

Bildung und Arbeitsmarkt in Kroatien

Zagreb, 12.5.2015
Prof. Dr. Siegfried Gehrman

Herausforderungen der gegenwärtigen Hochschulreformen – europäische Antworten mit Blick auf und aus Kroatien

Wenn wir die innovativen Aspekte des Bologna-Prozesses in den Blick nehmen, sind es meist die folgenden Punkte:

die neue Bachelor- und Master-Struktur von Studiengängen,

die Herstellung von Berufsbefähigung oder *employability* als zentrales Studienziel,

die Mobilität von Studierenden durch internationalen Austausch,

oder die größere Flexibilisierung des Studiums, in der Form, dass nach einem Bachelor als erstem berufsqualifizierenden Abschluss verschiedene Masterstudiengänge angeschlossen und weitere Qualifikationen erworben werden können.

Nach der Durchführung dieser Hochschulreform sollten, so die Versprechen des Bologna-Prozesses, die Studienzeiten kürzer, die Studiengänge arbeitsmarktrelevanter und die Universitäten insgesamt europäischer und internationaler werden. Was davon ist nun eingetreten und was nicht?

Blicken wir hierzu auf Kroatien, als im Jahr 2005 der Bologna-Prozess flächendeckend umgesetzt wurde. Der damalige kroatische Bildungsminister Dragan Primorac begründete diese Umstellung in der Tageszeitung Vjesnik vom 14.4.2005 unter anderem damit, „dass der Bologna-Prozess eine Notwendigkeit sei, um das Hochschulsystem zu fördern und die Gesellschaft in eine Wissensgesellschaft umzuwandeln“. Ein aus in diesem Zusammenhang wichtiger Schritt war es, die Lehrerbildung in die Bachelor- und Masterstruktur zu überführen und die Primarschullehrerbildung, die vor Eintritt in den Bologna-Prozess an Pädagogischen Fachhochschulen durchgeführt wurde, auf fünfjährige universitäre, integrierte Bachelor-Masterstudiengänge umzustellen. Damit war die Lehrerbildung für alle Schulstufen in Kroatien erstmals strukturell auf Master-Niveau vereinheitlicht. Dies bot und bietet bis heute die Chance, die Lehrerbildung nicht nur inhaltlich zu modernisieren, sondern sie auch bezogen auf das Berufsfeld des Lehrers in einem zusammenwachsenden Europa zu professionalisieren.

Das dies nicht oder nur halbherzig geschehen ist, hat nun weniger mit dem Bildungsministerium als mit dem Selbstverständnis der Universitäten zu tun. Diese, vor die Wahl gestellt, ihre Curricula im Rahmen des Bologna-Prozesses inhaltlich zu reformieren und an die beruflichen Anforderungen der Lehrerbildung anzupassen oder im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Disziplinen zu verbleiben, entschieden sich in der Regel für letzteres. Das heißt: die bestehenden Curricula der Fachlehrerbildung an den Universitäten wurden mehr oder weniger in die Bachelor- und Masterstruktur überführt, wobei die lehrerbildenden Inhalte der jeweiligen Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften zusammen mit der Fortführung des Fachstudiums in der Regel in die beiden letzten Jahren hinein verlegt wurden. Eine Ausnahme war in diesem System die

Fremdsprachenlehrerbildung an der Fakultät für Lehrerbildung dar. Als Gründungsmitglied eines neuen Studiengangs für die Deutschlehrerbildung der achtjährigen Grundschule wurde mir in den 2000er Jahren zusammen mit einheimischen Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit geboten, die Deutschlehrerbildung für die Grundschule von Grund auf zu reformieren und sie in Lehre und Forschung an das Berufsfeld des Fremdsprachenlehrers anzupassen. Diese Reform führte nun in der Folge zu einem manifesten Streit, und zwar nicht über fachwissenschaftliche und professionsbezogene Inhalte, sondern über die Zuständigkeit der Fremdsprachenlehrerbildung. Auf einmal standen sich zwei Modelle gegenüber: die zweijährige Fremdsprachenlehrerbildung in der Masterphase an den Philosophischen Fakultäten, die für alle Schulstufen einschließlich der Primarstufe ausbildet, und unsere professionsbezogene wissenschaftliche Fremdsprachenlehrerbildung, die als integrierter fünfjähriger Masterstudiengang ohne Bachelor-Zwischenstufe ausschließlich auf das Berufsfeld des Fremdsprachenlehrers für die achtjährige Grundschule ausgerichtet ist. Zwar konnte dieser Streit zwischen den Fakultäten schnell beigelegt werden – wissenschaftlich ist die Vorstellung eines Einheits Sprachlehrers für alle Schulstufen ohnehin eher eine Figur des 19. und nicht des 21. Jahrhunderts – aber bis zum heutigen Tag gab und gibt es immer wieder Bestrebungen, dieses Reformmodell der Fremdsprachenlehrerbildung über die Frage der Zuständigkeit und der Interpretation von Verordnungen und Gesetzen in Bezug auf die Lehrberechtigung auszuhebeln.

Man könnte nun versucht sein, diesen Streit ausschließlich auf einen spezifischen kroatischen Kontext zurückzuführen, aber das wäre falsch: die Ursachen weisen vielmehr auf ein grundlegendes Problem des Bologna-Prozesses, nämlich, in welchem Ausmaß das universitäre Studium überhaupt mit einem umfassenden Berufsfeldbezug vereinbar ist. Versteht sich die Universität in erster Linie als wissenschaftliche Bildungsinstitution, die gleichsam staats- wie wirtschaftsfern forscht und lehrt, ist jeglicher Berufsfeldbezug, auch der der Lehrerbildung, im Prinzip ein universitätsfremdes Element. Lehrerbildung wird dann zwar als notwendiger gesellschaftlicher Auftrag angenommen, hier aber um den Preis, die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalte zu minimieren. Studiengänge, die, wie der eben genannte fremdsprachliche Reformstudiengang, das gesamte Curriculum vom Berufsfeld des Lehrers her denken, sind daher in diesem System trotz Bologna eigentlich nicht vorgesehen.

Wenn aber, um diesen Gedankengang weiterzuführen, schon im Bereich der Lehrerbildung der Berufsfeldbezug ein Problem darstellt, wie sieht es dann erst in Studiengängen aus, in denen der Bologna-Prozess zwar curricular eine Berufsqualifizierung verlangt, die anzustrebenden Berufsfelder aber von den meisten Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer aus eigener Anschauung nicht gekannt werden. Als Ausweg aus diesem Dilemma wird dann häufig auf sogenannte „Schlüsselkompetenzen“ zurückgegriffen, die, wie Medien-, Kommunikations- oder Präsentationskompetenzen, fächerübergreifend und auf eine sehr allgemeine Weise die beruflichen Qualifikationen der Studierenden fördern sollen. Derartige Schlüsselkompetenzen mögen zwar für den beruflichen Alltag unentbehrlich sein, sie ersetzen aber keine Debatte darüber, ob und in welcher Weise fachspezifische berufliche Qualifikationen entwickelt und vermittelt werden sollen, die aus der Mitte der wissenschaftlichen Fachdisziplinen kommen. Wenn aber die Universitäten diese Debatte nicht führen wollen oder können, weil sie sich eben nicht auch als Ort wissenschaftlicher Berufsbildung, sondern ausschließlich als Ort wissenschaftlicher Erkenntnisfindung um der Erkenntnis willen, der Bildung durch Wissenschaft und des forschenden Lernens verstehen, dann

haben wir nicht nur ein Problem mit dieser Hochschulreform, sondern sie ist in einem entscheidendem Segment auch gescheitert.

Mit in diesen Problembereich gehört auch das System der Creditpunkte oder Workloads, die die studentische Arbeitszeit pro Semester einschließlich Anwesenheit in den Kollegs und Prüfungsverpflichtungen auf 30 Creditpunkte oder bis zu 900 Arbeitsstunden begrenzen. Für ein Zweifachstudium bedeutet diese Regelung: 15 Credits pro Fach und pro Semester oder die Ausstattung einzelner Kollegs mit 2 bis 3 Credits. Wie aber soll mit 1,5 Credits oder bis zu 45 Arbeitsstunden, wenn man einmal das Zeitdeputat für Anwesenheit und Prüfungen abzieht, wissenschaftliche Lehre durchgeführt werden und forschendes Lernen ermöglicht werden und wie viele Seiten an wissenschaftlicher Lektüre, wie viele Seiten an fremdsprachlichen Texten, sind für diesen Zeitrahmen verrechenbar und zumutbar? Eine Folge dieses System ist, dass Lehrende – wenn sie diese Anforderungen nicht einfach als universitätsunwürdig ignorieren – dazu übergehen, auf Monographien als Lektüre zu verzichten und genau nach Seitenzahlen abgezählte Reader mit Textauszügen in der Lehre zu verwenden, während Studierende die Erwartungshaltung entwickeln, dass sie den Lernstoff vorgesetzt bekommen und sie ihn über den Modus des Auswendiglernen als Prüfungsstoff präsent halten. Dass damit das wissenschaftliche Niveau der Lehrveranstaltungen in der Regel sinkt und Studierende, indem sie den Lernstoff auswendig lernen, gerade nicht für den Arbeitsmarkt vorbereitet werden, der von ihnen ja nicht nur problemorientiertes und problemlösendes Denken, sondern auch selbständiges Handeln verlangt, gehört zu den absurden Umsetzungen des Bologna-Prozesses. Eine weitere Folge ist, dass Studierende, wie von vielen Kolleginnen und Kollegen beobachtet, zunehmend nicht mehr in der Lage sind, Argumentationsstrukturen wissenschaftlicher Texte zu erkennen und sie hinsichtlich ihrer erkenntnisleitenden Fragenstellungen selbstständig zu analysieren.

Was ist schief gelaufen?

Offenbar ist das Creditpunkte-System des Bologna-Prozesses, das ursprünglich dazu gedacht war, den internationalen Transfer von Studienleistungen zu erleichtern, kollabiert bzw. für die universitäre Lehre wenig geeignet: So wie dieses System jetzt jedenfalls angewendet wird, fördert es nicht, sondern es verhindert eher universitäres wissenschaftliches Arbeiten und Lernen

Ferner ist versäumt worden, die Strukturreform des Bologna-Prozesses mit einer curricularen Reform zu koppeln, mit dem Ziel, Lerninhalte zu modernisieren, die Anzahl der Lehrveranstaltungen und Prüfungen zu reduzieren und ausreichende Zeitfenster für selbständiges wissenschaftliches Arbeiten zu öffnen. Was wir heute dagegen häufig haben, sind insbesondere in der Bachelor-Phase mit Prüfungen und Kollegs vollgestopfte Studiengänge mit Wochenstundenplänen bis zu 30 Anwesenheitsstunden. Dass unter diesen Bedingungen Studierende zum *copy paste* greifen und zum Reader-Leser werden, ist sozusagen systemkonform. Ebenso wurde versäumt, über Alternativen zum Studienmodell 3+2 nachzudenken. Niemand hat den Universitäten je einen dreijährigen Bachelor vorgeschrieben. Je nach Bedarf und fachwissenschaftlicher Notwendigkeit hätten ebenso auch vermehrt vierjährige Bachelor nach dem Muster 4+1 eingeführt werden können. Diese Entwicklung wird nun nachgeholt, sodass wir heute in Europa Studienstrukturen nach dem Muster 3+2, 4+1, 3+1 oder auch 0+5 haben, d. h. Masterstudiengänge ohne jegliche Bachelorabstufung.

Bevor ich nun zu einem Schlussresümee komme, möchte ich noch kurz auf einen wenig beachteten Aspekt des Bologna-Prozesses zu sprechen kommen, der aber nichts desto weniger zu den

Kernanliegen dieser Hochschulreform gehört, nämlich der europäischen Dimension universitärer Bildung. Damit gemeint ist, dass die Universitäten dazu aufgefordert sind, in ihren Studiengängen europäisch orientierte Inhalte zu implementieren und Ressourcen für den Fremdsprachenerwerb und zum Aufbau interkultureller Kompetenzen bereitzustellen, mit dem Ziel, bei den Studierenden ein Bewusstsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen europäischen Bildungsraum zu schaffen. Hiervon sind wir gegenwärtig nicht nur weit entfernt, sondern es geschieht oftmals genau das Gegenteil: nicht die Mehrsprachigkeit der Studierenden und europäischer Wissenschaft, sondern deren Anglophonisierung wird gefördert, nicht Kompetenzen zur kritischen Begleitung des europäischen Einigungsprozesses stehen im Mittelpunkt, sondern der globale Bildungsmarkt.

Hierzu eine kurze Passage aus dem offenen Brief des Vizepräsidenten des deutschen Bundestages, Singhammer, vom 15.7.2014 an den Präsidenten der TU München, die beabsichtigt, ab 2020 ihre Masterstudiengänge vollständig auf Englisch umzustellen. Singhammer wendet sich gegen diese Umstellung, in dem er zu bedenken gibt, dass die deutsche Sprache Voraussetzung für das Funktionieren der Demokratie in Deutschland sei und dass der TU als Eliteuniversität in dieser Hinsicht Vorbildcharakter zukomme.

„Wenn der Eindruck entstünde, Deutsch in den Ingenieurwissenschaften sei nicht mehr zeitgemäß und sei eher für die Entsorgung in der Rumpelkammer ehemaliger Hochsprachen geeignet, wäre das ein falsches Signal. Ich bin der Überzeugung, dass die deutsche Sprache eine Zukunft hat in der Wissenschaft und nicht verzwert werden sollte auf den Charakter einer reinen Freizeitsprache. Auch und gerade die europäische Union lebt von der Vielfalt der Sprachen“.

Damit komme ich zum Schluss und zu den Herausforderungen des Bologna-Prozesses mit Blick auf und aus Kroatien. Hierzu zwei Anmerkungen zu dem, was wir tun könnten, und zu dem, in welchen Kontexten wir meiner Meinung nach handeln sollten.

Wenn wir die Herausforderungen des Bologna-Prozesses in Kroatien ernst nehmen wollen, müssten wir 1) in eine erneute curriculare Diskussion über Ziele, gesellschaftliche Kontexte und europäische Anforderungen des Universitätsstudiums eintreten und hierin die Fachdisziplinen, ihre Traditionen und Erkenntnisinteressen mehr als bisher integrieren. In der Folge müssten 2) Studienprogramme modernisiert, die Anzahl von Kollegs und Prüfungen pro Semester reduziert und wieder vermehrt Raum gegeben werden für selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten. In jedem Fall wären Maßnahmen zu ergreifen, um die Tradition des Auswendiglernens an kroatischen Universitäten als Lernmodus wieder einzugrenzen. Dies erfordert 3) auch eine Revision des Creditpunkte-System nach den Erfordernissen wissenschaftlichen Arbeitens und Lernens. Darüber hinaus müsste 4) die Mehrsprachigkeit und das Fremdsprachenlernen der Studierenden gefördert werden. Hierbei müsste es auch darum gehen, den vorherrschenden Modus des „English only“ einzugrenzen und, wie von der EU empfohlen, mit zwei obligatorischen Fremdsprachen in der achtjährigen Grundschule – bislang ist nur die erste Fremdsprache ab Klasse 1 obligatorisch, die zweite dagegen ab Klasse 4 fakultativ – das Fremdsprachenlernen an der Universität grundzulegen. Ebenso wäre 5) zu überlegen, den Berufsbezug des Studiums, da wo er „künstlich“ eingeführt wurde, wieder einzuschränken und stattdessen das exemplarische wissenschaftliche Arbeiten an Texten, das Erkennen von und Umgehen mit Argumentations- und Problemzusammenhängen einzuüben, um die verlorengegangene wissenschaftliche Lesefähigkeit der Studierenden wieder herzustellen. In diesem

Kontext müsste 6) auch Konsens darüber erzielt, auf welches Universitätsmodell das kroatische Bildungssystem hinzielt und inwieweit es bereit ist, sich beruflichen Anforderungen zu stellen, ob es Kompromisse zwischen einer forschenden, auf Bildung angelegten und gleichzeitig beruflich qualifizierenden Universitäten geben kann und wie die Fachhochschulen in dieser Entwicklung zu situieren sind.

Als größte Baustelle erscheint mir jedoch 7) die Lehrerbildung. Hier müssten neue berufsbezogene und wissenschaftliche Ansätze gefunden werden, die die Fachdisziplinen und Bildungswissenschaften nicht gegeneinander ausspielen, sondern sie kooperativ zusammenführen und die beruflichen Anforderungen des Lehrerberufs in den Mittelpunkt stellen. Dies gilt insbesondere für den Übergang von der Klasse 4 in die Klasse 5 der Grundschule, d.h. von der Primarstufe in die Sekundarstufe I, wie überhaupt meines Erachtens angesichts der demographischen Entwicklungen in Kroatien die Lehrerbildung der Grundschule neu geregelt werden müsste. Zur Zeit wird diese Frage noch von Zuständigkeitsfragen der Fakultäten überlagert. Wünschenswert wären auch hier kooperative Strukturen zwischen den Fakultäten statt Erhaltung des Alten. Ganz grundsätzlich wäre auch zu überlegen, ob das System des Klassenlehrers mit 6 Fächern in der Primarstufe noch eine zeitgemäße wissenschaftliche und berufsbezogene Lehrerbildung ermöglicht oder ob hier auch über Alternativen nachgedacht werden müsste.

Meine zweite und letzte Anmerkung gilt der Frage: wie wir diese Reformen angehen. Ich glaube, dass die entscheidenden Reformimpulse zur Bewältigung der Herausforderungen des Bologna-Prozesses nicht von der Wirtschaft oder von den Bildungsministerien, sondern von den Universitäten selbst kommen müssen. Da wir uns heute in einem transnationalen und europäischen Umfeld bewegen, erscheint es sinnvoll, Reformfragen nicht mehr allein auf nationalstaatlichem Niveau, sondern in Kooperation mit europäischen Partnern auf europäischem Niveau zu bearbeiten. Hierzu bedarf es transnational arbeitender Institutionen und Kooperationsverbände.

Zu diesem Zweck wurde im Jahre 2007 nach mehrjähriger Vorarbeit das Zentrum für Europäische Bildung (www.lecee.eu), ein kroatisch-deutsches Hochschulzentrum der Fakultät für Lehrerbildung der Universitäten Zagreb und des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Münster im Rahmen eines Kooperationsverbundes von bis zu 12 Universitäten aus 7 Ländern gegründet. Die Entwicklungs- und Forschungsarbeiten in diesem Zentrum zeigten auf zweierlei: 1) Wir haben in unterschiedlichen europäischen Ländern im Bildungs- und Hochschulwesen ähnliche Probleme, lösen sie aber aufgrund unterschiedlicher Traditionen, Ressourcen und gesellschaftlicher Bedingungen jeweils anderes. Dies ermöglicht 2) voneinander zu lernen, ohne die Lösungen des Anderen zu übernehmen.

Dies wünsche ich mir auch für die Bildungsreformdebatte in Kroatien im Allgemeinen.

17200 Zeichen