lehrplan bestimmt; nichtsdestotrotz wurde in den Fächern Französisch, Spanisch, Geschichte und Biologie das Thema Südamerika fächerübergreifend behandelt. Die im Vergleich zu deutschen Verhältnissen sehr großen Klassen (bis zu 39 Schülern) in manchen Fächern (bei Sprachen durchschnittlich 20 Schüler) erschweren einen regelmäßigen Wechsel der Sozialformen wie z.B. Gruppenarbeit. Ein schülerorientierter Unterricht findet nur ausnahmsweise statt. (N.H., Französisch/Deutsch)

7. Ein Zugewinn im Sinne der Ausbildung, eine WEeitung des professionellen Horizontes stellt sich immer dann ein, wenn an der Gastschule in unmittelbarer Anschauung und mit der Gelegenheit zur praktischen Erprobung weniger vertraute Unterrichtsstrukturen und -formen erfahren werden. Sie sind den Referendarinnen und Referendaren wohl auch aus der Seminausbildung und der erziehungswissenschaftlichen Literatur bekannt, erhalten aber eine neue anschauliche Qualität, wenn sie ihnen im Kontext der dazugehörigen Schulform und Bildungskonzeption begegnen. Die Unterrichtstätigkeit an einer *comprehensive school* bzw.

einem *collège* kann deshalb auch an die Stelle des im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien verlangten Praktikums an einer Gesamtschule treten.

Die ersten eineinhalb Wochen habe ich zu einem möglichst breiten Überblick genutzt, d.h. ich habe bei vielen unterschiedlichen Lerngruppen in allerlei Fächern hospitiert. Interessant war dabei besonders, die verschiedenen Leistungsgruppen zu sehen, obwohl in Blyth Jex oftmals nur in top und bottom set differenziert wird. Das recht unterschiedliche Leistungsniveau der Schüler/innen trägt wohl u.a. dazu bei, daß methodisch die Gruppen- und Stillarbeit im Vordergrund stehen. Es war interessant, diese Vorgehensweise mitzerleben, wenn mir auch ihre Grenzen dabei deutlich geworden sind. (K.R., Englisch/Deutsch)

Die Notwendigkeit von Anschaulichkeit im Sprachunterricht (OHP, 'role-plays', 'flash cards', Mimik, Gestik etc.) bei Aussprachedrills sowie die Variation der Wiederholung wurden mir in den Sprachkursen mit weniger begabten Schülern besonders deutlich. (A.D.-R., Englisch/Deutsch)

In beiden Schulen wurde der Einsatz so gestaltet, daß sowohl leistungsstarke wie schwächere Kurse von uns unterrichtet werden mußten und wir so die Möglichkeit erhielten, ein breites Spektrum an Schülern kennenzulernen ... Beim muttersprachlichen Englischunterricht erwies sich der eigenverantwortliche Einsatz in einer Learning Support Gruppe als sehr lehrreich. Learning Support Gruppen bestehen aus 6-8 Schülern bzw. Schülerinnen eines Jahrgangs, die Schwächen in der englischen Orthographie und im schriftlichen Ausdruck haben. Dabei stand die Vielfältigkeit der Methoden (z.B. spielerisches Lernen mit Scrabble, Wortdomino; kreatives Lernen und Schreiben) und nicht die intellektuelle Anforderung im Vordergrund ... Wir hatten beide die Gelegenheit, Year 11 Kurse sowie Oberstufenkurse eigenverantwortlich auf die bevorstehende GCSE bzw. A-Level Prüfung vorzubereiten, wodurch wir einen aufschlußreichen Einblick in das englische Zentralprüfungssystem erhielten. An der Guilsborough School war es üblich in Year 7 und 9 in Deutsch und in Englisch in der Oberstufe, den Unterricht in Form von Teamteaching zu gestalten, was eine ausgesprochen fruchtbare Erfahrung war. (V.S., Englisch/Geschichte und M.O., Englisch/Deutsch)

Überhaupt ist die Erfahrung, an einer Gesamtschule zu unterrichten, recht interessant. Der Schulalltag mit seinen 'Briefings' (Dienstbesprechung am Morgen), 'Meetings' (in regelmäßigem Turnus am Nachmittag), 'Assemblies' (wöchentliches zeremonielles Treffen einer Jahrgangsgruppe) wird einem in seiner Vielseitigkeit und in der Betonung des sozialen Zusammenlebens während der sechs Wochen nahegebracht, und das englische System entwickelt sich von einem Abstraktum zu einem konkreten Alltag. (A.D.-R., Englisch/Deutsch)

8. Eine ausgesprochene Bereicherung im Sinne der Ausbildungsziele des Vorbereitungsdienstes ergibt sich, wenn gleichsam in einem Spiegeleffekt das im Referendariat Vermittelte und Angestrebte durch das im Ausland Erfahrene an Klarheit gewinnt:

Insgesamt gesehen hat mir der Aufenthalt in England sehr gut gefallen, da er mir einerseits zahlreiche interessante Einblicke in das englische Schulsystem sowie neue Ideen und Anregungen für den Englischunterricht vermittelte, andererseits

aber auch die Möglichkeit bot, über meine eigene Arbeit in Deutschland zu reflektieren. (D.K., Englisch/Französisch)

Der Einblick in Bereiche des französischen Schulsystems, z.B. Schülerverhalten, Unterrichtsmethoden, Ablauf des Schulalltags, hat meine landeskundlichen Kenntnisse vertieft. Auch der Vergleich der französischen und deutschen Unterrichtsmethoden ist sehr aufschlußreich, denn das Spezifische der Lernziele und Methoden in Deutschland tritt plastischer und damit deutlicher hervor. (B.N., Französisch/Deutsch)

Nach dem ersten Jahr meines Referendariats waren die sechs Wochen in Frankreich ein großer persönlicher und fachlicher Gewinn ... Eins ist mir besonders wichtig: Auch wenn wir zu Hause mit hohem methodischen Anspruch ausgebildet werden und längere Studien hinter uns haben, sollten wir offen und interessiert an die französischen Verhältnisse herangehen. Mich haben die Fachkompetenz der Lehrer und die Arbeitshaltung der Schüler oft beeindruckt. Was wir in Frankreich studieren können, ist der gute Lehrervortrag (gar nicht so leicht und auch nicht so 'verteufelungswürdig', wie man es als guter Seminarzögling annimmt). Mit dem fremden Schulsystem ist es ähnlich: Nach einem ersten Schock zeigen sich an unvermuteten Stellen Vorteile, z.B. führt das Zentralabitur auch zu einem reiferen Lehrer-Schüler-Verhältnis (universitärer). Insgesamt gewann ich den Eindruck, daß in Frankreich Bildung im Sinne von 'enseignement' eine große Rolle spielt, im Staatshaushalt die beherrschende. Auch gesellschaftspolitisch ist Schule dort interessant: weit egalitärere Grundstrukturen bei einer ausdifferenzierten Elitebildung ... Zuletzt noch einmal zum französischen Unterrichtsstil: Da kann es passieren, daß man sich enttäuscht fühlt oder daß man mit den eigenen Methoden strandet. Aber sicher entdeckt man dadurch auch Künstlichkeiten (Problematisierungswut z.B.) und, indirekt, Mängel unsers Systems. (R.W., Französisch/Bildende Kunst)

Wie die zitierten Stellungnahmen zeigen, fördert der Auslandsaufenthalt während des Vorbereitungsdienstes die als Ausbildungsziel angestrebte berufliche Selbstfindung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, indem er das jeweils spezifische in der anderen wie in der eigenen Schul- und Unterrichtskonzeption erschließt und über praktische Erfahrungen ins Bewußtsein hebt. Er kann damit zu einem auslösenden Moment für pädagogische Innovationen werden und leistet überdies in der anschaulichen Erfahrung der länderübergreifenden Gemeinsamkeiten einen Beitrag zur Entwicklung einer europäischen Identität und Perspektive im Bildungswesen, wie sie das "Grünbuch: Die Europäische Dimension der Erziehung" der EG-Kommission vom 29.9.1993 entwirft.

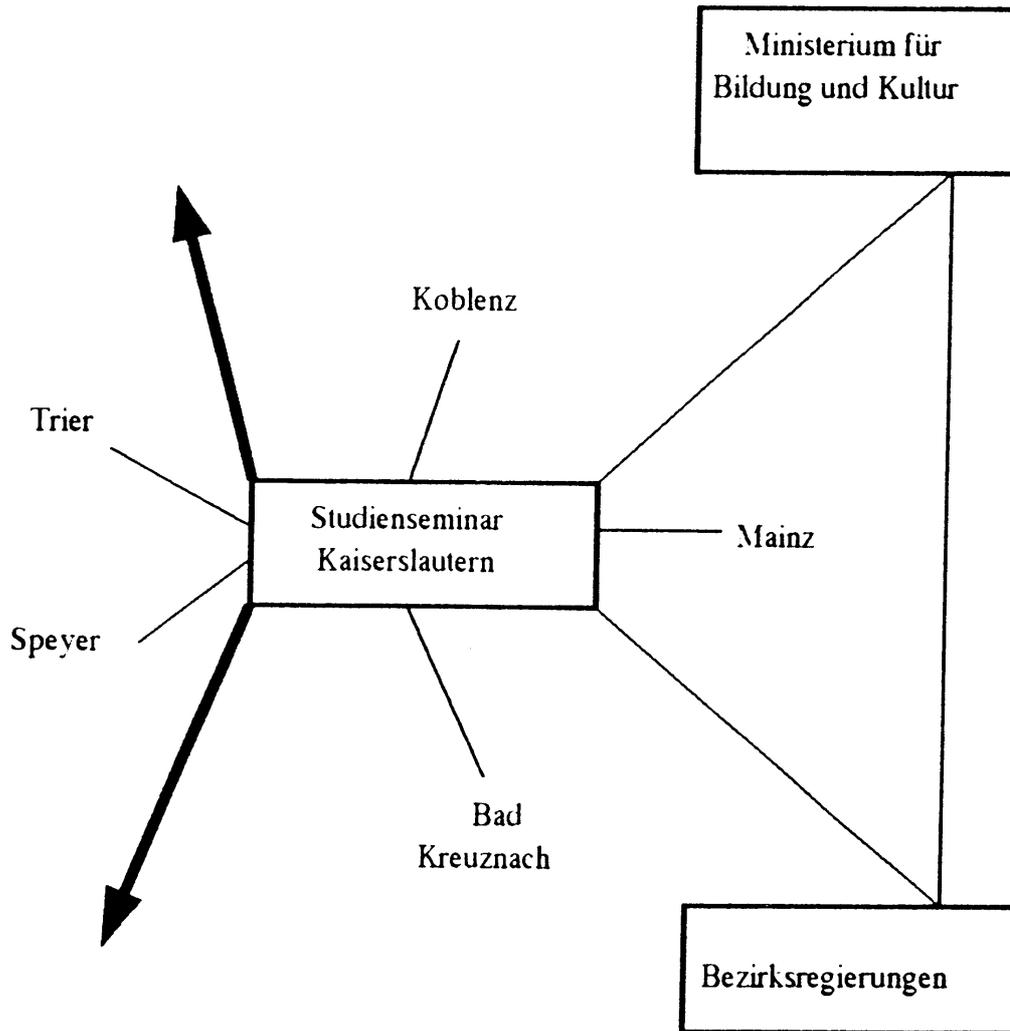
Anmerkungen:

- 1) Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 6.7.1988, Nr. C 177/5 - C 177/7.
- 2) Vgl. auch die Regierungserklärung "Fremdsprachen öffnen den Weg nach Europa" des damaligen Kultusministers des Landes Rheinland-Pfalz, Dr. G. Gölter, Staatszeitung v. 28.9.1990.
- 3) Die folgende Darstellung geht vorwiegend auf die bislang zeitlich und zahlenmäßig umfangreicheren Erfahrungen mit dem Auslandsaufenthalt der Studienreferendarinnen und Studienreferendaren für das Lehramt an Gymnasien ein.

- 4) Landesverordnung für die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien vom 11.12.1984 in der Fassung vom 9.12.1992. Entsprechende Regelungen finden sich in Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen und für das Lehramt an Realschulen in den jeweiligen Landesverordnungen vom 11.12.1984 in der Fassung vom 21.4.1992.
- 5) Die Zielsetzungen und ihre Implikationen für die Ausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer sind ausführlicher dargestellt bei Armin Steinbrecher/Anton v. Walter, "Fremdsprachenunterricht und Lehrerbildung für Europa. Bericht über ein Projekt in Rheinland-Pfalz", Die Neueren Sprachen, Bd. 91 H. 1 (1992), S. 75-86.
- 6) Die im folgenden zitierten Erfahrungsberichte aus dem Jahre 1993 liegen am Studienseminar Kaiserslautern im Original vor.

Anhang

Buckinghamshire
Hertfordshire
Lincolnshire
Northamptonshire
Norfolk



Burgund

STUDY VISIT OF PROBATIONARY TEACHERS FROM RHEINLAND-PFALZ

Who are the probationary teachers?

They are about 27 to 30 years old and are university graduates in English and at least one other academic subject. They are being prepared to teach at a German "Gymnasium", a 10-18 Secondary School offering a general education in academic subjects and leading to the "Abitur" examinations and university entrance. Some may have studied at a British or an American university or, indeed, may have already taught as teaching assistants in the United Kingdom.

What are these probationary teachers doing at the moment?

They are spending 18 (in the future 24) months with the "Studienseminar" preparing themselves for their chosen profession. They attend lectures and seminars on general educational theory and practice as well as their own specific subject area. They also teach up to 12 lessons per week at a local Gymnasium, closely monitored by a special tutor ("Fachleiter") of the Studienseminar and guided by senior teachers from the school. At the end of this period they have to satisfy the requirements of the Ministry of Education ("Zweite Staatsprüfung"). At the time of their study visit they will have had six to seven months teaching experience.

Why are the probationary teachers being sent to England?

The Rheinland-Pfalz Ministry of Education considers this programme of study visits an excellent opportunity for these future teachers to improve their skills and techniques, to encounter different modes of teaching and to experience the British school system first-hand. It is hoped that they will take an active part in every aspect of school life, developing their competence with the language and increasing their understanding of the British way of life in general.

When are the probationary teachers being sent to England?

The first group will be offered the opportunity between 26.2.1990 and 22.4.1990. Since it is a new project for all concerned, only two or three probationary teachers will travel to each Education Authority. The details of the participants can be forwarded by the end of this year.

What will the probationary teachers be expected to do in England?

The Ministry of Education hopes that these young people will be able to see lessons being taught and be given the opportunity to teach their specialist subjects. If the hosting school desires, they may also assist in the teaching of German. The overall teaching load should be around 10 or 12 lessons per week.

How should the probationary teachers be monitored?

The assistance of experienced British senior teachers in supervising and supporting the young people's work would be welcomed and appreciated. The Ministry also intends that Studienseminarleiter or Fachleiter will make short visits to each school in order to confer, to gather information on the project and to make personal contact. To aid this process it would, moreover, be useful if the hosting schools were easily accessible.

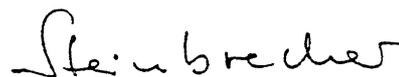
Where are the probationary teachers to be accommodated?

The probationary teachers receive a small salary during their training and will be given a grant towards travel costs. They will, of course, still be paying rent on their living accommodation in Germany. It would therefore be appreciated if board and lodging could be provided at minimum cost, perhaps in a hostel, a hall of residence or as a paying guest with a British family.

Kaiserslautern, 26 October 1989



Dr. Anton v. Walter
Oberstudiendirektor
Head of the Studienseminar



Armin Steinbrecher
Studiendirektor
Deputy Head of the Studienseminar

SÉJOUR A L'ÉTRANGER DES STAGIAIRES DE RHÉNANIE-PALATINAT

Qui sont les stagiaires ("Studienreferendare")?

Ils ont en moyenne de 27 à 30 ans, sont en possession d'un diplôme universitaire de fin d'études. Ils ont étudié une langue étrangère, le français, et, au moins une autre matière. Ils se préparent à enseigner dans un lycée allemand ("Gymnasium"), c'est-à-dire un établissement d'enseignement secondaire comprenant des classes allant de la sixième à la terminale et dont la fin des études est sanctionnée par un baccalauréat ("Abitur"). Certains stagiaires ont déjà eu l'occasion de séjourner en France, soit pendant leurs études universitaires, soit en tant qu'assistants d'allemand dans un établissement scolaire.

Que font les stagiaires?

La formation pédagogique que reçoivent les futurs professeurs se présente sous la forme de cours où sont traités des questions de pédagogie générale et des problèmes particuliers à la matière qu'ils devront enseigner. Ces cours ont lieu dans un centre de formation pédagogique pour les professeurs de lycée ("Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien"). Parallèlement, les stagiaires effectuent douze heures de cours par semaine dans le lycée auquel ils sont affectés pour la durée du stage pratique. Leur enseignement est suivi par des professeurs, et du centre de formation pédagogique ("Fachleiter"), et de leur lycée d'attache. Au bout de dix-huit mois (à l'avenir, vingt-quatre mois), ils passent un examen d'état qui vient clore leur formation. Le séjour des stagiaires à l'étranger se situerait six à sept mois après le début du stage pratique.

Pour quelle raison les stagiaires séjourneront-ils à l'étranger?

Le Ministère de l'Éducation de Rhénanie-Palatinat voit, dans ce projet de séjour à l'étranger, une excellente occasion pour les stagiaires d'élargir le champ de leur expérience pédagogique, de s'initier sur place aux aspects du système scolaire français en participant à la vie quotidienne de l'école, et, surtout, de parfaire leurs propres connaissances linguistiques et culturelles.

A partir de quand les stagiaires pourraient-ils profiter du séjour à l'étranger?

Les premiers stagiaires pourraient avoir, à partir du printemps 1990, la chance de séjourner, pendant leur stage pratique, un certain temps en France. Pour un premier séjour qui pourrait se situer entre le 26 février et le 22 avril 1990, nous envisageons de limiter le nombre des stagiaires à cinq ou dix. Dans le cas où ces propositions trouveraient votre approbation, nous nous engageons à vous communiquer les noms des personnes choisies pour ce séjour, avant la fin de l'année.

Quelles fonctions pourraient assumer les stagiaires dans le pays d'accueil?

Le Ministère de l'Éducation de Rhénanie-Palatinat souhaiterait que les jeunes stagiaires aient la possibilité d'assister et de participer activement aux cours, dans les matières qu'ils devront enseigner plus tard. On peut de plus envisager, dans le cas où l'école française le souhaiterait, d'avoir recours aux stagiaires pour l'enseignement de l'allemand. Toutefois le total des heures d'exercice ne devraient pas dépasser dix à douze heures par semaine.

Comment les stagiaires seront-ils encadrés?

Un tutorat exercé par les professeurs français auprès des stagiaires allemands ne pourrait être que bénéfique au travail de ces derniers. Le Ministère de l'Éducation de Rhénanie-Palatinat prévoit, en outre, que les professeurs enseignant au "Studienseminar" effectueront quelques brèves visites dans les établissements scolaires participant au programme afin de conseiller les jeunes stagiaires, de se familiariser avec le déroulement du programme et d'entretenir des contacts personnels avec leurs collègues français. C'est pourquoi nous vous serions très reconnaissants si, dans la mesure du possible, les stagiaires accueillis dans votre région étaient affectés à des écoles relativement peu éloignées les unes des autres.

Comment les stagiaires seront-ils hébergés?

Les stagiaires recevront, en plus de leur salaire relativement modeste, une allocation de frais de voyage. Toutefois ils se trouvent dans l'obligation de continuer à payer, pour leur logement en Allemagne, un loyer quelquefois élevé. C'est pourquoi un hébergement dans des foyers ou des internats, ou encore comme hôtes payants dans des familles françaises, leur permettrait de réduire les frais de séjour.

Kaiserslautern, le 26 octobre 1989.

v. Walter

Dr. Anton v. Walter
Oberstudiendirektor
Directeur du Studienseminar

Steinbrecher

Armin Steinbrecher
Studiendirektor
Sous-directeur du Studienseminar

Oktober 1992

Az: 9.2

Betreff: Auslandsaufenthalt der Studienreferendare
hier: Kostenerstattung

Die Kostenerstattung im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes richtet sich nach den Bestimmungen der §§ 24 und 25 LRKG in Verbindung mit der Trennungsgeldverordnung.

Nach Auskunft des Landesprüfungsamtes können die Teilnehmer mit folgenden Beträgen rechnen:

Dauer des Aufenthaltes: 40 Tage

Für die ersten 7 Tage erhält
jeder Teilnehmer Tagegeld i.H.v. je DM 50,40 = DM 352,80

Für die weiteren 33 Tage
erhalten dazu

- Verheiratete	je DM 17,01 = DM 561,33	also insgesamt: <u>DM 914,13</u>
- Ledige mit eigenem Hausstand	je DM 11,55 = DM 381,15	<u>DM 733,95</u>
- Ledige ohne eigenen Hausstand	je DM 7,98 = DM 263,34	<u>DM 616,14</u>

Zu diesen Trennungsgeld-Beträgen tritt die Erstattung der Fahrtkosten bis zur Grenze in Höhe von DM 0,38/km bzw. entsprechend 2. Klasse öffentlicher Verkehrsmittel.

Das Trennungsgeld wie auch die Fahrtkostenerstattung sind jeweils individuell und möglichst bald nach der Rückkehr aus dem Ausland bei der Bezirksregierung Neustadt/Weinstraße zu beantragen. Die Zahlung eines Abschlags vor Reiseantritt wird für alle Teilnehmer von hier aus beantragt.

gez. Dr. v. Walter, OStD

.....

(Name, Vorname)

.....

(Wohnort, Straße)

Studienreferendar/in am Staatlichen
Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in

.....

An das
Landesprüfungsamt
Ministerium für Bildung
und Kultur
Mittlere Bleiche 61

6500 Mainz

durch den Leiter des
Staatlichen Studienseminars für das
Lehramt an Gymnasien in

Betreff: Auslandsaufenthalt
hier: Erklärung der Bereitschaft zur Teilnahme

Hiermit erkläre ich meine Bereitschaft, im Rahmen meines Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Gymnasien einen sechswöchigen Auslandsaufenthalt in England/Frankreich abzuleisten.

Ich weiß, daß die Teilnahme an diesem Auslandsaufenthalt grundsätzlich freiwillig, mit dieser meiner Erklärung aber für mich verbindlich ist. Über die dienstrechtlichen Konditionen (Weiterzahlung der Anwärterbezüge, Geltendmachung von Reisekosten und Trennungsgeld, Dienstreise) bin ich informiert.

.....
(Ort, Datum)

.....
(Unterschrift)

Rheinland-Pfalz



Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz
Postfach 3220 · 6500 Mainz 1

Ministerium für Bildung und Kultur

Herrn/Frau-
Studienreferendar/in-

durch das Staatliche
Studienseminar für das
Lehramt an Gymnasien

Mittlere Bleiche 61 · 6500 Mainz 1
Telefon (0 61 31) 1 60 · Telefax 0 61 31 / 16-28 78

Telefon (0 61 31) 16- 2732
Herr/Frau Hauck
Aktenzeichen 951/952 50 135/60
Datum 06.01.1993

Betr.: Auslandsaufenthalt im Rahmen des Vorbereitungsdienstes

Sehr geehrte r Herr

Sie haben Ihre Bereitschaft erklärt, im Rahmen Ihres Vorbereitungs-
dienstes im Zeitraum vom 22.2. bis 2.4.1993 einen
Auslandsaufenthalt in Hertfordshire abzuleisten.

Der Auslandsaufenthalt dient dienstlichen Interessen. Ihre Anwär-
terbezüge werden während dieser Zeit weiterbezahlt. Die Abrech-
nung von Trennungsgeld bzw. Reisekosten nach den gesetzlichen
Bestimmungen übernimmt für alle Studienreferendare die Bezirksre-
gierung Rheinhessen-Pfalz in 6730 Neustadt an der Weinstraße.
Dort können Sie auch eine Vorschußzahlung beantragen.

Die Zuweisung an eine Ausbildungsschule (gemäß § 7 LVO vom
11.12.1984) im Ausland wird gleichfalls für alle Studienreferen-
dare durch die Bezirksregierung Rheinhessen/Pfalz erfolgen.
In diesem Zusammenhang werden auch die dienstrechtlichen Belange
geklärt.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag

(Lotze-Dombrowski)

Datum und Zeichen Ihres Schreibens	Unser Zeichen (bei Antwort angeb.)	Bearbeiter	Durchwahl	Datum
	21/26/1 - 03	Frau Lambert	99-2304	01.02.1993

Zuweisung an eine Ausbildungsschule;
hier: Auslandsaufenthalt

Sehr geehrte Frau

aufgrund Ihrer Einverständniserklärung und im Einvernehmen mit dem Seminarleiter werden Sie gemäß § 7 Abs. 3 der LandesVO über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien vom 13.12.1989 (GVBl. 1990, S. 1) vom 08.03./bis 16.04.1993/zur Fortsetzung Ihrer Ausbildung im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes dem

(Burgund)
Lycée Charles de Gaulle
25 avenue Général Touzet
F-21000 Dijon
Frankreich

zugewiesen.

Der dienstliche Wohnsitz bleibt für diesen Zeitraum der Schulort Ihrer bisherigen Ausbildungsschule.

Entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen erhalten Sie für die Dauer des Auslandsaufenthaltes Reisekosten und Trennungsgeld. Die Zahlung eines Vorschusses wurde Ihrem Antrag entsprechend veranlaßt.

Nach Beendigung des Auslandsaufenthaltes wird Ihre Ausbildung an der bisherigen Schule fortgesetzt.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag

Intereuropäischer Austausch in der 2. Ausbildungsphase - Ein Projektbericht

W. Teichmann
Ausbildungsseminar Göttingen

Als Fachseminarleiter am Ausbildungsseminar Göttingen bin ich Teilnehmer an dieser Tagung, doch Referent als Vorstandsmitglied des Fördervereins "Lehrerinnen und Lehrer für Europa", wie er inzwischen heißt, an eben diesem Seminar. Beide, Verein und Ausbildungsseminar, sind inhaltlich und personell eng aufeinander bezogen, doch da bisher ein Verein in der Reihe der angesprochenen Institutionen wohl noch fehlt, möchte ich diesen hier in den Mittelpunkt rücken. In drei Schritten vorgehend, werde ich kurz den Weg zur Vereinsgründung beleuchten, danach das Programm des Vereins darlegen und zuletzt seine Projekte und Aktivitäten erläutern.

Wie ist es zur Gründung des Fördervereins gekommen? Nun, man kann sagen, der Gedanke dazu ist ein Produkt der Zeit des Umbruchs in der damaligen DDR und im Ostblock. Sofort nach der Wende in Ostdeutschland hat das Ausbildungsseminar Göttingen dank der Initiative seines Seminarrektors Klaus Mündemann Kontakt mit einem neugegründeten Arbeitskreis von Lehrern und Schulpsychologen in der Lutherstadt Wittenberg aufgenommen; Austausch, gegenseitige Gruppenbesuche und Aufbauhilfe für das dortige Ausbildungsseminar in den Jahren 1990 und 1991 waren die Folge. In der gleichen Zeit hat sich das Göttinger Seminar einem ehemaligen Ostblockland zugewandt und durch seine Arbeitsgruppe "Ungarn" die Aufnahme und dreimonatige Betreuung sowie Ausbildung von acht ungarischen Hochschulabsolventen vorbereitet, die neben 12 anderen vom Nds. Kultusministerium eingeladen worden waren. Beide Aktionen haben die Göttinger Seminarleiter persönlich finanziell unterstützt.

Uns war bewußt, daß der Prozeß der Öffnung nach Osten ganz allgemein und ebenso in unserem Falle aus vielen und guten Gründen eines Pendants nach Westen bedurfte. Hinzu kamen die bevorstehenden Fortentwicklungen und Erweiterungen der EG bis hin zum Europäischen Wirtschaftsraum. Wo Grenzen fielen, da mußte etwas geschehen für das gegenseitige Kennenlernen - auch in den Bildungssystemen.

In diese Situation traf in Niedersachsen der Erlaß des Kultusministeriums vom 1.2.1991 mit dem Titel "Europa im Unterricht", der natürlich auch Auswirkungen auf die 2. Phase der Lehrerausbildung haben mußte.

Als es sich nun zeigte, daß sich für unsere Aktivitäten Sponsoren in der freien Wirtschaft fanden, war die Initialzündung für die Vereinsgründung gegeben, da eine Behörde nicht über eigene Finanzmittel verfügen darf; außerdem gewährt der Vereinsstatus unseren Vorhaben und Verlautbarungen erhebliche Unabhängigkeit. So hat sich der Förderverein im Juni 1991 konstituiert und ist - eine nicht unwichtige Tatsache - unter dem Datum des 25.2.1992 vom Finanzamt Göttingen als "besonders förderungswürdig und gemeinnützig" anerkannt worden.

Das Programm von "Lehrerinnen und Lehrer für Europa - Förderverein am Ausbildungsseminar Göttingen e.V." findet sich in § 2 seiner Satzung umrissen: Er "dient ausschließlich ideellen gemeinnützigen Zwecken, nämlich der Förderung des

Europagedankens im Erziehungswesen im allgemeinen und der Lehrerausbildung im besonderen". Folgende Aus- und Weiterbildungsangebote vorwiegend für Lehrende und Lernende am Ausbildungsseminar Göttingen sollen gefördert werden:

- der Austausch von Ideen und Erfahrungen in der praktischen Pädagogik der europäischen Länder;
- Maßnahmen zur Einbringung der "europäischen Dimension" in die Aus- und Weiterbildung;
- Aktivitäten zur Verbesserung der gegenseitigen Kenntnis der Bildungssysteme.

Der letzte Punkt ist wahrscheinlich der praktikabelste und vermag wohl die beiden anderen, mindestens auch vorläufig, mitzuumfassen. So beziehen sich auf ihn auch die bereits realisierten Projekte, die nach Dänemark und Norwegen geführt haben.

Idee, Vorerkundung und Kursleitung des Pilotprojektes im Juni 1991 lagen beim Seminarrektor, Veranstalter und überwiegender Kostenträger war jedoch das NLI (Niedersächsische Lehrerfortbildungs-Institut) unter dem Kurstitel "Europäische Schule im Vergleich". Die Exkursion führte nach Ringe auf der dänischen Insel Fünen, und zwar an eine Abendvolkshochschule sowie 6 allgemeinbildende Schulen aller Stufen und Arten, davon 3 Regel- und 2 Alternativschulen, ferner eine private Internatsschule. Die Teilnehmer, vor allem Lehrer, Seminarleiter, Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte aus dem Raum Wittenberg, d.h. Sachsen-Anhalt, dem Partnerland Niedersachsens, hospitierten im Unterricht, nahmen am Schulleben teil und diskutierten ihre Beobachtungen mit den dänischen Kollegen, manchmal auch mit den Schülern. Die Beobachtungs- und Informationstätigkeit der deutschen Besucher ist durch einen Katalog von Fragen vorstrukturiert gewesen, die den Blick für wichtige Aspekte geschärft und deutliche Aussagen provoziert haben.

Fragen an das dänische Schulwesen

(am Beispiel Midt fyns Gymnasium Ringe)

Stichworte für die mündliche Auseinandersetzung

Fragen (Kurzform)	Antwort (Stichworte, nur zu verstehen mit mündlicher Auseinandersetzung)
-------------------	--

Schulpflicht?	<u>Unterrichtspflicht</u> 9 Jahre
Alter der Schüler?	16/17 bis 19/20 Jahre
Jahre bis Abitur?	3 Jahre
Zahlung der Schulkosten?	Öffentliche Hand; jedoch ...
Kosten pro Schüler?	ca. 10.000,-- DM/Jahr
Schüler pro Klasse?	max. 28
Elternmitarbeit/-mitspracherecht?	kaum
Kommune?	kaum
Jahreshaushaltsplan?	siehe Anlage

Wiederholung schwacher Schüler?	"jein"
Überspringung guter Schüler?	nein!
Fremdsprachen?	Mathematische: Englisch und eine wahlfreie F.

Computerunterricht?	Sprachliche: Englisch/Deutsch/Latein und eine wahlfreie F. ja
Beurteilung der Schüler?	nach Leistung
Durchfallen bei Prüfungen?	ja (erfordert gewissen Notendurchschnitt); zum Abitur 1 bis 2 pro Jahr
Schülerbetriebspraktika?	nein

Ausbildung der Lehrer?	Universität; durchschnittliches Studium (2 Fächer): 7-8 Jahre (14-16 Semester); danach 1 Jahr Referendar (nach Anstellung und Unterricht)
Unterricht nach Vorschriften und Empfehlungen?	nein; "Methodenfreiheit"
Arbeitszeit/Wochenplan der Lehrer?	ca. 20 Stunden Unterricht/Korrekturen/Verwaltung = 38 Stunden/Woche
Fortbildungsveranstaltungen?	durchschnittlich 3 Tage pro Jahr; nicht mehr Geld
Lehrerbedarf?	nach Schülern
Verdienst?	brutto: ca. 58.000,-- DM/Jahr zuzüglich Rente; netto: ca. 29.000,-- DM/Jahr; Lebenshaltungskosten (Essen und dergl.) pro Monat 4 Personen (2 Kinder ca. 12-15 Jahre): 1500,-- DM
Zahlung Lehrergehälter?	Kreis Fyn
Kündigung?	ja
Arbeitslose Lehrer?	ca. 7% Akademiker; je nach Fach

Wenn man die Erfahrungen der Teilnehmer zusammenfaßt, so kann man feststellen, daß das dänische Schulwesen in Bereichen, die sich bei uns erst allmählich oder kaum entwickeln, einen deutlichen Vorsprung hat, nämlich:

- in der beträchtlichen Differenzierung des Schulsystems,
- in seiner Offenheit und geringen Kontrolle,
- in seiner hochgradigen Schülerorientierung,
- in seinem Praxis- und Lebensbezug,
- in seinem Abbau unnötiger Leistungskontrollen,
- im menschlichen Umgang zwischen Lehrern und Schülern,
- in seiner didaktisch-methodischen, organisatorischen und ökonomischen Selbständigkeit.

Mit dieser Exkursion ist eine Erkundungsstruktur entwickelt worden, die bei hoher Beanspruchung alle Beteiligten äußerst zufriedenstellt und sich auf weitere Unternehmungen anwenden läßt. Um satzungsgemäß auch die "Lernenden" zu beteiligen, haben jeweils im Herbst der Jahre 1991 und 1992 weitere Studienfahrten nach Ringe auf Fünen stattgefunden,

und zwar nur für Lehramtsanwärter, im August 1993 dagegen für Anwärter, Lehrer und Seminarleiter. Gegenbesuche aus Dänemark werden in drei Fällen vorbereitet.

Mit dem Exkursionsziel Evje in Südnorwegen ist im September 1992 ein weiteres Land in unser Programm gekommen. Der Raster der Untersuchung ist, wie oben gezeigt, der gleiche, ihr Objekt jedoch ein anderes gewesen; dementsprechend weichen die Ergebnisse von den in Dänemark gewonnenen ab. Aufgrund der soziokulturellen Situation des Landes erscheinen etliche Momente des norwegischen Bildungssystems als eher traditionell bestimmt, doch besitzt das soziale Lernen darin einen sehr hohen Stellenwert, und das in der sechsjährigen Grundschule neu eingeführte Fach "praktische, soziale und kulturelle Arbeit" nötigt plötzlich zu offenem Lernen, fächerübergreifendem Unterricht, zu Lernen an außerschulischen Orten, ja zu einer Revision dieser Schulart, die z.T. gewiß auch eine Reaktion auf die "veränderte Kindheit", die Medienkultur u.ä. darstellt.

An allen aufgeführten Unternehmungen wie ebenfalls an dem abermals dreimonatigen Ausbildungsbesuch einer zweiten ungarischen Referendargruppe im Frühjahr 1992 ist der Göttinger Förderverein personell sehr stark, finanziell z.T. erheblich beteiligt gewesen.

Doch gibt es ebenso Aktivitäten "vor Ort", d.h. in der Region Göttingen, die z.T. die Aufbauphase des Vereins kennzeichnen und zugleich für die "europäische Dimension" des Bildungssektors stehen:

- Werbung von weiteren Sponsoren,
- Anschreiben von Schulen, Kolleginnen und Kollegen als Mitgliederwerbung,
- Info-Erstellung über Schüleraustausch und Lehreraustausch innerhalb Europas (z.T. noch in Arbeit),
- Vortragsveranstaltungen für Mitglieder und die interessierte Öffentlichkeit über den Vergleich zwischen Schulwesen und Lehrerausbildung Deutschlands und je eines anderen europäischen Landes (Start im Januar 1994 mit Frankreich),
- Referat des Göttinger Europa-Abgeordneten Klaus Wettig (ca. Dezember 1993).

Die Mitglieder des Vereins haben eine europabezogene Aufgabe gesehen und angefaßt. Lassen Sie mich zum Schluß darauf hinweisen, daß neue Ideen und Einrichtungen Schule machen: Der ASN, d.h. der "Arbeitskreis der Seminarleiter in Niedersachsen" hat bei uns angefragt, ob Vereinsgründungen in anderen Ausbildungsseminaren den gleichen Namen, "Lehrerinnen und Lehrer für Europa", führen dürften. Wir haben dem gerne zugestimmt, sofern

- der Europa-Gedanke gemäß unserem § 2 zur Grundlage gemacht wird,
- der jeweilige Ortsname dem Vereinsnamen beigelegt wird,
- pro Ort nur "ein" solcher Verein besteht und
- jeder Verein eine eigene Satzung und autonome Haushaltsregeln schafft.

Sollte es zur Gründung mehrerer solcher Fördervereine kommen, könnten sie nach anhaltender Kooperation und Vernetzung einen Dachverband bilden und auf diesem Wege einerseits der "europäischen Dimension der Erziehung" dienen, andererseits aber den Lehrerbildungs-netzwerken eine neue Variante hinzufügen.

TANDEM - Erfahrungsbericht über Möglichkeiten und Grenzen, Lehrerbildung im Gebiet der Euregio grenzüberschreitend zu gestalten.

Udo Tiemann
Leiter des Ausbildungsseminars Nordhorn

1. Rahmenbedingungen und Ziele des TANDEM-Projekts

Ausgangspunkt meiner Ausführungen bilden drei Gesichtspunkte, die für unsere grenzüberschreitenden Aktivitäten wichtig sind.

(1) Die Tatsache, daß im Rahmen des gemeinsamen Binnenmarktes ab 1993 prinzipiell jeder Lehrer, der zur Ausübung seines Berufes in seinem Heimatland befähigt ist, überall in der EG seinen Arbeitsplatz wählen kann.¹⁾

(2) Die Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur europäischen Dimension im Bildungswesen vom 24.5.1988. Hier heißt es im Bereich der Lehrerausbildung, daß eine stärkere "Betonung der europäischen Dimension in der Erstausbildung und in der Fortbildung der Lehrer" angestrebt werden soll. Bei den Einzelmaßnahmen wird hier u.a. eine "Zusammenarbeit mit Lehrerausbildungseinrichtungen in den anderen Mitgliedsstaaten, namentlich durch die Entwicklung gemeinsamer, auf die Mobilität von Studenten und Ausbildern gerichteter Programme" vorgeschlagen.

(3) Die Erfahrung, daß eine Institution der 2. Phase der Lehrerausbildung bisher im Rahmen der vorhandenen Programme wie ERASMUS, TEMPUS, LINGUA u.a. nicht einzubeziehen war.²⁾

Zunächst ein paar Worte zur finanziellen Seite, also zu Punkt 3:

Da Institutionen im Bereich der 2. Phase bisher in bestehende Förderungsprogramme der EG nicht einzubeziehen waren, haben wir mit Hilfe der EUREGIO unsere grenzüberschreitenden Aktivitäten finanziell und organisatorisch realisiert.³⁾ Die EUREGIO als Schirmherr und großzügiger Mäzen unserer Zusammenarbeit ist ein seit Mitte der 50er Jahre bestehender Zusammenschluß von über 100 deutschen und niederländischen Gemeinden, Städten und Kreisen, die daran arbeiten, die staatlichen Grenzen zu überwinden und sich zur gemeinsamen

¹) EG-Richtlinie 89/48/EWG über die gegenseitige Anerkennung von Hochschuldiplomen vom 21.12.1988.

²) Bei der Teilnahme an dem RIF-Symposium in der Zeit vom 21.9.-30.9.93 (in Leuven und Liège/Belgien) wurde deutlich herausgestellt, daß bei den 16 Lehrerbildungsnetzwerken der EG-Kommission auch Institutionen bzw. Ausbilder der 2. Phase der Lehrerausbildung in Deutschland mitarbeiten können.

³) TANDEM erhielt 1992 Gelder für die durchgeführten Aktivitäten von der EUREGIO. 1993 wird TANDEM Zuschüsse von der EUREGIO, aus dem NL-NRW/Nds.-EG-Programm INTERREG und aus dem GROS-Programm (grensoverschrijdende regionale onderwijssamenwerking) erhalten. Die GROS-Mittel werden im Auftrag des niederländischen Ministerie van O&W (Onderwijs en Wetenschappen) von der NUFFIC (Nederlandse organisatie voor internationale samenwerking in het hoger onderwijs/ Netherlands organisation for international cooperation in higher education) vergeben und haben die Aufgabe, eine Anstoßfinanzierung für eine grenzüberschreitende regionale Zusammenarbeit im Bereich der Hochschulen und Universitäten zu bilden.

Aufgabe gemacht haben, zahlreichere und bessere Beziehungen auf allen Ebenen zwischen den Bewohnern und Behörden in der Euregio zu schaffen.⁴⁾

Nun zur inhaltlichen Seite, zu den Zielen von TANDEM:

Bei TANDEM handelt es sich um einen Versuch grenzüberschreitender Zusammenarbeit in der Lehrerausbildung. Eine Zielsetzung des Modellvorhabens TANDEM ist es, Studenten, Lehramtsanwärtern und Ausbildern der Hogeschool Enschede und des Ausbildungsseminars Nordhorn Möglichkeiten zu bieten, durch gemeinsame Veranstaltungen und gegenseitige Besuche das Bildungssystem des Nachbarlandes kennenzulernen und in einigen Bereichen der Lehrerausbildung zu einer grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zu kommen.

Diese grenzüberschreitende Zusammenarbeit gibt es seit Oktober 1991. Zunächst waren unter der Schirmherrschaft der Euregio die **Hogeschool Enschede**, Sector Lerarenopleiding Basisonderwijs⁵⁾, und das **Ausbildungsseminar Nordhorn** beteiligt. Auf niederländischer Seite ist durch die Teilnahme von Vertretern der nach Enschede ausgelagerten Lehrerausbildung der Noordelijke **Hogeschool Leeuwarden** (lesplaats Enschede) auch die Ausbildung für **Sekundarlehrer** dazugekommen.

Um auf deutscher Seite auch die 1. Phase zu beteiligen, arbeitet die **Universität Osnabrück** bei TANDEM punktuell mit. Denn man muß wissen, daß im Gegensatz zu der einphasigen Lehrerausbildung in den Niederlanden bei uns in Niedersachsen zweiphasig ausgebildet wird.

Nach einer 1. Phase an der Universität (7-10 Semester) und dem Ersten Staatsexamen als Abschluß kommt die 2. Phase mit dem Vorbereitungsdienst (VD), der an Ausbildungs- oder Studienseminaren abgeleistet wird. Er dauert für das Lehramt an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen 18 Monate (für das Lehramt an Gymnasien 2 Jahre) und schließt mit dem Zweiten Staatsexamen ab.

Das ABS Nordhorn, dessen Leiter ich bin, ist eines von 12 Seminaren in Niedersachsen, an dem Lehrer für Grund-, Haupt- und Realschulen in der 2. Phase ausgebildet werden.

2. Inhalte der Zusammenarbeit im TANDEM-Projekt

(1) Zusammenkünfte von niederländischen und deutschen Ausbildern, um sich bezüglich pädagogischer, didaktischer und methodischer Fragestellungen auszutauschen

1992 und 1993 haben in Nordhorn **Ganztagsveranstaltungen** stattgefunden, an denen (28 bzw. 42) Ausbilder aus Enschede und Nordhorn teilgenommen haben. Ziel war die gegenseitige Darstellung der Lehrerausbildung und ein Austausch in Kleingruppen bezüglich der Didaktik und Methodik ausgewählter Fächer bzw. in Pädagogik

(2) Teilnahme von LA und Studenten an Seminarveranstaltungen und Unterricht im Nachbarland (Entwicklung von Modulen)

⇒ Eine bzw. zwei eintägige pädagogische Exkursionen pro Jahr zum ABS Nordhorn für Studenten der Hogeschool, die im **3. Studienjahr** stehen, um an einer Ganztagsveranstaltung

⁴⁾ Nordhorn, der Dienstsitz des ABS, liegt im Südwesten Niedersachsens, direkt an der holländischen Grenze, und gehört zur Euregio. Natürliche Grenzen der Euregio bilden Rhein, Ems und Ijssel (Dazu gehören die Kreise Gelderland, Overijssel, Drenthe, Grafschaft Bentheim, Steinfurt, Borken und Coesfeld.)

⁵⁾ An der Hogeschool werden Lehrer für die achtjährige Primarschule ausgebildet. Diese Primarschule wird von Kindern im Alter von 4 - 12 Jahren besucht.

in Nordhorn teilzunehmen. Diese Teilnahme soll für alle Studenten verpflichtend werden. Die Ganztagsveranstaltung soll umfassen:

- a) Information über das Schulsystem in Niedersachsen für alle
- b) Aufteilung der Gruppen auf unsere vier pädagogischen Seminare und Teilnahme an Hospitationsveranstaltungen (Unterricht, Besprechung und Theorie)
- (c) Abschlußbesprechung im Plenum

⇒ Zwei eintägige Exkursionen (z.B. im April bzw. Oktober jeden Jahres mit den RLA/LA, die das Zweite Staatsexamen bestanden haben) nach Enschede, um an der einphasigen Ausbildung teilzunehmen und über das Schulsystem im Nachbarland informiert zu werden.

⇒ Holländische Praktikanten können während ihres Praktikums in der Grafschaft oder im Emsland an Seminarveranstaltungen des ABS teilnehmen.

(3) Gemeinsame Unterrichtshospitationen und Beratungsgespräche mit den Kolleginnen und Kollegen des Nachbarlandes und Austausch von Kriterien zur Beratung und Beurteilung von Unterricht

Gemeinsame Hospitationen mit anschließenden Stundenbesprechungen fanden im Rahmen einer Ganztagsveranstaltung 1993 in Nordhorn statt. (LA/RLA des ABS Nordhorn zeigten in den Fächern Pädagogik, Deutsch, Sport, Englisch, Geschichte, Sachunterricht/ Biologie/ Physik/ Chemie, Kunst, Musik, Religion (RE), Mathematik (GS) und Mathematik (RS) parallel Unterricht, der im Anschluß gemeinsam besprochen wurde).

(4) Vergleich der Behandlung gleicher Inhalte im Unterricht des Nachbarlandes und ggf. Erarbeitung und Durchführung von gemeinsamen Unterrichtseinheiten

Vgl. hierzu die Ausführungen zum Kunstprojekt und zur Planung weiterer Projekte.

(5) Durchführung von pädagogischen Exkursionen ins Nachbarland

Im November 1992 haben wir vom ABS Nordhorn mit allen Ausbildern eine **pädagogische Exkursion** nach Enschede unternommen, um die "Reformpädagogischen Schulen in den Niederlanden" kennenzulernen. Im Rahmen eines ersten Teils wurde Dalton-, Jenaplan-, Freinet- und Montessorieunterricht vorgestellt. Im Anschluß daran haben wir in Teilgruppen in diesen Schulen hospitiert. Am Schluß des Tages stand eine Diskussion, an der auch Dozenten der Hogeschool teilnahmen.

(6) Erlernen der Sprache des Nachbarlandes

⇒ Im Sommersemester 1993 habe ich an der Hogeschool Enschede im Rahmen einer 2stündigen Übung interessierte Studenten (Pabo-3, periode 1, eindfase) auf ein Praktikum in Deutschland vorbereitet (Cursus Duits).

⇒ Im Gegenzug hat eine Dozentin von der Hogeschool Enschede einen Intensivkurs in Niederländisch für die Ausbilder des ABS Nordhorn in Nordhorn angeboten und durchgeführt.

(7) Austausch von Referenten und Dozenten

Einige Dozenten, die im Rahmen des ERASMUS-Programms in Enschede weilten, haben auch vor Ausbildern des ABS referiert.

3. Durchgeführte und geplante Projekte

(1) Das Kunstprojekt als Pilotprojekt

Worum ging es/geht es?

Auf Initiative der Fachseminarleiter für das Fach Kunst am ABS Nordhorn wurden in intensiver Zusammenarbeit mit dem Dozenten für das Fach Tekenen (Zeichnen) an der Hogeschool Enschede Aufgaben zu dem Rahmenthema "Architektur" unterrichtlich umgesetzt. Ziel war es, dieses Oberthema grenzüberschreitend im Rahmen der Lehrerausbildung als Unterrichtsvorhaben zu planen, mit Schülern im Unterricht umzusetzen, eine Auswahl der Schülerarbeiten auszustellen und anschließend die Ergebnisse und die Arbeit gemeinsam zu reflektieren.

Die Präsentation wurde offiziell als Wanderausstellung "Ansichten - Zienswijzen", die im Kreishaus in Nordhorn und in Hengelo gezeigt wurde/wird, geplant. Bei der Ausstellung handelt es sich nicht um eine *Kunstaussstellung*, sondern um die *Ausstellung von Schülerarbeiten*. Die offizielle Eröffnung fand am 29.8.1993 durch den Geschäftsführer der Euregio statt. Zur Begrüßung sprachen außerdem der Oberkreisdirektor der Grafschaft Bentheim, der Leiter des ABS für die beteiligten Institutionen und die FSL für die beteiligten Ausbilder. Über die feierliche Eröffnung wurde in der Regionalpresse im Vorfeld und nachher groß berichtet. An der Eröffnung nahmen über 200 "Beteiligte" und Interessenten teil. (Neben den Zeitungsberichten und Fotos gibt es auch eine ausführliche Videodokumentation.)

Auf deutscher Seite hat sich das Drittfachseminar Kunst mit 9 LA und 21 Klassen (vom Schulkindergarten bis zur 9. Klasse der RS) und auf niederländischer Seite eine entsprechende Anzahl von Studenten und Lerngruppen aus der Basisschool (das sind Kinder im Alter von 4 - 12 Jahre) mit ihren Fach- und Kontaktlehrern beteiligt. Aus den Unterrichtsergebnissen, die bezüglich der Qualität und der Vielfalt überraschten, wurden für die Ausstellung ca. 80 Exponate ausgewählt. Die zweisprachige Kommentierung aller Schülerarbeiten (Thema, Aufgabe, Technik/Material und Bezug), das Klassenfoto und die Namen der Beteiligten sollten für die Besucher informativ und für die sich anschließenden didaktisch-methodischen Überlegungen sinnvoll sein. Durch die Zweisprachigkeit ist beabsichtigt, die Formulierungen in der jeweils anderen Sprache mit zu lesen und kennenzulernen und so zu helfen, sprachliche Barrieren abzubauen.

Im Rahmen von Ausbildung war der Ansatz, eine Unterrichtseinheit grenzüberschreitend gemeinsam vorzubereiten, mit verschiedenen Aufgabenstellungen und Materialien bzw. Techniken unterschiedlich umzusetzen und die Ergebnisse in einer gemeinsamen Veranstaltung auszuwerten, sehr erfolgreich. Das Projekt ist, wie wir denken, ein Modell für eine erfolgreiche Arbeit im Drittfach!

Neben der inhaltlichen, die Lehrerausbildung betreffenden Dimension scheint aber noch ein weiterer Aspekt wichtig, nämlich der, daß mit der Ausstellung auch ein Schritt unternommen wird, Menschen diesseits und jenseits der Grenze ins Gespräch und damit eiander näher zu bringen. Ich glaube, daß im Miteinander-Arbeiten und im Miteinander-Betrachten bei den Akteuren und Besuchern der Ausstellung neue Gemeinsamkeiten entstehen, ohne daß vorhandene Unterschiede z.B. in den Fächern und in der Ausbildung nivelliert werden. Diese Unterschiede sind sogar besonders interessant und führen zu neuen Erkenntnissen und Sichtweisen.

(2) Weitere Projektideen, deren Realisierung demnächst ansteht

Verschiedene Arbeitsgruppen haben Ideen für mögliche Projekte entwickelt/vorgelegt. Problematisch ist bei ihrer Durchführung, daß mit Anwärtern innerhalb des 18-monatigen Vorbereitungsdienstes die folgenden Vorhaben im Erst- und Zweitfach kaum erarbeitet werden können, wohl aber im Drittfach, in dem nur ausgebildet und nicht benotet wird. Hier ist eine projektartige Zusammenarbeit mit den niederländischen Dozenten und Studenten möglich.

Sprachen/Musik

Darbietung von Texten in Form von Gedichtvorträgen, Sketchen etc., Zusammenstellung eines Buches mit niederländischen, deutschen und englischen Texten (Einsatzmöglichkeit z.B. im normalen und bilingualen Unterricht in beiden Ländern), Zusammenarbeit mit einem Jugendbuchautor und gemeinsame Projekttag mit Kunst- und Musiklehrern.

Mathematik

Hier soll es um die Beschäftigung mit unterschiedlichen Methoden zur Einführung des Zehnerübergangs und Fördermaßnahmen/Förderunterricht bei Schwierigkeiten im Mathematikunterricht gehen.

Biologie/Sachunterricht

Verkehrserziehung in der Grundschule unter Einbeziehung von deutschen und niederländischen Polizeidienststellen, Umwelterziehung als fächerübergreifendes Projekt im Grenzgebiet (am Beispiel des Nordhorn-Almelo-Kanals und evtl. gemeinsame Erstellung eines schülergerechten Museumsführers im Museum Denekamp/Natura Docet)

Pädagogik

In Pädagogik ist beabsichtigt, sich mit Fragen der Beschreibung, Bewertung und Beurteilung von Unterricht und Inhalten der Seminararbeit (synoptische Erfassung von Inhalten, Reformpädagogik, ...) zu beschäftigen.

Geschichte/Geographie/Sozialkunde/Kunst

Ideen: Vechteschiffahrt/Sandsteintransport Bentheim - Amsterdam, Bentheim als "Künstlerkolonie" niederländischer Maler im 19. Jahrhundert, Untersuchung der Ansiedlung von Kernkraftwerken (allgemeine Frage, wie der Mensch aufgrund der Ansiedlung von Industrieanlagen ein bislang gesundes und intaktes Ökopotential ggfs zerstört bzw. beschädigt und wie und in welcher unterschiedlicher Weise in Deutschland und den Niederlanden von verschiedenen Seiten mit solchen Projekten umgegangen wird), "Hollandgänger" (einschließlich der "Tödden").

(3) Grenzen und Möglichkeiten noch einmal explizit:

Die Zusammenarbeit ist schwierig, da die Institutionen in Deutschland und in den Niederlanden einen unterschiedlichen rechtlichen Status haben. In den Niederlanden sind die Fachhochschulen weitgehend selbständig, während die Ausbildungsseminare eng an Weisungen gebundene Behörden sind. Im Gegensatz zur Einphasigkeit in den Niederlanden sind bei uns die Lehramtsanwärter in der nur 18 Monate umfassenden 2. Phase zudem noch Beamte auf Widerruf.

4. Zusammenfassende Bemerkungen

(1) Was wird im Rahmen der Ausbildung jetzt schon realisiert?

- a) Praktikumsvorbereitung und -betreuung (sofern sie in der Grafschaft oder im Emsland ein Praktikum machen) der niederländischen Studenten durch das ABS.
- b) Zusammenkünfte und fachspezifische Zusammenarbeit bei Projekten bzw. auf Ausbildungsebene.
- c) Erstellung und Austausch von Videos.
- d) Kurzpraktika und pädagogische Exkursionen wie oben beschrieben, um bei der anderen Ausbildung "hineinzuschnuppern" (siehe oben beschriebene Module)
- e) Schwerpunkt liegt z.Zt. im Bereich des Austausches auf der Ausbildungsebene, wobei die Ergebnisse in die Seminararbeit einfließen (siehe Punkt 1, 3, 4 und 7 der oben erläuterten Inhalte der Zusammenarbeit in TANDEM).

(2) Was wäre demnächst bei entsprechender Genehmigung zu realisieren?

- a) Vorverlegung der 2. Staatsprüfung, damit ein Zeitraum von max. 1 Monat nach der Prüfung für ein Praktikum in den Niederlanden verbleibt. (Nur für interessierte Anwärter auf Austauschebene?)
- b) Unterrichtsexperimente im Bereich eines bilingualen Unterrichts.
- c) Durchführung von Praktika im Nachbarland, wenn sich das z.B. bei der Bearbeitung der Hausarbeiten anbietet.

(3) Was bedarf einer grundsätzlichen Änderung in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (1. u. 2. Phase)?

Langfristig könnte über die Möglichkeit nachgedacht werden, eine "erweiterte Lehrbefähigung" für das Nachbarland mit zu vergeben! Dann müßten in der 1. Phase **Spracherwerb, Praktika und Studiensemester im anderen EG-Land** ohne zusätzlichen Zeitbedarf realisiert und als "Module" gegenseitig anerkannt werden. Eine sinnvolle Weiterführung in der 2. Phase ist schwierig, aber eine Möglichkeit wäre m.E., während des Vorbereitungsdienstes den Spracherwerb zu komplettieren und Kurzpraktika im anderen Land zu realisieren.

Wenn Nachweise über Spracherwerb, Zweites Staatsexamen und Kurzpraktika vorliegen, könnte sich im Anschluß an den Vorbereitungsdienst eine weitere Phase (z.B. 6 Monate) im Rahmen eines besonderen Anstellungsverhältnisses anschließen, die vom ABS und den Hogeschoolen analog zur 2. Phase in Deutschland dann in den Niederlanden begleitet wird (Inhalte: Beratungsbesuche durch deutsche und niederländische Ausbilder und Theorieveranstaltungen zur Didaktik bzw. Methodik und im Bereich Schulrecht in den Hogeschoolen).

Nach einer Erweiterungsprüfung sollte der Abschluß ("bestanden"/ "nicht bestanden") die Berechtigung einschließen, sich im anderen Land um Einstellung in den Schuldienst zu bewerben. (Ein analoges Modell ist für die niederländischen Absolventen zu entwickeln!)

(4) Schlußbemerkung

Wenn Europa und der gemeinsame Binnenmarkt funktionieren sollen, dann muß auch im Bereich der Lehrerbildung - so wie wir es im Kleinen versucht haben - zusammengearbeitet

und das Gemeinsame gesucht werden. Um Europa realisieren zu können, braucht man neben wirtschaftlichen und politischen Klammern auch solche im kulturellen Bereich.

Eine sinnvolle Möglichkeit, eine europäische Dimension in der Lehrerbildung gemäß der Entschließung des Rates vom 24.5.1988 zu verwirklichen, sehe ich darin, den Weg über kleine Schritte zwischen betroffenen Institutionen von Nachbarstaaten - also von der Basis aus - zu unternehmen, bevor man große globale Konzepte entwickelt und "von oben" umsetzt!

Europabegegnungen als interkulturelle Praxis¹

Wolfgang Langer
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Hier soll berichtet werden über zwei europäische Projekte in der Lehrerbildung. Beide ermöglichen "Europabegegnungen", wenn auch unterschiedlicher Art. Auch wenn die für die heutigen Vorträge zugestandene Zeit äußerst knapp ist und die Vorgabe lautet, weniger akademisch als praxisorientiert zu referieren, erlauben Sie aber bitte dennoch einige kritische Anmerkungen voraus. Es erscheint mir wichtig, Gründe für die bereits in den 70er und 80er Jahren einmal konstatierte "Eurosklrose" zu finden, die jetzt erneut um sich zu greifen scheint, um die Schwierigkeiten - soweit möglich - in den didaktischen Ansätzen zu einer "europäischen Bildung" zu berücksichtigen.

I. Erziehung für Europa - ohne besonderen Erfolg?

Analysiert man offizielle und offiziöse Äußerungen seit den 50er Jahren, ob und, wenn ja, welchen Beitrag die Schulen im Einigungsprozeß Europas als europäische Bildung oder Erziehung zu Europa leisten sollen, so mag der Eindruck entstehen, daß der europäische Lernprozeß so sehr weit nicht fortgeschritten sein kann: Zu ähnlich sind die Äußerungen und Aufgabenformulierungen früher und heute. Das gilt wahrscheinlich auch, wenn man in Rechnung stellt, daß es sich hier nur um langfristig zu erreichende Ziele handelt. Immerhin finden sich entsprechende Formulierungen bereits seit 30 - 40 Jahren, also schon seit mehr als einer Generation. Wieviel Erfolg war wohl den schulischen Bemühungen beschieden?

Die neueren bedenklichen Entwicklungen gestatten es nicht, den Erfolg zu hoch einschätzen: Da ist zunächst das schwindende Europabewußtsein der Jugendlichen²; dann der Rechtsradikalismus und das Erstarken des Nationalismus in praktisch allen europäischen Ländern. Dafür gibt es eine ganze Reihe außerschulischer Gründe: Die Normalisierung in den neuen Ländern nach anfänglicher Euphorie, die "dringende Ratlosigkeit der Völker" (Peter Glotz) nach dem Zusammenbruch des Ost-West-Systems, der Wegfall von Feindbildern und Entstehen von Orientierungslosigkeit und die damit verbundene Suche nach Orientierung in nationaler bzw. nationalistischer Orientierung.

¹) Teile dieses Vortrags wurden veröffentlicht in: Die Unterrichtspraxis. Beilage zu 'bildung und wissenschaft' der GEW Baden-Württemberg, Heft 7, November 1993, S. 51-54

²) Thomas R. Henschel, Europabewußtsein Jugendlicher in West- und Ostdeutschland 1992. Arbeitspapiere der Forschungsgruppe Jugend und Europa, Band 1, Mainz (Eigenverlag) 1993:
Einige Ergebnisse: Nach dieser Umfrage sind zwar über 70% der deutschen Jugendlichen für die Vereinigung Westeuropas. Dennoch ist die Bereitschaft, die Vereinigung "sehr zu unterstützen" von 1991 auf 1992 deutlich gesunken: von 36,7% auf 26,9% bei Jugendlichen der westlichen und von 30,2% auf 23,1% der Jugendlichen der neuen Bundesländer. Die Ablehnung "weiterer Bemühungen" um die Integration Europas ist im selben Zeitraum deutlich gestiegen: Der Anteil derer, die "etwas dagegen" haben, stieg in den neuen Ländern von 3,6% auf 21%. 11 % weniger Jugendliche (insgesamt) würden "es sehr bedauern", wenn die EG scheiterte und ca. 8% weniger halten die EG für eine "gute Sache" (West: 11%, Ost 7%). 62% der westdeutschen und 81% der ostdeutschen Jugendlichen fühlen sich "nicht sehr gut" oder "überhaupt nicht gut" über die EG informiert. Nur 8% der deutschen Jugendlichen fühlen sich "oft", jedoch 58% "nie" als Europäer. Dabei beträgt der Anstieg für "nie" bei den westdeutschen Jugendlichen fast 20%, die Reduktion für die Option "oft" beträgt 10%.

Die Erfolge der schulischen Bemühungen und der europäischen Programme waren da wohl eher ein bescheidener Damm. Zudem war die Häufigkeit der schulischen Beschäftigung mit dem Thema, ebenso wie die Anzahl didaktischer Veröffentlichungen, gemessen an Bedeutung, Förderung(sabsicht) und Aktualität (abgesehen von der "Europaflut" im Jahr 1992/3) doch erstaunlich gering. Die Frage, wodurch der bescheidene Erfolg bedingt ist, soll hier nicht genauer untersucht werden³. Dennoch seien, über die Selbstverständlichkeit hinaus, daß wohl stärkere Sozialisationsinstanzen die schulischen Bemühungen konterkarieren, fünf Thesen gewagt:

These 1: Die Erwartungen der Politik(er) (und oft auch unsere eigenen) an das Erziehungs- und Bildungssystem sind zu hoch oder zu vage formuliert. 1964 heißt es in einer Resolution der Erziehungsminister des Europarates über "Civics and European Education":

Teachers should "go beyond a purely static description of European Institutions ... by attempting to bring out the dynamic aspects of the European integration process and the concessions, indeed sacrifices, that it entails, and the political and cultural difficulties, even tensions, it may create...".

Dies ist eine ebenso schwierige wie auch umfassende Zielsetzung, hinter der unausgesprochen wahrscheinlich eine noch umfassendere steht: Das Bildungswesen habe die Aufgabe, "einen Rahmen zu schaffen, der den Bürgern zum Bewußtsein einer eigenen Identität der Union verhilft."⁴ Oder es heißt kurz und knapp: Teachers "*should try to impart to their pupils a sense of the cultural identity of Europe.*"⁵

Sicher, es ist nicht Aufgabe der Politik, mit den Zielen zugleich deren didaktische Umsetzung zu konzipieren. Es müßte aber dennoch genauer Auskunft darüber gegeben werden, was unter den Zielen, unter "eigener Identität der Union" und "kultureller Identität Europas" oder gar einem "Bewußtsein" dessen zu verstehen sei bzw. ob eine solche Identität überhaupt gegeben oder denkbar ist.

Die Liste solcher Zielformulierungen ließe sich fast beliebig verlängern. Sie sind entweder abstrakt und mit weit ausgreifendem Anspruch versehen und besitzen damit den Vorteil hoher Konsensfähigkeit, sind aber zugleich in hohem Maß interpretationsbedürftig. Ihre Interpretation bleibt jedoch nur allzu oft den Lehrern überlassen und muß sie in der Regel überfordern oder hat, wenn sie gegeben wird, vielfach den Charakter einer detaillierten Aufzählung oft nur kognitiver Inhalte, die dann eine problematische Tendenz zur Vollständigkeit hat. Solche curricularen Aufzählungen täuschen Selbstverständlichkeit und Fraglosigkeit vor, wo suchende Nachfrage, Sichtung und kritische Hinterfragung der verschiedenen nationalen Sichtweisen angebracht wäre⁶. Außerdem sprengen die

³) Es wäre interessant, genauer zu untersuchen, woran dies liegt, an den Schulen und deren Möglichkeiten, an den Lehrkonzeptionen, an der Bereitschaft und/oder der Ausbildung der Lehrer, an den Lehrplänen und der Ernsthaftigkeit der Bemühungen in den Ministerien, an den politischen Randbedingungen oder aber schon an den Erwartungen selbst?

⁴) Artikel 60 aus dem "Entwurf eines Vertrages zur Gründung der Europäischen Union" vom 14.2.1984.

⁵) Rat für kulturelle Zusammenarbeit (CCC) des Europarates: Symposium über "Europa im Curriculum" in Neudsiedl am See, 1981.

⁶) Siehe dazu den Vortrag von Gerhard Schusser in diesem Band.

Aufzählungen meist den zeitlich realistischen Rahmen von Curricula. Oder anders: Die Institution Schule ist nicht in der Lage, die in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen.

These 2: Die Lehrpläne sind bisher immer noch nicht oder zu wenig auf eine Erziehung für Europa ausgerichtet. In deutlichem Kontrast zu den Äußerungen der Politiker steht die Behandlung des Themas Europa in den Lehrplänen. Sie fallen in der Regel weit hinter die vollmundigen politischen Formulierungen zurück.

Beispiel Baden-Württemberg: Dort gibt es zwar ein eigenes Heft "Kultus und Unterricht", das sich mit dem Thema Europa beschäftigt. Es enthält aber, abgesehen von einer ganzen Reihe sicherlich sinnvoller, aber wiederum allgemeiner Zielsetzungen, nur eine Synopse jener Stellen im Lehrplan, an welchen der Lehrer das Thema Europa behandeln kann bzw. wo man einen 'europäisierenden' Effekt unterstellt. Ähnlich auch in England: Im "National Curriculum of England and Wales", das noch von der Regierung Thatcher auf den Weg gebracht wurde, wird das Thema Europa (in unserem Sinne) in den bis jetzt erschienen Einheiten nicht genannt, und erst in den neueren amtlichen Dokumenten in der Liste der "cross-curricular elements" aufgeführt. Bis vor nicht allzulanger Zeit fanden wir nur in einem unverbindlichen begleitenden Kommentar den Hinweis, Europa könne als Thema fächerübergreifend behandelt werden. Der Lehrplan wird dadurch aber weder im einen noch im anderen Falle im Sinne des europäischen Gedankens abgeändert. So wird letztlich den Lehrern die Entscheidung zugeschoben, ob sie in ein ohnehin volles Curriculum weitere europäische Schwerpunkte aufnehmen wollen. Angeboten wird hier also alter Wein in alten Schläuchen, wenn auch mit einem zusätzlichen Etikett.⁷

These 3: Könnte es sein, daß die bildungspolitischen Zielkataloge zum Thema Europa, gewollt oder nicht, bisher eher dazu taugen, die politische Ebene (scheinbar) zu entlasten (indem der Schule aufgetragen wird, was die Politik nicht löst), als der Schule hilfreiche und realisierbare Leitlinie zu sein? Schule als Fortführung der Politik mit anderen Mitteln? Die Frage der unzureichenden Einlösung politischer Absichtserklärungen in den nationalen Bildungssystemen ist aber nur die eine Seite. Auch heute noch völlig zutreffend, schreibt die Kultusministerkonferenz in ihrer "EntschlieÙung zur Europapolitik" vom 21./22.4.1983:

Solange die europäischen Regierungen nicht engere Zusammenarbeit und größere Wirksamkeit der europäischen Gemeinschaft erreichen, ist auch den Jugendlichen die Bedeutung des europäischen Gedankens nur schwer klarzumachen. ... Doch aus dem Unterricht über die Geschichte, die Entwicklungen, Integrationsbestrebungen,

⁷) Über die neuen Lehrpläne in Baden-Württemberg kann hier leider noch nichts gesagt werden, weil sie dem Autor beim Verfassen des Textes noch nicht vorlagen. Es bleibt nur zu hoffen, daß Europa dort entsprechende Beachtung findet. Auch die Formulierung in "Leitlinien zur Bildungspolitik der CDU" des 5. Kleinen Parteitags im Juli 1993 verweist nur unverbindlich auf die Lehrpläne: "Hier ist insbesondere auch das praktische Einüben von solidarischem Verhalten, gesamtgesellschaftlicher Verantwortung und Bürgersinn in den Lehrplänen unter besonderer Berücksichtigung des Zusammenwachsens Europas und der deutschen Einheit zu beachten." (sic!) Europa - auch hier wieder nur ein Anhängsel an die Lehrpläne, etwas, was auch noch zu beachten ist. Aber wie? Unter welchen Voraussetzungen? Mit welchen Stundenrahmen?

Ähnlich Gross-Britannien: Im "National Curriculum of England and Wales", das noch von der Regierung Thatcher auf den Weg gebracht wurde, wird das Thema Europa in den bis jetzt erschienen Einheiten überhaupt nicht genannt, und erst in den neueren amtlichen Dokumenten in der Liste der "cross curricular elements" aufgeführt. Bis vor nicht allzu langer Zeit fanden wir nur in einem unverbindlichen begleitenden Kommentar den Hinweis, Europa könne als Thema fächerübergreifend behandelt werden.

Interessengegensätze und Formen der Zusammenarbeit kann ein europäisches Bewußtsein nur erwachsen, wenn Politik für Europa verwirklicht wird...

Das trifft, auch nach dem 31.12.1992, noch den Kern: Von der Schule wird, durchaus nicht zum ersten Mal, erwartet - zumindest wird ihr angetragen - einzulösen, was die Politik versäumt. Erziehung und Schule sollen leisten - es schimmert immer wieder durch die curricularen Zielkataloge -, was letztlich nur durch überzeugendes politisches Handeln - z.B. durch Absehen von nationalen Egoismen, Überwindung des ökonomischen Protektionismus, durch Ausgleich des sozialen Gefälles anstelle der Bewahrung nationaler Vorteile, durch Einführung demokratischerer Verhältnisse auf der EG-Ebene, durch Stärkung der Rechte des Europäischen Parlaments, durch Einführung der Gewaltenteilung, durch Entwicklung und Vermittlung von glaubwürdigen Perspektiven, eine klare gemeinsame Aussenpolitik etwa in Bezug auf die Entwicklungen im ehemaligen Jugoslawien - was also durch die Politik geleistet werden müßte: von der europäischen Idee zu überzeugen. Aber es war schon immer töricht, die Lösung gesellschaftlich-politischer Probleme von einer Institution eben jener Gesellschaft zu erwarten, die zu verbessern sowohl deren politische Strukturen wie auch die Generation, die derzeit an den Schalthebeln politischer Macht sitzt, nicht (hinreichend) in der Lage sind.

These 4: Das Vereinigte Europa ist ein allzu selbstverständliches Ziel. Erziehung zu Europa - keine Frage? Aber warum ist das Ziel eigentlich so selbstverständlich, warum hätten wir Veranlassung, die Idee eines vereinten Europa so wenig auf ihre Richtigkeit, Berechtigung und Begründungen befragen? Es wird doch sonst von den Schulen immer politische Ausgewogenheit verlangt, warum nicht auch hier?

Doch das ist nicht der wesentliche Punkt. Wichtiger erscheint uns zweierlei: Allzu große Selbstverständlichkeit verbirgt zwar die Probleme und Schwierigkeiten, hält aber Belastungen, sei es durch eine problematische Agrarpolitik oder durch soziale oder ökonomische Auswirkungen auf den Lebensstandard, wahrscheinlich nicht stand. Erst bei solchen Belastungen erweist sich, ob die Idee dem einzelnen Bürger wirklich etwas bedeutet, ob er weiß, warum die europäische Integration eine gute Idee ist - trotz auftretender Schwierigkeiten.

Damit keine Mißverständnisse aufkommen: Wir bezweifeln nicht, daß die Idee eines vereinten Europa und die Vermittlung dieser Idee in der Schule (zumindest historisch) richtig ist. Aber sie darf nicht als unbefragte Selbstverständlichkeit und ohne Nachdenken über ihre Wert-Grundlagen und Konsequenzen übernommen werden. Schüler (und Lehrer) müssen wissen, daß und warum dies eine überzeugende Idee ist, zu der es aber auch denkbare Alternativen gäbe, über die nachzudenken sich lohnte - und sei es nur mit dem Ergebnis, zu erkennen, daß und warum sie mit dem Konzept der europäischen Integration nicht konkurrieren können.

These 5: Im pädagogischen Verhältnis legitimieren sich auch gute Ideen oder Wertentscheidungen nicht aus vermeintlicher oder tatsächlicher Plausibilität oder Selbstverständlichkeit.

Mit der Auswahl pädagogischer Repräsentation, sei es von Lebensformen, von politischen Ideen oder anderen Inhalten, stellt sich immer die Frage der Legitimierung. Auch wenn in demokratischen Staaten die Parlamente über die Ziele des Bildungswesens entscheiden, so entbindet dies im pädagogischen Verhältnis die Repräsentanten des Bildungswesens - und das sind für die Schüler nun einmal die Lehrer - nicht von der Pflicht, im Rahmen des jeweils möglichen Verständnishorizonts der Schüler (und immer auch ein wenig darüber hinaus), Wertentscheidungen als solche kenntlich zu machen und sie zu begründen, Verstehen zu

ermöglichen - kurz: sie zu legitimieren und zur Diskussion zu stellen. Beides wäre, auch in der Schule, und vielleicht gerade da, nicht nur notwendige Vorbereitung auf, sondern zugleich bereits ein handlungsorientiertes Stück europäisch-demokratische Kultur.

II Die Projekte

Vor allem vier Folgerungen haben wir aus dem bisher Dargestellten für unsere europäischen Projekte gezogen:

- Weder Hochschule noch Schule sollten sich für Aufgaben in die Pflicht nehmen und verantwortlich machen lassen, die nicht die eigenen sind, und die sie nicht erfüllen können.
- Hochschule und Schule müssen realistisch beurteilen, was mit ihren Mitteln erreichbar ist und ihre Ziele sowohl an diesem Rahmen als auch an ihren Adressaten ausrichten.
- Weder akademische noch schulische europäische Bildung darf zum (kognitiven) Lernstoff "verkommen", sondern sollte es den Beteiligten ermöglichen, zu verstehen, zu überlegen, zu erfahren, zu problematisieren, in Zusammenhänge zu setzen und zu legitimieren.
- Hochschule und Schule müssen prüfen, ob mit den angestrebten Zielen und vor allem den (didaktischen) Handlungen tatsächlich Bildung für Europa versucht bzw. erreicht wird und, wo dies in Frage steht, wenigstens vorbereitende Akzente gesetzt werden können. Bernd Janssen⁸ hat recht, wenn er darauf hinweist, daß vieles, was im Bildungsbereich europäisch genannt wird, den Namen nicht verdient.

Darüber hinaus verstehen wir europäische Begegnung als (inter)kulturelle Begegnung. Ohne anzunehmen, daß damit die schwierige Frage nach der "europäischen Dimension" bereits geklärt sei, gewährt uns dies dennoch eine Grundorientierung, die sich im Anschluß an RUHLOFF⁹, wenn auch sehr verkürzt, etwa folgendermaßen beschreiben lässt:

- Kulturen als Sinnggebung auf eine ungewisse Zeit sind an Verständigung und Infragestellung gebunden.
- Kulturen sind nicht in sich durchweg konsistent, sondern Konglomerate, "lockere Ensembles". Von daher wäre die Vorstellung einer konsistenten und homogenen europäischen Kultur kein überzeugendes Ideal.
- Insofern kann die blinde Übernahme kultureller Sedimentierungen in keinem Fall das Ziel kultureller Tradierung sein, schon gar nicht der europäischen.
- Eine europäische Dimension in Hochschule oder Schule kann kulturelle Selbstverständlichkeiten nicht einfach affirmativ behandeln, sondern muß eine theoretisch-argumentative Durchdringung und Differenzierung ermöglichen.
- Europäische Begegnungen müssen daher die Sensibilisierung "für die fragwürdige Legitimität des kulturell für legitim Gehaltenen und in Institutionen auf Dauer Gestellten" ermöglichen.

⁸) Bernd Janssen, Europa im Unterricht. Nicht alles ist Europa, was in der Schule damit glänzt, in: Die Unterrichtspraxis. Beilage zu 'bildung und wissenschaft' der GEW Baden-Württemberg, Heft 7, November 1993, S. 49-50.

⁹) Jörg Ruhloff, Kulturbegegnung als Herausforderung an Bildung und Erziehung - Überlegungen im Hinblick auf 'Europa 1993', in: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Nr. 3, S. 351 ff.)

- Außerdem muss die Legitimation der jeweiligen kulturellen Ausformung auf Zeit erkennbar und verständlich werden.

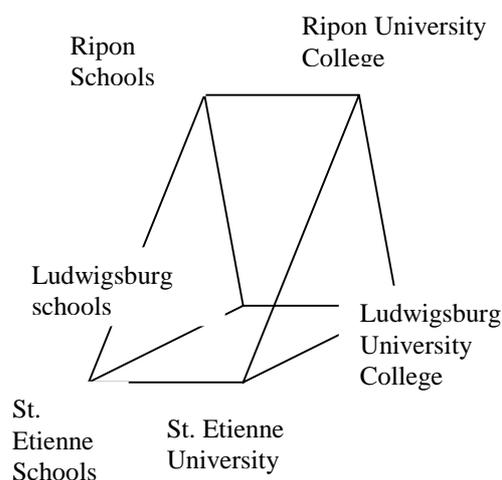
Da in beiden Projekten, über die zu berichten ist, Hochschulen zusammenarbeiten, die Primarlehrer ausbilden, mußten diese Vorüberlegungen für unsere Projekte den Adressaten bzw. dem in der Grundschule möglichen didaktischen Handeln angepaßt werden.

a) Das Erasmus-Projekt: "Europa in der Erziehung - Erziehung in Europa"¹⁰

Kernpunkt unserer Überlegungen ist: Wir wollen Lernen und Nachdenken über Europa nicht nur initiieren und dabei unterstellen, daß quasi von selbst "europäische Effekte" erreicht werden, sondern dem notwendigen Auseinandersetzungsprozeß so weit möglich auch ein Fundament primärer Erfahrungen geben.

Hier jedoch liegt eine wesentliche Schwierigkeit: Es geht einerseits um politische Sachverhalte, die sich weitgehend der direkten Erfahrung nicht nur der Schüler, sondern auch der meisten Erwachsenen entziehen. Sie sind in hohem Maße abstrakt, die Vorgänge spielen sich in der Regel hinter verschlossenen Türen politischer Macht ab, werden auf der Ebene von Regierungen oder - noch undurchsichtiger - der Ebene der Brüsseler Bürokratie verhandelt und beschlossen. Wenn Auswirkungen des politischen Handelns für den einzelnen spürbar oder erkennbar werden, dann sind es häufig negativ erlebte Folgen.

Aber nicht nur politische Struktur und Handeln entziehen sich der Erfahrung, sondern auch die sozialen Grundlagen: Menschen in den verschiedenen Ländern Europas, ihr Leben, ihre Sichtweisen und Einstellungen, ihre (nationalen) Interessen. Studenten oder Schülern relevantes Sachwissen zu vermitteln, steht deshalb immer in Gefahr, daß daraus "normaler Lernstoff" wird, den man ebenso lustlos aufnimmt wie die meisten anderen curricularen Pflichtthemen. Außerdem fehlt auch hier die ausreichende direkte Erfahrung.

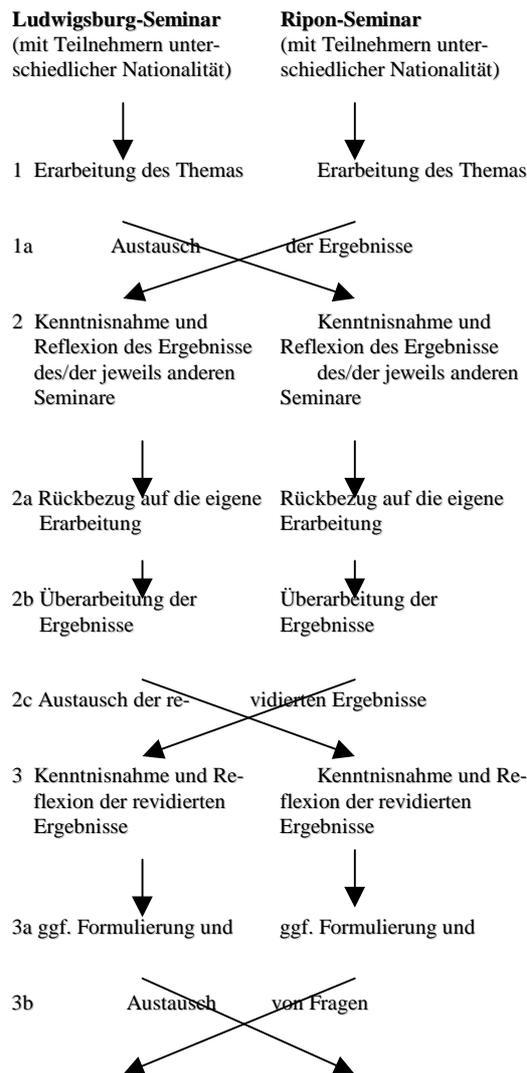


Reisen, direkte Begegnungen könnten ein Ausweg sein. Aus sich heraus sind sie jedoch keine Garantie dafür, daß tatsächliche "europäische" Erfahrungen gemacht werden. Der Rückzug in Schüler- oder Studentengruppen bei Bildungsreisen oder in nationale Ferienghettos im Urlaub belegen dies. Obwohl natürlich strukturierte und reflektierte Erfahrungen in direkten Begegnungen große Potentiale haben, ist es dennoch finanziell schwer vorstellbar, Seminare oder Schulklassen in der notwendigen Anzahl durch Europa zu "bewegen". Wir suchten deshalb nach anderen Möglichkeiten, Begegnungserfahrungen zu machen. Das nebenstehende Modell zeigt die Struktur des Projekts.

¹⁰) Wolfgang Langer/Dave Evans/Brian Howard, "European Elements in Teacher Education. Curricular Development in Comparative Education. Project: Education in Europe - Europe in Education". ERASMUS-ICP-93-D-1181/05.

Wie aus der Graphik ersichtlich, gibt es im Projekt zwei Ebenen: die Hochschulen und die Schulen. Auf den jeweiligen Ebenen stehen die kooperierenden Institutionen während des Semesters bzw. der Dauer des Projekts untereinander in Kontakt. Lokal, also jeweils in Ripon und Ludwigsburg¹¹¹, stehen wiederum die Schulen mit den Hochschulen in Verbindung.

Für die Ausbildung von Lehrern hat dies den Vorteil, daß die theoretischen Überlegungen im Seminar sofort in unterrichtliche Praxis umgesetzt, Erfahrungen gesammelt, das Vorgehen erprobt und revidiert werden können. Die Studenten sind in einen lebendigen Erarbeitungsprozeß einbezogen, ihnen wird nicht Fertiges vorgesetzt wird, das Seminar ist keine theoretische Trockenübung. Dies wäre dennoch nicht besonders erwähnenswert, geschieht doch gleiches in jedem Praktikum. Die Besonderheit der Konzeption liegt in den Kontakten zu den Seminaren bzw. Klassen in den anderen Ländern.



An den beteiligten Hochschulen werden zur selben Zeit parallele Seminare gehalten und möglichst zeitgleich dieselben Themen behandelt (1). Die Ergebnisse der Sitzungen, offene Fragen, Unklarheiten werden protokolliert und zusammen mit evtl. weiteren Fragen oder Bitten um Erläuterung an das andere Seminar gesandt (1a). Dieses diskutiert die erhaltene Informationen (2) vor dem Hintergrund der eigenen Erarbeitung (2a), überarbeitet die eigenen Ergebnisse (2b) und beantwortet die Fragen und stellt ggf. seinerseits neue Fragen. Diese neuen Ergebnisse und Fragen werden wiederum an das Partnerseminar zurückgemeldet (2c). Es setzt eine dritte Reflexion des Themas ein (3), die eventuelle zur Formulierung und zum Austausch weiterer Nachfragen (3a und 3b) führt.

Damit wird - wie wir zugeben müssen mit relativ hohem Zeitaufwand und Engagement für Studenten und Lehrende - folgendes erreicht: Die Arbeit im Seminar hat ein konkretes Handlungsziel und ist produktorientiert: Erarbeitung des Zusammenhangs und Weitergabe der Ergebnisse an das andere Seminar. Vor allem wird verhindert, daß Sachzusammenhänge nur zur Kenntnis genommen und gleichsam

abgehakt werden: In den Ergebnissen des/der anderen Seminare, deren Fragen zum Thema, "begegnet" man der Position, den Denkweisen und Werthaltungen der Partner, die ein zweites Überdenken des Zusammenhänge notwendig machen. Dieses zweite Überdenken geschieht

¹¹¹) Es war geplant, daß die Universität Jean Monnet in St. Etienne sich auch an der Durchführung des Projekts beteiligt, was jedoch aus formalen Gründen bis jetzt nicht möglich war.

aber nun nicht mehr nur aus der eigenen (nationalen) Perspektive oder auf der Folie des unhinterfragten Selbstverständnisses des eigenen Kulturkreises, sondern vor dem Hintergrund anderer, evtl. konträrer Sichtweisen. Die eigene wird an der Sicht der anderen gebrochen, nötigt zu nochmaligem Durchdenken, Verstehen und Begründen, neue Perspektiven ergeben sich. Kommt man so zu neuen Ergebnissen, so werden sie dem Partnerseminar erneut mitgeteilt.

Diese Art der Interaktion zwischen den Seminaren (und evtl. Klassen) ist ein grundlegender didaktischer Faktor in unserem Projekt. Erst auf diese Weise erhalten die Gegenstände und Inhalte ihre eigentliche Bedeutung. Das "gemeinsame" Seminar hat also nicht primär den Erwerb von Fakten und Informationen zum Ziel, sondern soll vor allem durch die zwei bis dreimalige Brechung *"den kritischen Blick auf Werte, Haltungen und Einstellungen sowie entsprechende Überlegungen über wünschbare Änderungen in diesem Bereich zulassen und fördern."*¹²

Umsetzung in der Grundschule

Ein großer Teil des bisher Ausgeführten läßt sich auch auf Schule übertragen. Für die Grundschule gelten die Schwierigkeiten der fehlenden direkten Erfahrung und der Komplexität europäisch-politischer Zusammenhänge in noch schärferer Weise. Die Vermittlung von reinen Fakten über Europa (Wie heißt die Hauptstadt von ... oder: Welches ist die Flagge von ...?), wie sie vorliegende Unterrichtsvorschläge oft enthalten, ist auch hier weder gleichbedeutend mit Erziehung für Europa noch sonst von besonderem Wert. Kenntnisse über Unterschiede zwischen den Ländern bzw. dem Leben hier und dort fördern nicht zwingend eine europäische Orientierung. Im Gegenteil, gerade wenn nur die Unterschiede und nicht zugleich auch Gründe und Verständnis dafür erfahrbar werden, ist es wahrscheinlicher, daß Trennendes eher auf- als abgebaut wird. Ist dies richtig, so schließt es sich in der Grundschule aus (und wahrscheinlich nicht nur da), zunächst und primär Fakten oder Kenntnisse über Europa zu vermitteln. Europäischen Sachstand zu lehren, um dadurch Reflexion auszulösen, ist selten erfolgreich.

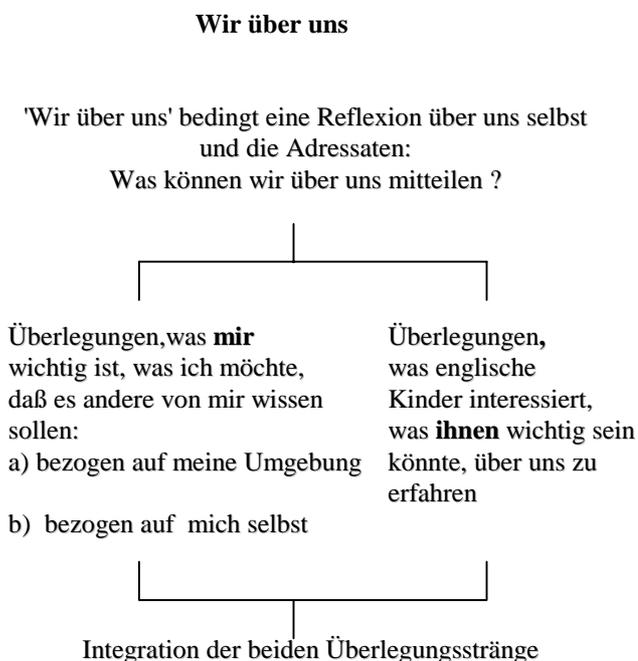
Bezogen auf die Grundschule können wir (und das wäre viel) versuchen, für eine größere Offenheit Grund zu legen, falschen emotionalen Reaktionen Boden zu entziehen, Schülern zu ermöglichen, in größeren Zusammenhängen zu denken oder sie wenigstens damit vertraut zu machen - also nicht nur den engeren heimatlichen Bereich zu sehen, negative Einstellungen und Gefühle der Angst, z. B. vor dem Fremden oder der Rivalität und Konkurrenz, erst nicht aufkommen zu lassen oder, wo sie bereits vorhanden sind, andere Erfahrungen entgegenzusetzen.

Letzteres ist uns besonders wichtig: Nicht dagegen zu halten durch Aussagen über richtig und falsch (mit solchen Aussagen sind Einstellungen nicht zu verändern), sondern durch Verringerung der Fremdheit über direkte Kontakte, durch Wahrnehmung anderer Sichtweisen, durch Verstehen, warum manches in anderen Ländern anders (oder auch gleich) ist. Die bereits beschriebene didaktische Grundstruktur des Projekts ist dabei ein wesentlicher Faktor. Ähnlich wie im Seminar versuchten wir Klassen über den Austausch von Materialien miteinander in Kontakt zu bringen, und, davor wie auch danach, Nachdenken, Einfühlen, Neugierde, Interesse für den anderen, Nachfragen zu initiieren.

¹²) aus. Wolfgang Langer, Dave Evans/Brian Howard, "European Elements in Teacher Education. Curricular Development in Comparative Education. Project: Education in Europe - Europe in Education". Konzeptionspapier in der revidierten Fassung von 1993.

Die Produkte konnten auf der Grundschulebene natürlich nicht sprachlich sein. Wir erstellten mit den Klassen kleine Videos und Photobücher. Für beide wurden "Drehbücher"¹³ erstellt, an welchen sich die skizzierten Überlegungen kristallisieren konnten. Die Photobücher enthielten auch Bildunterschriften und kleine Kommentare, die auf Wunsch der Schüler zweisprachig gegeben wurden.¹⁴

Diese Medien haben spezifische Vor- und Nachteile: Ein Video ist lebendiger, anschaulicher, kann mit Ton versehen werden, ist aber, weniger durch die Aufnahme als durch den Schnitt, arbeitsintensiver. Ein Photobuch ist einfacher herzustellen und hat den Vorteil, daß sich mehr Kinder zur gleichen Zeit beteiligen können. Für die Partnerklasse ist es leichter zugänglich. Dafür ist es weniger anschaulich: Es fehlen Bewegung und Ton. Auch lassen sich mit Einzelbildern Geschichten nicht so leicht erzählen. Wegen der zahlreichen Abzüge, und weil die herstellende Klasse in der Regel auch ein Exemplar haben möchte, ist es erheblich teurer. Darüber hinaus wurden auch kleine Briefe und "Steckbriefe" der Schüler sowie Fotos ausgetauscht. Eine der englischen Klassen erstellte eine selbstgemalte, ca. 3m breite Collage, die den Marktplatz ihrer Stadt mit einem historischen Umzug zur Stadtgeschichte zeigt. Er hat seitdem einen Ehrenplatz im Flur der Schule.



Die Themenwahl ist ein besonders wichtiger Aspekt. In den zwei bisherigen Pilotversuchen wählten wir die Themen "Unsere Stadt" und "Wir über uns". Einerseits wollten wir damit so nahe wie möglich am Lehrplan zu bleiben, um nicht zu viel zusätzliche Arbeit in die Klasse zu bringen. Das wesentliche Kriterium aber war, daß das Thema zunächst Besinnung auf die eigene Situation erfordert, dann aber auch der Bezug zur Situation der Partnerklasse überlegt werden muß: Was wird die Kinder im anderen Land wohl interessieren? Danach müssen beide Aspekte integriert werden. Für das Thema "Wir über uns" kann der Erarbeitungsvorgang wie folgt aussehen (siehe nebenstehende Graphik):

Natürlich ist dies eine schwierige Aufgabe für Grundschüler, konnten sie sich doch zunächst nicht davon frei machen, das vorzubringen, was Erwachsene vermutlich von ihnen erwarteten. Doch sie hilft, übernommene Denkmuster in Frage zu stellen, andere zu sehen und eigene wenigstens ansatzweise zu entwickeln: Langsam und zögernd akzeptierten sie, daß es wirklich auf ihre Überlegungen ankam. Außerdem regte die Aufgabe an, sich in andere

¹³) Dazu malten die Kinder ihre Ideen auf kleine Klebe-Etiketten, die dann auf einer Wachsfolie beliebig angeordnet und in eine andere Reihenfolge gebracht werden konnten.

¹⁴) Es ist sicher müßig, zu sagen, daß diese Phase immer wieder Anlaß zu kleinen Sprachvergleichen, vor allem zur Entdeckung von sprachlichen Ähnlichkeiten führte.

hineinzusetzen, deren Standpunkt zu erkennen. Daß auch dies nicht im ersten Anlauf gelingen kann, ist selbstverständlich. Unsere Versuche in einer dritten und vierten Klasse¹⁵ haben uns gezeigt, wie schwierig und wie notwendig dies ist, aber auch, daß es möglich ist.

Sehr positiv wirkt sich aus, daß die Klasse nicht nur Material erstellt, sondern auch erhält. Die eigene Erwartung, die Partnerklasse werde die erstellten Materialien entsprechend würdigen, läßt die Schüler auch das erhaltene Material nicht nur neugierig, sondern mit dem Bewußtsein betrachten, daß es enthält, was den Partnerschüler besonders wichtig ist. So ist das Material nicht einfach Lehr-/Lernmaterial wie ein Arbeitsblatt oder ein Schulbuch, sondern die erhoffte Antwort, in der man auch seine eigenen Bemühungen wiedererkennt. Die Antwort wird nicht nur zur Kenntnis genommen und dann vergessen: Die Materialien haben offenbar hohes Aufforderungspotential mit Langzeitwirkung. Nach einem knappen Jahr fanden wir in einer der englischen Schulen das zerlesene Photobuch der deutschen Partnerklasse. Die englische Lehrerin bestätigte, es werde auch jetzt noch immer wieder angesehen und gebe immer noch Anlaß zu Fragen und Gesprächen.

So wird, wie auf der Ebene des Seminars, ein Zusammenhang nicht nur einmal, sondern mehrfach aus verschiedenen Perspektiven durchdacht. Es werden einerseits die Unterschiede, etwa beim Thema "Unsere Stadt", gesehen: Die Häuser sehen anders aus, die Straßen, die Geschäfte, die Schule, die Klassenzimmereinrichtung. Aber es sind nicht irgendwelche Straßen und Häuser: Es sind die ihrer Partner. Deshalb wurde besonders interessiert nachgefragt - warum ist das so oder so? - bei der anderen Klasse (soweit sprachlich möglich), bei den eigenen Lehrern, vor allem aber bei den ausländischen StudentInnen, die an unserem Projekt beteiligt waren.

Es bleibt nicht bei der Feststellung von Unterschieden. Genau wurde untersucht, welche Vor- und Nachteile zu erkennen oder zu vermuten waren. Solch differenzierende Nachfrage zementiert keine Stereotypen oder Vorurteile, deren Gültigkeit wird vielmehr in Frage gestellt. Und Vorurteile gibt es, wie das Projekt zeigt, genug - angefangen von der Feststellung, der eine Student sei wohl Engländer, denn alle Engländer tragen Brillen. Der andere müsse auch einer sein, denn alle Engländer hätten rote Haare, um nur zwei weniger problematische Beispiele zu nennen. Schon der Austausch von Fotos zwischen den Klassen machte die Aussagen für die Kinder einsehbar unhaltbar. Noch wichtiger als die differenzierte Betrachtung von Unterschieden waren die weniger spektakulären, aber gleichwohl beachteten Gemeinsamkeiten und damit die Erkenntnis, daß es nicht nur Unterschiede zwischen den Kindern und deren Lebenssituation in England und in Deutschland gibt. Kulturelle Gemeinsamkeiten zu erkennen, bietet - bei allen erkannten Unterschieden - die wahrscheinlich wichtigere Erfahrung einer gemeinsamen kulturellen Grundlage.

Die Kontakte zu einer Klasse in einem anderen Land bewirkten hohe Motivation und Interesse. Die Verwendung von ikonischen Darstellungen (Photo, Video) hat im Vergleich zur Sprache den großen Vorteil, konkrete Vorstellungen ebenso wie auch Emotionen übermitteln zu können. Wesentlich war schließlich auch, daß nicht die vorgängige gedankliche Arbeit Handeln hervorrief, sondern umgekehrt, die Handlungsabsicht, für die Partnerklasse ein Video zu drehen, ein Photobuch zu erstellen, immer neue Überlegungen, Nachdenken, Einfühlen und Überdenken auslöste.

¹⁵) Die Versuche fanden in zwei Grundschulen in Ludwigsburg statt, eine davon eine Innenstadtsschule. Zwei von drei beteiligten Klassen hatten einen Ausländeranteil von über 60%.

Schwierig gestaltete sich, um auch die Probleme zu nennen, die Interaktion zwischen den Klassen insofern, als die zeitlichen Abstände zwischen Produktion und Antwort für die Kinder zu groß waren. Dies lag einerseits an den technischen Möglichkeiten der Übermittlung, der Postweg ist (zu) langsam. Der wesentlichere Grund jedoch lag im Umfang und Arbeitsaufwand der Projekte. Hier müssen noch Handlungsanlässe und Medien gesucht und erprobt werden, die die Vorteile von Video oder Photobuch mit einer deutlich höheren Austauschfrequenz verbinden. Die Verwendung von Fax und E-mail sollte erprobt werden.

Die Themen erwiesen sich als geeignet, und wir haben sie nicht ausloten können. Sie haben auf den ersten Blick scheinbar wenig mit Europa zu tun, dennoch: Wir meinen, sie wirken mehr in der erwünschten Richtung als manche verfrühte und abstrakte Information zum Thema Europa oder das Wissen, wieviele und welche Staaten Mitglieder in der EG sind. Sind die Schüler älter, kann man sie mehr und mehr an die konkreteren "europäischen" Fragen heranführen.

Ein Thema, das wir nächstens im Schulversuch (wie auch im Seminar) verwenden wollen, wird das Thema "Grenzen" sein. Fast jedes Kind hat heute Erfahrungen mit Zoll- und Paßkontrolle. Aber dies kann bestenfalls ein Ansatzpunkt sein. Die für unser Thema und im Sinne europaorientierter Arbeit relevanten Erfahrungen liegen zunächst näher: Grenzen durch Sprache, durch Zugehörigkeit (zu einer Klasse, einer Kinderbande), durch Eigentum und Besitz, durch soziale Maßnahmen, durch den Wohnort, aber auch durch Region, durch Nationalität bis hin letztlich zu der sich notwendig ergebenden Aus- und Abgrenzung bei der Schaffung eines vereinigten Europa. Alle Kinder haben entsprechende Erfahrungen mit Grenzen und gehen damit auf ihre Weise um. Sich der janusköpfige Wirkung von Grenzen - Sicherheit und Zugehörigkeit versus Ablehnung und Ausgrenzung - bewußt zu werden, wäre ein lohnendes Ziel in und für ein Europa, das im Begriff ist, sich zu vereinigen und zugleich das Wiederaufleben eines unseligen Nationalismus mit den schrecklichen Folgen von Ausländerhaß bis zu ethnischen Säuberungen erlebt. Grenzen und ihre ambivalente Wirkung im persönlichen wie auch im politischen Raum zu erkennen und zu überdenken, wäre eine gute Sensibilisierung und Vorbereitung auf die Frage nach Nation und Region in Europa, die noch gelöst werden muß.

Aber gerade in diesem Sinne war es wahrscheinlich schon eine wichtige Erfahrung für die Kinder einer der "deutschen" Klassen, als sie selbst an der Karte zeigten, es für die englischen Schüler aufzeichneten und sich so bewußt wurden, daß sie (in dieser konkreten Klasse) aus der Türkei, Griechenland, Serbien, Kroatien, Rumänien, Italien, Spanien, Portugal, Deutschland und Rußland und Amerika kamen, daß sie in derselben (deutschen?) Klasse sind und sich dennoch (fast) immer wie Kinder eines Landes vertragen. Das Nachdenken darüber brachte einen der deutschen Schüler zu der von ihm so formulierten Erkenntnis: "Ich bin eigentlich froh, in einer solchen Klasse zu sein; so ist es viel interessanter."

b) Trinationale Begegnungen im Rahmen des DFJW

Die Begegnungsprogramme für Jugendliche des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) gibt es als Folge des Freundschaftsvertrags, den Präsident de Gaulle und Bundeskanzler Adenauer im Jahre 1963 abgeschlossen haben. Sie waren ursprünglich bilateral auf Frankreich und Deutschland beschränkt. Bereits seit 1976 fördert das Jugendwerk Drittländerprogramme, an welchen Jugendliche einer weiteren, in der Regel europäischen Nation gleichberechtigt teilnehmen können.

Trinationale Programme auf Hochschulebene, die sowohl einen landeskundlichen als auch einen schulischen Bezug haben, werden seit April 1988 zunächst zwischen der Pädagogischen

Hochschule Ludwigsburg (später PH Freiburg), dem IUFM Paris-Batignolles und der Universität Barcelona durchgeführt. Die Beteiligten dieses ersten trinationalen Programms, das inzwischen bereits mehrfach durchgeführt wurde, haben ein erstes Modell trinationaler Zusammenarbeit entwickelt. Ingelore Oomen-Welke (jetzt Pädagogische Hochschule Freiburg) hat 1993 darüber in einem Beitrag "Europabegegnung intensiv - Interkulturelle Praxis mit künftigen Lehrpersonen" ausführlich berichtet¹⁶. 1991 konnte ich an einem dieser trinationalen Projekte teilnehmen und so wertvolle Erfahrungen sammeln, die mir die Planung und Durchführung eines neuen, von der PH Ludwigsburg initiierten trinationalen Projektes (mit dem IUFM in Blois und dem University College of Ripon and York, St. John) sehr erleichterten. Das DFJW verfolgt mit diesen trinationalen Projekten auf Hochschulebene erklärtermaßen die Absicht, die europäische Dimension in der Lehrerbildung und an den Schulen zu stärken.

Die trinationalen Programme haben im wesentlichen drei Schwerpunkte: Begegnung der Jugendlichen, einen landeskundlich-kulturellen Aspekt und die inhaltliche Arbeit. Sie wirken, ähnlich wie das bereits geschilderte ERASMUS-Programm, durch interkulturelle Erfahrungen, gewonnen aus gemeinsamer Arbeit an einer inhaltlichen Aufgabenstellung. Ihr wesentlicher Vorteil liegt in der Studentenmobilität und somit im direkten Kontakt. Erfahrungen können im jeweiligen Land und unmittelbar mit den anderen Studentengruppen gemacht und reflektiert werden. So gewinnen sie nochmals eine ganz andere, eindringlichere Qualität. Die Tuchfühlung mit dem anderen Land, seinen Menschen und seiner Kultur verdeutlicht und erleichtert vieles, spitzt aber auch zu, ermöglicht konkrete interkulturelle Erfahrungen und bedingt - eine bestimmte Vorgehensweise vorausgesetzt - ebenfalls mehrfache Reflexion der inhaltlichen Zusammenhänge, aber auch des Zusammenlebens und -arbeitens. Lehrreich sind nicht nur die reibungslose Kooperation, sondern gerade auch die immer wieder (häufiger verdeckt als offen) auftretenden Konflikte.

Grundsätze und Vorbedingungen

1. Das DFJW betreibt eine Politik des knappen Geldes, wonach nichts oder wenig gilt, was völlig kostenlos ist. Insofern ist die notwendige finanzielle Selbstbeteiligung der Studenten an den Programmen spürbar, wird aber in der Regel gern geleistet. Bestehen evtl. vor dem ersten Treffen noch Bedenken finanzieller Art, so werden sie nach unseren Erfahrungen danach schnell vergessen. Ein gewisses Problem stellt allerdings die Finanzierung der Drittländergruppen dar, die sich oft aufgrund der (nur finanziellen) Ungleichbehandlung¹⁷ nicht gleichrangig fühlen.

2. Wie bereits erwähnt, gehören neben der personalen Begegnung kulturelle und landeskundliche Aspekte und vor allem die inhaltliche Arbeit an berufsbezogenen Themen ganz wesentlich zum Modell der Projekte. Es hat sich dabei als sinnvoll erwiesen, ein themenzentriertes Projekt in handlungs- und produktorientierter Weise durchzuführen. In den ersten trinationalen Projekten wurde das Produkt mit Schülern für Schüler erstellt, in einem

¹⁶) Ingelore Oomen-Welke, Europabegegnung intensiv - Interkulturelle Praxis mit künftigen Lehrpersonen, in: Norbert Botteram (Hrsg.), Interkulturelles Verstehen und Handeln. (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Zentaurus-Verlag) 1993

¹⁷) Das DFJW wird von den Regierungen Frankreichs und Deutschlands finanziert. Daher werden die Teilnehmer aus den Drittländern nicht in gleicher Weise unterstützt. Sie erhalten insofern eine niedrigere Unterstützung, als ihre Fahrtkosten erst ab Überschreiten der Grenze nach Frankreich bzw. nach Deutschland berücksichtigt werden.

derzeitigen ist es für den weiteren Gebrauch an den drei Hochschulen bestimmt (s.u.).

3. Um Sprachprobleme weitgehend auszuschliessen, müssen die Produkte für Grundschüler (weitgehend) sprachfrei sein. Aber auch wenn die Produkte für den Gebrauch an den Hochschulen erstellt werden, empfehlen sich primär ikonische Medien, um die Zeit mehr für die gemeinsame inhaltliche Arbeit zu nutzen als für schwierige Übersetzungen in drei Sprachen zu verwenden. Die Erstellung von Diareihen oder Photobüchern, vor allem aber von Videos bietet sich an.

4. Absolute Vorbedingungen waren, daß die Studenten in der Lage sein müssen, an allen drei Treffen teilzunehmen¹⁸, und daß sich alle Teilnehmer in einer der beiden Fremdsprachen gut verständlich machen können, wobei wünschbar ist, daß auch die zweite Fremdsprache wenigstens rudimentär verstanden wird. Bei den Gruppentreffen war es auf diese Weise möglich, wenigstens in zwei Sprachen zu verhandeln. Wer dennoch gelegentlich meinte, sich gerade bei der inhaltlichen Arbeit in der Fremdsprache nicht gut genug ausdrücken zu können, konnte dies dann auch in der Muttersprache tun: Es fand sich immer ein Übersetzer, entweder bei den Teamern oder den Studenten. Hinter dieser Vorbedingung steht die Erfahrung, daß es leicht zu Problemen führen kann, wenn es nur eine Arbeitssprache gibt und damit eine der drei Gruppen sich immer in gewohnter Differenziertheit und Sprechgeschwindigkeit ausdrücken kann.

5. Nach den bisherigen Erfahrungen schließen wir in der jetzigen Begegnung grundsätzlich aus, daß die Studenten in nationalen Gruppen zusammenwohnen. Die Gefahr des Rückzugs auf die eigene nationale Gruppe oder auch des Verlusts des Kontaktes zu den anderen Studenten ist zu groß. So hatten z.B. französische Teilnehmer einmal gewünscht, als Gruppe zusammenbleiben zu können. Die spanischen Kolleginnen haben dies unter finanziellen Schwierigkeiten auch ermöglicht. Aber schon nach wenigen Tagen beklagten die französischen Studenten, daß sie - vor allem abends - zu wenig Kontakt zu den spanischen und deutschen Studenten hätten. Die deutschen Studenten wohnten bei den spanischen Familien, waren deshalb auch abends mit den spanischen Freunden zusammen und erlebten so ein ganz anderes, nicht-touristisches Barcelona.

Aus solchen Gründen ist es im jetzigen Projekt Vorbedingung für die Teilnahme, daß die deutschen Studenten bereit sind, zwei ausländische Studenten privat aufzunehmen. Es sollte, soweit es irgend ging, immer ein französischer und ein englischer Student zusammen in einer deutschen Familie untergebracht sein. Die Partnergruppen aus Frankreich und England haben sich, je nach ihren Möglichkeiten, dem Vorgehen weitgehend angeschlossen. Ansprüche an Komfort durften und konnten dabei natürlich nicht gestellt werden, was aber für die kurze Zeit von jeweils nur einer Woche zumutbar war und auch gerne hingenommen wurde. So verrechnete zum Beispiel eine deutsche Studentin, die bei einer vielköpfigen spanischen Familie in äußerst beengten Verhältnissen untergebracht war, dies dennoch als besondere Chance, spanisches Familienleben intensiv mitzerleben, wodurch die Unbequemlichkeiten der Unterbringung nicht ins Gewicht fielen.

Durch die private Unterbringung in Familien konnte nicht nur die finanzielle Hürde überwunden, sondern auch das Alltagsleben (Familienleben, Freizeit oder andere Aspekte) im

¹⁸) Die neue Studienstruktur in den IUFM verhindert dies bei den französischen Teilnehmern. So wechselte bereits nach dem ersten Treffen fast die ganze französische Gruppe. Allerdings konnten negative Effekte weitgehend durch eine besonders sorgfältige Auswahl der neuen Teilnehmer vermieden werden.

anderen Land wesentlich besser studiert werden. Außerdem scheint sich zu bestätigen: Je mehr von Anfang an auf eine "Durchmischung" der Gruppen bei der Unterbringung geachtet wurde, desto unkomplizierter gestaltete sich das gemeinsame Leben, oft besonders dann, wenn anfängliche Widerstände zu überwinden waren oder wenn es zu kleinen Konflikten oder Mißverständnissen bei der gemeinsamen Arbeit kam.

6. Konsequenterweise vermeiden wir es auch im derzeitigen Projekt, während der Begegnungen in nationalen Gruppen zu arbeiten. Die Zuordnung zu einer der gemischt-nationalen Gruppen war den Teilnehmern jedoch, wenn sie nicht ohnehin von der Aufgabenstellung her bestimmt war, freigestellt. Auch die Arbeitssprache(n) bestimmten die Gruppen selbst. Eine der positiven Folgen war, daß kulturelle Verschiedenheiten, unterschiedliche Haltungen und Einstellungen oder auch Schwierigkeiten - viel leichter als im Plenum - thematisiert und in ihren Auswirkungen auf die Arbeit der Gruppen diskutiert werden konnten. Es entstand geradezu die Notwendigkeit, sich intensiver auf die Vorschläge der anderen Studenten einzulassen, weil der Rückzug auf die nationale Gruppe und somit die Möglichkeit der gegenseitigen Bestärkung in den gewohnten nationalen Haltungen oder Einstellungen wenn auch nicht ganz wegfiel, so doch erheblich reduziert wurde. Kulturelle Einstellungen und Handlungsmuster mußten überlegt, erläutert, begründet werden und wurden so im Vergleich mit jenen der anderen Teilnehmer verständlicher.

Diese teilweise nicht ganz leichten Teilnahmebedingungen und Grundsätze für die gemeinsame Arbeit (ähnlich wurde bzw. wird in Frankreich und England verfahren) wirkten sich auf die Zusammenarbeit der Gruppe sehr positiv aus - vielleicht schon deshalb, weil sie einen Ausleseeffekt zu haben scheinen, wie sich aus der recht homogenen und konfliktfreien Zusammensetzung mindestens von zwei der drei Gruppe vermuten läßt. Ein sozialer Ausleseeffekt, den man wegen der Bedingung, wenn irgend möglich zwei Gäste unterzubringen, hätte befürchten können, konnte durch die Bereitschaft mancher TeilnehmerInnen, drei Gäste aufzunehmen, vermieden werden. Die Offenheit und Bereitschaft, sich auf die Gäste intensiv einzulassen, war in allen Gruppen sehr hoch.

Organisation und Durchführung

Trinationale Projekte bestehen aus drei einwöchigen Begegnungen, wobei jede an einer anderen Hochschule und damit in einem anderen Land stattfindet. Jede Gruppe fungiert also einmal als Gastgeber. Andere Begegnungsorte wären zwar möglich, schließen sich aber wegen der erwünschten Unterbringung in Familien (oder zumindest an der Gasthochschule) aus. Nur so ist die jeweilige gastgebende Gruppe in der Lage, den Gästen ihren Hochschul- bzw. Heimatort und ihre Studiensituation zu zeigen.

Damit deutet sich auch schon an, wie die Schwerpunkte berücksichtigt werden: Der Begegnungsaspekt betrifft zum einen das dreimalige Zusammenleben der Studentinnen und Studenten für eine Woche, aber ebenso die anderen Schwerpunkte: die gemeinsamen kulturellen bzw. landeskundlichen Unternehmungen und die gemeinsame Arbeit an einem meist schulbezogenen Thema. Dies ist bei Studentengruppen, die ja aus unterschiedlichen Schul- und Hochschulsystemen mit den je verschiedenen Erfahrungen für die relativ kurze Zeit von insgesamt drei Wochen zusammenkommen, keine ganz einfache und konfliktfreie Aufgabe. Sorgfältige Planung aufgrund bestimmter Prinzipien ist deshalb Voraussetzung.

Im folgenden wird eine kurze Übersicht über die möglichen Stadien der Planung und Durchführung der Treffen gegeben, wie sie sich bisher bewährt haben. Seit kurzer Zeit werden auch Vorbereitungstreffen der Teamer durch das DFJW unterstützt.

I. Vorbereitung:

1. **Vorbereitungstreffen der Hochschullehrer**
(Kennenlernen, Abstecken des organisatorischen und terminlichen Rahmens, Vorabsprache der inhaltlichen Arbeit)
2. **Treffen mit der eigenen Studentengruppe an der Hochschule**
(Ziele trinationaler Begegnungen, Darstellung bisheriger Projekte, Termine, zeitliche und finanzielle Belastung, inhaltlicher Rahmen und denkbare Themenstellungen, Arbeitsverteilung für die Woche als Gastgeber)

II. Durchführung:

3. **Erstes Treffen der trinationalen Gruppe**
(Diskussion aller Themenvorstellungen, Entscheidung über ein Projektthema, inhaltliche und zeitliche Strukturierung der Arbeit, Diskussion des angestrebten Produktes und der Arbeitsweise, Ausarbeitung eines Arbeitsplans)
4. **Zwischenarbeitsphase I**
(theoretische Erarbeitung des Themas, Entwurf des Arbeitsplans in den Schulen, Realisierung im Rahmen der Absprache)
5. **Zweites Treffen der trinationalen Gruppe**
(Vorstellen, Kritik und Revision der bisherigen Ergebnisse, Abstimmung und Festschreibung des weiteren Vorgehens)
6. **Zwischenarbeitsphase II**
(Weiterführung der Arbeit in den Schulen, Umsetzung des revidierten Vorgehens, Vorbereitung des dritten Treffens, Vorbereitung der Integration der "nationalen" Beiträge)
7. **Drittes Treffen der trinationalen Gruppe**
(Vorstellen der einzelnen Arbeitsergebnisse, Darstellung der Arbeit in der Schule, ggf. Einbringen der Ergebnisse in Schulen des Gastlandes, Integration der Arbeitsergebnisse zu einem gemeinsamen Produkt, Auswertung der drei Begegnungen im Rahmen der trinationalen Gruppe)

III Auswertung:

8. **Auswertung und Evaluation (an der eigenen Hochschule)**
(Auswertung der Arbeit des trinationalen Gesamtprojekts: inhaltlich, didaktisch und unter dem Aspekt der sozialen Entwicklung der trinationalen Gruppe, Vorschläge zur Verbesserung des nächsten Projekts)
9. **ggf. Neuabsprache mit den anderen Hochschulen**
(Auswertung der Arbeit des trinationalen Projekts im Kreis der beteiligten Hochschullehrer unter Auswertung der Evaluation mit den Studentengruppen, Vorschläge zur Verbesserung des nächsten Projekts, Überlegungen zur Fortsetzung des Programms)

Themen und Produkte

Über die Themen haben wir als Teamer zwar Vorabsprachen getroffen, steckten aber dennoch nur einen breiten Rahmen ab: Die Entscheidung über die konkrete Themenstellung sollte

zusammen mit allen Studenten getroffen werden. Wie im ERASMUS-Projekt haben wir von Anfang an darauf geachtet, daß mit dem Thema die Gelegenheit zu intensiver Beschäftigung mit den kulturellen Unterschieden und Ähnlichkeiten, zur Reflexion über die unterschiedlichen Positionen und zu berufsbezogener Arbeit verbunden ist. Darüber hinaus sollte das Thema eine ikonische Bearbeitung (z.B. als Video) zulassen.

Die erste trinationale Gruppierung (Ludwigsburg/Freiburg - Paris - Barcelona) konzentrierte sich vor allem auf Themen, die auch gleich in der Schule verwendet werden und zusammen mit den Schülern als Video bearbeitet werden konnten. Auf diese Weise sollten vor allem kulturelle Informationen zugänglich gemacht werden, wie es etwa bei der Vorstellung des eigenen Wohnorts oder der Darstellung eines Tages im Leben der Kinder der Fall ist.

Der Auseinandersetzungsprozeß um die Themen, der während des ersten Treffens stattfindet, ist in der Regel bereits eine interkulturelle Erfahrung par excellence, denn die nationalen Gruppen gewichten und werten die Themen oft sehr unterschiedlich. So wollten die französischen Studenten den spanische Themenvorschlag "Feste" nicht akzeptieren, weil religiöse Themen nicht im französischen Lehrplan enthalten und aus der französischen Schule ausgeschlossen sind. Die deutschen Studenten griffen den Vorschlag zunächst positiv auf, änderten aber ihre Meinung, als die spanischen Studenten ihrerseits mit dem Zwang des Lehrplans argumentierten; deutsche Studenten erlernen sehr früh den freieren Umgang mit dem Lehrplan und wollten sich diesem Zwang nicht so ohne weiteres beugen. Der deutsche Vorschlag "Umwelt" war wiederum für die Franzosen kein Thema, was zu einer spanisch-deutschen Allianz führte. Der Themenvorschlag "Stadt-Land" wurde von den deutschen Studenten deutlich unter Umweltaspekt gesehen, was wiederum der französischen Gruppe nicht wichtig war; die spanischen Studenten schlossen sich eher der deutschen Gruppe an. Man einigte sich schließlich auf drei Themen (und Videos): Stadt-Land, Kinderspiele und Umwelt.

Entsprechend den (nationalen) Voreinstellungen wurden auch die Themen sehr unterschiedlich bearbeitet. Die Franzosen zeigten in ihrem Video an Kindergruppen, die durch zwei Pariser Quartiers streifen, wie schön das Leben in einer großen Stadt sein kann. Dagegen betonen der spanische und der deutsche Beitrag eher die für Kinder negativen Seiten des Stadtlebens: Die Gefahr durch den Verkehr, den Lärm, die eingeschränkten Spielflächen usw. Während die Spanier und die Franzosen jeweils zwei Videos drehten (zu Leben in der Stadt und zu Kinderspiel), versuchte die deutsche Gruppe alle drei Themen in ein Video zu integrieren: Ein Kindergeburtstag gibt Anlaß, in der Schule die Klassenkameraden einzuladen, die Klassenzimmersituation und Pausenspiele zu beobachten, die nachmittägliche Geburtstagsfeier zu filmen, die (tatsächlich) im Fasching stattfand, und schließlich die Umwelt- und Müllproblematik einzubeziehen.

Es wird schon durch diese wenigen Andeutungen deutlich, daß sowohl die Entscheidung über die Themen als die Arbeit am Film als schließlich auch die Vorführung im Kreis der trinationalen Gruppe und in den Versuchsschulen reichlich Anlaß zu vielen Gesprächen und Nachfragen über kulturelle Muster gab - von der Sichtweise auf das Thema bis hin zur Art der filmischen Bearbeitung (z.B. Dauer der Schnitte). Außerdem wirkten die Produkte auf die sozialen Beziehungen der Gruppen zurück, indem sie Anlaß zu stets neuen Auseinandersetzungen um die sichtbar gewordenen Wertvorstellungen und die z.T. auch entstandenen offenen oder verdeckten Konflikte gaben.

Weil zu beobachten war, daß es zwischen den Gruppen öfter zu Mißverständnissen wegen der unterschiedlichen Ansätze im didaktischen und pädagogischen Bereich kam, haben wir für die derzeitige trinationale Begegnung (IUFM Blois - Ripon College - PH Ludwigsburg) ein

Thema gewählt, das diese Unterschiede in den Blick rückt: Die Schuleingangsstufe in den drei Ländern. Damit ist nicht nur ein alle Teilnehmer beruflich betreffendes Thema gewählt, sondern auch eines, an dem sich grundsätzliche Unterschiede wie z.B. Einschulungsalter, curriculare Differenzen, der Umgang mit den Kindern, Anforderungen etc. thematisieren lassen. Damit diese denkbaren Akzentsetzungen wiederum nicht dem Zufall überlassen sind, hat sich die Gesamtgruppe nach längerer Diskussion zu drei Konkretisierungen entschlossen. Es sollte besonders auf a) classroom organisation, b) teaching styles und c) gender geachtet werden.

Dazu wurden für die Vorbereitung an den Heimathochschulen Teilgruppen gebildet, die während der Treffen sich zu gemischt-nationalen Gruppen erweiterten. Aufgabe der Untergruppen war es nun, den Zusammenhang theoretisch aufzuarbeiten, Beobachtungsmöglichkeiten und -situationen zu suchen und schließlich entsprechende Videoaufnahmen zu machen. Das zwischen dem ersten und dem zweiten Treffen erstellte Rohmaterial wurde bei der zweiten Begegnung gesichtet, eine Abstimmung der nationalen Teilbeiträge aufeinander versucht und die Integration in ein gemeinsames, vergleichendes Video geplant. Es ist unsere Absicht, ein integriertes Video zu erstellen, das in den Hochschulen als Lehrmaterial und für weitere trinationale Gruppen als einführendes Material verwendet werden kann. Dazu sollen die Gruppen vor dem dritten Treffen die Materialien aller Gruppen nochmals sichten, für die eigenen Beiträge Schnittprotokolle bereitstellen und diese an die anderen Gruppen zusammen mit Vorschlägen für den Schnitt des integrierten Videos senden. Vertonungsvorschläge und ein knapper zu unterlegender Text sind ebenfalls in einer Vorfassung zu erarbeiten. Auf dem dritten Treffen soll das integrierte Video geschnitten und dreisprachig getextet werden.

Im Verlauf der Arbeit an dem zuletzt angedeuteten Projekt ist deutlich geworden, daß das Ziel doch sehr anspruchsvoll ist und Studenten wie Teamer auch zwischen den Treffen zeitlich sehr beansprucht. Gerade in diesem Zusammenhang wirkt sich auch die Hochschul- und Studienstruktur sehr wesentlich aus. Je rigider und enger Hochschulstruktur und Studiengang gestaltet sind, desto weniger glauben Studenten (und manchmal auch Kollegen) sich an über das eigentliche Studium hinausgehenden Projekten engagieren zu können. Als weitere Faktoren wirken sich die unterschiedliche mediale Ausstattung der Hochschulen einerseits und die Kompetenz der Kollegen und Studenten im AV-Bereich auf die technische, aber auch auf die inhaltliche Qualität der Videos und damit der Produkte aus.

Konflikte

Interkulturelle Begegnungen enthalten immer auch unterschwellige und offene Konflikte. Auch wenn es vordringlich um inhaltliche Arbeit geht, sind Konflikte schon deshalb nicht ausgeschlossen, weil inhaltliche Fragen immer auch das Selbstverständnis der Beteiligten tangieren. Dies ist bereits an den Beispielen zur Themenfindung und -bearbeitung deutlich geworden. Ohne dies seiner Bedeutung entsprechend ausführen zu können, sollen wenigstens einige weitere Konfliktquellen benannt und an Beispielen verdeutlicht werden.

Selbstverständlich ist die Frage der (Konferenz-)Sprache immer ein möglicher Konfliktpunkt. Oomen-Welke berichtet in dem bereits zitierten Beitrag, daß man sich in einem der ersten Projekte auf Französisch als Konferenzsprache einigte. Trotzdem ergaben sich Probleme: Die französischen Teilnehmer sprachen oft, ohne wesentlich Rücksicht zu nehmen, zu schnell und dominierten die Arbeitssitzungen: Waren sie doch als einzige in der Lage, sich in gewohnter Weise differenziert auszudrücken und verständlich zu machen. Mit der Zeit fühlten sich die anderen Studenten entsprechend benachteiligt. Diese Situation wirkte sich in folgender Weise aus:

- Die Sprechanteile der drei Gruppen waren sehr unterschiedlich.
- Die französischen Beiträge, weil häufiger und präziser vorgetragen, erhielten auch inhaltlich ein höheres Gewicht.
- Die französischen Studenten bemühten sich immer wieder, Beiträge der anderen Studenten in "richtiges" Französisch zu setzen. Stimmt dann der so Interpretierte der Wiedergabe zu, so hieß dies weder, daß er sich richtig wiedergeben fühlte, noch daß der Beitrag tatsächlich richtig wiedergegeben war. Oft scheuten sich die Betroffenen, nochmals zu korrigieren und richtigzustellen.
- Mit der Zeit ergab sich dadurch auch eine ungewollte und wachsende Dominanz der Betreuer, die immer wieder das Gefühl hatten, eingreifen und sprachlich helfen zu müssen. Hielten sie sich jedoch zurück, kam es vor, dass sich ihre Studenten nicht gut vertreten fühlten.
- So entstanden dann Aggressionen auf beiden Seiten - bei den spanischen und deutschen Studenten, weil sie sich benachteiligt fühlten, aber auch auf französischer Seite, als ein Student (zum Entsetzen seiner Dozentinnen) äußerte, er könne nun bald den falschen Akzent nicht mehr ertragen.

Bei den ersten beiden Treffen der jetzigen Begegnungsrunde war die Sprache kein besonderes Problem. Da es grundsätzlich zwei Verkehrssprachen gab (Französisch und Englisch), war es in den meisten Fällen möglich, sich zufriedenstellend zu verständigen. Außerdem gab es immer die Möglichkeit, auf die Muttersprache zurückzugreifen, und die Bereitschaft der anderen Teilnehmer, einen Beitrag schnell zu übersetzen. Eine Dominanz einer Sprache bildete sich infolgedessen nicht aus. Da die deutschen Studenten (mit einer Ausnahme) sich entweder auf Französisch oder auf Englisch gut ausdrücken konnten, ergaben sich auch keine Schwierigkeiten daraus, daß Deutsch nur sehr gelegentlich gesprochen wurde. Wir nehmen an, daß die ständige sprachliche Mischung in den gemischt-nationalen Gruppen und damit die wechselnde sprachliche Beanspruchung zum Ausbleiben von Konflikten beigetragen haben.

Ein anderer Konfliktpunkt, der sich in fast allen, auch dem derzeitigen Projekt zeigte, entstand, wenn sich Teilnehmer bzw. Gruppen nicht an Abmachungen hielten. So hatten sich in den früheren Begegnungen die spanischen und deutschen Gruppen daran gehalten, auf dem zweiten Treffen Zwischenergebnisse vorzulegen, die nach deren Diskussion in der Gesamtgruppe zur Grundlage des erst dann für das dritten Treffen zu drehenden Videos werden sollten. Es kam jedoch wiederholt vor, daß zumeist hinter vorgehaltener Hand zu hören war, daß die französische Gruppe ihr Video bereits fertiggestellt, es aber - wegen der Abmachung - weder mitgebracht hatte noch darüber berichten wollte. Natürlich waren die auf der Basis der Vorarbeiten geführten Diskussionen über das zu fertigende Video für die französische Gruppe nur noch von marginalem Interesse.

Ein zweites Beispiel: Bei der derzeitigen Begegnungsrunde wollte ein großer Teil der englischen Gruppe, wahrscheinlich wegen der relativ hohen zeitlichen Belastung, entgegen der Abmachung nur einen Vormittag in einer Schuleingangsstufe aufnehmen, aber nicht nach den drei konkreten Unterpunkten differenzieren. Dies führte in der englischen Gruppe zu erheblichen Spannungen. Zwei Studentinnen zogen sich aus der Arbeit an dem Film zurück, weil sie das Vorgehen nicht für richtig hielten. Sie brachten sich dann anderweitig in die gemeinsame Arbeit ein. Auch in der Gesamtgruppe führte dies zu einigem Unmut, weil sich die anderen Gruppen über das 'mangelnde Engagement' ärgerten.

Schwierigkeiten ergaben sich auch wegen unterschiedlicher Arbeitsstile. Während deutsche Gruppen zunächst eine inhaltliche Erarbeitung des Stoffes für wichtig erachteten

(Sachanalyse), zeigten die französischen Studenten daran kein besonderes Interesse und konzentrierten sich auf das didaktische Vorgehen. Da die deutschen Studenten, entsprechend der von ihnen im Studium erwarteten Arbeitsweise überzeugt waren, eine gründliche Sachanalyse sei unbedingte Voraussetzung, mußten sie sehr aufpassen, nicht rechthaberisch zu wirken.

Sehr unterschiedliche Gründe können zur Erklärung dieser Konflikte herangezogen werden. Einmal könnte es sich um persönliche Arbeitsstile der Teamer handeln, die sich auch auf die Studenten auswirkten. Zum anderen könnten institutionelle Vorgaben bzw. die Studienordnungen eine wichtige Rolle spielen: Wieviel Freiheit wird den Studenten in ihrem Studium zugestanden? Wie weit ist ihr Studium auf Eigenverantwortung begründet oder wie weit ist es verschult? Gibt es formale Zwänge, die erfordern, zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Arbeit abgeschlossen zu haben, um anderen Aufgaben gerecht zu werden? Gibt es eher eine Orientierung an der Sache oder mehr an den formalen Anforderungen? Werden bestimmte Fragen wie z.B. die fachliche Erarbeitung eines thematischen Zusammenhangs letztlich einem bereits abgeschlossenen Fachstudium zugeordnet und konzentriert sich deshalb das Interesse vornehmlich oder ausschließlich auf den didaktischen Aspekt? Sind Studenten gewöhnt, flexibel auf neue Situationen und Anforderungen zu reagieren, oder halten sie an vertrauten Strukturen und Gewohnheiten fest? Die Dankesrede der französischen Studenten an die englischen Gastgeber enthielt als kleine Kritik auch den Wunsch, die englischen Studenten mögen doch bitte lernen, auch einmal drei Stunden mit nur 15 Minuten Pause durchzuarbeiten.

Es ist selbstverständlich, daß Konflikte sehr stark von der unterschiedlichen Interpretation der Situation, der Bereitschaft, flexibel zu reagieren, von persönlichen Bindungen und Sympathie und von der Einsicht in kulturelle Handlungsmuster abhängen. Ist dies nicht von vornherein gegeben, wovon wir ja nicht ausgehen können, denn das ist es ja gerade, was auf solchen Treffen gelernt werden soll, ist es umso wichtiger, möglichst vor der Entstehung von Konflikten bereits sehr präzise über die Bedingungen zu informieren, Abmachungen zu spezifizieren, sich explizit darüber zu einigen, wie etwas angegangen werden soll. Die Vorverständigung über Arbeitsaufwand, über den didaktischen Ansatz, die institutionellen Vorbedingungen, Termine, die Art der Durchführung der Arbeit und was die Vereinbarungen detailliert bedeuten, sollte vor Beginn unter den Teamern diskutiert worden sein und müßte während des ersten Treffens mit den Studenten besprochen werden.

Das bedeutet jedoch nicht, daß Konflikte ganz vermieden werden können. Das wäre weder möglich noch unbedingt wünschenswert, denn dies hieße, die in den Konflikten enthaltenen Lernmöglichkeiten zu verkennen. An ihnen konkretisieren sich, wie deutlich geworden ist, kulturelle Unterschiede. Sie können nun besprochen und analysiert und dürfen nicht als unvermeidbare Negative hingenommen und verstanden werden.

In der gemeinsamen Bearbeitung der Konflikte und ihrer kulturellen und psychologischen Hintergründe liegt eine gute Chance, der notwendigen "europäischen Dimension" ein Stück näher zu kommen. Nicht zuletzt an den Konflikten und ihrer Bearbeitung zeigt sich, wie intensiv die Auseinandersetzung mit der anderen Kultur, wie erfolgreich interkulturelles Lernen und Erfahrung bei Begegnungen ist. Um davon aber in diesem Sinne profitieren zu können, ist ein gemeinsames Ziel, die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand bzw. Produkt notwendig. Dann jedoch, so meinen wir, wird es möglich, Einstellungen, Vorurteile, kulturelle Verhaltensmuster und Deutungen, Alltagstheorien als solche zu erkennen, sie in ihrer begrenzten Gültigkeit, aber auch in ihrem Zweck zu erkennen, über die eigenen

eingeschränkten und nur scheinbar auf Dauer gestellten Sichtweisen zu reflektieren und unhinterfragt auf tönernen Füßen stehende Selbstverständlichkeiten aufzuheben.

HORIZON - Erfahrungen mit multilateralen Schulpartnerschaften

Ingrid Konrad

Kooperative Gesamtschule Schinkel (UNESCO-Projekt-Schule), Osnabrück

1. EG-Vorstellungen vom "Lernen für Europa"

Über die Pilot-Aktion "Multilaterale Schulpartnerschaften" der Europäischen Gemeinschaft heißt es in eine Beschluß des Rates und der im Rat vereinigten Bildungsminister vom Januar 1992:

"Der Rat und die im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen weisen darauf hin, daß der Erfolg des Europäischen Binnenmarktes wesentlich von der Kreativität junger Menschen, ihrem Unternehmensgeist und ihrer Fähigkeit zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit abhängen wird. Sie sind der Auffassung, daß die Zusammenarbeit zwischen weiterführenden schulischen Einrichtungen der Mitgliedstaaten für die Förderung dieser Eigenschaften von großer Bedeutung sein kann."

"... In diesem Zusammenhang wird eine begrenzte Pilotaktion ... für Multilaterale Schulpartnerschaften in den Schuljahren 92/93 und 93/94 initiiert ..." (1)

Zunächst eine Binsenweisheit:

Brüssel liegt von den einzelnen Schulen sehr weit weg und die Richtlinien und Empfehlungen, die dort von höchstrangigen Personen für das Europäische Schulwesen und damit für die Schulen formuliert werden, kommen in letzteren fast nie in ihrem Wortlaut und nur sehr selten auch nur sinngemäß an.

Es gibt auch noch kein "Europa-Curriculum", und die Kultusminister brauchen sehr lange, um die "Dimension Europa" in Rahmenrichtlinien zu übersetzen. Ein Vertreter des Niedersächsischen Kultusministeriums behauptete kürzlich auf einer Europa-Tagung, LehrerInnen befaßten sich sowieso nur dann mit schulrelevanten Lernzielen und Inhalten, wenn diese sich in Lehrbüchern materialisiert hätten. Das stimmt natürlich so nicht.

Manuela du Bois-Reymond, eine Bildungstheoretikerin der Universität Leiden/Holland, meint sogar, daß die "nationalen Pflichtschulen" überhaupt im "Lernfeld Europa" versagten und daß sie alle diesbezüglichen Aufgaben den kommerziellen Anbietern überließen.(1)

2. Die europäische Dimension und die allgemeinbildende Schule

Daß diese Art von Richtlinien aus Brüssel die allgemeinbildenden Schulen nur sehr schwer erreichen und daß das "Lernfeld Europa" außen vor zu bleiben scheint, hängt nicht nur mit den komplexen Strukturen der Bildungsbürokratie zusammen, sondern vor allem mit dem Selbstverständnis von allgemeinbildenden Schulen.

Denn vom Grundsatz her können die Lernziele der allgemeinbildenden Schule nicht von Bedürfnissen des Marktes diktiert werden, wie dies die Aussagen der Minister für das Bildungswesen suggerieren (s.o.). Das Erziehungsziel der allgemeinbildenden Schulen heißt "Allgemeinbildung", auch wenn nicht immer ganz klar ist, was darunter zu verstehen ist.

Vordergründig scheint es also ausschließlich Sache der Berufsbildenden Schulen zu sein, sich mit den Fragen des zukünftigen Arbeits-Raumes, z.B. Europa und seinem Binnenmarkt, seinen Anforderungen zu befassen. Die Diskussion um Schlüsselqualifikationen zeigte indessen sehr deutlich, daß ein sehr großer Teil dieser Qualifikationen von nicht unerheblicher Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung sind - damit sind sie auch Teil der Allgemeinbildung.

Zwar ist die Langform des allgemeinbildenden Systems mit der Gymnasialen Oberstufe wegen ihrer Akpetanz vor jedem Reform-Druck gefeit, dennoch denkt man in aufgeschlossenen Kollegien sehr wohl darüber nach, was die Heranwachsenden morgen in ihrem persönlichen und beruflichen Leben erwartet. In allgemeinbildenden Schulen gehören Flexibilität, Kreativität kommunikative Fähigkeiten, Neugier und auch Mobilität ("Schlüsselqualifikationen" für Europa, vgl. du Bois-Reymond) längst in den Katalog von zu fördernden Persönlichkeitsmerkmalen bei Heranwachsenden.

Wer also den Erwachsenen von morgen im Blick hat, weiß, daß Schule auf Europa als einen möglichen persönlichen und beruflichen Lebensraum vorbereiten sollte. Manche SchülerInnen sind schon von Hause aus mit dem entsprechenden kulturellen und anderem Kapital für Mobilität, Flexibilität und Offenheit ausgerüstet und können damit eigenständig im "Lernfeld Europa" wuchern (vgl. M. du Bois-Reymond). Für die anderen muß die Schule ein Weg dahin sein.

In diesem Erfahrungsbericht aus der Gesamtschule Osnabrück geht es darum, zu zeigen, daß die "Europäische Dimension", wie es in der Euro-Amtssprache heißt, fern von Veröffentlichungen in Amtsblättern der Europäischen Gemeinschaften in allgemeinbildenden Schulen Eingang gefunden hat und daß auch die multilateralen Schulpartnerschaften in Schule schon existierten, bevor sie als EG-Pilotprojekt der staunenden Öffentlichkeit offeriert worden sind.

2.1 Der Europa-Effekt des Fremdsprachenunterrichts

Fremdsprachenunterricht als Vermittlung von kommunikativer Kompetenz in einer weiteren Sprache trägt zu einer Grundvoraussetzung von "grenzüberschreitender" Zusammenarbeit bei. Es sind insbesondere die engagierten FremdsprachenlehrerInnen, die eine "Einführung in die Mobilität" vermitteln.

Denn: Sie legen schon seit langem einmal im Jahr ihr Buch beiseite, schalten das Video ab, verlassen den Klassenraum, um mit ihren Lerngruppen auf Reisen in das europäische Ausland zu gehen, in dem die zu vermittelnde Sprache gesprochen wird. Sie suchen dort "authentische Kommunikationssituationen" auf. Sie überschreiten Landesgrenzen, üben mit sehr viel Motivation Flexibilität (Grundstufe) ein, Freude am Reisen und Erfahren, vermitteln Erfahrungen wider die Angst vor dem Unbekannten und erschließen so ein wenig von dem immensen "Lernfeld Europa".

Sie sorgen für Sicherung im institutionellen Rahmen (bilaterale Schulpartnerschaften) und finden auch noch Sponsoren (Jugendwerke, Kommunen etc.). Es ist ganz natürlich, daß FremdsprachenlehrerInnen das "Goldene Dreieck" D-F-GB für ihren Austausch bevorzugen, schließlich sind Englisch und Französisch die ersten Fremdsprachen. In unserer Schule wird außerdem noch Niederländisch unterrichtet, also kommen die Niederlande mit Haarlem dazu.

2.2 Zur Entwicklung von besonderen Aktivitäten der Gesamtschule Osnabrück im Rahmen der bilateralen Austauschmaßnahmen.

Die Gesamtschule Osnabrück unterhält seit 20 Jahren Partnerschaften sowohl zu einem Collège als auch einem Lycée in Angers. Unabhängig voneinander werden zu beiden Schulen jährlich Austauschfahrten mit den entsprechenden Gegenbesuchen durchgeführt. Der kleine Austausch der 7. bis 9. Klassen läuft jeweils über 8 Tage, der große über 14 Tage (10. Klassen und Gymnasiale Oberstufe).

20 Jahre Austausch-Aktivitäten bringen viele Begegnungen und viel Nachdenken über Verbesserungsmöglichkeiten: Wir wissen, daß zum Austausch selbstverständlich der touristische Aspekt gehört, meinen aber, daß mehr dazukommen muß, insbesondere für die OberstufenschülerInnen. Deshalb

- richten wir Möglichkeiten der Hospitation in einem Betrieb für die SchülerInnen ein (bislang vorzugsweise Kindergärten, Banken, aber auch Gärtnereien, Computerfachbetrieb usw.);
- erfinden wir gemeinsam den Langzeitaustausch (2-3 Monate selbständig in Angers und in Osnabrück in Familien leben mit Teilnahme am Unterricht der Partnerschule): Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler unserer 11. Klassen lernen, in einer fremden Sprache, in einem fremden Land, in einer fremden Schule, in einer fremden Familie sich einzuleben, wertvolle Erfahrungen des Fremdseins und der Bewältigung unbekannter Situationen zu sammeln.

Unsere französische Schulleiterin in Angers geht noch einen Schritt weiter:

- Im Lycée Joachim du Bellay wird aus dem Langzeitaustausch eine "europäische Klasse", d. h. es finden sich für zwei Monate nicht nur SchülerInnen aus Osnabrück, sondern auch aus den europäischen Partnerschulen des Lycée in Angers ein.

3. Wie werden aus bilateralen multilaterale Partnerschaften?

3.1 Vorbereitung

Die Schulleiterin in Angers ist eine engagierte Europäerin. 1990 richtet die Schule in Angers als "Projet d' Etablissement" das Projekt "Demain l'Europe" ein. Es folgen bilaterale Seminare mit unseren SchülerInnen und Lehrkräften über Europa. Unser damaliger Schulleiter z.B. entwickelt in einer europäischen Woche in Angers Grundzüge zu einer europäisch verfaßten Schule der Länder und Regionen. Unsere SchülerInnen denken mit den AngervinerInnen über mögliche Schulordnungen in Europa nach.

Wir stellen uns weitergehende Fragen: Warum nicht für Europa unsere bilateralen Beziehungen zu multilateralen erweitern, um "europäische Erfahrungen" zu vermitteln? Könnte man nicht unsere Austauschfahrten, unsere schulischen Projektwochen und sonstigen Möglichkeiten der Zusammenarbeit bündeln und aus bilateralen multilaterale Begegnungen machen?

3.2 Vereinsgründung

Aus der Idee wird im Mai 1992 in Angers Realität: Michelle Rousseau-Rambaud, versammelt die SchulleiterInnen und einige FremdsprachenlehrerInnen ihrer 9 Partnerschulen zu einer Konferenz mit dem Ziel, ein europäisches Schulnetzwerk zu gründen.

Sie lädt Prominenz aus Kultur und Politik ein, die Sache ist perfekt: Es wird ein Gemeinnütziger Verein nach französischem Recht gegründet. Wir sprechen zunächst von einer "Association des écoles partenaires du Lycée Joachim du Bellay" und nennen sie nach einem Wettbewerb der beteiligten Schulen "HORIZON" (Netzwerk europäischer Schulen).

Per Wettbewerb in den angeschlossenen Schulen wird auch das passende LOGO gefunden (vgl. nebenstehende Abbildung).



Dieser Gemeinnützige Verein aus 10 Schulen hat trotz Multilateralität noch nichts mit dem Projekt der Europäischen Gemeinschaften zu tun. Folgende Ziele werden vereinbart:

"... die Partnerschaft zwischen den Schulen in den Bereichen der Erziehungs- und Bildungsarbeit sowie der gegenseitigen Information zu pflegen. Oberstes Ziel ist die Umsetzung der europäischen Ideen in unseren Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, deren Besonderheiten gewahrt und deren Gemeinsamkeiten gepflegt und vertieft werden sollen".

3.2.1 Ein gemeinsames Europa-Profil für Oberstufen-SchülerInnen?

Die anwesenden SchulleiterInnen und FremdsprachenlehrerInnen diskutieren, wie ein "Europaprofil" von OberstufenschülerInnen aussehen könne.

- Welches "Bagage culturel" ist zu vermitteln?
- Sollen bestimmte Unterrichtsinhalte für alle verbindlich sein?
- Gibt es bestimmte europäische Themen, die in Unterrichtseinheiten gefaßt, in allen angeschlossenen Schulen unterrichtet werden sollen?
- Kenntnisse in wievielen Sprachen sind zu fordern?
- Gehören Reiseerfahrungen zu den Partnerschulen dazu?
- Soll es ein gemeinsam gestaltetes Zeugnis über diese Teilnahme an europäischen Zusatzveranstaltungen und Aktivitäten geben?
- Wie erreicht man eine allgemeine Anerkennung?

3.2.2 Information der Schulen untereinander

- Wie gestaltet man die gegenseitige Information?
- Soll es eine gemeinsame Zeitschrift, eine Art Rundbrief geben? Soll jeder Rundbrief ein europäisches Thema haben?
- Wer gestaltet die "revue", in welcher Sprache?

3.2.3 Zur Beteiligung der Kollegien

- Wie beteiligt man die KollegInnen, die bislang nicht an Reisen ins europäische Ausland teilgenommen haben? (Dies ist normalerweise ein Aufgabenbereich für FremdsprachenlehrerInnen).
- Wie tauschen sie Unterrichtserfahrungen aus? Wie können die schulischen MitarbeiterInnen einbezogen werden?

In die Satzung wird also aufgenommen:

"Die Mitgliedsschulen verpflichten sich:

- *ihre bestehenden Schulpartnerschaften (Schülerinnen, Schüler, Gastfamilien, Lehrerinnen, Lehrer) in die Aktivitäten des Verbandes mit einzubringen,*
- *ihre Möglichkeiten des Unterrichtsangebots, der Dokumentation und der Information für alle Mitglieder nutzbar zu machen,*
- *Strukturen für die gemeinsame Arbeit zu entwickeln (Schüleraustausch, Europaklasse, Fortbildungsveranstaltungen sowie - in Abstimmung mit der Schulaufsicht - Austausch von Lehrkräften und Verwaltungspersonal),*
- *Grundlagen abzustimmen für die kontinuierliche Verwirklichung gemeinsamer Ziele,*
- *auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene die Anerkennung des Verbandes anzustreben mit dem Ziel, den Schülerinnen und Schülern der Mitgliedsschulen die bestmöglichen Chancen für ihre Bildung und Ausbildung zu bieten".*

4. Realisierungen

4.1 Austausch und Langzeitaufenthalte

Die einzelnen Schulen führen ihre traditionellen Austauschfahrten weiterhin bilateral durch. Angers und Osnabrück betreiben weiterhin die Intensivierung des traditionellen Austauschs durch Betriebs-Erkundungen. Zur Zeit sind in Vorbereitung gemeinsame Lektüren, Theaterbesuche, Börsenspiele u.ä. Die 2-3 Monate in Angers und in Osnabrück werden festgeschrieben. ("Classe européenne")

(Eine solche "classe" organisiert die HORIZON-Schule in Bielefeld überwiegend für ihre östlichen Partnerschulen organisieren ab Schuljahr 1993/94.)

4.2 Europäische Projektwochen

Seit langer Zeit führt die Gesamtschule Osnabrück jährlich 2 Projektwochen für ihre SchülerInnen durch. Eine Oberstufen-Projektwoche steht immer unter einem UNESCO-nahen Thema (Friedenssicherung, Gesundheits- und Umwelterziehung, positive Auseinandersetzung mit Fremden usw.).

Auch Angers führt derartige Arbeitswochen durch (vergl. "Demain l'Europe").

Wir beschließen, daß alle Horizon-Schulen ihre bereits existierenden derartigen Unternehmungen für alle anderen öffnen bzw. einmal im Jahr eine solche Woche auf europäischem Niveau organisieren.

Die Ziele sind:

1. SchülerInnen der angeschlossenen Schulen europäische Erfahrungen und europäisches Bewußtsein zu vermitteln, Einsichten in die Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten in Europa und in die Handlungsweisen auf europäischer Ebene.
2. Die Lehrkräfte aller Schulen in diesen Prozeß aktiv einzubeziehen, die europäische Dimension für ihr pädagogisches Handeln zu eröffnen.

Im Schuljahr 92/93 werden Einladungen an alle HORIZON-Schulen ausgesprochen nach:

Bologna (Galilei Galileo - ein europäischer Gelehrter),

Xativa (Valencia, Gegenwart und Vergangenheit einer Region),

Moskau (Die Stadt, Einführung in die russische Sprache) ,

Haarlem (Ijsselmeer),

Angers (Patrimoine, Demain l'Europe)

Ramsey (Shakespeare).

Diese Schülerbegegnungen gehen nun ins zweite Jahr. Wir haben in Osnabrück im September 1993 zur Eröffnung des Schuljahresprogramms zwei Projekte angeboten: "Die Hase, Aspekte einer städtischen Flußlandschaft "und "Was schwingt denn da"? Ein Physikpraktikum). Es kamen SchülerInnen und KollegInnen aus Moskau, Angers, Haarlem und Bologna.

Die Erfahrungen sind vielfältig und noch nicht alle ausgewertet. Es bleiben noch viele Fragen offen:

Die Finanzierungsprobleme stellen sich jedoch bei fast allen: die Fahrtkosten für SchülerInnen sind zu hoch - die Mitgliedschaft im Multilateralen Schulpartnerschaften-Projekt greift in diesem Bereich überhaupt nicht, weil sie andere Schwerpunkte setzt (s.u.)

5. Mitgliedschaft im Projekt der Europäischen Gemeinschaften: Multilaterale Schulpartnerschaften

Per Satzung verpflichten sich die HORIZON-Schulen, Strukturen für eine gemeinsame Arbeit im Hinblick auf das Lernen für Europa zu entwickeln. In diesem Zusammenhang beschließt der Vorstand des Netzwerkes, gemeinsame Unterrichtseinheiten zu entwickeln zu Themen wie " Gesundheit", "Citoyenneté Européenne", "Umwelt", "Berufe und Berufsfindung in Europa" u. ä.

Die Kollegien der einzelnen Schulen entsenden jeweils 2 FachlehrerInnen zu einer der HORIZON-Schulen , die federführend das Entwickeln einer solchen Unterrichts-einheit betreibt. Damit wird nicht nur eine europäisch orientierte Unterrichtseinheit entworfen ,sondern gleichzeitig werden die KollegInnen selbst in ein "europäisch" arbeitendes Team eingebunden und machen bei dieser Arbeit wesentliche Erfahrungen. Und mit diesen Aktivitäten zum "développement et structuration de l'idée européenne dans nos lycées partenaires" erreichen die HORIZON-Schulen die Ebene der eingangs beschriebenen "Multilateralen Schulpartnerschaften".

Unsere Präsidentin aus Angers stellt fest, daß es ein Multilaterales Pilotprojekt der EG gibt und daß wir mit unseren Europa- Aktivitäten und insbesondere mit der Curriculum-Arbeit genau in den EG-Rahmen passen. Sie stellt den Antrag auf Aufnahme in das Projekt "Multilaterale Schulpartnerschaften".

Und hier teilen sich die HORIZON-Schulen auf: In die Förderung werden Angers als Pilotschule und Osnabrück, Haarlem, Xativa und Longsands als Mitgliedsschulen aufgenommen. Sie übernehmen die Entwicklung von Unterrichtseinheiten.

Wichtig ist dabei, daß es für diese Arbeit offizielle Gelder aus Brüssel gibt. Für die teilnehmenden 5 Schulen werden jeweils 1000 Ecu aus ihren Ländern in Aussicht gestellt und ein Mehrfaches für die Pilotschule in Angers direkt aus Brüssel. Die Pilotschule wird jedoch nur finanziert, wenn auch die Länder ihren Verpflichtungen nachkommen, wird uns mitgeteilt. Allerdings fließt das Geld in Deutschland nicht so leicht wie in den anderen Ländern. So ist die Mitarbeit in den Gremien größtenteils zunächst einmal auf privates Vorfinanzieren angewiesen.

6. Ausblick

- 6.1. Die von den anderen Schulen ausgesprochenen Einladungen zu Projektwochen finden sehr viel Interesse bei SchülerInnen und Lehrerinnen. Ganze Kurse würden sich geschlossen auch inhaltlich auf eine solche Woche in einer Partnerschule vorbereiten: bislang fehlt noch das Geld.

Die in Aussicht stehenden Ecus aus dem Programm sind nur für Lehrer-Arbeitstreffen (Curriculum-Arbeit) und Koordinationsaufgaben vorgesehen.

Hier müßte ein EG-Programm entstehen, das SchülerInnen allgemeinbildender Schulen finanzielle Unterstützung für die Teilnahme an Fahrten zu den Europäischen Projekten der Partnerschulen bietet.

- .6.2. Die KollegInnen nehmen immer mehr aktiv Anteil an der Arbeit im HORIZON-Rahmen. Sowohl die Begleitung zu Projektwochen als auch die Arbeit mit den KollegInnen aus anderen HORIZON-Schulen fördert den europäischen Gedanken. Beide Ebenen, Schülerfahrten, Schülerbegegnungen einerseits und Lehrerbegegnungen und -arbeiten im europäischen Team andererseits sind sehr gute Möglichkeiten, die neue vielbeschworene europäische Dimension in die Schule zu bringen. Allerdings bringt die Betreuung der ausländischen Gäste, die Koordination, die Mitarbeit im Verband (mit Reisen verbunden) eine enorme zeitliche Belastung mit sich. Hier müßte ein Stunden-Entlastungspool eingerichtet werden (vom Land oder der EG getragen).

- 6.3. Die Fragen nach einem Oberstufen-Profil "Europa" s.o. müssen noch bearbeitet werden.

Bislang nehmen wir alle Teilnahme-Zertifikate zu den Schülerakten und vermerken besondere Aktivitäten an HORIZON-Veranstaltungen auf den Schülerzeugnissen.

- 6.4. Die Betreuung und Auswertung, die Verbesserung unserer Arbeit bedarf einer professionellen Beratung. Hier ist zu wünschen, daß die Zusammenführung auf EG-Ebene von Universität bzw. anderen Lehrerausbildungs- oder -fortbildungseinrichtungen mit Schule in neuen Programmen entsprechende Hilfen schaffen wird.

Anmerkungen:

1) Schlußfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 25.1.1992

2) Manuela du Bois-Reymond, Lernen für Europa - die Ohnmacht der (Pflicht-)Schule? Frankfurter Rundschau v. 22.4.1992, S. 16

ISBN 3-923486-20-0

<<10,-- DM>>