

Beatrix Palt
MIT SOKRATES FIT FÜR EUROPA? UMFragEN - ERFAHRUNGEN – VISIONEN
Aus: Europäische Erziehung 2/99

Hinweis: In der letzten Zeit (Anfang Januar 2007) wurden Koordinatoren von COMENIUS-Projekten in den Jahren 2000 bis 2003 durch einen Fragebogen einer wissenschaftlichen Gruppe im Auftrag der EU-Kommission über Auswirkungen der Arbeit mit den europäischen Projekten befragt.

Dieser Artikel von Dr. Beatrix Palt, Hamburg, aus dem Jahr 1999 ist eine Untersuchung über die Wirkung der COMENIUS-Projekte in den Schulen und in der schulischen Population. Wir stellen ihn unseren Lesern noch einmal zur Diskussion vor und verbinden ihn mit der Fragestellung, ob sich auch durch die neuen Programme aus dem Bereich „Lebenslanges Lernen“ prinzipielle Änderungen ergeben werden, obwohl seit dem Jahr 2001 durch die Ausweitung der Mobilität auf „Schülerbotschafter“ die erste große reform stattgefunden hat, die neuen Projekte ab 2007 sich nur noch auf zwei Projektjahre beschränken..

1. DIE ZIELE

Wenn die Bildungsprogramme der EU auch in weiten Teilen unklar sind, die Ziele sind - zumindest auf einer sehr abstrakten Ebene - unstrittig. Es geht um:

- die Entwicklung der europäischen Dimension;
- die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen;
- die Förderung der interkulturellen Dimension;
- die Förderung der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen;
- die Förderung des Informations- und Erfahrungsaustausches und um
- Mobilität.

EINLEITUNG

Europa ist längst zur Wirklichkeit geworden. Da künftige Abstimmungs- und Einigungsprozesse in Europa auf gebildete und funktionsfähige Öffentlichkeiten angewiesen sind, lässt sich auch in der Schule nicht mehr ignorieren: Wir bauen Europa und nicht die da drüben in Brüssel, die mit uns gar nichts zu tun haben.

Insofern geht es nicht mehr nur um die politische Einheit und den gemeinsamen Wirtschaftsraum. Obwohl auch hier angesichts des geringen Informationsstandes der Bürger über die europäische Geschichte und Politik ein erheblicher Nachholbedarf besteht (vgl. Schleicher 1999). Neben diesem kognitiven Wissen geht es jedoch vor allem um eine gemeinsame europäische Identität, die nicht nur von gemeinsamen positiven Europaerfahrungen abhängt, sondern von der Intensivierung einer europäischen Bildung.

Genau hier setzt die EU mit ihrem **Sokrates**-Programm ein.

Um der Frage nachzugehen, inwiefern die EU-Bildungsprogramme zu einer nachhaltigen europäischen Identität beizutragen vermögen, habe ich im letzten Jahr jeweils für Lehrer und Schüler einen Fragebogen entwickelt. Es handelt sich hierbei nicht um eine umfangreiche

empirische Untersuchung mit standardisierten und wissenschaftlich begründeten Fragebögen, sondern lediglich um eine kleine Umfrage.¹

Ziel ist es, diejenigen Lehrer, die mit einem Sokrates-Programm liebäugeln, zu ermuntern. Diejenigen, die bereits Erfahrungen haben, sollen zum Widerspruch oder zur Bestätigung, auf jeden Fall aber zum Erfahrungsaustausch angeregt und dazu eingeladen werden, sich kritisch mit den Möglichkeiten und Grenzen der EU-Bildungsprogramme auseinanderzusetzen.

Auf dieser Grundlage - ergänzt durch einige Publikationen- werden zunächst die Ziele und die administrativen Rahmenbedingungen daraufhin hinterfragt, ob sie Lehrern die notwendigen Handlungshilfen geben oder eher dazu einladen, von Projekten abzusehen. Daran anschließend wird hinterfragt, warum es eine kurzfristig auftretende Europabegeisterungen in eine nachhaltige Bewußtseinsänderungen verwandelt werden kann und welche Inhalte und Unterrichtsmethoden sich dabei als förderlich erweisen.

Damit ist alles gesagt oder nichts. Immerhin wird unisono von Programmgestaltern beklagt, dass sie sich statt mit klar formulierten Kerngedanken mit einer verwirrenden Vielfalt an Einzelzielen konfrontiert sehen. Moniert wird, dass bereits bestehende Programme oft nur aneinandergereiht würden.

Gleichwohl setzt die Beantragung eines Sokrates Projekts einen Prozeß der Selbstklärung sowie eine intensive und gründliche Auseinandersetzung mit Europa voraus. Zudem öffnen sich durch den transnationalen und interdisziplinären Anspruch Handlungsfreiräume, die von Lehrern wie Schülern begrüßt werden, weil sie Unterricht weit über den Lehrplan hinaus ermöglichen. Mögen die Projektziele also abstrakt sein, die Projektthemen sind konkret und wirken vor allem durch die anstehende internationale Begegnung motivierend.

2. ADMINISTRATIVE RAMENBEDINGUN-GEN

Die administrativen Rahmenbedingungen erweisen sich aus unterschiedlichen Gründen als schwierig: Wegen der Finanzierung, der Bürokratie und den Koordinierungsproblemen mit anderen Ausbildungssystemen.

Viele Bildungspolitiker bemängeln, die Bildungsprogramme seien lediglich ein Tropfen auf dem heißem Stein. Zwar scheint die EU diese Kritik ernst genommen zu haben und erhöht für die neu geordneten Programme den Etat um 60%.² Dennoch ist kritisch anzumerken, dass die Gemeinschaft bislang nicht einmal ein halbes Prozent ihres Budgets für die grenzübergreifende Bildung ausgegeben hat. Bildungsexperten sprechen gar von „überfrachteten und unterfinanzierten ‘Staubsaugerprogrammen’“(Veser 1998a;b) Zudem wird nur ein Zehntel aller beantragten Projekte stattgegeben (Groos 1997, S. 16) Auch wird beklagt, dass die Programme weder benutzerfreundlich noch „allgemein verständliche Initiativen zustande... bringen“ (ebd.). Verspätet überwiesene Förderbeiträge, das ist nur eine der zahlreichen monierten Pannen. Eine Erleichterung der Verfahren scheint indes - auch bei den neuen Programmen - nicht in Sicht. Im Gegenteil wird unisono beklagt, dass die Beantragung kompliziert und aufwendig, die Bewilligungsverfahren zu lang sind (Wuttig 1997, S. 27)

¹ Die Fragebögen wurden anonym beantwortet. Einzelne Lehrer/Schüler werden daher nicht namentlich zitiert. Ich bedanke mich bei allen Teilnehmern dieser Aktion.

² Für ausführlichere Informationen zu den neuen Bildungsprogrammen vgl. Gemeinsamer Standpunkt (EG) Nr. 6/1999.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass Mittel- und Osteuropäische Staaten zwar teilnehmen und durch diese Zusammenarbeit ein wesentlicher Beitrag zur europäischen Integration und dem gegenseitigen Verständnis geleistet wird. Die Projekte können jedoch ohne weitere finanzielle Unterstützung durch die (westeuropäischen) Partnerschulen nicht zustande kommen. Dadurch werden im Vorfeld der Zusammenarbeit Abhängigkeiten geschaffen, die nach Lehreraussagen, im Projekt erst einmal verarbeitet werden müssen.

Erschwerend kommt für die Projektkoordinatoren an den Schulen in verschiedenen Staaten hinzu, dass die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen dazu organisatorischen Schwierigkeiten führen. So wird es beispielsweise durch die Ausbildung im Modulsystem, den Examens- und Jahrgangsterminen sowie der Budgetierung der Schulen immer schwieriger, mit englischen Schulen zusammen zu arbeiten.

Gleichwohl sind zur Zeit ca. 1000 Projekte an rund 900 Schulen von den nationalen Agenturen nach Brüssel gemeldet worden. Davon laufen ca. 100 Projekte an deutschen, ca. 55 an englischen, 175 an spanischen und ca. 200 an italienischen Schulen. Trotz aller Widrigkeiten scheint klar zu sein, was sowohl die Auswertung der Fragebögen als auch wissenschaftlicher Begleitartikel bestätigen: „Die europäischen Bildungsprogramme werden nicht allein von schwindenden finanziellen Anreizen, sondern vor allen Dingen vom Idealismus, Einsatzwillen und der Freude der Personen getragen, die ihre Freizeit für die Einigung Europas... einbringen.“ (Groos 1997, S. 17). Genau hier liegt die pädagogische Chance der Programme.

3. DIE INHALTE

Europäische Umfragen weisen z.B. darauf hin, dass 1997 mehr als 90% und 1998 etwa 86% der Bürger dafür plädierten, dass in der Schule gelernt wird, wie die EU funktioniert. (Schleicher 1999)

Die von mir in Umfragen ermittelte **Themenvielfalt** in EU-Bildungsprogrammen entspricht dieser Forderung und ist - nebenbei bemerkt - beachtlich. Es handelt sich um jugendgemäße Themen, um politische, künstlerische und berufsspezifische Inhalte, z.B.:

- Einheit in der Verschiedenheit;
- Menschliche Werte und geschichtliche Ereignisse als soziohistorische Basis für eine europäische Zusammenarbeit;
- Widerstand gegen Totalitarismus;
- Europa - unsere Herkunft, historisch, geographisch, politisch;
- Umweltprobleme in den Regionen der Partnerschulen;
- Traditionen in beteiligten Ländern/Regionen (Weihnachten, Karneval u.a.);
- Steuersysteme in Partnerländern;
- Staatsaufbau in Partnerländern, politische Auseinandersetzungen;
- Literatur, die von allen Partnerländern gelesen und ausgetauscht wird;
- ein Sportprojekt „Sport ohne Grenzen“;
- eine Sternwanderung von bayerischen und tschechischen Schülern zum Gipfel des Grenzbergs Dreisessel;
- die Gestaltung einer gemeinsamen internationalen Schülerzeitung;
- Wasseruntersuchungen und
- Theater.

Ein Lehrer erklärt hierzu: „Wer zukünftig Europa mitgestalten wird, muß wissen wie der Hase läuft“ und lässt seine internationalen Begegnungen immer dort stattfinden läßt, wo das Herz Europas schlägt. Dazu gehören Führungen im Europäischen Parlament oder anderen Institutionen in Straßburg oder Brüssel.

Aufgeklärt wird auch über die Möglichkeiten des Lernens und Lebens in Europa, Stichwort Mobilität: Comenius kann der Anfang einer europäischen Ausbildung sein: mit Sokrates im Ausland studieren, mit Youth während der Berufsausbildung einen Austausch/Praktikum bei europäischen Nachbarn absolvieren; mit Lingua die Sprachkenntnisse verbessern. Das alles sind keine Visionen, sondern können Alltag in Europa sein.

4. DIDAKTISCHE UND METHODISCHE IMPULSE

Die vorgefundene didaktisch-methodische Bandbreite ist beeindruckend. Im Mittelpunkt aller ausgewerteten Fragebögen steht das selbständige Erarbeiten von Projekten unter Einsatz verschiedener Methoden: Team-Teaching, und Out-Door-Feldarbeit kommen offenbar öfters als im ‘normalen’ Unterricht zum Einsatz. Teamwork ist die überwiegende Sozialform. Interdisziplinärer und ganzheitlicher Unterricht scheint ideal geeignet, um Europa gemeinsam zu erarbeiten und zu erleben. Auch die modernen Kommunikationstechniken - vor allem e-mail, Video und power-point - kommen zum Einsatz, wenn es um die transnationale Zusammenarbeit geht.

Als Nebeneffekt, so beschreibt ein Lehrer, „machen Lehrer und Schüler zudem die Erfahrung, sich als gleichwertige Partner zu erleben“.

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass Europa nicht für den Frontalunterricht geeignet ist. Ganz im Gegenteil bedauern Lehrer wie Schüler die eingeschränkte Mobilität, die ihnen der organisatorische Rahmen von Schule und der finanzielle Rahmen des Projektes ihnen geben.

Im Mittelpunkt, da sind sich Lehrer und Schüler einig, steht die persönliche Begegnung der Beteiligten der Partnerschulen. „Entscheidend sind dabei weniger die technischen als vielmehr die menschlichen Kontakte“, auf diese Formel bringt ein Lehrer - stellvertretend für die meisten seiner Kollegen - seine Erfahrungen auf den Punkt. Auch, dass die Lernwilligkeit und Arbeitsintensität durch die Begegnung im Ausland gefördert wird, steht außer Frage. Um so paradoxer ist es, dass gerade die Kosten für die Begegnungen zukünftig nicht mehr von der EU finanziert werden.

Diese Einschätzungen stimmen optimistisch. Dennoch beklagen Lehrer, dass die Programme kaum an Hauptschulen realisierbar sind. Dabei würde gerade die offenere Form des Unterrichts - quasi in Form einer Lernwerkstatt - die Schüler kognitiv entlasten und auf der affektiven Schiene (Europabegeisterung) ansprechen.

Bleibt die Frage, ob die übereinstimmend in den Fragebögen festzustellende „Freude am gemeinsamen Tun“ und „außerordentliche Engagement“ am Thema ‘Europa’ oder an den alternativen Unterrichtsformen festzumachen ist.

5. DIE ARBEITSERGEBNISSE

Am Ende der Projekte steht ein vorzeigbares und evaluierbares Projektergebnis mit dem die Zusammenarbeit dokumentiert wird. Nicht unterschätzt werden sollte, dass - auf einer

Metaebene - die europäische Identität und Integration angestrebt wird, ein weitaus schwierigeres und nicht auswertbares Unterfangen.

Die Vielfalt der vorzeigbaren Projektergebnisse ist groß. Die Präsentation in den Partnerschulen, die Erstellung einer internationalen Zeitung, Wanderausstellungen, Theateraufführungen, internationale Camps und Fragebogenaktionen in den Partnerstädten, das alles ist nur eine kleine Auswahl, die die hohe Motivation und die entfesselte Kreativität widerspiegeln.

Was aber geschieht mit den übergeordneten Zielen, die so wenig greifbar sind?

Übereinstimmend berichten Lehrer und Schüler, dass geweckt und/oder vermittelt werden können:

- Verständnis für europäische Dimension, ein Lehrer dazu: „Das sich Öffnen gegenüber Neuem und das Wissen über die Anderen“;
- Kenntnisse über kulturelle, historische, politische Unterschiede und Gemeinsamkeiten; Schüler beschreiben ihre Erfahrung: „Wir sind gar nicht so weit auseinander und gar nicht so unterschiedlich“;
- Vorurteile werden abgebaut, aber auch bestätigt;
- Freundschaften entstehen über Grenzen hinweg; ein Schüler schreibt: „Bei der Jugend gibt es keine Grenzen mehr!“;
- die Relativierung des eigenen Standpunktes erfolgt anhand konkreter Erfahrungen; ein Lehrer und seine Schüler berichten, dass sie von der Gastfreundschaft und Herzlichkeit in Dänemark schwer beeindruckt waren;
- ein besseres Verständnis für die Probleme in anderen Ländern;
- lernen, zusammen zu arbeiten, mit allem was dazu gehört (Mentalitätsunterschiede; Meinungen, unterschiedliche Problemlösestrategien prallen aufeinander)
- die Vorbereitung der Schüler durch eine aktive Begegnung auf das Zusammenleben in Europa;
- der Beginn einer europäischen Identität, so dass Schüler bei der Umfrage definieren, dass Europa für sie „friedliches Zusammenleben, weniger Vorurteile, mehr Verständigung und vor allem Zukunft“ bedeutet;
- ein Bezug zum Sprachenlernen, wenn es unisono heißt: Hemmschwellen konnten überwunden werden, wenngleich Schüler nach einem Jahr eingestehen: „Alles ist wieder weg!“

Diese Erfolge sind - nach Einschätzung der überwiegenden Anzahl der befragten Lehrer - vor allem auf den starken Lebensweltbezug der europabezogenen Projekte zurückzuführen.

ERGEBNIS

Trotz dieser durchweg positiven Umfrageergebnisse sollten wir angesichts harter Kritik aufhorchen, dass „von der ‘europäischen Dimension’ im Bildungsbereich günstigstenfalls ein beiläufiger Impuls zur Entwicklung einer europäischen Bildungsöffentlichkeit ausgehen kann, da deren kognitive Orientierungen und extracurriculare Maßnahmen tendenziell einer ‘naiven’ Aufklärungspädagogik folgen und für das Verhalten relativ folgenlos bleiben“ (Jungmann, W. 1995).

Deshalb sollten wir uns immer wieder vor Augen führen, dass:

- unsere **Einstellungen** nicht identisch mit der europäischen (Durchschnittswert) und manchmal extrem abweichend von anderen europäischen Nachbarn sind;

- uns daraus folgend klarmachen, dass die **Visionen und Erwartungen** zu Europa unterschiedlich sind;
- aber uns auch offen mit der Frage auseinandersetzen, wo die **Grenzen** von Sokrates liegen.

Angesichts der Tatsache, dass nahezu alle befragten Lehrer angeben, dass das Besondere an Sokrates ist:

- die Einbeziehung schuluntypischer Methoden;
- das Überschreiten der Lehrplangrenzen;
- die praktischen Erfahrungen und
- die hohe Motivation der Schüler,

ist ein besonderes Augenmerk auf die Frage der Nachhaltigkeit zu lenken. Begeisterung erscheint als gute Eingangsvoraussetzung.³ Um so mehr erstaunt, dass der Abschlußbericht des Evaluationsprojektes der EU im letzten Jahr, an dem 101 Schulen bezüglich Schulentwicklung, Qualitätsmanagement und Sensibilisierung zur Selbstevaluation teilnahmen, unter Verschluss gehalten wird.

Auch sollten wir uns darüber im klaren sein, dass bei der Umfrage nur vereinzelt Schüler angeben, dass sie sich später vorstellen können, bei einem europäischen Nachbarn zu leben und zu arbeiten. Deshalb ist und bleibt es die vorrangige Aufgabe der Bildungsprojekte, Schüler über diese grundsätzlich unterschiedlichen Einstellungen aufzuklären und im konkreten Projekt erfahren zu lassen, wie man trotz dieser Unterschiede auf der Basis von Toleranz, Akzeptanz und gegenseitigem Respekt miteinander arbeiten kann

PS: Da sich durch alle Lehrerfragebögen das Bedauern über den fehlenden Erfahrungsaustausch zog, nehmen wir doch diese Zeitung und die Begegnungsmöglichkeiten im EBB noch stärker als Austauschbörse wahr.

LITERATUR

Gemeinsamer Standpunkt, (EG) Nr. 6/1999 vom Rat festgelegt am 21. Dezember 1998 im Hinblick auf den Erlaß des Beschlusses... des Europäischen Parlaments und des Rates vom... über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms im Bereich der allgemeinen Bildung (Sokrates), 1999/c 49/04.

Groß, M., Sokrates: Erfolgsgeschichte oder der Anfang vom Ende?, in: Deutsche Universitätszeitung 4/1997, S. 16-17.

Jungmann, W., Kulturbegegnung als Herausforderung der Pädagogik, Münster 1995.

Schleicher, K., Öffentlichkeit, Bildung und Demokratie in Europa, in: Schleicher, K./Weber, P./

Palt, B. (Hrsg.), Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000 Europäische Bildungsdynamik, Bd. 2, Münster 1999.

Veser, T., Grossprogramme ohne ordnende Kerngedanken. Zur Zukunft der europäischen Bildung, in: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 215 vom 19.09.1998.

Veser, T., Heiße Luft, in: Deutsche Universitätszeitung 21/1998b, S. 16.

Wuttig, S., Weniger Geld, mehr Bürokratie. Das EU-Mobilitätsprogramm SOKRATES hat zwar hohe Erwartungen geweckt, aber bisher nicht gehalten, in: Deutsche Universitätszeitung 17/1997

³ Als kleine bestätigende Anekdote ein Zitat aus einem Fragebogen eines Lehrers: „Die letzte Flasche Wein, die ich bekommen habe, habe ich von einem Kollegen bekommen, weil er so begeistert war, dass ich ihn da hinein gezogen hatte.“