Olga Graumann,
Rudolf, W. Keck,
Michail Pewsner,
Anatoli
Rakhkochkine,
Alexander Schirin
(Herausgeber)

Schul- und Hochschulmanagement: 100 aktuelle Begriffe

Ein vergleichendes Wörterbuch in deutscher und russischer Sprache

----

Сравнительный словарь на русском и немецком языке

Менеджмент средней и высшей школы: 100 новых понятий

Ольга Грауманн
Рудольф В. Кек
Михаил Певзнер
Анатолий Рахкошкин
Александр Ширин
(авторы-издатели)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort (in deutscher Sprache) VII

Vorwort (in russischer Sprache) XII

Wörterbuch (A-Z) 1

Deutsch-russisches Stichwortverzeichnis 235

Russisch-deutsches Stichwortverzeichnis 238

Autorenliste 241

Оглавление

Предисловие (на немецком языке) VII

Предисловие (на русском языке) XII

Словарь 1

Немецко-русский указатель терминов 235

Русско-немецкий указатель терминов 238

Список авторов 241

Vorwort

Die vielen Warum- und Wie-Fragen sind oft lästig, die Kinder im so genannten Fragealter, in dem sie sich ihre Welt zusammenbauen, wieder und wieder stellen. Ähnlich geht es Menschen, die im Bildungsbereich tätig sind und das aktuelle Vokabular, das seit wenigen Jahren wolkenbruchartig über die Bildungslandschaft hereingebrochen ist, nicht kennen. Das Vokabular und die Strategien, die Universitäten und Schulen an den Veränderungsschritt der Gesellschaft anpassen sollen, stammen vor allem aus der den Erziehungswissenschaftlern in der Regel ferne liegenden Welt der Ökonomie.

Veränderung heißt heute vor allem Globalisierung und Internationalisierung – und das gilt für Schulen und Universitäten in Deutschland ebenso wie in Russland. Ein deutsch-russisches Lexikon für Schul- und Hochschulmanagement hat daher eine besondere Aktualität. Es soll den deutschen und russischen Lesern die Möglichkeit geben, zwei Lehr- und Lernkulturen unter vergleichendem Aspekt kennen zu lernen.

In den letzten Jahrzehnten hat sich im Bildungs- und Forschungsbereich eine intensive internationale Kooperation entwickelt, in die die Herausgeber und einzelne Autoren des Lexikons persönlich mit unterschiedlichen Aktivitäten einbezogen sind, so u.a. als Mitglieder der *International Academy for Humanization of Education*. Zu den Zielen der Akademie gehört es, zwischen den verschiedenen ethnischen Kulturen Brücken gerade im Bil-

dungssektor zu bauen. Das Verlangen nach strategischer Sprachkompetenz ist groß, nachdem für die europäischen Staaten der Bologna-Prozess unausweichlich angestoßen wurde. Auch Russland hat sich diesem Prozess angeschlossen. Der Gleichschritt zwischen wirtschaftlicher Innovation und Erfolgskontrolle sowie der Bildungs- und Entwicklungsprogrammatik – in beiden Dimensionen unter dem Motto: Modernisierung und Qualität – ist unumkehrbar in Gang gesetzt.

Das Wörterbuch soll ein „Gebrauchs-Lexikon“ sein, das entscheidende und häufig benutzte Begriffe der aktuellen Bildungsreformsprache im Deutschen und Russischen klärt, d.h. die aktuellen strategischen Begriffe in ihrem deutschen und russischen Übertrag einander gegenüber stellt und die eventuellen Unterschiede herauskehrt. Für die engere Kooperation zwischen deutschen und russischen Universitäten, Hochschulen, Schulen und Bildungseinrichtungen ist von besonderer Bedeutung, dass eine gemeinsame Basis für den Umgang mit Begriffen aus russischen und deutschen Lehr- und Lernkulturen geschaffen wird.

Das Lexikon soll Lehrenden an Hochschulen und allgemeinbildenden Schulen, dem wissenschaftlichen Nachwuchs, Studierenden und allen an Pädagogik und Bildungsmanagement Interessierten in deutsch- und russischsprachigen Ländern als Nachschlagewerk dienen.

Aus den Bereichen des modernen Schul- und Hochschulmanagements wurde eine Auswahl von ca. 100 Begriffen getroffen, die in der derzeitigen Diskussion eine große Rolle spielen und die für die Interaktion zwischen den Ländern von Bedeutung sind. Aus dem Sockelbegriff „Qualitätsmanagement“ bilden die zwei Säulen „Hochschulmanagement“ und „Schulmanagement“ ein Dreieck, ein Ordnungsschema also, dem drei Begriffsskalen zugeordnet werden. Im Zentrum des Dreiecks, das von den für jedes Stichwort geltend zu machenden Leitvorstellungen: Modernisierung, Interdisziplinarität und Internationalisierung eingerahmt wird, fallen Begriffe an, die als Schlüsselbegriffe des neuen Denkens und seiner Strategien auszumachen sind.

Die folgende Graphik gibt einen Überblick über die Schwerpunkte und die Zuordnung der ausgewählten Begriffe:

In Bezug auf den Aufbau und die Methodologie berücksichtigt das vorliegende Wörterbuch Vorzüge und Defizite zahlreicher Handbücher und Glossare, die ebenfalls der internationalen Verständigung auf unterschiedlichen pädagogischen Gebieten dienen.

Im vorliegenden Wörterbuch bezieht jeder Artikel drei Ebenen der terminologischen Betrachtung ein: eine Ebene der Übersetzung der Begriffsbezeichnung, eine Ebene der Beschreibung bzw. Erklärung des Begriffs in seiner Einordnung in den jeweiligen pädagogischen Kontext und eine Ebene des Vergleichs.

Auf der Ebene der Übersetzung sind – wie in zahlreichen Glossaren – jeweils ein deutscher und ein entsprechender

russischer Terminus angegeben. Da es sich um aktuelle und z.T. nicht etablierte Begriffe handelt, wird im Wörterbuch auf der Grundlage der Unterscheidung zwischen Begriff und Begriffsbezeichnung (Terminus) kenntlich gemacht, ob die Übersetzung (Begriffsbezeichnung) nach der Ansicht der Herausgeber ein weitgehend treffendes Äquivalent (=) ist oder ob sie nur einen Übersetzungsvorschlag bzw. eine Umschreibung (≈) darstellt.

Deshalb bekommt der Leser auf der Ebene der Beschreibung des Begriffs die Möglichkeit, sich über das Begriffsverständnis, sowie seine theoretische Verankerung und Verwendung im jeweiligen pädagogischen und sprachlichen Kontext zu informieren. Im Gegensatz zu einigen ähnlichen Wörterbüchern (vgl. z.B. Nölker, H./ Schönfeldt, E.: Glossar: Internationale Berufspädagogik. Sindelfingen 1985) wurden die Texte in Russisch und Deutsch nicht nachträglich angeglichen oder übersetzt, sondern stellen die wissenschaftliche und kulturelle Sichtweise der jeweils deutschen und russischen Autoren dar. Hiermit dient das Wörterbuch nicht primär der Standardisierung, die angesichts der aktuellen Entwicklung der Begriffe in vielen Fällen noch als verfrüht erscheint, sondern behält die Unterschiedlichkeit der Begriffsverständnisse und der Begriffsverwendung, was für weitere Diskussionen und für die erziehungwissenschaftliche Entwicklung nützlich sein kann. In den Artikeln wird mit einem Pfeil (←) auf Begriffe hingewiesen, zu denen sich im Lexikon eigene Artikel finden. Die Literaturangaben unter den jeweiligen Artikeln beschränken sich auf wenige Nennungen.

Auf der Ebene des Vergleichs sind die wichtigsten Unterschiede zwischen den Begriffen und ihrer Verwendung in beiden pädagogischen Kontexten in kurzen vergleichenden Kommentaren (♦) beschrieben. Das Instrument der vergleichenden Kommentare wurde bereits z.B. im Deutsch-englischen Glossar der Jugendhilfe (Köhnen, H.: Deutsch-englisches Glossar der Jugendhilfe: ein vergleichendes Handbuch = German English glossary of youth services. Weinheim u.a. 1992) verwendet. Allerdings sind die Kommentare dort in beiden Sprachen identisch und geben im Wesentlichen nur die deutsche Sicht wieder. Im Gegensatz dazu beziehen sich die Vergleiche im vorliegenden Wörterbuch sowohl

auf den deutschen als auch auf den russischen Teil (zwecks besserer Übersichtlichkeit steht der deutsche vergleichende Kommentar nach dem deutschen Artikel, der russische Kommentar nach dem russischen Artikel). Damit bleibt selbst dem Leser, der nur einer der Sprachen mächtig ist, die Differenz zwischen den Begriffen in beiden pädagogischen Kontexten nicht verborgen.

Das Lexikon enthält am Ende eine alphabetische Übersicht über alle Begriffe in deutscher und russischer Sprache mit der Angabe der Seite, auf der der Artikel zu finden ist, sowie eine Liste mit den Namen der Autoren, auch diese in deutscher und russischer Sprache.

Vielleicht wird mancher Leser das eine oder andere Stichwort vermissen, wie z.B. Begriffe zur Studienberatung oder Studienfinanzierung. Wir sind jedoch sicher, mit der hier getroffenen Begriffsauswahl einen ersten Schritt zur Belebung des Austausches innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zwischen Deutschland und Russland gemacht zu haben.

Es gehört zur Intention einer International Academy for Humanization of Education, dass sie sich über die Begriffe der Erziehungswissenschaft in komparatistischer Hinsicht verständigen kann. Es ist daher naheliegend, dass sich die Akademie auch in anderen Sprachen – wie vorrangig in der englischen Sprache – eine Vergleichsbasis erarbeitet.

Das Lexikon ist aus der engen Kooperation zwischen den Universitäten Hildesheim und Nowgorod entstanden.

Wir bedanken uns bei den Autoren der Lexikonartikel, sowohl den deutschen als auch den russischen, ferner bei Prof. Dr. Reiner Arntz für konstruktive Gespräche während der Entstehung des Lexikons, bei Prof. Dr. Günter Graumann für wertvolle Überarbeitungshinweise, bei Dr. Pjotr Petrjakow und Alexander Jemeljanow für die Mitarbeit bei der Gestaltung des Wörterbuchs sowie bei Anzhela Ausianikava und Christoph Graumann für die Hilfe bei der Erstellung einer Druckvorlage.

Hildesheim und Welikij Nowgorod im August 2004

Die Herausgeber

Предисловие

Когда дети познают окружающий мир, у них возникает тысяча „как?“ и „почему?“. Такие же вопросы появляются и у педагогов, на которых в последние годы обрушилась лавина новых слов. Многие слова и выражения, которые звучат сегодня в школьных классах и вузовских аудиториях, уходят корнями в теории экономики и менеджмента и отражают кардинальные изменения в обществе и педагогической науке. В России и Германии эти изменения происходят в контексте процессов глобализации и интернационализации образования, которые усилились под влиянием Болонского процесса. Поэтому особое значение приобретает наличие социокультурной и языковой компетентности у специалистов, работающих в области менеджмента средней и высшей школы.

В русле этих тенденций осуществляет свою деятельность Международная Академия Гуманизации Образования, целью которой является содействие диалогу между различными культурами и народами, обмену научной информацией, в том числе на иностранных языках.

Предлагаемый авторским коллективом немецко-русский словарь менеджмента средней и высшей школы отражает идеи Болонского процесса и цели Международной Академии Гуманизации Образования. Он позволяет немецким и русским читателям на сравнительной основе познакомиться с двумя педагогическими культурами. Ключевами словами, характеризующими экономические инновации, а также структурные преобразования в современной школе, являются *модернизация* и *качество*, которые содержательно объединяют ряд новых понятий менеджмента средней и высшей школы, представленных в данном словаре.

Этот словарь может стать настольной книгой для тех, кто в своей учебной, научно-исследовательской и управленческой деятельности часто сталкивается со специальной педагогической терминологией на русском и немецком языках. Он предназначен для преподавателей, учителей, научных работников, студентов, а также для всех, кто интересуется педагогикой и

менеджментом образования в России и Германии.

Словарь содержит около 100 терминов менеджмента современной школы и ВУЗа, которые составляют базу понятий, необходимую для межкультурного профессионального общения и международного сотрудничества в области управления образованием.

Приведенный ниже рисунок наглядно отражает взаимосвязь представленных в словаре терминов, которые сгруппированы вокруг центральных понятий “модернизация”, “интернационализация” и “междисциплинарные связи”. Расположенный в центре схемы треугольник образуют понятия, отражающие основную тематику словаря, - *менеджмент вуза*, *менеджмент школы*, *менеджмент качества*.

Структура и методология составления данного словаря учитывают сильные и слабые стороны многочисленных двуязычных словарей и тезаурусов, целью которых является содействие международному сотрудничеству в области педагогической науки и практики. Словарь содержит три уровня понятийно-терминологического анализа: уровень перевода термина, уровень описания и объяснения понятия в педагогическом контексте, уровень сравнения.

По принципу двуязычных словарей на уровне перевода даются немецкий и соответствующий ему русский термин. Поскольку речь идет о новых и частично не устоявшихся терминах, авторы словаря указывают, является ли перевод полным эквивалентом (=) или одним из возможных вариантов перевода (≈).

На уровне описания читатель имеет возможность получить информацию о значении понятия, его теоретических основах и использовании в том или ином педагогическом и языковом контекстах. В отличие от некоторых подобных словарей (например, Nölker, H.; Schönfeldt, E.: Glossar: Internationale Berufspädagogik. Sindelfingen 1985) русские и немецкие тексты не являются переводами или смысловыми адаптациями. Они отражают различные научно-педагогические взгляды русских и немецких авторов. Таким образом, задачей данного словаря является не столько стандартизировать понятийно-терминологический аппарат, сколько показать различия в толковании понятий и использовании терминов. Тексты статей содержат ссылки (←) на понятия, которым в словаре посвящена отдельная статья. Список литературы ограничивается, как правило, несколькими источниками.

На уровне сравнения в комментариях (♦) описываются наиболее существенные различия между понятиями и использованием соответствующих терминов в русском и немецком педагогических контекстах. Анализ аналогичных справочных изданий показал, что сравнительные комментарии уже использовались, например, в немецко-английском тезаурусе по социальной работе с молодежью (Köhnen, H.: Deutsch-englisches Glossar der Jugendhilfe: ein vergleichendes Handbuch

= German-English glossary of youth services. Weinheim u.a. 1992). Однако в указанном тезаурусе такого рода комментарии идентичны в обоих языках и отражают, как правило, видение немецких авторов. Отличительной особенностью предлагаемого авторами словаря менеджмента средней и высшей школы является то, что сравнительные комментарии приводятся с позиции как немецких, так и российских авторов (для более удобного пользования немецкий комментарий помещен после немецкой статьи, а русский комментарий – после русской). Таким образом, даже читатель, владеющий только одним языком, сможет увидеть разницу между понятиями и использованием терминов в двух педагогических контекстах.

Возможно, некоторые читатели не найдут в словаре ряда терминов, относящихся, например, к правовым или финансово-экономическим аспектам менеджмента в образовании. Тем не менее, авторы полагают, что представленные термины достаточны для того, чтобы обеспечить возможность плодотворного участия предствителей России и Германии в научных дискуссиях по актуальным проблемам образования.

Одним из важных направлений деятельности Международной Академии Гуманизации Образования является проведение сравнительных терминологических исследований. Поэтому в ближайшие планы Академии входит создание аналогичной базы понятий на других языках, в первую очередь на английском.

Словарь был создан на основе тесного сотрудничества университета г. Гильдесгейма и Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. Мы выражаем особую благодарность профессору Райнеру Арнтцу и профессору Гюнтеру Грауманну за ценные рекомендации и критические замечания, П.А. Петрякову и А.С. Емельянову за содействие в оформлении словаря, а также Овсяниковой А.В. и Кристофу Грауманну за техническую помощь в подготовке издания к печати.

Гильдесгейм и Великий Новгород, август 2004

Авторы- издатели

Akkreditierung = Аккредитация

Etymologisch stammt dieser Begriff aus dem Französischen (accréditer), bedeutete im 17. Jh. soviel wie "Ansehen verschaffen, empfehlen" (vgl. crédit = Ansehen, Vertrauen) und erlangte in der Folge auch die Bedeutung von Beglaubigung, Bevollmächtigung.

Im Hochschulbereich ist mit dem Begriff eine Qualitäts-Maßnahme gemeint, in der die Bachelor- und Masterstudiengänge von einer autorisierten Organisation (sog. Akkreditierungsstelle) hinsichtlich ihres Konzepts (Kriterien: fachliche Qualität, Studierbarkeit) begutachtet werden. Die A., die jeweils für einen bestimmten Zeitraum ausgesprochen wird, ist ein Qualitätssiegel für das angebotene Studienprogramm und eines der wichtigen Entscheidungskriterien für Interessenten, sich für ein Studium zu entscheiden.

In Deutschland wurde ein nationales Akkreditierungssystem aufgebaut, um A.en einheitlich zu regeln. Es gibt mit dem "Akkreditierungsrat" eine aus Vertretern der Länder, der Hochschulen, der Berufspraxis und Studierenden zusammengesetzte unabhängige Einrichtung, die die A. derjenigen Agenturen übernimmt, die dann ihrerseits die Studiengänge akkreditieren. Der Akkreditierungsrat ist zugleich Koordinator und kritischer Beobachter für die Agenturen.

Ausgangslage für die A. von Studiengängen war in Deutschland die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (August 1998), welche die Einführung der international anerkannten Bachelor- und Masterabschlüsse an deutschen Hochschulen möglich machte. Ziel dieser Novellierung war die Flexibilisierung des Studienangebotes sowie das Erreichen einer internationalen Kompatibilität der deutschen Studienabschlüsse.

Die anbietende Hochschule beantragt die A. des Studiengangs bei einer Agentur und reicht hierzu Antragsunterlagen ein, die durch Mitglieder des betreffenden Fachbereichs erstellt werden. Es wird sodann eine Gutachtergruppe berufen, die die Antragsunterlagen zur Begutachtung erhält (Dokumentenanalyse).

Die Agentur prüft die durch den Akkreditierungsrat aufgestellten Mindestanforderungen, die sich an den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz orientieren. Sie überprüft die Studier-

barkeit im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen. Gegenstand des Verfahrens ist zudem ein Vor-Ort-Besuch der Gutachtergruppe und der Akkreditierungsagentur bei den Antragstellern (Gutachtersitzung). Es erfolgt zunächst eine Anhörung/ Befragung der Antragsteller, bevor die Gutachter Gespräche mit Lehrenden und Studierenden führen. Im Anschluss wird ein Bewertungsbericht mit einer entsprechenden Beschlussempfehlung für die Kommission erstellt. Die Kommission einer Agentur ist das Beschlussfassende Gremium.

Auf der Grundlage der Empfehlung beschließt die Kommission entweder die A., die A. mit Auflagen oder die Versagung der A. Die beantragende Hochschule erhält einen Bescheid über die A., die i.d.R. für einen befristeten Zeitraum erteilt wird.

Erhoffte Wirkung: Sicherung der Qualität in Lehre und Studium, Nachweis der Studierbarkeit, Schaffung von Vielfalt, Transparenz und Vergleichbarkeit.

Mit Blick auf die Praktikabilität der A. (die Fülle der Verfahren erreicht ein kaum noch zu bewältigendes Maß, die Kosten der A. sind für eine Hochschule mitunter immens) wird die Frage diskutiert, ob eine Einrichtung (institutionelle A.), Studiengänge (Programm-A.) oder einzelne Studienmodule (Ziel: Vermarktung) akkreditiert werden sollten. Gegenwärtig präferiert die Kultusministerkonferenz jedoch nach wie die Programmakkreditierung.

Literatur: http://www.akkreditierungsrat.de/

Herbert Asselmeyer

♦ In Russland wird A. zentral staatlich (Bildungsministerium) durchgeführt, die Partizipation der Betroffenen im Beschlussgremium ist im Vergleich zu Deutschland weniger ausgeprägt. A. als Grundlage für staatliche Finanzierung bzw. Zuschüsse, Berechtigung für die Ausstellung von staatlichen anerkannten Zertifikaten usw. ist in der Regel auf 5 Jahre begrenzt.

А. - акт и процедура признания образовательного учреждения или образовательной организации (в отличие от аккредитования, понимаемого в международном праве как процедура назначения дипломатического представителя в другом государстве).

Функции государственной А.:

1) признание образовательной организации, факт которого предоставляет ей от лица государства права, льготы, полномочия в соответствии с законодательством (право на выдачу своим выпускникам документов об образовании государственного образца, право на пользование печатью с изображением Государственного герба РФ, право для государственных высших учебных заведений на включение в схему бюджетного централизованного финансирования и т.д);

2) подтверждение (установление, изменение) государственного статуса образовательной организации, её типа и вида.

Государственная А. проводится органами управления образованием в соответствии с установленным разделением компетенции. Образовательные учреждения, реализующие программы высшего профессионального образования, независимо от форм собственности и ведомственной принадлежности, аккредитуются федеральным (центральным) государственным органом управления образованием (Министерством образования и науки РФ) при участии заинтересованных министерств и ведомств.

Целью государственной А. является управление учреждениями образования, в том числе контроль эффективности образовательного процесса, защита прав граждан на получение образования в соответствии с государственными образовательными стандартами и установление государственного статуса образовательного учреждения. Для высших учебных заведений это может быть статус университета, академии или института. Статус учебного заведения включается в его наименование, которое в обязательном порядке изменяется при изменении статуса.

Государственная А. учреждений образования в Российской Федерации осуществляется на основе перечня показателей, которые характеризуют потенциал учреждения образования, качественные характеристики образовательного процесса, эффективность научно-исследовательской и научно-методической деятельности. Это две группы показателей:

- показатели государственной А., определяющие аккредитационный статус по типу "высшее учебное заведение";

- показатели государственной А., используемые для определения вида высшего учебного заведения (институт, академия, университет).

В соответствии с Положением о государственной А. вузы аккредитуются на срок не более пяти лет. Возобновление свидетельства об А. осуществляется в том же порядке, что и его получение.

Студенты очной формы обучения аккредитованных высших учебных заведений получают право на отсрочку от воинской службы, на переход в другие аккредитованные негосударственные и государственные вузы, а такжеи другие права и льготы в соответствии с законодательством.

Выпускники аккредитованных учреждений высшего профессионального образования имеют право продолжить процесс обучения по программам послевузовского образования (аспирантура (←)), а также право на трудоустройство в государственные учреждения.

Литература: *Справочник.* Аккредитованные учебные заведения высшего профессионального образования (по состоянию на 1 января 2000 года). -М., 2000; *Наводнов В.Г., Мотова Г.Н., Петропавловский М.В.* Совершенствование системы государственной аккредитации учреждений высшего профессионального образования: Научное издание. - 2-е изд., пересмотр. - Йошкар-Ола: Научно-информационный центр государственной аккредитации, 2000.

А.Л.Гавриков

♦ Немецкие авторы связывают А. в сфере высшего образования с его переходом на многоуровневую систему. Процедура А. бакалавриата и магистратуры выглядит следующим образом: вуз направляет в независимое агентство пакет документов для А. тех или иных курсов. Агентство создает группу экспертов, которая знакомится как с документацией, так и с положением дел на месте. Окончательное решение об А. принимается комиссией при агентстве. Дискуссионным является вопрос об объекте А.: вуз, образовательная программа курса или отдельные учебные модули. В настоящее время предпочтение отдаётся образовательным программам.

Anforderungsprofil ≈ Квалификационные требования

Das A. ist eine Darstellung der Soll-Vorstellungen über Voraussetzungen, die ein Mitarbeiter erfüllen soll, um die seinem Arbeitsplatz zugewiesenen Aufgaben und die dazu gehörige Arbeitssituation bewältigen zu können. Das A. verbindet Stellen-

und Personenmerkmale. Ausgehend von der Arbeitsplatzanalyse (Aufgabenanalyse, Arbeitsanalyse, Rollenanalyse und Anforderungsanalyse) werden einzelne Anforderungsmerkmale ermittelt, nach ihrer Bedeutung für die Arbeitsstelle bewertet und ggf. graphisch dargestellt (eigentliches Profil). Das A. für die meisten Tätigkeiten kann auf der Grundlage des so genannten Genfer Schemas (Anforderungsarten: Kenntnisse, Geschicklichkeit, Verantwortung, geistige Belastung, muskelmäßige Belastung, Umgebungseinflüsse) erstellt werden. Bei der Erstellung des A.s für Führungskräfte sollen darüber hinaus Erwartungen über das Verhalten und Persönlichkeitsmerkmale stärker berücksichtigt werden.

Literatur: *Berthel, J. / Becker F.G.*: Personal- Management: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. (7. überarb. und erw. Aufl.), Stuttgart 2003.

Anatoli Rakhkochkine

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

К.т. - описание требований к работнику на конкретной должности и на конкретном предприятии. К.т. включают в себя, прежде всего, уровень образования, необходимые умения и навыки для эффективного выполнения работы, опыт (руководящей) работы и дополнительные квалификации. Иногда квалификационные требования отождествляются с квалификационными характеристиками должностей или, реже, с должностными инструкциями. В отличие от квалификационных характеристик, которые являются нормативными документами, распространяющимися на работников предприятий, учреждений и организаций независимо от их отраслевой принадлежности и ведомственной подчинённости, К.т. носят более локальный и конкретный характер и распространяются, как правило, на определённое предприятие. В отличие от должностных инструкций, содержащих конкретный перечень должностных обязанностей работников с учетом особенностей организации производства, труда и управления, а также их прав и ответственности, К.т. носят более общий характер и служат основанием для правильного подбора, расстановки и использования кадров.

Литература: *Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих* (Утв. постановлением Минтруда РФ от 21 августа 1998 г. N 37, с изменениями от 21 января, 4 августа 2000 г., 20 апреля 2001 г.)

А.А.Рахкошкин

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий.

Anschlussfähigkeit ≈ Преемственность

Der Begriff A. beschreibt das konzeptionelle und institutionelle Aufeinanderbezogensein von Bildungsprozessen zwischen einzelnen Stufen bzw. einzelnen Bereichen im Bildungssystem, z.B. zwischen Elementar- und Primarbereich, zwischen Primar- und Sekundarbereich oder zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung.

Angesichts der Tendenz zum lebenslangen Lernen, der Pluralisierung und Ausdifferenzierung von Bildungsangeboten sowie angesichts der Notwendigkeit, auch bildungsrelevante Erfahrungen und Kenntnisse aus den nicht spezifisch pädagogisch organisierten Bereichen der Sozialisation (z.B. Kirche, Medien usw.) zu berücksichtigen, stellt sich die Frage nach der A. von Prozessen der formellen und informellen Bildung. Diese sollten im Interesse der Kontinuität der persönlichen Bildungsbiographie nicht nur durch Zertifizierung von informell erworbenen Kenntnissen, sondern auch konzeptionell und institutionell aufeinander bezogen sein. Die Herstellung von A. ist auf der Realebene der pädagogischen Praxis durch Kooperationen und Organisationsentwicklung möglich.

Literatur: *Faust, G. / Götz, M. / Hacker, H. / Roßbach, H.-G. (Hg.):* Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn 2004*; Nipkow, K.E.:* Schule - Demokratie - Kirche. Wechselseitige Anschlußfähigkeit? In: Pädagogik, 2000, 4, 28-31.

Anatoli Rakhkochkine

♦ Im russischen pädagogischen Kontext bezieht sich der Begriff A. in erster Linie auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule, gewinnt jedoch angesichts der Vielfalt im Bildungssystem auch in Bezug auf Übergänge zwischen Schulen und Stufen mit unterschiedlichen pädagogischen Unterrichtskonzepten an Bedeutung. Zentral ist dabei die Idee einer persönlichen Bildungsbiographie ohne die durch Ungereimtheiten im System verursachten Brüche.

П. - характеристика образовательного процесса, отражающая взаимосвязь различных его этапов в концепции непрерывного образования.

Суть П. заключается не столько в формальной стыковке программ, сколько в обеспечении плавной, без разрывов, индивидуальной траектории интеллектуального, социального, эмоционального и физического развития учащегося, что позволяет рассматривать П. как необходимое условие личностно-ориентированного образования.

При конструировании образовательного процесса необходимо различать *структурную* П. (обеспечивающую формальные возможности и сертификацию перехода между уровнями в системе образования, например, между дошкольным и начальным, между начальным и неполным средним образованием), *содержательную* П. (обеспечивающую взаимосвязь и поступительное развитие структуры и принципов отбора содержания), *методическую* П. (обеспечивающую учёт особенностей и возможностей передачи и освоения знаний при переходе от одного этапа к другому или от одной образовательной программы к другой), а также *деятельностную* П., связанную с удовлетворением потребностей учащихся в видах деятельности, соответствующих уровню его развития.

Литература: *Парамонова Л.А.:* Концепция преемственности: Проблемы готовности детей к школе и преемственность между дошкольной и школльной ступенями обучения // Нач. шк.: Еженед. прил. к газ. "Первое сентября". -1998. -Т.17. -N 00-05. - С. 1-3; Проблемы преемственности в современном народном образовании: детский сад - школа - колледж - вуз. - Орел: ОГУ, 1999. 307 с.

А.А.Рахкошкин

♦ В западноевропейской педагогике П. понимается не только как содержательная и структурная взаимосвязь между различными ступенями образовательных учреждений, но и более широко как взаимосвязь между различными видами образования: между общеобразовательной школой и профессиональным образованием, между формальным и неформальным образованием и.т.д.

Assessment-Center = Центр оценки

Dieser aus dem Amerikanischen stammende Begriff (to assess = bewerten, beurteilen, einschätzen) steht für ein methodisches

Setting (Center), bei dem Auswahl- bzw. Potenzialanalyseinstrumente (←) genutzt werden, um die Eignung von Kandidaten für ein angestrebtes Aufgabenprofil zu prüfen. Ein solches Verfahren dient der "qualifizierten Feststellung von Verhaltensleistungen bzw. Verhaltensdefiziten, das von mehreren Beobachtern gleichzeitig für mehrere Teilnehmer in Bezug auf vorher definierte Anforderungen angewandt wird" (Jeserich 1981, S. 33).

Beim A.-C. hat ein Kandidat verschiedene Situationen zu bewältigen oder Übungen zu absolvieren, die dem Aufgabenspektrum, für das er sich bewirbt, möglichst nahe kommen. Sein Verhalten in diesen Situationen und Übungen wird in verschiedenen Kriterien von mehreren Beobachtern anhand von Beobachtungsbögen in Skalen dokumentiert, was eine Vergleichbarkeit der Teilnehmer untereinander ermöglichen soll.

Ein A.-C. kann als Einzel- oder Gruppen-Assessment durchgeführt werden. Im Rahmen eines A.-C. kommen verschiedene Instrumente und Methoden zum Einsatz wie z.B. Rollenspiele, Planspiele, Gruppendiskussionen, Einzelvorträge, Fallstudien und psychologische Testverfahren. Dabei werden die Situationen so gestaltet, dass die Kandidaten verschiedenen Konstellationen simulativ ausgesetzt sind: allein, jeder gegen jeden, einer gegen einen anderen, einer vor allen anderen.

Das Verhalten des Kandidaten wird unter den Aspekten Persönlichkeit, Leistungsmotivation und Kompetenz beurteilt. Der Umfang des A.-C.s liegt zwischen mehreren Stunden bis hin zu mehreren Tagen.

Erfolgsförderliche Rahmenbedingungen sind:

- *klare Definition der Anforderungskriterien*: präzise Planung von Situationen und Übungen mit der Möglichkeit zur Feststellung von positiven und negativen Ausprägungsmerkmalen;
- *Güte der Beobachtung*: die Beobachter sollten für die Aufgabe ggf. geschult werden, damit eine gleichwertige Qualität der einzelnen Beobachtung erreicht werden kann;
- *neutraler Ort*: das A.C. sollte an einem für Beobachter und Kandidaten neutralen Ort stattfinden;
- *Beobachter*: ein Verhältnis von 2:1 (Beobachter: Kandidat) ist empfehlenswert. Zudem sollten neben internen Beobachtern

auch externe Fachexperten hinzugezogen werden (z.B. Psychologen oder Personalberater mit entsprechender Erfahrung);
- *Moderation*: ggf. durch einen externen Berater;
- *adäquate Kommunikation und Dokumentation*: rechtzeitige Einladung der Kandidaten, produktive Rückmeldung, Dokumentation der Ergebnisse zur Weiterverwendung (ggf. neuer Erkenntnisse in der Personalentwicklung).

A.-C. werden vor allem bei Führungskräften und Führungsnachwuchs, zunehmend aber auch bei der Auswahl von Studienabgängern oder Studieninteressenten eingesetzt. A.-C. bieten neben der Funktion als Personalauswahlinstrument auch die Möglichkeit, das Entwicklungspotenzial und den Trainingsbedarf von Mitarbeitern festzustellen.

Literatur: *Jeserich, W.:* Mitarbeiter auswählen und fördern. München/Wien 1981;
http://www.personalseite.de/information/assessment.htm;
http://www.jobpilot.de/content/journal/assessment/intro.html.

Herbert Asselmeyer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale (englischsprachige) wirtschaftswissenschaftliche Diskussion stark beeinflusst ist.

Ц.о. - комплексный метод кадровой работы, применяющийся преимущественно для отбора работников среднего и высшего звена, оценки их деловых и личностных качеств, а также для принятия других особо значимых кадровых решений.

Ц.о. как элемент кадровой работы был разработан и впервые применён в компании AT&T (США, 1954г.) в рамках исследовательской программы. В настоящее время широко используется в практике крупных и средних предприятий, а также фирм с особо высокими требованиями к профессиональным и личностным качествам работника (например, в консультационных компаниях). Постепенно Ц.о. находит применение в профессиональных учебных заведениях для диагностики готовности будущих специалистов к управленческой деятельности.

Суть метода заключается в создании ситуаций, моделирующих основные аспекты деятельности оцениваемого и позволяющих ему проявить профессионально значимые качества.

Различные ситуации взаимодополняют друг друга, в каждой из них оценивается несколько аспектов деятельности. Команда специально подготовленных экспертов оценивает поведение испытуемых по определенным критериям.

Основные преимущества данного метода заключаются в:

- высоком уровне объективности оценки за счёт привлечения нескольких экспертов и за счёт оценки реального, а не предполагаемого поведения;
- возможности более глубокого понимания особенностей деятельности оцениваемых сотрудников, своеобразия организационной культуры и механизмов взаимодействия, используемых в организации.

Литература: *Меньшова В. Н.* Центр оценки: теория и практика: Учеб.-метод. пособие. - Новосибирск: СибАГС, 2001; *Сергиенко С. К.* Центр оценки: групповая деятельность, управленческая технология, исследовательская лаборатория. - М.: ГУУ, 1999.

А.А.Рахкошкин

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в англоязычных теориях экономики и менеджмента.

Bachelor = Бакалавр

Mit B. (auch Bakkalaureat genannt) wird im universitären Bereich ein erster akademischer Grad bezeichnet.

Am 24.10.1997 forderte die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland eine Reform des Hochschulwesens. Nach Beginn des Bologna-Prozesses (←) beschloss die KMK am 05.03.1999 die Einführung gestufter Studienstrukturen und -abschlüsse (←). Einige Bundesländer sind dieser Empfehlung auch im Bereich der Lehrerbildung bereits gefolgt.

Es kann ein B. of Arts (B.A.) im Bereich der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften oder ein B. of Science (B. Sc.) im Bereich der Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik sowie ein B. im Bereich "Engineering" und "Law" erworben werden. Der jeweilige Abschlussgrad wird durch ein "Diploma Supplement" ergänzt, das über die studierten Module und die erworbenen Leistungspunkte (←) informiert. Die Regelstudienzeit beträgt mindestens drei und höchstens vier Jahre. Das Studi-

um soll modularisiert (←) und mit 180-240 Leistungspunkten (←) quantifiziert werden. Der B. ist berufs(-feld)qualifizierend (im Sinne von berufsvorbereitend) und soll u.a. grundlegende Qualifikationen im Bereich Wissenstransfer und Wissensmanagement beinhalten. Für den Abschluss des Lehramtsstudiums ist zusätzlich ein Masterabschluss erforderlich.

Die Einführung von B.-Studiengängen soll zur Internationalisierung des deutschen Studienmodells beitragen, den Wechsel des Studienorts sowie des Studiengangs im In- und Ausland ermöglichen, deutsche Studiengänge für ausländische Studierende attraktiv machen, zur Straffung der Studienzeiten führen, die Studienabbruchquoten verringern, ein geregeltes Teilzeitstudium für "lebenslanges Lernen" ermöglichen und durch die Einbeziehung der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (←) besser auf den Wandel der Qualitätsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt vorbereiten.

Literatur: *Keedy, J.L.:* In Stufen zum Ziel. Zur Einführung von Bachelor-und Master-Graden an deutschen Universitäten. Stuttgart 1999; *Teichler, U. / Schwarz, S.:* Gestufte Studiengänge. In: Grundbegriffe des Hochschulmanagement. A. Hanft (Hg). Neuwied / Kriftl 2001, 141-145; *Welbers, U.* (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied / Kriftl 2001.

Olga Graumann

♦ Da die Einführung von B.-Studiengängen vom europaweiten Bologna-Prozess getragen wird, ist die Ausgestaltung der Studiengänge weitgehend vergleichbar. Allerdings beträgt in Russland die Dauer des Bachelorstudiums derzeit vier Jahre, was auf die kürzere Schulzeit bis zum Abitur (10-11 Jahre) zurückzuführen ist.

Термин "бакалавр" происходит от фр. baccalauréat, ведущего своё происхождение от lat. baccalarius (bacca - lauri = плод лавра) и обозначавшего в период раннего средневековья молодого человека, готовящегося к посвящению в рыцари, или молодого вассала, ещё не получившего своего надела. С появлением с конца XII в. университетов в Европе употребляется для обозначения первой университетской ступени.

Термин принят почти во всех европейских странах (кроме Франции) для обозначения диплома первого уровня двухуровневой структуры степеней: Б. - магистр (←). Степень Б. получают студенты, прошедшие обучение в университете в

течение 3-х лет и успешно освоившие учебные программы первой ступени. Выпускники бакалавриата имеют возможность продолжить обучение в магистратуре.

Во Франции термин "бакалавр" применяется по отношению к лицам, сдавшим экзамен за курс средней школы и получившим право обучения в университете. Во французской университетской системе термину "бакалавр" соответствует термин "licence" (f), а термину "магистр" - "mastère" (m).

Россия, вступив в Болонский процесс (←), также переходит на двухуровневую структуру степеней: бакалавриат - 4 года обучения и магистратура - 2 года обучения. Увеличение продолжительности высшего образования в России по сравнению с Европой связано с тем, что российское среднее образование охватывает 10-11 учебных лет, тогда как в Европе на это отводится 12-13 лет.

Литература: *Дворецкий И.Х.* Латинско-русский словарь. - М.: "Русский язык", 1986; *Кузьминов Я.И., Любимов Л.Л., Ларионова М.В.* Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней. Компетентностный подход. - М.: 2003; *Dauzat, A.:* Dictionnaire étymologique de la langue française. - Librairie Larousse. Paris - VI, 1962; Nouveau Larousse encyclopédique. - Larousse-Bordas. Paris, 1998.

И.И.Дмитриева

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, что связано с переходом высшего образования на многоуровневую систему в рамках Болонского процесса. В немецких источниках указывается на дифференциацию степени Б.: в области общественных и гуманитарных наук (Bachelor of Arts - B.A.) и в области естественных наук, математики и информатики - (Bachelor of Science - B.Sc.).

Basisqualifikation ≈ Базовая компетентность

Mit B. bezeichnen wir Fähigkeiten und Kompetenzen, die in Schulen und Ausbildungsgängen auf fundamentale und polyvalente Weise vermittelt werden. Sie verlaufen diagonal zu verschiedensten Ansprüchen und Erwartungen an Schulen und in Ausbildungsgängen. Ihrem basalen Charakter entsprechend lassen sie sich nur in hoher Abstraktion fassen. So kann die B. für Schulen formuliert werden als Befähigung zur demokratischen Beteiligung und kultureller Teilnahme, zur Ichfindung und selbstverantwortlichen Lebensführung in sozialer Verantwortung.

In der Regel enthalten B.en drei Kernbereiche: einen Kenntnissatz fachinhaltlicher Art, Selfmanagement und Teamwork. Sie sichern und stabilisieren grundlegende Lebensvollzüge wie Arbeit, Verkehr, Gesundheit und Bildung. Dadurch tragen sie dazu bei, dass die Existenz des Einzelnen gewährleistet, dass Transparenz gegenüber komplexen Verhältnissen hergestellt und der jeweils erreichte Stand einer Kulturgemeinschaft erhalten wird.

Literatur: *Mertens D.*: Schlüsselqualifikationen. In: Siebert, H.: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977; *Peccei A. (Hg).* Club of Rome. Bericht für die 80er Jahre. Zukunftschance Lernen. München 1990.

Rudolf W. Keck

♦Der Begriff B. steht in Russland im engen Zusammenhang mit dem Staatlichen Bildungsstandard. Im tertiären Bereich wird B. den Zusatzkompetenzen gegenübergestellt, die für die jeweilige Spezialisierung notwendig sind.

В российской педагогике Б.к. понимается как совокупность знаний, умений и навыков, а также способность и готовность их использовать в профессиональной деятельности. Б.к. определяется образовательным стандартом (←), основной образовательной программой (←), отражены в требованиях к уровню квалификации выпускника.

Б.к. противопоставляется дополнительной компетентности, выступающей как релевантная характеристика поливалентности (←) подготовки специалистов. Так, контекстно-биографический подход к педагогическому образованию ориентирован на достижение различных уровней профессионально-педагогической компетентности.

Если для одних студентов этот уровень определяется только Б.к., предусмотренной государственным образовательным стандартом, то для других он может включать также набор дополнительных компетенций, позволяющих осуществлять специфические виды профессионально-педагогической деятельности (менеджер, модератор-консультант, научный руководитель школы, супервизор и т.д.).

Литература: *Шеппель В.М.* Человеческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. - М.: Дом педагогики, 2000; Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход / Под ред. А.Л.Гаврикова, М.Н.Певзнера. - Великий Новгород: НовГУ, 2001; *Управление*

персоналом: Энциклопедический словарь / Под ред. А.Я.Китанова. - М., ИНФРА-М, 1998.

А.Г.Ширин

♦ В немецкой литературе Б.к. в известной степени перекликается с понятием "ключевые компетентности" (←). Сформулированная в достаточно абстрактной форме Б.к. отражает общественные ожидания по отношению к образовательному учреждению, например, способность выпускника к деятельному участию в демократизации общества, культурному обмену, самоидентификации и самоорганизации, социальной ответственности. Немецкие авторы указывают на три важнейшие составляющие Б.к.: специальные предметные знания, навыки самоорганизации, способность работать в команде.

Benchmarking = Бенчмаркинг, "равнение на лучших"

Benchmarks als Referenzwerte basieren auf der Operationalisierung und Standardisierung von Indikatoren, die als qualitätsrelevant (sowohl national wie international) festgelegt wurden. Das sich daran anschließende B., die Standortbestimmung der Klasse/Schule/Universität, unterstützt die Analyse der erfolgreichen Modelle (der best practices) und fördert somit die Optimierung der eigenen Organisationsgestaltung an Hand der "Best Practices". Der in der Geodäsie gebräuchliche und von der Ökonomie benutzte Begriff "benchmark" trat Anfang der 1990er Jahre im Zusammenhang verschiedener Schulentwicklungsprojekte und dem Trend, pädagogische Institutionen auch nach ökonomischen Prinzipien zu führen, auf. Dabei können Institutionen (Schulen/Universitäten) bzw. deren Mitglieder ihre Arbeit selbst analysieren und nach anspruchsvollen Orientierungsmarken (Benchmarks) suchen, die sie zu noch besseren Leistungen anspornen. Eine Schule/Universität kann aber auch durch einen Experten von außen, der die für die jeweilige Institution entsprechende best practices kennt, evaluiert und zur Arbeit mit geeigneten Leistungen wie verbessernde Methoden bzw. Verfahren angeleitet werden. Gerade in der Folge von TIMSS und PISA werden im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung von Schule Benchmarks und B. diskutiert, wobei betont werden muss, dass es auf die Qualität der Benchmarks ankommt, die u. a. mitbestimmt ist durch ihren Begründungszusammenhang, ihre Erreichbarkeit, ihre Formulierung, ihre Anfälligkeit für Manipulationen und un-

erwünschte Nebenwirkungen. Betont werden muss, dass Konzepte des B. nicht bei einem oberflächlichen Vergleich der Entwicklungen, insbesondere der erzielten Leistungen (→ output) stehen bleiben sollten, vielmehr müssen die (vor)gegebenen, dem output förderlichen oder hinderlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution Berücksichtigung finden. Im Zuge einer Interpretation von benchmarkorientierten Ergebnissen sollte daher eine Orientierung sowohl an vorab festgelegten Kriterien als auch am eigenen Ausgangspunkt erfolgen. Die Weiterarbeit kann durch das Hinterfragen der Bedeutung des verbliebenen Abstands zum noch nicht erreichten Ziel angeregt werden und durch die Interpretation des erreichten Leistungszuwachses wichtige Impulse erhalten. Das Vergleichen von Benchmarks führt im Falle ihrer Hierarchisierung zum Ranking.

Literatur: *Dubs, R.*: Schule, Schulentwicklung und New Public Management. St. Gallen 1996; *Grogger, G./ Specht W.*: Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Graz 1999; *Thonhauser, J.*: Benchmarking zwischen Euphorie und Skepsis. In: Erziehung & Unterricht 7/8, 2002; *Zairi, M./Leonard, P.*: Practical Benchmarking: The Complete Guide. London: Chapman & Hall 1994.

Peggy Richert

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale (englischsprachige) wirtschaftswissenschaftliche Diskussion stark beeinflusst ist.

Б. в образовании - технология улучшения качества образования в школе или в вузе посредством ориентации на лучшие образцы и модели, имеющиеся в стране и за рубежом в той или иной образовательной или научной области.

Понятие произошло от английского benchmarking, что означает "установление стандартов, контрольных точек". В основе Б. лежит количественный и качественный анализ информационных ресурсов, являющийся неотъемлемым атрибутом стратегического менеджмента.

В сфере высшего образования предполагается сопоставление эффективности исследуемого вуза с институтами и университетами, которые являются лидерами в данной области.

Процедура Б. включает несколько этапов: выявление небольшого количества вузов, которые имеют сходные специ-

альности и профили подготовки или сопоставимые виды деятельности и достигли в них наилучших показателей эффективности; определение и оценка разрыва, прежде всего в количественном измерении, между исследуемым вузом и вузом-лидером; разработка системы мер для ликвидации данного разрыва.

Направленность этих мер может быть различной:

- "работать лучше и упорнее" - анализ выявляет слабые места, и предпринимаются меры административного воздействия для повышения эффективности;
- "скопировать" конкурентов - имитация успешных действий конкурента (обычно не ведет к созданию долгосрочных конкурентных преимуществ);
- "превзойти" конкурентов - найти новые более эффективные подходы к организации научно-образовательной деятельности и тем самым добиться существенных преимуществ в борьбе с конкурентами;
- "изменить правила игры" - изменение положения дел в сфере высшего образования.

Выделяют следующие *виды* Б.: *внутренний* (проводится в одной организации с множеством подразделений с аналогичными функциями); *конкурентный* (изучаются равные по возможностям организации-конкуренты на одном "рынке"); *функциональный или отраслевой* (похож на конкурентный, но затрагивает большее число организаций отрасли); *эталонный* (изучается большое количество данных по разным организациям с целью выявления наиболее успешного опыта независимо от отрасли).

Литература: *Стратегический менеджмент вуза*: Учебное пособие / Под общ. ред. А.Л.Гаврикова. - Великий Новгород: НовГУ, 2003; *Зуб А.Т.* Стратегический менеджмент: основные понятия и принципы. - М.: Университетский гуманитарный лицей, 2001; *Карабасов Ю.С., Кочетов А.И., Соловьев В.П., Дубровина Л.А.* Всеобщее управление на основе качества. - М.: МИСиС, 2003; *Князев Е.А., Евдокимова Я.Ш.* Информационные ресурсы в стратегическом менеджменте // Университетское управление: практика и анализ.-2003.- №2 (25).- С.7-17.

М.Н.Певзнер

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в англоязычных теориях экономики и менеджмента. В немецких источниках

отмечается, что дискуссия о Б. развернулась в сфере школьного образования в начале 90-ых гг. XX в. и была связана с процессами развития школы (←). В настоящее время эта дискуссия приобрела новое звучание в связи с обсуждением результатов международных сравнительных исследований TIMSS и PISA.

Beratung = Консультирование

Die Aufgabenfelder schulischer B. bestehen aus der Schullaufbahnberatung, der Einzelfallhilfe und der Systemberatung. Bei der Schullaufbahnberatung geht es um die Weitergabe von Informationen über die verschiedenen Schulformen, Abschlüsse und Möglichkeiten der Fächerwahl sowie die beratende Hilfe bei der Entscheidungsfindung.

Die Einzelfallhilfe als zweites wichtiges Aufgabenfeld schulischer B. geht über eine reine Entscheidungshilfe hinaus. Hierbei wird versucht, Lern- und Leistungsprobleme sowie Verhaltensprobleme einzelner Schüler, die die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit behindern, positiv zu beeinflussen. Im Gespräch mit dem Schüler, den Eltern und Lehrkräften wird dabei versucht, das Problem zu analysieren, Ursachen herauszufinden und geeignete Maßnahmen zur Veränderung zu initiieren.

Mit der Möglichkeit der Veränderung der Rahmenbedingungen schulischen Lehrens und Lernens befasst sich das dritte Aufgabenfeld schulischer B.: die B. von Schule und Lehrern (Systemberatung). Hierzu gehört vor allem die B. von Lehrerkräften und Schulleitungen in Fragen der Prävention schulischer Probleme, der Optimierung des Lehr-Lern-Prozesses und der Verbesserung des Schulklimas.

Die Durchführung der einzelnen Beratungsaufgaben obliegt allen Lehrerinnen und Lehrern. Darüber hinaus werden in den meisten Bundesländern Beratungslehrkräfte ausgebildet und eingesetzt. Nach einer ca. zweijährigen Ausbildung erhalten sie - je nach Bundesland - zwischen drei und fünf Stunden Entlastung und stehen in dieser Zeit ihrer Schule für besondere Beratungsaufgaben zur Verfügung.

In allen Bundesländern wurden außerdem Schulpsychologische Dienste eingerichtet, die die Schulen bei der Wahrnehmung der Beratungsaufgaben unterstützen.

Literatur: *Grewe N*. Beraten im Schulsystem. In: *Müller A./ Gampe H./ Rieger G./ Risse E:* Leitung und Verwaltung einer Schule. Neuwied 1997, 243 - 258; *Grewe N./ Wichterich H:* Beratungslehrer in der Praxis. Neuwied 1999.

Norbert Grewe

♦ In der letzten Zeit werden in Russland nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer verstärkt zu Klienten von Beratungsinstanzen, weswegen der Begriff immer häufiger im Zusammenhang mit Schul- und Personalentwicklung verwendet wird.

К. - процесс оказания помощи индивиду, группе или организации с использованием комплекса специальных техник и приёмов. В настоящее время К. получило широкое распространение в различных областях - в управлении, социальной работе, психологии, педагогике.

Педагогическое К. может рассматриваться как особая область педагогического знания и практики, включающая следующие направления:

- сопровождение ребёнка в образовательном процессе и оказание ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностным развитием в целом;
- оказание консультационных услуг различным субъектам социума, участвующим в образовательной деятельности (родители учащихся, различные группы населения);
- научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогического персонала, в том числе К. по проблемам организационного развития школы (←).

Особое внимание должно быть сосредоточено на третьем аспекте педагогического К., поскольку он является не только исходным в комплексе обозначенных проблем, но и наименее разработанным в педагогической науке. В процессе сопровождения профессиональной деятельности педагога могут оказываться консультационные услуги как управленческого, так и общепедагогического характера. Если в первом случае цели К. охватывают все основные стороны деятельности образовательного учреждения, то во втором случае цели К. носят менее интегрированный характер и связаны только с совершенствованием образовательного процесса.

Методологическая и теоретическая основа оказания консультационных услуг весьма разнообразна. Наибольшее влияние имеют психоаналитическая, гуманистическая и поведенческая теории К., основным концептуальным компонентом которых является постулат индивидуальности. В этой связи можно говорить о том, что различные подходы к К. развиваются не изолированно, а оказывая взаимное влияние друг на друга.

Литература: *Нельсон-Джоунс Р.* Теория и практика консультирования. - СПб.: Питер, 2000; *Научно-методическое сопровождение персонала школы*: педагогическое консультирование и супервизия / Под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. - В.Новгород: НовГУ, Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.

М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко

♦ Немецкие авторы выделяют три вида педагогического К.: ориентационное, ситуационное и системно-организационное. Так, например, в процессе ориентационного К. школьник получает помощь в выборе образовательного маршрута, типа школы, будущей профессии. Ситуационное К. сосредоточено на индивидуальной проблеме ребёнка (трудности в обучении, отклоняющееся поведение, межличностный конфликт и т.д.). Системно-организационное К. направлено на позитивные изменения во всей педагогической системе школы (образовательный процесс, социальный климат, развитие персонала (←)).

Berufliche Orientierung = Профессиональная ориентация

Bildungsprozesse sind immer auch eine Auseinandersetzung mit den Fragen: "Was muss man wissen" und "Was sind meine zukünftigen bzw. "alterstypischen Aufgaben in einer bestimmten Lebensphase" ? Besondere Bedeutung haben dabei Fragen, die sich auf eine spätere berufliche Tätigkeit beziehen. Bildungsorganisationen reagieren darauf mit der Vermittlung von Orientierungswissen (Berufe und Beschäftigungschancen, Tauschwert von Berufskompetenz, neue Berufe), von Basiskompetenzen (→ Basisqualifikationen) und Schlüsselkompetenzen (←).

Die Orientierung an Fragen späterer beruflicher Verwendung ist nicht unumstritten (Stratmann 1982, S. 198). Für viele Pädagogen war mit dieser Frage die Lösung des Theorie-Praxis-Problems verbunden. Die Legitimation für eine an einer späteren Lebens- und Berufs-situation orientierten und damit zugleich qualifika-

tionsorientierten Bildung schien angemessen im Blick "auf die Erfordernisse einer Gesellschaft, in der der Mensch - so schon Kant - nie nur Mittel ist, ohne zugleich Zweck zu sein, was den Zusammenhang von Berufspädagogik und Politik, von Berufsbildung und gesellschaftlichem Fortschritt eindringlich bewusst bleiben lässt" (Stratmann 1982, S. 198).

Eine explizite Berufsfeldorientierung wird zum einen durch verschiedene Maßnahmen professionell organisiert (Berufsinformationen, Projekte, Praktika, Berufsberatung, Messen, Bewerbungstraining). Andererseits wird hinter diesem Anspruch auch ein didaktisches Prinzip gesehen, das langfristig verfolgt wird durch den stufenweisen Erwerb relevanter Fach-, Methoden- (←) und Sozialkompetenzen (←). Hier soll eine Auseinandersetzung mit vorhandenen und wünschenswerten eigenen Kompetenzen (←) erfolgen, die beim Berufsantritt und im Berufsleben insgesamt immer wichtiger werden.

Eine weiterführende Beschäftigung mit derartigen Fragen führt zur wissenschaftlichen Modellierung vom "Gegenstand" des zukünftigen beruflichen Handeln, die in die Lage versetzen soll, eine zutreffende Problem- und Aufgabendiagnose vornehmen zu können. Aus der Expertenforschung ist hinlänglich bekannt, dass sich Experten bereits in der Güte ihrer Aufgabendiagnose von Novizen unterscheiden und dies entscheidend den Erfolg ihrer Interventionen ausmacht. Eine wissenschaftliche Modellierung zukünftigen beruflichen Handelns soll in die Lage versetzen, Handeln problem- und zielorientiert analysieren, planen und reflektieren zu können. Hierzu zählt auch die Berücksichtigung der jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen. Deshalb ist es wichtig, inhaltliches Wissen und Prozesswissen zu erwerben und mit eigenen Erfahrungen zu verbinden. Es geht dabei um Lernerfahrungen, die an eigenen Handlungen und der eigenen Praxis ansetzen, aber auch um die Reflexion dieser Prozesse im Spannungsfeld von Individuum, Organisation und Gesellschaft.

Literatur: *Abel, H.:* Berufsvorbereitung als Aufgabe der Pflichtschule. In: Pädagogische Rundschau, Nr. 20 /1966, 623; *Stratmann, K.*: Geschichte der beruflichen Bildung. In: Blankertz, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, 173 - 202; *Themenheft* "Basiskompetenzen vermitteln". Pädagogik Themenheft: "Zukunft der Bildung". Pädagogik. 7-8/2003;

Herbert Asselmeyer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar. Allerdings unterscheiden sich Realisierungen der Orientierung in der Praxis der beiden pädagogischen Kontexte, etwa in Bezug auf die institutionelle Organisation der Berufsberatung. Für den russischen pädagogischen Kontext ist darüber hinaus die fortdauernde Aufarbeitung des Übergangs zur Marktwirtschaft und zu einer anderen Organisation des Arbeitsmarktes charakteristisch.

П.о. - формирование личности профессионала, не только стремящегося овладеть профессией, получить специальную подготовку, но и предполагающего развить свой профессиональный потенциал, т.е. добиться в этой деятельности успеха, определённого социального статуса и уровня самосовершенствования. Меняющаяся рыночная экономика и изменения в производственной сфере формируют новую модель занятости и новые требования к работнику. Чтобы быть востребованным на рынке труда, современным школьникам необходимо обладать не только большим запасом знаний, умений и навыков в выбранной профессии, но и быть готовым к овладению новыми средствами труда, профессиональными знаниями и умениями, активному приспособлению к обновляющимся условиям профессионального опыта. П.о. включает в себя профессиональную информацию, профессиональную диагностику, профессиональное консультирование.

На современном этапе целью системы П.о. в школе является формирование у учащихся способности выбирать профессиональную деятельность, оптимально соответствующую личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах. В то же время школа должна заниматься подготовкой личности к профессиональному становлению в области избираемой профессии, к выявлению факторов его динамики, построению на этой основе системы мер осознания себя субъектом собственной профессиональной деятельности и понимания социальной значимости своей профессии.

Результатом такой деятельности может являться наличие готовности учащихся к ориентации не только на профессию, но и в профессии, что рассматривается как открытость подростка к самопознанию, к дальнейшему профессиональному

развитию и изучению новых видов деятельности в выбранной специальности.

Литература: *Павлютенкова Е.* Профориентация учащихся. - К.: Рад. школа, 1983; *Прошицкая Е.Н.* Выбирайте профессию. - М.: Просвещение, 1991; *Йовайша Л.А.* Проблемы профориентации школьников. - М.: Педагогика, 1983.

А.С.Емельянов, П.А.Петряков

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий.

Bestandsaufnahme ≈ Прояснение ситуации

Um bei der Unterrichts- oder Schulentwicklung planvoll vorgehen zu können, bedarf es der Erhebung der Basisdaten. B.n dieser Art gibt es im Schulsystem insgesamt wie auch zu Beginn eines Lernprozesses (Ermittlung der Lernausgangslage). Entsprechend ihrer Funktion sind sie Instrumente der internen oder externen Evaluation (←).

Bei der Personal- und Organisationsentwicklung (←) werden B.n als "Inventur" der bisherigen Arbeit oder des gegenwärtigen Zustands genutzt. Solche Erhebungen sind nur sinnvoll, wenn sie der Entwicklung und Veränderung dienen, sich auf die entwicklungsrelevanten Bereiche beziehen, mit geringem Aufwand erledigt werden können und regelmäßig stattfinden.

B.n, die den gegenwärtigen und den gewünschten Zustand gegenüberstellen, erzeugen eine Spannung zwischen Ist- und Soll-Werten, die konkrete Veränderungsprozesse initiieren können (s. z.B. Pädagogische Entwicklungsbilanz (PEB) in den niedersächsischen Qualitätsnetzwerken).

Literatur: *Döbrich, P.*: Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB) als Teil der systematischen Qualitätsentwicklung. In: NLI: Qualitätsnetzwerke, Dokumentation der Auftaktveranstaltung. Hildesheim 2002; *Eikenbusch, G.*: Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin 1998; S*teinert, B. u.a.*: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsPlatzUntersuchung (APU). Pädagogische EntwicklungsBilanzen (PEB). (Materialien zur Bildungsforschung. Bd. 10.). Frankfurt a.M. 2004.

Hartmut Häger

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale Diskussion über institutionelle Schulenwicklung geprägt ist.

П.с. - один из основных этапов в процессе развития школы (←), на котором происходит сбор информации о школе, выясняются мнения, целевые установки и представления всех членов школьного коллектива относительно различных проблем школьной жизни.

В П.с. могут участвовать как отдельные группы, входящие в школьный коллектив, так и весь педагогический коллектив в целом. В зависимости от ситуации может возникать необходимость привлечения к проведению П.с. школьников и их родителей. Это позволяет получить более полное представление о ситуации в школе, которое дополняется информацией внешних консультантов и модераторов, полученной в ходе интервью с учителями, учениками, родителями, в ходе наблюдений и т.д. П.с. проводится с помощью специально подобранного диагностического инструментария, который включает методы качественного и количественного анализа, используемые в эмпирических социальных исследованиях. Выбор инструментов диагностики зависит от условий и потребностей конкретной школы. К наиболее распространенным способам и инструментам диагностики в ходе П.с. относятся различные методы опроса: карточный опрос, "диагностический круг", интервью, IFS-барометр, самоанализ и др. Чем лучше используемый инструментарий адаптирован к конкретной ситуации школы, тем точнее получаемые результаты.

Особая роль в П.с. отводится группе управления (←), которая в сотрудничестве с внешним консультантом осуществляет выбор и разработку диагностического инструментария, проводит подготовку к сбору данных и обработку собранного материала, а также его предварительный анализ.

Результаты П.с. представляются всем участникам процесса развития школы (←) и обсуждаются на специально проводимом консультантами педагогическом совете. Осуществляемая таким образом обратная связь (←) делает возможным планирование изменений в школе и является завершением этапа П.с.

Литература: *Инновационное развитие школы: управление персоналом и педагогическое сопровождение.* Материалы международной конференции. Сб. ст. / Науч. ред. и сост. А.Г.Ширин. - В.Новгород: Институт образования

маркетинга и кадровых ресурсов, 2002; *Лазарев В.С.* Системное развитие школы. - М.: Пед. общ-во России, 2002.

И.В.Алексашенкова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в современных концепциях развития школы (←), которые получили распространение в различных странах мира.

Bildungsstandards = Образовательные стандарты

In B. wird formuliert, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Ausbildungsganges können sollen, also bis dahin nachweislich gelernt haben sollen. Im Unterschied zu der bisherigen Praxis, in der Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule in der Form von Lehr*plänen* (Lernzielkatalogen, Stoffpensen o.ä.) oder umfassenden Curricula, nach denen die Schulen arbeiten sollen, aufgestellt wurden, werden sie hier in der Form der erwünschten Lern*ergebnisse* fixiert, die die Schulen bei ihren Schülerinnen und Schülern erreicht haben sollen. Die Maßstäbe und Messverfahren können regional (nach Bundesländern), national oder international (vgl. z.B. PISA) angelegt sein, übergreifen aber jedenfalls die einzelnen Schulen und möglichst die Schulformen. Damit bahnt sich auch im Bildungssystem die Umstellung der Steuerung *by input* (←) auf Kontrolle und Steuerung *by output* (←) an, die in anderen Politikbereichen unter der Devise des "*new public management"* versucht wird.

Diese Entwicklung ist in der Bundesrepublik Deutschland noch jung; angestoßen wurde sie durch die PISA-Befunde, die nicht nur insgesamt unzureichende Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems, sondern vor allem auch erhebliche Unterschiede nach Regionen und Schularten aufzeigten. Die Kultusminister gaben daraufhin eine Expertise "Zur Entwicklung nationaler B." in Auftrag, die zum Grundlagenwerk geworden ist (vgl. Klieme u.a. 2003). B. sollen

- sich an Bildungszielen orientieren, also pädagogisch legitimiert sein, müssen aber nicht unbedingt alle Bildungsziele umfassen;
- die Ergebnisse in der Form von möglichst allgemeinen *Kompetenzen* formulieren, die an Aufgabenstellungen bzw. in Tests

geprüft werden können, aber nicht die Lernwege und -inhalte festlegen, durch die die Schulen zu ihnen gelangen;
- als Maßstäbe für die Leistung von Schulen fungieren, die je nach dem Abschneiden ihrer Schüler evtl. korrigiert werden müssen, aber nicht als Verfahren zur Selektion von Schülerinnen und Schülern dienen (wie es z.B. zentrale Abschlussprüfungen, etwa das Zentralabitur tun); die Tests sollten deshalb gerade nicht im Abschlussjahr einer Schulstufe durchgeführt werden;
- in diesem Sinne als *Mindest*standards verstanden werden, die in ausgewiesenen Basisbereichen (z.B. Lese-, Schreib-, Mathematik-, Fremdsprachen-Kompetenz) von allen Schulen unabhängig von der Schulart erreicht werden müssen, nicht als *Regel*standards, die nur zu einer folgenlosen Einordnung auf einer Skala führen.

Die ersten Umsetzungen durch die Kultusminister (B. für den mittleren Schulabschluss in Deutsch, Englisch, Mathematik 2003; Entwürfe zu solchen für Grund- und Hauptschule 2004) lassen befürchten, dass alle diese Vorschriften nicht beachtet werden. Dieses und die noch erheblichen methodischen Schwierigkeiten der Beschreibung und Abstufung von Kompetenzmodellen und Testentwicklung (für diese Aufgaben ist ein Bundesinstitut im Entstehen) geben Anlass genug zu Skepsis; grundsätzliche Kritik bezieht sich auf das beschränkte (funktionale) Verständnis von Bildung (vgl. v.d. Groeben 2003; Hentig 2003).

Literatur: *Groeben, A.v.d.:* Wird den Lehrern das Denken abgenommen? Standardisierung macht Schulen nicht besser. In: Pädagogik 55/2003, 3, 11-14; *Hentig, H.v.:* Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA. In: Die neue Sammlung 43, 2003; 2, 211-233; *Huber, L.:* Standards und Individuen. In: Neue Sammlung 42/2002; 4, 531-556; *Klieme, E. u.a.:* Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn 2003; Diskussionen, Dokumentationen und Stellungnahmen zu Bildungsstandards können regelmäßig verfolgt werden über: www.gew.de

Ludwig Huber

♦ Staatliche B. setzen sich aus drei Komponenten zusammen: aus einer föderalen (zentralen), national-regionalen und einer schulischen Komponente, die regionale und lokale Besonderheiten berücksichtigen helfen sollen. Die Grundlage für B. ist der s.g. Basislehrplan, der durch Kerncurricula einzelner Fachgebiete näher beschrieben ist. Der invariante Teil der B. beschreibt Bildungsinhalte, die in jeder Schule gelehrt werden

sollen und das (empfohlene) mögliche Leistungsniveau definieren, darüber hinaus enthalten B. das minimale Leistungsniveau, das von jedem Schüler erreicht werden muss.

О.с. - документы, определяющие обязательный уровень требований к общеобразовательной подготовке выпускников и соответствующие этим требованиям содержание, методы, формы, средства обучения и контроля. Под О.с. следует понимать систему основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

О.с. имеют следующие функции: критериально-оценочную, обеспечения права на полноценное образование, сохранения единства образовательного пространства страны, гуманизации образования, управления, повышения качества образования. Функции О.с. определяют следующую их структуру:

- базисный учебный план (←), т.е. генеральный уровень представления стандарта;
- стандарты базовых (обязательных для всех учащихся) образовательных областей.

Пояснительная записка излагает общую идеологию стандарта, основные концептуальные положения, объясняет его структуру и содержание.

Базисный учебный план (←) дает интегративное представление о структуре и содержании общего среднего образования, фиксирует комплекс основных нормативов, в соответствии с которыми разрабатываются конкретные планы образовательных учреждений. Стандарты образовательных областей определяют в совокупности обязательную часть содержания общего среднего образования и требования к уровню усвоения этого содержания. Стандарт каждой образовательной области имеет следующие разделы:

- общая характеристика образовательной области;
- базовый (инвариантный) уровень содержания образовательной области - уровень возможности;

- требования к минимально необходимому уровню подготовки учащихся (измерители и технологии измерений уровня подготовки разрабатываются отдельно) - уровень необходимости.

В государственных стандартах общего образования выделяются три составных компонента: федеральный, национально-региональный и местный, школьный. В федеральном компоненте отражены нормативы, обеспечивающие единство педагогического пространства России и интеграцию личности в систему мировой культуры. Национально-региональный компонент составляют нормы в области изучения родного языка, истории, географии, искусства и других учебных предметов, отражающих специфику функционирования и развития региона, населяющего его народа, а школьный компонент - специфику отдельно взятого образовательного учреждения.

Литература: Сборник докладов научной конференции. - СПб., 1995; *Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. - М., 1999; *Образовательные стандарты:* Материалы Международного семинара. - СПб., 1995

Н.И.Никитина

♦ В немецкой литературе указывается, что О.с. в Германии (в отличие от учебных планов и образовательных программ) определяют не столько содержание образования, сколько образовательный результат в форме компетентностей, который должны достичь учащиеся в различные периоды обучения.

Bologna-Prozess = Болонский процесс

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (←) ist zentrales Element des B.-P.es Im Mai 1998 - anlässlich der 800-Jahr-Feier der Sorbonne-Universität in Paris - verabredeten die Bildungsminister von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien eine "Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems".

Auf der Konferenz der Bildungsminister von 29 europäischen Staaten im Juni 1999 in Bologna wurde eine Vereinbarung zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis zum Jahre 2010 getroffen. In dieser "Bologna-Erklärung" wird die Absicht konstatiert, ein System leicht verständlicher und vergleichbarer

Abschlüsse mit einer gestuften Studienstruktur (←) und der Einführung eines Leistungspunktesystems (←) nach dem ECTS-Modell (←) zu schaffen und die Mobilität (←), Internationalisierung (←) sowie die Qualitätssicherung (←) zu fördern.

Zur kontinuierlichen Unterstützung und Beobachtung des Prozesses sowie zur Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse wurden weitere Treffen vereinbart. Im Mai 2001 fand in Prag die erste Folgekonferenz statt. In dem mittlerweile von 33 Staaten unterzeichneten "Prager Communique" wurden die Ziele der Bologna-Erklärung bekräftigt und die Einbindung der European University Association (EUA) und der National Unions of Students in Europe (ESIB) sowie die konstruktive Mitarbeit der Europäischen Kommission begrüßt. Die Europäische Kommission hatte in der Zwischenzeit als Ergänzung der Bologna-Erklärung die Idee eines Europäischen Forschungsraumes mit dem Ziel der Bündelung sämtlicher Gemeinschaftsmaßnahmen entwickelt. Bei der Idee des Europäischen Forschungsraumes soll es vor allem um eine bessere Koordinierung der Forschungsarbeiten sowie eine Konvergenz der Forschungs- und Innovationspolitik gehen.

Eine zweite Folgekonferenz über den B.-P. fand im September 2003 in Berlin statt, auf der die Minister mittelfristige Prioritäten für die Qualitätssicherung, die gestufte Studienstruktur und die Anerkennung von Studienabschlüssen bzw. -abschnitten beschlossen. Bis 2005 sollen nationale Systeme zur Qualitätssicherung mit klarer Definition der Zuständigkeiten aller Beteiligten, die Evaluation (←) von Programmen bzw. Instituten nach international anerkannten Verfahrenstandards sowie ein System der Akkreditierung (←) und Zertifizierung (←) erarbeitet werden.

In Deutschland wurde mit der vom Bundestag am 18.6.1998 beschlossenen Novellierung des Hochschulrahmengesetzes ab 1.1.1999 die Erprobung von Studienabschlüssen Bachelor (←) / Bakkalaureus und Master (←) / Magister ermöglicht. Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschloss am 05.03.1999 zur Stärkung der Reformimpulse für das deutsche Hochschulsystem die Einführung gestufter Studienstrukturen und - abschlüsse (←). Einige Bundesländer sind dieser Empfehlung unter anderem auch im Bereich der Lehramtsausbildung gefolgt.

Literatur: *Habel, W.:* Weder "überflüssig" noch "Mogelpackung und Irrweg", sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. In: Erziehungswissenschaft, 27/2003, 6-22; *Hochschulrektorenkonferenz* unter http:/www.hrk.de/140.htm ; *Wissenschaftsrat:* Beschäftigungssystem - Hochschulausbildung - Studienreform: Stellungnahme und Empfehlungen. Frechen 2000.

Günter Graumann

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar. Unterschiede in den Auswirkungen des B.-P.es auf den tertiären Bereich und der damit verbundene Begriffswandel in zwei unterschiedlichen pädagogischen Kontexten sind z.T. im vorliegenden Wörterbuch dokumentiert.

Б.п. - реализация в сфере высшего образования Болонской декларации (19.06.1999), которая является документом европейского значения.

Содержание Болонской декларация предусматривает:

- использование системы ясных, прозрачных и сопоставимых степеней с выдачей *приложений к дипломам*;
- введение системы двухэтапного высшего образования: *базового и постдипломного* (градуального и постградуального), когда доступ ко второму этапу требует завершения первого. Степень, получаемая после окончания первого этапа, признаётся на европейском рынке труда как достаточный уровень квалификации;
- принятие *системы кредитных часов* (←), аналогичной ECTS (European Credit Transfer System). Кредиты могут действовать на всех уровнях высшего образования, включая непрерывное образование, при условии их признания принимающими учебными заведениями;
- стимулирование *мобильности* (←) и создание условий для свободного перемещения студентов, преподавателей, менеджеров образования, исследователей;
- развитие европейского сотрудничества в области *контроля качества* с целью выработки сопоставимых критериев и методологий;
- усиление европейского измерения высшего образования, прежде всего в таких областях, как проектирование образовательных программ, научные исследования и т.д.

Цель Б.п. - создание к 2010 году единого европейского образовательного пространства.

Литература: *Байденко В.И.* Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002; *Байденко В.И.* Болонский процесс и высшая школа России: время выбора // Высшее образование сегодня. - 2003.- №1.- С.2-7.

В.А.Исаев

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку Россия и Германия присоединились к Болонской декларации.

Classroom-Managing ≈ Организация класса (учебного помещения)

Der Klassenraum ist ein Lernort. Seine Ausstattung muss den Lernprozess unterstützen. Traditionell wurden Aspekte des Gesundheitsschutzes und der Arbeitssicherheit in den Vordergrund gestellt: Belüftung und Belichtung, Akustik und Bodenbelag, Mobiliar und Medien. Je stärker die Schülerin und der Schüler als Lernsubjekt wahrgenommen wird, desto mehr wird Wert auf das lernfördernde Arrangement der Ausstattung gelegt. Vor allem die Schulforschung in den USA widmet sich dem C.-M.. Prinzipien erfolgreicher Klassenführung werden entweder auf das Lehrerverhalten (vgl. Kounin 1976) bezogen oder auf die vorausschauende Organisation des Unterrichts (vgl. Emmer u.a. 2002; Evertson 2002). Von der Lehrkraft wird eine zielführende, flüssige, intensive, lebendige, aktivierende und authentische Unterrichtsführung erwartet. C.-M. wird zwar aus Lehrersicht definiert, muss aber interaktiv eingeführt und umgesetzt werden sowie in ein unterstützendes, vertrauensvolles Klima eingebettet sein. Vorausgeplant werden sollten u.a. die zweckmäßige Einrichtung des Klassenraums, die Vereinbarung von Regeln und Verfahren sowie die Einhaltung von Ritualen, Festlegung von Verantwortlichkeiten aber auch die klare Strukturierung des Unterrichts. Die Sitzordnung muss sich der jeweiligen Lernsituation anpassen können. Vielfältige Lernmaterialien stehen - nicht nur für Freiarbeit und Stationslernen - übersichtlich und leicht zugänglich bereit. Medien und Arbeitsmittel sind für die Informationsbeschaffung (vom Sachbuch im Regal bis zur Suchmaschine im Internet) und Informationsverarbeitung (Mappen, Ordner aber

auch EDV) verfügbar. Arbeitsergebnisse können in der Lerngruppe mit Hilfe von audiovisuellen oder Informations- und Kommunikationsmedien präsentiert, erörtert und korrigiert werden.

Voraussetzung für die Nutzung des Klassenraums als Lernort ist die feste Zuordnung zu einer Lerngruppe und eine ausreichende Raumgröße. Günstig ist ein direkter Zugang zu einem Gruppenraum bzw. einem Magazin.

Literatur: *Emmer E.T./ Evertson, C.M./ Worsham, M.E.*: Classroom Management for Secondary Teachers. New York 2002; *Evertson*, *C.M.*: Classroom Management for Elementary Teachers. New York 2002; *Kounsin, J. S.:* Techniken der Klassenführung. Bern 1976.

Hartmut Haeger

♦ Das russische Verständnis des Begriffs ist in der Sekundarstufe I und II durch das Prinzip der fachgebundenen Klassenräume geprägt (jeder Fachlehrer hat einen festen Klassenraum, die Schüler wechseln die Klassenräume nach Stundenplan).

О.к. как компонента учебно-образовательной среды представляет собой совокупность действий по созданию комплекса условий, необходимых для эффективного обучения учащихся в школе. Традиционно к таким условиям относили прежде всего санитарно-гигиенические - освещение и вентиляцию, акустику и размер школьной мебели. По мере того, как учащийся признавался субъектом образовательного процесса, все больше внимания стало уделяться обучающим эффектам внутренней среды школы. Рациональная посадка детей в зависимости от конкретной учебной ситуации, обеспечение свободного доступа к дидактическим материалам и современным информационным ресурсам, создание условий для групповой и проектной работы, свободного перемещения по "станциям", "учебным зонам" и "проблемным полям" - все это является элементами О.к., которая может рассматриваться как значимая часть управления учебным процессом в школе. В современной школе О.к. связана прежде всего с созданием и функционированием кабинетной системы, позволяющей обеспечить наличие специализированных учебных помещений, оборудование которых учитывает специфику отдель-

ных предметов и создает условия для научной организации труда учителей и учащихся.

Литература: *Назарова Т.* Образовательная среда школы и новые технологии обучения на рубеже XXI века. // Народ. образ. №8, 2000 г., с. 49-54; *Ясвин В.А*. Образовательная среда - от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001.

М.Н.Певзнер

♦ В немецких школах, как правило, не принята кабинетная система. Закрепление учебного помещения за определенной учебной группой является важным элементом О.к., имеющим определенные педагогические и психологические эффекты.

Coaching = Коучинг

Der Begriff C. stammt ursprünglich aus dem englischen Sprachraum und bedeutet Kutscher. Dieser hatte die Aufgabe, die Pferde schnell und sicher an das gewünschte Ziel zu führen. Heutzutage wird C. gerade in Deutschland als eine Methode für die individuelle Beratung und Hilfestellung durch eine professionelle Person, den *Coach,* bezeichnet.

C. wurde anfangs vor allem im Leistungssport zur Unterstützung der Sportler bei Hochleistungen eingesetzt und gewann ab den 1980er Jahren zunehmend Bedeutung in der Wirtschaft als eine moderne und innovative Form der Personalentwicklung. C. wird als eine sehr intensive Form der Einzelberatung verstanden, die dem Prinzip der Freiwilligkeit unterliegen soll und bei der der *Coachee* (die zu beratende Person) in seinem Wissen, Können, seinen Einstellungen und Arbeitsleistungen gezielt gefördert werden soll.

Der Coach hat die *Aufgabe,* diesen, auf ein gemeinsam abgestimmtes Ziel ausgerichteten Prozess zu gestalten, zu steuern und immer wieder zu reflektieren. Dazu bedient er sich verschiedener Methoden aus Führungstrainings und der pädagogischen und humanistischen Psychologie (z.B. Transaktionsanalyse, Gesprächstherapie, NLP, systemische Beratung, pädagogische Lerntheorien, Feedbackmethoden). Der Coach selbst soll außerhalb der inhaltlichen, fachlichen und Führungsarbeit des Coachees stehen, damit er eine distanzierte, beobachtende und reflexive Rolle optimal ausfüllen kann. Weiterhin ist der Coach aufgefordert, seinem Coachee neue Perspektiven und Umdeutungen (Refraiming) seiner Situation zu ermöglichen. Daher wird beim C. für das mittlere und

höhere Management in den meisten Fällen ein externer Coach beauftragt. Größere Unternehmen haben qualifizierte Coaches in ihren Personalentwicklungsabteilungen eingestellt, die aus der Stabsfunktion heraus eine ausreichende Distanz zu den Führungsprozessen entwickeln können. Diese Aufgabe ist für viele Führungskräfte in der besonderen Rolle der Führungskraft als Coach (Vorgesetztencoaching) oft nur sehr schwer zu erfüllen.

Als eine spezifische Form des C. kann das Auftragscoaching gelten, bei dem eine (meist) höhere Führungskraft ein C. für eine niedrigere Führungskraft oder einen Mitarbeiter einfordert. Weitere spezifische Formen sind das Gruppen- oder Team-C. (→ Supervision) und das Projekt-C. zur Unterstützung von Projektzielen.

Anlässe für ein C. können sein: Verbesserung der Management-Kompetenzen, Vorbereitung oder Einarbeitung in eine neue Position, Abbau von Leistungs-, Wahrnehmungs- und Kreativitätsblockaden, persönliche Arbeits- und Sinnkrisen, Lösung von Konflikten, Umgang mit Stress und Burnout, Vorbereitung auf spezifische (Einzel-)Aufgaben z.B. wichtige Vorträge und Verhandlungen, Umgang mit steigender Komplexität, Unterstützung bei Führungsaufgaben usw.

C. ist ein dialogischer und vertrauensvoller *Prozess* über mehrere Stufen (Termine und Maßnahmen) zwischen Coach und Coachee. Am Anfang werden in einem Kontrakt die Ziele, Erwartungen, Befürchtungen, Anliegen, Meilensteine und Rahmenbedingungen diskutiert und fixiert. Zu den Rahmenbedingungen zählen u.a. Zahl, Dauer und Ort der Coachingsitzungen sowie Budgetrahmen. Am Ende eines Coachingprozesses steht ein Controlling der erreichten inhaltlichen Ziele und eine Reflexion der Schritte und Wege des C.

Literatur: *Rauen, Ch.:* Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich (3.Auflage). Göttingen 2003; *Klein, S. / Strikker, H:* Auftragscoaching oder: die Tücken der Dreiecksbeziehung. In: Graf, J. (Hg.): Seminare 2003. Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung 2003. Bonn 2002, 119-128; *Schreyögg, A.:* Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung Frankfurt/Main 2003; *Vogelauer, W.* (Hg.): Coaching. Praxis. Führungskräfte professionell begleiten, beraten, unterstützen (3.Auflage). Neuwied 2000.

Frank Strikker

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale wirtschaftswissenschaftliche Diskussion in Bezug auf Personalmanagement stark beeinflusst ist.

К. - обучение, тренинг, консультирование (←) лица или группы лиц, как правило, для специальных целей (принятие управленческого решения, успех в спорте, подготовка к экзамену). В образовательный менеджмент термин пришел из области спорта, где коуч означает тренер. К. направлен на раскрытие внутреннего потенциала личности, ее раскрепощение, снятие барьеров. К. может осуществляться в форме наставничества (←), которое способствует росту профессионального мастерства специалиста и развитию его карьеры. К. позволяет заменить иерархию равноправным взаимодействием руководителя и подчинённых, порицание - честной оценкой; внешние мотивации - самомотивацией, секретность и цензуру - открытостью и прозрачностью, спонтанные реакции - долгосрочным стратегическим мышлением. К. способствует формированию новой культуры организации, если он сочетается с такими видами сопровождения специалиста, как консультирование (←), супервизия (←), профессиональный тренинг.

Литература: *Уитмор Дж.* Coaching - новый стиль менеджмента и управления персоналом: Практическое пособие: Пер. с англ. - М.: Финансы и статистика, 2000.

И.В.Галковская

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. В немецких источниках указывается, что в Германии К. рассматривается как эффективный метод индивидуального консультирования (←) и профессиональной поддержки. С 80-ых гг. XX в. является инновационной формой развития персонала (←). В управлении может использоваться "делегированный" К., когда руководитель высшего звена является наставником менеджера среднего звена, а тот в свою очередь наставником рядового сотрудника.

Creditpoint-system → Leistungspunktesystem ≈ Система кредитных часов

Cross Curricular Competencies (C.C.C.) ≈ Общие внепредметные компетенции

C.C.C. bezeichnen fächerübergreifende Fähigkeiten, die sowohl außerschulisch als auch im schulischen Fachunterricht erworben werden. Das Konzept des fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterrichts intendiert einen systematischen Erwerb von C.C.C. Die Idee einer formalen Bildung ist bereits in Bildungstheorien des 18. und 19. Jh. vertreten worden; Klafki integriert das unzureichende Konzept in die Idee einer sowohl formalen als auch materialen, d.h. einer "Kategorialen Bildung".

Hinter diese didaktische Theorieentwicklung fallen empirische Konzepte der C.C.C. zurück. Bislang konnte kaum gezeigt werden, dass die Fähigkeit, beliebige problemhaltige Lernaufgaben zu lösen, etwas durchweg anderes misst als ein traditioneller Intelligenztest. Insofern können basale kognitive Funktionen und Leistungen wie schlussfolgerndes Denken (Teilaspekt der Intelligenz) oder Problemlösen (hochorganisierte Lernform), oder die Fähigkeit in der Test- bzw. Unterrichtssprache auch als C.C.C. aufgefasst werden, womit der systematische unterrichtliche Erwerb dieser C.C.C. fraglich wird. Offensichtlich werden diese Leistungen eher implizit erworben - in fachgebundenen Unterrichtssituationen ebenso wie in alltäglicher Lebenspraxis.

Werden - wie z. B. in PISA - Konzepte wie das Selbstregulierte Lernen als C.C.C. interpretiert, so tritt die klassische pädagogische Dialektik deutlich hervor: Erziehung zur Mündigkeit beginnt ebenso wie das Lehren des Lernens mit dem Gegenteil seiner Intention.

Literatur: *Klafki, W.:* Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 4., durchges. u. erg. Aufl. Weinheim 1964.

Karl-Heinz Arnold

♦ Im russischen pädagogischen Kontext wird dieser Begriff gleichbedeutend mit dem Betriff "Schlüsselkompetenz” verwendet.

♦ Данный термин, используемый в зарубежной литературе, означает междисциплинарные, неспециализированные компетенции, позволяющие индивиду адекватно действовать в широком спектре жизнен-

ных ситуаций. В русскоязычной научной литературе в этом значении чаще используется термин ключевые компетентности (←). Немецкие источники указывают, что О.в.к. формируются у учащихся как в процессе изучения предметов, так и во внеурочной деятельности (←). Авторы связывают проблему развития О.в.к. с идеей формального образования, имевшей широкое распространение в XVIII - XIX вв., а также с концепцией "категориального образования", разработанной В.Клафки.

Dienstleistung = Услуга

Allgemein wird unter D. eine Arbeitsleistung verstanden, die nicht der gewinnenden oder der industriellen Produktion von Gütern dient. Im pädagogischen Zusammenhang kommt als notwendiges Merkmal die Personenbezogenheit hinzu, so dass sie als öffentlich organisierte, personenbezogene D. bezeichnet werden kann. Eine personenge-bundene D. erfordert die - meist sogar physische - Kundenpräsenz. Es gilt das uno-actu-Prinzip, d. h. Produktion und Konsumtion fallen in einem Vollzugsakt zusammen. "Produzent" (Lehrer) und "Konsument" (Schüler) müssen kooperieren, weil nur durch die aktive Mitarbeit des Konsumenten ein gewünschtes Ergebnis erreicht werden kann. Dieser Vorgang wird unter D.s-theoretischer Sicht als Ko-Produktion bezeichnet. Sie soll klientenorientiert ablaufen, wobei der Schüler in dieser Sichtweise zum externen Faktor wird, der aber nie voll vom "Produzenten" (Lehrer) subsumiert werden kann. Bildung ist eben kein Gut, das nach Belieben vermittelt werden kann, sondern Bildungsprozesse setzen eine hohe Mitmachbereitschaft des Klienten (Schülers) voraus. Unter betriebswirtschaftlicher und evaluativer Perspektive segmentiert sich die personengebundene D. in drei Abschnitte: Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. In Bezug auf Schulqualitätsentwicklung wäre die Verbesserung der Ergebnisqualität von erhöhtem Interesse. Diese festzustellen erweist sich aber als äußerst kompliziert, denn je differenzierter D.leistungsprozesse sind, desto schwieriger ist es, Erfolgsmerkmale festzulegen, die nicht nur bloße Outputs (←) messen, sondern darüber hinaus anspruchsvolle Aussagen über Wirkungen von Bildungsprozessen i. S. von Outcomes (s. Output) oder Impacts ermöglichen. Schließlich sei betont, dass D. kein ursprünglich pädagogischer Begriff ist. Vielmehr ist er dabei, von der Betriebswirt-

schaftlehre, der Soziologie und der Politikwissenschaft in den pädagogischen Diskurs einzuwandern. Seine bildungstheoretische Relevanz werden die weiteren Entwicklungen erst erweisen müssen.

Literatur: *Olk, Th. / Otto, H.-U. (Hg.):* Soziale Arbeit als Dienstleistung. München 2003; http://de.wikipedia.org/wiki/Dienstleistung.

Bernd Feige

♦ Der Begriff ist weitgehend durch den Marktgedanken geprägt (neuerdings auch Verweise auf GATTS usw.). Im Rahmen der staatlichen Lehrpläne werden Bildungsdienstleistungen allerdings ohne Konkurrenz und kostenfrei erbracht, Bildungsdienstleister unterliegen der Lizenzierung und Akkreditierung durch den Staat.

В образовании У. (образовательная У.) - это рыночный термин для обозначения деятельности учреждения или частного лица по обучению и воспитанию.

В Генеральном соглашении по торговле и услугам, принятом в 1994 г. в рамках Всемирной торговой организации, образование рассматривается именно как У. При вступлении России в члены ВТО эта общепризнанная норма права должна стать частью российской правовой системы.

Образовательная У. может быть оказана потребителю как на платной, так и на бесплатной основе. Однако даже бесплатная для обучающегося образовательная У. имеет стоимость, которая учитывается при разработке нормативов бюджетного финансирования.

Деятельность учреждений по оказанию образовательных У. подлежит обязательному лицензированию, аттестации и аккредитации (←) в связи с требованиями государства к безопасности и качеству этих У.

Литература: *Костин А.К.* http://www.vsp.ru/23623/258-6-1.HTM; *Постановление Госкомвуза РФ* от 31 мая 1995 г. N 2 "Об утверждении Положения об экстернате в государственных образовательных учреждениях среднего профессионального образования Российской Федерации" http://edu.park.ru/public/?no=1418441; *Растимешин Д.* Образование как услуга http://www.mschools.ru/old/78.htm; *Типенко Н.Г.* Почем образовательная услуга? Нормативное финансирование как муниципальная проблема // Школьное обозрение, № 4, 2002.

В.Л.Коршунов

♦ В немецких источниках отмечается, что образование не является товаром в привычном смысле этого слова, и потребитель может полу-

чить его только при определённых условиях. Таким условием является высокая степень сотрудничества производителя (учителя) и клиента (ученика) в процессе предоставления образовательной У.

Doppelabschluss, akademischer = Двойной диплом

Ein A.D. liegt dann vor, wenn ein Studiengang in Form eines Bachelors (←), eines Masters (←), eines Magisters oder eines Diploms an einer deutschen Hochschule abgeschlossen wurde und dieser Abschluss auf der Basis eines gemeinsamen Curriculums von einer deutschen und zugleich einer Partnerhochschule im Ausland vergeben wird. Voraussetzung dafür ist sowohl ein Vertrag zwischen den beiden Hochschulen, ein bis ins Detail aufeinander abgestimmtes Curriculum, ein mindestens einjähriges Studium an der Partnerhochschule sowie Mobilität (←) der Dozierenden, indem diese Pflichtteile an der Partnerhochschule übernehmen. Modularisierung (←) und Vergabe von ECTS-Punkten (←) ermöglichen und erleichtern den Prozess der gemeinsamen Curriculumentwicklung. A.D.e tragen einen wesentlichen Teil zur Internationalisierung (←) der Hochschulen bei. Die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen sollte allerdings auf einer Achtung der Vielfalt und nicht auf einer Erwartung von Homogenität basieren. Ziel sollte nicht die Normierung der Studiengänge sein; ein vielversprechender politischer wie praktischer Ansatz bei A.D.en dürfte sein, sich der tatsächlichen Unterschiede zwischen den Studiengängen und der Gründe für diese Unterschiede bewusst zu werden (OECD/OERI-Bericht 1998, S. 17).

Angesichts der Internationalisierung von Industrie, Handel und Dienstleistungsgewerbe stehen die Hochschulen in der Pflicht, ihre Studiengänge so zu gestalten, dass ihre künftigen Absolventen in Bildung und Ausbildung auch für eine berufliche Tätigkeit im Ausland mit grenzüberschreitendem Zuschnitt befähigt werden.

Eine Analyse der Umsetzung der internationalisierten Curricula ergab, dass

- es eines Innovators zur Initiierung der Projekte bedarf,
- die Hochschule mit ihren Maßnahmen und Ressourcen ein Klima der Unterstützung bieten muss und

- ein starkes Engagement auf Seiten der Hochschullehrer vorliegen muss, um Nachhaltigkeit zu erlangen (vgl. ebd., S. 19).

Als Vorteile lassen sich bislang u.a. feststellen (vgl. ebd., S. 20 ff): Motivation und Lernerfolge bei den Studierenden, Innovationen innerhalb der Studiengänge (u.a. durch verschiedene Lehrmethoden) und innerhalb der Hochschule insgesamt, erhöhte Fremdsprachenkompetenz sowie interkulturelle Kompetenz, Akzeptanz von innovativen Verfahren und der allgemeinen Personalentwicklung (←).

Literatur: *OECD / OERI-Bericht*: Die Internationalisierung des Hochschulwesens. Bildungsforschung internationaler Organisationen, Bd. 16. Frankfurt/a.M.1998.

Olga Graumann

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar, was auf die Internationalisierung im tertiären Bereich und insbesondere auf den Bologna-Prozess zurückzuführen ist.

Д. д. - документ о получении высшего образования, который выдаётся выпускникам вузами-партнерами по окончании курса обучения при выполнении нормативных требований.

Основаниями для выдачи Д. д. являются:

- *заключение договора* (соглашения) между вузами-партнёрами, который определяет условия и порядок получения Д. д. (организация учебного процесса, признание результатов экзаменов и зачетов, взаимное освобождение студентов от оплаты за обучение и др.);
- *совместная образовательная программа*, согласованная с соответствующими факультетами и кафедрами вузов-партнеров;
- обязательное *обучение в вузе-партнере* (как правило, в течение не менее одного года);
- *участие преподавателей* из вуза-партнера в проведении учебных занятий.

Важными факторами, способствующими реализации совместных образовательных программ, являются переход вуза на двухуровневую систему образования (бакалавриат - магистратура), модуляризация (←) учебного процесса, использование единой системы кредитных часов (←), билингвальное обучение и поликультурное образование студентов.

Программы Д. д. содействуют формированию единого европейского культурно-образовательного пространства, академической мобильности (←) преподавателей и студентов, повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда, существенному повышению качества высшего профессионального образования. На современном этапе развития высшей школы программы Д. д. являются эффективным средством достижения целей Болонской декларации (←).

М.Н.Певзнер

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. В немецких источниках подчеркивается, что Д. д. не должен превратиться в средство унификации учебных планов и образовательных программ, поскольку вариативность обучения, сохранение качественного своеобразия и оригинальности вуза являются необходимыми условиями развития высшего образования. В качестве преимуществ Д. д. немецкие авторы называют повышение мотивации учебной деятельности и интереса студентов к изучению иностранных языков, а также сравнительных аспектов различных наук.

ECTS → Leistungspunktesystem ≈ Система кредитных часов

EFQM - European Foundation for Quality Management = Европейский фонд управления качеством

EFQM fördert mit ihrem EFQM-Excellence-Modell die Entwicklung und Umsetzung eines umfassenden Qualitätsmanagements (TQM = Total Quality Management) im europäischen Wirtschaftsraum. Vierzehn europäische Firmen, u.a. auch die Robert Bosch GMBH und die Volkswagen-AG waren 1988 an der Gründung der EFQM beteiligt. Das Modell bestimmt Strukturmerkmale von Organisationen, die nach dem Grad der Excellence bewertet werden. Dieser hängt maßgeblich davon ab, inwieweit Ergebnisse und Verfahren von den beteiligten Interessengruppen als Produkt eines gemeinsamen zufriedenstellenden Interessenausgleichs betrachtet werden.

Strukturmerkmale sind einerseits die Voraussetzungen von Leistung: die Führungsebene mit ihrer Politik und Strategie, der Einsatz von Ressourcen, die Pflege von Partnerschaften und Ko-

operationen, sowie die Mitarbeiterorientierung und die Prozessorganisation. Andererseits werden die Leistungsergebnisse selbst als Strukturmerkmal zusammen mit der Kunden- und Mitarbeiterzufriedenheit und der gesellschaftlichen Verantwortung beurteilt. Ergebnisse des Bewertungsprozesses sind Innovationen und neue Lernprozesse. Die Selbstbewertung steht dabei im Mittelpunkt, aber auch externe Bewertungen durch die EFQM sind möglich. Für die Selbstbewertung als Prinzip des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses wird die sog. *RADAR*-Logik empfohlen: zunächst müssen die gewünschten Ergebnisse bestimmt werden (*R*esults), dann wird das Vorgehen geplant (*A*pproach), danach erfolgt die Umsetzung (*D*eployment), und danach werden Vorgehen und Umsetzung bewertet und überprüft (*A*ssessment und *R*eview). Diese "Logik" wird auf jedes Strukturmerkmal angewendet. Die EFQM schlägt zur Beurteilung des Grades von Excellence eine prozentuale Einstufung der Strukturmerkmale vor. Sie schult EFQM-AssessorInnen der Organisationen, die eine Selbstbewertung mit dem EFQM-Excellence-Modell durchführen wollen. Das Modell ist leicht für schulische und hochschulische Institutionen adaptierbar, denn es kann auf die jeweiligen Bedürfnisse des Qualitätsmanagements zugeschnitten werden.

Gerlinde Guenther-Boemke

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

EFQM - Международная организация (←) управления качеством, основанная в 1988 году для поддержки европейских предпринимателей в разработке стратегии достижения глобальных конкурентных преимуществ. Фондом была разработана система, в которой выделяется ряд объектов качества, затрагивающих как результаты (продукты), так и способы их достижения (процессы).

В системе качества EFQM предлагается несколько этапов мониторинга качества образования.

Первый этап представляет собой разработку "листа самооценки", которая поручается одному из членов педагогического коллектива и соответствует "брошюре нормативных показателей EFQM".

На втором этапе проводится внутренний мониторинг качества (Self-assesment-prozess), осуществляемый командой экспертов (6-8 человек) на основании "листа самооценки" с последующим составлением списка рекомендательных мероприятий по улучшению качества.

Задачей третьего этапа является поиск консенсуса между членами команды. Процесс внутреннего мониторинга завершается сравнением исследований, проведенных различными экспертами. В случае, если коэффициент разногласий превышает 20%, мониторинг может быть продолжен.

Четвертый этап состоит в обращении в Европейскую ассоциацию: по истечении трех лет документация внутреннего мониторинга направляется для проведения сравнительного анализа в европейских рамках и получения письменного заключения экспертов о сильных и слабых сторонах деятельности учреждения образования.

Литература: *Адлер Ю.П., Палей С.М., Цимбалист Г.М.* Англо-русский словарь по менеджменту качества и оценке соответствия / Под ред. И.И.Чайки: 8000 терминов. - М.: ВНИИИС, 2002; *Всеобщий менеджмент качества* / Под общ. ред. С.А.Степанова.- СПб.: Изд-во СПбГЭТУ "ЛЭТИ", 2001.

А.Г.Ширин

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. Немецкие источники указывают на возможность использования при самооценке в системе EFQM логики RADAR: в начале определяются ожидаемые результаты (*R*esults), затем намечается план действий (*A*pproach), осуществляется его реализация (*D*eployment), после чего проводятся анализ и оценка полученного результата (*A*ssessment и *R*eview).

Evaluation ≈ Эвалюация

E. bedeutet im Bereich der Erziehungswissenschaft eine mit den Methoden dieser Fachwissenschaft durchgeführte Begutachtung von Konzeptionen und Maßnahmen in pädagogischen Handlungsfeldern. Im Unterschied zu genuinen Forschungsvorhaben sind die Fragestellungen, Evaluationsgegenstände sowie die beteiligten Personen und Institutionen zumeist vorgegeben, womit eine methodisch hinreichende korrekte Hypothesenprüfung im Sinne eines experimentellen Designs oftmals nicht ermöglicht wird. E. wird somit zumeist als eine Verknüpfung von angewandter Feld-

forschung mit fachwissenschaftlicher Ergebniseinschätzung realisiert, was mit dem diagnostischen Begriff der Begutachtung gleichwohl als wissenschaftlich basierter Erkenntnis- und Entscheidungsprozess beschrieben werden kann und somit auch einzelfallbasierte E. - zum Beispiel im Unterricht (formative E., d.h. eine prozessbegleitende, zu direkten Rückmeldung genutzte Unterrichtsbeurteilung) - zulässt.

Da pädagogische Innovationen im Schulbereich zumindest in der Entstehungsphase häufig aus dem Handeln von Gruppen engagierter Praktiker hervorgehen, ist die Generalisierbarkeit der erreichten Effekte eingeschränkt (summative E., d.h. eine den Gesamtprozess bewertende, abschließende Beurteilung). E. kann deshalb auch dazu genutzt werden, förderliche Bedingungen für das Eintreten und Aufrechterhalten gewünschter Effekte zu identifizieren und Effektminderungen bei weiterreichender Implementation der Maßnahmen abzuschätzen bzw. zusätzliche, effektsichernde Maßnahmen zu identifizieren und zu beschreiben. Für administrative Veränderungen im Bildungswesen gelten ähnliche Einschränkungen. Bildungsverwaltungen setzen nicht selten Maßnahmen durch, deren Effizienz zwar vermutet und z.B. im Fall von Curriculumreformen durch eingesetzte Expertengruppen maximiert werden soll. Empirische Evidenz für diese Entscheidungen liegt jedoch eher selten vor, so dass E. als nachträgliche Entscheidungsabsicherung bzw. Informationsquelle für Nachbesserungen oder Adaptationen fungiert. Aus dieser Konstellation resultieren wissenschaftsethische Probleme: E. im Bildungssystem ist häufig Auftragsforschung unter politisch motivierten Ergebniserwartungen, von denen sich Wissenschaftler als Auftragnehmer frei halten müssen. Für die akademische Auftraggeberseite sollte Gleiches gelten.

Literatur: *Burkard, C./Eikenbusch, G*: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000; *Wottowa, H./Thierau, H.*: Lehrbuch Evaluation. 2. vollst. überarb. Aufl. Göttingen 1998.

Karl-Heinz Arnold

♦ Der Begriff der E. steht in einem engen Zusammenhang mit der Reflexion und wird als kriteriengeleitete Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis und ferner der pädagogischen Praxis der anderen oder der ganzen Organisation verstanden.

Э. - анализ и оценка, экспертиза деятельности.

Категория Э. является более общей, чем рефлексия, поскольку распространяется не только на анализ и оценку собственной деятельности, но и предполагает возможность её внешней экспертизы. Если при рефлексии акцент, как правило, делается на анализе возникающих затруднений в профессиональной деятельности и поиске путей их преодоления, то Э. устремлена в будущее и сосредотачивается на прояснении ситуации (←) независимо от наличия или отсутствия реальных затруднений и противоречий, осознаваемых самими субъектами профессиональной деятельности.

Таким образом, Э. включает, во-первых, критериальную рефлексию собственного профессионального опыта, во-вторых, экспертизу профессиональной деятельности других субъектов организации, в-третьих, комплексную оценку и общий анализ деятельности всей организации, в-четвертых, программирование необходимых преобразований как в собственной деятельности, так и в деятельности организации. В процессе Э. используются методы модерации (←), консультирования (←) и супервизии (←).

Литература: *Анисимов О.С.* Методологический словарь (для акмеологов и управленцев). - М., 2001; *Лефевр В.А.* Рефлексия. - М.: "Когнито-Центр", 2003; *Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход* / Под ред. А.Л.Гаврикова, М.Н.Певзнера. - Великий Новгород: НовГУ, 2001.

О.С.Орлов

♦ Немецкие авторы определяют Э. в области педагогики как экспертизу, анализ и оценку педагогических концепций и моделей с помощью присущих данной науке методов исследования. В ряде источников отмечается, что понятие Э. рассматривается как инструмент самоуправления, самоорганизации, проектирования и развития школьной жизнедеятельности. Для отдельных учителей Э. дает возможность осуществлять рефлексию профессионального поведения, для школьной администрации является средством контроля и анализа деятельности образовательного учреждения, для родителей - индикатором объективного и субъективного имиджа школы, для органов управления является основанием для принятия управленческих решений и распределения ресурсов.

Extracurricular Activities = Внеурочная деятельность

Unter E.A. verstehen wir jenen Teil von Tätigkeiten im System Schule, der nicht als Unterricht im engeren Sinne gefasst werden kann, insbesondere wenn die Tätigkeiten an einem anderen Lernort organisiert werden. Zu ihnen zählen einerseits Aktivitäten, die unter dem Begriff "Schulleben" gefasst werden, also Unternehmungen in Unterrichts- und Schulpausen, Gestaltungsaufgaben für Feiern und Feste, gemeinsame Verrichtungen zu Essens-, Spiel- und Sportzeiten; andererseits sind es Aktivitäten in Arbeitsgemeinschaften, die wahlfrei sind und schließlich solche, die in Form von Lerngängen und Projekten außerhalb der Schule oder als Exkursionen und Schulfahrten organisiert werden. Eingeschränkt können wir auch von einer Freizeiterziehung in der Schule sprechen.

Ein Charakteristikum der E.A. ist, dass Formen der Schülerselbstorganisation und Eigenmotivation an die Stelle des vom Lehrer abhängigen Schülerhandelns treten. Schüler stehen vor der Aufgabe, sich frei zu entscheiden über die Lernziele und Gegenstände (didaktischer Aspekt), über die Methode und über Zeit und Ort des Lernens (organisatorischer und methodischer Aspekt) und über ihre Lernpartner (sozialer Aspekt). Im Einzelnen dienen diese Formen der Selbstbestimmung, der Regeneration, der Kreativität und dem sozialen Engagement. Schule versteht sich dabei als Raum- und Zeitkonstrukt, in dem neben Unterricht in allen Zonen alle Sozialformen und alle Lernorganisationsformen stattfinden können.

Literatur: *Keck, R.W.:* Freizeit - Freizeiterziehung in der Schule. In: Keck, R. W. / Sandfuchs, U. (Hg): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1994; *Opaschowski, H.W.:* Freizeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977.

Rudolf W. Keck

♦ E.A. werden in Russland pädagogisch-konzeptionell gestaltet und mit curricularen Aktivitäten verknüpft. Es gilt das Prinzip der Freiwilligkeit.

В.д. - это деятельность взрослых и детей в свободное от учебных занятий время, направленная на более полное развитие личности учащихся, их творческих способностей и самостоятельности, удовлетворение их разносторонних интересов и запросов. Участие детей во В.д. является добровольным и

предполагает самостоятельный выбор ребёнком этой деятельности.

В.д. может быть организована как в школе (занятия в кружках, факультативах, спортивных секциях, участие в конференциях, конкурсах, олимпиадах, состязаниях, смотрах, "трудовых десантах", "огоньках", посещение вечеров, праздников и пр.), так и за ее пределами, во внешкольных учреждениях (дома творчества, музыкальные школы, детские и юношеские спортивные школы, художественные студии, клубы и пр.).

В.д. выполняет ряд функций:

- *обогащает* представления учеников об окружающей действительности, способствует интеллектуальному развитию;
- *развивает* эстетические чувства, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению;
- *способствует* физическому развитию ребёнка, культивируя здоровый образ жизни;
- *развивает* индивидуальные задатки и способности ребёнка.

Литература: *Кутьев В.О.* Внеурочная деятельность школьников. М.: Просвещение, 1983; *Методика воспитательной работы:* Учебное пособие / Л.А.Байкова, Л.К.Гребенкина и др. Под ред. В.А.Сластенина. - М.: Академия, 2002.

Е.Н.Галко

♦ Немецкие авторы обращают внимание на возможность самоопределения учащихся во В.д., поскольку учащиеся самостоятельно принимают решение о целях и предмете данной деятельности (дидактический аспект), о месте, времени и методах её проведения (организационный и методический аспект), о выборе партнёров (социальный аспект).

Fach-zu-Fach-Zuordnung ≈ Закрепление методик преподавания отдельных предметов за специальными кафедрами (подразделениями)

Fachdidaktik wird definiert als "Wissenschaft vom planvollen institutionalisierten Lehren und Lernen spezieller Aufgaben-, Problem- und Sachbereiche" (Heursen 1989, S. 588). Sie soll der Verbesserung des Lehrens und Lernens dienen, auch über die Schule hinaus (Glöckel 2001, S. 767). Im deutschen Bildungssystem stellt sie eine wesentliche Komponente früher nur der Grund-

‚Haupt- und Realschul-, jetzt aller Lehrerbildung dar, die deren andere Teile (Fach- und Erziehungswissenschaften sowie Praktika) integrieren soll. In der früheren "Pädagogischen Akademie" bzw. "Pädagogischen Hochschule" wurden praktisch die Schulfächer zugleich mit ihrer Didaktik gelehrt und studiert. Erst seit der Integration der gesamten Lehrerbildung in die Universität (schrittweise seit etwa 1970) gibt es Fachdidaktik als universitäre Disziplin; seitdem stellt sich das Problem, ob die Stellen für die einzelnen Fachdidaktiken bei ihren jeweiligen Fächern eingerichtet werden sollen (= "Fach-zu-Fach-Zuordnung"). In der überwiegenden Mehrheit der deutschen Hochschulen ist dieser Weg vollzogen worden. In einigen Hochschulen wurden aber die Fachdidaktiken bei der Erziehungswissenschaft angesiedelt, wie z.B. in Hamburg.

Für beides gibt es theoretisch wie praktisch gute Gründe. Die Fachdidaktik ist theoretisch gewissermaßen zweipolig; sie hat die Fachwissenschaft zu durchdenken und aus der Perspektive der Lernenden zu fragen, was daraus auf welches Ziel hin für diese bedeutsam und wie es zu vermitteln ist; das ist ihr spezieller Auftrag in der Wissenschaftsdidaktik bzw. "Vermittlungswissenschaft". Und sie hat auf der anderen Seite Lern- und Entwicklungsprozesse zu untersuchen, und zwar im Hinblick darauf, wie diese je nach Fach oder Gegenstandsbereich unterschiedlich gefördert werden können - in dieser Hinsicht gehört sie zur Lehr-Lern-Forschung (und ist in anderen Ländern auch häufig mit dieser institutionell zusammengefasst). Praktisch sind bei der F.-z.-F.-Z. (zum jeweiligen Fach) die organisatorischen Voraussetzungen für Kommunikation und Kooperation zwischen Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern günstiger. Im Falle der Nicht-F.z.F.Z. ist die Kommunikation zwischen Fachwissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlern zu führen, jedenfalls was die informellen Kontakte einerseits und die Beratungen in gemeinsamen Gremien andererseits angeht. Das kann, muss aber nicht, Bedeutung haben für die Lehre, z.B. für bessere Abstimmung des Lehrangebots, für die Paradigmen und Orientierung der Forschung sowie für Profil, Auswahl und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach der jeweiligen Seite hin. Den Vorteilen entsprechen spiegelbildliche Nachteile; insbesondere ist

bei Fach-zu-Fach-Zuordnung die Gefahr groß, dass die Fachdidaktiken von den Fächern gleichsam geschluckt werden. Die drohende Vereinzelung sollte bei jeder Form der Zuordnung kompensiert werden durch ein alle Fächer übergreifendes Zentrum für Lehrerbildung, Didaktik und Unterrichtsforschung, das die Kooperation aller Beteiligten erleichtert und besonders gemeinsame Forschung stimuliert sowie mit zusätzlichen Ressourcen auch attraktiv macht (vgl. Wissenschaftsrat 2001).

Literatur*: Glöckel, H.:* Besondere Didaktiken. Fach-, Lernbereichs-, Schularten-, Schulstufendidaktik. In: Roth,L. (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis.2. überarb. u. erw.Aufl. München 2001, 761-773; *Heursen, G.:* Fachdidaktik. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. I, Reinbek 1989 , 588-599; *Wissenschaftsrat*: Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerausbildung. Berlin 2001.

Ludwig Huber

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

Закрепление методик преподавания отдельных предметов за специальными кафедрами (подразделениями) предполагает работу методистов вуза в структуре специальных, а не общепедагогических подразделений. Такой порядок вызывает острую дискуссию. Его сторонники подчёркивают необходимость постоянных контактов методистов с учёными, работающими в различных областях знаний и преподающими специальные дисциплины. Противники такого подхода считают, что на специальных кафедрах ущемляются права и профессиональные интересы методистов, ибо методики преподавания не являются приоритетными направлениями деятельности специальных кафедр. В общем виде данная дискуссия отражает проблему соотношения предметных и методических знаний как компонентов педагогической деятельности учителя - выпускника вуза.

Под *предметными* понимаются знания, умения и способности учителя, которые являются результатом и одновременно средством познания в области конкретной научной дисциплины, выступающей в ходе обучения школьников в качестве учебного предмета. Сюда можно отнести математические, физические, исторические, географические и другие знания, в

зависимости от специализации учителя. Под *методическими* понимаются знания, умения, способности, которые необходимы для организации учебно-воспитательного процесса, включая определение педагогических целей и задач, отбор учебного материала, планирование и реализацию педагогических воздействий, контроль и регулирование их результатов и т.д.

Литература: *Педагогический энциклопедический словарь.* Под ред. Б.М.Бим-Бада. Научное издательство "Большая Российская энциклопедия". - М.: 2002; *Одинцова Л.А., Завацкая С.В.* Реализация профессиональной подготовки учителя математики в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования: www.bspu.ab.ru/Journal/pedagog/article9.html.

Г.П.Александрова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий.

Feedback = Обратная связь

Der Begriff F. wurde zunächst in der Kybernetik, der Lehre von den Regelungsprozessen, verwendet. Ursprünglich bezeichnet er die Rückmeldung, Rückkoppelung oder Rückfütterung von Informationen. Die Entwicklung des Feedbackbegriffs wurde sowohl durch das sozialwissenschaftliche als auch durch das gruppendynamische Feedback-Konzept geprägt.

F. - im Sinne einer Rückmeldung - kann aus verschiedenen Perspektiven gegeben werden und hat damit ganz unterschiedliche Funktionen zu erfüllen. Das Feedback des Lehrers auf eine erbrachte Schülerleistung z.B. informiert als Rückmeldung von lerndiagnostischen Informationen über erreichte Lernstände der Schüler, wobei es sowohl in verbal deskriptiver Form wie auch als Zensuren oder Testwerte erfolgen kann.

Nach Antons (1998) sollte das F. verschiedenen Kriterien genügen: eher beschreibend als bewertend und interpretierend, eher konkret als allgemein, eher einladend als zurechtweisend, eher verhaltensbezogen als charakterbezogen, eher erbeten als aufgezwungen, eher sofort und situativ als verzögert und rekonstruierend, eher klar und pointiert als verschwommen und vage, eher durch Dritte überprüfbar als auf dyadische Situationen beschränkt.

Der Gebrauch des Begriffs F. wird aktuell durch das Themenfeld Schulentwicklung geprägt und impliziert dabei sowohl das

Schülerfeedback, d.h. Schüler evaluieren mit ihren Lehrern gemeinsam den Unterricht, als auch das F., das vom Kollegen erfolgt, der die pädagogischen Tätigkeiten eines Lehrers beobachtet und analysiert hat. Mit dem F.-Verfahren ist beispielsweise im Sinne von handlungs- und innovationsorientierter Schulforschung eine systematische Forschungs- und Implementationsstrategie angegeben, welche dem theoretischen Kontext der Organisationsentwicklung entstammt.

Im Unterschied zu den bislang überwiegenden Verfahren empirisch-analytischer Erziehungsforschung, die die beteiligten Schulen oftmals nur als Datenlieferanten betrachteten, zeichnet sich das Befragungs-F. - survey-feedback - durch die praktische Intervention der Forscher im Forschungsfeld (unter der selbstreflexiven Zielsetzung des Handlungszusammenhangs) aus.

Rückmeldungen, die im Ergebnis von Studien zur Schul- und Unterrichtsqualität erarbeitet werden und bei denen die Analysen mit Interventionen verbunden sind, stellen eine wichtige Basis für Qualitätssicherungssysteme dar.

Literatur: *Antons, K.*: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen 1998; *Bradford, L.P. u.a.*: Gruppen-Training. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Stuttgart 1972; *Fengler, J.*: Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim 1998; *Jacobs, B.*: Übersichtsartikel des Forschungsprojektes: Aufgaben stellen und Feedback geben. 2002; *Miles, M. B.* u.a.: Feedback von Befragungsergebnissen: Theorie und Bewertung. In: Bennis, W.G. u.a. (Hg.) : Änderung des Sozialverhaltens. Stuttgart 1975.

Peggy Richert

♦ In der russischen Didaktik ist F. in das Konzept der Leistungskontrolle und der Unterrichtssteuerung eingebunden. Heute wird der Begriff immer häufiger mit Konzepten der Moderation in Verbindung gesetzt.

Термин О.с. заимствован из кибернетики (англ. Feedback), где он используется для характеристики взаимодействия элементов системы и определения её устойчивости. В педагогике О.с. - это своеобразный показатель того, насколько у обучаемых или воспитуемых высоки заинтересованность в образовательном процессе и понимание его сути.

В психологии научения выделяют внешние (идущие от обучаемого к обучающему и от него к обучаемому) и внутренние (идущие от обучаемого к нему самому) О.с., которые определяются как каналы получения и/или передачи инфор-

мации. Получаемая таким образом информация сопоставляется с заранее известной нормативной (требуемой), и результаты этого сопоставления служат для учителя основанием для оценки и коррекции процесса обучения, а для ученика - основанием для самооценки и самокоррекции своей учебной деятельности. В практике обучения использование данного механизма самооценки позволяет получить более объективные сведения об усвоении знаний того или иного учебного материала учащимися, а также стимулировать их стремление к саморазвитию. Чёткое функционирование О.с. является непременным условием эффективного управления процессом обучения.

О.с. в технологии модерации (←) групповой работы - один из базовых процессов, представляющий собой взаимообмен информацией (содержательного и эмоционального плана) между участниками коммуникации. О.с. необходима для того, чтобы обеспечить интеграцию трёх информативных областей: область личностно-значимой информации (информация, необходимая для отдельно взятого участника групповой работы); область социально-значимой информации (информация, необходимая для развития группы в целом); область содержательно-значимой информации (информация, необходимая группе для выполнения конкретной задачи).

Таким образом, О.с. - это:

- метод организации учебно-воспитательного процесса;
- средство контроля обученности и обучаемости;
- принцип эффективного управления процессом обучения и воспитания;
- базовый процесс в модерации (←) групповой работы.

Литература: *Леонов Н.Ф.* Вопросы Интернет-образования - Обратная связь в дистанционном обучении http://www.center.fio.ru/vio/vio_03/cd_site/Articles/art_4_1.htm; *Петров А.В.* Технология модерирования групповой работы: Учебно-методическое пособие. - В.Новгород, 2002.

В.Л.Коршунов, А.В.Петров

♦ Немецкие авторы связывают О.с. в основном с процессом развития школы (←), когда речь идёт об оценке учащимися качества образовательного процесса, их удовлетворённости характером школьной жиз-

недеятельности, а также об оценке педагогами инновационных процессов в школе.

Flexible Ausbildungsstrukturen = Гибкие образовательные структуры

Ausbildungsstrukturen müssen sich in Zukunft auf stark veränderte Bedingungen des Arbeitsumfeldes einstellen. Dazu zählen nicht nur die Globalisierung der Arbeitsmärkte und die Flexibilisierung der Arbeitsorganisation, sondern auch die erhöhte geographische Mobilität, ein weitgehend verändertes Freizeitverhalten, neue Familienformen u.a. Nicht zuletzt sind Fähigkeiten und Einstellungen, die für die zivile Gesellschaft und das demokratische Staatswesen unabdingbar sind, von Bedeutung. Die gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung beziehen sich nicht mehr nur auf die einmalige Ausrüstung mit Wissen, die von allgemeinbildenden Schulen sichergestellt und mit der Schulzeit abgeschlossen wird. Vielmehr muss durch Allgemeinbildung vor allem Lernfähigkeit im Sinne einer ständigen Aneignung von Wissen, dem intelligenten Umgang mit ihm und fortlaufender Problemlösung in wechselnden Kontexten begründet werden. Das konsekutive Unterscheiden und strikte Trennen von Allgemein- und Berufsbildung wird zunehmend hinfällig, zumal die Selbstinstruktion innerhalb wie außerhalb formeller Ausbildungsphasen anteilig zunehmen wird.

F.A. ermöglichen den Lernenden und Lehrenden höhere Passungsmomente in der Vermittlung zu schaffen. Flexibilität kann sowohl in inhaltlichen Bereichen als auch auf der systemischen bzw. organisatorischen Ebene gezeigt werden. In den Hochschulen und Universitäten sollen F.A. besonders durch die konsekutiven Studiengänge unterstützt werden, die in einem polyvalenten Bachelor Orientierungsmöglichkeiten schaffen und die Entscheidung des endgültigen Studienzweiges so lange wie möglich offen halten. Im allgemeinbildenden Schulsystem zeichnet sich die Flexibilität besonders dadurch aus, dass bestimmte Berechtigungen (verschiedene Schulabschlüsse) auf unterschiedlichen Wegen zu erreichen sind. Zum einen sorgt eine Durchlässigkeit des Schulsystems für Übergangsmöglichkeiten zwischen den Schulformen, zum anderen kann z. B. der Weg zum Studium über

ein allgemeinbildendes Gymnasium, ein Fachgymnasium oder über eine handwerkliche /industrielle Lehrausbildung mit Meisterbrief erreicht werden.

Literatur: *Modularisierung in Hochschulen*, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn BLK 98/2001 und 101/2002; Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen, KMK vom 15.09.2000; *KMK und HRK*: Neue Studiengänge und Akkreditierung, Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz in Zusammenhang mit der Einführung von Bachelor und Master. Bonn 1999.

Margitta Rudolph

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

В связи с изменением квалификационных требований на европейском рынке труда в настоящее время всё большее внимание в сфере образования уделяется разработке концепций и созданию Г.о.с., в которых могли бы реализовываться как программы среднего и начального профессионального образования, так и программа двухступенчатого высшего образования. Г.о.с. призваны обеспечить преемственность (←) и непрерывность в реализации *индивидуального образовательного маршрута* в рамках формального и неформального образования, организуемого в удобное для обучаемого время без отрыва от работы по очной, заочной, вечерней, дистанционной и комбинированной формам обучения.

С этой целью нужно сформировать многоступенчатую, вариативную систему обучения на протяжении всего срока обучения. Каждый этап обучения должен иметь свой "карьерный профессиональный коридор". Формирование внутри и вокруг высшего учебного заведения Г.о.с., включающих в себя подготовительные курсы, внутривузовские, городские и региональные учебные заведения с различными уровнями и ступенями обучения, позволяют активно решать основные задачи довузовской и внутривузовской подготовки молодежи. Одним из действенных инструментов в повышении мобильности (←) российских студентов и, соответственно, в реализации их индивидуальных образовательных маршрутов с включением в европейскую систему университетского образова-

ния является европейская система кредитных часов, (ECTS) обеспечивающая прозрачность, сопоставимость объёма изученного материала и, соответственно, возможность академического признания квалификаций и компетенций, полученных в России.

Литература: *Хасинова М.Ж.* Социально-педагогическое проектирование как фактор самоорганизации муниципальной системы образования. Дисс. … к.пед.н. - В.Новгород, 2000; www.spbu.ru/Nems/edusem/bol.htm; http://www.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20030407_mitr.html

Н.С.Кузнецова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий

Gestufte Studienstruktur- und abschlüsse ≈ Многоуровневое высшее профессиональное образование

Die Stufung von Studiengängen in Bachelor (←) und Master (←) steht seit Beginn des Bologna-Prozesses (←) im Zentrum der Studienreform an deutschen Hochschulen. Es sind grundständige Bachelor-Studiengänge (←), postgraduale Master-Studiengänge (←) und konsekutive Bachelor-Master-Studiengänge möglich. Langfristig sollen Diplom- und Langzeit-Magister-Studiengänge durch konsekutive Bachelor-Master-Studiengänge ersetzt werden.

Konsekutiv ist ein Bachelor/Master-System, wenn die Inhalte von Bachelor- und Masterstudiengang zum gleichen Fach bzw. zu affinen Fächern gehören oder die Inhalte als aufeinanderfolgend angelegt sind. An einen Bachelorstudiengang können sich dabei unterschiedliche Masterstudiengänge konsekutiv anschließen (z.B. fachlich vertiefend oder interdisziplinär). Konsekutiv heißt nicht, dass die beiden Stufen von derselben Hochschule angeboten werden müssen.

Literatur: *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie:* Novelle des Hochschulrahmengesetzes. 4. Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes. Bonn 1998; *Teichler, U./ Schwarz, S.:* Gestufte Studiengänge. In: Grundbegriffe des Hochschulmanagement. Hanft, A. (Hg). Neuwied 2001, 141-145.

Olga Graumann

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar. Gestufte Studiengänge existieren in Russland parallel zum traditionellen System seit 1994.

М.в.п.о. является одним из важных положений Болонской декларации. Единый европейский стандарт предусматривает введение многоступенчатости университетского образования. Обучение должно включать в себя 3 ступени: бакалавриат (3-4 года), магистратуру (1-2 года), докторантуру (2-3 года). В западных университетах принято разделение университетских научных или прикладных степеней: B.S. - B.A. (бакалавр естественных наук - бакалавр гуманитарных наук), M.S. - M.A. (магистр естественных наук - магистр гуманитарных наук).

В России в 1994 году как параллельная традиционной одноуровневой системе была введена двухуровневая система высшего образования. Поэтому в большинстве российских вузов действует гибридная система, включающая наряду с подготовкой по специальности (5 лет), бакалавриат (4 года), магистратуру (2 года).

Литература: *Карпенко О.М., Бершадская М.Д., Вознесенская Ю.А., Лукьяненко О.И., Медведева М.А.* Высшее социально-экономическое образование за рубежом. // Инновации в образовании, 2004, №2, с. 43-81; www.edu.ru; www.ed.gov.ru; www.spbu.ru/Nems/edusem/bol.htm; www.rabe.ru/news/rus/m32 4htm

И.Г.Владимирова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, что связано с Болонским процессом.

Globales Lernen ≈ Глобальное обучение

Spätestens seit der Erkenntnis, dass sich die Menschheit an einem Wendepunkt ihrer Geschichte befinde und sie vor der Herausforderung stehe, sich umzuorientieren, umzudenken, gesellschaftlich umzuorganisieren, also neue Lebensformen zu finden (Weltkommission "Kultur und Entwicklung" 1995), wird in der pädagogischen Diskussion die "Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit" gefordert (Marcus/ Schulze 1995). Diese "notwendige Utopie" (Delors 1997) wird mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten belegt: u.a. interkulturelle Bildung und Erziehung, antirassistische Bildung. "Bildung in der Weltgesellschaft" stellt sich als neue Herausforderung für Bildungstheorie und -praxis dar. Eine "Didaktik für G.L." muss das spannungsreiche Verhältnis zwischen einer Sys-

temtheorie der Weltgesellschaft und einer sozialethischen Theorie der internationalen Gerechtigkeit überbrücken und für eine kritische Bildungstheorie fruchtbar machen (vgl. Seitz 2002). Die Aneignung eines (neuen) Weltbildes, das sich durch die immer interdependenter verlaufende Entwicklung ergibt, setzt die Fähigkeit beim Individuum, der jeweiligen ethnischen Gemeinschaft wie auch im globalen Maßstab voraus, auf allen Ebenen des Daseins einen Perspektivenwechsel vollziehen zu können. Die Grundlagen einer so verstandenen Weltoffenheit liegen in der Fähigkeit zur interkulturellen Kompetenz (Auernheimer 2002). Das Konzept des G.L. umfasst demnach die vielfältigen schulischen und außerschulischen Bildungs- und Querschnittaufgaben. Für eine Erziehung zur internationalen Verständigung als Friedens-, Toleranz-Menschenrechts- und Demokratieerziehung, bedarf es des didaktischen Dreischritts: Globale Verantwortungsethik - Globale Empathie - Globale Solidarität (Schnurer 2003).

Literatur: *Auernheimer G.:* Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen 2002; *Delors J.*: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum, Neuwied 1997; *Marcus I.R., Schulze T.:* Globales Lernen Projekte, Prozesse, Perspektiven. München 1995; *Schnurer J.:* Für Eine Welt - in Einer Welt. Überlebensfragen bei der Weiterentwicklung von Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule. Oldenburg 2003; *Seitz K.:* Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/M. 2002; *UNESCO*: Our creative diversity. Report of the World Commission on Culture and Development. Paris 1995.

Jos Schnurer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

Г.о. - процесс обучения и воспитания, имеющий ярко выраженную поликультурную и интерсоциальную направленность, обращённый к ценностям мировой культуры и предполагающий осмысление глобальных проблем человечества. В русскоязычной литературе чаще используется термин "глобализация образования", который обозначает комплекс проблем и процессов, обусловливающих интенсификацию связей между системами образования различных стран и регионов.

Каким же в конечном итоге окажется путь глобализации образования? Представляется, что он во многом будет зависеть от общего сценария развития глобальных процессов в мировом сообществе. Наиболее разработанной можно счи-

тать концепцию У.Ганнерца (U.Hannerz), описавшего четыре возможных сценария. Первый - это сценарий "созревания" или глобализации без вестернизации, основанный на равноправном диалоге и обмене информацией между крупными культурными центрами, с одной стороны, и "периферией", с другой. Второй - сценарий "глобальной гомогенизации", по которому все страны копируют западный образ жизни. Третий - сценарий "насыщения" местных культур продуктами западной цивилизации, вытесняющими прежние ценности и традиции. Четвертый - сценарий "периферийной коррупции", предполагающий освоение периферией лишь отдельных внешних форм западной культуры при полном искажении её подлинного смысла. Для сферы образования названные сценарии не оставляют выбора: наиболее желателен сценарий "созревания".

Одной из центральных идеей глобалистики является идея глобального кризиса. В образовании кризис находит отражение в таких признаках глобального неблагополучия, как дальнейшее увеличение числа неграмотных в мире, снижение качества обучения даже в странах с давними педагогическими традициями, отсутствие равного доступа к получению знаний для различных категорий населения, отчуждение обучающихся от процесса образования.

Возникновение глобальных проблем и процессов в современном образовании диктует необходимость их всестороннего анализа. В этой связи следует ожидать появления специальной области педагогических исследований - педагогической глобалистики.

Литература: *Бруннер Х.Х.* Глобализация, образование и революция в технологии // Перспективы: сравнительные исследования в области образования. Том XXXI. - №3. - 2001. - С. 9-26; *Расчетина С.А., Зайченко О.М.* Социодидактика. История и теория социальной педагогики. - В.Новгород: НовГУ, 2003; *Hannerz U.* Scenarios for peripheral cultures. Binghamton, 1989.

О.М.Зайченко

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. В немецкой литературе подчеркивается, что концепция Г.о. не является однородной и включает теоретические положения педагогики мира, ненасилия, воспитания в духе демократии и др. В центре этой концепции находится дидактический тре-

угольник: глобальная этика, глобальная эмпатия, глобальная солидарность.

Graduierten-Kolleg ≈ Аспирантура

Als Graduierte wurden im bisherigen deutschen Studiensystem, also vor dem sog. Bologna-Prozess (←), Studierende bezeichnet, die das erste berufsqualifizierende Examen, also ein Diplom, Magister- oder Staatsexamen abgelegt und damit das Äquivalent des Masters (M.A.) erworben haben, anders als im angelsächsischen Bereich, wo *graduate studies* bereits nach dem Bachelor- Grad einsetzen (vgl. Huber 1986). Ein Graduierten-Studium kann der Ergänzung des Studiums um weitere Fächer oder dem Erwerb eines weiteren Examens dieser Art dienen ("Zweit-, "Aufbau- oder "Zusatzstudium"), den entsprechenden Studien- und Prüfungsordnungen gemäß, oder auf Dissertation und Doktorprüfung gerichtet sein. Für diese Doktorandenphase existierten bis gegen Ende des 20. Jh.s keine Curricula, Studienordnungen oder feste Betreuungsregeln, meist auch keine spezifischen Studienangebote. Die Bedingungen für die weitere Qualifizierung und die Forschungsarbeit der Doktoranden waren extrem unterschiedlich. Abhängig vom individuellen Betreuer ("Doktorvater") und vor allem von den Arbeitsformen des Faches, variierten sie von einer mehr oder minder engen Einbindung in Arbeits- oder Projektgruppen im Institut (in den Natur- und empirischen Sozialwissenschaften) bis zu völlig isolierter Einzelarbeit ohne finanzielle Absicherung (in den Geisteswissenschaften; vgl. Holtkamp u.a. 1986). Wachsende interne Kritik an den Mängeln vor allem dieses letzteren Musters (unsystematische Fortbildung, unzureichende Betreuung, überlange Dauer, häufiger Abbruch der Doktorarbeiten; vgl. ebd.) veranlasste den Wissenschaftsrat zu vergleichenden Untersuchungen (vgl. Neidhardt/Wittenberg 1979), schließlich zu Empfehlungen, die Förderung der Doktoranden- bzw. überhaupt der Graduierten zu verbessern (Wissenschaftsrat 1980) und die Graduiertenstudien nach dem Vorbild vor allem der USA verbindlicher und systematischer anzulegen; insbesondere empfahl er die Einrichtung von G.-K.s. Ein begleitendes Studienprogramm (u.a. in speziell zugeschnittenen Kompaktkursen, Seminaren, Work-

shops und Exkursionen) soll Zusatzkenntnisse in ergänzenden Fachgebieten und speziellen Methoden für die Dissertation vermitteln, Schlüsselqualifikationen in Kommunikation und Kooperation im Fach sowie interdisziplinär fördern und internationale Kontakte, Kongress- und Besuchsreisen erschließen. Für die Förderung eines solchen G.-K.s durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) muss ein anspruchsvoller Forschungsantrag seitens einer (möglichst interdisziplinären) Hochschullehrerguppe konzipiert und durch die Hochschulleitung gestellt werden. Bei Bewilligung werden Stipendien für etwa 12 - 15 Doktoranden, evtl. auch Postdoktoranden, in der Regel für drei Jahre, und Sachmittel für das Studienprogramm gewährt; auf Antrag und nach erneuter Begutachtung können G.-K.s bis zu neun Jahren verlängert werden.

Seit dem Start des Programms 1990 hat die DFG fast 500 Graduiertenkollegs gefördert. Das Modell hat sich nach allgemeinem Urteil trotz Schwächen im Einzelnen insgesamt bewährt (vgl. DFG 2003, S. 84). Viele Hochschulen haben - ihm folgend - aus eigenen Mitteln ähnliche Formen eingeführt und sie auch als Mittel der Profilbildung begriffen.

Literatur: *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (DFG): Jahresbericht 2003. Bonn 2003; *Holtkamp, R. / Fischer-Bluhm, K. / Huber, L.:* Junge Wissenschaftler an der Hochschule. Frankfurt 1986; *Huber, L.:* A Field of Uncertainty: postgraduate studies in the Federal Republic of Germany. In: European Journal of Education 21, 1986; 3, 287-305; *Neidhardt, F. / Wittenberg, R.:* Strukturen und Strukturprobleme des Graduiertenstudiums. Eine internationale Expertise. In: Soziologie (Mitt. der Dt. Ges. f. Soz.) 1979; 1, 51-78; *Wissenschaftsrat*: Empfehlungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Köln 1980; *Wissenschaftsrat*: Empfehlungen zur Förderung von Graduiertenkollegs. Köln 1988; *Wissenschaftsrat*: Stellungnahme des Wissenschaftsrates zur Weiterführung des Graduiertenkolleg-Programms. Schwerin 1994.

Ludwig Huber

♦ G.K. (in Russland "Aspirantur") ist eine traditionelle Einrichtung für die postgraduale Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Aufnahme in das G.K. erfolgt durch Eingangsprüfungen. Es wird zwischen Präsenzstudium (3 Jahre mit finanzieller Förderung) und Fernstudium (4 Jahre) unterschieden. Im Laufe des Studiums an einem G.K. sind Prüfungen in Wissenschaftsphilosophie und einer Fremdsprache abzulegen. Der Fortschritt des Studiums wird jedes Jahr von dem zuständigen Lehrstuhl evaluiert. Das erfolgreiche Studium endet mit einer Vorabbegutachtung durch den Lehrstuhl und der Zulassung der Dissertation für das Promotionsverfahren.

А. - это одна из форм подготовки научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования, предоставляющая гражданам возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации.

А. открывается в высших учебных заведениях, имеющих государственную аккредитацию (←), и научных учреждениях, имеющих лицензию на право ведения образовательной деятельности в сфере послевузовского профессионального образования, располагающих высококвалифицированными научными и научно-педагогическими кадрами.

Срок обучения в А. - 3 года по очной форме и 4 года - по заочной. Возрастной ценз при поступлении в А. не ограничен.

Аспиранты, зачисленные на очную форму обучения, получают государственную стипендию. Аспиранты заочной формы обучения имеют право на ежегодный дополнительный оплачиваемый отпуск по месту работы. Все аспиранты бесплатно пользуются оборудованием, лабораториями, кабинетами, имеют право на командировки, на участие в экспедициях по теме диссертационного исследования.

За время обучения аспирант обязан: полностью выполнить индивидуальный план, утверждаемый руководителем высшего учебного заведения (научного учреждения), сдать экзамены кандидатского минимума по иностранному языку, истории и философии науки, специальной дисциплине в соответствии с темой диссертационного исследования и завершить работу над диссертацией, представив её на кафедру (научный совет, лабораторию, отдел) для получения соответствующего заключения.

Литература: *Федеральный закон* от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ "Об образовании"; *Федеральный закон* от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ "О высшем и послевузовском профессиональном образовании"; *Положение о подготовке* научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации. Утверждено приказом Минобразования России от 27 марта 1998 г. № 814; *Приказ Минобразования России* от 17 февраля 2004 г. № 696 "Об утверждении перечня кандидатских экзаменов".

Р.Н.Шабалин

♦ В немецких источниках указывается, что создание А. в конце прошлого века в Германии явилось ответом на резкую критику со стороны общественности подготовки научных кадров (неудовлетворительное научное руководство диссертациями, бессистемное образование, неоправданно большая продолжительность подготовки научных работ). А. многих вузов поддерживаются Немецким педагогическим обществом (DGE). В рамках этой поддержки финансируется учебная и научно-исследовательская деятельность, выделяются стипендии для 12-15 аспирантов. Ряд А. финансируется самими вузами.

Hochschuldidaktik = Дидактика высшей школы

Mit H. wird ein interdisziplinäres wissenschaftliches Arbeitsgebiet bezeichnet, das sich mit Lehren und Lernen an der Hochschule befasst. Als Wissenschaft von der Kunst, "Lehren und Lernen in Beziehung zu setzen", behandelt sie wie die Allgemeine Didaktik, Bildungsfragen unter Gesichtspunkten von Zielen, Inhalten, Methoden und Qualitätssicherung, allerdings unter den spezifischen Rahmenbedingungen, die an Hochschulen bestehen. Die wissenschaftliche Arbeit umfasst Forschung und Entwicklung, Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Beratung. Dem interdisziplinären Zuschnitt des Arbeitsgebiets entsprechend, fließen einzelwissenschaftliche Zugänge aus Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Ökonomie, Politik und mitunter Rechtwissenschaft zusammen. Angesichts der Ausdifferenzierung des Studiengangssystems werden dabei zum Teil in einem Spannungsverhältnis stehende fachübergreifende und fachbezogene Perspektiven aufeinander bezogen.

H. versteht sich in erster Linie als angewandte Wissenschaft, die für die Praxis in Studium und Lehre Analyse-, Reflexions- und Gestaltungswissen zur Verfügung stellt und ihren Erkenntnisfortschritt im Zusammenwirken mit und aus der Praxis heraus gewinnt. Um praktische Wirkungen in den Hochschulen zu erzielen, ist die H. mit ihrem speziellen Focus auf Lehren und Lernen in ein umfassendes Konzept einer Programm- (bzw. Studiengangs-), Personal- und Organisationsentwickung eingebettet. Im Zuge der Transformation der Hochschulbildung im europäischen Hochschulraum unterstützt die H. dabei den "Shift from Teaching to Learning", einen Perspektivenwechsel in der Lehrkultur von

einem lehrenden-zentrierten zu einem studierenden-zentrierten Ansatz.

Literatur: *Wildt, J. / Encke, B. / Blümcke, K.:* Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Bielefeld 2003; *Berendt, B. / Voss, H.-P. / Wildt, J.* (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre (Loseblatt-Sammlung), Berlin, seit 2002 fortlaufend; *Winteler, A.*: Professionell lehren und lernen - ein Praxisbuch. Darmstadt 2004

Johannes Wildt

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

Д.в.ш. - интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания, которая исследует высшее образование и процесс обучения в вузе.

Дидактика - теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука. Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается научно-теоретическая функция дидактики.

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно: приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающих методов и средств, конструировать новые образовательные технологии и др. Все это черты нормативно-прикладной (конструктивной) функции дидактики.

В отличие от общей дидактики, которая в своих исследованиях чаще ориентирована на общеобразовательную школу, Д.в.ш. призвана дать научное обоснование специфических целей и содержания высшего образования, социальных функций высшей школы, способов конструирования педагогического процесса и осуществления учебной деятельности в вузе, выбора содержания, методов, форм и технологий обучения.

В последнее время Д.в.ш. приобретает междисциплинарный характер и является важным элементом повышения квалификации преподавателей различных учебных дисциплин, а

также средством их приобщения к педагогическим знаниям. В современном менеджменте высшей школы (←) Д.в.ш. используется как инструмент развития персонала (←) вуза.

Литература: *Педагогика и психология высшей школы:* Учебное пособие. - Ростов н/Д.: Феникс, 2002; *Стратегический менеджмент вуза:* Учебное пособие / Под общ. ред. А.Л.Гаврикова. - В.Новгород: НовГУ, 2003.

М.Н.Певзнер

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку оно обозначает одно из основных направлений развития современного вуза как в России, так и в Германии.

Hochschulmanagement = Менеджмент высшей школы

Unter der Bezeichnung Management (←) versteht man im Allgemeinen die Leitung eines Unternehmens oder einer Institution. Mit Manager werden Personen bezeichnet, die über Weisungs- und Entscheidungsbefugnis verfügen und damit eine leitende Position innehaben. In den Hochschulen und Universitäten sind in höchster leitender Position der/die Rektor/in bzw. Präsident/in (sofern eine Präsidialverfassung vorliegt), Prorektoren/innen bzw. Vizepräsident/innen sowie der/die Kanzler/in.

Die in Deutschland in der Regel nach dem "primus inter pares-Gedanken" organisierte Hochschulleitung ist nicht mit hierarchisch begründeten Weisungsrechten ausgestattet. Damit fehlt ein wesentliches Steuerungspotenzial. Die neuen Hochschulgesetze der Bundesländer sind darauf ausgerichtet, die Hochschulautonomie zu stärken und mit mehr Machtbefugnissen auszustatten, da heute davon ausgegangen wird, dass Autonomie einen entscheidenden Beitrag zur Qualitätssicherung (←) leisten kann. Die Hochschulen sind überwiegend staatliche Einrichtungen, die heute zu komplizierten "Großbetrieben" geworden sind. Aus diesem Grund müssen Strukturen eines modernen Managements für die Universitätsleitung, aber auch für die Fachbereichsebene, aufgebaut werden (wobei jedoch bereits vor "Managerialismus" in der Hochschulreform gewarnt wird, vgl. Hanft 2001, S. XI).

Management muss die Hochschule in ihren originären Aufgaben, der Forschung und Lehre, unterstützen. Aufgaben des H.s - in der Synthese von akademischer und administrativer Verant-

wortung - sind insbesondere die Hochschulplanung und -entwicklung und die Vorbereitung der dazu notwendigen Grundsatzentscheidungen. Management und Administration sind verantwortlich für die Gewährleistung und Optimierung von Rahmenbedingungen; dabei kommt der Akquirierung und Verteilung der personellen Ressourcen eine Schlüsselrolle zu (vgl. Zöllner 1995, S. 203). Voraussetzungen für den sinnvollen Einsatz der erweiterten Handlungsmöglichkeiten, u.a. durch Präsidialverfassungen, durch Kanzler mit Managementerfahrung auf Zeit, durch Stärkung der Dekane, sind die Erarbeitung umfassender Entscheidungsgrundlagen und eine detaillierte Erfolgskontrolle (externe und interne Evaluation ←).

Leistungsvergleiche mit anderen Fachbereichen und Hochschulen sind Steuerungssysteme, die jedoch vergleichbare Indikatoren voraussetzen. Ein System von Zielvereinbarungen (←) zwischen Staat und Hochschule einerseits und zwischen den verschiedenen Hochschulebenen andererseits kann als Steuerungssystem die Vergleichbarkeit herstellen sowie die Erfolgskontrolle sichern.

Das gemeinsame Ziel einer Hochschule ist in einem Leitbild (←) festzuhalten, das über längere Zeiträume hinweg gültig bleiben sollte und von den wichtigsten Gruppen anerkannt werden muss. Leitbilder haben die Funktion der Profilbildung, der Orientierung für die Organisationsmitglieder und der Richtungsangabe für die Weiterentwicklung der Institution. Mit dem Leitbild kann der Gefahr entgegengewirkt werden, dass die Hochschule ihre Leistungen an kurzfristigen, marktgängigen Bedarfen orientiert. Die glaubhafte Verfolgung von Leitbildern hat in international besetzten Evaluierungsgremien ein hohes Gewicht. Bei privaten Hochschulen, aber auch bei Stiftungshochschulen (= Übertragung der Trägerschaft einer Hochschule vom Staat auf eine rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts und damit größere Flexibilität in der Wirtschaftsführung und ein höherer Grad an Autonomie) ist die Bedeutung eines Leitbildes aufgrund der gewachsenen Unmittelbarkeit der Einwirkungsmöglichkeiten der Teilhaber größer als bei staatlichen Hochschulen.

Nachhaltige Verbesserungen sind nur in einem dauerhaften Prozess zu erreichen, bei dem sich alle Beteiligten, aber auch die

Organisationen als dauerhaft lernfähig (→ Lernende Organisation) erweisen müssen.

Literatur: *Hanft, A. (Hg.)*: Grundbegriffe des Hochschulmangements. Neuwied 2001; *Huth, R. / Neuvians, K.*: Qualitätssicherung in Management und Administration. In: Müller-Böling, D. (Hg.): Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung - Lehre - Management. Gütersloh 1995, 199-202.; *Zöllner, J.*: Qualitätssicherung in Management und Administration: Aufgaben des Staates. In: Müller-Böling, D. a.a.O., 203-209.

Olga Graumann

♦ Der Begriff beschreibt in beiden pädagogischen Kontexten Ziele und Aufgaben der Universitätsleitung, die zwar im Wesentlichen vergleichbar sind (z.B. in Bezug auf strategische Ziele und das Leitbild einer Hochschuleinrichtung, Qualitätssicherung usw.), aber angesichts unterschiedlicher rechtlicher und finanzieller Zuständigkeiten (z.B. des Rektorats, der Dekane, des Kanzlers und der Hochschule als Institution) im Einzelnen unterschiedlich definiert und ausgestaltet werden.

М.в.ш. - система управления вузом, направленная на обеспечение его высокой конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынках образовательных услуг (←) за счёт высокого качества образовательного процесса и подготовки специалистов, высокого уровня их профессиональных знаний, навыков и умений, принципиальной гражданской позиции и высоких морально-нравственных качеств.

М.в.ш. включает следующие процессы:

- стратегическое планирование и управление (←);
- разработку политики в области качества высшего образования, развитие менеджмента качества (←) и его интеграцию с общим управлением вузом;
- управление различными видами деятельности вуза: образовательной, научно-исследовательской, производственной, предпринимательской и др.;
- оперативное управление и координацию деятельности различных структурных подразделений;
- анализ экономического состояния вуза и планирование финансово-хозяйственной деятельности;
- развитие персонала (←) и управление персоналом (←);
- обеспечение социальной защиты и поддержку преподавателей, сотрудников и студентов вуза.

Современный М.в.ш. предполагает гибкое реагирование на изменения, происходящие в общественной и социально-экономической жизни, продуктивное взаимодействие с современным рынком труда, умение прогнозировать его развитие и будущие потребности, преодоление ведомственной замкнутости, обеспечение актуальности научных исследований, включение в общемировые процессы глобализации научного знания и интернационализации (←) образования.

М.в.ш. осуществляется на следующих уровнях:

- *глобальном,* предполагающим интеграцию высшей школы в европейское и мировое культурно-образовательное пространство;
- *национальном*, ориентированном на формирование научного знания и подготовку высококвалифицированных специалистов для развития российской экономики и общества в целом;
- *территориальном*, предусматривающим научно-техническое, кадровое и идеологическое содействие развитию территории, гибкое реагирование на потребности регионального рынка труда и развитие территориальной сети социального партнёрства;
- *локальном*, связанным с инновационным развитием самого вуза как организации, которое включает конструирование эффективной системы качества образования, освоение прогрессивных образовательных технологий, создание продуктивной модели управления вузом, стимулирующей развитие персонала (←) и студенческое самоуправление.

Литература: *Герчикова И.Н.* Менеджмент: Учебник. - М.: ЮНИТИ, 2002; *Глухов В.В.* Менеджмент: Учебник. - СПб.: Изд-во "Лань", 2002; *Формирование общества, основанного на знаниях*. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ. - М.: Изд-во "Весь Мир", 2003.

М.Н.Певзнер, А.Г.Ширин

♦ Использование данного понятия является в обоих педагогических контекстах сопоставимым, однако в реальной практике управления вузом существуют определенные отличия, связанные с различной нормативно-правовой базой, а также социокультурными и экономическими условиями в России и Германии.

Implementation ≈ Имплементация

Unter I. versteht man die Einführung oder Einsetzung eines Produkts, Programms oder Prozesses. Im Kontext von Bildung, Schule und Unterricht machte der Begriff vor allem in den 1960 / 70er Jahren große Karriere insbesondere im Blick auf die I. von Curricula. Zur anspruchsvollen Curriculumentwicklung gehörte im Rahmen von Curriculumprojekten die Lernzielbestimmung und deren Legitimierung, die Entscheidung, Auswahl und Aufbereitung von Lehrstrukturen, Unterrichtsinhalten und -materialien, die geprüft und erprobt und sodann in Eigenproduktion oder durch die Lehrmittel (Industrie) hergestellt werden (Phase der Dissemination). Damit diese aufwendig erstellten Curriculummaterialien für die Unterrichtswirklichkeit fruchtbar gemacht werden, sind besondere I.s-Prozesse erforderlich, worunter Maßnahmen der intentionsgerechten Einführung und Anwendung verstanden werden. Angesichts der weithin bekannten Veränderungs-Widerstände der unmittelbar Betroffenen sowie Hemmnisse bei der Innovation von Schule, schienen entsprechende Informations-, Qualifikations-, Unterstützungs- und Steuerungsprozesse eine konstruktive Reaktion auf den Problemzusammenhang zu sein.

Bis heute hat sich die Einsicht gehalten, dass Implementationsfehler bei der Initiierung, Steuerung und Begleitung von Organisationsveränderungen, z.B. die Einführung neuer Datenbanken für das Wissensmanagement, die Hauptgründe für das Scheitern von Organisationsentwicklung sein können. Implementations-Konzepte sorgen für eine strategische Integration, auf Diagnosen beruhende Maßnahmen, gezielte Kommunikation, rechtzeitige Qualifikation und förderliche Organisation. I.s-Arbeit ist keine Regel-Kommunikation, sondern eine dosierte, Aufmerksamkeit erregende Kommunikation, die über Gründe, Inhalte und Folgen aufklärt, wirksame Träger der Veränderungsbotschaft wählt, die Akzeptanz der Betroffenen sichert und einen hohen Grad der Partizipation ermöglicht.

Literatur: *Bernecker, T. / Reiß, M.:* Kommunikation im Wandel. Zeitschrift für Organisation und Führung, 6/2002 (71. Jahrgang), 352 - 359; *Elbers, D.*: Analyse von Curriculumprozessen - der weitere Ansatz: Curriculumprozess als Ereignisablauf zwischen Planungsentscheidungen und Unterrichtsresultat. In: Frey,K. u.a.: Curriculum-Handbuch, Band I. München 1975, 211 - 220.

Herbert Asselmeyer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar. Im russischen pädagogischen Kontext steht der Begriff in erster Linie im Zusammenhang mit dem strategischen Management.

И. - реализация, осуществление проектной идеи, внедрение в практику продуктов какой-либо деятельности: научного исследования, теоретической разработки, проектирования и др.

В стратегическом управлении (←) И. означает процесс реализации, осуществления стратегии, избранной организацией. Фаза И. стратегии требует продуманного каталога мероприятий, обеспечивающих широкое участие сотрудников в процессе инновационных изменений.

М.Н.Певзнер

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. Немецкие авторы обращают внимание на то, что термин начал использоваться в 60-70 гг. XX в. в связи с внедрением в практику школ образовательных программ (куррикулумов). Их И. требовала тиражирования многочисленных учебных материалов, отражавших новое содержание образования.

Innovationsmanagement = Инновационный менеджмент

Der Begriff "Innovation" kommt aus dem Lateinischen: "innovare" und bedeutet "erneuern". In der gängigen betriebswirtschaftlichen Literatur wird meist zwischen drei Arten von Innovation unterschieden: der *Produktinnovation* (es wird ein neues Produkt erstellt oder ein bereits vorhandenes abgewandelt), der *Verfahrensinnovatio*n (das Verfahren zur Herstellung eines Produktes wird verändert), der *Sozialinnovation* (es handelt sich um eine Neuerung in einem sozialen System) (vgl. Dichtl/Issing 1993; Sellien/Sellien 1988). Das Management von Innovationen bedeutet, ein Unternehmen bzw. eine Organisation so zu führen und zu gestalten, dass ganzheitliches, ergebnisorientiertes Prozessdenken vorherrscht. Im Arbeitsalltag müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Austausch und die Weiterleitung von Ideen für Neuerungen ermöglichen und fördern. Der idealtypische Ablauf eines Innovationsprozesses lässt sich wie folgt nachzeichnen:

Der Auslöser eines Innovationsprozesses ist eine *Krise*, das kann eine veränderte Umwelt oder auch ein Problem innerhalb der Organisation sein. Die *erste Phase* wird mit "Auftauen und Warmlaufen" umschrieben. Mit Beginn des Innovationsprozesses muss unter der Mitarbeiterschaft einer Organisation die Bereitschaft und auch Energie geweckt werden, sich mit der jeweiligen Problematik auseinandersetzen zu wollen. Da in dieser Phase des Prozesses mit Widerstand gerechnet werden muss, sind offene Kommunikationswege, ein ständiger Informationsaustausch und Konfliktmanagement von entscheidender Bedeutung.

In der *zweiten Phase* muss das interne und externe Umfeld analysiert werden. Es wird nach konkreten Problemen oder Alternativen Ausschau gehalten. Dabei geht es darum festzustellen, wo Veränderungen bzw. Innovationen nötig sind und in welche Richtung sie erfolgen könnten. Die gewonnenen Daten bilden schließlich hinsichtlich der Unternehmensphilosophie die Basis für einen Soll-Ist-Vergleich.

Durch den Soll-Ist-Vergleich wird in einer *dritten Phase* das Problem klar herauskristallisiert. Die Grundlage einer erfolgreichen Diagnose ist dabei eine möglichst umfassende Informationsbeschaffung und -verteilung, auch in untersten Hierarchiestufen. Es werden in dieser Phase klare Zielsetzungen und dazugehörige Bewertungskriterien sowie ein zeitlicher Rahmen für den weiteren Prozessverlauf festgelegt.

In *Phase vier* werden Handlungskonzepte und Alternativen entwickelt. Es geht hierbei weniger um die Qualität der Ideen, sondern vielmehr um die Quantität, d.h. es gilt viele Alternativen zu entwickeln. In der *fünften Phase* fällt die Entscheidung für ein Konzept.

Danach wird in *Phase sechs* ein Testlauf initiiert. Es gilt anhand der Messkriterien über den Erfolg der gewählten Alternative und die Freigabe für den Alltag zu entscheiden oder ggf. bei einem Misserfolg in eine der früheren Phasen des Innovationsprozesses zurückzukehren (Ist-Soll-Vergleich). Hat sich das Handlungskonzept bzw. das neue Produkt im Härtetest bewährt, wird es Bestandteil des Alltags bzw. des Marktes (*Phase sieben*).

Als eine Art "Problemlösungs-TÜV" wird jetzt ein Frühwarnsystem zwischengeschaltet, das ein Problem schon während sei-

nes Entstehungsprozesses erkennt, bestimmt und verdeutlicht und dadurch ein frühes Eingreifen ermöglicht. Voraussetzung hierfür ist die Offenheit und die Bereitschaft der Organisation, sich ständig verbessern zu wollen, d.h. den Innovationsprozess nie zu verlassen. Das Ergebnis sind flexible Organisationsstrukturen und Kommunikationsmuster. Zu den Instrumenten der Früherkennung gehören Marktforschung, Kundenorientierung und regelmäßige Evaluationen.

Literatur: *Dichtl, E. / Issing, O. (Hg.):* Vahlens Großes Wirtschaftslexikon. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. 1993; *Doppler, K.:* Management der Veränderung - Entwicklungen und Veränderungen erfolgreich steuern und gestalten. In: Organisationsentwicklung. Zürich 1/1991; *Hauschildt, J.:* Innovationsmanagement. München 1993; *Sellien, R. / Sellien, H.:* Gablers Wirtschafts-Lexikon. 12. vollst. neu bearb. u. erw. Aufl., Wiesbaden 1988.

Herbert Asselmeyer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale (englischsprachige) wirtschaftswissenschaftliche Diskussion stark beeinflusst ist.

И.м. представляет собой одну из разновидностей функционального менеджмента и является самостоятельной областью экономической науки и профессиональной управленческой деятельности. Основными характеристиками И.м. являются: инновационная цель; инновационная деятельность (организационная, финансовая, научно-исследовательская, маркетинговая и др.); инновационные преобразования; инновационный контроль (контроллинг).

Инновационная цель - ожидаемый идеальный результат внедрения новшеств, способствующих улучшению объекта управления и получению экономического, социального, экологического, научно-технического или другого эффекта.

Инновационная деятельность - целенаправленная система мероприятий по разработке, внедрению, освоению, распространению новшеств.

Инновационный контроль (контроллинг) направлен на обеспечение конкурентоспособности организации и продукции на основе развития самостоятельности, самоконтроля и самоуправления персонала.

Эффективность И.м. определяется обоснованностью выбора и реализации инновационной стратегии и инновационных целей организации.

Признаками эффективности И.м. являются качество инновационных стратегий, скорость их разработки и реализации, уровень инновационного потенциала и инновационной культуры организации; уровень инвестиций; обоснованность использования методов инновационных изменений; соответствие реакции организации характеру конкурентной стратегической ситуации.

Литература: *Штельман Л.Д.* Преобразующий менеджмент: лидерам организации и консультантам по управлению. Учебное пособие. - М.: Дело, 1999; *Забелин П.В., Нестеров П.В., Федцов В.Г.* Предпринимательский менеджмент. - М.: ПРИОР, 1999; *Инновационный менеджмент.* Учебник для вузов / А.Е.Абрамешин, Г.П.Воронина, О.П.Молчанова, Е.А.Тихонова, Ю.В.Шленов. - М.: Вита-Пресс, 2001; *Современный менеджмент: принципы и правила.* Дайджест зарубежной литературы / Под ред. В.И.Данилова-Данильяна. - М.: НКЦП, 1992.

Р.М.Шерайзина

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в теориях экономики и менеджмента. Немецкие авторы считают основной задачей И.м. такое руководство организацией, которое способно сформировать у персонала целостное системное мышление, ориентированное на достижение высокого результата и обеспечить тем самым интенсивное развитие инновационных процессов. Важным организационным элементом И.м. является создание условий для рождения новаторских идей и распространения новшеств.

Input – Output/ Outcome ≈ Вход (input) - Выход (output) - Конечный результат (outcome)

Zur Beurteilung der Effizienz von Bildungssystemen können die eingebrachten Ressourcen bzw. Produkte in den Sektoren Input-Output/ Outcome bewertet werden. Eine präzisere Diagnose von Schulqualität, auch im Hinblick auf Lösungsansätze, erhält man hingegen, wenn in einem dritten Qualitätsbereich die Prozesse miterfasst und mitbeurteilt werden. Die drei erfassten Bereiche stimmen grundsätzlich mit den zentralen Handlungsgrößen eines betriebswissenschaftlichen Ansatzes überein, der auch auf das öffentliche Bildungswesen übertragen werden kann.

Der Input umfasst all jene Faktoren, welche als Ressourcen oder Rahmenbedingungen in den Leistungserbringungsprozess einer Institution eingehen und somit deren Qualität beeinflussen. Hierzu gehören beispielsweise die Organisationsstruktur der Einrichtung, die Qualifikation und Leistungsfähigkeit der Lehrenden und Lernenden, Einzugsbereiche, kulturelle und rechtliche Rahmenbedingungen.

Die Prozessfaktoren beziehen sich auf die Gesamtheit des Lehrbetriebes. Als Beispiele für Faktoren dieser Art werden u.a. die Qualität des Unterrichts, Lernklima, Zusammenarbeit der Beteiligten, Arbeitsorganisation und Arbeitsabläufe genannt.

Als Produkte dieser Prozesse wären u.a. Lernleistungen, Integrationsergebnisse und Abschlüsse zu nennen. Hierbei kann zwischen Output, als eher kurzfristiges Ergebnis eines Arbeits- bzw. Lernprozesses, und Outcome als mittel- und langfristiges Ergebnis in Bezug auf ihre Wirkung auf den bildungspolitischen Beitrag für die Gesellschaft unterschieden werden.

Literatur: *Altrichter, H. / Posch, P.:* Wege zur Schulqualität. Innsbruck 1999; *Dubs, R.*: Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen 1998.

Hartmut Schröder

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale Diskussion über Qualitätskontrolle stark beeinflusst ist.

В отечественных и зарубежных моделях управления качеством образовательного процесса, выделяются фаза входа (input), промежуточная фаза (throughput), фаза выхода (output), а также фаза конечного результата (outcome).

Первая фаза включает условия организации образовательного процесса в образовательном учреждении. К таким условиям относятся профессиональный уровень педагогического персонала, состояние здания и учебных помещений, оборудование и оформление, наличие учебных планов и дидактических материалов. К важным предпосылкам успешности образовательного процесса относятся и сами обучающиеся, уровень их способностей, склонностей, интереса, мотивационной готовности к учению.

Промежуточная фаза затрагивает качество внутренних процессов жизнедеятельности учреждения. Сюда относятся: содержание, организация учебного процесса, профессиональная деятельность преподавателя, социально-психологический климат, организация со- и самоуправления, межличностные отношения и групповое взаимодействие.

Фаза выхода отражает первичный образовательный результат, который представляет собой совокупность знаний, умений учащихся, полученных на определённых этапах обучения, и отражает реализацию поставленных педагогических целей.

Последняя фаза - конечный образовательный результат (outcome) - показывает, как эти знания и компетенции используются в реальной жизненной и профессиональной практике.

Литература: *Келс Г.Р.* Процесс самооценки / Пер. с англ. О.Бухиной. - М.: Московский общественный научный фонд; ООО "Издательский центр научных и учебных программ", 1999; *Образование Великого Новгорода как открытая система* / Под ред. М.Н.Певзнера. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.

М.Н.Певзнер, А.Г.Ширин

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку оно связано с современными теориями качества образования в разных странах.

Inputanalyse – Outputanalyse ≈ Анализ деятельности на входе и выходе

Die Erwartungen der Öffentlichkeit und der Eltern an das Schulsystem sind in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Dies äußert sich auch in einer zunehmenden Kritik der Wirtschaft an im Schulsystem vermitteltem Wissen und erlernten Fertigkeiten. Die Schule soll diese vermitteln, um den aktuellen Anforderungen weiterführender Bildungsinstitutionen oder zukünftiger Arbeitgeber zu entsprechen. Hinzu kommen finanzielle Aspekte, durch Budgetdefizite von Seiten der Länder und Kommunen angeregt. Das Augenmerk richtet sich auf effektiv genutzte Unterrichtszeit und wirksam genutzte Ressourcen.

Eine I.-O. kann unter Verwendung eines Black-Box-Modells (Wiener 1948) durchgeführt werden. Hierbei wird angenommen,

dass in einem bestimmten System bestimmte Inputs erfolgen, welche aufgrund der Prozesse innerhalb des Systems (Black Box) zu bestimmten Outputs führen. In diesem Modell werden die komplexen Prozesse innerhalb des Systems nicht im Detail berücksichtigt (daher Black Box), sondern es wird eine reine Input-Output-Analyse vorgenommen. Bei der Analyse von Bildungssystemen unter ökonomischen Aspekten soll bei einem minimalen Input ein maximaler Output erzielt werden, d.h. ein maximaler Output bei einem gegebenen Input bzw. ein gegebener Output mit einem minimalen Input.

Für eine vollständige Inputanalyse – Outputanalyse werden zunehmend aber auch die zum Output führenden Prozesse erfasst. Die Analyse von Bildungssystemen beurteilt somit drei Qualitätsbereiche.

Inputqualitäten: Qualifikationen der Lehrkräfte, Leistungsfähigkeit der Schüler, rechtliche und kulturelle Rahmenbedingungen, materielle, personelle und finanzielle Ressourcen.

Prozessqualitäten: Schuladministration, Arbeitsorganisation und Arbeitsabläufe, Schulkultur, Zusammenarbeit der Lehrkräfte, Klassenführung, Lehr- und Lernarrangement, Prüfen und Beurteilen.

Outputqualitäten: Zufriedenheit der Leistungsempfänger, Lern-, Sozialisations- und Integrationsergebnisse, Frequentierung von Angeboten (Bücherausleihe, Belegung von freiwilligen Angeboten, u.a.), Abschlüsse, Laufbahnerfolge.

Die Kriterien der Wirtschaftlichkeit, Effizienz und Effektivität bezüglich der Input-, Prozess- und Outputqualitäten bilden die Grundlage für Analysen im Rahmen des Qualitätsmanagements (←). Für Untersuchungszwecke müssen aussagekräftige Indikatoren zur Messung der Qualitätsdimensionen entwickelt werden. Hierbei ist bekannt, dass die Entwicklung derartiger Indikatoren zu Problemen führen kann, wenn sie nicht die spezifische Situation der Bildungseinrichtung berücksichtigen. Auch wenn die Ergebnisse einer Analyse nicht immer klar quantifizierbar sind, so helfen sie doch eine prozessorientierte Betrachtung der Inputmaßnahmen in Beziehung zu den Outputergebnissen zu ermöglichen. Vielfach liefern die Ergebnisse wertvolle Erkenntnisse und Hin-

weise zu Innovations- und Lernfeldern der einzelnen Institutionen und Beteiligten.

Es gibt auf internationaler Ebene Erhebungen über Indikatoren für den Ressourceneinsatz im Bildungswesen (→ Input), die Art ihrer Verwendung und ihres Einsatzes (Prozess) und welche Ergebnisse (→ Output) sie erbracht haben (TIMSS, PISA, OECD, Country Reviews u.a.).

Literatur: *Dubs, R.:* Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen 1998; *Holtappels, H. G.:* Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München 2003; *Wiener, N.:* Cybernetics, or Control and communication in the animal and the machine, Hermann et Cie. Paris 1948.

Hartmut Schröder

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale Diskussion über Qualitätskontrolle stark beeinflusst ist.

Для анализа эффективности управления качеством образования необходим анализ деятельности организации на входе и выходе. *Входы* деятельности образовательного учреждения включают: кадровый потенциал; материально-техническое, финансовое, информационное, нормативно-правовое обеспечение; структуру управления, структуру сети учреждений; программно-методическое, научное, мотивационное обеспечение. К *выходам* относятся: удовлетворенность потребителей образовательными услугами (←), выполнение требований образовательных стандартов (←), системность процесса управления, результативность управления с точки зрения функционирования и развития образовательной системы.

При управлении качеством, с одной стороны, происходит сохранение возможностей системы образования, имеющихся на входе (уровень функционирования), а с другой стороны, перевод этих возможностей в новое качество на выходе (уровень развития). При этом следует иметь в виду, что процессы и результаты, достигнутые на выходе, должны соответствовать как нормативным, так и маркетинговым целям образования. Причем для открытого образования особое значение имеет создание максимально благоприятной инновационной обстановки внутри образовательной системы, повышающей её чувствительность и восприимчивость к новому, побуждаю-

щей образовательные и иные социальные институты к активному обновлению, а также к разработке и реализации программ собственного развития.

Литература: *Контроль качества и оценка в образовании*: Материалы международной конференции. - СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 1988; *Образование Великого Новгорода как открытая система* / Под ред. М.Н.Певзнера. - В.Новгород: НовГУ, 2000.

М.Н.Певзнер, А.Г.Ширин

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку оно связано с современными теориями качества образования. Немецкие авторы отмечают возможность использования при анализе деятельности на входе и выходе т.н. модели "черного ящика" Н.Винера, при этом имеется в виду, что в рамках определённой системы имеющиеся входы в результате происходящих в ней процессов трансформируются в выходы. Сами процессы детально не анализируются - остаются "черным ящиком". Для анализа важно, как можно достичь максимального выхода при минимальном входе, т.е. насколько эффективной, экономичной и продуктивной была деятельность организации.

Inputorientierung – Outputorientierung ≈ Ориентация на входы (input) и выходы (output)

Das primäre Kennzeichen für bestehende (Aus-)Bildungskonzepte ist eine weitgehende Inputorientierung. Hierbei wird angenommen, dass qualitativ hohe Eingangsvoraussetzungen zu einer hochwertigen Ausbildung führen. Durch die Sparzwänge der öffentlichen Haushalte und einer zunehmenden Kritik im Hinblick auf eine unzulängliche Ausbildungsqualität (hohe Anzahl von Ausbildungsabbrüchen, geringe Lernortkooperation, Defizite in den Bereichen der Schlüsselqualifikationen u.a.), führen zu einem Paradigmenwandel in der Organisations- und Steuerungsphilosophie. Dieser Wandel wird bestimmt durch einen Wechsel weg von der inputorientierten, hin zu einer outputorientierten Betrachtung bzw. Steuerung. Kennzeichnend für diese Modelle ist eine Tendenz zur Dezentralisierung und Autonomie der Trägerschaft von Bildungsinstitutionen. Hierbei geht es nicht nur um die Qualität von Bildung, sondern auch um die Entwicklung neuer Finanzierungskonzepte in diesem Bereich. Planungsmodelle dieser Art orientieren sich vielfach an angelsächsischen Vorbildern.

Literatur: *Fend, H.:* Qualität im Bildungswesen. Weinheim 1998; *Fullan, M.:* The New Meaning of Educational Change. New York 2001.

Hartmut Schröder

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale Diskussion über Qualitätskontrolle stark beeinflusst ist.

Для многих концепций вузов ранее была характерна ориентация на входы (input): качество подготовки абитуриентов, ресурсная база и т.д. При переходе высшего образования России на двухуровневую систему особое внимание стало уделяться определению качественных показателей университета на выходе (output). Технология описания результатов деятельности вуза, определения качественных показателей на выходе (output), включая требования к квалификации выпускника с учётом сложности образовательных программ, объёмов образовательных циклов и др. - всё это вопросы, без которых взаимодействие между вузовским сообществом и сообществом клиентов образовательной системы не может существовать. Необходимо включение в этот процесс открытой квалификационной идентификации выпускников со стороны профессиональных ассоциаций и работодателей.

Литература: www.spbu.ru/Nems/edusem/bol.htm,
http://www.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20030407_mitr.html

Н.С.Кузнецова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку оно связано с современными теориями качества образования.

Interdisziplinarität ≈ Междисциплинарные связи

In der Alltagssprache und besonders in Reformdiskussionen ist "interdisziplinär" als Begriff ebenso vage wie als Postulat inflationär. Für wissenschaftliche Zwecke muss der Begriff genauer bestimmt werden. Seit dem folgenreichen Schema von Jantsch (1972) kann man ihn nach dem Grad der Integration bzw. der Distanz von den "normalen" Disziplinen aufsteigender Rangfolge unterscheiden:

- *disziplinär* - das "normal" erscheinende Arbeiten innerhalb einer "Disziplin", die aber bei näherem Hinsehen oft selbst

schon eine historisch aus verschiedenen Fächern zusammengewachsene Einheit darstellt (z.B. Erziehungswissenschaft oder Biochemie);

- *multi- oder pluridisziplinär* als (meist synonym verwandte) Begriffe für eine Koordination verschiedener Disziplinen zur Bearbeitung eines Problems, zu dessen Lösung Methoden oder Kenntnisse verschiedener Disziplinen zusammengebracht, aber nicht notwendig zu einer Einheit zusammengefügt werden müssen. Bei dieser Zusammenarbeit ("pragmatische Interdisziplinarität") bleiben die Disziplinen selbst unverändert;
- *transdisziplinär* bedeutet demgegenüber im wissenschaftstheoretischen Kontext die Überwindung der disziplinären Trennungen in eine von gemeinsamen Zielsetzungen und vor allem auch vereinheitlichten Axiomatik und Erkenntnistheorie bestimmte regelhafte und intensive Zusammenarbeit (vgl. Mittelstraß 1993), im
- *wissenschaftssoziologischen* Sprachgebrauch die Einbeziehung von Personen außerhalb des Wissenschaftssystems (vgl. Defila/Di Giulio 2003);
- *interdisziplär* im eigentlichen oder engeren Sinne ist diesseits einer solchen idealen Einheit, die Vertiefung der zunächst vielleicht pragmatischen Kooperation zu einer Interaktion, einem Ideenaustausch, einem Dialog, der die beteiligten Disziplinen gegenseitig ihre Differenzen erkennen und sie dank dieses Perspektivenwechsels auf sich selbst reflektieren lässt.

I. in diesem strengeren Sinne ist besonders wichtig für Lehre und Lernen; gegenüber allerlei unverbindlichen Formen "fächerübergreifender" Studien, die oft nur eine Aneinanderreihung von Vorträgen aus verschiedenen Disziplinen oder ein "shopping" in jeweils anderen Fächern darstellen, bedeutet sie ein Qualitätsmerkmal für Veranstaltungen, in denen die Fähigkeit zur gleichsam "interkulturellen" Verständigung, Empathie und Selbstreflexivität entwickelt werden soll, die wiederum eine Voraussetzung für jede Zusammenarbeit mit Personen aus anderen Disziplinen, auch in den anderen Formen, darstellt. I. im weiteren Sinne vollzieht sich in der Forschung, besonders der naturwissenschaftlich-technischen, z.T. spontan und pragmatisch. Um sie stärker zu

fördern, scheinen befristete und dann wieder wechselnde Forschungsschwerpunkte an oder zwischen Hochschulen sinnvoller als die Einrichtung von festen Instituten auf Dauer. Die institutionelle Förderung muss aber auch durch Personalentwicklung ergänzt werden, die Aus- bzw. Fortbildung für die hier immer notwendige, zugleich besonders komplizierte Zusammenarbeit im Team im Hinblick auf Konsens, Integration und Dissemination.

Literatur: *Defila, R. / Di Giulio, A.:* Vorbereitung auf interdisziplinäres Arbeiten. In: Neues Handbuch für Hochschullehre. Ergänzungslieferung Nr.9, Stuttgart 2003, Abt.E 1.3; *Huber, L. (ed.):* Interdisciplinary Studies. Special Issue. European Journal of Education 27/1992, 3; *Jantsch, E.:* Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation. In: Center for Educational Research and Innovation (CERI): Interdisciplinarity. Paris 1972, 97-121; *Mittelstrass, J.:* Interdisziplinarität oder Transdisziplinarität? In: Hieber, L. (Hg.): Utopie Wissenschaft. Marburg 1993, 17-31.

Ludwig Huber

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

В педагогике и теориях управления М.с. (межпредметные) рассматриваются как связи, устанавливающие в определённой предметной области знаний онтологические (сущностно-бытийные) характеристики и отношения определенных понятий. Такие связи отражают взаимообусловленность, интеграцию научных знаний, установление связей по вертикали в ряду понятий определённой дисциплины (предмета).

К другим видам М.с. можно отнести связи по горизонтали, т.е. установление взаимообусловленных понятий как в смежных дисциплинах одной образовательной области (например, менеджмент, психология, экономика и т.п.), так и между образовательными (научными) областями.

Таким образом, установление М.с. как по вертикали, так и по горизонтали даёт возможность раскрыть системность и интегративность научных знаний и понятий.

М.с. могут рассматриваться в контексте теории обучения как своего рода дидактические связи. Дидактические связи характеризуют взаимную обусловленность различных компонентов образовательного процесса на основе интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедшими своё отражение в образо-

вательном процессе. При этом компонентами образовательного процесса могут выступать образовательные программы (или образовательные стандарты (←)), цели, содержание, организационные формы, методы обучения и т.п. Посредством дидактических связей достигается внутренняя целостность образовательного процесса, последовательное соединение нескольких образовательных областей в одно целое.

Литература: *Российская педагогическая энциклопедия*. В 2-х т. / Гл. ред. В.В.Давыдов. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998; *Педагогика.* Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999; *Педагогический энциклопедический словарь* / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.

О.С.Орлов

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. В немецкой науке оно дифференцируется в зависимости от степени интеграции наук (мультидисциплинарные, трансдисциплинарные и др. связи).

Internationalisierung = Интернационализация

Unter I. verstehen wir die Gesamtheit der Bemühungen, die internationalen Orientierungen der Bildungsprozesse zu fördern, und zwar durch:

- Angleichung unterschiedlicher nationaler Bildungssysteme und Potenziale (→ Bolognaprozess);
- Vorbereitung auf internationale Berufstätigkeit;
- Erleichterung von Mobilität (←) der Studierenden und Dozierenden;
- internationale Anerkennung von Qualifizierungen und Zertifizierungen sowie Studienleistungen und Hochschulabschlüssen (→ Doppelabschlüsse) und der Entwicklung gemeinsamer Curricula;
- Entwicklung internationaler Modelle der Qualitätsmessung und des Qualitätsmanagements (←);
- stärkere Ausrichtung auf Internationalisierung in den Graduiertenstudiengängen (←);
- Ausweitung der Fremdsprachenstudien;
- Entwicklung spezifischer Angebote für ausländische Studierende;

- gute personelle Ausstattung der Akademischen Auslandsämter an den Hochschulen.

Die I. der Hochschulen ist notwendig, um den aus der wachsenden globalen und regionalen Abhängigkeit in allen Bereichen von Wirtschaft und Gesellschaft resultierenden Anforderungen gerecht werden zu können. Es ist zu erwarten, dass sich der Trend zur I. weiter fortsetzen wird. Hochschulen können mit der I. ein besonderes Profil ausbilden, wobei das Ziel - über eine "vertikale" I. hinaus - eine Weiterentwicklung von Forschung und Lehre in gleichberechtigter Partnerschaft sein sollte. Das ist jedoch nur möglich, wenn die einzelne Hochschule auf administrativer Ebene wie bezüglich der Ressourcen eine klare Strategie zur Unterstützung der I. entwickelt.

Im Zuge der I. werden ausländische Studierende heute als ein Element der neuen Möglichkeiten zu Veränderungen im Hochschulbereich und zu einer grundlegenden Reform der Bildungsqualität betrachtet. Es geht nicht mehr nur um die persönliche Mobilität (←) der Studierenden, sondern um die Auswirkung der I. durch curriculare, außercurriculare und andere institutionelle Anpassungen auf alle Studierende und Lehrende. Die Perspektiven der Region, des Landes und der Hochschule selbst müssen ebenso beachtet werden wie die Rolle des einzelnen Hochschullehrers oder Studenten, denn die Auswirkungen im Großen sind lediglich eine Summe der Auswirkungen auf die Individuen (OECD/OERI-Bericht 1998, S. 17).

Die Konkurrenzfähigkeit einer Hochschule wird in zunehmendem Maße durch das Vorhandensein international ausgerichteter Studiengänge für deutsche und ausländische Studierende sowie durch ein attraktives Angebot an organisierten Auslandsaufenthalten geprägt. Dabei müssen die Hochschulen in Zukunft die internationalen Aktivitäten über die EU hinaus ins Blickfeld nehmen.

Literatur: *OECD/OERI-Bericht*: Die Internationalisierung des Hochschulwesens. Bildungsforschung internationaler Organisationen, Bd. 16. Frankfurt/ a.M. 1998; *Teichler, U.*: Internationalisierung als Aufgabe und Problem der Hochschule. In: Welbers, U. (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Neuwied 2001, 60-80.

Olga Graumann / Michail Pewsner

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

Инновационные процессы в современной высшей школе России осуществляются в контексте И. образования, которая сегодня характеризуется переходом от эпизодических международных контактов в образовательной области между отдельными странами к содержательной научно-педагогической кооперации и всестороннему партнёрству. Углубление такого партнёрства сопровождается совместной разработкой межкультурных образовательных программ, конструированием новых педагогических технологий в русле открытого обучения, проведением совместных научных исследований в различных областях знаний.

Отечественные и зарубежные исследователи (Л.А.Вербицкая, Б.Л.Вульфсон, Л.П.Рябов, А.Савельев, Т.Чинаева, А.-Джуринский, Ph.Altbach, F.Clyne, M.Tod, R.Woock) рассматривают И. высшего образования как международную солидарность, выраженную в объединении педагогических усилий преподавателей и студентов различных стран на основе принятия общих идеалов и взаимного уважения.

Эти усилия направлены на то, чтобы придать образовательным процессам международную ориентацию, а именно:

- актуализировать образовательный потенциал мирового сообщества и сделать сопоставимыми национальные образовательные системы;
- облегчить мобильность (←) обучающихся, обеспечить возможность безболезненной смены молодыми людьми образовательных учреждений;
- добиться взаимного признания учебных достижений и дипломов о высшем образовании;
- обеспечить глобализацию высшего образования, его доступность, международные гарантии качества;
- способствовать международному сотрудничеству в развитии информационных и коммуникационных технологий, виртуальных университетов.

И. высшего образования является масштабным феноменом, охватывающим различные стороны жизнедеятельности вуза.

В современных условиях возникают необходимые предпосылки для достижения наиболее высокого уровня И. высшего образования - *международного стратегического партнёрства.* Признаками стратегического партнёрства являются: общность стратегических интересов, наличие сходных или постановка совместных стратегических целей и задач, долгосрочные договорные отношения, интеграция ресурсов, совместная научно-образовательная деятельность, совместный анализ результатов деятельности.

Таким образом, *международными стратегическими партнёрами* в образовании можно считать образовательные учреждения, расположенные в двух или более странах и имеющие долгосрочные договоры о сотрудничестве, которые предусматривают реализацию совместных научно-образовательных проектов на основе частичной интеграции кадровых, информационных, материально-технических ресурсов для решения стратегических задач, связанных с корпоративной миссией этих организаций.

Литература: *Вербицкая Л.А.* Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков // Мир русского слова. - 2001. №2; *Вульфсон Б.Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М., 1999; *Джуринский А.* Интернационализация высшего образования: тенденции и проблемы // "АМ". - 2002. № 9; *Altbach Ph.G., Tod M.D.* Global Challenge and National Response: Notes for an International Dialogue on Higher Education // CIES. New Letter. - 1999. - 120 / January; *Clyne F., Woock R.R.* Internationalizing Student Experience in Australian Universities // XX CESE conference Abstract of Presentation - Bologna, 2000.

М.Н.Певзнер, А.Г.Ширин

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий.

Internationale Organisation = Международная организация

Überwiegend im 19. Jahrhundert entstanden I. O.en, um internationale Rechts- und Kommunikationsgrundlagen für die Zusammenarbeit der Länder und Regionen festzulegen. Dabei wird unterschieden zwischen staatlichen Organisationen, die als International Governmental Organizations (IGO) bezeichnet werden, und nichtstaatlichen Organisationen, die International Non-Governmental Organizations (INGO). In der Entwicklungszusam-

menarbeit und im sozialen Kontext werden letztere auch Nicht-Regierungsorganisationen (NGO oder NRO) genannt. Der größte Teil der NGOs ist nicht aufgrund von Initiativen von Regierungen entstanden, sondern von Interessensgruppen und anderen Zusammenschlüssen. In der Zeit der sich immer interdependenter entwickelnden Welt (Globalisierung) übernehmen I.O. immer mehr Aufgaben, die traditionell von staatlichen Institutionen, Ministerien und Regierungen wahrgenommen wurden, wie z. B.: Politikberatung, -management und -interaktion (Organizational Behavior, Inter-, Cross-, Multicultural Management, interkulturelles Führungsverhalten). Im Bildungsbereich Globales Lernen (←), in der Menschenrechts- und Demokratie-Erziehung und in der schulischen und außerschulischen antirassistischen Bildungsarbeit bringen I.O. wichtige Innovationspotentiale in den Diskurs für ein gerechteres, humanes Leben der Menschen in der Einen Welt ein. Durch die IGOs mit der größten internationalen Reichweite bilden die Vereinten Nationen mit ihren Sonderorganisationen (z. B.: UNESCO, WHO, GATT) und Programmen (z. B.: UNCTAD, UNHCR, UNEP, UNICEF) einen I.O.-Verbund ersten Ranges. Besonders im Bereich der Nord-Süd-Politik und -Zusammenarbeit übernehmen NGOs wichtige Vermittlungs- und Innovationsaufgaben bei Non-Profit-Projekten und Initiativen. Zu nennen sind hier auch die Aktivitäten von I.O.en auf den Gebieten der globalen Partnerschaft (Agenda 21). Während die IGOs auf der Grundlage von nationalen und internationen Rechts- und Völkerrechtssystemen agieren, sind die INGOs (NGOs) Institutionen des nationalen und internationalen Privatrechts.

Literatur: *Archer C.:* International Organisations, London 1994; *Boeckh A. (Hg.):* Internationale Beziehungen, München 1993; *Hüfner K.:* Das System der Vereinten Nationen, Berlin 1995; *Schnurer J.:* Der Beitrag der internationalen Zivilgesellschaft der NGOs und sozialen Bewegungen für die Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur in Afrika. In: *Lawford I.* (Hg.): Kein Leben ohne Wurzeln - No Life without Roots, Loccumer Protokolle 50/02, 2003.

Jos Schnurer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

Термин М.о. характеризует объединение людей, осуществляющее на международном уровне взаимодействие и уста-

навливающее взаимоотношения между государствами в различных профессиональных областях деятельности.

По уровню взаимодействия можно выделить межправительственные и неправительственные организации; по масштабу взаимодействия - универсальные, межрегиональные и региональные.

Благодаря своей базе и масштабам членства М.о. обладают большими ресурсами и техническим опытом. Наиболее крупной и влиятельной М.о., осуществляющей координацию деятельности государств в различных сферах, в том числе в образовании и социальной сфере, является Организация Объединенных Наций.

Ведущая межправительственная организация универсального характера по вопросам образования, науки и культуры - ЮНЕСКО - специализированное учреждение ООН.

В систему ЮНЕСКО входят международные исследовательские центры в области образования, особое место среди которых занимает Международное бюро просвещения. Бюро курирует издательскую деятельность ЮНЕСКО, проводит исследования в области сравнительной педагогики, организует различные учебные мероприятия и семинары.

Наиболее известные неправительственные организации в области образования - Международная ассоциация университетов, Международный совет по образованию взрослых, Всемирная организация дошкольного образования, Международный совет по педагогическому образованию, Всемирная ассоциация по педагогическим исследованиям и др.

Ведущим подразделением Секретариата ООН по проблемам международного социального обеспечения и социального развития является Центр социального развития и гуманитарных проблем, в сферу деятельности которого входит помощь и техническое содействие исследованиям в социальной сфере, обмену информацией.

Обеспечить каждому ребёнку в мире возможности в области осуществления его базовых прав и привилегий, провозглашённых в Конвенции о правах ребенка, призван Фонд помощи детям при ООН - ЮНИСЕФ. Фонд оказывает помощь государствам в планировании и расширении детских служб и

в обмене опытом; финансирует обучение национальных кадров, включая специалистов по социальной защите детей; содействует правительствам в планировании, развитии и расширении различных видов служб, в том числе воспитания, образования, медицинского обслуживания детей и подростков.

Литература: *Бородько М.В.* ЮНЕСКО: история создания и современная структура // Педагогика. - 2000. -№2. -с.81-89; *Деятельность международных организаций*. Документация СЕПЕС по высшему образованию. Обзор. -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992; *Тетерский С.В.* Введение в социальную работу: Учебное пособие. -М.: Академический Проект, 2000; *Энциклопедия социальной работы*. В 3 т. Т.2.: Пер. с англ. -М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994.

М.В.Звяглова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. Немецкие авторы указывают на то, что в контексте глобализации культурно-образовательной и гуманитарной сферы М.о. всё в большем объёме выполняют задачи, которые ранее считались прерогативой государственных институтов, министерств, правительственных учреждений. Речь идет, например, о политическом консультировании, межкультурном обмене, защите прав человека и т.д.

ISO (International Standard Organization) = ИСО

Für den Bereich der industriellen Produktion haben sich Standardisierungen wie z.B. DIN-Normen (Deutsches Institut für Normung) als hochgradig effektiv erwiesen. Eine Übertragung des Normierungskonzepts auf den Dienstleistungssektor wurde von der International Organization of Standardization ausgearbeitet und als Norm ISO 9000 bekannt gemacht. Die umfangreichen Bestimmungen von ISO 9000 regulieren nicht direkt die Qualität der Dienstleistung, sondern die Qualität der Prozesse, die Firmen bzw. Institutionen zur Beobachtung der Qualität der angebotenen Dienstleistung implementiert haben.

Falls, was durchaus fraglich ist, Schulen und Hochschulen Bildung als Dienstleistung anbieten können, ist eine Zertifizierung der Einrichtungen gem. IS0 9000 grundsätzlich möglich. Aussichtsreiche Versuche, das aufwändige System der Dokumentation im Bildungsbereich flächendeckend anzuwenden, sind nicht bekannt, zumal die Kosten der Zertifizierung sehr hoch sind. Über

den Nutzen der IS0 9000 Zertifizierung herrscht selbst im gewerblichen Bereich keineswegs Klarheit.

Literatur: *Posch P./ Altrichter H.*: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und -entwicklung im Schulwesen. Innsbruck 1997.

Karl-Heinz Arnold

♦ Die Verwendung des Begriffs und die Diskussionen in Bezug auf die Anwendbarkeit von ISO im Bildungsbereich sind in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

ИСО - международная организация (←) по стандартизации, разрабатывающая международные стандарты качества. Например стандарты ISO серии 9000 - пакет документов по обеспечению качества (←), делающий особый акцент на качестве процессов. Стандарты серии ИСО 9000 разработаны для того, чтобы помочь организациям любой отраслевой принадлежности, любых форм собственности и размеров внедрить и обеспечить функционирование эффективных систем менеджмента качества (←). Они полностью основаны на процессно-ориентированной модели и выделяют четыре основные категории взаимосвязанных процессов: общее управление организацией, менеджмент ресурсов, процессы жизненного цикла продукции (или менеджмент процессов), измерение, анализ и улучшение. Эта модель была разработана так, чтобы она по возможности более полно согласовывалась с действующими моделями организаций, описывающими непрерывную цепь жизненного цикла продукции (услуги), начиная от анализа требований потребителя, включающих внутренние процессы проектирования, разработки, управления, ресурсного обеспечения, производства продукции или оказания услуг, до непосредственной поставки продукции или услуг потребителю. Стандарты серии ISO 9000 применительно к системе образования предполагают, что оценке подвергаются не результаты учебно-воспитательного процесса, а метапроцессы обеспечения качества (←) образования, при этом имеется в виду, что метапроцессы и обеспечивают результат деятельности.

Литература: www.iso.org; *Розова Н.К.* Управление качеством. - СПб.: Питер, 2003.

В.А.Исаев, А.Г.Ширин

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. В немецкой педагогической литературе ведётся оживлённая дискуссия о том, можно ли рассматривать образование как вид услуги и насколько применимы в образовании стандарты ISO. Высказываются предположения о недостаточной эффективности данных стандартов из-за их громоздкости и оторванности от специфики образовательных учреждений.

Ist-Soll-Analyse ≈ Анализ сущего и должного

Am Anfang eines systematischen Schulentwicklungsprozesses steht meist eine Ist-Stands-Analyse. Unterstützt durch Supervision, Befragungen mittels Fragebogen u. ä. wird in dieser Diagnosephase ein möglichst detailliertes Bild der Schule erstellt. Vor allem die bestehenden und noch zu fördernden Stärken der jeweiligen Schule sollen dabei Berücksichtigung finden, der dabei entstehende Motivationsschub sollte für die weitere Arbeit genutzt werden. Die Situationsanalyse (Ist) wird dem gegenübergestellt, was man von der Schule erwartet und was man für wünschenswert und notwendig erachtet (Soll). Das führt zu Vorschlägen und Maßnahmen für konkrete Verbesserungen an der Schule auf ganz unterschiedlichen Ebenen (Unterricht, Schulorganisation u.ä.).

Die I.-S.-A. bildet damit die erste intensive Phase der Grundlagenarbeit als Bestandsaufnahme und Skizzierung von Zielvorstellungen im Rahmen der Schulentwicklung (←) und dient der Erarbeitung eines Konzepts im Sinne von Corporate Identity (Identität der Schule). Auf der Grundlage der Auswertung dieser I.-S.-A. wird dann ein Konzept für das neue Schulprogramm (←) gebildet.

Literatur: *Burkard, Ch./ Eikenbusch, G.*: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000; *Horster, L./ Rolff, H.-G.*: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001; *Rolff, H.-G. u.a. (Hg.)*: Jahrb. der Schulentwicklung. Weinheim 2000.

Peggy Richert

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar, da er in einem engen Zusammenhang mit dem Ansatz der institutionellen Schulentwicklung steht.

А.с.д. представляет собой сопоставление существующей к моменту изучения ситуации с желаемой ситуацией, а также анализ проблем, мешающих сущему перейти в должное.

А.с.д. является одним из инструментов педагогической диагностики и используется в таких сферах деятельности школы как,

- развитие школы (←) (программа развития школы (←), вопросы автономии школы (←), внедрение инноваций, выбор целей развития школы, требования к школе и др.);
- учебный процесс (организация процесса обучения, требования к ученикам, образ выпускника школы и др.);
- школьная жизнь (психологический климат, взаимоотношения учителей и учеников, поведение учеников, внеурочные мероприятия, школьное здание, пришкольный участок и др.);
- профессиональная деятельность учителей (требования к учителю, учебная нагрузка, удовлетворенность работой, взаимодействие учителей и др.);
- руководство школой;
- участие школьников в управлении школой;
- работа с родителями.

В процессе развития школы (←) А.с.д. может являться частью прояснения ситуации (←). При этом важной предпосылкой его успешного проведения является наличие четко сформулированного заказа педагогического коллектива консультанту, проводящему анализ. Продуктивно использование данного метода в процессе создания программы развития школы (←), а также формирования её ведущего образа (←).

Литература: *Инновационное развитие школы:* управление персоналом и педагогическое сопровождение. Материалы международной конференции. Сб. ст. / Науч. ред. и сост. А.Г.Ширин. - В.Новгород: Институт образования маркетинга и кадровых ресурсов, 2002; *Лазарев В.С.* Системное развитие школы. - М.: Пед. общ-во России, 2002; *Хомерики О.Т. и др*. Развитие школы как инновационный процесс: Мет. пос. д / руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника. - М.: Новая школа, 1994.

И.В.Алексашенкова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку оно связано с концепциями

развития школы, получившими распространение в различных странах мира.

Karriereperspektiven = Карьерные перспективы

Ein vereintes Europa und die Globalisierung der Wirtschaft haben Auswirkungen auf viele Lebensbereiche und Arbeitsplätze. International erfahrene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind gefragt, die den Anforderungen der modernen Ökonomie gerecht werden. Auslandserfahrung, Fremdsprachkenntnisse, die Sensibilität für andere Kulturen und Mentalitäten, die Kenntnis von Ländern und Märkten sind Pluspunkte bei der Bewerbung um einen Arbeitsplatz. Karrierechancen nutzen heißt somit, sich überdurchschnittliche Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt zu sichern. Potentiale sind bislang ungenutzte Möglichkeiten. Welche Möglichkeiten bieten unsere Ausbildungssysteme?

Das Ergebnis der aktuellen IBM Karrierestudie (International Business Maschines), die seit einigen Jahren regelmäßig durchgeführt wird, betrachtet Leistungsbeurteilungen, Gehaltsentwicklung und Laufbahnen von Absolventen der Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten. Darüber hinaus wurde das Verhältnis von Männern und Frauen in den Vergleichsgruppen in die Untersuchung aufgenommen.

Geschlechterverteilung: Unter den Mitarbeitern mit Bachelor (←)-Abschluss ist der Frauenanteil doppelt so hoch wie unter den Vergleichsgruppen. Auch in der Gruppe der Führungskräfte mit Bachelorabschluss sind doppelt so viele Frauen vertreten als in der Gruppe der Manager mit Universitätsdiplom und fast viermal so viele Frauen wie unter den Fachhochschulabsolventen in Führungspositionen.

Führungsverantwortung: Rund drei Viertel der Absolventen mit Bachelor-Abschluss, die heute in Führungspositionen sind, wurden vor ihrem 35. Lebensjahr und damit früher zu Führungskräften ernannt als die Vergleichsgruppen. Bei den jungen Topmanagern (Executives) im Alter von 30 bis 40 Jahren sind 40 Prozent Bachelor-Absolventen.

Gehälter: In der Altersgruppe der 31 bis 40jährigen lagen die Gehälter der Bachelor-Absolventen am höchsten, gefolgt von den Diplom und Master-Absolventen.

Die Ergebnisse der aktuellen Studie bestätigen, dass die enge Verzahnung von wissenschaftlicher Lehre und anwendungsbezogenem Lernen eine ideale Ausgangsbasis für die berufliche Karriere darstellt.

Für Universitätsausbildungen bedeutet dies eine zunehmende Verlagerung hin zu konsekutiven Studiengängen, die innerhalb der Bachelorausbildung unterschiedliche Orientierungsmöglichkeiten bieten und nach erfolgreichem Abschluss vielfältige Weiterbildungsmöglichkeiten (berufs- oder allgemeinbildend) offen halten. Entscheidend ist in diesem ersten Studienabschnitt eine frühe Form der Berufswahlüberprüfung, die in einem Theorie-Praxis-Konzept angeboten werden sollte.

Literatur: Vergleichsstudie zur Entwicklung der BA-, FH- und Uni-Absolventen innerhalb der IBM, Stuttgart 2003/2004.

Margitta Rudolph

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

Карьера (от итал. carriera - жизненный путь) в широком смысле - последовательность профессиональных ролей, статусов и видов деятельности в жизни человека. Карьера в узком смысле - фактическая последовательность занимаемых должностей, рабочих мест или положений в коллективе конкретным работником.

Деловая карьера - поступательное продвижение личности в определённой сфере деятельности, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения. Выделяют два типа деловой карьеры: вертикальную и горизонтальную. Вертикальная карьера - деловая карьера, предполагающая подъём на более высокую ступень структурной иерархии. Горизонтальная карьера - деловая карьера, предполагающая либо перемещение работника в другую функциональную область деятельности; либо выполнение определённой служебной роли на ступени, не имеющей жесткого формального закрепления в организационной структуре.

К.п. работника зависят от того, насколько его потенциальная карьера, т.е. лично выстраиваемый человеком трудовой и жизненный путь на основе его планов, потребностей, способностей, целей, совпадает с путём его карьеры, т.е. с той последовательностью должностей, по которым организация продвигает своего сотрудника.

Определение К.п. связано с планированием деловой карьеры, которое предполагает составление плана горизонтального и вертикального продвижения работника по системе должностей или рабочих мест, начиная с момента его принятия в организацию и кончая предполагаемым увольнением с работы.

Работник не должен быть пассивным участником процесса планирования и развития свой карьеры. Эффективным средством управления своей деловой карьерой является личный план карьеры. Личный план карьеры руководителя состоит из трех основных разделов: оценка жизненной ситуации; постановка личных конечных целей карьеры; частные цели и планы деятельности.

Эффективность мероприятий, направленных на развитие и реализацию К.п. работника, станет очевидной при сопоставлении показателей потенциальной карьеры, пути карьеры и реальной карьеры работника, т.е. карьеры, которую человеку удалось реализовать на протяжении определенного времени, в определенном виде деятельности, в конкретной организации.

Литература: *Десслер Г.* Управление персоналом (Human Resource Management): Пер. с англ. - М.: Бином, 1997; *Мордовин С.К.* Управление человеческими ресурсами. - М.: ИНФРА-М, 2000; *Шкатулла В.И.* Настольная книга менеджера по кадрам. - М.: Норма-ИНФРА-М, 1998

Н.А.Шайдорова

♦ Данное понятие является сопостовимым в русском и немецком контекстах, ибо его истоки находятся в современных теория управления персоналом, получившим распространение в различных странах мира.

Kerncurriculum ≈ Базисный учебный план; Основная образовательная программа

Methoden und Kriterien für die Entwicklung von Lehrplänen zu formulieren, ist eine genuine und zentrale Aufgabe der Didaktik. Ende der 60er Jahre des 20. Jh. wurde insbesondere durch das von Robinsohn aus dem US-amerikanischen übertragene Modell der (kontinuierlichen) Überarbeitung von Lehrplänen sowohl die Historizität als auch die politisch-gesellschaftliche Funktion der Inhaltsfestlegungen für schulisches Lernen in die Diskussion gebracht. Der Lehrplanbegriff schien durch das Konzept der Curri-

culumentwicklung und -revision ersetzbar zu sein. In der Bundesrepublik wurde zudem die der gymnasialen Bildung zugeordnete Orientierung an den sog. klassischen Bildungstheorien fragwürdig, insbesondere aufgrund einer nicht mehr zu ignorierenden Überbürdung der Lehrpläne durch Hinzufügung neuer Inhalte. Schon damals wurde als Problemlösung die "Entrümpelung" der Lehrpläne gefordert, was der Idee eines Grundkonzeptes von Allgemeinbildung und darauf aufbauender fachlicher sowie beruflicher Bildung entsprach. Als organisierendes didaktisches Prinzip schlug Klafki das Konzept der "Kategorialen Bildung" vor, in dem u.a. durch exemplarisches Lernen eine Reduzierung der Themenmenge angestrebt wird.

In den USA zeigten (und zeigen noch immer) Schulleistungsstudien verfassungswidrige soziale Disparitäten im Kenntnisstand der Schüler. Eine deutliche, wenngleich begrenzte Verbesserung dieser Chancenungleichheit brachte die Einführung des "Minimum Competency Testing" in den 1980er Jahren. Der wesentliche Effekt bestand insbesondere darin, dass die Lehrerschaft ihren Unterricht stärker auf die Testinhalte ausrichtete, was einer faktischen Reduzierung bzw. Verengung des Curriculums gleichkam. "Teaching to the test" kann insofern als implizite Einführung eines K. verstanden werden.

Die grundlegende Problematik eines didaktisch begründeten K.s ist bis heute nicht gelöst. Der derzeit gesuchte Ausweg aus diesem Dilemma beansprucht, schulfachbezogene Kompetenzmessung jenseits von Inhaltsfragen betreiben zu können. Die Bildungsstandards (←) der KMK basieren jedoch - wie schon früher Lehrplanfestlegungen - auf Expertenmeinungen. Ähnliches gilt für K. im Hochschulbereich (z.B. Erziehungswissenschaft).

Literatur: *Böttcher, W.*: Bildung, Standards, Kerncurricula. Ein Versuch, einige Missverständnisse auszuräumen. In: Die Deutsche Schule 95 (2)/2003, 152-164.

Karl-Heinz Arnold

♦ Für den russischen pädagogischen Kontext ist charakteristisch, dass sich K. nicht nur auf die Schule, sondern auch -viel stärker als in Deutschland - auf die Hochschule bezieht. Zwar entwickelt und beschließt die Hochschule ihr Kerncurriculum selbstständig, muss jedoch die Anforderungen des staatlichen Bildungsstandards für Hochschulen einhalten.

Б.у.п., О.о.п. - документы, определяющие необходимый, обязательный минимум содержания образования в высшей или средней школе, обеспечивающий формирование базовых компетентностей (←) обучающихся по одному предмету или системе изучаемых учебных дисциплин. В российской высшей школе принят термин "Основная образовательная программа". О.о.п. - категория, отражающая совокупность, целостность, системность учебных дисциплин различного статуса (обязательных, факультативных, элективных), их учебно-методическое сопровождение, основные виды учебной и педагогической деятельности субъектов образовательного процесса. Вуз самостоятельно разрабатывает и утверждает О.о.п. по каждой специальности и направлению подготовки в соответствии с государственным образовательным стандартом (ГОС) высшего профессионального образования. В структуру О.о.п. входят: её цели, федеральный и региональный (вузовский) компоненты, учебный план, программы учебных дисциплин и практик, содержание и порядок проведения аттестаций.

Литература: *Приказ* №1965 от29.06.2000г. Министерства образования РФ; *Инструктивное письмо* № 14-52-357 ин/13 от 19.05.2000г.; *Положение* об основной образовательной программе специальности (направления подготовки). - В.Новгород, 2000г.

В.П.Лисицкая

♦ В Германии, США и ряде других стран О.о.п. рассматривается как актуальная дидактическая проблема, относящаяся не только к высшей, но и, прежде всего, к средней школе. Публикации на эту тему сравнимы с отечественной дискуссией об образовательных стандартах (←) и Б.у.п., т.к. в зарубежной литературе О.о.п. определяется как национальный куррикулум, обеспечивающий на содержательном уровне единство требований ко всем обучающимся независимо от специфики образовательного учреждения. Введённый в 80-ые годы XX века т.н. "тестируемый минимум компетентностей" привёл к существенному сокращению обязательного содержания образования и заложил основы для конструирования Б.у.п. (О.о.п.).

Kernfach ≈ Узловой предмет

Der Begriff K. wird nicht einheitlich verwendet und ist auch nicht weit verbreitet. Im *schulischen Kontext* versteht man vielfach unter einem K. ein Fach, das über alle Schulstufen Pflichtfach ist,

also in der Regel das Fach Deutsch, Mathematik oder die erste Fremdsprache. Seit einigen Jahren wird der Begriff aber vor allem in speziellen Konzepten *universitärer Studienstrukturen* - insbesondere der Lehrerbildung - verwendet.
In den letzten Jahrzehnten wurde die Lehrerbildung für alle Lehrämter zunehmend verwissenschaftlicht, allerdings mit der negativen Nebenwirkung der Zersplitterung in einzelne Wissensbereiche. Zur Überwindung des segmentierten Wissenserwerbs werden verschiedene Formen eines fächerübergreifenden, interdisziplinären Studiums (→ Interdisziplinarität) diskutiert. Bei der Verwirklichung solcher Studienstrukturen gibt es jedoch noch viele Widerstände. In neuester Zeit wird deshalb ein Modell diskutiert (und z.B. an der Universität Bielefeld erprobt), bei dem zwar eine organisatorische Gliederung in zwei Fächer und die Erziehungswissenschaften bestehen bleibt, aber ein Fach als K. ausgewiesen wird, *in dessen Rahmen fächerübergreifende Erkenntnisse und allgemeine Vermittlungskompetenzen vermittelt werden sollen*. Das K. erhält dazu einen größeren Studienumfang als die anderen Bereiche. An der Universität Bielefeld z.B. sind alle Bachelor(←)-Studiengänge so gegliedert, dass das Kernfach 120 Leistungspunkte (←) umfasst, während das Nebenfach auf 60 LP ausgelegt ist.
Literatur: *Huber, L.*:. Kein Gedanke ans Fach? In: Bayer, M. u.a. (Hg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Bad Heilbrunn 2000, 183 – 194.

Günter Graumann

♦ Ein Äquivalent für diesen Begriff fehlt bzw. ist nicht gebräuchlich im russischen pädagogischen Kontext.

♦ У.п. (основная специализация) - понятие, относительно недавно вошедшее в употребление, связано в первую очередь с реформой педагогического образования в земле Северный Рейн - Вестфалия (Германия), переходом на двухуровневую систему подготовки учителей: бакалавриат и магистратуру. Согласно разработанной модели педагогического образования студент не должен изучать педагогические дисциплины параллельно с научными предметами; напротив, сначала закончив изучение какого-либо предмета и получив степень бакалавра, он может продолжить изучение педагогических наук с целью получения степени магистра (←) по профессии учителя. Если в существующей сегодня модели педагогического образования с начала обучения осуществляется углубление в профессию, то в альтернативном вари-

анте речь идёт скорее о т. н. поливалентности (←). Эта поливалентность обеспечивает возможность профессионального использования предметно-научной основы и как фундамента для подготовки учителей, и непосредственно для начала профессиональной деятельности в экономике или управлении.
Понятие "узловой предмет, основная специализация" (Kernfach) в определенном смысле заменяет существовавшее ранее понятие "основной предмет, основная специализация" (Hauptfach) и противопоставлено понятию "дополнительная специальность" (Nebenfach). Тем не менее, как и ранее для получения квалификации учителя студент должен изучить определенную комбинацию предметов (Fächerkombination). Для бакалавриата - это основная специальность + дополнительная специальность как преподаваемые дисциплины или основная специальность как преподаваемая дисциплина + дополнительная специальность как дисциплина педагогического цикла.
На практике это выглядит следующим образом: сначала изучаются два предмета - например, история и русский язык. Это обучение имеет предметно-научную направленность, но, помимо этого, должно развить у студента такие качества, как коммуникабельность, умение работать в группе, способность к презентации, компетентность в использовании новых средств информации, знание иностранных языков. В итоге бакалавр (←) должен быть готов к профессиональной деятельности, не обязательно непосредственно связанной с изученными предметами. Скорее, он должен уметь использовать в своей работе методические подходы и способы научного анализа, которым он научился в университете. Если же человек, имеющий степень бакалавра, захочет стать учителем, то ему придется пройти вторую фазу обучения, результатом которой является получение степени магистра (←). На этой фазе обучения он должен за один или два года приобрести научно-методическую квалификацию, позволяющую ему работать учителем.

С.В.Шубин

Kollegiale Beratung = Коллегиальное консультирование

K.B. bezeichnet ein selbst organisiertes Beratungssystem. Es ist eine nicht professionelle, systemische Beratung in Teams, in der sich eine Gruppe fachkundiger Kollegen aus unterschiedlichen Berufsfeldern bei der Lösung diverser Probleme (Fälle) gegenseitig unterstützt. Das Ziel kollegialer Beratungsprozesse ist die Erweiterung der Problemlösekompetenz der einzelnen Mitglieder und dient damit der Verbesserung der Interaktions- und Kommu-

nikationsstrukturen innerhalb einer Organisation beziehungsweise eines Teilbereiches derselben (z.B. Schulklasse).

Im Gegensatz zu professioneller Einzel- bzw. Gruppensupervision ist die K.B. ein auf Eigeninitiative und Eigenverantwortung basierender Selbsthilfeprozess unter Kollegen. Kollegiale Beratung ist umso effektiver, je höher die Voraussetzungen der Teilnehmer im Hinblick auf bestimmte Fertigkeiten wie Gesprächsregeln, Feedback (←), aktives Zuhören, Fragen lernen etc. sind. Die Mitglieder eines Teams stehen in einem nicht hierarchischen Verhältnis gleichberechtigt nebeneinander, die Kommunikation ist symmetrisch, die Rolle des Moderators wechselt.

Inhalte K.r B. sind in der Regel nicht die Lösung von Fachproblemen, sondern von Beziehungsproblemen, z.B. Lehrer-Schüler-Konflikt, Mitarbeiter-Vorgesetzten-Konflikt, etc.

Die methodische Grundstruktur zeichnet sich durch folgende Schritte aus: Rollenverteilung - Falleingabe - Befragung - Hypothesen - Stellungnahmen - Lösungsvorschläge - Entscheidung (vgl. Haug-Benin 1998, 6)

Die Grenzen K.r B. liegen zunächst in dem Grad der Beeinträchtigung der betroffenen Personen. Hier muss sehr genau darauf geachtet werden, dass die Probleme auch lösbar sind und nicht besser an professionelle Therapeuten übergeben werden. K.B. ist kein Therapieersatz und keine "Spielwiese für Hobbypsychologen"! Eine weitere Grenze stellt die emotionale Störungsfreiheit innerhalb des Beratungsteams dar. Konflikte und Spannungen im Team bedürfen der Supervision. Schließlich können institutionelle Grenzen innerhalb einer Organisation vorhanden sein, die eine K.B. unmöglich machen.

Literatur: *Fallner, H./ Gräßlin, H.-M.*: Kollegiale Beratung. Eine Systematik zur Reflexion beruflichen Alltags. Hille 1990; *Haug-Benin, R.:* Kollegiale Beratung. Weinheim 1998; *Hendriksen, J.*: Intervision: kollegiale Beratung in sozialer Arbeit und Schule. Weinheim 2000; *Schlee, J./ Mutzeck, W. (Hg.):* Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg 1996.

Hella Barlage

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

К.к - вид консультирования (←), при котором члены профессиональной группы оказывают друг другу взаимные консультационные услуги, направленные на разрешение кон-

фликтной ситуации или ситуации профессионального затруднения. При К.к специалисты, объединившиеся в группу (команду) одновременно играют роли консультанта и консультируемого, отказываясь от помощи внешних экспертов-супервизоров. Модератор (ведущий) консультационного процесса, роль которого поочерёдно выполняют различные профессионалы, пытается актуализировать внутренний потенциал участников дискуссии и организовать их продуктивное коммуникационное взаимодействие. К.к. является разновидностью группового консультирования, основанного на использовании так называемых "групповых эффектов" - самораскрытия участников группы, обратной связи (←), сочетания сплочённости и конфронтации, групповой дискуссии и других.

В отличие от групповой и индивидуальной супервизии (←) К.к всегда инициируется снизу и базируется на внутренних возможностях специалистов. Эффективность К.к., основным девизом которого является "Помоги себе сам", во многом зависит не только от профессиональной подготовки членов группы, но и от того, в какой мере они владеют техниками и технологиями модерации (←), коммуникативными и эмпатическими умениями, способностью к активной интеракции.

Литература: *Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия.* Монография / Под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. - В.Новгород: НовГУ, Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002; *Нельсон-Джоунс Р.* Теория и практика консультирования. 3-е изд. межд. - СПб.: Изд. "Питер", 2000.

М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. Немецкие авторы указывают на то, что в центре внимания К.к чаще всего находятся проблемы в отношениях, возникающие внутри педагогического коллектива, между педагогами и учащимися, администрацией и сотрудниками. Разрешение этих проблем способствует развитию школы (←).

Kompetenz = Компетентность

Im herrschenden Sprachgebrauch wird Kompetenz als Dispositionsbegriff verwendet, der ein individuelles Vermögen bezeichnet, in mehr oder weniger klar abgegrenzten (meist aber nicht nur

beruflichen) Tätigkeitsbereichen angemessen zu handeln. Meist wird mit dem Können jedoch auch eine Zuständigkeit verbunden, für die ggf. eine eigene Lizenz zur Ausübung der betreffenden Tätigkeit erforderlich ist. Im Rahmen dieses Zuständigkeitsbereichs wird das Können dann in angemessenes Handeln umgewandelt, das heisst unter Beachtung kultureller Normen und Werte verwirklicht, die in der Berufskultur geteilt werden. Zwar findet dieses Handeln durchaus in Kontingenzen statt, charakteristisch ist jedoch ein kompetenter Umgang mit den Unsicherheiten und Risiken in der Handlungssituation. Kompetenz zeigt sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Situationen, in denen sie zur Geltung gebracht wird. Bei einer großen Variationsbreite der Situationen spricht man auch von "Schlüsselkompetenzen" (←).

Wegen ihres dispositiven Charakters sind Kompetenzen nicht direkt beobachtbar. In wissenschaftlichen Diskursen haben Kompetenzen den Status theoretischer Konstrukte, die erst durch Operationalisierung auf empirische Geltung überprüft werden können.

Die derzeitige Debatte über K.en bezieht sich deshalb in erster Linie auf die Definition von Standards (→ Bildungsstandards), mit denen K.en ggf. auch auf unterschiedlichem Niveau gemessen werden können. Mit der Differenzierung zwischen theoretischer und empirischer Ebene lässt sich der Diskurs an die (aus den Sprachwissenschaften stammende) Unterscheidung zwischen K. und Performanz anschließen. K. bezeichnet demnach das - nicht unbedingt bewusst - inkorporierte Regelsystem, das Performanz als kompetentes Handeln in unterschiedlichen Situationen (z.B. Sprach-)Gemeinschaften erlaubt. Performanz bedeutet also K. im Rahmen gemeinschaftlichen Handelns. In dieser Verknüpfung mit Performanz ist ein - bezogen auf Gemeinschaft - sinnvolles und gestaltetes Handeln als Korrelat von K. im Blick. Damit erschließt sich dann auch die Bedeutungszuweisung der diversen "Spiegelstrich-Kompetenzen", wie Medien (←)-, Sach-, Methoden (←)-, Sozial (←)- oder Reflexions- oder anderen K.en. Sie alle verbindet in ihrem jeweiligen Metier Können von sinn- bzw. kommunitätsbezogenem Handeln. Wenn K. professionell kontextuiert wird, wird Kompetenzentwicklung auf diese Weise zu einer zentralen Kategorie von Professionalisierungsprozessen (←).

Literatur: *Bolder, A.*: Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, 651-674; *Arnold, R./ Müller, H.-J. (Hg.):* Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren 2003; *Prandini, M.*: Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen als Aufgabe und Ziel von Pädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Nr. 3/2003, 354-372; *Tramm, T. u.a.*: Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt a.M. u.a.1999; *Weiß, R.*: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen - empirische und konzeptionelle Befunde. Münster 1999.

Johannes Wildt

♦ Auch wenn die "Spiegelstrich-Kompetenzen" im russischen Kontext in einigen Fällen unterschiedlich klassifiziert werden, ist der Tenor der Kompetenzdebatte (die Fähigkeit, das Können in Handeln situationsadäquat umzusetzen) in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

К. (от лат. competens (competentis) - соответствующий, способный) - характеристика человека, позволяющая ему демонстрировать эффективные модели поведения в определённой области деятельности. Содержание К. образует освоенная субъектом система специальных норм и ценностей, понятий и представлений, навыков и технологий, выработанных в рамках данного вида практики и необходимых для адекватного осуществления действий в её контексте. Различные типы К. классифицируются в зависимости от сфер человеческой деятельности (социальная, управленческая, профессиональная, педагогическая и др.). Среди прочих выделяются ключевые К., отличительной особенностью которых является возможность реализации в широком спектре жизненных ситуаций. В качестве решающих факторов развития К. выступают целенаправленное обучение и "рефлексивная" практика в соответствующей предметной области.

Литература: *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002; *Холодная М.А*. Психология интеллекта. - СПб., 2002.

Д.С.Нестеров

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. Немецкие авторы указывают на то, что объём и содержание К. во многом зависят от того стандарта, на который ориентируется образовательный процесс.

Komplexe Interdisziplinarität ≈ Комплексная междисциплинарность

Die Begrifflichkeit K.I. mutet zunächst wie eine Tautologie an. Sie ist jedoch bewusst und mit einem entsprechenden Qualitätsanspruch als zusammengesetzter Begriff formuliert worden und will sich damit von einer bloßen additiven Interdisziplinarität absetzen. K.I. meint demzufolge die Zusammenarbeit verschiedener Wissenschaftsdisziplinen i. S. einer dialektischen und nicht bloß einer aneinander reihenden Vernetzung, wodurch eine neue Qualität entstehen soll (Schlüsselqualifikationen ←). Die Wiederbelebung der Pädagogischen Psychologie auch im Rahmen der Strukturreform an unseren Hochschulen könnte sich als ein Beispiel für eine gelungene K.I. herausstellen und damit an überzeugende Entwicklungen auf diesem Gebiet anknüpfen, wie sie vormals von Heinrich Roth (1906-1983) oder Hans Aebli (1923-1990) vorgelegt worden sind. Für den schulischen Zusammenhang spricht man eher von fächerübergreifendem Unterricht als von K.I. Auch hier ist jedoch zu bedenken, dass es nicht um ein bloßes Addieren verschiedener Fächer geht, sondern um eine souveräne Zusammenarbeit der Fächer i. S. der Erzeugung einer tragfähigen Vielperspektivität. K.I. oder fächerübergreifender Unterricht setzen das Bestehen verschiedener profilierter Disziplinen bzw. Fächer voraus, alles andere wäre vordisziplinäre bzw. vorfachliche Zusammenarbeit. Im Bereich der Hochschule wären damit allgemein propädeutische Angebote, im Bereich der Schule gesamtunterrichtliche Konzepte angesprochen, denen allerdings nur begrenzte Reichweiten attestiert werden können. K.I. darf daher nicht auf dieses Niveau zurückfallen bzw. sich darin erschöpfen, denn eine missverstandene Interdisziplinarität kann auch vieles zerstören. Stattdessen muss K.I. angesichts sich beschleunigender Spezialisierungs- und Differenzierungstendenzen zu einem konvergierenden Arbeitsbereich im Wissenschaftsbetrieb werden. Für den schulischen Bereich gilt, dass ein qualitativ anspruchsvoller fächerübergreifender Unterricht auf Vielperspektivität und Pluralismus ausgerichtet sein muss.

Literatur: *Feige, B.:* Integrativer und fächerübergreifender Sachunterricht. In: Löffler, Gю u.a. (Hg.): Sachunterricht - Zwischen Fachbezug und Integration. Bad Heilbrunn

♦ Ein Äquivalent für diesen Begriff fehlt im Russischen, das Phänomen der K. I. wird im russischen Kontext als Bestandteil der Interdiziplinarität betrachtet.

♦ Данное понятие не нашло широкого распространения в русскоязычной литературе. В немецких источниках термин используется для характеристики наиболее высокого уровня междисциплинарных связей (←), которые обеспечивают новое качество взаимодействия между отдельными научно-образовательными областями и способствуют созданию нового продукта на основе междисциплинарного синтеза знаний. Примером такого продукта могут служить ключевые компетентности (←), выступающие в качестве многоаспектного междисциплинарного феномена.

Konfliktmanagement = Конфликт-менеджмент

Der aus dem Lateinischen stammende Begriff Konflikt (lat. conflictum: zusammenschlagen, zusammenstoßen, in Kampf geraten, zu Boden schlagen) steht für einen Zusammenstoß, eine Auseinandersetzung, einen inneren Zwiespalt. Grundsätzlich ist bei Konflikten das Bestreben vorhanden, eine Entscheidung zugunsten einer Lösung zu finden. In Abgrenzung hierzu sind die Beteiligten eines Streits (sich mit Worten auseinandersetzen, bestreiten, abstreiten) bestrebt, Recht zu haben. Soziale Konflikte sind Spannungssituationen, in denen zwei oder mehrere Parteien, die voneinander abhängig sind, mit Nachdruck versuchen, scheinbare oder tatsächlich unvereinbare Handlungspläne zu verwirklichen unter bewußtem Einbezug einer möglichen Gegnerschaft. Als Fachbegriff im Kontext sozialwissenschaftlichen Handelns meint der Begriff Konflikt eine sich aus gegensätzlichen Interessen ergebende Spannung oder Auseinandersetzung. Konflikte sind ein soziologischer Grundtatbestand und können zwischen Individuen und/ oder Kollektiven bzw. Kollektiven untereinander entstehen (z.B. zwischen Tarif-Partnern, Staaten).

Unterstellt wird beim K., dass Konflikte innerhalb gegebener Ordnungen und Strukturen lösbar sind (Unterschied zu Kampf, Bürgerkrieg und Revolution). Die Konfliktlösungsmechanismen

hängen von der Flexibilität menschlicher Beziehungen und dem Potential für friedlichen Wandel ab. K. soll dazu beitragen, Hilfen zum Erkennen und Verstehen von Konflikten zu geben. Dabei geht es um theoretische und praktische Anregungen zur Vorbeugung, Bewältigung lösbarer Konflikte und zum Umgang mit unlösbaren Konflikten.

Die Grundhaltung gegenüber Konflikten hat sich verändert: ging man früher davon aus, dass Konflikte auf Störenfriede zurückführbar und eigentlich vermeidbar sind, eine destruktive Macht haben und Entwicklungen hemmen, geht man heute davon aus, dass in der modernen arbeitsteiligen und immer komplizierter werdenden (Arbeits-)Welt Belastungen unvermeidbar sind, die konfliktträchtig sind, sich gleichwohl produktiv für Entwicklung nutzen lassen und eine Lösung beschleunigen.

Die Verhaltens-Symptome in Konfliktsituationen sind durch folgende negative *Verhaltensformen* erkennbar (z.B: Isolierung, Betonung des Trennenden, wachsendes Selbstgefühl der Parteien, Abnahme von Selbstkritik, vgl. Berkel 1990)

Im Rahmen des Konfliktmanagement lassen sich Strategien zur Konfliktbehandlung in folgende Kategorien einteilen (in Anlehnung an Chalupsky/ Geißler/ Voß 1995):

	De-eskalierend	Eskalierend
präventiv	Vorbeugung durch Kommunikationsregeln. Training von Kommunikationsmethoden.	In Anwesenheit des Beraters werden Ängste, Sorgen, Unterstellungen gezielt angesprochen. Konfrontationssitzung, um zu vermeiden, dass ein beginnender Konflikt kalt gemacht wird.
kurativ	Konfliktverlauf wird rekonstruiert und geklärt. Konfliktparteien klären ihre unterschiedliche Wahrnehmung des Verhaltens.	Bestehender kalter Konflikt wird durch Rollenspiel dramatisiert, unterstrichen Ein Interessenvertreter ermutigt seine Klienten, sich für ihre Standpunkte einzusetzen.

Auf der Handlungsebene des K.s ist in der Bearbeitungslogik von Konflikten folgendes empfehlenswert: Erregung kontrollieren, Vertrauen bilden, offen kommunizieren, Probleme lösen wollen, Vereinbarungen treffen, Konflikt persönlich bearbeiten.

Literatur: *Berkel, K.:* Konflikttraining. Heidelberg 1990; *Chalupsky, J./ Geißler, H./ Voß, P.:* Konflikt und Motivationsmanagement. In: *Heyse, V / Metzler*, *H.*: Die Veränderung managen, das Management verändern. Münster 1995.

Herbert Asselmeyer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar. Das K. in der Praxis ist dagegen durch soziale und kulturelle Unterschiede beider Kontexte geprägt.

К.-м. - управление межличностными и групповыми конфликтами в организации, сознательная деятельность руководителя по отношению к конфликту, осуществляемая на всех этапах его возникновения, развития и завершения. Существуют три точки зрения:

- конфликт не нужен и наносит организации вред, поэтому его нужно устранить любым способом;
- конфликт - нежелательный, но распространённый побочный продукт организации, поэтому он должен быть устранён;
- конфликт не только неизбежен, но и необходим и потенциально полезен организации, поэтому менеджер должен не устранять конфликт, а управлять им.

Выделяют внешний и внутренний аспекты управления конфликтами: внутренний предполагает применение способов эффективного общения и рационального поведения, внешний отражает управленческую деятельность со стороны руководителя. Существуют различные способы управления конфликтами: прогнозирование, профилактика, отсрочка, подавление, сглаживание и др.

Наиболее важными формами управления являются урегулирование и разрешение конфликта. Урегулирование конфликта - предполагает участие в устранении противоречия между оппонентами третьей стороны. Разрешение конфликта - это совместная деятельность его участников, направленная на решение проблемы, которая привела к столкновению, прекращение противодействия и восстановление отношений между оппонентами. Существуют два варианта разрешения конфликта - интегративный, когда оппоненты самостоятельно по доброй воле ищут решение и достигают определённого

согласия по спорной проблеме, и посредничество (медиация), когда третья сторона (например, менеджер) помогает найти решение через организацию процесса переговоров между оппонентами, при этом решение ищут сами оппоненты.

Литература: *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология.- М.: Юнити, 2000; *Гришина Н.В.* Психология конфликта. - СПб.: Питер, 2000; *Кабушкин Н.И.* Основы менеджмента.- Мн.: Новое знание, 2002; Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. -М.:ВЛАДОС, 1999; *Мариновский И.Д., Цветков В.Л.* Конфликтология. - М.: Изд-во "Щит-М", 2001.

Т.Б.Беляева

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий.

Konsekutive Hochschulbildung ≈ Последовательное высшее образование

Die Bologna-Deklaration (←) der europäischen Bildungs- und Wissenschaftsminister (seit 1998) sieht die Einrichtung einer zweistufigen Hochschulbildung (two-cycled-programs) vor. Für die deutsche Hochschule ist das zwar nicht gänzlich neuartig, da die Differenzierung des Studiums seit der Gesamthochschul-Debatte und zahlreicher Gutachten des Wissenschaftsrats seit den 1970er Jahren dazu viel Diskussionsmaterial und einige Umsetzungsversuche beigesteuert hat. Die im Rahmen der Bologna-Nachfolgekonferenz zugesagte Umstellung des Gesamtsystems stellt aber aktuell eine gigantische Transformationsaufgabe dar. Dies gilt insbesondere für den Hochschulbereich. Trotz großer Anstrengungen in den vergangenen Jahren sind z.B. von ca. 11.000-12.000 Studiengängen heute noch nicht einmal 2000 in Bachelor (←)- oder Master(←)- Studiengänge transformiert. Nur ein Teil dieser Transformationen ist konsekutiv, d.h. auf die Verknüpfung von Bachelor- und Master-Studiengängen hin ausgelegt. Umstritten sind dabei insbesondere die Regelungen, die sich für die vertikale Durchlässigkeit (←) vom Bachelor- zum Masterstudium ergeben. Vertreter der etablierten Studiengänge, die zur Zeit bevorzugt mit einem Diplom abschließen, zögern, die in ihren Augen bewährten Studiengänge gegen neue Abschlüsse, die auf dem Arbeitsmarkt wenig bekannt sind, einzutauschen. Der Erfolg der Studienstrukturreform wird maßgeblich von der Arbeitsmarktakzeptanz abhängen.

Literatur: *Hascher, T./ Altrichter, H.*: Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1/2002, 4-7; *Teichler, U.*: Bachelor-Level Programmes and Degrees in Europe: Problems and Opportunities. In: Yliopistotieto 1/2001, 8-15; *Terhart, E.*: Standards für die Lehrerbildung. Expertise für die KMK. Bonn 2002; *Feerick, J.:* Bologna process update. In: Gassner, O. (Ed.): Strategies of Change in Teacher Education. European views. Feldkirch 2002, 29-44.

Johannes Wildt

♦ Der Begriff K.H. bringt ein neues, durch die Bologna-Erklärung konkretisiertes Prinzip der Organisation der Hochschulbildung zum Ausdruck. Seine Verwendung ist daher in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

Многоуровневое высшее образование ориентировано на принцип последовательного изучения программ бакалавриата и магистратуры. Реализация данного принципа возможна при условии, что оба уровня относятся к одному и тому же предметному полю, содержание и последовательность изучения дисциплин согласованы. Выпускник, получивший степень бакалавра (←), может продолжать обучение в магистратуре по направлению бакалаврской подготовки или же по родственным направлениям (←), предусмотренным государственным образовательным стандартом направлениям. Обучение по программам бакалавриата, а затем магистратуры может осуществляться как на различных факультетах, так и в разных университетах.

Литература: *Карпенко О.М. и др.* Высшее социально-экономичекое образование за рубежом. - Инновации в образовании, 2004, №2, с. 43-81; www.edu.ru**;** www.ed.gov.ru**;** www.spbu.ru/Nems/edusem/bol.htm; www.rabe.ru/news/rus/m32 4htm

И.Г.Владимирова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, что связано с переходом высшего образования на многоуровневую систему в рамках Болонского процесса.

Kontextmanagement ≈ Контекстный менеджмент

K. meint die Erfassung bestehender Kontexte, d.h. Veränderungen, Herausforderungen, neues Denken, neue Wertvorstellungen und Zeitgeisterscheinungen, die Entwicklung neuer Kontexte für die Bildungsarbeit sowie neuer Zukunftsentwürfe auf dieser Basis. Die Bildung ist immer eingebunden in ein Umfeld, d.h. in die gesellschaftliche und personelle Situation der

Menschen. Vor allem die Weiterbildung muss die Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld, die zeitbedingten Gegebenheiten und Herausforderungen (politische, ökonomische, gesellschaftliche, rechtliche, personale) berücksichtigen, sie erfassen, in veränderte Bildungskonzepte und in eine neue Bildungsphilosophie einbringen. Es kommt also beim Bildungskontextmanagement nicht nur auf gute Informationssammlung an, sondern auf die Umwandlung von Informationen zu Kontexten, d.h. zu einem erklärenden Rahmen. K. im Bildungsbereich erfüllt zwei Funktionen: Monitoring und Konzeptionsbildung. Monitoring ist eine methodische und kontinuierliche Sammlung von Informationen, von Störungen, Blockaden und Veränderungen, die zu Bewusstseinsinhalten geformt werden. Es ist eine Voraussetzung für die helfende Orientierung der Teilnehmer am Markt. Dabei ist zu fragen, wie wir uns organisieren müssen, damit die Dinge für die der Kunde zahlt, im Vordergrund stehen, und nicht die Dinge, die für uns wichtig sind. Bei der Erfassung des gesellschaftlichen Umfeldes im Bereich der Bildung sind zwei Perspektiven wichtig:

- das Denksystem der Bildungsmanager (Zukunftsorientierung oder Orientierung an der Vergangenheit) und
- die Ausrichtung der Zukunftsentwürfe auf die Bildungsabnehmer.

Literatur: *Drucker, P.:* Die postkapitalistische Gesellschaft. Düsseldorf 1993

Michail Pewsner

♦ Der Begriff K. hat sich in der russischen Pädagogik noch nicht etabliert. Soweit er verwendet wird, ist seine Verwendung in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

К.м. - менеджмент, основанный на контекстном подходе, который предполагает учёт совокупности контекстных условий (политических, экономических, социокультурных, правовых), при разработке и реализации образовательных проектов. К.м. включает не только создание концепций инновационного развития, но и эффективный мониторинг образовательной системы.

Мониторинг в образовании - форма сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, которая обеспечивает непрерывное отсле-

живание ее состояния, хода, результата и эффективности образовательного процесса, а также прогнозирование его развития на основе использования различных технологий сбора и обработки информации.

Литература: *Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход:* Монография / Под ред. А.Л.Гаврикова, М.Н.Певзнера. - В.Новгород: НовГУ, 2001; *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998.

И.В.Галковская

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий.

Leistungsprofil ≈ Профиль

Der Begriff L. wird im deutschen Sprachraum seit geraumer Zeit verwendet, um das Spektrum spezifischer Leistungsangebote und -möglichkeiten von Firmen und Betrieben im Produktions- und Dienstleistungsbereich, neuerdings auch von Bildungseinrichtungen, zu umreißen.

Im Rahmen der konsekutiven Hochschulbildung (←) dient der Begriff der Beschreibung dessen, was von Studierenden nach dem Durchgang durch einzelne Module (←) eines Studienganges jeweils an spezifischen Kompetenzen (←) erworben worden sein soll. Damit soll zum einen eine Präzisierung der spezifischen erwarteten Lernergebnisse der Studierenden aus den jeweiligen Curriculumelementen erfolgen, zum andern werden damit auch die einzelnen Bestandteile von Abschlussprofilen von Bachelor (←)- und Master(←)-Studiengängen in Hinsicht auf die Anforderungen späterer beruflicher Tätigkeiten insgesamt formuliert. Von der Ausarbeitung solcher Leistungsprofile sollen wiederum Impulse auf die inhaltliche Planung und didaktisch sinnvolle Realisierung der jeweiligen Studienelemente in den Hochschulausbildungen ausgehen. Gleichzeitig soll damit eine bessere Vergleichbarkeit von Studiengängen gleicher inhaltlicher Ausrichtung an verschiedenen Hochschulen - auch im internationalen Vergleich - ermöglicht werden. Insbesondere Universitäten sollen in Leistungsprofilen ihre Stärken im Wettbewerb und ihre Förderungswürdigkeit in ihren Schwerpunkten ausweisen.

Michael Schräder

♦ Im Unterschied zu Deutschland sind L.e in Russland durch den Staatlichen Bildungsstandard definiert. Bei Abweichungen von den festgelegten Profilen soll ein von der Hochschule neu entwickeltes L. in einem Überprüfungsverfahren genehmigt werden.

П. - набор характеристик, отражающих индивидуальное своеобразие, специфику той или иной организации, образовательной программы, направления профессиональной подготовки. При многоуровневой системе высшего образования (←) важное значение приобретает П. первой ступени - бакалавриата, связанный с особенностями профессиональной деятельности студента. П. и предметы профильной подготовки определяются государственным образовательным стандартом (←). Так, например, в бакалавриате по направлению "педагогика" предусмотрены такие П., как дошкольное образование, воспитательная работа, практическая психология, психология в образовании и др. Если вуз выбирает П., не предусмотренный государственным стандартом, то данный П. должен быть утверждён в установленном порядке.

М.Н.Певзнер

♦ В отличие от российской образовательной практики немецкие вузы выбирают профиль бакалавриата и магистратуры самостоятельно, исходя из потребностей и запросов студентов, а также возможностей самого вуза.

Leistungspunktesystem ≈ Система кредитных часов

Leistungspunkte (LP) - auch "workload (←)" oder "credits (←) " bzw. "credit points" (CP) genannt - dienen der Berechnung der Arbeitsbelastung (tatsächliche Zeitbelastung) der Studierenden. Sie ersetzen die Anzahl der Unterrichtsstunden bzw. die Semesterwochenstunden (←) einer Studieneinheit (→ Modularisierung) und orientieren sich am European Credit Transfer System (→ ECTS), welches im Rahmen der Erasmus-Programme entwickelt wurde.

Ein Leistungspunkt (1 LP) wird mit einem Arbeitsaufwand von 30 (Zeit-)Stunden festgelegt, wobei die Präsenszeit sowie die Vor- und Nachbereitungszeit zu berücksichtigen sind. Bei den Festlegungen für den Studienumfang geht man von 45 Studien-

wochen pro Jahr mit jeweils 40 Stunden Arbeitszeit aus. Damit ergibt sich eine Arbeitsbelastung von 60 LP für ein Studienjahr bzw. 30 LP für ein Semester. Für ein dreijähriges Bachelor- (←) Studium stehen deshalb insgesamt 180 LP, für ein ein- bzw. zweijähriges Master-(←) Studium 60 bzw. 120 LP zur Verfügung.

Laut Hochschulrahmengesetz von 1998 soll das L. die Übertragung erbrachter Leistungen auf andere Studiengänge derselben oder einer anderen Hochschule ermöglichen. Daneben werden die Leistungspunkte aber auch zur Berechnung von Noten mit gewichteten Mittelwerten herangezogen. Bei der Ermittlung der Gesamtnote eines Bachelorstudiums werden beispielsweise die Noten der einzelnen Module mit den entsprechenden Leistungspunkten der Module gewichtet.

Voraussichtlich führt die Modularisierung (←), die in der Regel mit der Vergabe von Leistungspunkten verknüpft ist, zu einem "verschulteren" und weniger universitären Lernen für die Studierenden und zu einer erheblichen Erhöhung der Prüfungs- und Beurteilungsbelastung der Lehrenden.

Literatur: *Roscher, F.:* Credit-Point-Systems. In: *Hanft, A.* (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied 2001, 77-81; *Berkner, P.:* Zur Typologie von Kreditpunktesystemen. In: *Welbers, U.* (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied 2001, 81-92; *Schwarz, S./ Teichler,U. (Hg.):* Credits an deutschen Hochschulen. Neuwied 2000.

Günter Graumann

♦ Zwar ist das Verständnis des Begriffs in beiden pädagogischen Kontexten - als Folge des Bologna-Prozesses - weitgehend vergleichbar, doch verbinden sich mit der Einführung des L.s. unterschiedliche Erwartungen. Während im deutschen pädagogischen Kontext die Einführung des L.s. eher eine Verschulung des Studiums bedeutet, wird an russischen Hochschulen mit dieser Änderung eine Loslösung des einzelnen Studierenden von der festen Studiengruppe möglich, was den Gestaltungsspielraum für jeden einzelnen Studierenden (individuellen Bildungsweg) vergrößert und letztendlich eine höhere Mobilität bewirkt.

С.к.ч. (зачетных единиц) - механизм сопоставления количественных требований к уровню и содержанию подготовки студентов.

Кредитный час является эффективным инструментом поддержания непрерывного образования и обеспечения академической мобильности (←) за счёт:

- учёта относительной для данной учебной дисциплины значимости различных видов занятий (лекций, практических, семинарских, лабораторных и др.);
- определения относительной значимости той или иной дисциплины, изучаемой студентом, в зависимости от относительного вклада этой дисциплины в итоговый средний балл, получаемый им по окончании какого-либо периода обучения;
- ранжирования студентов по итогам обучения и установления индивидуального рейтинга каждого из них.

При этом статус студента определяется не курсом, на котором он учится, а объемом изученных учебных дисциплин в кредитных часах и полученным средним баллом на данном этапе обучения. Использование кредитного часа в качестве меры обученности и образовательного статуса студента позволяет индивидуализировать процесс обучения, отойти от обязательной его привязки к рамкам учебной группы. Вместо синхронного прохождения различных этапов обучения у студентов появляется возможность асинхронной организации своего учебного процесса, что создает предпосылки для развития академической мобильности (←) как внутри страны, так и за ее пределами.

Наиболее распространенными являются две системы кредитных часов:

1. Европейская система зачетного перевода ECTS (European Credit Transfer System), первоначально основана на сопоставлении трудовых затрат, предусмотренных для каждой учебной дисциплины, относительно суммарной учебной нагрузки, установленной для определенного периода обучения.
2. Система кредитов, принятая в США USCS (US Credit System),основана на оценке в кредит-часах каждой изучаемой дисциплины и образовательной программы в целом, определяемой в соответствии с учебным планом и распределением учебного времени по формам и видам занятий.

Литература: *Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах*: Утв. Письмом Минобразования России от 28.11.2002 №14-52-988ин/13 // Официальные документы в образовании. - 2003.- №1.- С.81-82.; *Гребнев Л.С. и др.*

Использование зачетных единиц в высшем образовании // Высшее образование сегодня. - 2002.- №9.- С.14-17; *Сенашенко В.С.* Кредитный час: что это такое? // Вестник высшей школы. - 2002. - №6. - С.43-46; *Сенашенко В.С., Чистохвалов В.* Система зачетных образовательных единиц // Высшее образование в России. - 2002.- №5.- С.19-26.

В.А.Исаев

♦ В немецких источниках отмечается, что С.к.ч. используется как мера обученности в рамках отдельных модулей при двухуровневой системе обучения в вузе. По своей трудоёмкости 1 кредит примерно соответствует 30 часам учебного времени. Если исходить из того, что продолжительность учебного года составляет 45 недель, а каждая неделя включает 40 часов учебного времени, то общая нагрузка на студента бакалавриата составит 180 кредитов, а магистратуры - 120 кредитов.

Leitbild ≈ Ведущий образ

Ein L. enthält Aussagen zur angestrebten Schulkultur (←). Es beschreibt wichtige Elemente der Schul-, Erziehungs- und Unterrichtsstrategie und stellt die Verbindung von gewachsenem Selbstverständnis, der Schulphilosophie und des Zukunftswillen einer Schule dar. Die Leitbildentwicklung erfordert, wenn sie effektiv sein soll, eine die Partizipation aller Beteiligten. Das L. formuliert kurz u. prägnant die strategischen Ziele, Visionen u. wesentlichen Orientierungen für die Art und Weise ihrer Umsetzung. Damit soll es allen Beteiligten eine einheitliche Orientierung für ihr Verhalten in der Institution geben und die Identifikation mit der Schule unterstützen. Es ist wesentliches Element einer Corporate Identity: Wofür sind wir da? Was tun wir für wen? Wie tun wir es? Wie gehen wir mit unseren Partnern um? Wie gehen wir miteinander um? Grundsätze für ein Leitbild sind:

- knappe und einprägsame Formulierung;
- klare und ehrliche Stellungnahme zu Problemen (Zielkonflikte dürfen nicht verschleiert werden);
- keine unerfüllbaren Idealvorstellungen;
- Operationalisierbarkeit (es sollte bestimmbar sein, ob die Forderungen des Leitbildes eingehalten wurden oder nicht);
- Beteiligung der verschiedenen Hierarchieebenen;
- konsequente Einführung, Pflege, Evaluation und Weiterentwicklung.

Der Begriff L. geht unmittelbar auf keine pädagogische Tradition zurück, sondern stammt aus den Bereichen der Wirtschaft und Verwaltung, die sich seit den 1980er Jahren um eine Neuorientierung bemühen, indem sie den einzelnen Betriebseinheiten mehr Bedeutung beimessen. Zuerst haben die Schulen der Schweiz, viele Berufsschulen in Deutschland und später andere Lehranstalten diesen Begriff aufgegriffen und für pädagogische Zwecke modifiziert.

Literatur: *Melzer, V.*: Sinn in Organisationen? Oder warum haben moderne Organisationen Leitbilder? München 1995; *Philipp E./ Rolff H.-G.:* Schulprogramme und Leitbilder entwicklen. Weinheim/Basel 1999; *Altrichter H./ Schley W./ Schratz M.:* Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck/Wien 1998.

Margitta Rudolph

♦ Der Begriff des L.s hat sich in der russischen Pädagogik noch nicht etabliert. Soweit er jedoch benutzt wird, ist seine Verwendung in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

В.о. - краткий и ёмкий образ, отражающий основную идеологию учебного заведения, его организационную культуру и стратегическое целеполагание.

В.о. отвечает на вопросы: Кто мы есть? Чей социальный и политический заказ выполняем? Каково наше место в окружающем мире? Кто является потребителем наших образовательных услуг (←) и перед кем мы ответственны?

В русскоязычной литературе часто используется термин "миссия" организации. Как В.о. соотносится с миссией? Во-первых, эти понятия могут рассматриваться как идентичные. В этом случае В.о. можно трактовать как наиболее общую цель организации, философию и предназначение, смысл её существования, которые придают её деятельности качественное своеобразие, отличают данное учреждение от всех других ему подобных. Во-вторых, В.о. может пониматься как внешняя проекция миссии учебного заведения, т.е. его своеобразная визитная карточка, которая позволяет различным внешним группам влияния и общественности в целом сформировать представление о кредо и целях организации, о той философии, которой она руководствуется, о тех ресурсах и средствах, которыми она располагает для осуществления миссии.

Таким образом, В.о. формирует и закрепляет позитивный имидж организации в глазах субъектов внешней среды.

Термин В.о. пришел в сферу образования из области экономики и управления, где он получил распространение в европейских странах в 80-е годы, когда отдельные предприятия стали серьезно заниматься проблемами стратегического планирования (←).

Использование В.о. во многих школах Швейцарии, профессиональных училищах Германии, а затем и в других образовательных учреждениях Европы придали данному термину педагогическое звучание.

Литература: *Захаров И.В., Лихович Е.В.* Миссия университета в европейской культуре. М., 1994; *Васильев Ю.С. и др.* Экономика и организация управления вузом. Учеб., 2-е изд., испр. и доп., п/ред. В.Глухова. - СПб.: Изд-во "Лань", 2001.

М.Н.Певзнер

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. В немецких источниках указываются следующие принципы формирования В.о.: краткая и чёткая формулировка, ясное и честное отношение к проблемам и конфликтам, реализм постановки целей, прозрачность механизмов их реализации.

Lernende Organisation = Обучающаяся организация

L.O. ist eine Institution, die ihre Leitziele (→ Leitbild) durch Kooperation beim Lernen und durch Optimieren des Lernens erreicht, während sie neue und offene Denkmuster pflegt, die Kapazität des gemeinsamen Strebens freisetzt sowie ein organisationszentriertes Management verwirklicht. Auf diesem Wege werden systematische Veränderungen in der Organisation erreicht und Selbsterneuerungsprozesse (←) entwickelt. Senge (1994) beschreibt folgende "fünf Disziplinen", die für eine L.O. bestimmend sind: persönliche Meisterschaft (personal mastery), mentale Modelle (mental models), gemeinsame Visionen (shared visions), Teamentwicklung (team learning), systematisches Denken (systems thinking).

Bei der Darstellung einer L.O. geht Senge von der folgenden These aus: im Wettbewerb konkurrierender Organisationen ist es wichtig, welche von ihnen befähigt ist, schneller und effektiver zu lernen. Veränderung, Wahrnehmungsbereitschaft und Lernen sind unauflöslich miteinander verbunden. In diesem Zusammenhang

bedeutet Organisationsentwicklung (←) systematische Veränderung durch permanentes Lernen. In Verbindung mit den Veränderungen einer Lernorganisation ist das Konzept des systematischen Denkens von besonderer Relevanz. Ein systematischer Denker muss folgende Komponenten berücksichtigen: Ereignisse, Verhaltensmuster, Systeme und mentale Modelle. Beim systematischen Denken stehen drei Prozesse in Wechselbeziehung zueinander: Analyse, Diagnose und Konzept. Systematisches Denken beginnt mit der Analyse und der Diagnose. Selbstachtung, Selbstaktualisierung und Selbsteinschätzung eines in dieser Organisation tätigen Menschen hängt mit der L.n O. zusammen; Führungsaufgaben und systematische Veränderungsprozesse stehen in einer L.O. in Wechselbeziehung zueinander.

Schule als L.O. bedeutet, dass sie sich im Schulentwicklungsprozess (←) befindet. Das heißt, dass alle Lernenden (Lehrer, Schüler, Eltern, Schulverwaltung) an der Konzeption der Lernprozesse beteiligt sind und dass die Schule nach Veränderungen in drei Bereichen strebt: Organisationsenwicklung (←), Personalentwicklung (←), Schulkultur (←) und Unterricht. Die Schule öffnet sich nach außen und bezieht die Öffentlichkeit in die Schulentwicklungsprozesse (→ Schulentwicklung) mit ein.

Literatur.: *Senge, P.M.*: Die Fieldbook zur fünften Disziplin. Stuttgart 2000.

Michail Pewsner

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale wirtschaftswissenschaftliche und organisationstheoretische Diskussion stark beeinflusst ist.

Термин О.о. в Европе и Америке получил широкое применение более 10 лет назад, а в России он стал известен совсем недавно. Примерами фирм, сумевших реализовать в своей практике ценности О.о., могут служить "Toyota" (Япония), "Nissan" (Англия), "Hewlett Packard" (США).

Обучающейся можно считать организацию, в которой осуществляется процесс непрерывных экспериментов, изменений и усовершенствований, способствующих ее росту и достижению целей. В О.о. каждый сотрудник стремится к идентификации и самостоятельному разрешению проблем,

связанных с удовлетворением запросов различных групп потребителей. Формирование готовности и способности разрешать такого рода проблемы осуществляется в процессе непрерывного обучения и повышения квалификации персонала. Основными характеристиками О.о. являются: лидерство и корпоративная культура, инновационный потенциал, самоуправление и самоорганизация, открытый менеджмент, развитие карьеры по горизонтали.

Менеджеры в О.о. должны быть лидерами, которые видят будущее организации, разрабатывают её миссию и цели, а также базовые ценности корпоративной культуры, сознательно разделяемые и культивируемые членами организации.

Инновационный потенциал организации определяет готовность персонала к реализации проектов и программ инновационных стратегических изменений, осознание руководителями потенциала сотрудников и необходимости создания условий для его раскрытия и развития.

Самоуправление и самоорганизация связаны с созданием новых организационных структур, обеспечивающих поддержку самоуправляемых конкурирующих команд, включающих в себя представителей разных подразделений и уровней управления.

В О.о. практикуется открытый менеджмент, который обеспечивает взаимообмен информацией команд сотрудников. Данные о бюджетах, прибылях и расходах открыты для всех, информация доступна каждому.

Конкурентоспособность работника рассматривается как свойство человеческого капитала. В О.о. особенно ценятся сотрудники, умеющие работать над реализацией проектов, что предоставляет им новые возможности для развития карьеры по горизонтали.

Литература: *Дафт Р.Л.* Менеджмент. - Спб.: Питер, 2000; *Сотникова С.И.* Управление карьерой: Учебное пособие. - М.: ИНФРА-М, 2001; *Шерайзина Р.М.* Лидерство и командный менеджмент в стратегическом управлении вузом: учебное пособие. - В.Новгород: НовГУ, 2003.

Р.М.Шерайзина

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в теори-

ях экономики и менеджмента, получивших распространение в различных странах мира.

Management = Менеджмент

Das Wort "Management" hat seinen Ursprung in dem lateinischen Wort "manus" für "Hand" bzw. dem italienischen "maneggiar" für "zu handhaben". Der hieraus abgeleitete Ausdruck "Manager" wurde Ende des 19. Jahrhunderts aus dem Amerikanischen übernommen als Bezeichnung für den Leiter eines Großunternehmens (Drosdowski 1989). Synonym werden für den Manager im Deutschen häufig auch Begriffe wie Führer oder Unternehmensleiter verwendet. Alle Instanzen eines Unternehmens, die über Weisungs- und Entscheidungsbefugnis verfügen und die damit eine leitende Position innehaben, werden unter der Bezeichnung M. gefasst. Damit wird die institutionelle Ebene des Managementbegriffs angesprochen. Des Weiteren gibt es noch die funktionale Ebene, die die Aufgaben und Tätigkeitsfelder, die dem Manager als Person zugeschrieben werden, meint. Dazu gehören: - Planung (die allgemeine Bestimmung von Aufgaben und Leistungen, um die Unternehmensziele zu erreichen); - Organisation (Schaffung von Arbeitseinheiten, Übertragung von Kompetenzen und Weisungsbefugnissen und Koordination im Hinblick auf das Gesamtziel); - Personaleinsatz (umfasst die Aufgabengebiete Stellenbesetzung, Personalbeurteilung und -entwicklung sowie die Gewährleistung einer leistungsbezogenen Entlohnung und adäquater Arbeitsbedingungen); - Führung (meint die Anleitung der Mitarbeiter im täglichen Arbeitsvollzug und die Feinsteuerung der Arbeitshandlungen in Bezug auf das Unternehmensziel; Motivation, Kommunikation und Konfliktbereinigung spielen hierbei eine entscheidende Rolle); - Kontrolle (in einer Ist-Soll-Analyse (←) werden die tatsächlich erzielten Ergebnisse mit den zuvor festgelegten Unternehmenszielen abgeglichen; - die Ergebnisse bilden ggf. die Grundlage für eine Neuplanung/ Neuausrichtung der Unternehmensziele).

Es wird häufig über den (Un-)Sinn von Management-Moden diskutiert. Gleichwohl muss anerkannt werden, dass die Passungsprobleme zwischen den "Bedürfnissen einer modernen Organisation", u.a.: - mehr "Unternehmer” im Unternehmen; - bessere Ko-

operation zwischen Bereichen; -mehr Mitdenken/mitwirken; - Vision und begeisterungsfähige Mitarbeiter; - mehr Teamarbeit und Flexibilität; - intelligente Verbesserungsvorschläge; - Berücksichtigung Sache + Beziehung; - Vielfalt der Qualifikationen; - multifunktionale Einsetzbarkeit und die Bedürfnisse der Mitarbeiter nach:- mehr Verantwortung; - mehr Mitgestaltung; - gutem Betriebsklima; - Verbesserungen einbringen; - herausfordernder Tätigkeit; - mehr Transparenz; - persönlicher Wertschätzung; - Abbau von Monotonie; - mehr Ehrlichkeit/ Echtheit (vgl. Ueberschaer 2000) einer produktiven Kommunikation bedürfen. Systemtheoretisch gesprochen dienen Managementkonzepte daher als Beitrag zur gewollten Irritation aller Beteiligten eines Systems und haben durchaus ihren Sinn.

Literatur*: Dorsdowski, G. (Hg.):* Duden. Deutsches Universalwörterbuch, Mannheim 1989; *Steinmann, H./ Schreyögg, G.:* Management. Grundlagen der Unternehmensführung, Wiesbaden 1991; *Ulrich, P. / Flori, E.:* Management: Eine konzentrierte Einführung. Bern 1992.

Herbert Asselmeyer

♦ Unterschiedliche Klassifikationen und Ansätze zur Definition des Begriffs M. lassen im Kontext dieses Wörterbuches nur bedingt vergleichende Kommentare zu. Generell wird der Begriff in beiden pädagogischen Kontexten, bedingt durch die Anlehnung an die internationale wirtschaftswissenschaftliche Diskussion, weitgehend vergleichbar verwendet. Im russischen Kontext wird grundsätzlich unterschieden zwischen a) M. als Steuerungssystem in Organisationen, b) M. als allgemeine menschliche Tätigkeit, die Planung, Durchführung und Kontrolle der Prozesse sowie die Koordination der Tätigkeit der beteiligten Personen vor Medienkompetenz einschließt, c) M. als Verwaltungsorgan, d) M. als Theorie der Leitung und Führung in Organisationen, e) M. als Kunst der Leitung und Führung.

M. (лат. manus рука, искусство верховой езды; англ. management управление) может пониматься как:

- *система управления* организацией, предприятием, структурными подразделениями, ориентированная на наивысшую эффективность в условиях рыночной экономики. Виды М: муниципальный, международный, стратегический, инновационный, производственный, финансовый, кадровый и т.д;

- всеобщая человеческая *деятельность*, предполагающая принятие субъектом ответственности за свою деятельность (деятельность объекта управления) и сознательные усилия для достижения определённого результата. Осуществляется с помощью управленческих действий (функций): планирования, организации, руководства, контроля и др. Этапы управленческой деятельности (функции) - образуют циклический процесс постановки и достижения цели организации посредством мобилизации труда людей, их интеллекта, мотивов поведения, а также различных ресурсов;
- административный *орган или аппарат управления*, который включает определённую категорию лиц, осуществляющих в организации управленческую деятельность, принимающих управленческие решения;
- *теория*, содержанием которой являются законы и закономерности, принципы, функции, формы и методы управленческой деятельности людей и процессов управления. Основные научные школы менеджмента: научного управления (Ф.Тейлор); классическая (А.Файоль); человеческих отношений (Э.Мейо); поведенческих наук (Ф.Герцберг); современные школы науки управления (Р.Акоф и др.);
- искусство практики управления, опыт в сфере управления, предполагающие творческий подход к решению задач и проблем организации.

Литература: *Галенко В.П., Рахманов А.И., Страхова О.А.* Менеджмент. - СПб., 2003; *Виханский О.С., Наумов А.И.* Менеджмент. - М., 1998; *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. - М., 1997.

М.В.Евдокимова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в теориях экономики и менеджмента.

Master = Магистр

Mit M. wird im universitären Bereich ein akademischer Grad bezeichnet, der in der Regel einen Bachelor-Abschluss (←) bzw. den erfolgreichen Abschluss eines anderen Hochschulstudiengangs und ggf. weitere Vorleistungen voraussetzt.

Am 24.10.1997 forderte die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland eine Reform des Hochschulwesens. Mit Beginn des Bologna-Prozesses (←) beschloss die KMK am 05.03.1999 die Einführung gestufter Studienstrukturen und -abschlüsse (←). Einige Bundesländer sind dieser Empfehlung auch im Bereich der Lehrerbildung bereits gefolgt.

Die KMK unterscheidet bezüglich der Masterstudiengänge *zwei Profiltypen*: den stärker "anwendungsorientierten" und den stärker "forschungsorientierten". Beide Typen können sowohl von Universitäten wie von Fachhochschulen angeboten werden. Der "forschungsorientierte" Master kann als ein erster Schritt zur Vorbereitung für weitere Forschungstätigkeit an Universitäten gesehen werden. Der Master, der zur Ausübung des Lehrerberufs führt, bereitet in der Regel - nach einem eher auf ein fachwissenschaftliches Studium ausgerichteten Bachelor - vorwiegend auf das Lehren und Lernen in der Schule vor.

Derzeit können die *Mastergrade* "Arts", "Science", "Engineering" und "Law" vergeben werden, weitere fachlich spezifizierte Mastergrade in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind möglich. Der jeweilige Abschlussgrad wird durch ein "Diploma Supplement" ergänzt, das über die studierten Module und die erworbenen Leistungspunkte (←) informiert. Die Regelstudienzeit der Masterphase beträgt ein bis max. zwei Jahre. Aufeinander aufbauende Bachelor- und Masterstudiengänge sollen fünf Jahre nicht überschreiten. Das Studium soll modularisiert (←) und mit 60-120 Leistungspunkten (←) quantifiziert werden. Ein konsekutiv erworbener Mastergrad ist dem Diplom- bzw. Magisterabschluss an Universitäten gleichzusetzen.

Die Einführung von Master-Studiengängen soll zur Internationalisierung des deutschen Studienmodells beitragen, den Wechsel des Studienorts sowie des Studiengangs im In- und Ausland ermöglichen, deutsche Studiengänge für ausländische Studierende attraktiv machen, die Einhaltung der Studienzeiten garantieren und ein geregeltes Teilzeitstudium für "lebenslanges Lernen" ermöglichen

Literatur: *Keedy J. L.*: In Stufen zum Ziel. Zur Einführung von Bachelor-und Master-Graden an deutschen Universitäten. Stuttgart 1999; *Teichler U./ Schwarz S.*: Gestufte

Studiengänge. *In*: *A. Hanft* (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagement. Neuwied 2001, 141-145;

Olga Graumann

♦ Da die Einführung des Master eine internationale Tendenz ist, ist die Ausgestaltung der Studiengänge weitgehend vergleichbar.

М. (от лат. magister - начальник, учитель) - академическая степень, присваиваемая в высших учебных заведениях. В Средние века в Западной Европе магистрами были преподаватели "семи свободных искусств", а впоследствии - выпускники философских факультетов университетов. В некоторых странах и в настоящее время присуждается степень М. после окончания университета, дополнительного курса обучения и защиты диссертации. В отечественной системе образования подобная степень появилась в 90-х годах XX столетия.

Сегодня в российских вузах вводится подготовка специалистов в системе бакалавриата и магистратуры, но в иной интерпретации: как ступени получения высшего образования. В Российской Федерации устанавливаются следующие ступени высшего профессионального образования:

- высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) "бакалавр";
- высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации "дипломированный специалист";
- высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) "магистр".

Сроки освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования (←) составляют:

- для получения квалификации (степени) "бакалавр" не менее чем четыре года;
- для получения квалификации "дипломированный специалист" не менее чем пять лет, за исключением случаев, предусмотренных соответствующими государственными образовательными стандартами (←);

- для получения квалификации (степени) "магистр" не менее чем шесть лет.

Литература: *Федеральный закон* от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" (Принят Государственной Думой 19.07.1996 г., Одобрен Советом Федерации 07.08.1996 г.).

В.А.Исаев

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, что связано с переходом высшего образования на многоуровневую систему в рамках Болонского процесса. Университеты Германии создают магистратуру двух видов: ориентированную на научно-исследовательскую деятельность и имеющую прикладной, практико-ориентированный характер. В зависимости от этого выпускники магистратуры получают степень М. Естественных наук (Master of Science) или М. гуманитарных наук (Master of Arts). Обучение в бакалавриате и магистратуре не должно превышать 5 лет.

Medienkompetenz ≈ Медиа-компетентность

M. bezeichnet die Fähigkeit, Medien und die durch Medien vermittelten Inhalte den eigenen und/oder vorgegebenen Zielen bzw. Bedürfnissen entsprechend effektiv zu nutzen. Zu den Fähigkeiten können gezählt werden u.a.:

- die kritische Distanz zum Medium (z.B. Fernsehen - Erkennen von kommerziellen oder politischen Inhalten),
- die Kenntnisnahme und das Verständnis für die Nutzung eines Medienangebotes (z.B. Bibliothek - Buchausleihe),
- Orientierung und Selektierung von Angeboten (z.B. Radio - unter verschiedenen Angeboten einen "passenden" Nachrichtensender finden),
- die eigene Teilnahme in der Medienwelt (z.B. Internet - Chatrooms / E-Mail).

Medien sind Kommunikationsmittel der Menschen und Vermittler von Informationen. Zu ihnen gehören Fernsehen, Printmedien, Radio, Internet u.a. Sie enthalten Schrift, Zeichen, Symbole, Sprache und/oder Musik. Eine besondere Medienform fasst unter dem Begriff „Multimedia“. Von Multimedia spricht man, wenn gleichzeitig mehrere, mit einander verbundene bzw. ergänzende Medien zum Einsatz kommen. Multimediaanwendungen kommen vor allem bei rechnergestützten Medien vor.

Literatur: *Aufenanger, S. u.a.*: Jahrbuch Medienpädagogik. Medienpädagogik - Medienkompetenz - Lernen mit Medien - Medien und Kommunikation. Leverkusen 2000;

Hauf-Tulodziecki, A./ Moll, S.: Das Portfolio: Medienkompetenz. Eine Möglichkeit zur Stärkung der informatischen Bildung? In: *Keil-Slawik, R./ Magenheim, J.* (Hg.): Informatikunterricht und Medienbildung. INFOS 2001. 9. GI-Fachtagung Informatik und Schule 17.-21.9. 2001 in Paderborn. Bonn 2001, 97 - 106.

Hartmut Schröder

♦ Der Begriff der M. hat sich in der russischen Pädagogik noch nicht etabliert. Soweit er jedoch verwendet wird, ist sein Verwendung in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

М.к - часть информационной компетентности человека, предполагающая его способность использовать средства информации (медиа) и саму информацию для достижения поставленных целей и удовлетворения определённых потребностей. М.к. включает умение использовать современные средства коммуникации (интернет, чат, электронную почту и др.) критически относиться к средствам массовой информации (телевидению, радио, прессе), ориентироваться в широком информационном потоке, умение работать с мультимедийными средствами. М.к. занимает важное место в информационном менеджменте - системе управления информацией на базе компьютерных технологий, которые позволяют осуществлять такие интеллектуальные процедуры, как контроль за производством, автоматизированное проектирование, компьютерное моделирование, различные виды диагностики, поиск, сортировку информации и др.

Литература: *Абдеев Р.Ф.* Философия информационной цивилизации. - М.: Владос, 1994; *Гринберг А.С., Король И.А.* Информационный менеджмент. - Изд-во "ЮНИТИ", 2003; *Костров А.* Основы информационного менеджмента. - 105 с. - Изд-во "Финансы и статистика", 2001.

О.С.Орлов, А.Г.Ширин

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку оно отражает использование новых информационных технологий в образовательном процессе как в России, так и в Германии.

Mentoring ≈ Наставничество

M. beschreibt den Prozess der beruflichen Begleitung und Förderung eines jungen, noch wenig erfahrenen Menschen (Mentee) durch eine berufserfahrene Persönlichkeit (Mentor/Mentorin). Die Mentoring-Beziehung besteht meist zwischen ver-

schiedenen Generationen- und Hierarchieebenen und sollte durch partnerschaftliche Zusammenarbeit und symmetrische Kommunikation gekennzeichnet sein. Eine gute emotionale Beziehung im Arbeitsprozess zwischen Mentor und Mentees wirkt sich persönlichkeitsfördernd für die Mentees aus und erhöht durch diese Qualifizierung deren berufliche Chancen. Eine wichtige Bedeutung kommt den informellen Informationen zu, die im Mentoringprozess weitergegeben werden und so Kontakte zu berufsrelevanten Personen, Institutionen und Netzwerken eröffnen können. M. ist ein besonders geeignetes Instrument zur Nachwuchsförderung in der Wirtschaft sowie an Hochschulen. Seit Mitte der 1990iger Jahre dient es mit Erfolg der Karriereförderung von Frauen und damit der angestrebten beruflichen Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern.

Literatur: *Haasen N.:* Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. München 2001; *Heinze C.:* Frauen auf Erfolgskurs. So kommen sie weiter mit Mentoring. Freiburg 2002; *Hilb M.*: Management by Mentoring. Ein wiederentdecktes Konzept zur Personalentwicklung. Neuwied. 1997.

Hella Barlage

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

Н. - вид сопровождения специалиста, не имеющего достаточного профессионального опыта, которое осуществляется более опытным и квалифицированным работником. Н. представляет собой одну из оптимальных форм личностного психолого-педагогического взаимодействия субъектов профессиональной деятельности, направленного на развитие творческого потенциала специалистов. Н. предполагает наличие педагогического призвания у работников различных специальностей, осуществляющих процесс сопровождения молодого специалиста, а также особый стиль отношений между представителями разных поколений в конкретных временных и пространственных условиях.

В различных формах Н. известно с глубокой древности как необходимое условие процесса формирования профессионального опыта и нравственных норм, способствующего прогрессу человечества. Во всех мировых религиях в том или ином виде присутствует институт Н. и Учительства как

способ духовной взаимосвязи живущих на Земле и Создателя, основанный на актуализации внутренних, нравственно содержательных мотивов субъектов взаимодействия.

В отечественной истории советского периода получило развитие массовое движение Н. в системе профессионально-технического образования и производственного обучения как шефская деятельность наиболее подготовленных специалистов.

Литература: *Краткий словарь-справочник по педагогической технологии* / Под ред. д.пед.н., проф. Н.Е.Щурковой. - М.: Новая школа, 1997; *Вульфов Б.З.* Словарь педагогических ситуаций. Педагогическое общество России. - М., 2001; *Коротов В.М.* Общая методика учебно-воспитательного процесса. - М.: Просвещение, 1993.

В.А.Могилёв

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. В немецких источниках подчёркивается необходимость равноправного партнёрского взаимодействия, симметричной коммуникации, особого эмоционального фона как необходимых условий успешного Н. Ряд авторов отмечает, что в 90-е годы прошлого столетия Н. стало играть роль фактора, способствующего карьерному росту женщин и обеспечивающего равенство профессиональных шансов мужчин и женщин.

Mobilität = Мобильность

M. (lat. Mobilitas: Beweglichkeit) im soziologischen Sinne bedeutet regionale Veränderung (horizontale M.) bzw. Veränderung des sozialen Status (vertikale M.). M. im Bereich der Hochschule meint zunächst den zeitlich begrenzten Wechsel des Studienortes, vornehmlich zu einem Studienort im Ausland.

Seit etwa 15 Jahren hat sich das ERASMUS-Programm der Europäischen Union zum größten Motor der Studierendenmobilität und zu einem wichtigen Instrument zur Internationalisierung (←) der Hochschulen in Europa entwickelt: durch zunehmend intensiveren Dozentenaustausch, die gemeinsame Entwicklung von Lehrplänen und Studiengängen sowie durch die Einführung von ECTS (←). Der Übergang vom ursprünglichen ERASMUS-Programm zu ERASMUS im Rahmen von SOKRATES seit 1997 lässt sich als ein Schritt in Richtung einer Systematisierung der internationalen Aktivitäten der Hochschulen betrachten. In Deutschland nehmen zur Zeit. ca. 250 Hochschulen am Programm teil.

Der Bologna-Prozess (←) wurde nachhaltig durch das SOKRATES/ ERASMUS-Programm geprägt. Die gemeinsamen Zielsetzungen des Programms und der Bologna-Erklärung sind: Die Stärkung der Studierendenmobilität, die Einführung einer europäischen Dimension in die Ausbildung und die Verbesserung der Anerkennung von Studienleistungen unter Nutzung von ECTS (←).

Der Prozentsatz der Studierenden, die an den traditionellen Mobilitätsprogrammen teilnehmen, ist durch die Zunahme der Studentenzahlen relativ konstant geblieben, obwohl die absoluten Zahlen angestiegen sind (OECD/CERI Bericht 1998, S. 15,16). Die studentische Mobilität kann jedoch nicht unbegrenzt gesteigert werden, daher werden im SOCRATES-Programm die Entwicklung von gemeinsamen grundständigen Studiengängen und Curricula, Aufbaustudiengängen, europäischen Modulen sowie integrierten Sprachkursen gefördert. Dies kann dazu beitragen, Studierende auf einen zunehmend international werdenden Arbeitsmarkt vorzubereiten und das eigene Profil in Lehre und Studium zu schärfen (→ Doppelabschluss).

COMENIUS ist ein Programm, das M., d.h. Interesse an Sprachen und der Kultur anderer Länder bereits in der Schule weitergibt, um die Internationalisierung (←) sowohl vertikal (auf die Sekundarschulen) als auch horizontal (auf den berufsbildenden Sektor) auszuweiten.

"ERASMUS Welt" soll in Zukunft der auf weltweite Wirkung angelegten Zielsetzung des Bologna-Prozesses Rechnung tragen.

Literatur: *Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)*: Das SOKRATES/ ERASMUS-Programm der EU 1997-2002. Erfahrungen und Erwartungen. Bonn 2003; *OECD/OERI-Bericht*: Die Internationalisierung des Hochschulwesens. Bildungsforschung internationaler Organisationen, Bd. 16. Frankfurt/a.M. 1998; *Hochschulrektorenkonferenz* (Hg.): Internationalisierung der Hochschulbeziehungen im Zusammenhang mit dem SOCRATES/ERASMUS-Programm. Dokumente zur Hochschulreform 109. Bonn 1996.

Olga Graumann

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

M. (от фр. mobile, лат. mobilis - подвижность, перемещение, непостоянство, изменчивость, быстрота, скорость) является одним из важнейших принципов формирования обще-

европейского образовательного пространства, предполагающий академическую подвижность, а также передвижение специалистов на рынке труда. Расширение М. студентов и преподавателей является одним из принципов Болонской декларации.

М. позволяет студентам получать в любом университете качественное образование; продолжать обучение в любой стране, используя систему кредитных часов (←); получать параллельно национальное и зарубежное образование, а также двойной диплом (←). Аспиранты и докторанты получают возможность заниматься научными исследованиями и повышать квалификацию по специальности, имея двойное научное руководство. Профессорско-преподавательскому составу М. позволяет осуществлять обучение и руководство диссертациями в национальных и зарубежных университетах.

Литература: *Гак В.Г., Ганшина К.А.* Новый французско-русский словарь. - М.: Русский язык, 2000; *Дворецкий И.Х.* Латинско-русский словарь. - М.: Русский язык, 1986; *Кузьминов Я.И., Любимов Л.Л., Ларионова М.В.* Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней. Компетентный подход. (стр. 1-2); Развитие совместных дипломов как средство достижений целей Болонской декларации; Современный словарь иностранных слов. - М.: Русский язык, 1992.

Ю.И.Кодочигова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, что связано с переходом высшего образования на многоуровневую систему в рамках Болонского процесса.

Moderation ≈ Модерация

Als Konfliktlösungs-, Findungs- und Erfindungsstrategie ermöglicht ein Moderator mit Hilfe von Moderationstechniken, in unklaren, widersprüchlichen und konfliktträchtigen Austauschbeziehungen die Situation für alle Beteiligten nachvollziehbar zu strukturieren und dabei die reale Komplexität abzubilden, Positionen zu klären und Lösungsmöglichkeiten abzuwägen.

Durch die Transformation zur Informations- und Wissensgesellschaft sowie die zunehmende Globalisierung werden Veränderungen in Organisationen notwendig. Durch die Moderationsmethode kann ein Beitrag zur Reform von Institutionen sowie von Lehr-Lernvorgängen geleistet werden, indem sie als ver-

mittelndes Konzept klärende Dialoge zwischen Menschen ermöglicht, die in gemeinsamen Suchbewegungen, auf der Grundlage ihrer Sichtweisen und Interessen, nach einem Ausgleich und einer Einigung streben.
Die im Wandel befindlichen komplexen sozialen Systeme sind auf "zwischensystemische Vermittlungsinstitutionen" angewiesen. Der Einsatz der Moderationsmethode verspricht die Aktivierung aller am (Lern-)Prozess Beteiligten, die Nutzung ihrer Vorerfahrungen und Kreativität, den Umgang mit Komplexität sowie die Strukturierung und Visualisierung von Zusammenhängen, die Generierung von Lösungen für komplexe Probleme, die Förderung von sozialen Lernprozessen und Konfliktfähigkeit. Diese Aspekte spiegeln den Grundgedanken der Moderationsmethode wider: die Demokratisierung durch das Konzept der Partizipation und entsprechend veränderte Formen der Kommunikation.

Die Moderationsmethode umfasst verschiedene Grundelemente und -techniken zur Strukturierung und Steuerung von Gruppengesprächen sowie zur Sicherung der Ergebnisse dieser Gespräche:

- Durch Visualisierung wird die Aufmerksamkeit und Aufnahmebereitschaft erhöht (optische Rhetorik). Dabei ist eine breite Beteiligung der Anwesenden bei gleichzeitiger Verminderung der Dominanz einiger möglich (Partizipation).
- Durch moderatorische Fragetechnik sollen Denkanstöße gegeben, soll das Problembewusstsein geschult, zum Mitdenken angeregt und Kooperation, Kreativität und Engagement gefördert werden. Gute moderatorische Fragen zeichnen sich dadurch aus, dass sie offen, anregend, kritisch oder kontrovers sind und neugierig machen, Erfahrungen abrufen, Phantasien auslösen und etwas initiieren.
- Das Ziel moderierter Workshops ist es, in der Phase der Ergebnissicherung durch Reflexion und Aushandlungsprozesse zu möglichst konkreten Resultaten zu gelangen, so dass abschließend Empfehlungen gegeben, Spielregeln oder Leitlinien festgehalten oder konkrete Tätigkeiten vereinbart werden können.

Die Dramaturgie einer gesamten Moderationssequenz weist die Struktur Einstieg (Klärung von Erwartungen und Zielvorstellungen, Assoziationen mit dem Thema, Strukturierung), Vertie-

fung (Entfaltung der Komplexität eines Problems, Diskussion) und Ergebnis (Reduktion von Komplexität, Reflexion des Prozesses) auf. Mögliche Anwendungsbereiche der Moderationsmethode in Schule und Hochschule sind Dienstbesprechungen, Gesamtkonferenzen, Elternabende, Entwicklung von Leitbildern, Standortbestimmungen etc.

Literatur*: Freimuth, J.*: Moderation in der Hochschule. Konzepte und Erfahrungen in der Hochschullehre und Hochschulentwicklung. Hamburg 2000; *Nissen, P./ Iden, U.*: Kurs Korrektur Schule. Einführung der Moderationsmethode im System Schule. Hamburg 1999.

Christina Sackmann

♦ Der Begriff der M. hat sich in der russischen Pädagogik noch nicht etabliert. Soweit er jedoch verwendet wird, ist sein Verwendung in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

M.- направляемый, структурированный процесс интеракции, используемый при организации групповой работы.

M. - один из видов научно-методического сопровождения профессиональной деятельности специалиста, наряду с консультированием (←), супервизией (←), коучингом (←) и профессиональным тренингом.

Термин M. является заимствованным. В этимологическом смысле - слово M. (от "moderare", "mässig" и др.) означает "смягчение", "сдерживание", "умеренность". Модератором называют руководителя дискуссии, редактора рубрики на телевидении и радио, а также ведущего интернет-конференции. В Ватикане модератор был лицом, который указывал на самые существенные положения в речах Папы Римского.

В основе M. лежит использование специальных приёмов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих участников интеракции к принятию решений.

M. как вид научно-методического сопровождения направлена на раскрытие внутреннего потенциала специалиста. Она не привносит нового, а лишь помогает потенциальное сделать актуальным. При этом индивидуально значимое становится социально значимым, т.е. приемлемым в коллективе. Функция модератора - помочь обучаемому специалисту "раскрепо-

ститься", выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Модератор побуждает участников к сотрудничеству средствами визуальной риторики (например, заполняя и вывешивая на видное место модераторские карточки); задает мотивирующие вопросы и организует обсуждение проблемы таким образом, чтобы тема групповой работы была фактически разработана. Важным моментом работы модератора является составление протокола групповой работы, в котором визуально отражается процесс решения проблемы и наиболее значимые результаты группового взаимодействия.

Модератор должен обладать знаниями базовых процессов М. (вербализация, визуализация, позиционирование, обратная связь (←) и др.), но не обязательно быть специалистом той профессиональной области, в которой обсуждается и решается проблема Модератор - авторитет процесса, а не содержания.

Литература: *Певзнер М.Н., Зайченко О.М.* Теория и практика сопровождения профессиональной деятельности педагогов // Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения 2001: Межрегиональный сборник научных трудов / Под ред. Е.В.Титовой. - СПб.: Издательство "Петрополис", 2001; *Петров А.В.* Технология модерирования групповой работы: Учебно-методическое пособие. - В.Новгород: НовГУ, Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.

А.В.Петров

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. Немецкие авторы указывают на возможность использования методов М. при инициировании и обсуждении инновационных изменений в организациях и концепций их развития. По их мнению, драматургия М. имеет следующую структуру: включение (прояснение ожиданий и целевых установок участников, их ассоциаций, связанных с темой), углубление (дискуссию) и результат (рефлексию).

Modernisierung = Модернизация

Unter M. verstehen wir Innovationen, die nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen oder technischen Möglichkeiten eine Änderung und Umgestaltung im Bereich von Schule und Hochschule zum Inhalt haben. Insbesondere sind dies Anstrengungen, die Aspekte in den Mittelpunkt rücken, die nicht direkt aus der

Erziehungswissenschaft oder der pädagogischen Praxis stammen, die vielmehr aus strukturellen Veränderungen der Gesellschaft auf das Schul- und Hochschulsystem übertragen werden.

Ins Zentrum des Modernisierungsübertrags rücken so vor allem Marktgesichtspunkte wie Effizienzsteigerung durch ein organisiertes (Hoch-)Schulmanagement, Qualitätssicherung und -kontrolle, Kosten-Nutzen-Bewusstsein, Zielvereinbarung, Selbst- und Fremdevaluation, Kompetenz- und Profilbildung, Schlüsselqualifikationen und Ausbildungsstandards u.a. M. betrifft also alle Ansätze, wie sie sich aus dem Ensemble der "hundert aktuellen Begriffe" für dieses Lexikon ergeben und die sich aus den Leitbegriffen Internationalität und Interdisziplinarität ableiten lassen.

Für die *Schule* treten somit strukturelle Modernisierungsübertragungen in folgenden Bereichen in den Vordergrund:

- pädagogisch: Steigerung der Schulkultur (←), extracurricular Activities (←)
- didaktisch: Interdisziplinäres und vernetztes Lernen, Leistungsvergleiche (←)
- organisatorisch: Schulvielfalt und ganztägige Organisation, Profilbildung (←)
- methodisch/ medial: Projektlernen und offene Unterrichtsformen unter Einbeziehung von E-learning.

Für die *Hochschule* sind folgende Modernisierungsaspekte relevant:

- organisatorisch: Anschluss an den Bologna-Prozess (←) (ECTS, Evaluation (←), Qualitätssicherung (←) und -kontrolle, Doppelabschlüsse (←) etc.)
- hochschuldidaktisch: Herausstellung der Interdisziplinarität (←) und Internationalität, vernetztes und globales Lernen (←) etc.
- forschungsbezogen: Universität als lernende Organisation (←), ihre Profilbildung, ihre interdisziplinäre Potenz sowie die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Initiativen etc.

Der Erfolg einer M. hängt wesentlich davon ab, inwieweit sie unter dem Gesichtspunkt von Nachhaltigkeit und der Mitwirkung der Beteiligten zustande kommt.

Literatur: *Hanft, A.* (Hg): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied 2001; *Fend, H.*: Qualität im Bildungswesen. Schulforschungen zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim 1998; *Müller-Böhling, D.* (Hg):

Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung - Lehre - Management. Gütersloh 1995; *OECD/OERI-Bericht*: Die Internationalisierung des Hochschulwesens. Bildungsforschung internationaler Organisationen, Bd. 16. Frankfurt/Main 1998.

Rudolf W. Keck

♦ Im russischen pädagogischen Kontext bezieht sich der Begriff der M. auf die offizielle Bildungspolitik und ist unter anderem im staatlichen Programm "Die Modernisierung der Bildung bis 2010" verankert. Zugänglichkeit, Qualität und Effizienz sind die wichtigsten Ziele der M. der Bildung.

М. - образовательная политика, направленная на эволюционное обновление системы образования, целью которого является обеспечение качества (←) образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Политика модернизации российского образования предполагает:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;
- формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса - обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Основой современной образовательной политики государства является социальная адресность и сбалансированность социальных интересов. Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями национальной экономики, науки, культуры, здраво-

охранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями.

Потенциал обновленного образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества.

Литература: *Распоряжение Правительства РФ* от 29.12.2002 № 1756-р

А.Г. Ширин

♦ В немецкой литературе М. связана с преобразованиями средней и высшей школы на основе использования экономических подходов к управлению образованием и его организации. Ключевыми понятиями модернизации являются обеспечение качества, эффективный медеджмент, образовательные стандарты итд.

Modul = Модуль

Das lateinische "modulus" bezeichnet Teilmaße, die in Proportion zu einer Gesamtarchitektur stehen; das amerikanische "module" wie auch Modul im Deutschen bezeichnet ein technisches Teilstück, das aus kleineren Elementen in sich abgeschlossen hergestellt und dann mit anderen zusammen in größere Systeme eingebaut werden kann. Auf das Bildungssystem übertragen bedeutet das: ein Modul

- ist eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann;
- ist um einen thematischen Schwerpunkt angeordnet;
- soll eine bestimmte Teilqualifikation (umschriebene Kompetenzen) vermitteln;
- muss bewertbar bzw. mit einer Prüfung verbunden sein.

Literatur: *Huber, L.*: Lehren, Lernen, Prüfen: Probleme und Chancen von Credit-Systemen. In: *Welbers, U.* (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied 2001; *Rothblatt, Sh.*: The American Modular System. In: *Berdahl, R.O./ Moodie, G.C./*

Spitzberg, I.J.Jr. (eds.): Quality and Access in Higher Education. Buckingham: SRHE&Open University 1991, 129-141;

Ludwig Huber

♦ Trotz einiger unbedeutender Unterschiede in der didaktisch-organisatorischen Verankerung des Begriffs M. in beiden pädagogischen Kontexten, kann man heute feststellen, dass die Verwendung dieses Begriffs weitgehend vergleichbar ist, nicht zuletzt als Folge des Bologna-Prozesses und der Einführung von konsekutiven Studiengängen.

M. (лат. modulus - функциональный узел) понимается в дидактике как средоточие, узел знаний, выраженный ведущими идеями изучаемого содержания. М. является, таким образом, совокупностью дидактических единиц, которые должны быть освоены учащимся, основным средством модульного обучения.

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся может самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство по её освоению. При модульном обучении функции преподавателя варьируются от информационно-контролирующих до консультационно-координирующих.

Существуют различные точки зрения на понимание М. и технологию его построения в вузе:

М. структурная единица учебного плана по специальности, которая представляет набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям квалификационной характеристики;

- М. организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности. и обеспечивает междисциплинарные связи (←) учебного процесса;
- М. организационная структурная единица в рамках одной учебной дисциплины.

В соответствии с функциональным назначением, содержание каждого М. включает 4 взаимосвязанных блока: блок *дидактических целей*, трансформирующихся в целевую программу действий студента; блок *информации о способах*

контроля и самоконтроля, содержащий варианты контрольных заданий и тестов; собственно *учебный материал*, структурированный на учебные элементы; блок *информации о возможных путях и способах освоения учебного материала*, позволяющих достичь запланированных результатов обучения.

Литература: *Батышев С.Я.* Блочно-модульное обучение. - М., 1997; *Горычева С.Н.* Модульное обучение в школе. - Новгород, 1997; *Рудницкая С.В*. Модульное обучение как целостная система: Дисс. … канд. пед. наук. - СПб, 1996; *Юцявичене П.А*. Теория и практика модульного обучения. - Каунас: Швиеса, 1989.

С.Н.Горычева

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий.

Modularisierung ≈ Модуляризация

M. des Studiums (aber auch anderer Bildungsbereiche, wie z.B. der Berufsbildung oder der Weiterbildung) bedeutet, dass - wie in den USA schon lange üblich - die lineare Sequenzierung von einzelnen Lehrveranstaltungen, die für Diplomstudiengänge bisher charakteristisch war, ersetzt wird durch freiere Kombinationen von Lehrveranstaltungs-"Paketen", die in verschiedenen Orten und Medien studiert werden können.

Modularisierung ist theoretisch nicht zwingend mit gestuften Studienabschlüssen wie Bachelor (←) oder Master (←) (→ Bologna-Prozess) verbunden, wird aber gegenwärtig in Deutschland faktisch mit ihnen zusammen eingeführt (vgl. Schwarz/ Teichler 2000). Mit der M. verbinden sich *Erwartungen* wie:

- größere Transparenz der Studienangebote;
- größere Vielfalt und bessere Integrierbarkeit verschiedener Studienelemente;
- höhere Flexibilität der individuellen Studienplanung und lebenslangen Lernens;
- kompaktere, didaktisch sorgfältiger geplante und instrumentierte Studieneinheiten;

ferner *Befürchtungen* wie:

- nur Umetikettierung und mehr Bürokratie ohne inhaltliche Studienreform;
- noch weitergehende Fragmentierung der Studien"gänge";

- Verluste an sachlogischem Aufbau, methodischer Progression, inhaltlicher und sozialer Kontinuität des Studienprozesses;
- ungünstigere Bedingungen für längerfristige Projekte und forschendes Lernen;
- noch größere Heterogenität der Lernvoraussetzungen in den Lehrveranstaltungen.

Insbesondere wenn die Erwartungen mit studienbegleitenden Prüfungen in jedem Modul und mit dem Verzicht auf ein großes Abschlussexamen verbunden werden, könnten die Module, so die Sorge, zu einer (weiteren) Verschulung des Studierens, zu "Lernen für den Test" und zur Gefährdung übergreifender Standards führen (vgl. Einschätzungen zu den Erfahrungen in den USA bei Rothblatt 1991).

Das positive Potenzial wird nur aktiviert werden können, wenn die Module komplex angelegt werden, eine Größe von mindestens 8 bis 12 Semesterwochenstunden (←) haben, also mehrere Lehrveranstaltungen zu einer neuen Einheit bündeln und von einem Team von Lehrenden gemeinsam so geplant werden, dass auch selbstständiges bzw. forschendes Lernen und Projekte darin möglich sind (vgl. Huber 2001).

Literatur: *Bund-Länder-Komission (BLK)* (Hg.): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung . Bonn 2002; *Huber, L.*: Lehren, Lernen, Prüfen: Probleme und Chancen von Credit-Systemen. In: *Welbers, U.* (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied 2001; *Rothblatt, Sh.*: The American Modular System. In: *Berdahl, R.O. u.a.* (eds.): Quality and Access in Higher Education. Buckingham: SRHE&Open University 1991, 129-141; *Schwarz, S./ Teichler, U.* (Hg.): Credits an deutschen Hochschulen. Neuwied 2000.

Ludwig Huber

♦ Der Begriff M. hat sich in der russischen Pädagogik noch nicht etabliert. Trotz einiger Unterschiede in der didaktisch-organisatorischen Verankerung des Begriffs M. in beiden pädagogischen Kontexten kann man heute von einer Ähnlichkeit in der Verwendung dieses Begriffs ausgehen, was nicht zuletzt eine Folge des Bologna-Prozesses und der Einführung von konsekutiven Studiengängen ist.

M. - структурирование учебных курсов в вузе в виде последовательных модулей (←).

M. высшего профессионального образования в настоящее время идёт с учётом общих направлений Болонского процесса (←) и связана в первую очередь с переходом на двухуров-

невую систему образования: бакалавриат и магистратуру. Содержание учебного процесса выстраивается в виде модулей (блоков). Выделяются следующие типы модулей (←):

- *основные*, то есть группы предметов, составляющие ядро соответствующей науки (например, для бизнеса и менеджмента это - бизнес функции, среда бизнеса и другие);
- *поддерживающие*, например, для бизнеса и менеджмента это - математика, статистика и информационные технологии);
- организационные и коммуникационные, например, управление временем, работа в группах, риторика, иностранные языки;
- *специализированные*, то есть необязательные, но расширяющие и углубляющие компетенции в избранной области, факультативные;
- *переносимые*, выстраивающие мостик между теорией и практикой, например, проекты, диссертации, бизнес игры, стажировки.
- Основные и специализированные модули при этом рассматриваются как блоки, направленные на приобретение, расширение и углубление знания; поддерживающие - как развивающие методологические компетенции; организационные и коммуникационные - как направленные на самообучение и самоорганизацию; а переносимые - как обеспечивающие перенос знаний на практику.

Распределение нагрузки по модулям в рамках программы выражается в кредитах (зачетных единицах) ECTS. На практике 1 кредит предполагает примерно от 25 до 30 часов нагрузки студента, включая: аудиторные занятия, самостоятельную работу и другие типы деятельности. Как правило, один модуль (←) содержит 5 кредитов или число, кратное пяти (например, 10 или 15).

С.В.Шубин

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, что связано с переходом высшего образования на многоуровневую систему в рамках Болонского процесса.

Netzwerke ≈ Сеть

N. sind Beziehungsgefüge selbständiger Einheiten, deren Interaktionen längerfristig Bestand haben und an gemeinsamen Zielvorstellungen und Werten ausgerichtet sind. Im Organisationsbereich lassen sich hierbei sowohl inner- wie auch interorganisationale Beziehungen als N. bezeichnen: Zum einen beschreibt der Begriff die Verbindung von Strukturen und Arbeitsweisen organisationaler Einheiten. Zum anderen wird als Netzwerk auch die Verbindung zwischen Organisationen bezeichnet. Eine derartige Unterscheidung ermöglicht eine *differenzierte Zuordnung* organisationaler N.

Zu nennen sind folgende *Strukturmerkmale*: - horizontale Kooperationen und wenig Hierarchien; - Entstehung von ‚unten'; - Diversität - dezentrale Kräfteverteilung; - Absicht der längerfristigen Kooperation (i.d.R. z.B. nicht nur für ein Projekt); - gegenseitiges Vertrauen; - gemeinsame Zielvorstellungen; - Vorhandensein von Mitgliedern; - Selbstverpflichtung; - Lernfähigkeit; - Verlässlichkeit; - Beziehungszusammenhänge.

Stärken sind etwa: - unterschiedliche Charaktere, Kompetenzen, Funktionen eröffnen Möglichkeiten für Vielfalt, Kreativität und flexible Reaktionen auf Umweltveränderungen; - Selbststrukturierung: Netzwerke erbringen ihre für den Bestand notwendigen Strukturen aus ihrer internen Dynamik; - Stabilität: Netzwerke erhalten ihre Stabilität trotz Umweltveränderungen und im Störungsfall werden ggf. Beziehungsgefüge geändert; - bei Versagen von Teilsystemen können aufgrund vorhandener Redundanzen andere Systeme einspringen; - Erreichen von Emergenz (neue Qualität beim Zusammenwirken mehrerer Faktoren ist mehr als eine Summe von Teilen).

Schwächen sind etwa: - Durch die Interaktion der agierenden Einheiten entsteht eine hohe Komplexität, bei der schwerlich einzuschätzen ist, wie dieses komplexe System auf Impulse der Umwelt reagiert. Die Steuerung von Netzwerken ist demzufolge eine schwierige Herausforderung. - Die Beziehungen der Einheiten sind mitunter einem Wandel unterworfen: Die Einheiten nähern sich einander an, verlieren sich und sind gleichzeitig Lernende und Lehrende. - Die innere Struktur der Netzwerke ist hete-

rogen: nicht alle Einheiten sind in gleichem Maße vernetzt: Meist gibt es einige sehr intensiv und viele weniger intensiv vernetzte Knoten.

Der Netzwerkbegriff i.S. der technologischen Infrastruktur der Vernetzung von Computern, den biologischen Netzwerken in Organismen usw. wird hier nicht behandelt.

N. sind ein Modell für die Gestaltung von Organisationen in einer Zeit, die durch Marktunsicherheit, gesellschaftlichen wie technologischen Wandel und damit steigendem Innovationsdruck geprägt ist. Besondere Aktualität hat dieser Begriff auch in den Organisationsformen zwischen staatlichen und privaten Initiativen (sog. Public-Private-Partnership).

Literatur: *Sydow, J.; Windeler, A.*(Hg.): Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken. Wiesbaden 2000. http://beat.doebe.li/bibliothek/

Herbert Asselmeyer

♦ Eine Besonderheit des russischen Verständnisses des Begriffs N., das im Allgemeinen mit dem im deutschen pädagogischen Kontext übereinstimmt, besteht darin, dass N. als eine neue, zeitgemäße Form der Institutionalisierung der Zusammenarbeit zwischen dem Staat (Schulaufsicht), außerschulischen, auch nicht-pädagogischen Institutionen und dem Bildungssystem angesehen wird, die zur Realisierung des Prinzips der staatlich-öffentlichen Steuerung im Bildungssystem beiträgt. Ferner ist zu betonen, dass N.e nicht einfach eine organisatorische Form darstellen, sondern eine gemeinsame inhaltliche Grundlage haben.

С. в образовании является реакцией на переход к постиндустриальному информационному обществу и отражает нелинейные формы конструирования и организации образовательного процесса, а также управления им, основанные на горизонтальных взаимодействиях, добровольной кооперации и самоорганизации в условиях открытого образовательного пространства. Основное отличие от традиционного понимания "сети", например, в понятии "школьная сеть", заключается в том, что первостепенными являются не формальные признаки охвата определённой территории образовательными учреждениями (количество школ на определённой территории и расстояние между ними), а объединённое общим концептуальным смыслом, содержанием и различными видами

сотрудничества (а не иерархией учреждений и централизованным управлением) образовательное пространство.

Сетевое взаимодействие в образовании тесно связано с организацией дистанционного образования и других видов образовательных взаимодействий в Интернете, но не ограничивается им. Примерами реализации этого принципа могут служить "Сообщество именных школ" (Пензенская область), "Траекторно-сетевая организация образования на селе" (Алтайский край), "Сетевой университет" (Красноярск), сетевая педагогическая печать Агентства образовательного сотрудничества (Санкт-Петербург) и др.

С. в образовании чаще всего рассматривается как форма государственно-общественного управления, обеспечивающая институализацию партнёрского взаимодействия органов власти, субъектов социума и образования с целью создания дополнительных ресурсных возможностей и/или освоения идей и ценностей гражданского общества.

Литература: *Сетевое взаимодействие.* Совместный выпуск газеты "Сельская школа со всех сторон" и журнала "На путях к новой школе" // 2003 - N 3;
http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/12

И.В.Галковская, А.А.Рахкошкин

♦ Немецкие авторы указывают на сильные и слабые стороны сетевого взаимодействия. Сильными сторонами они считают: расширение и интеграцию ресурсных возможностей, позволяющих адекватно реагировать на изменения в окружающей среде; синергетический эффект, возникающий в результате взаимодействия автономных элементов С.; оптимизацию организационной структуры за счёт исключения дублирующих элементов. В качестве слабых сторон отмечаются: громоздкость и противоречивость организационной структуры, осложняющие процесс управления сетью и неодинаковое включение организаций в сетевое взаимодействие. Немецкие авторы считают С. оптимальной моделью для периода, характеризующегося нестабильным развитием рынка, общественными и технологическими изменениями и усиливающейся потребностью в инновациях.

Optionalbereich ≈ Область выбора

O. kann definiert werden mit: Bereich, der zur freien Wahl steht. Im O. können überfachliche bzw. allgemeine Qualifikationsbereiche (←) verankert werden wie sie unter den Termini Schlüsselqualifikationen (←) und Kompetenz (←) zusammengefasst

werden. Für die inhaltliche Ausgestaltung und strukturelle Verankerung der genannten Qualifikationsbereiche existieren z.Zt. an den verschiedenen Hochschulen unterschiedliche Lösungen. Es wird von "General Studies", "Studium Fundamentale" oder "Assessment-Stufe (←)" gesprochen.

Literatur*: Habel, W.:* Weder "überflüssig" noch "Mogelpackung und Irrweg", sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. In: Erziehungswissenschaft, 27/2003, 6 -22.

Olga Graumann

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

О.в. - часть учебного плана, предусматривающая широкие возможности свободного выбора. Объектами выбора могут быть не только отдельные учебные дисциплины, но и межпредметные области, обеспечивающие формирование ключевых (←) и общих внепредметных (←) компетентностей. Структурно-содержательное наполнение О.в. в различных вузах неодинаково и зависит от специфики образовательного учреждения.

М.Н.Певзнер

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий.

Organisation- und Managementtechniken ≈ Технологии управления

Das Wort Management geht zurück auf die einfache Idee, etwas so gut zu organisieren, dass es "gut von der Hand geht". Schon im Jahre 2000 v. Chr. hatten die Ägypter eine beeindruckende (und ethisch orientierte) Managementtechnik, nämlich anhand eines Fragebogens den menschlichen Umgang mit anderen zu erfassen (Weinert 1998). Wenngleich diese Idee im Laufe der Jahrhunderte immer weiter differenziert wurde, setzte sich für unser Denken das sog. POSDCORB-Verständnis der Management-Funktion durch (Planning, Organizing, Staffing, Directing, COordinating, Reporting und Budgeting). Daraus leitet sich heute weltweit ein 5er-Kanon von Management-Funktionen ab: Planung, Organisation, Personaleinsatz, Führung, Kontrolle (vgl. H. Koontz / C. O`-

Donnell, 1955). Im Blick auf das Handeln in Organisationen lässt sich Management differenzieren nach einem institutionellen Verständnis Manager i.S. einer Position in der Unternehmens-Hierarchie) und einem funktionalen Ansatz (hier geht es um das Organisieren im Sinne von Handlungen und Kompetenzen). Die kaum noch zu überblickende Vielzahl von Management-Konzepten unterlag in den letzten 5 Jahrzehnten folgendem Wandel: In der Nachkriegszeit (1950 - 1960) stand die "Demokratische Organisation" im Vordergrund (Führungsstile, Assessment, Leistungsmotivation). Darauf folgte in den 1960er/ 70er Jahren die "kollaterale Organisation" (Matrix-Organisation), die dann in den 1980er Jahren von der "Organisation der kontinuierlichen Restrukturierung" (Lean im Sinne einer steilen/flachen Organisation, Unternehmensziele, Organisationskultur, Qualitätszirkel abgelöst wurde). Seit den 90er Jahren ist die "Organisation ohne Grenzen" (als föderale/ lernende Organisation mit virtuellen Strukturen und Teams) dominierendes Denkmuster (Weinert 1998).

Management-Techniken produzieren einen Mythos, nämlich den Organisationswandel beherrschbar zu machen. Angesichts der technologischen Fortschritte und sich verändernder Weltwirtschaft sind Spezialkompetenzen zur Steuerung, Restrukturierung von und Anpassung an Organisationen förderlich. Entsprechende Techniken müssen eingebettet sein in drei Perspektiven des Managements: 1. Förderung von "Aspiration" (Visionen, Ziele, attraktive Aufgaben); 2. Organisation von "Kommunikation" (mit Begeisterung ‚in Strukturen' führen und ‚an Strukturen' arbeiten) sowie 3. "Sicherung der Koordination" (Vernetzung, Schaffen von Identität zur Ermöglichung neuer Formen der Zusammenarbeit, Komplexität „managen").

Literatur: *Koontz, H./ O`Donnell, C.*: Principles of Management. An analysis of managerial functions. New York 1955; *Weinert, A.B.*: Organisationspsychologie. Weinheim 1998.

Herbert Asselmeyer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale wirtschaftswissenschaftliche Diskussion in Bezug auf Personalmanagement stark beeinflusst ist.

Т.у. - приёмы, порядок, регламент осуществления процесса управления. Процесс управления - совокупность отдельных видов деятельности, направленных на обеспечение функционирования и развития системы в интересах достижения стоящих перед ней целей. В процессе управления решаются две задачи: *тактическая*, связанная с поддержанием устойчивости и взаимодействия всех элементов системы; *стратегическая*, обеспечивающая развитие и совершенствование системы, перевод ее в качественно иное состояние.

Т.у. состоят из информационных, вычислительных, организационных и логических операций, выполняемых руководителями и специалистами различного профиля по определённому алгоритму. *Линейные* Т.у. характеризуются строгой последовательностью отдельных управленческих фаз, вытекающих друг из друга и сменяющихся в соответствии с заранее намеченным планом. Технологии *ситуационного* управления (Situation Management) заключаются в принятии управленческих решений по мере возникновения проблем в соответствии со складывающейся ситуацией. Технологии управления *по отклонениям* (Management by Expectation) исходят из того, что незначительные отклонения не требуют корректировки управленческого процесса; преодоление незначительных отклонений возможно силами самих исполнителей, вмешательство руководителя происходит лишь при значительной величине отклонений. Т.у. *по результатам* заключаются в том, что в зависимости от степени достижения запланированных результатов на предыдущей фазе происходит уточнение последующих управленческих действий. Технологии *целевого* управления (Management by Objectives) предусматривают предвидение возможных результатов деятельности и планирование путей их достижения.

Н.А.Шайдорова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в англоязычных теориях экономики и менеджмента. Немецкие авторы выделяют три вида Т.у: технологии целеполагания (умение формулировать цели, видение, миссию, привлекательные для коллектива задачи), технологии коммуникативного взаимодействия (умение организовать

“вдохновляющую” коммуникацию в структурных подразделениях), технологии координации (умение организовать сетевое взаимодействие).

Output ≈ Выход → Input ≈ Вход

Outputanalyse ≈ Анализ деятельности на выходе → Inputanalyse ≈ Анализ деятельности на входе

Outputorientierung ≈ Ориентация на выходы → Inputorientierung (output) ≈ Ориентация на входы (input)

Organisationsentwicklung = Развитие организации

Soziale Organisationen sind nach modernem Verständnis im Wesentlichen durch die kommunikative Verknüpfung von vier Dimensionen bestimmt:

- Mitglieder;
- Ziele (z. B. Programm / Leitbild);
- Ressourcen (Personal / Werkzeuge);
- Entscheidungen (Koordination, Information, Leitung).

O. ist demnach eine zielgerichtete Kommunikation zwischen psychischen oder sozialen Systemen, in der die Autonomie des intervenierten Systems respektiert wird, die eine Wirkung beim Kommunikations-Partner intendiert und in das Kalkül der Entwicklungs-Prozesse einbezogen wird. Nach dem Verständnis der systemischen Intervention (Exner / Königswieser 2000) ist man sich hierbei der prekären Ausgangslage des Versuchs der wirkungsvollen Beeinflussung eines autonomen sozialen Systems bewusst. Daher geht es darum, das Risiko von Interventionen zu bestimmen, einzugrenzen und für Organisationen tragbar zu machen. Unterschieden werden intern oder extern gesteuerte (in beiden Fällen per Kontrakt vereinbarte) Entwicklungsprozesse. In diesem Sinne verfolgen Beraterhandlungen den Anspruch, in einer Organisation eine bestimmte Wirkung zu erzielen, die zur Weiterentwicklung beiträgt. Hierfür werden geeignete Interventionsmethoden genutzt, die die Selbstheilungskräfte mobilisieren

(z. B. Freiräume für Handlungsperspektiven schaffen, Strategien variieren und auszuweiten, Energien deblockieren u.a.). Da Organisationen als komplexe Systeme nicht vollständig beschreibbar sind, gelingt in der Regel nur ein hypothetisches Eindringen in das System-Dunkel: einfach-universelle Erfolgsrezepte sind unmöglich, stattdessen geht es um iterative, maßgeschneiderte und theorie-geleitete "riskante" Interventionen, die durch Organisationstheorie, Team-beratung, Intervision der Berater oder permanentes Einbeziehen der Mitglieder des Systems kontrolliert werden sollen. Kriterium für den Entwicklungserfolg ist Adäquatheit der Intervention, operative Anschlussfähigkeit und wirkungsvolles Einschleusen von Irritations-Potenzial. Abhängig vom Grundverständnis (Menschenbild) wird in der Praxis von O. darüber gestritten, inwieweit Menschen und Organisationen lernfähig sind, wie steuerbar komplexe Systeme sind und wie viel Veränderung verkraftet werden kann.

Einer O. geht eine nutzbringende Organisationsdiagnose voraus. Nach Weisbord (1983) sollte eine solche Diagnose, bei der die Organisationsmitglieder die Entdecker sind und definieren, was verbesserungswürdig ist, als ein Prozess der Erkenntnisfindung gedeutet werden, bei dem folgende sieben Fragestellungen wie auf einem Radarschirm Gegenstand der Untersuchung werden:

- Ziele und Geschäftsideen;
- Strukturen und Ablauforganisationen;
- Beziehungen zwischen Menschen, Abteilungen und ihren Technologien;
- Anreize/Belohnungen;
- Führungshandeln;
- unterstützende Mechanismen;
- Umwelt (Anforderungen, Beschränkungen) (ebd., S. 19).

Solche Analysen können auch im Sinne einer permanenten Organisations-Kontrolle (Ist-Soll-Abgleich) durchgeführt werden. Als *Faustregel* lässt sich festhalten: Für O. benötigt man ein Setting mit folgenden Merkmalen:

- Kontrakt (gemeinsame Vereinbarung, Beschluss, Auftrag für Veränderung);
- Ziele (attraktiv, klar, eindeutig, realistisch, überprüfbar);

- Zeit (was soll in 10 Jahren, 3 Jahren und 6 Monaten erreicht sein);

Merkmale einer "Lernenden Organisation" (←) (Interesse an Professionalität und Meisterschaft, Gemeinsame Visionen; förderliche "mentale Modelle", Teamorientierung, systemisches Denken) sind:

- Promotoren (Fach-, Macht- und Prozess-Promotoren);
- personale Energie (Mitmacher an der Basis nach dem Pareto-Prinzip: 20% sichern 80% des Erfolgs).

Organisationen sollten Anlässe ihrer (Weiter-)Entwicklung reflektieren: reagieren sie auf Probleme, Beschwerden, Mängel oder Defizite, oder agieren sie antizipatorisch (Zukunftsziele sind Impulsgeber). Letzteres wäre auch am Anspruch einer lernenden Organisation (←) orientiert.

Literatur: *Exner, A./ Königswieser, R.:* Systemische Intervention. Stuttgart 2000 ; *Weinert, A.*: Organisationspsychologie. Weinheim 1998; *Weisbord, M.:* Organisationsdiagnose. Ein Handbuch mit Theorie und Praxis. Karlsruhe 1983; *Weisbord, M./ Janoff, S.:* Future Search. An Action Guide to Finding Common Ground in organizations Communities. Berret-Koehler Publishers, San Francisco, 1995.

Herbert Asselmeyer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar. Die russische Definition der O. betont unter anderem folgende Aspekte: unterschiedliche Stadien der O. als eines materiellen Systems (Entstehung, Funktionierung, Niedergang), die eine Entwicklung beeinflussenden Faktoren (Veränderung der äußeren Umwelt und organisationsinternen Faktoren: Personal, Technologien, Führungsstil usw.), intensive und innovative Strategien der O.

Р.о. - направленное, закономерное движение к её качественно новому состоянию. Р.о. основано на закономерностях жизненного цикла любой материальной системы и связано со сменой циклов технологических укладов в общественном производстве, с жизненным циклом продукции и технологии производства.

Стадиями развития организации являются: создание (рождение, детство), функционирование (рост, зрелость, стабилизация), спад (старость, реорганизация либо смерть, ликвидация).

В стадиях Р.о. выделяются периоды как прогрессивного развития (подъём, переход к более совершенным формам), так и регрессивного (спад, деградация, понижение уровня знаний и отношений). В зависимости от стадии жизненного цикла организации и темпов её роста меняются цели и структура, стратегия и тактика управления, методы измерения и оценки эффективности работы организации. Происходить все эти изменения могут плавно, эволюционно, или резко, скачкообразно, т. е. революционным путем.

Р.о. обусловлено следующими факторами: изменениями внешней среды (экономика, политика, экология, этика, культура, технический прогресс и др.); изменениями внутренней среды (рост потребностей и возможностей персонала, совершенствование стиля руководства, старение оборудования и технологий и др.).

В современных условиях все шире признается необходимость сознательного управления Р.о. на основе методологии стратегического управления (←), прогнозирования и регулирования. Различают стратегии интенсивного и инновационного Р.о. При интенсивном - обеспечивается постепенное нарастание и усложнение потенциала всех элементов организации как системы: целей, структуры, процессов, ресурсов, управления, культуры. Стратегии инновационного развития дают возможность приобрести новое качество потенциала с помощью нововведений: создание и освоение новых продуктов (услуг), технологий, рынков, систем управления и т.д.

Литература: *Герчикова И.Н.* Менеджмент. - М., 1995; *Виханский О.С., Наумов А.И.* Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс. - М., 1996; *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. - М., 1992; *Румянцева З. П. и др.* Общее управлеие организацией: принципы и процессы. - М., 1999; *Смирнов Э.А.* Основы теории организации. - М., 1998.

М.В.Евдокимова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в теориях экономики и менеджмента, получивших распространение в различных странах мира.

Parallelarbeiten ≈ Контрольные работы в параллельных классах

P. sind Tests bzw. schriftliche Klassenarbeiten, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in allen Parallelklassen einer Schule bzw. mehrerer Schulen einer Region gestellt werden. Sie sollen der Einordnung der Leistungen einer Klasse in einen größeren Rahmen sowie der schulinternen und schulübergreifenden Verständigung über die Anforderungen in den Fächern dienen. Laut Erlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 15.7.2002 sollen am Ende des ersten Schulhalbjahres in allen Klassenstufen der allgemeinbildenden Schulen P. ab der Klassenstufe 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie ab der Klassenstufe 5 zusätzlich in der ersten Fremdsprache durchgeführt werden. P. können auch in weiteren Fächern, in denen Klassenarbeiten obligatorisch sind, geschrieben werden. P. ersetzen eine im Lehrplan vorgeschriebene Klassenarbeit. Die jeweilige Fachkonferenz erarbeitet auf der Basis der Lehrpläne die P. und legt Kriterien für die Leistungsbeurteilung fest. Die Ergebnisse werden schulintern ausgewertet, können aber auch bei entsprechender Zusammenarbeit schulübergreifend vorgenommen werden.

Literatur: Erlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur, Berlin, 15.7.2002

Günter Graumann

♦ Ein Äquivalent für diesen Begriff fehlt im Russischen, das Phänomen der P. hat bis jetzt - von einigen Ausnahmen abgesehen - keine Verbreitung an russischen Schulen gefunden.

♦ В конце 90-ых гг. XX в. органы управления образованием ряда федеральных земель Германии стали уделять большое внимание конструированию внутришкольных систем качества образования, разработке единых требований к уровню компетентности учащихся. Одной из составляющих систем качества стала взаимная проверка письменных работ учителями, работающими в параллельных классах. Такой взаимный контроль позволяет не только сопоставить учебные достижения учащихся из различных классов, но и разработать единые критерии оценки их знаний, что способствует повышению качества образовательного процесса. В дальнейшем практика взаимной проверки письменных работ учащихся параллельных классов приобрела

земельный и даже федеральный масштаб. На пленарном заседании конференции министров образования федеральных земель 23-24.10.1997 было принято решение о разработке единых образовательных стандартов неполной средней школы, в которых устанавливались единые требования не только к уровню предметных компетентностей учащихся (в частности по математике, естествознанию, родному и иностранному языкам), но и к выходящим за рамки учебных дисциплин ключевым компетентностям (←) школьников (социальная (←), коммуникативная компетентности, способность к решению проблемных задач и к самостоятельным действиям). В соответствии с этими решениями стали проводиться межземельные исследования качества образования, важным элементом которых стала проверка письменных работ, выполненных учащимися параллельных классов школ разных федеральных земель. Данная проверка носила взаимный характер и осуществлялась учителями различных школ в нескольких землях одновременно по единым текстам.

Peer-review (professional review, critical friends) ≈ Взаимная профессиональная критическая оценка

In bildungspolitischen und wissenschaftlichen Bereichen wird zunehmend versucht, Qualitätssicherung durch die Heranziehung gleichrangiger Experten (peers) herbeizuführen; so bei der Begutachtung und Evaluation (←) von Schulen und Hochschulen, bei der Einschätzung der Eignung von wissenschaftlichen Aufsätzen und Publikationen für die Veröffentlichung. Gerade im Hochschulbereich geht es vorrangig darum, dass Einschätzungen der Qualität von Fachbereichen bzw. Fakultäten und Hochschuleinrichtungen durch externe Kollegen/innen vorgenommen werden, die selber über Berufserfahrungen in Lehre und Forschung verfügen und insofern die Informationen, die sie bei Besuchen und Befragungen erhalten, realitätsangemessen einschätzen können.

Der Ausdruck "kritische Freunde" akzentuiert einerseits deren Fähigkeit zur kritischen Distanz bei der Einschätzung der Qualität, zum anderen verdeutlicht er das freundschaftlich-kollegiale Motiv der Verbundenheit innerhalb gleicher Berufsgruppen.

Literatur: *Eikenbusch, G.:* Praxishandbuch Schulentwicklung. Frankfurt 2002.

Michael Schräder

♦ Die Verwendung dieses relativ neuen Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten zum gegenwärtigen Zeitpunkt weitgehend vergleichbar.

В.п.к.о. является формой внешней экспертизы, осуществляемой на взаимной основе другим образовательным учреждением или группой наиболее компетентных коллег. Особенностями данного вида экспертизы являются отсутствие у экспертов функции инспекторского надзора или государственного контроля, коллегиальное обсуждение результатов взаимных проверок, совместная разработка стратегий инновационного развития школ (←). Сильными сторонами этого метода являются совместная эвалюация (←) качества, коллективное консультирование (←), а также незначительные расходы, направляемые на проведение взаимного аудита качества образования. Слабая сторона В.п.к.о. заключается в недостаточном признании её результатов при официальной оценке органами управления образованием качества работы школы. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о степени объективности рассматриваемой формы экспертизы: во-первых, не все педагоги, участвующие в ней, имеют необходимую подготовку в области аудита качества; во-вторых, многие эксперты видят в проверяемой организации потенциального конкурента; в-третьих, нередко эта оценка носит фрагментарный характер и не охватывает весь спектр объектов качества, поскольку для педагогов, осуществляющих В.п.к.о., эта деятельность является дополнительной.

М.Н.Певзнер

♦ Данное сравнительно новое понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий.

Personalentwicklung = Развитие персонала

P. leitet sich (in Deutschland) zum einen aus dem Fürsorgeauftrag des Dienstherren ab, zum anderen aus seiner Pflicht zur qualifizierten Funktionsstellenbesetzung. Sie beginnt mit der Personalauswahl, bestenfalls auf der Grundlage eines Schulprogramms, eines pädagogischen Stellenprofils und eines Einstellungsgesprächs. In einer eigenverantwortlichen Schule ist die Personalführung und P. Aufgabe der Schulleitung. Sie hat für ein wertschätzendes, förderndes Betriebsklima Sorge zu tragen und die Rahmenbedingungen für eine P. zu schaffen, die sowohl der

Schule wie auch dem Bediensteten nützt. Unterstützende Angebote sind das Mentoring (←), Coaching (←), die kollegiale Hospitation und Teambildung. Fördernd sind herausfordernde Aufgabenstellungen, regelmäßige konstruktive Rückmeldungen sowie aufgaben- und entwicklungsbezogene Qualifizierung. Orientierend wirken regelmäßige Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche und ermutigende Hinweise auf geeignete höherwertige Stellen. In einem P.-konzept, das zusammen mit der Personalvertretung, der Schul-Frauenbeauftragten und dem Vertrauensmann der Schwerbehinderten von der Schulleitung erarbeitet wird, sind die individuellen Ziele und Potenziale mit den Zielen der Schule in Einklang zu bringen.

Literatur: *Becker, H./ Langosch, I.*: Produktivität und Menschlichkeit. Stuttgart 1995; *Kälin, K./ Müri, P.*: Sich und andere führen. Thun 1993.

Hartmut Haeger

♦ Obwohl der Begriff in beiden pädagogischen Kontexten im Grundsatz recht ähnlich aufgefasst wird und solche Aspekte wie Personalauswahl, Weiterqualifizierung, Karriereplanung u.a. einschließt, spielt in Russland das s.g. Porträt eines Pädagogen als Grundlage für Personalentwicklungsmaßnahmen eine große Rolle. Damit werden unter anderem solche Aspekte wie die soziale Stellung eines Pädagogen in der Gesellschaft, seine professionelle Autonomie, Bezahlung usw. angesprochen. Im Vergleich zu Deutschland ist der Einfluss von Frauenbeauftragten und Behindertenbeauftragten (wenn es solche Positionen überhaupt gibt) auf die P. sehr gering.

Р.п. в образовательном учреждении - системные количественные и качественные изменения в кадровом составе высшей или средней школы, связанные с повышением его педагогической квалификации, постоянным самосовершенствованием и профессиональным ростом, индивидуальным планированием карьеры, созданием условий для позитивной мотивации сотрудников к эффективной учебно-методической, исследовательской, организационной и иной деятельности, направленной на реализацию стратегической цели организации.

Р.п. предполагает разработку кадровой стратегии и политики, адекватных целям организации, создание комплекса условий, обеспечивающих качественный рост кадрового потенци-

ала (привлечение и отбор персонала, повышение научно-педагогической квалификации, консультирование (←) и супервизию (←)), освоение руководителями многообразных способов и техник взаимодействия с сотрудниками, учитывающих их профессиональные потребности и ожидания.

Р.п. решает стратегическую задачу - сохранить и укрепить кадровый потенциал образовательного учреждения, избежать "утечки мозгов" и оттока специалистов в другие сферы деятельности, создать необходимые условия для положительной мотивации сотрудников, стимулирования их творческого труда, защиты их экономических и профессиональных интересов.

В сфере школьного образования Р.п. рассматривается как часть развития школы (←) наряду с развитием образовательного процесса и развитием организации (←) в целом.

Литература: *Митина Л.М.* Психология развития конкурентно-способной личности. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Изд. НПО "МОДЭК", 2002; *Психолого-педагогические технологии развития профессионального мастерства кадров управления*. - М.: Изд. РАГС, 1997; *Сотникова С. И.* Управление карьерой: Уч. пос. - М.: ИНФРА-М., 2001.

М.Н.Певзнер

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. Немецкие источники указывают на целесообразность использования таких инструментов Р.п., как наставничество (←), коучинг (←), коллегиальное консультирование (←) и развитие команд (←).

Personalmanagement = Управление персоналом

Zu den klassischen betrieblichen Produktionsmitteln gehören Arbeit, Boden und Kapital. Die Mitarbeiter eines Unternehmens gewinnen als vierter Produktionsfaktor zunehmend an Bedeutung, da Unternehmensstrategien ohne das entsprechende Personal nicht umsetzbar sind. Entsprechend wächst auch der Bedarf an einem umfassenden P.

Das P. ist die systematische Analyse, Bewertung und Gestaltung aller Personalaspekte eines Unternehmens unter Berücksichtigung der Unternehmensziele (Scholz 1995). Zu den Funktionsfeldern des P. gehören daher Personalbedarfsbestimmung (Ermittlung eines Soll-Zustandes) und Personalbestands-

analyse (Ermittlung des Ist-Zustandes) als Bestandteile der Personalplanung, Personalbeschaffung (als Konsequenz aus dem Ist-Soll-Vergleich (←) evtl. Gewinnung von Mitarbeitern über den Arbeitsmarkt), Personalfreisetzung (eine mögliche Konsequenz aus dem Ist-Soll-Vergleich kann auch die Freisetzung von Personal bedeuten, d.h. Reduzierung auf das erforderliche Niveau), Personalentwicklung (umfasst u.a. die Planung und Organisation der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter eines Unternehmens), Personaleinsatz (Organisation einer adäquaten Besetzung von Stellen/ Zuweisung der Arbeitskräfte zu bestimmten Arbeitseinheiten), Personalkostenmanagement (Gewährleistung einer angemessenen und leistungsbezogenen Entlohung) sowie Personalführung (meint die Anleitung der Mitarbeiter im täglichen Arbeitsvollzug und die Feinsteuerung der Arbeitshandlungen in Bezug auf das Unternehmensziel (→ Management) (Scholz 2000; Steinmann/ Schreyögg 1991).

Praktisch gewendet lassen sich aus der Sicht von Organisationen im Bildungsbereich "*fünf Sorgen für Personalentwicklung*" thematisieren:

- die Förderung von einzelnen Mitarbeitern und Stärkung ihrer Grundhaltung: Selbstmanagement, Selbststeuerung, eigene Weiterentwicklung;
- präsent sein und Anteil nehmen/Unterstützung organisieren;
- Weiterbildung stimulieren /Entwicklungs-Impulse und konstruktives Feedback geben;
- Coaching (←) / Intervention durchführen/veranlassen;
- Begleitung in biographisch-kritischen Phasen.

Wenngleich Leitungspersonen nicht alles zur selben Zeit realisieren können, sind sie dennoch verantwortlich, dass Personalentwicklung geschieht.

Hierzu bieten sich zahlreiche Gesprächs- und Fortbildungsformen an, vor allem die Förderung von Gruppen und Teams. (Welche Kompetenzen brauchen wir im Kollegium, in Projekten? Wer kann was gut? Was fehlt uns - müsste als Ressource gewonnen/qualifiziert werden? Wer kann sich durch FB entwickeln? Wer sollte aufgebaut werden? Wer braucht Entlastung, Funktionswechsel, Out-Placing-Hilfe?)

Solche Fragen sind in Organisationen noch fremd; sie könnten sich aber lohnen. Auch tabuisierte, dringlich notwendige Fragen der Belastungsgerechtigkeit (Vertretung, Einsatzpläne, Ämter, Engagement für Projekte u.a.) gehören hierzu, wie:

- *Die Behebung "krasser Fälle"*: Mitarbeiter zeigen mitunter eine nicht hinnehmbare Abweichung im persönlichen oder fachlichen Verhalten nach innen oder außen. Diese Ungenügen werden schnell bekannt und kommuniziert, leider tragen Beurteilungen von Vorgesetzten häufig eher zur Verschleppung als zur Behebung bei. Auch die Aufsicht beurteilt zu günstig und wird mitschuldig! Der Appell lautet, dass Leitungen deutlich stärker für das Angehen solcher Fälle verantwortlich zu machen sind, ggf. bedürfen sie der Unterstützung.
- *Die Arbeit an Visionen*: Organisationen benötigen Visionen, denn sie stimulieren das Bewusstsein eines Wunschtraums einer Änderung im Blick auf die Auseinandersetzung mit der Umwelt. Visionen müssen auf der Ebene einer Organisation formuliert werden (Mission statement: Leitbild - Programm - konkrete Ziele). Vision-Leadership bedeutet, visionäre Strategien in praktische Schritte umzusetzen.
- *Die Arbeit mit kritischen Freunden*: Kritische Freunde (→ Peerreview) sind externe Beobachter, die mit der Organisation vereinbarte Evaluationsschwerpunkte beobachten und Rückmeldungen geben. Sie stammen aus dem Organisations-Umfeld (z.B. Kirche, Wirtschaft, Kommune, andere Schulen, Hochschulen.); die Basis der Zusammenarbeit ist ein Kontrakt, in dem Thema, Zeit, Fragen festgelegt wurden. Dieses Modell der externen Evaluation ergänzt interne Evaluation durch erhöhte Offenheit und Transparenz im Kollegium, eine hohes Maß an Selbstorganisation und Nutzung von Synergien.

Literatur: *Scholz, C.:* Personalmanagement - informationsorientierte und verhaltensorientierte Grundlagen. München 1995; *Scholz, C.*: Personalmanagment, München 2000; *Steinmann, H./ Schreyögg, G.:* Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Wiesbaden 1991.

Herbert Asselmeyer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar. Die Unterschiede zum deutschen Verständnis des P. sind nicht wesentlich, sie lassen sich auf der Ebene der einzelnen Strukturelemente der Definition feststellen und umfassen folgende Aspekte: Per-

sonalpolitik (theoretische und strategische Grundlagen der Personalarbeit), Funktionen des P. (Personalplanung, Personalbeschaffung, Personalentwicklung usw.) sowie Methoden des P. (Stimulierung, Informierung, Zwang usw.).

У.п. - комплекс управленческих (организационных, экономических, правовых) мероприятий, обеспечивающих соответствие количественных и качественных характеристик персонала и направленности его трудового поведения целям и задачам организации. У.п. включает в себя кадровую политику, функции и методы. Кадровая политика - система теоретических взглядов, требований, принципов, способов взаимодействия с персоналом, определяющая генеральное направление, основную стратегическую линию работы с кадрами. Функции У.п. включают: планирование персонала, определение потребности в количестве и качестве сотрудников, а также времени их использования; подбор, оценку, отбор и принятие на работу сотрудников; адаптацию, обучение и повышение квалификации работников, их развитие; планирование карьеры, обеспечение профессионально-личностного роста работника; мотивацию персонала; кадровое делопроизводство и управление информацией; оценку результатов деятельности (в школах - аттестация педагогических работников); управление конфликтами и др.

У.п. как специфическая деятельность осуществляется с помощью различных методов, представляющих собой различные способы взаимодействия с сотрудниками. В зависимости от характера воздействия на человека выделяют: методы стимулирования, связанные с удовлетворением определённых потребностей сотрудника; методы информирования, предполагающие передачу сотруднику сведений, которые позволят ему самостоятельно строить своё организационное поведение; методы убеждения, т.е. непосредственного целенаправленного воздействия на внутренний мир, систему ценностей человека; методы (административного) принуждения, основанные на угрозе или применении санкций.

Литература: *Управление персоналом организации:* Учебник / Под ред. А.Я.Кибанова. - М.: ИНФРА-М, 1998; *Пугачев В.П.* Руководство персоналом

организации: Учебник. - М.: Аспект Пресс, 1999; *Беляцкий Н.П. и др.* Управление персоналом: Учебное пособие. - Мн.: Интерпрессервис, Экоперспектива, 2003.

М.Н.Певзнер

♦ В немецких источниках приводятся "пять забот" в работе с персоналом: *об отдельном сотруднике* (содействие в самоменеджменте (←), коучинг (←), сопровождение); *о группах и командах*; *о преодолении критических ситуаций* профессионально-личностного поведения; *о видении, миссии, ведущем образе* (←) организации; об эффективной внешней *экспертизе*.

Polyvalenz ≈ Поливалентность

Als Adjektiv zunächst nur in der medizinischen Fachsprache in Gebrauch, steht der Begriff P. im Zuge der Umstrukturierung der Studiengänge im Zeichen der Bologna-Erklärung (19.6.1999) für "vielseitige Verwendbarkeit", "Vielwertigkeit", "Anschlussfähigkeit" und "Kompatibilität" von Studienabschlüssen für verschiedene berufliche Tätigkeiten bzw. für verschiedene weiterführende Studienmöglichkeiten. So sollte ein Bachelor- (←) Abschluss ein Weiterstudium in einem Master- (←) Studiengang ebenso grundlegen wie eine anschließende berufliche Spezialisierung. Ein fachlich akzentuiertes Bachelor-Studium soll dann z.B. die Grundlage für ein fachwissenschaftlich vertiefendes Master-Studium sein oder es soll auf Grund seiner P. ein pädagogisch-didaktisches Master-Studium z.B. in Richtung Lehramt ermöglichen. Durch die Modularisierung der Studiengänge soll nicht nur eine vertikale, sondern auch eine horizontale P. erreicht werden. Diese bedeutet, dass bereits in der Bachelor-Phase eine Schwerpunktverlagerung im Studium möglich sein muss, die auch mit einem dann leichter durchzuführenden Hochschulwechsel verbunden sein kann und im Zuge der Internationalisierung (←) der Hochschulentwicklung auch einen Wechsel an ausländische Universitäten erleichtern oder sogar bewirken soll. Inwieweit das P.gebot dazu führt, dass die Bachelor-Studiengänge wenig spezialisiert ausbilden und damit Entprofessionalisierungstendenzen Vorschub leisten, wird besonders für die Lehrerausbildung kritisch zu verfolgen sein. Des Weiteren steht das Streben nach mehr P. in paradoxer Relation zu der Forderung nach mehr eigenem Profil der verschiedenen Universitäten, denn je unikaler der Zuschnitt eines Hochschulstandortes ausgeprägt ist, desto schwerer wird es sein,

P. einzulösen. Die Gefahr, dass sich Profilbildung und P. gegenseitig konterkarieren, ist somit nicht von der Hand zu weisen.

Literatur: *Drees, G. / Ilse, F.* (Hg.): Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bielefeld 1998; *Furck, C.-L.*: Zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula im Bereich der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 15/2004, 14-24, 28; *Tramm, T.:* Polyvalenz oder Professionalisierung - die Quadratur des Kreises? Unter http://www.ibw.uni-hamburg.de.

Bernd Feige

♦ Das russische Verständnis des Begriffs P. ist weniger stark an die Einführung von Bachelor/Master Studiengängen gebunden, sondern orientiert sich an der Vielfalt von fachlichen (professionellen) und sozialen Kompetenzen, die ein Student während seines Studiums erwerben kann.

П. - характеристика подготовки студента вуза, указывающая на её разносторонность, многоаспектность и универсальность. Так, П. современного педагогического образования заключается в интегративном характере подготовки и становления педагогов, а также в предоставлении студенту возможности таким образом построить свою профессиональную биографию, чтобы он мог: во-первых, освоить наряду с основной дополнительную специальность, сочетание которых допускается в рамках государственных стандартов высшего образования; во-вторых, осуществить выбор дополнительных компетентностей, отвечающих региональным потребностям и личностным образовательным запросам; в-третьих, приобрести опыт взаимодействия с различными объектами педагогической деятельности (школьники, студенты, взрослые). П. подготовки студентов обеспечивает способность будущих педагогов в дальнейшем не только формировать знания, умения и навыки у учащихся, но и развивать у них ключевые компетентности (←), прежде всего социальную (←).

Можно выделить нормативно-профессиональную и социально-гражданскую составляющие П. Нормативно-профессиональная составляющая заключается в возможности выбора студентами из широкого спектра образовательных программ тех, которые максимально отвечают их потребностям и запросам, а также обеспечивают освоение ими основной и дополнительной компетентностей.

Социально-гражданская составляющая поливалентной подготовки студентов предполагает приобретение ими ряда дополнительных компетентностей не в учебной деятельности, а в реальной социальной практике, основой которой является участие студентов в органах студенческого самоуправления, в студенческих движениях и организациях, общественно значимых акциях, иными словами, приобретение студентами социального опыта.

Литература: *Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход:* Монография / Под ред. А.Л.Гаврикова, М.Н.Певзнера. - В.Новгород: НовГУ, 2001.

М.Н.Певзнер, А.Г.Ширин

♦ Немецкие авторы связывают понятие П. с переходом вузов на многоуровневую систему образования. П. призвана обеспечить студентам большую академическую мобильность (←), сопоставимость образовательных результатов, взаимное признание дипломов. Ряд авторов высказывают опасения, что П. подготовки нередко приходит в противоречие с профильностью обучения и может нанести ущерб качеству высшего профессионального образования, особенно подготовке учителя.

Potenzialanalyse = Анализ потенциала

Der Begriff aus der Organisations- und Personalentwicklung bezeichnet Verfahren, mit denen die Stärken und Schwächen von Personen und Organisationen erfasst werden können. Am wirkungsvollsten ist es, eine P. als Selbstbewertung durchzuführen. In Gruppen lässt sich zum Beispiel die SWOT-Analyse (Strength-Weekness-Opportunities-Threats) oder die GRID-Analyse (Rollenverteilung in Teams) anwenden, bei Personen eignet sich zum Beispiel eine Portfolio-Analyse oder ein strukturiertes Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch.

Bei Schülerinnen und Schülern sollte die P. einer Bildungs- oder Berufsberatung vorangegangen sein. Dabei werden in der Regel auch standardisierte Leistungs- und Eignungstests herangezogen.

Literatur: *Francis, D. / Young, D.*: Improving Work Groups. San Diego 1992; *Schratz, M.* et al.: Qualitätsentwicklung. Weinheim 2000.

Hartmut Häger

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

А.п. организации - исследование, целью которого является выявление возможности организации, её сильных и слабых сторон, а также позитивных и негативных факторов внешней среды.

А.п. включает практически все сферы деятельности организации - менеджмент, производство, научно-образовательную деятельность, финансы, маркетинг и др. Источником количественных показателей анализа может служить внутренняя документация, оценка качественных характеристик обычно проводится экспертами.

Общая оценка потенциала организации включает А.п. её отдельных составляющих: персонала, материально-технической и информационной базы, финансовых ресурсов, стратегического планирования (←), организационной структуры, стиля управления, корпоративной культуры и т.д. Потенциал организации может быть исследован с помощью SWOT-анализа, позволяющего выявить её сильные и слабые стороны, возможности и угрозы внешнего окружения.

Литература: *Галенко В.П., Рахманов А.И., Страхова О.А.* Менеджмент. - СПб., 2003; *Бодди Д., Пейтон Р.* Основы менеджмента. - СПб., 1999.

Э.Е.Каминская

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий.

Professionalisierung ≈ Профессионализация

Mit Professionalisierung wird im Allgemeinen ein Entwicklungsprozess bezeichnet, der sich auf die Typik einer Gruppe von Berufen oder auf den individuellen Weg in der beruflichen Bildung bezieht. Kennzeichnend ist der Bezug auf Professionen als Berufe, die im Anschluss an Patsons (1963) auf die zentralen gesellschaftlichen Werte (u.a. Gesundheit, Recht, Bildung) ausgerichtet sind, in denen die Berufstätigen personenbezogene Dienstleistungen gegenüber Klienten bzw. Patienten in Rollenbeziehungen erbringen, die besonderes Vertrauen, Orientierung am Wohl des Klienten bzw. Patienten und darauf basierende Arbeitsbündnisse

und -kontrakte voraussetzen. Professionen dienen der Integration in das gesellschaftliche bzw. kulturelle Wertesystem. Die hohen Anforderungen an Kompetenz (←) begründen das Erfordernis wissenschaftlicher Ausbildung, die Befolgung berufsbezogener Ethiken und die Regulation von Zugang und Kontrolle der Berufsausübung. Letzteres ist mit einem hohen Ausmaß an Autonomie (Niederlassungsfreiheit, Kammersystem, professionelle Selbstergänzung) verbunden.

Man kann sich fragen, ob und inwieweit Heilberufe (Arzt) oder juristische Berufe (Rechtsanwälte), die als Prototypen von Professionen gelten, diesen Anforderungen schon immer genügen. Insbesondere wegen der abhängigen Beschäftigung werden Lehrberufe häufig nicht als Profession im vollen Sinne, sondern als Semi-Profession bezeichnet. Im Hinblick auf die P. dieser Berufe wird aus strukturalistischer Sicht auf Dilemmata bzw. Antinomien in der Berufsausübung und aufgrund von Befunden der Wissensverwendungsforschung auf differente Wissensformen eines wissenschaftlichen Begründungswissens gegenüber einem praktischen Handlungswissen (Combe/ Helsper 1996) verwiesen. Die Konsequenzen für die persönliche P. auf dem Weg vom "Novizen" zum "Professionellen" wird kontrovers diskutiert (Koch-Priewe u.a. 2004). Insbesondere in pädagogischen und sozialen Berufsbildungsgängen betrifft dies widersprüchliche Tendenzen einer P. einerseits und einer De-P. (Verlust der Wissensbasis, Berufsautonomie und Selbststeuerung) andererseits.

Literatur: *Combe, A./ Helsper, W. (Hg.)*: Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main 1996; *Koch-Priewe, B./ Kolbe, F.-U./ Wildt, J. (Hg.)*:Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2004.

Johannes Wildt

♦ Das russische Verständnis des Begriffs P. ist weniger stark an die Einführung von Bachelor/ Master Studiengängen gebunden, sondern orientiert sich an der Vielfalt von fachlichen (professionellen) und sozialen Kompetenzen, die ein Student während seines Studiums erwerben kann.

П.- целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора профессии, длится в течение всей профессиональной жизни че-

ловека и завершается, когда человек прекращает свою профессиональную деятельность.

Результатами П. можно считать развитие новых профессиональных качеств, переход человека на следующий уровень профессионализма.

П. имеет следующие стадии: профориентация, профотбор, профобразование, профадаптация, включение в профессиональную деятельность, специализация, повышение квалификации, переподготовка, расцвет профессиональной деятельности, отход от активной профессиональной деятельности.

В российских источниках П. трактуется неоднозначно и понимается как:

- создание и развитие общественных институтов, а также правил и норм, связанных с формированием профессиональной структуры общества;
- конкретно-историческая совокупность профессий, складывающаяся в результате закрепления определённых групп людей за конкретными видами труда;
- формирование профессиональных групп, имеющих общие специфические интересы и ценности, а также профессиональных позиций и ролей;
- способность и готовность человека к выполнению той или иной профессиональной деятельности (роли).

П. включает в себя зарождение новых видов профессиональной деятельности, связанных с развитием производства, систему подготовки и переподготовки кадров.

Литература*: Маркова А.К.* Психология профессионализма, - М., 1996; *Певзнер М.Н., Ширин А.Г.* Профессионализация в современном социальном контексте. Ученые записки ИНПО, вып. 3, к. 2 , - В. Новгород, 2001. *Турчанинов А.И.* Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики, - М., 1998

Т.А.Иванько

♦ В немецкой специальной литературе под П. понимается как процесс профессионально-личностного развития специалиста, так и развитие самих профессий, прежде всего относящихся к системе "человек-человек" (учитель, врач, юрист и т.д.).

Professionalisierungsbereich ≈ Блок предметов общепрофессиональной подготовки

Der P. beinhaltet in der konsekutiven Lehramtsausbildung die erziehungswissenschaftlichen, psychologischen, philosophischen, sozialwissenschaftlichen, politikwissenschaftlichen und juristischen Kompetenzen sowie die Schlüsselqualifikationen (←).

Olga Graumann

♦ Dieser Begriff spielt im russischen pädagogischen Kontext eine wichtigere Rolle als in Deutschland. In Russland ist P. ein Teil des Staatlichen Bildungsstandards im Hochschulbereich. Allerdings haben Hochschulen im Rahmen der national-regionalen Komponente des Bildungsstandards gewissen Spielraum bei der Auswahl und Gestaltung der einzelnen Kurse des P.s.

Б.п.о.п. - цикл учебных дисциплин, ориентированный на формирование профессиональной культуры личности выпускника вуза (бакалавра или специалиста); является составной частью государственного стандарта. Содержание учебных дисциплин блока направлено на изучение основных направлений и перспектив развития образования и психолого-педагогических наук.

Перечень психолого-педагогических дисциплин включает изучение различных отраслей психологии (возрастная, педагогическая, социальная и др.) и педагогики (теория воспитания, дидактика, история образования, педагогическая антропология и др.) Особенностью Б.п.о.п. российского государственного образовательного стандарта (←) является самостоятельное определение вузом дисциплин национально-регионального компонента и дисциплин по выбору, входящих в содержание данного блока.

Литература: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. - М., 2000.

М.В.Звяглова

♦ В немецких профессионально-образовательных программах подготовки учителя Б.п.о.п обеспечивает формирование у студентов компетентностей в области педагогики, психологии, философии, политологии, юриспруденции, обществознания, а также ключевых компетентностей (←).

Projektmanagment = Проектный менеджмент

Unter P. wird die Gesamtheit von Planungs-, Organisations-, Führungs-, Entscheidungs- und Kontrollaufgaben eines Projekt-Vorhabens verstanden. Projekte sind dabei durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet: Neuartigkeit, Einmaligkeit, Bestimmtheit, Organisiertheit, Risiko(-bereitschaft), mittlere Komplexität.

Die Kompetenz zur Initiierung, Steuerung und Begleitung von Projekten wird zu einer der wichtigsten Schlüsselqualifikationen (←) in unserer Gesellschaft, denn es muss uns besser als bisher gelingen, aus Problemen attraktive Projekte machen zu können. P. ist insofern eine hilfreiche Erfindung für Organisationen, als damit Kommunikation in einer produktiven Form strukturiert werden kann (Abfolge von gründlicher Problemanalyse, systematischer Ideen-Entwicklung, aufgeklärte Abwägung von Handlungsoptionen, professionelle Planung und gut organisierte Durchführung, beobachtende Nachsteuerung und Reflexion/ Bilanzierung). Vor diesem Hintergrund wird im P. vor allem Kommunikation positiv diszipliniert und - an Entwicklungsprozessen orientiert - strukturiert, was sich zeitlich durch Projekt-Meilensteine ausdrückt (als Ereignisse und gewollte Einschnitte im P. zergliedern sie den zeitlichen Projektablauf, schaffen Übersicht und machen Projekt-Erfolg sichtbar). In anspruchsvoller Form kann P. durchaus als eine Form praxisentwicklender Forschung betrachtet werden.

Erfolgsförderlich für die Gestaltung von Projekten ist ferner eine wertorienterte Grundhaltung: Gegenseitiges Vertrauen in Personen und Situationen, explizites Engagement, Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, Team- und Ziel-Orientierung, ein Gefühl für Situationen sowie ein Verständnis und der Wille zu produktiver Aktivität.

Als spezifische Probleme des P. lassen sich vor allem Fragen der Nachhaltigkeit benennen: Was geschieht "nach" dem Projekt? Wie können die Projektergebnisse "über den Tag hinaus" gesichert werden? Inwieweit wird im Projekt unter den Beteiligten auch eine neue Kompetenz für P. erworben? Ein weiteres Problem ergibt sich aus den häufig externen Begleitungen von Projekten durch Organisationsberater: es entstehen Abhängigkeiten, die bei

Folgeprojekten häufig das Verlangen nach externer Moderation (←) bzw. Begleitung auslösen.

Literatur: *Grossmann, R. / Scala K. / Untermarzoner, D.:* Gesundheit durch Projekte fördern. Weinheim u.a. 2001; *Mees, J. / Oefner-Py S. / Sünnemann, K.-O.*: Projektmanagement in neuen Dimensionen. Wiesbaden 1995.

Herbert Asselmeyer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale wirtschaftswissenschaftliche und organisationstheoretische Diskussion stark beeinflusst ist.

П.м. - совокупность управленческих действий, обеспечивающих на содержательном и организационном уровнях эффективность реализации проектов, которые способствуют инновационному развитию организации (←). Способность инициировать и сопровождать проекты, а также управлять ими становится важной ключевой компетентностью (←), востребованной обществом, которое заинтересовано в том, чтобы социальные ПРОблемы превращались в привлекательные ПРОекты, направленные на разрешение этих проблем. Специфической задачей П.м. является обеспечение последействия проекта, т.е. развитие основных проектных идей после окончания срока его действия. Реализация этой задачи затрудняется тем, что в ходе реализации проекта персонал привыкает не только к дополнительному финансированию, но и к постоянному сопровождению со стороны внешних и внутренних консультантов, что может привести к снижению самостоятельности в повседневной профессиональной деятельности.

В П.м. наиболее значимым является целеполагание (понимание заказа на проектирование). При определении целей и задач проектирования осуществляется определенная последовательность действий: анализ, прояснение ситуации (←), выявление заказа на проектирование, соотнесение его с ценностными ориентирами будущей деятельности, поиск исходных концепций для разрешения возникающих затруднений и противоречий в практике, выяснение возникающих проблем в процессе преобразования деятельности организации, определение целей и задач будущей деятельности.

Методами П.м. являются: управление информацией, критериальная рефлексия, программирование, внутренняя и внешняя экспертиза.

Литература: *Анисимов О.С.* Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования / ИНОАН СССР. - М.: Экономика, 1991; *Виханский О.С., Наумов А.И.* Менеджмент: Учебник. 3-е изд. - М.: Гардарики, 1999; *Джонс Д.* Методы проектирования. - М.: Мир, 1986; *Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. - М.: Дело, 1997.

О.С.Орлов

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в теориях экономики и менеджмента.

Qualitätsbereiche ≈ Сферы качества

Die Komplexität und Reflexivität von Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsprozessen gestatten in der pädagogischen Praxis nur in Ausnahmefällen eine eindeutige Zuschreibung von Ursachen; meist haben wir es mit Ursachenzusammenhängen bzw. gegenseitigen Verweisen zu tun. In logisch-gedanklicher Hinsicht lassen sich allerdings Unterscheidungen und Primärzuständigkeiten in den verschiedenen pädagogisch relevanten Bereichen sehr wohl vornehmen, so dass man das Anliegen der Qualitätsentwicklung nicht nur ganz diffus und pauschaliert diskutieren kann, sondern durchaus einigermaßen präzise und differenzierend.

In der pädagogischen Institution Schule lassen sich so gesehen mindestens fünf Bereiche unterscheiden, die letztlich erst alle gemeinsam und in gegenseitiger Verwiesenheit eine gute Schule ausmachen: Unterricht, Schulleben, Schulpartnerschaften und Außenbeziehungen, Schulmanagement (←), Professionalisierung (←) und Personalentwicklung (←).

Im Kernbereich *Unterricht* geht es primär um die fachliche und didaktische Vorbereitung von Lehr- und Lernprozessen, die fast nie ohne Abstriche oder Veränderungen in die Praxis umgesetzt werden können, weil sich der Lehrer bei seinen Planungen an die Individuallagen seiner Schüler immer nur annähern kann. Ins Feld dieser Individuallagen gehören z. B. die sich ständig verändernden Lerninteressen der Schüler und die sich dauernd wandelnde Balance des pädagogischen Anspruchs von Fördern bzw. Fordern. Alle unterrichtlichen Bemühungen bleiben aber letztlich ober-

flächlich und fragwürdig, wenn sie bei den Schülern nur abfragbares Wissen anhäufen, das schnell wieder vergessen wird. Es muss im Unterricht gelingen, in den Schülern Bildungsprozesse anzustoßen, die eine Stärkung der Persönlichkeit mit einer fortlaufenden Klärung der Sachen (Unterrichtsgegenstände) verbinden.

In einem vielfältigen *Schulleben* zeigen sich die Bemühungen der Schule um die Gestaltung eines Lebensraumes für Kinder bzw. Jugendliche, der subjektives Wohlbefinden ermöglicht und durch soziale Wärme eine wichtige Voraussetzung für Lernbereitschaft ist. Diese besondere pädagogische Atmosphäre kann geschaffen werden z.B. durch Feste, Feiern und sinnvolle Rituale, die ein Schuljahr profilieren.

Im Bereich von *Schulpartnerschaften und Außenbeziehungen* versucht Schule der Gefahr einer Inselsituation gegenzusteuern. Diese Öffnung von Schule insbesondere zu schulexternen Institutionen kann mit dazu beitragen, dass sich Lern- und Bildungsprozesse der Schüler in gesellschaftlicher Verantwortung begreifen und nicht nur auf das Erreichen guter Zensuren vereinseitigen.

Der Bereich des *Schulmanagements* (←) hebt ein Aufgabenfeld hervor, das bisher weitgehend vernachlässigt worden ist. Aber die Leistung, Organisation und Administration von Schule sowie der transparente Umgang mit den finanziellen Ressourcen lassen sich nicht laienhaft und quasi nebenbei erledigen. Eine sinnvolle Aufgabenverteilung im Lehrerkollegium und eine durchdachte Regulierung der Informationsflüsse können Entscheidungen schneller herbeiführen sowie die Unterstützung von Entscheidungen und damit die pädagogische Wirksamkeit deutlich verbessern.

Im Bereich *Professionalisierung und Personalentwicklung* stehen Aufgaben im Vordergrund, die sowohl die pädagogische Weiterbildung jedes einzelnen Lehrers als auch die Profilierung des Kollegiums und der Schule insgesamt betreffen.

Die intensive Arbeit in allen fünf Qualitätsbereichen bringt Schule voran auf dem Weg zu einer guten bzw. exzellenten Schule.

Hubertus Kunert

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten recht ähnlich, wenngleich die russische Definition ausdrücklich zwischen Qualitätsbereichen für die Schule und für die Hochschule unterscheidet und die letzteren in den Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess stellt.

С.к. - области деятельности образовательного учреждения, обеспечивающие в своей совокупности качество образования. Применительно к школе такими сферами являются: образовательный процесс, организация школьной жизнедеятельности, взаимодействие с социальными партнерами, управление школой, профессиональная компетентность педагогов, управление персоналом (←).

Качество в сфере высшего образования охватывает все его функции и виды деятельности, которые подлежат как внутренней самооценке, так и внешней оценке, осуществляемой независимыми экспертами.

В русле Болонского процесса (←) к оцениваемым С.к. вуза относятся: преподавание, научно-исследовательская работа, руководство и управление, соотношение между традицией и новаторством, академической направленностью образовательного процесса и его экономической релевантностью, логической обоснованностью учебных программ и свободой выбора студентов; удовлетворение образовательных запросов населения; предоставление необразовательных услуг.

Литература: *Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры.* Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО. Париж, 5-9 октября 1998; *Панасюк В.П.* Школа и качество: выбор будущего. - СПб.: КАРО, 2003; *Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. - М.: Педагогическое общество России, 1999; *Байденко В.И.* Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.

В.А.Исаев

♦ Использование данного понятия является сопоставимым, хотя в немецких источниках оно относится, в основном, к образовательной практике средних школ.

Qualitätsmanagement = Менеджмент качества

Qualität umfasst die aufeinander abgestimmte Tätigkeit zur Lenkung und Leitung einer Organisation bezüglich Qualität. Es umfasst die Planung, Lenkung, Sicherung und Überprüfung der Qualität in Organisationen durch eine entsprechende innerorganisatorische Qualitätspolitik, Zielvereinbarungen und Festlegung von Verantwortung.

Etymologisch steht der aus dem Lateinischen stammende Begriff Qualität (lat. qualitas) für Beschaffenheit, Eigenschaft, Verfassung sowie guter Zustand, alle Erwartungen zufrieden stellende Ausführung. Das Deutsche Institut für Normung (DIN) beschreibt Qualität als "Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgesetzter und vorausgesetzter Erfordernisse beziehen".

Qualität ist zunächst eine "gute Frage" für alle Beteiligten eines Systems, nämlich darauf zu achten, wie sie ihre Prozesse organisieren und wie ihre Ergebnisse in Form von Produkten oder Leistungen beschaffen sind. Qualität ist zu sehen in einer Kette von Prozessen und Handlungen einzelner Mitarbeiter und sollte somit auch von allen Mitarbeitern getragen und vollzogen werden.

Qu. ist aber auch eine herausragende Führungsaufgabe, die aktiv zum Beispiel durch Qualitätslenkungsausschüsse, Patenschaften für Qualitätsprojekte repräsentiert werden kann.

Die Dimensionen der Qualität umfasst einerseits eine technisch-sachliche Qualität (Fachwissen, Kundenservice usw.), eine methodische Qualität (Arbeitsmethoden, Ablauforganisation, etc.) sowie eine soziale Qualität (Kommunikation, Kooperation, Lernbereitschaft). Hinsichtlich der Sequenzen im Qualitätsmanagement lassen sich die Strukturqualität (Rahmenbedingungen, Ressourcen, rechtliche Bedingungen), die Prozessqualität (Sicherung von verbindlichen Standards, übergreifende Zusammenarbeit, Qualifizierung der Mitarbeiter) und die Ergebnisqualität (Zielüberprüfung anhand der erreichten Ergebnisse) differenzieren.

Im Bildungsbereich bietet sich die Nutzung des Qualitätswürfels (Arnold / Faber) mit vier förderlichen Qualitäts-Perspektiven an:

- Bildungsqualität als "Unterrichtsqualität"
- "Lehr-/Lernkultur-Qualität";
- Managementqualität als "Prozessqualität"
- "Leitungs-/Steuerungsqualität".

Qu. kann durch verschiedene Formen von Organisations- und Personalentwicklungmaßnahmen "auf den Weg gebracht werden". Oftmals werden entweder spezielle Qualitätszirkel zur Unterstützung eingesetzt (Arbeitsgruppen bis zu ca. 10 Personen, die sich regelmäßig zu einem Austausch treffen und über Verbesserungen im Arbeitsalltag mit dem Ziel eines kontinuierlichen Prozesses diskutieren). Bildungspolitisch wird Qualität durch Förderprogramme und/oder Rahmenvorgaben stimuliert.

Literatur: *Kamiske, G. F./ Umbreit, G. (Hg.):* Qualitätsmanagement. Leipzig. 2001; *Zwierlein, E.:* Qualitätsmanagement. In: *Zwierlein, E.*: Klinikmangement. Erfolgstrategien für die Zukunft. München 1997; http://www.efqm.org/

Herbert Asselmeyer

♦ In beiden pädagogischen Kontexten ist das Verständnis des Begriffs Qu. durch die internationale wirtschaftswissenschaftliche Diskussion und durch nationale oder internationale Normen (ISO oder DIN) beeinflusst. Das russische Verständnis des Qu.s unterscheidet sich vom deutschen dahingehend, dass die Prozessqualität bzw. Steuerungsqualität als Gegenstand des Qu.s im Verhältnis zur Bildungsqualität eine stärkere Beachtung findet.

М.к. - скоординированная деятельность по руководству и управлению организацией применительно к качеству. Данная деятельность включает разработку политики в области качества и целей в области качества, планирование качества, управление качеством, обеспечение качества (←) и улучшение качества.

М.к. - "методы и виды деятельности оперативного характера, включающие в себя контроль качества, сбор и распределение информации о качестве, разработку мероприятий, принятие оперативных решений и их реализацию на всех этапах…" (В.Ю.Огвоздин).

Современные подходы к управлению качеством образования формируются в русле новой парадигмы управления образованием, которая включает в себя децентрализацию, предполагающую делегирование полномочий более низким административным уровням, возрастание роли органов местного самоуправления; автономию; переход к полицентрической системе; формирование и функционирование образовательных учреждений как рыночных хозяйствующих субъектов и открытых социально-ориентированных систем.

Происходящие изменения определяют демократический характер управления качеством образования, который раскрывается в принципах партисипативности, субсидиарности, рефлексивности и дуальности.

Управление качеством образования как процесс предполагает планирование, организацию, руководство, контроль функционирования и развития основных и обеспечивающих процессов.

Литература: *Международный стандарт ISO 9000: 2000.* Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь / Пер. с англ. 2-е издание. - М., 2000; *Педагогика открытости и диалога культур* / Под ред. М.Н.Певзнера, В.О.Букетова, О.М.Зайченко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000; *Окрепилов В.В.* Менеджмент качества. - СПб.: Изд-во "Наука", 2003.

В.А.Исаев, А.Г.Ширин

♦ Немецкие источники указывают, что М.к. в области образования включает две составляющие: управление качеством образовательного процесса (обучения и воспитания) и повышение качества управленческой деятельности в образовательном учреждении. Авторы предлагают различные механизмы улучшения М.к.: создание кружков качества, формирование нормативно-правовой базы в области качества, разработку специальных программ поддержки М.к. итд.

Qualitätssicherung = Обеспечение качества

Qu. ist ein systematischer Katalog von Maßnahmen, mit denen eine bestehende und für günstig eingeschätzte Ergebnis- oder Prozessmerkmalskonstellation (→ Qualitätsbereiche) in Einrichtungen des Bildungswesens (→ Schulqualität) mittelfristig aufrechterhalten werden soll. Dabei wird unterstellt, dass die intendierten Lern- und Lehrprozesse ohne Qu. suboptimal verlaufen würden, was zumeist nicht nachweisbar ist. Qu. betont eine in

hochorganisierten, demokratischen Gesellschaften anzutreffende Systemeigenschaft, die Bildung als Dienstleistung öffentlicher Institutionen auffasst, deren Professionelle unter Vorgabe von Rahmenbedingungen und Zielen gleichwohl mit unterschiedlichen pädagogischen Überzeugungen und Handlungskonzepten agieren können und sollen.

Eine eher wirtschaftswissenschaftliche Qu. geht davon aus, dass die Abnehmer von Bildungseinrichtungen (Eltern von Schülern, anschließende Bildungseinrichtungen, Arbeitgeber) eine weitgehend interessenhomogene Gruppe darstellen, deren Nachfrage nach Bildungsergebnissen als Outputmerkmale (→ Output) oder Prozessqualitätsindikatoren abbildbar ist. Insofern scheint es sogar möglich zu sein, die zu bildenden Kinder, Schüler oder Studierenden als "Kunden" zu bezeichnen, die eher implizit den Erwerb eines Produktes ("Bildung") anstreben. Mit dem der europäischen Tradition der Aufklärung verpflichteten pädagogischen Bildungsbegriff ist eine solche Sichtweise nur sehr begrenzt zu verbinden. Bildung im pädagogischen Bezug als Anleitung zur Selbstbildung gründet auf ethischen Normen, die dem Warencharakter moderner gesellschaftlicher Austauschprozesse widersprechen.

Qu. kann auch als Gütemerkmal von pädagogischen Institutionen verstanden werden. Durch den Einsatz von Beratungs- und Steuerungsprozessen werden horizontale und vertikale Strukturen geschaffen, die die Wirkungen des individuell autonomen pädagogischen Handelns als gleichfalls individuell verantwortete Gesamtleistung der Institution betrachtet. Qu. basiert auf der Nutzung von Organisationsentwicklung (←) bzw. Schulentwicklung (←).

Literatur: *Terhart E.*: Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe - Konzepte - Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (6)/2000, 809-829.

Karl-Heinz Arnold

♦ Das russische Verständnis der Qu. zeichnet sich dadurch aus, dass die Qualität als pädagogische Kategorie kaum in Frage (etwa aus der bildungstheoretischen Perspektive) gestellt wird. Unter Qualitätssicherung werden alle planbaren und kontrollierbaren Maßnahmen und Aktivitäten verstanden, die Anforderungen an die Qualität erfüllen helfen. Es ist ferner zu bemerken, dass der Begriff in der russischen Diskussion, abhängig von dem Verständnis der Qualität, recht unterschiedliche Deutungen hat.

О.к. образования - все планируемые и осуществляемые в образовательном учреждении виды деятельности, доступные постоянному контролю и необходимые для создания уверенности в выполнении требований к качеству. Качество образования - интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить. Поскольку мнения на этот счёт заметно расходятся, расходятся и трактовки термина. В целом качество современного образования определяется рядом факторов, обусловливающих его социальную эффективность, таких, как:

- содержание, включающее лучшие достижения духовной культуры и опыта в той или иной сфере деятельности;
- высокая компетентность педагогических работников;
- новейшие образовательные технологии и соответствующая им материально-техническая оснащенность;
- гуманистическая направленность;
- полнота удовлетворения потребностей населения в знаниях.

Качество высшего образования предполагает его сбалансированное соответствие как результата, процесса и образовательной системы многообразным потребностям, целям и требованиям государства, общества, личности.

Литература: *Селезнева Н.А.* Качество высшего образования как объект системного исследования. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001; *Поташник М.М.* Качество образования: проблемы и технологии управления. - М.: Педагогическое общество России, 2002; *Панасюк В.П.* Школа и качество: выбор будущего. - СПб.: КАРО, 2003.

В.А.Исаев

♦ Немецкие авторы указывают, что О.к. в ряде концепций отражает рыночную природу образования как товара, услуги, призванных удовлетворить запросы "покупателя" - учащихся и их родителей. Такой экономический подход вызывает протест у многих педагогов, ибо противоречит европейской традиции просвещения, которая рассматривает образование как гуманистическую ценность, основанную на этических императивах. В современной педагогической дискуссии О.к. связано с процессами развития школы (←), развития организации (←), менеджментом качества (←).

Quantitative Eckdaten ≈ Количественные нормативные показатели

Qu.E. sollen bezüglich der Bachelor- (←) und Master- (←) Studiengänge für Lehrämter sicherstellen, dass die Voraussetzungen für die gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen in den verschiedenen Bundesländern erfüllt sind. Laut Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) sind beispielsweise die Länge der Regelstudienzeit, das Studienvolumen im Bachelor und Master sowie die Minimalanteile von erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien festgelegt.

Qu.E. sind aber auch statistische Daten über Anzahl und Verteilung von Studierenden in den verschiedenen Studiengängen bzw. Fächern. So schließen z. Zt. etwa 45 % der Lehramtsstudierenden das Lehramt Gymnasium bzw. Sekundarstufe II, etwa 40 % ein Lehramt für Grund-Haupt-Realschule bzw. Primarstufe und Sekundarstufe I , etwa 10 % ein Lehramt an Sonderschulen und etwa 5 % ein Lehramt an beruflichen Schulen ab. In Studienbereichen wie Germanistik, Anglistik oder Mathematik studiert ungefähr die Hälfte aller Studierenden ein Lehramt während der Anteil der Lehramtsstudierenden in den Fächern Biologie, Chemie und Physik zwischen 10 und 20% liegt.

Literatur: *Kultusministerkonferenz (KMK)*: Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/ Bakkalaureus- und Master-/ Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.3.1999; *Wissenschaftsrat*: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Frechen 2001.

Günter Graumann

♦ Ein Äquivalent für diesen Begriff fehlt im russischen pädagogischen Kontext, weil das Lehramtsstudium von dem Fachstudium nicht nur inhaltlich, sondern auch organisatorisch und z.T. institutionell getrennt ist.

♦ К.н.п. используются в Германии для оценки сопоставимости образовательных программ по педагогическим специальностям в различных университетах. При переходе на многоуровневую систему обучения (←) К.н.п. будут служить основой для взаимного признания результатов экзаменов на статус учителя, а также степеней бакалавра (←) и магистра (←) по педагогическому профилю в разных федеральных землях. Согласно рекомендациям конференции министров образования земель Германии К.н.п. должны включать общую продол-

жительность учебного времени, объём учебной нагрузки на отдельных ступенях (бакалавриат, магистратура), а также удельный вес специальных и психолого-педагогических дисциплин. К.н.п. отражают статистические сведения о распределении студентов по отдельным специальностям и направлениям. Так, например, в настоящее время в вузах Германии 45% будущих учителей готовятся для работы в гимназии или старшей ступени школы; 40% для начальной, основной или реальной школы, 10% для вспомогательных школ, 5% - для профессиональных училищ. Примерно половина филологов и математиков выбирают педагогический профиль, в то время как количество желающих стать учителями среди биологов, химиков или физиков колеблется между 10% и 20%.

Quereinstieg ≈ Переход на курс, выше нормативного

Von Qu. wird gesprochen, wenn an einer Hochschule aufgrund bestimmter Vorleistungen das Studium in einem höheren als dem ersten Semester begonnen wird. Hierbei können die Vorleistungen in einem anderen bzw. gleichen Studiengang und/ oder Studienort erbracht worden sein. In modularisierten Studiengängen, etwa im Bachelor- (←) und Masterstudiengang (←) ist das Ziel, den Qu. dadurch zu erleichtern, indem Module (←) mit Leistungspunkten (←) für das neue Studium problemlos anerkannt werden. Bei der Vielfalt der derzeitigen Studiengangsstrukturen wird es innerhalb von Deutschland schwer sein, eine Anerkennung zu erhalten, ohne Module "nachstudieren" zu müssen. Es wird ebenfalls nicht durchgängig möglich sein, alle in einem Studiengang im Ausland studierten Module (←) anzuerkennen. Das bedeutet, dass der Qu. zu einer Studienverlängerung führen kann.

Olga Graumann

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar, was auch auf den Bologna-Prozess zurückzuführen ist. In Russland ist der Qu. nicht nur für Studenten anderer Hochschulen oder Studiengänge, sondern auch in vielen Fällen für Absolventen von Colleges möglich.

Переход на курс, выше нормативного, осуществляется с учётом учебных результатов студента, достигнутых в другом образовательном учреждении. Приобретает особую актуальность в русле Болонских процессов (←), целью которых яв-

ляется обеспечение академической мобильности (←) студентов. В практике российских вузов на курс выше нормативного чаще всего переводятся выпускники колледжей, достигшие наиболее высоких образовательных результатов.

М.Н.Певзнер

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, что связано с переходом высшего образования на многоуровневую систему в рамках Болонского процесса.

Schlüsselfunktion = Ключевая функция

In der Wissenschaft kommt dem Faktor Bildung eine Sch. zu. Die Güte der Ausbildung (→ Schulqualität) ist es, die über Chancen auf dem Arbeitsmarkt entscheidet. Die Grundlagenbildung nimmt mit der Vermittlung ihrer Basiskompetenzen (→ Basisqualifikation) eine Sch. ein, die wesentlich darüber mitentscheidet, wie weitere Bildungs- und Ausbildungswege genutzt werden können. Praktika haben in der Hochschulausbildung z. B. eine Sch., die eine möglichst frühe Berufswahlüberprüfung ermöglichen und einen maßgeblichen Einblick in das jeweilige Berufsfeld eröffnen sollen. Dies gilt ebenso für Berufspraktika an allgemeinbildenden Schulen in der Sekundarstufe. Die Praktika sind Schlüsselstellen, die eine Überprüfung und Einschätzung von Persönlichkeits-, Sozial- und Fachkompetenz gestatten.

Margitta Rudolph

♦ Im russischen pädagogischen Kontext wird der Begriff Sch. weniger in Bezug auf die Funktion eines Bereiches des gesellschaftlichen Lebens (Bildung) oder auf einzelne Formen der Ausbildung (z.B. Praktika) verwendet, sondern mehr in Bezug auf Funktionen der Bildungseinrichtungen (z.B. Universitäten, denen unter anderem solche Sch.en wie Ausbildung und Erziehung, Forschung, und in der letzten Zeit auch Innovation zugeschrieben werden).

К.ф. - основная, ведущая функция какой-либо организации учреждения или общества в целом, имеющая для их жизнедеятельности системообразующий смысл. Так, в обществе, основаном на знаниях (←), К.ф. принадлежит фактору образования. Ключевыми функциями современного вуза являются воспитательно-образовательная, научно-исследова-

тельская, финансово-хозяйственная, производственная. В последнее время ряд авторов в качестве ключевых называют предпринимательскую и инновационную функции, связанные с понятием "предпринимательский университет". Б.Кларк ассоциирует предпринимательский университет с усилением управляющего ядра, диверсификацией источников дохода, развитием гибкой периферии через структуры коммерциализации интеллектуального капитала, стимулированием академических начал и созданием общеуниверситетской предпринимательской культуры.

Литература: *Стратегический менеджмент вуза:* Учебное пособие / Под общ. ред. А.Л.Гаврикова. - В.Новгород: НовГУ, 2003; *Морган Э., Князев Е.А.* Управление и организационная адаптация российских университетов в условиях ресурсного дефицита // Университетское управление: практика и анализ. 2003.- №1 (24).- С.17-29.

М.Н.Певзнер

♦ Немецкие источники указывают на К.ф. производственных практик в системе высшего образования, поскольку они определяют правильность профессионального выбора и позволяют студентам соединить теорию с практикой. По мнению немецких ученых, К.ф. играет педагогическая практика в школах, ибо в ходе её проведения подвергаются проверке предметная, профессионально-личностная, социальная (←) и коммуникативная компетентности будущих учителей.

Schlüsselqualifikationen ≈ Ключевые компетентности

Sch. sind erwerbbare allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind. Zu ihnen gehören: Erkenntnisinteresse und eigenständiges Lernen, die Reflexion und Optimierung der eigenen Lernprozesse und damit die Fähigkeit dazuzulernen, das Zutrauen in die eigene Selbstwirksamkeit als Grundeinstellung, Flexibilität, Fähigkeit zur Kommunikation, zur Teamarbeit und zum kreativen Denken.

Seit Mitte der 1980er Jahre wird der Begriff Sch. zu einem Leitbegriff der Bildungsdiskussion in Verbindung mit der Qualitätsentwicklung (←) des Schulwesens und der Hochschulbildung. Er gibt den Zielrahmen vor für eine Übereinstimmung der Allge-

mein- und Schulbildung, den nachfolgenden Bildungseinrichtungen, der Arbeitswelt, kurz: den Erwartungen der Gesellschaft. Sie trage auf besondere Weise den Charakter der Polyvalenz und Nachhaltigkeit, so Mertens 1977 mit Hinsicht auf die Erwachsenenbildung. Schulpädagogisch ist Polyvalenz (←) und Vielseitigkeit in das didaktische Reflexionszentrum gerückt im Blick auf die Nahtstelle des Übergangs vom allgemein bildenden Schulsystem in die berufliche Ausbildung. Vor dem Hintergrund der sich stetig und brisant verändernden Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsmarktes erweist es sich als dringend geboten, Schulabgängern und Hochschulabsolventen neben Fachkenntnissen eine den Fächerkanon übergreifende Fähigkeitspalette mit auf den Weg zu geben. Solche Sch. lassen sich fassen als "Fähigkeiten, die den Erwerb neuer Qualifikationen im Rahmen der lebenslangen Weiterbildung erleichtern, die helfen, die sich immer wieder verändernden Anforderungen an Tätigkeitsbereich, Arbeitsorganisation und Arbeitsumfeld zu bewältigen ..." (Lampe 1991).

Nachhaltigkeit ist geboten, da fachgebundene Kenntnisse immer schneller veralten und Sch. auf eine gesteigerte Disponibilität des Individuums abzielen. Sie enthalten sowohl inhaltsbezogene als auch kommunikationsbezogene Komponenten. Somit lässt sich die folgende Palette von schulischen Sch. erstellen: Schüler sollen den Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken beherrschen; Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit entwickeln; Problemlösungs- und Entscheidungskompetenz erwerben; Flexibilität und Kreativität aufbauen; Arbeitsaufgaben eigengesteuert durchführen und selbstständig Verantwortung übernehmen (Lampe 1991). Sch. sind nicht auf direktem Wege zu erwerben, z. B. in Form eines eigenen fachlichen Lernangebots; sie müssen vielmehr in Verbindung mit dem Erwerb von intelligentem Wissen aufgebaut werden.

In Ergänzung zur Diskussion um Sch. entwickelte sich in den 1990er Jahren ein didaktischer Diskurs um zugeordnete Schlüsselprobleme. Klafki (1994) hebt dabei auf fünf grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten ab:

- Kritikbereitschaft und -fähigkeit;

- Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, die eigene Position darzulegen;
- Empathie als Fähigkeit, ein Problem aus der Lage des jeweils Anderen sehen zu können;
- Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft;
- Fähigkeit zu "vernetzendem Denken".

Dieser Katalog entspricht den Forderungen einer modernen Pädagogik, die den Bedingungen des Arbeitsmarktes gerecht werden will: nach einer Erziehung zur Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Sozialkompetenz (←). Dennoch bleibt der Vorbehalt, dass Pädagogik nicht voraussetzungslos den Anforderungen der veränderten ökonomischen Bedingungen Genüge leisten darf, da es daneben das Eigeninteresse des Kindes zu beachten gilt.

Literatur: *Kommission NRW*: Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. 1995; *Lampe, U.*: Ausbildungsziel: Schlüsselqualifikationen. In: Praxis Schule 5/10. 3/1991; *Mertens, D.*: Schlüsselqualifikationen. In: Siebert, H.: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977; *Tietgens, H.:* Geschichte und aktuelle Diskussion des Begriffs "Schlüsselqualifikation". In: Erwachsenenbildung 4/1990; *Ripper, J./Weisschuh, B*.: Das ganzheitliche Beurteilungsverfahren für die betriebliche Berufsausbildung. Konstanz 2000.

Rudolf W. Keck/ Margitta Rudolph

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

К.к. - компетентности, определяющие эффективность поведения человека в широком спектре жизненных ситуаций. Данные компетентности могут быть охарактеризованы как междисциплинарные, надпредметные, многофункциональные. Их отличительной особенностью является то, что они открывают возможность овладения другими компетентностями, связанными с более специализированными видами практики. Содержание К.к. составляют освоенные индивидом системы навыков и установок, понятий и представлений, ценностей и императивов, выработанных в рамках наиболее обширных областей человеческой жизнедеятельности и необходимых для продуктивного решения задач в их контексте. К числу ключевых в современном обществе относят социальную (←), поликультурную, языковую, информационную

компетентность и компетентность, связанную со способностью приобретать новые знания. К.к. являются составной частью профессиональной компетентности. При этом в силу быстрого устаревания узкоспециализированного опыта их значимость для профессиональной деятельности в настоящее время значительно возрастает. Как и в случае с другими видами компетентностей, основными условиями формирования К.к. являются целенаправленное обучение и осмысленная практика в соответствующей области деятельности.

Литература: *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. - М., 2002; *Педагогика открытости и диалога культур.* - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.

Д.С.Нестеров

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий. В немецких источниках указывается, что введённое в 1974 г. Д.Мертенсом понятие К.к. связано с вероятностным характером общественного развития, что предполагает возникновение социальной потребности в компетентностях, которые носят недифференцированный надпредметный характер.

Schulautonomie ≈ Автономия школы

Die Sch. ist eine bildungspolitische Debatte, die seit Anfang der 1990er Jahre den deutschsprachigen Raum erreicht hat. Die Kernaussage lautet: Die Einzelschule soll durch erweiterte organisatorische und pädagogische Entscheidungskompetenzen verbessert werden. Forderungen nach mehr Autonomie der einzelnen Schule kann politisch (Demokratisierung), administrativ-funktional (Dezentralisierung u. Delegation), rechtlich (kollektives Elternrecht), pädagogisch (Erziehung zu Verantwortungsbewusstsein) u. betriebswirtschaftlich (Effizienz u. wirtschaftliche Rationalität) begründet sein. Aktuell bedeutet sie eher "relative Autonomie", beschränkte Selbstverwaltung, Gestaltungsautonomie d. Einzelschule, verstärkte Selbständigkeit, Vergrößerung der Entscheidungs- u. Handlungsmöglichkeiten der Einzelschule und schulische Selbstverwaltung. Diese Definitionen implizieren u. U. eine begrenzte Entmachtung staatlicher Entscheidungseinheiten zu Gunsten der einzelorganisatorischen Ebene. Mehr Selbständigkeit der Einzelschule ergibt sich aus der Forderung, dass:

- in demokratischen Gesellschaften Möglichkeiten zur demokratischen Mitgestaltung und Mitverantwortung (besonders in Schulen) eröffnet werden müssen;
- größere Selbständigkeit eine wichtige Voraussetzung ist, damit Lehrer(innen) und Schüler(innen) "vor Ort" die Lernprozesse selbst gestalten, die Lernbedingungen verändern, die eigene Schule weiterentwickeln können;
- ein modernes Management mit "flachen" Hierarchien, flexiblem Einsatz von Ressourcen, höherer Motivierung der Beteiligten, Erschließung zusätzlicher Finanzquellen effektiver arbeitet.

Die Diskussion über Sch. ist belastet durch schlechter werdende finanzielle Rahmenbedingungen für Schulen. Sie bestärken die "Kultusadministration" in der Meinung, dass höhere Selbstständigkeit der Einzelschulen effektivere Ergebnisse (Verwaltung von Geldern u. Einsatz von Lehrerstunden) erbringt. Lehrende sehen dagegen eher die Gefahr eines politisch induzierten Sparzwangs (Kooperationszwang u. Arbeitszeitverlängerung).

Literatur: *Daschner P./ Rolff H.-G./ Stryck T.* (Hg.): Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Weinheim 1995; *Rolff H.-G.*: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/ München 1993; *Hensel H.*: Die Autonome Öffentliche Schule. Lichtenau 1995.

Margitta Rudolph

♦ Die Rahmenbedingungen für Schulen und andere Bildungseinrichtungen, die durch das Gesetz "Über Bildung" von 1992 geschaffen wurden, prägen maßgeblich den Begriff der Sch. im russischen pädagogischen Kontext, der weit über die Mitgestaltung der Lehr- und Lernprozesse hinausgeht und weit reichende Kompetenzen der einzelnen Bildungseinrichtung in Bezug auf Personal (einschließlich zusätzlicher finanzieller Leistungen und Einteilung in die Gehaltsstufen), Finanzen, Aktivitäten von öffentlichen und Jugendorganisationen beschreibt.

А.ш. - установленная в определённых границах мера самостоятельности образовательного учреждения в осуществлении образовательного процесса, подборе и расстановке кадров, научной, финансовой, хозяйственной и иной деятельности. Закон Российской Федерации "Об образовании", принятый в 1992 году, определяет автономность образовательных учреждений в качестве одного из принципов государственной политики в области образования.

В реальной практике границы А.ш. очерчиваются перечнем вопросов, относимых к компетенции образовательного учреждения. Эти вопросы связаны с регулированием:

- учебно-воспитательного процесса,
- трудовых отношений,
- финансовых, имущественных и социальных отношений,
- участия образовательного учреждения в политических процессах.

К основным правам образовательного учреждения, связанным с организацией образовательного процесса, относятся: разработка и утверждение образовательных программ, учебных планов, рабочих программ учебных курсов и дисциплин; осуществление образовательного процесса в соответствии с уставом образовательного учреждения, лицензией и свидетельством о государственной аккредитации (←); формирование контингента обучающихся, воспитанников в пределах оговоренной лицензией квоты; осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся; организация и совершенствование методического обеспечения образовательного процесса; содействие деятельности учительских (педагогических) организаций и методических объединений.

Права образовательного учреждения в части регулирования трудовых отношений включают: подбор, приём на работу и расстановку кадров в соответствии с требованиями к уровню квалификации; установление структуры управления деятельностью образовательного учреждения, штатного расписания, распределение должностных обязанностей; установление ставок заработной платы и должностных окладов работников в пределах собственных финансовых средств и с учётом ограничений, установленных федеральными и местными нормативами; установление надбавок и доплат к должностным окладам, порядка и размера премирования работников; разработку и принятие правил внутреннего распорядка образовательного учреждения, иных локальных актов.

К компетенции образовательного учреждения относятся также: привлечение для осуществления своей уставной деятельности дополнительных финансовых и материальных ис-

точников, включая использование банковского кредита; материально-техническое обеспечение и оснащение образовательного процесса; контроль за своевременным предоставлением отдельным категориям обучающихся, воспитанников дополнительных льгот и видов материального обеспечения, предусмотренных законодательством; координация в образовательном учреждении деятельности общественных (в том числе детских и молодежных) организаций и др.

Литература: *Закон РФ* "Об образовании" в редакции Федерального закона от 13.01.96 № 12-ФЗ; *Крылова Н.Б.* Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования. - М.: Инноватор, 1995. - С. 67-103.

В.Н.Аверкин, О.М.Зайченко

♦ В немецкой педагогической дискуссии об А.ш. выделяются следующие аспекты этого феномена: политический (демократизация), административно-функциональный (децентрализация и делегирование полномочий), правовой (организация соуправления), педагогический (воспитание ответственности и самостоятельности). Основное кредо участников этой дискуссии: ключ к улучшению отдельно взятой школы находится в расширении спектра её организационных и педагогических компетенций.

Schulentwicklung = Развитие школы

Die Einzelschule weist wie andere soziale Institutionen eine Eigendynamik auf, die sich nicht allein durch Merkmale der zugehörigen Personen, deren Interaktionen und der geltenden administrativen Regeln erklären lässt. Um Veränderungsprozesse auf der komplexen Ebene der Einzelschule beschreib- und nutzbar zu machen, werden psychologische und soziologische Theorien der Organisationsentwicklung (←) aufgegriffen. Sch. soll den Systemzusammenhang schulischen Handelns widerspiegeln und scheint den Begriff der Schulreform abzulösen bzw. diesen primär auf den Kontext der Entwicklung von Einzelschulen zu beziehen. Der damit vollzogene Perspektivwechsel von der Makro- zur Mikrosteuerung im Schulsystem kann jedoch auch zu einer Vernachlässigung der politischen Dimension von Schule beitragen.

Sch. knüpft an die Autonomie-Debatte der Schulpädagogik an und sucht nach Möglichkeiten oder jedenfalls Ansatzpunkten, innerhalb einer grundsätzlich staatlich verfassten und administrierten Schule ein hohes Maß an Eigeninitiative für den Part der

Lehrenden und des Einbezugs von Elternschaften zu erreichen (→ Schulkultur). Sch. soll zu einer realistischen programmatischen Bindung der pädagogischen Arbeit führen (→ Schulprogramm). Durch Koppelung von Zielfestlegungen des Schulprogramms mit deren interner und externer Evaluation (←) soll der Prozess von Sch. auf der Basis von empirischer Evidenz verlaufen. Das Ausmaß und die Qualität der hierbei anfallenden Datenerhebung wird jedoch zumeist unterschätzt und erfordert die kostenintensive Beteiligung von wissenschaftlichen Experten.
Sch. wird in drei Bereiche gegliedert: Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung. Personalentwicklung (←) schließt sowohl evaluative als auch kooperative Komponenten ein. Organisationsentwicklung (←) umfasst die Erarbeitung eines Schulprogramms und die Einrichtung von Steuergruppen (←) für Sch.-Projekte (Lernende Organisation ←). Unterrichtsentwicklung zielt wie klassische Lehrer(fort)bildung auf die Erweiterung des faktisch genutzten Methodenrepertoires der Lehrer und der Lernstrategien der Schüler sowie Öffnung der Schule hin zu anderen Lernorten und dem örtlichen Gemeinwesen (→ Schulkultur).
Literatur: *Rolff H.:* Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 23/1991, 865-886.

Karl-Heinz Arnold

♦ Im russischen pädagogischen Kontext ist der Begriff Sch. im Vergleich zu Deutschland weniger durch die Organisationstheorie als mehr durch den systemtheoretischen Ansatz geprägt, wobei solche Begriffe wie System, Umwelt, Offenheit und Autonomie im engen Zusammenhang mit der Sch. stehen.

Р.ш. - процесс количественных и качественных изменений, происходящих в образовательной системе школы под влиянием внешних и внутренних факторов, затрагивающих различные стороны её жизнедеятельности (управленческую, научно-методическую, учебно-воспитательную, финансово-материальную, нормативно-правовую, эмоционально-психологическую).

Изменения, происходящие в подсистемах развивающейся школы, могут классифицироваться по разным признакам: по степени радикальности (глобальные, локальные, частичные),

по степени предсказуемости (спонтанные и планируемые), по характеру инициации (директивные и партисипативные).

Основными критериями продуктивности Р.ш. являются: уровень воспитанности и обученности учащихся, эмоционально-психологический климат в педагогическом и школьном коллективе, мотивация учебной и профессиональной деятельности, уровень корпоративной профессиональной компетентности педагогического коллектива и др.

Иногда в литературе понятия "развитие школы" и "инновационное развитие школы" рассматриваются как синонимичные, тем самым подчёркивается, что школа находится в режиме развития (доминирует представление о школе как о живом организме), а не в режиме функционирования (школа как статичный механизм). Следует отметить, что определение режима жизнедеятельности школы носит лишь относительный характер и осуществляется по доминантному признаку.

Школа будет развивающейся, если философским основанием ее будут идеи автономности и открытости. Реализация идеи автономности защищает школу от унификации, предоставляет ей самостоятельность в выборе методологических ориентиров, содержания образования и методов воспитания и обучения. Открытость обеспечивает незавершённость системы и её обмен со средой. Диалектическое единство данных идей гарантирует школе возможность инновационного развития на основе собственного видения и исключает опасность изоляции отдельно взятой школы от других образовательных систем и возможных внешних партнёров, препятствует возникновению иллюзии о самодостаточности и "сверхэффективности" системы.

Литература: *Лазарев В.С.* Системное развитие школы. - М.: Педагогическое общество России, 2002; *Педагогика открытости и диалога культур* // Под ред. М.Н.Певзнера, В.О.Букетова, О.М.Зайченко. - М., 2000; *Петренко А.В.* Экспертирование образовательных систем. Автореф. док. пед. наук. - М., 2001; *Поташник М.М., Моисеев А.М.* Управление современной школой (в вопросах и ответах). Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования. - М.: Новая школа, 1997.

С.М.Ёлкин

♦ В немецкой литературе выделяются три важнейшие составляющие процесса Р.ш.: развитие персонала (←), развитие организации (←) и

развитие образовательного процесса. Развитие персонала связано с повышением его квалификации, с участием в аналитико-оценочной деятельности, консультировании (←), коучинге (←), супервизии (←). Р.ш. как организации отражается в разработке программы развития школы (←), создании группы управления (←). Развитие образовательного процесса связано с расширением методического репертуара учителей, а также с “открытием школы социуму”.

Schulinterne Lehrerfortbildung ≈ Внутришкольное повышение квалификации учителей

Mit der als "SchiLF" abgekürzten Initiative zur Fort- und Weiterbildung von im Schuldienst tätigen Lehrerinnen und Lehrern wird auf die nicht neue Tatsache verwiesen, dass die permanente und (berufs)lebenslange Fortbildung ein Qualifizierungs- und Professionalisierungsmerkmal (→ Professionalisierung) darstellt. Die SchiLF wird in der Bundesrepublik Deutschland etwa seit den 1980er Jahren diskutiert und entwickelt, wobei allerdings der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Gutachten zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen 1965 darauf hinweist, dass Lehrerfortbildung sich in vielen Formen vollzieht. Sie beginnt schon im Kollegium der Schule, entfaltet sich an den Aufgaben, die sich an der Schule selbst stellen und die sich sach- und schülergerecht nur dann erfüllen lassen, wenn die Lehrer an einer Schule in eine intensive Kooperation miteinander treten (→ Selbsterneuerungsprozess). In den einzelnen Bundesländern wird diese Zweckbestimmung mit unterschiedlichen Begriffen belegt: Pädagogische Tage, Pädagogische Konferenz, Pädagogische Klausurtagung. Im Mittelpunkt der jeweiligen Fortbildungskonzeptionen steht dabei immer die Absicht, die Schulautonomie (←) mitzugestalten. Als fortbildungsdidaktische Schlüsselbegriffe gelten: Eigenverantwortung, Teilnehmerorientierung, Innovation, Schulentwicklung (←), Beratungskultur, Praxisnähe und Evaluation (←). Die SchiLF wirkt besonders intensiv bei der Frage, welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer für ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag benötigen. Hier lässt sich eine Weiterentwicklung der traditionellen Fortbildungsauffassungen erkennen: Wissenschaftsorientierung, didaktische und methodische Kompetenz (←), pädagogische, soziale, diagnostisch-therapeutische und präventive Aufgaben, Ko-

operationsbereitschaft und -fähigkeit, Regenerations-, Mediations- und Interaktionskompetenz. Eine Evaluation (←) der vorliegenden Konzepte und didaktischen Fortbildungsmodelle zur schulinternen Lehrerfortbildung steht noch aus.

Literatur:*CSEE/ETUCE*: Die Lehrerbildung in Europa. Bruxelles 2000; *Delors, J.:* Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht z. Bildung f. d. 21. Jahrhundert, Neuwied 1996; *Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*, Gutachten zur Ausbildung von Lehrern, Stuttgart 1965; *Hantelmann, B./ Meyer, R.:* Schulinterne Lehrerfortbildung. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hg.). Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Hildesheim 1990.

Jos Schnurer

♦ Trotz unterschiedlicher Bezeichnungen und Konnotationen im deutschen pädagogischen Kontext sind große Ähnlichkeiten zum entsprechenden russischen Begriff festzustellen. Neben modernen Formen und Methoden der Sch.L. (Coaching, Supervision usw.) sind solche traditionellen Formen: z.B. gegenseitige Hospitationen, pädagogische Konferenz, offene Unterrichtstunde (Hospitation und anschließende Analyse einer Unterrichtsstunde durch alle Fachkollegen bzw. das gesamte Kollegium).

В.п.к.у. - значимая составляющая методической работы в школе, направленная на развитие педагогического персонала.

Методическая работа в школе представляет собой специальный комплекс практических мероприятий, ориентированный на повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом и каждого педагога в отдельности, и, в конечном счёте, на повышение качества и эффективности образовательного процесса. В.п.к.у. осуществляется в течение учебного года и органично соединяется с повседневной практикой педагогов. Его основные направления, содержание и формы определяет педагогический совет образовательного учреждения или его рабочий орган - методический совет. В городских и крупных сельских школах В.п.к.у. координируют методические объединения (комиссии) по предметам и циклам предметов, по направлениям воспитательной работы. Такие объединения могут быть общешкольными или - в необходимых случаях - дифференцированными по ступеням обучения. В.п.к.у. включает организацию семинаров, конференций, педагогических чтений, посещение открытых уроков и внеклассных занятий с последующим педагогическим анали-

зом и обсуждением, а также научно-методическое сопровождение педагога (супервизия (←), коучинг (←), наставничество (←), консультирование (←) и др.).

В.п.к.у. является эффективным, если методическая работа имеет личностно-ориентированный характер, её содержание, формы и методы соответствуют целям организации, а также при наличии целостного подхода к решению проблемы повышения педагогического мастерства учителя и учёте современных достижений педагогической науки и передового педагогического опыта.

Литература: *Педагогический энциклопедический словарь.* Под ред. Б.М.Бим-Бада. - М.: Научн. изд-во "Большая Российская энциклопедия", 2002; *Алферова Л. В.* Организация методической работы в образовательном учреждении на основе проблемно-ориентированного анализа // Завуч №3, 1998. С. 124-138.

Г.П.Александрова

♦ Данное понятие в обоих педагогических контекстах является сопоставимым. В Германии В.п.к.у. стало актуальной темой в 80-ые гг. прошлого столетия и связано с проблемой автономии школы (←). Основными принципами В.п.к.у. являются: ориентация на потребности педагога, развитие его инициативы, инновационность, соответствие задачам развития школы (←), практико-ориентированный характер.

Schulkultur = Культура школы

Unter dem Begriff Sch. werden Formen der Qualitätssteigerung im Organisationssystem Schule zusammengefasst. In Abgrenzung zu einer eher rückwärtsgewandten und romantischen Sicht der Schule, die mit Sch. vor allem die reformpädagogische Gestaltung des Schullebens verband, bezieht der aktuelle Begriff seine Geltung aus der Analyse des Funktionssystems: Schule - Gesellschaft. Somit treten Modernisierungsaspekte in den Mittelpunkt, die nicht direkt aus der Erziehungswissenschaft und ihrer Praxis stammen, sondern die aus strukturellen Veränderungen der Gesellschaft auf das Schulsystem übertragen werden, wie Schulvielfalt und Flexibilität, Berücksichtigung von Marktgesichtspunkten wie Effizienzsteigerung und Qualitätskontrolle, Kosten-Nutzenbewusstsein, Autonomie und partizipative Mitgestaltung, Selbst- und Fremdevaluation, Profilbildung, kollegiale Beteiligung, Verantwortung, Klientelorientierung und Vertrags-

aushandlungen zwischen den Beteiligten. Unter dem Gesichtspunkt einer "Unternehmenskultur" werden Schulen und Schulklassen als konkurrierende Qualitätsgrößen betrachtet. Solche Kultur wird einerseits als eine Folge der "Kultivierung der Lehrerrolle als einer fachlich geschulten, professionalen Kraft" (Professionalisierung ←) betrachtet, andererseits als Mitgift der "Demokratisierung schulischer Verhältnisse" (Fend 1998).

Literatur: *Burtonwood, N.:* The Culture Concept in Educational Studies. Windsor 1986; *Fend, H.:* Qualität im Bildungswesen. Weinheim 1998; *Keck, R. W.:* Schulkultur. In: Keck, R. W./ Sandfuchs, U./ Feige, B. (Hg): Wörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2004

Rudolf W. Keck

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar. Im russischen pädagogischen Kontext spielt die äußere Manifestation der Schulkultur (Schuluniform, Gestaltung des Schulgebäudes und der Klassenräume usw.) eine größere Rolle als im deutschen Kontext.

К.ш. - совокупность норм, ценностей и базовых представлений, разделяемых большинством педагогов, учащихся и родителей. К.ш. находит отражение в её миссии и стратегии развития.

Внутренними составляющими К.ш. являются: принятая система лидерства, стили разрешения конфликтов, действующая система коммуникаций (общения), положение индивидов в организации и т.д.

Внешние составляющие К.ш. - здание школы и его дизайн, расположение, оборудование, мебель, удобства, наличие фирменной одежды и т.д.

К.ш. определяет поведение педагогов, учащихся, способы решения возникающих перед организацией проблем, отношение к внешним воздействиям, скорость реагирования на изменяющиеся обстоятельства.

Понятие К.ш. близко к понятию "имидж" - образ, стиль, форма проявления человека или организации. Имидж - эмоционально окрашенный образ, сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа. Определенным имиджем может обладать политический деятель, страна, товар, профессия, школа. Благоприятный имидж школы во многом

зависит от имиджа руководителя, чьи личностно-профессиональные качества экстраполируются на организацию в целом.
Литература: *Менеджмент*. Учебник. - СПб, 2000; *Поченцов Г.Г.* Профессия - имиджмейкер. - Киев, 2000; *Управление в образовании.* Материалы международного семинара. - СПб.: "Образование", 1996; *Управление персоналом*. Энциклопедический словарь // Под ред. А.Я.Кибанова. - Москва, 1998.

Т.А.Иванько

♦ В немецких источниках указывается, что современное понимание К.ш. отличается от представления реформаторской педагогики о школе как жизненном пространстве для развития ребёнка. Истоки современного понимания К.ш. связаны с развитием школы (←) как организации, с эффективным менеджментом школы (←). В этом смысле важнейшими характеристиками К.ш. являются: многообразие и гибкость, автономия школы (←), партисипативное управление, эвалюация (←), профиль школы (←), коллективная ответственность, ориентация на потребителя.

Schulmanagement = Менеджмент школы

Unter der Bezeichnung Management (←) wird im Rahmen der Schulentwicklungsdebatte die "Führung einer Organisation" verstanden, d.h. man kann Sch. übersetzen mit "Qualitätsmanagement (←) und Schulentwicklung (←) als Leitungsaufgabe".

Seit Ende der 1960er Jahren wird darüber diskutiert, dass die in ihrer Grundstruktur seit ca. 150 Jahren unverändert gebliebenen Schulverwaltungen und Schulorganisationen in den deutschen Bundesländern reformbedürftig sind. "Der Lehrer wird zum ersten und wichtigsten Träger forschreitender Schul- und Bildungsreform" schreibt der Bildungsrat 1972 (S. 220). Rechtsstaatlichkeit, Sozialstaatlichkeit und Demokratie sind dabei der grundsätzliche Rahmen für die schulische Arbeit. In diesem Rahmen muss sich das Sch. zur Erfüllung des Bildungsauftrags bewegen.

Der Schulleitung kommt heute eine Schlüsselposition und -funktion (←) für einen erfolgreichen Lernkulturwandel zu. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Professionalisierung (←) des Schulleiterhandelns. Aus diesem Grund wird eine wissenschaftlich gestützte Weiterbildung gefordert, um eine qualitätsorientierte Schulentwicklung (←) zu gewährleisten. Ziele der Weiterbildung sind u.a.: Vermittlung von Strategien des Personal- (←) und Qualitätsmanagements (←), von Methoden und

Techniken der Kooperation und Kommunikation, der Teamentwicklung (←), Vermittlung von Instrumenten und Verfahren der Schulentwicklung (←) sowie von Konzepten der Messung von Unterrichtsqualität und Fragen der Schulorganisation (→ Schulqualität, Schulprofil). Schulleitung kann heute als "transformational leader", d.h. als aktiver Initiator von Schulentwicklungsprozessen verstanden werden (vgl. Rolff 1997, S. 94). Dazu muss der Schule als Einzelinstitution stärkere Autonomie zugesprochen werden (→ Schulautonomie). Der Wechsel von der Reform des Schulsystems zur Entwicklung der Einzelschule und damit zu mehr Autonomie für die Einzelinstitution führte zu einer "Schulentwicklung als Organisationsentwicklung" (Soretz 2003, S. 7). Schlagworte für diese Reformen sind vor allem Effizienz, Wettbewerb (→ Benchmarking) und Qualitätssicherung (←).

Es hat sich gezeigt, dass wirksames Schulleitungshandeln eng gebunden an den Kontext der jeweiligen Schule gesehen wird und auf schulinterne und schulexterne Unterstützungssysteme angewiesen ist (→ Schulkultur, Netzwerk). Der Erfolg von Sch. ist vom Zusammenspiel zwischen den Lehrkräften einerseits und zwischen Lehrkräften und Schulleitung andererseits abhängig (Blossing/ Ekholm 2004, S. 52).

Literatur: *Blossing, U./ Ekholm, M.:* Kooperative Arbeitskultur in Schweden. Wie kann Schulleitung den Dialog dirigieren? In: Pädagogik 7-8, 2004, 48-52; *Deutscher Bildungsrat:* Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. 3. Aufl. Stuttgart 1971; *Griese; Ch.: S*chulmanagement lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung der Schulleitung. In: Die Deutsche Schule, 94/ 4, 2002, 514-520; *Rolff, H.-G.:* Schulleitung heute - auf der Suche nach einem neuen Profil. In: SchulVerwaltung, Ausg. Rheinland-Pfalz, Juni 1997; *Soretz, F.:* Pädagogische Professionalität und schulische Organisationsentwicklung. Hamburg 2003.

Olga Graumann

♦ In beiden „pädagogischen Konzepte“ zeigt sich die zunehmende Bedeutung des schulinternen Management. In Russland ist Sch. durch den staatlich-öffentlichen Charakter der Leitung und durch effektive Zusammenarbeit mit der Schulumwelt (Öffnung der Schule) gekennzeichnet. Im russischen pädagogischen Kontext bezeichnet Sch. auch eine entsprechende akademische Disziplin.

М.ш. - 1) вид социального управления, учебно-воспитательным и обеспечивающими процессами в школе, её инновационным развитием.

Выделяют внутреннее и внешнее управление школой. Школа как компонент более широких образовательных систем (муниципальной, региональной, федеральной) является объектом управления всех уровней государственной власти. Создание школы (регистрация, лицензирование), её статус и оценка качества (аттестация, аккредитация (←)), стратегические ориентиры (порядок разработки и введения государственных образовательных стандартов) находятся в компетенции органов внешнего управления.

Внутреннее (внутришкольное) управление осуществляется субъектами, находящимися внутри образовательного учреждения. Непосредственное управление школой на принципах сочетания единоначалия и самоуправления осуществляет директор. Формами самоуправления являются коллегиальные органы, состоящие из представителей учительского и ученического коллективов, родителей, выпускников и общественности (школьный и педагогический советы, совет учащихся, школьный парламент и др.). Автономия школы (←), расширение её компетенции и ответственности существенно изменили соотношение между внешним и внутренним управлением в пользу последнего.

Школа может работать одновременно в режимах функционирования и развития. Соответственно различается М.ш. В первом случае объектом управления является учебно-воспитательный процесс, целью - эффективное использование имеющегося школьного потенциала, ресурсов (кадровых, концептуальных, программно-методических, материально-технических, нормативно-правовых, информационных и др.). Во втором случае объектом управления выступают инновационные процессы, а целью - наращивание образовательного потенциала школы.

Специфику современного М.ш. определяют государственно-общественный характер управления и эффективное взаимодействие с внешней средой ("открытие школы социуму").

М.ш. - 2) самостоятельная область научных знаний, смежная с педагогикой, использующая достижения общей теории менеджмента в осмыслении теории и практики управления школой. Развивая идеи школоведения, научная дисциплина

"менеджмент школы" раскрывает методологические основания управления современной школой как сложной социальной системой.

Литература: *Конаржевский Ю. А.* Внутришкольный менеджмент, М., 1993; *Кричевский В.Ю.* Управление современной школой. - СПб., 1997; *Менеджмент в управлении школой.* - М., 1992; *Управление развитием школы.* - М., 1995; *Ушаков К. М.* Управление школьной организацией: Организационные человеческие ресурсы. - М., 1995.

М.В.Евдокимова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в теориях управления образования, получивших распространение в различных странах мира.

Schulprofil ≈ Профиль школы

Unter Sch. versteht man die herausgehobenen Programmelemente einer einzelnen Schule. Diese Merkmalskonstellation kann sowohl das Ergebnis konzeptioneller Arbeit (→ Schulprogramm) als auch mehr oder minder gelenkter Entwicklung sein; Sch. ist die Summe spezifischer Aktivitäten, Einrichtungen und beeinflußbarer Rahmenbedingungen. In pragmatischer Hinsicht können über Sch.e einzelne Schulen gleicher Art und Form in einer Region unterschieden werden. Diese sowohl bei informellen Elternkontakten als auch in Lehrerkollegien praktizierten Vergleichsprozesse betreffen auch Traditionen einer Schule und die eher implizite Meinungsbildung über einzelne Schulen. Sch.e sind ebenso Widerspiegelungen von Faktenlagen wie von Stereotypbildung.

Um Elternanwahl zu steigern oder um Schulschließungen zu vermeiden, sind sowohl die öffentlichkeitswirksame Profilierung der Einzelschule wie auch eine Dequalifizierung von vergleichbaren Schulen wirksame Mittel. Da Sch.e kaum theoriegeleitete Akzentuierungen der pädagogischen Arbeit beinhalten, bleibt ihre Wirkung auf die Lernwirksamkeit von Schulen unklar. Gleichwohl sind Sch.e wichtige Aspekte der Präsentation von Schule im öffentlichen Raum, der bekanntlich weniger von fachwissenschaftlichen Analysen als von Medienpräsenz geprägt wird.

Literatur: *Philip, E./ Rolff, H.-G.:* Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Weinheim 1999.

Karl-Heinz Arnold

♦ Zwar gibt es eine große Übereinstimmung im Verständnis des Begriffs Sch. in Russland und in Deutschland in Bezug auf die Außendarstellung der Schule und die Verortung des pädagogischen Profils einer Schule in der Schullandschaft, aber in Russland wird Sch. in der aktuellen Diskussion im Zusammenhang mit der Unterrichtsdifferenzierung nach Interessen und Neigungen ab der 9. Klasse, vergleichbar mit der deutschen Profiloberstufe, verwendet.

П.ш. (франц. profil, от итал. profilo - очертание) - совокупность основных типовых черт, характеризующих школу как организацию. П.ш. отражает ее качественное своеобразие, отличие от других образовательных учреждений, позволяет потребителям образовательных услуг (←) сделать осознанный выбор школы. Одной из самых главных черт школы как организации является её взаимосвязь с социумом, в котором она оказывает образовательные услуги и откуда пополняет свои ресурсы (кадровые, материальные). Многообразие внешних факторов (социально-политические и экономические условия, контингент и запросы потребителей, конкурирующие организации и др.) влияет на то, что происходит внутри школы, побуждая её осуществлять адекватные преобразования вплоть до изменения статуса (школа - гимназия, ПТУ - профессиональный лицей и т.п.).

В практике российского образования П.ш. чаще всего связывают с профильным обучением, которое понимается как способ реализации модели личностно-ориентированного обучения, обеспечивающий учёт интересов, склонностей и способностей учащихся на основе дифференциации и индивидуализации учебного процесса. Основными задачами профильного обучения являются:

1. обеспечение углубленного изучения отдельных учебных предметов;
2. дифференциация содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных программ;
3. обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективная подготовка выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени включает три типа учебных предметов:

- базовые общеобразовательные предметы, являющиеся обязательными для всех учащихся во всех профилях обучения;
- профильные общеобразовательные предметы, являющиеся обязательными для учащихся, выбравших данный профиль обучения;
- элективные курсы, дополняющие содержание профильных предметов или служащие для внутрипрофильной дифференциации обучения. Профильное обучение предваряет специальная предпрофильная подготовка учащихся 9-х классов. Её цель - предварительное ознакомление с полным спектром возможных профилей обучения на старшей ступени общего образования, которые может предложить школа.

Литература: *Предпрофильная подготовка: начало эксперимента* / Под общей ред. А.А.Пинского. - М.: Альянс Пресс, 2004; *Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования*. Утверждена приказом Министерства образования РФ № 2783 от 18.07.2002.

О.М.Зайченко, Е.В.Иванов

♦ Немецкие авторы отмечают, что П.ш. находит отражение в основных концептуальных идеях программы развития школы (←). Однако если в программе развития представлен весь спектр инновационных процессов в школе, то в П.ш. эти процессы проявляются лишь частично. П.ш. способствует самопрезентации образовательного учреждения в социуме.

Schulprogramm ≈ Программа развития школы

Das Wort Programm (griech. Bekanntmachung, Aufruf) wird im Deutschen seit dem 18. Jhd. gebraucht. Programme sind schriftliche Darlegungen von Grundsätzen zur Verwirklichung eines festgelegten Zieles. Sie haben hier inhaltliche Bedeutung, zeigen aber zugleich eine zeitliche Dimension auf, indem sie den vorgesehenen Ablauf festlegen. Die frühesten Sch.e in Deutschland kündigten in lateinischer Sprache die Schulfeiern der Gelehrtenschulen an und luden zu denselben ein. Mit der Zeit wurden dann zu den einladenden Programmen auch Berichte über die Arbeit in der Schule beigelegt. So wurden Schulnachrichten mit den Pro-

grammen verbunden und schließlich von den Behörden anerkannt. Sie enthielten zu jener Zeit auch wissenschaftliche Abhandlungen zu diversen Fachgebieten.

Ein wesentlicher Unterschied zum Sch. früher besteht darin, dass jene eine Art Rechenschaftsbericht waren, während die Sch.e heute den Stand der Schule bewerten und formulieren, was in den folgenden Jahren geschehen soll.

Das Sch. ist ein Ergebnis der pädagogisch-konzeptionellen Arbeit der Lehrer - und im günstigen Fall auch der Eltern und Schüler - einer einzelnen Schule und benennt spezifische Grundsätze sowie die spezifischen Ziele. Das staatlich administrierte Schulsystem scheint durch ein Übermaß an Regelungsinstrumenten ungünstige Wirkungen auf das einzelschulische Engagement insbesondere von Lehrern auszuüben, so dass effektive Schulreform auch darin besteht, diese Regelungsdichte zu reduzieren und einzelnen Schulen eine größere Teilautonomie zuzugestehen. Sch.e sind Ausdruck einer aktiven Nutzung dieser Teilautonomie und damit ein Instrument der Schulentwicklung (←). Durch insbesondere interne Evaluation (←) soll regelmäßig überprüft werden, ob die einzelschulischen Ziele erreicht werden. Externe Evaluation kann genutzt werden, um die Objektivität der Beurteilungen zu erhöhen und ihre Akzeptanz zu verbessern.

Die Erarbeitung eines Sch.s kann als Organisationsentwicklung (←) gesehen werden. Nach einer (1) Bestandsaufnahme im Kollegium (Ist-Soll-Analyse ←) wird (2) ein Prozess der gemeinsamen Zielklärung durchlaufen, der (3) zu einer Planung bzw. Konzipierung des Sch.s (Leitbild ←) führt, welches dann (4) in der Praxis umgesetzt und hinsichtlich der eintretenden Effekte (5) evaluiert wird. Sch.e dürfen keine den schulgesetzlichen Aufgaben der Schule abträglichen oder gar widersprechenden Aussagen enthalten.

Der Beteiligung von Eltern an der Entwicklung eines Sch.s kommt beträchtliche Bedeutung zu, was durch Ankoppelung dieser Prozesse an die Schulkonferenz verstärkt wird. Unklar ist jedoch, ob mittelfristige Verbundenheit von Eltern mit einer Schule und langfristige soziale Aufgabenerfüllung einer Schule hinreichend vereinbar sind, denn aktiven Teilelternschaften ermöglicht ein Sch. auch die partikulare Interessendurchsetzung.

Ebenso wenig ist geklärt, ob Sch.e den Fokus schulischer Arbeit auf nachrangige Ziele richten.

Sch.e tragen dazu bei, dass Unterschiede zwischen einzelnen Schulen deutlich werden, was die Voraussetzung für spezifische Schulanwahl der Eltern darstellt. Ob Einzelschulunterschiede jedoch die Effizienz des gesamten Schulsystems steigern, bleibt eine offene Frage.

Literatur: *Philip, E./ Rolff, H.-G.*: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Weinheim 1999.

Karl-Heinz Arnold/ Michail Pewsner

♦ Im russischen pädagogischen Kontext wird Sch. heute ausdrücklich als Schulentwicklungsprogramm verstanden. Frühere Bedeutungen des Begriffs, die sich auf einen zu einem großen Teil von oben verordneten Plan von auszuführenden Aktivitäten bezogen, spielen kaum noch eine Rolle.

По определению Московской академии развития образования "программа - это есть ориентированное на будущее управленческое инструментальное знание, определяющее принцип связи концептуально определённых стратегических целей и способов их реализации в исторически конкретной ситуации". Таким образом, П.р.ш. - документ, который характеризует процесс развития на трёх его уровнях:

концептуальном: формируются идеи, принципы, ведущие понятия, ценности;

проективно-управленческом: проектируются цели, условия, средства, технологии;

практическом: определяются инструментарий, формы, приёмы.

Разработка П.р.ш. предполагает следующие этапы:

- проблемно-ориентированный анализ педагогической системы школы;
- формирование концептуального проекта желаемого будущего школы;
- разработка основных направлений и стратегии перехода к обновлённой школе;
- выделение ведущих приоритетов развития;

- определение ресурсного (кадрового, финансового, организационного, информационного и др.) обеспечения программы;
- разработка операционального плана осуществления преобразований;
- экспертиза программы.

Реальный процесс планирования проходит данные этапы, но не является однонаправленным, его структура носит интегративный характер.

В ходе создания П.р.ш. проектируется целостная концепция образовательного процесса и среды, обосновывается миссия школы. Программа должна стать нормативной моделью совместной деятельности группы или множества групп людей. Сама процедура разработки способствует мотивации, согласованию ценностей, целей, плана действий членов коллектива школы.

В работах по образовательному менеджменту называются следующие качества П.р.ш.: актуальность, прогностичность, реалистичность, рациональность, целостность, контролируемость, чувствительность к сбоям.

Литература: *Казакова Е.Н., Тряпицына А.П.* Диалог на лестнице успеха. - СПб., 1997; *Лазарев В.С., Поташник М.М.* Как разработать программу развития школы. - М., 1993; *Лазарев В.С.* Системное развитие школы. - М., 2002; *Управление развитием школы* // Под ред. М.М.Поташника, В.С. Лазарева. - М., 1995; *Поташник М.М., Моисеев А.К.* Управление современной школой. - М., 1997; *Сергеева В.П.* Управление образовательными системами. - М., 2001.

Н.И.Никитина

♦ Немецкие авторы указывают на то, что П.р.ш. раскрывает индивидуальное своеобразие школы, её отличие от других образовательных учреждений. Это позволяет родителям сделать осознанный выбор школы для своего ребёнка.

Schulqualität ≈ Качество школьного образования

Seit etwa Mitte der 1980er Jahre entwickelte sich der Begriff der Sch. zu einem Leitbegriff der Bildungsdebatte. Er bezeichnet vordergründig die Übereinstimmung eines Zustandes mit den Erwartungen von Schülern, Eltern, nachfolgenden Bildungseinrichtungen und der Arbeitswelt sowie des Auftraggebers, also des Parlaments, der staatlichen Schulaufsicht und der kommunalen

Schulverwaltung. Die Erwartungen beziehen sich auf die vier Kernfunktionen der Schule: die Befähigung der Schüler zur Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung, zur demokratischen Beteiligung, zur selbstverantwortlichen Lebensführung und zur kulturellen Teilhabe und Entwicklung.

Für die Beurteilung der Qualität einer Schule verfügen die Anspruchsberechtigten und Auftraggeber zwar über eine Vielzahl von Daten, die aber bisher kaum für Qualitätsbewertungen genutzt werden. Vorrangig, aber überaus problematisch, kommt man über die Leistungsergebnisse der Schüler oder über den öffentlichen Ruf der Schule zu einem Qualitätsurteil.

Betrachtet man die Sch. aus der Perspektive der Schule als lernende Organisation (←), erkennt man ihre Dynamik und damit die Notwendigkeit, Sch. projektartig zu managen. Dafür bieten sich strukturanalytische Modelle an, die Qualitätsbereiche (←), Qualitätsmerkmale, Qualitätskriterien und Indikatoren oder prozessuale Modelle, die sich kreis- oder spiralförmig am Plan-Do-Check-Act-Zyklus (Logothetits 1992) orientieren (wie EFQM ← oder der Institutionelle Schulentwicklungs-Prozess nach Dalin u.a. (1998). Verfahren wie das schottische Modell "How good is our School" oder das darauf aufbauende, von der Bertelsmann-Stiftung weiterentwickelte im INIS (International Network of Innovative Schools) -Projekt. Konzept internationaler Schulqualitätsvergleiche setzen auf die (Selbst-)Wirksamkeit von Schulen, die ihre Prozess- und Ergebnisqualität auf der Basis von Qualitätsdimensionen evaluieren, die Ergebnisse vergleichen und in Netzwerken für Benchmarking (←) nutzen.

Literatur: *Dalin, P./ Rolff, H.-G./ Buchen, H.*: Institutioneller Schulentwicklungsprozess: ein Handbuch. 4. Aufl., Bönen 1998 ; *Logothetits, N.*: Managing for total quality: from Deming to Taguchi and SPC/ N. Logothetits. New York 1992; *Kultusministerium Niedersachsen*: Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Hildesheim 2003; *Fend, H.*: Qualität im Bildungswesen. Weinheim u.a. 1998

Hartmut Haeger

♦ In beiden pädagogischen Kontexten liegt die Übereinstimmung von Leistungen der Schule mit den Erwartungen von Schülern, Eltern, nachfolgenden Bildungseinrichtungen und der Arbeitswelt der Definition der Sch. zugrunde. Allerdings ist in Bezug auf den russischen pädagogischen Kontext festzustellen, dass es kein einheitliches Verständnis der Sch. gibt und drei gleich verbreitete Ansätze (der normativ-didaktische Ansatz, der

sozial- und marketingorientierte Ansatz und der umwelt- und kompetenzorientierte Ansatz) die Begriffsdiskussion prägen.

К.ш.о. - социально-педагогическая категория, характеризующая соответствие уровня функционирования и развития системы школьного образования установленному социальному и нормативно-целевому уровню, способность школы удовлетворять запросы потребителей образовательных услуг (←).

Несмотря на отсутствие единой классификации теорий качества, можно выделить нормативно-дидактический, социально-маркетинговый и средово-компетентностный подходы к К.ш.о.

Нормативно-дидактический подход отражает содержательную, знаниевую характеристики качества образования, которые могут быть выявлены на основе объективных критериев и количественных показателей.

Социально-маркетинговый подход рассматривает качество образования как широкую социально-педагогическую категорию, отражающую общий уровень образованности, социальной зрелости выпускника, а не только уровень его обученности. Он учитывает "социоцентристские, человекоцентристские и культуроцентристские измерения" (А.И.Субетто) качества образования, выражает потребности и ожидания общества в целом по отношению к нему. Наряду с этим данный подход сориентирован на реализацию маркетинговых целей образовательного учреждения, учитывающих запросы различных групп потребителей его образовательных услуг (←).

Средово-компетентностный подход интегрирует положительные стороны описанных выше подходов и вводит как центральные понятия качество образовательной среды и компетентность (←). Образовательная среда как объект качества характеризует условиа, в которых, школа добивается образовательных результатов, что для этого делается, с помощью каких механизмов и средств. Иными словами, образовательная среда отражает уровень возможностей образовательного учреждения, потенциально обеспечивающих достижение образовательного результата.

Литература: *Келс Г.Р.* Процесс самооценки / Пер. с англ. О.Бухиной. - М.: Московский общественный научный фонд; ООО "Издательский центр научных и

учебных программ", 1999; *Образование Великого Новгорода как открытая система* / Под ред. М.Н. Певзнера. - В.Новгород: НовГУ, 2000; *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998.

Е.Ф.Филиппова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в современных теориях всеобщего качества. В немецкой литературе анализируются различные модели К.ш.о., прежде всего, струтурно-аналитические, определяющие сферы, критерии, показатели и индикаторы качества, и процессуальные, рассматривающие К.ш.о. как характеристику процесса развития школы (←). Эффективность этих моделей предлагается определить на основе сравнительных исследований К.ш.о. в сети (←) образовательных учреждений.

Selbsterneuerungsprozess ≈ Процесс саморазвития

Durch S.e, die im Rahmen der Schulentwicklung (←) zu betrachten sind, sollen vorhandene Problemlösungs- und Erneuerungspotentiale wirksam mobilisiert werden. Zentral dabei sind die systematische Vitalisierung, Aktualisierung, Aktivierung und Erneuerung einer Schule von innen heraus mit dem Ziel, die anstehenden Problemlösungsprozesse zu effektivieren. Dabei sind objektive Analysen der Eigenkräfte und die Feststellung der Stärken und Schwächen von allen Beteiligten im sich ständig ereignenden Prozess der Zielfindung, der Zielakzeptanz und Ergebniskontrolle zu leisten (→Leitbild). Ein wichtiger Faktor in diesem Prozess sind die durch den Umgang mit dem Feedback (←) der Kollegen und "Experten" entstehenden Rückkoppelungsschleifen, mit deren Hilfe ein Lehrerkollegium feststellen kann, ob es sich auf einem "Umweg", einem "Irrweg" oder in einer "Sackgasse" befindet. Entsprechend vielschichtig und langwierig sind die betreffenden Klärungs-, Abstimmungs- und Innovationsprozesse im S.

Literatur: *Altrichter, H./Posch, P.:* Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck 2000; *Bastian, J./ Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hg.)*: Professionalisierung im Lehrberuf. Opladen 2000; *Fend, H.:* Qualität im Bildungswesen - Schulforschung - zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim 1998; *Schratz, M./ Steiner-Löffler, U.:* Die lernende Schule. Weinheim 1999.

Peggy Richert

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

П.с. в педагогике рассматривается в русле концепций развития школы (←). Саморазвитие школы связывают с изменениями, происходящими за счёт внутренних ресурсов образовательного учреждения (инициатива администрации, желание педагогов, потребность родителей, учащихся и т.д.). В отличие от саморазвития развитие школы (←) обусловлено влиянием на этот процесс как внутренних, так и внешних факторов.

Литература: *Лазарев В.С.* Системное развитие школы. - М.: Педагогическое общество России, 2002; *Педагогика открытости и диалога культур* // Под ред. М.Н.Певзнера, В.О.Букетова, О.М.Зайченко. - М., 2000; *Петренко А.В.* Экспертирование образовательных систем. Автореф. … д.пед.н. - М., 2001; *Поташник М.М., Моисеев А.М.* Управление современной школой (в вопросах и ответах). Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования. - М.: Новая школа, 1997.

С.М.Ёлкин

♦ Немецкие авторы называют П.с. "процессом самообновления" школы, который нуждается в научно-методическом сопровождении, включающем: объективный анализ собственного потенциала, определение сильных и слабых сторон организации, согласование целей (←) участников П.с., эвалюацию (←) происходящих инновационных изменений.

Selbstmanagement ≈ Самоменеджмент

S. ist eine Strategie zur Steuerung des eigenen Verhaltens mit dem Ziel, die eigene Leistungsfähigkeit zu erhalten oder zu erhöhen. Es umfasst somit alle Formen von planvollem Handeln in Bezug auf Zeit und Ressourcen. S. dient dem Ziel, eine Balance zwischen Beruf, Familie, Freizeit und Gesundheit zu erreichen.

Wichtige Aspekte des Selbstmanagement sind beispielsweise: - Festlegen von Zielen und Aufgaben, - Setzen von Prioritäten, - Delegation, - Konsequente Ressourcennutzung, - sorgfältiger Umgang mit Zeit, - produktiver Umgang mit Problemen und Störungen, - Selbstkontrolle,- sozialer Austausch.

Historische Vorläufer in der Pädagogik sind hierzu die Beiträge zur Erziehung zur Selbstständigkeit und Autodidaktik, am deutlichsten in der Selbsterziehung, worunter "die eigene Arbeit an

der Vervollkommnung des Charakters, der Vertiefung der eigenen Bildung und als Bedingungen für all dies, das Üben strenger Selbstzucht" (Hehlmann, 1971, 503) verstanden wurde. Auch damals ging es um die Idee der eigenverantwortlichen Zielsetzung, Selbstprüfung und Rechenschaftslegung. Im Bereich des Lernens sind viele der geforderten Aktivitäten Bestandteil des S.s (selbst zu sorgen für Orientierung, Wissenserwerb, Anwendung, Evaluation, Lernressourcenmanagement, Selbststabilisierung u.a.).

Die zunehmende Bedeutung dieses Themas hat sich aus den gesellschaftlichen Entwicklungen mit Tendenzen zu wachsender Eigenverantwortung, Kurzfristigkeit von Entwicklungen (und damit verbundenem Zeitdruck) sowie den komplexer werdenden Arbeitsaufgaben entwickelt. Um diesen Anforderungen langfristig entsprechen zu können, ist die aktive Auseinandersetzung mit beruflichen und persönlichen Zielen einerseits, aber auch die Selbstkontrolle von Handlungen und Arbeitsstrukturen sowie produktiver Umgang mit Stress und Problemen andererseits eine wichtige Grundlage. Hierzu haben sich eine Reihe von Impulsen zum S. etabliert (Ratgeberliteratur, Kurse u.a.).

Literatur: *Asselmeyer, H.:* "Selbsttätigkeit/Selbständigkeit". In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2, Reinbek 1989, 1360-1366; *Asselmeyer, H.:* "Autodidaktik". In: Haller, H.-D./ Meyer, H. (Hg)*:* Ziele und Inhalte von Erziehung und Unterricht. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Bd. 3, Stuttgart 1986, 385-389; *Hehlmann, W.*: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1971 .

Herbert Asselmeyer

♦ Das russische Verständnis des S. ist breiter als im deutschen pädagogischen Kontext. S. bezieht sich nicht bzw. nicht nur auf die Steuerung des eigenen Verhaltens, sondern vielmehr auf die Selbststeuerung einer Organisation.

С. - научное направление в менеджменте, рассматривающее управление системой как ориентационно-координирующую деятельность, связанную с обнаружением и поддержкой тенденций системы к самоорганизации.

Основу теории самоорганизации системы составляют положения о том, что:

- существование в системе нестабильных, неустойчивых состояний является условием её динамического развития;

- малые воздействия или процессы, происходящие на микроуровне, могут стать для системы определяющими;
- будущее состояние системы организует и формирует её наличное состояние;
- существует поле путей развития системы, которое определяется её внутренними свойствами и должно содержать в себе альтернативные пути.

Задачами управленческого обеспечения самоорганизации выступают:

- развитие и создание специальных подразделений, обеспечивающих функционирование саморазвивающихся элементов и горизонтальных связей;
- делегирование полномочий исполнителям;
- формирование единого культурного поля и системы организационных ценностей, развитие субъектного потенциала, путем подготовки людей, способных к сотрудничеству, кооперации в достижении актуальных и стратегических целей.

Эффективной технологией С. образовательного учреждения является социально-педагогическое проектирование, поскольку проект выступает посредником между людьми, имеющими общность взглядов на предмет, цели и ценности предлагаемой ими деятельности.

Основным критерием эффективности С. в образовательном учреждении является рост потенциала самоорганизации, который проявляется в следующих признаках:

1. появление групп людей, способных к самостоятельному проектированию своей деятельности и реализации этих проектов;
2. способности проектных групп выполнения проектными группами всех функций управления (анализ, планирование, организацию, контроль), изменять свою деятельность при возникновении изменений во внешней среде;
3. сохранение целостности при изменении собственной внутренней структуры.

Т.А.Каплунович

♦ В немецких источниках С. трактуется как стратегия управления собственным поведением с целью повышения эффективности дея-

тельности и направлен на достижение баланса между семьёй и карьерой, досугом и здоровьем и т.д. Важными аспектами С. являются: постановка целей и задач, определение приоритетов, рациональное использование ресурсов, эффективное распределение времени, самостоятельное решение проблем, самоконтроль, социальное взаимодействие.

Semesterwochenstunden (SWS) ≈ Недельные часы в семестре

Im deutschen Universitätssystem wird in nicht-konsekutiven Studiengängen der Studienumfang eines Studiums und seiner Teilbereiche bis hin zur kleinsten Einheit (Vorlesung, Seminar, etc.) in Semesterwochenstunden (SWS) berechnet. Dabei bezeichnet 1 SWS den Umfang einer Lehrveranstaltung eines Semesters mit wöchentlich 1 Unterrichtsstunde (45 Minuten).

Geht man im Mittel von 15 Wochen pro Semester aus, so ist 1 SWS mit 15 Unterrichtsstunden gleichzusetzen. Wird pro Unterrichtsstunde noch 1 bis 3 Stunden für Vor- und Nachbereitung hinzugerechnet, so bedeutet 1 SWS eine zeitliche Arbeitsbelastung von 30 bis 60 Stunden. Dies entspricht laut ECTS (←) 1 bis 2 Leistungspunkten, weshalb vielfach im Mittel 1 LP mit 1½ SWS gleichgesetzt wird.

Die Berechnung der Lehrkapazität basiert z. Zt. auf der Maßeinheit SWS (auch unter Einbeziehung der Lehre in konsekutiven Studiengängen).

Günter Graumann

♦ Ein Äquivalent für diesen Begriff fehlt bzw. ist nicht gebräuchlich im russischen pädagogischen Kontext, weil der zeitliche Umfang des jeweiligen Kurses oder Seminars in Semesterstunden (Unterrichtsstunden für das gesamte Semester) berechnet und im Zertifikat (bei einer mehr als ein Semester dauernden Veranstaltung als Summe der Semesterstunden) ausgewiesen wird. Für Lehrende ist darüber hinaus die Einteilung der gesamten Semesterstunden in Veranstaltungsstunden (Vorlesungen, Seminare usw.) und in Betreuung der selbständigen Arbeit der Studierenden wichtig.

♦ Н.ч.с. являются единицей измерения учебной нагрузки студента в традиционной системе высшего образования в Германии, которое определяет количество часов в неделю, предусмотренное для изучения курса в течение семестра. Так, например, если на курс лекций

(или семинаров) по предмету отводится 2 недельных часа в семестр, то при продолжительности семестра 15 недель аудиторная учебная нагрузка по данному предмету составит 30 академических часов. При многоуровневой системе высшего образования (←) расчёт учебной нагрузки студентов производится в кредитах (←). 1 кредит примерно соответствует 1,5 недельного часа в семестре.

Sozialkompetenz = Социальная компетентность

S. ist die Fähigkeit einer Person, alle Anforderungen des sozialen und gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen. Eine hohe soziale Kompetenz zu besitzen gilt als positive Eigenschaft und bringt ein hohes soziales Prestige ein. Die S. äußert sich in einer überdurchschnittlichen Fähigkeit, interagieren zu können, in einem großen Einfühlungsvermögen sowie einem hohen Maß an Verantwortungsbewusstsein, an Teamfähigkeit (←), an Fairness und an Gerechtigkeitsempfinden (vgl. Habermeyer 2001). Allerdings fehlt dieser Auflistung ein Bezug zu theoretisch und empirisch fundierten Konzepten und Ansätzen. Der Begriff S. wird in der Regel als "Globalkonstrukt" verwendet und lässt weitreichende Interpretationen zu (Seyfried 1995, S. 8). Euler (1997) spricht bei der Verwendung des Begriffs sogar von "Vernebelung und Verwirrung". Nach Dumpert (2001) sind S.en in ihrem Kern "Kompetenzen zur Kommunikation", weshalb auch von "sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen" gesprochen werden kann.

Bis zu den 1970er Jahren sollte der Begriff der S. anzeigen, dass sich diese Fähigkeiten nicht in ökonomischem Sinn vermarkten lassen. Heute gilt jedoch S. als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Übernahme von Führungsaufgaben (vgl. → Schulmanagement, → Hochschulmanagement). Veränderte ökonomische Voraussetzungen sowie technischer und qualifikatorischer Wandel verlangen übergreifende Qualifikationen. Zugleich mit an konkreten Berufsinhalten zielgebundenen Schlüsselqualifikationen (←) muss sich auch die Persönlichkeit des Individuums entwickeln und entfalten, was zu erhöhten Anforderungen an Kommunikation und an Professionalisierung sozial-kommunikativer Kompetenzen führt. Mit Trainingsmaßnahmen wird versucht, S. zu vermitteln, wobei klinisch-therapeutische Inter-

ventionskonzepte auf den beruflichen Trainingsbereich übertragen werden.

Literatur: *Dumpert, M.:* Entwicklung von Sozialkompetenzen als Herausforderung für Führungskräfte. Paderborn 2001; *Euler, D.*: Sozialkompetenz - eine ‚Ungefährqualifikation' oder Kernelement einer zukunftsorientierten Bildung. In: Frees, G./ Ilse, F. (Hg.): Arbeit und Lernen 2000. Bd. 1: Herausforderungen an die Didaktik. Bielefeld 1997, 105-142; *Habermeyer, W.*: Soziale Kompetenz. Microsoft Encarta Enzyklopädie 2001; *Seyfried, B.*: Problemfeld Sozialkompetenz. Berlin 1995

Olga Graumann

♦ Trotz einiger Diskussionen über die Definition der S. innerhalb der jeweiligen pädagogischen Kontexte, lässt sich grundsätzliche Ähnlichkeit der Verwendung dieses Begriffs in Russland und in Deutschland feststellen.

С.к. - качество личности, регулирующее систему отношений человека к самому себе и социальному миру. Рассматривается как адаптационное явление, способствующее успешному функционированию человека в изменяющихся социальных обстоятельствах; возможность реализации человека в его социальных действиях (личностных, межличностных, профессиональных, общественных и т.п.).

Разными авторами С.к. понимается как:

- сумма, совокупность, система знаний о социальной действительности и себе, сложных социальных умений, навыков, а также возможность их реализации;
- эффективная модель действия с точки зрения факторов развития, окружения и культурного контекста; умение выбрать социальные ориентиры и организовать свою деятельность в соответствии с ними; владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определённых социальных ситуациях ведут к успеху; эффективные или адекватные способы реагирования на проблемные ситуации;
- способность работать в группе, совместно принимать решения, устанавливать социальные контакты, осуществлять взаимодействие в больших и малых социальных группах, проявлять нравственное отношение к людям, регулировать конфликты ненасильственным путём, брать на себя ответственность, участвовать в решении проблем страны и

региона, участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов;

- интегративное качество личности, позволяющее индивиду активно взаимодействовать с социумом.

Критерии С.к: успех, результативность, эффективность в решении задач социального, профессионального, личностного плана, обоснованность решений и готовность к ним, достижение значимых социальных целей.

Функции С.к: социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта.

Литература: *Беляева Т.Б., Сидоренкова Л.И.* Личностная составляющая социальной компетентности // Учёные записки Института непрерывного педагогического образования. - Выпуск 5: В 2 кн. - В.Новгород: НовГУ, 2003. - Кн. 1, с. 96-100; *Коблянская Е.В.* Психологические аспекты социальной компетентности: Дисс. … к.псих.н. - СПб., 1995; *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001; *Мель Ю.* Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа Я в ситуации социального перелома // Вопросы психологии. - 1995. -№ 5. - с. 61-68; *Митина Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2002; *Цветков В.В.* Формирование социальной компетентности сельских школьников. Дисс. … к.пед.н. - В.Новгород: НовГУ, 2002; *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. - М.: 1999.

Т.Б.Беляева

♦ Несмотря на неоднозначность подходов к трактовке данного понятия, в педагогике России и Германии его использование является сопоставимым.

Steuergruppe / Steuerungsgruppe ≈ Группа управления

Der Begriff S. (synonym häufig auch als Lenkungsgruppe, Steuerkreis, Koordinierungsgruppe, kollegiale Führung) stimuliert die Assoziation, dass mehrere Personen ein Auto lenken. Wenngleich dieses Bild als Irritation erlebt wird, weil "eine Person die Verantwortung haben muss", ist es gleichwohl einsichtig, dass mit zunehmender Größe und Komplexität einer Organisation (→ Organisationsentwicklung) die Steuerung durch eine Person immer schwieriger wird. Deshalb wird die Verantwortung unterhalb der Führungskraft verteilt, entweder als erweiterte Führung für organisationsweite Aufgaben (faktisch als Vertretung der Leitung) oder für einen speziellen Aufgabenbereich (z.B. Steuerungsgruppe “Betriebliches Gesundheitsmangement”). In Großkonzer-

nen können unterhalb der Steuerungsgruppen noch Ausschüsse und darunter Projekt- oder Arbeitsgruppen angesiedelt sein.

Steuergruppen, die z.B. aus Schulen bekannt sind, übernehmen in der Regel herausgehobene Mitverantwortung für die Schulentwicklung (←). Als formelle Gruppen mit Mandat und temporärem Charakter haben sie folgende Aufgaben:

- Initiieren, Steuern, Begleiten und Evaluieren von Beiträgen zur Schulorganisation oder -entwicklung;
- Förderung und Koordinierung von ziel-orientierten Teams ("Qualitätszirkel");
- Bindeglied zwischen Schulleitung, Lehrerkonferenz, Arbeitsgruppen und Fachgruppen ;
- Kontakte zum externen Begleiter/ Berater;
- Vorbereitung/ Moderation/ Nachsorge von (Plenums-) Sitzungen.

S.n können auch als besondere Teams in der Organisation verstanden werden, die die Funktion von Organisationsberatungs-Teams haben (statt Produktions-, Projekt- oder Spezialteams). Im Zentrum stehen - bei entsprechender Entlastung oder Freistellung vom Hauptamt - Fragen und Entscheidungen konzeptioneller, pädagogischer, administrativer, organisatorischer und wirtschaftlicher Art. Hierbei soll der Blick bewusst von der eng auf Unterricht bezogenen Denk- und Handlungsweise auf Fragen der Lehrkultur-, Bildungsqualität sowie Prozess- und Managementqualität von Schule als Organisation ausgeweitet werden.

Die Besetzung der S.n sind häufig nicht unproblematisch und müssen durchdacht sein: Einerseits sollen sie ein "Abbild des Kollegiums" darstellen (Alter, Geschlecht, Ziel: bewusste Inhomogenität); andererseits rekrutiert sich eine 7 - 12 köpfige Steuerungsgruppe häufig nach vorhandener Energie und Symphathie, mit dem Nachteil, dass auf diese Weise ein bestimmter Arbeitstyp (Monokultur von "Macher-Typen"; konsenshafte Einstellung zur Schulentwicklung) zusammengeführt wird, der Konflikte mit "Bedenkenträgern" vorprogrammiert.

Literatur: *Nowak, C.*: Von der Konspiration zur Konzeption. Handreichung zur Entwicklung von Konzeptgruppen. In: Pädagogik 2/1999, 15-19; *Scheile, B./ Scheile, H.*: Die Schulleitung im Schulentwicklungsprozess. In: Pädagogik 2/1999, 32-34.

Herbert Asselmeyer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

Г.у. - особая социальная структура, направляющая и координирующая деятельность педагогического коллектива по развитию школы (←). Может иметь разные названия: "координационная группа", "инициативная группа", "концептуальная группа", "группа планирования" или “команда управления”. Г.у. представляет собой союз единомышленников, объединённых общим видением целей и стратегий развития организации (←), общим пониманием философии и миссии школы.

К функциям Г.у. относятся:

- проведение мониторинга и отбора инновационных идей и инициатив педагогов;
- организация диагностических исследований с целью прояснения ситуации (←);
- выбор консультанта-супервизора по проблемам управленческого консультирования и развития организации (←), установление с ним контакта и подготовка предложений администрации для заключения контракта;
- координация действий администрации школы, творческих групп педагогов, консультанта-супервизора, методических объединений по разработке и осуществлению проекта инновационного развития школы (←);
- научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов, осуществляющих инновационные изменения;
- осуществление эффективного проектного менеджмента (←);
- проведение промежуточной и заключительной эвалюации (←) развития школы (←).

Процесс формирования Г.у. связан с решением т.н. "двойной дилеммы" (L.Horster). С одной стороны, Г.у. должна иметь представительский характер и выражать интересы отдельных групп и организаций внутри педагогического коллектива, отражать его возрастную, а также формальную и неформальную структуры. С другой стороны, Г.у. должна отве-

чать социально-психологическим характеристикам сплоченной группы с высоким уровнем интерактивных связей, едиными ценностными ориентирами и видением целей и путей инновационного развития школы (←), корпоративным духом.

Литература: *Карпов А.В.* Психология групповых решений: Монография. - М.: Институт психологии РАН, 2000; *Кричевский Я.Л., Дубовская Е.М.* Психология малой группы: Теоретический и прикладной аспекты. - М., 1991; *Лопатенков Г.В.* Формирование у студентов умения работать в команде в процессе подготовки банковских специалистов: Автореф. дисс. … к.п.н. - Казань, 2000; *Петров А.В.* Технология модерирования групповой работы: Учебно-методическое пособие. - В.Новгород: НовГУ, Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002; *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании: Учебное пособие. - М.: Владос, 1995.

А.В.Петров

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в современных теориях развития школы (←), имеющих распространение в различных странах мира.

Strategische Planung und Führung = Стратегическое планирование и управление

Strategische Planung wurde insbesondere in der Betriebswirtschaft bis Ende der 1980er Jahre durch Ansätze gekennzeichnet, die darauf setzten, dass in Organisationen Planbarkeit existiert und durch gründliche Analysen und Berücksichtigung möglichst vieler Einflussfaktoren durch ein strategisches Management (←) der Erfolg einer Organisation weitestgehend sichergestellt werden könne. Dieses Modell der Planbarkeit und Berechenbarkeit von Entwicklungen mit dem Ziel der Minimierung von Risiken der Organisationssteuerung durch rational herausgearbeitete Optionen hatte zur Folge, dass Fachleute Strategie-Konzepte erarbeiteten, die Führung diese akzeptierte oder annahm und die Hoffnung bestand, dass das mittlere Management nur den Vorgaben folgen müsse, um dann die Organisation erfolgreich sein zu lassen.

Diese Konzeptionen bewährten sich jedoch wenig. Die Realität führte oft zu anderen strategischen Orientierungen als über das Rationalitätsparadigma. Der schärfer werdende Wettbewerb führte zu flexibleren Organisationsstrukturen mit dem Ziel der Internationalisierung (←), Kooperation und Vernetzung, Dezen-

tralisierung und der Optimierung der Kernaufgaben und -prozesse der Organisation.

In der heutigen Diskussion der Organisationsgestaltung wird vielmehr das systemische Strategieverständnis favorisiert. Dieses versteht die Umwelt einer Organisation keineswegs als transparent, und damit zukünftige Entwicklungen als nicht berechenbar. Vielmehr werden Organisationen als komplexe soziale Gefüge verstanden, die nicht durch einen Willen direkt steuerbar sind, sondern einen Grad an Eigenständigkeit haben und mit Veränderungsimpulsen nach ihren organisationalen Mustern reagieren. Eingebunden werden idealerweise bereits bei der Entwicklung von strategischen Maßnahmen (nicht erst bei der Umsetzung) möglichst alle Führungsebenen einer Organisation. Die Frage der strategischen Planung und Führung ist vielmehr eine Frage des Erkennens von Lücken, Bedürfnissen und Chancen. Ungewissheit wird damit als Quelle organisatorischen Handelns mit Chancenpotenzial verstanden. Strategisches Handeln versucht, die eingefahrenen Prozesse der Vergangenheit zu durchbrechen, indem Zukunftsvorstellungen entworfen werden und bewusst Ungewissheit in Kauf genommen wird, um neue Entwicklungen zu erreichen. Organisationen reproduzieren sich über diesen Weg. Diese Systematik kennzeichnet Strategieentwicklung nach dem systemischen Grundverständnis. "Strategieentwicklung ist demnach jener bewusst gestaltete Managementprozess, der den Spannungsbogen zwischen gegenwärtig realisierter und künftig angestrebter Identität immer wieder erzeugt und damit rund um das in der Realität gelebte Businessmodell die Lernfähigkeit des Unternehmens sicherstellt" (Wimmer, S. 23).

Literatur: *Nagel, R./ Wimmer, R.*: Systemische Strategieentwicklung, Stuttgart 2002; *Steinmann, H./ Schreyögg, G.*: Management: Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte, Funktionen und Praxisfälle. 2. Aufl., Wiesbaden. 1991.

Herbert Asselmeyer

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

Стратегическое управление - это:

- "процесс определения и установления связи организации с её окружением, состоящий в реализации выбранных целей

и в попытках достичь желаемого состояния, позволяющего организации и её подразделениям эффективно и результативно действовать" (Шендел и Хаттен);

- "процесс управления взаимодействием организации с её окружением" (Хиггенс);
- "набор решений и действий по формулированию и выполнению стратегий, разработанных для того, чтобы достичь цели организации" (Пирс и Робинсон).

Стратегическое управление вузом - это, прежде всего, определение генерального курса учреждения; организация его деятельности в соответствии с генеральным курсом; повышение мотивации и заинтересованности преподавателей и сотрудников в реализации данного курса. Сущность стратегического управления заключается в том, что в вузе, с одной стороны, существует комплексное стратегическое планирование, связанное с определением миссии и целей организации, выбором стратегий для их реализации, а с другой - структура управления вузом, адекватная поставленным целям. При стратегическом управлении как бы осуществляется взгляд из будущего в настоящее, определяются и осуществляются действия организации в настоящее время, обеспечивающие ей определённое будущее, а не вырабатывается план или описание того, что организация должна будет делать в будущем.

Стратегическое планирование - компонент и функция стратегического управления, связанные с разработкой стратегических целей организации и проектированием этапов (фаз) их реализации.

Если при долгосрочном планировании особый акцент делается на установление временных рамок, сроков реализации определённых планов, то при стратегическом планировании наиболее важным является выявление тенденции такого развития, постановка цели организации и разработка механизма их реализации.

Литература: *Виханский О.С.* Стратегическое управление: Учебник. 2-е изд. перераб. и доп. - М.: Гардарики, 1999; *Higgins J.M.* Organizational Policy and Strategic Management: Text and Cases, 2nd ed. Chicago: the Dryden Press, 1983; *Schendel D.E., Hatten K.J.* Business Policy or Strategic Management: A Broader View for an Emerging Discipline. Academy of Management Proceedings . August 1972.

М.Н.Певзнер

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в теориях экономики и менеджмента, получивших распространение в России и Германии.

Supervision = Супервизия

Der Begriff S. geht zurück auf das lateinische Wort "supervidere": auf etwas drauf schauen bzw. etwas überblicken. Im deutschsprachigen Raum wird unter S. ein Beratungsverfahren für Angehörige pädagogischer, sozialer, pastoraler und therapeutischer Berufe verstanden, das sich an verschiedenen methodischen Vorgehensweisen orientiert und auf die Herstellung bzw. Nutzung von Selbstreflexivität bei den zu beratenden Professionellen zielt. Zielebenen der Reflexion sind dabei die Untersuchung und Gestaltung der eigenen beruflichen Rolle sowie der Analyse von Beziehungsstrukturen in der Institution bzw. dem beruflichen Feld. Die Methoden sind ekklektisch und stammen aus verschiedenen Bereichen; so der Humanistischen Psychologie und personenzentrierten bzw. beratenden Gesprächsführung, der Gestalttherapie, des neurolinguistischen Programmierens sowie der Gruppendynamik und Organisationsanalyse bzw. - entwicklung (←). Die historischen Ursprünge liegen im angelsächsischen Bereich in der englischen und US-amerikanischen Sozialarbeit, als es vor einem Jahrhundert darum ging, dass ehrenamtlich in sozialpädagogischen Bereichen Tätige von Professionellen bei ihrer Arbeit begleitet wurden. Im amerikanischen Sprachgebrauch zielt auch heute noch der Begriff Supervisor vielfach auf Aufsichts- bzw. Kontrollfunktionen. Zunehmend werden inzwischen im deutschsprachigen Raum Angehörige der gewerblichen Wirtschaft als Zielgruppe einbezogen. S.sgruppen für Lehrer(innen) arbeiten auf tiefenpsychologischer Basis (Balint-Gruppen) oder aber auch mit gestaltpädagogischen und anderen Konzepten. Im Rahmen kollegialer S. versuchen Lehrer(innen) die Funktion der Moderation und Leitung solcher Gruppen durch Gruppenmitglieder in rotierender Form selbst wahrzunehmen. Externe Leiter solcher Gruppen sind in der Regel ausgebildete Supervisor(innen). Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen (←) gibt es inzwischen auch Angebote für Team- und Leitungsgruppen-S.

S. kann realisiert werden als Einzel- sowie als Gruppen- und Teamsupervision. Der Übergang zu Maßnahmen bzw. Programmen der Organisationsentwicklung (←) ist fließend.

Literatur: *Fatzer G..:* Supervision und Beratung - ein Handbuch. Köln 1990; *Pühl H. (Hg.)*: Supervision und Organisationsentwicklung. 2.Aufl., Opladen 2000; *Rauen, C.*: Coaching. Göttingen 2003.

Michael Schräder

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar.

С. - профессиональное консультирование (←) и сопровождение специалиста более опытным специалистом. С. осуществляется, как правило, в двух формах: индивидуальной и групповой.

Индивидуальная С. отличается особой степенью доверительности. Она способна не только диагностировать трудности личностно-профессионального самоопределения и предложить персональные субъектно-окрашенные решения возникающих проблем, но и в значительной мере выполняет психологические и психотерапевтические функции. Индивидуальная С. осуществляется с использованием различных методов. Метод *проясняющего наблюдения* применяется для выяснения сущности и причин профессиональных затруднений специалиста. *Экземплярно-событийный* метод предполагает соприкосновение супервизора с так называемым индивидуальным случаем. Метод *фокус-анализа* полезен для всестороннего изучения личности клиента, самого случая, с которым он обратился, а также совокупности контекстных условий, которые этот случай сопровождают. Недостатком индивидуальной С. является избыточная эмоциональная взаимозависимость супервизора и супервизуемого.

В сравнении с индивидуальной групповая С. обеспечивает ряд важных преимуществ. Во-первых, групповая С. обеспечивает возможность получения обратной связи (←). Во-вторых, она предполагает выполнение супервизуемыми различных ролей. В-третьих, в ходе групповой С. участник группы неизбежно оказывается в положении, вынуждающем его к самоисследованию.

Наиболее важным элементом групповой С. является работа с командой, представляющей собой малую группу лиц, чьи способности взаимно дополняют друг друга и которых объединяет общее дело, совместные цели и взаимная ответственность.

Литература: *Джейкобс Д., Дэвид П., Мейер Д*. Супервизорство. Техника и методы корректирующих консультаций. - СПб.: Б.С.К., 1997; *Научно-методическое сопровождение персонала школы:* педагогическое консультирование и супервизия / Под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. - В.Новгород: НовГУ, Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.

М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко

♦ В немецких источниках указывается на различие понимания С. в немецком и англо-американском языковом пространствах. Если в первом случае речь идёт о консультировании специалиста на основе собственной профессиональной роли и системы отношений в организации, где они работают, то в другом - о функции надзора и административного контроля.

Teamentwicklung = Развитие команды

Als Teamarbeit bezeichnet man die gemeinsame Arbeit von mehreren, in der Regel gleichberechtigten Personen an einer Aufgabe. Um zu einer gemeinsamen Lösung einer Aufgabe zu gelangen, müssen sich die einzelnen Mitglieder eines Teams auf ein Ziel einigen, eine Dynamik der Zusammenarbeit sowie ein Klima des konstruktiven Miteinander entwickeln und sich Struktur geben.

In diesem Prozess der Zusammenarbeit vollzieht sich sowohl auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene eine Entwicklung des Teams. Diese Entwicklung lässt sich zum einen über die Differenzierung der Rollen der einzelnen Mitglieder im Team beschreiben: Jedes Mitglied im Team nimmt durch seine spezifische Sicht auf die Dinge und seine Wahrnehmung eine besondere Rolle innerhalb des Teams ein.

Zum anderen lässt sich die T. über die Phasen der Gesamtentwicklung eines Teams, die eine gewisse Gesetzmäßigkeit aufweist, kennzeichnen:

- *Forming* bezeichnet die Phase der Orientierung (Abklärung der Aufgaben und Rahmenbedingungen etc);

- *Storming* stellt die Konfliktphase (Interessengegensätze werden deutlich, es besteht die Tendenz zur Polarisierung, Status-Kämpfe etc) dar;
- *Norming* ist die Phase der Organisation (Entwicklung von gemeinsamen Regeln für eine effektive Zusammenarbeit);
- *Performing* bedeutet Integrationsphase (mit hoher Effizienz und unter Ausnutzung der verschiedenen Potenziale wird an einem gemeinsamen Ergebnis gearbeitet).

Ziel der Teamentwicklung ist die Leistungssteigerung und Qualitätssicherung bei optimaler Nutzung der vorhandenen Chancen und Ressourcen aller Teammitglieder.

Als Grundlage Lernender Organisationen (←) kommt der Teamarbeit seit den 1990er Jahren besondere Geltung zu, weil komplexe Probleme in leistungsfähigen Teams besser zu lösen sind. In der Schule existieren Teams auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Funktionen, z.B. Klassenteams, Jahrgangsteams, Fachteams, Leitungsteams etc.

Literatur*: Schley, W.*: Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: *Altrichter, H./ Schley, W./ Schratz, M. (Hg.):* Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998, 111-159; *Philipp, E.:* Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim 1996.

Christina Sackmann

♦ Obwohl der russische pädagogische Kontext in der Sowjetzeit durch den Kollektiv-Gedanken geprägt war, ist heute festzustellen, dass der Teambegriff den des Kollektivs im Schul- und Hochschulmanagement weitgehend abgelöst hat und es keine nennenswerten Unterschiede im Verständnis dieses Begriffs gibt.

В условиях жёсткой конкуренции, глобализма и неопределённости возникает потребность в применении командных принципов организации труда. Команды появляются в различных организациях и их предназначение разнообразно: разработка новой продукции в короткие сроки, постановка корпоративных целей, обслуживание крупных клиентов со сложными запросами, решение проблем с дисциплиной в отдельных организациях, выявление проблем с качеством и повышение эффективности, принятие важнейших решений, управление командами высших руководителей в университетских комплексах и др.

Команду можно определить как социальную систему, состоящую из взаимно дополняющих друг друга людей, объединённых общей целью и совместной деятельностью и осуществляющих активное взаимодействие при реализации поставленных задач.

Р.к. включает пять стадий: формирование, диагностику групповых проблем, активное планирование, результативную работу, мониторинг и оценивание результатов.

Стадия *формирования* команды - это период ориентации и знакомства её членов друг с другом. На данной стадии лидер даёт участникам время познакомиться и побуждает их к участию в неформальном общении.

На стадии *диагностики* групповых проблем проявляются личностные качества членов команды, которые утверждаются в своих ролях, определяются самые актуальные командные проблемы, обсуждаются все возможные варианты достижения командных целей. Лидер побуждает членов команды к участию в управлении.

На стадии *активного планирования* в команде воцаряется гармония, конфликты находят своё разрешение, формируются внутренние взаимосвязи, отбираются оптимальные способы решения проблем. Лидер проявляет открытость, оказывает членам группы помощь в определении командных норм и ценностей.

Стадия *результативной работы* предполагает, что члены команды координируют свои усилия для решения актуальных задач и достижения весомых результатов. Формируется чувство гордости за команду, способствующее дальнейшему прогрессу.

На стадии *мониторинга и оценивания результатов* анализируются итоги предыдущих стадий, разрешаются командные проблемы, определяются перспективы дальнейшего развития.

Литература: *Максвелл Дж*. Шеф и его команда. СПб.: ПитерКом, 1998; Спивак В.А. Корпоративная культура. - СПб.: Питер, 2001; *Шерайзина Р.М.* Лидерство и командный менеджмент в стратегическом управлении вузом: Учебное пособие. - В.Новгород: НовГУ, 2003.

Р.М.Шерайзина

♦ В немецких источниках подчеркивается, что Р.к., которое осуществляется как на деловом (формальном), так и на отношенческом (неформальном) уровнях, имеет целью повысить производительность труда и качество осуществляемой деятельности за счет оптимального использования имеющихся возможностей и ресурсов, которыми обладают члены команды. Особое значение Р.к. приобретает в обучающейся организации (←). Подчёркивается, что в школах существуют команды с различными функциями: управленческие, предметно-методические, проектно-целевые и др.

TQM, Total Quality Management = Всеобщее Управление Качеством

TQM ist das allgemeine Qualitätssystem, das die Gesamtheit von Verfahren, Methoden und Prozeduren der Qualitätssicherung (←), -messung und -entwicklung (←) umfasst sowie alle Bereiche und Handlungsfelder (in erster Linie der Wirtschaft und Verwaltung) betrifft. In den letzten Jahren gab es mehrere Versuche in verschiedenen Ländern TQM als Instrument der Qualitätsentwicklung zu verwenden. Aber TQM-Konzepte haben sich im Bereich der allgemeinbildenden Schule nicht immer durchsetzen können. Sie spielen jedoch in der beruflichen Bildung eine größere Rolle, da vermutlich Qualitätsmanagement (←) in diesen Institutionen auch Ausbildungsinhalt ist. Methoden des TQM lassen sich durch folgende Merkmale charakterisieren:

- Qualität orientiert sich an der Erfüllung der "Kundenbedürfnisse": Schüler, Eltern, Ausbildungsbetriebe, Institutionen der Weiterbildung;
- im Mittelpunkt steht nicht nur das Endprodukt, sondern auch die ganze Qualitätskette, d.h. alle Prozesse, die zu dem Produkt führen, also die gesamte Schule als Lernort und Organisation.

Organisationskultur einer Schule zeichnet sich durch Corporate Identity, Teamstrukturen und Teamarbeiten aus. Qualitätsmanagement (←) im TQM wird als kontinuierlicher Prozess verstanden. TQM wird soweit wie möglich quantitativ durchgeführt, damit Qualität belegbar nachgewiesen werden kann. Eine wesentliche Aufgabe aller Beteiligten ist die Evaluation (←), indem sowohl die Prozesse als auch die Endprodukte evaluiert werden.

Michail Pewsner

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale (englischsprachige) wirtschaftswissenschaftliche Diskussion stark beeinflusst ist.

TQM - целостный подход к управлению организацией (система принципов, инструментов, методов и процедур деятельности), нацеленный на обеспечение (←), контроль и улучшение качества; долговременная стратегия организации, основанная на участии всех её членов, направленная на достижение долгосрочного успеха путем удовлетворения требований внешнего и внутреннего потребителя.

TQM - разрабатывается в теории и реализуется в практике управления с начала 50-х гг, прежде всего, Японии и США. В настоящее время в стремительно изменяющихся условиях глобальной экономики еще более значимой стала проблема разработки, внедрения и усовершенствования международных стандартов качества в различных отраслях общественного производства. Приверженность качеству, сосредоточенность на клиенте, непрерывное усовершенствование и, самое главное, опора на талант и способности каждого представляются актуальными и необходимыми и для системы образования.

К базовым идеям, представленным в концепции TQM, можно отнести: всесторонний учёт потребностей клиентов (борьба за каждого потребителя, реального и потенциального); повышение эффективности организационных процессов (в образовательных учреждениях, прежде всего, результативности, эффективности и гибкости учебно-воспитательного процесса); ориентация на персонал (непрерывное образование педагогических работников, поощрение инициативы, самостоятельного принятия решений, стимулирование к повышению качества педагогических процессов, развитие культуры качества).

Литература: *Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Тряпицын С.Ю.* Управление качеством образовательного процесса. - СПб, 2001; *Всеобщее управление качеством.* - М., 2001; *Моисеев А.М.* Качество управления школой: каким оно должно быть. - М., 2001; *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. - М., 1999.

М.В.Евдокимова

♦ Данное понятие используется в обоих педагогических контекстах без существенных различий, поскольку его истоки находятся в англоязычных теориях управления качеством.

Überblickswissen = Обзорные знания

Ü. ist ein recht unscharfer Begriff und lässt sich nicht eindeutig von Termini wie Grundlagen-, Basis- oder Orientierungswissen (→ Basisqualifikationen) unterscheiden, so dass all diese Benennungen in die gleiche Richtung zielen. Es geht dabei um Wissensbestände, die durchaus disziplinbezogen auf eine Orientierung in bestimmten Wissensbereichen abzielen. Ü. ist demnach mehr als bloßes Vorwissen, aber längst nicht so hoch ausgewiesen wie ein vertiefendes Spezialwissen. Daneben wird Ü. auch als Bestandteil eines allgemeinen Bildungswissens aufgefasst.

Für die Lehrerbildung hat Ü. derzeit zwei zentrale Bedeutungen. Zum einen ist es als nachzuweisende Leistung Bestandteil der Lehramtsprüfungen, zum anderen wird es im Zuge der Modularisierung (←) konstitutiver Bestandteil der Lehre sein müssen.

Ü. als Bestandteil der Lehramtsprüfungen bedeutet, dass die Kandidaten ausgehend von ihren Studienschwerpunkten und von ihrem Grundstudium in der Lage sein sollen, grundlegende Kenntnisse über das jeweilige Prüfungsfach im Zusammenhang darstellen zu können.

Im Rahmen der Modularisierung des Lehramtsstudiums wird Ü. stärker als bisher systematischer Bestandteil der Lehre sein. Ein Modul (←) wird i.d.R. ein Basiselement oder Mikromodul beinhalten, das dieses Ü. zu dem betreffenden Modul z.B. in Form einer Vorlesung vermittelt. Die anderen Elemente des Moduls werden sich dann der Erarbeitung von Zusammenhangs- und Detailwissen und von Funktions- und fachsystematischem Vertiefungswissen widmen.

Literatur: *Arnold, K.-H.*: Wissen, psychologisch. In: *Keck, R.W./ Sandfuchs, U./ Feige, B. (Hg.):* Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 520 - 521.; *Liedtke, M.*: Wissen, anthropologisch. In: a.a.O., Bad Heilbrunn 2004, 518-520; *Prüfungsverordnung Lehr I*, Hannover 1998.

Bernd Feige

♦ Im russischen pädagogischen Kontext wird Ü. durch das Kriterium der informationellen Vollständigkeit definiert und nimmt dabei eine Position

zwischen dem Anfangswissen (z.B. Stichworte, Inhaltsübersichten u. Ä.) und dem Detailwissen ein. Ü. beinhaltet über die Kenntnis der Stichworte und Hauptinhaltsaspekte hinaus, eine Kenntnis der Hauptaussagen, Zitate usw. Es ist aber zu bemerken, dass diese Unterscheidung - ähnlich wie im deutschen Kontext - recht unscharf ist.

О.з. - концентрированные сущностные знания, в кратком и обзорном виде раскрывающие структуру теоретических знаний, понятий, определений. О.з. являются одной из составляющих представления знаний в современных учебно-методических комплексах в зависимости от информационной составляющей:

- краткие знания (содержание, оглавление, вступление и т.п.;
- обзорные знания (тезисы, выборочные материалы, цитаты);
- полные знания (полнотекстовый материал, текстовые книги и учебные пособия).

Характер приобретения знаний в настоящее время существенно изменился. Современный человек значительную, если не большую, часть знаний получает не столько через систему образования, сколько через средства массовой коммуникации. Французский социолог А. Моль называет такую культуру "мозаичной". В этих условиях доля самостоятельной работы вне контакта с преподавателем играет основную роль. Использование новых информационных технологий, создание учебно-методических комплексов и электронных учебников для системы дистанционного обучения позволяют повысить эффективность самостоятельной работы.

Интегративные процессы, характерные для современных образовательных систем, требуют разработки общих принципов и методологии оценивания знаний.

И.А.Фомченкова

♦ Данное понятие является в обоих педагогических контекстах сопоставимым.

Vertikale Durchlässigkeit ≈ Вертикальная сопряженность

Die v.D. gehört zu den kritischen Stellen des gestuften Studiengangssystems (←). Sie hat eine quantitative und eine qualita-

tive Seite. Bildungspolitisch umstritten ist insbesondere eine Quotierung des Übergangs in den Master- (←) Studiengang. Der quantitativen Forderung nach einer Selektionsquote von bis zu 25% steht die Forderung nach einer prinzipiell nicht eingeschränkten Öffnung des Übergangs vom Bachelor (←) in den Master gegenüber. An dieser Nahtstelle des Studiengangssystems setzen bekannte Kontroversen über elitäre Politiken, Sparkurse einerseits und Chancengleichheit anderseits ein.

Qualitativ stellt sich das Problem der konzeptuellen Passung der Bachelor-Studiengänge mit fachlicher Breite und der Master-Studiengänge mit ihren Spezifikationen. Diese Problematik konkretisiert sich bei jedem Master-Studiengang, wenn die Eingangsvoraussetzungen spezifiziert werden.

Literatur: *Dierkes, M./ Merkens, H.:* Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland. Berlin 2002; *Drake, H.:* Bachelor und Master. Über den Umbau des deutschen Studiensystems und das angloamerikanische Vorbild. In: Das Hochschulwesen 2002, 10-17.

Johannes Wildt

♦ Ein Aquvialent für diesen Begriff fehlt im russischen pädagogischen Kontext. In Russland ist die Frage nach der quantitativen Einschränkung beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudiengängen zum gegenwärtigen Zeitpunkt eher zweitrangig.

♦ B.c. - принципиальная возможность последовательно осуществлять переход от одного этапа обучения к другому в системе высшего образования. B.c. предполагает доступность каждой ступени такого образования, наличие преемственности между отдельными этапами обучения как на содержательном уровне, так и структурно-организационном уровнях. Весьма проблематичным является соблюдение B.c. при переходе вузов на многоступенчатую систему подготовки (←) специалистов, поскольку при таком переходе может быть нарушена логическая преемственность между бакалавриатом и магистратурой.

Немецкие авторы также называют B.c. уязвимым местом в дискуссии о многоуровневой системе высшего образования, выделяя в этой проблеме как количественные, так и качественные аспекты. Количественный аспект связан с выделением квот на обучение в магистратуре, что фактически позволяет только 25 % выпускников бакалавриата продолжать образование, несмотря на формальную доступность всех его этапов. Таким образом, политический курс, ориентированный на выращивание интеллектуальной элиты и одновременно на экономию средств, вступает в противоречие с рассу-

ждениями политиков о "равенстве возможностей". Качественный аспект проблемы заключается в том, что излишне специализированные магистратуры не являются логическим продолжением бакалавриата, охватывающего широкий спектр предметов.

Wissensgesellschaft ≈ Общество, основанное на знаниях

In Diskursen über Gesellschaften zirkulieren und konkurrieren Deutungsmuster, die diese nach vorherrschenden Merkmalen oder Entwicklungstrends typisieren. Zur Typisierung moderner Gesellschaften findet heute der Terminus W. weite Verbreitung. Dieser Terminus hat sich hierzulande gegenüber dem vorher üblichen Deutungsmuster einer "Informationsgesellschaft" weitgehend durchgesetzt. Beide Deutungsmuster kennzeichnen den Wandel von der "Industriegesellschaft", die lange Zeit als charakteristisch für das historisch herausgebildete Ensemble von technischen Produktionsmitteln, Fabrikorganisationen und hierarchischen Sozialstrukturen galt, zu einem kognitiv basierten Gesellschaftsbild. Während mit dem Deutungsmuster "Informationsgesellschaft" zunächst auf die auf Informations- und Kommunikations-Technologien basierende Umwälzung der Arbeits- und Lebensverhältnisse abgehoben wurde, ist das Deutungsmuster W. weiter gefasst. Mit der Kategorie des Wissens werden komplexe Verweisungszusammenhänge von Bedeutungen als gesellschaftliche Typik hervorgehoben, seien sie individuell inkorporiert oder durch die Wissensorganisation überindividuell konstruiert. Kritisch eingewendet wird gegenüber dem Deutungsmuster W. die Ausblendung von Risiken der Gesellschaftsentwicklung (Risikogesellschaft) einer reflexiven Moderne einerseits und die Demokratieerfordernisse einer Zivilgesellschaft (civil-society) andererseits. Jedenfalls aber führt die W. tendenziell zu einem Bedeutungszuwachs von Wissenschaft und Bildung (s. Leitbild ←).

Literatur*: BMBF:* Innovationen für die Wissensgesellschaft. Förderprogramm Informationstechnik. Bonn: 1997; *Luhmann, N.:* Die Wissenschaft der Gesellschaft. 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1994; *Nullmeier, F.*: Politische Theorie des Sozialstaats, Frankfurt a.M. 2000; *Priddat, B.P. (Hg.):* Der bewegte Staat. Formen seiner ReForm. Notizen zur 'New governance'. Marburg 2000; *Walzer, M.*: Lokale Kritik - globale Standards. Hamburg 1996.

Johannes Wildt

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar. Im russischen pädagogischen Kontext wird die

Bedeutung von Universitäten, sowie die wachsende Interdisziplinarität und das Verschwinden der institutionellen Grenzen zwischen Wissenserzeugung (Universität, andere Forschungseinrichtungen) und Wissensanwendung (Produktion) betont.

Термин "общество, основанное на знаниях" отражает когнитивный характер современного общества, в котором постоянно усиливается роль знаний как важнейшей общественной ценности. Сегодня знания стали главным фактором производства во всём мире, что находит отражение в темпах преобразований и внедрений инноваций в различных сферах экономики и общественной жизни. Распространение знаний исторически было связано с просветительской функцией образования и обеспечивало людям путь к познанию истины, знакомило их с законами развития природы, общества, самого человека, отношений между людьми, готовило человека к преобразующей деятельности, к эффективному взаимодействию с материальной и нематериальной культурой, созданию новых культурных образцов и ценностей. В этом заключался глубокий гуманистический смысл знаний как атрибута общечеловеческой культуры и особой духовности.

Формирование, производство, развитие и распространение знаний в обществе всегда являлось прерогативой высшей школы. По поводу производства знаний в вузе существуют различные точки зрения, связанные с конечной целью такого производства - знания ради знания или знания для развития экономики. Например, существует представление, что новое знание производится в первую очередь внутри отдельных дисциплин с опорой на достигнутые в данной области научные результаты преимущественно в университетах и академических институтах. Ядром данного процесса является индивидуальный исследовательский труд в рамках академического сообщества, действующего внутри определенной стабильной структуры.

В отличие от описанного выше подхода М.Гиббонс предложил междисциплинарную модель производства научных знаний, которая ломает рамки традиционных представлений о знании как продукте и атрибуте одной науки. На инсти-

туциональном уровне при реализации данной модели размываются границы между академическими институтами и сектором реальной экономики, поскольку знания производятся с учётом потребностей рынка труда, социального заказа, осуществляемого органами государственного и территориального управления, "в контексте практического применения".

Одной из последних теоретических моделей производства знаний является "Тройная спираль" Г.Этцковица и его соавторов, выдвигающая идею предпринимательского университета. Основным постулатом данной модели является гипотеза о третьей миссии университетов, которая обязывает их выполнять не только образовательную, воспитательную и научно-исследовательскую, но и хозяйственно-экономическую функцию.

Литература: *Стратегический менеджмент вуза*: Учебное пособие / Под общ. ред. А.Л.Гаврикова. - В.Новгород: НовГУ, 2003; *Формирование общества, основанного на знаниях*. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ. - М.: Изд-во "Весь Мир", 2003.

М.Н.Певзнер

♦ Немецкие авторы указывают, что в дискуссиях об обществе всё чаще стали появляться образы, отражающие те или иные признаки или тенденции общественного развития. Так, образу "индустриальное общество", указывающего на бурное развитие промышленного производства, материальной культуры и иерархических социальных структур, противопоставляются образы "информационное общество" и "общество, основанное на знаниях", подчеркивающие когнитивный характер социального развития.

Workload → Leistungspunktesystem ≈ Система кредитных часов

Zentrale Leistungsüberprüfungen ≈ Централизованный контроль учебных достижений

Z. L., d. h. schulübergreifend gleichzeitig zu bearbeitende Aufgabenstellungen für Schüler/innen einer festgelegten Klassenstufe innerhalb einer Schulform erfolgen sowohl als Schulabschlussprüfungen und im Sinne einer Qualitätskontrolle und -verbesserung als auch im Verlauf der Schulzeit (vgl. Parallelarbeiten (←)).

Sie ermöglichen die Erfassung schriftlich abfragbarer Lernstände. Lernentwicklungen bleiben dabei unberücksichtigt.

Standardisierte Schulleistungsmessungen werden in zunehmendem Maße als Grundlage für nationale und internationale Schulleistungsvergleiche herangezogen. Sie können der Überprüfung bildungspolitischer Entscheidungen dienen und sich auf die Qualitätsentwicklung auswirken.

Literatur: *Baumert, J. u. a. (Hg.):* PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001; *Weinert, F.E. (Hg.):* Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001.

Sabine Kirk

♦ In Russland vollzieht sich der Übergang zur landeseinheitlichen Abiturprüfung ("jedinyj gosudarstvennyj ėksamen"), die das traditionelle System der Aufnahmeprüfungen an Universitäten ersetzen soll. An dem Experiment beteiligen sich mittlerweile alle Regionen und die meisten Universitäten, die 50% ihrer Studenten über dieses neue Verfahren auswählen.

Ц.к.у.д. - проводимая одновременно в различных школах проверка образовательных результатов с целью объективной оценки качества школьного образования и индивидуальных достижений учащихся. Ц.к.у.д. может проходить в различных формах: национального экзамена, единого государственного экзамена, международных сравнительных исследований качества образования (TIMSS, PISA и др.).

В России в последние годы Ц.к.у.д. проводится в виде единого государственного экзамена (ЕГЭ), который предусматривает совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в учреждения высшего и среднего профессионального образования.

Для проведения ЕГЭ создается государственная экзаменационная комиссия (ГЭК) субъекта РФ, в состав которой входят представители органов исполнительной власти, органов управления образованием различных уровней, образовательных учреждений. Срок полномочий ГЭК составляет один год. В целях разрешения спорных вопросов, возникающих при оценке экзаменационных работ в рамках ЕГЭ, защиты прав выпускников и поступающих создается конфликтная комиссия.

Литература: *Общее образование России,* 2003-2004 гг. Сборник нормативных документов. - М.: Про-Пресс, 2003.

В.П.Лисицкая

♦ Немецкие источники указывают, что Ц.к.у.д. является основой для проведения сравнительного анализа качества образования как на национальном, так и на международном уровне. Такой анализ связан с принятием важных политических решений, направленных на развитие образования и улучшение его качества.

Zentren für Lehrerbildung ≈ Центры педагогического образования

Die Lehrerbildung in Deutschland ist ein höchst komplexes Gebilde aus mehreren Phasen (Studium, Referendariat, Weiterbildung) und Komponenten (2-3 Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft, Schulpraxis). Wird die Lehrerbildung nicht einer Institution mit entsprechenden Institutionszielen zugeordnet, sondern findet sie (um Anschluss an die Wissenschaft zu gewährleisten, bevor sie an die speziellen Einrichtungen einer 2. und 3. Phase übergeht), als Studium an der Universität statt, ist die Zersplitterung eines kohärenten Bildungszusammenhangs nahezu unausweichlich (→ Fach-zu-Fach-Zuordnung, Kernfach). Über die Folgen dieser Zersplitterung sind sich beinahe alle Gutachter der letzten Jahre zur Lehrerbildung einig (vgl. Terhart 2000). Mit der Einrichtung von Z.f.L. wird nun versucht, dieser Zersplitterung entgegenzuwirken. Nach früheren Vorläufern (z.B. in Bielefeld 1980) sind bundesweit mittlerweile eine Vielzahl solcher Einrichtungen mit unterschiedlichen Aufgabenspektren institutionalisiert. Dabei zeigen sich unterschiedliche Institutionalisierungsmuster.

Zu den Kernprozessen aller Zentren gehört die Koordination von Lehrangeboten in der 1. Phase sowie die Kooperation in der 2. Phase der Lehrerbildung. Meistens werden zusätzlich die schulpraktischen Studien und gelegentlich auch Weiterbildungsangebote durch die Z.f.L. organisiert. Ein Teil der Einrichtungen nimmt nur Dienstleistungsaufgaben wahr. Andere sind als wissenschaftliche Einrichtung institutionalisiert und haben selbständige Aufgaben in Forschung und Entwicklung, insbesondere mit Blick auf Schule und Lehrerbildung. Umstritten sind Direktionsrechte

gegenüber Fachbereichen in Fragen des Lehrangebots und der Beteiligung an Prüfungs- und Studienordnung sowie an Berufungen und Habilitationsverfahren. Evaluationsberichte bzw. systematisierende Überblicke (vgl. Dichanz/ Wildt 1998; Blömecke u.a. 2004) relativieren zwar hochfliegende Erwartungen, geben aber immerhin Anlass zu insgesamt positiver Einschätzung als Stütze der Lehrerbildungsreform.

Literatur: *Blömeke, S. u.a.*: Gestaltung von Schule. Eine Einführung in die Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2004; *Dichanz, H./ Wildt, J.:* Beobachtungen und Bemerkungen externer Berichterstatter. In: Blömeke S.: Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn 1998, 197-208; *Terhart, E.* (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000.

Johannes Wildt

♦ Ein Äquivalent für diesen Begriff fehlt im russischen pädagogischen Kontext, weil das Fachstudium für Lehramtsstudierende an russischen Hochschulen und Universitäten in der Regel von lehramtsbezogenen Diplomstudiengängen organisatorisch und z.T. institutionell getrennt stattfindet und eine Zwischeninstanz als nicht erforderlich angesehen wird.

♦ Ц.п.о. - подразделения в структуре немецких вузов, призванные осуществлять координацию между основным и дополнительным образованием, подготовкой специалистов и повышением квалификации. Создание Ц.п.о. связано с довольно сложной и громоздкой системой педагогического образования, состоящей из нескольких фаз: обучение в вузе, референдариат (стажировка), повышение квалификации. Данная система является многокомпонентной (2-3 специальности, предметные методики, педагогика и психология, школьная практика). Задачей Ц.п.о. является преодоление разрыва между отдельными фазами и компонентами педагогического образования. Помимо координационных, такие центры выполняют самостоятельные научно-образовательные задачи, характер которых определяется спецификой вуза. Это могут быть научно-исследовательская деятельность по педагогическим проблемам, организация курсов повышения квалификации педагогических работников, оказание платных образовательных услуг (←) населению. В настоящее время Ц.п.о. сосредоточили своё внимание на структурно-содержательной перестройке подготовки учителей, связанной с многоступенчатой системой педагогического образования (←).

Zertifizierung = Сертификация

Eine Z. stellt einen Erfolgsnachweis auf der Grundlage einer Qualitätsüberprüfung anhand vorgegebener Anforderungskriterien dar. Sie dient der Transparenz und erhöht die Vergleichbarkeit.

Zum einen können einzelne Schulen Z.en von Schwerpunktbildungen im Rahmen ihres Schulprofils erhalten. Zunehmende Schulautonomie ermöglicht Gestaltungsfreiräume innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen. Interne und externe Evaluationen (←) dienen der Qualitätssicherung (←) und Schulentwicklung (←), Z.en besonderer Akzente erleichtern Schüler(innen) und Erziehungsberechtigten eine Schulwahl nach individuellen Bedürfnissen.

Eine besondere Bedeutung erhalten Zertifikate im Rahmen der schulischen Leistungsbeurteilung. Sie bescheinigen in der Regel zusätzlich (freiwillig) erworbene Qualifikationen, die durch Leistungsbenotungen nicht verdeutlicht werden können. Zeugnisergänzende Zertifikate stellen u.a. eine Möglichkeit dar, fächerübergreifende Kompetenzen zu verdeutlichen. Sie fördern selbstständiges Lernen und unterstützen damit einen erweiterten Leistungsbegriff.

Literatur: *Winter F.*: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004; *Winter, F./ Groeben v.d. A., Lenzen K.-D. (Hg.):* Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn 2002.

Sabine Kirk

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar, in Russland geht Z. über die schulische Leistungsbeurteilung mit der Ausstellung eines entsprechenden Dokumentes hinaus und wird zunehmend im Kontext des marktwirtschaftlichen Verständnisses der Z. von Dienstleistungen betrachtet.

С. - подтверждение соответствия объектов требованиям технических регламентов, положениям стандартов или условиям договоров. Объектами С. служат продукция, работы и услуги, системы качества.

В сфере образования проводится С. средств информатизации. На базе Московского государственного университета "Станкин" аккредитована Подсистема сертификации средств

информатизации учебного назначения, которая включает органы по сертификации и восемь испытательных лабораторий.

Литература: *Федеральный закон* от 27.12.2002г. №184-ФЗ "О техническом регулировании"; *Розова Н.К.* Управление качеством. - СПб.: Питер, 2003; www.stankin.ru

В.А.Исаев

♦ Немецкие авторы рассматривают С. как: подтверждение соответствия качества школьного образования определённым требованиям, легитимизацию профиля школы (←), подтверждение дополнительных компетентностей, полученных учащимися.

Zielvereinbarung ≈ Согласование целей

Z.en dienen seit Jahrzehnten in den USA als Steuerungsmittel zur Festlegung und Optimierung von Unternehmenszielen ("Management By Objectives" (MBO)). Im Zusammenhang von Personalentwicklungs- und Beurteilungsmaßnahmen in der gewerblichen Wirtschaft sind sie inzwischen weitgehend auch im deutschen Raum eingeführt.

Noch wenig geläufig sind Z.en innerhalb von Schulentwicklungsprozessen (←). Arbeitsteams in einer Schule können mit der Abteilungs- oder Schulleitung Handlungs-, Prozess- oder Ergebnisziele für die pädagogische Arbeit innerhalb von Unterricht und Schule vereinbaren. Dabei ist es möglich, Konkretisierungen zu formulieren, die eine Überprüfung zum erwarteten Zeitpunkt der Zielerreichung möglich machen (vgl. auch → Schulprogramme, Hochschulmanagement).

Aufgrund von Veränderungen im Bereich der finanziellen Mittelbewirtschaftung im Bildungs- und insbesondere im Hochschulsystem (Stichwörter: Schulautonomie (←), Globalhaushalt) werden seit einiger Zeit Z.en zwischen den jeweiligen Bildungseinrichtungen und den Aufsichtsbehörden bzw. zuständigen Ministerien in den jeweiligen Bundesländern vorgenommen. Darin wird die Zuweisung finanzieller Ressourcen an die Erreichung ganz bestimmter Entwicklungs- und Leistungsziele gebunden (Ist-Soll-Analyse ←); in Form von Verträgen wird der jeweilige Ist-Status der Institution festgestellt, und der Bedarf an Neugestaltung in Zielformulierungen ausgewiesen. Ziele werden aufgestellt und ihre Realisierung an Zeiträume bzw. - phasen gebunden. Kritisch ist anzumerken, dass dieses Verfahren nicht allein der

Optimierung betriebswirtschaftlich erwünschter Entwicklung und Steuerung dient, sondern vorrangig der Erzielung von Spareffekten im Bildungsbereich angesichts der zunehmenden Verknappung finanzieller Mittel in den öffentlichen Haushalten.

Literatur: *Schley, W.*: Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter,H./ Schley,W./ Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998.

Michael Schräder

♦ Die Verwendung des Begriffs ist in beiden pädagogischen Kontexten weitgehend vergleichbar. Im russischen Kontext wird zwischen Vereinbarung von pädagogischen, sozialen und Steuerungszielen unterschieden.

С.ц. - процесс достижения единого понимания субъектами деятельности характера стоящих перед ними целей, их иерархии и содержания. Такое понимание может касаться как системного представления целей образовательного процесса, так и постановки целей стратегического развития организации (←), учитывающих интересы различных групп работников, а также внутренних и внешних групп влияния.

Развитие образовательного процесса требует согласования социальных, педагогических и управленческих целей.

Социальные цели отражают особенности и потребности общественного развития и выражены в представлении о личности человека (на современном этапе развития нашего общества - это представление о Человеке Культуры). Они, с одной стороны, несут на себе отпечаток идеала, а с другой стороны - конкретизируются по возрастным, индивидуальным, типологическим показателям.

Педагогические цели образовательного процесса основываются на принципе персонализации и рассматриваются в виде ценностного отношения человека к различным объектам, процессам, явлениям окружающей его действительности.

Смысл *управленческих целей* заключается в создании условий, необходимых для реализации потенциала образовательной системы. Согласование социальных и педагогических целей происходит в процессе межличностного коммуникативного взаимодействия различных субъектов образовательной

деятельности - администрации, педколлектива, учащихся и их родителей.

При стратегическом планировании (←) в вузе или школе С.ц. является основой для всех плановых решений организации, определения её миссии, философии, видения, ведущего образа (←), способствует взаимодействию образовательного учреждения с социальными партнерами.

Литература: *Бондаревская Е.В. Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. - Ростов-на-Дону, 1999.; *Лебедев О.Е.* Управление образовательными системами. - В.Новгород, 1998.; *Никандров Н.Д.* Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. - 1998. - № 3.

М.П.Попова

♦ Немецкие авторы связывают С.ц. с расширением автономии школы (←), благодаря которой образовательные учреждения получили больше самостоятельности в определении стратегических целей своего развития. Эти цели должны быть согласованы с органами управления образованием, т.к. такое С.ц. связано с планированием бюджета учреждения и выделением необходимых ресурсов для реализации согласованных целей.

Zyklische Arbeitsmarktentwicklung = Цикличное развитие рынка труда

Die Kopplung zwischen Studiengängen bzw. -abschlüssen und Beschäftigungsbereichen bzw. Berufen sind unterschiedlich eng und unterscheiden sich nicht nur in Deutschland sondern auch im internationalen Vergleich. Besonders in dem vergleichsweise engen nationalen Bereich des hochgradig verregelten Bezugs von Studium und Beruf im deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystems wirken sich Angebote und Nachfrageschwankungen auf dem Bildungs- und Beschäftigungsmarkt erheblich aus. Weder auf Überfüllungs- noch auf Mängelkrisen kann flexibel und zeitnah reagiert werden. Besonders gut ist dieser Sachverhalt im Hinblick auf den Bezug von Lehrerbildung und Arbeitsmarkt Schule untersucht worden. Wie Herrlitz u.a. (1998) zeigen, lässt sich die Problematik einer nachgelagerten Steuerung seit dem großen Nachfrageschub im Anschluss an die Stein-Hardenbergischen Reformen von Beginn des 19. Jahrhunderts heute in zyklischen

Krisen verfolgen. Obwohl mit den Geburtenzahlen ein verlässlicher Parameter für längerfristige Planung von Bildungsangeboten bereitsteht, scheint eine vorausschauende Bildungsplanung unter hiesigen Bedingungen kaum erfolgreich möglich.

Literatur: *Herrlitz, H.-G./ Hopf, W./ Titze, H.:* Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. 2. erg. Aufl. Weinheim 1998.

Johannes Wildt

♦ Die Verwendung des Begriffs ist weitgehend vergleichbar, da sie in beiden pädagogischen Kontexten durch die internationale wirtschaftswissenschaftliche Diskussion stark beeinflusst ist.

История развития человеческого общества наглядно свидетельствует о том, что рыночная экономика создает наиболее благоприятные условия для увеличения количества товаров и услуг для большего количества людей, чем какая-либо другая экономическая система. Однако развитие рыночной экономики происходит волнообразно, или циклично. Цикличное развитие экономики сопровождается высоким уровнем экономической активности в течение длительного времени, а затем её спадом до уровня ниже допустимого.

Цикличность развития современной рыночной экономики непосредственно влияет на занятость населения и положение на рынке труда. Чередование стабильных и критических ситуаций на рынке труда чаще всего носит также циклический характер, обусловленный сменой этапов развития экономической системы.

Важным индикатором состояния рынка труда служит средняя продолжительность безработицы. Если доля длительно безработных невелика, то безработица даже при высоком её уровне может носить преимущественно функциональный характер. Но как только эта доля начинает расти, можно говорить, что такая ситуация на рынке труда становится критической. Внешнее проявление критических ситуаций на рынке труда определяется в первую очередь социальным и профессиональным составом трудовых ресурсов в целом и безработных в частности.

Стабильное функционирование рынка труда определяется спецификой формирования экономически активного населе-

ния, устойчивым уровнем и сложившейся структурой занятости населения, предопределённой отраслевой структурой хозяйства. Важными факторами стабилизации являются также: обеспеченность сырьевой базы, динамика и эффективность производства, инвестиционная активность производства и привлекательность территорий для внешних инвесторов, характер поддержки предприятий со стороны федеральных и местных органов власти и управления.

Литература: *Аукуционес С.П.* Современные буржуазные теории и модели цикла: критический анализ. - М: Наука, 1984; *Любимов Л.Л., Липсиц И.В.* Основы экономики. - М: Просвещение, 1994; *Мамедов О.Ю.* Современная экономика. - М: Феникс, 1996; *Фишер С. и др.* Экономика. - М: Дело Лтд, 1995; *Хаберлер Г.* Процветание и депрессия: теоретический анализ циклических колебаний. - М. 1960.

А.С.Емельянов, П.А.Петряков

♦ Немецкие авторы обращают внимание на колебания потребности в квалифицированных специалистах, связанные с Ц.р.р.т. Для планирования количества учителей, необходимых образовательным учреждениям, используются такие параметры, как детская рождаемость и доля детей школьного возраста в структуре населения.

Deutsch-russisches Stichwortverzeichnis

Akkreditierung = Аккредитация 1
Anforderungsprofil ≈ Квалификационные требования 4
Anschlussfähigkeit ≈ Преемственность 6
Assessment-Center = Центр оценки 7
Bachelor = Бакалавр 10
Basisqualifikation ≈ Базовая компетентность 12
Benchmarking = Бенчмаркинг, "равнение на лучших" 14
Beratung = Консультирование 17
Berufliche Orientierung = Профессиональная ориентация 19
Bestandsaufnahme ≈ Прояснение ситуации 22
Bildungsstandards = Образовательные стандарты 24
Bologna-Prozess = Болонский процесс 27
Classroom-Managing ≈ Организация класса (учебного помещения) 30
Coaching = Коучинг 32
Creditpoint-system → Leistungspunktesystem ≈ Система кредитных часов 34
Cross Curricular Competencies (C.C.C.) ≈ Общие внепредметные компетенции 35
Dienstleistung = Услуга 36
Doppelabschluss, akademischer = Двойной диплом 38
ECTS → Leistungspunktesystem ≈ Система кредитных часов 109
EFQM - European Foundation for Quality Management = Европейский фонд управления качеством 40
Evaluation ≈ Эвалюация 42
Extracurricular Activities = Внеурочная деятельность 45
Fach-zu-Fach-Zuordnung ≈ Закрепление методик преподавания отдельных предметов за специальными кафедрами (подразделениями) 46
Feedback = Обратная связь 49
Flexible Ausbildungsstrukturen = Гибкие образовательные структуры 52
Gestufte Studienstruktur- und abschlüsse ≈ Многоуровневое высшее профессиональное образование 54
Globales Lernen ≈ Глобальное обучение 55
Graduierten-Kolleg ≈ Аспирантура 58
Hochschuldidaktik = Дидактика высшей школы 61
Hochschulmanagement = Менеджмент высшей школы 63
Implementation ≈ Имплементация 67
Innovationsmanagement = Инновационный менеджмент 68
Input – Output/ Outcome ≈ Вход (input) - Выход (output) - Конечный результат (outcome) 71
Inputanalyse – Outputanalyse ≈ Анализ деятельности на входе и выходе 73
Inputorientierung – Outputorientierung ≈ Ориентация на входы (input) и выходы (output) 76
Interdisziplinarität ≈ Междисциплинарные связи 77
Internationalisierung = Интернационализация 80
Internationale Organisation = Международная организация 83
ISO (International Standard Organization) = ИСО 86
Ist-Soll-Analyse ≈ Анализ сущего и должного 88
Karriereperspektiven = Карьерные перспективы 90

Kerncurriculum ≈ Базисный учебный план; Основная образовательная программа 92
Kernfach ≈ Узловой предмет 94
Kollegiale Beratung = Коллегиальное консультирование 96
Kompetenz = Компетентность 98
Komplexe Interdisziplinarität ≈ Комплексная междисциплинарность 101
Konfliktmanagement = Конфликт-менеджмент 102
Konsekutive Hochschulbildung ≈ Последовательное высшее образование 105
Kontextmanagement ≈ Контекстный менеджмент 106
Leistungsprofil ≈ Профиль 108
Leistungspunktesystem ≈ Система кредитных часов 109
Leitbild ≈ Ведущий образ 112
Lernende Organisation = Обучающаяся организация 114
Management = Менеджмент 117
Master = Магистр 119
Medienkompetenz ≈ Медиа-компетентность 122
Mentoring ≈ Наставничество 123
Mobilität = Мобильность 125
Moderation ≈ Модерация 127
Modernisierung = Модернизация 130
Modul = Модуль 133
Modularisierung ≈ Модуляризация 135
Netzwerke ≈ Сеть 138
Optionalbereich ≈ Область выбора 140
Organisation- und Managementtechniken ≈ Технологии управления 141
Organisationsentwicklung = Развитие организации 144
Output ≈ Выход → Input ≈ Вход 71
Outputanalyse ≈ Анализ деятельности на выходе → Inputanalyse ≈ Анализ деятельности на входе 73
Outputorientierung ≈ Ориентация на выходы → Inputorientierung (output) ≈ Ориентация на входы (input) 76
Parallelarbeiten ≈ Контрольные работы в параллельных классах 148
Peer-review (professional review, critical friends) ≈ Взаимная профессиональная критическая оценка 149
Personalentwicklung = Развитие персонала 150
Personalmanagement = Управление персоналом 152
Polyvalenz ≈ Поливалентность 156
Potenzialanalyse = Анализ потенциала 158
Professionalisierung ≈ Профессионализация 159
Professionalisierungsbereich ≈ Блок предметов общепрофессиональной подготовки 162
Projektmanagment = Проектный менеджмент 163
Qualitätsbereiche ≈ Сферы качества 165
Qualitätsmanagement = Менеджмент качества 168
Qualitätssicherung = Обеспечение качества 170
Quantitative Eckdaten ≈ Количественные нормативные показатели 173
Quereinstieg ≈ Переход на курс, выше нормативного 174
Schlüsselfunktion = Ключевая функция 175
Schlüsselqualifikationen ≈ Ключевые компетентности 176
Schulautonomie ≈ Автономия школы 179

Schulentwicklung = Развитие школы 182
Schulinterne Lehrerfortbildung ≈ Внутришкольное повышение квалификации учителей 185
Schulkultur = Культура школы 187
Schulmanagement = Менеджмент школы 189
Schulprofil ≈ Профиль школы 192
Schulprogramm ≈ Программа развития школы 194
Schulqualität ≈ Качество школьного образования 197
Selbsterneuerungsprozess ≈ Процесс саморазвития 200
Selbstmanagement ≈ Самоменеджмент 201
Semesterwochenstunden (SWS) ≈ Недельные часы в семестре 204
Sozialkompetenz = Социальная компетентность 205
Steuergruppe / Steuerungsgruppe ≈ Группа управления 207
Strategische Planung und Führung = Стратегическое планирование и управление 210
Supervision = Супервизия 213
Teamentwicklung = Развитие команды 215
TQM, Total Quality Management = Всеобщее Управление Качеством 218
Überblickswissen = Обзорные знания 220
Vertikale Durchlässigkeit ≈ Вертикальная сопряженность 221
Wissensgesellschaft ≈ Общество, основанное на знаниях 223
Workload → Leistungspunktesystem ≈ Система кредитных часов 109
Zentrale Leistungsüberprüfungen ≈ Централизованный контроль учебных достижений 225
Zentren für Lehrerbildung ≈ Центры педагогического образования 227
Zertifizierung = Сертификация 229
Zielvereinbarung ≈ Согласование целей 230
Zyklische Arbeitsmarktentwicklung = Цикличное развитие рынка труда 232

Русско-немецкий указатель терминов

Автономия школы ≈ Schulautonomie 179
Аккредитация = Akkreditierung 1
Анализ деятельности на входе и выходе ≈ Inputanalyse – Outputanalyse 73
Анализ потенциала = Potenzialanalyse 158
Анализ сущего и должного ≈ Ist-Soll-Analyse 88
Аспирантура ≈ Graduierten-Kolleg 58
Базисный учебный план; Основная образовательная программа ≈ Kerncurriculum 92
Базовая компетентность ≈ Basisqualifikation 12
Бакалавр = Bachelor 10
Бенчмаркинг, “равнение на лучших” = Benchmarking 14
Блок предметов общепрофессиональной подготовки ≈ Professionalisierungs-bereich 162
Болонский процесс = Bologna-Prozess 27
Ведущий образ ≈ Leitbild 112
Вертикальная сопряженность ≈ Vertikale Durchlässigkeit 221
Взаимная профессиональная критическая оценка ≈ Peer-review (professional review, critical friends) 149
Внеурочная деятельность = Extracurricular Activities 45
Внутришкольное повышение квалификации учителей ≈ Schulinterne Lehrerfortbildung 185
Всеобщее Управление Качеством = TQM, Total Quality Management 218
Вход (input) - Выход (output) - Конечный результат (outcome) ≈ Input – Output/ Outcome 71
Выход = Output → Вход = Input 71
Гибкие образовательные структуры = Flexible Ausbildungsstrukturen 52
Глобальное обучение ≈ Globales Lernen 55
Группа управления ≈ Steuergruppe / Steuerungsgruppe 207
Двойной диплом = Doppelabschluss, akademischer 38
Дидактика высшей школы = Hochschuldidaktik 61
Европейский фонд управления качеством = EFQM - European Foundation for Quality Management 40
Закрепление методик преподавания отдельных предметов за специальными кафедрами (подразделениями) ≈ Fach-zu-Fach-Zuordnung 46
Имплементация ≈ Implementation 67
Инновационный менеджмент = Innovationsmanagement 68
Интернационализация = Internationalisierung 80
ИСО = ISO (International Standard Organization) 86
Карьерные перспективы = Karriereperspektiven 90
Качество школьного образования ≈ Schulqualität 197
Квалификационные требования ≈ Anforderungsprofil 4
Ключевая функция = Schlüsselfunktion 175
Ключевые компетентности ≈ Schlüsselqualifikationen 176
Количественные нормативные показатели ≈ Quantitative Eckdaten 173
Коллегиальное консультирование = Kollegiale Beratung 96
Компетентность = Kompetenz 98
Комплексная междисциплинарность ≈ Komplexe Interdisziplinarität 101

Консультирование = Beratung 17
Контекстный менеджмент ≈ Kontextmanagement 106
Контрольные работы в параллельных классах ≈ Parallelarbeiten 148
Конфликт-менеджмент = Konfliktmanagement 102
Коучинг = Coaching 32
Культура школы = Schulkultur 187
Магистр = Master 119
Медиа-компетентность ≈ Medienkompetenz 122
Междисциплинарные связи ≈ Interdisziplinarität 77
Международная организация = Internationale Organisation 83
Менеджмент = Management 117
Менеджмент высшей школы = Hochschulmanagement 63
Менеджмент качества = Qualitätsmanagement 168
Менеджмент школы = Schulmanagement 189
Многоуровневое высшее профессиональное образование ≈ Gestufte Studienstruktur- und abschlüsse 54
Мобильность = Mobilität 125
Модерация ≈ Moderation 127
Модернизация = Modernisierung 130
Модуль = Modul 133
Модуляризация ≈ Modularisierung 135
Наставничество ≈ Mentoring 123
Недельные часы в семестре ≈ Semesterwochenstunden (SWS) 204
Обеспечение качества = Qualitätssicherung 170
Обзорные знания = Überblickswissen 220
Область выбора ≈ Optionalbereich 140
Образовательные стандарты = Bildungsstandards 24
Обратная связь = Feedback 49
Обучающаяся организация = Lernende Organisation 114
Общество, основанное на знаниях ≈ Wissensgesellschaft 223
Общие внепредметные компетенции ≈ Cross Curricular Competencies (C.C.C.) 35
Организация класса (учебного помещения) ≈ Classroom-Managing 30
Ориентация на входы (input) и выходы (output) ≈ Inputorientierung – Outputorientierung 76
Переход на курс, выше нормативного ≈ Quereinstieg 174
Поливалентность ≈ Polyvalenz 156
Последовательное высшее образование ≈ Konsekutive Hochschulbildung 105
Преемственность ≈ Anschlussfähigkeit 6
Программа развития школы ≈ Schulprogramm 194
Проектный менеджмент = Projektmanagment 163
Профессионализация ≈ Professionalisierung 159
Профессиональная ориентация = Berufliche Orientierung 19
Профиль ≈ Leistungsprofil 108
Профиль школы ≈ Schulprofil 192
Процесс саморазвития ≈ Selbsterneuerungsprozess 200
Прояснение ситуации ≈ Bestandsaufnahme 22
Развитие команды = Teamentwicklung 215
Развитие организации = Organisationsentwicklung 144
Развитие персонала = Personalentwicklung 150
Развитие школы = Schulentwicklung 182

Самоменеджмент ≈ Selbstmanagement 201
Сертификация = Zertifizierung 229
Сеть ≈ Netzwerke 138
Система кредитных часов ≈ Leistungspunktesystem 109
Согласование целей ≈ Zielvereinbarung 230
Социальная компетентность = Sozialkompetenz 205
Стратегическое планирование и управление = Strategische Planung und Führung 210
Супервизия = Supervision 213
Сферы качества ≈ Qualitätsbereiche 165
Технологии управления ≈ Organisation- und Managementtechniken 141
Узловой предмет ≈ Kernfach 94
Управление персоналом = Personalmanagement 152
Услуга = Dienstleistung 36
Центр оценки = Assessment-Center 7
Централизованный контроль учебных достижений ≈ Zentrale Leistungsüberprüfungen 225
Центры педагогического образования ≈ Zentren für Lehrerbildung 227
Цикличное развитие рынка труда = Zyklische Arbeitsmarktentwicklung 241
Эвалюация ≈ Evaluation 42

Autorenverzeichnis / Список авторов

Alexandrowa, Galina P., Dr. — *Александрова Галина Павловна, канд. пед. наук, доцент* • Alexaschenkowa, Irina W., Dr. — *Алексашенкова Ирина Валентиновна, канд. пед. наук, доцент* • Arnold, Karl-Heinz, Prof. Dr. — *Арнольд Карл-Хайнц, профессор, доктор* • Asselmeyer, Herbert, Dr. — *Ассельмейер Герберт, доктор* • Awerkin, Wladimir N., Prof. Dr. — *Аверкин Владимир Николаевич, док. пед. наук, профессор* • Barlage, Hella, Dr. — *Барлаге, Хэлла, доктор* • Beljaewa, Tatjana B., Dr. — *Беляева Татьяна Борисовна, канд. псих. наук, доцент* • Dmitrijewa, Inessa I. — *Дмитриева Инесса Ивановна, доцент* • Feige, Bernd, Dr. — *Файге Бернд, доктор* • Filippowa, Jelena F., Dr. — *Филиппова Елена Федоровна – канд. пед. наук* • Fomtschenkowa, Irina A., Dr. — *Фомченкова Ирина Анатольевна, канд. фил. наук, доцент* • Galko, Jelena N., Dr. — *Галко Елена Николаевна,канд. пед. наук, доцент* • Galkowskaja, Inna W., Dr. — *Галковская Инна Валентиновна, канд. пед. наук, доцент* • Gawrikow, Anatolij L., Prof. Dr. — *Гавриков Анатолий Леонидович, док. соц. наук, профессор* • Goritschewa, Swetlana N., Dr. — *Горычева Светлана Николаевна, канд. пед. наук, доцент* • Graumann, Günter, Prof. Dr. — *Грауманн Гюнтер, профессор, доктор* • Graumann, Olga, Prof. Dr. — *Грауманн Ольга, профессор, доктор* • Grewe, Norbert, Prof. Dr. — *Греве Норберт, профессор, доктор* • Guenther-Boemke, Gerlinde Dr. — *Гюнтер-Бёмке Герлинде* • Häger, Hartmut — *Хегер Гартмут* • Huber, Ludwig, Prof. em. Dr. Dr.h.c.— *Хубер Людвиг, профессор, доктор* • Isajew, Wladimir A., Dr. — *Исаев Владимир Александрович, канд. техн. наук, доцент* • Iwanko, Tamara A. — *Иванько Тамара Александровна, доцент* • Iwanow, Jewgenij W., Dr. — *Иванов Евгений Вячеславович, док. пед. наук, доцент* • Jemeljanow, Alexander S. — *Емельянов Александр Сергеевич, доцент* • Jewdokimowa, Margarita W., Dr. — *Евдокимова Маргарита Вульевна , канд. пед. наук, доцент* • Jölkin, Sergej M., Dr. — *Ёлкин Сергей Михайлович, канд. пед. наук, доцент* • Kaminskaja, Elvira J., Dr. — *Каминская Эльвира Евгеньевна,канд. фил. наук, доцент* • Kaplunowitsch, Tatjana A., Prof. Dr. — *Каплунович Татьяна Александровна, док. пед. наук, профессор* • Keck, Rudolf W., Prof.em. Dr. — *Кек Рудольф В., профессор, доктор* • Kirk, Sabine, Dr. — *Кирк Сабине, доктор* • Kodotschigowa, Julija I. — *Кодочигова Юлия Ивановна, доцент* • Korschunow, Wladimir L., Dr. — *Коршунов Владимир Львович, канд. пед. наук, доцент* • Kunert, Hubertus, Prof. Dr. — *Кунерт Хубертус, профессор, доктор* • Kusnezowa, Natalja S., Dr. — *Кузнецова Наталья Станиславовна, канд. фил. наук, доцент* • Lisizkaja, Wera P., Dr. — *Лисицкая Вера Петровна, канд. пед. наук, доцент* • Mogiljow, Walerij A., Dr. —

Могилёв Валерий Александрович, канд. пед. наук, доцент • Nesterow, Dmitrij S., Dr. — *Нестеров Дмитрий Сергеевич, канд. пед. наук, доцент* • Nikitina, Natalja I., Dr. — *Никитина Наталья Ивановна, канд. пед. наук, доцент* • Orlow, Oleg S., Prof. Dr. — *Орлов Олег Сергеевич, канд. пед. наук, профессор* • Petrjakow, Pjotr A., Dr. — *Петряков Пётр Анатольевич, канд. пед. наук, доцент* • Petrow, Andrej W., Dr. — *Петров Андрей Валерьевич, канд. пед. наук, доцент* • Pewsner, Michail N., Prof. Dr. — *Певзнер Михаил Наумович, док. пед. наук, профессор* • Rakhkochkine, Anatoli A., Dr. — *Рахкошкин Анатолий Анатольевич, канд. пед. наук* • Rudolph, Margitta, Dr. — *Рудольф Маргитта, доктор* • Sackmann, Christina, Dipl. Päd. — *Закманн Кристина, доцент* • Schabalin, Rudolf N., Dr. — *Шабалин Рудольф Николаевич, канд. тех. наук, доцент* • Scheidorowa, Natalja A., Dr. — *Шайдорова Наталья Александровна, канд. фил. наук, доцент* • Schereisina, Rosa M., Prof. Dr. — *Шерайзина Роза Моисеевна, док. пед. наук, профессор* • Schirin, Alexander G., Dr. — *Ширин Александр Глебович, канд. пед. наук* • Schnurer, Jos, Dr. — *Шнурер Йос, доктор* • Schräder, Michael, Dr. — *Шредер Михаэль, доктор* • Schröder, Hartmut, Dipl. Päd. — *Шрёдер Хартмут, доцент* • Schubin, Sergej W., Dr. — *Шубин Сергей Владимирович, канд. пед. наук, доцент* • Seitschenko, Oleg M., Dr. — *Зайченко Олег Михайлович, канд. пед. наук, доцент* • Swjaglowa, Marina W., Dr. — *Звяглова Марина Валентиновна, канд. пед. наук, доцент* • Wildt, Johannes, Prof. Dr. Dr. h.c. — *Вильдт Йоханнес, профессор, доктор* • Wladimirowa, Irina G., Dr. — *Владимирова Ирина Георгиевна, канд. фил. наук, доцент.*