

Oldenburger Universitätsreden

Nr. 85

**Hanna Zielinska
Roman Schulz
Aleksander Nalaskowski
Marian Bybluk**

**Polnische Pädagogik
in der Zeit der Wende**

- Vier Vorträge in Oldenburg -



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg

1996

Inhalt

<i>Vorwort</i>	5
<i>Hanna Zielinska</i>	
Polen in der Zeit der Wende Eine neue Gesellschaft? Eine neue Pädagogik?	7
<i>Roman Schulz</i>	
Aktuelle Probleme der Bildungsentwicklung in Polen	19
<i>Aleksander Nalaskowski</i>	
Sieben Hauptmythen der polnischen nichtstaatlichen Ausbildung	35
<i>Marian Bybluk</i>	
Die russische Schule auf dem Reformweg	49
<i>Autoren</i>	63

VORWORT

Der politische Umbruch in Polen ist aus westlicher Perspektive mit Sympathie und wachsendem Interesse beobachtet worden. Sieht man doch in den Diskussionen und Veränderungen in Polen - wie übrigens im gesamten ehemaligen 'Ostblock' - auch mittelbar eine Bestätigung für die Richtigkeit des eigenen eingeschlagenen Weges.

Im sogenannten Transformationsprozeß kommt dem Bildungswesen offensichtlich eine bedeutende Rolle zu. So schnell das begriffen wurde, genauso schnell zeigte sich auch, daß der gesuchte und angestrebte Konsens über den 'Umbau des Bildungssystems' nicht leicht zu finden sein wird. Die Verantwortlichen (Minister) in Polen für Bildung und Erziehung, Schule und Hochschule, Berufs- und Weiterbildung wechselten zu schnell, um grundlegende Reformideen zu entwickeln und in der Praxis erproben zu können.

Wissenschaftler und international denkende Bildungsplaner zögerten mit Vorschlägen für grundlegende Reformen, da sie deren Abhängigkeiten von der vor allem ökonomisch neuen Gesellschaftspolitik einsahen. Wann werden deren Eckdaten verbindlich vorliegen?

Im Rahmen eines Symposions, das die Arbeitsstelle Bildungsforschung im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Ende 1995 durchführte, haben es vier KollegInnen der Oldenburger Partneruniversität Nikolaus Kopernikus in Thorn versucht, eine Zwischenbilanz der Diskussionen um die Umgestaltung des Bildungswesens in Polen zu ziehen.

Als Zeichen der Verbundenheit mit der Partneruniversität und den dort forschenden und lehrenden Kolleginnen und Kollegen veröffentlichen wir die Vortragstexte in deutscher Sprache. Sie

werden von Oldenburger Seite übergeben im Zusammenhang mit den Feiern aus Anlaß des 15jährigen Bestehens der Kooperation unserer Hochschulen im September 1996.

Oldenburg, September 1996

Friedrich W. Busch

HANNA ZIELINSKA

Polen in der Zeit der Wende

Eine neue Gesellschaft? Eine neue Pädagogik?

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Problematik der Veränderungen, die der Umbruch in Polen während der späten 80er und frühen 90er Jahre mit sich brachte. In dieser Zeit wurde das alte System in Polen und in den meisten Ländern des ehemaligen Ostblocks überwunden. Von 1995 aus betrachtet ist es schwer, eine Gesamtbeurteilung dieser Ereignisse schon zu geben. Die zweifellos aufsehenerregende Dynamik der Veränderungen wurde entschieden schwächer. Trotzdem sind die Veränderungen, die noch andauern, ihre Intensität, ihre Reichweite und die Richtung, die sie genommen hat, weiterhin bemerkenswert. Es scheint, daß der Begriff der „Veränderung“ die Gegenwart besser beschreibt, wenn wir die kulturelle Wende, die stattgefunden hat, berücksichtigen. Diese kulturelle Wende drückt sich im Dialog zwischen Moderne und Postmoderne aus und prägt unsere Zeit.

1.

Die Zeit heftiger Veränderungen ist gewöhnlich eine Periode, in der man Fragen stellt, alte Wahrheiten wieder entdeckt, Reflexionen vertieft und neue Werte ans Licht bringt, die bis dahin verborgen waren. Es ist auch eine Zeit des Ausprobierens, in der man für die Ordnung, die plötzlich zusammenbrach, eine neue Verwendung sucht. Man versucht auch, das Neue zu verstehen und sich an das neue Leben zu gewöhnen. Ein Vergleich des „Alten“ mit dem „Neuen“ ist unvermeidlich. Die Suche nach Unterschieden ermöglicht es, gewisse Sche-

mata zu negieren, die sich sowohl auf das Weltverständnis als auch auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft beziehen. Der Vergleich hilft auch, neue Verstehensweisen des gesellschaftlichen Lebens zu finden.

Übergangs- und Transformationsprozesse dauern gewöhnlich lange und sind kompliziert. Die Deformationen des gesellschaftlichen Bewußtseins verschwinden nicht wie mit einem Zauberstab berührt, sondern erst nach ihrer Diagnostizierung. Das trifft auch auf die Bedeutungen zu, die Begriffen wie Gerechtigkeit, Wahrheit, Eigentum, Demokratie, Wissenschaft, Wirtschaft, Wert und Ideologie zugeschrieben waren und die tief in der Gesellschaft verwurzelt und für ihr Funktionieren notwendig sind. Die Entwicklung des Bewußtseins der Individuen und der ganzen Gesellschaft ist komplex, und ihre Richtung läßt sich nicht voraussehen. Die Übergangsperiode stellt nämlich die bisher gültigen Sicherheiten, Ideologien, Rationalisierungen und sogar die Lernmethoden in Frage. Die Umbruchsituation und eine ganz neue Wirklichkeit des täglichen Lebens, die einerseits mit der Marktwirtschaft, andererseits mit der Demokratisierung der Gesellschaftsordnung verbunden ist, bringt nicht nur Alternativen mit sich, sondern auch ernsthafte Bedrohungen. Bis jetzt unbekannte Phänomene wie z.B. Arbeitslosigkeit und Konkurrenz treten neu auf. Nicht jeder kann sich weiterbilden, bisherige Verhaltensweisen und Erfahrungen modifizieren, nicht jeder neue Auffassungen wirtschaftlicher und kultureller Phänomene akzeptieren, was oft zu Frustrationen oder sogar zu Tragödien führt.

Der gesellschaftliche und kulturelle Umbruch beinhaltet für viele soziale Schichten die Frage nach der Qualität von Ausbildung und Erziehung. Die derzeitigen Veränderungen in Polen schließen die Möglichkeit aus, daß das bis Anfang der 90er Jahre dominierende Bildungssystem gültig bleibt. Wenn wir an die Zukunft denken und die Frage zu beantworten versuchen, welche Weltanschauung für die neue Zeit charakteristisch ist, versuchen wir uns gleichzeitig die Hinterlassenschaft des

„Realsozialismus“ anzuschauen. Mit Kwiecinski (Warschau 1993, S. 12) möchte ich auf zwei Problembereiche hinweisen.

Der erste stellt eine schlechte Ausbildung dar. Das ist an dem fragmentarischen Wissen ablesbar, für das veraltete, zu umfassende Unterrichtsfächer verantwortlich sind. Auch die Einengung des humanistischen Denkhorizonts, die frühe und zu starke Spezialisierung in den berufsvorbereitenden Schulen zeugen davon und verhindern ein flexibles Verhalten auf dem Arbeitsmarkt. Es fehlt auch an kommunikativen Kenntnissen und an Kenntnissen der Computertechnik. Zudem gibt es kein System des 'Zweiten Bildungswegs'. Schlechte Ausbildung hat schließlich ihren Grund im unterschiedlichen Niveau der Schulen und in der weit verbreiteten Bildungsarmut. Dazu gehört der funktionale Analphabetismus, der eben in einer Situation zum Vorschein kommt, in der Liberale und Anhänger des freien Spiels der Kräfte den Grundsatz der Chancengleichheit in der Schule ablehnen.

Der zweite Problembereich ist mit Mängeln in der Erziehung und ihrem kulturellen Kontext verbunden. Das bedeutet, daß gesetzliche Regelungen nicht allgemein respektiert werden. Kennzeichnend sind anspruchsvolles Verhalten, grundloser Neid gegen jeden, der Erfolg hat oder mehr besitzt und der formale Konservatismus. Man hat kein Interesse an der organischen Gestaltung der Veränderungen oder man sucht die Gründe für die eigene Amoralität bei anderen. Die Individuen spüren eine politische Entfremdung und Machtlosigkeit. Es gibt keine verbindlichen Normen. Typisch sind ein Leben ohne Wertorientierung, eine auf leere Bekenntnisse und Rituale reduzierte Religiosität, zerstörte gesellschaftliche Bindungen, Mangel an neuen verbindlichen kulturellen Inhalten, Unklarheit der Perspektiven für Jugendliche und ein Gefühl des unverschuldeten Unrechts, das schnell durch irgendwelche äußeren Kräfte wieder gut gemacht werden soll.

Besonders schwierige Aufgaben hat in der heutigen Situation die junge Generation zu bewältigen, die gerade mit dem selbständigen Leben beginnt. Ohne Vorbereitung verlangt man von ihr einen beschleunigten Reifeprozess, damit sie wichtige Funktionen in der neuen, unbekannteren Gesellschaft übernehmen kann. In vielen Fällen reichen jugendliche Phantasie und Lebenskraft, die ganz schnell durch ökonomisches Wissen ergänzt werden, aus, um einen Erfolg zu erreichen. Die meisten Jugendlichen sind aber unfähig dazu oder gar von ihrer eigenen Unfähigkeit überzeugt. Diese Überzeugung scheint der wirkliche Grund der diagnostizierten Schwäche und Hilflosigkeit gegenüber den Herausforderungen der Gegenwart zu sein. Eine offensichtliche Folge davon ist der starke Anstieg der Arbeitslosigkeit, die Zunahme der Kriminalität und die wachsende Brutalität der Verbrechen.

Jugendliche nehmen Drogen und betreiben Rauschmittelmißbrauch. Es wird geschätzt, daß etwa 10 % der Jugendlichen in den 70er und 80er Jahren mit Drogen experimentierten; in den 90er Jahren tun dies schon 25 % und mehr. Es wurde festgestellt, daß etwa 80 % der Schüler, die in Warschau Grundschulen besuchen, in Kontakt mit Rauschmitteln kamen (meistens mit Amphetaminen). Zu den Ursachen gehören sicherlich Mode, Neugier, Suche nach einer Gruppenidentität, aber auch Vereinsamung und Hilflosigkeit, Mangel an Zuwendung, Interesselosigkeit, Flucht vor der Wirklichkeit. Die tieferen Ursachen liegen jedoch in den Veränderungen der Gesellschaftsstruktur und der Werte, in Schwierigkeiten im Begreifen der sich dynamisch entwickelnden Situation und in der Tatsache, daß klare Perspektiven fehlen. Die allgemeine Überzeugung, daß die neue Situation positiver ist und unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten mit sich bringt, beseitigt die Frustration nicht. Die Situation der Jugendlichen wird dadurch noch erschwert, daß Handlungsmuster fehlen. Die Elterngeneration besitzt sie auch nicht, weil sie im gleichen Maße durch Frustration, Arbeitslosigkeit und den Mangel an Perspektiven betrof-

fen ist. Die ältere Generation wurde ja in einer Situation erzogen, in der sie zwei gegensätzlichen Ideologien gegenüberstand. Das war einerseits die kommunistische Ideologie, andererseits die Soziallehre der Kirche. Beide Ideologien stimmten darin überein, daß man nicht nur lebt, um zu konsumieren. Das ist ein krasser Gegensatz zur heute vertretenen liberalen Ideologie, die zu freier Wahl und zu ungezwungenem Handeln aufruft. Es scheint, daß die Gesellschaft in dieser Situation eine neue Erziehung braucht, die anders als die bisherige sein sollte.

2.

Das Ende der sozialistischen Epoche verlangt von den Gesellschaftswissenschaften, daß sie ein inneres Gleichgewicht wiedergewinnen und eine neue Identität finden müssen, ohne daß sie sich auf eine einzelne Ideologie festlegen. Besonders die pädagogische Wissenschaft hat viel nachzuholen. Die neue Situation erlaubt dies und verpflichtet dazu, die Spuren der jüngsten Vergangenheit zu erkennen und zu beseitigen. Einerseits ist eine richtige Diagnose nötig, andererseits ist eine Konzeption zu entwickeln, die die Stagnation bekämpfen hilft und neue, bisher verborgene oder bisher untersagte Entwicklungspotentiale finden läßt.

Die polnische Pädagogik entwickelte sich nach dem 2. Weltkrieg auf eine spezifische Weise. Auf zwei krisenhafte Wendereignisse soll hier hingewiesen werden. Das erste Ereignis hing mit dem System zusammen, das später unter dem Namen „Realsozialismus“ bekannt wurde. Man bekämpfte darin sowohl die polnische pädagogische Tradition, als auch westliche Einflüsse und Konzeptionen. Die westlichen Ideen wurden als "bourgeois" bezeichnet - und das war diskreditierend gemeint. Diese Phase ging mit den 70er Jahren zu Ende. Die zweite ernsthafte Krise in der polnischen Pädagogik trat im Jahre 1989 auf, als die Herrschaft der sozialistischen Pädago-

gik, die durch Politik und Verwaltung aufrecht erhalten wurde, abrupt unterbrochen wurde.

Beide Krisen waren jedoch nicht die Folge einer wissenschaftlichen Entwicklung. Sie wurden durch andere Faktoren, durch äußere Veränderungen hervorgerufen. Vielleicht waren die Wissenschaftler deswegen auf die Veränderungen auch nicht vorbereitet. Auch der weitere Kontext der Veränderung in der polnischen Gesellschaft ist hier zu erwähnen. Die polnische Gesellschaft wandelte sich von einer traditionellen Gesellschaft in eine Massengesellschaft. Dieser Prozeß wurde durch die intensive Industrialisierung und die Entwicklung der Massenmedien sowohl verursacht als auch unterstützt. Zweifellos forderte diese Transformation auch die Existenz des totalitären Staates, in dem sie menschliche Massen bildete, während Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten sehr eingeschränkt waren. Für die polnische Gesellschaft war in dieser Zeit eine sinkende, sogar schwindende Autonomie und Subjektivität der Individuen und der gesellschaftlichen Gruppen charakteristisch. Anders denkende Gruppen waren offiziell nicht vertreten. Deswegen konnten ihre Stimmen auch nicht gehört werden. Das kam auch in der Pädagogik und in der täglichen Bildungspraxis vor.

Die kritische Situation in Polen kann man mit dem aus der Soziologie bekannten Phänomen „des soziologischen Vakuums“ erklären. Es kommt in einer Gesellschaft vor, die als Verband der Urgruppen aufgebaut ist, die ihre Gemeinsamkeit nur in der nationalen Tradition sieht. Charakteristisch für die polnische Gesellschaft ist, daß die Menschen das Gefühl von Gemeinsamkeit nur im Bereich bestimmter Symbole finden und sich aus dem gesellschaftlichen Leben zurückziehen. Das betrifft nicht nur die gesamte polnische Gesellschaft, sondern auch die Gruppen und Personen, die es professionell mit Ausbildung zu tun haben, also Lehrer, Erzieher, Pädagogen. Untersuchungen, die in Polen mehrmals durchgeführt wurden, zeugen vom hohen Grad der Entfremdung, die alle Auszubilden-

den betrifft, die sich in Lebenslagen befinden, die über dem Zusammenhalt von Urgruppen hinausgehen. Der Einfluß des ideologischen Faktors, der schon einige Jahrzehnte auf verschiedene Generationen der polnischen Bevölkerung einwirkte, ist unbestreitbar.

Ich möchte mich hier auf Überlegungen von Kwiecinski über das „Milieu der Pädagogen“ beziehen und die charakteristischen Reaktionen in der neuen Situation wiedergeben. „Pädagogik, die das Kind der Zeit und des Systems ist“, paßte sich wirksam an die Aufgaben an, die der autoritäre Staat festsetzte. Sie hörte sogar auf, theoretische, ethische und methodologische Fragen aufzugreifen und „konzentrierte sich auf eng begriffene instrumentelle, methodologische Aufgaben. Sie wurde selbst zum Element der unbewußten Praxis, die schizophren zerrissen war zwischen dem Öffentlichen, das den Nutzen brachte, und dem Privaten, das Sinnhaftigkeit und Identität bewahren wollte. Diese Praxis brachte keine Hoffnung mit sich und zwang zum Überleben, das ein einziges Lebensziel war“ (Kwiecinski 1993, S. 8).

Kurz nach dem Umbruch, zu Beginn der 90er Jahre, nennt Kwiecinski nach der Analyse der öffentlichen Verhaltensweisen, nach Debatten, Publikationen und nach Durchsicht der Untersuchungen fünf Reaktionen auf die Umbruchsituation: Mangel an Reaktionen, formelle und äußere Anpassung, Fluchtreaktionen, Ideosynkrasie und Widerspruch, Versuche, Theorien zu schaffen oder zu rekonstruieren, die der neuen gesellschaftlichen Situation entsprechen.

1. Die erste Gruppe bedeutet die Negation des Wissens und der pädagogischen Kompetenzen und bestätigt die Tatsache, daß das „Milieu der Pädagogen“ als Wissenschaftler nicht geachtet wird.
2. Die formelle, äußere, scheinbare Anpassung setzt die bisherigen Denkmuster akademischer Untersuchungen und Lehrweisen fort, die mit neuen sprachlichen Elementen ver-

hüllt werden. In Extremfällen beschränken sich die Veränderungen auf die entscheidenden "Bestimmungswörter". So wird z.B. das Wort „sozialistisch“ durch das Wort „christlich“ oder „demokratisch“ und der Ausdruck „dem Marxismus entsprechend“ durch den Ausdruck „der christlichen Soziallehre entsprechend“ ersetzt.

3. Unter Fluchtreaktionen, die wir hier als eine bewußte Anstrengung der Pädagogen und ihrer Arbeit verstehen, die zur Anpassung an Herausforderungen des neuen Kontextes führen, nennt Kwiecinski folgende Arten:
 - Flucht nach vorne: sie bedeutet, daß man sich mit globalen Problemen der Menschheit oder mit der Postmoderne beschäftigt, obwohl es noch keine verwertbaren Abhandlungen über die Moderne gibt.
 - Flucht nach außen: das heißt, daß man Konzeptionen über den Untergang der Pädagogik bildet, die ihre totale Kritik voraussetzen oder daß man sich nur für Probleme interessiert, die außerhalb Polens vorkommen.
 - Flucht in sich selbst: man findet die Geborgenheit nur in sich selbst und bildet solche Konzeptionen, die nur für einen selbst verständlich sind.
 - Flucht nach hinten: sie ist mit viel Wissen verbunden, aber sie kann den Sozialismus und seine Folgen nicht ausführlich beschreiben und erklären. Kwiecinski hält die
 - Rückkehr zu den Grundlagen für eine wertvolle Flucht vor der Vergangenheit. Das bedeutet die Rückkehr zu modernen Theorien, psychologischen und soziologischen Untersuchungen, zur Philosophie und Methodologie. Außerdem schlägt er die Besinnung auf die Wissenschaften vor, die die wahre Grundlage auch für die Pädagogik sei, und Reflexionen über die Ausbildung und eine Chance für Entwicklungen möglich macht.

Auf eine neue "Auslegung" warten auch Pädagogen und Autoren, die früher abgelehnt wurden. Zu erwähnen sind

hier S. Hessen, K. Sosnicki, B. Nawroczyński oder J. Korczak.

4. Ideosynkrasie und Widerspruch definiert Kwiecinski als überempfindliche Anpassungsreaktionen mit Verteidigungscharakter, die darauf beruhen, daß man bisherige Einstellung in die umgekehrten transformiert.
5. „Die Suche nach einer Theorie, die der neuen, bis jetzt unbekanntem Situation entspricht, des plötzlichen Übergangs vom ökonomischen und moralischen Abstieg des autoritären Etatismus zur neuen bürgerlichen und marktwirtschaftlichen Gesellschaft, ist der schwierigste Weg (Kwiecinski 1993, S. 11).

Ich habe kurz die Reaktionen dargestellt, die nach fünfzig Jahren Anpassung der polnischen Pädagogik an den autoritären Staat entstanden sind. Die Manipulation des Verstandes und der Weltanschauung, die vom System verlangt war, umfaßte die ganze Gesellschaft und alle Lebensbereiche. Pädagogik und Erziehung waren dabei besonders 'privilegiert'. Es ist zu betonen, daß die kommunistische Ideologie, die gegen den Willen der Mehrheit der polnischen Bevölkerung eingeführt wurde, nur deswegen existieren und überleben konnte, weil der Widerstand der Bürger ständig und drastisch gebrochen wurde. Das hing mit der Abschreckung der politischen Individualität des Volkes und mit der Einführung einer Struktur des politischen Lebens zusammen, in der der Staat die einzige Entscheidungsmacht war, jeglicher gesellschaftlicher Kontrolle entzogen.

3.

Nach der langjährigen Einwirkung des Sozialismus/Kommunismus auf die polnische Gesellschaft sind zweierlei Folgen zu bemerken. Einerseits schloß das kommunistische System aus, daß Entscheidungen, die das ganze Volk betrafen, demokra-

tisch getroffen wurden. Andererseits wurde die Gesellschaft, genauer die Bürgergesellschaft zerstört. Es entstand eine „Leere“, durch die von oben nach unten Kanäle liefen, durch die Entscheidungen der Regierung ‘übertragen’ wurden. Die „Leere“ wurde auch mit Korruption und informellen Verbindungen gefüllt, die von unten aufgebaut wurden und bis nach oben reichten. Sie bildeten einen sogenannten „zweiten Umlauf“. Dieser zweite Umlauf existierte auch in der Pädagogik und war mit einer anderen Denkweise als der offiziellen verbunden. Es entstanden bestimmte Inseln, auf denen man Ausbildung und Erziehung anders verstand und das ganze Spektrum der Konzeptionen kennenlernte, auf die man die pädagogische Theorie stützen konnte. Diese „alternative Pädagogik“ hatte in den 70er und 80er Jahren allerdings nur einen kleinen Wirkungskreis. Sie konnte nicht offen verbreitet werden, Diskussionen fanden nur im geschlossenen Kreis von Seminargruppen statt, Auflagen entsprechender Materialien waren sehr niedrig, ‘nichtloyalen Personen’ erschwerte man äußere Kontakte: verhinderte Auslandsaufenthalte, stellte kein Geld für Untersuchungen zur Verfügung etc.

Trotzdem kann man die Wende Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre in der polnischen Pädagogik als heterogen bezeichnen, weil viele pädagogische Theorien existierten. Zum ersten Mal seit dem Zweiten Weltkrieg gibt es Theorien und pädagogische Schulen, die sich gegenseitig ergänzen. Die Entwicklung dauert bis heute an und beschleunigt sich sogar, weil eine vieljährige Verspätung aufgeholt werden muß. Alle polnischen Geisteswissenschaften müssen versuchen, die bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen zu analysieren. Dazu gehören auch das Selbstverständnis der Pädagogen, deren Kompetenzen entwickelt werden müssen, damit sie das ganze Spektrum der pädagogischen Theorien aufnehmen können.

Auch zwei frühere Phasen, die die polnische Pädagogik durchmachte, sollen hier noch kurz angesprochen werden. Das erklärt nämlich, warum die polnische und auch die osteuropäi-

sche Pädagogik im Vergleich zur Entwicklung der Pädagogik in anderen Ländern sich verzögerte. Als erste muß die „Phase der Orthodoxie“ genannt werden, in der die dogmatische Version des russischen Strukturalismus vorherrschte, für die der Zentralismus und die monopolisierte, einzig richtige Ideologie charakteristisch war. Nach der „Orthodoxie“ begann Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre die „Phase der Heterodoxie“. Der damals zunehmende Zentralismus, die sozialistische Orthodoxie und somit die sozialistische pädagogische Theorie stießen auf wachsenden Widerstand. Pädagogische Konkurrenztheorien und kritische Interpretationen der bisher herrschenden Ansichten traten auf. Zu Beginn waren sie eher marginal und zerstreut, dann führten sie aber zur „Heterodoxie“.

Den letzten Wendepunkt in der polnischen Pädagogik gab es im Februar 1993, als der Kongreß der „Polnischen Pädagogischen Gesellschaft“ stattfand. Die wichtigsten Pädagogen der beiden polnischen Epochen trafen sich auf dem Kongreß und hatten erstmals Gelegenheit, ihre Ansichten miteinander zu konfrontieren. Das Hauptthema der Sitzungen war die „Identität der polnischen Pädagogik und ihre Entwicklung“. Ich kann hier nicht Auffassungen einzelner Autoren referieren oder deren Hauptthesen nennen, auf die sich die Diskussionen konzentrierten. Man muß aber festhalten, daß ein Teil von ihnen im deutlichen Gegensatz zu anderen steht, wieder andere ergänzen sich gegenseitig. Allgemein kann festgestellt werden, daß versucht wurde, die derzeitige Identität der polnischen Pädagogik zu bestimmen bzw. überhaupt erst herzustellen. Die intellektuelle Durchdringung und die Suche nach praktischen Lösungen wurden vorangetrieben. Die polnische Pädagogik schließt sich den zeitgenössischen Strömungen an und beschäftigt sich auch mit Problemen der internationalen Pädagogik. Gleichzeitig muß man feststellen, daß nicht alle Konzepte, die angedacht werden oder ‘von außen’ kommen, in der direkten Ausbildungsarbeit angewendet werden können. Das hat verschiedene Gründe. Zu den wichtigsten gehören sicher-

lich die mangelhafte Vorbereitung der Lehrer, ferner objektive und materielle Probleme der Schulen und die Tatsache, daß sich Lehrer, Erzieher und Eltern selbst zu wenig für Veränderungen interessieren.

Der Umbruch in der polnischen Pädagogik setzt voraus, daß die Vergangenheit objektiv bewertet wird. Unabhängig davon müssen aber auch die aktuelle Probleme verstanden und der Blick in die Zukunft gerichtet werden.

Der zweite pädagogische Kongreß in Polen, der vom 31. August bis zum 2. September 1995 in Thorn stattfand, diente eben diesem Ziel. Die Thematik der Sitzungen wurde unter dem Rahmenthema „Demokratie und Erziehung“ zusammengefaßt und gab Theoretikern und Praktikern die Möglichkeit, darüber zu diskutieren, welche Fähigkeiten die Polen brauchen, um die schwierigen Probleme der Übergangszeit zu bewältigen. Dazu gehört die Lösung von Fragen folgender Art: Wie kann man mit dem neuen Leben zurechtkommen und sich gesellschaftlich verständigen? Wie soll man Kompromisse und einen Konsens finden? Wie sollen gemeinsame Ziele gefunden werden? Wie kann es zu einem Interessenausgleich von einander widersprechenden gesellschaftlichen Problemen kommen?

Niemand zweifelt daran, daß die Polen eine andere Ausbildung als bisher brauchen, sowohl für Kinder als auch für Erwachsene. Wie soll man in der Demokratie erziehen: für die Demokratie oder durch die Demokratie? Diese Frage bleibt ohne eindeutige Antwort, weil sie jeden Tag von neuem gefunden werden muß.

Literatur

Z. Kwiecinski: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. In: Z. Kwiecinski i L. Witkowski (Ed.): *Spory o edukacje*, Warszawa 1993

ROMAN SCHULZ

Aktuelle Probleme der Bildungsentwicklung in Polen

1 Der gesellschaftliche Kontext der Veränderungen des Bildungssystems in Polen

Das polnische Bildungssystem erfüllt seine Aufgaben und verändert sich im Rahmen der umfassenderen gesellschaftlichen Konstellationen. Der Einfluß dieses Kontextes muß somit bei den folgenden Überlegungen berücksichtigt werden.

Die polnische Zeitschrift „Gazeta Wyborcza“ (v. 23.10.1995) nannte 20 Ereignisse, Prozesse und Phänomene, die zu den wichtigsten Veränderungen in Polen nach dem Jahr 1989 zählten. Diese Liste umfaßt u.a. folgende Punkte:

- Die Übernahme der Regierung durch die demokratische Opposition im Jahre 1989.
- Die Politik des „dicken Strichs“ - das bedeutet, daß man einen Strich unter die kommunistische Vergangenheit zieht (keine „Sühneopfer“).
- Die Einführung des sogenannten „Plans von Balcerowicz.“ Das Ziel des Anfang 1990 eingeleiteten Stabilitätsprogramms, das auch unter dem Namen „der Plan von Balcerowicz“ bekannt ist, war: die Eindämmung der Inflation, die Mitte 1989 fast 50 % betrug; der Übergang vom Produzenten- zum Konsumentenmarkt; die Aufhebung der Preisbindung und Schaffung eines stabilen Staatshaushalts; die Wiedergewinnung des Vertrauens der Gesellschaft in die eigene Währung (Zloty) durch die Möglichkeit, verschiedene Währungen auch im eigenen Land umtauschen

- zu können und durch die Einführung von hohen Zinsen für Geldanlagen in Zloty.
- Die Eröffnung der Börse im Jahre 1991 - als das Symbol des Übergangs von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft.
 - Die Entstehung der Massenarbeitslosigkeit, die im Winter 1990 begann und die seitdem ununterbrochen stieg. Die höchste Zahl der Arbeitslosen wurde im Juli 1994 registriert. Sie betrug 2.700.000 Personen, d.h. 15,3 % der Berufstätigen.
 - Die Privatisierung der staatlichen Unternehmen. Seitdem das Parlament im Juli 1990 das Gesetz über die Privatisierung der staatlichen Unternehmen verabschiedet hatte, wurden 3.297 Firmen privatisiert, d.h. fast 60 % aller staatlichen Unternehmen. Jetzt warten 1.500 Unternehmen auf den Abschluß der Privatisierung. Die letzten Angaben der Zeitschrift „Rzeczpospolita“ besagen, daß der Anteil des privaten Sektors an der Wirtschaft im Jahre 1993 weiterhin anstieg. Im Jahre 1993 arbeiteten im privaten Sektor - ohne Berücksichtigung der privaten Landwirtschaft - 42,6 % aller Berufstätigen, während es am Ende 1994 44,4 % waren.
 - Die Zunahme der Kriminalität als Korrelat der wirtschaftlichen (Armut), gesellschaftlichen (Freiheit) und politischen (Weltoffenheit) Veränderungen. Im Laufe der letzten fünf Jahre stieg laut den Statistiken die Kriminalität in Polen um fast das Doppelte an. Im Jahre 1989 beging man 547.500 Verbrechen, 1994 waren es 908.000. Heftig stieg in dieser Zeit die Zahl der Morde an: von 22 auf 167. Eine besondere Bedrohung ist das Organisierte Verbrechen. Die „Gangs“ benutzen die bisher in Polen unbekannt Methode: terroristische Anschläge. Im Jahre 1994 wurden 120 Bomben gelegt. Trotz des wachsenden Bedrohungsgefühls bei den Bürgern ist die Kriminalität in Polen niedriger als in anderen europäischen Ländern.

- Das Wiederherstellen der Krone im polnischen Staatswappen. Am 1. Januar 1990 gewann der Adler im polnischen Staatswappen die Krone wieder. Der Staat änderte seinen Namen: Volksrepublik Polen (PRL) wurde zur Republik Polen (RP).
- Die Annahme des Mehrparteiensystems. Das Parteienregister weist 270 Einträge auf. An den Parlamentswahlen nehmen fast 30 Parteien teil. Im heutigen Parlament sind ca. 10 Parteien vertreten.
- Die lokale Selbstregierung. Ab 1991 wurde die Selbstverwaltung zur gesonderten, öffentlichen Selbstregierung. Viele Kompetenzen, die die zentrale Regierung bis jetzt hatte, übernahmen Gemeinden.
- Der Abzug der sowjetischen Truppen aus Polen. Im April 1991 gab es in Polen ca. 100.000 sowjetische Soldaten. Der letzte verließ Polen am 17. September 1993 (die größere Weltoffenheit in Polen, die Möglichkeit zu reisen, bürgerliche Freiheiten).
- Polen, Europäische Union und NATO. Die Orientierung Polens nach Westen, die Vereinigung mit der Europäischen Union und der NATO wurde im Jahre 1989 zum strategischen Ziel Polens. Im Dezember 1991 wurden Verhandlungen über das allmähliche Abschaffen der Handelsbeschränkungen mit der Europäischen Union vereinbart. Die Vereinbarung trat 1994 in Kraft. Im Jahre 1993 stellten wir als erstes unter den mittelosteuropäischen Ländern den Antrag auf die volle Mitgliedschaft. Die Optimisten sagen, daß wir sie im Jahre 2000 bekommen, die Pessimisten behaupten, daß das erst 2010 passiert. Was die Mitgliedschaft in der NATO betrifft, hat die Allianz ein positives Verhältnis zu den polnischen Bemühungen, aber es wurde bis jetzt kein fester Termin vereinbart.
- Die Entwicklung des privat finanzierten Schulwesens. Jeder zweite Student bezahlt heute für das Fernstudium, jeder achte besucht eine private Hochschule (1995 gab es 50 sol-

- cher Hochschulen). In privat finanzierten Oberschulen (Lyzeen) lernen heute 5 % aller Schüler, in privaten Grundschulen 1 %.
- Die Einführung des Religionsunterrichts als nichtobligatorisches Fach in den Schulen. Praktisch passierte dies schon 1990, während das Gesetz dazu erst 1992 verabschiedet wurde.
 - Der Anstieg des Eigenanteils bei der Bezahlung von Medikamenten und die Entwicklung eines privatwirtschaftlich organisierten Gesundheitswesens. Das ist mit dem Anwachsen der Freiheit und der Verantwortung der Bürger für ihre eigenen Angelegenheiten verbunden. Die fürsorgliche Rolle des Staates wurde eingeschränkt.
 - Die Entwicklung des privaten Fernsehens und Rundfunks. Bis jetzt wurden 16 Fernseh- und 50 Radiokonzessionen erteilt.
 - Die Abschaffung der Zensur am 06.06.1990 als ein Zeichen größerer Freiheit und Entwicklung einer freien Meinungsbildung.

Wenn wir diese publizistischen Feststellungen in einer geordneteren und genaueren Sprache ausdrücken wollen, so umfaßt die Systemveränderung, die jetzt in Polen stattfindet, viele parallele und gegenseitig miteinander verbundene Veränderungen. Diese Veränderungen betreffen:

- die internationale Stellung Polens, dessen Ausdruck die folgenden Tendenzen sind: die Enthüllung der Wahrheit über Katyn, den Abzug der sowjetischen Truppen aus Polen, die wachsende Unabhängigkeit, das Streben Polens nach der Integration in die Europäische Union und NATO usw.
- die politische Verfassung Polens, worauf folgende Phänomene hinweisen: der Übergang vom Totalitarismus (Einparteiensystem), hin zur parlamentarischen Demokratie, die Entstehung des Mehrparteiensystems, die Wiederherstel-

- lung der grundsätzlichen staatlichen Organe, die Änderung des Staatsnamens und des Staatswappens usw.,
- im Bereich der Ökonomie findet der Übergang von der zentralen Planwirtschaft zur Marktwirtschaft statt. Ein Zeichen dafür sind solche Phänomene wie z.B. die rasch voranschreitende Privatisierung der staatlichen Unternehmen, die Eröffnung und das Funktionieren der Börse, der Anstieg der Arbeitslosigkeit und der Wirtschaftskriminalität usw.,
 - im Bereich der gesellschaftlichen Beziehungen: die Struktur einer bürgerlichen Gesellschaft wird geformt, was sich in der Dezentralisierung der staatlichen Macht, in der Aufteilung in Bezirke und in deren wachsender politischer Selbständigkeit (Regionalisierung) und der Entwicklung der Meinungsfreiheit zeigt.

Das ist keine vollständige Beschreibung der sich heute in Polen entwickelnden Tendenzen. Die genannten Phänomene bringen aber deutlich zum Ausdruck, daß die Veränderungen des polnischen Bildungssystems in diesem bestimmten Kontext und unter dem Einfluß der allgemeinen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Transformation stattfinden.

2 Die aktuellen Tendenzen in der Bildungsentwicklung in Polen: Voraussetzungen

Das Erziehungswesen muß sich, wie andere gesellschaftliche Institutionen, an die Bedingungen anpassen, die sich jetzt in der polnischen Gesellschaft entwickeln. Das Erziehungswesen hat auch eine aktive Rolle in diesem Prozeß zu spielen. Es soll an der Transformation der polnischen Gesellschaft teilnehmen.

Mit dieser komplizierten Aufgabe ist auch das polnische Bildungswesen entscheidenden Veränderungen unterworfen. Diese betreffen die vier grundsätzlichen Bereiche, nämlich einmal den Zustand des polnischen Bildungssystem, der mit der staatlichen Verfassung verbunden ist, zum anderen die Funk-

tionen, die durch das Bildungssystem ausgeübt werden, sodann die Tätigkeit der Ausbildungsstätten und schließlich den Bereich der Technologie und Bildungsstruktur.

2.1 Die Schwächen des bisherigen Bildungssystems in Polen

Der Ausgangspunkt für die Diskussion der aktuellen Probleme des polnischen Bildungssystems soll die Aufzählung der Schwächen, Nachteile und Mängel des vergangenen Ausbildungssystems in Polen sein. Fachleute betonen folgende Probleme und Mängel:

- die Ideologisierung und Politisierung der Ausbildung und Erziehung;
- das staatliche Monopol in der Schul- und Hochschulausbildung;
- die völlige Vereinheitlichung der Lehrpläne, Arbeitsmethoden, Lehrbücher und Hilfsbücher;
- die Zentralisierung und Bürokratisierung in der Leitung und Verwaltung der Ausbildung; das Übergewicht des Befehlsstils, der die Motivation für gesellschaftliche Aktivität in der Ausbildung und in der Schule einschränkt;
- die Bevorzugung der traditionellen und autoritären pädagogischen Arbeitsmethoden, die die Prozesse der passiven Anpassung und Reproduktion des Wissens, der Werte und des gesellschaftlichen Lebens voraussetzen;
- die Belastung der Schulen mit vielen Aufgaben, zu deren Erfüllung sie keine materiellen und ökonomischen Voraussetzungen hatten;
- die schwache Verbindung der Schulen mit dem gesellschaftlichen Leben und der Wirtschaft;
- den Mangel an psychologisch-pädagogischer und beruflicher Beratung, die die Bestrebungen und Ausbildungspläne der Jugend begleiten und unterstützen könnten;

- die übertriebene Betonung der kollektiven Erziehung, während die Entwicklung des einzelnen und seiner Persönlichkeit nicht unterstützt wurde;
- die geringe Berücksichtigung der Ergebnisse der pädagogischen und psychologischen Untersuchungen und Erfahrungen der anderen entwickelten Länder (Banach 1995, 58).

2.2 Zivilisatorische Herausforderungen und strategische Richtungen in der Entwicklung Polens

Viele Veränderungen in der Ausbildung entstehen aus dem Bildungssystem selbst heraus, aber viele sind auch das Ergebnis bestimmter Voraussetzungen, Vorstellungen und Ansichten, die die Bildungspolitik beeinflussen. Zu den am meisten genannten Voraussetzungen, Richtlinien und Herausforderungen, die die strategischen Richtungen der Ausbildungsentwicklung in Polen bestimmen, gehören:

- der Aufbau der demokratischen Gesellschaftsordnung,
- der Übergang von der zentralen Verwaltungswirtschaft zur Marktwirtschaft,
- die Umweltschutzaktivitäten,
- die Anpassung an Strukturen der Europäischen Union und die Integration in Europa,
- die Gestaltung eines neuen gesellschaftlichen Bewußtseins,
- die Reform des nationalen Bildungssystems.

Die Transformation der Gesellschaftsordnung verlangt von uns, daß wir modern und alternativ denken, Fragen nach den „nahen und weiten Erziehungszielen“ stellen und uns Gedanken über die Ausbildungsfunktionen und die Stellung der Ausbildung in den allgemeinen Veränderungen machen. Die Veränderungen der Gesellschaftsordnung in Polen fördern eine neue Erziehungsphilosophie, die neue Ausbildungsziele artikuliert und betont. Zu denen gehören die Vorbereitung

- „auf die Demokratie“ und „durch die Demokratie“ auf das gesellschaftliche Leben,
- auf die Zukunft, „Welterkenntnis“, zivilisatorische Herausforderungen, globale Probleme und die Teilnahme an ihrer Lösung,
- auf den Pluralismus, die Toleranz und auf die Vielzahl der Weltanschauungen,
- auf die Entfaltung der eigenen Individualität und Identität,
- auf die Einrichtung der individuellen und kollektiven Arbeit,
- auf das bürgerliche Leben und die gesellschaftliche Aktivität,
- auf die Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung (Banach 1995, 33).

2.3 Strategische Richtungen der Bildungsentwicklung in Polen

In einem Dokument mit dem Titel „Die Hauptrichtungen der Vervollkommnung des Bildungssystems in Polen“ bestimmte das Bildungsministerium die strategischen Ziele der Entwicklung des Bildungswesens in Polen anhand folgender Merkmale:

- den demokratischen Charakter der zeitgenössischen Schule,
- die Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr,
- gleiche Ausbildungschancen für Kinder und Jugendliche,
- die kostenlose Ausbildung vom Kindergarten bis zur Hochschule,
- die Durchlässigkeit des Bildungssystems,
- die Einführung der Erziehung im Kindergarten,
- gesonderte Wege der spezialisierten Ausbildung,
- das System der Erwachsenenbildung,
- die Achtung der Kinderrechte,
- die Sicherung der körperlichen, geistigen und gesellschaftlichen Entwicklung der Kinder unter normalen und gesun-

den Bedingungen in Freiheit und Würde (Glowne kierunki 1994, 21-22).

In einem anderen Dokument mit dem Titel „Der Bericht über den Stand des Bildungssystems“ wurden die Hauptrichtungen der Veränderungen folgendermaßen bestimmt:

- Modernisierung der Ausbildungsinhalte und genauere Bestimmung der Erziehungsziele und eines Schulmodells, die den zivilisatorischen Herausforderungen der Gegenwart und den gesellschaftlichen Bestrebungen entsprechen,
- Festlegung und Verwirklichung der Modelleigenschaften des Bildungssystems und der Grundsätze seines Funktionierens,
- Modernisierung des Bildungsrechts und die Veränderungen in der Verwaltung und Leitung der Bildungseinrichtungen, die zur Selbstverwaltung, Selbstregierung und Dezentralisierung führen,
- Wiederherstellung der erzieherischen, fürsorglichen und gesellschaftlichen Funktion der Schule und ihrer Milieu- und Orientierungsrolle,
- Sicherung der allgemeinen Zugänglichkeit zu gewählten Schultypen, die Chancengleichheit in der Bildung für Personen aus verschiedenen Milieus,
- Modernisierung des Bildungssystems und der Fortbildung der Lehrer unter der Bewahrung der Autonomie der einzelnen Hochschulen und anderen Ausbildungseinrichtungen (Raport 1995, 2).

3 Die Entwicklungsprozesse und deren elementare Tatsachen

Im folgenden soll auf einige Tendenzen hingewiesen werden, die sich jetzt in Polen herausbilden und die zu den allgemeinen Systemveränderungen gehören, die sich auch im polnischen Bildungssystem der Gegenwart bemerkbar machen. Zuerst

werden einige allgemeine Tendenzen genannt, die später mit konkreten Tatsachen erläutert werden.

- Im Bereich der Gesellschaftsordnung können wir den Übergang vom „Monosystem zum Pluralismus“ in der Ausbildung beobachten. An die Stelle des bis jetzt existierenden Systems der einheitlichen staatlichen Ausbildung tritt allmählich das heterogene, vielfältige System, das Ausbildungsstätten mit verschiedenen Statuten umfaßt, d.h. öffentliche, private, nichtstaatliche, kommunale, konfessionelle Schulen usw. Diese Veränderungen wurden auf der rechtlichen Ebene abgesichert.
- Im Bereich der Verwaltung kommt die fortschreitende Dezentralisierung der Befugnisse und Verantwortung zustande. Eine Stufe der Schulverwaltung wurde abgeschafft. Lokale Selbstverwaltungskörperschaften haben immer öfter Aufsicht über die Schulen. Die Begutachtungsorgane der Ausbildungseinrichtungen besitzen immer breitere Kompetenzen. Die professionelle Autonomie der Lehrer steigt erheblich.
- Im Bereich der Ausbildungsinhalte: Das Bildungsministerium gründete eine Arbeitsgruppe, die sich mit der Lehrplanreform der Allgemeinbildung im Schulwesen beschäftigt. Unabhängig von Ergebnissen ihrer Arbeit verzichtet man in der Praxis auf staatliche Lehrplanprogramme und führt solche ein, die an einen bestimmten Verfasser gebunden sind (Autorenprogramme). Es wird gerade an neuen Ausbildungsstandards gearbeitet.
- Es entstand ein freier Markt für Lehrbücher.
- Im Bereich des Berufsschulwesens wurde die eng spezialisierte Ausbildung zugunsten breiter beruflicher Spezialisierung aufgegeben. Die Zahl der Berufe wurde von 621 auf 135 reduziert. In Arbeitsämtern entsteht die Berufsberatung für Erwachsene.
- Im Bereich des zweiten Bildungswegs kann man die Entwicklung verschiedener Formen beobachten. Die Zahl der

Institutionen, die verschiedene Kurse anbieten, steigt immer mehr.

- Im Bereich der Lehrerausbildung wurden dreijährige Sprachkollegs gegründet. Man setzt voraus, daß diese Ausbildungsstätten bis zum Jahr 2000 ca. 25.000 Lehrer ausbilden werden.
- Ernsthaftige Veränderungen kommen auch in der Finanzierung der Ausbildung zustande.

4 Der aktuelle Stand - einige elementare Grunddaten

Die Erziehung im Kindergarten

Im Jahre 1988 umfaßt sie 52 % der Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren. Im Jahre 1993 verringerte sich die Zahl auf 42 %. Die entsprechende Zahl beträgt in den entwickelten europäischen Ländern ca 70 %.

Die Grundschulen

Im Schuljahr 1994/95 lernten in über 17.500 Grundschulen über 5.288.000 Schüler, von denen 63 % die Grundschule in Städten besuchten.

Das höhere Schulwesen

Das höhere Schulwesen besteht in Polen aus allgemeinbildenden Oberschulen - sogenannten Lyzeen, polytechnischen Gymnasien und Berufsschulen - Anmerkung des Übersetzers. Diese Schulen besuchen 96 % der Absolventen der Grundschulen, die Oberschulen 29,5 %, die polytechnischen Gymnasien 28,8 % und die dreijährige Berufsschule 37,6 %).

Im Schuljahr 1994/95 besuchten 602.309 Schüler 1.574 Oberschulen (Lyzeen). Vom Jahre 1989 bis zum Jahr 1994 stieg der Anteil der Grundschulabsolventen, die auf Oberschulen über-

wechselte, von 22,2 % auf 30 %. Die Zahl der Oberschulen (Lyzeen) stieg um 640.

Das System der Berufsausbildung unterlag in der ersten Hälfte der 90er Jahre keinen Veränderungen. Im Schuljahr 1994/95 besuchten 1.800.000 Schüler die Berufsschulen. Die Strategie in der Reform der polnischen Berufsausbildung umfaßt folgende Richtungen:

- die allmähliche Einschränkung der Ausbildung auf der Grundebene,
- die Veränderung der Berufsausbildungsstruktur nach Fächern und Berufen,
- die Einführung einer neuen Klassifikation der Berufe, welche die Spezialisierung breiter faßt,
- die Erweiterung der Aufgaben durch die Einbeziehung der Umschulung von Arbeitslosen (Banach 1995, Teil II).

4.1 Das Hochschulwesen

Einige Zahlenangaben zum Hochschulwesens. Im Schuljahr 1993/94 existierten in Polen 89 staatliche Hochschulen, die Katholische Universität Lublin (KUL), 48 nichtstaatliche Hochschulen und 11 Hochschulen, die dem Verteidigungsministerium (MON) unterstehen und 2, die dem Ministerium für Innere Angelegenheiten unterliegen. Mit den nacheinanderfolgenden Lehrplanprogrammen des Bildungsministeriums wurden Hochschulen den Schulen immer ähnlicher, was viele Schwierigkeiten verursachte. Das Bildungsministerium berichtet, daß die allgemeine Studentenzahl (mit der KUL und ohne nichtstaatliche Schulen) derzeit 4.137.000 Personen beträgt. Darunter lernten 3.746.000 Personen im Direktstudium. Die Studentenzahl stieg um 33,6 % und im Direktstudium um 19,5 % an.

Mit dem erheblichen Anstieg der Studentenzahl sind allerdings geringere Berufschancen nach dem Studium verbunden. Die

staatlichen Ausgaben für das Hochschulwesen werden zudem ständig verringert. Die Folge ist eine finanzielle Krise, die bis heute andauert.

Die Hochschulen verfügen über große Autonomie und der Staat kann auf sie nur durch das Finanzierungssystem einwirken. Der Anstieg der Bildungsaufgaben findet aber keinen Ausdruck in den finanziellen Mitteln, die den Hochschulen zugestanden werden. Der Anteil des Hochschulwesens am Volkseinkommen beträgt in den entwickelten Ländern 2 % und in Polen 0,7 %. Aus dieser Tatsache folgt die Kommerzialisierung des Hochschulstudiums.

Große Hoffnungen sind mit der Entwicklung des nichtstaatlichen Schulwesens verbunden. Es muß aber ein entsprechendes Ausbildungsniveau garantieren. Im Schuljahr 1994/95 gab es 157 Hochschulen, unter denen die nichtstaatliche Hochschulen ein Drittel ausmachten, mit 40.000 Studenten.

Das Bildungsministerium erwartet die weitere Entwicklung des Hochschulwesens, die in die folgenden Richtungen gehen soll:

- die Erhöhung der Zahl der Hochschulabsolventen von 1,5 auf 2 % der Bevölkerung,
- die Wiederherstellung der Berufshochschulen,
- die Wiederherstellung der mehrstufigen Ausbildung (mit Lizentiat, Magisterium und Promotion),
- die Verstärkung der Allgemeinbildung,
- die Internationalisierung der Ausbildung,
- die Integration der Umweltfragen,
- die Rationalisierung der Staatshaushaltsausgaben.

4.2 Das nichtöffentliche Schulwesen

In den letzten fünf Jahren wurde das nichtöffentliche Schulwesen zu einem neuen, zukünftigen Element des Bildungssystems. Im Jahre 1993/94 registrierte das Zentralamt für Statistik (GUS) 879 nichtöffentliche Schulen, die von ca. 200 Orga-

nisationen und Verbänden getragen werden. Nach derselben Quelle gab es im Schuljahr 1994/95 269 private Grundschulen, die von 273.000 Schüler besucht wurden (das sind 0,5 % aller Grundschulen), 275 Oberschulen mit 272.000 Schülern (das sind 4,2 % aller Schüler dieser Schulen) und 312 Berufsschulen mit 324.000 Schülern.

5 Die Entwicklungsbedingungen

Der Zustand und die Entwicklungsmöglichkeiten des polnischen Bildungssystems hängen von vielen Faktoren ab. Die wichtigsten sind aber die finanziellen Mittel, die diesem System zur Verfügung stehen.

Traditionell wurde die finanzielle Ausstattung der polnischen Schulen und Hochschulen als unzureichend beurteilt. Im Bericht „Die Ausbildung als die nationale Priorität“ forderte man, daß insgesamt 7 % des Staatshaushalts für Ausbildung und davon 2 bis 3 % für das Hochschulwesen bestimmt sein sollten.

Ähnliche Forderungen wurden von anderen Seiten formuliert. Die Ausgaben für die Ausbildung wurden aber 1989 - 1993 um 30 % gesenkt und betragen im Jahr 1994 ca. 3 %. Für die Hochschulen bedeutete diese Senkung die Reduktion auf einen Anteil von ca. 0,7 %. Dazu kommt die Verarmung des Lehrerberufs, der Schulen und der Hochschulen. Die Ergebnisse von Untersuchungen aus dem Jahre 1993 bestätigen diesen Zustand. Sie bezogen sich auf das Bewußtsein der Berufsgruppe der Lehrer, das in Kategorien von Optimismus und Pessimismus definiert wurde. 82 % der Befragten bestritten, daß die Bildungsangelegenheiten vorwärtsgehen, nur 7 % der Befragten war optimistisch eingestellt.

Einige zusätzliche Angaben sollen dazu dienen, den Unterschied zwischen dem Bildungssystem in Polen und in den Ländern der Europäischen Union darzustellen. Es stellt sich her-

aus, daß die veraltete wirtschaftliche Struktur mit schlechten Ausbildungs- und Wissenschaftsergebnissen zusammenhängt. Die Polen besuchen die Schule zwei Jahre kürzer als der „statistische Europäer“ aus der EU. Die Grundschulen besuchen bei uns 82 % der Schüler im entsprechenden Alter, in der EU sind es durchschnittlich 92 %. Auch die Studentenzahl ist - bezogen auf 100.000 Einwohner - im Vergleich zu Polen doppelt so groß. Der Abstand, der uns in den Ausbildungsangelegenheiten von der EU trennt, stieg in den letzten Jahren erschreckend. Die Ausgaben für die Ausbildung betragen in der EU 5,5 % des Staatshaushalts, der mehrfach größer als in Polen ist. In Polen wurden die Ausgaben für die Ausbildung in den Jahren 1990 - 1994 von 3,7 auf 3,1 % und für das Hochschulwesen von 1 auf 0,7 % gesenkt. Hinter diesen Prozentzahlen, die für sich nicht viel sagen, sind gigantische Unterschiede in den Ausgaben für die Ausbildung verborgen.

Noch schlimmer steht es mit der Wissenschaft. Im letzten Jahr erreichten die Ausgaben für sie 0,57 % des polnischen Staatshaushalts, während diese Ausgaben in der EU 2,2 % des durchschnittlichen Haushalts in Anspruch nehmen, der immer im Vergleich zu Polen gigantisch ist (Polityka Nr. 11/95, 66).

Im Dokument mit dem Titel „Die Strategie für Polen“ (Strategia dla Polski), dessen Verfasser unser Finanzminister ist, lesen wir: „Für die führenden Länder der Welt ist es charakteristisch, daß die Bedeutung der Investitionen, die direkt den Menschen betreffen, steigt (...). In den Ländern mit der entwickelten Marktwirtschaft betragen die Ausgaben für die Ausbildung 8 % des Staatshaushalts und bei uns bleiben sie mit großer Mühe auf dem Niveau, das ein bißchen größer als 4 % ist. Letzten Endes belegen wir einen der letzten Plätze in Europa hinsichtlich der Ausbildung der Jugendlichen in den höheren Bildungseinrichtungen.“

Vielleicht beeinflußt das Bewußtsein dieses Zustandes die Personen und Institutionen, die über die finanziellen Mittel für den Bildungssektor verfügen, so daß sie ihre Einstellung ändern.

Literatur

- Banach, Czeslaw: Polska szkola i system edukacji: przemiany i perspektywy, Torun 1995
- Banach, Czeslaw: Polska szkola i system edukacji: przemiany i perspektywy, Teil II, Torun 1995
- Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce. Materiały na debata sejmowa, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1994
- Raport o stanie systemu edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1995
- Polityka Nr. 11/95

ALEKSANDER NALASKOWSKI

Sieben Hauptmythen der polnischen nichtstaatlichen Ausbildung

Die seit dem Jahre 1989 in Polen entstehenden nichtstaatlichen Schulen waren von Anfang an Objekt und Quelle von Mythen. Außer den im Titel dieses Beitrages angesprochenen Hauptmythen begegnen wir an der Quelle des Phänomens den Urmythen, die wir auch Ausgangsmythen nennen können. In den Jahren, die seit 1989 vergangen sind, bestätigt und entlarvt die Zeit die mythischen Überzeugungen über nichtstaatliche Schulen, enthüllt Illusionen und oft auch die Fragwürdigkeit, die mit ihnen verbunden war.

Dieser Aufsatz basiert auf meinen wissenschaftlichen und praktischen Erfahrungen. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Nikolaus-Kopernikus-Universität in Thorn, als Forscher der schöpferischen Entfaltung des Individuums und der europäischen, nichtstaatlichen Ausbildung und auch als Gründer und Direktor der ersten polnischen „Gesellschaftlichen Oberschule“ (der Begriff wird im Unterkapitel „Der dritte Mythos: der geniale Euphemismus“ auf der Seite 2 ausführlich erklärt) in Thorn (1989) habe ich die Voraussetzungen, das Recht und im gewissen Sinne die Pflicht, dieses Thema vorzutragen.

Der erste Mythos: Das unbekannte Datum

In der Presse begegnen wir der Feststellung, daß die nichtstaatlichen Schulen in Polen als Ergebnis des „Runden Tisches“ entstanden sind. Das trifft so nicht zu. Am 31. Dezember 1988 wurde die „Ausbildungsgesellschaft“ (STO) konstituiert. Sie sollte sich mit der Entwicklung des zukünftigen polnischen

Bildungssystems beschäftigen. Das war einige Wochen vor Beginn entscheidender Debatten über die Entwicklung des polnischen Schulwesens. Das war auch der Verdienst einiger zielstrebigere Menschen und nicht nur einer Gruppe von Politikern, die über die Prinzipien des zukünftigen Polen verhandeln wollten. Der Gründungskongreß der STO fand im Januar des folgenden Jahres in Warschau statt (ich wurde zum Vorstandsmitglied gewählt) und war in Wirklichkeit ein Kongreß der Gründer nichtstaatlicher Schulen. Allerdings war es in diesem Jahr noch ein weiter Weg bis zu den Vereinbarungen des „Runden Tisches“.

Die von mir in Thorn gegründete Schule bekam das Registrierdokument Nr. 1 mit dem Datum vom 24.04.1989. Es war vom kommunistischen Minister für Bildung Jacek Fisiak unterschrieben, der Mitglied im Kabinett des ebenfalls kommunistischen Regierungschefs Mieczyslaw Rakowski ausübte. Die Dokumente legte ich im Januar vor und die Registrierung der Schule war praktisch schon im selben Monat möglich. Das registrierte Lehrplanprogramm sollte aber an einen bestimmten Verfasser gebunden sein - gefordert wurde also ein Verfasserprogramm oder ein Autorenprogramm. In den folgenden Monaten dieses Jahres wurden noch 10 weitere Schulen in Polen registriert. Das Jahr 1989 endete mit folgender Bilanz: 11 nichtstaatliche, sogenannte „gesellschaftliche“ Schulen wurden gegründet.

Der zweite Mythos: Wir sind die ersten in Polen

Sicher verursachten die Freude über die unblutige Wiedergewinnung der Unabhängigkeit Polens, daß die nichtstaatlichen Schulen, die seit 1989 registriert waren, im Ruf standen, die ersten ihrer Art in Polen zu sein. Das ist der zweite Mythos. Denn wir dürfen nicht vergessen, daß konfessionelle Schulen ununterbrochen existierten - zumeist katholische - und den Auflösungsversuchen der damaligen Machthaber gegenüber

erfolgreich Widerstand leisteten. Wir können hier beispielhaft die Oberschulen der Oblaten in Markowice, der Ursulinen in Pobiedziska, der Piaristen in Krakau erwähnen und vor allem dürfen wir die nichtstaatliche Katholische Universität Lublin nicht vergessen. Die Traditionen und der geistige Spielraum des nichtstaatlichen Schulwesens wurden nach dem Verlust der polnischen Unabhängigkeit im Jahre 1945 zwar stark eingeschränkt, gingen aber nicht verloren.

Der dritte Mythos: „Gesellschaftliche Schulen“ - der geniale Euphemismus

Die „Ausbildungsgesellschaft“, und die unter ihrer Leitung gegründeten „gesellschaftlichen Schulen“, bilden den dritten Mythos. Dieser Name war nämlich ein vortrefflicher Euphemismus und ein Ersatz für die Bezeichnung „private Schulen“. Damals wurde privat mit Schmuggel-, Handels- und Mafiaverbrechen assoziiert. Niemand, der bei Sinnen war und eine schulgeldpflichtige Schule gründete, wollte sie deshalb „private Schule“ nennen. Das rief nämlich negative Assoziationen wach. So dachte man sich den Euphemismus „gesellschaftliche Schulen“ aus. In diesem Namen steckte damals viel Naivität, aber auch ein Versprechen. Erstens verwies man darauf, daß die Schulen, die bis jetzt existierten, nicht gesellschaftliche waren (denn sie waren politisiert, durch das System unterdrückt und der Strenge und Willkür der staatlichen Beamten ausgeliefert). Zweitens betonte man mit diesem Namen, daß diese neuen Schulen von der Gesellschaft akzeptiert und erwartet worden sind. Drittens konnte das Schulgeld durch den neutralen Namen dieser Schulen von den interessierten Bürgern als eine Art freiwilliger Beitrag, eine Art gesellschaftlicher Spende ausgegeben werden. In der polnischen Gesellschaft, die sich in einer Krise befand, war die Tatsache, daß jemand für die Schule bezahlen wollte, wenn die staatliche Schule kostenfrei war, eine Ohrfeige für die Regierung und eine weitere Hand-

voll Erde auf dem Sarg des schon toten Systems des Kommunismus.

In der Wirklichkeit zeigte sich allerdings schnell, daß die hohen Erwartungen, die mit den „gesellschaftlichen Schulen“ verbunden waren, so nicht eingelöst werden konnten. Das hing auch damit zusammen, daß die STO praktisch jedem das Placet für eine eigene Schulgründung gab. Als Beamte die bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Ergebnisse untersuchten, stellte sich heraus, daß in Wirklichkeit keine „gesellschaftlichen Schulen“ existierten. Jemand bezahlte für sie, ein anderer verdiente an ihnen, wiederum jemand anderes unterschrieb verschiedene Verträge usw. Hinzu kommt, daß die Kategorie „gesellschaftlich“ kein rechtlicher Terminus ist. Somit haben wir jetzt in Polen öffentliche und nichtöffentliche Schulen. Darunter befinden sich nichtöffentliche Schulen, die die Befugnisse öffentlicher Schulen haben. Im polnischen Recht existieren keine anderen Bezeichnungen als die oben erwähnten, somit gibt es nominell auch keine privaten Schulen.

Die Hauptmythen

Die oben genannten Urmythen, deren Lebendigkeit immer noch virulent ist, wurden zur vortrefflichen Basis für eine Reihe von umfassenderen Mythen, die ich in den folgenden Ausführungen Hauptmythen nennen werde. Sie beinhalten Unwahrheiten, die besonders gefährlich sind. Wenn die Urmythen einfach eine deformierte oder verfälschte historische Wahrheit sind, dann haben die Hauptmythen durch ihre Lebendigkeit realen Einfluß auf das Funktionieren der nichtstaatlichen Ausbildungsstätten. Man muß sie entlarven, damit sie nicht falsche Wege weisen und die Initiativen für wirklich neue Wege im polnischen Bildungssystem erschweren oder verhindern. Meistens treten diese Mythen in zwei Versionen auf. Die erste Version stammt von den Optimisten, die sich von den Erfahrungen der vergangenen Zeiten distanzieren. Die zweite

Version produzieren die Pessimisten, die Zeit brauchen, um neue Entwicklungen wirklich zu verstehen.

Der erste Hauptmythos: „Es ist leicht, eine Schule zu machen“ - „Eine Schule machen nur Titanen“

Am Anfang ermutigten die damaligen Mitglieder der STO viele zur Einrichtung von Schulen. Parolen wie z.B. „Mutter, mach' mir eine Schule!“ oder weniger offizielle: „Ich gebe den Roten mein Kind nicht!“ waren eine Ermunterung für viele Initiatoren. Es waren dies „frische“ Absolventen der Hochschulen, Rentner, Menschen, die nichts mit dem Unterricht bzw. der Schule zu tun hatten, politische Aktivisten, die ihre Posten verloren hatten, Laien und Professionelle wollten Schulen gründen. Eine Ausnahme bildeten Wissenschaftler, die in der unabhängigen Ausbildung keine attraktive Perspektiven für ein aktives Engagement sahen. Die Neugründungen der Schulen sah folgendermaßen aus: ein Gebäude oder ein Raum (zumindest eine Wohnung) mußten für ein Jahr besorgt werden (man wußte nicht, was später passieren würde) die Leute, die dort gerne arbeiten wollten, mußten eingestellt werden, die „wahre“ polnische Sprache und Geschichte sollte gelehrt werden, um Eltern zu finden, die für die Schule freiwillig Geld bezahlten.

Das scheint auf dem ersten Blick sehr einfach. Ein Gebäude, ein paar Leute, irgendwelches Geld. Man mußte aber auch andere Fragen beantworten. Was ist z.B. mit den technischen Einrichtungen (Labors), mit einer Turnhalle, mit einem Speisesaal, woher soll das Geld für die Versicherung und für die Steuer kommen? Dabei hoffte man auf Unterstützung von privaten Sponsoren. Man ging davon aus, daß es im freien Polen viele solcher Sponsoren geben werde, die das große Ziel der Schaffung neuer Schulen unterstützen würden. Wenn sich allerdings keine Sponsoren fanden, war die Erklärung ganz einfach: Die Vorschriften sind schlecht.

Die Pessimisten vertraten eine entgegengesetzte Position. Für sie war die Schulgründung eine Aufgabe für Titanen. Die Schwierigkeiten und Hindernisse bei der Verwirklichung einer Schulgründung erschienen ihnen unüberwindlich zu sein. Ich möchte ein Beispiel dafür geben. Ein Schulgründer errechnete riesige Summen, die nötig seien sollten, um seine Schule überhaupt in Gang zu bringen. Diese Kostenschätzung und damit das geforderte Schulgeld erwiesen sich als völlig überhöht, weil er vorsichtshalber alle Kosten verdoppelt oder wenigstens um 50 % erhöht hatte, um sich abzusichern.

Schule können weder die Optimisten noch die Pessimisten machen. Das ist eine Aufgabe für *Realisten*, die man auch mit so üblen Parolen wie: „Mutter, mach' mir eine Schule!“ nicht täuscht. Die Schule machen Pragmatiker.

Niemand versuchte diesen Mythos mit der einfachsten aller Methoden, nämlich mit der Ausbildung von Initiatoren bzw. pädagogischen Animatoren zu bekämpfen, die sich mit der unabhängigen Ausbildung beschäftigen. (Erst im Jahr 1992 entstand das Fach „Animacja pedagogiczna“ (Pädagogische Animation) im Pädagogischen Institut der Universität Thorn, das zukünftige Gründer von Schulen auszubilden versucht.) Eine vereinfachte Buchhaltungs- und Steuerschulung, ein paar Vorträge erfahrener Organisatoren und das Kennenlernen der Vorschriften, die wirtschaftliche und pädagogische Tätigkeiten betreffen, würden dafür gute Voraussetzungen schaffen.

Der zweite Hauptmythos: „Die ganze polnische Gesellschaft wartet auf eine neue Schule“

Die Schöpfer und Propagandisten der neuen Ausbildung, nichtstaatliche Bildung, bildeten um ihre eigene Tätigkeit einen Mythos der Erwartung, daß die ganze Gesellschaft förmlich auf ihre neuen „gesellschaftlichen Schulen“ warte, um die Probleme und Sorgen der polnischen Ausbildung zu lösen. Mit der Zahl der neuen Schulen stieg aber auch die Zahl ihrer konse-

quenten Gegner. Das waren Leute, die durch ihre eigene Zauderei und Unfähigkeit nie den Mut hatten, eine Schule auf eigene Rechnung (auch auf die Rechnung des eigenen Gewissens) zu machen. Dabei galt für viele von ihnen der Grundsatz: Je besser die Schulen sind, desto größer ist die Welle des Neides. Die Gründer der neuen Schulen unterschätzten die Menge der ihnen nicht wohlgesonnenen Menschen:

Schauen wir der Wahrheit ins Auge! Viele Lehrer der staatlichen Schulen freuen sich über Berichte mißlungener Experimente der „gesellschaftlichen Schule“ in der Stadt X oder in der Metropole Y. Sie vertreten die Meinung: „In der polnischen Schule sollen keine Ausnahmen vorkommen, niemand soll sich von den gewohnten Verhältnissen lösen.“ Damit wurde deutlich, daß nicht alle auf die neuen Schulen warteten und bei weitem nicht alle wollten, daß sich die nichtstaatliche Ausbildung erfolgreich entwickelt. Es gibt aber auch viele Gegner dieser Ausbildung unter den Eltern, die sich so eine Schule nicht leisten können oder das Alte dem Neuen vorziehen.

„Gesellschaftliche Schulen“ bringen oft auch lokalen Ruhm durch Pressemitteilungen und Artikel in Lokalzeitungen oder durch den positiven Ruf, den Jugendliche und Kinder über sie verbreiten. Das können die etablierten Lehrer oft nicht ertragen und akzeptieren.

Da Neid, Komplexe, Feindschaft ebenso menschliche Eigenschaften wie Liebe, Sympathie, Bewunderung und Akzeptanz sind, muß aber immer mit ihnen gerechnet werden.

Der dritte Hauptmythos: „Es gibt einen hemmungslosen Hunger nach Wissen“

Den Gründern der nichtstaatlichen Schulen schwebte als Grundlage für ein neues Schulwesen in Polen vor, die Errungenschaften der heutigen Welt mit neuen Erkenntnissen aus der

Psychologie, der Pädagogik, der Soziologie und der Methodik zu verbinden. Die neue Schule sollte vor diesem Hintergrund anders, moderner sein.

Die Erwartungen der Eltern, die ihre Kinder in diese Schule schickten, waren allerdings andere. Es ging ihnen vor allem um eine Schule, in der das Lernen leichter ist, in der ihr Kind nicht überarbeitet sein sollte und dennoch alles wissen würde.

Nach den Erwartungen der Eltern sollte die „gesellschaftliche Grundschule“ zahlenmäßig kleinere Klassen, mehr Stunden in Fremdsprachen und nur den halben Tag Unterricht haben und nicht so sehr eine vielseitige Entwicklung oder eine humanistische Weltansicht berücksichtigen, die für Eltern nicht verständlich war.

Die „gesellschaftliche Oberschule“ wurde als ein vierjähriger Kurs gewünscht, der auf das Studium vorbereitet. Allgemeine und philosophische Bildung, die die Basis für das tatsächliche Wissen bilden, waren für viele eher unwichtig. Der Hunger nach Wissen existiert also nur in Spuren. Dieses Verhalten grenzt in der polnischen Gegenwart fast an eine Manie. Die Gesellschaft, die sich dem Westen gegenüber öffnet, strebt nach der Befriedigung der am meisten sichtbaren Bedürfnisse. Sie will Autos, bunte Tapeten, Fernsehen, Radios, CD's und modische Kleidung besitzen. Wir wurden vom Ersatzkonsum dominiert. Schwarzer Kaviar (für wenig Geld), den wir auf dem Schwarzmarkt von „Touristen“ aus Rußland kaufen, Sony-Geräte 'made in Taiwan', gebrauchte Autos der besten Marke, private Schulen (wie Eaten und Rugby), die allerdings nicht für die wahre Bildung bestimmt sind, das alles ist für unsere Wirklichkeit charakteristisch.

Der vierte Hauptmythos: „Sie lehren ausgezeichnet“ - „Sie lehren überhaupt nicht“

„Gesellschaftliche Schulen“ haben einen grundsätzlichen Vorteil im Vergleich zu staatlichen Schulen. Sie sind zahlenmäßig kleiner. Man kann sagen, daß sie Kammerschulen sind. Die Klassen zählen nicht mehr als 15 Schülerinnen und Schüler. Das ist mit riesigen organisatorischen und methodischen Erleichterungen verbunden und auch die Basis für die Legende über ihre unwahrscheinliche Lehrwirksamkeit. Auf die empirische Bestätigung dieser Vermutungen wartete man bis zu dem Moment, in dem die ersten Absolventen ihre Aufnahmeprüfungen für ein Studium ablegen mußten. Dabei stellte sich heraus, daß die kleineren Klassen zwar die *Chance* vergrößern, gute Ergebnisse im Lernen zu erreichen, daß sie aber keine *Garantie* dafür sind. Man kann nämlich jedes gute Material verderben, wenn man schlechte Lehrer wählt oder keine Konzeption hat.

Die Fixierung auf die Ergebnisse der Aufnahmeprüfungen widerspricht der Idee der Oberschule. Aus dieser Perspektive ist nämlich nur das wichtig, was man aus dem Schüler herauspreßt. Bei einer gewissen Strenge, großer Mühe und dem Zwang zum Pauken, kann man nämlich aus dem Schüler fast alles herausbekommen. Ist das nun wirkliche Bildung oder ist es nur ein Vorbereitungskurs auf ein Studium? Es ist selten, daß jemand danach fragt, was in diesem Lehrprozeß mit den Jugendlichen und den Kindern passiert. Kaum jemand fragt danach, ob der Schüler die Natur kennenlernt oder wie viele Länder er besuchte. Wichtig ist nur, ob er erfolgreich z.B. einen Test in Biologie lösen kann oder ob er genug Wörter in einer Fremdsprache beherrscht. Die erfolgreichen Aufnahmeprüfungen bedeuten aber noch nicht, daß die Schule wirklich gut war. Auf diese Art und Weise gerät die Schule m.E. in eine Sackgasse, in der sie nicht mehr ihrem Hauptziel der Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers dient, sondern zum Instrument des gesellschaftlichen Aufstiegs wird. Es muß dabei noch

bemerkt werden, daß Schule in diesem Fall als Bildungsinstitutionen gesehen wird, ohne daß man ihren Erziehungsaspekt berücksichtigt.

Der Mythos über die Ineffektivität der Schule bildet einen Gegensatz zum Mythos über ihre hohe Effektivität. Die Beobachter und Schöpfer diese Gegenmythos verteidigen in diesem Fall gerade das, was die Schule nicht braucht. So wird z.B. der Verzicht auf ein Fach, im Rahmen einer freien Wahl, hier sofort als Einschränkung des Denkhorizonts und als Negation der Allgemeinbildung gesehen.

In der von mir geleiteten Schule in Thorn wurde die Lehrplanverspätung im Fach Polnisch zur Regel. Das bedeutet, daß unsere Schüler sich immer noch mit der Aufklärung beschäftigten, als Schüler aus staatlichen Schulen schon über romantische Dichter lernten. Das reichte aus, um uns Ineffektivität vorzuwerfen. In Wirklichkeit geht es hier um die Konfrontation zweier Positionen zum schulischen Unterricht. Das ist das bekannte Dilemma zwischen „lehren“ und „erfolgreich lehren“. Wenn wir nur einfach lehren, sollen wir uns an den Rhythmus halten, den die Beamten im Schulministerium bestimmen. Wenn wir *erfolgreich* unterrichten wollen, können wir uns keine Sorgen um zeitliche Vorschriften machen. Von der Romantik kann man nämlich erst dann wirklich sprechen, wenn man das Wissen über die Aufklärung gründlich beherrscht. Deshalb darf es auch keine Zeitbeschränkungen im schulischen Unterricht geben.

Der fünfte Hauptmythos: „Wir suchen nach Alternativen“

Weil man lange auf Reformen des polnischen Schulwesens wartete, (miß-)verstand man die „gesellschaftlichen Schulen“ sofort als alternative Schulen. Damit verband sich die Erwartung, vieles in diesen Schulen anders gemacht wird und daß ihre Andersartigkeit im Vergleich zu staatlichen Schulen sofort sichtbar und für diese Bildungsstätte konstitutiv ist.

Tatsächlich aber entstanden „Gesellschaftliche Schulen“ in der Absicht, bessere Schulen zu sein und nicht alternative Schulen. Der Traum vieler Eltern, die ihre Kinder in diese Schulen schickten, war nicht die auffällige Besonderheit, sondern eine durchdringende Normalität. In der Zeit, in der die ersten „gesellschaftlichen Schulen“ entstanden, mußte eher die Tatsache als Experiment gelten, daß man Klassen mit vierzig Personen in staatlichen Schulen bildete, in drei Schichten arbeitete und daß es Schulen gab, die über 3000 und mehr Schüler zählten.

Modelle für unsere Schulen waren eher traditionelle und gut organisierte westliche Schulen (so, wie man sie sich damals in Polen vorstellte). In neu entstandenen, nichtstaatlichen Schulen hatte man nicht vor, Experimente durchzuführen. Es wäre auch eigenartig, wenn über 600 alternative Schulen im Laufe von vier Jahren in einem Land mittlerer Größe wie es Polen ist, entstehen würden. Wir hätten die Spitzenstellung in der Welt im Bereich der alternativen Schulen!

Die polnischen Experimente sind Experimente mit der Normalität! In einem Land, in dem soviel auf dem Kopf steht und in dem so vieles chaotisch ist, wird das, was einfach und natürlich, aber vor allem normal ist, von vielen schon für alternativ gehalten.

Der sechste Hauptmythos: „Die Wissenschaft unterstützt die Reform“

Die Hoffnungen vieler Schulgründer waren mit der Pädagogik als Wissenschaft verbunden. Man rechnete mit ihrer Hilfe oder sogar mit ihrem aktiven dem Einsatz. Eine solche Hilfe hat es bis jetzt aber nicht gegeben. Die Wissenschaftler, die wegen ihrer „revolutionären“ Haltung an der Praxis nicht teilnahmen, hätten jetzt die Chance gehabt, sich mit ihren Ideen und Konzepten einer neuen Bewegung anzuschließen, in der ihre Vorstellungen ausprobiert werden konnten. Es stellte sich aber

schnell heraus, daß sie nichts zu sagen hatten. Am Ende war es peinlich, daß sie diesen gesellschaftlichen Initiativen gegenüber vollkommen gleichgültig waren. Sie ignorierten die Entstehung einer interessanten Bildungsbewegung. Die folgenden Beispiele zeugen davon. Beim Gründungskongreß der STO, an dem ca. 350 Vertreter und Vertreterinnen aus ganz Polen teilnahmen, gab es nur zwei Wissenschaftler! Es entstanden auch damals fast keine wesentlichen wissenschaftlichen Publikationen. Im Jahr 1990 war ich eine von wenigen Personen, die dieses Phänomen systematisch untersuchten und auch der einzige Pädagoge, der als Wissenschaftler eine Schule gründete.

Bis jetzt hat sich daran nicht vieles geändert. Das Thema der „gesellschaftlichen Schulen“, das einzigartig in Europa ist, wird meistens nur in Magisterarbeiten besprochen. Die professionellen Wissenschaftler beschäftigen sich immer noch mit fiktiven oder für die polnische Bildung marginalen Problemen. Liegt das an der Angst vor der Schule? Ist es die Furcht davor, daß ihre Inkompetenz zum Vorschein kommt? Vielleicht ist es aber auch die Angst vor der Überprüfung der akademischen Titel und der erworbenen akademischen Grade.

Der siebte Hauptmythos: „Es gibt solche Tricks“

Wenn die „gesellschaftliche Schule“ nach etwas Neuem suchte, dann handelte es sich um die Verbesserung der Effektivität schulischen Lernens und Lehrens. Leider wurde sie von Gegnern und neidischen Kommentatoren dazu gezwungen, den Weg zur besseren Bildung zu verlassen und sich in die Richtung einer effektiven Ausbildung zu entwickeln. Das war ihre erste Niederlage. Der zweite Mißerfolg war viel ernsthafter. Man wollte einen Ersatz für die pädagogische Arbeit als Hauptträger der Entwicklung finden. Es wurde daran geglaubt, intensive Arbeit durch eine gute Organisation, durch kleine Klassen, Lehrer mit Titeln und durch moderne Lehrmethoden zu ersetzen. Wir wissen aber, daß die Geschichte der Bildung

auch die Geschichte der menschlichen Arbeit ist. In vielen der neuen Schulen bemühte man sich nun, Schülern die Arbeit zu ersparen. Man machte Glauben, daß man in der Schule nicht arbeiten muß und doch alles wissen könne. Das Versprechen einer neuen, normalen Schule war klar - sie sollte leichter und mit weniger Arbeitsaufwand verbunden sein als die alte staatliche Schule. Tatsächlich ist es aber doch so, daß die Arbeit auch in den neuen Schulen klug und sinnvoll effektiviert wird. In diesem Sinne wird den Schülern das Leben durch Lernarbeit eher schwerer gemacht und nicht leichter. Man soll sich nämlich nicht täuschen, Schule bedeutet vor allem Arbeit.

Die hier genannten Mythen sind natürlich nicht alles, was man über die neue nichtstaatliche Ausbildung in Polen sagen kann.

Meine kritischen Ansichten sollten nicht als Ausdruck einer Gegnerschaft gegenüber neuen Initiativen mißverstanden werden. Ich bin ja selbst darin involviert, und von Tag zu Tag lerne ich mehr das zu relativieren, was ich schon weiß. Sieben Jahre (so lange existieren die nichtstaatlichen Schulen in Polen) sind keine lange Zeit. Jeder hat natürlich das Recht, Fehler zu machen. Dieses Recht steht jedem zu, der etwas macht. Es steht nur dem nicht zu, der lediglich untätig herum sitzt!

MARIAN BYBLUK

Die russische Schule auf dem Reformweg

Einführung

Der kritische Zustand des sowjetischen Schulsystem, der in der Mitte der 80er Jahre sichtbar wurde, war eine Widerspiegelung der Krise der Sowjet-Gesellschaft und hatte den gleichen Ursprung - die Krise des totalitären Regimes und die Ausschöpfung der Grundlagen, die über seine Existenz entschieden. Dabei gab es auch andere Gründe für die Krise des sowjetischen Bildungssystems. Dazu gehörte das Ignorieren der inneren Entwicklungen in den Schulen ebenso wie die totale Verstaatlichung des Schulsystems sowie die Tatsache, daß das Bildungswesen zu einem passiven Objekt gesellschaftlicher und ideologischer Operationen geworden war.

Die sowjetische Schule war ihrem Wesen nach eine Schule der ideologischen Unterdrückung, in der die Entwicklung von Eigeninitiative nur auf dem Papier bestand und Konformismus und Unterordnung in Erziehung und Verwaltung herrschten. Für ihr tradiertes und konservatives Modell, das sich seit den 30er Jahren nicht verändert hatte, war eine dreifache Entfremdung charakteristisch: Die Schule entfremdet vom gesellschaftlichen Leben, der Lehrer von den Schülern und die Schüler waren entfremdet von der Schule. Die Schule bereitet weder auf das Studium noch auf das Leben oder die Arbeit vor.

Die Situation der pädagogischen Wissenschaft sah in der Sowjetunion nicht besser aus. Dank der Öffentlichkeit, die mit der „Perestroika“ möglich wurde, wurde klar, daß die marxistisch-leninistische Pädagogik mit ihren Theorien in eine tiefe

Krise geraten war. Sie sollte die Grundlage sein, auf der die sowjetische Schule aufbaut. Diese Pädagogik war von der europäischen Tradition und von den eigenen vorsowjetischen Wurzeln doktrinär isoliert. Sie stellte das krisenhafte, heteronome Modell einer Wissenschaft dar, die Dogmatismus, Formalismus und die 'Kind-Ferne' pädagogischen Denkens unterstützte. Ihre Interpretationen wurden monopolisiert, das Wissen, das ihr zur Verfügung stand, war ideologisch instrumentalisiert und stellte ein „Schwarz-Weiß-Bild“ der Welt dar. Die vorherrschenden Theorien waren weit vom Leben entfernt, ihr Niveau verglich der berühmte sowjetische Mathematiker Michail Postnikow mit dem Niveau der Medizin in Frankreich im 16. Jahrhundert, als man Scharlach zu heilen versuchte, indem man das Kind ins kalte Wasser eintauchte.¹

Die Scheinreform aus dem Jahre 1984

Offiziell wurde die Krise nicht anerkannt. Man versuchte, sie zu überwinden, indem man die dritte Reform nach dem Kriege plante, die die Struktur und das Programm der Schulen verändern sollte und zentral gesteuert wurde.² Das Problem der Reform trat früh auf. In einem Jahr schuf man den Plan für die Reform, ohne daß dem eine inhaltliche und ökonomische Analyse der Schulprobleme, Untersuchungen der Veränderungsmechanismen und rechtliche, ökonomische, pädagogische und organisatorische Regelungen vorausgingen. Die Reform war für die Jahre 1985 - 1990 vorgesehen und sollte dazu dienen, daß die neue Generation „sich auf ein höheres Niveau der Ausbildung und der allgemeinen Kultur, der beruflichen Qualifikationen und bürgerlichen Aktivitäten erhebe“

1 M. Postnikow. Kak postroit' skolu buduscego? „Ucitelskaja gazeta“, 1987, 19.

2 Osnovnyje napravlenija reformy obsceobrazovatelnoj i profesionalnoj skoly, „Vospitanie skolnikov“, 1984, Nr. 5

(K. Czernienko). Sie sollte das neue Recht der gesellschaftlichen Entwicklung im entwickelten Sozialismus verwirklichen, zum „Führer des Kommunismus der Massen“³ werden, wie aus offiziellen Dokumenten hervorging. Es stellte sich aber schnell heraus, daß die Reform die Schule zu einem noch geschickteren Zwangswerkzeug gemacht - und die ideologischen Grundlagen der Erziehung und der autokratischen Verwaltung noch verstärkt hätte.

Viele Ziele der Bildungsreform von Czernienko waren fehlerhaft und gesellschaftlich schädlich. Dazu gehörten z.B.:

- der Verzicht auf eine verbreiterte Allgemeinbildung und die Ausweitung der Berufsvorbereitung der Schüler,
- die geplante Verbindung der allgemeinbildenden Schule mit der Berufsschule,
- die weitere Stärkung der einheitlichen, beruflich-technischen Bildung (nur eine Art von Berufsschule wird eingeführt),
- die Einschulung der Sechsjährigen, die im Kindergarten nicht auf die Schule vorbereitet wurden,
- der Ausbau der höheren Bildung ohne materielle, finanzielle und personelle Basis.

Der Anfang der Reform fiel mit der Zeit des Umbruchs (das Schuljahr 1984/85) im politischen und gesellschaftlichen Leben zusammen. Ab März 1985, d.h. mit dem Sieg der reformerischen Kräfte in KPZR unter Führung M. Gorbatschows, kamen schwere Zeiten für das „Scheinkönigtum“. Der Zusammenbruch des kommunistischen Systems, die größere Denk- und Meinungsfreiheit ermöglichten endlich die Kritik des Bildungssystems und der es unterstützenden pädagogischen Wissenschaften. Diese Kritik begleitete den Prozeß der „Pere-

3 M. Prokofjev. Idei reformy - w zizn', „Narodnoe obrazovanie“, 1984, Nr. 9

stroika“ im Bereich der Bildung mit steigender Intensität. Sie wurde sowohl von unten, von der „gesellschaftlichen Basis“ (S. Shapiro) als auch von den höchsten Gremien der Partei geübt. Die Bildungsreform, die nur der Vervollkommnung des totalitären System dienen konnte, erwies sich als perspektivlos unter den Bedingungen der schnellen gesellschaftlichen Veränderungen, vor allem nach dem Jahre 1986. Sie berücksichtigte nicht, daß eine Erneuerung der Bildungsinhalte, der Erziehungsideologie und eine Demokratisierung der Bildungsverwaltung nötig sein würde. Ihre inhaltlichen und instrumentellen Programme verloren ihre Aktualität, weil sie sich nicht die Demokratisierung zur Aufgabe stellten und nicht berücksichtigten, daß die beiden Zielgruppen der Reform - Lehrer und Schüler - an der Reform aktiv teilnehmen mußten.

Die Reform der sowjetischen Bildung in der „Perestroika“

Nachdem das erste Reformjahr keinen Erfolg gebracht hatte, die Reform an Aktualität verloren hatte und die nicht zu Ende geführten pädagogischen und psychologischen Konzeptionen von A. Leontjew, W. Dawydow, L. Zankow, M. Machmutow, J. Babinski und anderen in der Schulpraxis nicht eingesetzt worden waren, wandten sich die Lehrer an die 'wirklichen' Helfer der Schule - an die „Wegbereiter“ der Pädagogik, eine Gruppe von kreativen Lehrer-Experimentatoren, die in den letzten Jahren didaktisch-erzieherische Ideen und Konzeptionen entwickelt hatten, die von Lehrern geschätzt, aufgenommen und akzeptiert wurden.⁴

4 Vergleiche: Pedagogiceskij poisk, izd. 3, Moskwa 1986; S. A. Amanasvili. Kak zivjotie, d'eti? Moskva 1986; Je.N. Iljin. Rozdenie uroka, Moskva 1986; S.N. Lysenkowa. Kogda legkoucit'sja. izd. 2, Moskva 1985; B. Nikitin, L. Nikitina. My, nasi deti i vnuki, Moskva 1989; V. Satalov. Kuda i kak iscezli trojki, Moskva 1979; M. P. Sctinin. Objat' neobjatnoje, Moskva 1986.

Diese in der Sowjetunion populäre Gruppe der Pädagogik-Wegbereiter (Lehrer und Wissenschaftler) W. Szatalow, Z. N. Lysienkowa, J. N. Iljin, B. P. Niktin, M. P. Szczetinin, I. P. Wolkow, J. B. Kurkin, E. D. Dnieprow, W. W. Dawydow, W. P. Zinczenko, B. N. Niemenski, Sz. Amonaszwili und der Publizisten W. F. Matwiejew, S. L. Solowiejczyk traf sich jährlich und fühlte sich für eine neue Reformgestalt verantwortlich, die den neuen Herausforderungen entsprechen und dynamisiert werden sollte. Diese Gruppe entwickelte und verbreitete eine neue Konzeption der Pädagogik, die Pädagogik der Mitarbeit, in der Zeitung „Uczitielskaja gazieta“⁵. Im großen und ganzen war das die Ideologie der neuen demokratischen Pädagogik, die ein Gegengewicht zur dogmatischen Befehls- und Verwaltungspädagogik schaffte. Genauer betrachtet war es eine pädagogische Methodik, ein Komplex didaktisch-erzieherischer Techniken, die die individuelle Behandlung des Schülers durch den Lehrer und die Mitarbeit der Schüler im Lern- und Lehrprozeß zum Ziel hatte.

Im ideologischen Bereich umfaßt die Pädagogik der Mitarbeit folgende Ideen: Entwicklung und Vorbereitung des Individuums auf die Demokratie, die Idee der Wahlmöglichkeiten und des Nonkonformismus, die Einzigartigkeit der Person und ihrer Eigenverantwortung. Die Pädagogik des neuen Denkens nutzte die heimische Tradition und die Errungenschaften der humanistischen West-Pädagogik und setzte voraus, daß sie positive Stimulation statt Zwang, gegenseitige Hochachtung und Hilfe sowie einen demokratischen Kollektivismus berücksichtigt. Im Bereich der Methoden schlug sie neue Lösungen vor, z.B. ein sogenanntes „Transgressionslehren“. Das ist eine originelle Methode von Z. Lysenkowa, die Fehlern vorbeugt, im Unter-

5 V. Matveev. Realnosti pedagogiki sotrudnicestva. „Ucitelskaja gazietra“, 1988, 20 VIII; M. Bybluk. Pedagogika wspolpracy-koncepcja pedagogiczna demokratyzujacej sie oswiaty radzieckiej, „Ruch pedagogiczny“, 1991 Nr. 3-4

richt anschauliche Schemata verwendet, kommentiert und den Lernprozeß leitet.⁶ Sonst nützt man auch „Signale der Stützpunkte“ (Russisch: *opornyje signaly*), die von W. Szatalow eingeführt wurden. Es handelt sich hier um inhaltlich-logische Codes, die die Beherrschung des Stoffes erleichtern und beschleunigen sollen.⁷ Wichtig ist auch ein vertiefter Unterricht, der sich auf das Erreichen des Wissens in den Lieblingsfächern konzentriert und von M. Szczetinin vorgeschlagen wurde.⁸

Die Gruppe der Pädagogik-Wegbereiter, die von der Lehrerzeitung unterstützt wurde, begann eine neue Pädagogik in der sich demokratisierenden russischen Gesellschaft zu bilden. Das fand gegen den Druck der dogmatischen Kräfte statt, die sich in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in der Sowjetunion sammelten. Die neue Pädagogik wurde als Katalysator der „Perestroika“ in der Bildung bezeichnet. Sie trug auch dazu bei, daß die Bewegung der pädagogischen Neuerung „von unten“ entstand, was im zentralisierten autoritären Bildungssystem nicht vorkommt. Russische Lehrer bedurften neuer, unbelasteter Ideen und effektiver Lehrmethoden. Dieser große Bedarf konnte nicht durch „pädagogische Massenpilgerschaften“ in die Schulen und Zentren, in denen Wegbereiter arbeiteten, befriedigt werden. Nicht einmal die zyklischen Bildungsprogramme, in denen man die Errungenschaften der Wegbereiter verbreitete und die durch das Zentralfernsehen übertragen wurden⁹, konnten viel dazu beitragen. Tausende

6 S. N. Lysenkova. *Kogda legko ucit'sja*, izd. 2, Moskva 1985

7 V. Satalov. *Pedagogiceskaja proza*, Moskva 1980; V. Satalov. *Tocka opory. Organizacyonnye osnovy eksperimentalnych issledovannij*, Moskva 1987; V. Satalov. *Eksperiment prodolzajetsja*, Moskva 1990

8 M. P. Szczetinin. *Objat' neobjatnoe*, Moskva 1986

9 Vergleiche: Ja - celovekopoklonnik, „Ucitelskaja gazeta“, 1987, 5; A. Katolikov. *Ja prisol dat' vam delo*, „Ucitelskaja gazeta“, 1987, 30 VI; V. Karakovskij. *Sozdavajte kollektivy edinomyslennikov*, „Ucitelskaja gazeta“, 1988, 12 V; Aleksandr Zacharenko: *Ne ostav-lajt'e zjemlnu sirotoj*, „Ucitelskaja gazeta“, 1987, 31 XII

von Lehrern, die vom Erfolg der Wegbereiter ermutigt wurden, verlangten die Bildung eines Forums, auf dem man das schöpferische Potential der Lehrer dargestellt und Erfahrungen ausgetauscht werden konnten. Auf diese Weise entstanden Zusammenschlüsse von kreativen Menschen, die sich mit der Bildung beschäftigten und die neben Schriftstellern, Künstlern und Journalisten „Architekten der neuen gesellschaftlichen Ordnung“ (W. Stanley) wurden. In Hunderten von Städten der ganzen Sowjetunion wurden kreative Lehrerclubs mit dem Namen „Eureka“ organisiert. In verschiedenen Tätigkeiten vertraten sie die Idee der Zusammenarbeit, des Pluralismus in der Bildung, der Persönlichkeitsentwicklung und der komplexen Weltwahrnehmung. Diese Clubs und ihr späterer Verband organisierten Tagungen, Seminare, pädagogische Workshops, schöpferische Spiele. Im Rahmen ihrer Tätigkeit fanden Tage des kreativen Unterrichts, ein „Unterrichts-Panorama“, ein Austausch von pädagogischen Ideen und Festivals der methodischen Erfindungen statt. Ständig gab es einen Wettbewerb um die beste Schule mit einem Lehrplanprogramm, das nicht vom Bildungsministerium stammte, den Wettbewerb mit der Bezeichnung „Autorenschule“. Tausende von Initiativen, die die „Uczitielskaja gazieta“ in den Jahren 1986 - 1988 vermerkte, waren ein ungewöhnliches Zeugnis für eine Massenbewegung, die nach einer wirklichen Bildungsreform strebte und in der man versuchte, sich von der langjährigen Stumpfheit, Trägheit und Unterdrückung durch Bürokratie und Partei zu befreien.

Das war übrigens nicht die einzige Bewegung, die den Weg der grundsätzlichen Veränderung in der Bildung ging und sie im Bewußtsein vieler Lehrer verankerte. Nach den Jahren der Stagnation wirkte auch erneute eine „Kommunardenbewegung“, die sich schon während des „Tauwetters“ (1956 - 1964) entwickelt hatte. Sie stützte sich auf humanistische Ideen, welche eine demokratische und kollektive Aktivität der Kinder und Erwachsenen betrafen und die ethisch-pädagogischen

Ansichten von I. P. Iwanow¹⁰, die gesellschaftlich-pädagogische Theorie von L. J. Nowikowa¹¹ und die psychologisch-pädagogische Konzeption von T. J. Konnikowa¹², die sich mit der moralischen Erziehung des Individuums beschäftigte. Die informellen Bindungen zwischen den Mitgliedern der Bewegung, die Spontanität ihrer Wirkung und die Benutzung der sogenannten Mustersituationen, d.h. des ganzen Komplexes, den kollektive, schöpferische Sachen ausmachten, führten dazu, daß diese Bewegung den kreativen Clubs „Eureka“ nahe stand. Sie unterstützte „Eureka“ durch ihre praktischen und theoretischen Errungenschaften. Das ermöglichte die Gründung des Kreativen Lehrerverbandes. Die neue, freiwillige Massenorganisation der Lehrer, die das gesellschaftliche Ansehen des Lehrerberufes heben und das pädagogische Werk fördern wollte, überlebte nur zwei Jahre. Sie zerstörte die staatliche Kontrolle der Bildung und führte dazu, daß die von der Partei abhängigen Gewerkschaften ihre ideologische Funktion in Bezug auf die Lehrer verloren. Der Verband übernahm auch die schöpferische Arbeit für Lehrer, die in den Gewerkschaften nicht zustandekam. Der unabhängige und selbständige Verband der Lehrer betonte deutlich seine Rolle auf der gesellschaftlichen Bühne des Landes. Er kritisierte die Zentralisierung der Bildungsverwaltung, die Armut der Schule, die Vernachlässigung der Kinderfürsorge, die Trennung zwischen Theorie und Praxis und verfolgte folgende Ziele: die Bildung der humanistischen Volksschule, die enger mit der Umgebung verbunden sein sollte, der Schule, in der Kultur und Demokratie herrschen, die Pluralität der Schulen, Experimentieren, zweiter Bildungsweg sowie die Bildung des gesellschaftlich-

10 I. P. Iwanov. Metodika kommunarskogo vospitania, Moskva 1990

11 L. J. Nowikowa: Pedagogika detskogo kolektiva. Voprosy teorii, Moskva 1978

12 T. J. Konnikowa. Organizacyja kolektiva ucascichsja w skole. Moskva 1957

staatlichen Schulwesens. Die Ziele des Verbandes, die die fortschrittlichen Ideen unterstützen und das moderne Programm bildeten, hinterließen Spuren im Bewußtsein der Menschen, die im Ausbildungssystem beschäftigt waren. Diese strategischen Zielsetzungen, die durch den Verband proklamiert wurden, gerieten in das staatliche Bildungsprogramm des postso-wjetischen Russischen Staatenverbandes. Bildung galt als Potential der Gesellschaftsumwandlung auf dem Wege der Humanisierung und Demokratisierung. Das Ziel war der Umbau der einheitlichen, allgemeinbildenden Massenschule, weil sie die Bildungs- und Gesellschaftsentwicklung bremste.

Die zweite Richtung der Reform waren strukturelle Veränderungen von oben, die damit begannen, daß man statt des Bildungsministeriums eine gesellschaftlich-politische Institution, das sogenannte Bildungskomitee berief, das die Verwirklichung der Bildungsaufgaben in allen Republiken koordinierte. Der bürokratische Druck auf Schule, Lehrer und Erzieher wurde schwächer. Dank der Statuten für die einzelnen Schultypen, die sich auf eine neue, demokratische Grundlage stützten, konnten die Schulen selbst entscheiden, welche Lerntechnologien sie wählen und nach welchen neuen Inhalten und Bildungsformen sie suchen sollten, die den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprechen.

Zu positiven Veränderungen kam es auch in den wissenschaftlichen Institutionen. Der Einfluß der Kritik von unten war in diesem Bereich größer als die Entscheidungen von oben. Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Sowjetunion hatte eine bürokratische, konservative und autoritäre Struktur. Sie bildete eine geschlossene, monopolistische Körperschaft der „Wissenschaftler“, für die das niedrige Niveau der Professionalisierung und die Kluft zwischen ihr und den wirklichen Bedürfnissen der Schule charakteristisch waren. Nun wurde sie gezwungen, nicht nur die unfähige Leitung zu wechseln und neue, aktive Mitglieder aufzunehmen, sondern auch den Arbeitsstil zu ändern. Dieser neue Arbeitsstil stützte sich auch

auf die neuen ökonomischen Mechanismen. Das neue System der wissenschaftlichen Stipendien und Förderungen wurde eingeführt und unabhängige wissenschaftlich-forschende Arbeitsgruppen berufen.¹³

In dieser Strömung von Veränderungen, die eng mit Reforminitiativen von unten verbunden war, wurde ein mutiges, ganzheitlich entworfenes Projekt der unabhängigen wissenschaftlich-forschenden Arbeitsgruppe „Schule“ unter der Leitung von E. D. Dnieprow durchgeführt. Diese Arbeitsgruppe wurde vom Bildungskomitee und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften berufen. Ihr erstes Projekt sollte die Schule revitalisieren. Im Laufe eines halben Jahres (1988) entwarf diese interdisziplinäre Gruppe, die aus kreativen Menschen bestand, weitere Projekte, die die Schule radikal in die Richtung ihrer Demokratisierung und Humanisierung führen sollten. Diese Personen waren gegenüber der in der Pädagogik dominierenden Adaptationsrationalität oppositionell eingestellt und arbeiteten radikal und systematisch. Ihre Projekte waren mit anderen Projekten gekoppelt, wie z.B. mit dem ökonomischen Mechanismus, mit den Methoden der Lehrerbildung und mit der Anregung und Koordination von Initiativen und Experimenten.¹⁴

13 E. Dnieprow. APN i jee perestrojka, „Ucitelskaja gazeta“, 1987, 10 IX; V. Davydow i dr. Kakoj byt' APN SSSR? „Ucitelskaja gazeta“, 1988, 10 III. B. Volkow. Perestrojka ili perenaladka, „Ucitelskaja gazeta“, 1988, 23 VI

14 A. V. Petrovskij. Neresennye problemy, „Uczitelskaja gazeta“, 1988, 20 VIII; O zasadnicza odnowe edukacji. Z warsztatu radzieckiego Zespołu „Szkoła“, Z. Kwiecinski (Ed.). In: Spoleczenstwo-Wiesmlodziez. Poznan 1989

Die Fortschritte der russischen Schulreform nach dem Untergang der Sowjetunion

Das Projekt der Bildungsreform, das die Arbeitsgruppe „Schule“¹⁵ erarbeitete, wurde vom Allunionskongress der Beschäftigten im Bildungswesen im Dezember 1988 bestätigt und trat nach dem Untergang der Sowjetunion, auf der Grundlage des staatlichen „Programms der Stabilisierung und Entwicklung der russischen Bildung in der Übergangsperiode“¹⁶, in Kraft. Dieses staatliche Programm wurde auf einem Kongress der Beschäftigten im Bildungssystem im Jahre 1991 beschlossen.

Im historischen Kontext haben wir in den 90er Jahren mit der vierten Reform des russischen Bildungssystems¹⁷ zu tun. Die Grundsätze der Schulreform sind aus der „Perestrojka“ entwickelt. Ihr Ziel ist die Schule, ihre Bildungsinhalte und die ganze innere Struktur des Bildungssystem fundamental zu verändern. Das ist ein neues Bildungsmodell, ein neues Bildungsmuster, in dem ein neuer Persönlichkeits- und Volkstyp entstehen soll.

Die Reform wurde im ministeriellen Programm mit dem Namen „Die Reform und Entwicklung des Bildungssystem in der russischen Union unter den Bedingungen der gesellschaftlich-ökonomischen Reform“¹⁸ zusammengefaßt. Diese russische Bildungsreform, die erst nach der Annahme des „Gesetzes über die Bildung“ (Mai 1991)¹⁹ entwickelt wurde, beruht auf

15 Materialy VII sjezda Pedagogiceskogo obscestva RSFSR, Moskva 1988

16 Rossijskoje obrazovanie v perechodnyj period: programma stabilizacii i razvicia, Moskva 1991

17 Die früheren Reformen wurden im Jahre 1804, 1864 und 1919 durchgeführt.

18 Programma reformirovania i razvicia sistemy obrazovania Rossijskoj Federacii v usloviach uglublennia socialno-ekonomiceskich reform, „Vestnik obrazovania“, 1992 Nr. 10

19 Zakon Rossijskoj Federacii ob obrazovanii, „Vestnik obrazovania“, 1992 Nr. 11

zwei Voraussetzungen. Die erste ist die Überzeugung, daß man eine neue Gesellschaft nicht auf dem Fundament der alten Schule aufbauen kann. Die zweite ist die Tatsache, daß die Bildung nicht nur der wichtigste Faktor der menschlichen Entwicklung und des menschlichen Potentials ist, sondern auch über die Entwicklung der Gesellschaft entscheidet und radikale Reformen in allen Lebensbereichen möglich macht.

Die Transformation der russischen Ausbildung gewinnt eine besondere Bedeutung. Rußland geht schmerzhaft über vom totalitären Regime zur bürgerlichen Gesellschaft, vom Modell der zentralen Planwirtschaft zur Marktwirtschaft, vom geistigen Gulag und der allgemeinen Gleichheit zur Anerkennung jedes Individuums, seines Wertes und der humanistischen Werte. Darin wird die Reichweite der Transformation sichtbar. Darin werden aber zugleich die großen Schwierigkeiten deutlich, nicht nur die ökonomischen, sondern auch die Probleme, die in der Mentalität der ehemaligen sowjetischen Gesellschaft begründet sind.

Die veränderte politische Strategie im Bereich der Bildung und die realistische Bildungspolitik führt dazu, daß man nicht mehr versucht eine zu schnelle Veränderung der Ausbildung zu erzwingen. Die Errungenschaften der entwickelten Länder unterstützen diese Strategie. Es wird versucht, das Bildungssystem allmählich zu reformieren und moderne Mechanismen einzuführen. Diese allmähliche Erneuerung wird auch systematisch als Hauptfaktor der Entwicklung gesehen. Dabei werden auch andere Faktoren berücksichtigt, wie z.B. die Selbstkorrektur und Selbstregulierung der Bildungseinrichtungen in der Zeit sowie das Konstruieren der Reform von unten, das Bilanzieren ihrer Ziele und Möglichkeiten.

Die Ideologie und die ethische Grundlage der russischen Schulreform bilden Grundsätze, die miteinander verbunden sind und sich gegenseitig durchdringen. Dazu gehören die Demokratisierung der Ausbildung und ihrer Strukturen, die

Regionalisierung des Bildungssystems, Mobilität, zweiter Bildungsweg und die Humanisierung der Bildung. Die bisherigen Ergebnisse der russischen Schulreform weisen in vier Richtungen:

- Die erste Richtung bedeutet, daß das Monopol der allgemeinbildenden Massenschule zerstört wird. Diese Schulform vereinigte alle Nachteile der sowjetischen Ausbildung, zu denen Unpersönlichkeit und Gleichmacherei der Schüler, die totale Kontrolle über den Verstand des Schülers, die Unterordnung des Individuums unter kollektive Interesse, Bürokratismus und Formalismus gehörten. Man entfernt sich von dieser Einheitsschule. Im Jahre 1996/97 übernehmen alle Schulen ein Basis- oder Grundlehrprogramm, nach dem die Schüler die Schule, ihr Profil, zusätzliche Bildungsformen und in der Schule Lehrer, Lehrbücher und Prüfungsformen wählen können.²⁰
- Die zweite Richtung der Reform bedeutet die Umgestaltung der allgemeinbildenden Schulen in Progymnasien, Gymnasien und Oberschulen (Lyzeen). Das sind vorwiegend öffentliche Schulen (im Jahre 1994 gab es 1160 solche Schulen), die aus allgemeinbildenden Schulen durch ihre Spezialisierung und durch die Einführung der klassischen Sprachen hervorgegangen sind. In ihrer Arbeit knüpfen sie an Elite-Schulen aus vorrevolutionärer Zeit oder an westliche Traditionen an.
- Die dritte Richtung bedeutet, daß neue Fächer eingeführt werden, um die Schule um Lehrinhalte zu bereichern, die es früher nicht gab. Dazu gehören z.B. Ethik, Kulturwissenschaften, zeitgenössische Zivilisation und Familienprobleme. Die Bedeutung anderer Disziplinen am Lehrprogramm wird dadurch verändert oder auch verkleinert.

²⁰ Je. Tkacenko. Glavnoe jest' wybor, „Narodnoe obrazovanie“, 1993 Nr. 6

- Die vierte Richtung ist die Übernahme westlicher pädagogischer Modelle nach Rußland. Das geschieht z.T. ohne das Nationalkolorit, spezifische gesellschaftliche, historische, religiöse und geistige Bedingungen zu berücksichtigen. Ein Beispiel dafür sind Waldorf- und Montessorischulen.²¹

Auf diese Weise entsteht eine neue russische Schule, obwohl sie mit großem Widerstand von Seiten tradierter Strukturen und Menschen, die zu Veränderungen nicht fähig sind, zu kämpfen hat. Sie knüpft an die Nationalkultur und an positive Traditionen im Volksleben an, die auch von der griechisch-orthodoxen Kirche gestaltet wurden, nützt Erfahrungen und Neuerungen, aber auch die philosophischen und pädagogischen Errungenschaften des Westens. Obwohl die Reform trotz ernsthafter politischer wie gesellschaftlicher und ökonomischer Spannungen zustandekommt, nähert sie sich dennoch der Grenze, hinter der es keine Rückkehr zur ruhmlosen Vergangenheit mehr gibt.

²¹ I. Goncarov. Skola otzivajuscaja i voschod'ascaja, „Narodnoe obrazovanie“, 1993 Nr. 1

Autoren

BYBLUK, MARIAN (1935)

Prof. Dr. habil. im Pädagogischen Institut der Nikolaus Kopernikus Universität Thorn (seit 1975). Prodekan der Humanistischen Fakultät.

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Russische Pädagogik, Geschichte der Erziehung und Bildung, allgemeine Didaktik sowie Methodik der Erziehung und Pflege.

NALASKOWSKI, ALEKSANDER (1957)

Prof. Dr. habil. im Pädagogischen Institut der Nikolaus Kopernikus Universität Thorn (seit 1982). Direktor des Pädagogischen Instituts.

Gründer einer nicht-staatlichen Schule (Lyzeum) in Thorn im Jahre 1989; derzeit zugleich deren Direktor.

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Alternativen, Entwicklung schöpferischer Fähigkeiten, (neues) pädagogisches Denken

SCHULZ, ROMAN (1941)

Prof. Dr. habil. im Pädagogischen Institut der Nikolaus Kopernikus Universität Thorn (seit 1982). Direktor des Pädagogischen Instituts von 1991 bis 1996.

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Philosophie der Erziehung (insbesondere pädagogische Anthropologie), Innovationstheorien.

ZIELINSKA, HANNA (1963)

Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Pädagogischen Institut der Nikolaus Kopernikus Universität Thorn (seit 1990).

Von Oktober 1992 bis Mai 1994 Stipendiatin des Deutschen Akademischen Auslandsdienstes (DAAD) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Erziehungswissenschaft, zu vertiefenden und abschließenden Studien für eine Doktorarbeit; wissenschaftliche Betreuung durch Prof. Dr. Friedrich W. Busch.

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Vergleichende Bildungsforschung, Bildungssoziologie, alternative Bildungskonzepte.

Oldenburger Universitätsreden

Ansprachen • Aufsätze • Vorträge

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 59 gibt das Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Postfach 25 41, 26015 Oldenburg, Tel.: 0441/798-2261 Auskunft.

- Nr. 60** Erwin Fritzsche: Ehrenbürger der Universität. - Mit Beiträgen von Michael Daxner und Klaus Klattenhoff sowie den Grußworten von Dieter Holzapfel und Hubert Bittner. - 1994. - 40 S.
ISBN 3-8142-1060-2 DM 6,00
- Nr. 61** Siebel, Walter: Was macht eine Stadt urban? - Zur Stadtkultur und Stadtentwicklung. - 1994. - 23 S.
ISBN 3-8142-1061-1 DM 6,00
- Nr. 62** Oleksy, Józef: Polen und Deutschland im neuen Europa. - Vortrag des Marschalls des Sejms der Republik Polen am 28. April 1994 an der Carl von Ossietzky Universität. - 1994. - 26 S.
ISBN 3-8142-1062-X DM 6,00
- Nr. 63** Wolter, Andrä: Hochschulzugang im Umbruch? - Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. - Hans-Dietrich Raapke zum 65. Geburtstag. - 1994. - 75 S.
ISBN 3-8142-1063-8 DM 6,00
- Nr. 64** Nave-Herz, Rosemarie: Warum noch Heirat? - Vom Festhalten am Übergangsritus der Hochzeit. - 1994. - 29 S.
ISBN 3-8142-1064-6 DM 6,00
- Nr. 65** Mordi, Obi: Das geistig-kulturelle Umfeld schwarzafrikanischer Kunst. - Ein Einblick. - 1995. - 46 S.
ISBN 3-8142-1065-4 DM 6,00
- Nr. 66** Fooken, Enno: Zwanzig Jahre Sonderpädagogik an der Universität Oldenburg. - Rückblicke, Einblicke, Ausblicke. - 1995. - 31 S.
ISBN 3-8142-1066-2 DM 6,00
- Nr. 67** Weiß, Wolfgang: Exegese und Religionspädagogik. - Otto Böcher zum 60. Geburtstag. - 1995. - 31 S.
ISBN 3-8142-1067-0 DM 6,00
- Nr. 68** Fleßner, Heike: Mütterlichkeit als Beruf. - Historischer Befund oder aktuelles Strukturmerkmal sozialer Arbeit. - 1995. - 41 S.
ISBN 3-8142-1068-2 DM 6,00
- Nr. 69** Krafft, Alexander/Ulrich, Günter: Die Bedeutung von Regionalkonferenzen für strukturschwache Gebiete (am Beispiel der Region Ost-Friesland). - 1995. - 43 S.
ISBN 3-8142-1069-7 DM 6,00
- Nr. 70** Raapke, Hans-Dietrich: Kontinuität und Zukunftsorientierung. - 25 Jahre Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung in Niedersachsen. - Barbara Fülgraff zum 60. Geburtstag. - 1995. - 33 S.
ISBN 3-8142-1070-0 DM 6,00

Nr. 71 Keupp, Heiner: Universitäten im Abseits? - Leben und Arbeiten an der Hochschule heute. - 1995. - 35 S.

ISBN 3-8142-1071-9 DM 6,00

Nr. 72 Havekost, Hermann: Wandlungen in der wissenschaftlichen Information. - Die moderne Bibliothek als Bindeglied zwischen Forschung und Lehre. - 1995. - 45 S.

ISBN 3-8142-1072-7 DM 6,00

Nr. 73 Vring, Thomas von der: Das Europäische Parlament im politischen System der EG/EU. - Grenzen und Möglichkeiten bei der Gestaltung der Gemeinschaftspolitiken. - 1995. - 23 S.

ISBN 3-8142-1073-5 DM 6,00

Nr. 74 Gotthilf Hempel zur Ehrenpromotion. - Mit Beiträgen von Michael Daxner, Peter Janiesch, Max Tilzer, Horst Kurt Schminke und Gotthilf Hempel. - 1995. - 50 S.

ISBN 3-8142-1074-3 DM 6,00

Nr. 75 Fünfzig Jahre Nikolaus Kopernikus Universität Thorn. - Zwei Vorträge und ein Grußwort. - 1995. - 35 S.

ISBN 3-8142-1075-1 DM 6,00

Nr. 76 Szymanski, Miroslaw S.: Die Kinderfreundebewegung in Polen. - 1995. - 45 S.

ISBN 3-8142-1076-X DM 6,00

Nr. 78 Tacke, Alfred: Globalisierung der Wirtschaft. - Zwei Vorträge. - 1996. - 45 S.

ISBN 3-8142-1078-6 DM 6,00

Nr. 79 Akademischer Bürgersinn und politische Verantwortung. - Der Ehrenbürger Horst Milde. - Mit Beiträgen von Michael Daxner, Peter Singer und Horst Milde. - 1996. - 31 S.

ISBN 3-8142-1079-4

Nr. 80 Christian Graf von Krockow. - Brücken bauen und Vertrauen schaffen. - Vorträge und Reden aus Anlaß der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Christian Graf von Krockow. - 1996. - 45 S.

ISBN 3-8142-1080-8

Nr. 81 Hengsbach, Friedhelm: Brauchen wir einen „neuen“ Sozialstaat? - Zur Zukunftsfähigkeit unserer sozialen Sicherungssysteme. - 1996. - 35 S.

ISBN 3-8142-1081-6

Nr. 82 Klattenhoff, Klaus: Individuum und Gesellschaft. - Studie mit Beispielen aus der Erziehungsgeschichte. - 1996. - 35 S.

ISBN 3-8142-1082

Nr. 83 Wragge-Lange, Irmhild: Kritische Medienerziehung als Teilaspekt der Schulpädagogik. - 1996. -

ISBN 3-8142-1083-2

Nr. 84 Bodenheimer, A.R.: (in Vorbereitung)

ISBN 3-8142-1084-0