

## **LehrerInnenbildung Neu aus der Sicht der Romanistik**

Barbara HINGER, Innsbruck

### **Zur Ausgangslage: Die gesetzlichen Rahmenbedingungen**

Zum Zeitpunkt des Erscheinens der vorliegenden Publikation haben einige Universitäten und Pädagogische Hochschulen in Österreich ihre Curricula für die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen bereits vorgelegt, andere werden diese gerade anhand eingegangener Gutachten überarbeiten und einer Finalisierung zuführen. Aufgrund politischer Vorgaben ist hierzulande die Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrpersonen in vollem Gange, denn knapp vor den letzten Nationalratswahlen hat die Koalitionsregierung im Sommer 2013 unter dem Stichwort PädagogInnenbildung Neu – doch noch – unter Beweis stellen wollen, dass sie zu einer Kooperation im Bildungsbereich in der Lage ist.

Die gesetzlichen Grundlagen für eine Neuausrichtung der Ausbildung von Lehrpersonen wurden äußerst rasch verfasst, um im Parlament noch rechtzeitig vor Wahlstart beschlossen werden zu können. Als Ziel wurde dabei die Zusammenarbeit der bisher unabhängig voneinander arbeitenden Ausbildungsstätten – Pädagogische Hochschulen einerseits, Universitäten andererseits – sowie eine Anpassung der Studien an den, in anderen Bereichen bereits seit geraumer Zeit vollzogenen, Bologna-Prozess vorgegeben, durch die das zukünftige Lehramtsstudium in ein Bachelor- und Master-Studium gegliedert sein wird. Vorausgegangen war all dem die jahrelange Arbeit von mehreren, ministeriell beauftragten ExpertInnengruppen.

Die vorgegebenen Rahmenbedingungen stützen sich auf insgesamt vier Gesetze respektive deren Novellierungen, von denen drei zeitgleich Ende August 2013 und eines zeitversetzt im Dezember 2013 den Nationalrat pasierten. Diese sind:

- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien [in Folge: UG 2002] in der Fassung vom 28.08.2013;
- Hochschul-Qualitätssicherungssetz in der Fassung vom 28.08.2013;
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 - HG) in der Fassung vom 28.08.2013;

Barbara Hinger

- Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst (beschlossen im Dezember 2013).

Bereits diese Fülle an Gesetzen verweist auf die komplexe Ausgangssituation für die LehrerInnenbildung. Gekennzeichnet wird diese u.a. durch die Existenz von den beiden, bereits genannten, Ausbildungsstätten für das Lehramt mit jeweils unterschiedlichen Zuständigkeiten: So liegt die Ausbildung von Lehrpersonen im Pflichtschulbereich<sup>1</sup> in den Händen der Pädagogischen Hochschulen, jene von Lehrpersonen für weiterführende Schulen<sup>2</sup>, die auch zu Zutrittsberechtigungen für den tertiären Bildungsbereich führen, in den Bereich der Universitäten. Die entsprechend den gesetzlichen Vorgaben neu zu konzipierenden Curricula sind erstmals einem sog. Qualitätssicherungsrats – bestehend aus sechs ExpertInnen, die zu gleichen Teilen durch das Bildungs- und das Wissenschaftsministerium zu nominieren sind – vorzulegen. Dieser hat neben der Evaluierung der Curricula auch einen nationalen Entwicklungsplan für die PädagogInnenbildung Neu zu erarbeiten. Was nun die Universitäten betrifft, so ist „bei neu eingerichteten Studien eine positive Stellungnahme des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung“ (UG 2002: 13) Grundlage der Leistungsvereinbarungen mit dem zuständigen Wissenschaftsministerium.

Insgesamt ergeben sich formale, strukturelle und inhaltliche Änderungen für die LehrerInnenausbildung. Formaler Natur ist die Reform insofern, als sowohl die bisherigen universitären Lehramtsdiplomstudien, die auf neun Semester ausgelegt waren, als auch die bisher sechssemestrigen Volks- und HauptschullehrerInnenausbildungen durch die Gliederung in ein Bachelor- und ein Master-Studien in die Bologna-Struktur überführt werden und damit eine Anhebung der Studiendauer, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, erfahren.

Strukturell wird die Möglichkeit einer gemeinsam von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen durchgeführten Ausbildung für das Sekundarstufenlehramt eröffnet. Dieser Schritt zielt erstmals in der Geschichte der österreichischen LehrerInnenausbildung auf eine Kooperation der beiden Ausbildungsstätten ab. Unterstützt werden soll die Möglichkeit für eine gemeinsame Ausbildung auf informeller Ebene durch die Schaffung von

---

<sup>1</sup> Primarstufe, Haupt- bzw. Neue Mittelschule und damit Teile der Sekundarstufe I samt Polytechnischer Lehrgang und teilweise Berufsbildung.

<sup>2</sup> Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS: Sekundarstufe I und II), Berufsbildende Höhere Schulen (BHS: Sekundarstufe II).

insgesamt vier Entwicklungsverbänden, die auf der geographischen Vermessung des Landes beruhen (EV Ost, Süd, Mitte, West). Damit könnte den herrschenden institutionellen Doppelstrukturen in der LehrerInnenausbildung entgegengewirkt und eine Konzentration auf einige wenige Standorte vorweggenommen werden. Die Aufhebung von Doppelstrukturen, die mit Verweis auf sog. Bildungsvorbildnationen wie Polen oder Finnland als einer von mehreren Erfolgsfaktoren für einen positiven Wandel im Schulbereich zu nennen ist (vgl. u.a. Ripley 2013) und auch vom österreichischen Rechnungshof moniert wird (vgl. Rechnungshof 2014), wagt die Politik aktuell aus vielerlei Gründen und trotz immer wieder genannter Einsparungserfordernisse nicht<sup>3</sup>.

Inhaltlich wird nun nicht mehr, wie bisher, differenziert zwischen unterschiedlichen Ausbildungen für die Sekundarstufe I, denn in Zukunft werden LehramtsabsolventInnen für die gesamte Sekundarstufe lehrbefähigt sein. Da das Schulsystem selbst jedoch keiner Reform unterzogen wurde, werden scheinbar undifferenziert und polyvalent ausgebildete Lehrpersonen auf ein nach wie vor differenziertes Schulsystem treffen. Darüber hinausgehende inhaltliche Vorgaben in den Gesetzen sind als knapp zu bewerten: So wird bspw. erst auf Master-Ebene der „Bezug zur pädagogischen Tätigkeit und zur Wissenschaft“ explizit genannt und damit eine, wenn auch eher vage, Professionsorientierung angesprochen<sup>4</sup>. Sämtliche weiteren inhaltlichen Vorgaben werden nur in der Dienstrechtsnovelle fixiert und beziehen sich auf allgemein pädagogische Anforderungen, wenn für diese unter dem Terminus „allgemein

---

<sup>3</sup> Damit hält die Politik im Grunde an dem wie folgt charakterisierten Ist-Zustand fest: „Das zentral über bundeseinheitliche Gesetze gesteuerte österreichische Schul- und Lehrerbildungssystem ist durch Zersplitterung und Fragmentierungen gekennzeichnet, die sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Ausbildungsformen für Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schultypen widerspiegeln.“ (Buchberger et al. 2004: 112).

<sup>4</sup> Herrmann (2004: 39) verweist am Beispiel Deutschlands darauf, dass die Professionsorientierung in der universitären Lehramtsausbildung erst durch strukturelle Veränderungen möglich wurde: „Erst mit der Auflösung der Philosophischen Fakultäten und ihrer Überführung in kleinere Fach- bzw. Fächer-Fakultäten (Fachbereiche) und der anschließenden Ersetzung der klassischen universitären Studiengänge durch Bachelor- und Master-Abschlüsse konnte auch im Studium der Ersten Phase für die künftigen Gymnasiallehrer der Gedanke einer Berufsorientierung Einzug halten, was zusätzlich dadurch begünstigt wurde, dass nun neben den Fakultäten anderen (zentrale) Einrichtungen mit einer Verantwortung für Forschung und Lehre eingerichtet wurden.“ Interessanterweise sind auch an österreichischen Universitäten im Vorfeld der aktuellen Curricula-Erstellungen für die Lehramtsausbildung entweder eigenständige Zentren für die LehrerInnenbildung oder eigene Fakultäten (*School of Education*) entstanden. Diese rezenten Entwicklungen werden frühestens nach ersten Evaluierungsprozessen zeigen, welche Wirksamkeit sie erzielen können.

Barbara Hinger

bildungswissenschaftliche Grundlagen“ die positive Ablegung von Prüfungen für Kenntnisse u.a. in „Diagnostik und Förderung [...] Individualisierung und Personalisierung des Lernens [...] Individualisierung und Personalisierung des Lernens [...] Kommunikation und Elternarbeit“ (21) verlangt wird. Die Fach- und Fachdidaktikbereiche der Lehramtsausbildung bleiben hingegen von inhaltlichen Vorgaben frei, wobei der Anteil der Fachdidaktik an der Ausbildung ebenfalls erst in der Dienstrechtsnovelle mit mindestens 20% „vom Gesamtausmaß der unterrichtsgegenstandbezogenen Fachwissenschaften und Fachdidaktik“ (20) festgelegt wird.

Damit setzen die gesetzlichen Rahmenbedingungen formal zwar mit der Bologna-Gliederung deutlich neue Akzente, bleiben auf der strukturellen Ebene jedoch im informell Möglichen, etwa in Bezug auf Kooperationen zwischen den Ausbildungsstätten, wagen inhaltliche respektive professionsbezogene Vorgaben nur rudimentär anzusprechen und überlassen diese somit den die Curricula erstellenden Institutionen. Dies verweist darauf, dass politisch-gesellschaftlicher Konsens bzgl. der Anforderungen an Lehrpersonen nicht gegeben und auch der ExpertInnendiskurs dispers zu verlaufen scheint.

Es soll nun erläutert werden, was dies für die universitäre Romanistik bedeuten könnte. Verwiesen wird daran anschließend auf Studierendenzahlen in den drei romanischen Sprachen und die Entwicklung von SchülerInnenzahlen.

### **Chancen für die Romanistik**

Welche Chancen könnten diese Neuerungen nun für die Lehramtsausbildung im Bereich der Romanistik bereithalten? Hier ist sicherlich an erster Stelle auf die Erhöhung der Studiendauer zu verweisen. Diese sieht ja im universitären Ausbildungskontext eine Anhebung von bisher neun auf acht Semester im Bachelorstudium und drei bzw. vier Semester im Masterstudium<sup>5</sup> vor, woraus sich eine Studiendauer von 11 oder 12 Semestern ergibt. Damit erhöht sich das Gesamtstudienausmaß um zwei bis drei Semester. Dass diese Erhöhung nicht im vollen Ausmaß für einen umfangreicheren Fachanteil im Studium genutzt werden kann, zeigt die gesetzliche Vorgabe, dass insgesamt 60

---

<sup>5</sup> Das Gesetz gibt den Rahmen von 90 bis 120 ECTS-Anrechnungspunkte für das Masterstudium vor, was bei einer Berechnung von 30 ECTS-Anrechnungspunkten pro Semester drei respektive vier Semestern entspricht. Auf die Problematik, zu welchen Bedingungen auch Bachelor-AbsolventInnen als Lehrpersonen tätig sein können und welche Tätigkeiten einen Masterabschluss erfordern, wird hier nicht eingegangen, da dies teils von der Dienstbehörde zu entscheiden sein wird.

ECTS-Anrechnungspunkte – also zwei Semester – des BA- und MA-Studiums für den Bereich der bildungswissenschaftlichen Grundlagen vorzusehen sind. Wenn nun beispielsweise das BA- und MA-Studium insgesamt 12 Semester umfasst und zwei davon für den eben genannten Bereich zu reservieren sind, bleiben bei der weiterhin geltenden Vorgabe der Wahl von zwei Studienfächern für das Lehramt pro Fach fünf Semester Ausbildung gewährleistet. Berechnet in ECTS-Anrechnungspunkten heißt dies, dass abzüglich der bildungswissenschaftlichen Grundlagen ein Studienfach bei Vollausschöpfung der 12 Semester über 135 ECTS-Anrechnungspunkte<sup>6</sup> verfügen kann. Gesetzlich vorgeschrieben – unabhängig von der Dauer des MA-Studiums – ist für jedes Studienfach eine Mindest-ECTS-Anrechnungspunktezahl von 115. Der studienfachbezogene Anteil hat dabei stets das jeweilige Fach sowie dessen Fachdidaktik zu umfassen. Der für letztere festgelegte Anteil wird, wie oben erwähnt, in der Dienstrechtsnovelle für den Pädagogischen Dienst (2013) mit mindestens 20% angegeben. Von der Mindestanzahl 115 wären dies mind. 23 ECTS-Anrechnungspunkte, von der höchstmöglichen Anzahl von 135 mind. 27 ECTS-Anrechnungspunkte.

Vergleicht man diesen Rahmen von mindestens 115 bis maximal 135 ECTS-Anrechnungspunkten nun beispielsweise mit den ECTS-Anrechnungspunkten für das aktuelle, neunsemestrige Diplomlehramtsstudium an der Romanistik der Universität Innsbruck, so zeigt sich, dass dessen Fach- (inklusive Fachdidaktik)ausbildung 100 ECTS-Anrechnungspunkte umfasst. Bemessen am Mindestrahmen für die neuen Curricula würde damit eine Erhöhung von 15 ECTS-Anrechnungspunkten einhergehen. Würde der Maximalrahmen ausgeschöpft, wäre es eine Erhöhung um 35 ECTS-Anrechnungspunkte. Durch die Vorgabe des mindestens 20%-Anteils für die Fachdidaktik kann zum jetzigen Zeitpunkt, also ohne genaue Kenntnis der noch zu finalisierenden Curricula, lediglich festgehalten werden, dass sich sowohl der Fach- als auch der Fachdidaktikanteil erhöhen wird, nämlich – bei Beibehaltung des Fachdidaktikmindestanteils – von aktuell 83 ECTS-Anrechnungspunkten für das Fach auf 92 respektive 108 ECTS-Anrechnungspunkte und von aktuell 10 ECTS-Anrechnungspunkten für die Fachdidaktik auf 23 respektive 27 ECTS-Anrechnungspunkte<sup>7</sup>. Dies fasst die folgende Tabelle zusammen:

---

<sup>6</sup> Berechnet wie folgt: 12 Semester à 30 ECTS ergibt 360 ECTS, abzüglich 60 ECTS für bildungswissenschaftliche Grundlagen ergibt 300 ECTS, abzüglich 30 ECTS für eine Masterarbeit ergibt 270 ECTS für zwei Fächer und folglich 135 ECTS pro Fach.

<sup>7</sup> Die neu geschaffene Möglichkeit eines sog. Ein-Fach-Studiums mit Lehramtsergänzung für die bildungswissenschaftlichen Grundlagen, die Fachdidaktik und schulischen Praktika

Lehramt Romanistik: Aktuell - Neu	Lehramt Diplom F-I-Sp	BA- und MA-Lehramt F-I-Sp	
	Universität Innsbruck aktuell	Curriculum Neu Minimum	Curriculum Neu Maximum
<b>Fach</b>	83 ECTS	92 ECTS	108 ECTS
<b>Fachdidaktik</b>	17 ECTS	23 ECTS	27 ECTS
<b>Gesamt</b>	<b>100 ECTS</b>	<b>115 ECTS</b>	<b>135 ECTS</b>

Tabelle 1: Vergleich aktuelles Lehramtsdiplomstudium an der Romanistik der Universität Innsbruck – Curriculum Neu

Damit würden bereits die eben dargestellten Erhöhungen der ECTS-Anrechnungspunkte inhaltlichen Gestaltungsraum für Fach und Fachdidaktik bieten. Die oben bereits angesprochene Aufforderung zur Orientierung an der Profession wiederum sollte, wenn auch eher implizit genannt, als Ausrichtung an schulischen Lehrplänen für Fach- und Fachdidaktikkompetenzen in der Ausbildung verstanden werden. Werden also die schulischen Lehrpläne bei der Konzipierung der Curricula für die Lehramtsausbildung in den Blick genommen, so zeigt sich, dass diese für die lebenden Fremdsprachen in allen Schultypen seit geraumer Zeit am sprachlichen Output der LernerInnen orientiert sind, indem sie die von diesen zu erreichenden fremdsprachlichen Kompetenzen anhand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (Trim et al. 2001) definieren. Um dem gerecht zu werden, verweist etwa Schröder (2007) zu Recht auf neue Anforderungen an die Lehramtsausbildung, insbesondere in Bezug auf die universitäre Sprachausbildung, aber auch auf weitere Ausbildungsinhalte:

Ein output-orientiertes Bildungswesen bedarf einer entsprechend ausgebildeten Lehrerschaft. Veränderungen gegenüber dem alten System ergeben sich dabei für die sprachlichen Fächer nicht nur im Bereich der schulischen Sprachpraxis (mehr kommunikative Mündlichkeit, mehr Pragmatik und Stilistik, mehr schriftsprachliches Formempfinden, mehr kulturelle Adäquanz und interkulturelles Lernen), sondern auch im Bereich der Inhalte, der Verfahren, der evaluativen Maßnahmen. Die Verknüpfung einer breiter als früher angelegten Sprachpraxis mit bildungsfördernden Elementen impliziert keineswegs, dass die überkommenen Inhalte [...] weiterhin in gleichem Maße wie jetzt im Mittelpunkt stehen können. Auch der Übergang auf eine neue Evaluationskultur, die Leistung fordert und den sozialen Sinn

---

bietet in jedem Fall eine erhöhte Fachausbildung. Inwieweit die einzelnen Universitäten diese Variante nutzen werden, ist aktuell nicht abschätzbar.

des Lernens zu vermitteln vermag (anstelle von 40 Jahren permissiver Pädagogik und zuweilen gar leistungsverweigernder Kumpanei von Lehrern und Schülern) impliziert neue Ausbildungsinhalte und wohl auch neue Formen der Darbietung im Bereich der Lehrerbildung [...]. (Schröder 2007: 294f.)

In weiterführendem Sinn kann mit Klippel (2009: 88) gesagt werden, dass die Orientierung am sprachlichen Output der Lernenden Fragen jeglichen Unterrichts – Wer soll was, wozu, wie gut lernen? – auf der Grundlage der Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts der letzten Jahrzehnte konsequent weiter führt. Klippel (ebd.) merkt dazu an:

Der so genannten kommunikativen Wende aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts verdanken wir die Betonung der kommunikativen Kompetenz als oberstes Lernziel, der Mutation der Landeskunde zum interkulturellen Lernen eine um affektive und erfahrungsbezogene Aspekte erweiterte Zieldimension und der so genannten Output-Orientierung um die Jahrhundertwende den Fokus auf die Überprüfbarkeit von [kommunikativen] Fertigkeiten und Kompetenzen.

Über die Forderung nach einer kommunikativ ausgerichteten Sprachausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums hinaus moniert Klippel (2004: 440) für die Fachinhalte der Lehramtsausbildung, „dass Erkenntnisse aus der Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft nicht unmittelbar für schulischen Unterricht nutzbar sind, sondern durch den Filter der [schul]curricularen Passung gegossen werden müssen.“ Denn „[d]a [...] die unterrichtliche Wirklichkeit von den Fachwissenschaftlern selten reflektiert wird und [...] das Themenangebot in der Lehre kaum beeinflusst, entsteht eine Kluft zwischen universitären Ausbildungsinhalten in Literatur- und Sprachwissenschaft und späterer Unterrichtstätigkeit“ (ebd.). Dies hat zur Folge, dass Lehrpersonen eher auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurückgreifen, „als [bspw.] auf neuere literaturtheoretische Konzepte“ (ebd.). Damit scheint genau jenes immer wieder beklagte Theorie-Praxis-Dilemma perpetuiert, das es neuen (fach)wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht erlaubt, Eingang in den schulischen Sprachunterricht zu erlangen. Um dem entgegen zu wirken, müssten allerdings die FachwissenschaftlerInnen selbst vermehrt in die Debatte um die Konzipierung der neuen Lehramtscurricula eingreifen. *Grosso modo* ziehen diese



Barbara Hinger

es aber bedauernswerterweise vor, wenig bis kaum an den Auseinandersetzungen und Zielformulierungen für die Lehramtsstudien teilzuhaben und halten sich stattdessen lieber an den Status Quo (vgl. u.a. Kämper-van den Boogart 2004: 338)<sup>8</sup>. Dieser jedoch ist immer eng an Zielsetzungen des 19. Jahrhunderts orientiert, als mit Entstehung der philosophischen Fakultäten „ein Berufsbezug in der ersten Ausbildungsphase aus wissenschafts-ideologischen Gründen tabuisiert wurde (zur Historie des Problems vgl. Schröder 2002)“ (Schröder 2007: 295), da diese angetreten waren, „fernab von jeder Berufspropädeutik Wissenschaft zu betreiben“ (ebd.). Für den österreichischen Kontext ist darüber hinaus anzuführen, dass sich „[s]eit 1856 [...] die Lehrerausbildung an den Universitäten nur durch einige Lehrveranstaltungen, die auf die theoretische Lehramtsprüfung vorbereiteten, vom philologischen Diplomstudium [unterschied], erst 1966 bzw. 1971 wurde ein Lehramtsstudium als eigener Studeingang ausgewiesen [...]“ (Bausch et al. 2007: 477). Demzufolge scheint es wenig verwunderlich, dass das Selbstverständnis von FachwissenschaftlerInnen nicht auf die LehrerInnen-ausbildung fokussiert. Dass der Aufbau einer starken Fachexpertise jedoch positiv zu bewerten und geradezu erforderlich ist, zeigen aktuelle Untersuchungen, die das Entzünden des „intellectual spark“ (Ripley 2013: 218) als wesentliche Lernmotivation im Kontext Schule nachweisen, der wiederum nur dann wirksam werden kann, wenn Lehramtsstudierende mit forschungsbasierten Fachkenntnissen im Studium vertraut werden und damit selbst ihre Neugierde für das und ihre Expertise im Fach – nachhaltig – entwickeln. Schröder (2002: 14) folgend kann aktuell selbstverständlich auch für die Romanistik festgestellt werden, dass sich ihre wissenschaftlichen Grunddisziplinen – Sprach- und Literaturwissenschaften – deutlich gewandelt haben und „die Sprachwissenschaft [...] insgesamt ‚angewandter‘, berufspraktisch verwertbarer geworden [ist], die Literaturwissenschaft starke kulturwissenschaftliche Bezüge entwickelt und eine breitere theoretische Basis erhalten [hat]“. Auf dieser Basis ist es jedenfalls schlüssig, wie Ripley (2013) zurecht für alle Fächer moniert, Lehramtsstudierende als FachexpertInnen<sup>9</sup> auszubilden. Gleichzeitig müssen sie aber auch mit einem forschungsbasierten Handwerkszeug für Unterrichtsgeschehen vertraut gemacht werden. Mit Schröder (2007: 295) ausgedrückt würde dies bedeuten, die „Richtung eines höheren Grades der Professionalisierung des Lehrberufs überhaupt

---

<sup>8</sup> Die hier getroffenen Feststellungen beziehen sich zwar auf Deutschland, lassen sich jedoch ebenfalls in Österreich konstatieren.

<sup>9</sup> Bei Sprachlehrpersonen ist hier immer auch die eigene funktional-kommunikativ ausgerichtete Zielsprachkompetenz als wesentlicher Teil des Berufsprofils mit impliziert.



[einzuschlagen], von der geistigen Durchdringung fachlichen Unterrichtens bis hin zu einer souverän gehandhabten Handlungskompetenz [im Vermittlungsprozess] [...].“ Genau darin könnten auch die Chancen für die Romanistik in der neuen LehrerInnenbildung liegen: Fachwissenschaftliche Inhalte, in ihrer historischen Gewachsenheit sowie aktuellen Erkenntnissen folgend, gepaart mit unterrichtlichen Handlungskompetenzen zu vermitteln, die im gemeinsamen Diskurs zwischen Fach- und Fachdidaktikperspektiven konzipiert und diskursiv (weiter)entwickelt werden<sup>10</sup>. Den Rahmen dafür könnte die oben gezeigte Erhöhung des Studienanteils für Fach und Fachdidaktik bieten. Basis für den angesprochenen Diskurs wäre sowohl eine starke Fachwissenschaft als auch eine Forschungsselbstbewusstsein erlangende Fachdidaktik. Dabei muss sich freilich eine, durch die Reform curricular ja festgelegte, Fachdidaktikstärkung auch in entsprechendem Forschungspersonal und einer adäquaten Ressourcenzuteilung spiegeln. Dass dies für die romanischen Sprachfächer an keiner österreichischen Universität aktuell der Fall ist, verweist auf den enormen Aufholbedarf dieser Wissenschaftsdisziplin hierzulande<sup>11</sup>. Im Rahmen der aktuellen Reform darf diesbezüglich dennoch Hoffnung keimen, ist doch der bereits erwähnte Qualitätssicherungsrat gegenwärtig dabei, sog. Arbeitseinheiten – u.a. für die Fachdidaktiken – zu definieren, die idealerweise aus drei WissenschaftlerInnen bestehen sollen, von denen mindestens eine Person Forschungsexpertise anhand einer Habilitationsschrift und eine weitere anhand einer Doktorarbeit nachzuweisen hat. Bei Nichtexistenz derartiger Arbeitseinheiten macht es sich der Qualitätssicherungsrat zur Aufgabe, das Fehlen dieser den zuständigen Ministerien aufzuzeigen und entsprechendes Handeln einzufordern<sup>12</sup>.

Die oben monierte Einbringung der Fachwissenschaften in den Diskurs um die neue Lehramtsausbildung an den österreichischen Romanistikinstituten sowie der erst zu leistende Aufbau der entsprechenden Fachdidaktiken wird in der folgenden quantitativen Standortbestimmung anhand von Vergleichen der

---

<sup>10</sup> Vielversprechend erscheint in diesem Zusammenhang bspw. das bereits vorgelegte Lehramtscurriculum der Romanistik an der Universität Salzburg, das Fach- und Fachdidaktikinhalte in der Lehre stark verzahnt.

<sup>11</sup> Aktuell verfügen lediglich die Universitäten Wien und Innsbruck über allgemein fremdsprachendidaktisch ausgerichtete Professuren, an den Universitäten Graz und Salzburg werden Englischfachdidaktikprofessuren gerade etabliert. Zu Fachdidaktikbestandsaufnahmen an den Universitäten s. u.a. Hinger (2009), Hirzinger-Unterrainer (2013), Mehlmauer-Larcher/Dalton-Puffer (2009), Newby (2009), Rückl (2009).

<sup>12</sup> Dass dies allein schon aufgrund der allgemeinen Ressourcenknappheit ein Langzeitprozess sein wird, versteht sich von selbst.

Barbara Hinger

Anzahl an Lehramtsstudierenden mit jener in Fachbachelorstudiengängen untermauert. Dabei werden auch sprachspezifische Aspekte berücksichtigt und gezeigt, ob die Anzahl der FremdsprachenschülerInnen für romanische Sprachen die an den Universitäten gefundenen Ergebnisse reflektiert.

### **Eine quantitative Standortbestimmung**

Im Folgenden wird gezeigt, wie hoch das Ausmaß an Studierenden der romanischen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch ist, die sich für ein Studium dieser Sprachen als Unterrichtsfach entscheiden. Dies wird verglichen mit Studierenden, die ein Fachbachelorstudium belegen. Knapp dargestellt wird auch die Entwicklung der SchülerInnenzahlen der genannten Sprachen im Zehnjahresvergleich (2001/02 – 2010/11). Während ersteres Rückschlüsse auf mögliche Schwerpunktsetzungen in der universitären Ausbildung bieten kann, weist zweiteres Trends in der schulischen Sprachwahl aus, auf die wiederum in der Lehramtsausbildung Bezug genommen werden könnte.

Herangezogen werden die Studierendenzahlen an den Romanistikinstituten der Universität Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien im Studienjahr 2013/14. Zunächst wird die Gesamtzahl der Studierenden (Lehramt und Fachbachelor) dargestellt. Dies zeigt (s. Abb. 1 für eine visualisierte Darstellung in Prozent, Tab. 2 inkludiert die absoluten Zahlen), dass, ausgedrückt im Prozentverhältnis und berechnet für drei Parameter (belegte Studien, im ersten Semester belegte Studien sowie abgeschlossene Studien) Spanischstudierende jeweils den höchsten Anteil und Italienischstudierende den geringsten Anteil ausmachen. Französisch nimmt folglich durchgehend den mittleren Platz ein.

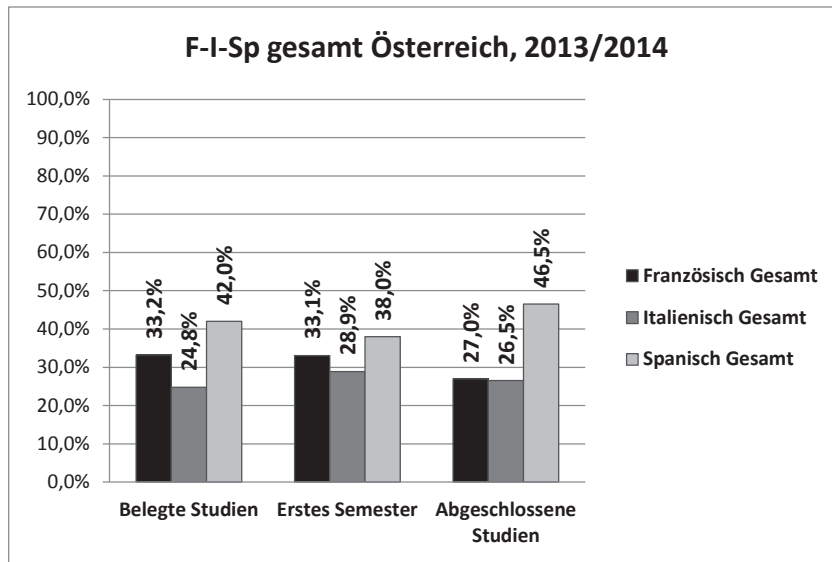


Abbildung 1: Studium der drei romanischen Sprachen in Österreich, 2013/2014

Österreich gesamt, 2013/14	Belegte Studien		Erstes Semester		Abgeschlossene Studien	
	Zahlen absolut	%	Zahlen absolut	%	Zahlen absolut	%
<b>Französisch</b>	2.445	33,2%	443	33,1%	58	27,0%
<b>Italienisch</b>	1.830	24,8%	387	28,9%	57	26,5%
<b>Spanisch</b>	3.093	42,0%	507	38,0%	100	46,5%
<b>Gesamt</b>	<b>7.368</b>	<b>100,0%</b>	<b>1.337</b>	<b>100,0%</b>	<b>215</b>	<b>100,0%</b>

Tabelle 2: Studium der drei romanischen Sprachen in Österreich, 2013/14

Dasselbe Ergebnis zeigt sich für das Verhältnis der Studierendenzahlen in den jeweiligen Unterrichtsfächern (s. Abb. 2 und Tab. 3) und in den Fachbachelorstudien (s. Abb. 3 und Tab. 4): Spanisch erweist sich in allen drei angegebenen Bereichen – belegte Studien, erstes Semester, abgeschlossene Studien – wiederum als das am stärksten gewählte Fach.

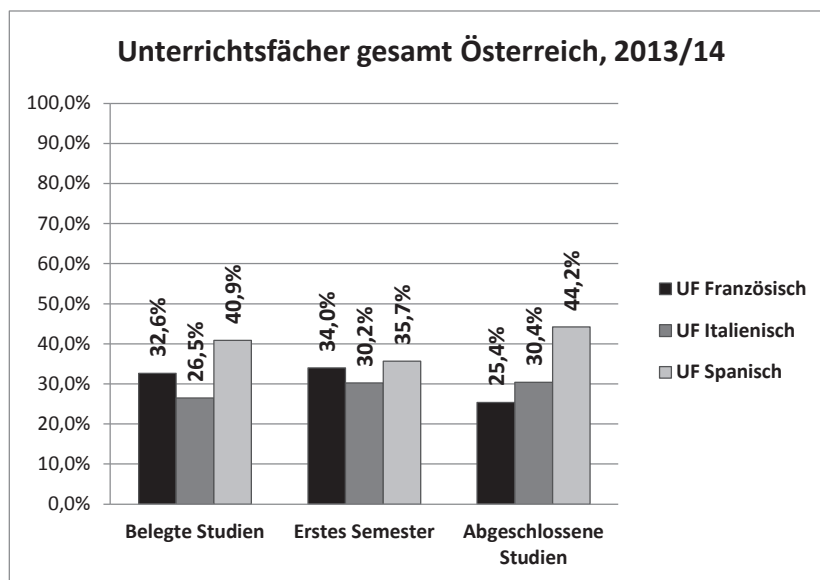


Abbildung 2: Studium Lehramt der drei romanischen Sprachen in Österreich, 2013/2014

U-Fach Öster. gesamt, 2013/14	Belegte Studien		Erstes Semester		Abgeschlossene Studien	
	Zahlen absolut	%	Zahlen absolut	%	Zahlen absolut	%
Französisch	1.387	32,6%	276	34,0%	35	25,4%
Italienisch	1.125	26,5%	244	30,3%	42	30,4%
Spanisch	1.735	40,9%	289	35,7%	61	44,2%
<b>Gesamt</b>	<b>4.247</b>	<b>100,0%</b>	<b>809</b>	<b>100,0%</b>	<b>138</b>	<b>100,0%</b>

Tabelle 3: Studium Lehramt der drei romanischen Sprachen in Österreich, 2013/14

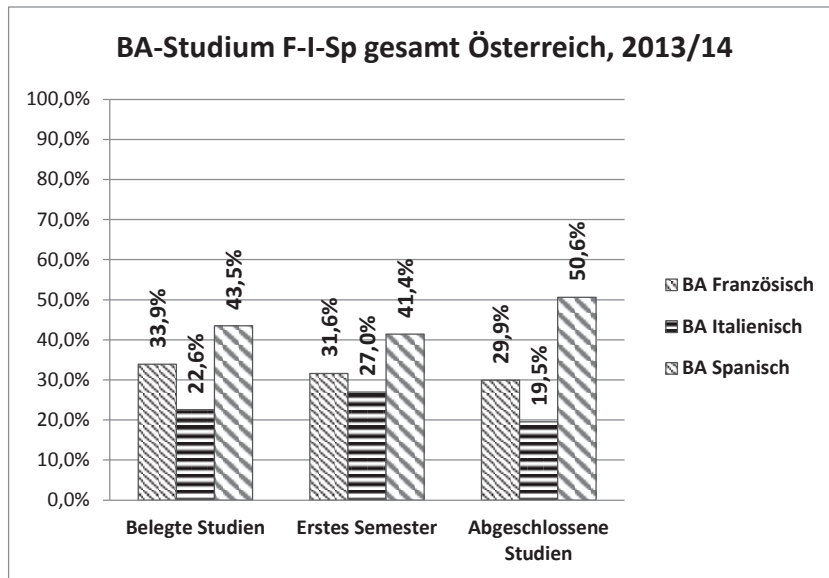


Abbildung 3: Studium Bachelor der drei romanischen Sprachen in Österreich, 2013/2014

BA Öster. gesamt, 2013/14	Belegte Studien		Erstes Semester		Abgeschlossene Studien	
	Zahlen absolut	%	Zahlen absolut	%	Zahlen absolut	%
Französisch	1.058	33,9%	167	31,6%	23	29,9%
Italienisch	705	22,6%	143	27,0%	15	19,5%
Spanisch	1.358	43,5%	218	41,4%	39	50,6%
Gesamt	3.121	100,0%	528	100,0%	77	100,0%

Tabelle 4: Studium Bachelor der drei romanischen Sprachen in Österreich, 2013/14

In Abbildung 4 wird die Differenz zwischen den absoluten Studierendenzahlen im Lehramts- und Fachbachelorstudium für den Bereich der belegten Studien der drei romanischen Sprachen dargestellt (s. dazu auch Tabelle 5):

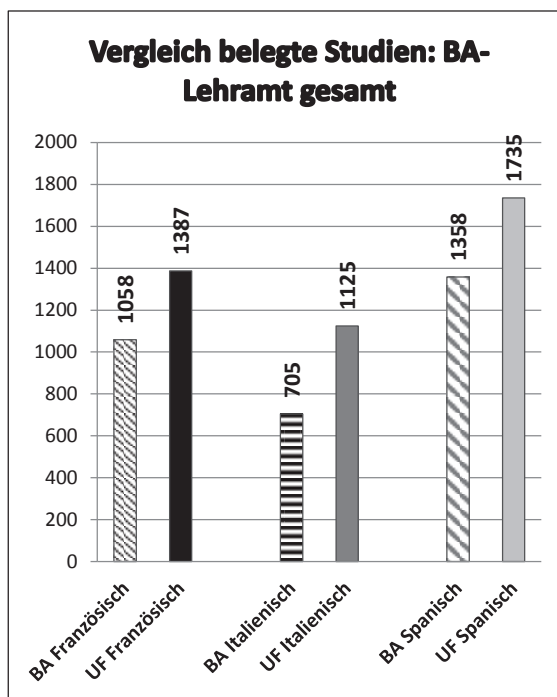


Abbildung 4: Vergleich Bachelor-Studium mit Lehramtsstudium in absoluten Zahlen der belegten Studien in Österreich, 2013/14

Österreich gesamt, 2013/14	Vergleich belegte Studien	
	Unterrichtsfach	Bachelorstudium
Französisch	1.387	1.058
Italienisch	1.125	705
Spanisch	1.735	1.358
<b>Gesamt</b>	<b>4.247</b>	<b>3.121</b>

Tabelle 5: Vergleich Bachelor-Studium mit Lehramtsstudium in absoluten Zahlen der belegten Studien in Österreich, 2013/14

Hier zeigt sich bei allen drei romanischen Sprachen ein deutlich höherer Wert für Studierende der Lehramtsstudien gegenüber jenen in Fachbachelorstudien. Dabei fällt die höchste Differenz, mit 705 Studierenden im Fachbachelor zu 1.125 Lehramtsstudierenden, auf Italienisch: Diese Sprache studieren im Lehramt 420 Studierende mehr als im Fachbachelorstudium. Für das Spanische beträgt diese Differenz 377 und für das Französische sind es um 329

mehr Lehramts- als Fachbachelorstudierende. Eine entsprechende Differenzierung nach universitären Standorten ergibt folgendes Bild (s. Abb. 5 und Tab. 6):

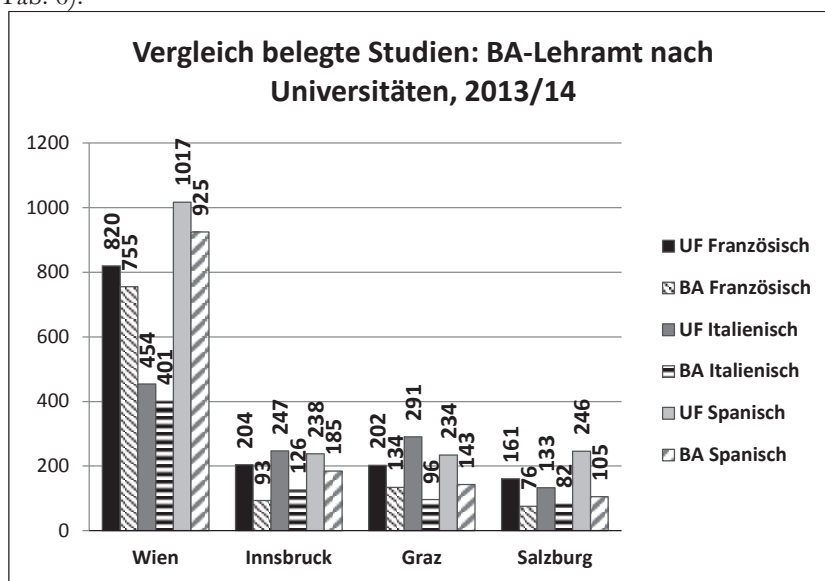


Abbildung 5: Vergleich Bachelor-Studium mit Lehramtsstudium in absoluten Zahlen der belegten Studien nach Universitätsstandorten, 2013/14

Vergleich Universitäten, 2013/14		Universität Wien	Universität Innsbruck	Universität Graz	Universität Salzburg	
Französisch	Unterrichtsfach	820	204	202	161	
	Bachelor	755	93	134	76	
Italienisch	Unterrichtsfach	454	247	291	133	
	Bachelor	401	126	96	82	
Spanisch	Unterrichtsfach	1.017	238	234	246	
	Bachelor	925	185	143	105	
<b>Gesamt</b>		<b>4.372</b>	<b>1.093</b>	<b>1.100</b>	<b>803</b>	<b>7.368</b>

Tabelle 6: Vergleich Bachelor-Studium mit Lehramtsstudium in absoluten Zahlen der belegten Studien nach Universitätsstandorten, 2013/14

Insgesamt belegen 7.368 Studierende die Studienfächer Französisch, Italienisch und Spanisch. Von diesen studiert mehr als die Hälfte (4.372) an der Universität Wien, während an der Universität Innsbruck (1.093) und an der Universität Graz (1.100) nahezu gleich viele Studierende diese Fächer belegen



Barbara Hinger

und für die Universität Salzburg mit 803 eine etwas geringere Zahl an Studierenden vorliegt. Werden die einzelnen romanischen Sprachen wiederum hinsichtlich ihrer Studierendenzahl in Bezug auf die Art des Studiums – Unterrichtsfach versus Fachbachelorstudium – miteinander verglichen, zeigt sich, dass sich Studierende an allen vier Universitätsstandorten in allen drei romanischen Sprachen stärker für ein Lehramtsstudium als für ein Fachbachelorstudium entscheiden. Diese Unterschiede fallen jedoch je nach Universitätsstandort und Sprachfach anders aus: So belegen beispielsweise an der Universität Graz mit 291 Studierenden um fast 200 mehr das Unterrichtsfach Italienisch als das entsprechende Fachbachelorstudium, für das 96 Studierende ausgewiesen sind. An der Universität Wien beträgt dieser Unterschied hingegen lediglich 53 Studierende (454 belegen hier das Unterrichtsfach Italienisch, 401 das Fachbachelorstudium Italienisch).

Die dargelegten Vergleiche stützen also die oben angeführte zweifache Perspektive für die vier untersuchten österreichischen Romanistikinstitute: Da die Studierendenzahlen in allen drei romanischen Sprachen für Lehramtsstudien höher liegen als für Fachbachelorstudien, erweist sich ein gemeinsames, zwischen Fach und Fachdidaktik diskursiv herzustellendes Verständnis in Bezug auf eine adäquate Lehramtsausbildung ebenso als erforderlich wie eine Stärkung bzw. wie der erst adäquat zu leistende Aufbau wissenschaftlicher Fachdidaktikpersonalstellen zur Etablierung von „forschungsorientierte[n] Fachdidaktik-Arbeitsgruppen“ (Reinhold 2004: 428), wie sie auch vom Qualitätssicherungsrat gefordert werden.

Was nun Spanisch als stärkstes Sprachfach an den genannten Romanistikinstituten betrifft, soll im Folgenden exkurshaft die Entwicklung dieser Sprache als schulisches Unterrichtsfach ins Blickfeld genommen werden, wobei gefragt wird, ob sich die universitäre Situation auch in den Schulen widerspiegelt. Dazu werden SchülerInnenzahlen des Französischen, Italienischen und Spanischen im Vergleich von zehn Jahren (2001/02 – 2010/11) in der Sekundarstufe (AHS, BHS) herangezogen<sup>13</sup>.

Hier zeigt sich zunächst, dass Französisch die romanische Schulfremdsprache ist, die sowohl in der AHS als auch in der BHS in beiden Vergleichsjahren die höchste SchülerInnenzahl aufweist (s. Abb. 6 und Tab. 7). Allerdings nimmt die Anzahl an SchülerInnen, die sich für diese Fremdsprache

---

<sup>13</sup> Die Zahlen für 2010/11 beruhen auf Erhebungen der STATISTIK AUSTRIA Bundesanstalt Statistik Österreich (erstellt am 20.11.2012), jene für 2001/02 auf dem Statistischen Taschenbuch 2004 des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

entscheiden, in beiden Schultypen ab. Während Italienisch im Zehnjahresvergleich in der AHS leicht (von 17.554 auf 18.368) und in der BHS deutlicher (von 23.870 auf 29.311) zulegen kann, steigt die Zahl an SpanischschülerInnen in beiden Schultypen geradezu rasant: In der AHS von 9.290 auf 16.691, in der BHS von 6.882 auf 15.257. Die SpanischschülerInnenzahl in der BHS wird damit mehr als verdoppelt, in der AHS verdoppelt sie sich fast.

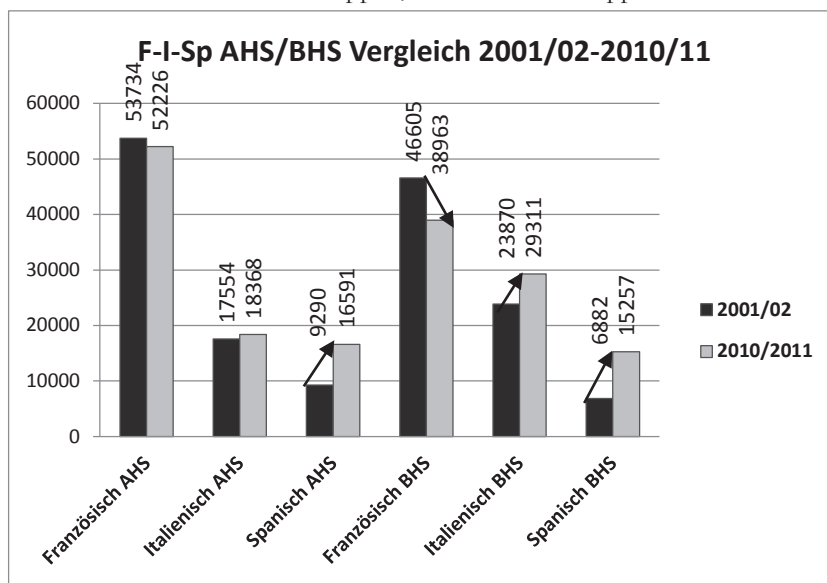


Abbildung 6: Vergleich SchülerInnenzahlen F-I-Sp an AHS und BHS zwischen 2001/02 und 2010/11

SchülerInnenzahlen	2001/02	2010/11	Differenz
Französisch AHS	53.734	52.226	- 1.508
Italienisch AHS	17.554	18.368	+ 814
Spanisch AHS	9.290	16.591	+ 7.301
Französisch BHS	46.605	38.963	- 7.642
Italienisch BHS	23.870	29.311	+ 5.441
Spanisch BHS	6.882	15.257	+ 8.375

Tabelle 7: Vergleich SchülerInnenzahlen F-I-Sp an AHS und BHS zwischen 2001/02 und 2010/11

Der Zuwachs an SpanischschülerInnen liegt auch deutlich über jenem der ItalienischschülerInnen. Die Zahlen zeigen jedoch auch, dass der Rückgang in einer der drei romanischen Sprachen nicht mit einem Gewinn für eine der

Barbara Hinger

anderen Sprachen erklärt werden kann. Erklärungen scheinen eher schultypenbezogen sinnvoll zu sein: So liegt es für das Spanische in der AHS nahe, dass sich die Wahlmöglichkeit für diese Sprache, wenn sie bereits in die Sekundarstufe I gelegt wird und damit im 7. Schuljahr einsetzt, positiv auszuwirken scheint. Die Zugewinne für das Italienische und Spanische in der BHS dürften mit den Möglichkeiten der speziell diesen Schultyp kennzeichnenden Schwerpunktsetzungen erklärt werden können (individuelle Wahl eines Ausbildungsschwerpunkts oder schulautonomer Vertiefungen).

Wie jedoch bereits oben angesprochen und in Tabelle 8 nochmals resümierend gezeigt, bleibt Französisch jene romanische Sprache, die sowohl 2001/02 als auch 2010/11 die höchste SchülerInnenzahl aufweist:

SchülerInnenzahlen	2001/02	2010/11	Differenz
<b>Französisch AHS und BHS</b>	100.339	91.189	- 9.150
<b>Italienisch AHS und BHS</b>	41.424	47.679	+ 6.255
<b>Spanisch AHS und BHS</b>	16.172	31.848	+ 15.676
<b>Gesamt</b>	<b>157.932</b>	<b>170.716</b>	<b>+ 12.784</b>

Tabelle 8: Vergleich SchülerInnenzahlen F-I-Sp an beiden Schultypen gesamt zwischen 2001/02 und 2010/11

Auch wenn also das Französische von 2001/02 bis 2010/11 insgesamt 9.150 SchülerInnen verliert, ist es in beiden Schuljahren die am meisten besuchte romanische Fremdsprache: Es wird auch 2010/11 von fast zwei Drittel mehr SchülerInnen gewählt als Spanisch und fast um die Hälfte mehr SchülerInnen wählen Französisch im Vergleich zu Italienisch. Der Unterschied zwischen Italienisch und Spanisch verringert sich hingegen von 2001/02 auf 2010/11 deutlich. Insgesamt belegen 2010 um 12.784 SchülerInnen mehr romanische Fremdsprachen als 2001/02.

Die universitäre Situation, derzufolge, wie gezeigt, das Spanische an allen vier Universitätsstandorten in jedem der herangezogenen Parameter (belegte Studien, erstes Semester, abgeschlossene Studien) das am stärksten gewählte Studienfach der Romanistik ist, spiegelt sich gegenwärtig in der schulischen Situation – noch? – nicht wieder. Dies wiederum findet seine Gründe wohl am ehesten in den Anstellungsverhältnissen an Schulen, für die gilt, dass aktuell immer noch deutlich mehr Französischlehrpersonen tätig sind als Italienisch- oder Spanischlehrpersonen. Umkehren könnte sich dies, wenn durch entsprechende Neuanstellungen an Schulen, die aufgrund der Alterspyramide (Stichwort: Pensionierungswelle) ja erforderlich werden, vermehrt Fremdsprachenwahlwünsche von SchülerInnen (und Eltern) Berücksichtigung finden. In diesem Sinne könnte sich der universitäre Trend – der im schulischen

Kontext möglicherweise durch den hohen Zuwachs des Spanischen bereits angedeutet ist – zu einem späteren Zeitpunkt in den Schulen fortsetzen.

Aus den Studierendenzahlen an den vier untersuchten Romanistikinstituten können jedenfalls zwei Schlüsse gezogen werden: Zum einen belegen mehr Studierende eine Lehramtsausbildung als ein Fachbachelorstudium. Zum anderen erweist sich Spanisch in beiden Studien als das am stärksten gewählte Fach. Letzteres lässt eine personelle Stärkung dieses Bereichs sinnvoll erscheinen. Ersteres zeigt, dass die Romanistik gefordert ist, den Diskurs über eine adäquate LehrerInnenausbildung ernsthaft zu führen und dabei fach-, fachdidaktische sowie auch über diese hinausgehende professionsbezogene Aspekte einbeziehen sollte.

#### **Als Nachgedanke**

Resümierend sei festgehalten, dass der angesprochene Diskurs inner- wie interuniversitär zu führen wäre und auf Professionsstandards basieren sollte, wie sie beispielsweise Kelly und Grenfell bereits 2004 in ihrem *European Profile* evidenzbasiert definieren. Der romanistischen Fachdidaktik könnte dabei „als der Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen [...] eine wichtige Integrationsfunktion [...] im Verhältnis zu der erziehungswissenschaftlichen und der fachwissenschaftlichen Ausbildung sowie zu den schulpraktischen Studien“ (Reinhold 2004: 410) zukommen. Der Diskurs sollte dabei als Ziel „aller Entwicklungsvorhaben und Investitionen [...] motivierte und leistungswillige Schülerinnen und Schüler, berufszufriedene und leistungsfähige Lehrerinnen und Lehrer, eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung des Berufs und der Schule, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit der Lehrer-, Schüler- und Elternschaft“ (Herrmann 2004: 346) im Auge haben. Ob und in welchem Ausmaß dies an den österreichischen Romanistikinstituten für die LehrerInnenausbildung geleistet werden kann, wäre in Wirkungsforschungsanalysen zu zeigen, die jedoch bislang als absolute Desiderata zu gelten haben (vgl. ebd.: 343). Implizieren würden sie das Aufgreifen eines Entwicklungszyklus, wie ihn die internationale Curriculumsforschung üblicherweise als vier Phasen-Modell für die curriculare Entwicklung postuliert: Konzipierung des Curriculums; Erprobungsphase in ausgewählten Kontexten; flächendeckende Implementierung des Curriculums; Evaluierung des Curriculums nach einer adäquat erscheinenden Zeitspanne ab dessen Implementierung (vgl. Hallet/ Königs 2010: 56). Gesetzlich vorgegeben sind, einer langen Tradition folgend, mit der Konzipierung und Implementierung der neuen Lehramtscurricula lediglich zwei dieser Phasen. Damit einher geht jedenfalls eine Schwächung der in vielen

Barbara Hinger

Fällen ohnehin erst aufzunehmenden diskursiven Auseinandersetzung um adäquate Inhalte der PädagogInnenbildung Neu, die gerade für die romanischen Sprachen Selbstreflexion und Innovationspotential freisetzen könnte.

September 2014

### Bibliografische Angaben

- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, <sup>5</sup>2007. „Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen“, in: dies., (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 475-481.
- Blömeke, Sigrid, 2004. „Phasen und Orte der Lehrerbildung: Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen“, in: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt, (Hgg.), 262-274.
- Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes, (Hg.), 2004. *Handbuch Lehrerbildung*. Kempten: Westermann Klinkhardt.
- Buchberger, Friedrich/Buchberger, Irina/Wyss, Heinz, 2004. „Lehrerbildung in Österreich und der Schweiz“, in: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt, (Hgg.), 2004,111-127.
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien* (Hochschulgesetz 2005 - HG), Fassung vom 28.08.2013.
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien* (Universitätsgesetz 2002 – UG) StF: BGBl. I Nr. 120/2002 (NR: GP XXI RV 1134 AB 1224 S. 111. BR: 6697 AB 6717 S. 690.), Fassung vom 28.08.2013. (UG 2002).
- Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, Langtitel: *211. Bundesgesetz, mit dem das Gehaltsgesetz 1956, das Vertragsbedienstetengesetz 1948, das Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz, das Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, das Landesvertragslehrpersonengesetz 1966, das Land- und forstwirtschaftliche Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, das Land- und forstwirtschaftliche Landesvertragslehrpersonengesetz geändert werden und das Unterrichtspraktikumsgesetz aufgehoben wird* (Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst) (NR: GP XXV 1 AB 6 S. 7. BR: AB 9128 S. 825.).
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G., 2010. „Lehrpläne und Curricula“, in: dies., (Hgg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze, Velber: Klett/Kallmeyer, 54-58.

- Herrmann, Ulrich, 2004. „Lehrerausbildung für das Gymnasium und die Gesamtschule“, in: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt, (Hgg.), 335-350.
- Hinger, Barbara, 2009. „Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“, in: *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5/6, 498-504.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva Maria, 2013. *Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik aus studentischer Perspektive*. Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF). Frankfurt/Main et al.: Peter Lang.
- Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, Langtitel: *Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria* (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG) StF: BGBl. I Nr. 74/2011 (NR: GP XXIV RV 1222 AB 1318 S. 112. BR: 8520 AB 8530 S. 799.), Fassung vom 28.08.2013.
- Kämper-van den Boogart, Michael, 2004. „Komponenten der Lehrerausbildung: Fachwissenschaftliche Ausbildung aus geisteswissenschaftlicher Sicht“, in: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt, (Hgg.), 383-397.
- Kelly, Michael/Grenfell, Michael, 2004. „European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference“, in: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> [26.09.2014].
- Klippel, Friederike, 2004. „Fachdidaktik Englisch“, in: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt, (Hgg.), 439-442.
- Klippel, Friederike, 2009. „Ziele, Inhalte und Kompetenzen - Eckpunkte der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen, (Hgg.). *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. Tübingen: Narr, 88-95.
- Mehlmauer-Larcher, Barbara/Dalton-Puffer, Christiane, 2009. „Universitäre EnglischlehrerInnenbildung in Wien“, in: *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5/6, 518-526.
- Newby, David/Matzer, Edith/Dier, Harald, 2009. „Die Reform 2008 der Lehramtscurricula an der Universität Graz“, in: *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5/6, 534-544.
- Rechnungshof, 2014. *Bericht des Rechnungshofes*. Öffentliche Pädagogische Hochschulen. Bund BMBF, 2014/10.
- Reinhold, Peter, 2004. „Komponenten der Lehrerausbildung: Fachdidaktische Ausbildung“, in: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt, (Hg.), 410-431.

Barbara Hinger

- Ripley, Amanda, 2013. *The smartest kids in the world and how they got that way*. New York/London/Toronto/Sydney/New Dehli: Simon & Schuster.
- Rückl, Michaela, 2009. „PLUS (Paris Lodron Universität Salzburg) – Lehramt für Sprachen“, in: *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5/6, 505-511.
- Schröder, Konrad, 2002. „Lehrerausbildung in der Diskussion“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)*, 31, 10-21.
- Schröder, Konrad, 2007. „Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht“, in: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard, (Hgg.), 2007. *Sprachliche Kompetenzen*. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim und Basel: Beltz, 290-298.
- Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel, 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt-Verlag.