

Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache
I Forschung 2

Herausgegeben von Gerhard Neuner und Ute Koithan

Zum Bologna-Prozess

Konsequenzen in der Lehreraus-
und -fortbildung

Diese Veröffentlichung wurde gefördert durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Zukunfts-Investitionsprogramms (ZIP) der Bundesregierung.



Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-89958-155-5
URN urn:nbn:de:0002-1554

kassel university press GmbH 2005
www.upress.uni-kassel.de

Redaktion: Carmen Muntean / Maneerat Boonchim
Umschlaggestaltung: Melchior von Wallenberg, Nürnberg
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Vorwort

„Halbzeit“ im Bologna-Prozess

Der Bologna-Prozess – die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums – war in den letzten Jahren eines der zentralen Themen bei unseren internationalen Hochschulpartnern im „Internationalen Qualitätsnetzwerk Deutsch als Fremdsprache“ (IQN), das mit DAAD-Unterstützung an der Universität Kassel eingerichtet wurde.

Angestrebt werden in diesem Prozess, der 1999 einsetzte und bis 2010 abgeschlossen sein soll, eine größere Transparenz von Lehre und Studium, eine erhöhte Flexibilität und Internationalität, aber auch eine bessere Anbindung der Studienangebote an den Arbeitsmarkt.

Kernpunkte der Reform sind:

- Schaffung eines zweistufigen Studiensystems (B.A./M.A.)
- Modularisierung des Studienangebots
- Bewertung der Studienleistungen nach einem einheitlichen System (European Credit Transfer System ECTS)
- Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement), das die erworbenen Qualifikationen transparenter machen soll
- Entwicklung einheitlicher Standards der Qualitätssicherung.

In vielen Ländern ist inzwischen diese Studienreform in vollen Gang gekommen. Die IQN-DaF-Partner im europäischen Bereich sind alle intensiv mit Fragen der Weiterentwicklung des Deutschlehrerstudiums befasst. Wer allerdings erwartet, dass die Entwürfe zur inhaltlichen curricularen Ausgestaltung der Deutschlehrausbildung auch nur zu annähernd gleichen Ergebnissen kommen, wird enttäuscht. Die Reform entwickelt sich in den einzelnen Ländern z.T. unter ganz unterschiedlichen Voraussetzungen, was übergreifende Leitlinien, historisch gewachsene Ausbildungstraditionen und institutionelle Bedingungen angeht. Und sie führt auch zu deutlich voneinander verschiedenen inhaltlichen Ausformulierungen und Schwerpunktsetzungen, wie sich an den einzelnen Beiträgen dieses Sammelbandes zeigt. Die Vorgaben der Bologna-Reform scheinen sich in erster Linie auf der formalen Ebene der Studiengangsreform auszuwirken (Studiengangsstufung B.A./M.A. in einem 3+2

Jahreszyklus; Einführung von Modulen; ECTS), nicht aber auf der inhaltlichen Ebene zu einer Vereinheitlichung zu führen.

Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes versuchen zum einen, die Grundlagen des Bologna-Prozesses darzustellen. Sie spiegeln aber auch in einer Art „Momentaufnahme“ den gegenwärtigen Entwicklungszustand der Reformdiskussion und des Reformprozesses in den Ländern, die vertreten sind.

In den Arbeitsgruppen zum Thema „Bologna“, die wir bei ION-Tagungen in den letzten Jahren durchgeführt haben, wurde deutlich, wie wichtig die gegenseitige Information in einer Situation ist, die für alle Beteiligten zunächst Verunsicherung mit sich bringt.

Der vorliegende Sammelband hätte seinen Zweck erfüllt, wenn er dazu beitragen würde, in der Auseinandersetzung mit den einzelnen Entwürfen den fachlichen Diskurs zum Thema „Reform der Deutschlehrausbildung nach den Bologna-Vorgaben“ weiter zu befördern.

Kassel, im Juli 2005

Gerhard Neuner

Inhaltsverzeichnis

Der sog. „Bologna-Prozess“:	9
Teil I: Grundlagen der Studienreform in Europa	
Teil II: Erfahrungen am Beispiel der Neugestaltung des Kasslers Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache“	
Gerhard Neuner / Carmen Muntean (Universität Kassel, Deutschland)	
Lehrerbildung in Rumänien: vor und nach Bologna	53
Speranța Stănescu (Universität Bukarest, Rumänien)	
Bologna-Prozess in Russland am Beispiel der MGIMO-Universität	69
Tatjana Kirina / Kira Schewjakowa (MGIMO-Universität, Moskau, Russland)	
Die Deutschlehrerbildung in der Türkei unter dem Aspekt des Bologna-Prozesses	81
Tülin Polat / Nilüfer Tapan (Universität Istanbul, Türkei)	
Über das geplante Grundstudium für Germanistik oder die Zukunft der Deutschlehrerbildung in Ungarn	95
Anna Szablyár (Eötvös – Lóránd – Universität Budapest, Ungarn)	
Die Autorinnen und Autoren	119

Der sog. „Bologna-Prozess“:

Teil I: Grundlagen der Studienreform in Europa

Teil II: Erfahrungen am Beispiel der Neugestaltung des Kasseler Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache“

Neuner Gerhard, Muntean Carmen

(Universität Kassel)

Zur Einführung

Der folgende Beitrag versteht sich als eine Art ‚Service-Leistung‘ für alle diejenigen unter unseren IQN-Partnern, die sich z.Z. mit der Frage befassen müssen, wie sie die Beschlüsse der europäischen Ministerkonferenz zur Reform des Hochschulwesens (Bologna 1999) in ihrem Arbeitsbereich umsetzen sollen.

Einer der Arbeitsschwerpunkte des „Internationalen Qualitätsnetzwerks Deutsch als Fremdsprache“ (IQN-DaF) ist der Curriculumentwicklung im Bereich der Ausbildung von LehrerInnen in Deutsch als Fremdsprache gewidmet.

Wir haben uns in den IQN-Tagungen – vor allem in der Tagung 2002 – intensiv mit der Frage beschäftigt, woher Reform-Impulse kommen und wie sie – strukturell und inhaltlich – die Curricula in der Germanistik und insbesondere in der Deutschlehrausbildung verändern (vgl. den Beitrag von Neuner in der Tagungsdokumentation 2002: „Curriculumentwicklung für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen und HochschuldozentInnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache“) und uns an einer Reihe von Entwürfen aus Ländern, in denen die Reformansätze schon manifest sind (vgl. in der IQN-Tagungsdokumentation 2002: H. Stasiak: „Fremdsprachenlehrausbildung im Kolleg zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern der Universität Danzig“; T. Polat/N. Tapan: „Neustrukturierungen im Prozess der Deutschlehrausbildung in der Türkei“; N. Borisko: „Neues Curriculum in der DaF-Lehrausbildung in der Ukraine“ und Bericht zu diesem Tagungsschwerpunkt von A. Berndt), mit der Umsetzung dieser Reformimpulse in die Praxis beschäftigt.

Deutlich ist bei diesen Ansätzen zur Weiterentwicklung der Deutschlehrausbildung, dass sie sozusagen ‚von unten‘, z.B. aus Überlegungen, wie man die Studierenden besser auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereiten könnte, entstanden.

Beim sog. ‚Bologna-Prozess‘ dagegen handelt es sich um eine ‚von oben verordnete‘ Reform. Die übergreifenden bildungspolitischen Beschlüsse des europäischen Ministerrats, die 1999 in Bologna zur Vereinheitlichung der Studienstrukturen des gesamten Hochschulbereichs in Europa gefasst wurden und angesichts der relativ engen zeitlichen Grenzen, die zu ihrer Durchführung vorgegeben wurden, haben bei den Hochschulen in den mehr als 40 beteiligten Ländern ein ziemlich heftiges ‚Bologna-Hochschul-Reform-Fieber‘ und hektische Reformdiskussionen – auch in unserem Fach – ausgelöst.

Viele Hochschulen sind unsicher, was ‚Bologna‘ an Veränderungen mit sich bringen wird und wie man sich auf den ‚verordneten Reformprozess‘ einstellen soll.

Carmen Muntean, Universität Bukarest, hat sich in ihrer bei uns verfassten Masterarbeit intensiv mit den Grundlagen und Auswirkungen des Bologna-Prozesses auseinander gesetzt und stellt zunächst die wichtigsten Aspekte des Reformkonzepts vor (Teil I).

Wir selbst haben in Kassel bei der Umgestaltung und Akkreditierung unseres Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache“ nach den ‚Bologna-Kriterien‘ 2003/4 einige konkrete Erfahrungen gewonnen, über die ich in Teil II dieses Beitrags berichten möchte.

Teil I: Grundlagen der Studienreform in Europa: Wesen und Funktion (C. Muntean)

1. Thema und Problemstellung

Europa hat seit Mitte der 90er Jahre im Rahmen des so genannten „Bologna-Prozesses“ die hochschulpolitischen Weichen dafür gestellt, dass die Studienstrukturen der Länder innerhalb Europas und damit auch weltweit besser vergleichbar werden. Im Zentrum der Reformen steht die Einführung neuer Studienstrukturen (der Stufen „Undergraduate“/ B.A. bzw. „Graduate“/ M.A.) in Verbindung mit der Etablierung von Leistungspunkten (*European Credit Transfer System: ECTS*) und der Modularisierung des Studienangebots. Die einzelnen Länder haben die Möglichkeit, ihre eigene

Profilgebung zu entwickeln, sie muss aber mit den international geltenden Regelungen kompatibel sein.

Mittlerweile gibt es 40 Staaten, die die Bologna-Erklärung unterzeichnet haben: Es handelt sich dabei u.a. sowohl um Länder innerhalb der EU, als auch um Länder, die einen Status als „Beitrittskandidaten 2007“ haben (wie Rumänien und Bulgarien). Diese Länder müssen die Bologna-Beschlüsse zur Harmonisierung der Studienangebote im Hochschulbereich bis 2010 umsetzen.

Die Studienreform stellt sich jedoch im Gesamtzuschnitt sehr komplex dar. Es handelt sich nicht um eine einzige Reform, sondern um ein ganzes Reformpaket. Dieses besteht im Kern in der Gestaltung zweier unterschiedlicher Stufen (Bachelor und Master) und in der Bemessung der Lernleistungen von Studierenden (Leistungspunkte), in dem Zuschnitt von Lehrveranstaltungen zu thematischen Blöcken (Modularisierung), in der Internationalisierung des Curriculums, in der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung, damit verbunden, in der neuen Regelung der Genehmigung der Studiengänge (Akkreditierung) und – als übergreifender politischer Wunsch formuliert – in der effizienten Anbindung an den Arbeitsmarkt.

Interessant im Falle der Bologna-Beschlüsse ist die Tatsache, dass es sich um eine grundlegende, fächerübergreifende Strukturreform handelt, die das ganze Hochschulwesen betrifft, dass der inhaltliche Reformprozess aber vor allem in den einzelnen Studienfächern abläuft. Denn die Einführung gestufter Studiengänge und Studienabschlüsse ist unabdingbar verbunden mit grundlegenden Entscheidungen zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung des Studiums in den jeweiligen fachspezifischen Studienbereichen.

Ziel der folgenden Ausführungen ist eine kurze Darstellung und Analyse des Wesens und der Funktion des komplexen Bologna-Prozesses.

Für Europa gilt, dass die Reformen prozessorientiert und dezentralisiert eingeführt werden, das heißt, dass es einerseits fast keine verbindlichen Regelungen (etwa zur inhaltlichen Umsetzung) gibt, andererseits die Förderung der Akteure auf Landesebene bezüglich der Reformmaßnahmen nachhaltig unterstützt wird. Die Ergebnisse einer neueren Begleitstudie des Bologna-Prozesses, des „Trends III“-Reports weisen darauf hin, dass zwar in vielen Ländern Europas bereits weitreichende Strukturreformen durchgeführt wurden, dabei jedoch in den einzelnen Ländern und Hochschulen unterschiedliche Lösungen gewählt worden sind, die schon auf der Makroebene geringe Kompatibilität aufweisen (etwa die unterschiedliche zeitliche Aufteilung in B.A. (3

Jahre)/ M.A. (2 Jahre) – B.A. (4 Jahre)/ M.A. (1 Jahr)). Darüber hinaus sind die Akteure in den einzelnen Studienfächern und die Studierenden von den Reformen noch abgekoppelt. Die Schlussfolgerung des „Trends III“-Reports zeigt, dass noch viel Arbeit geleistet werden muss, denn weitreichende Reformen und die Harmonisierung der Studienangebote in Europa könnten nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn auch die Akteure auf der Studienfach- und Studiengangsebene und die Studierenden diese Reformen aktiv mitgestalteten (Schwarz-Hahn/ Rehburg 2004).

Zwei unterschiedliche Probleme werden hier angesprochen: Das eine betrifft die geringe Kompatibilität auf der Makroebene (etwa bei der Vergleichbarkeit der Leistungspunktsysteme und der Module). Das große Maß an Entscheidungsfreiheit und der große Gestaltungsspielraum bei der Implementierung der Bologna-Beschlüsse ohne eine strategisch im Voraus organisierte „Absprache“ zwischen denjenigen Personen, die mit der Umsetzung der Vorgaben betraut sind, führen dazu, dass die verschiedenen Lösungsvorschläge die Vergleichbarkeit auf übergeordneter Ebene erschweren.

Das andere Problem betrifft die Tatsache, dass der Bologna-Prozess sowohl ein Prozess sein soll, der ‚top-down‘ erfolgt, d.h. etwas wird von oben, von den Bildungsministern, zur Umsetzung in den jeweiligen Hochschulen der Mitgliedsländer weiter gegeben, als auch ein Prozess, der durch ‚bottom-up‘-Effekte, d.h. von den Hochschulen nach oben kommend, beeinflusst werden soll. Aber in diesem Fall gilt die gleiche Erkenntnis: damit bottom-up Effekte zu Stande kommen können, sind die Institutionen und die Organisationen und damit die Menschen darauf angewiesen, miteinander in Verbindung zu kommen und zu kommunizieren.

Spannungsfelder zwischen Hochschulen oder zwischen einzelnen Studienfächern oder das Fehlen einer konkreten und präzisen Arbeitsstruktur können mögliche Gründe sein, warum Kommunikation nicht zu Stande kommt. Darum stellt sich die Frage, wie Kommunikationsbarrieren zwischen den Menschen produktiv überbrückt werden können, so dass die Implementierung in die Praxis viel leichter, schneller und damit auch effizienter erfolgt.

2. Wesen des Bologna-Prozesses

Zu unterscheiden sind enger und weiter gefasste Begriffsbestimmungen.

2.1. Bologna-Prozess im weitesten Sinn

Der Bologna-Prozess im weitesten Sinn bedeutet die europäische Zusammenarbeit auf dem Feld der Berufsbildung, im Schul- und im Hochschulbereich.

Im Falle der Berufsbildung wird über den so genannten „Brügge-Prozess“ gesprochen. Der Begriff „Brügge-Prozess“ bezieht sich auf die geplante Vertiefung der europäischen Zusammenarbeit auf dem Feld der Berufsbildung nach dem Modell des Bologna-Prozesses (vgl. <http://europa.eu.int>) (Zugriffsdatum: 06.05.04).

Im Oktober 2001 hatte die Generaldirektion Bildung und Kultur anlässlich einer Konferenz in Brügge die Initiierung eines Kooperationsprozesses im Bereich der Berufsbildung und Ausbildung angeregt. Der Europäische Rat bestätigte und bekräftigte diese Idee bei seinem Gipfel in Barcelona (2002). Ziel ist es, Transparenz von Qualifikationen und Kenntnissen durch ein neues, universelles Instrument zu verbessern und bis 2010 eine europäische Berufsbildung auf der Grundlage freiwilliger Kooperation der Mitgliedstaaten aufzubauen. Indem Bürger ihre Qualifikationen und Kenntnisse zwischen Stellen, Branchen und Ländern transferieren können, soll die Mobilität in Europa erleichtert werden. Das europäische Programm LEONARDO DA VINCI spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Im Mittelpunkt des Programms steht die Festigung eines Europas des Wissens, was die Festigung eines europäischen Raums der Zusammenarbeit in der allgemeinen und beruflichen Bildung einschließt.

Das Programm unterstützt die Politik der Mitgliedstaaten im Bereich des lebenslangen Lernens. Es fördert länderübergreifende innovative Aktionen (etwa Weiterbildungen) zur Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die den umfassend informierten, mündigen Bürger ausmachen und dessen Beschäftigungsfähigkeit verbessern (http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/more_de.html) (Zugriffsdatum: 06.05.2004).

Die europäische Zusammenarbeit im Schul- und Hochschulbereich wurde seit 1987 durch die Gründung der europäischen Programme COMENIUS bzw. ERASMUS

vorbereitet. Die Programme hatten als Ziel die studentische Mobilität in Europa zu fördern, allerdings unter der Rahmensetzung, dass alle hochschulpolitischen Aktivitäten die bestehende Vielfalt der Hochschulsysteme in Europa strikt zu respektieren habe (Teichler 1999).

Nach weniger als einem Jahrzehnt machte sich eine deutliche quantitative Ausweitung der studentischen Mobilität bemerkbar. Mit der Einführung des SOKRATES-Programms, in dem seit 1997 die Förderungen im Hochschul- (ERASMUS) und Schulbereich (COMENIUS) unter ein organisatorisches Dach gebracht wurden, soll die Anerkennung der im Auslandsstudium erbrachten Studienleistungen gesichert werden.

2.2. Bologna-Prozess im engeren Sinn

Im engeren Sinn bezieht sich der Bologna-Prozess auf den Hochschulbereich und bezeichnet eine Reform des Hochschulstudiums.

Im Rahmen des so genannten „Bologna-Prozesses“ wurde in Europa, wie schon oben angedeutet, Ende der 90er Jahre die Harmonisierung der Studiengänge in Gang gesetzt. Im Zentrum der Reformen steht die Einführung neuer Studienstrukturen (der Studienstufen „Undergraduate“/ B.A. bzw. „Graduate“/ M.A.) in Verbindung mit der Etablierung von Leistungspunkten (*European Credit Transfer System: ECTS*) und der Modularisierung des Studienangebots. Die einzelnen Länder haben die Möglichkeit, ihre eigene Profilgebung zu entwickeln, sie muss aber mit den international geltenden Regelungen kompatibel sein.

Folgende Themen stehen im Mittelpunkt der Hochschulreform:

- Die Reform konzentriert sich im Besonderen auf die Vergleichbarkeit der Studiengänge bezüglich ihrer *Abschlüsse* und ihrer *Studiendauer*. Nach einer Regelstudienzeit von 3-4 Jahren soll der erste Abschluss erworben werden (entsprechend dem *Bachelor Degree, B.A.*) und nach weiteren 1-2 Jahren (insgesamt nach 5 Jahren) der zweite Abschluss, dem *Master Degree (M.A.)* entsprechend. Die Einführung von Studienstufen soll zur besseren Vergleichbarkeit der Studiengänge und -abschlüsse im internationalen Kontext beitragen.
- Damit die Studienstruktur übersichtlicher und planbarer wird, sollen Leistungspunkte eingeführt werden (ECTS). Hier zeigt Europa sein eigenes Profil: Im Unterschied zum US-amerikanischen System ist die

Bemessungsgrundlage für die Anzahl der Leistungspunkte nicht die Semesterwochenstunde, sondern die gesamte Leistung des Studierenden (*Student Workload*), die für den B.A.- bzw. M.A.-Studiengang ausgewiesen und mit Kreditpunkten versehen wird.

- Zu weiteren Reformmaßnahmen gehört z.B. auch die Einführung des Diplomzusatzes (*Diploma Supplement*) mit dem Ziel, die Qualifikationen transparent zu machen und die Mobilität zu fördern.
- Gefördert werden soll die europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung, vor allem bei der Erarbeitung vergleichbarer Kriterien.
- Schließlich soll auch die europäische Dimension im Hochschulbereich gefördert werden, beispielsweise in der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen (etwa in der Entwicklung gemeinsamer Curricula) oder in der Organisation integrierter internationaler Studien-, Ausbildungs- und Förderungsprogramme.

Man kann festhalten, dass die angeführten Themen des Bologna-Prozesses Reformen im Hinblick auf fünf Zielbündel erreichen können. Es handelt sich um:

- die Erhöhung der Transparenz von Lehre und Studium,
- die Erhöhung der Kompatibilität,
- die Erhöhung der Flexibilität,
- die Erhöhung der Internationalität und um
- die gute Anbindung der Studiengänge an den Arbeitsmarkt (vgl. Schwarz-Hahn/Rehburg 2004: 20ff).

Im Weiteren möchte ich auf die einzelnen Punkte der Bologna-Erklärung eingehen und mich insbesondere auf die Themen: *zweistufige Studiensysteme*, *Leistungspunktesystem* und *Modularisierung* der Studienprogramme bzw. Zusammenarbeit bei der *Qualitätssicherung* konzentrieren.

Dabei werde ich hinsichtlich einzelner Vorgaben und Richtlinien öffentliche Dokumente aus Deutschland (wie etwa Beschlüsse der Kultusministerkonferenz oder Beschlüsse der Hochschulrektorenkonferenz) als exemplarische Beispiele in Betracht ziehen, aus zwei wichtigen Gründen: *erstens* befinde ich mich derzeit in Deutschland und habe somit leichten Zugriff zu den Dokumenten und *zweitens* befindet sich Deutschland in einem eher weiter fortgeschrittenen Stadium innerhalb der Hochschulreform im Vergleich zu beispielsweise Rumänien, das Land, wo ich herkomme.

2.2.1. Zweistufiges Studiensystem

2.2.1.1. Was ist eine Stufung?

Laut Teichler (1999: 66ff) kann eine Stufung dann als gegeben angesehen werden, wenn:

- mit einem Abschluss Vorbedingungen oder auch die Berechtigung für den Zugang zu einer Fortführung des Studiums erreicht würden,
- die Fortführung des Lernens mit einer höheren Ebene des Abschlusses endete,
- der Übergang auf eine solche nächste Stufung tatsächlich relativ häufig, aber auch nicht fast immer erfolgte,
- in dem Land die Vorstellung vorherrschte, es handele sich tatsächlich um Stufen.

In diesem Zusammenhang unterscheidet Teichler zwischen Ländern, in denen eine Vorstellung von Stufen vorherrscht und Ländern, wo das nicht der Fall ist.

In den meisten Ländern der Welt bestehen zwar unterschiedliche Ebenen von Hochschulabschlüssen, dies wird aber nicht als gestuftes System von Abschlüssen empfunden. Teichler führt als Beispiel Deutschland an, wo die Tatsache, dass mehr als zehn Prozent der Absolventen universitärer Studiengänge später ein Aufbau-, Ergänzungs- oder Weiterbildungssystem aufnehmen, nicht als Zeichen eines gestuften System von Studiengängen und –abschlüssen angesehen wird.

In England und Wales und in den USA andererseits ist der Abschluss eines Bachelors die Regelvoraussetzung für ein weiterführendes Studium; er berechtigt jedoch nicht automatisch dazu, sondern es wird darüber jeweils seitens der aufnehmenden Institution im Einzelfall entschieden, wobei in den USA unter anderem standardisierte Tests, Bewertungen der früheren Studienleistungen und die gewonnenen Eindrücke bei einem Interview eine Rolle spielen mögen. In Dänemark und Finnland – also in den Ländern, die bereits mit neuen Studienstrukturen experimentieren – sind die erfolgreichen Absolventen des Bachelor-Abschlusses zu einem weiteren Studium berechtigt, und die öffentliche Studienförderung deckt diese Stufe ebenso ab wie das Studium zum Erreichen des Bachelor-Grades.

Eine höhere Ebene des zweiten Abschlusses wird in England und Wales und in den USA immer dann konstatiert, wenn ein wissenschaftsorientierter Master-Studiengang abgeschlossen wird. Aber nicht jedes weiterführende berufsorientierte Studium wird als

eine höhere Stufe des Studiums empfunden. Wenn zum Beispiel in England und Wales ein einjähriges lehrerbildendes Studium nach einem Bachelor-Abschluss erfolgt, so wird dies nicht ohne weiteres als Abschluss einer weiteren Stufe interpretiert.

Die Häufigkeit des Übergangs spielt eine große Rolle für die Wahrnehmung von „Stufung“ (Teichler 1999: 67f):

- Seltenes Weiterstudium – keine Perzeption von Stufung: In Japan betrug der Anteil der Weiterstudierenden unter allen Absolventen mit einem Bachelor-Grad bis in die achtziger Jahre unter fünf Prozent; er überstieg erst kürzlich zehn Prozent. Das Graduierten-Studium wird in der Regel nicht als weitere Stufe, sondern – mit Ausnahme einiger natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer – als spezieller Qualifizierungsweg des wissenschaftlichen Nachwuchses interpretiert.
- Verbreitetes Weiterstudium – Perzeption einer Stufung: Die USA sind das beste Beispiel dafür, dass ein Studium über den Bachelor-Abschluss hinaus als eine Stufe perzipiert wird: Seit mehreren Jahrzehnten wird geschätzt, dass etwa 40% der Personen mit einem Bachelor-Abschluss unmittelbar im Anschluss oder später ihr Studium weiterführen. In England und Wales scheint sich erst seit den achtziger Jahren bei einer größeren Zahl von Bachelor-Absolventen die Vorstellung durchgesetzt zu haben, dass ein weiteres Studium etwas anderes ist als eine Ausnahmeentscheidung oder eine professionelle Zusatzqualifikation ohne den Anspruch, eine weitere Stufe bewältigt zu haben.
- Klar dominierendes Weiterstudium: - Perzeption einer „Schein“-Stufung: In Frankreich erwerben die Studierenden in vielen Fächern – insbesondere in den Geistes- und Naturwissenschaften – einen Licence-Abschluss. Mehr als 75% der Absolventen setzen das Studium zum Zwecke des Erwerbs eines Maîtrise-Abschlusses oder ähnlichem fort. Der Licence-Abschluss bietet zum Beispiel die Gelegenheit, eine Qualifizierung zum Grundschullehrer anzustreben. In der Darstellung des französischen Systems in Zyklen werden das dritte Studienjahr und die Licence nicht als ein Zyklus für sich wahrgenommen. Berechtigt ist die Interpretation, dass es sich nur um eine Scheinstufe handelt.

Ein Blick soll auf den internationalen Vergleich von Studienstrukturen geworfen und die Situation in Europa kurz dargestellt werden. Bis Mitte der 90er Jahre konnten, vereinfacht gesprochen, alle Länder der Welt bezüglich ihrer Gestaltung der

Studienstrukturen in zwei Teile untergliedert werden: die Länder außerhalb Kontinentaleuropas und die Länder in Kontinentaleuropa.

2.2.1.2. Die Hochschulsysteme der Länder außerhalb Europas

Fast alle Hochschulsysteme außerhalb Europas weisen Studienstrukturen auf, die sich nach dem US-amerikanischen oder nach dem britischen Modell ausrichten. Dies sind etwa drei Viertel aller Hochschulsysteme weltweit (Teichler 1999). Demnach ist das Hochschulstudium der meisten Länder so strukturiert, dass der erste berufsqualifizierende Abschluss nach drei bis vier Jahren mit dem Bachelor (*Undergraduate Degree*) und der zweite Abschluss mit einer Regelstudienzeit von ein bis zwei Jahren mit dem Master (*Graduate Degree*) erworben wird. Solche gestuften Systeme sind zumeist mit Leistungspunkten und studienbegleitenden Prüfungen ausgestattet. Das studienbegleitende Prüfen nimmt im Vergleich zu den Abschlussprüfungen oftmals einen hohen Stellenwert ein.

Die Stufung des Studiums in zwei in sich abgeschlossene Abschnitte „Bachelor“ und „Master“ bedeutet, dass nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss der Eintritt in die Arbeitswelt erfolgen kann. Die weitere fachliche Spezialisierung oder fachübergreifende Vertiefung im Rahmen des Masterstudiums kann dann direkt im Anschluss an das Bachelorstudium oder zu einem späteren Zeitpunkt geschehen.

Die drei zentralen Komponenten:

- Stufung mit Bachelor und Master,
- Leistungspunktsysteme,
- studienbegleitendes Prüfen,

ermöglichen es, die Studiengänge übersichtlich zu gestalten sowie die nationale und internationale Mobilität der Studierenden zu fördern. Sie erleichtern zudem den internationalen Vergleich der Hochschulsysteme. Das heißt aber nicht, dass die Strukturen der Bachelor- und Masterstudiengänge im nationalen oder gar im internationalen Kontext einheitlich sind.

Teichler (1999) zeigt, dass es verfehlt ist, von einem „angelsächsischen Hochschulsystem“ zu sprechen. Die Bachelor-Studiengänge in England beispielsweise dauern überwiegend drei und die nachfolgenden Master-Studiengänge oder professionelle Studiengänge überwiegend ein Jahr. In den USA sind dagegen in der Regel vier Jahre bis zum Bachelor bzw. überwiegend zwei Jahre bis zum Abschluss

eines Masters oder professionellen Studiums vorgesehen. In England haben feste Sequenzen des Studiengangs und die fachliche Spezialisierung, in den USA dagegen eher breite Kombinationsmöglichkeiten von Fächern und vielfältige Studiensequenzen ein höheres Gewicht. In England sind das Master-Studium und das berufliche Studium auf dieser Ebene traditionell selten gewesen, während in den USA schon seit mehr als zwei Jahrzehnten etwa 40 Prozent der Bachelor-Absolventen – sofort oder später – weiter studieren.

Schwarz-Hahn/ Rehburg (2004) führen als Beispiel die USA an und zeigen, dass in ein und demselben Land ein Bachelorstudium im Vergleich zu einem anderen Bachelorstudium ganz unterschiedliche Studienstrukturen aufweisen kann, dass also sogar ein nationales System sehr unterschiedliche Ausgestaltungen in den Detailregelungen der Studienstrukturen aufweisen kann. Dennoch zeigt das amerikanische Beispiel auch, dass das gesamte System mit den Studienstufen Bachelor und Master – trotz Abweichungen im Detail – flexibel und übersichtlich ist und zudem die Vergleichbarkeit innerhalb des Landes gewährleistet.

2.2.1.3. Die Hochschulsysteme der Länder innerhalb Europas

Die Hochschulstrukturen kontinentaleuropäischer Länder zeichnen sich bis Mitte der 90er Jahre (und zum Teil noch heute) durch jeweils eigene Systemlogiken aus, die sich oftmals von der Bachelor-/ Masterstruktur stark unterscheiden und somit zunächst nur schwer mit dieser vergleichbar ist.

Experten zeigen, dass Europa der einzige Kontinent ist, auf welchem eine solche Stufung (Bachelor- und Masterstudiengänge) nicht vorherrschend wurde (Teichler 1999).

In den nordischen Ländern und in Frankreich gab es die Tradition eines etwa dreijährigen Studiums in den Geistes- und Naturwissenschaften, das häufig den Zugang zum Lehrerberuf ermöglichte; dies wurde jedoch in den nordischen Ländern allmählich durch andere Modelle überlagert. In einigen Ländern überwiegt eine Dualität zwischen masteräquivalenten Studiengängen an Universitäten und kürzeren anwendungsorientierten Studiengängen an anderen Hochschulen, so in Deutschland und in den Niederlanden. In manchen Ländern gab es bis vor wenigen Jahren fast ausschließlich universitäre Langstudien im Hochschulbereich, so zum Beispiel in Finnland, Italien, Österreich und der Schweiz; in den neunziger Jahren wurden jedoch kürzere

anwendungsorientierte Studiengänge an Fachhochschulen oder ähnlichen Institutionen oder an besonderen Einheiten der Universitäten (so in Italien) etabliert (Teichler 1999: 71).

2.2.1.4. Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen

Im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Studiengänge in Europa bezüglich ihrer Abschlüsse und Studiendauer legt das Hochschulrahmengesetz in Deutschland die Regelstudienzeit der ersten Studienstufe auf mindestens drei und höchstens vier Jahre sowie der weiteren Studienstufe auf mindestens zwei und höchstens drei Jahre fest. Die Gesamtregelstudienzeit eines konsekutiven Studiums, so die Vorgabe (etwa § 19 Absatz 2 des Hochschulrahmengesetzes), beträgt maximal fünf Jahre.

Darüber hinaus muss der Bachelor-Studiengang einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss vermitteln (Beschluss der KMK, 24. Oktober 1997). Demnach sollen während des Studiums grundlegende fachliche und methodische Kompetenzen sowie ein Überblick über die Zusammenhänge der gewählten Studienrichtung erworben werden.

Master-Studiengänge führen dann zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss. Während des Master-Studiums erfolgt entweder eine tiefer gehende Spezialisierung innerhalb der gewählten Studienrichtung oder eine interdisziplinäre Weiterqualifikation. Bei inhaltlich nicht aufeinander abgestimmten Studienangeboten bietet das Master-Studium die Möglichkeit, eine neue Studienrichtung einzuschlagen.

In Deutschland unterscheidet man in diesem Zusammenhang zwischen *Studiengängen* und *Studienprogrammen*. Ein *Studiengang* ist ein Studienangebot, das mit einem bestimmten akademischen Abschlussgrad endet, in diesem Fall also entweder mit einem Bachelor oder mit einem Master. Unter einem *Studienprogramm* versteht man ein Studienangebot, das in sich einen inhaltlichen Zusammenhang bildet. Dabei kann es sich entweder um einen eigenständigen Studiengang handeln, der mit dem Grad eines Bachelors oder eines Masters abgeschlossen wird oder aber um ein konsekutives Programm, welches sowohl ein Bachelor- als auch ein Masterstudium beinhaltet (Schwarz-Hahn/ Rehburg 2004: 29ff). Konsekutive Programme sind inhaltlich aufeinander aufgebaut.

2.2.2. Leistungspunktesystem und Modularisierung

2.2.2.1. Leistungspunktesystem: Definition, Modelle, Funktionen, Konstitutive Elemente

Unter *Kredit-Systemen* werden Systeme der Leistungsbewertung an Hochschulen verstanden, in denen das gesamte Studium im Rahmen eines Studiengangs in einzelne – gewöhnlich nach zeitlichem Aufwand gemessene – Einheiten gegliedert wird, diese Einheiten getrennt bewertet werden und diese Teil-Bewertungen in die Bewertung der gesamten Studienleistung eingehen (Schwarz-Hahn 2003).

Die europäischen Studienstrukturreformen setzen insbesondere in diesem Punkt auf ein eigenes Profil. Im Vergleich zu dem US-amerikanischen System wird hier nicht die Semesterwochenstunde, sondern die gesamte Lernleistung des Studierenden (*Student Workload*) als Bemessungsgrundlage für die Anzahl der Leistungspunkte herangezogen. Ausgehend von der Entschließung des 182. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz am 7. Juli 1997 zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung gibt es zu Kredit-Systemen im Wesentlichen drei Modelle:

1. Das Kredit-**Akkumulierungs**-System:

Dieses System ist vor allen Dingen in den USA verbreitet. Am Ende einer jeden Lehrveranstaltung werden in einem studienbegleitenden Prüfungssystem Kreditpunkte und Noten vergeben. Die Studierenden müssen eine bestimmte Anzahl von Kreditpunkten erwerben und erhalten damit einen akademischen Grad. Die Endnote beruht auf einem gewichteten Notendurchschnitt. Einmal erworbene Kreditpunkte bleiben erhalten. Zwischen- und Endabschlüsse sind in das Kredit-System eingebaut. Wegen der z.B. im undergraduate-Studium üblichen studentischen Mobilität in den USA ist ein Transfer von Kreditpunkten faktisch nicht vorgesehen.

2. Das Kredit-**Transfer**-System:

Das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) ist ein Beitrag zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen den europäischen Hochschulen. Es ist Bestandteil des SOKRATES-Programms und basiert auf dem Prinzip, durch curriculare Transparenz, Einführung eines einheitlichen Kreditpunkte-Systems sowie Vereinbarungen über die gegenseitige Anerkennung der Kreditpunkte für die Studierenden den Wechsel zwischen verschiedenen Hochschulen zu vereinfachen. Während eines Semesters oder eines Studienjahres müssen Leistungen erbracht werden,

die mit einer vorgeschriebenen Anzahl von Kreditpunkten versehen sein müssen, um eine Anerkennung im Heimatland zu gewährleisten. Die Kreditpunkte sagen nichts über die Noten aus, sondern definieren nur das Arbeitspensum. Die Noten für die erbrachten Leistungen werden jeweils in das ECTS-Notensystem umgerechnet.

3. Das Kredit-**Akkumulierungs-Transfer**-System:

Ziele dieses in Großbritannien als CATS bekannten Systems sind sowohl die Akkumulierung von Kreditpunkten als auch ihr Transfer.

Die Hochschulrektorenkonferenz in Deutschland empfiehlt beispielsweise die verstärkte Einführung von studienbegleitenden Prüfungen in Verbindung mit Kredit-Punkte-Systemen. Voraussetzung für die Vergabe von Kredit-, Leistungs- oder Anrechnungspunkten sind erbrachte Studien- und (studienbegleitende) Prüfungsleistungen nach einer Lehrveranstaltung. Die Zahl der vergebenen Systempunkte hängt vom zeitlichen Umfang und der fachlichen Gewichtung der jeweiligen Lehrveranstaltung im Studiengang ab.

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24. Oktober 1997 zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland empfiehlt, über ECTS hinaus langfristig das System mit einer Akkumulierungs-Komponente zu versehen und das ECTS zu EUROCATS („European Credit Accumulation and Transfer System“) weiterzuentwickeln.

Kredit-Systeme haben zwei wesentliche Funktionen:

1. Sie ermöglichen eine Transparenz des Studienaufwandes und der Studienleistungen,
2. Sie sind Teil eines Prüfungssystems, in dem studienbegleitendes Prüfen einen hohen Stellenwert hat.

Konstitutive Elemente für die Einführung von Kredit-Systemen:

Kreditpunkte: Quantitative Maßeinheit für den Studienaufwand der Studierenden. Ein Kredit bezeichnet x Stunden erfolgreiches Studium. Der Umfang von Lehre und Studium wird, wie oben angedeutet, nicht wie bisher nach dem Aufwand der Lehrenden (Semesterwochenstunden), sondern nach dem Aufwand gemessen, den die Studierenden für die Teilnahme an Lehrveranstaltungen, für das Selbststudium und eventuelle Leistungsnachweise insgesamt durchschnittlich zu erbringen haben (siehe Studienaufwand/ Workload).

Kredits sind keine Noten, Credits sind ein Maß für die Studienaufwandsberechnung.

Kredits sollen nach folgenden Maßgaben vergeben werden:

- 60 Leistungspunkte pro Studienjahr = 30 pro Semester,
- 1 Leistungspunkt = 30 Stunden „Workload“ (Präsenz und Selbststudium),
- Nicht mehr als 1800 Stunden Arbeitsbelastung im Studienjahr.

Studienaufwand (Workload): Die Zahl der von Studierenden gewöhnlich aufzuwendenden Arbeitsstunden, um einen Kredit zu erwerben. Der Studienaufwand beinhaltet Vorbereitungszeit, Präsenzzeit sowie Nachbereitungszeit für eine Veranstaltung; Studienaufwand ist auch das Schreiben einer Haus-, Studien- oder Projektarbeit und die Vorbereitung auf Prüfungsleistungen; Studienaufwand sind auch Praxiszeiten sowie deren Vor- und Nachbereitung.

Studienbegleitendes Prüfen: Bei der Einführung von Kreditpunkten soll der größte Teil der erforderlichen Gesamt-Studienleistung studienbegleitend abgeprüft werden. Die Prüfungen werden mit bestanden/ nicht bestanden bewertet. Als Noten werden Grades vergeben (siehe nachfolgende Tabelle unter 2.2.2.3.: Prüfungen, Benotung). Die Noten werden unabhängig von den Kreditpunkten vergeben.

2.2.2.2. Modularisierung: Definition, Ziele

Die Einführung hochschulweiter Rahmenregelungen, beispielsweise bei gestuften Studiengängen und bei der Einführung von Kredit-Systemen, ist unabdingbar verknüpft mit der inhaltlichen Neugestaltung von Studium und Lehre im Rahmen der Modularisierung.

Ein **Modul** ist eine sich aus mehreren Elementen zusammensetzende eigenständige Qualifikationseinheit, die jederzeit ausgetauscht werden kann (Baustein).

Als Baustein kann ein Modul damit mit verschiedenen anderen Modulen kombiniert werden und so – je nach Kombination – ein Teil verschiedener Studienangebote sein. Bezogen auf das Hochschulstudium beinhaltet ein Modul einen Verbund von Lehrveranstaltungen mit einem bestimmten inhaltlichen Schwerpunkt. Er ist inhaltlich und zeitlich abgeschlossen sowie qualitativ – also in Bezug auf die Inhalte – und durch Kreditpunkte auch quantitativ beschreibbar. Außerdem muss er (durch eine Prüfung) bewertbar sein (Kloeters/ Kraft 2003: 29).

Die Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz formuliert in diesem Zusammenhang die Vorgabe, Module mit Leistungspunkten zu versehen.

Da die Leistungspunkte, wie oben angedeutet, nach dem zugrund gelegten Arbeitsaufwand und nicht nach dem Anforderungsniveau vergeben werden, besteht die Möglichkeit einzelne Module durch andere zu ersetzen, wenn der zugrunde liegende „Workload“ identisch ist.

Nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (vom 15. September 2000) soll eine Modulbeschreibung mindestens enthalten (vgl. Kloeters/ Kraft 2003):

- Inhalte und Ziele des Moduls,
- Lehrformen, z.B. Vorlesungen (begleitetes) eigenverantwortliches Lernen, Übungen, Projektarbeit etc.,
- Teilnahmevoraussetzungen, z.B. durch die Angabe von entsprechender Literatur, Kenntnissen, Fähigkeiten oder die Nennung von Vorgängermodulen,
- Verwendbarkeit des Moduls innerhalb der Hochschulausbildung, z.B. wie hängt das Modul innerhalb desselben Faches und mit Modulen in anderen Fächern zusammen,
- Voraussetzung für die Vergabe von Leistungspunkten, z.B. mündliche oder schriftliche Prüfung, Klausur, Gespräch, Vortrag etc.,
- Leistungspunkte und Noten,
- Häufigkeit des Angebots von Modulen, z.B. jedes Semester, jedes Jahr, nur bei Nachfrage,
- Arbeitsaufwand,
- Dauer der Module.

Eine Modularisierung des Studiums bedeutet vor allem aber auch einen Perspektivenwechsel (vgl. Kloeters/ Kraft 2003): Lautete die zentrale Frage einer traditionellen Studienstruktur „Welche Lehrinhalte will/ kann ich vermitteln?“ (Input-Orientierung), muss vor dem Hintergrund einer modularisierten Studienstruktur danach gefragt werden, welche Kompetenzen das Ergebnis des Lernprozesses sein sollen oder anders formuliert: „Welche Qualifikation will ich vermitteln?“ (Output-Orientierung). Da der Bachelor einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss darstellt, ist es notwendig Studiengänge von der gewünschten Gesamtqualifikation her aufzubauen.

Vor diesem Hintergrund müssen die Studieninhalte neu diskutiert werden: Ein traditionelles fächerorientiertes Studium umfasst wenige Fächer, die wiederum aus vielen Lehrveranstaltungen bestehen und – häufig erst nach mehreren Jahren (in Deutschland) – mit einer Fachprüfung abschließen. Ein modularisiertes Studium

hingegen besteht aus vielen Modulen, zu denen jeweils nur wenige Lehrveranstaltungen gehören, die studienbegleitend geprüft werden. Module sind somit kleiner und deshalb flexibler einsetzbar sowie kombinierbar und sollten das Ergebnis der erforderlichen Neuorganisation der Studienstruktur sein.

Durch die Einführung der Modularisierung soll, laut Schwarz-Hahn (2003), die Studienstrukturreform in mindestens vier Richtungen unterstützt werden:

- Erhöhung der Transparenz und Flexibilität von Lehre und Studium:

Durch die Einführung von Modulen sollten Lehrinhalte und –ziele und die erwarteten Lernergebnisse zwischen den Lehrenden genau abgestimmt werden; dies soll eine bessere Strukturierung der Lehrpläne und eine effizientere Lehrplangestaltung zur Folge haben. Ein Kredit-System verlangt eine detaillierte Darstellung der zu erbringenden Studienleistungen und –inhalte in Verbindung mit der Festsetzung der zu erreichenden Kreditpunkte.

- Erleichterung der nationalen und internationalen Mobilität und der Kompatibilität von Leistungsnachweisen:

Modularisierte Studieneinheiten mit Kredit-Systemen bieten ein hohes Maß an Transparenz über Fachinhalte und Studienaufwand und erleichtern damit die Anerkennung bei Studienortwechsel oder temporärem Studium an einer anderen (z.B. auch ausländischen) Universität.

- Verkürzung der Studiendauer:

Ein modularisiertes, mit Kreditpunkten ausgestattetes System kann zur Verbesserung der Studierbarkeit führen, indem es zur höheren Transparenz der geforderten und erbrachten Studienleistungen beiträgt. Studienbegleitendes Prüfen wird die Regel, die zeitlich nahe Abfolge von Prüfungsleistungen pro Modul kann zu einer kontinuierlichen Motivation der Studierenden und damit zu einem strafferen Studium führen.

- Hinführung zu lebenslangem Lernen:

Die Anerkennung von Teilleistungen im Studium wird durch die Modularisierung verbessert, die erbrachte Leistung erhält durch die erreichte Anzahl von Kreditpunkten einen Wert an sich und macht somit kontinuierliche Weiterbildung möglich.

Weitere Ziele:

- Die Flexibilität im Hinblick auf die zeitliche Verteilung der Studienleistung steigt (Teilzeitstudium).

- Eine Kombination verschiedener Module schafft die Möglichkeit zu einer individuellen Studienprofilierung.
- Eine Modularisierung erleichtert die kontinuierliche Aktualisierung des Curriculums.

Zusammenfassend möchte ich die Rahmenvorgaben für Modularisierung und Kredit-System hinsichtlich der Messgrößen, der erforderlichen Dokumente, der Prüfungen und der Benotung tabellarisch darstellen, so wie sie vom Senat der Universität Kassel am 30.04.2003 beschlossen wurden.

In diesem Zusammenhang möchte ich einen wichtigen Punkt unterstreichen, und zwar dass in einem wie oben bereits beschriebenen System die Planung der Studiengänge anders als bisher verlaufen muss: nicht von den zu vermittelnden Inhalten, sondern von den strukturellen Elementen her. Das heißt, dass zuerst anhand der zu vergebenen Credits der strukturelle Rahmen geschaffen werden muss, der dann mit Inhalten gefüllt wird.

2.2.2.3. Rahmenvorgaben für Modularisierung und Kredit-System: Messgrößen, Dokumente, Prüfungen, Benotung

Messgrößen

Kreditpunkte	Zu erreichende Zahl: 60 Kreditpunkte pro Jahr (d.h. 30 Kreditpunkte pro Semester)	Beispiele: Diplom, BA/ MA: pro Studienjahr 60 Kreditpunkte inkl. Berufspraxis; Prüfungsleistungen Magister: pro Studienjahr insgesamt 60 Kreditpunkte, aufzuteilen auf Hauptfach, Nebenfach, Magisterarbeit; Lehramt: pro Studienjahr insgesamt 60 Kreditpunkte, aufzuteilen auf 1. Fach, 2. Fach, (3. Fach), Kernstudium, Praktika, Prüfungsarbeit
Studienaufwand (Workload)	Höchstens 1800 Stunden pro Jahr (fachspezifische Abweichungen nach unten möglich)	Beispiel: Bei 40 Stunden Studienaufwand pro Woche sind dies 45 Wochen Arbeitszeit pro Jahr (Lehrveranstaltungszeit lt. LVO 29 Wochen)

Kreditpunkte/ Studienaufwand	60 Kreditpunkte = 1800 Stunden Studienaufwand 30 Kreditpunkte = 900 Stunden Studienaufwand (= 1 Semester) 1 Kredit = 30 Stunden Studienaufwand	Beispiel: Bei angenommenen 5 Modulen (Studieneinheiten) pro Semester, die eine jeweils gleiche Arbeitsbelastung vorsehen, bedeutet dies 6 Kreditpunkte pro Studieneinheit. (Selbstverständlich müssen nicht alle Module (Studieneinheiten) den gleichen Studienaufwand haben.)
Module (Studieneinheiten)	Empfohlener Zeitrahmen für ein Modul (Studieneinheit): 1 Semester, höchstens 1 Jahr. Für geblockte Module sollen Zeitkorridore eingerichtet werden (zum Beispiel vorlesungsfreie Zeit, Beginn des Semesters, ...).	Die Festlegung eines Moduls (Studieneinheit) obliegt für den jeweiligen Studiengang dem Fachbereich und ist von der Hochschule als Bestandteil der Prüfungsordnung in dem üblichen Verfahren zu bestätigen.

Dokumente

Beschreibung des Moduls (der Studieneinheit)	Die Beschreibung des Moduls (der Studieneinheit) wird in den kommentierten Verzeichnissen und im Online-Lehrveranstaltungsverzeichnis veröffentlicht. Sie soll zweisprachig (Deutsch/Englisch) erfolgen. Es soll ein hochschulweit einheitliches Verzeichnis eingeführt werden.	Name des Moduls (der Studieneinheit), Zahl der Kreditpunkte, Voraussetzung, Lernziel, Häufigkeit des Angebots, Art der Modulprüfungsleistung; Einzelveranstaltungen eines Moduls: Name, Art der Veranstaltung, Dozent, Plätze, Anmeldung, Ausweis, Sprache, Inhalt, Stundenverteilung, Arbeitsunterlagen, Lehrmethoden, Kriterien für Leistungsnachweis.
Bescheinigung des Moduls (der Studieneinheit)	Personenbezogene Bescheinigung des Moduls (der Studieneinheit) mit erweiterten Angaben.	<i>Zentrale personenbezogene Informationen:</i> Name, Matrikel-Nr., ggf. Geburtstag, Geburtsort <i>Zentrale studienbezogene Informationen:</i> (Hochschule, Studienfach u.ä., beurteilender Dozent, Datum des Leistungsnachweises bzw. der Bescheinigung, ggf. Identifikation der Bescheinigenden); Bezeichnung der jeweiligen Studieneinheit und Zahl der

2.2.3. Qualitätssicherung

Ein zentrales Ziel des Bologna-Prozesses ist die Definition und Einhaltung europaweit geltender Qualitätsstandards in der Hochschulbildung. Voraussetzung ist die Erarbeitung vergleichbarer Methoden und Kriterien zur Bewertung der Qualität von Forschung und Lehre. Die Entwicklung eines vereinbarten Systems von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätssicherung ist noch in Bearbeitung (vgl. das Berlin Communiqué, Kapitel 3). Wichtige Instrumente von Qualitätsstandards sind die **Akkreditierung** und die **Evaluation**.

In Deutschland ist 1998, also im gleichen Jahr, in dem die Novelle des Hochschulrahmengesetzes, welche die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen ermöglichte, in Kraft trat, durch Beschluss der Kultusministerkonferenz ein unabhängig agierender Akkreditierungsrat gebildet worden. Dessen Aufgaben bestehen vor allem darin,

- Agenturen zu akkreditieren, die ihrerseits wiederum die – zeitlich befristete – Berechtigung tragen, Studiengänge zu akkreditieren,
- die durch die Agenturen geleistete Aufgabenerfüllung zu überwachen sowie die Agenturen in regelmäßigen Abständen erneut zu akkreditieren und
- Mindestanforderungen an die Akkreditierungsverfahren zu definieren (Kultusministerkonferenz 2000: 5ff).

Neben der Akkreditierung, also der externen Qualitätsprüfung eines gesamten Studiengangs durch eigens dafür eingerichtete Agenturen, spielen weitere Formen der Qualitätssicherung in den neuen Studiengängen eine große Rolle. Dazu gehören sowohl interne Maßnahmen, wie die Evaluation von Studium und Lehre (von einfachen Verfahren wie gelegentlichen Umfragen in Vorlesungen bis hin zu standardisierten, komplexen Verfahren, die im gesamten Studienfach eingesetzt werden), Absolventenbefragung oder Forschungsevaluationen, aber auch externe Maßnahmen, wie die Evaluation von Studium und Lehre durch eine Evaluierungseinrichtung (vgl. Schwarz-Hahn/ Rehbarg 2004: 105ff).

2.2.4. Zusammenfassung

Interessant im Falle der Bologna-Beschlüsse ist die Tatsache, dass es sich um eine grundlegende, fächerübergreifende Strukturreform handelt, die das ganze Hochschul-

wesen betrifft. Der eigentliche inhaltliche Reformprozess aber läuft vor allem in den einzelnen Studienfächern ab. Denn die Einführung gestufter Studiengänge und Studienabschlüsse ist unabdingbar verbunden mit grundlegenden Entscheidungen zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung des Studiums in den jeweiligen fachspezifischen Studienbereichen.

3. Funktion des so genannten Bologna-Prozesses

3.1. Arbeitsstruktur des Bologna Follow-Up Prozesses

Der „Bologna-Prozess“ funktioniert bildlich gesprochen wie ein *Staffellauf*, wobei die gegenseitige Auflösung durch die Mitglieder der Mannschaft und die Übergabe des Stabs in einem Zeitintervall von zwei Jahren erfolgen. Nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung im Juni 1999 trafen sich die Bildungsminister der nun 33 europäischen Unterzeichnerstaaten am 19. Mai 2001 in Prag. Die Folgekonferenz wurde zwei Jahre später, im September 2003, in Berlin durchgeführt, während die nächste Ministerkonferenz 2005 in Bergen, Norwegen, stattfinden wird. Am Ende jeder Konferenz wird ein so genanntes „*Communiqué*“ verabschiedet (vgl. Prager bzw. Berliner Communiqué), das bestimmte Schwerpunkte für die künftigen Aktivitäten bis zum jeweils nächsten Treffen festlegt.

Überzeugt davon, dass die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums eine kontinuierliche Unterstützung, Beobachtung und Anpassung an die jeweilig anfallenden Bedürfnisse benötigt, entschieden die Minister nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung im Juni 1999, sich zwei Jahre später wieder zu treffen, um eine Bilanz über die bisher erzielten Fortschritte zu ziehen und nächste Schritte zu beraten. Jedoch wurden keine Regelungen für das Zustandekommen und das Erfolgen verschiedener Aktivitäten zur Umsetzung der Bologna-Ziele festgelegt.

Als die Minister sich 2001 in Prag trafen, bestätigten sie die dringende Notwendigkeit einer effizienten Verwaltungs- und Arbeitsstruktur für die folgenden Tätigkeiten und Aktivitäten zur Umsetzung der Bologna-Ziele. Somit existieren seitdem die so genannte europäische „*Bologna Follow-Up*“ Gruppe (BFUG), das Steuerungsgremium für die weitere Umsetzung der Teilziele der Bologna-Erklärung und eine so genannte „*preparatory group*“, die für die Organisierung der jeweilig nächsten

Ministerkonferenzen verantwortlich ist. Die BFUG besteht aus Repräsentanten aller Unterzeichnerstaaten (es ist die Gruppe der nationalen Kontaktstellen, die es in allen teilnehmenden Ländern gibt) und aus der Europäischen Kommission und wird von der jeweiligen EU-Präsidentschaft geleitet. Die kleinere Arbeitsgruppe, *the preparatory group*, (bestehend aus dem bisherigen und dem künftigen Gastgeberland, je zwei EU und Nicht-EU-Staaten, der EU-Präsidentschaft sowie der Europäischen Kommission) unterstützt die Steuerungsgruppe und die Vorbereitung der nächsten Ministerkonferenz. EUA (European University Association, entstanden aus der europäischen Rektorenkonferenz (CRE) und der Konferenz der Rektorenkonferenzen der Europäischen Union), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) und ESIB (National Unions of Students in Europe) und der Europarat werden bei den Arbeiten beider Gruppen beigezogen.

Während sich die Arbeit der zwei Vorbereitungsgruppen im Zeitraum von 2001-2003 hauptsächlich auf die Organisation von Seminaren zu den wichtigsten Themen der Studienstrukturreform konzentrierte (z.B. Akkreditierung und Qualitätssicherung, Anerkennung und Verwendung von Leistungspunkten (ECTS), Entwicklung gemeinsamer Abschlüsse oder Lebenslanges Lernen), ist sie nach der Folgekonferenz in Berlin viel komplexer, gleichzeitig aber auch präziser geworden.

Demzufolge wird im Berliner Communiqué¹ u.a. eine neue Struktur im weiteren Follow-Up Prozess festgelegt. Neben der Bologna Follow-Up Gruppe, die außer der Umsetzung aller im Communiqué angesprochenen Fragen weiterhin mit der Gesamtleitung des Bologna-Prozesses und der Vorbereitung des nächsten Ministertreffens als alleiniges Entscheidungsgremiums betraut wird, gibt es auch ein *Board* und ein *Sekretariat*. Der Board, ein kleiner Ausschuss, der ebenfalls wie die Follow-Up Gruppe von der EU-Ratspräsidentschaft geleitet wird, koordiniert die Arbeiten zwischen den Treffen der Follow-Up Gruppe. Er besteht aus dem Vorsitz, dem

¹ Die endgültige Version des Berliner Communiqués wurde verabschiedet, nachdem die Minister in Berlin mehrere Berichte zur Kenntnis genommen und besprochen hatten. Dazu gehören:

- den von der Bologna Follow-Up Gruppe in Auftrag gegebenen Zwischenbericht über den Fortgang des Bologna-Prozesses zwischen Prag und Berlin,
- den von der EUA vorgelegten Trends III-Bericht, ein Gesamtbild über den Stand der Umsetzung der Studienstrukturreform in den 29 Ländern,
- die Ergebnisse der Seminare, die als Teil des Arbeitsprogramms zwischen Prag und Berlin, von mehreren Mitgliedstaaten, Hochschuleinrichtungen sowie Organisationen und Studierenden veranstaltet wurden,
- Länderberichte,
- Botschaften der Europäischen Kommission und des Europarates.

Gastgeberland der nächsten Ministerkonferenz als stellvertretendem Vorsitz, den vorigen und künftigen Ratspräsidentschaften, drei teilnehmenden Ländern, die von der Follow-Up Gruppe für ein Jahr gewählt werden, der Europäischen Kommission sowie dem Europarat, der EUA, EURASHE, ESIB und UNESCO/CEPES als beratenden Mitgliedern. Die Follow-Up Gruppe wie auch der Ausschuss können nach ihrem Ermessen Ad-Hoc-Arbeitsgruppen einberufen. Schließlich wird die gesamte Arbeit der Folgemaßnahmen von dem Sekretariat, das von Norwegen, dem Gastgeberland für die nächste Ministerkonferenz, gestellt wird, unterstützt. Die beiden Einrichtungen, Board und Sekretariat, sind neben der organisatorischen Begleitung des europäischen Bologna Follow-Up Prozesses unter anderem auch mit der Redaktion und Ausarbeitung von Texten und Dokumenten für die BFUG befasst.

Die Follow-Up Gruppe wurde aufgefordert, bei ihrer ersten Sitzung nach der Berliner Konferenz die Zuständigkeiten des Ausschusses und die Aufgaben des Sekretariats näher zu bestimmen.

3.2. Das Arbeitsprogramm der Bologna Follow-Up Gruppe in der Zeitspanne zwischen 2003-2005

In dem Berlin Communiqué, das nach der Konferenz der europäischen Bildungsminister am 19. September 2003 in Berlin verabschiedet wurde, wird die Follow-Up Gruppe beauftragt, die Aktivitäten für den Fortgang des Bologna-Prozesses entsprechend den im Communiqué genannten Themen und Maßnahmen zu koordinieren und beim nächsten Ministertreffen im Jahr 2005 darüber zu berichten.

3.2.1. Das Berlin Communiqué: Ein bedeutendes Dokument mit konkreten Zielsetzungen für das Jahr 2005

Das Berlin Communiqué enthält einige sehr spezifische und wichtige Verpflichtungen. Um dem Prozess noch mehr Schwung zu verleihen und ihn zu beschleunigen, beschlossen die Minister für die beiden nächsten Jahre drei mittelfristige Schwerpunkte:

1. Qualitätssicherung,
2. zweistufige Studiensysteme,
3. Anerkennung von Studienabschlüssen und –abschnitten.

Bis zum Jahre 2005 erwarten die Minister von jedem Land einen detaillierten Bericht über die erzielten Fortschritte in den drei Schwerpunkten.

3.2.1.1. Qualitätssicherung

Die Minister betonten, dass die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung gemäß dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst liegt. Sie einigten sich darauf, dass alle nationalen Qualitätssicherungssysteme bis 2005 Folgendes beinhalten sollten:

- eine Festlegung der Zuständigkeiten der beteiligten Instanzen und Institutionen,
- eine Evaluierung von Programmen oder Institutionen, einschließlich interner Bewertung, externer Beurteilung der Studierenden und Veröffentlichung der Ergebnisse,
- ein System der Akkreditierung oder Zertifizierung oder ähnliche Verfahren,
- internationale Beteiligung, Kooperation und Vernetzung.

Die Minister forderten zudem das European Network for Quality Assurance (ENQA) auf, ein vereinbartes System von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln und den Ministern zur Konferenz im Jahre 2005 darüber zu berichten.

3.2.1.2. Zweistufige Studiensysteme

Hinsichtlich der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen verpflichteten sich alle Minister, bis 2005 mit der Einführung des zweistufigen Systems begonnen zu haben. In diesem Zusammenhang bestärkten sie die Ausarbeitung von Qualifikationsrahmen – „Referenzrahmen für Qualifikationen“ – auf nationaler aber auch auf europäischer Ebene. Solche Qualifikationsrahmen sollten Qualifikationen als Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile beschreiben. Die erste und die zweite Stufe (d.h. Bachelor bzw. Master) sollten unterschiedliche Orientierungen und verschiedene Profile haben, so dass eine Fülle von individuellen, akademischen und beruflichen Bedürfnissen erfüllt werden können.

3.2.1.3. Anerkennung von Studienabschlüssen und –abschnitten

Hinsichtlich der Anerkennung von Studienabschlüssen und –abschnitten unterstrichen die Minister die Wichtigkeit des Lissabon-Abkommens, das von allen am Bologna-Prozess beteiligten Ländern so schnell wie möglich ratifiziert werden sollte (vgl. <http://www.creato.at/ruebig.at> und <http://www.auswaertiges-amt.de>) (Zugriffsdatum: 06.05.04). Sie geben konkret das Ziel vor, dass alle Studierenden, die ab 2005 ihr Studium abschließen, das Diploma Supplement automatisch und gebührenfrei erhalten sollen.

3.2.1.4. Das dritte Studiensystem

Neben diesen drei mittelfristigen Schwerpunkten betonten die Minister besonders die Notwendigkeit, in einem Europa des Wissens eine engere Verbindung zwischen dem Europäischen Hochschulraum und dem Europäischen Forschungsraum zu fördern. Sie gingen deshalb über die gegenwärtigen zwei Hauptzyklen der Hochschulbildung hinaus und beschlossen die Doktorandenausbildung als dritten Zyklus in den Bologna-Prozess einzubeziehen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Berlin Communiqué sich, wie die Bologna Erklärung und das Prager Communiqué, mit konkreten Empfehlungen auch auf alle anderen Aktionslinien wie: Lebenslanges Lernen, ECTS, Attraktivität des Europäischen Hochschulraums usw. bezieht. Jedoch ist das Communiqué präziser als die vorhergehenden Vereinbarungen: die Benennung der drei Schwerpunkte für das Jahr 2005 und der Beschluss zur Bestandsaufnahme konkretisieren die Verpflichtungen und beschleunigen den Prozess.

3.3. Aufgaben der BFUG

Die Bologna Follow-Up Gruppe soll für die Zeitspanne von 2003-2005 verschiedene Funktionen erfüllen. Ihre wichtigsten Aufgaben sind folgende:

- Verantwortung übernehmen für die Unterstützung der neuen Mitgliedstaaten im Bologna-Prozess,
- Koordination und Monitoring verschiedener Workshops und Konferenzen zu den drei mittelfristigen Schwerpunkten des Berliner Communiqués:

Als Beispiel sollen ein paar ausgewählte **Seminare** genannt werden:

- „*Assessment and accreditation in the European Framework*“ (Spanien, 28.-30. Juli 2004)
- „*Employability and its link to the objectives of the Bologna Process*“ (Slowenien, 22.-23. Oktober 2004)
- „*European Qualifications Framework*“ (Dänemark, 13.-14. Januar 2005)
- „*Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*“ (Österreich/ Deutschland/ EUA, 3.-5. Februar 2005)

Außer Seminaren zu den einzelnen Bologna-Zielen gibt es auch eine ganze Reihe von laufenden **Projekten**. Diese werden entweder von verschiedenen Organisationen gestaltet (z.B. das ENQA²-Projekt zur Entwicklung eines Systems von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätssicherung oder das Projekt „*Tuning Educational Structures in Europe*“ zum „Referenzrahmen für Qualifikationen“) oder direkt von der BFUG, die dafür Arbeitsgruppen einberufen kann, die mit dem Sekretariat und ggf. mit den Mitgliedstaaten zusammen arbeiten können (z.B. gibt es eine von der BFUG einberufene Arbeitsgruppe, die sich auch mit der Entwicklung eines Referenzrahmens für Qualifikationen für den Europäischen Hochschulraum beschäftigt, die unter der Leitung Dänemarks³ steht). Sowohl die Ergebnisse der jeweiligen Organisationen als auch die der Arbeitsgruppen müssen der BFUG berichtet werden.

- Organisation der nächsten Ministerkonferenz,
- Bestandsaufnahme zur Ministerkonferenz 2005,
- Vorbereitung des Reports für die Ministerkonferenz in Bergen 2005,
- Koordinationsmechanismen mit anderen Organisationen aufstellen, deren eigene Initiativen und Projekte einen bedeutenden Einfluss auf das Arbeitsprogramm der BFUG haben könnten.

Die letztgenannte Aufgabe spiegelt die Bemühung der EU-Bildungsminister wider, in dem komplexen Prozess eine effiziente Verwaltungs- und Arbeitsstruktur zu finden.

² ENQA=European Network for Quality Assurance in Higher Education

³ Das dänische Ministerium für Wissenschaft, Technologie und Innovation hat im März 2003 in Kopenhagen ein Seminar zu diesem Thema organisiert und hat sich bereit erklärt, seine „Vision“ zu dem Referenzrahmen weiter zu entwickeln. Internationale Expertise wird in das Projekt, wenn nötig, einfließen.

3.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Organisation des Folgeprozesses erforderlich war und ist. An der gegenwärtigen Arbeitsstruktur der europäischen Bologna Follow-Up Gruppe kann man erkennen, wie komplex und weitreichend der Prozess der Umsetzung der Bologna-Ziele zur Harmonisierung der Studiengänge innerhalb Europas ist.

Die gegenwärtige Struktur zeichnet sich dadurch aus, dass sie hierarchisch aufgebaut ist, mit der Bologna Follow-Up Gruppe an höchster Stelle, als alleiniges Entscheidungsgremium. Sie erteilt Aufträge, die von anderen Einrichtungen, wie Board, Sekretariat oder von den zu verschiedenen Zwecken einberufenen Arbeitsgruppen, erfüllt und dann zurückgemeldet werden müssen. Parallel dazu finden auch andere Seminare und Projekte zu unterschiedlichen Teilzielen der Bologna-Erklärung statt, initiiert von verschiedenen Organisationen, von den einzelnen Mitgliedstaaten oder von den beratenden Mitgliedern innerhalb der Follow-Up Gruppe.

Diese anderen Initiativen müssen ihre Ergebnisse und Erkenntnisse der BFUG berichten. Hier erscheint die BFUG als eine Art *Sammelstelle*, der Ort, wo alle Resultate zentralisiert werden.

Was meines Erachtens aber in der Arbeitsstruktur fehlt, ist die Kommunikation auf horizontaler Ebene, beispielsweise zwischen den Projekten der BFUG und denen der anderen von der BFUG unabhängigen Initiativen, die allerdings thematisch deckungsgleich sind. Es wird eindeutig, warum die BFUG von den EU-Bildungsministern u.a. auch mit der Aufgabe beauftragt wurde, Koordinationsmechanismen mit anderen Organisationen, deren eigene Initiativen und Projekte einen bedeutenden Einfluss auf das Arbeitsprogramm der BFUG haben könnten, aufzustellen (vgl. die Aufgaben der Bologna Follow-Up Gruppe).

Bibliographie

„Bologna-Prozess“. <http://www.euractiv.com/cgi-bin/cgint.exe>

(Zugriffsdatum: 06.05.2004).

„Das Berlin Communiqué: Ein bedeutendes Dokument mit konkreten Zielsetzungen für das Jahr 2005“.

<http://www.bologna-berlin2003.de/de/aktuell/haupt.htm>

(Zugriffsdatum 20.05.2004).

„Der Bologna-Prozess – auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum“.

<http://www.bologna-berlin2003.de/de/basic/haupt.htm>

(Zugriffsdatum: 06.05.2004).

„Der Europäische Hochschulraum“.

<http://www.bmbwk.gv.at/europa/int/bologna/hochschul.xml>

(Zugriffsdatum: 06.05.2004).

Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (1999): *Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften*. Bonn.: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Dokumentationen & Materialien; 33).

„Europa – Allgemeine & berufliche Bildung – Bologna-Prozess“.

http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_de.html

(Zugriffsdatum: 06.05.2004).

„Europa-Talk. Forschung und Entwicklung. Wo liegen die künftigen

Schwerpunkte von Forschung und Entwicklung in Europa?“

<http://www.creato.at/ruebig.at/news.jsp?id=37> (Zugriffsdatum 06.05.2004).

Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/ Konferenz der Kultusminister (KMK)

(1999): *Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen*. 1. Auflage. Bonn, Juli 1999.

Dies. (2000): *AkkreditierungsRat. Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/ Bakkalaureus und Master/ Magister – Mindeststandards und Kriterien*. Bonn, April 2000.

Kloeters, V. / Kraft, M. (2003): *Modularisierung – Was brauchen die Fachbereiche (noch alles)?* In: Universität Kassel/ Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (Hrsg.), S. 29-37.

Reichert, S. / Tauch, Ch. (2003): *Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Bologna four Years after: Steps toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe. A Report Prepared for the European University Association*. First Draft. EUA Graz Convention 29/ 30 May 2003.

Schwarz-Hahn, S. / Rehbarg, M. (2004): *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Münster: Waxmann.

Schwarz-Hahn, S. (2003): *Leistungspunkte – Credits – Kreditpunkte – Bonuspunkte? Auf dem Weg zu mehr Kompatibilität im Dickicht der Lehr- und*

Lernumfangmessungen. In: Universität Kassel/ Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (Hrsg.), S. 19-28.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2000): *Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität.* Essen, November 2000.

Teichler, U. (1999): *Gestufte Studiengänge und –abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Gutachten im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes.* In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.), S. 37-142.

Universität Kassel/ Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (Hrsg.) (2003): *Studienreformmaßnahmen an der Universität Kassel. Modularisierung und Credit-Systeme.* Kassel: Die Uniwerkstätten Kassel.

Teil II: Erfahrungen mit der Reform des Masterstudiengangs DaF/Kassel und seiner Akkreditierung nach den Kriterien der ‚Bologna-Vorgaben‘ (G. Neuner)

Die diffuse Ausgangslage: sehr unterschiedliche Studiensysteme in Europa

Dass der Prozess der Harmonisierung von Studiengängen in Europa nicht einfach ist, liegt auf der Hand. Praktisch jeder Staat hat im Lauf seiner Geschichte im Rahmen des eigenen Universitätssystems ausgeprägte Besonderheiten entwickelt (Studiengangsstrukturen; Abschlüsse; etc.), die sich z.B. im germanistischen Bereich auch in großen Unterschieden nicht nur in den Studiengangsstrukturen, sondern auch in der Schwerpunktsetzung bei der Festlegung der Inhalte (Anteile an sprachpraktischer Ausbildung; Entwicklung fachlicher Schwerpunkte – Literaturwissenschaft/Sprachwissenschaft/Studien zu den deutschsprachigen Ländern; Praktika; etc. - und ihrer Verteilung auf die einzelnen Studienjahre und –phasen /-stufen) manifestieren.

Das trifft sowohl auf die Auslandsgermanistik als auch auf die Germanistik in den deutschsprachigen Ländern zu.

Beispiel Deutschland:

Es gibt im deutschsprachigen Raum von Universität zu Universität z.T. ganz markante Unterschiede in der Ausgestaltung des Germanistikstudiums, sowohl die Studienstrukturen als auch die Studieninhalte betreffend – vom Magisterstudiengang (mit einem zweiten Hauptfach oder zwei Nebenfächern) – neuerdings auch Masterstudiengang (ein Fach) – über die Lehramtsstudiengänge (für die Primarstufe (L1), die Sekundarstufe I (L2) und das gymnasiale Lehramt (L3) bis hin zu Diplomstudiengängen (1 Hauptfach, ein Nebenfach)), vom deutlich literaturwissenschaftlich orientierten bis hin zum ausschließlich linguistisch ausgerichteten Studienangebot.

Daneben hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten das Fachgebiet ‚Deutsch als Fremdsprache‘ relativ selbständig als Hochschul- und Ausbildungsfach etabliert. Auch in diesem Fach lassen sich ganz unterschiedlich strukturierte Studienangebote

- vom Magisterhauptfach
 - über Aufbau- und Zusatzstudien
 - bis zum Studienelement im Rahmen des Magisterstudiums
- und inhaltliche Ausprägungen erkennen:
- von ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (Deutschlehren und –lernen im Ausland)
 - bis zu ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (Deutschlehren und –lernen im deutschsprachigen Raum);
 - von der Betonung des lehr- und lernwissenschaftlichen Ansatzes (Deutschlehrerausbildung)
 - über die angewandt-linguistische
 - bis hin zur kulturwissenschaftlich-literarisch-interkulturell-orientierten Ausrichtung der Studieninhalte.

Was soll durch die Reformen im ‚Bologna-Prozess‘ eigentlich erreicht werden?

Zur Klärung fassen wir noch einmal kurz zusammen:

Es geht letztlich um die Harmonisierung des Studienangebots und der Studienabschlüsse im europäischen Raum durch:

- die Harmonisierung der Studiengangsstrukturen und –Studieninhalte im gesamten Hochschulbereich und in den einzelnen Fächern;

dadurch soll:

- Durchlässigkeit und Mobilität erreicht werden;
- es soll die gegenseitige Anerkennung von (gleichartigen) Abschlüssen garantiert werden.

Das „Ideal gemäß Bologna“ wäre, dass man in einem bestimmten Fach (z.B. Germanistik; Ingenieurausbildung; etc.) an jeder Universität in Europa, die diese Fächer anbietet, unter vergleichbaren Bedingungen studieren kann und dass die Studienangebote so gestaltet werden, dass die Studienleistungen und Studienabschlüsse überall in gleicher Weise anerkannt werden.

Vier wesentliche Aspekte müssen ‚gemäß Bologna‘ in den einzelnen Studienfächern, z.B. Germanistik, verwirklicht werden, damit diese Ziele erreicht werden:

1. Einführung eines einheitlichen gestuften Studiengangssystem (B.A./M.A.) in Anlehnung an das angelsächsische Studiengangmodell, das weltweit verbreitet ist.
2. Einführung des European Credit Transfer Systems (ECTS): Einheitliche Definition des Begriffs „Studienleistung“ und einheitliche Bewertung von Studienleistungen (durch die Vergabe von Kreditpunkten),
3. Modularisierung des Studienangebots: Zusammenfassung von Studieninhalten zu größeren Einheiten,
4. Einführung von Maßnahmen zur Kontrolle und Sicherung der Qualität des reformierten Studienangebots.

Zu 1.: Vereinheitlichung der Studiengangsstrukturen

Es wurde schon angemerkt, dass es bisher in Europa in den einzelnen Ländern (aber z.T. auch an den einzelnen Universitäten innerhalb eines Landes) – grundsätzlich, aber auch in den einzelnen Studienfächern – eine Fülle ganz *unterschiedlicher* Studiengänge und Studienabschlüsse gibt.

Selbstverständlich gilt das, was für die Studienangebote in Germanistik im In- und Ausland angemerkt wurde, auch für die Studienangebote zur *Ausbildung von DeutschlehrInnen*, mit denen wir uns im Bereich Deutsch als Fremdsprache vornehmlich beschäftigen: In jedem Land haben sich unterschiedliche Strukturen und inhaltliche Schwerpunkte der Deutschlehrerausbildung entwickelt. Die Vielfalt ist auch in diesem Bereich verwirrend und fast nicht überschaubar.

Beispiele für Varianten zur Deutschlehrerausbildung (vgl. meinen einführenden Beitrag zu diesem Thema und die Berichte von Stasiak (Danzig), Polat/Tapan (Istanbul) und Borikso (Kiew) im IQN-Tagungsband 2002):

- In manchen Ländern ist die Germanistenausbildung mit der Deutschlehrerausbildung identisch.
Gelegentlich wird in der letzten Phase des Germanistikstudiums ein Modul „Didaktik/Methodik des Deutschunterrichts“ angeboten.
- In anderen Ländern müssen diejenigen, die DeutschlehrerInnen werden wollen, im Anschluss an das Germanistikstudium noch ein (oft einjähriges) Zusatzstudium anschließen (in Deutschland das zweijährige Referendariat zur Vorbereitung auf den Schuldienst).
- In anderen Ländern gibt es dagegen spezielle universitäre Einrichtungen, die für die Deutschlehrerausbildung zuständig sind (z.B. die Fremdsprachenkollegs in Polen, die in einem dreijährigen Studiengang DeutschlehrerInnen bis einschließlich Sekundarstufe I ausbilden; die Gymnasiallehrerausbildung ist mit dem germanistischen Magisterstudium identisch).
- Wieder andere Länder bieten zunächst ein germanistisches Grundstudium an und differenzieren dann in der zweiten Studienphase das Lehrangebot (Germanisten/Dolmetscher und Übersetzer/Fachleute für den Tourismusbereich/Deutschlehrer).

Wie soll man das alles ‚unter einen Hut bringen‘, wenn man die vorhandenen Studiengänge nach den ‚Bologna-Kriterien‘ strukturell und inhaltlich angleichen soll?

Das „Ideal gemäß Bologna“ wäre: eine Stufung aller Studienangebote in zwei Studienstufen:

- eine Grundstufe (3 Jahre), die mit dem B.A. abgeschlossen wird,
- eine Aufbaustufe (2 Jahre), die mit dem M.A. abgeschlossen wird.

Als Variante kann auch eine Stufung in 4 + 1 Jahre vorgesehen werden, was aber Probleme mit der Vergleichbarkeit schafft.

Zu 2.: European Credit Transfer System (ECTS)

Bisher wurde der Begriff „Studienleistung“ in den einzelnen Ländern und z.T. an den einzelnen Universitäten ganz unterschiedlich definiert.

Ich wähle zur Verdeutlichung als Beispiel den Magisterstudiengang in den deutschsprachigen Ländern.

2.1. Das gegenwärtig in Deutschland praktizierte System:

Die ‚Grundeinheit‘ für die Festlegung des Studienumfangs ist die ‚Semesterwochenstunde‘.

Der Magisterstudiengang hat eine Regelstudienzeit von 8 Semestern (plus ein Prüfungssemester). Im Magisterstudium belegt man entweder zwei Hauptfächer oder ein Hauptfach und zwei Nebenfächer.

Der Gesamtumfang des Magisterstudiums beträgt 128 Semesterwochenstunden, d.h. je 64 Semesterwochenstunden pro Hauptfach bzw. 32 Semesterwochenstunden pro Nebenfach. Teilt man diesen Gesamtumfang von 128 Semesterwochenstunden auf die 8 zur Verfügung stehenden Semester auf, dann werden in der Regel insgesamt ca. 8 + 8 (=16) Semesterwochenstunden pro Semester belegt.

Eine Vorlesung/ein Seminar umfasst in der Regel 2 Semesterwochenstunden. In einem Hauptfach belegt man also durchschnittlich pro Semester 4 Seminare/Vorlesungen.

Es gibt im Studienjahr 2 Semester (insgesamt ca. 7 Monate/ 28 Wochen Vorlesungszeit, ca. 5 Monate sind vorlesungsfrei).

Ein Semester umfasst also durchschnittlich 3,5 Monate, d.h. 14 Wochen.

Das bedeutet, dass es pro Studienjahr ca. 800-850 Stunden ‚Präsenz-Unterricht‘ (Vorlesungen/Seminare/Übungen) gibt. Die restliche Zeit (die sog. vorlesungsfreie Zeit) ist für das individuelle Studium (Nachbereitung des letzten Semesters; Vorbereitung des kommenden Semesters; Anfertigung von wissenschaftlichen Hausarbeiten; etc.) bestimmt.

Im Rahmen des Studiums müssen z.B. absolviert werden:

- schriftliche Hausarbeiten (ca. 6),
- Referate (ca. 4),
- Magisterarbeit (ca. 80-100 S.),
- die Zwischenprüfung (oft eine mündliche Prüfung) und

- die Abschlussprüfungen (Klausur; mündliche Prüfung).

Die Abschlussnoten für das gesamte Studium ergeben sich aus den Resultaten der Abschlussprüfung (Klausur/mündliche Prüfung). Die studienbegleitenden Leistungen (Referate, Hausarbeiten, etc.) spielen für die Bildung der Gesamtnote im Allgemeinen keine Rolle.

Anmerkung:

An dieser Stelle sollten Sie sich einmal vergegenwärtigen, wie das Studiensystem in Ihrem eigenen Land aufgebaut ist und wie eine ‚Grundeinheit‘ z.B. für die Berechnung der Studienleistungen definiert wird.

2.2. Das neue System: Das European Credit Transfer System (ECTS)

Richtschnur für die Bestimmung der Studienleistung ist nicht mehr die „Semesterwochenstunde“, sondern der tatsächliche Arbeitsaufwand, der mit bestimmten Studienleistungen verbunden ist (sog. *student workload*).

Man geht von 1.800 Stunden Arbeitszeit aus, die pro Studienjahr zur Verfügung steht.

Die kleinste Verrechnungseinheit ist „1 Kredit“. Sie entspricht 30 Stunden Arbeit.

Pro Studienjahr werden 60 Kreditpunkte vergeben, pro Semester also 30 Kreditpunkte.

Man muss jetzt also für jede Studienleistung (Vorlesung/ Übung/ Seminar/ Klausur/ Referat/ schriftliche Hausarbeit etc.) festlegen, wie viel Zeit man braucht, um die betreffende Leistung zu erbringen.

Nach dieser Festlegung werden dann die Kreditpunkte auf die verschiedenen Studienleistungen verteilt.

Wir zeigen weiter unten, wie sich das bei unserem Master-Studiengang ganz konkret gestaltet.

Einen Anhaltspunkt für die Umrechnung von Semesterwochenstunden nach dem herkömmlichen System in Kreditpunkten gibt die folgende Gleichung:

1 Semesterwochenstunde = ca. 30 Stunden Zeitaufwand = 1 Kredit.

1 Seminar bzw. eine Vorlesung mit in der Regel 2 Semesterwochenstunden wird also mit 2 Kreditpunkten berechnet.

Zu 3.: Modularisierung

Ziel ist eine übersichtliche und begründete Gestaltung und inhaltliche Strukturierung des Studienangebots. Es muss daher unter bestimmten Themenschwerpunkten gebündelt werden (Module).

Der Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel ist lehr- und lernwissenschaftlich orientiert, d.h. er konzentriert sich auf die „Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“ und dient der Ausbildung von LehrerInnen und DozentInnen für Deutsch als Fremdsprache.

Von diesem übergreifenden berufsbezogenen Ziel her werden die Studieninhalte abgeleitet und strukturiert.

Wir haben das folgende Konzept entwickelt:

Der Masterstudiengang DaF ist in sich in:

- einen (obligatorischen) Pflichtbereich (Einführungsphase, 2 Module, die von allen Studierenden in gleicher Weise mit denselben inhaltlichen Schwerpunkten absolviert werden müssen) und
- einen Wahlpflichtbereich (5 Module) gestuft. Im Wahlpflichtbereich müssen alle 5 Module studiert werden, man kann aber innerhalb eines Moduls aus dem Studienangebot zwei Lehrveranstaltungen (zu je 2 Semesterwochenstunden) auswählen und dadurch jedem Modul innerhalb des übergreifenden thematischen Rahmens ein individuelles Profil geben.

Man könnte bei der Planung im Bereich der W-Module auch anders verfahren, indem man z.B. 8-10 Module entwickelt und anbietet und es dann den Studierenden überlässt, nach eigenem Interesse z.B. 5 davon auszuwählen. Dies setzt aber eine extensive Lehrkapazität in einer Abteilung voraus. Da wir in Kassel im DaF-Bereich aber nur über eine sehr begrenzte Lehrkapazität verfügen, kam für uns diese Variante nicht in Frage.

An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr die *institutionellen* Bedingungen (z.B. die zur Verfügung stehende Lehrkapazität; die inhaltlichen Schwerpunkte, die bei der fachlichen Ausrichtung der vorhandenen DozentInnen angeboten werden können; etc.), die für jede Abteilung anders sind, die Strukturierung, aber auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Studienangebots beeinflussen können (nicht alles, was wünschenswert wäre, ist auch ‚machbar‘!).

Aufbau und Inhalte des Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache“ /UniK

I. Pflichtbereich: 2 Module

Modul 1 (P1): Theoretische Grundlagen des Faches Deutsch als Fremdsprache

Themenschwerpunkte:

- Methoden des Fremdsprachenunterrichts,
- Zweitsprachenerwerbstheorien,
- Bezugswissenschaften des Faches Deutsch als Fremdsprache,
- Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens

Alle vier Teile dieses Moduls werden mit einer schriftlichen bzw. mündlichen Prüfungsleistung abgeschlossen (Klausur bzw. Hausarbeit bzw. Referat).

Modul 2 (P2): Unterrichtspraktikum

Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung des Praktikums.

Das Praktikum wird mit einer schriftlichen Prüfungsleistung abgeschlossen (Praktikumsbericht/Portfolio).

II. Wahlpflichtbereich: 5 Module

W1: Curriculare Grundlegung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache

Themenschwerpunkte:

- Grundlagen der Curriculumentwicklung,
- Grundlagen des gesteuerten/ungesteuerten Spracherwerbs am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache,
- Zusammenhang von Lernzielen, Lernverfahren und Lernkontrollen (curricularer Prozess),
- Faktoren im Lehr- und Lerngeschehen,
- Lehrverfahren und Lernprozesse,
- Mehrsprachigkeitsdidaktik
- Autonomes Lernen
- Interkulturelles Lernen

W2: Bezugswissenschaften und ihre Didaktik

Themenschwerpunkte:

- Konzepte von Landeskundedidaktik,
- Literarische Texte im DaF-Unterricht,
- Angewandte Linguistik und fremdsprachlicher Deutschunterricht (z.B. Wortschatzarbeit; Grammatikarbeit; Phonetik),
- Berufsorientierter Deutschunterricht / Wirtschaftskommunikation

W3: Sprachliche Fertigkeiten und deren Vermittlung

Themenschwerpunkte:

- Didaktik/Methodik Sprechen,
- Didaktik/Methodik Hören,
- Didaktik/Methodik Schreiben,
- Didaktik/Methodik Lesen,
- Kombinierte Fertigkeiten,
- Textarbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht

W4: Unterrichtsmedien und deren Einsatz

Themenschwerpunkte:

- Lehrwerkanalyse und –kritik,
- Selbsterstellung von Lehrmaterialien,
- Didaktik der konventionellen Unterrichtsmedien,
- Didaktik der Neuen Medien

W5: Projektarbeit

Schwerpunkte:

- Selbständige Entwicklung,
- Präsentation
- und Evaluation einer selbst gewählten Fragestellung im Rahmen des Lehrens und Erlernens von Deutsch als Fremdsprache

Neben fachlichen Inhalten spielt gerade in der Projektarbeit auch die Entwicklung von sog. ‚Schlüsselqualifikationen‘ (soft skills), die auch für den Lehrberuf sehr wichtig

sind, (z.B. Entwicklung von Eigeninitiative; von Kooperationsfähigkeit/Teamarbeit; von Organisationstalenten; von Präsentationstechniken; etc.) eine große Rolle.

Eine Anmerkung zur Modularisierung:

Gerade bei der Modularisierung – der Bestimmung und ‚Bündelung‘ der *Studieninhalte* – wird es voraussichtlich die größten Hürden beim Versuch der europaweiten Harmonisierung des Studiums geben. Hier erweist sich die in jedem Land bzw. jeder Universität historisch ‚gewachsene‘ Profilbildung bei den Studienschwerpunkten (die oft auch von den Forschungsinteressen und -schwerpunkten der jeweiligen LehrstuhlinhaberInnen/ ProfessorInnen bzw. von dem Ausbildungsprofil der in einem Fach Lehrenden geprägt werden), als besonders resistent gegenüber den Vereinheitlichungstendenzen von ‚Bologna‘.

Wenn man die Vorgabe einer berufsorientierenden Ausbildung ernst nimmt, müssten künftig auch in der Germanistik ‚Profile‘ (vorfindbar sind in der Auslandsgermanistik Profile wie z.B. Deutschlehrausbildung; Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern; Ausbildung von Experten im Kulturmanagement; Ausbildung von Experten für den Tourismusbereich; Ausbildung von Hochschulnachwuchs (Forschern) im Bereich der germanistischen Teildisziplinen) gebildet werden und das inhaltliche Studienangebot entsprechend auf diese Profile eingestellt und erweitert werden.

Wir haben schon weiter oben angemerkt, dass sowohl im Fach Germanistik als auch im Fach Deutsch als Fremdsprache ganz unterschiedliche – und in beiden Fächern keineswegs einheitliche – Profilbildungen vorfindbar sind. Sollen sie zugunsten von ‚Einheitsgermanistik‘ bzw. ‚Einheits-DaF‘ aufgegeben werden? Und welche Instanz soll festlegen, wie die ‚vereinheitlichten Inhalte‘ festgelegt werden sollen?

Man muss an dieser Stelle die kritische Frage stellen, ob eine weit reichende Vereinheitlichung der Studieninhalte möglich und wünschenswert ist. Die unausweichliche Folge wäre z.B. eine weit gehende ‚Verschulung‘ des Studienangebots, eine einseitige Konzentration auf ‚lehrbares, reproduzierbares und überprüfbares Fachwissen‘ (z.B. auf Kosten der Entwicklung der sog. fächerübergreifenden ‚Schlüsselqualifikationen‘) und damit eine erstarrte ‚Kanonisierung‘ der Studiengangsinhalte, die sich Neuansätzen und Neuentwicklungen gegenüber wahrscheinlich ziemlich konservativ verhalten würde!

Wir haben uns bei der Ausarbeitung unserer Module immer wieder die Frage gestellt, welches – im Rahmen einer lehr- und lernwissenschaftlichen Orientierung des Faches DaF – für die kompetente Ausübung des angestrebten Berufs (Hochschuldozent/

Deutschlehrer) die ‚essentials‘ sind, welche Inhalte für das Fach grundlegend sind (das wurde in den P-Modulen verankert) und welche auf jeden Fall, aber mit Profilbildung, studiert werden sollen (das wurde in die W-Module eingebracht).

Die Verbindung von ECTS und Modularisierung des Lehrangebots ist ein ziemlich kompliziertes „Puzzlespiel“. Gefunden werden muss nicht nur eine sinnvolle ‚Verteilung und Abstimmung der Gewichte‘ (Kreditpunkte) auf die einzelnen Studiengangselemente (Module; Masterarbeit; etc.), sondern auch ein ‚möglichst einfaches‘, d.h. auch eine für die Studierenden leicht durchschaubare – und leicht erklärbare – Studiengangsstruktur. Wir haben dazu bei der Entwicklung des Curriculums für den Master-Studiengang im DaF-Team mehrere Entwürfe ‚durchgespielt‘, bis wir uns auf das folgende Modell geeinigt haben:

Modularisierung für den Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache

Modultitel	SWS	Arbeitsaufwand (work load)	Credits
<u>Pflichtbereich:</u>		Seminarbesuch (1 S. = 30 h), Vor- und Nachbereitung, Prüfungsleistung	30 credits
Grundlagen I			
1 Seminar: Methoden des FU	2 sws	150 h	5 credits
1 Seminar: Zweitsprachenerwerbstheorien	2 sws	150 h	5 credits
1 Seminar: Bezugswissenschaften DaF	2 sws	150 h	5 credits
1 Seminar: Wissenschaftliches Arbeiten	2 sws	150 h	5 credits
Grundlagen II			
Unterrichtspraktikum: Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht.	4 sws	300 h	10 credits
<u>Wahlpflichtbereich:</u>			
Aus dem Wahlpflichtbereich müssen insgesamt 10 Seminare belegt werden, zwei Seminare pro Modul			60 credits
W 1 Curriculare Grundlegung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache	4 sws	360 h	12 credits
W 2 Unterrichtsinhalte und deren Vermittlung	4 sws	360 h	12 credits
W 3 Sprachliche Fertigkeiten und ihre Vermittlung	4 sws	360 h	12 credits
W 4 Unterrichtsmedien und deren Einsatz	4 sws	360 h	12 credits
W 5 Projektarbeit	4 sws	360 h	12 credits
Masterarbeit (studienbegleitend ab dem 3. Sem.)		900 h	30 credits
Gesamt	32 sws	3600 h	120 credits

Zu 4.: Qualitätssicherung

Evaluation von außen: Das Akkreditierungsverfahren durch eine unabhängige Akkreditierungsinstitution

In Teil I wurde ausgeführt, dass Studiengänge, die nach den Bologna-Vorgaben konzipiert werden, einem Akkreditierungsverfahren durch eine unabhängige Akkreditierungsinstitution unterzogen werden müssen, in dem überprüft wird, ob der Studiengang den vorgegebenen Kriterien entspricht.

Unser Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache“ hat dieses ziemlich aufwendige Akkreditierungsverfahren erfolgreich durchlaufen.

Interne Evaluation:

Zu dieser externen Evaluation kommen Aspekte der internen Evaluation. Wir führen z.B. am Ende eines jeden Semesters eine Befragung der Studierenden zu den einzelnen Lehrveranstaltungen (per Fragebogen) durch.

Zu den Folgen der Neustrukturierung der Studiengänge nach „Bologna“

Aus unserer Sicht lassen sich sowohl positive als auch negative Auswirkungen der Veränderung der europäischen Hochschullandschaft durch den Bologna-Prozess erkennen:

- Aus deutscher Sicht **positive** Auswirkungen:
 - Man kann – wenn der Bologna-Prozess abgeschlossen ist – ‚theoretisch‘ ein bestimmtes Fach an jeder europäischen Universität unter gleichen Studienbedingungen studieren – die Studienleistungen, die erzielt werden, werden überall in gleicher Weise anerkannt, wenn man z.B. die Universität wechselt.
 - Dadurch wird die Mobilität während des Studiums nachhaltig gefördert; die Studienabschlüsse werden in allen Ländern in gleicher Weise ‚verstanden‘ und anerkannt. Das garantiert Mobilität im beruflichen Bereich nach dem Ende des Studiums.
 - Die Studienleistungen werden studienbegleitend angesammelt (Kreditpunkte), bis man die erforderliche Zahl an Kreditpunkten hat. Das

bedrohliche Gewicht der punktuellen Abschlussprüfung, von der ‚alles abhängt‘, löst sich auf. Es lohnt sich, während der gesamten Studienzeit kontinuierlich und intensiv zu arbeiten.

- Aus deutscher Sicht **negative** Auswirkungen:
 - Zu jedem Modul werden Modulabschlussprüfungen durchgeführt. Das gab es bisher im deutschen System nicht. Es gibt am Ende eines jeden Semesters viele Prüfungen.
 - Es besteht die Gefahr, dass die Studierenden nur mehr ‚auf die Prüfungen lernen‘ und die größeren Zusammenhänge des Studiums (kritisch denken lernen/selbständig urteilen/handeln lernen; sich mit einer Fragestellung, für die man sich interessiert, intensiv längere Zeit beschäftigen; etc.) aus den Augen verlieren.
 - Es entwickelt sich eine starke *Verschulung* des Studienangebots (Pflichtmodule/Wahlpflichtmodule), die viel deutlicher als das bisher im deutschen Studiensystem üblich war, ausgeprägt ist! Das ergibt neuartige Zwänge für die Studierenden, aber auch für die Lehrenden.
 - Es muss durch sehr genaue Planung des Studienangebots dafür gesorgt werden, dass sowohl die P- als auch die W-Module in der Regelstudienzeit (4 Semester) absolviert werden können.
 - Der Verwaltungsaufwand für dieses Studiengangskonzept wird ganz erheblich steigen. Für jeden Studierenden muss ein Kredit-Konto angelegt werden, auf das nach jedem Semester die in jedem einzelnen Modul erzielten Teil-Kreditpunkte und die Gesamt-Kreditpunkte eingetragen werden müssen; alle ‚Prüfungsprodukte‘ zu den einzelnen Modulen, die die Grundlage für die Vergabe von Kreditpunkten sind (Klausuren/Hausarbeiten/Protokolle; etc.), müssen nach deutschem Hochschulrecht mindestens 10 Jahre lang archiviert werden.

Zum Abschluss

Der Bologna-Prozess hat deutliche Bewegung in die europäische Hochschullandschaft – und in die einzelnen Fächer – gebracht. Es ist interessant zu sehen, dass man sich bisher bei der Gestaltung der Vorgaben der Studienreform hauptsächlich auf formale Aspekte

(Studiengangsstrukturen) zurückgezogen hat. Dass eine Vereinheitlichung der Studiengangsstrukturen wünschenswert ist, liegt auf der Hand. Ob aber auch eine europaweite ‚Uniformität der Studieninhalte‘ der einzelnen Fächer wünschenswert ist, ist umstritten. Für die Technik- und Naturwissenschaften scheint dieser Konsens zu den Studieninhalten leichter erreichbar zu sein als für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Viel wäre schon erreicht, wenn im geisteswissenschaftlichen Bereich die Diskussion um das Grundlagenwissen in den einzelnen Fächer intensiv geführt werden würde. Wir haben diese Diskussion für unseren Masterstudiengang DaF intern geführt und uns auf die Grundlagen geeinigt, die in den beiden obligatorischen Modulen (P1 und P2) der Einführungsstufe zusammengefasst sind (wodurch auch eine interne Strukturierung unseres Studienangebots erreicht wurde). Diese interne Diskussion müsste jedoch in den nationalen bzw. internationalen Fachverbänden bzw. Fachgremien weiter geführt werden, wenn man Konsens über die inhaltlichen Grundlagen der Studienfächer erreichen will.

Auf dieser Grundlage sollte aber meiner Meinung nach für jede Hochschule und für jedes Universitätsfach - auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache – innerhalb des Rahmens von Modulen, die nach übergreifenden fachlichen Themenschwerpunkten formulierten werden, die Möglichkeit zur *unverwechselbaren inhaltlichen Profilbildung* der fachlichen Studienangebote der einzelnen Hochschulen gewahrt bleiben. Dies gilt m.E. weniger für den Bereich der *undergraduate studies* (Bachelor-Phase) als hauptsächlich für den Bereich der *graduate studies* (Master-Phase).

Bibliographie:

Neuner, G. (Hrsg.) (unter Mitarbeit von U. Koithan) (2002): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache – Tagungsdokumentation 2002*, Kassel.

Neuner, G. (Hrsg.) (unter Mitarbeit von U. Koithan) (2003): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache – Tagungsdokumentation 2003*, Kassel.

Lehrerausbildung in Rumänien: vor und nach Bologna

Speranța Stănescu

(Universität Bukarest, Rumänien)

1. Universität: Wissen, Forschen, Berufsorientierung

Im Sinne der mit dem zusammenwachsenden vielsprachigen Europa verbundenen Sprachenpolitik entstanden Dokumente, die neue Grundsätze und Perspektiven für die Sprachenlehre und das Sprachenlernen aufzeigen. Das sind der *Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001), *Profile Deutsch 2002*, die *Sprachenportfolios*. Das Jahr 2001 galt als das *Sprachenjahr Europas*. Selbst wenn diese Unternehmungen nicht unmittelbar den Hochschulunterricht betreffen, ist es außer jeden Zweifel, dass sie auch dort tief greifende Prozesse ausgelöst haben, die sich in logischer Folge auch mit den Strukturreformen im Hochschulbereich und besonders in den philologischen Fächern, also auch in der Germanistik verknüpfen.

Der so genannte *Bologna-Prozess* bringt umfassende Veränderungen für die Hochschulen mit sich. Die Reform wirkt sich auf die Studienstruktur und die Studiengangsinhalte, auf Organisationsabläufe in den Hochschulen, auf Prozesse in den Verwaltungen und Entscheidungen der Studierenden aus. Eine der größten Herausforderungen ist derzeit die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge und die damit zusammenhängenden Neuerungen: das Europäische Credit Transfer System (ECTS), die Modularisierung, die Output-Orientierung, das Diploma Supplement, die Akkreditierung, auf die wir hier nicht näher eingehen können.

„Der innere Zusammenhang der Bologna-Reformen bezieht sich indes nicht auf Fragen der Verwaltung, der Infrastruktur und der Finanzen. Er zeigt sich besonders deutlich bei der Einführung der neuen Bachelor- und Mastergrade, die eine neue Definition der Rolle der Forschung erfordern dürften. Es ist offensichtlich, dass Master-Grade nicht ohne die Berücksichtigung ihrer Verknüpfung mit der Lehre und Forschung auf der Doktoranden-Ebene eingeführt werden können. Selbstverständlich kann und sollte Lehre an den Universitäten nicht reformiert werden ohne die Berücksichtigung ihrer Verbindung zur Forschung, von der Schaffung neuer Stellen für junge Wissenschaftler bis zur Einbindung von Forschungsprojekten in die Lehre.“ (Bologna-Reader 2004: 229)

Das erklärte Ziel des Studiums ist auch im Rahmen einer veränderten Studienstruktur die intellektuelle Bildung durch Wissenschaft, die wissenschaftlich basierte

Beschäftigungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung des Studierenden und Absolventen. Das Bewusstsein für gesellschaftliche Probleme sollte ebenso Berücksichtigung finden wie die wissenschaftliche Entwicklung in einem Fach. (Bologna-Reader 2004: 82)

Die rumänische Universität und mit ihr die Fakultäten für Philologie stehen vor ähnlichen Problemen wie europaweit. Das theoretische, der Wissenschaft zuliebe erfolgte Studium muss mehr denn je eine gesellschaftliche Rechtfertigung erhalten. Unter dem Deckmantel der nach der Wende den Universitäten gewährten Autonomie hat der Staat seine fürsorgliche Hand fortgezogen, damit auch die wirtschaftliche Sicherung aufgehoben. Deshalb werden die Aufstellung von Lehrdeputaten mit zahlenmäßig vorgeschriebenen, gehaltbedingenden Stunden des Unterrichtens und ebenso die Zusammenstellung von übermäßig großen Studentengruppen finanziell begründet.

Die Wende 1989 hat neue Wege eröffnet. Es gibt nun ein neues Unterrichtsgesetz (Regierung Rumäniens 1995), auch ein Gesetz, das als Satzung des Lehrkörpers gilt (Regierung Rumäniens 1997). Ein erstmals im Ministerium für Bildung und Erziehung Mitte der 90er Jahre erstelltes *Nationales Curriculum* formuliert für den präuniversitären Unterricht Aufgaben, die zur Heranformung moderner, in freien Gesellschaften gefragten Persönlichkeiten führen sollen. Es ist zweifellos ein riesiger Fortschritt gegenüber dem Unterricht vor 1989, dessen Folgen wir noch am didaktisch-methodischen Vorgehen von Lehrenden wie auch an den Lernern aller Stufen erkennen können. Mangelnde Übung im Nachdenken über das Sprachhandeln, mangelnde Übung im Vollzug deduktiven oder induktiven Umgangs mit Sprache sind Folgen des frontalen, autoritären Unterrichts und schwere Hindernisse für den neu zu gestaltenden Hochschulunterricht.

Worin besteht das angestrebte Neue? Wir sehen hier von den Fakultäten ab, die auch bisher für bestimmte Bereiche der Wirtschaft vorbereiteten, wo der Sprachunterricht studienbegleitend, fachsprachlich orientiert und nichtphilologisch erfolgt. Uns interessieren in diesem Zusammenhang die traditionellen philologischen Fakultäten, speziell die Germanistik. So wie sie zurzeit (noch) gedacht ist, will die rumänische Germanistik bilden und ausbilden, ist in ihrer Offenheit "Mädchen für alles", also eher

berufsvorbereitend als berufsbildend. Sie hofft, durch die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken Mittel zur kreativen, selbständigen Lösung späterer Fachprobleme zu bieten, sie meint Berufsfähigkeiten formen zu können. Allerdings kristallisieren sich in der Germanistik wie in den anderen Philologien auch, nebenher immer mehr anwendungs-/berufsorientierte Sprachabteilungen, die die Ausbildung für bestimmte heute sehr gefragte Berufe wie Übersetzer und Dolmetscher, Kommunikationsmanager, Journalisten in der jeweiligen Fremdsprache zur Aufgabe haben. Zum Sprachlehrerberuf soll weiter unten mehr Auskunft gegeben werden.

Für die rumänische Germanistik zwingt sich eine wichtige Bemerkung auf: sie war jahrzehntelang in der Auslandsgermanistik etwas Besonderes. Das war dadurch bedingt, dass die meisten Germanisten (Forscher, Lehrer und Studenten) Rumäniendeutsche waren und von Haus aus ein nahezu einwandfreies Deutsch sprachen. Der Unterricht an der Hochschule konnte ausschließlich in deutscher Sprache erfolgen, zumal auch die restlichen nicht muttersprachlichen Studenten und Lehrkräfte ein gutes Deutsch sprachen, das sie - bis auf wenige Ausnahmen - in deutsch-muttersprachigen Schulen, wenn nicht, in rumänischsprachigen als Fremdsprache aber mit Muttersprachlern als Lehrern gelernt hatten. So unterschied sich das Sprach- und Literaturstudium in Rumänien von dem in der Inlandsgermanistik weniger durch die Inhalte oder die Methode, als durch ggf. unterschiedliche Schwerpunktsetzung und durch die eigene landesspezifische Thematik, die mit der Kultur der einheimischen Deutschen und den sich ergebenden Interferenzen mit den auf rumänischem Boden koexistierenden Kulturen verbunden war.

Durch die massive Auswanderung der Rumäniendeutschen hat sich diese Lage stark geändert. Die Studenten sprechen immer weniger gut deutsch, die Studiengruppen sind trotz der selektiven, sprachbezogenen Aufnahmeprüfung stark gemischt. Ein Sprachkompetenz verbessernder Unterricht zwingt sich immer mehr auf. Dennoch möchte sich die rumänische Germanistik nicht von ihrem philologischen Sockel herabsetzen lassen. Sie möchte bilden, muss aber Sprachkompetenz aufbauen und beruflich ausbilden, m.a.W. pragmatisch werden.

Die Ziele des ehemals primär auf Fachwissen und Methodenkompetenz orientierten Studiums, das sekundär auch zu Sprachkompetenz zu führen meinte, wurden immer mehr geändert aus der Erkenntnis heraus, dass einerseits die Studenten mit anderen

Voraussetzungen kommen, andererseits die neue Welt auch an uns neue Forderungen stellt. Vorlesungen und Seminare zum Fach Deutsch sollten immer mehr instrumentalisiert werden, auch um fachübergreifende allgemeine Schlüsselqualifikationen zu entwickeln, so die Fähigkeit, Aufgaben zu erkennen/zu analysieren/zu erstellen, Informationen zu bearbeiten, Entscheidungen zu treffen, Kritik zu üben, Meinungen zu entwickeln und zu äußern, ebenso die Bereitschaft und Fähigkeit, bestimmte Sozialverhalten wie Arbeit im Team nebst Selbständigkeit und Initiative anzuwenden. Das Germanistikstudium muss eine flexible fremdsprachliche Handlungsfähigkeit im Auge behalten, kann aber gleichzeitig, durch die eingesetzten Methoden und durch die formulierten Forderungen, auf derartige Fähigkeiten hinsteuern.

Füllen wir die Worte mit Inhalt, so stehen wir vor sozialen Forderungen und Verhalten, das Individuum kann sich nur noch in der und für die Gesellschaft bewähren, auch wenn das Studium nicht unter fremder Belehrung, fremder Leitung, fremder Hilfe zu erfolgen habe, die Lehrverfahren sich nur als Anregung nicht als Konditionierung verstehen. Obwohl es im Hinblick auf gesellschaftliche Nutzbarmachung erfolgt, kann durch eine so formulierte Zielsetzung die reine Spezialisierung und die Erzeugung von unmündigen Fachidioten umgangen werden. Es eröffnet zwar keine unmittelbar brauchbare Ableitung für die Praxis irgendeines Berufes, aber es befähigt, ergänzt mit entsprechendem Fachwissen, zum Ergreifen eines Berufes, in dem dann durch die Praxis des Alltags erst die notwendige Berufsfertigkeit erreicht werden kann. Forschung bleibt dabei allerdings nur am Rande.

2. Deutsche Sprachlehre und Lehrerausbildung für Deutsch in Rumänien

Für einen ausführlicheren Überblick zum Deutschunterricht in Rumänien verweise ich auf Stănescu 2001 und Stănescu 2004. Wir halten hier nur fest, dass es (Kindergärten und) Schulen gibt, wo die Unterrichtssprache Deutsch ist. Das sind die so genannten „deutschen (Kindergärten und) Schulen“. Diese werden wegen der bereits erwähnten massiven Auswanderung der Rumäniendeutschen von immer mehr Schülern besucht, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die also Deutsch zwar als Fremdsprache jedoch unter günstigeren Bedingungen und also „besser“ von Kind an lernen können. Daneben

gibt es die Schulen, in denen rumänisch oder in der Sprache der in Rumänien lebenden Minderheiten unterrichtet und Deutsch als Fremdsprache alternativ zu anderen Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Italienisch usw. gelehrt wird.

Beide Möglichkeiten des Deutschunterrichts sind unter anderem auch mit dem Problem der Lehrerausbildung konfrontiert.

Für die deutschen Schulen wird es immer schwieriger Lehrer zu finden, die in natur- und geisteswissenschaftlichen Fächern auf Deutsch unterrichten können, weshalb es nach der Wende 1989 Programme gibt, innerhalb derer Lehrer aus dem deutschsprachigen Ausland zur Aushilfe kommen. Freilich gibt es durch sie auch Fortbildungsmöglichkeiten für die einheimischen Lehrer, vor allem durch ein eigens dafür in Mediasch eingerichtetes „Zentrum zur Lehrerfortbildung in deutscher Sprache“. Was die Lehrer im Fach Deutsch betrifft, so sind sie Absolventen der Germanistik und erhalten dort eine Sprachlehrausbildung, die sie nur begrenzt, wenn überhaupt auf die Realität der „deutschen Schulen“ vorbereitet. Für alle Lehrer an diesen Schulen besteht auch das Problem der Korrektheit des hier von den Schülern gesprochenen Deutsch, somit der Sprachpflege selbst, da aus der Koexistenz von DaF, DaM eine ironisch als DaMF benannte Sprache entsteht, zu der genau genommen ein kritisches Lehrerverhalten und ein spezifischer Sprachunterricht auch über die Deutschstunde hinaus in allen Fächern entwickelt werden sollte. (Stănescu 2004: 495f.)

Lehrer für den DaF-Unterricht werden ebenfalls in der Germanistik ausgebildet. Genauer: DaF-Lehrer sind die einzigen, die in der Germanistik ausgebildet werden. Wenn in Temeswar/Timișoara, Hermannstadt/Sibiu oder in Bukarest, durch die Existenz deutscher Lyzeen in diesen auch „pädagogische Praktika“ organisiert werden können, so ist das dem Zufall, nicht einem Lehrplan zu verdanken. Auch können nur wenige einen solchen Praktikumsplatz bekommen.

Die Jahrestagungen des Rumänischen Deutschlehrerverbandes der letzten vier Jahre in Mangalia waren Anlass, die DaF-Lehrer in solch weitem Kreis mit Aspekten aus dem *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, aus *Profile Deutsch* sowie mit dem Konzept von Sprachenportfolien vertraut zu machen. Die TeilnehmerInnen an den Workshops sahen sich aufgefordert, über eigenes Schaffen, über Ansprüche rumänischer Curricula und über Ergebnisse des DaF-Unterrichts in Rumänien zu reflektieren. Die Bilanz stimmte nachdenklich.

Noch nachdenklicher sollten die anwesenden Hochschulgermanisten werden. Sie sind an ihren Hochschulen mit völlig anderen Problemen als didaktischen und inhaltlichen konfrontiert. Der Rückgang der Studentenzahl, der permanente Kampf mit administrativ-ökonomischen Argumenten autonomer Universitäten hat sogar dahin geführt, dass der Zulassung zum Studium keine oder nur eine formale Bewerberselektion vorangeht. Hinzu kommen nun die nicht selten widersprüchlichen Vorgänge im Zusammenhang mit der Umstrukturierung im Zuge des Bologna-Prozesses, vor allem mit der Einführung gestufter Studienabschlüsse, dem Bachelor/Bakkalaureus und dem Master/Magister.

3. Deutschlehrausbildung in der Germanistik und der Bologna-Prozess

Im Zusammenhang mit dem europaweiten Reformprozess des Hochschulwesens und dem Wunsch, sich dem anzuschließen, gibt es auch in Rumänien bereits gesetzlich gesteuerte „Ereignisse“. Die rumänische Germanistik kann hier keine neutrale Haltung behalten. In diesem Zuge fand im Dezember 2004 in Bukarest eine Tagung zum Thema „Deutschlehrausbildung in der Germanistik und der Bologna-Prozess“ statt.¹ Die Tagung entwickelte sich zu einem Forum aller rumänischen Germanistiklehrstühle, in dessen Verlauf wichtige gemeinsame Standpunkte im Zusammenhang mit dem Standort der Lehrerausbildung für Deutsch in Rumänien ausgehandelt und festgehalten wurden. Im Folgenden sind diese knapp dargestellt.

Es muss allerdings Folgendes vorausgeschickt werden:

- Die universitäre Autonomie wird durch zentral, vom Ministerium für Erziehung und Forschung gesteuerte Richtlinien und vor allem finanzielle Argumente eingeschränkt. So kann etwa ein Fremdsprachenlehrstuhl nicht selbstständig Lehrpläne entwickeln. Diese sind in ihrer Grundstruktur für alle Fremdsprachen gleich gestaltet und vom Ministerium genehmigt. Davon ist auch die Fremdsprachen-/Deutschlehrausbildung betroffen.²

¹ Im Februar 2005 fand in Sighișoara/Schäßburg eine weitere Tagung zu „Bologna und die Germanistik“ statt.

² Das Ministerium entscheidet über die Größe der Studentengruppe und verteilt entsprechend einem neuen Gesetz vom Februar 2005 die Anzahl der gebührenfreien, d.h. aus dem Staatshaushalt bezahlten Studienplätze auf Fachbereiche. Innerhalb dieser werden interne Regelungen, weitere Aufteilungen zwischen den Fakultäten einer Universität sozusagen autonom vorgenommen.

- Bereits im Unterrichtsgesetz (Regierung Rumäniens 1995, Art. 68) wird vorgesehen, dass man nur unterrichten darf, wenn man einen vom Departement für Ausbildung von Lehrpersonal einer Universität den Beleg für den Abschluss eines methodisch-didaktischen Ausbildungsprogramms besitzt („Certificat de absolvire“). Das Ausbildungsprogramm umfasst eine theoretische und eine praktische Vorbereitung im Bereich der Pädagogik, Psychologie, Logik, Soziologie und der Fachmethodik. Letztere kann an die Fachlehrstühle fallen, d.h. also auch an die Fremdsprachenlehrstühle. Allerdings ist das ein dauernder Zankapfel, da das Departement auch diese Stunden an sich reißen möchte, was bisher verhindert werden konnte, soweit es die einzelnen Lehrstühle nicht selbst abtreten wollten.³

Aus dem Gesagten ist zu verstehen, weshalb auf dem Dezember-Forum gefordert wurde, dass die Lehrerausbildung für Fremdsprachen nur den Fremdsprachenlehrstühlen nicht den Departements für Pädagogik und Psychologie allein zustehen solle und weshalb auch festgehalten wurde, dass sich alle Fremdsprachenlehrstühle zusammensetzen und zu den formulierten Problemen im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben und verwaltungstechnischen Einschränkungen bzw. Möglichkeiten ihrer Überwindung Stellung nehmen und Lösungen finden müssten. Hierzu sollten die Germanistiklehrstühle in den jeweiligen Universitäten initiativ aktiv werden.

Das ist allerdings geschehen, die Vorschläge erhielten Konsens, doch sollten zahlreiche äußere Fakten viel stärkeren Einfluss auf damalige Wünsche und Möglichkeiten nehmen. Stets neue Regierungsbeschlüsse, der Zwang zu schnellen Entscheidungen und Lösungen, die vom Ministerium gefordert wurden, kamen seit Dezember und dem Entstehungszeitpunkt dieses Beitrags, so dass der Standort der Deutschlehrerausbildung zurzeit im Wesentlichen als fest betrachtet werden dürfte.

Grundlegend ist für die Implementierung der Bologna-Vorgaben in Rumänien das Gesetz Nr. 288 vom 24. Juni 2004, das ab dem akademischen Jahr 2005/2006 in Kraft tritt und die gestuften Studiengänge initiiert (Regierung Rumäniens 2004). Es folgten Regierungsbeschlüsse, die die finanzierten „Domänen/Fachbereiche“ und das leidige Problem der nicht gewünschten Ein-Fach-Ausbildung festlegen. Besonders betroffen sind dadurch die Fremdsprachenfakultäten, die bisher stets in zwei Fremdsprachen oder

³ So ist die Lehrerausbildung in Cluj/Klausenburg seit einigen Jahren für alle Fremdsprachen an das Departement abgetreten worden.

einer Fremdsprache mit Rumänisch ausgebildet haben. Dieser Aspekt ist in diesem Augenblick noch in der Diskussion, wird aber voraussichtlich zugunsten von zwei Fächern unter dem Decknamen „ein Fach: Philologie“ gelöst.

Für die Forumdiskussion war es wichtig festzuhalten:

A. Ziele und damit Inhalte und Methoden der Lehre in den einzelnen Stufen („cicluri“) müssen nach dem OUTPUT bestimmt werden, d.h. es muss bereits am Anfang des Studiums festgemacht werden, wofür wir lehren, was die Absolventen einer Stufe am Ende des B.A. (Bachelor: „studii univ. de licență“) bzw. M.A. (Master) machen können müssen, bzw. was sie aufgrund des Gelernten wirklich machen können. Es geht nicht nur um abstraktes, theoretisches Fachwissen (fachspezifische Kompetenzen), sondern auch um allgemeine Schlüsselqualifikationen/Schlüsselkompetenzen (für die Fremdsprachenfakultäten sind das v.a. kommunikative (Sprachkompetenz, Sprechhandlungskompetenz), soziale, interkulturelle Kompetenzen).

B. Schon beim Studienanfang/bei der Aufnahme in die jeweilige Stufe müssen Kriterien (Standards) festgelegt werden, damit die gesetzten Ziele auch erreicht werden können, was eine Festlegung auch eines Sprachniveaus (nicht nur Wissen, sondern auch Können!!) zu Anfang jeder Stufe bedeutet. Die Kandidaten/Studenten müssen diese Forderungen, die unabhängig von den gebotenen Kursen erreicht werden, erfüllen, wenn sie Übergänge und Abschlüsse im Studium schaffen wollen.

C. Das rumänische Gesetz fordert für die Zulassung zum Lehrerberuf den Beleg für 30 bzw. 60 Credits im didaktisch-methodischen Bereich, je nachdem ob man nur im Schulbereich bis zur 8. Schulklasse oder weiter im Gymnasium und im Hochschulbereich unterrichten wollte.

D. Die Pflicht zur Berufspraxis bereits während des Studiums wird im Gesetz mit Nachdruck betont.

Bei der Bestandsaufnahme an den einzelnen Universitäten zeigte es sich,

- dass bereits „von oben her“/von den Rektoraten bzw. Dekanaten Strukturen v.a. für den Bachelor festgelegt worden waren⁴, die kaum umgangen werden könnten,

⁴ In Iasi z.B. waren im Dezember 2004 18 Stunden für die Lehrerausbildung vorgesehen. An der Fremdsprachenfakultät Bukarest waren jeweils zwei Semesterwochenstunden Vorlesung als Wahlfach in den Semestern 5 und 6 des B.A. vorgesehen. Keine Variante befähigte zum Lehrerberuf nach dem B.A., keine erfüllte die Forderungen des Gesetzes.

- dass das Sprachniveau des Großteils der Studenten sehr niedrig ist und in drei Jahren nicht auf das einem Deutschlehrer entsprechenden Niveau gebracht werden können,
- dass Angebote gemacht werden müssen, die die Ausbildung für den Lehrerberuf bereits im Studium attraktiv und mit Angeboten zur Ausbildung für andere Berufe konkurrenzfähig machen (wenn wir überleben wollen, müssen wir – die Fremdsprachenphilologien – uns pragmatisieren, d.h. bereits den B.A. praxisbezogen konzipieren, vgl. auch Neuner-Vortrag),
- dass die aufgrund des Unterrichtsgesetzes (Regierung Rumäniens 1995) an allen Universitäten getrennt bestehenden Departements für Pädagogik und Psychologie eine Gefahr für die Fremdsprachenlehrausbildung an den Fremdsprachenlehrstühlen darstellen,
- dass die Germanistik nicht alleine gegen derartige Trends ankommen kann und sie daher zusammen mit den anderen Fremdsprachenphilologien etwas dagegen unternehmen muss,
- dass es große finanzielle Probleme/Maßnahmen von oben zu überwinden gilt,
- dass das modularisierte Studiensystem durch die Zusammenarbeit mit den anderen Fremdsprachenphilologien Möglichkeiten bietet, in der Lehrerausbildung, aber nicht nur, auch mit der geringen Studentenzahl Kunstgriffe im finanziellen Bereich zu tun (etwa gemeinsame „Grundstockmodule“ kombiniert mit getrennten Fachmodulen; auch fakultätsübergreifende, interdisziplinäre Studiengänge: in Sibiu beispielsweise das Y-Modell: ein germanistisches Grundstudium, danach, darauf aufbauend, aber für den Studienabschluss obligatorisch getrennt, alternativ Lehrerausbildung oder Übersetzer, im Unterschied zu einer berufsbezogenen Entscheidung gleich am Anfang des Studiums oder zu einer Lehrerausbildung, die parallel und fakultativ zum philologischen Studium einhergeht, lt. Unterrichtsgesetz 1995 das bisher praktizierte Modell).
- Notwendig ist das Wegdenken von den jetzigen starren „didaktischen Normen“ der Lehrkräfte. Das modularisierte System wird bestehende Lehrstuhl- und Fakultätsstrukturen zerrütteln: durch die individuelle, wahrscheinlich ganz freie Studiengangsgestaltung durch die Studierenden, durch die angestrebte Mobilität und der sich daraus ergebenden Kombinationsmöglichkeiten im Studium.

- Die Probleme müssen auf der Ebene aller Fremdsprachen gemeinsam, aber dann auch mit anderen Fakultäten intra- und dann interuniversitär diskutiert werden.

Zum Abschluss des Forums ergaben sich folgende konkrete Vorschläge:

1. Die Fremdsprachenlehrstühle müssen die Lehrerausbildung der jeweiligen Fremdsprache selbst durchführen (in unserem Fall: am Lehrstuhl für Germanistik). Dabei können die bisher je 2 Semesterwochenstunden je ein Semester lang Pädagogik und Psychologie-Vorlesungen beim Departement für Pädagogik und Psychologie normiert bleiben.
2. Die Fremdsprachenlehrstühle müssen ein gemeinsames Konzept entwickeln und gemeinsam gegen ihre Kaputtmachung von oben angehen. Es muss u.a. auch kenntlich gemacht werden, dass die Anliegen der Fakultäten/Lehrstühle für Fremdsprachen völlig anders sind als die der Fakultät für rumänische Sprache und Literatur.
3. Ungeklärt ist, wie die Ausbildung in zwei Fremdsprachen im B.A. erfolgen kann/wird und damit auch die LAB für zwei (Fremd)Sprachen.
4. Im Forum kam es nicht mehr zu einer Diskussion von Masterstudiengängen. Man konzentrierte sich nur noch auf den Bachelor, an dessen Ende die Absolventen für den Unterricht in der Grundschule und im Gymnasium befähigt sein sollen (Regierung Rumäniens 2004). Dennoch kann auch ein Master speziell zur Lehrerausbildung auf dieser Basis erstellt werden, z.B. durch die erweiterte/zyklische Wiederaufnahme von Themen aus dem B.A. bzw. durch die Hinzufügung aktueller Thematik, z.B. Mehrsprachigkeitsdidaktik.
5. Man einigte sich, dass in die Germanistik für Rumänien (außer dem gesetzlich geforderten Abitur) ein notwendig zu belegendes sprachliches Ausgangssprachniveau (Aufnahmeprüfung zum B.A.) einzuführen ist: lt. Referenzrahmen B1. Am Ende der 3 B.A.-Jahre ist das Sprachniveau C1 vorzuweisen (s. Diploma Supplement – darüber wurde im Februar 2005 auf der Tagung in Schäßburg gesprochen im Zusammenhang mit dem Curriculum der Germanistik, s. Fußnote 1).
6. Als Ziele der Lehrerausbildung im B.A. wurden formuliert: Heranbildung von allgemeinen fachspezifischen Kompetenzen und methodisch-didaktischen Grundkenntnissen und Fertigkeiten für den Unterricht von Deutsch als Fremd-

/Muttersprache⁵ in der Grundschule und im Gymnasium. (z.T. zu koordinieren mit Formulierungen in Regierung Rumäniens 2004).

Ausgehend von den gesetzlich 30 notwendigen Credits wurde Folgendes, w.u. auch graphisch aufgezeigtes Modell für die Lehrerausbildung besprochen. Dieses Modul kann – mindestens im inhaltlichen Teil – als Ansatz für ein rumänisches Rahmencurriculum zur Lehrerausbildung betrachtet und entsprechend ausgearbeitet werden.⁶ Die im Dezember noch offene Position als getrennt oder im B.A. inkorporiert ist insoweit geklärt, als die Lehrerausbildung als fakultatives Modul von 30 Credits eigenständig gegliedert ist und unabhängig von den 180 Credits des B.A. verläuft.

Wichtig ist dabei auch, dass die Pädagogik, Psychologie und ggf. das Computer-IT in einem gemeinsamen Grundstock vom Departement angeboten werden sollte. Ein solches Lehrerausbildungsmodul im B.A. – ein zu anderen Berufsbildungen alternatives Angebot – erleichtert auch finanzielle Rechenricks im Rahmen einer Fakultät/eines Lehrstuhls.

Ein Masterstudiengang mit dem Schwerpunkt Lehrerausbildung wird zurzeit an den einzelnen Universitäten in Erwägung gezogen, wird jedoch nicht allorts finanziell haltbar sein können. Denkbar ist hier auch eine speziellere Ausrichtung je nach DaF- und DaM-Unterricht.

⁵ Den Standort der Lehrerausbildung für DaM ist noch ungeklärt. Es ist zu empfehlen, dass sie als Aufgabe an eine einzige Universität z.B. Sibiu/Hermannstadt gehen sollte.

⁶ Es sind aber auch andere Varianten in Erwägung zu ziehen. Im Wesentlichen ginge es darum, dass sich die Kandidaten von Anfang an für eine berufliche Finalität des B.A. entscheiden und dass für alle Fremdsprachen ein gemeinsamer Grundstock an philologisch orientiertem Wissen geboten wird, und dann ergänzend z.B. ein kohärentes Modul zur Lehrerausbildung, alternativ etwa zu Tourismus, Journalismus etc. bestünde. Das hat den Vorteil, dass das Departement das Modul Lehrerausbildung auf keinen Fall an sich reißen könnte.

Abb. 1 Variante mit parallel laufendem LAB-Modul

30 Credit-Modul LAB	BA z.B. Germanistik 180 Credits, 24-26 SWS	
Parallel, getrennt vom restlichen BA: Modul von 30 Credits für Lehrerbildung ; es ist über 3 Jahre verteilt mit etwa 3 SWS	I. Semester: 30 Credits	II. Semester: 30 Credits
	III. Semester: 30 Credits	IV. Semester: 30 Credits
	V. Semester: 30 Credits	VI. Semester: 30 Credits

Das Lehrerbildungsmodul im linken Fenster erstreckt sich über alle sechs Semester und wird wie folgt inhaltlich gegliedert:

Abb. 2: Inhalte

	Semester; mögliche Inhalte			
	Allg.	Sprache Spez.	Allg.	Sprache Spez.
I. Studienjahr	1. Semester: Psychologie: 2c+1s		2. Semester: Pädagogik: 2c+1s	
II. Studienjahr	3. Semester: Pädagogik: 2c+1s		4. Semester:	Fachmethodik: 2c+1s
III. Studienjahr	5. Semester:	Fachmethodik: 2c+1s	6. Semester:	Praktikum: 2Std+3Std. Begleitseminar

Der **fachmethodische und fachpraktische** Teil des Moduls zur LAB wurde im Forum mit folgenden **Inhalten** versehen (vorwiegend orientiert an den Fernstudieneinheiten des Goethe-Instituts und der Universität Kassel):

4. Semester:

- ❖ Spracherwerbtheorien
- ❖ Lehrmethoden
- ❖ Bezugswissenschaften des Fremdsprachenunterrichts I: Linguistik, Literatur

- ❖ Bezugswissenschaften des Fremdsprachenunterrichts II: Muttersprache, Landeskunde, Interkulturalität
- ❖ Lernerorientiertheit und Lernerautonomie

5. Semester:

- ❖ Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen)
- ❖ Sprachsystem: Grammatik; Wortschatz; Phonetik, Orthographie
- ❖ Medien: Lehrwerkanalyse, neue Medien
- ❖ Leistungsmessung

6. Semester: (v.a. koordiniert und komplementär zum Praktikum und Begleitseminar)

- ❖ Unterrichtsplanung
- ❖ Unterrichtsbeobachtung
- ❖ Fehler und Fehlerkorrektur
- ❖ Lehrwerke einschätzen und adäquat einsetzen

Die nun als abgemacht geltende Lösung wirft Probleme auf und ist nicht ohne Nachteile:

- ✓ Die 30 Credits im Lehrerausbildungsmodul müssen auf 2 Sprachen (A+B-Fach), auf die Pädagogik und Psychologie-Vorlesungen und auf das Pädagogische Praktikum verteilt werden. Dabei kommen alle Gegenstände auf wenig Semesterwochenstunden und das ergibt keine ernstzunehmende Ausbildung für den Lehrerberuf.
- ✓ Angesprochen wurde auch die notwendige Koordination der Lehrerausbildung mit der germanistischen Ausbildung, ebenso die Ergänzung des zeitlich eingegengten Lehrerausbildungsmoduls durch musterartiges, methodisch-didaktisches Vorgehen in der Lehre im germanistischen Studiengang (indirekte Lehrerausbildung).
- ✓ Die Studenten müssen parallel zum regulären Studium und über die 180 Credits des B.A. auf eigene Kosten noch das Lehrerausbildungsmodul absolvieren.
- ✓ Nach beendetem Lehrerausbildungsmodul erhalten die Studenten das Abschlusszeugnis/ Beleg für „außerplanmäßigen 30 Credits“, getrennt vom B.A.-Diplom mit den obligaten 180 Credits.
- ✓ Es ist nicht klar, wer für die Deckung der zusätzlichen Veranstaltungen mit Lehrpersonal finanziell aufkommt. Eine Selbstfinanzierung aus Gebühren von

den Studenten bei der mangelnden Attraktivität des Lehrerberufs ist kaum denkbar.

- ✓ Die Selbstständigkeit des Lehrerausbildungsmoduls macht es erreichbar und dadurch trennbar für das Departement, genau was wir verhindern wollen.

Bibliographie

- Bologna-Reader** (2004): *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*. Hg. v. der Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik, Band 8, Bonn.
- Europarat** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, M. / Müller, M. / Schmitz, H. u.a.** (2002): *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G.** (2004): *Zur Reform der Deutschlehrerausbildung im Rahmen des sogenannten Bologna-Prozesses*. Vortrag, Tagung zum Thema „Deutschlehrerausbildung in der Germanistik und der Bologna-Prozess“, 4.-5. Dezember 2004, Bukarest.
- Regierung Rumäniens** (1995): *Legea învățământului* [Das Unterrichtsgesetz]. In: Monitorul oficial al României. Partea I, VII/167/31.07.1995.
- Regierung Rumäniens** (1997a): *Legea privind statutul personalului didactic* [Gesetz, die Satzung des Lehrkörpers betreffend]. In: Monitorul oficial al României. Partea I, IX/158/16.07.1997.
- Regierung Rumäniens** (1997b): *Der Unterricht in den Sprachen der Minderheiten in Rumänien*. Bukarest (Der Rat der Nationalen Minderheiten).
- Regierung Rumäniens** (2004): *Legea nr. 288, din 24 iunie 2004, privind organizarea studiilor universitare* [Das Gesetz zur Organisation des universitären Studiums] In: Monitorul Oficial, Partea I, XVI/614/7.07.2004.
- Schuller - Anger, H.** (1998): *Deutschlernen in Rumänien*. In: Grusza, F. (Hrsg.): *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa, 110-116.

- Stănescu, S.** (1998): Der schwierige Weg der Reform. In: *Germanistik im internationalen Vergleich. Zur Reform des Faches in Mittel- und Südosteuropa.* Eine Veranstaltung des „Internationalen Zentrums“ Tübingen im Rahmen der Sommerakademie, 22.-29. VIII. 1997, Sibiu/Hermannstadt. Symposiumsbericht. Hg. v. Lehrstuhl für Germanistik, Universität „Lucian Blaga“ Sibiu, Germanistische Beiträge Bd. 8/9, 63-99.
- Stănescu, S.** (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Rumänien. In Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband, Berlin / New York: de Gruyter, 1671-1676.
- Stănescu, S.** (2004): Die rumäniendeutsche Sprache um die (auch Jahrtausend-)Wende. In: Czicza, D. / Hegedus, I. / Kappel, P. / Nemeth, A. (Hrsg.): *Wertigkeiten, Geschichten und Kontraste.* Festschrift für Peter Bassola, Szeged, 389-508.

Bologna-Prozess in Russland am Beispiel der MGIMO- UNIVERSITÄT

Tatjana Kirina, Kira Schewjakowa
(MGIMO(U) Moskau)

„Willst du ein Jahr wirken, so säe Korn. Willst du zehn Jahre wirken, so pflanze einen Baum. Willst du hundert Jahre wirken, so erziehe einen Menschen“ - Chinesisches Sprichwort; Guanzi, um 645 v. Chr. Diese alte chinesische Weisheit gibt am besten den Geist der Bemühungen der europäischen Länder wieder, auf ihrem Wege, einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens zu schaffen, um die „wettbewerbsfähigste und dynamischste Wissensgesellschaft zu werden“.

(<http://europa.eu.int/comm/education/policies//educ/bologna/bologna.de.html>)

Bekanntlich haben 29 europäische Staaten im Juni 1999 in Bologna den ausschlaggebenden Schritt getan, indem sie sich verpflichtet haben, bis zum Jahr 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Die Erklärung von Bologna hält sechs Aktionsschwerpunkte fest:

1. Einführung eines Systems **leicht verständlicher und vergleichbarer** Hochschulabschlüsse, einschließlich Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement), des Dokumentes, das einem Hochschulabschluss beigelegt wird und das die internationale „Transparenz“ verbessern sowie die akademische und berufliche Anerkennung von Qualifikationen erleichtern soll.
2. Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf **zwei Hauptzyklen** stützt. Der erste Zyklus, die Bachelor-Studienphase, dauert nicht weniger als drei Jahre und ist Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus, der Master-Studienphase.
3. Einführung eines Leistungspunktesystems zur **Akkumulierung und zur Anrechnung/Übertragung** von Studienleistungen (in Anlehnung an das ECTS, das bereits erfolgreich im Rahmen von Sokrates-Erasmus angewandt wird)
4. **Mobilität** von Studierenden, Lehrkräften und Forschern

5. Zusammenarbeit bei der **Qualitätssicherung**

6. **Europäische Dimension** der Hochschulbildung

In Berlin, wo schon 40 europäische Bildungsminister zusammenkamen und wo auch Russland sich dem Bologna-Prozess angeschlossen hat, wurde beschlossen, den Prozess zu beschleunigen und kurzfristige Ziele zu setzen. Bis 2005 müssen die Unterzeichnerstaaten:

- ein zweistufiges System eingeführt haben,
- allen HochschulabsolventInnen automatisch und gebührenfrei den Diplomzusatz (Diploma Supplement) in einer weit verbreiteten Sprache ausstellen und
- die Einrichtung eines Qualitätssicherungssystems eingeleitet haben.

Das Ziel dieses kurzen Beitrags ist, exemplarisch zu zeigen, erstens, was das Moskauer Staatliche Institut für Internationale Beziehungen des Außenministeriums der Russischen Föderation (MGIMO(U)) auf diesem Wege tut, und zweitens, welche Probleme dabei auftauchen und wie man versucht, diese zu lösen. Bei der Erörterung allgemeiner Probleme stützen wir uns auf das Interview der Zeitung „Gaseta“ mit dem stellvertretenden Prorektor des MGIMO(U), Dr. G. Gladkow. (Гладков Г.И. 2004)

Nicht ohne Interesse wäre es zu bemerken, dass die MGIMO-Universität dem Bologna-Prozess, der Assoziation der europäischen Universitäten, zwei Jahre vor der offiziellen Aufnahme Russlands beitrug. Deshalb nahm sie an allen europäischen Foren zu diesem Thema teil und bekam auf solche Weise die allerjüngsten Informationen aus der ersten Hand.

Beginnen möchten wir mit dem Problem **der Einführung des zweistufigen Systems** innerhalb der Hochschulbildung. Es wird in Russland leider bis jetzt noch diskutiert, ob die erste Bachelor-Studienphase als abgeschlossene Hochschulausbildung anerkannt werden darf oder nicht. Bis jetzt galt sie als nicht abgeschlossene Hochschulausbildung. Wenn dieses Problem nicht im Einklang mit europäischen Vorstellungen gelöst wird, kann es ein Hindernis beim Erreichen des europäischen Hochschulraums darstellen. Die M.A.-Studienphase soll als zweite Stufe der Hochschulausbildung gelten. Arbeitgeber entscheiden in vielen Fällen selbst, ob für eine konkrete Arbeitsstelle ein Bachelor ausreicht oder zusätzlich ein Master notwendig ist. Der Abschlusstitel „Spezialist“, auf dem viele russische Rektoren bis jetzt bestehen, wird in Europa nicht verstanden. Das

ist die russische regionale Spezifik, auf die man möglichst bald verzichten muss. Der „Spezialist“ kann sich ohne weiteres organisch in den „Master“ verwandeln.

Das MGIMO(U) ist zu diesen zwei Studienzyklen übergegangen, was natürlich einer Revision aller Studienpläne und der Erarbeitung neuer Studienprogramme bedurfte.

Im Weiteren wird auf das **Problem der Akkumulierung und Übertragung der Studienleistungen** eingegangen. Eine der wichtigsten Etappen der Integration Russlands in den europäischen Hochschulraum ist der Übergang zum neuen System der Bewertung der Studienleistungen. Es ist klar, dass, solange das einheimische System der Bewertung der Kenntnisse von Studenten und der Kalkulierung der akademischen Belastung dem der ausländischen Universitäten nicht entspricht, die an russischen Hochschulen vergebenen Diplome in den anderen Ländern der Welt nicht anerkannt werden. Einige Hochschulen und Universitäten in unserem Land arbeiten schon nach einem „Credit-System“ – dem ECTS.

Die Einführung der neuen Regelungen bringt auch viele Fragen und Probleme mit sich, die konkreter Aufklärung bedürfen und gelöst werden sollten. Zum Beispiel bereitete das Umrechnen der akademischen Stunden in ECTS-Leistungspunkte („Credits“) gewisse Schwierigkeiten vor. Diese Umrechnung erfolgt mit Hilfe eines bestimmten Koeffizienten. Für die Bachelor-Studienphase beträgt er 36 Stunden oder 18 Stunden der gesamten akademischen Belastung, d.h., der Arbeit mit den Dozenten.

An dem MGIMO(U) versuchte man dieses Problem folgendermaßen zu lösen: man nahm die für jedes Fach bestimmte akademische Stundenbelastung, teilte sie durch 18 und bekam auf diese Weise die Zahl der ECTS-Leistungspunkte. Es müssen aber zwei Bedingungen erfüllt werden. Erstens soll der Student im Semester genau 30 ECTS-Leistungspunkte bekommen, nicht mehr und nicht weniger. Zweitens darf es keine Bruchzahlen geben. Wenn man beispielsweise 2,8 erhält, soll diese Zahl auf 3 aufgerundet werden. Dementsprechend wird die Belastung in einem anderen Fach abgerundet.

Aus diesem Grund entsteht folgendes Problem: die Lehrstühle, deren Belastung auf diese Weise verringert wird, protestieren gewöhnlich. Andererseits zeigte die Erfahrung einiger Hochschulen, dass dank diesem System die Studienbelastung genau kalkuliert werden kann, was die Gehaltserhöhung für die Lehrkräfte ermöglicht. Die ergebenen

Zahlen und die Studentenzahl werden multipliziert und die entstandene Zahl bestimmt die nötige Zahl der Dozenten am Lehrstuhl, während bei dem System der akademischen Stunden die Lehrkraft eine Geldsumme bekommt, die von der Zahl der Lerner überhaupt nicht abhängt.

Die Umrechnung der akademischen Belastung in ECTS-Leistungspunkte („Credits“) beeinflusst den Inhalt der Kurse nur noch begrenzt. Der Inhalt tritt erst dann auf der Tagesordnung auf, wenn es sich um die Zusammenarbeit mit einer anderen Hochschule handelt. Hier sind vorläufig gewisse Kompromisse unvermeidlich. Zum Beispiel umfasst an einer Universität ein Fachkurs 40 Stunden und an einer anderen 70 Stunden. Die Bezeichnung der Belastung kann provisorisch auch etwas anders formuliert werden. Bei zwei zusammenwirkenden Lehranstalten müssten die Kurse aber doch eine bestimmte Ähnlichkeit erweisen. Daraus folgt, dass die eine Seite die Belastung um 10 Stunden erhöhen und die andere sie um 20 reduzieren soll. Die Frage der Bezeichnung dieser Belastung ist auch zu lösen. Es ist prinzipiell wichtig, denn in einem anderen Fall ist es kaum möglich, über die Vergleichbarkeit und Kompatibilität der Hochschulsysteme in Europa zu sprechen, die letzten Endes angestrebt werden. Das bedeutet, dass jedes Mal, wenn ein Vertrag mit einer neuen Hochschule abgeschlossen wird, die Lehrpläne aufeinander abgestimmt werden müssen. Die Lösung dieses Problems ist unumgänglich, denn laut Beschlüssen der Konferenz in Berlin sind den HochschulabsolventInnen ab 2005 „Doppeldiplome“ auszustellen.

Wenn aber die Rede nur von der **Mobilität der Studenten** ist, so kann man Vereinbarungen auch nicht global, sondern nur in einigen bestimmten Fragen treffen. Der Sinn der gegenseitigen Anerkennung besteht darin, dass der Student, der von einem Studienaufenthalt aus dem Ausland zurückkehrt, keine zusätzlichen Fächer an seiner Universität abzulegen und keine zusätzlichen Scheine zu sammeln braucht.

An der MGIMO-Universität führt man jetzt „Credits“ aktiv ein. Die „Master“-Studiengänge sind schon im Sinne des Bologna-Systems umgerechnet und es werden Erfahrungen gesammelt. Es wäre aber etwas verfrüht zu sagen, dass die Entwicklung in diese Richtung problemlos vor sich geht. An „mobilen“ Studenten mangelt es leider noch an der Uni. Die Studienreisen verlaufen nach dem alten Schema. Manchmal weiß man nicht im Voraus, wie viele „Credits“ der Student von seiner Studienreise aus dem

Ausland mitbringt. Und das bedeutet, dass er nach seiner Rückkehr Prüfungen in den Fächern ablegen soll, die er an seiner Alma Mater nicht besucht hat. Aus diesem Grund ziehen viele vor, das Fach noch einmal durchzunehmen, auch wenn das Studium dadurch ein oder zwei Semester länger dauern wird.

Das ist auch eines der zu lösenden Probleme, die viel Zeit, Engagement und Toleranz von Seiten der Partneruniversitäten benötigen. Man setzt sich mit den Koordinatoren anderer Universitäten in Verbindung und anerkennt die dort bestandenen Prüfungen. Eigentlich soll es keine vorrangige Rolle spielen, ob ein Student beispielsweise "die russische Wirtschaft der Übergangsperiode" oder "die Wirtschaft Südwestasiens" durchgenommen hat. Der Lehrstuhl kann dem Lerner die Wahl des Erdteils überlassen, dessen Wirtschaft er studieren wird. Die Aufgabe solcher Kurse ist nicht nur Informationen zu vermitteln, sondern viel mehr systemhaftes wirtschaftliches Denken zu entwickeln. In diesem Fall können beide Kurse als vergleichbar gelten.

Es muss noch Folgendes erwähnt werden: es gibt eine ungeschriebene Regel – man arbeitet nur mit gleichrangigen Universitäten zusammen. Damit wird das **Problem der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung** angesprochen. Eine Hochschule, die die Rangliste der stärksten Lehranstalten führt, wird kaum mit einer Hochschule zusammenwirken, die in einem anderen Land nur Position 60 bekleidet. Der Bologna-Prozess bedeutet auf keinen Fall, dass der Student zum Studium fährt, wohin er will. Es sollte eine Anordnung geben, eine Abstimmung der Koordinatoren im Bologna-Prozess, eine Vereinbarung zwischen den Dekanen und Lehrstühlen, dass die Inhalte der Studienpläne der beiden Lehranstalten im Einklang miteinander stehen. Am MGIMO(U) treffen vorläufig der Koordinator und der Dekan die Entscheidung über alle Studienreisen. Wenn sie die Erlaubnis für die Studienreise und für das Erhalten von 30 "Credits" an einer bestimmten Universität nicht unterschrieben haben, werden diese „Credits“ nicht anerkannt. Der Student darf fahren, wohin er will, aber das MGIMO-Diplom kann er leider nicht bekommen. Eine andere Universität könnte ihm dann das Diplom geben, wenn sie einverstanden ist, die gesammelten „Credits“ anzuerkennen. In dieser Hinsicht ist der Begriff der Autonomie der Hochschule von großer Bedeutung, er wird zum Schlüsselbegriff.

Es existiert die Meinung, dass mit dem Übergang zum ECTS-System der Student selbstständiger wird, denn er ist frei bei der Auswahl der Studienfächer. In einigen Fällen aber ist diese Selbstständigkeit nur eine Illusion. Wenn ein Student z.B. das Fach "die deutsche Landeskunde" gewählt hat, dann muss er wenigstens die deutsche Sprache lernen. Weiter kann er selbst entscheiden, ob er Musik oder bildende Kunst studiert. Aber er kann nicht, zum Beispiel, die bildende Kunst Spaniens wählen. Die Hochschule bestimmt selbst die Zahl der Pflichtfächer, die sie für nötig hält. Am MGIMO(U) sind 85% aller Fächer Pflichtfächer. Diese Zahl ist wesentlich höher, als an anderen europäischen Universitäten. Und es wäre vielleicht doch falsch, dieses sich bewährte System im Nu zu zerstören. Dazu gibt es auch andere wichtige Gründe.

Das Bologna-System ist sehr demokratisch. An vielen europäischen Universitäten kann die Hochschulausbildung mehrere Jahre dauern. Die Studenten lassen sich beurlauben, unternehmen langzeitige Reisen, setzen das abgebrochene Studium nach einigen Jahren fort. Und dieses System hat lange Traditionen. Der russische Hochschulraum hat auch seine langjährigen Traditionen, die sich davon wesentlich unterscheiden: die Anwesenheit der Studierenden in den Vorlesungen und Seminaren ist obligatorisch, sie wird streng fixiert. Es ist nicht erlaubt, mehr als 30 Stunden im Semester aus triftigen Gründen zu fehlen. Der Student kann exmatrikuliert werden, wenn er unentschuldigt den Unterricht regelmäßig versäumt. An den russischen Universitäten ist alles miteinander verflochten: die Belastung der Dozenten, der Lehrflächen, die Zahl der Plätze in Studentenheimen. Man darf nicht mit einem Hieb alles zerstören, was im Laufe von vielen Jahren geschaffen wurde. Man braucht guten Willen, Toleranz und Ausdauer, um konsequent Schritt für Schritt einen gemeinsamen Hochschulraum nicht nur auf dem Papier, sondern auch in der Wirklichkeit aufzubauen.

Ein wichtiger Schritt auf dem Wege des gegenseitigen Vertrauens kann die Gestaltung gemeinsamer Studiengänge sein. So wird, z.B. mit Beginn des Frühjahrssemesters am Moskauer Staatlichen Institut für Internationale Beziehungen des Außenministeriums der Russischen Föderation, MGIMO (U), gemeinsam mit der Freien Universität Berlin ein deutschsprachiger Zusatzstudiengang Politikwissenschaft (DSG) angeboten. Die Auswahl und Aufnahme von 20 Studierenden in das vom DAAD unterstützte zweisemestrige Zusatzstudium stellt den ersten Schritt zur Einrichtung eines international anerkannten deutschsprachigen M.A.-Programms „Politikwissenschaft“ an

der Fakultät für Politikwissenschaft des MGIMO(U) dar. Auf deutscher Seite wird das Programm vom Otto-Suhr- Institut der Freien Universität Berlin geführt.

Das Ziel des Kooperationsprojekts besteht darin, den Studierenden die Grundlagen der deutschen und europäischen Politikwissenschaft näher zu bringen, sie mit fundierten fachsprachlichen Deutsch- und Deutschlandkenntnissen auszustatten, ihre internationale Mobilität zu erhöhen und durch den fachlichen Austausch die Anbindung der jungen russischen Politikwissenschaft an die deutsche und internationale Diskussion zu intensivieren.

Für den ersten Studienzyklus wurden Studierende von vier verschiedenen Fakultäten ausgewählt: Politikwissenschaft, Internationale Journalistik, Internationale Beziehungen und Internationales Recht. Im Rahmen des einjährigen Zusatzstudiengangs unterrichten HochschullehrerInnen der Freien Universität Berlin und Lehrkräfte des MGIMO(U) in deutscher und teilweise englischer Sprache.

Inhaltlich baut das Studienprogramm auf drei gleichberechtigte Säulen auf:

- Deutsche Sprache und Grundlagen der Politikwissenschaft,
- Internationale Beziehungen und europäische Integration,
- Vergleichende Politikfeldforschung.

Das erste Modul des Zusatzstudiengangs soll die Studierenden sowohl an die deutsche Sprache als auch an die Grundlagen der Politikwissenschaften heranführen. Neben dem am MGIMO(U) selbst angebotenen Sprachunterricht besuchen die Studierenden ein Seminar in deutscher Fachterminologie. Die Texte, anhand derer Methodik und Fachsprache geübt werden, befassen sich thematisch mit der deutschen Außenpolitik, Wirtschaft und Kultur sowie den deutsch-russischen Beziehungen. Das Programm wird durch die Einladung deutscher Akteure aus Politik, Wirtschaft und Kultur bereichert.

Das Ziel des zweiten Moduls ist es, die Studierenden mit der Komplexität der internationalen Beziehungen vertraut zu machen. Das Kernseminar führt in die Theorien der internationalen Beziehungen und in zentrale Themenfelder des Gebietes ein, wie z.B. Weltpolitik, transnationale Beziehungen etc. Ein Teil des zweiten Moduls ist der Europäischen Union als internationalem Akteur gewidmet.

Durch das dritte Modul werden die Studierenden in Gestalt der systematischen Analyse von Politikfeldern wie Sozial-, Umwelt- oder Energiepolitik, Parteiensystemen oder Politikberatung mit einem wichtigen Bereich der deutschen und europäischen Politikwissenschaft vertraut gemacht. Auch in diesem Modul wird die europäische Dimension eine wichtige Rolle spielen. Außerdem dient das Modul dazu, die Studierenden mit potenziellen Berufsfeldern bekannt zu machen. In diesem Zusammenhang sind Kontakte zu deutschen und russischen Unternehmen und politischen Institutionen geplant.

Der Unterricht wird sowohl von deutschen HochschullehrerInnen, als auch von Lehrkräften des MGIMO(U) in deutscher Sprache gehalten und von Graduierten der FU Berlin mit unterstützenden Tutorien begleitet. Während sich die Lehrveranstaltungen der MGIMO-Lehrkräfte und teilweise der TutorInnen über das ganze Jahr erstrecken, werden die Seminare der deutschen HochschullehrerInnen jeweils als intensive Blockveranstaltung im Laufe von ein bis zwei Wochen mit ca. zwei Doppelstunden täglich durchgeführt.

Der erfolgreiche Absolvent des einjährigen Zusatzstudiengangs erhält ein gemeinsam vom MGIMO (U) und der FU Berlin verliehenes Abschlusszertifikat, das die im Rahmen des DSG-Programms erbrachten Leistungen im Umfang von 40 ECTS-Leistungspunkten nachweist. Die Programmteilnehmer erhalten die Gelegenheit, sich um ein Stipendium zur Absolvierung eines einsemestrigen Studienaufenthaltes an der Freien Universität Berlin zu bewerben.

Der Studiengang wird ergänzt durch Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen deutscher Politiker und Persönlichkeiten aus dem öffentlichen Leben sowie den Besuch deutscher Organisationen und Unternehmen.

Der DSG ist auf folgende Berufsfelder ausgerichtet: Wissenschaft, Diplomatie, Wirtschaft, Beratung verschiedener Einrichtungen innerhalb Russlands, Beratung internationaler Organisationen. Das Programm zielt darauf ab, die Studierenden durch Sprach- und Landeskenntnisse international zu qualifizieren und ihnen gleichzeitig breite politikwissenschaftliche Expertise an die Hand zu geben. Besonders wünschenswert ist aus der Sicht der Projektpartner ein berufliches Engagement im

Rahmen der deutsch-russischen Beziehungen. Die sich stetig und auf allen Ebenen verdichteten Interaktionen zwischen Russland und Deutschland steigern spürbar die Berufsperspektiven von russischen AbsolventInnen, die neben einer soliden fachlichen Ausbildung auch die deutsche Sprache beherrschen (Informationen zum Zusatzstudiengang 2005).

Im Weiteren wird am **Beispiel des Lehrstuhls für Deutsche Sprache** kurz berichtet, was auf dieser Ebene des MGIMO(U) im Rahmen des Bologna-Prozesses gemacht wird.

Hier erwähnen wir zwei Momente: **Erarbeitung neuer Programme** und **Teilnahme an internationalen Projekten**.

Mit der Etablierung des zweistufigen Systems am MGIMO(U) entstand das Problem der **Erarbeitung neuer Studienprogramme** für diese Stufen. Vor allem war es für die zweite Stufe aktuell, weil zwischen den Vorstellungen über die Aufgaben und Ziele eines fünften und/oder sechsten Studienjahres, die eine Hochschulausbildung einfach abschließen, und die eines M.A.-Studienganges, der berufen ist, in erster Linie wissenschaftliche Kompetenzen der Studierenden zu entwickeln, ein großer Unterschied liegt. Eine sehr gute Grundlage für die Erarbeitung von gesamteuropäisch orientierten Programmen, die die Vergleichbarkeit der Leistungen von Studierenden gewährleisten können, sind Materialien des Rats für kulturelle Zusammenarbeit, des Europarats: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001) und Profile Deutsch (2002). So konnten das Endziel dieser Stufe in der deutschen Sprache als das Niveau B1 bis B2 (starke Variante) bestimmt und entsprechende Kann-Beschreibungen für alle Fertigkeiten gegeben werden. Das ermöglichte seinerseits das Umdenken bei der Bewertung der Studienleistungen in den Prüfungen.

Die Kompetenzen der Studierenden auf der grammatisch-lexikalischen Ebene bleiben traditionell wichtig, aber nicht vorrangig. (Брускова Н. и др. 2004)

Es sei hervorgehoben, dass die **Zusammenarbeit in den internationalen Projekten** auf dem Wege des gegenseitigen Vertrauens und der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums nicht zu überschätzen ist. So lassen sich 8 Dozentinnen des Lehrstuhls für deutsche Sprache ab Januar 2003 im Rahmen des internationalen

Fernstudienprojektes mit einem international anerkannten Zertifikatsabschluss (Schmidjel, A. 2004) weiterqualifizieren. Zu vier Themen, die sie gewählt haben: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts* (Neuner, G. / Hunfeld, H. 1993), *Fehler und Fehlerkorrektur* (Kleppin, K. 1998), *Probleme der Leistungsmessung* (Bolton, S. 1996), *Grammatik lehren und lernen* (Funk, H. / Koenig, M. 1991) sind die Tests erfolgreich bestanden worden. Zurzeit arbeiten die Dozentinnen an dem Thema: *Lernerautonomie und Lernstrategien* nach dem Seminar am Moskauer Goethe-Institut zu diesem Thema unter der Leitung eines der Autoren der gleichnamigen Fernstudieneinheit, P. Bimmel (Bimmel, P. / Rampillon, U. 2000). Auf der Tagesordnung stehen noch drei Themen: *Fertigkeit Hören* (Dahlhaus, B. 1994), *Fertigkeit Sprechen* (Schatz, H. 2001) und *Lesen als Verstehen* (Ehlers, S. 1992). Der Einblick in die authentischen didaktischen Materialien und die Auseinandersetzung mit den immer aktuellen Themen des Fremdsprachenunterrichts sowie die Möglichkeit der Diskussionen mit ausländischen Deutschlehrern, Autoren der Fernstudieneinheiten verleihen dem Deutschunterricht europäische Dimension.

Zum Schluss sei gesagt, dass noch viel gemacht werden muss, damit der Bologna-Prozess erfolgreich voranschreitet. Wir sind erst am Anfang dieses Weges. Viele Probleme sind noch auf diesem Wege zu lösen, aber es lohnt sich, sich dafür einzusetzen.

Bibliographie

Bimmel, P. / Rampillon, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.

Bolton, S. (1996): *Probleme der Leistungsmessung*. München: Langenscheidt.

Брускова, Н.В. / Юдина, Л.Д. / Кирина, Т.П. (2004): *Программа по немецкому языку для магистратуры на факультете политологии по специальности Политология*. рукопись.

Брускова, Н.В. / Юдина, Л.Д. / Кирина, Т.П. (2004): *Программа по немецкому языку для магистратуры на факультете Международные отношения по специальности Международные отношения*. рукопись.

- Брускова, Н.В. / Юдина, Л.Д. / Кирина, Т.П.** (2004): *Программа по немецкому языку для магистратуры на факультете Международные отношения по специальности Международные отношения.* рукопись.
- Dahlhaus, B.** (1994): *Fertigkeit Hören.* München: Langenscheidt.
- Der Bologna-Prozess. Nächste Station: Bergen 2005** (2005):
<http://europa.eu.int/comm/education/policies//educ/bologna/bologna.de.html>
- Ehlers, S.** (1992): *Lesen als Verstehen.* Kassel: Langenscheidt.
- Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen** (2005):
<http://europa.eu.int/comm/education/policies//educ/bologna/bologna.de.html>
- Europarat** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.
- Funk, H. / Koenig, M.** (1991): *Grammatik lehren und lernen.* München: Langenscheidt.
- Glaboniat, M. / Müller, M. / Rusch, P. / Schmitz, H. / Wertenschlag, L.** (2002): *Profile Deutsch.* Berlin: Langenscheidt.
- Гладков Г.И.** (2004): Интервью для «Газеты» от 23.04.2004. www.gst.ru.
(Zugriffsdatum: 23.11.2004)
- Informationen zum Zusatzstudiengang** (2005):
FUB@MGIMO.RU; POLITMASTER@MGIMO.RU.
- Kleppin, K.** (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur.* München: Langenscheidt.
- Neuner, G. / Hunfeld, H.** (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.* München: Langenscheidt.
- Schatz, H.** (2001): *Fertigkeit Sprechen.* Erprobungsfassung 03/2001. München: Langenscheidt.
- Schmidjel, A.** (2004): *Das Fernstudienprojekt als Fortbildungskonzept: Möglichkeiten und Erfahrungen.* Eine Handreichung zur Fernstudiendidaktik. Goethe-Institut München.

Die Deutschlehrerausbildung in der Türkei unter dem Aspekt des Bologna-Prozesses

Polat Tülin und Tapan Nilüfer
(Universität Istanbul)¹

1. Einleitung

Der Beitritt der Türkei in die EU genießt nicht nur in der türkischen Öffentlichkeit, sondern auch aus der europäischen Perspektive große Aufmerksamkeit. Die europäische Union als ein wirtschaftliches, politisches und kulturelles Projekt wird in der Türkei mit kontroversen Argumenten diskutiert. Für die Europäische Union ist die Türkei, wenn auch mit Problemen verbunden, ein Land, das eine Dynamik und ein Potential darstellt, die bei den Debatten um die zukunftsbezogenen Entwicklungen in der Europäischen Union eine wichtige Rolle spielen. Es scheint schwer zu sein, in einer vorhersehbaren Zeit auf beiden Seiten zu befriedigenden Lösungen zu kommen. Doch der Diskussionsverlauf vom Integrationsprozess der Türkei in die Europäische Union hat im Bereich der Bildung ein anderes Gesicht, weil sich die Integration der Türkei in das europäische Bildungswesen ohne große Schwierigkeiten offiziell vollzieht und dementsprechend in der Praxis konkrete Veränderungen hervorruft.

Die zunehmende Globalisierung des Arbeitsmarktes erfordert heutzutage mobile Absolventen, und der Bologna-Prozess zielt auf die Vereinheitlichung und Standardisierung der Studienstrukturen des gesamten Hochschulbereichs in Europa ab. Vor dem Hintergrund der sozioökonomischen Entwicklungen ist also die Internationalisierung der Hochschulen und die Intensivierung der Mobilität eine Herausforderung der Zeit. Das hat zur Folge, dass man die tradierten Curricula, Inhalte und Strukturen des Studiums in Frage stellt, um die erforderlichen Ergänzungen, Erweiterungen und Veränderungen durchzuführen.

¹ Die Namen sind alphabetisch geordnet.

Zweifelsohne ist die Neuorientierung der Studiengänge nach den Leitlinien der Bologna-Erklärung eine unverzichtbare Zielrichtung für die Türkei in Bezug auf die Erneuerungen des Studiums. Die Türkei gehört zu den Ländern, die am Bologna-Prozess beteiligt sind. Sie hat sich bei der Prag-Konferenz 2001 bereit erklärt, in ihrem eigenen Hochschulwesen die Ziele und Leitlinien der Bologna-Erklärung zu verfolgen und zu implementieren. In diesem Beitrag werden daher die bis jetzt in der Türkei realisierten Schritte auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum in groben Zügen dargestellt, wobei der Akzent auf die Ausbildung der DeutschlehrerInnen gelegt wird.

Das Reformpaket im Rahmen des Bologna-Prozesses setzt sich aus verschiedenen Dimensionen zusammen. Wir wollen hier, ausgehend von der Begriffsbestimmung des Bologna-Prozesses im engeren Sinne (siehe dazu Neuner/Muntean 2004: 4), nur auf die Säulen vom Bologna-Prozess eingehen, die in der Türkei beträchtliche Entsprechungen haben. Das sind:

- Etablierung von Leistungspunkten (ECTS)
- Einführung neuer Studienstrukturen (B.A./M.A.)
- Modularisierung des Studienangebots

2. Etablierung von Leistungspunkten (ECTS)

Die Türkei ist offiziell ein Mitgliedsland des Bildungsprogramms Sokrates/Erasmus. Nach intensiven Vorbereitungen und Auseinandersetzungen hat im Studienjahr 2003/2004 im Rahmen des Erasmusprogramms der Austausch von Studierenden und Lehrkräften zwischen den europäischen und türkischen Hochschulen angefangen. Die Einführung des Erasmus-Programms war für den Hochschulbereich in der Türkei ein guter Anlass zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS). Wenn wir in diesem Zusammenhang die Universität Istanbul als Beispiel nehmen, so ist zu vermerken, dass der Übergang zu ECTS für die Istanbuler Universität kein großes Problem war, weil das Studiumssystem an der Universität Istanbul schon im Studienjahr 1997/98 nach dem Konzept des Semester- und Kreditpunkte-Systems reformiert wurde. Hinzuzufügen sei hier, dass die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten in der Türkei im Jahre 1998 neu strukturiert worden sind. Mit der Neustrukturierung wurden vom türkischen

Hochschulrat verbindlich für alle Studiengänge der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten Curricula erstellt, die eine radikale Änderung der Lehrerausbildungsprogramme zur Folge hatten. Dass das neue Konzept der Lehrerausbildung verbindlich für alle Studiengänge der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten eingeführt worden ist, kann auf der einen Seite kritisiert werden, weil es als eine Art Verschulung betrachtet werden kann. Auf der anderen Seite jedoch wurde dadurch eine Harmonisierung der Studienstrukturen und der Inhalte an allen erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Türkei ermöglicht. Das reformierte Curriculum ist auch deswegen begrüßenswert, weil es den Anforderungen des Lehrerberufs entsprechend stark berufsorientiert konzipiert ist. (siehe dazu Polat/Tapan 2002: 53-66)

Auch die Studiengänge für die Deutschlehrerausbildung sind von der Umstrukturierung der Lehrerausbildung generell betroffen. Ab dem Studienjahr 1998/1999 wurde das neue Curriculum in alle Studiengänge für die Deutschlehrerausbildung eingesetzt. Die Regelstudienzeit beträgt für die Ausbildung der DeutschlehrerInnen acht Semester. Der Studiengang vermittelt einen berufsqualifizierenden Abschluss, d.h. am Ende des achten Semesters bekommen die Deutschlehrerstudierenden das Recht, sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich als Lehrkräfte für Deutsch zu arbeiten. Die StudentInnen müssen in jedem Semester und bis zum Ende ihres Studiums eine vorgeschriebene Anzahl von Kreditpunkten erworben haben, die für jede Lehrveranstaltung nach Semesterwochenstunden berechnet wurden. Die Noten werden in einem studienbegleitenden Prüfungssystem vergeben, wobei die Endnote auf einem gewichteten Notendurchschnitt beruht. In jedem Semester findet für jede Lehrveranstaltung eine Zwischenprüfung und eine Abschlussprüfung statt, eine Abschlussarbeit wird nicht geschrieben.

Ausgehend von diesen Vorgaben kann festgestellt werden, dass die strukturellen Grundzüge des neuen Curriculums für die Deutschlehrerausbildung hinsichtlich des Semestersystems, der Kreditpunktzahlen und den studienbegleitenden Prüfungen mit den festgelegten Leitlinien des Bologna-Prozesses im Einklang stehen, wenn sie auch noch nicht als Bologna-Reformen bezeichnet werden können.

Wegen des Eintritts der türkischen Hochschulen in das Sokrates-/Erasmusprogramm mussten die türkischen Universitäten – auch die Universität Istanbul – ihr schon mit

Kreditpunkten ausgestattetes System an das europäische einheitliche Kreditpunkte-System (ECTS) anpassen, damit bei dem Austausch der Studierenden die gegenseitige Anerkennung der Studienleistungen erfolgen kann. Auch die Studiengänge für die Deutschlehrerausbildung sind zurzeit dabei, ihre schon vorhandenen Kreditpunkte in das ECTS einzubauen. Als Beispiel wollen wir hier das Programm des Studienganges Deutschlehrerausbildung an der Universität Istanbul mit dem umgerechneten europäischen Kreditpunkte-System (ECTS) und die Beschreibung einer Lehrveranstaltung vorstellen, die sich in dem für Erasmusstudierende vorbereiteten Lehrveranstaltungsverzeichnis der Universität Istanbul befindet. Hier möchten wir noch hinzufügen, dass die erarbeitete Umsetzung der vorhandenen Kreditpunkte in ECTS an der Istanbuler Universität nur für diejenigen Studierenden Geltung hat, die an den Austauschprogrammen teilnehmen.

ISTANBUL UNIVERSITY
HASAN ALI YÜCEL FACULTY OF EDUCATION
DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
GERMAN LANGUAGE TEACHING PROGRAMME

FIRST YEAR**1.semestre****2.semestre**

CODE		Credit	ECTS
320101	German Grammar I	3	5
320102	Speaking Skills I	3	5
320103	Reading Skills I	3	5
320104	Writing Skills I	3	5
320105	Turkish I: Writing Skills	2	2
320106	Principles of Atatürk & History of Turkish Revolution I	2	2
320107	<i>Introduction to Teaching Profession</i>	3	5
Total		19	29

CODE		Credit	ECTS
320201	German Grammar II	3	5
320202	Speaking Skills II	3	5
320203	Reading Skills II	3	5
320204	Writing Skills II	3	5
320205	Turkish II: Speaking Skills	2	2
320206	Principles of Atatürk & History of Turkish Revolution II	2	2
320207	<i>School Experience I</i>	3	5
	Elective I	2	2
Total		21	31

SECOND YEAR**3. semestre****4. semestre**

CODE		Credit	ECTS
320301	Advanced Reding Skills	3	6
320302	Introduction to German Literature I	3	5
320303	Language Acquisition	3	6
320304	Computer Education	3	3
320305	Turkish Phonology and Morphology	3	4
320306	<i>Development and Learning</i>	3	5
Total		18	29

CODE		Credit	ECTS
320401	Advanced Writing Skills	3	6
320402	Introduction to German Literature II	3	5
320403	German Language Teaching Methods	3	6
320404	Introduction to Linguistics	3	5
320405	Turkish Syntax and Semantics	3	4
320406	<i>Planning and Evaluation in Education</i>	4	5
Total		19	31

THIRD YEAR**5. semestre****6. semestre**

CODE		Credit	ECTS
320501	Introduction to Linguistics II	3	5
320502	Short Story: Analysis and Teaching	3	5
320503	Translation: German –Turkish	3	4
320504	<i>Specialisation in Language Teaching Methods I</i>	3	6
320505	<i>Educational Technologies and Material Development</i>	3	5
	Elective II	3	3
	Elective III	2	2
Total		20	30

CODE		Credit	ECTS
320601	Research Studies	3	6
320602	Teaching Young Learners	3	5
320603	Novel: Analysis and Teaching	3	5
320604	<i>Classroom Management</i>	3	5
320605	<i>Specialisation in Language Teaching Methods II</i>	3	6
	Elective IV	3	3
Total		18	30

FOURTH YEAR**7.semestre****8. semestre**

CODE		Credit	ECTS
320701	Testing and Assessment	3	6
320702	Drama: Analysis and Teaching	3	5
320703	Material Adaptation and Evaluation	3	6
320704	<i>Coursebook Evaluation</i>	3	6
320705	<i>School Experience II</i>	3	6
	Elective V	3	3
Total		18	32

CODE		Credit	ECTS
320801	Translation: Turkish-German	3	5
320802	Poetry: Analysis and Teaching	3	5
320803	<i>Guidance and Pscyological Counselling</i>	3	6
320804	<i>Teaching Practice</i>	5	12
Total		14	28

NAME of the COURSE: Writing Skills I			Course Code: 320104
ECTS Credits: 5	Semester : 1	Undergraduate	Required
Hours: 3h/week	Lectures: 3h/week	Tutorials:	Language of the Course: German
Contact:			

Aims and Objectives

This course aims to provide students with theoretical information that will develop their general writing skills with specific reference to different text types.

Course Contents

- Writing skills are undoubtedly one of the basic skills of foreign language teaching/learning. Through genuine and authentic examples and extracts, students are encouraged to explore such certain topics as the concept of text, text types, text functions and narrative types.
- Together with an introduction to different modes of writing texts for use such as person/object descriptions and ads will be illustrated and produced,
- following a path from word level to sentence level than to text level.

Assessment Methods

midterm (40%), final examination (50%), performance appraisal (10%)

Prerequisite/Recommended

Students are expected to attend and participate in classroom discussions actively and regularly. In addition, they are asked to prepare a portfolio including the written texts throughout the course. Students are also required to take a midterm and a final exam

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das europäische Kreditpunkte-System (ECTS) als eine wichtige Dimension des Bologna-Prozesses keine völlig neue Erscheinung ist: Das vorhandene System der Universität Istanbul – damit auch der Deutschlehrausbildung – bietet auf der Ebene der Anrechnung der Studienleistungen Möglichkeiten, das europäische Kreditpunkte-System (ECTS) in die Praxis umzusetzen. Durch die Teilnahme an dem Förderungsprogramm Erasmus sind in diesem Bereich zufriedenstellende Vorbereitungen im Gange, was bei der Implementierung der Bologna-Kriterien in die Praxis sicherlich zu Erleichterungen beitragen kann.

3. Einführung neuer Studienstrukturen (B.A./M.A.)

Betrachten wir das Hochschulsystem der Türkei, so lässt sich festhalten, dass es auf einer gestuften Studienstruktur aufgebaut ist. Die erste Stufe wird als Licence-Studium bezeichnet und dauert 4 Jahre (8 Semester). Da das reformierte Programm (1998) vom türkischen Hochschulrat, d.h. „von oben“, für alle erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Türkei, verbindlich eingeführt wurde, ist das Licence-Studium für die Lehrerausbildung in der Türkei sowohl inhaltlich als auch strukturell einheitlich und ermöglicht die Vergleichbarkeit der Studiengänge bezüglich ihrer Abschlüsse und ihrer Studiendauer. Demzufolge soll im Bereich der Deutschlehrerausbildung nach einer Regelstudienzeit von 4 Jahren der erste Abschluss (entsprechend dem Bachelor-Degree B.A.) erworben werden. Nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss kann der Eintritt in die Arbeitswelt erfolgen.

Die Absolventen des Studiengangs für Deutschlehrerausbildung können direkt im Anschluss an das Bachelorstudium oder später ihr Studium auf Masterebene weiterführen, wenn sie die Vorbedingungen für den Übergang (Zentrale Prüfung, usw...) erfüllen. Der zweite Abschluss soll mit einer Regelstudienzeit von zwei Jahren mit dem Master-Graduate-Degree erworben werden. Der wissenschaftsorientierte Master-Studiengang ermöglicht eine tiefer gehende Spezialisierung innerhalb des Lehramtsstudiums für Deutsch als Fremdsprache. Der zweite Abschluss bildet außerdem die erste notwendige höhere Stufe der akademischen Laufbahn und ist daher für diejenigen, die in die akademische Arbeitswelt eintreten wollen, ein Muss.

Die dritte Stufung des türkischen Hochschulsystems ist das Doktorantenstudium. Diese Stufe bildet die höchste Ebene des Deutschlehrerstudiums und eine notwendige Phase für die akademische Laufbahn.

Jede Stufe ist in sich abgeschlossen, dennoch kann man von einem Gesamtprogramm sprechen, weil die einzelnen Stufen im Bereich der Deutschlehrerausbildung in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen. Zu vermerken ist, dass keine Abschlussprüfungen stattfinden. Wie schon erwähnt, ist das System mit Leistungspunkten und studienbegleitenden Prüfungen ausgestattet. Dazu kommt noch, dass der zweite Abschluss die Vorlegung einer schriftlichen Arbeit voraussetzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Stufung des Studiums als eine wichtige Dimension des Bologna-Prozesses keine völlig neue Erscheinung ist: Das Deutschlehrerstudium weist ein gestuftes System auf, was bei der Implementierung der Bologna-Kriterien in die Praxis sicherlich zu Erleichterungen beitragen kann.

4. Modularisierung des Studienangebots

Neben der Einführung des Kreditpunkte-Systems und der Stufung der Studiengänge bildet die Modularisierung des Studienangebots einen anderen wichtigen Aspekt gemäß dem Bologna-Prozess im engeren Sinne. Die Implementierung des Gesamtstudiums in ein modularisiertes System ist ein komplexes Thema, vor allem für die Universitäten, die nach einem traditionellen fächerorientierten Konzept eine große Anzahl von unterschiedlichen Lehrveranstaltungen anbieten. Bei der Umstrukturierung der Studienangebote müssen also die Inhalte neu diskutiert werden, um die Schwerpunktsetzung bei der Bestimmung der Inhalte herausarbeiten zu können.

An den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten in der Türkei sind im Bereich der Modularisierung bis jetzt noch keine konkreten Vorbereitungen vorhanden. Durch die Impulse der an der Universität Kassel 2002 und 2003 veranstalteten IQN-Tagungen (siehe Neuner 2002, 2003) ist aber an der Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Istanbul der Versuch unternommen worden, ein modularisiertes System auf der Ebene des Master- und Doktorandenstudiums zu realisieren.

Die Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung setzt sich aus drei Studiengängen zusammen: *Der Studiengang für DeutschlehrerInnen*, *der Studiengang für FranzösischlehrerInnen* und *der Studiengang für EnglischlehrerInnen*. Wie oben angesprochen, basieren diese Studiengänge auf einem dreistufigen System mit Semester- und Kreditpunkte-System. Das von oben verordnete Lehrprogramm im Licence-Abschluss ist für alle drei Studiengänge gemeinsam. Der Unterschied liegt nur in der Unterrichtssprache der jeweiligen Studienrichtung. Die Sprachenvielfalt der Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung war für uns eine günstige Basis für die Implementierung eines mehrsprachig-orientierten Systems in die Praxis. Diesem Ziel

folgend, wurde im Jahr 2004/2005 im Rahmen des Master- und Doktorandenstudiums ein Programm angeboten, das in bestimmter Hinsicht auf einem modularisierten System beruht. Der Ausgangspunkt waren hier eigentlich nicht die Anforderungen des Bologna-Prozesses, sondern die Realisierung einer mehrsprachig-orientierten Didaktik und Methodik bei der Fremdsprachenlehrausbildung auf der zweiten sowie auch auf der dritten Stufe des Studiums.²

Die Debatte um die Realisierung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik führte uns an der Abteilung für Fremdsprachenlehrausbildung dazu, auf der Ebene des Masterstudiengangs ein Konzept zu entwickeln, bei dem die Sprachlernerfahrungen der Studierenden in mehreren Sprachen auf der Lernprozessebene genutzt werden können, was auch für die mehrsprachig-orientierte Ausbildung der DeutschlehrerInnen von Bedeutung ist, weil in der Türkei die Konstellation Deutsch nach Englisch in gewissem Maße DeutschlehrerInnen mit Englischkenntnissen voraussetzt, die von den bereits erworbenen fremdsprachlichen Kenntnissen und didaktischen Erfahrungen profitieren und den Deutschunterricht effektiver und effizienter gestalten. Wenn man den Anforderungen der Zeit entsprechend einen neuen Typ von Fremdsprachen-/DeutschlehrerInnen ausbilden will, die in der Lage sind, über Sprachgrenzen hinweg arbeiten, Sprachgrenzen erweitern und sogar überschreiten zu können, wie auch im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen angelegt, so muss auch der Ausbildungsprozess nach dieser Konzeption modularisiert werden. Unter diesem Aspekt wurde das Masterprogramm an der Abteilung für Fremdsprachenlehrausbildung der Universität Istanbul folgendermaßen modularisiert:

² In diesem Beitrag wird auf das Programm des Doktorandenstudiums nicht näher eingegangen. Der Beitrag ist nur auf das Programm des Masterstudiums beschränkt.

Aufbau und Inhalte des Masterstudiengangs

Mehrsprachigkeitskonzept zum Masterstudium

- **Universität Istanbul**
- **Abteilung für Fremdsprachenlehrausbildung**
- **Adressatengruppe:** Die Absolventen der Fachbereiche für Deutsch-, Französisch-, Englischlehrausbildung
- **Studiumsjaar:** 2004/2005
- **Dauer des Studiums:** 4 Semester
- **Kreditpunktzahl:** 21 Kreditpunkte (Pflicht)
- **Themenschwerpunkt:** Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts
- **Lehrveranstaltungen:**

Wahlfächer

Plichtfächer

Modul: Theoretische Grundlagen des Lehrens und Lernens der Fremdsprachen
Seminarsprache in Türkisch

Modul 1: Theorie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache
Seminarsprache in Deutsch

Modul 2: Theorie und Praxis des Französischen als Fremdsprache
Seminarsprache in Französisch

Modul 3: Theorie und Praxis des Englischen als Fremdsprache
Seminarsprache in Englisch

Gemeinsame Diskussion

1. Pflichtbereich:

Modul: Theoretische Grundlagen des Lehrens und Lernens der Fremdsprachen

2. Wahlbereich: 3 Module

Modul 1: Theorie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache

Modul 2: Theorie und Praxis des Französischen als Fremdsprache

Modul 3: Theorie und Praxis des Englischen als Fremdsprache

Bei dem im Pflichtbereich angebotenen Modul bekommen die Masterstudierenden, die ihren Licence-Abschluss in unterschiedlichen Studienrichtungen (Deutsch-, Französisch-, Englischlehrerausbildung) erworben haben, die Möglichkeit, in enger Kooperation studieren zu können, was zum Erfahrungsaustausch und Perspektivenwechsel beitragen kann. Die Kommunikationssprache bei den Veranstaltungen in diesem Modul ist türkisch und es geht dabei in erster Linie darum, Synergien zwischen den Sprachen zu schaffen, um die Sensibilisierung für die Mehrsprachigkeit zu verstärken. In den drei anderen Modulen im Wahlbereich haben die Studierenden die Gelegenheit, sich in ihrer Studienrichtung weiter zu qualifizieren. Die Module im Wahlbereich sind offen, d.h. wenn die Teilnehmer die Sprache des Moduls beherrschen, können sie sich ein eigenes Lehrprogramm bilden, indem sie aus diesen drei Modulen Lehrveranstaltungen nach ihrem eigenen Interesse auswählen.

Das Studienjahr 2004/2005 war das Erprobungsjahr für die Modularisierung des Masterstudiums für die Fremdsprachenlehrerausbildung. Das Teilnehmerprofil setzt sich aus acht Teilnehmern zusammen: 3 Absolventen des Studiengangs Deutschlehrerausbildung, einen Absolventen des Studiengangs Französischlehrerausbildung und vier Absolventen des Studiengangs Englischlehrerausbildung.

Das in einer engen Zusammenarbeit zwischen den Studiengängen Deutsch-, Französisch- und Englischlehrerausbildung aufgebaute Programm war für die Teilnehmer so motivierend, dass der erste Versuch von 2004/2005 zum zukünftigen Konzept des Masterstudiums wird. Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess bedeutet das, dass für dieses Modulsystem Arbeitsaufwand und Kreditpunkte (ECTS) erarbeitet werden müssen. Erst dann können wir sagen, dass wir wenigstens auf den höheren Ebenen des Studiums für Fremdsprachenlehrerausbildung, den 2. und 3. Stufen, die Modularisierung in die Praxis umgesetzt haben. Zu vermerken ist noch, dass das hier präsentierte Programm eigentlich ein Konzeptversuch ist, dem Ansätze wie

Modularisierung, Flexibilität und Mehrsprachigkeit zugrunde liegen. Unter dem Gesichtspunkt der Bologna-Kriterien wird dieses Konzept erst dann richtig funktionieren, wenn das ganze System der Universität Istanbul modularisiert wird. Denn so kann das Modulkonzept der Fremdsprachenlehrausbildung gemäß den Beschlüssen des Bologna-Prozesses für alle Stufen des Studiums weiter erarbeitet und bereichert werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Modularisierung als eine wichtige Dimension des Bologna-Prozesses für das Deutschlehrerstudium an der Universität Istanbul keine völlig neue Erscheinung ist: Die Bestrebungen um die Realisierung eines mehrsprachig-orientierten Konzeptes mit modularem System auf der Ebene des Masterstudiums für Fremdsprachen-/Deutschlehrerausbildung können sicherlich bei der Implementierung der Bologna-Kriterien in die Praxis zu Erleichterungen beitragen, weil die Modularisierung des Masterstudiums als eine Vorbereitung für die Modularisierung des Licence-Studiums (1. Stufe) anzusehen ist.

Der Bologna-Prozess stellt auch die Türkei vor besondere Herausforderungen. Die Errungenschaften im Bereich des Kreditpunkte-Systems und der Stufung des Studiums erleichtern den erforderlichen Perspektivenwechsel beim Übergang in die neuen Strukturen vom Bologna-Prozess. Es ist aber immer noch ein langer Weg bis zu einer befriedigenden Erreichung der festgelegten Ziele, wie zum Beispiel Erhöhung der Flexibilität, Internationalisierung, Akkreditierung und Evaluationen des Gesamtsystems. Wie jeder Übergang in ein neues System bringt auch der Bologna-Prozess neue Fragen der Finanzierung mit sich. Fernerhin ist eine Kapazität vonnöten, die bei der Vereinheitlichung der Studiengangsstrukturen die Angleichung auf europäische Standards erreicht, aber ihre Eigenständigkeit aufbewahrt. Die inhaltliche Profilbildung und die organisatorische Gestaltung des Studiums in der Türkei bedarf interner Diskussionen, um an den internationalen Diskussionen über den Bologna-Prozess und über aktuelle Themen der Hochschulausbildung als aktiver Partner Stellung nehmen zu können.

Bibliographie:

- Europarat** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G. / Muntean, C.** (2004): *Der sog. "Bologna-Prozess."* (unveröffentlichtes Manuskript).
- Neuner, G. (Hrsg.)** (unter Mitarbeit von Koithan, U.) (2002): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache - Tagungsdokumentation 2002*. Kassel: university press.
- Neuner, G. (Hrsg.)** (unter Mitarbeit von Koithan, U.) (2003): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache - Tagungsdokumentation 2003*. Kassel: university press.
- Polat, T. / Tapan, N.** (2002): Neustrukturierungen im Prozess der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. In: *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache - Tagungsdokumentation 2002*. Kassel: university press, 53-66.

Über das geplante Grundstudium für Germanistik oder die Zukunft der Deutschlehrerausbildung in Ungarn

Anna Szablyár

(Eötvös – Lóránd – Universität Budapest)

1. Einleitung

Bevor der Versuch unternommen wird, am Beispiel der Fachrichtung Germanistik B.A. über den ersten Schritt, das geplante Grundstudium in Ungarn, zu berichten, den heutigen Stand zu skizzieren und auf einige Widersprüche bzw. Ungereimtheiten aufmerksam zu machen, soll Hermann Funk über das Interesse der Auszubildenden zitiert werden. Er nennt zwei zentrale Punkte:

1. das Interesse an einer Ausbildung, die eine hinreichende formale und inhaltliche Qualifikation als Vorbereitung auf die Anforderungen der beruflichen Praxis bietet und
2. eine berufliche Praxis, in der diese Qualifikation akzeptiert und honoriert wird.
(Funk 2003: 2)

In diesem Beitrag soll erläutert werden, wie dieses Interesse von den Verantwortlichen in Ungarn momentan vor Auge gehalten wird.

Wenn wir mit Funk einverstanden sind, sollten in Zukunft wichtige curriculare Fragen in breiten Kreisen der Ausbilder und Auszubildenden dringend diskutiert werden. Im Folgenden geht es exemplarisch um das Grundstudium (B.A.), Fachrichtung Germanistik.

Die Statistiken aus den letzten Jahren u.a. über die Fremdsprachenkenntnisse der Bewohner Ungarns zeigen, dass das Land professionell, berufsorientiert ausgebildete Sprachlehrer, auch Deutschlehrer braucht, um zu erreichen, dass seine Bürger tatsächlich mehrsprachig werden und Sprachkenntnisse als Schlüsselkompetenz in ihrer Arbeit innerhalb der Europäischen Union anwenden können. Wie wichtig dabei die

Rolle der Lehrerausbildung ist, wie sie konzipiert und strukturiert ist, kann mit einem bis heute aktuellen Zitat von Konrad Schröder untermauert werden:

„Gut ausgebildete Fremdsprachenlehrer sind die Voraussetzung für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht an Schulen, Hochschulen und in der Weiterbildung.
Eine professionelle Fremdsprachenlehrausbildung bedarf von Anfang an einer fremdsprachendidaktischen Komponente, die Theorie und Praxis miteinander verbindet.
Eine ausschließlich in die zweite Phase der Lehrerausbildung verlegte Fremdsprachendidaktik reicht nicht aus; nur durch ein frühes fremdsprachendidaktisches Lehrangebot ist für die Studierenden eine Überprüfung ihrer Berufsorientierung möglich; nur durch eine in den Hochschulen etablierte Fremdsprachendidaktik bzw. Sprachlehrforschung ist es möglich, die Praxisferne des Studiums zu überwinden und neue Forschungsergebnisse schnell praktisch umzusetzen.“
(Schröder 1992: 257) (Hervorhebungen von mir, A.Sz.)

2. Über den „Bologna-Prozess“ in Ungarn

Ungarn gehört zu den Staaten, die die Bologna-Erklärung unterzeichnet haben. Der sog. „Bologna-Prozess“ und seine Folgen könnten aus der Sicht der großen Politik und im Kontext der Schul- bzw. Hochschulpolitik näher analysiert und kritisiert werden. Auf die erste Dimension kann jetzt in dieser Studie nicht eingegangen werden. Ziemlich spät hat man mit den Vorbereitungen zur Einführung der Reform begonnen und bis heute (Februar 2005) konnte das Hochschulgesetz im Sinne der Umstrukturierung nicht modifiziert werden. Zurzeit ist die Vorbereitung zur Einführung der Studienreform im WS 2006 trotz heftiger Diskussionen und Proteste im Gange; die Beschlüsse müssen trotz Reformmüdigkeit der ungarischen Gesellschaft umgesetzt werden.

Reformen gegenüber hat man immer noch eine eher skeptische Einstellung. Reform als Phänomen hat hierzulande noch aus sozialistischen Zeiten sowieso keine positive Bedeutung, eher einen Beigeschmack. Unter diesem Etikett wurden in den vergangenen Jahrzehnten im Schul- und Bildungswesen oft ganz fragliche, nicht durchdachte und nicht vorbereitete Konzepte, u.U. von einigen käuflichen Experten unterstützt, von oben durchgedrückt.

Deshalb gab es auch jetzt hektische Reformdiskussionen wohlgerne eher in den Kreisen der Bildungspolitik und in der Presse. Die Betroffenen selbst wurden bis vor kurzem weniger oder kaum gefragt. Professoren, Dozenten (geschweige denn Studierende) im ganzen Land sind bis heute nicht genügend informiert bzw. haben keine Möglichkeit, die Reformen mitzugestalten. Es fand darüber in breiteren Kreisen keine Kommunikation statt, allein die Mitglieder der Kommissionen, die die eben aktuellen Dokumente ausarbeiteten, hatten bis vor kurzem Chancen ihre Gedanken zu

äußern, mitzudiskutieren. Auch sie sahen keine Möglichkeit, etwas gegen die feste Absicht der Bildungspolitik durchzusetzen.

Die bevorstehende Umstrukturierung des Studiums betrifft verschiedene Universitäten, verschiedene Fakultäten unterschiedlich. Mediziner und Juristen werden dieses zweistufige System z.B. nicht einführen.

Wichtige Aspekte der Reform wurden auch in der Öffentlichkeit nicht oder kaum thematisiert. U.a. die Folgen, dass nach Bologna lediglich eine begrenzte Zahl (etwa ein Drittel) der Studenten ein M.A.-Studium belegen kann, dass das B.A.-Studium ein sog. Hochschulstudium ist und vom Staat anders finanziert wird als bis jetzt etc.

3. Kurze Geschichte der DaF-Lehrerausbildung

Da ich mich grundsätzlich, wie das auch der Titel verrät, mit der Zukunft der Deutschlehrerausbildung aus der Sicht der B.A.-Ausbildung in der Germanistik beschäftigen werde, sollte zunächst die kurze Geschichte der DaF-Lehrerausbildung seit der Wende skizziert werden.

Zunächst war die Situation in den ehemaligen sozialistischen Ländern ziemlich ähnlich. Um den großen Bedarf besonders an Deutsch- und Englischlehrern in einigen Jahren decken zu können, wurden neue Curricula für die Fremdsprachenlehrerausbildung entwickelt.

Diese Ansätze werden in der Studie von Neuner / Muntean so charakterisiert, dass sie „sozusagen von unten“ entstanden sind, „z.B. aus Überlegungen, wie man die Studierenden besser auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereiten könnte“ (Neuner / Muntean 2004: 1). Was diese Modelle anbetrifft, gab es damals in Polen und in Ungarn zunächst ähnliche Vorstellungen und Entscheidungen. Der Unterschied war, dass in Ungarn keine selbständigen Institutionen gegründet wurden wie in Polen, sondern die neuen Curricula, Modelle wurden in den ersten Jahren an Universitäten erarbeitet, später auch an mehreren Pädagogischen Hochschulen angesiedelt und oft ziemlich stark adaptiert.

An der Eötvös-Loránd-Universität Budapest wurde im Falle von DaF ein Modell parallel mit der Pilotphase von den Mitarbeitern des Bereichs Sprachdidaktik erarbeitet.

Experten im In- und Ausland wurden konsultiert und das Modell auch mehrfach veröffentlicht („Ausbildungsplan für Fachdidaktik“)¹.

Da das Lobby für eine berufs- und praxisorientierte Deutschlehrausbildung auch im Vergleich zur Englischlehrausbildung in Ungarn nicht stark genug war und an einigen Hochschulen auch die nötigen Lehrkräfte fehlten, abgesehen vom Mangel an wissenschaftlich qualifizierten Mitarbeitern, wurden die Curricula ziemlich schnell von den traditionellen Germanisten „aufgeweicht“.

Wegen des Mangels an Fremdsprachenlehrern, vor allem an Deutsch- und Englischlehrern, war ein Bedarf da. Außerdem standen zur Realisierung durch die Weltbank auch finanzielle Mittel zur Verfügung, so dass im ganzen Land dreijährige Studiengänge gegründet wurden.

Die Idee mit B.A. und M.A. wurde bereits um 1990 bei der Konzipierung des 3-jährigen Studienganges in Anlehnung an das angelsächsische Studiengangmodell diskutiert². Dieses Konzept wurde, was Deutsch betrifft, aufgegeben, wegen der Absicht der Verantwortlichen der Universität(en), eine Harmonisierung mit dem traditionellen Germanistikstudium zu verwirklichen.

Das dreijährige Studium war wegen der Kürze der Studienzeit, der Praxisorientierung und des hohen Anteils an Sprachpraxis bei Studenten sehr populär. Ein Teil der Studenten hat das Studium nach drei Jahren fortgesetzt und zusätzlich ein zweistufiges Studium absolviert. Nach 3 Jahren bekamen die Absolventen ein Diplom mit Hochschulabschluss, ein Lehrerdiplom, das zum Unterrichten an allen Schultypen berechtigte. Das Aufbaustudium dauert(e) (es existiert noch, auch für Absolventen der Hochschulen) zwei Jahre mit dem Ziel, Defizite nachzuholen, die sich möglicherweise durch eine geringere Anzahl von Studieneinheiten in Literatur und Linguistik in den ersten drei Jahren ergeben konnten. Das ist bereits ein Universitätsabschluss für Germanistik; die Absolventen werden Gymnasiallehrer, bekommen also ein zweites Lehrerdiplom.

¹ Petneki, K. / Szablyár, A. (1994): *Das neue Ausbildungsmodell "Didaktik-Methodik" am Germanistischen Institut der ELTE*. In: Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 1993. Budapest, S. 325-332.

Petneki, K. u.a. (Hrsg.) (1994): *Curriculumevaluation der Deutschlehrausbildung aus didaktischer Sicht*. Budapest. (=Budapester Beiträge zur Germanistik 25)

Szablyár, A. (1994): Die dreijährige Deutschlehrausbildung. Curriculumentwicklung an der Eötvös Loránd Universität/Budapest. In: Fremdsprache Deutsch (1994): Sonderheft 1994: *Neue Wege in der Deutschlehrausbildung*. Stuttgart: Klett, S. 27-30.

² Tóth, P. u.a. (1991): *Javaslat a germanisztikai képzés szerkezetére*. Manuskript.

Nach der Pilotphase gab es eine Zeit lang noch Diskussionen über das dreijährige Modell³.

Es wurde oft ziemlich kritisch als „Schnellstudium“ abgestempelt und auch von den Mitgestaltern wurde mehrfach thematisiert, ob es doch nicht – wie ursprünglich gedacht – zu einem mehrstufigen System (wie auch das Philologiestudium) ausgebaut werden sollte (vgl. u.a. Orosz 1994: 39).

Es handelte sich um ein einphasiges Modell. Über das Herzstück des Studiums, über das integrierte einjährige Praktikum schrieb Hans-Werner Schmidt:

„Insgesamt kann der Umfang dieses Schulpraktikums und auch seine Einbindung in das Studium als vorbildlich bezeichnet werden. Daher kann u. E. das integrierte Schulpraktikum des dreijährigen Studienganges an der ELTE durchaus als bedenkenswerte Alternative zu zweiphasigen Modellen in Deutschland bestehen.“ (Schmidt 1994: 138f.)

Bárdos und Medgyes, Leiter von Zentren der Lehrerausbildung für Englisch in Budapest und Veszprém, erarbeiteten Mitte der 90-er Jahre ein Konzept, wie aus dem dreijährigen Modell ein vierjähriges entwickelt werden könnte, mit einem Universitätsabschluss⁴. Sie plädierten für ein Magisterstudium mit dem Profil Angewandte Linguistik, Sprachpädagogik und auch für ein PhD-Programm in diesem Bereich.

4. Änderungen in den vergangenen zehn Jahren

4.1. Rahmenbedingungen

Wegen des Trends, dass die Schülerzahl zunächst in Grundschulen aber nachher auch in Mittelschulen zurückgegangen ist, herrscht kein Mangel an Lehrern mehr, auch an Sprachlehrern kaum. Der Bedarf an Sprachlehrern wurde in einigen Jahren gedeckt. 1997 steht schon im Band „Jelentés a magyar közoktatásról“ („Bericht über die schulische Ausbildung in Ungarn“), dass bereits viel mehr Sprachlehrer ausgebildet werden als nötig, die Schulen können sie nicht mehr einstellen.

³ 1993 Tagung an der ELTE: *Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht*. 1994 Workshop mit Rösler, 1995 Workshop mit ELTE CETT über das Praktikum.

Petneki, K. / Szablyár, A. (1997): *És a német? A hároméves némettanárképzés eredményei és kérdőjelei. [Und das Deutsche? Ergebnisse und Fragezeichen der dreijährigen Deutschlehrerausbildung]* In: *Modern nyelvoktatás*. 1997. III. évf. 3. sz, S. 15-24.

⁴ Bárdos, J. / Medgyes, P. (1997): *A hároméves angol nyelvtanár-képzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994-1996*. In: *Modern nyelvoktatás* III. évf. 1-2. 1997, S. 3-19.

Die Nachfrage nach Deutsch nimmt ständig ab. Deutsch steht deutlich nach Englisch, vor allem an Mittelschulen und Hochschulen. Es wird eher als 2. FS mit niedrigeren Stundenzahlen unterrichtet und gewählt. Deshalb brauchen die Schulen weniger Deutschlehrer.

Es gibt immer noch relativ viele Abiturienten, die sich um einen Studienplatz für Germanistik bewerben, aber ihr defizitäres Sprachniveau und ihre mangelnde Leistungsbereitschaft erschweren das Studium der traditionellen Lerninhalte (Linguistik, Literaturwissenschaft) enorm, trotz der Tendenz, dass die hohen Anforderungen nicht mehr zu halten sind und die Leistungen der Studenten oft nicht so streng kontrolliert und bewertet werden.

Es ist auch eine Tatsache, dass von Anfang an aus verschiedenen aber oft aus finanziellen Gründen viele Absolventen trotz der Ausbildung und des Lehrerdiploms nicht in die Schulen gehen, sondern verschiedene Tätigkeiten in der Wirtschaft oder bei verschiedenen Institutionen ausüben. Dieser Trend könnte als Argument dienen, warum in Zukunft die sog. Grundkompetenzen als Zielsetzungen in den Mittelpunkt des reformierten Grundstudiums nach Bologna gestellt werden sollten. So könnte das Studium verschiedenen Erwartungen, Bedürfnissen gerecht werden.

4.2. Neue Dokumente, Regelungen

Verschiedene neue Dokumente, Regelungen wurden erarbeitet, die trotz der deklarierten Autonomie der Universitäten und Hochschulen zwangsläufig die Curricula bestimmt haben.

4.2.1. Gesetz über die Lehrerausbildung (111/1997) (27.06.)

Dieses Dokument bestimmt ganz eindeutig die Rahmen und Inhalte der Lehrerausbildung, prägt die Curricula der Universitäten und Hochschulen, enthält u.a. den Anteil von Fachdidaktik und bestimmt die Länge des Praktikums etc.

Trotz des Gesetzes wird die Lehrerausbildung an verschiedenen Institutionen in Ungarn aus verschiedenen Gründen bis heute wegen der unterschiedlichen Bedingungen nicht einheitlich gestaltet. Selbst die Einführung geschah zu unterschiedlichen Zeitpunkten.

4.2.2. Anforderungen für die verschiedenen Ausbildungsgänge (Képesítési követelmények) (129/2001) (13. 07.)

In diesem Dokument:

- wurde u.a. die Abschaffung der dreijährigen Lehrerausbildung deklariert. Damit wurde die alte Hierarchie der Disziplinen im Germanistikstudium an der ELTE wiederhergestellt;
- wurden sowohl die Stundenzahlen (Universität 1350, Hochschule 1200) als auch die Ziele und Inhalte des Studiums festgelegt.

Das Berufsprofil der größten Gruppe der Absolventen, der angehenden Fremdsprachenlehrer, wurde bei der Bestimmung der fachwissenschaftlichen Ausbildung in dem Sinne wie das Königs formuliert, kaum berücksichtigt:

„Universität hat die Aufgabe Wissen zu vermitteln und dieses Wissen den Studierenden so zur Verfügung stellen, dass sie damit ihren Platz im angestrebten Berufsfeld finden und das vermittelte Wissen berufsfeldbezogen ausbauen und anwenden können.“ (Königs 2000: 19).

László Kovács, Leiter des Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache an einer privaten Hochschule in Ungarn, meinte über die Bestimmungen für die Fachrichtung Deutsch: „Was den Inhalt betrifft, wird dieser Bereich eindeutig von der traditionellen Philologie bestimmt“ (Kovács 2001: 85). Wenn man die Zielsetzungen der Fachrichtungen Deutsch und Englisch vergleicht, stellt sich heraus, dass bei der Fachrichtung Englisch auf Hochschulniveau auch die Lehrerausbildung erscheint mit pädagogischen und didaktischen Fächern. Dies ist bei anderen Sprachen, u.a. bei Deutsch, nicht der Fall.

4.2.3. Einführung des so genannten Kreditsystems

Leistungspunkte (ECTS) wurden an der Philologischen Fakultät der ELTE im Vergleich zu anderen Universitäten in Ungarn ziemlich spät, 2002, eher pro forma eingeführt. Die zwei Systeme laufen noch parallel. Die Folgen für die Studenten sind noch gar nicht zu realisieren. Auch früher gab es bereits eine Art Wahlmöglichkeit. Dagegen ist zurzeit noch keine Modularisierung etabliert, die ein wichtiger Bestandteil der Umstrukturierung nach Bologna sein sollte.

5. Über die jetzige Lage

Die positive Entwicklung in der Sprachlehrerausbildung, die als Output-Orientierung, Berufsorientierung bezeichnet werden könnte, wurde noch vor Bologna, mit der Abschaffung des praxisorientierten Studienganges gestoppt.

- Wir befinden uns wieder oder immer noch in einer Übergangssituation. Weder die Folgen der Einführung des Kreditsystems noch die des Gesetzes für die Lehrerausbildung bzw. der Anforderungen für die verschiedenen Ausbildungsgänge wurden meines Erachtens institutionell und von der Bildungspolitik zufrieden stellend analysiert und evaluiert.

Es gibt einige Reaktionen aber ohne Folgen. U.a. in einer internen Studie des Unterrichtsministeriums, die ein Programm mit dem Namen „Világ-Nyelv“ (Welt-Sprache) für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts einleitete, steht über die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, dass mit der Einführung der Regelungen in den „Anforderungen für die verschiedenen Ausbildungsgänge“ (Képesítési követelmények) (129/2001) (13.07.) das Curriculum grundsätzlich geändert werden musste. Dies beeinflusste die fachdidaktische Ausbildung, das Schulpraktikum und auch die Ausbildung der Mentoren eindeutig negativ. Die Zeitrahmen für diese Inhalte wurden gekürzt und auch die international anerkannten Programme z.T. rückgängig gemacht. Die Hochschulen bereiten ihre Studenten weder sprachlich noch fachdidaktisch professionell auf ihren Beruf vor. (vgl. Világ-Nyelv 2002: 5)

- Dank der Entwicklungen der letzten Jahre, der praxisorientierten Lehrerausbildung, ist laut Umfragen und Studien das didaktisch-methodische Repertoire von Fremdsprachenlehrern im Vergleich zu Lehrern für andere Fächer viel reicher. Im Bereich Fachdidaktik sind/waren an Hochschulen und Universitäten viel mehr Dozenten tätig. Zu den bedeutenden Ergebnissen seit der Wende gehören die Konzipierung und Organisation bzw. Durchführung von Kursen für Mentoren. Um diese positiven Tendenzen zu bewahren und zu stärken, dürften die innovativen Züge der Sprachlehrerausbildung nicht rückgängig gemacht werden.

- Die Mehrheit der Schüler an Grund- und Mittelschulen kann nämlich die zum Ziel gesetzten Anforderungen in Fremdsprachen noch nicht erfüllen. Der Sprachunterricht in vielen Schulen ist nicht effektiv genug. Schüler, die es sich finanziell leisten können, besuchen Sprachkurse, nehmen Privatstunden. Nach dem Eurobarometer (2002) ist Ungarn Schlusslicht, was die Sprachkenntnisse der Bewohner der Länder angeht, die der EU beigetreten sind.

- Curriculare Fragen, curriculare Arbeit

Was war charakteristisch für die - Anfang der 90-er Jahre erstellten - neuen Curricula für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern?

Die Berufsorientierung kann mit den veränderten Anteilen der traditionellen Fachwissenschaften innerhalb der Germanistik veranschaulicht werden: für Lehrveranstaltungen zur Fremdsprachendidaktik wurden sowohl in Polen als auch in Ungarn ca. 12-18 Wochenstunden vorgesehen, viel mehr als früher im Rahmen des Germanistikstudiums. Krumm betont, dass diese Curricula nicht beanspruchen, „als universale Modelle zu gelten, sie stellen vielmehr [...] Antworten auf konkrete Entwicklungen und Bedarfssituationen.“ (Krumm 2001: 1126)

In Ländern, in denen eine Art curriculare Arbeit gestartet wurde, übernahmen engagierte Dozenten diese für sie neuen und verantwortungsvollen Aufgaben und wurden vor allem in den ersten Jahren nach dem „Start“ durch viele Anregungen und positive Rückmeldungen von deutschen Experten ermutigt. Es existierte trotz der Unterschiede schon lange die Absicht Richtung Internationalisierung, Harmonisierung, die eher als Ergebnis einer längeren Entwicklung angestrebt werden könnte.

Die Innovation dieses Konzeptes wird bis heute anerkannt. Es ist bemerkenswert, dass gerade dieses Modell der Englischlehrausbildung als Beispiel für „Good practices“ aus Ungarn genannt und beschrieben wurde.

6. Der Antrag für die Gründung der B.A.-Fachrichtung Germanistik

Im Herbst 2004 wurde der Antrag von 12 ungarischen Universitäten und Hochschulen⁵ für die Gründung der B.A.-Fachrichtung „Germanistik“ (Deutsch, Ungardeutsch bzw. Niederlandistik, Skandinavistik) bei der Kommission für Akkreditierung eingereicht.

Im Dokument wurden die Gründung und die Anforderungen (Ausbildung und Abschluss) dieses Grundstudiums (B.A.) festgelegt.

Das Studium wird mit dem berufsqualifizierenden Abschluss „germanistischer Fachreferent“ (Sprache und Kultur) mit der Ausrichtung Deutsch, Ungardeutsch, Skandinavistik oder Niederlandistik absolviert.

Im Anschluss kann nach dem Dokument die weitere fachliche Spezialisierung im Rahmen eines Master-Studiums in folgenden Bereichen erfolgen (vgl. S. 3 im Antrag)⁶:

- Philologe (Deutsch/ Ungardeutsch/ Niederlandistik/ Skandinavistik)
- Lehrer für Deutsch/ Ungardeutsch/ Niederlandistik
- Übersetzer für Deutsch/ Niederländisch/ Schwedisch/ Norwegisch/ Dänisch
- Dolmetscher für Deutsch/ Niederländisch/ Schwedisch/ Norwegisch/ Dänisch
- Philologe für germanistische Linguistik (Deutsch/ Ungardeutsch/ Niederlandistik/ Skandinavistik)
- Philologe für germanistische Literaturwissenschaft (Deutsch/ Ungardeutsch/ Niederlandistik/ Skandinavistik)
- Fachmanager für Germanistik (Sprache und Kultur) (Deutsch/ Ungardeutsch/ Niederlandistik/ Skandinavistik)

Als Begründung für die Notwendigkeit der Ausbildung germanistischer Referenten gilt die heutige Situation auf dem Arbeitsmarkt: der Bedarf an Fachleuten, die vielfältig qualifiziert sind und Fremdsprachen beherrschen, die fähig sind in der Presse, im Fremdenverkehr, in der internationalen Kommunikation, in der Wirtschaft und auf dem Gebiet der Wissenschaften erfolgreich zu arbeiten. Andererseits sollten die Absolventen befähigt werden, ihre Studien in der M.A.-Fachausbildung fortzusetzen.

Die folgenden Kenntnisse bzw. Kompetenzen sollten im B.A.-Studium erworben werden (S. 6 im Antrag):

⁵ Acht Universitäten und vier Hochschulen.

⁶ Die Zitate aus dem Antrag: „Kérelem a germanisztikai alapszak létesítésére“ wurden von der Autorin ins Deutsche übersetzt.

- allgemeine philologische, germanistische Fachkenntnisse,
- Sprachkenntnisse auf hohem Niveau in der gewählten Fachrichtung,
- spezifische Kenntnisse über die gewählte Sprache:
 - übergreifende Kenntnisse über die Geschichte und Kultur der gewählten Sprachgemeinschaft,
 - übergreifende Kenntnisse über die Literatur der gewählten Sprache,
 - übergreifende Kenntnisse über die Struktur der gewählten Sprache,
 - übergreifende kultur- und medienwissenschaftliche Kenntnisse im Zusammenhang mit der gewählten Sprache,
 - andere Kenntnisse/ Kompetenzen (z.B. Übersetzen, Dolmetschen, Komparatistik usw.)

Ausbildungsziele laut Antrag (vgl. S. 8):

Das Ziel ist die Ausbildung von Fachleuten für bestimmte Arbeitsbereiche, die fähig sind, eine von den folgenden Sprachen: Deutsch, Niederländisch, Dänisch, Norwegisch und Schwedisch in Wort und Schrift auf hohem Niveau (Stufe C1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) zu benutzen. Sie sollten über umfassende theoretische und praktische Kenntnisse auf dem Gebiet der Literatur, Kultur und Geschichte der genannten Sprachen verfügen. Diese Fähigkeiten und Kenntnisse ermöglichen, dass sie im Fremdenverkehr, in der Wirtschaft, in den Medien, im kulturellen Leben und in der Verwaltung leitende und organisatorische Aufgaben übernehmen können. Sie können allgemeine Texte auf Grundstufenniveau übersetzen und dolmetschen (sic!); sie kennen die gesellschaftlich-wirtschaftliche Lage und Probleme Ungarns und die der Zielsprachenländer und sie können ihre Kenntnisse vermitteln bzw. umsetzen im Laufe der Ausübung ihrer Tätigkeit. Ein weiteres Ziel des Grundstudiums ist es, die Studenten auf das fachspezifische M.A.-Studium vorzubereiten.

Übersicht über die geplante B.A.-Ausbildung in der Germanistik⁷

Hauptteile der Ausbildung	Unterteilung	Module		Kredit / Prozent			
		Name des Moduls	Kredit	Unterteile		Hauptteile	
A. Module zur allg. Fundierung (gemeinsam für alle philologischen Bildungswege)	a. Philosophische Studien	Philosophiegeschichte	2	2	~1%	6	~3%
	b. Moderne philologische Studien	1. Einführung in die Sprachwissenschaft	2	4	~2%		
		2. Einführung in die Literaturwissenschaft	2				
B. Fachliche Grundmodule (gemeinsame Studien in der Germanistik)	–	1. Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft	2	–	–	4	~2%
		2. Einführung in die germanistische Literaturwissenschaft	2	–	–		
C. Differenzierte Ausbildung (mit unterschiedlichen fachlichen Inhalten)	a. Grundmodule*	1. Sprachpraxis	–	20	~11%	105	~58%
		2. Kenntnisse über die Zielkultur(en)	–				
	b. Fachliche Module	1. Sprachpraxis	14	85	~47%		
		2. Sprachwissenschaft	20				
		3. Literaturwissenschaft	20				
		4. Kultur- und Medienwissenschaft	16				
	5. Frei gewählte Module	15					
D. Weitere frei wählbare Module	–	1. Spezialisierung	50	–	–	60	~33%
		2i. Grundlegung der Lehrerbildung oder 2ii. frei gewählte Fächer	10	–	–		
E. Diplomarbeit	–	–	5	–	–	5	~3%
Insgesamt:						180	100%

*Der Prozentanteil der zwei Module mit 20 Credits (Sprachpraxis und Kenntnisse über die Zielkultur/en) hängt von Fachausrichtung bzw. vom jeweiligen Institut ab.

Momentan wird an den Lehrstühlen der Institute an den Inhalten gearbeitet und bestimmt, was in diesem Rahmen machbar ist. Dozenten der einzelnen Lehrstühle/Bereiche sollten sich für die Integration einsetzen. Es ist aber eher charakteristisch, dass viele aus Bequemlichkeit die alte, „bewährte“ Praxis verteidigen, rechtfertigen wollen

⁷ Im Antrag S. 9, übersetzt von Petneki, K.

und bereit sind, das Alte geschickt neu einzupacken. Die aus der Sicht der Berufsorientierung nötige Output-Orientierung wird kaum wahrgenommen, bewährte Inhalte, Studieneinheiten werden im neuen Curriculum „untergebracht“.

Es wird wieder – trotz der früher erwähnten Defizite in den Kompetenzen der Studenten und der bedeutend geänderten Ausbildungsziele – u.a. der Anteil der Sprachpraxis in Frage gestellt. Jede Disziplin kämpft um die Anerkennung ihrer Wichtigkeit. Eine der grundlegenden Änderungen ist, dass im ersten Jahr einstündige Vorlesungen in ungarischer Sprache gehalten werden, was in Ungarn im Germanistikstudium nie praktiziert wurde.

7. Fragezeichen zur Neustrukturierung aus der Sicht der Deutschlehrausbildung

7.1. Das Vorgehen bei der Gestaltung des Reformkonzepts:

Der bereits zitierte Beitrag von Funk enthält sechs Thesen als Beitrag zum Kerncurriculum der Ausbildung von Lehrpersonal. These 2 scheint mir im ungarischen Kontext gerade jetzt, wenn heftig an Anträgen und verschiedenen Dokumenten gearbeitet wird, besonders aktuell zu sein:

„Die Reform der Form – etwa die Frage B.A. / M.A. - ist zweitrangig gegenüber der Reform der Inhalte. Sie kann grundlegende Strukturprobleme nicht lösen aber verstärken.“ (Funk 2003: 5)

Funk betont hier, dass gerade im Falle des Faches DaF (das als Masterstudiengang an mehreren deutschen Universitäten akkreditiert wurde) eine formale Internationalisierung wichtig sein und Standards setzen kann⁸.

Es fand in Ungarn nach den Kenntnissen der Verfasserin keine landesweite Diskussion über die Ausbildungsprofile, -ziele statt, deren Ergebnisse dann in die curriculare Arbeit einfließen könnten.

Ohne zuverlässige Daten, Bedarfsanalyse können selbst die Entscheidungsträger über Inhalte und ihre Relevanz für die zukünftige Tätigkeit der Studenten im Falle des

⁸ An konkreten Programmen der Masterstudiengänge u.a. DaF (Deutschlehrausbildung) wird zurzeit in Ungarn noch nicht gearbeitet. Erst nach dem Abschluss der Akkreditierung des B.A. folgt diese Phase der curricularen Arbeit.

Grundstudiums wahrscheinlich nur ziemlich vage Vorstellungen haben. Dies kann zu falschen Konsequenzen und Entscheidungen führen.

Erfahrungen mit verschiedenen Modellen in der nahen Vergangenheit wurden nicht evaluiert.

Bis jetzt konnten Absolventen wählen, ob sie auch Lehramt studieren oder nur Philologen werden wollten. Wer fünf Jahre im alten System Philologie studierte, bekam auch früher ein Diplom mit dem Abschluss „Referent – Előadó“ und diese Bezeichnung wurde des Öfteren kritisiert. Die Mehrheit wollte – was sicher ist, ist sicher – das Studium mit einem Lehrerdiplom abschließen.

Deshalb bin ich jetzt demgegenüber ziemlich skeptisch, wie ein Grundstudium u.a. auch für zukünftige Deutschlehrer konzipiert werden kann, ohne zu wissen, wie es in der nächsten Stufe weitergeht. Es werden Pläne entworfen, wie das Fundament eines Gebäudes aufgrund der neuesten Erkenntnisse geschaffen werden sollte, aber ob es um ein ein- oder zweistöckiges Haus geht oder gar um ein Hochhaus, macht man sich zurzeit kaum Gedanken.

Die wichtigsten Kompetenzen eines Sprachlehrers sind in der Fachliteratur, in Curricula etc. ziemlich ausführlich ausgearbeitet (im Vergleich zu einem „germanistischen Referenten“), aber die können drei Jahre lang im Grundstudium nicht gezielt gefördert werden.

7.2. Fragezeichen zur Internationalisierung bzw. Harmonisierung des Studienangebots im europäischen Raum

Was hinter Begriffen wie Auslands- und Inlandsgermanistik bzw. DaF steckt, wird immer wieder diskutiert. Spezifika und Unterschiede in den deutschsprachigen Ländern, an Hochschulen und Universitäten werden von vielen prominenten Professoren anders interpretiert und auch die Praxis zeigt ganz unterschiedliche Modelle, was Studiengänge und Abschlüsse anbetrifft.

Trotzdem und trotz der unterschiedlichen Bedingungen und Traditionen sollten die vorhandenen Modelle in Europa durch Bologna-Kriterien strukturell und inhaltlich angeglichen werden; Internationalisierung ist eine Erwartung im Sinne vom Bologna-Prozess. Äquivalenz beim Studium des gleichen Faches wird gefordert. Aber wenn man Kompetenzen (auch soziale) und Einstellungen ungarischer Abiturienten analysiert,

stellt sich heraus, dass sie (ein großer Teil von ihnen) kurz gesagt für ein Hochschulstudium nicht reif sind⁹.

Auf der einen Seite konkurrieren die Unis bei einer rückgängigen Zahl der Interessenten für Germanistik eigentlich im In- und Ausland miteinander (die optimalen Bedingungen dafür werden noch angesprochen), auf der anderen Seite sollten sie doch erfolgreich zusammenarbeiten. Coleman beruft sich auf einen Bericht mit dem Titel „Trends 2003 – Progress towards the European Higher Education Area“, in dem er feststellt, der Konflikt wird immer größer, einerseits zwischen Zusammenarbeit und Solidarität, andererseits zwischen Wettbewerb und Konzentration des Wissens, da Hochschulen finanziell immer weniger unterstützt werden (Coleman 2003: 5). In einigen Ländern will man deshalb gerade Studiengebühren einführen bzw. erhöhen. Die Nachfrage nach kürzeren, flexibleren Modellen, nach kürzerer Studienzeit wird aus diesem Grund größer.

Ist es eine reale Erwartung das „Ideal gemäß Bologna“, unter vergleichbaren Bedingungen studieren zu können, zu verwirklichen?

In Ungarn sind an vielen (an den meisten!) Universitäten grundlegende Bedingungen nicht vorhanden, die unerlässlich wären, um ein hohes Niveau der Forschung und Lehre zu ermöglichen (Bestand der Bibliotheken, finanzielle Mittel für die Anschaffung der neuen Veröffentlichungen, keine attraktive Infrastruktur, Mangel an Computern mit Internetanschluss etc., um nur ein paar Mittel zu nennen, die an einer Philosophischen Fakultät zur Grundausrüstung gehören sollten).

Welche Chancen hätten in diesem Wettbewerb in Europa die Hochschulen in Ungarn?

Lehrer haben in Ungarn seit dem 2. Weltkrieg kein hohes Prestige mehr und nicht nur aus finanziellen Gründen. Begabte Studenten für den Lehrerberuf zu sensibilisieren, zu gewinnen, wäre eine dringende Aufgabe des Hochschulwesens. In anderen Ländern gibt es sicherlich andere Prioritäten. (vgl. Schröder 1992: 1)

Gegen Internationalisierung könnte man noch einwenden, ob eine europaweite „Uniformität der Studieninhalte“ der einzelnen Fächer wünschenswert sei. (vgl. Neuner, G. / Muntean, C. 2004)

Krumm warnte nach der Wende davor, in Ländern wo „ein qualitativer und quantitativer Nachholbedarf an Fremdsprachenlehrern“ besteht, bei der Arbeit an der

⁹ vgl. Schmitt, W. (1994): Aspekte der Lernerorientierung im Rahmen der Curriculumentwicklung. In: Petneki, K. / u.a. (Hrsg.) (1994): *Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht*. Budapest. (=Budapester Beiträge zur Germanistik 25), S. 61-78.

Curriculumentwicklung fragwürdige Strukturen aus westlichen Ländern zu übernehmen (Krumm 1994: 6). Etwas steht schon fest: Durch die Umstrukturierung kann eine wichtige, von Krumm betonte Anforderung nicht mehr erfüllt werden, dass die Lehrerbildung „integrierter und früher Bestandteil“ der Ausbildung sein sollte¹⁰. Sie wurde eher, wie früher von vielen mehrfach kritisiert, in den letzten zwei Jahren, zu einem Anhängsel, mit geringem Prestige.

Neuners Modell der „Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“ enthält fünf Beziehungspunkte (Neuner 1994: 13), von denen das neu geplante Grundstudium in Ungarn eigentlich nur zwei wahrnehmen wird: die sprachpraktische Ausbildung und den Block aus dem fachtheoretischen Bereich: Bezugswissenschaften I (Germanistik: Literaturwissenschaften, Linguistik, Landeskunde deutschsprachiger Länder). Was bis jetzt und wahrscheinlich auch in der Zukunft völlig ignoriert werden wird, ist der Block Bezugswissenschaften II: eigene Literatur/ Linguistik/ Landeskunde bzw. Muttersprachenunterricht, was auch als Sprachsensibilisierung im muttersprachlichen Bereich bezeichnet werden kann. In diesem Bereich haben ungarische Studenten eindeutig Defizite, worüber oft geklagt wird, aber jetzt, wo wir Chancen hätten, daran etwas zu ändern, sehe ich in den ersten Dokumenten momentan kein Angebot dazu.

Ein anderes Beispiel mit einer ähnlichen Grundidee: Königs meint, Sprachlehrer könnten in Zukunft ihren Beruf in einem anderen Land ausüben. So gehöre „für jeden angehenden Fremdsprachenlehrer auch zumindest eine rudimentäre Vermittlungskompetenz für seine Muttersprache als Fremdsprache unabdingbar zur Ausbildung dazu.“ (Königs 2000: 19)

Neuner plädiert dafür, - was in Zukunft durch die Umstrukturierung des Studiums nicht mehr zu verwirklichen ist – dass die germanistischen Fachinhalte eine tragende Funktion in einem Deutschlehrerstudium haben sollten, „aber die Auswahl, Gewichtung und Perspektivierung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse [...] durch das übergreifende fachdidaktische Interesse“ erfolgen sollte (Neuner 1994: 13). Eine Lösung dafür wäre die Verzahnung von Sprachpraxis mit Didaktik-Methodik.

Die berechnete Erwartung, dass das Studium von Sprachlehrern die Mehrsprachigkeit als Prinzip prägen sollte, wird nach dem Stand der Dinge in den Dokumenten

¹⁰ Als Beispiel erwähnte Krumm das Curriculum des Lehrerkollegs Gdansk. (Krumm 1994: 9)
Siehe auch Zitat von Schröder S. 2 des vorliegenden Beitrags.

momentan nicht etabliert. Das Bildungsziel „Experte“ sollte nach Tönshoff „nicht nur im engen Sinne auf eine Sprache bezogen zu verstehen“ sein, „sondern eben auch umfassend“ (Tönshoff 2001: 22). Eventuell als Nebenfach könnte man u.U. Anglistik aufnehmen in einer relativ niedrigen Stundenzahl. Bei den Zielen des Studiums in Ungarn sollten die grundlegenden Kenntnisse des Englischen als Anforderung erscheinen.

Tönshoff hat Recht, indem er betont, dass wir heutzutage „mit einer erheblichen Ausweitung und Differenzierung der Aufgaben von Fremdsprachenlehrern“ zu tun haben. Bei der Erarbeitung des M.A.-Studiengangs für Deutschlehrer müsste das berücksichtigt werden. In den vergangenen Jahren wurde von deutschen und ungarischen Experten oft mit Recht kritisiert, dass angehende Sprachlehrer auf die schwierige Aufgabe als reflektierende Experten in Sachen Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen (vgl. Tönshoff 2001: 22f.) nicht zufrieden stellend vorbereitet werden konnten/wurden. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts geht es heutzutage u.a. um früheinsetzenden FSU auf der Primarstufe, um bilingualen Sachfachunterricht, intensive Lehrgangphasen, um die methodische Verzahnung von Zweit- und Drittsprachenerwerb. Lehrer sollten nicht nur über lernstrategische und Projekt-Kompetenz verfügen, sondern sie sollten sie auch vermitteln können, abgesehen von der Aneignung von Kompetenzen, die zur Anwendung von neuen Medien notwendig geworden sind, sowohl bei der Vorbereitung des Unterrichts als auch im Unterricht selbst. Dazu würden Sprachdidaktiker im M.A.-Aufbaustudium viel mehr Zeit brauchen als momentan im Germanistikstudium zur Verfügung steht (insgesamt 7 von den 140 Credits für das ganze Studium).

Die Zusammenarbeit, die Vernetzung mit den Schulen sollte auch weiterhin eine wichtige Voraussetzung der praxisorientierten Ausbildung sein. Die konnte in den 90-er Jahren dadurch verbessert werden, dass die Studenten längere Zeit an den Schulen verbracht haben, zuerst ein ganzes Jahr und später ein halbes Jahr. Wegen der im Gesetz für die Lehrerausbildung festgelegten Kürze des Schulpraktikums (Hospitation und 15-20 Stunden Unterricht im M.A.-Studium, wahrscheinlich im zweiten Jahr), das nicht einmal von den Dozentinnen für Fachdidaktik betreut wird, kann diese Erwartung kaum erfüllt werden.

7.3. Die Rolle der Sprachpraxis im Grund- und im M.A.-Studium

Meißner hat Recht, dass generell „im Bereich des philologischen Fremdsprachenunterrichts keine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen entwickelt wurde. Dies hat ursächlich damit zu tun, dass die Ausbildung über lange Zeit hinweg die realen Bedürfnisse der Abnehmer der philologischen Studiengänge nicht zur Kenntnis nahm“ (Meißner 2002: 106). Wie könnte dieses Defizit im Sinne der Reform aufgearbeitet werden?

Als Zielsetzung des Sprachunterrichts an Hochschulen sollte die Entwicklung einer berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz wahrgenommen werden. Aber es scheint auch aus finanziellen Gründen in der Zukunft nicht realistisch zu sein, der Anforderung gerecht zu werden, den Sprachunterricht „der Differenziertheit der beruflichen Laufbahnen anzupassen“ (Meißner 2002: 103). Bis jetzt wurde diese Differenziertheit in Ungarn einfach ignoriert (an einigen Universitäten, Hochschulen war Sprachpraxis ein Fach, das PhD-Studenten ohne jeweilige Erfahrung unterrichtet haben) und es wurde den Studenten überlassen, wie sie sich die Kompetenzen, die sie dann schwerpunktmäßig in ihrem späteren Beruf brauchen, aneignen. (Es wurde früher schon darauf hingewiesen, dass an ungarischen Schulen autonomes Lernen, Lernkompetenzen der Schüler nicht vorrangig gefördert werden.)

Deshalb haben viele Germanistikstudenten u.a. Kurse für Übersetzer und Dolmetscher auch an anderen Universitäten besucht oder anschließend ein postgraduales Studium aufgenommen. Für Studenten, die den Abschluss „germanistische/r Referent/In“ (sic.) bestreben, würden andere Inhalte/ Ziele, eine andere Gewichtung der Fertigkeiten im Rahmen der Sprachpraxis viel wichtiger sein (einen relevanten Fachwortschatz beherrschen, in bestimmten Situationen handeln können etc.).

Was aber Lehramtsstudenten anbetrifft, ist es zu spät, in der zweiten Phase (Master) die Verzahnung von Sprachpraxis und Didaktik-Methodik zu verwirklichen, was viele Experten wärmstens empfehlen, auch aus ökonomischen Gründen. Der Anteil von Sprachstunden wird im M.A.-Studium viel geringer sein als im Grundstudium.

Bei der Curriculumentwicklung sollte berücksichtigt werden, dass Sprachkenntnisse nicht nur in Sprachstunden entwickelt werden (vgl. Rösler 2001: 1155). Rösler zählt im Rahmen des universitären Fremdsprachenlernens außer gesteuertem frei institutionelles bzw. institutionell angeregtes Lernen und ein Auslandsjahr. Wie kann das geplant und transparent gemacht werden?

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen“ und „Profile Deutsch“ sollten in die curriculare Arbeit integriert werden, wofür es bereits Beispiele gibt: u.a. das „Römische Modell“ (Curcio et. al. 2003) oder ein Modell aus der Ukraine (Borisko 2003). Wie aufgrund dieser Dokumente der Sprachunterricht in der Praxis geplant und durchgeführt, die Arbeit der Dozenten koordiniert wird, um die deklarierten Ziele in den Fertigkeiten am Ende der einzelnen Semester natürlich mit Hilfe der Differenzierung zu erreichen, auf diese Frage habe ich auch in den erwähnten Konzepten noch keine Antwort gefunden.

Eine Diskrepanz besteht zurzeit zwischen den Anforderungen der universitären sprachlichen Abschlussprüfung, die eigentlich die Funktion hätte zu messen, ob die Kandidaten fähig sind, ihr Studium in deutscher Sprache zu führen, u.a. auch ihr Schulpraktikum zu absolvieren und dem Trend, dass Jahr für Jahr immer mehr Studenten diese Prüfung nur mit Müh und Not oder gar nicht bestehen können oder mehrmals wiederholen müssen.

7.4. Kooperation mit Universitäten im Ausland

Im Rahmen des Internationalen Qualitätsnetzwerks – IQN – Deutsch als Fremdsprache mit der Koordination des Bereichs DaF an der Universität Kassel wurde vor einigen Jahren eine Art von Zusammenarbeit der Vertreter der am Projekt teilnehmenden Länder initiiert. In den IQN-Tagungen wurden grundlegende, von Anfang an auch curriculare Fragen diskutiert und nachher Vorträge und Referate veröffentlicht bzw. auch Online-Publikationen über relevante Projekte auf die Homepage des IQN gestellt (vgl. Beiträge in den Tagungsdokumentation 2002, 2003).

Unter Zeitdruck kann man vor Ort nur die zur Verfügung stehenden Publikationen konsultieren, es besteht kaum bzw. nur sehr selten die Möglichkeit, betreffende Kollegen zu kontaktieren.

2004 hat das Germanistische Institut der ELTE von der Friedrich Schiller-Universität Jena das Angebot bekommen, aufgrund langjähriger Partnerschaft im Zeichen der Internationalisierung im bereits akkreditierten DaF Master-Programm mit Jena zusammenzuarbeiten. Die Mitarbeiter der Friedrich Schiller Universität haben voriges Jahr ein Arbeitstreffen in Ungarn organisiert. Im Herbst 2004 wurde darüber sogar eine Absichtserklärung unterzeichnet. Diese Kooperation würde ermöglichen, Erfahrungen

von deutschen Kollegen bei der Akkreditierung kennen zu lernen und ihre Ergebnisse zu adaptieren. Studenten könnten bestimmte Module in Budapest, andere in Jena absolvieren und über das Studium ein gemeinsam erstelltes Diplom bekommen.

Die Realisierung dieser Kooperation, die wahrscheinlich für beide Partner vielleicht aus unterschiedlichen Gründen günstig wäre, könnte daran scheitern, dass in Ungarn noch nicht an M.A.-Programmen und bei weitem nicht an einem DaF-Programm gearbeitet wird/werden kann und die Studenten noch einige Jahre nach dem alten System studieren werden, aber die Jenaer schon Hörer für ihr bereits laufendes DaF-Masterstudium brauchen. Im oben vorgestellten Antrag für B.A. werden momentan verschiedene Möglichkeiten für M.A.-Studien erwähnt, aber aus irgendeinem unbekanntem Grund kein Master-DaF Programm oder etwas Ähnliches.

7.5. Wie realistisch ist im Falle von Germanistik die Anbindung des Studiums an den Arbeitsmarkt?

In Ungarn sind unter Arbeitslosen schon junge Leute mit Universitätsabschluss zu finden, sogar ein Teil davon sind Juristen, Wirtschaftswissenschaftler, die auch relativ gute Sprachkenntnisse beherrschen. Wie werden mit diesen Arbeitnehmern Absolventen eines B.A.-Studiums mit dem Abschluss „germanistischer Referent“ konkurrieren können, die eigentlich keine fachspezifische Ausbildung hinter sich haben?

Diese Frage wird von vielen ziemlich skeptisch beantwortet. Laut aktueller Information werden schon ab diesem Jahr weniger Studenten zum Studium der Germanistik zugelassen.

7.6. Folgen der Einführung des Kredit-Systems und der Modularisierung

Deutsche Experten, die bereits Erfahrungen mit der Einführung haben, machen darauf aufmerksam, dass dieses Konzept nur mit einem erheblichen Verwaltungsaufwand durchzusetzen ist. Diese Plus-Aufgaben erfolgreich zu lösen, wird den Zuständigen in Ungarn eine große Belastung bereiten, in einer Zeit, wo gerade abgebaut wird und die Universitäten enorme finanzielle Schwierigkeiten haben.

8. Zusammenfassung

In diesem Beitrag konnte nur skizziert werden, wie die Vorbereitungen stehen, um etwa in einem Jahr auch in Ungarn eine anders strukturierte Deutschlehrausbildung Schritt für Schritt einzuführen. Nur einige aktuelle Fragen wurden gestellt, die aus der Sicht der Autorin dringend beantwortet werden sollten. Die Rahmenbedingungen in den verschiedenen Ländern Europas sind infolge der Entwicklungen in den letzten Jahrzehnten sehr unterschiedlich, im Kampf für Studenten im Bereich Germanistik haben Länder wie Ungarn kaum Chancen. Die Zukunft der Germanistik und der Germanisten in Ungarn hängt doch davon ab, wie professionell Deutschlehrer in den nächsten Jahren und Jahrzehnten ausgebildet werden können. Deshalb sollten innovative eigene Konzepte analysiert und evaluiert und die aus anderen Ländern adaptiert und übernommen werden. Leider arbeiten wir in den EU-Ländern auch aus organisatorischen, finanziellen und zeitlichen Gründen isoliert an den gleichen Themen und die echte, effektive Zusammenarbeit auch im Inland kann nur begrenzt verwirklicht werden. Ich hoffe, dass die Berichte in dem vorliegenden Band über verschiedene Programme in Europa zur Professionalisierung und zur nötigen Harmonisierung der DaF-Studien weltweit beitragen können und dadurch eine weitere, intensivere Zusammenarbeit der Betroffenen initiiert wird.

Bibliographie

- Bárdos, J. / Medgyes, P.** (1997): A hároméves angol nyelvtanár-képzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. In: *Modern Nyelvoktatás (1997)*, 3/1-2, 3-19.
- Borisko, N.** (2003): Neues Curriculum in der DaF-Lehrerausbildung in der Ukraine. In: Neuner, G. / Koithan, U. (Hrsg.): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache – Tagungsdokumentation 2002*. 87-97.
- Coleman, J. A.** (2003): A bolognai folyamat és az európai nyelvtanárképzés jövője. In: *Modern nyelvoktatás (2003)*, 9/4, 3-12.

- Curcio, M. N. et. Al.** (2003): *Ein „europäisches“ Curriculum für den Studiengang „Lingua tedesca“*. Università di Roma I „La Sapienza“, Roma 2003. www.uni-kassel.de/fb9/iqn.htm (Zugriffsdatum: 18.03.2004).
- Fremdsprache Deutsch** (1994): *Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung*. Sondernummer 1994, Stuttgart: Klett.
- Funk, H.** (2003): *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – vom Regen in die Traufe? – Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache*. www.dtserv3.compsy.uni-jena.de (Zugriffsdatum: 22.08.2003).
- Jelentés a magyar közoktatásról 1997** (1998):
www.oki.hu/cikk.php?kod=Jelentes97.0705.html
- Kérelem a germanisztika alapszak létesítésére** (2004). 15.11. (*Antrag auf Gründung einer germanistischen Studienrichtung*) www.boleseszhefop.atw.hu, 1-15.
- Kovács, L.** (2001): Zur Situation der Fremdsprachenlehrerausbildung in Ungarn. In: *Zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Südosteuropa. Situation und Perspektiven*. Tagungsdokumentation zum regionalen Symposium in Belgrad, 13.-16. Dezember 2001, 81-86.
- Königs, F. G.** (2000): Perspektive 2000 und darüber hinaus. Überlegungen zu Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (2000)*, 29, 8-22.
- Krumm, H.-J.** (1994): Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung. In: *Fremdsprache Deutsch (1994)*, 6-11.
- Krumm, H.-J. / Legutke, M.** (2001): Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Inhalte und Formen. In: *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Berlin / New York: de Gruyter (= HSK), 1123-1139.
- Meißner, F.-J.** (2002): Qualitätssicherung der sprachpraktischen Ausbildung in den Studiengängen fremdsprachlicher Fächer. In: Neveling (Hrsg.) (2002): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 103-120.
- Neuner, G.** (1994): Germanisten oder Deutschlehrer? Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrerausbildung. In: *Fremdsprache Deutsch (1994)*, 12-15.

- Neuner, G.** (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Berlin / New York: de Gryter (= HSK), 797-810.
- Neuner, G.** (2003): Curriculumentwicklung für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen und HochschuldozentInnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache - Tagungsdokumentation 2002*. Kassel: university press, 15-26.
- Neuner, G. / Muntean, C.** (2004) : *Der sog. „Bologna-Prozess“*: Teil I: Grundlagen der Studienreform in Europa, Teil II: Erfahrungen am Beispiel der Neugestaltung des Kasseler Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache“. www.uni-kassel.de/fb9/iqn.htm (Zugriffsdatum: 24.08. 2004).
- Paul, R.** (1996) : Der Wandel der Fremdsprachenpolitik und die Stellung von Deutsch als Fremdsprache in Ungarn. In: Funk, H. / Neuner, G. (Hrsg.) (1996): *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin: Cornelsen, 111-120.
- Orosz, M.** (1994): Die Rolle der Literatur. In: *Fremdsprache Deutsch (1994)*, 37-39.
- Rösler, D.** (2001): Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in der europäischen Auslandsgermanistik. In: *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Berlin / New York: de Gryter (= HSK), 1151-1159.
- Schröder, K.** (1992): Resolution zur Rolle der modernen Fremdsprachen und der Fachdidaktiken im Hochschulbereich. In: *FSU 45 (1992)*, 5/92, 257.
- Szablyár, A.** (2001): *A nyelvtanárképzés helyzete és fejlesztése. Háttér tanulmány a tantárgyak helyzetét és fejlesztését felmérő tanulmányhoz*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Szépe, G.** (1997): A hároméves nyelvtanári program folytatása a IV. és az V. évben. In: *Modern Nyelvoktatás (1997)*, 3/4, 42-47.
- Tönshoff, W.** (2001): Berufsorientierte Ausbildung für Fremdsprachenlehrer. In: *Zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Südosteuropa. Situation und Perspektiven*. Tagungsdokumentation zum regionalen Symposium in Belgrad, 13.-16. Dezember 2001, 21-27.
- Világ-Nyelv** (2002): *Az idegennyelv-tudás fejlesztésének stratégiája. Belső munkaanyag*. Unveröffentlichtes Manuskript.

Die Autorinnen und Autoren

Frau Prof. Tatjana Kirina

MGIMO(U) des Außenministeriums der
RF
Lehrstuhl für Deutsch
Prospekt Wernadskogo, 76
119992 Moskau
RUSSLAND
E-Mail: takirina@mtu-net.ru

Frau Carmen Muntean, Doktorandin

Universität Kassel
Weserstraße 25 A
34125 Kassel
DEUTSCHLAND

E-Mail: carmen_muntean2005@yahoo.de

Herr Prof. a.D. Gerhard Neuner

Universität Kassel
FB 02 – Sprach- und
Literaturwissenschaften
Institut für Germanistik
Deutsch als Fremdsprache
Georg-Forster-Str. 3
34109 Kassel
DEUTSCHLAND
Tel.: ++49/(0)561-804-3310
Fax: ++49/(0)561-804-2772
E-Mail: gneuner@uni-kassel.de

Frau Prof. Tülin Polat

I.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Besim Ömer Pasa Caddesi No. 11
Vezncciler / Istanbul
TÜRKEI
Tel.: ++90/2112526-2265
Fax: ++90/2125130561
E-Mail: ntpolat@yahoo.com /
ntapan@turk.net

Prof. Speranța Stănescu

Universität Bukarest
Aleea Parva 10, bl. D23, ap.14
RO - 77429 Bucuresti
RUMÄNIEN
Tel.: ++40-(0)21-7777 659
Fax: ++40-(0)21-7777 659
E-Mail: skyr@pcnet.pcnnet.ro /
sperantas@web.de

Frau Anna Szablyar

Lorand-Eoetvoes-Universität
Bereich Fachdidaktik
Ajtosi Duerer sor 19-21
1146 Budapest
UNGARN
Tel.: ++361/4604400/4249
Fax: ++361/4604425
E-Mail: szabzal@axelero.hu

Frau Prof. Nilüfer Tapan

I.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Besim Ömer Pasa Caddesi No. 11
Vezncciler / Istanbul
TÜRKEI
Tel.: ++90/2112526-2265
Fax: ++90/2125130561
E-Mail: ntpolat@yahoo.com /
ntapan@turk.net