

Kamm, Esther

Fragmente oder das Ganze: Die Modularisierungsthematik in Gruppendiskussionen mit Studierenden und Dozierenden im institutionellen Übergang vom Seminar in die Fachhochschule

Beiträge zur Lehrerbildung 24 (2006) 3, S. 375-387



Quellenangabe/ Reference:

Kamm, Esther: Fragmente oder das Ganze: Die Modularisierungsthematik in Gruppendiskussionen mit Studierenden und Dozierenden im institutionellen Übergang vom Seminar in die Fachhochschule - In: Beiträge zur Lehrerbildung 24 (2006) 3, S. 375-387 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135966 - DOI: 10.25656/01:13596

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135966>

<https://doi.org/10.25656/01:13596>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Fragmente oder das Ganze: Die Modularisierungsthematik in Gruppendiskussionen mit Studierenden und Dozierenden im institutionellen Übergang vom Seminar in die Fachhochschule¹

Esther Kamm

Anhand von Ergebnissen einer Fallrekonstruktion wird aufgezeigt, in welcher Weise die Modularisierungsthematik in Erzählungen schulischer Akteure zur Zeit des institutionellen Übergangs vom Seminar in die Fachhochschule aufscheint. Mit dem Verfahren der dokumentarischen Interpretation von Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack, 1989, 1997a, 2000 u. a.) lassen sich Kontraste zwischen dem früheren seminaristischen und dem modularen Curriculum im ersten Fachhochschuljahr herausarbeiten: Während das seminaristische Curriculum unter dem Gesichtspunkt eines abgeschlossen-stimmigen «Ganzen» diskutiert wird, so erscheint das modularisierte unter den Aspekten eines thematisch vielfältigen, jedoch ausschnitthaft-fragmentarischen Gebildes, dessen Gesamtzusammenhang nicht erkennbar ist.

1. Einleitung

Im Übergang von den Seminarien zu den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen stellt die Modularisierung der Ausbildungsprogramme ein bedeutendes Reformelement dar. Als «Leitkonzept» oder «Zauberformel» ist es verschiedentlich hinterfragt und auf seinen Bedeutungsursprung oder den grösseren Rahmen der (Bologna-)Reform bezogen worden (vgl. Criblez & Heitzmann, 2002; Lemmermöhle & Schellack, 2004).

In mehrschrittigen Organisationsentwicklungsprozessen sind die Ausbildungsprogramme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der heilpädagogischen Berufe in den einzelnen Hochschulen modularisiert worden.² Wie sich individuelle und kollektive schulische Akteure auf diese strukturelle Vorgabe beziehen und wie sie ein auf Modularisierung umgestelltes Ausbildungsprogramm im Übergang vom Seminar in die Fachhochschule erfahren, steht im Mittelpunkt dieses Beitrags. Anhand von Daten einer Fallrekonstruktion, die auf eine einzelne heilpädagogische Ausbildungsstätte

¹ Für die Durchsicht des Manuskripts danke ich Dr. phil. Hannes Ummel, LLB Bern NMS.

² Vgl. die Erfahrungsberichte aus einzelnen Hochschulen im Themenheft «Modularisierung» des journals für lehrerInnenbildung, 4 Jg., 2/04.

fokussiert, wird dieser Frage nachgegangen.³ Die Ergebnisse stammen somit aus einer grösseren Untersuchung, die auf Spannungen und Widersprüche im Sinne des Helsper'schen Konzeptes pädagogisch-professioneller Antinomien sowie eine diese imaginär überwindende «pädagogische Sinnstiftung» gerichtet ist (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 1998, 2001). Eines der rekonstruierten Spannungsfelder im institutionellen Übergangsgeschehen betrifft die Thematik des modularisierten Curriculums.

Die seminaristische Ausbildung war in ein grundständiges erstes Jahr für Studierende aller heilpädagogischen Teildisziplinen und ein Aufbaustudium in der jeweiligen heilpädagogischen Teildisziplin gegliedert. Sie zeichnete sich durch eine Organisation in Form von festen Kursen aus. Sowohl im grundständigen als auch im Aufbaustudium wurden die Studierenden in festen Kursgruppen unterrichtet. In der Abteilung der untersuchten Gruppe von Dozierenden wurde das Aufbaustudium zudem in Form eines Mentorensystems gestaltet: feste Kursgruppe und Begleitung der Studierenden in der berufspraktischen Ausbildung durch einen einzelnen Dozenten oder eine einzelne Dozentin. Im Zuge des Übergangs in die Fachhochschule wurden die Studiengänge der untersuchten heilpädagogischen Ausbildungsstätte modularisiert. Dabei bezeichnet ein Modul einen Verbund von Lehrveranstaltungen zu einem thematischen Schwerpunkt. Diese zeitlich und inhaltlich abgeschlossenen Lehr-Lern-Einheiten sind am Erwerb spezifischer Kompetenzen orientiert und werden mittels Leistungsnachweisen überprüft. Der Umfang der Module beträgt zwischen 90 und 150 Arbeitsstunden (3-5 ECTS-Punkte). Ein Modul umfasst in der Regel zwei Lehrveranstaltungen, die in Form von Vorlesungen und dazugehörigen Vertiefungen in Seminargruppen durchgeführt und innerhalb eines Studiensemesters abgeschlossen werden. An einem Modul sind in der Regel drei Dozierende beteiligt, die sich Einführungsveranstaltungen in Grossgruppen und Vertiefungen in Kursgruppen aufteilen.

In einem ersten Schritt wird der theoretische Rahmen der Untersuchung skizzenhaft dargestellt und die Modularisierungsthematik darin verortet. Bemerkungen zur Methode und Auswahl der Gruppen folgen in einem zweiten Schritt. Bei der Darstellung von Ergebnissen stehen ausgewählte Passagen zur Modularisierung des Ausbildungsprogramms im institutionellen Übergang zur Fachhochschule im Mittelpunkt. Eine Zusammenführung der Befunde am Schluss des Beitrags führt zu Fragen des curricularen Gesamtzusammenhangs von modularisierten Ausbildungsprogrammen und die einzelnen Ausbildungsteile ordnenden Vorstellungen eines idealen Bildungsprodukts.

2. Theoretischer Ausgangspunkt: Schulkultur als Verknüpfung von Handeln und Struktur

Als strukturelle Vorgabe auf der Ebene des Bildungssystems⁴ bildet die Modularisierung den Rahmen, innerhalb dessen an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen Ausbildungsprogramme angepasst oder neu entwickelt wurden. In je eigenständiger Weise sind die äusseren Strukturvorgaben auf die Gegebenheiten einer einzelnen Hoch-

³ Die Fallrekonstruktion ist das Ergebnis einer Auftrags-Dissertation einer Fachhochschule, die ihren institutionellen Wandel vom Seminar zur Fachhochschule zwecks Selbstaufklärung analysieren liess.

⁴ Vgl. die Vorgaben der Konferenz der Fachhochschulen Schweiz (2003). *Die Konzeption gestufter Studiengänge. Best Practice und Empfehlungen*. Bern: KFH.

schule angepasst und in innerschulische Strukturen – Vorgaben zur Dauer, Leistungsüberprüfung von Modulen etc. – übersetzt worden.

Einen theoretischen Ansatz, der das Handeln von schulischen Akteuren mit den strukturellen Voraussetzungen einer einzelnen Schule verbindet, haben Helsper und Mitautoren im Rahmen einer Untersuchung zu schulkulturellen Transformationsprozessen ostdeutscher Gymnasien vorgelegt (vgl. Helsper et al., 1998, 2001).

«Schulkultur» wird dabei als wechselvolles Zusammenspiel zwischen den drei Ebenen des «Realen», des «Symbolischen» und des «Imaginären» konzipiert. Die Ebene des Realen umfasst in dieser Sichtweise die äusseren Strukturvorgaben, die von einzel-schulischen Akteuren nicht ausser Kraft gesetzt werden können und den Spielraum für ihr Handeln festlegen. Die Ebene des Symbolischen bezeichnet die Handlungsebene individueller und gruppenhafter Akteure und wird in Anlehnung an Altrichter und Salzgeber (1996) als mikropolitischs Kräftefeld konzipiert. Als imaginäre Ebene werden Bilder und Selbstrepräsentationen einer Schule bestimmt, die in einem mehr oder minder widerspruchsvollen Verhältnis zu den beiden andern Ebenen stehen (vgl. Helsper et al., 1998, 2001).

In dieser schulkulturtheoretischen Perspektive stellt die Modularisierung eine Komponente des Realen, also der äusseren Strukturvorgaben dar. Das Reale verlangt den schulischen Akteuren eine Überführung in innerschulische Strukturen ab (vgl. Giddens, 1997; Helsper et al., 2001). Dabei sind die Strukturvorgaben der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen selber nicht frei von «imaginären» Komponenten. So entstammt der Modulbegriff bspw. einem technischen Symbolismus und bezeichnet in pädagogischen Zusammenhängen eine «Lerneinheit», die Teil eines grösseren «Lern-Baukastens» darstellt (vgl. Criblez & Heitzmann, 2002). Mit der Analogie des Baukastens wird auf ein Zwischen- oder Endprodukt angespielt, das aus einzelnen Ver-satzstücken unterschiedlicher Art zusammengesetzt ist und funktionalen Aspekten, im vorliegenden Fall einem Berufsfeldbezug, genügt.

Vor dem Hintergrund eines schulkulturellen Ansatzes, der mit einem Wechselspiel von Handeln und Struktur agiert, stellt sich die Frage, wie die Vorgabe der Modularisierung von den schulischen Akteuren bearbeitet wird und wie die schulischen Akteure die je schulspezifisch ausgestaltete Form der Modularisierung von Ausbildungsprogrammen erleben.

3. Methodischer Zugang: Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode

Einen mittelbaren Zugang zur Handlungsebene vermag das Gruppendiskussionsverfahren zu leisten, in dem Individuen, die einem «gemeinschaftlichen Erfahrungsraum» angehören, zu einer Gruppe zusammengefasst und über gemeinsame Erlebnisse befragt werden (vgl. Bohnsack, 1989, 2000 u. a.). Anhand dieser Erlebnisdarstellungen und Erzählungen wird dann nicht nur der «immanente Sinn» des Erzählten erschlossen, sondern auf einen «dokumentarischen Sinn» abgehoben, der sich aus dem «Wie» des Erzählens rekonstruieren lässt (vgl. Bohnsack, 1997a, 2000 u. a.). Die dokumentarische Interpretation richtet ihr Augenmerk auf die «kollektiven Orientierungen» von Gruppen und auf das, was sich durch die Erzählungen hindurch über eine Gruppe dokumentiert (vgl. Bohnsack, 1997b, 2000).

In der erwähnten Fallrekonstruktion zum institutionellen Übergang vom Seminar zur Fachhochschule wurden Gruppen von Dozierenden und Studierenden nach dem Kriterium eines gemeinschaftlichen Erfahrungszusammenhangs ausgewählt. Die untersuchte Ausbildungsstätte umfasste zu Zeiten des Seminars verschiedene Abteilungen, die entlang von einzelnen, heilpädagogischen Teildisziplinen organisiert waren und über eine weitgehend autonome Leitungs- und Verwaltungsstruktur verfügten. Es wurden drei Dozierenden- und drei studentische Gruppen in die Untersuchung einbezogen. Alle drei Studierendengruppen haben ihre Ausbildung zur Zeit der institutionellen Übergangsphase absolviert. In ihre Erlebnisdarstellungen und Erzählungen fließen somit Erfahrungen aus dem letzten Jahr am Seminar und, je nach Ausbildungsdauer, einem oder zwei Jahren an der neuen Fachhochschule ein. Die Dozierenden blicken auf eine mehrjährige, zum Teil zwei Jahrzehnte umfassende Erfahrung am früheren Seminar zurück. Die Gruppendiskussionen mit Studierenden und Dozierenden der untersuchten Fachhochschule fanden in den Jahren 2001/02 statt.

Die dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen ist ein mehrschrittiges Analyseverfahren, in dessen Verlauf Erzählpassage um Erzählpassage analysiert, die dramaturgische Struktur offen gelegt und durch Kontrastierung mit anderen Gruppendiskussionen die für ein Kollektiv je spezifische Bearbeitung eines Themas herausgearbeitet wird. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entweder in Form einer «Diskursbeschreibung», welche die «Gesamtgestalt» einer Diskussion abbildet (vgl. Bohnsack, 1989) oder anhand zentraler Befunde zu den kollektiven Orientierungen von Gruppen (vgl. Bohnsack, 1995).

In diesem Beitrag sind diejenigen Passagen von Interesse, in denen das Ausbildungsprogramm und die Modularisierungsthematik zur Sprache kommen und vor dem Hintergrund des institutionellen Übergangs vom Seminar in die Fachhochschule diskutiert werden. Sie werden durch Angaben zum Gesamtverlauf einer Diskussion sowie zum Orientierungsmuster einer Gruppe ergänzt.

4. Ausgewählte Ergebnisse: Modularisierung als Fragmentierung⁵

Von den drei Studierendengruppen, die in die Untersuchung einbezogen worden sind, gehört eine dem heilpädagogisch-schulischen Bereich an (anonymisiert als Gruppe der Studierenden A), die beiden andern dem pädagogisch-therapeutischen Bereich (anonymisiert als Gruppen der Studierenden B und C).

Die folgende Passage stellt den Anfang der Diskussion mit den Studierenden A dar. Die Einstiegsfrage der Interviewerin ist offen gehalten und auf «Erfahrungen in den vergangenen zwei Ausbildungsjahren» gerichtet:

A⁶: also ich habe das erste und das zweite jahr völlig unterschiedlich erlebt. das erste jahr so mehr theoriebezogen, viel mehr in der klasse, viel klarer strukturiert in den tagen, was wann ist, (1) und das zweite jahr ist mehr (dann ein) praxis-, viel konkreter auch, konkrete situationen, viel weniger in einer klasse viel mehr (mit) total unterschiedlichen leuten, und auch das programm sehr ähm, auf die eine seite vielfältig, auf die andere seite aber auch eher verstückelt. (3)⁷

B: mhm, mir geht es ähnlich in dieser beziehung. ... für mich ist das erste jahr auch klar strukturiert gewesen, äh, inhaltlich auch logischer vom themenaufbau her, ... und das zweite jahr, da hat's einzelne gute momente gehabt, aber (es) ist für mich eher verwirrend gewesen, lange auch recht undurchschaubar von den lektionen, also mal die themenwahl mal die andere themenwahl-und irgendwie habe ich das gefühl, ich habe viel von meiner energie verloren durch das, dass man sich ähm keine kontinuierität gehabt hat, habe ich mich jede woche, jede lektion fast wieder auf ein neues thema einlassen müssen, ... auch gute sachen, die hat's auch darunter gehabt, das will ich nicht in frage stellen. (2)

C: ich habe auch so rückblickend zwei total verschiedene jahre erlebt. ... anfangs erstes jahr mit der vielen theorie, die wir so grad so quasi vorgelegt gekriegt haben innerhalb von kurzer zeit, ... und das zweite jahr ist – ja denke ich so wie ihr gesagt habt, so ein bisschen eine verstückelte sache, wo man sich nicht richtig vertiefen kann in theoretische fragen, sondern so ganz kurz wie ein blitzlicht kriegt in verschiedenen gebieten. ...

Die Beschreibung der Ausbildungszeit am institutionellen Übergang zur Fachhoch-

⁵ Die vollständigen Fall- respektive Diskursbeschreibungen finden sich in Kamm (i. D.). Die hier referierten Abschnitte sind stark gekürzte Fassungen von Originalpassagen und dazugehörigen Interpretationen zu einem vorab festgelegten Thema: Ausbildungsprogramm und Modularisierung (vgl. Kap. VI/2.1-2.6 in der erwähnten Studie).

⁶ Die Studierenden sind der Reihenfolge ihrer Rede nach mit A, B, C und D anonymisiert worden, die Interviewerin mit Y. Die Transkriptionsregeln sind von Bohnsack (1989) übernommen worden.

⁷ Die Zahl bezieht sich auf die ungefähre Länge einer Pause (Angabe in x Sekunden). Drei Punkte (...) stehen für Auslassungen von Gesagtem.

schule wird von den drei Studierenden in ähnlicher Weise geschildert und unter dem Gesichtspunkt einer Differenz zwischen den beiden Ausbildungsjahren am Seminar und der neuen Fachhochschule abgehandelt. Während das erste Studienjahr am früheren Seminar, respektive dessen curriculare Grundlage als konsistent (logischer Aufbau, aufeinander abgestimmte Inhalte) beschrieben wird, so das zweite im institutionellen Übergang zur Fachhochschule als inhaltlich vielfältig, jedoch fragmentarisch und thematisch wenig verbunden. Letzteres kann allerdings nur zu einem Teil vor dem Hintergrund der Modularisierung des Ausbildungsprogrammes gedeutet werden, zum andern Teil betrifft die artikulierte Kritik der Studierenden die Besonderheiten der Übergangssituation, wozu für diese Gruppe die Zusammenlegung mit einem andern Studiengang gehört. Daraus resultieren häufig wechselnde Gruppenzusammensetzungen, was einen Kontrast zum «Klassenverband» im ersten seminaristischen Ausbildungsjahr bildet.

Die metaphorische Wendung des «Verstückelten» steht für das Ausbildungsprogramm im institutionellen Übergang zur Fachhochschule und stellt zugleich die Leit- bzw. im Sinne der dokumentarischen Methode die «Focussierungsmetapher» dar (vgl. Bohnsack, 2000, S. 152). Im Laufe der gesamten Diskussion wird sie mehrfach wiederholt und von allen Mitgliedern aufgegriffen. Mit dem «Verstückelten» wird auf die Zerlegung eines vormals Ganzen in einzelne Teile verwiesen, wobei dadurch sein sinnhafter Zusammenhang zerstört wird. Auf die Curriculumsthematik übertragen, wird damit auf einen mangelnden Gesamtzusammenhang zwischen einzelnen Ausbildungsteilen angespielt.

Gerade die häufig wechselnden Gruppenzusammensetzungen, die sich aus der spezifischen Übergangssituation ergeben, erfahren in der gesamten Diskussion eine negative Bewertung. Ausgenommen an einer Stelle, wo eine Studentin anmerkt: «das hat mir einfach auch ermöglicht selber zu erfahren, was es heisst, wenn man so viele bezugs-personen hat und, mal dort und mal da ist und sich dauernd wieder auf etwas neues einstellen muss» (Studentin B, Gruppe der Studierenden A, Kap. VI/2.4). Die negativen Erfahrungen werden hier mit produktiven Effekten hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und Empathie in Verbindung gebracht.

An obige Aussage schliesst die folgende an:

C: ich habe heute morgen ein telefon geführt mit einer zukünftigen vorgesetzten an einer (möglichen) neuen stelle und was sie gesagt hat, so als erstes ist, sie suchen eine flexible person und ich denke wenn man auf dem flexiblen ((lacht)) äh bestehen will, dann haben wir gelernt denk-ich in diesem [zweiten] jahr flexibel zu reagieren, flexibel zu sein und aus dem das positivste herauszunehmen, was man wirklich da jetzt im zweiten jahr mitgekriegt hat, indem dass wir uns immer auf etwas neues haben einlassen müssen oder umstellen und ich denke, da haben wir wirklich profitiert, wenn man's positiv hat kehren können, oder?

Y: kehren?

C: ja, kehren ((lacht)).

Diese Passage birgt einen Hinweis dafür, dass die Ausbildungsstruktur studentische Verhaltensweisen ausbildet, die sich den Intentionen der Ausbilderinnen und Ausbilder entziehen. Der «flexible» Berufsmensch ist ein nicht intendiertes Bildungsprodukt, das aus Diskontinuitäten des Ausbildungsprogramms erwächst. Die beiden Beispiele zur Umsetzung von negativen Lernerfahrungen in positive Fähigkeiten drücken ferner eine studentische Haltung aus, negativen Erlebnissen eine positive Seite abzugewinnen, wenngleich das zweite Beispiel nicht ohne einen ironischen Unterton geschildert wird.

Die Differenz zwischen erstem und zweitem Studienjahr bleibt das beherrschende Thema des Gesprächs und wird weiter entfaltet: Dabei kontrastieren eine Langzeitwirkung der vermittelten Inhalte im ersten Ausbildungsjahr, die zur Einsozialisation in eine nicht weiter spezifizierte heilpädagogische «Haltung» sowie zu Wissenszuwachs geführt haben, mit der Flüchtigkeit von Inhalten im zweiten Jahr. Im Zusammenhang mit dem Ausbildungsprogramm im zweiten Studienjahr wendet sich die Gruppe dem Thema Berufsverständnis zu:

A: gut das ist mir zum beispiel auch nicht klar, auf was jetzt eigentlich die [Fachhochschule]⁸ mit dem beruf [Heilpädagogin] herauszielt also, in welche richtung zielen sie (jetzt) eigentlich? oder was ist in diesem bereich wichtig? wenn man so arbeitet, was ist dann wichtig, wenn man anders arbeitet, was ist dann wichtig, es ist irgendwie nie ein bekenntnis gewesen zu einer richtung oder eine genaue- es ist schon sehr- sehr breit.

D: darum fände ich es eben noch wichtig, (wenn) du dir selber einen schwerpunkt setzen könntest ... dann weiss ich wenigstens für mich (was läuft).

C: also es ist einfach so eine breite auswahl, so-quasi wird wie auf den tisch gelegt und schlussendlich muss jeder sich selber sagen, ich nehme jetzt das, oder ich nehme das dort ...

Das Professionsverständnis unter den neuen Bedingungen der Fachhochschulen wird hier tendenziell als Leerstelle erfahren. Es wird ferner unter dem Gesichtspunkt individueller studentischer Gestaltbarkeit abgehandelt – dem Zwang zur Selbstbedienung, wie mit der Metapher der «breiten Auswahl auf einem Tisch» angedeutet wird. Die inhaltliche Vielfalt des modularisierten Ausbildungsprogramms im institutionellen Übergang zur Fachhochschule wird einer klaren Zielrichtung der Ausbildung gegenübergestellt, die im Bereich des Idealen, respektive Religiösen verortet wird. Ein Bekenntnis liefert Antworten auf die Fragen: Wer sind wir? Was machen wir? Wie machen wir's?⁹ Dass Fragen dieser Art – Oevermann (1995) spricht von der dreifaltigen Existenzfrage – an krisenhaften Stellen einer institutionellen Geschichte aufbrechen können und eine Antwort in Form einer kollektiven Sinnstiftung verlangen, hat Helsper mit dem Konzept des Schulmythos aufgezeigt (vgl. Helsper, 1997; Helsper et al., 2001; Oevermann, 1995).

⁸ Eckige Klammern bedeuten eine anonymisierte Bezeichnung für eine Schule, eine Organisationseinheit etc.

⁹ Für diesen Hinweis danke ich Monika Pfändler, Theologin, Dietikon.

Zum studentischen Orientierungsmuster dieser Studierendengruppe haben sich folgende Komponenten rekonstruieren lassen: Die Studierenden orientieren sich in erster Linie am pädagogischen Bezug zu ihrer Klientel¹⁰, welcher sich in einer empathisch-wohlwollenden Haltung ausdrückt («die Kinder nehmen wie sie sind», «Bedürfnisse der Kinder wahrnehmen», «in den Dialog treten»). Das fachliche Wissen sowie die Förderung der einzelnen Kinder treten demgegenüber tendenziell in den Hintergrund (vgl. Kamm, i. D., Kap. VI, 2.4.3). Die Spannung zwischen Person und Sache, die für pädagogisch-professionelles Handeln konstitutiv ist (vgl. Helsper et al., 2001, S. 51 f.), wird hier zugunsten der Person aufgelöst.

In den beiden andern Studierendengruppen bildet das Ausbildungsprogramm keinen Gesprächsfokus. In der einen liegt der Schwerpunkt des Gesprächs auf der Frage, wie die eigene, pädagogisch-therapeutische Disziplin fachwissenschaftlich fundiert werden könne, wenn die frühere «Meisterlehre» als wenig standardisiert und kaum methodisierbar unter den neuen Fachhochschulvorgaben ihre Gültigkeit verloren hat. Bei der andern Studierendengruppe ist das Gespräch um administrative Abläufe und Kommunikationsprozesse sowie die spezifische Übergangssituation zentriert. Ein «Zwischenjahrgang» zu sein, für den weder das frühere seminaristische noch das neue FH-Curriculum vollumfänglich gültig war, steht im Mittelpunkt des Gesprächs.

Die Erzählpassagen der Gruppendiskussion mit den Studierenden A machen deutlich, dass das modularisierte Ausbildungsprogramm für diesen «Übergangsjahrgang» nicht von einem Bildungsprodukt und dem dazugehörigen Kompetenzprofil gedacht werden konnte. Diese Sichtweise wird in den Gruppendiskussionen mit den Dozierenden bestätigt. In einer ist von einer Dominanz der Strukturen vor der Sache die Rede, in einer andern wird die handelnde Auseinandersetzung um Kompetenzen, die Studierende am Ende ihres Studiums aufweisen müssen, als unabgeschlossener OE-Prozess beschrieben.

Bei den Dozierendengruppen wird im Folgenden diejenige ausgewählt, in der die Modularisierung explizit zum Thema gemacht wird. Die Gruppe gehört dem heilpädagogisch-heimerzieherischen Bereich an. Der seminaristische Erzählhorizont bildet in der gesamten Diskussion den positiven Bezugsrahmen, die Schaffung der Fachhochschule hingegen den negativen «Gegenhorizont» (vgl. Bohnsack, 2000). Der Autonomieverlust als Dozierende infolge einer Hierarchisierung der Organisationsstruktur, die Auflösung des seminaristischen Curriculums sowie der Verlust von handwerklich-musischen Fächern durch die Akademisierung der Ausbildung, bilden die zentralen Themen der Diskussion. Die Gestaltungsautonomie als Dozierende am früheren Seminar wird unter anderem anhand einer «flexiblen» Unterrichtsgestaltung beispielhaft dargestellt. Das unterrichtliche Handeln der Dozierenden orientierte sich mitunter stärker an den Be-

¹⁰ Die Differenz zwischen Pädagogik und Heilpädagogik wird in der Gruppe der Studierenden A tendenziell eingeebnet, indem Regel-Lehrpersonen und schulische Heilpädagoginnen gesamthaft als «Pädagogen» verstanden werden.

dürfnissen der Studierenden als an den curricularen Vorgaben. Demgegenüber wird das modularisierte FH-Curriculum als Korsett erlebt:

C: also ich denk mir wenn du (den bezug zu heute machst) grad in dem punkt dann ist durch die modularisierung die flexibilität praktisch unmöglich ((B: ja)) äh, und was mir immer-wieder-passiert ist, dass man, weil man ja weiss, sie brauchen das jetzt, schaut, dass man in einem modul ein fensterchen hat, wo man mindestens die aller notwendigsten¹¹ informationen einmal reingibt. ((B: mhm)) aber es ist klar das ist ein minimum. also ein beispiel ist heute nachmittag habe ich jetzt einen nachmittag lesen. (...) aber in diesem modul hat nichts anderes platz, also gar nichts mehr platz, ich kann aber nicht versprechen, dass wir das nächste jahr noch genug zeit haben, dem noch nachzugehen, zumal sie das nächste jahr an einem ganz anderen ort sind und ich auch nicht sicher bin, ob ich das bin, ob ich das mache, und-so-weiter-oder? es gibt diese kontinuierität des lernens nicht, sondern sie haben so ausschnittchen ...

B: und (sehr oft) nur die kruste oben dran-oder? ...

C: und die folge davon ist, dass sie mit papier überhäuft werden, wo sie sagen, dazu kommen wir (gar) nicht, das alles zu lesen. ...

Der explizite, negative Horizont in dieser Passage bezieht sich auf ein «Heute» als Fachhochschule, der implizite positive Gegenhorizont auf das frühere Seminar. Innerhalb dieses Rahmens kommen diverse Problematiken des modularisierten Curriculums zur Sprache. Am Anfang der Sequenz kontrastiert Dozentin C die Flexibilität des früheren Systems und die dadurch entstandene Möglichkeit des spontanen Handelns im Unterricht, mit einer «Starrheit» des modularisierten Curriculums. Zudem ist das Ausbildungsprogramm im Urteil der Dozierenden den Bedürfnissen und/oder der Situation der Studierenden nicht angepasst und ergänzungsbedürftig. Diese Sichtweise wird mit der Wendung der «Ausschnittchen» unterstrichen. Das Stückhafte kontrastiert mit dem Ganzen des früheren seminaristischen Curriculums, auf das die Gruppe am Anfang der Diskussion verweist («das curriculum ist eines gewesen, das über jahre hinweg gewachsen ist zu einem sehr kohärenten ausbildungssystem eigentlich. mit einer inneren logik» (vgl. Kamm, i. D., Kap. VI/2.1.1). Die Rede von einem «kohärent» und «logisch» aufgebauten, also «ganzheitlichen» Curriculum, verweist überdies auf die Vorstellung eines Wissensvermittlungsmodells, wonach ein Wissensfundus komplett und widerspruchsfrei sein muss oder kann – erst wenn die Studierenden «alles» wissen, können sie in der Praxis handeln. Die Kritik einer mangelnden Kontinuität im modularisierten Curriculum betrifft zwei Ebenen, die Inhalte und die Vermittlung.

Der Gegensatz zwischen grösseren Zeitgefässen im früheren Ausbildungssystem und kleinen Zeitfenstern im neuen Curriculum bleibt in der abgebildeten Passage lediglich angedeutet. Mit dem bildhaften Vergleich der «Kruste» wird auf eine Oberflächenstruktur angespielt, die implizit mit einem unter-der-Oberfläche-Liegenden kontrastiert. Oberflächlichkeit und Themenvielfalt werden in der Gruppe mit den Studierenden A ebenfalls Hand in Hand genannt und dem Curriculum im ersten FH-Jahr zugeschrie-

¹¹ Unterstrichen bedeutet, dass das Gruppenmitglied C hier mit einer grossen Betonung spricht. Die Klammern beziehen sich auf nicht verstandene Textteile bei der Transkription des Textes. Die Länge der Klammer entspricht in etwa der Länge der fehlenden Wörter.

ben. Mit dem Schluss der abgebildeten Sequenz wird angedeutet, dass die inhaltliche Fülle des modularisierten Ausbildungsprogramms eine Folge ihrer Mängel darstellt. Als letzter Gegensatz wird damit derjenige zwischen Qualität im alten und Quantität im neuen Curriculum herausgestellt.

Zum kollektiven Orientierungsmuster dieser Gruppe von Dozierenden gehört die Ausrichtung der eigenen Dozierentätigkeit an der Person vor der Sache: «Persönlichkeitsentwicklung» der Studierenden schätzen die Dozierenden als gewichtigeren Anteil ihrer Tätigkeit ein als die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten. Dies verdeutlicht der folgende Ausschnitt aus der Diskussion: «also die Orientierung an dem, was die Studierenden mitbringen, das ist eigentlich mindestens so gewichtet gewesen wie das, wo man gesagt hat, das sollten sie wissen» (Dozentin C, Gruppe der Dozierenden A, Kap. VI/2.1). Dabei hat die Gruppe die Bildung des ganzen ihnen anvertrauten Menschen im seminaristischen Ausbildungssystem in Form eines Mentoren-Prinzips wahrgenommen. Auch hier wird die Person-Sach-Antinomie (vgl. Helsper et al., 2001, S. 51) zugunsten der Person aufgelöst.

In den beiden anderen Dozierendengruppen wird die Modularisierung nicht oder unter einem anderen Gesichtspunkt zum Thema gemacht. In der einen Gruppe erfährt das modularisierte Curriculum eine positive Bewertung in der Hinsicht, als die Inhalte in vergleichbarer, da vorgegebener Weise vermittelt werden. Die in Parallelkursen organisierten Studierendengruppen werden von unterschiedlichen Dozierenden mit dem gleichen Wissen bedient. In der anderen wird die Modularisierung nicht thematisiert. Im Gesprächsmittelpunkt steht die Auflösung der eigenen Abteilung im institutionellen Übergang zur Fachhochschule.

5. Modularisierung – curricularer Gesamtzusammenhang und Berufsidentität

Die Modularisierung ist als wesentliche strukturelle Neuerung und Element der Bologna-Reform Bestandteil der äusseren Rahmenbedingungen, respektive des «Realen» (vgl. Helsper et al., 2001). Die Überführung in innerschulische Strukturen hat zu fall-spezifischen Umsetzungen der Modularisierungsvorgabe und zu unterschiedlichen Übergangsproblemen an den einzelnen Hochschulen geführt. In der erwähnten Fallrekonstruktion wird dieser Frage mittels hermeneutisch-rekonstruktiver Verfahren, hauptsächlich mit dem Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack, nachgegangen. Diese Methode hat sich vor allem dann bewährt, wenn die untersuchten Gruppen nach der Vorgabe der Metatheorie «gemeinschaftliche Erfahrungszusammenhänge» (vgl. Bohnsack, 1997a, 200, u.a.) bildeten, also Dozierende oder Studierende über mehrere Jahre hinweg gemeinsame Erfahrungen gesammelt und ähnlich gedeutet haben. In diesem Fall war die «Gesamtgestalt» einer Diskursbeschreibung (vgl. Bohnsack, 1989,

2000 u.a.) mit der für eine Gruppe typischen Focussierungsmetaphern leichter herzustellen als in Gruppen, deren Erzählungen und Ereignisdarstellungen eine antithetische Form annahmen. Dabei lieferten jene Gruppenmitglieder, die sich ausserhalb des kollektiven Diskurses bewegten, interessante Hinweise auf Sub-Diskurse zum institutionellen Übergangsgeschehen. Die abgebildeten Passagen zur Modularisierungsthematik entstammen zwei Gruppendiskussionen von Studierenden und Dozierenden, deren Erzählungen und Deutungen zum institutionellen Übergang sehr ähnlich waren. Die Gruppe der Dozierenden A liess sich in einen Typus des «Menschenbildners» als einer möglichen, seminaristisch geprägten Dozierenden-Habitusform generalisieren.

Die Modularisierung wird in den zwei Gruppen von Dozierenden und Studierenden, welche sie zum Thema gemacht haben, unter den Aspekten eines vormals «ganzen», seminaristischen Curriculums und eines fragmentarischen Übergangs- oder FH-Curriculums diskutiert. Dabei wird in den studentischen Gruppendiskussionen beim Berufsprofil eine Leerstelle ausgemacht, oder Suchbewegungen nach der eigenen Disziplin unter den neuen FH-Rahmungen beherrschen die Erzählungen zum institutionellen Übergang.

Die Fragen nach der eigenen Berufsidentität unter den neuen FH-Bedingungen («Wer sind wir? Wohin gehen wir?») stellen sich den schulischen Akteuren an Zäsuren des Schullebens drängender als an anderen Orten der institutionellen Geschichte. Sie betreffen das Curriculum, das die befragten Dozierendengruppen als Kern-Output ihrer Tätigkeit begreifen, in besonderem Masse. Antworten darauf liefert – in der Logik der Bologna-Reform – ein Berufsprofil mit dazugehörigen Teilkompetenzen und Ausprägungen in Form definierter Niveaus. Dabei bleiben allerdings «imaginäre» Komponenten ausgespart, also institutionell tradierte und kollektiv verbürgte Berufsbilder, die Bestandteile einer Berufsidentität darstellen. Werden Berufsbilder und «ideale Bildungsprodukte», die im skizzierten Schulkulturansatz der Ebene des Imaginären angehören, nicht der Reflexion zugänglich gemacht, besteht die Gefahr, dass «Bewährungsmythen» (vgl. a.a.O. S. 69ff.) der seminaristischen Tradition weiter transportiert und damit auf einer latenten Ebene Spannungen zu den strukturellen und inhaltlichen Vorgaben erzeugt werden.

In den untersuchten Studierendengruppen zeigte sich tendenziell die Erwartung an ein abgeschlossenes Curriculum, dessen Inhalte eng miteinander verknüpft sind und ein geordnetes «Ganzes» ergeben. Unabgeschlossenheit und Offenheit des Curriculums im institutionellen Übergang zur Fachhochschule werden tendenziell negativ bewertet und an einer Stelle ein «Bekenntnis» zu *einer* Richtung gefordert. Sie stellen den Gegenpart oder auch die Antwort auf Erfahrungen von «Ungewissheit» im pädagogisch-professionellen Handeln dar (vgl. Helsper, Hörster & Kade, 2003).

In den befragten studentischen und Dozierendengruppen finden sich überdies Hinweise, wonach die «imaginären» Komponenten in den strukturellen Rahmungen der

Fachhochschulen (etwa die Idee des flexiblen Aufbaus von Ausbildungsprogrammen) Sekundärtugenden hervorbringen, die sich dem Einfluss der Ausbilderinnen und Ausbilder entziehen oder ihren Absichten zuwider laufen.

Die beiden Gruppendiskussionen, aus denen ausgewählte Passagen zur Modularisierungsthematik abgebildet wurden, orientieren sich stärker als die andern an der Person des Gegenübers, respektive am (heil-)pädagogischen Bezug. Dadurch werden zwei Spannungen zur Modularisierungsvorgabe erzeugt: Erstens die Spannung zwischen einer an der Person (vor der Sache) ausgerichteten Orientierung von Dozierenden und Studierenden einerseits und einer an der Sache und ihrer fachwissenschaftlichen Fundierung ausgerichteten FH-Reform andererseits. Denn der Professionalisierungsgedanke der Fachhochschulreform betrifft die Inhalte, nicht den Bezug zwischen Ausbildnern und Studierenden. Zweitens entsteht eine Spannung zwischen Diskontinuitäten von Themen und studentischen Gruppenzusammensetzungen in modularisierten Ausbildungsprogrammen einerseits und Ansprüchen von Dozierenden nach einer kontinuierlichen Begleitung von Studierenden in Form eines Mentorenprinzips. Daraus kann folgender, über den singulären Fall hinausgehender Schluss gezogen werden: Die strukturelle Vorgabe der Modularisierung steht in Spannung zu einer seminaristischen Tradition, welche um die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden zentriert ist und in der Dozierende sich als «Menschenbildner» begreifen.

Literatur

- Altrichter, H. & Salzgeber, S.** (1996). Zur Mikropolitik schulischer Innovation. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Mikropolitik der Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Bohnsack, R.** (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R.** (1997a). Dokumentarische Methode. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 191-212). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R.** (1997b). «Orientierungsmuster». Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 49–61). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bohnsack, R.** (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (4. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K. & Wild, B.** (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Criblez, L. & Heitzmann, A.** (2002). Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe und offene Fragen – zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 5–21.
- Giddens, A.** (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A.** (1998). Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In J. Keuffer, H. Krüger, S. Reinhardt & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe* (S. 29–75). Weinheim: Beltz.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A.** (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.

Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (Hrsg.). (2003). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Kamm, E. (i. D.). *Vom Seminar zur Fachhochschule – neue Strukturen, bewährte Mythen. Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses*.

Lemmermöhle, D. & Schellack, A. (2004). Modularisierung – Zauberformel für die Lehrerbildung. *Journal für lehrerInnenbildung*, 4, 2.

Oevermann, U. (1995). Ein Modell zur Struktur von Religiosität. Zugleich ein Modell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit. In M. Wohlrab-Saar (Hrsg.), *Biographie und Religion* (S. 27–102). Frankfurt a. M.: Campus.

Oevermann, U. (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Autorin

Esther Kamm, Dr. des., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Riehenstrasse 154, 4058 Basel, esther.kamm@fhnw.ch