
Theorie und Praxis von Pädagogik

Jahrgang 2 – Heft 1 – 2010

Inhalt

Papp, Éva: <i>Regionale Hochschulen sollen ausgebaut Werden, oder der Hintergrund des Hochschulverbundes in der Region 'Alpenrhein – Bodensee – Hochrhein'</i>	3
Nagyné Paksi, Margit: <i>Sprachpädagogienbildung in Ungarn und im vereinten Europa nach Bologna</i>	17
Jankó, Krisztina: <i>Kleinschulen in der Flut der Bildungspolitik</i>	25
Gyurkóné Mohai, Zsuzsa: <i>Ich höre, ich sage, ich mache. Lernen mit der Mappe</i>	39
Hardicsay, Péter: <i>Logische Fähigkeitsentwicklung für jedermann</i>	43

Herausgeber:

Árpási, Zoltán, Szent István Universität
Bikics, Gabriella Ph.D., Universität Miskolc
Karlovit, János Tibor, Ph.D., Universität Miskolc
Kegy, Erika, Ph.D., Universität Miskolc
Torgyik, Judit, Ph.D., Kodolányi János Hochschule

Redaktion und Verlag:

Neveléstudományi Egyesület
(Erziehungswissenschaftliches Verein)
Tárogató lejtő 15
1021 Budapest
Ungarn

ISSN 2061-4241 (on-line)
ISSN 2061-425X

Regionale Hochschulen sollen ausgebaut Werden, oder der Hintergrund des Hochschulverbundes in der Region 'Alpenrhein – Bodensee – Hochrhein'

© Éva Papp

pappeva7@freemail.hu

Ein regionaler Dialog hat im Juni 2006 unter dem Motto „Stärken stärken“ das Hochschulwesen, in der Region Bodensee-Oberschwaben stattgefunden. Im Mittelpunkt der Konferenz „Hochschule 2012“ der Landesregierung Baden-Württemberg standen wichtige Fragen. Unter anderen; *Wie kann ein bedarfsgerechter Ausbau neuer Studienplätze an den Hochschulen und den Berufsakademien im Lande aussehen? Welche Studienangebote werden in den nächsten Jahren gebraucht, um damit gute Berufsperspektiven zu haben?* Die Arbeitsgruppe suchte deshalb die Antwort auf einen quantitativen und qualitativen Ausbau der Bildungsangebote und erwartete, dass die regionalen Hochschulen, entsprechend den Ausbauplanungen, ausgebaut werden können. Im Rahmen der Aktion „Hochschule 2012“ müsste man bis zum Jahr 2012 rund 16 000 neue Studienplätze errichten, weil man in den kommenden Jahren mit steigenden Zahlen von Studienberechtigten rechnen konnte. Außerdem war "der Anteil der Region an den Studienplätzen des Landes“ auch kaum unterdurchschnittlich.

Aus einer äußeren Perspektive zu sehen ergeben sich noch weitere, mit der Gemeinschaftsarbeit zusammenhängende, Fragen. *Wie und wo wurden die Hochschulen in der vernachlässigten Randregion Bodensee Oberschwaben Hochschul- und Forschungsinstitutionen errichtet? Sind die Region und die regionale Wirtschaft mit den regionalen Hochschulen stark verbunden? Werden die Hochschulen von der Privatwirtschaft auch finanziell unterstützt? Kann eine grenzübergreifende Kooperation auf Grund eines Hochschulverbundes zu Stande kommen?*

Region Bodensee-Oberschwaben-Ulm

Die Region Bodensee-Oberschwaben, als eine der 12 Regionen Baden Württembergs liegt im äußersten Südosten des Landes an der Grenze zu Bayern ferner- über den Bodensee hinweg - zu der Schweiz und zu Österreich. Auf dem Territorium von 3 500 Km² leben derzeit gut 614 500

Menschen. Bezeichnend sind für sie die niedrigen Arbeitslosenquoten, die Zuwanderung und auch die Geburtenüberschuss. Die Gegend wird auch innerhalb der Region und außerhalb der Region als wirtschaftlich zukunftsfähige Erfolgs- und Wachstumsregion betrachtet, in der die Landschaft und Hochtechnologie zusammentreffen. Mit diesen Angaben hätte man Bodensee-Oberschwaben früher sogar als eine Wachstumsregion nennen können. Sie war aber mit ihren Defiziten bei öffentlicher Verkehrsinfrastruktur und bei öffentlichen Hochschul- und Forschungseinrichtungen doch vernachlässigt. Mit einer guter Organisation und Zusammenarbeit der lokalen Gesellschaft änderte sich aber dieses Bild.



Quelle: http://www.jobsohnegrenzen.org/fileadmin/downloads_2/211_Vortrag_EUR_ES_Jahrestagung_06-09-28.pdf Interreg IV Programm 2007

Hochschulen in Bodensee-Oberschwaben

Diese Peripherie-Region verfügt heute über keine breit ausgerichtete staatliche Universität, sondern nur über spezialisierte Hochschulen. Im Rayon gibt es deshalb neben der Universität Ulm und der privaten Zeppelin Universität in Friedrichshafen, noch 5 weitere Hochschulen, eine Berufsakademie sowie eine Reihe an Forschungseinrichtungen. Der Ausbau der Studienangebote sollte doch intensiver werden, wenn sie Jugendliche aus anderen Regionen anziehen möchten. Die Hochschulen kooperieren sonst rund um den Bodensee im Hochschulverbund, in der so genannten Internationalen Bodensee Hochschule (IBH) und bieten länderübergreifend in Deutschland, Österreich, Lichtenstein und der Schweiz gemeinsame Studiengänge. Die Universität und die Fachhochschule Ulm wurden in den letzten Jahren zu einer Wissenschaftsstadt ausgebaut. Um die aktuellen Forschungs- und Entwicklungsergebnisse schneller in Produkte, Leistungen und Verfahren umsetzen zu können, Die Kooperation zwischen Wissenschaft und

Wirtschaft wird immer enger. Demzufolge steht dann das Hochschulwesen mit einem reichen Angebot zur Verfügung der Bevölkerung.

Berufsakademie Ravensburg mit Außenstelle Friedrichshafen

An der Berufsakademie Ravensburg sind folgende Studiengänge angeboten: Wirtschaft: Industrie, Handel/Vertriebsmanagement, Bank/Finanzmanagement, International Business, Medien- und Wirtschaftsinformatik. Technik: Elektrotechnik, Informationstechnik, Maschinenbau, Wirtschaftsingenieur-Ausbildung. Mit diesen Studienangeboten deckt die Berufsakademie den Bedarf der Wirtschaft. Die Unternehmen haben hier noch die Möglichkeit ihre Studenten selber auszuwählen und zu finanzieren. Sie wird auch von den inländischen Studenten gerne gewählt und ist weltweit mit über 54 Partnerschulen vernetzt.

Hochschule Albstadt-Sigmaringen

Unter den Hochschulen befindet sich hier eine derartige Reihe von Angeboten, die an anderen Hochschulen in Baden-Württemberg nicht empfohlen werden. Alle Studiengänge sind anwendungs-orientiert und weisen einen klaren Praxisbezug auf. Ein großer Teil der Studiengänge hat eine überregionale Bedeutung und ist bereits durch anerkannte Wirtschaftsfilialen akkreditiert. An den Standorten Sigmaringen und Albstadt studieren derzeit ca. 2700 Studierende in den drei Fakultäten „Engineering“, „Business and Computer Science“ und „Life Sciences“. Die Studiengänge Betriebswirtschaft, Wirtschaftsingenieurwesen und Maschinenbau konnten sich bei den Fachhochschulen bundesweit in der Spitzengruppe platzieren. Das Studienangebot umfasst derzeit neun Bachelor- und fünf Vollzeit-Masterstudiengänge sowie einen berufsbegleitenden Teilzeit-Masterstudiengang.

Hochschule Ravensburg-Weingarten

Der Studiengang Technik-Management an der Hochschule Ravensburg-Weingarten gehört zu den besten in Deutschland. Jeder einzelne Fachgang wurde streng nach den Bedürfnissen des Marktes ausgerichtet. Die beiden berufsbegleitenden MBA-Studiengänge sind auch mehr als 100 Prozent ausgelastet. Unter dem Dach der Internationalen Bodenseehochschule (IBH) bietet sie seit Jahren gemeinsam mit deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen Studiengänge und Studienmodule an. Weltweit hat die Hochschule noch ein Netzwerk von 50 Partnerhochschulen aufgebaut. Um die Zukunft zu

sichern, hat sie einen Teil der Zukunftsaufgaben bereits erledigt. 17 der 18 Studiengänge waren im Jahre 2006 schon akkreditiert.

Pädagogische Hochschule Weingarten

Die Pädagogische Hochschule Weingarten war die einzige Hochschule im Land im Jahre 2004, die nach ihrer Tätigkeit ausgezeichnet wurde. Um die Zukunftsaufgaben besser bewältigen zu können hat sich die Hochschule nach der Bewertung neu strukturiert und profiliert. Zum besonderen Profil der Hochschule gehören die 2003 zugeleitete Mediendidaktik, sowie die 2006 neu eingerichtete „Professur für vorschulische Erziehung“. In diesen beiden Bereichen erweiterte noch die Hochschule ihr Angebot durch Bachelor- bzw. Masterstudiengänge. Sie bieten noch in Sportwissenschaft und Sportdidaktik mit den hervorragenden Sportanlagen zusammen gute Chance für Gesundheit, Bewegung und Sport. Seit 2001 kooperiert die Hochschule mit der Universität Konstanz im Bereich der Gymnasiallehrausbildung. Ab 2006 arbeitet sie mit der Hochschule Ravensburg-Weingarten in der beruflichen Lehramtsausbildung und mit den Schweizer Pädagogischen Hochschulen und einer österreichischen PH im Rahmen der Internationalen Bodensee-Hochschule zusammen.

Die Naturwissenschaftlich-Technische Akademie

Diese Ausbildungsstätte zeichnet sich durch die kürzeste Studiendauer in den Studiengängen Chemie und Informatik aller deutschen Fachhochschulen aus. Alle angebotene Studiengänge sind akkreditiert. Die Studien erfolgen in kleinen Gruppen mit intensiver Betreuung. In Deutschland verfügt sie über einzigartige Studiengänge von Pharmazeutische Chemie und Physikalische Elektronik. Parallel zum Studium ist noch die Erhaltung von Zusatzqualifikationen auch möglich. Es gibt außerdem eine regelmäßige Auszeichnung der Absolventen des Fachbereichs Chemie.

Zeppelin University

Die Zeppelin University (ZU) ist eine staatlich anerkannte Universität in privater Trägerschaft. Sie wurde 2003 gegründet. Als eine Hochschule zwischen Wirtschaft, Kultur und Politik lehrt und forscht sie konsequent international durch ihre innovativen Konzepte. Die Bachelor- und Master-Studiengänge zielen auf kreative Lösungen ab im Bereich des Managements von Institutionen in Wirtschaft, Kultur und Politik. Die Universität gliedert sich in drei kooperierende Fakultäten: Wirtschaftswissenschaften, Kommunikations- und Kulturwissenschaften

sowie Managementorientierte Verwaltungs- und Politikwissenschaften. Zum Herbstsemester von 2006 wurden erstmalig alle drei Bachelor- und sechs forschungsorientierte Vollzeit-Master-Programme angeboten.

Die Bodensee Region

Bodensee-Oberschwaben bildet nur einen Landstrich von der Bodensee Region. Das ganze Gebiet ist sonst politisch- administrativ abgegrenzt und besteht aus insgesamt 14 Teilregionen der vier Staaten Deutschland, Schweiz, Österreich und Liechtenstein. Innerhalb dieses Rayons leben mehr als 3,5 Millionen Menschen. Die Region Bodensee hat kein eigentliches Zentrum, sondern ist durch eine polyzentrische Siedlungsstruktur gekennzeichnet. Seit dem Jahr 1998 rechnet auch der Kanton Zürich zu dieser Region als der größte Teil dieser Metropolregion. Mit dieser Gelegenheit konnte sie binnen eines grenzüberschreitenden Handlungsraums auch ein neues Programmgebiet für Bildung und Wirtschaft schaffen.



Das neue Programmgebiet „Alpenrhein-Bodensee-Hochrhein“

Quelle: http://www.jobsohnegrenzen.org/fileadmin/downloads_2/211_Vortrag_EUR_ES_Jahrestagung_06-09-28.pdf Interreg IV Programm 2007

Die Verkehrsinfrastruktur

Dazu war aber sowohl die überregionale als auch die innerregionale Verknüpfung der Gegend unzureichend. Es fehlten die direkten Verbindungen zu den europäischen Zentren und der Anschluss an das europäische Hochgeschwindigkeitsnetz. Die Autobahnen wurden hier erst in den letzten Jahrzehnten ausgebaut. Ein neuer Schienenverkehr fehlt aber noch. Für die bessere Zusammenarbeit stehen aber noch zwei regionale Flughäfen in Friedrichshafen und Alpenrhein zur Verfügung.

Das Bodenseeland

Der Wirtschaftsraum Bodensee kann deshalb viele Menschen auch über Ländergrenzen hinweg verbinden. Viele innovative klein- und mittelständische Unternehmen haben die Bodenseeregion gewusst zu ihrem Standort gewählt. Sie haben von hier Zugriff auf internationale Märkte und ebenso auf hochqualifizierte Arbeitskräfte. Die Region bietet eine Spitzenleistung auch im Bereich Innovation mit über 200 Patenten pro 100.000 Beschäftigte. Das industrielle Berufsspektrum ist breit gefächert und bildet einen Kreis von Luft- und Raumfahrttechnik, Verpackungstechnologie, Umwelttechnologie, Maschinenbau, Pharma, Biotechnologie, Nanotechnologie, Erkennungstechnologie, sowie von regenerativen Energien. (Einige weltweit agierende Unternehmen wie Altana Pharma, Nestlé/Maggi, Alcan, Georg Fischer, SIG, Siemens, Strellson Menswear, EADS, Sauer, MTU, Dornier und ZF haben sich rund um den Bodensee niedergelassen. Besonders stark entwickelt ist der Dienstleistungssektor. So ist die Bodenseeregion einer der wichtigsten Ingenieurstandorte Europas. Weitere Schlüsselbranchen sind der Tourismus, Banken und Versicherungen, Gesundheitswesen, Beratung, Bildung, Werbung und PR.) Der Wirtschaftsraum Bodensee ist außerdem ein gefragter Bildungs- und Forschungsstandort. Rund um den Bodensee arbeiten Forscher zahlreicher Fakultäten in ihrem lokalen Wirkungskreis. Die Hochschulen in St. Gallen, Konstanz und Friedrichshafen haben weltweit einen hervorragenden Ruf. Auf der österreichischen Seite hat die Fachhochschule Vorarlberg auch ein großes Image. Dazu kommen noch die einmaligen Bildungsangebote und das abwechslungsreiche kulturelle Leben. Diese Netzwerke sind durch Wirtschaft, Politik und Vereinigungen unterstützt und bieten eine dynamische Entwicklung.

Phasen und Leitbilder der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit

Diese Position und diesen Rang zu erreichen, dauerte aber nicht wenig Zeit. Die Zusammenarbeit in der Bodenseeregion geht auf das 19. Jahrhundert zurück. Damals wurden die ersten grenzüberschreitenden Institutionen gegründet, die teilweise auch noch heute existieren. Die Grenzen wirkten als „Kontaktzonen“, durch die wirtschaftliche Entwicklung von einem Staat in den anderen. Seit den fünfziger Jahren änderte sich permanent das Profil dieser Arbeitphasen, und bildete sich der heutige grenzüberschreitende Handlungsraum aus. In dieser Arbeitsgemeinschaft findet man heute verschiedene Kooperationen, wie „Arbeit und Wirtschaft“, „Telekommunikation und Verkehr“, „Umwelt, Natur und Erholung“, „Bildung, Wissenschaft und Kultur“ sowie „Gesundheit und Soziales“:

- ✓ *Entstehungsphase* (1850-1918): erste Staatsverträge, Übereinkommen zur Fischerei
- ✓ *Umweltphase* (1955-1975): erste grenzüberschreitende Einrichtungen der technischen Infrastruktur
- ✓ *Planerphase* (1970-1990): ersten europäischen Raumordnungsministerkonferenz
- ✓ *Aufbruchphase* (1990-2000): Gründung zahlreicher neuer Gremien
- ✓ *Netzwerkphase* (2000-2005): durch das INTERREG III-Programm und durch die Bodensee Agenda 21 fand eine Veränderung in den Zusammenarbeitsstrukturen statt; Es bedeutete das Entstehen neuer grenzüberschreitender Netzwerke (Blätter & Scherer, 2006).

Die Bodenseekonferenz (IBK)

Auch in diesem Sinne wurde die Bodenseekonferenz 1972, in erster Linie um eine Plattform zur Diskussion von Umwelt- und Raumordnungsfragen, ins Leben gerufen. 1979 wurde die Konferenz neu organisiert und zur Internationalen Bodenseekonferenz (IBK) umbenannt.

1990 wurde die grenzüberschreitende Zusammenarbeit erst, als ein Mittel um gemeinsame Probleme zu lösen, in Anschlag genommen. Die organisatorische Basis war schon seit der Gründung festgelegt. Dazu zählten die jährlichen Treffen von Regierungsvertretern und die jährliche Tagung eines Bodenseekonferenz-Plenums. Mitglieder der IBK sind alle Bodenseegebiete, sowie der Kanton Zürich. Seit 1991 existiert noch das, zur IBK gehörende Bodenseerat, ein „internationaler Gesprächskreis aus Führungskräften von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik“.

Am 14. Dezember 1994 verabschiedete die Internationale Bodenseekonferenz das zweite „Bodenseeleitbild“. Auf dem Programm stand hier statt dem Schutz des Sees schon die „grenzüberschreitende Kooperation als Grundlage der Regionalentwicklung“. 2005 wurde von der Internationalen Bodenseekonferenz, die Aktualisierung des Bodenseeleitbildes auch durchgeführt. Die neuen Herausforderungen

wurden in den Bereichen Wirtschaft, Umwelt, Kulturlandschaft, Raumentwicklung und Verkehr überarbeitet.

Bodensee-Manifest. Gemeinsame Wurzeln – Gemeinsame Zukunft?

Der nächste Schritt war die Veröffentlichung des Bodensee-Manifestes. Nach der Meinung der Konferenzteilnehmer von Juni 2006 wurde es eine Grundlage zur Bewusstseinsbildung in der regionalen Zusammenarbeit. Diese Zukunftskonferenz fand in Friedrichshafen unter den Mottos „*Eine Region will Zusammenwachsen*“ – und „*Die Vielfalt der Region als treibende Kraft nutzen*“ statt. Während der Diskussion wurden unter Anderen die folgenden – auch mit der Bildung zusammenhängenden - Themenbereiche bearbeitet.³ Die früher starren Grenzen öffneten sich, die Kooperationen berührten zahlreiche Gebiete und Themen, und ließen ein komplexes Netzwerk entstehen:

- *Wirtschaft und Arbeit*: Innovation durch Zusammenarbeit der Wirtschaft und Hochschulen; Internationale Bodensee-Hochschule und Wirtschaft besser vernetzen; Grenzüberschreitende Mobilität in der Bildung auf allen Stufen fördern; Grenzüberschreitende regionale Arbeitsmarktpolitik ausbauen,
- *Aus- und Weiterbildung*: Grenzüberschreitende Studien- und Ausbildungsgänge anbieten; (Ausbau der Internationalen Bodensee-Hochschule); Grenzüberschreitende Durchlässigkeit fördern; Ausbau der IBH – stärkere Vermarktung; Innovationsthemen verstärken: regenerative Energien, Sozialmanagement; Offene Weiterbildung an Hochschulen verstärken,
- *Wissenschaft und Forschung*: Forschungsverbünde im Bodenseeraum fördern; Bodensee als Hort der Wissenschaft und Innovation vermarkten; Integrale Forschung in den Bereichen Wirtschaft und Ökologie fördern (IBK Internationale Bodensee Konferenz, 2006).

Operationelles Programm 'Alpenrhein-Bodensee-Hochrhein'

Im Schul – und Hochschulwesen bedeuteten die bisher erschienenen Bildungsmaßnahmen auch Kontaktaufnahmen. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft hat am 28.04.2000 die dritte Auflage des INTERREG Programms für den Zeitraum 2000-2006 beschlossen. Zu dieser Zeit gaben sich schon einige, grenzüberschreitende Kontakte auf der Schulebene. Der Unterschied zu den früheren Programmen war aber, dass sich die Zusammenarbeit seit dieser Zeit gleichermaßen auch auf die interregionale und die transnationale Zusammenarbeit beziehen konnte. Der Austausch von Lehrlingen über die Grenze ist ein Thema geworden. Die Berufsausbildung und die berufsbegleitende Weiterbildung waren noch gemischt aus öffentlicher und privater Trägerschaft betrieben. Eine Reihe von Ausbildungsbetrieben führten Lehrlingsaustausche bisher ohne

Unterstützung Projekte mit Partnerfirmen in- und außerhalb der xchange - Region durch. Nach kürzerer Zeit ist aber die grenzüberschreitende Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen entstanden.

Der Start des ersten Planes, war von der Bodenseekonferenz im Jahre 1999 beschlossen. Der Aufwand war sehr groß. Die Projektidee wurde von den meisten Unternehmen und den Lehrlingen sehr positiv aufgenommen. Die Reaktionen waren überaus auch positiv. Zur Unterstützung des Plans wurde ein Netzwerk von Partnerorganisationen in den Ländern und Kantonen aufgebaut. Das Konzept wurde bis 2007 Eigenmittel der Länder und Mittel aus dem Programm Interreg III a „Alpenrhein- Bodensee-Hochrhein“ finanziert. Mit dieser Lösung wurde eine völlig neue Entwicklung zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in Gang gesetzt, an der bis 2007, 290 Auszubildende teilgenommen haben.

Die Hochschulen im Programmgebiet „Alpenrhein-Bodensee-Hochrhein“:

- ❖ *Lichtenstein*: Vaduz Fachhochschule, Internationale Akademie für Philosophie im Fürstentum Liechtenstein
- ❖ *Deutschland*: Konstanz Universität Konstanz, Fachhochschule Konstanz, Weingarten Fachhochschule Ravensburg-Weingarten Pädagogische Hochschule Weingarten, Kempten Fachhochschule Kempten - Hochschule für Technik und Wirtschaft, Ravensburg Berufsakademie Ravensburg (mit Außenstellen Tettnang und Friedrichshafen) Isny/Allgäu Private Fachhochschule und Berufskolleg Isny, Dr. Gräbler GmbH, Weilheim Gustav –Siewerth - Akademie
- *Ostschweiz*: Universität St. Gallen - Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften (HSG) Fachhochschule Ostschweiz mit den Mitgliedsschulen: Fachhochschule für Technik, Wirtschaft und Soziale Arbeit (FHS), St. Gallen (Technik und Wirtschaft) und Rorschach (Soziale Arbeit) Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW), Chur Hochschule Rapperswil (HSR), Interstaatliche Hochschule für Technik (NTB), Buchs SG, Virtuelle Hochschule NDIT/FPIT, Kaderschule St. Gallen Zürich Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (ETHZ), Universität Zürich, Zürcher Fachhochschule mit den Mitgliedsschulen: Hochschule für Technik, Wirtschaft und Verwaltung (FHZH), Zürcher Hochschule Winterthur (ZHW), Hochschule für Angewandte Psychologie, Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich, Hochschule für Soziale Arbeit Zürich, Hochschule Musik und Theater (HMT), Hochschule Wädenswil, Pädagogische Hochschule Zürich, Kaderschule Zürich
- *Österreich*: Dornbirn Fachhochschule Vorarlberg, Feldkirch Pädagogische Akademie des Bundes in Vorarlberg Vorarlberger Landeskonservatorium, Bregenz Akademie für Sozialarbeit Vorarlberg Fernstudienzentrum, Bregenz „Alpenrhein –Bodensee –Hochrhein“ (Interreg III. 2000)

Internationale Bodensee-Hochschule (IBH)

Im Hochschulbereich war die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Forschungs- und anderen Kooperationsprojekten sehr gründlich. Der erste Kontakt begann im Architekturstudium mit einer Vereinbarung zwischen der Vorarlberger Bauinnung und der Fachhochschule Liechtenstein. Die

sichersten Projekte wurden später durch die Internationale Bodenseehochschule (IBH) verwirklicht. In diesem Verbund von 24 Universitäten und Hochschulen aus Deutschland, dem Fürstentum Liechtenstein, Österreich und der Schweiz ging es zuerst im Jahre 1999 um gemeinsame Studiengänge, um die Weiterbildung bzw. Höherqualifizierung und den Bereich angewandte Forschung und Technologieberatung. Sie bot gemeinsam mit regionalen Unternehmen neue Studiengänge an, unterstützte die Forschung und Entwicklung und verbesserte das Aus- und Weiterbildungsangebot.

In Zusammenhang mit den bislang erwähnten Maßnahmen billigte die Europäische Kommission das grenzübergreifende Kooperationsprogramm „INTERREG IV“ am 26. September 2007. Das Programmgebiet „Alpenrhein-Bodensee-Hochrhein“, erhielt damit die Möglichkeit für den Zeitraum 2007-13 weitere Bildungsprojekte durchzuführen. Das operationelle Programm fällt unter das Ziel „Europäische territoriale Zusammenarbeit“ und verfügt über einen Gesamtetat von rund 39,8 Mio. EUR. Die Mittel sind aus dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) finanziert und konzentrieren sich auf integrierte Programme. Die Gemeinschaft stellt aus dem EFRE rund 23,9 Mio. EUR zur Verfügung. Andere Regionen, die die Fördergebiete angrenzen, können ebenfalls an den Projekten teilnehmen, und Geldmittel bis zu einer Höhe von 20% des EFRE-Beitrags zum betreffenden Programm erhalten. Übergeordnetes Ziel des Programms ist die Förderung der intensiven Entwicklung und der Wettbewerbsfähigkeit der Grenzregion von Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt.

Es gibt aber noch eine breite Palette von Institutionen der Weiterbildung. Die Berufsausbildung und die berufsbegleitenden Weiterbildung sind in der Programmregion parallel in öffentlicher und privater Trägerschaft betrieben. Alle gewerblichen und handwerklichen Ausbildungen, die in der gesamten Euregio anerkannt sind, können mit dem Euregio-Zertifikat abgeschlossen werden.

Lernende Region

Im Bereich der Berufsausbildung bestanden die Teilnehmer schon früher eine Probe der bilateralen Kontakte. Laut des Projektes „Lernende Region Bodensee“ von 2005 kooperieren die Beteiligten vom deutschen Bodenseeufer mit Vorarlberg, Liechtenstein und der Ostschweiz.

In „Wissenschaftsnetzwerken“ können neue Spuren in den einzelnen Disziplinen der regionalen Entwicklung gesetzt werden. Im Hochschulbereich ist die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Forschungs- und anderen Kooperationsprojekten sehr intensiv. An den Hochschulen und Universitäten fordert es dann praxisbezogene Studiengänge.



Quelle: 06.11.2007 | Ahlen | Lernende Region Bodensee | Thomas Peter
http://www.innovation-weiterbildung.de/uploads/media/3.1_Peter_01.pdf

Neben diesen Kontakten ist das Ziel der Netzwerkarbeit starke Strukturen in der Bildung und im Lernen aufzubauen. Das Kernnetzwerk besteht aus neun verschiedenen Bildungseinrichtungen, die die festgelegten Aufgaben als Teilprojekte übernommen haben. Die Zusammenarbeit reicht vom Erfahrungsaustausch bis hin zur Konzeption und Durchführung gemeinsamer Angebote. Das Netzwerk will noch alle regionalen Partner/innen das "Lebenslange Lernen" einbeziehen, die Lernkultur in der Region breiter und intensiver einführen und das Lernen als eine notwendige Lebensfunktion für alle bewusst und beliebt machen. Durch ein bereichsübergreifendes Lernnetzwerk und durch lokale Lernservice-Punkte wird für alle das Lernen erleichtert.

In dem Projekt „Lernende Region Bodensee haben“ sich Bildungsakteure aus zwei Bundesländern (Bayern und Baden-Württemberg) und drei Landkreisen – Bodenseekreis, Landkreis Konstanz und Landkreis Lindau – in einem trägerübergreifenden Netzwerk zusammengeschlossen, um das lebenslange Lernen zu fördern. Zahlreiche Angebote, Maßnahmen und Projekte in verschiedenen Handlungsfeldern unterstützen die Ziele der Lernenden Region Bodensee und tragen gleichzeitig zur Festigung und zum ständigen Ausbau des Netzwerkes bei.

Regionalkonferenz Hochschule 2012

An der schon genannten-Hochschulkonferenz von 2006 haben die Regionalpartner schnell einen gemeinsamen Ton gefunden. Sie wollten einen wirksamen Ausbau der Studienangebote finden, der sich am Bedarf

der Wirtschaft orientiert. Die Teilnehmer der Hochschulen waren im Thema einig und reagierten darauf folgendermaßen.

Universität Konstanz wollte ihre Stärken ausbauen und die vorhandenen Kapazitäten optimal ausschöpfen. Laut der *Konstanzer Hochschule* sollen die gefragtesten Studiengänge wie der Wirtschaftsingenieur und Maschinenbau weiter ausgebaut werden. Auch neue zukunftssträchtige Studiengänge wie Automobilinformatik und – Elektronik wurden forciert. Die *Berufsakademie (BA) in Lörrach* hatte die Meinung, dass auf den Gebieten Logistik, Handel und Tourismus ein wachsender Bedarf zu erwarten ist.

Die Vertreter der Industrie hielten diese Tendenz auch für notwendig. Altana Pharma stellte die „Hitliste“ seines Unternehmens vor. Von ihnen werden auch in der Zukunft mehr Ingenieure und Naturwissenschaftler gebraucht. **Alcan Holding** aus Singen hielt, dass der zukünftige Bedarf an Hochschulabsolventen eher ingenieurslastig wird. Ein Berufseinsteiger bei Alcan solle möglichst über Sprachkenntnisse verfügen, Flexibilität und Mobilität besitzen und vernetzt denken. *Pharmakonzern Roche aus Basel* sah im Gesundheitsbereich den Wachstumsmarkt der Zukunft.

Zusammenfassung

Die Bodenseeregion ist eine der ältesten Kulturlandschaften Europas. Um den See bildete sich auf der Basis der gemeinsamen Sprache, Geschichte und Kultur eine Gesellschaft und Wirtschaft mit hoher Wirkungsfähigkeit aus. Die Mobilität und die wirtschaftliche Tätigkeit der Bewohner brachte eine immer stärker werdende Vernetzung der Region mit sich. So entwickelte sich der Wirtschaftsraum langsam zu einem gefragten Bildungs- und Forschungsstandort.

Vor einigen Jahren wies der Arbeitsmarkt in den einzelnen Regionen große Unterschiede auf. Dies galt vor allem für den Bereich der Arbeitslosigkeit. Trotz der damaligen, teilweise hohen Arbeitslosenquote hatten aber fast alle Teilregionen einen extremen Mangel an qualifizierten Fachkräften. Deswegen wurde unter anderem im Herbst 1999 in der Bodenseeregion die „Internationale Bodenseehochschule“, ein Netzwerk von Hochschulen rund um den See gegründet. Auch in diesen Rahmen wurden noch Forschungsinstitutionen errichtet. So bildete sich die IBH; dieser gemeinsame Hochschulraum für Studierende, Wissenschaftler und Unternehmer, eine Arbeitsgemeinschaft über nationale Grenzen hinweg aus. Kurz nach den eingeführten Maßnahmen waren die Änderungen auf diesen Ebenen der Gesellschaft schon zu sehen. IBH verbesserte das regionale Bildungsangebot durch die Förderung von neuen Studiengängen, die allein von einer Hochschule nicht getragen werden könnten. Sie unterstützte weiterhin noch Projekte, zu denen sich mindestens zwei Hochschulen der Gegend aus unterschiedlichen Ländern zusammengefunden haben. Die spezialisierten Studiengänge reagierten

schnell und flexibel auf die neuen Anforderungen der fachlichen Ausbildung. Die Zusammenarbeit durch die gemeinsame Nutzung der vorhandenen Ausstattungen, wie die Labore oder High-Tech-Geräte, erweiterte die Möglichkeiten der Hochschulen. Der Austausch von Dozierenden brachte auch neue Farben und Wissen ins Studium. Die Internationale Bodensee-Hochschule drückt sich in Zahlen ebenso gut aus; 9 erfolgreiche Jahre hatten sie bis 2008 hinter sich; 10 Bundesländer und Kantone beteiligten sich daran; 24 Hochschulen aus Deutschland, Liechtenstein, Österreich, und der Schweiz kooperierten miteinander; mehr als 40 grenzüberschreitende Projekte wurden von ihnen verwirklicht; 10 innovative Studiengänge liefen während dieser Zeit; 400-500 Studierende nahmen an IBH- Masterstudiengängen teil; über 500 Absolventen bekamen inzwischen ein Diplom; und ca. 1.000.000 Euro Jahresbeitrag erhielten die Hochschulen und die Geschäftsstelle für die Projekte durch die Internationale Bodensee-Konferenz.

Auf der Mittelschulebene existieren auch internationale Schulen. Ein gutes Beispiel war dafür der grenzüberschreitende Lehrlingsaustausch im Rahmen des Programms Interreg III /a zwischen 2001- 2007. Weiterhin stellt der Bodensee Standort Marketing GmbH den Menschen individuelle Aus- und Weiterbildungsangebote in der Bodenseeregion mit dem Projekt „Lernende Region Bodensee“ von 2005 bereit.

Die Wirtschaft profitierte auch von der Hochschulvernetzung. Die Teilnehmer der Pläne können in der Zukunft vorlaufend mit gut ausgebildeten Fachkräften rechnen und Chance für weitere, ähnliche Projekte haben. Die neu ausgebildeten Fachleute oder die Absolventen bekamen ebenfalls Arbeit in der Region. Ihre Abwanderung wird damit aus der Gegend verschoben oder ganz verhindert.

Die Teilnehmer der Regionalkonferenz „Hochschule 2012“ erhielten Antwort auf ihre Fragen. Am 20.10.2008 wurde in Bregenz eine neue Leistungsvereinbarung für die Internationale Bodensee-Hochschule beschlossen. Ab 2009 kann der Hochschulverbund verstärkt neue Projekte mit einer positiven Wirkung auf die Bildungs- und Forschungslandschaft fördern und den Wissens- und Technologietransfer in der Region Bodensee ausbauen. Die neue Vereinbarung der zehn Fachminister aus den Ländern und Kantonen der IBK sichert die Unterstützung des Hochschulverbundes bis 2013. Es werden noch mehr finanzielle Mittel von der IBH zur Verfügung gestellt. Die Hochschulen und die Berufsakademien in Baden Württemberg haben damit eine Chance 16.000 neue bedarfsgerechte Studienplätze zu erreichen, und ihre regionalen Hochschulen den Ausbauplanungen entsprechend, auszubauen. Wie haben es gesehen: Bodensee-Oberschwaben plant Zukunft und hat Zukunft.

Literatur

- BLATTER, J. & SCHERER, R. (2006): Die Bodenseeleitbilder – Spiegel der grenzüberschreitenden Kooperation und im Spiegel der Wissenschaften: Bodenseeland – Unitedinnovations: Bodenseeland Unitedinnovations auf der Expo Real.
- Eures Bodensee (2006): Region – Bodensee – Bodensee Standard Marketing: Bodensee-Manifest
- Europäische Kommission (2007): Operationelles Programm 'Alpenrhein - Bodensee - Hochrhein' am 26. September 2007 Im Internet: http://ec.europa.eu/regional_policy/country/prordn/details_new.cfm?gv_PAY=CH&gv_reg=ALL&gv_PGM=1260&LAN=4&gv_PER=2&gv_defL=9
- Europäische Kommission (2007): Xchange - Grenzüberschreitender Lehrlingsaustausch im Rahmen des Programms Interreg IIIa Alpenrhein-Bodensee – Hochrhein Abschlussbericht 2001-2007. Im Internet: www.interreg.org/ViewDownloadsExec.php?targetid=320&fileid=221
- Europäische Kommission (2001): INTERREG III A-Programm Alpenrhein-Bodensee-Hochrhein 2000-2006 /Von der EU-Kommission am 01.10.2001 genehmigt/
- Europäische Kommission (2007): INTERREG IV-Programm „Alpenrhein-Bodensee-Hochrhein“ im Rahmen des Ziels „Europäische territoriale Zusammenarbeit“ 2007 – 2013/Genehmigt durch die EU-Kommission am 26.09.2007 – Number C(2007)4345/
- IBH Internationale Bodenseehochschule (2006): Zusammenhalt stärken - Voneinander lernen
- IBK Internationale Bodensee Konferenz (2006): Bodenseemanifest, Ein Fundament für den regionalen Dialog.
- IHK Industrie- und Handelskammer Bodensee – Oberschwaben (2006): Bericht Regionale Arbeitsgruppe Hochschule 2012. Bodensee-Oberschwaben Weingarten 31.08.2006
- IHK Industrie- und Handelskammer Bodensee – Oberschwaben (2006): Regionale Hochschulen sollen ausgebaut werden 19.06.2006. Auftaktveranstaltung "Hochschule 2012 -Regionaler Dialog" in der Industrie- und Handelskammer Bodensee-Oberschwaben <http://www.weingarten.ihk.de/>
- IHK Industrie- und Handelskammer Bodensee – Oberschwaben (2006): Hochschule 2012. http://www.konstanz.ihk.de/servicemarken/presse/presse0206/Hochschule_2012.jsp
- MEIKE, Wollni (2000):Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Region Bodensee.

Sprachpädagogik in Ungarn und im vereinten Europa nach Bologna

© Margit Nagyné Paksi

paksim@freemail.hu
(Szent István Universität, Jászberény, Ungarn)

Die europäische Integration zieht außer den verschiedenen Bereichen eine umfassende Neuorientierung der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen nach sich. Den integrierten europäischen, wirtschaftlichen Prozessen sollte auch eine gemeinsame Bildungspolitik folgen. Parallel zum „Wirtschaftsraum Europa“ muss ein entsprechender Bildungsraum Europa entstehen.

Im „Grünbuch zur Europäischen Dimension des Bildungswesens“ ist die Rede im Zusammenhang der Pädagogikbildung von einer „transnationalen Zusammenarbeit der Ausbildungsstätten. Im „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ steht die Forderung, dass jeder in der Europäischen Union drei Gemeinschaftssprachen beherrschen sollte. Außerdem handelt es sich hier auch um einen bilingualen Unterricht.

Auf dem EU-Gipfel 2002 in Barcelona wurde die Entscheidung getroffen, dass Kinder schon so früh wie möglich, zwei Sprachen erlernen sollen. In der Art und Weise des Unterrichts kam auch zu einer Veränderung, und zwar die immer stärkere Integration des Sprachenlernens in andere Unterrichtsfächer. Durch die Einführung des bilingualen Lehrens und Lernens können die Fremdsprachenkenntnisse nachweislich intensiviert werden.

In der Zukunft wird eine multilinguale und multikulturelle Erziehung notwendig, weil die Möglichkeit einer freien Arbeitswahl innerhalb von Europa eine multinationale Erziehung und Schulbildung notwendig macht, man soll nämlich in den nächsten Jahren mit der Bildung einer multikulturellen und multinationalen Gesellschaft rechnen. Der Bürger des zukünftigen Europa sollte also außer seiner Muttersprache zwei Fremdsprachen nicht nur kennen, sondern auch anwenden können.

Der Bolognaprozess hat schon die Pädagogikbildung in einem bestimmten Sinne vereinheitlicht, es gibt aber noch Gebiete wo Aufgaben zu lösen sind. Für eine zukünftige Erziehung und Bildung wird ein spezieller Lehrertypus notwendig, der nicht nur über ausreichende Fremdsprachenkenntnisse verfügt, sondern er muss auch in einer oder mehreren Fremdsprache(n) bestimmte Fächer unterrichten können. Längerfristig ist das Modell einer übernationalen Lehrerbildung nicht

unvorstellbar. Dazu braucht man speziell ausgebildete Lehrer. In Europa gibt es schon in mehreren Ländern Bildungen von sogenannten Europalehrern (Euroteacher), die ein Fach oder mehrere Fächer in einer Fremdsprache unterrichten können und ihr Diplom in ganz Europa anerkannt ist.

Mit der Veränderung der allgemeinen Hochschulbildung ist auch die Pädagogenbildung und innerhalb deren die Sprachpädagogenbildung (sogar die Sprachlehrerbildung für die Grundschule) in Veränderung. Das beeinflusst auch die Bildung selbst, die BA-Bildung kann sich ja solcherweise der innerhalb des Berufes eine Fortsetzung bedeutenden MA-Bildung anschließen. Die Studenten, die eine Qualifikation als Pädagogen für die unteren Klassen der Grundschule hatten, konnten nur so weiter lernen, dass ihr ursprünglicher Beruf aufgegeben werden musste. Sie konnten sich nämlich nur der Lehrerbildung für die höheren Klassen anschließen.

Die heutzutage in Erfüllung gehende Reform ist in dieser Hinsicht ein vorteilhafter Vorgang, weil für die Sprachpädagogen für die Grundschule ihre Studien auf einer MA-Stufe fortsetzen können und es besteht die Möglichkeit auch für sie zur Teilnahme an einem Doktorstudium (PhD-Bildung).

Innerhalb der Pädagogenbildung hat die Sprachlehrerbildung eine hervorgehobene Lage in der Hochschulbildung, denn der Anspruch für das Sprachenlernen im frühen Kinderalter wächst immer mehr. Hier können nur Pädagogen mit einer speziellen pädagogisch-methodischen Bildung erfolgreich sein. Das ursprüngliche und wichtigste Ziel ist die Ausbildung und Aufrechterhaltung der Motivation für das Sprachenlernen. Es ist nur mit entsprechend ausgebildeten Sprachpädagogen für die Grundschule möglich, weil die Erziehung und der Unterricht in der Grundschule völlig andere Kompetenzen von den Pädagogen verlangt, als in den „höheren“ Schulen.

Die Rahmenstrategie des Ausschusses der Europäischen Gemeinschaft behauptet. Das Sprachenlernen in jungen Jahren ist nur im Falle erfolgreich, wenn die Pädagogen zum Fremdsprachenunterricht in diesem Alter eine spezielle Ausbildung haben. Die Mitgliedstaaten werden deshalb aufgefordert, das bisherige System für das Sprachpädagogenbildung zu überprüfen und eine zum Alter anpassende Sprachpädagogenbildung auszugestalten (*Neue Rahmenstrategie zur Anregung der Mehrsprachigkeit*. Brüssel, 2005.11.22. COM, 2005:596).

Unser Lehrstuhl (Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék) nahm innerhalb einer fachlichen Arbeitsgruppe an der Zusammenstellung des Materials für eine MA-Fachgründung teil, deren Teil: die *MA-Stufe für die frühe inklusive Fremdsprachenentwicklung*, die auch über interdisziplinäre Fähigkeiten verfügende Sprachpädagogen und Kinderpädagogen ausbildet, die in Grundschulen oder Kindergärten arbeiten, wo in zwei Sprachen unterrichtet wird. Das Thema dieses Schreibens ist die Vorgeschichte,

Vorstellung und Zusammenfassung dieser Möglichkeit für Grundschul- und Kindergartenpädagogen.

Ein kurzer Überblick von der Bildungsgeschichte, der Sprachlehrer für die Grundschule

1971: Das sogenannte „Speciálkollégium“-Bildung für Studenten, die aufgrund dieser Bildung in der Grundschule in der ersten vier Klassen die russische Sprache unterrichtet haben. 1974: Das sogenannte „Szakkollégium“-System (nicht nur in den Fremdsprachen) bereite die Studenten zuerst auf den Unterricht der russischen, später der englischen, deutschen und französischen Sprache vor. 1990: Pädagogen- und Fremdsprachenlehrer -Bildung für die Grundschule (sie wurde auch akkreditiert). Mit viel höheren Unterrichtsstunden als früher, konnte diese Bildung die bis heute erfolgreichste Bildungsmöglichkeit sichern). (Szilágyiné, 2005).

1995/96: Das sog. Kulturgebiet für Fremdsprachen in der Sprachlehrerbildung in jungen Jahren: „Diese Form ermöglicht die Ausbildung von Sprachpädagogen für den frühen Fremdsprachenunterricht von der ersten bis zur sechsten Klasse der Grundschule. In diesen Programmen für den frühen Fremdsprachenunterricht konnten solche Sprachpädagogen ausgebildet werden, die über entsprechende Kenntnisse über die angewandte Linguistik und interdisziplinäre Kompetenzen dem Alter entsprechend verfügt haben. Der Erfolg wurde von vielen Faktoren – der zur Verfügung stehenden Stundenzahl, ausländischen Teilbildungen, authentischen Materialien - usw“ beeinflusst (Szilágyiné, 2005:4).

Statistiken beweisen, dass unsere ehemaligen Studenten in größter Zahl auf dem Gebiet in den unteren Klassen der Grundschule tätig sind, sie unterrichten sogar auch in zweisprachigen Grundschulen. Ich selbst machte im Jahre 2005 eine Statistik und aufgrund der Analyse deren, habe ich festgestellt, dass 71% unserer ehemaligen Studenten in den Grundschulen die Fremdsprachen unterrichtet und 91% ihren Beruf auch nicht ändern will, obwohl 36% ihre Studien an Universitäten weitergeführt hat (Nagyné, 2005).

In der Grundschullehrerbildung ist eines der populärsten Fächer das sogenannte Kulturgebiet für Fremdsprachen. Die hervorgehobene Rolle der Sprache, die Erziehungsrolle der Sprache selbst, die Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens ist unbestritten und seit dem Beitritt der Europäischen Union unentbehrlich.

Man braucht neue Lehrertypen

Im neuen Bologna-System kann man ein Lehrerdiplom nur in der MA-Stufe erwerben. So gibt es eine bessere Möglichkeit auf die Ausbildung von Pädagogen auf Kompetenzgrundlagen. Parallel mit der Bologna-Veränderung, ändert sich auch die heimische Lehrer- und Pädagogenbildung und nicht nur ihre Struktur, sondern auch ihren Inhalt betreffend.

Ab 2006 müssen die an Hochschulen und Universitäten Studierenden zuerst an einer dreijährigen Grundausbildung (Bachelor, gekürzt BA oder BSc) teilnehmen. Nach einem erfolgreichen Abschluss bekommen sie ein sogenanntes Grunddiplom, womit sie theoretisch eine Arbeitstelle bekommen können, oder die Besseren können ihre Studien auf einer MA-Stufe fortsetzen. Der erste nach dem neuen System studierende Jahrgang bekommt ihr Diplom 2009.

Das neue System betrifft aber die 4-jährige Heilpädagogen-, Lehrer- und Kindergartenpädagoginnenbildung nicht grundlegend. Die verändern sich nicht grundsätzlich. Die heutige Sprach- und Kinderpädagoginnenbildung in Ungarn:

- ❖ Pädagogenbildung: BA – Stufe: Kulturgebiet für Fremdsprachenlehrer für die Grundschule
- ❖ Kinderpädagoginnenbildung für die Kindergärten: BA – Stufe: spezielle Programme

Diesen Mangel möchte die MA-Stufe aufheben, deren Ausarbeitung eine Arbeitsgruppe auf sich nahm. Diese Arbeitsgruppe wurde im Jahre 2005 im Interesse der Gründung der MA-Stufe für die frühe Fremdsprachenentwicklung gegründet und zwar auf die Initiative von *Szilágyiné, Hodossy Zsuzsanna* (SZIE ABK) und mit der Teilnahme von *Kovács Judit* (ELTE), *Lőrincz Ildikó* (NYME), *Petőcz Jánosné* (AVF) und *Poór Zoltán* (PE). Unsere Universität, die SZIE hat also auf die Initiative von der Fakultät für Angewandte Linguistik, in einer Zusammenarbeit von 14 Partnerinstituten für die Gründung einer MA-Stufe für die frühe inklusive Fremdsprachenentwicklung entschieden, die natürlich die Fortsetzung der BA-Bildung von Pädagogen und Kinderpädagoginnen ist. Dieser Plan wurde vor einem Jahr verwirklicht, an deren Ausarbeitung, die Fremdsprachen betreffend ich selbst auch teilgenommen habe.

„Die Forschung der Sprachentwicklung im jungen Alter bekommt in unseren Zeiten außerordentliche Aufmerksamkeit in aller Welt“. (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, 2002*).

Die Schlüsselfigur in der frühen Fremdsprachenentwicklung ist der entsprechend ausgebildete Kinderpädagogin und Lehrer. In Europa wird diesem Gebiet, dieser Altersperiode, besonders große Aufmerksamkeit gewidmet.

Damit ein ungarischer Kinderpädagogin und ein Lehrer an diesen Forschungen teilnehmen können, muss sein Diplom mit den Diplomen in

der Union äquivalent sein und muss der dreistufigen europäischen Bildung entsprechen. In den Grundschulen ist die Begründung der interkulturellen und mehrsprachigen Kompetenz eine europäische Erwartung. Der Sprachunterricht im frühen Alter ist deswegen hervorgehoben betont.

Das Ziel des frühen Sprachenlernens, der Sprachentwicklung:

- Verstärkung der eigenen kulturellen Identität, die Überwindung der sprachlichen Nachteile,
- Entdeckung der sprachlichen und kulturellen Pluralität,
- Die anfängliche Begründung der grundsätzlichen sprachlichen Komponenten,
- Entwicklung der grundsätzlichen mündlichen Interaktion,
- Begründung der Mehrsprachigkeit.

Europäischer Kontext zum dreistufigen Sprachpädagogen-Bildungsprogramm. Die Rahmenstrategie des Ausschusses der Europäischen Gemeinschaft behauptet:

- Das Sprachlernen in jungen Jahren ist nur im Falle erfolgreich, wenn die Pädagogen zum Fremdsprachenunterricht in diesem Alter eine spezielle Ausbildung haben.
- Die Mitgliedstaaten werden deshalb aufgefordert, das bisherige System für das Sprachpädagogenbildung zu überprüfen und die Ausgestaltung einer zum Alter anpassenden Sprachpädagogenbildung zu erreichen. (*Neue Rahmenstrategie zur Anregung der Mehrsprachigkeit. Brüssel, 2005.11.22. COM 2005,596*)

Im neuen europäischen Hochschulraum, dem auch Ungarn angeschlossen hat, kann die frühere Grundschullehrer- und Kinderpädagoginnenbildung dem dreistufigen Bildungsvorgang angepasst werden, so, dass die Studenten nach der BA-Stufe ihre Studien auf der MA-Stufe und anschließend an einer PhD-Bildung fortsetzen können. Innerhalb dieser Studien können „die Grundschullehrer und Kinderpädagoginnen für die frühe inklusive Fremdsprachenentwicklung“, sich auf die sprachliche Entwicklung, für die Gründung der Schlüsselkompetenzen der Kinder vorbereiten. Der schulische Unterricht der Fremdsprachen, die Möglichkeiten und Aufgaben der erwünschten pädagogischen Wirkung beschäftigt schon seit langem die Fachleute. Besonders großes Gewicht legt man darauf seit dem Beitritt der Europäischen Union, weil hier die Kenntnis mindestens dreier Union-Sprachen als Erfordernis erscheint (inbegriffen natürlich die eigene Muttersprache). (*das Weißbuch der EU, 1995*). In den letzten Jahren gibt es deswegen so viele Initiativen auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts, mit besonderer Rücksicht auf den frühen Fremdsprachenunterricht. (*Mihály, 2006*).

Das MA für frühe Fremdsprachenentwicklung bildet auch für die Schulen mit zweisprachigem Unterricht über interdisziplinäre Fähigkeiten

verfügende Lehrer und Kinderpädagogen aus. Seit 1987 gibt es in Ungarn Schulen, mit zweisprachigem Unterricht. In den immer populärsten zweisprachigen Schulen können jetzt ausschließlich solche Lehrer unterrichten, die eine allgemeine Grundschullehrerbildung haben und über entsprechende sachliche, fachliche und sprachliche Kenntnisse verfügen, aber es gibt keine speziell dazu ausgebildeten Lehrer. In den Grundschulen unterrichten solche Pädagogen (Fremdsprachenlehrer für die Grundschule), die das „Kulturgebiet für Fremdsprachen“ absolviert haben und weil sie in den unteren 4 Klassen alles unterrichten, verfügen auch über das notwendige fachliche Kenntnisse. Und so geht es auch in den höheren Schulstufen. Dafür gibt es auch im Ausland Beispiele, aber dort funktioniert schon eine Art der Bildung und zwar in mehreren europäischen Staaten wurden schon MA-Bildungen akkreditiert, wo Pädagogen für die bilinguale, plurilinguale und interkulturelle Sprachentwicklung ausgebildet sind. In Deutschland hat man schon 1989 mit solchen Bildungen begonnen. Die UNI Osnabrück hat mit der UNI Nottingham zusammen ein Programm für sogenannte „Euroteacher“-Bildung in Gang gesetzt und seit der 90er Jahren wurde diese MA-Bildung in Deutschland in mehreren Universitäten eingeführt. Dieses Diplom wird in ganz Europa anerkannt und es berechtigt die Lehrer in ganz Europa zu unterrichten (*Kohlberg & Meißner, 1991*).

Die Benennung der von der ungarischen Arbeitsgruppe ausgearbeiteten MA-Bildung heißt: MA für den frühen inklusiven Fremdsprachenunterricht. Die Ziele:

- Bildung von Sprachpädagogen inkl. Kindergartenpädagogen und zukünftigen Doktoranden auf der MA-Stufe als Fortsetzung der BA, die
 - auf dem Gebiet der interdisziplinären, plurilingualen, interkulturellen Sprachentwicklung im jungen Alter und im frühen bilingualen Unterricht über entsprechende pädagogische und sprachpädagogische Kompetenzen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Attitüde verfügen
- Bildung von solchen Kinderpädagogen und Sprachlehrer für die Grundschule, die
 - zu einem bilingualen Unterricht fähig sind
 - in der anfänglichen Epoche des Unterrichts die muttersprachliche und fremdsprachliche Kommunikationskompetenz begründen können
- Ausbildung von solchen Sprachpädagogen, die
 - ihre speziellen Studien auf dem Gebiet des frühen Fremdsprachenunterrichts im Rahmen einer PhD-Bildung fortsetzen können
 - und an Bildungsinstituten für die Bildung von Kindergartenpädagogen und Fremdsprachenlehrer als Hochschullehrer tätig sein können

Der Aufbau der Bildung:

- Theoretische Grundfächer (z.B. inklusive Pädagogik, interkulturelle Erziehung, die Kulturen und Sprachen von Europa, Ungarische Kultur und Traditionen usw.)
- Fachstudium (Kurse für Angewandte Linguistik, Sprachpädagogik usw.)
- Kriteriumsfächer (zweite Fremdsprache, Sprachentwicklung auf hohem Niveau usw.)
- Diplomarbeit
- Praktikum
- Obligatorisch zu wählende Fachrichtungen (Methodik für frühe Fremdsprachenentwicklung usw.)

Zusammenfassung

Die nationalen Unterrichtssysteme haben alle ihre Geschichte, ihre Bildungspraxis. Nicht nur die Schulsysteme unterscheiden sich voneinander, sondern der Inhalt der Bildung und auch die Bildungsinstitute (in ihrem organisatorischen Aufbau, in ihren Lehrplänen, Unterrichtsmethoden, und sie funktionieren in unterschiedlichen kulturellen Umgebungen). Die grundlegenden Charakterzüge der ungarischen Pädagogenbildung (nach dem Abitur eine Hochschul- oder UNI-Bildung) sind „eurokonform“. Die EU hält neben der Bewahrung des Reichtums und der Vielfalt der Bildungs- und pädagogischen Traditionen die optimale Ausnutzung des gemeinsamen Erbes für unentbehrlich.

So wuchs der Anspruch und der Druck von dem Europäischen Ausschuss und den Mitgliedstaaten zu den sogenannten „europäorientierten Bildungen“, zur Erscheinung und Festlegung der europäischen Dimensionen im Pädagogenbildungssystem. Zur Ausbildung eines europäischen Bewusstseins ist die multikulturelle und multilinguale Erziehung sehr wichtig, wo die Pädagogen wie früher schon erwähnt, nicht nur über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen sollen, sondern sie müssen auch in der Lage sein, ein Fach oder mehrere Fächer in einer Fremdsprache unterrichten zu können, und zwar so, dass sie inzwischen auch die Sprache unterrichten.

Im Jahre 2004 wurde eine Internationale Konferenz mit dem Titel: „Lehrerbildung in Europa – Lehrebildung für Europa“ in Leipzig organisiert.

An dieser Konferenz wurde eindeutig, dass es einen ernsten Anspruch zur bestimmten Vereinheitlichung des Unterrichtswesens innerhalb von Europa gibt, das bedeutet, die Bildung von solchen Pädagogen ist notwendig, die theoretisch in ganz Europa unterrichten können. An dieser Konferenz wurde ein Modell zur Bildung von Europalehrern (Euroteacher) ausgearbeitet und vorgestellt, deren Abschluss mit einem „Master of Arts“

Zeugnis erfolgt. Diese Bildung wurde als notwendige Ergänzung des Bologna-Vertrages angenommen. (*UniVersum Journal*, 2004)

Unser Ziel ist, dass mit der Veränderung des Unterrichtsystems dieser Art der Sprachlehrerbildung wirksamer folgen können und/oder an einer schon gut bewährten europäischen Pädagogenbildung teilnehmen können und die in anderen Ländern schon ausprobierten und bewährten Methoden anwenden können. Die Ausarbeitung der neuen MA-Stufe ist ein entsprechender Schritt in dieser Richtung.

Literatur

- Beirat für „Das Sonntagsgespräch“ „Erklärung zum Europalehrer“ „Das Sonntagsgespräch“ (2004): *UniVersum Journal*, Universität Leipzig, 2. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*, 2002
- KOHLBERG W.D. & MEIßNER A. (1991): Das Modell einer europaorientierten/europäischen Lehrerausbildung (Euroteacher). Modelle der Lehrerausbildung im zusammenwachsenden Europa - Konferenz am 31. Mai/1. Juni 1991 in Berlin (Braunschweig, *Zentrum für Europäische Bildungsforschung* (ZEB) 44-54.
- MIHÁLY I. (2006): Európai áttekintés a két tannyelvű oktatás tapasztalatairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 99-106.
- NAGYNÉ PAKSI M. (2005): *Pályaszocializációs lehetőségek a tanítóképzésben*. In: V. Országos Neveléstudományi Konferencia tartalmi összefoglalók, Budapest, p. 396.
- Neue Rahmenstrategie zur Anregung der Mehrsprachigkeit*. Brüssel, 2005.11.22. COM, 596
- SZILÁGYINÉ HODOSSY Zs.(2005): *Szaklétesítési anyag*. Kézirat. Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar, Jászberény.
- Das Weißbuch der EU* (1995)

Kleinschulen in der Flut der Bildungspolitik

© Krisztina Jankó

j.krisz@freemail.hu

Die Beurteilung der gesellschaftlichen Bedeutung von Kleinschulen, die mit ihnen verbundenen Irrglauben und Mythen führen nicht nur in der Fachpolitik, sondern auch in der Öffentlichkeit zu heftigen Debatten.

In diesen Debatten geht es einerseits um die Finanzierung der Kleinschulen, andererseits um die Qualität der Erzieher- und Lehrarbeit sowie die Leistungen der Schüler. Es hat sich herausgestellt, dass die soziale Zusammensetzung der Siedlungen die Ergebnisse der Schüler beeinflusst, dass der soziale Hintergrund der Eltern ein wichtiger Faktor des Schulerfolgs ist. Den Kleinschulen wird aus gesellschaftspolitischer Hinsicht eine große Bedeutung beigemessen: sie halten z. B. die Auswanderung der Bevölkerung aus den Dörfern zurück, da sie eine Gemeinschaftsrolle spielen. Kleinschulen in den Dörfern sind geschlossener, ziehen die Ansprüche der Eltern und sonstiger Partner in Betracht und sind in vielen Fällen dem Wettbewerb zwischen den Schulen nicht ausgesetzt.

Das Problem der Kleinschulen ist eine politische Frage, es kann aber kein ausschließliches Monopol der Fachleute bleiben. Ein offener, informierter und mit Tatsachen unterstützter Meinungs- und Wertaustausch ist notwendig und nicht mit Emotionen und Symbolen beladene politische Debatten. Die Kleinschulen wurden zu politischen Symbolen, wobei die Rolle der Presse als unbestritten gilt. Fachliche und politische Argumente, die als extrem bezeichnet werden können, sind in unseren Tagen stiller geworden.

Unter den größeren strukturellen Problemen der Volksbildung taucht der Gedanke der Abschaffung der Kleinschulen von Zeit zu Zeit auf. Die PISA-Studien bewiesen, dass – wenigstens was die Erfolge bei der Einschulung anbelangt – die Probleme der Kompetenzentwicklung und die Abschaffung der bestehenden Disparitäten –, voneinander nicht zu trennen sind. Die Mehrheit der ungarischen Schulen ist nicht im Stande, dem sich auf den Schulerfolg negativen auswirkenden Einfluss gesellschaftlicher Nachteile mit pädagogischen Mitteln entgegenzuwirken. In den Schulen entstehen sozial homogene Klassen und es gibt einen Kampf um einschulbare Kinder. Dies hat drei Gründe: das demographische Gefälle, die schulischen Kapazitäten und die finanzielle Unterstützung der Gemeinden, die von der Anzahl der Kinder abhängt.

In der Bildungspolitik zeigen die Beurteilung der Kleinschulen, die Alternativen und Fragen, die sich in diesem Zusammenhang aufwerfen, auf die Probleme von Effizienz, Qualität, Erfolg und Angemessenheit hin. Die Rolle des bildungspolitischen Kontexts ist in jenen Siedlungen offensichtlich, in denen die Schule sozusagen der einzige Arbeitgeber ist.

Entwicklungstendenzen des Schulnetzwerks in Ungarn und im internationalen Vergleich

Die sozialen Tätigkeiten verwirklichen sich in einer Lokalität, und die Prozesse der Volksbildung werden in bedeutendem Maße von lokalen territorialen Faktoren eingegrenzt. Obwohl die Institutnetze teilweise gebunden sind, können sie nicht geringfügig durch das jeweilige Gebiet verändert werden. Die Veränderung wird durch die Dezentralisiertheit der Volksbildung, das System der geteilten Verantwortungen unter den einzelnen Ebenen und Akteuren und durch die zahlreichen Komponenten der Regulierung gesichert. Der zentrale Staat hat eine Möglichkeit die räumlichen Prozesse zu gestalten (Zentralisation, Dezentralisation, Koordinationsformen).

Die Volksbildung ist – laut dem Wirtschaftsmodell Krugmans (2000) – durch Immobilität gekennzeichnet. (Krugman wies auf die im Bildungssystem verborgenen Mobilisationsmöglichkeiten hin.) Krugman vertritt die Meinung, dass Volksbildung überall stattfindet, und dass sie dadurch bestimmt wird, wie sie innerhalb des historisch bestimmten staatlichen Systems funktioniert. Die Idee der Dienstleistungsfunktion der Volksbildung basiert auf dem Prinzip der Verbrauchernähe (was mit den Prinzipien des früheren Netzes nicht im Gegensatz steht, steht vielmehr als ein Ausgleich dazu).

Auf die lokale Gliederung der Volksbildung hat die funktionsgemäße Gliederung des Systems eine grundlegende Wirkung. Dies zeigt sich hauptsächlich der vertikalen Struktur der Volksbildung entlang, und ihr Hauptkennzeichen ist, dass die räumliche Konzentration von der unteren Ebene in Richtung der höheren Ebenen wächst.

Kinder der unteren Klassen gehen in Schulen, die in der Nähe des Wohnortes angesiedelt sind, weil die Bewegungskapazitäten der Schüler begrenzt sind und die Schulpflicht nur auf diese Weise geltend gemacht werden kann. (Die Mehrheit der Schüler besucht die Schule an ihrem Wohnort – dies ist auch der Analyse des Autors über die Unterschiede der Bildungsinstitutionen zu entnehmen. Zur Grundlage der Analyse diente die Datenbank von TÁKISZ.)

Die lokale Mobilisierung des Volksschulnetzes und seiner Tätigkeiten – wie die Marktwirtschaft – werden durch die Krugmanschen zentripetalen und zentrifugalen Kräfte bewegt. So wird die geographische Konzentration durch den Anspruch auf die staatlich-gebietskörperschaftlich

wirtschaftliche Betätigung der Unterrichtsinfrastruktur zustande gebracht, während der gegensätzliche Prozess durch das Leerbleiben der Kapazitäten der jeweiligen Institutionen in Gang gesetzt werden kann (Nachfrage, soziale Ansprüche usw.). Die Bewegungsformen des Bildungsprozesses sind von den Marktprozessen nicht unabhängig, in zahlreichen beruflichen Aufgaben sind Marktkräfte in bedeutenden Maßen präsent (z. B. Fachdienstleistungen, Beratung, Versorgung mit Lehrmitteln). Die Pluralität der Dezentralisierung und der Aufrechterhaltung der Schulen erweitert die Rahmen, unter denen zwischen den Parteien, die die Angebot- und Nachfrage-Verhältnisse der Bildung gestalten, ein Wettbewerb und die Markttransaktionen gekennzeichnete Elemente erscheinen können.

Die Lage und die Dichte der Grundschulen ist aus bildungspolitischer Hinsicht eine wichtige Frage. Die Lage der Bildungsinstitutionen wird durch viele Faktoren beeinflusst, u. a. durch die Größe der Siedlungen, durch die Tatsache, wem die Schule gehört (Staat, Schule) durch die konfessionelle und ethnische Zusammensetzung der jeweiligen Siedlung, ihre Verkehrsmöglichkeiten, Bevölkerungsdichte sowie durch die idealen Vorstellungen der Behörden der Größe und der Organisation der Schule betreffend.

György Kőszegfalvi stellt bezüglich der strukturellen Veränderungen des ungarischen Siedlungssystems im Vergleich zur lokalen Gesellschaft folgendes fest: Das Siedlungssystem beinhaltet die zeitlich veränderliche Lage der jeweiligen Produktivkräfte, den Bestand der Siedlungen zur Versorgung der Produktivkräfte und zur Versorgung der Funktionen der Siedlungen sowie die Netzwerke und Anlagen der zur Entwicklung der Siedlungen und der Produktivkräfte benötigten Infrastruktur (*Kőszegfalvi, 1985*).

In den strukturellen Veränderungsprozessen der Siedlungssysteme spielt die Infrastruktur eine wichtige Rolle. Was die Zukunft der lokalen Gesellschaften betrifft, stellt *Tamás Kozma* (1985) gleichzeitig fest, dass „die Einstellung und die Blüte einzelner Institutionen nicht nur von der Bevölkerung oder von den fachlichen Gesichtspunkten abhängt, sondern größtenteils von den Interessen, die in der sektoralen Leitung zur Geltung kommen“.

Die für die lokale Bevölkerung essentiellen Institute sind wegen der sektoralen Rationalität nicht mehr unter staatsbürgerlicher Kontrolle, dominant sind hierbei nicht mehr die lokalen, sondern die sektoralen Interessen. So wurde auch das Schulnetz nur innerhalb des sektoralen Rahmens modernisiert, das heißt, auch wenn es die Einstellung gewisser Institutionen gekostet hat, gewannen die sektoralen Interessen Priorität. Die Existenz und die Abschaffung der Institutionen werden durch die Bewegungen des Sektors und nicht durch die Bewegungen der Gesellschaft bestimmt, was aber die Integration der lokalen Gesellschaften verhindert.

Aufgrund seiner Forschungsergebnisse wies *Tamás Kozma* (1985) auf die Wichtigkeit der gesellschaftlichen Kontrolle als Alternative hin, und er ist der Meinung, dass die latenten Bestrebungen der lokalen Gesellschaft zur Interessensverwirklichung zutage gebracht und manifestiert und mit der erwähnten sektoralen Rationalität gegenübergestellt werden sollen. Es sind nicht die Institutionen, die auf die Integration der lokalen Gesellschaft oder auf deren Organisation Einfluss ausüben sollten, sondern es sind die lokalen Gesellschaften, die auf die ihnen dienende Institutionen einen Einfluss ausüben sollten. Diese Feststellungen des Forschers kamen glücklicherweise in unseren Tagen schon zur Geltung infolge der Verstärkung der lokalen Selbständigkeit.

Während der Analyse des Schulnetzes müssen wir auch die Zusammenhänge zwischen der Schülerzahl und der institutionellen Form, die Klassenstruktur der Schulen, ihre Ausrüstung sowie den Problembereich der Auswahl des Schulstandortes behandeln.

In der schulischen Infrastruktur, der Größe der Schulen und ihren Organisationsformen gibt es große regionale Unterschiede. Der Organisationsgrad der Schulen kann niedrig oder hoch sein, im ersten Fall werden mehrere Klassen zusammen unterrichtet, im zweiten gibt es mindestens eine Klasse für jeden Jahrgang. Bezüglich der Organisationsform der Schulen kann man „vollständige“ und „nicht vollständige“ Schulen unterscheiden. Die Vorschriften der Schulbehörden – z. B. die Ausrüstung der Schulen, die minimale Schüleranzahl, die Verwendung eines eigenen Gebäudes – sind nicht immer zu erfüllen, sodass es in vielen Fällen eine provisorische Lösung vonnöten ist. (In Österreich wurden die Bedingungen zur Errichtung der Volksschule nicht erfüllt, deshalb wurden Notschulen zustande gebracht.)

Am Ende des 19. Jahrhunderts zogen mit der Verbesserung des Verkehrs große Menschenmengen aus den Dörfern in die Städte, es kam zur räumlichen Konzentration der Schulen. In den 60er und 70er Jahren kamen die zentral gelegenen Schulen zustande (z.B. mit der Herausbildung des Schulbus-Systems).

Während des Modernisierungsprozesses wurden Schulen mit nur ein oder zwei Klassen gesperrt, wodurch aber die Dörfer in eine benachteiligte Lage gerieten. Diese negative Wirkung manifestierte sich in den gesellschaftlichen und kulturellen Tätigkeiten, in der Identität der Dörfer (die Lehrer hatten eine wesentliche Rolle in den Dörfern). Deshalb veränderte sich die Beurteilung der Schulen mit niedrigem Organisationsgrad in vielen Ländern am Ende der 70er, 80er Jahre (Kramer C. 1993). In den USA wurden ab 1908 sehr viele Schulen gesperrt, dies zeigte in Europa eine niedrigere Tendenz. Die rurale „einklassige Schule“ hatte eine andere Bedeutung als in unseren Tagen. Auf dem Lande waren die Lehrer ungebildeter als in den Städten und die Anzahl der Schüler in den einklassigen Schulen war groß.

Mit der Einführung der Schulpflicht wuchs die Anzahl der Schüler in größerem Maße, als die der Lehrer und Klassenzimmer (am Ende des 19

Jahrhunderts lernten z. B. in Preußen in einer einklassigen Schule 150, in Schulen mit mehreren Klassen 120 Schüler in einem Klassenzimmer zusammen – und dies war auch in Österreich nicht anders).

Ein Index, der zeigt, wie die Grundschulen in den Entwicklungsländern ausgebaut sind, ist das Verhältnis der Lehrer- zur Schülerzahl. Sowohl die Weltbank als auch die UNESCO verwenden diesen Index, er ist auch in den staatlichen Statistiken zu finden. Wenn man das Verhältnis der Lehrer- und Schülerzahl untersucht, bekommt man große Unterschiede zwischen den Entwicklungs- und den Industrieländern. Dort wo auf einen Lehrer 30-40 Schüler kommen, sind die Grundschulen noch nicht entsprechend ausgebaut, dort wo dieses Verhältnis 60-90 ist, lässt die Qualität der Bildung noch viel zu wünschen übrig. Andererseits steht nicht fest, dass Werte unter 10 auf eine bessere Qualität hinweisen als Werte zwischen 20-30. Es ist dementsprechend die Frage zu stellen, wie viele Schüler eine Schule mit niedrigem Organisationsgrad vor der Schließung besucht haben. Davon kann man nämlich feststellen, wie die Vorstellungen des jeweiligen Gebietes bezüglich Bildungspolitik und Flächenentwicklung und wie ihre Bestrebungen zum Fortbestand sind.

An vielen peripheren Gebieten konnten die gesetzlichen Vorschriften in Verbindung mit Volksschulen nicht eingehalten werden, so kamen Notschulen als Provisorium zustande. Ist in einem Land das Schulnetz vollständig ausgebaut, zeigt das Verhältnis der „nicht vollständigen“ Schulen die regionalen Unterschiede der schulischen Infrastruktur. Die „nicht vollständigen“ Schulen befinden sich in den Peripherien mit schlechten Verkehrsbedingungen.

Es gab wesentliche regionale Unterschiede in dem 19. Jahrhundert, was den Stand der Schulgebäude, ihre Turnhallen und Bibliotheken betrifft. Deshalb wollten sich die Schulbehörden auf pädagogisch-didaktische Gründe beziehend erreichen, dass alle Volksschulen ein eigenes Gebäude bekommen, das ausschließlich zum Unterricht verwendet wird. Dies konnte aber in einigen Gebieten Europas nicht einmal bis Ende des 20. Jahrhunderts durchgeführt werden.

Das Hauptziel der regionalen Bildungsentwicklung ist es, auch der Bevölkerung der spärlich bewohnten Gebiete Grundschulen zur Verfügung zu stellen. Bei der Bestimmung des Standortes der Schulen sind die Kosten-Effektivität, die regionalen politischen Ziele, z. B. die Schaffung gleicher Lebensbedingungen und die Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten entscheidende Gesichtspunkte. Der Standort der Schulen, ihre Größe, ihre Organisationsform wird von mehreren Faktoren beeinflusst:

1. die Erreichbarkeit der Schule, die Bevölkerungsdichte, die Anzahl der Schüler
2. die Anzahl der Schüler in einer Klasse, der Lehrermangel, die sozialen Faktoren
3. Wirtschaftsstruktur (z. B. Kinderarbeit, Frage der Migration)

Gleichzeitig wiesen mehrere darauf hin, dass es auch viele andere Faktoren existieren, wie z. B. die Idealbilder der Schule, die auf die Anzahl der unterrichteten Schüler eine Wirkung ausüben, der Ausbau des Schulbus-Systems, weiterhin das Preis-Wert-Verhältnis einer bestimmten Maßnahme (Meusbürger, 1974) Es wurde festgestellt, dass diese Frage umfassende geographische und sozialwissenschaftliche Kenntnisse beansprucht.

Bezüglich der Verteilung und Größe der Schulen sind zwei Strategien bekannt:

1. Schulen in der Nähe des Wohnortes (Dezentralisierung)
2. Zentral gelegene Schulen (Zentralisierung)

Bei dem ersten kommen soziale und regionalpolitische Gründe zur Geltung, bei dem zweiten wirtschaftliche und ideologische.

Die „Grundschule in der Nähe des Wohnortes“ als Tendenz vertritt das Prinzip, dass die Kinder die Möglichkeit bekommen sollen zumindest die ersten vier Klassen in einer wohnortnahen Schule zu besuchen.

Es waren nicht die wirtschaftlichen Ergebnisse, sondern die modischen politischen Richtungen, die bestimmten, wann, welches Modell bevorzugt wurde.

Während in den 60er, 70er Jahren in Mittel-Europa die zentral gelegenen Schulen für wichtig gehalten wurden, wurden die Kleinschulen in den Dörfern wegen der vielen Nachteile der städtischen Schulen (unpersönliche Bürokratie, Gewalt, Kriminalität, Rassismus) wieder aufgewertet. Am Ende der 80er Jahre dachte man auch in Europa über die Vorteile der wohnortnahen Schulen nach, z. B. in Baden-Württemberg, wo in den 80er Jahren trotz des Rückgangs der Schüleranzahl mehr als 100 Kleinschulen eröffnet wurden.

Die Kleinschulen – ein internationaler Ausblick

Mit der Herausbildung der weltwirtschaftlichen und politischen Systeme in den letzteren Jahrhunderten drückten einige Länder in das Zentrum, während andere an die Peripherie gelangten.

Das Unterrichtswesen der einzelnen Gesellschaften funktioniert entlang allgemein akzeptierter Wertdimensionen sowie ihrer Situationen und Perspektiven entsprechend. Nach F. Coombs und G. Lüschnner erfolgt die Beurteilung der Bildungssysteme in Westeuropa (aber auch in allen anderen Gesellschaften, die über ein in modernem Sinne verstandenes öffentliches Schulsystem verfügen) in vier Dimensionen: Erfolg, Wirksamkeit, Erfüllung individueller Interessen und „Gesellschaftstreue“. Bestimmt durch die Reihenfolge dieser vier Wertdimensionen gestalten die jeweiligen Gesellschaften ein zentralisiertes oder dezentralisiertes Bildungssystem.

Dezentralisierte Systeme durchgehen fortdauernde Änderungen, die Änderungen auf der Makroebene kommen in längerer Zeit und geographisch ungleichmäßig zustande. In zentralisierten Systemen kommen die lokalen Leitungsorgane durch Dekonzentration als territoriale Einheiten der Leistungszentren zustande, und sind darüber hinaus für lokale Eigenheiten nicht sensibel. Bei solchen institutionellen Traditionen stößt die Dezentralisation ständig an die Schwierigkeiten der Entwicklung.

Ungarn hat ein zentralisiertes Bildungssystem, aber es besteht ein breiter Konsens darüber, dass es durch eine fortlaufende Entwicklung abgelöst bzw. ergänzt werden soll. Die Autonomie ist mit der Aufrechterhaltung der Zentralisation unvorstellbar, Dezentralisation hat aber zahlreiche Hindernisse – eine der bedeutendsten ist die relative Unentwickeltheit der Leitung und Koordinierung von Schulen ist (Halász–Lukács & Nagy, 2004).

Die Problematik der Bildungspolitik und der Leitung von Schulen wird in der angelsächsischen Fachliteratur oft behandelt, was überhaupt nicht überraschend ist, da das Thema vor allem in den dezentralisierten Systemen relevant ist. Ihre Bedeutung wuchs in den 70er Jahren, als die Erkennung der wirtschaftlichen Rolle der Bildungssysteme das Problem der Effizienz in den Vordergrund rückte. Der Rationalisierung der Schulbildung setzt der irrationalen Leitungssphäre, in der sie sich befindet, eine Grenze.

Von grundlegender Wichtigkeit ist das Werk von *Margaret Archer* über die soziale Lage gesellschaftlicher Systeme, die Herausbildung der Bildungssysteme, ihr Funktionieren und ihren Wandel. Zahlreiche andere Werke befassen sich mit dem Thema, sie analysieren die lokalen und zentralen bildungspolitischen Prozesse der Beschlussfassung. Unter denen sind die Werke von *Maurice Kogan* von großer Bedeutung. Er untersuchte, wer und auf welcher Ebene in der Gestaltung englischer Bildungspolitik teilnehmen. (Seinem Buch „Bildungspolitik“ lagen zahlreiche Interviews zugrunde.) Das Werk vom *M. Locke* „*Macht und Politik in dem Schulsystem*“ ist auch von Bedeutung, auch wenn es über die englische Bildungspolitik nicht viel Tatsachenmaterial liefert.

Die Quellen und Entwicklungstendenzen der Bildungspolitik werden in der amerikanischen Literatur in der umfassenden Studie von *F. M. Wirt* „*Die Verwendung der Politikwissenschaft in der Forschung der Leitung von Schulen*“ untersucht. Die hier vorgestellten Werke trugen zu der Herausbildung einer Bildungspolitik bei, die die Kraft- und Interessenverhältnisse in der Gesellschaft vor Augen hält.

In den Ländern zentralisierter Bildungssysteme gibt es wenig Literatur über dieses Thema, da die Bildungspolitik nicht vor der wissenschaftlichen Öffentlichkeit abläuft. Der Forschungsbericht des französischen Autors *L. Taugy* bezeichnete den sog. Schulplan als ein Mittel der redistributiven staatlichen Macht, um ihren Einfluss im Bildungswesen geltend zu machen. *Tamás Kozma* (1985) unterscheidet in seinem Werk „*Das Modell des Schulsystems*“ zwei verschiedene Typen:

1. das europäische Modell
2. das amerikanische Modell

Die Bildungspolitik europäischen Typs ist zentralisiert, die selektive Hauptfigur ist der Staat, der gegenüber der Schulung Anforderungen stellt. Die Schüler werden durch ein zentral ausgebildetes Lehrpersonal unter Anwendung von zentralen Lehrplänen, Lehrmaterialien, unter zentraler Aufsicht unterrichtet.

In dem amerikanischen Modell funktionieren die Schulen mit lokalen Lehrplänen und stehen fast ausschließlich unter der Kontrolle der lokalen Kräfte (bis auf die Privatschulen). Die Anforderungen an die Schulen sind nicht bürokratisch, in der Laiengesellschaft kommen die lokalen Kraftverhältnisse zur Geltung. Deshalb ist die Mehrheit der Anforderungen an die Schulen nicht fachlicher, sondern gesellschaftlich-politischer Natur.

In den letzten Jahrzehnten bekam in der Bildungspolitik der entwickelten europäischen Länder das Ziel, die Schulbildung vielfältig zu gestalten, einen großen Akzent. In den 70er, 80er Jahren kam die Diversifikation der Bildungssysteme in den Vordergrund. Gegenüber den Bildungssystemen formulierten sich immer mehr, unterschiedliche soziale Wahrheiten. Auch in der Leitung der Bildungssysteme liefen bedeutende Veränderungen ab. In den meisten Ländern trachtete man danach, auf dem Gleichgewicht der zentralen, lokalen und institutionellen Ebene basierend, das System der Leitung und Koordinierung von Schulen zu entwickeln. Die zentrale Macht bezweckt im allgemeinen die Markierung der grundlegenden inhaltlichen und organisatorischen Rahmen der Volksbildung, in der Gestaltung der konkreten Arbeit in den Schulen sieht sie für die lokalen und institutionellen Abkommen zwischen den Schulen und ihren Benutzern eine größere Rolle vor.

In der letzten Zeit gingen Dezentralisation und Reformprozesse in der früher zentralistischen Leitung von Schulen z.B. in Frankreich, Italien, Schweden vor sich. Das Wirkungsfeld der lokalen Verwaltung wurde ausgebreitet (in Bezug auf Grundschulen und Mittelschulen), die Institutionen bekamen einen größeren Spielraum. Dieser größere Spielraum paarte sich im Allgemeinen mit einem Bestreben nach der Gestaltung von Körperschaften, die auf institutioneller Ebene die soziale Teilnahme versichern (Schulräte, institutionelle Vorstände). In die Gestaltung der institutionellen Tätigkeiten wurden neue Partner eingezogen.

Kozma (1985) halten das Pendeln von großer Entfernung in die zentrale Schule für eine Komponente sozialer Benachteiligung und dieser Nachteil existiert, auch wenn die zentrale Schule an und für sich und theoretisch die lokalen Unterschiede verringert.

Die Einteilung der Schulen in Schulkreise wirft die Frage der Situation der Kleinschulen auf – sowohl in Bezug auf Schulgröße als auch auf die fachliche Leitung und die Einstellung der Bevölkerung auf. Die Argumente diesbezüglich prallen seit Jahrzehnten aufeinander. Es wurde schon mehrmals betont, dass die Unterstützung der Schulen, ihre Möglichkeiten, ihre Anzahl und die Anordnung des Schulnetzes sich von der jeweiligen politischen Lage abhängig gestalten.

Es gibt zahlreiche Debatten über den Inhalt, die Effizienz, die Finanzierung und die Notwendigkeit der Institutionen. Der Grund für die Einteilung der Schulen in Schulkreise war früher ein fachlicher, nämlich die Herausbildung des Fachunterrichtes. Die gestellten Fragen sind sogar in unseren Tagen unklar, es steht z. B. offen, über welche tatsächlichen Vorteile eine ungeteilte Kleinschule verfügt, welche Nachteile sie hat und was für Lösungsalternativen es gibt. Unbekannt ist es weiterhin, wie hoch die Instandhaltungskosten einer Kleinschule und einer Bezirksschule genau sind. Es ist auch nicht geklärt, was für eine Funktion die Schulen in der lokalen Gesellschaft spielen, und welche Folgen ihre Abschaffung nach sich zieht. Es kann auch nicht eindeutig festgestellt werden, Schulen welcher Größe als Kleinschulen bezeichnet werden können.

Zur Untersuchung dieser Fragen ist es von Nutzen, die in Deutschland editierte Studiensammlung, *Kleine Grundschulen in Europa* zu studieren, in der Autoren von 11 europäischen Ländern die Situation in ihrem Land analysieren, ihren fachlichen Standpunkt diesbezüglich weiterhin über der Rolle der Leitung von Schulen bei der Behandlung von Prozessen offenlegen. In den einzelnen Länderstudien kamen einheitliche Gesichtspunkte zur Geltung, es gab aber große Abweichungen unter den verschiedenen Schulsystemen und ihren Traditionen. In den Studien wurde z. B. auf die Rolle des politischen Hintergrundes, das innere Leben der Schulen ein besonderer Wert gelegt. Die Kleinschulen einzelner Länder auf exakter Weise zu vergleichen, ist sehr schwer. Die Bestrebungen nach der Teilung des Unterrichtes sind sehr unterschiedlich, in einigen Ländern ist es eine Grundvoraussetzung (Deutschland, England, Italien), in anderen Ländern ist jedoch der Unterricht jahrgangsübergreifender Klassen gang und gäbe (z. B. die Niederlande).

Unterricht in geteilten Klassen zieht nicht unbedingt ein dementsprechendes Schulsystem mit sich: an einigen Orten paart es sich mit größeren Schulen, an anderen ist die Anzahl der Gruppen klein, es gibt sogar die Lösung, dass die benachbarten Siedlungen die einzelnen Altersklassen untereinander aufteilen.

Es wurde festgestellt, dass man unter Kleinschule nicht dasselbe versteht, sie unterscheiden sich in der Aufteilung der Klassen und in ihrer Gesamtzahl.

Es kann festgestellt werden, dass laut Statistiken die Anzahl der Kleinschulen in allen Ländern allmählich abnimmt. Man ist aber nicht in allen Ländern bestrebt, diesen Prozess durch behördliche, fachliche oder finanzielle Vorschriften zu beeinflussen.

Die wichtigsten Ursachen für den Rückgang der Anzahl der Kleinschulen waren die wirtschaftliche Entwicklung nach dem zweiten Weltkrieg, die geographische Mobilität, die zur Entvölkerung kleinerer Siedlungen führte.

Der radikale Rückgang der kleinsten Schulen, ihre Abschaffung ist z. B. in Deutschland charakteristisch, wo die Schließung von Schulen, die mehrere Siedlungen versorgen konnten, verhältnismäßig leicht durchzuführen war. Die Situation ist in England und Frankreich ähnlich (hier kamen Schulen mit jeweils einer Schülergruppe zustande). Die Niederlande bilden eine Ausnahme, hier ist ein zergliedertes Schulnetz trotz ihrer geographischen Lage charakteristisch. In den Ländern, wo die Bevölkerung zerstreut lebt, blieb ein herkömmliches, auf Kleinschulen basierendes Schulnetz bestehen, die Wandlung geht nur langsam vor sich (z. B. in Finnland, Norwegen und Griechenland). In diesen Ländern ermöglicht das Siedlungsnetz weder die Verbreitung geteilter noch die größerer Schulen (Fickermann & Weishaupt & Zedler, 1998).

Die Unterrichtsprobleme der Länder mit verschiedenen Schulnetzen sind sehr unterschiedlich. Jahrübergreifende Schulen werfen mehrere fachliche Fragen auf z.B. hinsichtlich Erfolg, Organisiertheit, Lehrplan, Unterrichtsmethoden. Dazu ist in vielen Fällen eine Unterstützung vom Staat notwendig.

In Griechenland werden die Klassen 1–6 jahrgangsübergreifend unterrichtet, jeweils zwei Lehrgänge werden als eine Schülergruppe nach dem gleichen Programm unterrichtet.

Die Kleinschulen mit geteilten Klassen (z. B. England, Italien) sind kostspieliger, sie bedürfen finanzieller Hilfe. Deshalb taucht der Anspruch auf die Abschaffung der Kleinschulen (der kleinsten Schulen) in erster Linie auf.

Für die Abschaffung von Schulen und die staatliche Intervention ist die Niederlande ein gutes Beispiel. Dort wurde die Mindestanzahl von Schülern pro Schule so bestimmt, dass es in einigen Jahren zu einem 25%-igen Rückgang der Schulen führen muss. (eine Schule muss z.B. mehr als 50 Schüler haben). In England können Schulen mit weniger als 50 Schülern mit ihrer Schließung rechnen, in Frankreich liegt diese Grenze bei 30. Die Bestrebung, die kleinen Schulen abzuschaffen, scheint also eindeutig zu sein. Die Bevölkerung der betroffenen Siedlungen und ihre politische Führung bestehen aber darauf, dass die Kinder am Ort lernen können (damit sie deswegen nicht zu reisen brauchen) und sie bestehen auch auf die kulturelle Funktion, die durch die Schule gesichert

wird. In Ungarn bedeutet für eine Siedlung die Abschaffung der eigenen Schule ein größeres Unglück. Man beobachtete, dass der Verlust der Schule die Existenz der jeweiligen Siedlung bedroht. Das alles hängt mit der Zentralisiertheit des Bildungswesens zusammen.

Die fachlichen Vorteile der Kleinschulen, ihre Erfolge können miteinander nur dann verglichen werden (z.B. die Größe oder die Geteiltheit der Schule betreffend), wenn die soziale Zusammensetzung der Schüler annähernd gleich ist. Die Mehrheit der Untersuchungen zeigen, dass die Kleinschulen ihre Nachteile durch ihre pädagogischen Vorteile kompensieren können, dementsprechend muss das Fachwissen ihrer Schüler nicht unter dem Durchschnitt liegen – die Ergebnisse diesbezüglich sind allerdings nicht ganz eindeutig.

In unseren Tagen ist das hauptsächliche Ziel der Zusammenarbeit der Schulen nicht die Reduzierung der Instandhaltungskosten, sondern die fachliche Teilnahme (z. B. Griechenland, Erfahrungsaustausch für Lehrer).

Alle Länder und alle Gesellschaften müssen selbst entscheiden, was für Schulgröße und Schulaufbau sie unterstützen, aber es ist auch notwendig, ihnen dabei Fachhilfe zu leisten. Das Schulsystem soll so entwickelt werden, dass die Ansprüche der Bevölkerung verschiedener Siedlungstypen befriedigt werden und es ermöglicht wird, die Instandhaltungskosten einer normalen und einer Kleinschule zufriedenstellender Qualität genau zu berechnen.

In dem deutschen Schulsystem sind Kleinschulen mit jahrgangsübergreifenden Klassen als Randerscheinungen zu betrachten. Statistiken zufolge machten sie im Jahre 1994 nur gerade 1,8% aller westdeutschen Klassen aus. Demgegenüber bestand das Schulsystem nach dem zweiten Weltkrieg auf dem Lande hauptsächlich aus einklassigen oder in geringem Maße gegliederten Schulen.

Das Entstehen des mehrklassigen Schulsystems in Deutschland ist auf die gleichzeitige Wirkung mehrerer Faktoren zurückzuführen. Heute versteht sich das Schulsystem mit mehreren Klassen als selbstverständlich, es war aber vor dem 19. Jahrhundert nicht charakteristisch. In dem 18. Jahrhundert differenzierte man die Klassen aufgrund der Leistungen der Schüler. Schulen mit mehreren Klassen wurden erst nach der Einführung der preußischen Schulreform 1806 allgemein verpflichtend, zuerst in den Gymnasien, dann in den 1830er Jahren in den Bürgerschulen, ab 1872 in den Volksschulen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war diese Form aus pädagogischer Hinsicht sehr bestritten.

Das mehrklassige Schulsystem – als ein Mittel der Vereinheitlichung – wurde nur im Laufe des 19. Jahrhunderts verbreitet. Mehrere Faktoren verhinderten die Einführung des mehrklassigen Schulsystems, so z.B. die demographische Entwicklung und finanzielle Gesichtspunkte.

An der Jahrhundertwende verringerte man die Ausgaben der Schulen, so wurden mehr Lehrer angestellt, und die Möglichkeit eröffnete sich, das mehrklassige Schulsystem einzuführen. Das neue System zur Leitung und

Koordinierung von Schulen wurde kritisch betrachtet, das Niveau des Unterrichtes und der Mangel an Fachlehrern wurden beanstandet. Diese Reformbestrebungen wurden immer stärker, was die Abschaffung der Mehrheit der ungegliederten und einklassigen Schulen innerhalb von 10 Jahren nach sich zog. Diese Tendenz wurde auch von der sich erhöhenden Schüleranzahl vorwärts gebracht.

In Deutschland auf dem Lande wurde die Zentralisation des Schulsystems negativ bewertet, und nicht für vorteilhaft gehalten, weder was die effektive Verwendung von Mitteln, noch was die Aufrechterhaltung der Chancengleichheit betrifft.

In den letzten Jahren tauchten Zweifel bezüglich der Effizienz des zentralisierten Schulsystems auf. Seine negative Wirkung ist aus mehreren Faktoren zusammengesetzt, z.B. die Kosten des Schülertransports, die Qualität und das Niveau des Unterrichtes.

In der ehemaligen DDR war die Tendenz der Entwicklung ganz anders. Im Jahre 1945, während der sowjetischen Besatzung, gab es 4114 einklassige Schulen, wovon 2707 bis 1949 zusammengelegt wurden. 1955-56 gab es nur noch 69 einklassige Schulen in der DDR.

In den deutschen Bundesländern wurden die Kleinschulen unterschiedlich beurteilt. Die Unterschiede unter den Bundesländern wurden durch die abweichende Siedlungsstruktur und finanzielle Möglichkeiten induziert. In den Nachbarländern von Deutschland wurde den Kleinschulen größere Wichtigkeit beigemessen. In der Schweiz besuchten 20%, in Frankreich 11%, in Norwegen 45%, in den Niederlanden fast 90% der Kinder Kleinschulen. Diese Länder verfügten über viel mehr Erfahrungen mit Kleinschulen als Deutschland.

In England und Wales kamen Kleinschulen vielmehr aus wirtschaftlichen Gründen zustande, nicht wie in Ungarn, wo sie bekanntlich ein Ausdruck der Ideologien des Kádár-Regimes war.

In England wurde mit dem Gesetz aus 1988 (*Education Reform Act*) das Prinzip der lokalen Leitung von Schulen erarbeitet (*LMS Local Management as Schools*). Im Sinne dieses Gesetzes wurden die Leitung von Schulen und die Beschaffung der Kosten auf die lokalen Behörden übertragen. Die Abschaffung der Kleinschulen bedeutete einen großen Verlust in der pädagogischen Arbeit.

Die norwegische kulturelle Regierung erklärte, dass es nicht die Aufgabe der Schule ist, für die Industrie Arbeitskräfte zu produzieren, sie muss vielmehr den Kindern durch die Ermöglichung einer Entfaltung ihrer Persönlichkeit Hilfe zur Eingliederung in die Gesellschaft der freien Bürger leisten.

In Norwegen besuchen in unseren Tagen ca. 620000 Schüler 3250 zehnklassige Schulen, in denen 60 Tausend Lehrer arbeiten. Das Prinzip der Grundschule ist die gleiche: personenbezogener Unterricht für jeden auf der Grundlage des gleichen Lehrplanes. Seit 1997 gibt es Grundschulen mit zehn Klassen, seit dem Herbst 2006 gliedern sich die Grundschulen und Mittelschulen in zwei Hauptteile: allgemeiner Teil (1-7 Klassen), Mittelschule (8-10 Klassen).

Die Größe der Schulen bewegt sich auf einer sehr breiten Skala, in kleineren Schulen der spärlich bewohnten Siedlungen gibt es aus mehreren Altersklassen zusammengesetzte Klassen.

Zusammenfassung

Die Selbständigkeit der Schulen im Unterrichtswesen ist eine zentrale Frage der Bildungspolitik. Die Bedingung ihrer Selbständigkeit ist das Kennen der unmittelbaren Umgebung, d.h. der Gesellschaft. Deshalb sollen sich die Bildungsplaner, die Pädagogen und die Bildungsleiter über die Situation der Schulen im Klaren sein. Die darauf abzielenden Bestrebungen existieren schon seit langem, trotzdem lebten die Bildungsinstitutionen eine lange Zeit abgesperrt von ihrer sozialen Umgebung.

Es bedarf eines Sichtwechsels, es ist wichtig, dass die Bildungspolitiker die Kenntnisse und Entwicklungen, die von Bildungsforschern aufgedeckt wurden, besser kennenlernen.

Die Trends zur Einteilung der Schulen in Schulkreise wechselten sich oft mit den Trends zur Dezentralisierung ab. Diese Strukturwechsel betrafen nicht nur Ungarn, sondern auch das Schulwesen anderer Länder. Mal gerieten die Ergebnisse der Zentralisierung in den Vordergrund, mal verkehrte sich der Prozess.

In Ungarn wurde für die Siedlungen die eigene Schule zu einem Symbol. Die Dörfer und Kleinsiedlungen sind bestrebt, ihre eigenen Schulen zu behalten, selbst wenn es weder durch fachliche noch durch materielle Standpunkte begründet wird. In den Kleinsiedlungen ist aber die Anzahl der Schulkinder besonders gering, und die Selbstverwaltungen sind nicht im Stande, eine eigene Schule zu finanzieren, deshalb brachten sie Vereinigungen zur Finanzierung der Schulen ins Leben. Es ist aber zu bemerken, dass die früheren Schulkreise und die Vereinigungen von unseren Tagen sich wesentlich unterscheiden.

Analysen deuten darauf hin, dass eine massive Unterstützung der Zusammenlegung nicht angebracht ist, sollte sie nur die Schulgröße im Auge haben, vielmehr muss die Qualität eine Priorität haben.

Die Zusammenlegung von Klassen, ihre Abschaffung sind das Thema politischer Debatten, es wird dabei allerdings nicht berücksichtigt, Schulen welcher Qualität überleben, welche pädagogischen Prinzipien verschwinden und in Vergessenheit geraten. In unseren Tagen werden

Schulen häufig nur bestimmten politischen Prinzipien folgend abgeschafft oder/und zusammengelegt, was aber nicht zukunftsweisend ist.

Literatur

- BÁNLAKY Pál: *Társadalmi mozgásterek*. In: Böhm Antal & Pál László (Hrsg.): *Helyi társadalom III. Strukturális viszonyok a helyi társadalomban*. Budapest, 1985, MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete.
- COOMBS, P. H.: *Az oktatás világválsága*. Budapest, 1971, Tankönyvkiadó.
- FICKERMANN & WEISHAUPT & ZEDLER (1998): *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studier Verlag, Weinheim.
- KOZMA Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola, mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- KŐSZEGFALVI György (1985): *A magyarországi településrendszer strukturális változásai, különös tekintettel a helyi társadalomra*. In: Böhm Antal & Pál László (Hrsg.): *Helyi társadalom III. Strukturális viszonyok a helyi társadalomban*. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, Budapest.
- KRUGMAN, Paul (2000): *A földrajz szerepe a fejlődésben*. *Tér és Társadalom*, 4.
- LUKÁCS Péter & NAGY Péter Tibor (2004): *Oktatáspolitikai válogatás a hazai szakirodalomból*. Felsőoktatási Kutatóintézet & Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- MEUSBURGER, Peter (1974): *Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg-Berlin.

Ich höre, ich sage, ich mache. Lernen mit der Mappe

© Zsuzsa Gyurkóné Mohai

(Széchenyi István Általános Iskola, Budakeszi, Ungarn)

Ich arbeite seit zwei Jahren in der Széchenyi István Általános Iskola in Budakeszi. Gleich im ersten Jahr habe ich eine erste Klasse bekommen. Da diese eine Nationalitätenklasse ist, haben die Kinder von Anfang an fast jeden Tag eine Deutschstunde. In dieser hohen Stundenzahl wird es aber nur mündlich unterrichtet, da die Kinder im ersten Jahr in Deutsch weder schreiben, noch lesen lernen.

Die bis dahin verwendeten Unterrichtsmethoden habe ich fertig bekommen. Die wichtigsten waren dabei die Bildkarten, die die Lehrerin immer wieder vorzeigte, wobei sie die Wörter nannte. Die Kinder haben also die Wörter gehört, wiederholt und die Bilder dann in ihre Hefte gezeichnet. Mit dieser Methode haben die Kinder in der ersten Klasse etwa 150 deutsche Wörter gelernt.

Mit dem Gebrauch der Bildkarten war ich völlig einverstanden, mit den Zeichnungen in den Heften war ich aber nicht zufrieden. In diesem Alter können die Kinder sehr unterschiedlich zeichnen. In einigen Heften konnte man wirklich schöne und anspruchsvolle Bilder sehen, in anderen waren die Zeichnungen gar nicht erkennbar. Da sie weder gleich groß waren, noch auf der gleichen Seite in den einzelnen Heften zu finden waren, konnte man sie später im Unterricht gar nicht mehr verwenden. Die Eltern konnten auch nicht folgen, welche Wörter die Kinder schon gelernt haben, so haben wir für sie fünfmal im Jahr eine Liste der Wörter nach Hause geschickt.

Ich habe mich also entschieden eine völlig neue Methode für den Unterricht der Fremdwörter zu entwickeln. Ich habe 22 Blätter mit jeweils 12 Bildern gezeichnet. Jedes Blatt hat ein bestimmtes Thema, mit einer Nummer in der Ecke. Die Kinder sammeln die Blätter in einer Mappe. Die ganze Mappe sieht wie ein Ausmalheft aus.

In zwei Wochen lernen wir die 12 Bilder. In einer Stunde nehmen wir immer 2 Bilder. Ich zeige den Kindern die großen Bildkarten, die Kinder wiederholen die Wörter und malen die Bilder aus. Für den Artikel verwenden wir die, in Deutschland gebrauchten Farben, d.h. ein blauer Punkt steht für „der“, ein roter für „die“, ein grüner für „das“ und gelb für Plural. Die Kinder dürfen immer nur die Bilder ausmalen, die wir bereits gelernt haben, so wissen die Eltern auch wo wir gerade sind. Um das

Üben und Lernen zu Hause zu erleichtern, stehen die Wörter immer auf der Rückseite des Blattes.

Da die Bilder von den Kindern nicht gleich sorgfältig ausgemalt werden, gibt es auch so Unterschiede, trotzdem sind diese Blätter eigentlich dieselben, so können wir sie später immer wieder benutzen. Wir können die einzelnen Seiten immer wiederholen, oder wir können auch Wettbewerbe machen.

Wir sagen, oder ein Kind zieht z. B. eine Nummer, und es soll die Wörter auf dem entsprechenden Blatt lesen.

Man kann die Bilder aber nicht nur in der Mappe gebrauchen, man kann mit ihnen auch viele verschiedene Spiele spielen. Das finde ich sehr wichtig, da ich der Meinung bin, dass diese kleinen Kinder die Fremdwörter nur beim Spielen wirklich erlernen können. Außerdem wird auf diese Weise das Üben und Wiederholen nicht langweilig.

Die Bilder haben wir mit den Kindern ausgemalt, ausgeschnitten und laminiert. Mit diesen Bildern können wir z. B. *Memory spielen*. Zu den Spielregeln gehört natürlich, dass die Kinder die gefundenen Paare erst dann nehmen dürfen, wenn sie das deutsche Wort sagen können.

Bei diesen Spielen teile ich die Kinder immer in kleinere Gruppen. Jede Gruppe bekommt die Karten von einem bestimmten Blatt, d.h. sie spielen mit 24 Karten. Mit diesen Karten kann man also *Memory spielen*, aber nicht nur das. Ein Lieblingsspiel der Kinder ist z. B. das „*Nimm's schnell weg!*“ (Kapkodós) Das ist ein, von uns selbst erfundenes Spiel. Vier Kinder sollen es spielen. Die Memorykarten werden mit dem Bild nach oben auf den Tisch gelegt. Ein Kind sagt die Wörter in Deutsch, die anderen versuchen die Hand auf das entsprechende Blatt zu legen. Da es aber drei Kinder, aber nur zwei Bilder gibt müssen sie ganz schnell sein. Wer die Hand auf dem Bild hat, kann es aufheben. Das Ziel ist, am Ende des Spiels die meisten Karten zu besitzen.

Mit denselben Karten spielen wir das Spiel „*Simsalabim*“. Da spielt die ganze Gruppe zusammen. Wir legen die Karten mit dem Bild nach unten aufs Pult. Ein Kind zieht ein Bild, zeigt es aber den anderen nicht. Es sagt aber z. B. „Ich möchte *Simsalabim* trinken“. Die anderen öffnen ihre Mappe bei den Getränken, und fragen: Möchtest du Milch trinken? Nein, falsch!. Und so fragen sie weiter, bis jemand das richtige Getränk errät. Dann sagt das Kind: Ja, richtig, du bist dran! Und das andere Kind kann eine Karte ziehen. Immer noch mit denselben Bildern spielen wir ein weiteres Spiel. Die großen Karten kleben wir an die Tafel, die kleinen klemmen wir mit Wäscheklammern an den Rücken der Kinder. Die Kinder müssen erraten, welches Bild an ihrem Rücken ist, wobei sie fragen: Bin ich der Tiger? Nein!... An ein Kind dürfen sie nur eine Frage stellen. Sie gehen also weiter und fragen ein anderes Kind: *Bin ich der Affe?* Und so geht es weiter, bis alle Kinder erraten haben, was sie sind.

Die Bilder der Mappe können aber auch verkleinert werden. Auf dieser Weise entstehen unsere Gesellschaftsspiele. Die verkleinerten Bilder kleben wir auf ein größeres Blatt und zeichnen aus ihnen ein Spiel. Das

wird fotokopiert. 2-3 Kinder bekommen zusammen ein Blatt. Sie malen die Bilder aus.

Das Spiel verläuft folgenderweise: Die Kinder würfeln und gehen mit ihren Figuren vorwärts. Sie dürfen aber nur auf das Bild treten, wenn sie das Wort nennen können. Wenn sie es nicht wissen, sagen ihnen die anderen die Lösung. Das Kind soll das Wort dreimal wiederholen und auf das Feld zurückgehen, wo es vorher stand. Dieselben Bilder können wir auch vergrößern. Diese sind dann die Bildkarten, mit deren Hilfe wir die neuen Wörter erlernen. Mit den Bildern können wir aber auch spielen.

Das beliebteste Spiel ist der *Wortkönig*. Dabei stehen die Kinder in Paaren. Ich zeige den zwei Kindern ein Bild. Das Kind, das das Wort zuerst sagen kann, kommt in die nächste Runde. Wer das Spiel gewinnt, bekommt für einen Tag eine Medaille um den Hals.

Ein anderes Spiel mit den großen Bildern ist der *Worttorpedo*. Da wählen wir zwei Mannschaften. Die Karten legen wir mit dem Bild nach oben auf den Tisch, so, dass es alle Kinder gut sehen können. Ein Kind sagt ein Wort auf Ungarisch und den Namen eines Kindes aus der anderen Mannschaft. Wenn es das Wort auf Deutsch sagen kann, ist es dran, wenn nicht, fällt es aus. Wenn alle Kinder einer Mannschaft ausgefallen sind, gewinnt selbstverständlich die andere Mannschaft.

Mit den großen Bildkarten spielen wir auch bei der Einübung der neu gelernten Wörter. Wir kleben die Karten an die Wand. Jemand nennt ein Wort und alle müssen dorthin laufen. Wer als erstes das Bild erreicht, darf das nächste Wort sagen.

Oder: Wir legen die Karten mit den Bildern nach unten auf den Tisch. Die Kinder heben der Reihe nach ein Bild auf. Wenn sie das Wort sagen können, behalten sie das Bild. Am Ende gewinnt, wer die meisten Bilder hat. Mit den Bildern kann man auch Rollenspiele machen. Mit den vergrößerten, ausgemalten und laminierten Bildern spielen wir z. B. Restaurant. Wir haben also die Lebensmittel vergrößert, Speisekarten mit den gelernten Lebensmitteln gezeichnet, Spielgeldmünzen und Scheine gemacht, den Wortschatz mit den entsprechenden Satzmodellen dazugelernt. Auf ähnlicher Weise spielen wir das Spiel: Im Geschäft.

Da haben wir aus, in der Luft trocknender Masse die gelernten Lebensmittel modelliert und mit unserem Spielgeld und den dazu gehörenden Satzmodellen spielen wir „Einkaufen“- auch ein Lieblingsspiel der Kinder. Nicht weniger beliebt ist bei den Kindern das Arztspiel. Bis auf die Spritze haben wir die gebrauchten Instrumente auch selbst mit den Kindern gemacht.

Mit ebenso laminierten Bildern spielen wir mit unserem Zoo. Da dieses Thema am Ende des ersten Schuljahres genommen wird, können die Kinder hier nicht nur den Namen der Tiere nennen, sondern auch 4-5 Sätze von jedem Tier sagen.

Die Wörter der Blätter erscheinen aber nicht nur auf kleineren, bzw. größeren Bildern, sondern auch auf Plakaten.

Zu jedem Thema zeichnen wir auch ein größeres Plakat, auf dem alle Wörter des Blattes vorkommen. Auf dem Plakat können die Kinder die Gelernten zeigen. Da lernen wir auch, zusammenhängende Sätze zu sagen. Bei diesen Spielen verwenden wir also immer wieder die Bilder der 22 Seiten der Mappe.

Jetzt, am Ende des ersten Jahres, wo wir die Wörter in der ersten Klasse mit dieser Methode unterrichtet haben, kann man feststellen, dass die Kinder so, im Vergleich zu den 150 Wörtern von den früheren Jahren, etwa 300 Wörter erlernen. Sie können die Wörter auch sehr gut verwenden und variieren. Und was natürlich am Wichtigsten ist, macht ihnen das Deutschlernen mit den vielen Spielen sehr viel Spaß, man kann ruhig sagen, dass die Deutschstunde bei den meisten Kindern eine der Lieblingsstunden ist. Das Lernen mit der Mappe und diese Spiele ergänzen wir natürlich noch mit vielen Reimen und Liedern, im Allgemeinen können wir sagen, dass wir zu jedem Thema ein Gedicht oder Lied lernen.

Logische Fähigkeitsentwicklung für jedermann

© Péter Hardicsay

hardicsay.peter@chello.hu
(Szent István Universität, Gödöllő, Ungarn)

1. *Der Charakter des 21. Jahrhunderts*

Das 21. Jahrhundert ist charakterisiert von

- Globalisation,
- Mobilität,
- virtuelle Personalität und Entität weiterhin die Individualisation.
- In unserer Zeitperiode (vom Sommer 2008 bis heute) in der Periode der Krise existieren neue Prioritäten.

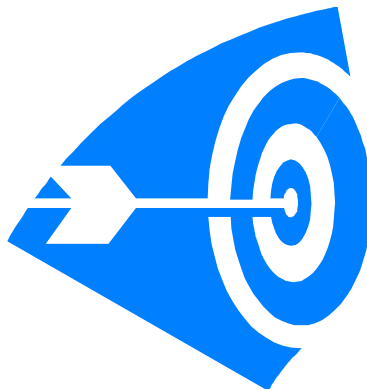


Abbildung (Ziel)

2. *Änderung des Paradigmas*

- Die Geschwindigkeit der Änderung des Paradigmas hat sich beschleunigt.
- Die Herausforderungen unserer Ära brauchen ganz neue individuelle Anpassungs-Strategien.
- Die Ausführung dieser Strategien braucht konzentrierte und komplexe Fähigkeiten (Kende & Hardicsay & Noszkay & Seres, 2008).

3. *Welche Fähigkeiten kann man durch Schachwissen erlernen und üben?*

- Wille
- Gebremste Aggressivität
- Ständige und fokussierte Aufmerksamkeit
- Entwicklung der Memoire

- Denken und am schnellsten die optimale Lösung zu finden
- Kreativität, reproduktive und produktive kreative Phantasie
- Die Zurückanalyse
- Hinüberlegung der Analyseposition
- Problemlösung
- Transfer
- Analogien zu anderen Professionen verwenden
- Systematisches Denken
- Auswertung der Situation
- Erkennen eine Schlüsselsituation
- Schnelle Wahl zwischen statischem und dynamischem Aspekt
- Lange intuitive Kombinationen
- Die redundanten Informationen automatisch außer Sicht lassen
- Den emotionellen Einfluss auf die Entscheidung eliminieren
- Die individuelle Stellungenbeurteilung entwickelt sich lebenslang
Die gegebenen Fähigkeiten sind erweitert

4. *Belastungsbewältigung* (Lauterbach , 2008)

- Das Gehirn – unser Stress wahrnehmendes Organ – das Hormonsystem und das Immunsystem befinden sich in einer ständigen wechselseitigen Kommunikation.
- Unser körpereigenes Abwehrsystem, das uns vor allen Krankheitserregern schützt, nicht nur autonom arbeitet, sondern in engem Informationsaustausch mit dem Nerven- und Hormonsystem steht.



Abbildung (Denken unterm Druck)

5. *Trainingsprogramme* (Hardicsay, 2008)

- Die effektivsten Trainingsprogramme zur Stressbewältigung basieren auf Techniken und Methoden der kognitiven Verhaltenstherapie.
- Der richtige Umgang mit Stress lässt sich trainieren.

- Nach meinen stochastischen Massen wurde klar, dass Schachlernen in der Familie mit 4 Jahren beginnen kann.

6. *Wie profitieren sich davon die Schach spielenden jungen Leute?*

- Diese jungen Leute erreichen dadurch im Vergleich mit anderen Schülern einen wesentlichen Vorteil der Lehrfähigkeiten.
- Dieser Vorteil bringt ihnen die Möglichkeit des Vorsprunges.
- Die anderen Schüler bleiben mindestens 5 Jahre im Hindernis.
- Diesen Vorteil verwenden sie sofort bei der Klassenarbeit und die Lehrer/innen profitieren davon auch, weil die Disziplin zu behalten ist keine Frage mehr ist.

7. *Stellungsbeurteilung für jedermann*

- Die Stellungsbeurteilung, die das individuelle und leistungsfähige Wissen im Schach demonstriert, entwickelt sich solange man lebt.
- Man kann diese logische Fähigkeitsentwicklungsmethode auch in Altersheimen erfolgreich verwenden.

8. *Plan der Bildung*

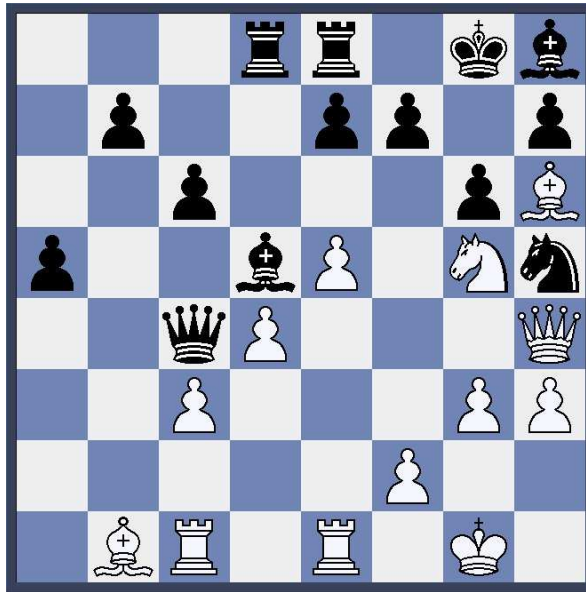
- Mein schon erwähntes Buch (Schachtrainer) enthält den Plan der Bildung in der Richtung Entwicklung der logischen Fähigkeit, mit deren Hilfe die Grundkenntnisse des Schachs erlernt werden.
- Die Bildung kann man auch individuell organisieren, aber am besten wäre es, sie in den Unterrichtsplan zu integrieren.

9. *Wie viel Zeit braucht man für das Erlernen dieses neuen Wissens?*

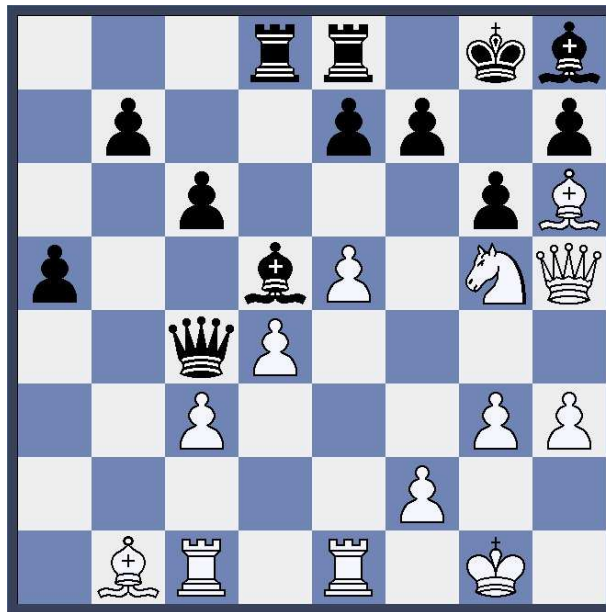
Für die Grundkenntnisse des Schachs braucht man Maximum ein Jahr intensives Lehren. Die Schüler erlernen das Brett, die Regeln, die Bewegung der Figuren, die Endspiele und Matt geben.

- Sie verstehen nach dem Jahr schon die Statik und die Dynamik (Zeitfaktor) im Schach und sie sind fähig ihnen zu folgen und genießen eine schöne Kombination.
- Schach erlernen braucht von der Person weniger Investition als andere komplizierte Disziplinen.

10. *Schachanalogien: "der höchste Wert ist nicht zu teuer!"*

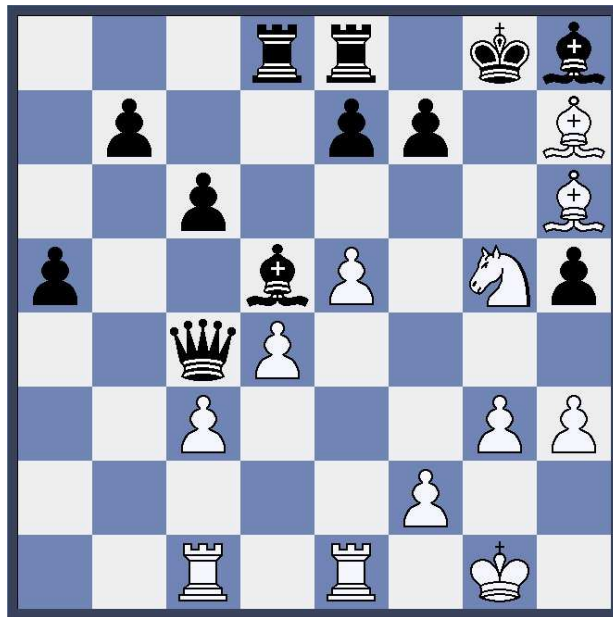


Abbildung



Abbildung

Damenopfer / als schnellste Investition z. B. auf der Börse.



Abbildung

- Weiss muss die Dame geben um den gegnerischen König Matt zu geben.
Es wurde in der Partie gespielt: Movsesian - Reboso, 2008.
- *In der Praxis:* Man kann eine relativ höhere Summe in kurzer Zeit investieren und man bekommt dadurch die Autorität und eine quasi Monopollage im Vergleich zur Konkurrenz.
- Deshalb entscheidet sich eine kluge Firma im Voraus von Investitionsprioritäten und sie hält diese Risikosumme bereit zur Investition.

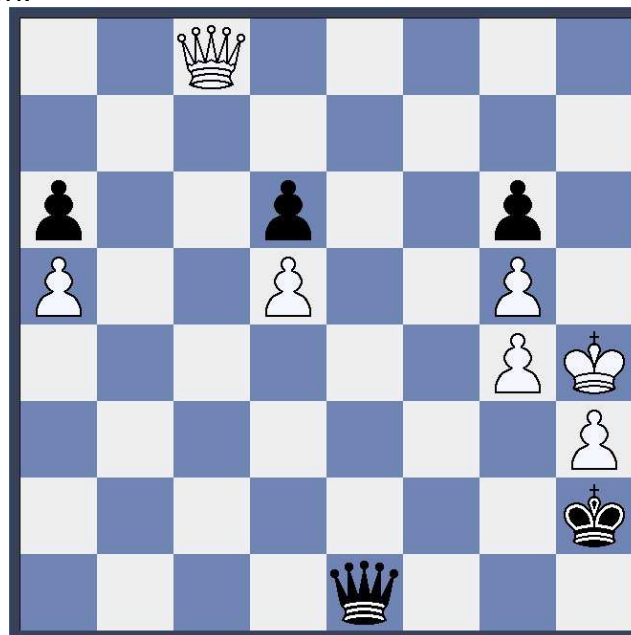
11. Schachanalogien in der Praxis, ein weiteres Beispiel



Abbildung

Diese Position kam in der Partie *Iwantschuk-Wang, 2009* vor. Es könnte folgen: 1.Kh2. Weiss hat zwei Bauern mehr, aber sein König ist zugesperrt. Er muss doch seinen Zug zumachen! Es bleibt ihm nur 2.c3 und auf Kg2 (Abwartungszug) 3.c4 bxc4 4.b5 c3 5.b6 c2 6. bxc7 c1D 7.c8D De1 matt. Weiss sah im Kopf diesen Ablauf (er hat die Endposition vorkalkuliert) und gab die Partie sofort auf (0:1).

Die Endposition:



Abbildung

Der Schachspieler kann mehrere Züge vorkalkulieren und er verwendet auch intuitive Methoden. Es hilft ihm/Ihr die „fünfte Dimension“, die Intuition. Dr. Tartakower hat die Intuition im Schach so erläutert: nach dem Zug meines Gegners beginnt mir das Feld des richtigen Antwortzuges zu blinken (Hardicsay, 2008).

12. Schachanalogien in der Praxis, ein drittes Beispiel

Man kann zu den Analogien viele Disziplinen auswählen, vor allem Ökonomie, Marketing, Managerwissenschaft, Organisationswissenschaft.

In unserer Sache wählen wir *Marketing* und *Managerwissenschaft* aus.

Analogien zu unserem vorigen Beispiel: Der Generaldirektor hat zu viele Motoren produziert, mehr als nach Angaben der Marktforschung die Firma verkaufen könnte.

- Die Motoren blieben im Lager, und der ungefähr gleichwertige Konkurrent am Markt könnte diesen Fehler ausnutzen. Sie haben in der Zwischenzeit ein neues Modell entwickelt und dadurch dieses Marktsegment erobert.
- Der Generaldirektor wurde mattiert und er sollte seine Stelle aufgeben.

Diese Sache zur Belehrung (1):

- Am Markt existieren ungefähr gleichwertige Firmen, wo der Generaldirektor heuristisch, am schnellsten die optimale Lösung finden soll.

Diese Sache zur Belehrung (2):

- Heuristisch suchen ist eine Methode, die als Forschungsfunktion bei Schachrechnungsmaschinen im allgemein brauchbar ist.
- Der Grund der richtigen Entscheidung ist das im Voraus erlernte Wissenskapital.



Abbildung (der uralte Trainer)

Die Grundlage in der wir die Theorie der Analogien verwenden können ist die *Wettbewerbssituation*. In dieser Situation muss man am schnellsten und neben minimaler Eigenkraftinvestition (ökonomisch) die aktuellen Probleme lösen. Mit der Hilfe der Schachgrundbildung erreicht man eine spezielle Fähigkeit, die nach Jenő Székely (1932) als *Stellungsbeurteilung* genannt wird. Dieser komplexe Begriff beherrscht unser Leben und gibt uns die Möglichkeit die *Wettbewerbssituationen* eigenartig, „schachspezifisch“ zu behandeln. Die Stellungsbeurteilung entwickelt sich solange man lebt. Diese Schachgrundbildung kann das Fundament des Lebensbeurteilungsprozesses bedeuten. Alles hängt von der Einstellung und Motivation ab. Der Lehrer/Trainer hat in dem Unterrichtsablauf eine zentrale Rolle und er trägt dadurch eine erhobene Verantwortlichkeit. **Nebenvorteil:** Man kann mit der Hilfe der Analogientheorie eine seltsame Lebensgangsphilosophie aufbauen.

Literatur

- KENDE & HARDICSAY & NOSZKAY & SERES (2008): *The use of Chess in Human Resources Management*. Schachdorf Verlag, Ströbeck.
- HARDICSAY, Péter (2008): *Sakkedző*. Modok es Tarsa Nyomda és Kiadó, Kiskunhalas.
- LAUTERBACH, Matthias (2008): *Gesundheitscoaching*. 2. Auflage. Carl-Auer Verlag, Heidelberg.
- KROGIUS (1983): *Psychologie im Schach*. Sportverlag, Berlin.