

Hans-Werner Schmidt (Budapest)

Evaluation des Weiterbildungsstudienganges zu Deutschlehrern

Der Weiterbildungsstudiengang zu Deutschlehrern, der seit 1990 v.a. für Russischlehrer an derzeit 13 Deutschen Lehrstühlen von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (TF) angeboten wird, läuft im Jahr 1998 — zumindest als mit öffentlichen Mitteln finanziertes Programm — aus. Bis dahin werden allein für das Fach Deutsch über 2500 Lehrer auf diese Weise qualifiziert sein und — anders als viele Absolventen grundständiger Studiengänge zur Lehrerausbildung — den Schulen für den Deutschunterricht tatsächlich zur Verfügung stehen. Setzt man diese Zahl zur Gesamtzahl der qualifizierten Deutschlehrer an den ungarischen Schulen in Beziehung,¹ so ist auch auf längere Sicht noch von einem Anteil von wenigstens einem Drittel an der Deutschlehrerschaft auszugehen.

Schon aufgrund dieser Zahlen werden die Absolventen des Weiterbildungsstudiengangs den Deutschunterricht in Ungarn sehr stark beeinflussen. Zudem sind eine ganze Reihe von ihnen inzwischen in multiplikatorische Aufgaben z.B. als Fortbildner und v.a. als Mentoren für die schulpraktische Ausbildung von Studenten hineingewachsen. Trotz des Auslaufens des Weiterbildungsstudiengangs im Jahr 1998 halten wir daher eine Evaluation für wichtig, da bei diesem ungarischen Programm von einem in dieser Breite in Europa (zumindest in Relation zur Gesamtlehrerschaft) wohl bisher einmaligen Großversuch zur Qualifizierung von Fremdsprachenlehrern durch ein Weiterbildungsstudium gesprochen werden kann. Dabei sollte jedoch der in Ungarn übliche Begriff „Umschulung“ („átképzés“) vermieden werden, da Umschulungen gemeinhin in Lehrgängen oder Kursen und nicht als wissenschaftliches Studium an Hochschulen durchgeführt werden, v.a. aber weil er die bisherige Qualifikation der studierenden Lehrer zu entwerten scheint, die (zu einem späteren Zeitpunkt) wieder gefragt sein könnte und in jedem Fall erhalten bleiben muß.²

1. Germanistenausbildung vs. Lehrerweiterbildung

An den beteiligten Lehrstühlen wurde das Programm keineswegs immer als Weiterbildung aufgefaßt. Man ging stattdessen teilweise davon aus, daß die Studierenden zuvor nicht Germanistik studiert hatten, und konzipierte deshalb eine der grundständigen Ausbildung vergleichbare Neuqualifizierung.

Der eindeutige Auftrag des Kultusministeriums an die am Programm beteiligten Lehrstühle war jedoch nicht die Ausbildung von Germanisten,

sondern die Qualifizierung von Deutschlehrern. Die Absolventen sind vertraglich an die Schulen gebunden, ihr Abschlußdiplom sollte dem der dreijährigen Sprachlehrerausbildung entsprechen und zum Deutschunterricht an allen Schularten und auf allen Klassenstufen befähigen, nicht jedoch zur Arbeit an einer Hochschule.

Damit kann die Maßnahme u.E. nur im Kontext der Lehrerbildung gesehen werden und zwar kann es sich nicht um eine grundlegende, sondern nur um eine aufbauende bzw. weiterführende Lehrerbildung, also um Lehrerfort- bzw. Weiterbildung an Hochschulen handeln. Versteht man unter Fortbildung eine Qualifizierung im eigenen Fach für die ausgeübte Tätigkeit, unter Weiterbildung dagegen die Qualifizierung für neue Aufgaben, so muß das Studium als Weiterbildungsstudiengang aufgefaßt werden³, denn die studierenden Lehrer sind zwar i.d.R. bereits als Deutschlehrer eingesetzt, doch fehlt ihnen dafür noch die erforderliche Qualifikation.

Es handelt sich auch nicht um ein reines Erweiterungsstudium, da — anders als in der Slowakei und in Tschechien — nicht die Erweiterung der bisherigen Lehrbefähigung für ein weiteres Unterrichtsfach erworben wird, sondern ein neues Diplom, das zum Deutschunterricht an allen Schularten und auf allen Klassenstufen befähigt.

Als Teil der ersten Stufe einer Evaluation des Programms führten wir im Sommer 1994 eine Befragung von Studierenden⁴ (N=204) nach dem ersten Studienjahr und eine ergänzende Befragung der am Programm beteiligten Hochschullehrer⁵ (N=86) durch.

Die Studierenden von 12 Universitäten und Hochschulen (TF) zeigten sich mit ihrem bisherigen Studium nur mäßig zufrieden. Nur 47 % stimmten dem entsprechenden Item („insgesamt zufrieden“) völlig oder überwiegend zu und 14,5 % widersprachen eindeutig. Zwar überwog damit insgesamt deutlich die Zufriedenheit, das Gesamtergebnis (durchschnittlich 3,5 von 5) vermochte aber dennoch nicht zu überzeugen.

Die Befragten plädierten 1994 nicht für eine grundsätzliche Änderung der Weiterbildung. Sie sprachen sich aber deutlich für einen stärkeren Berufs- und Praxisbezug des Studiums aus und wünschten die quantitative wie qualitative Verbesserung der sprachpraktischen Ausbildung.

Vor allem aber erwarteten sie, als studierende Erwachsene mit Lebens-, Studien- und Berufserfahrung und als ausgebildete Fremdsprachenlehrer in einem Weiterbildungsstudiengang ernstgenommen zu werden, was — nach ihren Angaben — keineswegs überall der Fall war.

Die Zufriedenheit der Befragten hing in erster Linie von der Einstellung der Lehrstühle zu ihnen und von der Berücksichtigung grundlegender Prinzipien der Weiterbildung ab. Bei der Untersuchung von 1994 konnten für die Variablen ‚Transparenz des Curriculums‘, ‚Diskussion curricularer Fragen in den Seminaren‘, ‚Berücksichtigung des Vorwissens und der Erfahrung‘ und ‚Aufgreifen von Praxisproblemen als Deutschlehrer in den Seminaren‘

eindeutige Korrelationen zur ‚Zufriedenheit mit dem Studium‘ nachgewiesen werden.

Hier zeigt sich, daß die Auffassung des Programms als Neu-, Um- oder Weiterqualifizierung weit mehr als ein terminologisches Problem darstellt. Die Auffassung, es handele sich um Neuqualifizierung (von Germanisten?), erweist sich nicht nur als Mißverständnis des Auftrags, sondern als eine der Ursachen für die festgestellten Probleme. Dies gilt u.E. teilweise auch für den Einwand, die nach dem ersten Studienjahr Befragten könnten den WBS (noch) nicht beurteilen, da dieser Einwand die studierenden Lehrer implizit als unmündig betrachtet und ihre Studien- und Berufserfahrungen mißachtet.⁶

2. Die zweite Stufe der Evaluation: Folgebefragung der Probanden von 1994 nach Abschluß ihres Studiums

Im Sommer 1996 wurde den Befragten ein zweiter, gegenüber der Befragung von 1994 modifizierter Fragebogen zugeschickt, mit dem Meinungsveränderungen im Verlauf des Studiums gemessen werden sollten. Wiederum handelte es sich dabei überwiegend um geschlossene Fragen, bei denen meist der Grad der Zustimmung zu vorgegeben Items (auf einer fünfteiligen Skala von (5) = völlige Zustimmung bis zu (1) = völlige Ablehnung) erhoben wurde. An dieser zweiten Befragung beteiligten sich 108 Probanden (=53%)⁷, was durchaus noch als gute Rücklaufquote gelten kann und aussagekräftige Ergebnisse erlaubt.

Auch nach ihrer Zusammensetzung unterscheidet sich die zweite Stichprobe kaum von der ersten. Die Befragten, deren Studium im Sommer 1996 i.d.R. (zu 98%) abgeschlossen war, hatten überwiegend (zu 66%) an einer Universität studiert, waren zum großen Teil Russischlehrer (74%) und hatten ihr Erststudium meist mit einem Hochschuldiplom abgeschlossen (80%). Fast alle (96%) waren inzwischen im Deutschunterricht eingesetzt („ausschließlich oder ganz überwiegend“: 80%, „einige Stunden“: 16%), und zwar weiterhin überwiegend (zu 65%) an Grundschulen (Fachmittelschulen: 23%, Gymnasien: 18%).

Etwa ein Viertel der Befragten (25,5%) beendete das Studium mit einem Universitätsdiplom („Deutsche Sprache und Literatur“), das einige Universitäten — i.d.R. nach zusätzlichen Leistungsanforderungen⁸ — vergaben, die übrigen (74,5%) mit einem Hochschuldiplom für Sprachlehrer, das zum Unterricht auf allen Klassenstufen befähigt.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der zweiten Befragung weitgehend die der ersten Erhebung. Daher kann sich die Diskussion der Absolventenbefragung im folgenden auf die Punkte konzentrieren, bei denen Einstellungs- und Meinungsveränderungen festzustellen sind, und sich im übrigen mit den qualitativen Äußerungen der Befragten beschäftigen.

Nicht ganz so häufig wie nach dem ersten Studienjahr (86%), aber weiterhin überwiegend (73%) betrachten die Absolventen ihr Studium aus der

Rückschau zumindest auch als „Chance und Bereicherung“. Ihr professionelles Selbstbewußtsein ist durch das Studium und die Unterrichtserfahrung gewachsen. Im Vergleich zu den Absolventen des Direktstudiums halten sich 74% (1994: 62%) eindeutig für „ebenso gute (oder sogar bessere)“ Deutschlehrer. Auch ihr Ansehen in der Öffentlichkeit sehen sie jetzt weniger pessimistisch. Nur noch 20% (1994: 34%) sind 1996 der Meinung, sie würden als die schlechteren Deutschlehrer angesehen. Dies spricht für eine gewachsene öffentliche Akzeptanz des Programms.

Die Antworten der Absolventen auf die Frage nach ihrer Zufriedenheit mit dem Weiterbildungsstudiengang stimmen im Durchschnittswert (3,6 von 5) mit denen als Studierende nach dem ersten Studienjahr (Durchschnitt 1994: 3,5) fast überein. Es ergeben sich aber interessante Verschiebungen. Zwar äußert sich jetzt eine Mehrheit (56% — 1994: 47%) insgesamt zufrieden, doch stimmen diesem Item deutlich weniger (10% — 1994: 19%) völlig zu, und auch die Zahl der eindeutigen Ablehnungen (8% — 1994: 14%) ist gesunken. Im Vergleich zu den 1994 noch sehr heterogenen, nach Ausbildungsorten stark voneinander abweichenden und vermutlich auch stark an die Erfahrungen mit einzelnen Lehrenden gebundenen Antworten nach dem ersten Studienjahr fallen die Antworten der Absolventen aus der Rückschau wesentlich homogener aus. Insgesamt kann aber auch 1996 nur von einem zwar tendenziell positiven, aber keineswegs von einem befriedigenden Ergebnis gesprochen werden.

2.1. Evaluation konzeptioneller und curricularer Fragen

Nach wie vor betrachten die Absolventen den Weiterbildungsstudiengang weit eher als „fachwissenschaftlich-philologisch“ orientierte Ausbildung von Germanisten (Zustimmung: 60%) denn als „praxisbezogenes“ Deutschlehrerstudium (Zustimmung: 19%, aber weit weniger eindeutige Ablehnung als 1994). Sie bestätigen v. a. (zu 90%), durch das Studium „viel neues (Fach-) Wissen“ erworben zu haben, weniger eindeutig (zu 65%) aber auch den Erwerb neuer „Fertigkeiten“ und nur zur Hälfte (50%) die Veränderung von „Einstellungen (Haltungen, Gefühle, Meinungen)“. Das Studium war demnach primär wissensorientiert.

Die Transparenz des Curriculums ist zwar gegenüber der ersten Befragung erwartungsgemäß gewachsen, doch muß es u.E. als sehr bedenklich gelten, wenn nicht einmal für die Hälfte der Absolventen das Gesamtcurriculum des Studiengangs (eindeutige Zustimmung: 45%) bzw. die Teilcurricula der Einzeldisziplinen (Zustimmung: 46%) aus der Rückschau „erkennbar und einsichtig“ sind und sich zu diesen Items nur mäßig positive Durchschnittswerte (jeweils 3,4 von 5) ergeben. Das 1994 festgestellte Transparenzdefizit ist also nicht behoben worden.

Zudem bestätigt auch 1996 nur eine Minderheit (36%) der Befragten, in den Seminaren sei versucht worden, Verbindungen zwischen den Teildis-

ziplinen herzustellen, während nicht wenige (22%) dem klar widersprechen. An der weitgehend additiven Konzeption des Weiterbildungsstudiengangs hat sich demnach im Verlauf des Studiums nur wenig geändert, eine Integration der Angebote im Hinblick auf den Deutschunterricht ist wohl nur ansatzweise geleistet worden.

2.2. Evaluation der Teildisziplinen

Mit den Anteilen der Teildisziplinen an ihrem Studium sind die Absolventen auch in der Rückschau nur teilweise einverstanden. Den Anteil der Literaturwissenschaft hielt eine knappe Mehrheit (53% — 1994: 55%) für angemessen, eine starke Minderheit (47% — 1994: 41%) dagegen für eher bzw. viel zu hoch. Der Anteil der Sprachwissenschaft/Linguistik wurde sogar nur noch von weniger als der Hälfte der Befragten (48% — 1994: 56%) bestätigt, von ebenso vielen (48% — 1994: 36%) aber als zu hoch empfunden. Die Sprachpraxis hatte nach Meinung einer klaren Mehrheit der Absolventen (61% — 1994: 55%) einen zu geringen Anteil am Studium, nur 37% (1994: 35%) hielten diesen für angemessen. Dagegen stieg die Zustimmung zum Anteil der Didaktik/Methodik DaF stark an (63% — 1994: 48%) und weit weniger (33% — 1994: 47%) empfanden diesen noch als zu gering. Für die Landes- und Kulturkunde blieb es bei der klaren Bestätigung des Anteils (61% — 1994: 65%), allerdings stieg die Zahl der Befürworter einer Ausweitung der Landeskunde (31% — 1994: 23%).

Auch als Absolventen der Weiterbildung plädieren die Befragten damit für eine Verstärkung der Sprachpraxis im Studiengang, die tendenziell zu Lasten der Sprachwissenschaft/Linguistik bzw. der Literaturwissenschaft erfolgen müsste. Abgesehen von diesen Verschiebungen sprechen sie sich jedoch mehrheitlich nicht für eine grundsätzliche Veränderung des Angebots aus.

Die Mehrheit der befragten Absolventen äußerte sich auch zu den fakultativen offenen Fragen nach den Ausbildungsinhalten der Teildisziplinen („positive oder negative Kritik in Bezug auf die Inhalte der Teildisziplinen“):⁹

Zur **Literaturwissenschaft** überwiegen insgesamt die zustimmenden Äußerungen. Die Begegnung mit der deutschsprachigen Literatur wird häufig als Bereicherung empfunden („Es war ein großes Erlebnis für mich, die deutschsprachigen Dichter und ihre Werke kennenzulernen“, „Ich habe Schriftsteller kennengelernt, denen ich sonst wohl nie begegnet wäre“). Viele heben hervor, sie hätten in den Vorlesungen und Seminaren einen „guten Überblick“ bekommen und sich „gründliche Fachkenntnisse“ erworben.

Allerdings wird vielfach die Stofffülle („Material fast unüberschaubar“, „die deutsche Literatur von Anfang bis heute kann man gar nicht kennenlernen“) und die Menge der Pflichtliteratur kritisiert, die in der kurzen Zeit nicht zu bewältigen gewesen sei („viel zu viel Lektüreaufträge“).

Einige Absolventen hätten die gründlichere Beschäftigung mit ausgewählten Werken vorgezogen („mehr Umgang mit den literarischen Texten“, „weniger wäre mehr gewesen“, „wir haben oft zu schnell und oberflächlich gelesen“) andere kritisieren die Methoden der Lehrenden („Vorlesungen in der ersten Bedeutung des Wortes“, „zu wenig Diskussion über die Werke“, „wenig selbständiger Umgang mit der Literatur“).

Häufig kritisiert wird die Auswahl der behandelten Lektüre („von den ‚Merseburger Zaubersprüchen‘ bis heute, aber nicht das wichtigste“). Manche vermissen die zeitgenössische Literatur („zu wenig moderne Literatur“, „leider nichts über die heutige deutschsprachige Literatur“), andere die Kinder- und Jugendliteratur („fast keine Jugendliteratur“, „mit Kinderliteratur und Märchen wenig beschäftigt“) bzw. ganz allgemein „im Unterricht verwendbare Literatur“. Dementsprechend beklagen einige der studierenden Lehrer explizit den geringen Unterrichtsbezug der Lehrveranstaltungen zur Literatur („für unseren Unterricht nur minimal zu verwenden“).

Insgesamt kann aus den Äußerungen der befragten Absolventen geschlossen werden, daß sie sich mehrheitlich für Literatur interessieren und die intensive Beschäftigung mit der deutschsprachigen Literatur im Rahmen des Weiterbildungsstudiums akzeptieren, daß sie aber die Bedeutung dieses Faches für ihren Deutschunterricht als eher gering einstufen. Dies mag damit zusammenhängen, daß durch die auf die Vermittlung eines Überblickswissens hin angelegte Art der Behandlung der Literatur die große potentielle Relevanz des Umgangs mit literarischen Texten im Deutschunterricht von vielen der studierenden Lehrer nicht erkannt wird.

Anders ist dies bei der **Sprachwissenschaft/Linguistik**, die von den Befragten für potentiell sehr unterrichtsrelevant gehalten wird, aber bei vielen als sehr schwierig und teilweise geradezu als „Angstfach“ gilt. Hier überwiegen bei den Äußerungen zu den offenen Fragen neben einigen positiven Stimmen („gut und gründlich“, „ausführlich und praxisbezogen“, „viel Wissen vermittelt“) insgesamt deutlich die negativen.

Viele Absolventen halten die Lehrveranstaltungen zur Sprachwissenschaft/Linguistik für zu theoretisch („zu wissenschaftlich“, „zu trocken, überhaupt nicht lebensnah“) und zu wenig auf ihre Praxis als Deutschlehrer bezogen („in der Praxis nicht zu gebrauchen“). Vermißt wurden häufig Übungen zur praktischen Grammatik („zu wenig praktische Übungen“, „viel mehr praktische Grammatik erforderlich“, „Linguistik [...] tötet den Sprachgebrauch“).

Einige kritisierten generell die Auswahl der Inhalte („viel Überflüssiges gelernt“, „starke Helbig-Buscha-Einseitigkeit, fast wortwörtliche Wiedergabe wurde erwartet“), andere brachten Kritik an Teilbereichen (mehrfach: „Sprachgeschichte zu viel, zu detailliert“, „Phonetik war nur theoretisch, nicht praxisbezogen“, „Morphologie, Linguistik und Textologie waren gut und nützlich, Phonetik, Phonologie und Sprachgeschichte oberflächlich und sinnlos“) zum Ausdruck.

Wir interpretieren die insgesamt eher negativen Rückmeldungen der Studierenden zur Sprachwissenschaft/Linguistik als enttäuschte Hoffnungen auf den Beitrag dieses Faches zu ihrer Sprachkompetenz und v.a. zur Lösung ihrer Praxisprobleme als Deutschlehrer. Es ist zu vermuten, daß die Angebote der Sprachwissenschaft/Linguistik ein weit höheres Maß an Zustimmung gefunden hätten, wenn sie diesen Erwartungen der Studierenden besser entsprochen hätten.

Die Kritik am Unterricht in **Sprachpraxis** bezieht sich dagegen vor allem auf den Anteil des Faches, der von sehr vielen als zu gering empfunden wurde. Qualitative Äußerungen fallen bei den Absolventen recht uneinheitlich aus. Neben zustimmenden Äußerungen („gut und nützlich“, „sehr wichtig“, „super“) finden sich kritische („methodisch viel zu niedrig“, „Stunden ohne Konzentration“, „zu niedriges Niveau“, „sehr schlecht organisiert“). Angesichts der durchgängig sehr hohen Wertschätzung der Sprachpraxis bei den Befragten („dieses Fach wäre das wichtigste!“) muß man annehmen, daß der Sprachpraxisunterricht in besonderer Weise von der Person der Lehrenden abhängt („Der Unterricht gab mir fast gar nichts. Das lag nicht am Lehrplan, sondern an den Lehrenden“, „hing vom Lehrer ab“ vs. „tolle Lektorin“).

Kritisiert wird wiederum häufig, aber doch erheblich seltener als bei der Befragung nach dem ersten Studienjahr, eine unzureichende Förderung der Sprechfertigkeit („keine Möglichkeit zum Sprechen“, „einige haben kein Wort gesagt“), wobei aber auch mehrere gegenteilige Stimmen zu finden sind.

Einige benennen andere Defizite (mehrfach: „zu wenig Wortschatzvermittlung“, „mehr Übersetzung“) bzw. kritisierten die eingesetzten Materialien.

Die Auswahl der Themen/Texte wird gelobt („aktuell und vielseitig“), oder aus unterschiedlichen Gründen bemängelt („zu wenig alltägliche Themen“, „jedes Jahr haben sich die Themen wiederholt“, „selten gab es Verknüpfungen zwischen Sprachpraxis und Theorie/Wissenschaften“).

Den Einsatz von Muttersprachlern in der Sprachpraxis bewerten die Befragten ganz überwiegend positiv („sehr gut: Muttersprachler in jedem Semester“). Man findet aber auch einzelne kritische Stimmen dazu („meist muttersprachliche Lehrer, die die für Ungarn spezifischen Schwierigkeiten nicht kennen. Von ihnen haben wir aber bessere Noten bekommen“).

Die Heterogenität der Äußerungen zur Sprachpraxis läßt auf sehr unterschiedliche Angebote schließen, die nicht zuletzt von der Person der Lehrkraft abhängen dürften. Von einem auch nur ansatzweise einheitlichen Curriculum, wie es für die Literaturwissenschaft oder Linguistik anzunehmen ist, kann für die Sprachpraxis nicht die Rede sein. Dementsprechend ist auch der Tenor der qualitativen Rückmeldungen bei den befragten Absolventen recht uneinheitlich und — anders als bei der Befragung nach dem ersten Studienjahr — nicht dominant negativ. Diese deutliche Einstellungsveränderung könnte für eine Verbesserung des Angebots sprechen, da an einigen Hochschulen Maßnahmen zur Stärkung der Sprachpraxis in der Weiterbildung ergriffen wurden.

Zudem kommt es wohl im Verlauf des Studiums zu einer Relativierung der Bedeutung der Sprachpraxis und zu größerer Geduld im Hinblick auf den Verlauf des Sprachlernprozesses.¹⁰ Allerdings lassen auch die Absolventen des Studiengangs keinen Zweifel daran, daß sie der Sprachpraxis im Rahmen der Weiterbildung eine sehr große Bedeutung zumessen, weil sie die Sprachkompetenz als Basiskompetenz für Deutschlehrer betrachten.

Zur **Didaktik/Methodik** überwiegen, anders als bei der Befragung von 1994, deutlich die zustimmenden Äußerungen. Festzustellen ist hier allerdings eine Polarisierung zwischen stark zustimmenden Äußerungen (mehrfach: „(einfach) super“, „viele tolle Ideen für den Unterricht“, „habe hier sehr viel profitiert“, „neue Einstellung, sehr praxisorientiert“) und heftiger Kritik („haben nichts bekommen“, „Niveau gleich null“, „fast ohne praktische Anwendungsmöglichkeit“).

Differenziertere Stimmen verweisen auf „unterschiedlich gute und gewissenhafte Lehrer“, kritisieren Theorielastigkeit (mehrfach: „zu theoretisch“, „unsere Unterrichtserfahrung wurde zu wenig berücksichtigt“) oder den Mangel an geeignetem Lehrmaterial („sehr wenige Bücher“, „keine Medien“).

Insgesamt scheint die Didaktik/Methodik im Vergleich zu 1994 an manchen Orten stark verbessert und zu einem zielgruppenspezifischen Angebot für die studierenden Lehrer in der Lage zu sein, während sie anderswo wohl stagniert und der an methodischen Fragen sehr interessierten, aber hier auch sehr kritischen Zielgruppe (fast) nichts bieten kann.

Die Äußerungen zur Landes- und Kulturkunde fallen sehr heterogen aus, wobei sich positive und negative Stimmen etwa die Waage halten. Einige fanden das Fach „interessant“, „nützlich“, „meist niveauvoll“ oder sogar „am interessantesten“, andere dagegen „langweilig“, oder „oberflächlich und wenig informativ“.

Kritisiert wurden v.a. Einseitigkeiten der Orientierung, je nach Angebot „(reine) Geschichte“, oder „überwiegend Politik (uninteressant)“ bzw. „zu viel Wirtschaft“, häufig vermißt „die heutige Kultur“, der „Alltag in Deutschland“ und v.a. Informationen über „Sitten und Bräuche“.

Für manche ergab sich „ein objektives Bild der deutschsprachigen Länder“, für andere fehlten Informationen „über **alle** deutschsprachigen Länder“, oder „über die deutschen Bundesländer“. Teilweise wurden die Lehrenden gelobt („erstklassige Vorlesungen“, „optimal: die deutschsprachigen Lektoren“), teilweise aber auch getadelt („negativ: die Einstellung der Lehrerin“, „keine Planung erkennbar“, „nur Vorlesungen“).

Auch für die **Landeskunde** ist wohl insgesamt von einem sehr heterogenen, stark personenabhängigen Angebot und vom Fehlen eines auch nur einigermaßen vergleichbaren Curriculums auszugehen. Ganz überwiegend scheint es sich allerdings um einen wissensorientierten Ansatz zur Landeskunde zu handeln, der jedoch auch von den Studierenden so erwartet und deshalb zwar hinsichtlich der Auswahl der Inhalte, aber nicht prinzipiell kritisiert wird.

Eine direkte Unterrichtsrelevanz des Faches versprechen sich die Befragten wohl nicht.¹¹

2.3. Orientierung an weiterbildungsdidaktischen Prinzipien

Die Absolventen des Weiterbildungsstudienganges sehen auch in der Rückschau nur begrenzt „erhebliche“ Unterschiede zu ihrem Erststudium. Nur eine Minderheit (35% — 1994: 37%) bestätigt solche Unterschiede eindeutig. Dies spricht nicht gerade für ein bewußt zielgruppenspezifisches und nach weiterbildungsdidaktischen Prinzipien gestaltetes Angebot.

Eine deutliche Mehrheit der Befragten (65% — 1994: 61%) fühlte sich während des Studiums als „mündige Erwachsene ernstgenommen und behandelt“, wobei 1996 diesem Item erheblich weniger widersprechen als der ersten Befragung (9% — 1994: 21%). Hier ist also eine gewisse Verbesserung festzustellen, wenn auch noch kein befriedigendes Ergebnis. Hinsichtlich der Berücksichtigung des Vorwissens und der Erfahrungen der studierenden Lehrer (1996: 41% Bestätigung vs. 19% Widerspruch; 1994: 45% Bestätigung vs. 25% Widerspruch) ergibt sich keine Verbesserung. Verbessert haben sich dagegen im Verlauf des Studiums wohl die Chancen, Praxisprobleme als Deutschlehrer in den Seminaren zur Diskussion zu stellen und Hilfen zu deren Lösung zu bekommen. Dem entsprechenden Item stimmt knapp die Hälfte (48% — 1994: 41%) eindeutig zu und weit weniger (20% — 1994: 29%) verneinen es.

Eine Diskussion über curriculare Fragen findet in den Seminaren weiterhin kaum statt. Wie bei der Befragung nach dem ersten Studienjahr bestätigt weniger als ein Viertel der Absolventen das entsprechende Item (23% wie 1994), während weit mehr (44% — 1994: 48%) ihm widersprechen.

Insgesamt ergibt sich im Vergleich zur Befragung von 1994 eine nur geringfügig stärkere Orientierung an weiterbildungsdidaktischen Prinzipien im Verlauf des Studiums, wodurch u.E. ein erheblicher Teil der besonderen Möglichkeiten und Chancen einer Weiterbildung für ausgebildete Pädagogen und praktizierende Deutschlehrer vergeben werden. Die eindeutigen Korrelationen gerade dieser Variablen zur Zufriedenheit mit dem Studiengang sind bei der ersten Untersuchung der weit größeren Stichprobe nachgewiesen worden. Diese Zusammenhänge sind bei der zweiten Untersuchung ebenfalls gegeben, wenn auch — vermutlich aufgrund eines gewissen Gewöhnungseffekts — teilweise nicht mehr mit der gleichen Ausprägung.¹² Offenkundig waren die am Programm beteiligten Lehrstühle nur begrenzt in der Lage, sich auf die Besonderheiten der Zielgruppe einzustellen und ihr auch inhaltlichen, Einstellungen, Methoden und Arbeitsformen ein spezifisches Angebot zu machen.

2.4. Unterstützung des Programms von deutscher Seite

Wie schon bei der Untersuchung nach dem ersten Studienjahr wird die Unterstützung des Programms von deutscher Seite auch von den Absolventen sehr positiv bewertet. Fast alle der Befragten halten in der Rückschau die Mitarbeit der für das Programm entsandten Gastlehrkräfte¹³ für „sehr wichtig“ (83% — 1994: 84%) oder für „wichtig“ (15% — 1994: 12%) im Hinblick auf den Erfolg ihres Studiums. Ein Viertel der Absolventen (25%) nahmen an Hospitationsstipendien in Deutschland teil und stufen dies ohne Ausnahme als „sehr wichtig“ ein, während viele andere beklagen, daß ihnen diese Möglichkeit nicht gegeben wurde. Schließlich werden auch die Sommerkurse des Goethe-Instituts (i.d.R. nach dem ersten Studienjahr) noch nach zwei Jahren von allen Befragten für „sehr wichtig“ (83%) oder „wichtig“ (17%) gehalten.

Das hohe Maß an Bestätigung für die Unterstützung des Programms von deutscher Seite belegt, daß diese — recht unterschiedlichen — Beiträge in den Augen der Absolventen geeignet sind, Schwächen des Weiterbildungsstudienganges (Theorielastigkeit, mangelnder Praxisbezug, unzureichende Sprachpraxis) teilweise zu kompensieren.

3. Gesamtbewertung des Weiterbildungsstudiengangs

Zur Gesamtbewertung des Weiterbildungsstudiengangs sollten die befragten Absolventen zunächst zu offenen Fragen bestimmte Aspekte positiv bzw. negativ hervorheben.

3.1. Positive Hervorhebungen

Positive Hervorhebungen betreffen oft die Lehrenden („vorzügliche Dozenten“, „Lehrende sehr hilfsbereit“) und dabei besonders häufig Gastlehrkräfte („wichtige beispielhafte Arbeit der Gastlehrer“, „tolle Lektorin“ X, „sehr beeindruckend“ Y), teilweise aber auch Einstellungen und Haltungen gegenüber den Studierenden („das Studium wurde vom Lehrstuhl ernstgenommen“, „guter Kontakt mit den meisten Lehrern“, „unsere Lehrerfahrungen wurden sehr ernstgenommen“).

Weiter werden häufig die durch das Studium erworbenen Kenntnisse („viel neues Wissen“, „fachwissenschaftlich fühle ich mich gut ausgebildet“) herausgestellt. Auch der Zuwachs an Sprachkompetenz wird von einigen hervorgehoben („bekam Mut zum Sprechen“, „erreichte ein höheres sprachliches Niveau“) ebenso die Sommerkurse des Goethe-Instituts und Hospitationsstipendien in Deutschland.

Schließlich verweisen eine ganze Reihe der Absolventen besonders auf einen Zuwachs an methodischer Kompetenz („neue Methoden des Fremdsprachenunterrichts“, „neue pädagogische Auffassung“, „Schülerorientierung“).

3.2. Negative Hervorhebungen

Negative Hervorhebungen betreffen häufig die Konzeption des Studienganges, die von einzelnen überhaupt vermisst wurde („konzeptionslose Umschulung“), vielen aber als zu stark theoretisch („Übergewicht an Theorie“, „kopflastig“) bzw. als zu wenig praxisorientiert gilt („keine nützliche, praktische Ausbildung“, „kein praxisbezogenes Lehramtsstudium“, „viel zu wenig unterrichtspraktische Kenntnisse bekommen“). Einige beklagen erneut v.a. eine unzureichende Sprachausbildung („kam zu kurz“, „Sprachkönnen wurde nicht entwickelt“).

Negativ hervorgehoben werden mehrfach Haltungen und Einstellungen von Lehrenden („wir wurden als Unmündige behandelt“, „die ‚Umschulung‘ hatte pejorative Bedeutung“, „waren weniger anerkannt als die Direktstudenten“, „Vorlesungen oft ausgefallen“) und Methoden („Lehrkräfte müßten methodisch besser ausgebildet werden“, „passives Hören, viele Vorlesungen“).

Weiter werden häufig die hohe Belastung („zu anstrengend“, „oft überbelastet“, „alles an einem Tag — zu viel“) und ungünstige Rahmenbedingungen beklagt („Probleme an der Arbeitsstelle“, „Bücher (...) meist sehr teuer, schwer zu erhalten“, mehrfach: „kein Stipendium“).

Schließlich kritisieren einige, daß sie — im Unterschied zu anderen — nur ein Hochschuldiplom erwerben konnten, obwohl sie an einer Universität studierten und/oder das Erststudium mit einem Universitätsdiplom abgeschlossen hatten.

3.3. Bewertung nach ungarischen Schulnoten

Die Absolventen des Weiterbildungsstudiums bewerten den Studiengang nach ungarischen Schulnoten durchschnittlich mit 3,7. Besonders häufig (von 63%) wird dabei die Note 4 vergeben, gefolgt von der Note 3 (27%). Man könnte angesichts der oft recht deutlichen Kritik am Weiterbildungsstudiengang über diese insgesamt noch relativ positive Bewertung erstaunt sein, sollte aber nicht vergessen, daß im Kontext des ungarischen Schul- bzw. Hochschulwesens gute Noten meist die Regel sind und schon die Note 3 häufig als schlecht empfunden wird. Das Ergebnis reicht zwar aus, um von einer — aus der Sicht der Absolventen — qualifizierten Weiterbildung zu sprechen, gibt aber u.E. keinen Anlaß zur Zufriedenheit.

4. Schlußbemerkung

Die Folgebefragung bei Absolventen des Weiterbildungsstudienganges bestätigt im wesentlichen die Ergebnisse der Befragung dieser Gruppe nach dem ersten Studienjahr. Sie zeigt, daß auch die Absolventen — vielleicht aufgrund ihrer durch das Erststudium geprägten Erwartungen — keine grundsätzlich andere Konzeption des Studiums fordern und ihre Weiterbildung insgesamt

durchaus als erfolgreich betrachten, daß sie aber doch ganz offen (meist immanente) Kritik üben und sich dabei u.E. als kompetente Kritiker erweisen. Die Absolventen hätten eine weit stärkere Praxis- und Berufsorientierung des Studiums erwartet und eine verstärkte und bessere sprachpraktische Ausbildung gewünscht. Sie sind deshalb mit dem Angebot der Lehrstühle nur bedingt zufrieden.

Der Grad ihrer Zufriedenheit mit dem Studiengang ist darüber hinaus stark davon abhängig, ob die Studierenden als Erwachsene mit (viel) Lebens-, Studien- und Berufserfahrung bzw. als ausgebildete Fremdsprachenlehrer (praktizierende DaF-Lehrer) in einem Weiterbildungsstudiengang ernstgenommen und behandelt wurden, ob sie an der Diskussion über curriculare Fragen beteiligt waren, ob ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen Berücksichtigung fanden und ob sie in den Seminaren Hilfen zur Lösung ihrer Praxisprobleme erhalten konnten. Gerade in diesen Bereichen ist an manchen Lehrstühlen, die sich nicht an Prinzipien einer Weiterbildung, sondern an Studiengängen zur Lehrerausbildung orientierten, einiges versäumt worden. Dadurch wurden die besonderen Möglichkeiten und Chancen der Arbeit mit dieser Zielgruppe teilweise vergeben.

Dennoch ist nach der Untersuchung und nach den bisherigen Erfahrungen davon auszugehen, daß sich die Absolventen im Deutschunterricht gut behaupten können und auch in der Öffentlichkeit in wachsendem Maße Anerkennung finden.

Anmerkungen

1. Im Schuljahr 1995/96 gab es an den Grundschulen in Ungarn nur knapp 2300 ausgebildete Deutschlehrer.
2. Gerade im Fall der Russischlehrer ist zu hoffen, daß sie künftig auch wieder Russisch unterrichten können, da der Anteil des Russischunterrichts an den Schulen in Ungarn u.E. derzeit viel zu gering ist und keineswegs dem Sprachbedarf des Landes entspricht.
3. Dies gilt — mit Einschränkungen — auch dann, wenn es sich bei den Studierenden nicht um Fremdsprachenlehrer handelt, nicht aber, wenn Nicht-Pädagogen in das Programm einbezogen werden, wie das ein Jahr lang möglich war. In diesem Fall werden Aus- und Weiterbildung vermischt und die besonderen Chancen einer Lehrerweiterbildung verschenkt.
4. Ergebnisse veröffentlicht in: SCHMIDT, H. W.: *Der Weiterbildungsstudiengang zur „Umschulung“ zu Deutschlehrern aus der Sicht der Studierenden. Teil I einer empirischen Untersuchung.* — In: *Deutschunterricht für Ungarn 1/1995*, S. 28-39.
5. Ergebnisse veröffentlicht in: SCHMIDT, H. W.: *Der Weiterbildungsstudiengang zur „Umschulung“ zu Deutschlehrern aus der Sicht der Lehrenden. Teil II einer empirischen Untersuchung.* — In: *Deutschunterricht für Ungarn 2/1995*, S. 46-54.
6. Zur Erhebung des Faktors Zufriedenheit wurde kritisiert, daß (Un-)Zufriedenheit sehr subjektiv sei und vielfältige Ursachen haben könne, die u.U. mit der Qualität des Angebots wenig zu tun hätten und sogar kontraproduktiv (z.B. niedrige Leistungsanforderungen als Quelle der Zufriedenheit) sein könnten. Wir sehen in dieser Kritik wieder eine sehr problematische Einstellung zu den studierenden Lehren. Die Erhebung subjektiver Daten ist in der empirischen pädagogischen Forschung längst anerkannt und gewinnt sogar — etwa im Rahmen des biographischen Ansatzes — zunehmend an Bedeutung.

7. Eine ganze Reihe von Anschreiben kam als unzustellbar zurück. Von den erreichten Probanden der ersten Befragung beteiligten sich etwa 60% auch an der zweiten.
8. Die Vorgabe des Kultusministeriums sah eigentlich einheitlich ein Hochschuldiplom als Sprachlehrer vor, woran sich einige Universitäten unter Berufung auf ihre Autonomie jedoch nicht hielten. Sie vergaben Universitätsdiplome und zwar sowohl an Absolventen mit dem Erstdiplom einer Universität wie auch an solche mit dem Erstdiplom einer Hochschule.
9. Die im folgenden aufgeführten Äußerungen der Befragten sind nicht immer als wörtliches Zitat zu verstehen. Teilweise wurden leichte sprachliche Veränderungen und eine Einpassung in den Text vorgenommen.
10. Vermutet werden kann darüber hinaus, daß der Zeitpunkt der Befragung am Ende der — ganz überwiegend sehr positiv bewerteten — Sommerkurse des Goethe-Instituts den Sprachunterricht an den Hochschulen vielen in einem recht negativen Licht erscheinen ließ.
11. So wurde auch keine Didaktik/Methodik der Landeskunde gefordert und nur einmal „Materialien für den Landeskundeunterricht“ vermißt.
12. Im Vergleich zur ersten Untersuchung ist diese Korrelation hinsichtlich der Variablen ‚Diskussion curricularer Fragen in den Seminaren‘ sogar noch stärker ausgeprägt. Studierende, bei denen diese Diskussion nicht möglich war, äußern sich ausnahmslos mit ihrem Studiengang unzufrieden, was — trotz der relativ kleinen Stichprobe (N=108) — als hochsignifikant zu werten sein dürfte.
13. Der Weiterbildungsstudiengang wurde von deutscher Seite sehr stark unterstützt, v. a. durch ein spezielles Gastlehrerprogramm Bayerns, durch Stipendienangebote (Baden-Württemberg, Bayern) und die Sommerkurse des Goethe-Instituts. Teilweise wirkten auch Lektoren aus Österreich oder der Schweiz mit.

