

УДК 37.032:373.5

Erziehungsziel: Zweisprachigkeit

Gau K.¹, Karmanova Zh.A.²

¹Организация «Wendepunkt», Бремен, Германия;

²Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова

Мақалада мигрант-балалардың тұлғалық даму, сондай-ақ олардың сәйкескестілік мәселелері талданды, себебі екі мәдени жүйе, мәдени құндылықтар мен салт-дәстүрлердің бір-бірімен қақтығысуы балаларда көптеген сұрақтар мен түсінбеушіліктер тудырады. Авторлар мектептегі алғашқы жалпы білім беретін пәндерді екі тілде оқытуды неміс мектептерінде балаламалы түрде ұйымдастыруды қарастырады. Мұндай мектептерде басты роль мұғалімдерге беріледі. Мәдениаралық құзыреттілік бойынша қосымша біліктілігі бар мұғалімдер оқушыларға алған білімдері бойынша өмірді терең түсінуге, тұлғаны тәрбиелеуге, бір мезгілде екі мәдениет аумағында қызмет атқарып өмір сүруге көмектеседі.

В статье анализируются проблемы личностного развития детей-мигрантов, связанные с идентификацией себя, так как столкновение с двумя культурными системами, культурными ценностями, обычаями и традициями вызывает у них много вопросов и непонимания. Авторами предлагается рассматривать школу с обучением на двух языках (доминантном и родном) по ведущим общеобразовательным предметам как альтернативу в организации немецкой школы, где особая роль отводится учителям. Имеющие дополнительную квалификацию по межкультурной компетенции, преподаватели помогают ученикам осмысленно продвигаться в системе построения и описания мира через приобретаемые знания, воспитывают личность, способную жить и работать в атмосфере двух культур одновременно.

Eine zweite Sprache oder noch weitere Sprachen gebrauchen zu können, ist für viele Menschen eine Selbstverständlichkeit. Ungerechtfertigterweise wird mit dem Begriff «Spracherwerb» gemeinhin vor allem der Erstspracherwerb assoziiert, als handele es sich beim Zweitspracherwerb um eine in einer bestimmten Hinsicht sekundäre Manifestation der menschlichen Sprachfähigkeit [1]. Ein nicht gleichbedeutender, aber dazu passender Irrtum besteht darin, den Erwerb einer zweiten Sprache von vornherein als immanent problematischen, im Vergleich zum Erstspracherwerb weitaus mühevolleren Lernprozess zu betrachten, dessen Ausgang geradezu zwangsläufig in einer defizitären zielsprachlichen Kompetenz bestehen müsse. Die für Deutschland im internationalen Vergleich so niederschmetternden Ergebnisse der PISA [2] und IGLU-Studie [3], die gerade auch mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund beunruhigend schlechte Leistungen bescheinigen und dies zu einem großen Teil auf sprachliche Defizite zurückführen, haben zusätzlich dazu beigetragen, diese weit verbreitete zurückhaltende Einstellung zum Zweitspracherwerb zu zementieren. Dass die unzureichende Beherrschung der Zweitsprache Deutsch die dokumentierten schulischen Misserfolge [4] wesentlich bedingt, soll natürlich nicht bestritten werden, ebenso wenig die Tatsache, dass viele Migrantenkinder zum Zeitpunkt der Einschulung nicht in der Lage sind, dem deutschsprachigen Regelunterricht zu folgen. Das haben Sprachstandserhebungen u. a. in Berlin, Essen und Niedersachsen [5, 6] Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport deutlich gemacht. Zu behaupten, Kinder lernten eine sie in ihrer Lebenswelt umgebende zweite Sprache automatisch und immer mühelos, hieße, die Augen vor der Realität zu verschließen [7].

Schulen haben die Aufgabe, in Konzeption und Praxis auf der Höhe der Zeit zu sein, der gesellschaftlichen Entwicklung zu entsprechen, ja, ihr als bildungs- und damit zukunftsorientierte Institution möglichst voranzugehen.

Lernende profitieren von tiefgründiger Einsichten in eine Fremdkultur. Wenn sie Schritt für Schritt eine zweite konzeptuelle Mini-Welt aufbauen, erlangen sie zur gleichen Zeit die Fähigkeit, ihre eigene Kultur aus einer veränderten, neutraleren Perspektive zu sehen. Oft genug entdecken sie dabei sehr interessante Aspekte ihrer eigenen Persönlichkeit und ihrer eigenen Kultur und diese Erkenntnisse können die Verfestigung von Stereotypen und Vorurteilen über andere Kulturen und Weltansichten verhindern bzw. abbauen. Sprache und Kultur sind unlösbar miteinander verbunden so dass das Erlernen einer fremden Sprache bedeutet, dass Lernende gleichzeitig Einblicke in eine fremde Kultur erlangen. Dieser Aspekt sollte nicht vernachlässigt werden, besonders im Hinblick auf berufliche Anforderungen, die an zukünftige «Euro-Manager» gestellt werden [8]. Lernende profitieren davon, wenn sie der Fremdsprache verstärkt ausgesetzt sind und ihre Muttersprache auch stark beherrschen, besonders auch im Hinblick auf die politischen Zusammenhänge in Europa. Wenn wir wollen, dass unsere Schulabgänger aktiv am europäischen Arbeitsmarktgeschehen teilnehmen, dann müssen wir sie dazu befähigen, in «europäischen» Situationen und in Situationen, die als Folgen von Globalisierungsprozessen gesehen werden, kommunizieren zu können.

Trotz der Tendenz, die Schule als «monokulturell» zu betrachten und Migranten der zweiten und dritten Generation als «ausländischer Kinder» zu definieren, die unangepassten Fremden, die irgendwie nur auf Abbruch hier wären, muss man den Lernprozess für andere Perspektiven öffnen, um das Interesse der Schüler zu wecken. Die neue Paradigma Lernkulturwandel in der Interkulturellen Pädagogik [9] scheint in der Situation mit Migrantenkindern sehr wirkungsvoll zu sein. Sie ist ein Instrument für die Gestaltung einer multikulturell — plurallen Schule, die eine *Identität der Mehrfachzugehörigkeit* [10] bei zweisprachigen Schülern ausprägt.

Meiner Meinung nach, ist es schon sinnvoll die Migrantenkindern nicht mit der Wörtern «Migrantenkindern», «Ausländerkindern» oder «Kindern mit Migrationshintergrund» zu benennen. Weil diese Begriffe aus Soziologie und Demographie stammen und spiegeln die psychologo- pädagogische Ansätze nicht. Sondern in diesen Bereichen benutzen für die Beschreibung zwei Begriffe «Bilingualität» und «Zwei — Mehrsprachigkeit», d.h. bilinguale Kinder.

Mehrsprachigkeit kann sich als ein hohes Gut erweisen, das nicht nur fällige Interaktionen ermöglicht, sondern auch Räume für intellektuelle Offenheit, soziale Wendigkeit und Reflexionsvermögen eröffnet. Die erste Sprache, die Familiensprache, die kleine Kinder umgibt, spielt in jedem Falle eine in vielerlei Hinsicht höchst prägende Rolle und verdient in dieser Rolle jede Achtung, denn sie bereitet weiteren Sprachen den Weg. Wenn dieser Weg sich als beschwerlich erweist (zum Beispiel in der Migration) und die Erfolge beim Zweitsprachenlernen hinter den Bedürfnissen der Betroffenen zurückbleiben, so liegt dies nie an der Überlastung eines gesunden Gehirns, sondern hat immer andere Gründe, nach denen es zu forschen gilt. Sie müssen in den differenzierten Konstellationen der sozialen Umgebung aufgesucht werden [11] und in der Mangel der entsprechenden Unterrichtsmethoden.

Das Interesse für «bilinguale» Modelle und Methoden des Lehrens und Lernens ist in Deutschland zwar vorhanden, aber noch nicht sehr ausgeprägt. Dementsprechend ist noch viel zu tun, zu überlegen und zu organisieren, aber die Erfolge der Anfänge stimmen optimistisch. Viele Lehrerinnen, Lernende und auch Eltern befürworten die neuen Lern- und Lehrangebote ausdrücklich und möchten daran teilhaben [11].

Einige der Aufgaben für die unmittelbare Zukunft sind die Folgenden: Änderungen in der traditionellen Lehrerinnenausbildung sind unumgänglich, denn die Lehrerinnenausbildung für die «bilingualen» Schulen steckt noch in den Kinderschuhen und solange es diesbezüglich keine ausdifferenzierten Ausbildungsprogramme an den deutschen Universitäten gibt, werden sich die «bilingualen» Schulen nach wie vor dadurch behelfen müssen, dass sie geeignete Personen aus ihren eigenen Reihen rekrutieren. Diese Lehrerinnen sind, obwohl viele von ihnen hervorragende Arbeit leisten, meist nicht systematisch qualifiziert für das, was sie tun und werden zusätzlich dadurch belastet, dass sie oft genug eigene Lehrmaterialien für ihren «bilingualen» Unterricht entwickeln müssen, da brauchbare «bilinguale» Lehrmaterialien noch rar sind. Dieses hat unter anderem mit der Diversität der «bilingualen» Konzepte in den verschiedenen Bundesländern und teilweise sogar innerhalb der Länder zu tun; es gibt derzeit keinerlei gesetzliche oder kultusbehördliche Regelungen oder Ansprüche [8; 45].

Im Zuge der kognitiven Wende in den Wissenschaften und einer allgemein bemerkbaren Tendenz zu ganzheitlichen wissenschaftlichen Konzepten sollte auch Lernenden ein ganzheitlicherer Zugang zum Lernen ermöglicht werden. Dementsprechend sollte Lernen nicht als «Füttern kleiner, eher unzusammenhängender Häppchen» [8; 45] gesehen werden, sondern darauf abzielen, möglichst alle mentalen Kapazitäten der Lernenden in diesen Prozess einzubeziehen. Dazu gehört auch, dass die etablierten Barrieren zwischen den einzelnen Fächern aufgeweicht werden und so Raum geschaffen wird für ein integratives, sinnvolles Lernen,

das daraufhin ausgerichtet ist, das Lernpotential der Schüler zu optimieren und bei der Entwicklung der Person, Konstruieren des eigenen Weltanschauungssystems zu helfen.

Studien zum natürlichen Bilingualismus, wie z.B. [12] haben gezeigt, dass Zweisprachigkeit die Persönlichkeitsentfaltung der Kinder positiv beeinflusst. Bilinguale Kinder werden durch ihre zwei Sprachen nicht «durcheinander gebracht», sondern sie sind fähig, zwischen den Sprachen hin — und herzuwechseln und ihre Strategien des Sprachwechsels zu reflektieren. Dieses könnte auch für den institutionell begründeten «Bilingualismus», wie z.B. denjenigen im deutschen Schulkontext zutreffen. Den Lernenden wird die Möglichkeit angeboten, ihre Weltsicht und ihre Wertvorstellungen im Allgemeinen zu erweitern sowie ihre sprachlichen Fähigkeiten und linguistischen Strategien im Besonderen zu entwickeln. „Deshalb kann man nur hoffen, dass immer mehr deutsche Schulen «bilinguale» Zweige einrichten und dass diejenigen «bilingualen» Klassen und Zweige, die es bereits gibt, ihren Ruf als Teil einer «Eliteerziehung» verlieren» [8; 46].

Die territoriale und sprachliche Mobilität wird in der beruflichen und persönlichen Biografie von immer mehr Menschen zur je länger je offensichtlicheren Realität. Erwachsene wie Kinder, die solche international geprägten Biografien haben, müssen lernen, sich mit internationalen Beziehungen, vielfältigen kulturellen Eindrücken und Einflüssen und mit der Öffnung hin zur Welt auseinander zu setzen. Daraus resultieren spezifische Sozialisationsbedingungen und -ergebnisse, darunter das multilinguale Denken [13] in häufigen Fällen eine besondere Spielart der sozio-kulturellen Identität, deren Repräsentanten «Third Culture oder Trans-Cultural Kids» genannt werden [14], sowie besondere Bildungsbedürfnisse.

Nicht zu verwechseln ist die bilinguale Erziehung mit der Erziehungssituation von Migrantenkindern, denen Eltern die Sprache des aufnehmenden Landes beide nur unzureichend beherrschen, die bei der Einschulung dementsprechende Sprachdefizite haben und deren weitere Schulbildung wegen mangelnden Verständnisses der Unterrichtssprache massiv beeinträchtigt werden kann. Bei diesen Kindern «wäre natürlich *zweisprachiger Unterricht erforderlich*», meint Tücke [15].

Es ist möglich, aus einer pluralistischen, pädagogischen Theorie, eine differenzierte Didaktik abzuleiten, die dem sprachlichen Rüstzeug und den Erfordernissen der verschiedenen Arten von Nutzern angepasst ist. Komplementär zu solch einem pädagogischen und didaktischen Ansatz ist der Gebrauch von Instrumenten zur Definition sprachlicher Kompetenzen und zur Bewertung derselben, die es erlauben, den gesamten Bildungsgang und beruflichen Werdegang des Einzelnen hindurch das in seinem Besitz befindliche mehrsprachige Vermögen zu verfolgen. Gemeint ist hiermit die allgemeine Einführung des vom Europarat vorgeschlagenen Europäischen Sprachenportfolios, welches zurzeit in verschiedenen Bildungssystemen erprobt wird und europaweit eingeführt werden soll [16]. Ein solches Beurteilungsinstrument wird die archaischen, in der Schule noch benutzten Bewertungsmittel übertreffen und dazu beitragen, alle Sprachen und alle kulturellen Referenzrahmen eines Einzelnen auf derselben Ebene anzusiedeln und gleichermaßen zu würdigen. Eine Erziehung zum Respekt vor der Pluralität der Sprachen und Soziokulturen wird dann zur Realität werden, wenn weder Lerner noch Lehrer auf der Grundlage einer Hierarchie der Sprachen und Soziokulturen fühlen oder handeln werden [17, 18].

Die Situation der Migrantenkindern (Seiteneinsteiger) in deutscher Schule außerdem können folgende Maßnahmen zu verbessern wie: frühe Lernangebote in Kindertagesstätten, qualifizierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache und in Herkunftssprachen, eine integrative sonderpädagogische Förderung statt segregativer Sonderklassen, eine Sekundarstufe I statt früher rigider Selektion, genügend Ausbildungsplätze und nichtdiskriminierende Zugänge auf der Sekundarstufe II, Ausbildung von Lehrkräften mit Schwerpunkt „Fremdsprache“, Organisation der außerschulischen Aktivitäten und Zusammenarbeit der Schule mit Freizeitinstitutionen für Migrantenkindern, engere Zusammenarbeit mit Eltern.

Was geschieht im Unterricht? Wie begegnen sich einzelne? Was kennzeichnet die jeweiligen Interaktionen? Inwiefern lassen sich Lernanreize oder Hemmnisse/Blockaden rekonstruieren in Hinblick auf kulturelle Ausdrucksformen, Spezifika aber auch Gemeinsamkeiten und universelle Phänomene?

Dies wären gleichzeitig Forschungsperspektiven und — fragen, die es künftig zu bearbeiten gilt. Fragen, die in Hinblick auf unterschiedliche Kulturen und kulturelle Kontexte, die aufeinander treffen, aufgeworfen werden und weniger wertend und fehlerhaft Problemlagen beschreiben als vielmehr zum Ziel haben, der Komplexität schulischen und unterrichtlichen Handelns in heterogenen Schulklassen «auf die Spur» zu kommen.

Dabei muss der Entwurf einer kulturanalytischen hermeneutischen Pädagogik in ihrer Verschränkung mit den verschiedenen Inhalten der Schulfächer sowie ihren Didaktiken keine Vision bleiben [19]. Ich glaube, dass Welt — Riddle Pädagogik mit der Erziehung zum sinnerfassenden Leben ist der erste Schritt dazu.

Methodisch gesehen, ein Unterricht, der sinnhaltige Lernprozesse ermöglichen will, kann dies nicht in der Form der eindimensionalen Belehrung tun. Das Aufzeigen von Sinn bedarf eher der Form gemeinsamer Erörterung und des Gesprächs. Sinn kann nicht oktroyiert werden, er muss erfahrbar sein, einleuchten und freiwillig angenommen werden. Das Aufzeigen von Sinnhorizonten kann zwar durchaus als Angebot ausgebracht werden, als Möglichkeit und Beispiel, wie Erwachsene ihre eigene Suche nach dem Sinn ihres Tuns und Handelns angehen. Aber solche Angebote müssen eingebettet sein in eine dialogische Verständigung nicht nur zwischen einzelnen Erwachsenen und Kindern, sondern, ganz im Sinne Friedrich Schleiermachers, in das Gespräch zwischen den Generationen [20; 182]. Unterricht wäre dann der Ort, an dem die ältere Generation sich der jüngeren erklärt, sich verständlich macht und die eigenen Antworten auf den Sinn des Lebens und Lernens verdeutlicht. Wenn dies in redlicher Weise geschieht, öffnen sich die Angebote für Rückfragen und Kritik, so dass eine Auseinandersetzung mit Positionen ermöglicht wird [20; 182].

Sinnvermittlung erweist sich somit als Vorgang, der zwar Horizonte der Wirklichkeitsdeutung und Wege der Sinnerschließung aufzeigt, der aber den letzten entscheidenden Schlussstein nicht setzen kann: dass nämlich das Sinnangebot auch angenommen wird.

An dieser Stelle sei ergänzend darauf hingewiesen, dass es auch Formen der Sinnfindung gibt, die nicht an Lernprozesse gebunden sind. Die Erfahrung von Sinn kann sich auch wie ein unerwartetes Geschenk einstellen. Die plötzliche, nicht systematisch herbeigeführte, unbeabsichtigte und vielleicht sogar ungewollte Sinnerfahrung, die sich dem Menschen fast wie ein Schicksal oder eine Offenbarung erschließt, führt in einige thematische Felder der Existenzphilosophie und Theologie hinein [20; 182].

References

1. Fürstenau S. Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. — Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. — 250 p.
2. Baumert J., Klieme E., Neubrand M. et al. PISA 2000. — Opladen: Leske und Budrich, 2001. — 120 p.
3. Bos W., Lankes E.-M. et al. Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, 2004. — 358 p.
4. Nove M., Weil G. Die zweite deutsche Bildungskatastrophe. In Sonderpädagogik der Sprache. Schöler H., Wellig A. (Hrsg.) — Göttingen: Hogrefe, 2007. — B. 1. — P. 93–103.
5. Heine M. Sprachstandfeststellung und Förderprogramm «Ich lerne Deutsch» in Niedersachsen. In Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich, 2003. Dokumentation einer Fachtagung am 07.03.2003 in Berlin, Berlin und Bonn: www.integrationsbeauftragte.de/download/foerderung.indd.pdf.
6. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). Bärenstark — Bericht über die Sprachstandserhebung mit allen für das Schuljahr 2003/2004 an den Grundschulen angemeldeten Lernanfängern von Berlin, 2002: www.senbj.schule.information-fuerlehrer/baerenstark.
7. Habertzettl S. Zweitspracherwerb. In Sonderpädagogik der Sprache. — Schöler H., Wellig A. (Hrsg.). — B. 1. Göttingen: Hogrefe, 2007. — P. 67–92.
8. Niemeier S. Bilingualismus und «bilinguale» Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In Bilingualer Unterricht. Bach G., Niemeier S. (Hrsg.). — Frankfurt et al.: Peter Lang Verlag, 2002.
9. Griese C. Schulentwicklung und interkulturelle Pädagogik-zwischen Lernkulturwandel und Ethnisierungstendenzen. PÄD Forum: Unterrichten erziehen. — Baltmannsweiler: Schneider, 2005. — № 2. — P. 92–96.
10. Mecheril P. Einführung in die Migrationspädagogik. — Weinheim und Basel: Beltz, 2004. — 240 p.
11. List G. Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In DJI — Projekt «Kulturenvielfalt», 2001. (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen Forschungsansätze — Konzepte — Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation. Projektheft 5. — München: Deutsches Jugendinstitute. — Vol. 21–25.
12. Lambert W.E. & Tucker G.R. The bilingual education of children. The St. Lambert experiment. Rowley, 1972. MA: Newbury House. In Niemeier S. Bilingualismus und «bilinguale» Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In Bilingualer Unterricht. Bach G., Niemeier S. (Hrsg.). — Frankfurt et al.: Peter Lang Verlag, 2002. — 371 p.
13. Tokuhamo-Espinosa. The multilingual mind: issues discussed by, for, and about people living with many languages. — 2003. — P. 86.
14. Pollock D.C. & Van Reken R.E. The third culture kid experience: Growing up among worlds. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1999. In Allemann — Ghionda C. Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft, 2004. — P. 86.
15. Tücke M. Entwicklungspsychologie des Kindes — und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer. — Münster: LIT, 1999. — P. 156,157.
16. Fürstenau S. Bildungsstandarts im Kontext ethnischer Heterogenität // Zeitschrift für Pädagogik. — N 1. — Weinheim: Beltz, 2007. — P. 16–34.
17. Allemann-Ghionda C. Einsprachige Schulen und multikulturelle Schüler: Welche Perspektiven schulischer Ausbildung gibt es für Europa? In Bilinguales Lernen in interkulturellen Kontext. Heine M., Ricco A., Schoof-Wetzig A. (Hrsg.), 2003. — P. 21–28.

18. Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Fürstenau S., Gomolla M. (Hrsg.). — Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. — 174 p.
19. Schelle C. Migration als Herausforderung in der Schule und im Unterricht. In Migration und Bildung. Hamburger F. et al. (Hrsg.). — Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2005. — P. 51.
20. Duncker L. Vom Sinn des Lernens: Bildungstheoretische Perspektiven für die Ausgestaltung schulischer Lernprozesse. In Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Duncker L.; Hanisch H. (Hrsg.). — Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. — 279 p.

УДК 004:371.13

Перспективы инновационного развития КарГТУ на основе корпоративной модели

Газалиев А.М., Исагулов А.З., Брейдо И.В.

Карагандинский государственный технический университет

Мақалада бірлескен үлгінің негізінде ҚарМТУ-дың инновациялық дамыту перспективалары қарастырылған. Авторлармен Бірлескен университеттің кәсіпорындарымен тығыз байланыста негізделген 2011–2015 жылдар мерзімдегі ҚарМТУ-дың өңделген дамыту бағдарламасы сипатталған, сонымен қатар оның есептері, мақсаттары көрсетілген. Университеттің бағдарламасының іске асыруының нәтижелері бойынша қорытынды жасалған.

In article prospects of innovative development of KARGTU on the basis of corporate model are considered. Authors described the developed program of development of KARGTU for the period 2011–2015 yy., which is based on close interaction with the enterprises of Corporate University. The purposes, tasks of the developed program of development are considered. Conclusions by results of implementation of the Program of University are drawn.

Карагандинский государственный технический университет является одним из крупнейших технических университетов Казахстана, развитие которого осуществляется в соответствии с потребностями экономики республики.

В целях интеграции образования, науки и производства для повышения качества подготовки специалистов на базе КарГТУ создан первый в Казахстане инновационно-образовательный консорциум «Корпоративный университет», объединивший 48 организаций, в том числе вузы, научные учреждения Казахстана и России и крупные промышленные предприятия, такие как АО «АрселорМиттал Темиртау», «Соколовско-Сарбайское горно-обогатительное производственное объединение», «ШубаркольКомир», «Казпромгеофизика», «Корпорация Казахмыс», «Богатырь Комир» и др.

Консорциум дал мощный импульс развитию научно-технической деятельности: с момента его создания объем договорных научно-исследовательских работ университета увеличился почти в 8 раз (с 77 млн тенге до 650 млн тенге в 2010 г.), в первую очередь за счет взаимодействия с предприятиями Корпоративного университета. На его предприятиях на рабочих местах проходят практику студенты и трудоустраиваются выпускники, созданы и функционируют филиалы выпускающих кафедр. Специалисты Корпоративного университета приняли участие в разработке ГОСО, типовых и учебных планов по техническим специальностям. Ведется адресная подготовка специалистов для Корпоративного университета, треть сотрудников и преподавателей КарГТУ прошли стажировку на предприятиях консорциума, работники которого также проходят курсы повышения квалификации в ИПК при вузе.

Опыт устойчивого взаимодействия с системообразующими предприятиями Карагандинской, Павлодарской, Костанайской и Северо-Казахстанской областей показал, что корпоративная модель может быть эффективно применена как основа инновационного развития КарГТУ. Именно поэтому разработанная программа развития КарГТУ на период 2011–2015 гг. базируется на тесном взаимодействии с предприятиями Корпоративного университета. В программе сформулированы миссия, цель и стратегические направления развития университета.

Цель программы — комплексное инновационное развитие Карагандинского государственного технического университета как центра высшего технического и послевузовского образования, науки