

Der politisch unaufhaltsame Wille zur Unbildung: Das neue Curriculum für die Lehrerausbildung der Sekundarstufe. Mit besonderer Berücksichtigung der slawistischen Lehramtsstudien (2014)

Gero Fischer

Die neue Lehrerausbildung (Sekundarstufe) ist mit der Fertigstellung der MA-Curricula abgeschlossen. Sie bringt das Kunststück zu Stande, trotz Studienverlängerung um drei Semester (gegenüber den Lehramtsdiplomstudien) die fachwissenschaftliche Ausbildung z.T. drastisch zu reduzieren. Die Sprachausbildung in den slawistischen Studienrichtungen endet mit dem Niveau B2 (also knapp über dem Lehrziel der zweiten lebenden Fremdsprache – B1 der Lehrpläne für die Sekundarstufe II). Die philologische Ausbildung der künftigen Lehrer slawischer Sprachen, was die Literatur- und Sprachwissenschaft betrifft, ist dermaßen gering, dass mit diesen fachwissenschaftlichen Voraussetzungen ein Doktoratsstudium so gut wie ausgeschlossen ist. Die künftige Lehrergeneration wird hinsichtlich der fachwissenschaftlichen und zielsprachlichen Qualität der Ausbildung an einem bisher unerreichten Tiefpunkt anlangen. Dass dieses Manko durch die modernsten Methoden der Pädagogik und Fachdidaktik kompensiert werden könnte, kann nicht einmal als frommer Wunsch hingegenommen werden.

Vorbemerkungen

Der nachstehende Text reflektiert die Auswirkungen der LehrerausbildungNeu auf die sechs slawistischen Lehramtsstudienrichtungen (BKS, P, R, Sk, Sn, Tsch) an der Universität Wien. Die anderen philologischen Studienrichtungen haben teilweise einen anderen Aufbau, vor allem was die sprachlichen Vorkenntnisse bzw. den Aufwand für den Erwerb der Zielsprache(n) betrifft, trotzdem kann von analogen Auswirkungen auf diese Studienrichtungen ausgegangen werden. Im Folgenden werden die (realen) Ausbildungsziele der LehrerausbildungNeu (MA-Teil der Lehrerausbildung) mit dem „alten“ Lehramts-Diplomstudium verglichen (über den BA-Teil und seine Auswirkungen auf die slawistischen Lehramtsstudien habe ich mich schon geäußert¹).

Resümierend und vorweg nehmend kann man fest halten, dass offensichtlich das vordringlichste Ziel der Gesetzgeber es offenbar war, eine Billig(st)version der Lehrerausbildung zu Wege zu bringen (ähnlich wie es bei der Umstellung der Diplomstudien auf die Bologna-Architektur realisiert wurde) und dies voll Selbstlob als epochale Leistung (medial unkritisch gehypt als „Jahrhundertreform“ udgl.) darzustellen. Sicherlich wäre – um ein Zeichen zu setzen – von universitärer Seite mehr Widerstand und Eigeninitiative in Form der Entwicklung und Präsentation von gut argumentierten, den aktuellen Stand der Wissenschaft reflektierenden Gegenentwürfen u.ä. vorstellbar und auch wünschenswert gewesen – selbst wenn das letztlich am dezidierten Willen des Gesetzgebers nichts geändert hätte. Aber zumindest nach dem Ministerratsbeschluss zur LehrerausbildungNeu wäre ein gemeinsames Auftreten der Universitäten notwendig gewesen. Separate Wege, die einzelne Universitäten in einigen Bundesländern jetzt gehen, verschlimmern jedoch den Zustand der Lehrerausbildung insgesamt.

Die Curricula für die MA-Studiengänge (Sekundarschulbereich) erlauben eine allgemeine Einschätzung, wohin die LehrerausbildungNeu definitiv tendiert. Es geht um folgende Eckpunkte, die ich als wesentlich erachte:

- Wie sich schon angedeutet hat, ist der Ausschluss der Vorschulerziehung von der universitären Ausbildung definitiv.² Dies erfolgte gegen den Protest der Betroffenen

¹ Vgl. Debakel Jahrhundertprojekt LehrerbildungNeu (2013), in: <http://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

² Fast eine Realsatire: Der Wiener Bildungsrat kündigte öffentlich 3000 Kindergartenplätze an, die pro Jahr eingerichtet werden sollen. Weder er noch sein Büro konnte auf Anfrage der Wiener Zeitung (Nr. 231/27.11.2014) Auskunft geben, ob es für dieses Vorhaben genug Pädagogen gibt, wie viele Anwärter derzeit in Ausbildung sind, es konnte auch nicht in Erfahrung gebracht werden, wer die Betreiber der nichtstaatlichen Ausbildungsinstitutionen sind ... Diese Ahnungslosigkeit ist einerseits kabarettreif andererseits zeigt sie

und gegen internationale Praxis. Es wird ganz sicher auch ein finanzieller Aspekt eine Rolle gespielt (und letztlich den Ausschlag gegeben) haben: Akademisch ausgebildete Vorschulpädagogen müssten auch besser bezahlt werden.

- Es gibt de facto keine einheitliche Lehrerausbildung unter einem universitären Dach. Auch für die Zukunft ist – pädagogisch, organisatorisch wie ökonomisch schwer zu rechtfertigen – die Existenz paralleler Ausbildungsstrukturen von PFH (Pädagogischen Fachhochschulen) und Universitäten festgelegt. Unnötige bzw. absurde Doppelgleisigkeiten zu beseitigen und konsequent die Ausbildung aller Pädagogen unter einem universitären Dach zu organisieren – dazu hat sich die Politik nicht durchringen können, weil u.a. einem solchen Vorhaben offenbar zu viele Einzelinteressen im Wege gestanden sind. Wie zu erwarten gestaltet sich die Kooperation zwischen PFH und Universitäten alles andere als einfach: PFH und Universitäten repräsentieren sehr unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen, unterschiedliche wissenschaftliche Anforderungen und Standards in der Lehre, Forschung, bei Prüfungen, bei akademische Qualifikationen und Anstellungserfordernissen, (z.B. keine Habilitation an den PFH), direkte Abhängigkeit der PFH von der Politik usw. usf. Die Formen der Kooperationen und Zuständigkeiten zwischen beiden „Welten“, gegenseitige Anrechenbarkeit Prüfungen und Leistungen ist nicht restlos geklärt. Einige Bundesländer gehen in Bezug auf Kooperation zwischen PFH und Universität eigene mit anderen Universitäten nicht koordinierte Wege³. Camoufliert wird dieser Zustand den Studenten als Wahlfreiheit angepriesen⁴ sich selbst die beste Ausbildung an verschiedenen Standorten aussuchen zu können und entsprechend dort hin zu pendeln, wo diese angeboten wird. Es bleibt abzuwarten, ob und inwiefern dies dieses (tatsächlich ernst gemeinte) Angebot in der Praxis auch annehmen werden.
- Umstellung der Lehrerausbildung auf die Bologna-Architektur: 8 Semester BA (240 ECTS, zwei Studienfächer), 4 Semester MA (120 ECTS zwei Studienfächer). Der MA ist für eine Fixanstellung Bedingung. Lehrerausbildung für die Grundschulen verbleibt ausschließlich den PFH, ob diese auch den MA anbieten dürfen (trotz mangelnder infrastruktureller, organisatorischer und akademischer Ausstattung), ist noch nicht ausverhandelt. Notwendigkeit das Lehramtsstudium der Bologna-Architektur zu unterstellen ist nicht plausibel und wurde nie ernsthaft diskutiert. Eher folgte man dem Zwang des Faktischen – weil schon alle Studien umgestellt sind, so auch die Lehrfächer. Dafür möchte die Politik die Umstellung der Lehramts-Diplomstudien auf die Bologna-Architektur als Erfolg verbuchen. Dazu müsste aber die Bologna-Architektur allgemein ein unumstritten anerkanntes Erfolgsmodell sein – was es aber keineswegs ist⁵. Motive wie internationale „Employability“ – ein oft bemühtes Standardargument für Bologna – können kaum eingebracht werden, da für österreichische Absolventen der Lehramtsstudien im Ausland außer in Deutschland und der Schweiz (und in einigen

geradezu exemplarisch, welchen Stellenwert die verantwortliche Politik der Frage der Bildung – außerhalb der offiziellen Rhetorik – in der Realität zumisst ...

³ Euphorie in Graz: http://www.kleinezeitung.at/s/karriere/campus/4160649/Lehrerausbildung-neu_Vorbereitungen-an-PH-und-Uni-Graz-im-Zeitplan
<http://www.tips.at/news/linz/land-leute/295258-neue-lehrerausbildung-bringt-viele-veraenderungen-mit-sich>
<http://salzburg.orf.at/news/stories/2657028/>

⁴ http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/3835728/Osterreich-Mitte_Lehrerausbildung-zusammengelegt (10.7.2014, Zugriff 14.12.2014)

⁵ Siehe Gero Fischer: Willkommen in Bologna, <http://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>, 2008

Gero Fischer: Kein Grund zum Feiern: 10 Jahre Bologna-Reformen, Bilanz eines Desasters. , <http://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/> 2009

Sonderfällen) kaum reale Arbeitschancen im Schuldienst gegeben sind – wegen der unterschiedlichen Bildungssysteme und nicht zuletzt wegen der Sprachbarrieren.

- Erhebliche Reduktion der fachwissenschaftlichen Ausbildung im Vergleich zur bisherigen Lehrerausbildung / Diplomstudium, dazu unten im Detail. (Diese Entwicklung scheint international Trend zu liegen auch in einigen deutschen Bundesländern wurde der fachwissenschaftliche Anteil in der Lehrerausbildung in den letzten 10 Jahren um 50% gekürzt).

Ausbildungsprofile für das MA-Studium Lehramt

Das vom Senat Uni Wien (2014) erstellte Qualifikationsprofil für die Erstellung der Lehramtscurricula (Abschluss Jahresende 2014) ist im vorgesehenen Rahmen der Curricula nicht zu realisieren. Es ist hier zu lesen: „Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über fundierte Kenntnisse, Methoden und Denk- und Handlungsfiguren sowie über wissenschaftstheoretische und -historische Einsichten in den für die jeweiligen Unterrichtsfächer bzw. Bildungsbereiche relevanten Wissenschaften. Das erworbene Wissen und die entwickelten fachlichen Fertigkeiten setzen die Absolventinnen und Absolventen in die Lage, eigenständig fachliche Probleme und Fragestellungen in forschender Perspektive zu bearbeiten, dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zu folgen und entsprechende Unterrichtsinhalte der Sekundarstufe selbständig aufzubereiten ... Aufbauend auf dem Bachelorstudium erfolgt die fachspezifische Ausgestaltung und Vertiefung dieser Kompetenzen in den Master-Teilcurricula der jeweiligen Unterrichtsfächer.“

Stellt man das Qualifikationsprofil den Mustercurricula gegenüber, dann erhebt sich wie von selbst die Frage, wie die Studierenden die „fachlichen Fertigkeiten“, „fundierte Kenntnisse“, „wissenschaftstheoretische und – historische Einsichten“, etc. ... erwerben sollen, so dass sie dann in der Lage sein sollen, „eigenständig fachliche Probleme und Fragestellungen in forschender Perspektive zu bearbeiten, dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zu folgen“, weil das alles im vorgesehenen curricularen Rahmen für die Fachwissenschaft (weder im BA- noch im MA) absolut unmöglich und unrealistisch ist. Offenbar kommt es bei der pädagogischen Arbeit nicht mehr so sehr auf die Inhalte sondern mehr auf deren didaktische Verpackung an. In der maoistischen Kulturrevolution in China wurde ebenfalls auf fachwissenschaftliche Qualität verzichtet, nur nannte man damals diese Lehrer in durchaus realistischer Einschätzung „Barfußlehrer“ (und analog die ähnlich oberflächlich ausgebildeten Mediziner „Barfußärzte“) ...

Sehen wir uns die fachdidaktische Kompetenzen der künftigen Lehrer an, so heißt es im Profil: „Die Absolventinnen und Absolventen sind in der Lage, über die Bildungsrelevanz fachlicher Inhalte vor dem Hintergrund fachdidaktischer Theorien in forschender Perspektive zu reflektieren und diese Inhalte für verschiedene Zielgruppen aufzubereiten. Sie können fachliche Lernprozesse planen, initiieren und steuern; sie haben eine fundierte fachbezogenen Diagnose- und Förderkompetenz erworben. Dazu gehören die fundierte Kenntnis zentraler fachdidaktischer Inhalte, Theorien, Entwicklungsperspektiven und Anwendungsbereiche, sowie die Fähigkeit, Fachunterricht adressaten- und situationsgerecht unter Nutzung von aktuellen Unterrichtsmedien und -technologien zu planen, sowie den Leistungsstand von Lernenden zu diagnostizieren und Maßnahmen zur individuellen Unterstützung von Lernprozessen einzusetzen. Erprobt und reflektiert werden diese Kompetenzen im Rahmen der in das Studium integrierten Praxisphase, in welcher Unterricht beobachtet und analysiert, Unterrichtseinheiten selbständig geplant und durchgeführt sowie einer kritischen Reflexion unterzogen werden.“ Diese Zielvorgaben sind ja gut und schön, jedoch muss gefragt werden, wie diese Kompetenzen in den dafür vorgesehenen ECTS-Kontingent erworben / vermittelt werden können.

Was die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen betrifft, so heißt es im „Profil“: „Die Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums haben sich mit Fragen des Berufs und

der professionellen Entwicklung, mit institutionellen Bedingungen und Theorien des Lehrens und Lernens, grundlegenden Problemen und Theorien der Bildung und der Bildungsforschung sowie mit der Allgemeinen Didaktik und der empirischen Unterrichtsforschung wissenschaftlich fundiert auseinandergesetzt. Insbesondere sind sie in der Lage, auch die eigenen Erfahrungen und Beobachtungen theoriegeleitet einzuordnen und zu reflektieren. Zur Aufgabe von Schule und Unterricht sowie zu zentralen Fragen des Lehrens und Lernens im unterrichtlichen Kontext können die Absolventinnen und Absolventen kritisch und begründet Position beziehen, ebenso wie zu Fragen der Vielfalt etwa sozialer und kognitiver Voraussetzungen auch der Inklusiven Schule. Sie sind darauf vorbereitet, mit den komplexen Erfordernissen pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht sowie deren Folgen umzugehen, wissen zugleich aber auch um die Grenzen von Erziehung und Bildung. Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über fundierte Kenntnisse des aktuellen Forschungsstandes der Schul- und Bildungsforschung und deren Methoden und können mit Blick auf die jeweiligen Schulfächer und ihre eigene Praxis zu empirischen Befunden reflektiert Stellung nehmen.“

Diese Worte in Gottes Ohr, die Realität der Ausbildung und die Praxiserfahrungen der Absolventen im Lehrberuf werden alsbald zeigen, inwieweit die im „Profil“ formulierten hoch gesteckten Zielvorstellungen auch einigermaßen erreicht werden können. Die „Papierform“ d.h. die neuen Curricula lassen diesen Optimismus nicht zu – wie am Beispiel der slawistischen Studienfächer (der Universität Wien) noch gezeigt wird.

Curriculum Lehramt-MA (Slawistische Studienfächer)

Das MA-Studium Lehramt vollendet die Konturen der schon im BA-Studium angelegten regressiven bildungspolitischen Zielsetzungen. Vom Gesetzgeber ist vorgesehen, dass die Studierenden zuerst ein 4-jähriges BA-Studium (240 ECTS) absolvieren, dann in die Unterrichtspraxis einsteigen und berufsbegleitend (innerhalb von 5 Jahren) das MA-Studium (4 Semester, 120 ECTS) absolvieren. Der MA-Abschluss ist Voraussetzung für eine Definitivstellung. Diese Konstruktion beinhaltet zumindest folgende Fußangeln:

- Berufsbegleitende (MA-)Studien haben erfahrungsgemäß ihre Kautelen: Selten gelingt es, die LV-Zeiten mit den Arbeitszeiten der Studierenden zu koordinieren und selbst wenn, dann geht auch das nur, so fern letztere ihre Praxisphase am Standort der Universität oder in nächster Nähe absolvieren können. In der Realität wird sich das berufsbegleitende MA-Studium – gestützt auf bisherige analoge Erfahrungen – eher als unbefriedigendes Fern- und weniger als Präsenzstudium mit erheblichen Qualitätseinbußen darstellen.
- Da in der Praxis davon auszugehen ist, dass der Großteil der Studierenden die Präsenzphasen des MA-Studiums nicht allzu stark frequentieren können wird, können realistischer Weise in diesem Studienabschnitt auch (selbst wenn es dafür ausreichend ECTS gäbe) keine Sprachvertiefungs-LV, bei denen konsequente Präsenz und Mitarbeit die Voraussetzung ist, im Curriculum als verbindlich vorgesehen werden. Das hat die Folge; dass die Absolventen des Lehramtsstudiums auf dem BA-Niveau (= B2) stehen bleiben. Das wird auch Auswirkungen auf die akademische Lehre haben: Nur wenige Lehrveranstaltungen werden sich in der Zielsprache werden auf Basis von B2 abwickeln lassen – außer es werden die inhaltlichen Ansprüche den sprachlichen Voraussetzungen angepasst d.h. reduziert.
- Es ist davon auszugehen, dass es für die Studierenden sehr schwer sein wird, die MA-Arbeit berufsbegleitend mit den bestehenden Qualitätsanforderungen zu verfassen, vor allem wenn man bedenkt, dass die Lehrer nach dem neuen Dienstrecht eine erhöhte Lehrverpflichtung zu bewältigen haben. Auch hier sind Studierende weit ab vom Standort der zuständigen Universität stark benachteiligt. Machbar(er) wäre dies nur,

wenn die Betroffenen für die Zeit des MA-Studiums (oder zumindest für das abschließende Semester) z.B. Anspruch auf nennenswerte Reduktion ihrer Lehrverpflichtung hätten. Aber das hat der Gesetzgeber nicht beabsichtigt.

- Problem Auslandssemester: Für philologische Studien sind Auslandsaufenthalte unumgänglich, sie sind aber in der vorgesehenen curricularen Struktur der Studienpläne (BA wie MA) nicht unterzubringen (und nicht studierbar): In der BA-Phase ist dafür kein Raum, in der (berufsbegleitenden) MA-Phase unrealistisch und nach Abschluss des Studiums haben die Studierenden / d.h. dann eigentlich schon Absolventen keinen in Anspruch mehr auf Auslandsstipendien. Wenn der politische Wille zur Ausbildungsqualität nicht bloß eine sonntagsrhetorische Opportunität geschuldet sondern ein tatsächliches Anliegen gewesen wäre, dann hätte man der Lehrerfortbildung oder als Sabbatical eine Qualifizierung durch Auslandserfahrung (eventuell) noch unterbringen können. Dadurch hätte auch die Bedeutung der Lehrerfortbildung ein stärkeres Fundament erhalten, aber das alles war / ist weder intendiert noch vorgesehen.
- Neu ist auch der Stellenwert, den der Gesetzgeber im neuen Curriculum der fachwissenschaftlichen Ausbildung zumisst. In den bisherigen Curricula war die fachwissenschaftliche Qualität der (künftigen) Lehrer völlig unbestritten und den nichtpädagogischen Studienrichtungen weitestgehend gleichwertig. In der Lehrerausbildung Neu wird die Rolle der Fachwissenschaft offensichtlich anders bewertet: Die Vorgaben des Gesetzgebers führen definitiv zu einer massiven Absenkung der fachlichen Ausbildungsqualität, dafür gibt es klare und nicht wegzudiskutierende Indizien, d.h. die schon im BA-Teil erkennbare Reduzierung des fachwissenschaftlichen Ausbildungsprofils⁶ setzt sich im MA-Teil fort. Vgl. die gesetzlichen Vorgaben (Richtlinien des Senats der Universität Wien v. 26. 6. 2014):

Fachwissenschaft	Fachdidaktik	Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und Querschnittsaufgaben (ABG) 20 ECTS**	Schulpraxis* 18 ECTS
Unterrichtsfach 1 12 – 16 ECTS	Unterrichtsfach 1 10 – 14 ECTS**		
Unterrichtsfach 2 12 – 16 ECTS	Unterrichtsfach 2 10 – 14 ECTS**		
Abschlussphase Masterarbeit 26 ECTS (aus einem Fach) Masterprüfung 4 ECTS (2 ECTS je Fach)			

* Die Schulpraxis ist ein Teil der pädagogisch-praktischen Studien, die laut Gesetz einen Umfang von 40 ECTS-Punkte (Bachelor- und Masterstudium) umfassen. Im Masterstudium umfasst die Praxisphase gesamt 30 ECTS-Punkte.

** Davon sind 4 ECTS-Punkte für Lehrveranstaltungen zur Praxisreflexion in der Praxisphase vorzusehen.

Details:

⁶ Vgl.: Gero Fischer: Jahrhundertprojekt LehrerausbildungNeu – oder wie die Qualifizierung der künftigen Pädagogen kaputt reformiert wird. Folgen für die slawistischen Unterrichtsfächer http://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Studium/Hochschulpolitik/LehrerausbildungNeu.pdf (2013)

- In der MA-Phase des Lehramtsstudiums sind von 120 ECTS max. 32 ECTS für die Fachausbildung (insgesamt in zwei Studienrichtungen) vorgesehen. Die fachwissenschaftliche Ausbildung pro Studienrichtung umfasst maximal 16 ECTS-Punkte, das sind höchstens 3 LV (darunter sinnvoller Weise ein SE als Vorbereitung für die MA-Arbeit). 10 ECTS „gehören“ der Fachdidaktik, wovon 4 ECTS für die Praxisreflexion zu reservieren sind, d.h. bleiben 6 ECTS, das sind ca 2 (mit je 3 ECTS dotierte) LV, in denen spezifische fachdidaktische Fragen behandelt werden können. Insgesamt umfasst die fachwissenschaftliche Ausbildung pro Studienrichtung BA + MA zusammen in Zahlen ausgedrückt max. 116 ECTS. Das ist nicht einmal auf gleicher Augenhöhe mit einem („normalen“, nichtpädagogischen) BA (mit 180 ECTS, wovon allerdings die Erweiterungscurricula im Ausmaß von bis zu 60 ECTS abzuziehen sind. Eine bloß annähernde fachliche Gleichwertigkeit der Ausbildung zwischen den pädagogischen und nichtpädagogischen Studienrichtungen (also einem Lehramts-MA mit einem „normalen“ MA) ist einfach nicht gegeben und wo sich „fundierte Kenntnisse“ als Voraussetzungen für eine „forschende Perspektive“ (siehe oben Zitate aus dem „Profil“) in diesem Curriculum einstellen sollen ist bei bestem Willen nicht auszumachen.
- Was die pädagogischen Zielvorstellungen betrifft, so wird ihnen im neuen Curriculum quantitativ ein größerer Stellenwert beigemessen als im alten Curriculum. Wenn wir nun beim neuen Lehramtscurriculum ein quantitatives Übergewicht der didaktisch-pädagogischen Ausbildung konstatieren, dann besagt das nichts über die vermittelten bzw. zu vermittelnden Inhalte aus. Nicht verankert wurden bisher in den Curricula beispielsweise so berufsrelevante Themen wie migrations- / integrationspädagogische Lehrinhalte, die Problematik von Mehrsprachigkeit und die Rolle von Deutsch als Zweit-/ Fremdsprache u.a. verwandte Themen, es fehlen aber auch Fragen der Outputorientierung (Bildungsstandards udgl.). Die (im Prinzip alte) Forderung nach Grundzügen einer zweiten slawischen Sprache (wegen der Mehrsprachigkeitsproblematik) war im Diplomstudium zwar auch nicht im Curriculum verankert, doch in der Praxis in den Wahlfächern (8 Stunden) ohne Weiteres unterzubringen und viele Studierende haben von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht. Im neuen Curriculum besteht nicht einmal mehr diese alternative Möglichkeit. Eine Restchance besteht ja noch, dass zumindest ein kleiner Teil dieser monierten Inhalte in den „Allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen / Querschnittskompetenzen“ des neuen Curriculums aufgefangen wird – und sei es bloß, um der wachsenden Kritik die Spitze zu nehmen.
- Die Reduktion der fachwissenschaftlichen Ausbildung wird sich nicht in allen Studienrichtungen gleich negativ auswirken, in den meisten philologischen Fächern ist aber jetzt schon klar, dass die Absolventen trotz einer um 3 Semester verlängerten Studienzeit fachlich erheblich weniger gut ausgebildet sein werden als die der „alten“ (Lehramts-)Diplomstudien. Das kann zumindest für den Bereich der slawistischen Unterrichtsfächern klar gezeigt werden: Im Bereich der Sprachausbildung – sie findet im neuen Curriculum ausschließlich im BA-Teil des Studiums statt – wird bestenfalls das Niveau B2 erreicht. Der Anteil der literatur- und sprachwissenschaftlichen Ausbildung ist sowohl im BA als auch im MA auf ein Minimum reduziert⁷, im MA sogar nur auf je eine LV aus beiden Bereichen. Es gibt auch kaum Platz für Seminare, im gesamten Lehramtsstudium (BA + MA) werden nur ein BA-SE und ein MA-SE (pro Studienrichtung) abverlangt.

⁷ Siehe: Gero Fischer: Debakel Jahrhundertprojekt LehrerbildungNeu (2013), <http://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

- Die Folgen für die „Employability“ (ein stark strapazierter Begriff in der Bologna-Studienarchitektur) im Inland sind offensichtlich: Ausgehend von einem der Sprachbeherrschungslevels B2 werden es die Unterrichtenden enorm schwer haben, die Schüler in der zweiten lebenden Fremdsprache auf das Niveau B1 zu bringen. Im alten Diplomstudium waren Auslandsaufenthalt (in der Regel von einem Semester in der Regel ab dem 6./7. Semester.) möglich und realisierbar, was letztlich eine solide Sprachbeherrschung (C1 und höher) ermöglichte.
- Die künftigen Lehrer werden sich auf Grund ihrer marginalen Ausbildung in Literatur- und Sprachwissenschaft nicht allzu sehr auf die Literatur bzw. auf linguistische Fragen einlassen können (um sich nicht zu blamieren). Die minimale Erfahrung mit wissenschaftlichem Arbeiten qualifiziert sie auch kaum für die Betreuung von „Vorwissenschaftlichen Arbeiten“ als Teil der Zentralmatura⁸. War noch in der Ära der Diplomstudien es kein Problem hinsichtlich der Qualifikation ein Doktoratsstudium anzuschließen, so verbietet sich ein solches Vorhaben in der Ära BA + MA- Lehramt nicht aus formalen sondern aus inhaltlichen und Anforderungsgründen eigentlich von selbst – wenn nicht schließlich auch das Niveau der Doktoratsstudien angepasst d.h. abgesenkt werden soll. Ein Doktorat aus einem fachdidaktischen Bereich wird – die derzeitige Situation fortgeschrieben – meist am Mangel an habilitierten Fachbetreuern scheitern.

Zwischenresümee

Es muss nach der Analyse der Curricula festgestellt werden, dass das Konzept der neuen Lehrerausbildung eine fachliche Dequalifizierung der Lehramtskandidaten zur Folge hat. Dieses Ausbildungskonzept ist lückenlos, es lässt sich auch nicht mit kleineren Eingriffen oder Tricks reparieren. Z.B. die Möglichkeit, pro LV weniger ECTS zu vergeben, um dafür ein Mehr an LV zu „generieren“, entfällt, weil dieser Trick gegen die verpflichtende Vorgabe der Kostenneutralität verstoßen würde: Jedes Mehr an LV erfordert ein Mehr an finanziellen Mitteln, die einfach nicht bereit gestellt werden. Selbst wenn es zu einer Aufstockung der LV kommen würde, ist die Frage, ob die extrem verschulden Curricula (auch im MA) dann überhaupt noch studierbar sind (wie der Gesetzgeber es sich wünscht, nämlich berufsbegleitend).

Schlussbemerkungen

Die Lehrerausbildung Neu ist entgegen aller offiziöser Rhetorik kein Fortschritt gegenüber den „alten“ Lehramtsdiplomstudien. Sie zeigt erhebliche Schwächen insbesondere im Kern der Curricula, in der sprachlichen und in der philologischen Ausbildung. Den Lehramtskandidaten wird eindeutig zu wenig Sprachbeherrschung vermittelt und in der Philologie bloß magere Basics. Fatal ist, dass die künftigen Lehrer kaum über die Literatur und Kultur der Zielsprachen Bescheid wissen (müssen) und dass sie vor allem geringe Chancen haben noch während des Studiums (auf Grund dessen gedrängten Struktur) durch einen entsprechenden Auslandsaufenthalt diese Lücken schließen zu können. Das muss Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts haben.

Die Qualitätseinbußen für die slawistischen Studienrichtungen sind unübersehbar und fatal: Im BA-Studium wird ein Großteil des Lehrkontingentes (max. 105 ECTS) für den Spracherwerb (38 ECTS) verbraucht, 15 ECTS konsumiert die Fachdidaktik (+ 5 sog. schulpraktische Studien). Für die rein philologische Ausbildung bleiben 5 ECTS für die StEOP, je 8 ECTS für Sprach- und Literaturwissenschaft, 6 ECTS für Areal- und Kulturwissenschaft, 10 ECTS für das BA-Modul (mit BA-Arbeit). 10 ECTS sind für einen Wahlbereich „in einem oder in beiden

⁸ Siehe dazu:

Unterrichtsfächern oder in einer den Unterrichtsfächern nahen fachwissenschaftlichen Disziplin zu absolvieren“ (Wortlaut des BA-Studienplanes). Die eigentlich philologisch-fachwissenschaftliche Ausbildung kommt somit über Einführungslehrveranstaltungen nicht wesentlich hinaus. Im MA-Teil des Lehramtsstudiums setzt sich dieser Trend fort, wobei hier nicht einmal mehr Platz für einen Sprachkurs gegeben ist, um bloß den Spracherwerb zu stabilisieren, an einen weiteren Ausbau der Sprachkompetenz kann unter diesen Bedingungen ohnedies nicht gedacht werden.

Weitere Folgen sind realistisch: Diese abschreckenden Ausbildungsverhältnisse können auf allfällige Interessenten für das Lehramtsstudium slawischer Sprachen negativ wirken, außer sie „bringen“ schon eine slawische Sprache „mit“ (in der Regel sind das Studierende mit Migrationshintergrund) und können mehr Zeit und Energie der philologischen Ausbildung widmen. Die Folge ist eine heimliche Selektion und unerwünscht, weil das Studium nicht nur de jure sondern auch de facto allen offen stehen muss.

Im Großen und Ganzen wurde mit dem neuen Curriculum die Chance vergeben, eine wirklich professionelle und attraktive Lehrerausbildung auf dem Stand der Zeit organisatorisch (Ausbildung wie Fortbildung betreffend) und inhaltlich umzusetzen. Wenn dem Gesetzgeber die fachliche Qualität der Ausbildung ein echtes Anliegen gewesen wäre, hätte er z.B. einen Teil der fachdidaktischen Inhalte in die Fortbildung verlagern können (die selbstverständlich von den Universitäten organisiert und durchgeführt wird), das hätte dieser endlich zu einem professionellen Anspruch verholfen und wäre berufsbegleitend auch durchaus sinnvoll und möglich gewesen. Fortbildung mit didaktischen und pädagogischen Inhalten ist auch leichter berufsbegleitend zu realisieren als wissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit Präsenzcharakter (KO, SE udgl.) oder gar Sprachkurse.

Wenn man positiv hervorheben will, dass formal d.h. quantitativ im neuen Curriculum der Pädagogik und der Fachdidaktik ein größeres Gewicht beigemessen wurde, so muss aber entgegen gehalten werden, dass diese Feststellung nur formal und aus quantitativer Sicht gilt. Für den Schulalltag überaus wichtige fachübergreifende Bereiche wie migrations- und integrationspädagogische Themen, Mehrsprachigkeitsfragen, der Paradigmenwechsel zur Kompetenz- und Outputorientierung u.ä. hingegen haben den Weg nicht ins Curriculum gefunden. (Dafür ist aber nicht nur der Gesetzgeber zu prügeln).

Faktum ist, Lehramtskandidaten verfügten nach dem Diplomstudienplan über eine einigermaßen solide philologische Ausbildung und auf Grund ihrer Auslandsaufenthalte während des Studiums verfügten sie auch über eine gute sprachliche Basis. In den letzten Jahren wurde auch die fachdidaktische Ausbildung quantitativ wie qualitativ ausgebaut, ob das neue Curriculum diesbezüglich eine Verbesserung bringen wird, muss fraglich bleiben. Im Diplomstudium konnten die Studierenden z.B. auch fachdidaktische Seminare (gibt es nicht mehr) besuchen und konnten solcher Art vorbereitet ihre fachdidaktischen Diplomarbeiten schreiben. Fachdidaktische Themen als MA-Arbeiten sind zwar noch möglich, aber die Studierenden haben vom Curriculum her kaum eine Chance auf diese Fragestellungen adäquat vorbereitet zu werden.

Was die Vorstellung des Gesetzgebers betrifft, das MA-Studium berufsbegleitend zu absolvieren, so gibt es zumindest folgende gravierende Einwände: Ein berufsbegleitendes MA-Studium benachteiligt alle Junglehrer, die nicht in einer Universitätsstadt unterrichten – wo die entsprechenden slawistischen Studienrichtungen studiert werden können. Das erzwingt inoffiziell Formen des Fernstudiums mit allen Konsequenzen der Leistungsabsenkung. Insbesondere die Abfassung der MA-Arbeit berufsbegleitend und ohne Stundenreduktion (in der Unterrichtsverpflichtung) – erzwingt entweder verminderte Qualität oder kalkuliert sogar ein Scheitern solcher Vorhaben (wenn die Qualitätsstandards gehalten werden) ein. Ein solches

systembedingtes Dropout könnte durchaus einer gewissen Austeritätslogik⁹ zugeordnet werden: Lehrer mit BA-Abschluss sind billiger als Lehrer mit MA-Abschluss (aber nach dem neuen Dienstrecht wie letztere ohne Einschränkung einsetzbar). Selbst wenn man diese Logik dem Gesetzgeber nicht als absichtsvoll unterstellen will, so ist es doch eigenartig, dass diese Interpretationsmöglichkeit niemandem aufgefallen ist ...

Aber letztlich geht es um den Stellenwert der Lehrerausbildung in Politik, Gesellschaft, aber auch in der Wissenschaft – wo vielfach die Lehrerausbildung gering geschätzt und als Klotz am Bein empfunden wurde und wird, bzw. nicht die Zuwendung findet, die ihr eigentlich gebührt. Manchmal kann ein Blick über Grenzen die Augen öffnen. Aus einem Gespräch mit dem finnischen Bildungsexperten Pasi Sahlberg¹⁰ wird klar, in welche Philosophie dort das Lehramtsstudium eingebettet ist: „Grundsätzlich gilt in Finnland das Prinzip, bei der Ausbildung von Lehrern keine Unterschiede zu anderen Fachrichtungen zu machen. Wir erwarten von einem angehenden Lehrer, dass er die wissenschaftlichen Theorien, Methoden des Forschens und den kritischen Umgang damit ebenso beherrscht wie jeder andere Student. Es ist uns wichtig, dass Lehrer die aktuellen Forschungsergebnisse zu ihrem Fachgebiet kennen und bei der späteren Arbeit mit den Kindern einen analytischen und selbstkritischen Zugang zu ihrem eigenen Handeln finden. Dass sie also in der Lage sind, Entscheidungen zu treffen, die sich auch auf wissenschaftlicher Grundlage rechtfertigen lassen.“ Eben um dieses fachwissenschaftliche Know How geht es, die hier zu Lande den Lehramtsstudierenden vorenthalten wird.

Die Politik vermeint mit einer derartigen Leichtversion der Lehrerausbildung Bildung den Grundstein für die Bildung in der Zukunft gelegt zu haben. Wäre es dem Gesetzgeber wirklich um eine Verbesserung der Lehrerausbildung gegangen, dann hätten ganz andere Instrumente ins Spiel gebracht werden müssen, darunter

- Wirklich einheitliche Aus- und berufsbegleitende Fortbildung von der Vorschulpädagogik bis zur Erwachsenenbildung auf akademischem Niveau unter einem universitärem Dach
- Gewährleistung einer vollwertigen fachwissenschaftlichen Ausbildung auf MA-Niveau. MA nicht berufsbegleitend sondern grundsätzlich als Vollstudium (wie alle anderen nichtpädagogischen Studienrichtungen)¹¹.
- Anspruch auf Sabbaticals und /oder verpflichtende Auslandsaufenthalte für Lehramtsstudierende philologischer Fächer

Nachwort:

Dass die Universitäten ihrerseits in der Frage der Lehrerausbildung zu keiner gemeinsamen Strategie gefunden haben und nun teilweise Eigeninteressen verfolgen, ist ein Trauerspiel. Was hat die Universitäten daran gehindert, ein gemeinsames zukunftsfähiges Konzept der Lehrerausbildung zu entwickeln und der Politik auf den Tisch zu legen, das sich auch international sehen lassen kann? Statt dessen haben sie sehenden Auges und mit eingezogenen Schultern ein Programm der offensichtlichen Bildungsdemontage unter dem Regime unreflektierter Spardogmen kaum vernehmbar Zähne knirschend hingenommen und die Chance verpasst wenigstens das Gesicht zu wahren.

⁹ Vgl. dazu Themenschwerpunktheft: Schule 2004. Es ist kalt geworden.. Schwarz-blaues „Reform“-Sparen Schulheft Nr 112 / 2003

Bzw. dazu grundsätzlich: Mark Blyth: Austerity. The History of a Dangerous Idea. Oxford 2013

¹⁰ Die Zeit N° 37/201312. September 2013

¹¹ Wenn schon „gleitender“ Eintritt in das Berufsleben – d.h. Berufseinstieg gegen Ende des Studiums – notwendig sein sollte dann nur bei ausreichendem Freiraum für den Studienabschluss (Abfassung der MA-Arbeit, Abschlussprüfung) z.B. durch temporäre Reduktion der Lehrverpflichtung, Dienstfreistellungen u.ä.