

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Modularisierung an Pädagogischen Hochschulen
und die Folgen – eine Zwischenbilanz

24. Jahrgang Heft 3/2006

Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL).
Erscheint 3 mal jährlich.

Herausgeber und Redaktion

Dr. Anni Heitzmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, Tel. 062 838 90 94, anni.heitzmann@fhnw.ch

Dr. Helmut Messner, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69, helmut.messner@fhnw.ch

Prof. tit. Dr. Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, NiggliA@eduf.fr

Dr. Christine Pauli, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, cpauli@paed.unizh.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, reusser@paed.unizh.ch

Dr. Peter Tresp, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, 044 634 41 44, peter.tresp@access.unizh.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Dr. Jürg Rüedi, FHNW, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, Tel. 061 027 91 55 (70), juerg.ruedi@fhnw.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Kathrin Futter, Schönenbergstrasse 102, 8820 Wädenswil, Tel. 043 477 90 45, kfutter@bluewin.ch

Veranstaltungskalender

Dr. Ursula Ruthemann, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern, Mühlenplatz 9, 6400 Luzern, Tel. 041 228 71 50, u.ruthemann@tiscali.ch

Kurzberichte zu Forschungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen

Dr. Urs Vögeli-Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, www.skbf-scsre.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Allmendstrasse 394, 8427 Rorbas/ZH

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autorenhinweise»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial

Peter Tremp, Helmut Messner, Anni Heitzmann, Alois Niggli,
Christine Pauli, Kurt Reusser 283

Schwerpunkt**Modularisierung an Pädagogischen Hochschulen und die
Folgen – eine Zwischenbilanz**

Peter Tremp Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der
Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt 286

Grundsätzlich/allgemein

Helmut Messner Folgen der Modularisierung für das berufsorientierte
Lehren und Lernen 295

Hans-Jürg Keller Die Modularisierung und der Bologna-Prozess 303

Regine Born Modularisierte Weiterbildung in der Biografie einer
Lehrperson 315

Erfahrungs- und Fallberichte

Michael Fuchs und Michael Zutavern Modularisierung an der PHZ Luzern 321

Elisabeth Hardegger Rathgeb Erfahrungen mit der Modularisierung an
der Pädagogischen Hochschule Zürich unter Berücksichtigung einer
stufenspezifischen Perspektive (Vorschulstufe) 333

Jürg Rüedi und Hans Anliker Die Modularisierung der Ausbildung von
Primarlehrerinnen und -lehrern an der Pädagogischen Hochschule
Nordwestschweiz (PHNW), Abteilung Liestal – ein Erfahrungsbericht 340

Marco Adamina und Albert Tanner Die Modularisierung der fachlich-
fachdidaktischen Ausbildung am Institut Vorschulstufe und Primarstufe
der Pädagogischen Hochschule Bern 346

Werner Senn Modularisierung im Fach Deutsch. Fachliche Bildung und
Orientierung an Handlungskompetenzen 356

Susanne Bosshart Modularisierung der Berufspraktischen Ausbildung
an der Pädagogischen Hochschule Rorschach 366

| | |
|---|-----|
| Esther Kamm Fragmente oder das Ganze: Die Modularisierungsthematik in Gruppendiskussionen mit Studierenden und Dozierenden im institutionellen Übergang vom Seminar in die Fachhochschule | 375 |
| Christian Schirlo Die Reform des Studiengangs Medizin – Leitkonzepte und spezifische Aspekte der Modularisierung | 388 |
| Modularisierung an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Umfrage | 397 |
| Forum | |
| Hans Ambühl Im Schatten der Polemik. Ein Aufruf zur Profilierung der Bildungsforschung als Absage an die Zusammenarbeit mit der Bildungspolitik? | 410 |
| Walter Herzog Schattenwürfe der EDK. Eine Antwort an Hans Ambühl | 413 |
| Rubriken | |
| Kurzberichte zu Forschungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen | 417 |
| Buchbesprechungen | |
| Gabriele Faust Forneck, H., Gyger, M. & Maier Reinhard, Ch. (2006). Selbstlernarchitekturen in der Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung | 424 |
| Günter Krauthausen Hengartner, E., Hirt, U., Wälti, B. & Primarschulteam Lubsingen (2006). Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht | 426 |
| Peter Labudde Kubli F. (2005). Mit Geschichten und Erzählungen motivieren. Beispiele für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht | 428 |
| Manuela Keller-Schneider Niggli, A. (2005). Unterrichtsbesprechungen im Mentoring | 429 |
| Neuerscheinungen | 432 |
| Zeitschriftenspiegel | 434 |
| Veranstaltungskalender | 436 |

Editorial

Die Modularisierung hat sich als curriculares Ordnungsprinzip für die Strukturierung von Bildungsangeboten und Studiengängen an Pädagogischen Hochschulen inzwischen etabliert und durchgesetzt. Die Beiträge zur Lehrerbildung haben im Themenheft 1/2002 dieses Prinzip erstmals aufgegriffen und zur Diskussion gestellt. Damals standen vor allem programmatische und konzeptionelle Fragen im Vordergrund, verbunden mit einer ersten kritischen Bestandesaufnahme.

Vier Jahre später nun stehen wir an einem anderen Ort der Entwicklung. Die Modularisierung – ohne verbindliche gemeinsame Vorgaben und Eckwerte umgesetzt – wurde an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen unterschiedlich interpretiert. Es drängt sich nach dieser Pionierphase eine erste Zwischenbilanz auf, in der die bisherigen Erfahrungen dokumentiert und eingeordnet werden. Ist die Modularisierung mehr als ein rhetorisches Schlagwort mit Signalfunktion, das keine präzise und vereinheitlichte Bedeutung hat? Wie erfolgt die Umsetzung dieses Prinzips in den verschiedenen Studiengängen? Wie geschieht die Überprüfung der angestrebten Kompetenzen innerhalb der Module? Wie wird die Modularisierung mit der Kreditierung einzelner Ausbildungselemente im Rahmen der so genannten Bologna-Reform der Hochschulen verknüpft? Wo bewährt sich dieses Prinzip, welche Problemzonen zeigen sich? Inwiefern verändert sich aufgrund der Modularisierung die Lehr- und Lernpraxis? Dies sind Fragen, die im Rahmen dieses Heftes angesprochen werden mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Lösungen zu zeigen, Entwicklungslinien sichtbar zu machen und Qualitätskriterien zu erörtern.

Zu diesem Zweck wurden verschiedene Personen aus unterschiedlichen Fachbereichen und Studiengängen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Stufen angefragt, aus ihrer jeweiligen Perspektive einen Erfahrungs- oder Fallbericht zur Modularisierung der Ausbildung zu schreiben:

Michael Fuchs und Michael Zutavern zeigen die positiven Wirkungen und Problemzonen der Umsetzung der Modularisierung an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) aus der Perspektive der Studiengangsleitung. Die PHZ hat das Modularisierungsprinzip von Anfang an sehr konsequent umgesetzt.

Elisabeth Hardegger Rathgeb erinnert an die damalige Zuversicht, die mit der Modularisierung an der Pädagogischen Hochschule Zürich verknüpft war und nennt einige strukturelle Rahmenbedingungen, die den Übergang von einer lehrgangsorientierten zu einer modularisierten Ausbildung erschwerten. Ihr Beitrag weist zudem auf aktuelle Stärken und Schwächen des Modells hin, die bei der nun geplanten Studienreform beachtet werden müssen.

Jürg Rüedi und Hans Anliker zeigen am Beispiel der Entwicklung des Studiengangs für Primarlehrpersonen der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel (HPSABB) in Liestal, in welcher Weise das Prinzip der Modularisierung nachträglich in den Studiengang Eingang gefunden hat, ohne das bereits bestehende Curriculum grundsätzlich zu verändern.

Marco Adamina und Albert Tanner beschreiben am Beispiel der Studiengänge für die Vorschul- und Primarstufe an der PH Bern den modularen Aufbau der fachlich-fachdidaktischen Ausbildung und wie diese Module mit den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studien und der berufspraktischen Ausbildung verbunden sind. Dabei handelt es sich bereits um die zweite Generation der Modularisierung, die eine stärkere Integration der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung anstrebt.

Werner Senn erläutert die Ausbildung für Fach und Unterricht Deutsch und damit die Verknüpfung von fachlichem, fachdidaktischem und curricularem Wissen in einem modularisierten System an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz. Indem sich dieses Modell an den angestrebten (Handlungs-) Kompetenzen orientiert, löst es eine explizite Absicht vieler Modularisierungskonzepte ein.

Susanne Bossart stellt in ihrem Beitrag den Aufbau der berufspraktischen Ausbildung im Studiengang für Kindergarten, Unter- und Mittelstufe der Primarschule an der Pädagogischen Hochschule Rorschach vor. Eine Folge der modularisierten Struktur ist die stärkere Anbindung der berufspraktischen Ausbildung an die fachlich-fachdidaktische und an die erziehungswissenschaftliche Ausbildung.

Esther Kamm berichtet anhand der Ergebnisse einer Fallrekonstruktion des institutionellen Übergangs vom Seminar zur Fachhochschule, in welcher Weise die Modularisierungsthematik von Studierenden und Dozierenden wahrgenommen und eingeschätzt wird. Das Ergebnis ist eine Art Innensicht der Beteiligten auf dieses Reformelement.

Abschliessend werden in einem nicht kommentierten Anhang die Antworten einer **Umfrage** bei den Leiterinnen und Leitern der Studiengänge für die Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe im Überblick dargestellt.

Diese reichhaltige Palette von Beiträgen zeichnet ein vielfältiges Bild der Praxis der Modularisierung an Pädagogischen Hochschulen und ermöglicht eine erste Bilanzierung der Umsetzung dieses Prinzips. Es zeigt sich einmal mehr, wie unterschiedlich dieses Prinzip an den Pädagogischen Hochschulen verstanden und umgesetzt wird.

Die Beschreibungen der Studienpraxis in (frühen) Zeiten der Modularisierung werden ergänzt durch einige grundsätzliche Beiträge zu allgemeinen Aspekten der Modularisierung:

In der Einleitung nimmt **Peter Tremp** auf die Umfrage Bezug und ordnet die verschiedenen Lösungsansätze systematisch ein. In einem zweiten Teil geht er der Frage nach, worin die besondere Attraktivität des Modularisierungsprinzips liegt und welche Elemente diese Attraktivität einschränken.

Helmut Messner stellt die Frage nach den Folgen der Modularisierung für das Lehren und Lernen berufsbezogener Kompetenzen. Die Modularisierung ist primär ein lernorganisatorisches und kein didaktisches Prinzip, als solches hat es aber einen – zumindest indirekten – Einfluss auf die Gestaltung der Lernprozesse. Aus einer lernpsychologischen Perspektive werden in diesem Beitrag modularisierte Studiengänge daraufhin geprüft, in welcher Hinsicht sie lernpsychologischen Anforderungen entsprechen.

Hans-Jürg Keller geht dem Zusammenhang der Modularisierung mit dem Bologna-Prozess nach. Beide Prozesse gehören nicht zwingend zusammen, weisen aber z. T. gemeinsame Ursprünge und Wechselwirkungen auf, was dazu geführt hat, dass die Umsetzung der Bologna-Reform und die Modularisierung oft eng gekoppelt erscheinen.

Regine Born zeigt für den Bereich der Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen, wie das Konzept der Modularisierung bei der Planung von Nachdiplomangeboten Eingang gefunden hat und sich auch bewährt. Der Besuch von Weiterbildungsmodulen bietet Lehrpersonen die Möglichkeit für «horizontale Karrieren», indem sie sich für spezifische Funktionen (z. B. Schulleiter-Ausbildung, Interkulturelle Pädagogik) innerhalb des Schulsystems qualifizieren können.

Einen Einblick in einen universitären Studiengang gewährt schliesslich der Beitrag von **Christian Schirlo**: Er zeigt die Überlegungen zur Modularisierung bei der Ausbildung künftiger Medizinerinnen und Mediziner, die mit ihrer Wissenschafts- und Anwendungsorientierung ähnliche Fragen kennen wie die Ausbildung von Lehrpersonen.

Im Forum veröffentlichen wir eine Replik von **Hans Ambühl** auf den Beitrag von Walter Herzog in der letzten BzL-Nummer zum Thema «Im Schatten der Bildungspolitik. Aufruf für eine pädagogische Profilierung der Bildungsforschung», der im Rahmen des Themenschwerpunktes «Bildung und Betreuung der 4-bis 8-jährigen Kinder» erschienen ist sowie die Duplik von **Walter Herzog**. Damit wird das Forum als Ort des Gesprächs und der Auseinandersetzung seiner ursprünglichen Zielsetzung gerecht.

Peter Tremp, Helmut Messner, Anni Heitzmann, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser

Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt

Peter Tremp

Modularisierung ist ein Prinzip der Strukturierung und Sequenzierung von Bildungsangeboten und Studiengängen. An den Pädagogischen Hochschulen hat sich dieses Prinzip in rascher Geschwindigkeit und zeitgleich mit der Etablierung dieses Hochschultyps etabliert, obwohl es vorher kaum diskutiert wurde. So findet sich etwa im EDK-Dossier 24 («Thesen zur Entwicklung von Pädagogischen Hochschulen») dieser Begriff nicht. Dagegen aber wird in der Studie zur «Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme» die Erreichung von Standards «unumgänglich (mit) einer teilweisen Modularisierung der Ausbildung» (Oser, 2001, S. 334) verknüpft. «Es muss Zeiten und Orte geben, wo Theorie, Empirie, Handlungsqualität und Handlungsrealität in vielfältiger Weise gleichzeitig aufeinander bezogen werden können.» Allerdings heisst es weiter: «Diese Empfehlung meint nicht, dass die ganze Ausbildung modularisiert werden soll. Es geht um eine Immersion einer neuen Forderung, ohne dass das System der bisherigen Ausbildung als Ganzes völlig aufgegeben wird» (Oser, 2001, S. 335).

Die Pädagogischen Hochschulen konnten sich bei der Modularisierung ihrer Studiengänge kaum auf Erfahrungen anderer Schweizer Hochschulstudiengänge stützen. Freilich: Das Prinzip der Modularisierung war andernorts bereits bekannt – und als Idee auch von internationalen Organisationen (etwa ILO oder OECD) unterstützt und propagiert. In der Schweiz finden sich bereits vor gut dreissig Jahren Vorschläge, die im Rahmen von Überlegungen zur lebensbegleitenden Bildung frei kombinierbare Bildungseinheiten vorsahen (vgl. dazu Ghisla, 2005). Realisiert wurde das Konzept der Modularisierung dann aber hauptsächlich in der beruflichen Weiterbildung – unterstützt durch eine Schweizerische Modulzentrale, welche als Drehscheibe und Informationsplattform die angebotenen Module verwaltete. Module wurden hier definiert als Element eines Baukastens (resp. Baukastensystems), das zu einer Kompetenz führt, die zur Ausübung einer beruflichen oder ausserberuflichen Aufgabe notwendig ist.

Wenn sich auch diese Modulzentrale inzwischen aufgelöst hat (der Verein Moduqua ist nachgefolgt), so hat sich die Idee der Modularisierung im Bereich der beruflichen Weiterbildung weitgehend etabliert. Als attraktiv erscheint hier insbesondere die klare Kompetenzorientierung von vergleichsweise kurzzeitigen Weiterbildungsangeboten, was eine «Flexibilisierung» ermöglicht. In den Hintergrund rücken hier Überlegungen zum «Ganzen», wird doch die berufliche Weiterbildung oft als die Grundausbildung

ergänzendes Angebot verstanden, das sich an erweiterten, veränderten oder neuen beruflichen Anforderungen orientiert.

Nun sind einige Grundgedanken der Modularisierung der Didaktik nicht fremd: Lernstoff und Zielsetzungen so zu portionieren, dass sie angemessen lehr-, lern- und prüfbar sind. Modularisierung wäre dann ein Konzept, das die Strukturierung und Sequenzierung von Lernen ins Zentrum stellt und dieses Lernen von den zu erreichenden Qualifikationen her beschreibt. Im Unterschied zu den «didaktischen Einheiten» ist mit Modulen aber die Vorstellung verknüpft, dass diese nicht nur innerhalb eines bestimmten Lehrganges resp. innerhalb einer bestimmten Bildungseinrichtung Anerkennung finden, sondern darüber hinaus. Darin liegt die Notwendigkeit begründet, die Zielerreichung innerhalb jedes einzelnen Elementes zu überprüfen: die zu erreichenden Kompetenzen müssen nachgewiesen werden.

Diese Ausrichtung an den zu erwerbenden (Einzel-) Kompetenzen lässt die Suche nach der optimalen inneren Ordnung der Studieninhalte – ein zentrales Problem der traditionellen Lehrplanentwicklung – in den Hintergrund treten. Dagegen rückt der anwendungsbezogene Zweck in den Vordergrund und unterschiedliche Ordnungskriterien können gleichzeitig realisiert und miteinander kombiniert werden (vgl. Frommberger, 2005).

Einige Grundgedanken zur Modularisierung sind der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch deshalb nicht fremd, weil sich diese Ausbildung immer auf berufliche Anforderungen hin strukturiert hat – auch wenn diese beruflichen Anforderungen unterschiedlich konzipiert wurden. So finden sich bereits im Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» ähnliche Überlegungen zur Strukturierung von Inhalten und Zielsetzungen verbunden mit didaktischen Grundprinzipien, wie sie auch für Pädagogische Hochschulen gelten könnten. Allerdings zeigt sich ein deutlicher Unterschied: Während sich dort die Inhalte hauptsächlich entlang von Disziplingrenzen organisieren, neigt das Prinzip der Modularisierung deutlich zu einer Orientierung an der Profession resp. an beruflichen Situationen, nicht zuletzt unterstützt durch lernpsychologische Begründungen. Diese Orientierung stellt damit einige Fragen neu: Zum Beispiel nach den notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen von Dozierenden oder nach den angemessenen Lehr- und Lernformen in Pädagogischen Hochschulen. Und sie erfordert Antworten auf die mit dieser Ausrichtung einhergehenden Vorbehalte einer (möglichen) Verengung und oberflächlichen Zweckorientierung der Ausbildungsinhalte.

1. Masseinheit und Ordnung

Der Begriff des Moduls stammt ursprünglich aus der antiken Architektur: «Modul wird in der Bau-Kunst das Maass genennet, wornach man alle Glieder und Theile der

Ordnungen und ihre Weiten von einander auszumessen pflaget», heisst es unter dem entsprechenden Lemma in der Zedler-Enzyklopädie (1732 ff., S. 744) aus dem 18. Jahrhundert. Welches «Mass» nun findet sich in den Modularisierungskonzepten der Pädagogischen Hochschulen? Die Umfrage¹ unter den Pädagogischen Hochschulen zeigt, dass sich hier zwei unterschiedliche Überlegungen unterscheiden lassen: Zum einen wird das Mass formal-organisatorisch bestimmt (eine bestimmte Anzahl studentischer Arbeitsstunden, Verknüpfung mit einem Leistungsnachweis), zum anderen – ergänzend – inhaltlich ausgelegt (beispielsweise: Module orientieren sich an professionellen Handlungskompetenzen).

Module sind überall mit dem formalen Mass der Kreditpunkte (gemäss ECTS) gewichtet. Diese haben die Semesterwochenstunden abgelöst und beschreiben im Gegensatz zu diesen nicht die Präsenzverpflichtung, sondern den (unterstellten) studentischen Studienaufwand. Zwar ist Modularisierung als Prinzip nicht an dieses formale Mass geknüpft, doch in dieser Verbindung werden Absichten der Bolognaform realisiert. So werden Studienleistungen transferierbar und die Hochschule Europa konkretisiert. Gleichzeitig wird das Prinzip des lebensbegleitenden Lernens als Vorstellung der Akkumulation von Studienleistungen konkretisiert: Sind Leistungen dann in einem genügenden Umfang nachgewiesen, so lassen sich die Einzelbestätigungen gegen ein Zertifikat oder Diplom eintauschen. Auch wenn das Prinzip der Modularisierung nicht notwendig an die Einführung eines Kreditpunktesystems geknüpft ist (vgl. den Beitrag von Hans-Jürg Keller in diesem Heft), so zeigt die gegenwärtige Diskussion, dass die beiden Aspekte kaum auseinander gehalten werden. Entsprechend bleibt bisweilen unklar, was dem einen und was dem anderen Aspekt geschuldet wird.

Bei der Kreditierung von Modulen zeigen sich an Pädagogischen Hochschulen zwei unterschiedliche Lösungsformen: Einige Pädagogischen Hochschulen haben für ihre Module immer dieselbe Grösse gewählt (beispielsweise Schaffhausen, Zentralschweiz), die mit je 45 Arbeitsstunden relativ klein erscheint. Damit erinnert dieses Mass an die Lektion als formale Einheit, der sich die inhaltliche Planung anzupassen hat. (Auf einige Schwierigkeiten, die damit eingehandelt werden, machen die Beiträge von Elisabeth Hardegger und Werner Senn in diesem Heft aufmerksam.) Andere Pädagogische Hochschulen weisen ihren Modulen unterschiedliche Grössen zu, wobei sich diese Grössen teilweise beträchtlich unterscheiden: Die kleinsten Module umfassen einen halben Kreditpunkt, was einem studentischen Workload von 15 Stunden entspricht, die grössten ein Mehrfaches. Eine eigenwillige Besonderheit zeigt sich in Liestal, wo ein Modul sogar 90 Kreditpunkte und damit das halbe Studium umfasst.

Für die Studierenden bedeutet dies, dass sich die Anzahl der zu belegenden Module beträchtlich unterscheidet. Sie liegt zwischen zwei Modulen (Liestal, mit allerdings weitergehender Unterteilung), 30–32 (Aargau, Bern) und bis zu 120 (Schaffhausen,

¹ Vgl. weiter hinten in diesem Heft.

PHZ). In der Wahrnehmung von Studierenden dürften damit die Module als Studieneinheit unterschiedlich bedeutsam sein und in Erinnerung bleiben. Die beträchtlichen Unterschiede in den Modulgrößen sind wohl auch dem Umstand zuzuschreiben, dass die Modularisierung der Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen kaum koordiniert erfolgt ist und sich nicht auf Empfehlungen und Best-Practice-Papiere stützen konnte, wie dies etwa für die Fachhochschulen oder die Universitäten gelten kann. Modulgrößen alleine sind allerdings nicht genügend aussagekräftig. So ist für Studium und Lernen auch bedeutsam, über welchen Zeitraum sich ein Modul erstreckt. Zudem zeigt sich, dass sich die Modulgrößen durch die Verknüpfung einzelner Module zu Modulverbänden oder Modulketten faktisch verändern. Diese Modulketten können wohl häufig als pragmatische Lösungen auf Probleme verstanden werden, die sich durch das je gewählte Modularisierungskonzept ergeben haben – insbesondere im Zusammenhang mit (inhaltlichen) Fragen der Kohärenz und (formalen) Fragen der Leistungsnachweise.

Je nach Grösse der Module ist auch die inhaltliche Ausrichtung an Kompetenzen unterschiedlich gestaltet – und damit auch die Verknüpfung mit den professionellen Anforderungen des Lehrberufs. Zurzeit besteht kein einheitliches Verständnis darüber, welche Kompetenzen oder Standards das professionelle Handeln von Lehrpersonen ausmachen und in welcher «Granularität» diese beschrieben werden sollen.² Zwar werden Standards in einigen Studiengängen als Orientierungsmuster verwendet und dienen als inhaltliche Leitlinien eines Studiums, die Orientierung von Modulen an beruflichen Kompetenzen ist aber nicht überall offensichtlich. Dies zeigt sich nicht zuletzt in den Leistungsnachweisen: Diese hätten die Funktion, die angestrebten beruflichen Kompetenzen nachzuweisen und müssten entsprechend geklärt haben, welche Formen sich dazu besonders eignen.

Auch die schulpraktischen Studienelemente am «Lernort Schule» sind in den Modularisierungskonzepten meistens in traditioneller Art in eigenen Gefässen (nun eben: als Module) abgefüllt (vgl. beispielsweise den Beitrag von Susanne Bosshart in diesem Heft) – wenn auch die Verbindungen zu den anderen Modulen explizit gemacht sind. Dies dürfte zwar ebenso mit organisatorischen Fragen zusammenhängen wie mit den Anerkennungsreglementen der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), doch zeigt sich auch, wie Modularisierung in Anlehnung an traditionelle Realisierungsformen umgesetzt wird. Damit stellt sich hier ganz deutlich die Frage nach dem Mehrwert der Modularisierung der Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen. Die Module der Pädagogischen Hochschulen organisieren sich nach Kriterien, die inhaltliche Nachbarschaft betonen (zum Beispiel Studienbereiche wie fachdidaktische Studien, erziehungswissenschaftliche Studien etc.), den Verpflichtungscharakter bezeichnen (Pflichtmodule, Wahlpflichtmodule, Wahlmodule) oder aber Funktion und Wichtigkeit im

² Einen interessanten Vergleich bieten die Studiengänge der Medizin: Hier sind die Abschlusskompetenzen universitätsübergreifend festgelegt. Vgl. den Beitrag von Christian Schirlo in diesem Heft.

Studiengang betreffen (Akzessmodul, Schwerpunktmodul). Zudem zeigt sich häufig eine Kombination verschiedener Einteilungskriterien (meistens Kombination von Inhalt und Gewichtung resp. formale Funktion im Studiengang). Hier zeigt sich ein insgesamt sehr uneinheitliches Bild: Die Charakterisierung eines Moduls ist lediglich mit der Studienordnung verständlich, gleiche Begriffe werden je nach unterschiedlichem Konzept auch verschieden verwendet. Entsprechend gestaltet sich ein Vergleich von Ausbildungselementen zwischen den Pädagogischen Hochschulen als schwierig.

Für die Profilierung der Pädagogischen Hochschulen als Hochschultypus ist diese Uneinheitlichkeit (und damit verbunden: Unübersichtlichkeit) nicht unproblematisch, zumal die einzelnen Studiengänge ja für dieselbe berufliche Aufgabe vorbereiten. Was als geringe Vernetzung und Pflege lokaler Eigenheiten kritisiert werden kann, bietet aber gleichzeitig die Chance des Experiments: Die einzelnen Pädagogischen Hochschulen haben Gestaltungsraum und Innovationsmöglichkeiten. Die einzelnen Konzepte von Modularisierung haben sich in der Praxis und im gegenseitigen Wettbewerb zu bewähren. Notwendig wären nun allerdings Vergleiche und Vergleichskriterien und anregende Illustrationen durch «Good Practice»- Beispiele.

Diese kaum ausgebildeten Standards zu Modularisierung sind indessen nicht nur in den Pädagogischen Hochschulen sichtbar. Für Terhart hat «Modularisierung» «wie andere, ähnliche Zentralworte in Politik und Gesellschaft ... einen Signalcharakter angenommen». Die «Abkürzungs- und Signalfunktion» käme aber nur deshalb zustande, weil «keine präzise und vereinheitlichte Bedeutung, keine genaue Definition o. Ä. vorhanden ist» (Terhart, 2005, S. 87).

2. Worin liegt die Attraktivität

Was macht das Prinzip der «Modularisierung» attraktiv, dass es ein «geradezu unwiderstehliches appeal» (Radtke, 2000) zu haben scheint? Die Überlegungen dazu sind erneut hauptsächlich an der beruflichen Weiterbildung erarbeitet worden, gelten aber teilweise auch für die grundständigen Studiengänge. Dabei sind allerdings verschiedene Perspektiven zu unterscheiden, was sich auch in unterschiedlichen Formen der Modularisierung zeigt. So kann beispielsweise zwischen einer eher Angebots- und einer eher Nachfrage-orientierten Modularisierung unterschieden werden (vgl. Gonon, 2005). Während die erste Form die Gestaltungsmacht hinsichtlich Abfolge und Aufbau der Module noch weitgehend den Bildungsinstitutionen überlässt und damit an die bisherige Tradition anschliesst, überlässt das Nachfrage-orientierte Modell solche Entscheidungen weitgehend den Nutzerinnen und Nutzern. Diese stellen sich ihren Bildungsgang selber zusammen, was – in abwertender Form – als «Studiencafeteria» oder als individualisierte Bricolage von Wissen und Fertigkeiten bezeichnet werden kann. Diese beiden Formen lassen sich verallgemeinernd auch zwei Stufen zuordnen: Hier grundständige Studiengänge, die von einem «Ganzen» als Abschlussprofil ausge-

hen (dazu gehören auch die Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer an Pädagogischen Hochschulen), dort die Angebote der beruflichen Weiterbildung, die einzelne Ergänzungen ermöglichen.

Insgesamt ermöglicht das Prinzip der Modularisierung eine raschere Anpassung an neue Erfordernisse: Einzelne Module können ausgewechselt oder für verschiedene Ausbildungsziele angerechnet werden. Dies macht das Prinzip für die Bildungsanbieter ebenso attraktiv wie für die Nutzerinnen und Nutzer, denn damit erhöht sich Effizienz und Rentabilität. Dazu gehört auch die Integration von Studienleistungen, die andernorts erbracht wurden. Die Umfrage unter Schweizer Pädagogischen Hochschulen zeigt, dass Ansätze dazu vorhanden sind, die teilweise bis zu einem systematischen Einbezug reichen. Solche Formen der Zusammenarbeit konkretisieren die «Hochschule Schweiz» in auch für die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen sichtbarer Art. Nicht zuletzt macht diese Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in einen Hochschulraum, der sich u.a. in der Modularisierung als Strukturierungsprinzip zeigt, diese als neu entstandenen Hochschultypus attraktiv. Allerdings ist die «Verwertbarkeit» der in Pädagogischen Hochschulen erworbenen Kreditpunkte im Rahmen von Studiengängen anderer Hochschultypen noch ungeklärt.

Attraktiv erscheint Modularisierung auch deswegen, weil mit diesem Prinzip die Transparenz erhöht wird: Die einzelnen Angebote werden genau beschrieben und die gegenseitigen Erwartungen geklärt. Und in der Tat haben die einzelnen Pädagogischen Hochschulen ein beachtliches Informationsangebot entwickelt, wie es vorher nicht in allen Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung üblich war. Diese Transparenz ist Teil einer nun deutlicher notwendigen Absprache zwischen Dozierenden, aber auch Teil der Information der Studierenden für ihre Studien- und Modulwahl sowie zur Leistungserwartung. Gleichzeitig wird das beschriebene Studienangebot nun expliziter einforderbar. Diese Transparenz spielt allerdings vor allem «Hochschul-intern», denn die uneinheitlichen Strukturen der verschiedenen Pädagogischen Hochschulen erschweren gleichzeitig die «Einsicht von aussen».

Indem die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz das Modell der Angebots-orientierten Modularisierung übernehmen, lassen sich einige Vorteile, die sich beim Nachfrage-orientierten Modell zeigen, kaum realisieren. Dazu gehört beispielsweise, dass mit modularisierten Studiengängen (mindestens prinzipiell) die Wahlfreiheit in den Studienangeboten vergrössert wird und damit den individuellen Studienbedingungen und -voraussetzungen besser Rechnung getragen werden kann. Dies betrifft inhaltliche Aspekte ebenso wie organisatorische. Eine verstärkte individuelle Ausgestaltung des Studiums würde unweigerlich die Frage nach dem Berufsprofil nach sich ziehen wie auch nach unterschiedlichen Einstiegen in den Beruf und unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten innerhalb einer Schule. Studien-Wahlmöglichkeiten zeigen sich heute vor allem bei der Kombination der Schulfächer, für die eine Lehrqualifikation angestrebt wird, und diese Wahl legt das Studienprogramm weitgehend fest.

Auch in anderen Belangen – etwa bei der Festlegung der Reihenfolge der Module – kennen Pädagogische Hochschulen insgesamt wenig Spielraum. Die (explizite) Begründung liegt dabei hauptsächlich in der Studienorganisation: Die (minimale) Studienzzeit kann nur bei vorgegebener Reihenfolge eingehalten werden. Allerdings verbergen sich dahinter wohl zentrale Fragen zur Modularisierung in grundständigen Studiengängen: Wie lässt sich ein bestimmter Kompetenzaufbau angemessen unterstützen (vgl. den Beitrag von Helmut Messner in diesem Heft), welche Verbindung der verschiedenen Module und Lernorte ist dafür notwendig? Lassen sich die Module tatsächlich in gewisser Eigenständigkeit und damit Unabhängigkeit von anderen Modulen konzipieren? Und: Ergibt die Summe der einzelnen Modul-Leistungsnachweise bereits einen genügenden Nachweis für die durch den Studiengang angestrebte Gesamtkompetenz?

Diese Fragen konkretisieren sich beispielsweise bei der (integralen) Schlussprüfung. Wird diese weiterhin so vorgesehen? Schlussprüfungen sind – in einem konsequent modularisierten Studiengang – ein systemwidriges Element, im studiengangsbegleitenden Prüfen werden wichtige Vorteile der Modularisierung gesehen. Die Beibehaltung von Schlussprüfungen zeigt damit gleichzeitig ein bestimmtes Verständnis von Modularisierung. Und tatsächlich werden solche Prüfungen – so zeigt die Umfrage unter den Pädagogischen Hochschulen – weiterhin durchgeführt. Lediglich die PH Bern verzichtet auf eine integrale Schlussprüfung.

3. Modularisierte Lehrgänge?

Solche integrale Schlussprüfungen sind eine Möglichkeit der Bündelung und Fokussierung auf die insgesamt zu erreichenden Zielsetzungen. Sie können aber gleichzeitig als Hinweis verstanden werden, dass die Gliederung in Teilkompetenzen und die entsprechende Überprüfung mit Leistungsnachweisen nicht befriedigend gelöst ist. Die Schlussprüfungen übernehmen dann bisweilen die Funktion, die Verknüpfung zwischen den einzelnen Ausbildungselementen (mindestens zeitlich) sichtbar zu machen, während die Kohärenz in einem modularisierten System durch eine konsequente Kompetenzausrichtung (resp. einen geordneten Kompetenzrahmen) herzustellen wäre. Indessen: Die Integration der einzelnen Ausbildungselemente kann mit weiteren Instrumenten unterstützt werden. Wesentlich ist dabei auch der Austausch: Intensive Absprache zwischen den Dozierenden innerhalb der Module (und Studienbereiche) – so zeigt unsere Umfrage – soll das Problem der Fragmentierung lösen. Zwar wird auch auf weitere Möglichkeiten verwiesen, die an den Pädagogischen Hochschulen realisiert werden (dazu gehören etwa die Erstellung eines Portfolio oder die Fokussierung auf Semesterthemen), doch scheint hier eine bestimmte Unerfahrenheit und Unbeholfenheit mit diesem Studienorganisationsprinzip sichtbar zu werden (was auch zur Kritik am Prinzip führen kann; vgl. den Beitrag von Esther Kamm in diesem Heft).

Solche Bemühungen um Verbindungen und Zusammenhänge, unterstützt durch organisatorische Regelungen (beispielsweise fixe Festlegung der Modulabfolge), lassen modularisierte Studiengänge wieder einem Lehrgang annähern. Dazu gehört beispielsweise auch, dass an einigen Pädagogischen Hochschulen am traditionellen Prinzip des «Klassenverbandes» als lernorganisatorischer Grundeinheit festgehalten wird. Im Vergleich zu modulspezifischen Lerngruppen wird damit nicht nur Flexibilität erschwert, sondern auch auf ein Prinzip zurückgegriffen, das die Zielstufe, nicht aber die Hochschulstufe und ihre entsprechende Lernorganisation charakterisiert.

Damit stellt sich die Frage, für wen genau diese Studiengänge attraktiv sind resp. ob damit (mögliche) Vorteile der Modularisierung unterlaufen werden. Modularisierung, so wurde gesagt, wurde als Prinzip aus der Weiterbildung übernommen. Dort wurde dieses Prinzip mit plausiblen Argumenten eingeführt (vgl. den Beitrag von Regine Born in diesem Heft). Und das Prinzip – zu dem dort insbesondere eine grosse inhaltliche und organisatorische Wahlfreiheit gehört – kennt einige Gewinner: Wer verpasste Bildung([s]abschlüsse) nachholen will, Wiedereinsteigerinnen (also vorwiegend Frauen) und Personen mit «parallelen Verpflichtungen», denen damit eine Erstreckung der zeitlichen Frist ermöglicht wird, sowie Personen, die spezifische Zusatzqualifikationen (z. B. Schulleiterausbildung) erwerben möchten.

Wird in diesem Punkt der individuellen Studiengestaltung die Differenz zwischen Grundausbildung und Weiterbildung betont, so wird gleichzeitig unterstellt, dass diese Gründe bei der Grundausbildung so nicht (oder in deutlich reduziertem Masse) zutreffen. Allerdings zeigen die Erfahrungen, dass auch hier die Studienbedingungen sehr unterschiedlich sind. Und dennoch hat sich kein Konzept an Pädagogischen Hochschulen so weit vorgewagt, diese Unterschiedlichkeit zur zentralen Basis der individuellen Studienplanung zuzulassen und Modularisierung mit ihrer Kompetenzorientierung als Möglichkeit zu sehen, das Bildungsangebot mit individueller Studiennotwendigkeit zu verknüpfen und mit einem – notwendigerweise – ausgebauten Beratungsangebot zu kombinieren.

Gegenwärtig sind verschiedene Pädagogische Hochschulen daran, ihre Studiengänge zu überarbeiten. Modularisierung wird dabei weiterhin grundlegendes Prinzip bleiben. Dieses Prinzip löst nicht «automatisch» die Fragen und Probleme, die sich im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ergeben. Mit der Modularisierung sind aber neue Fragen gestellt. Oder aber: Traditionelle Fragen werden anders sichtbar, neue Antworten unausweichlich.

Literatur

Frommberger, D. (2005). Modularisierung als Standardisierungsprinzip: Eine Analyse zum «Mainstream» der administrativen Steuerung von Lernprozessen und Lernergebnissen in Bildungs- und Berufsbildungssystemen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (2), 193–206.

- Ghisla, G.** (2005). Editorial: Modularisierung der Bildung: Flexibilität, aber zu welchem Preis? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (2), 157–174.
- Gonon, Ph.** (2005). Modularisierung im Zeitgeist – Zeitgeistmodule: Ursprung, Kontext und Konsequenz. *Forschung und Lehre*, 12 (2), 66–67.
- Müller, F. et al.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur: Rüegger.
- Radtke F.-O.** (2000). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*. Online unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>
- Terhart, E.** (2005). Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (50. Beiheft), 87–102.

Autor

Peter Tremp, Dr., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, peter.tremp@access.unizh.ch



Folgen der Modularisierung für das berufsorientierte Lehren und Lernen

Helmut Messner

Der Aufbau berufsbezogener Kompetenzen ist ein langfristiger und kumulativer Prozess, der die Integration von verschiedenen Wissensformen und Praxisbezügen erfordert. Die modulare Strukturierung von Studiengängen betrifft primär die Ebene der Lernorganisation und nicht unmittelbar das Unterrichtsgeschehen. Trotzdem bestehen zwischen beiden Ebenen Zusammenhänge. Es stellt sich deshalb die Frage, welches die Folgen der Modularisierung von Studiengängen für das berufsbezogene Lehren und Lernen sind. Diese werden im Lichte lernpsychologischer Kriterien geprüft und ungewollte Nebenwirkungen modularisierter Studiengänge festgestellt.

1. Einleitung

Die Grundausbildung von Lehrpersonen zielt darauf ab, für den erfolgreichen Einstieg in den Lehrberuf vorzubereiten und Grundlagen für das selbständige Weiterlernen im Beruf aufzubauen. Mit der Modularisierung hat ein neues curriculares Ordnungsprinzip zur Strukturierung der Studienangebote an den Pädagogischen Hochschulen Eingang gefunden und das Lehrgangsprinzip weitgehend abgelöst (vgl. die Einleitung von P. Tremp in diesem Heft). Kennzeichnend für modularisierte Studiengänge ist die Unterteilung der Ausbildung in relativ unabhängige und in sich geschlossene Einheiten, die zum Erwerb von Kompetenzen führen, welche für die Ausübung beruflicher Aufgaben wichtig sind. Diese modulspezifischen Kompetenzen werden durch spezielle Leistungen in der Form von Leistungsnachweisen überprüft. Lehrgangsartige Ausbildungen sind demgegenüber häufig durch einen nach Fächern gegliederten längerfristigen und gestuften curricularen Aufbau gekennzeichnet, der mit einer Abschlussprüfung endet. Der traditionelle Schulunterricht orientiert sich an diesem Prinzip. Indessen ist der Erwerb von Kompetenzen auch in lehrgangsorientierten Ausbildungen möglich. Der Didaktikunterricht in der Schweiz hat diese Funktion vielfach auch erfüllt.

Es stellt sich nun die Frage, wie sich die Art und Weise der modularen Strukturierung auf das Lehren und Lernen in der Ausbildung auswirkt. Die modulare Strukturierung der Ausbildung betrifft primär die Ebene der Lernorganisation und nicht direkt die Mikroebene des Unterrichts. Trotzdem bestehen zwischen beiden Ebenen enge Zusammenhänge. Dazu stellen sich verschiedene Fragen: Wie erfolgt der Aufbau beruflicher Kompetenzen in einer modularisierten Ausbildung? Wie können die in Modulen erworbenen Teilkompetenzen in die umfassendere Berufskompetenz integriert werden? Wo-

durch wird der Kompetenzaufbau unterstützt bzw. erschwert? Wie kann ungünstigen Nebenwirkungen der Modularisierung entgegengewirkt werden? Der vorliegende Artikel erörtert den Aufbau beruflicher Kompetenzen vor dem Hintergrund von lempsychoologischen Kriterien und liefert damit einen Beitrag zur Qualitätsdiskussion und zur Prozessevaluation modularisierter Studiengänge.

2. Der Aufbau beruflicher Kompetenzen – ein langfristiger Prozess

Ausbildungsmodule in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zielen auf den Erwerb beruflicher Kompetenzen, die von den Anforderungen des Lehrberufs her definiert werden. Die modularisierte Ausbildung ist demnach kompetenz- bzw. outputorientiert. Kompetenzen stehen für überprüfbare berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Bewältigung beruflicher Aufgaben und Problemsituationen erforderlich sind (vgl. Oser, 2001; Terhart, 2002). Weinert (2001, S. 7f.) definiert Kompetenzen im Zusammenhang mit Bildungsstandards als «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verknüpften motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten...». Kompetenzen lassen sich demnach einerseits durch konkrete Aufgaben und Problemstellungen und andererseits durch das fachliche Wissen und Können näher bestimmen, das zur Bewältigung dieser Aufgaben erforderlich ist. Nun sind die beruflichen Problemsituationen und Aufgaben des Lehrberufs jedoch unterschiedlich komplex und auch nicht einfach zu systematisieren. Einzelne Fähigkeiten und Aufgaben wie z. B. «Unterricht vorbereiten» oder «Schülerleistungen überprüfen» setzen sich ihrerseits aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammen, wie z. B. Sachanalyse, didaktische Analyse, Aufgabenanalyse usw. Auf welcher Komplexitätsstufe sollen Kompetenzen nun beschrieben und durch welche Leistungen (Performanz) kann ihre Verfügbarkeit festgestellt werden?

Noch schwieriger ist es, die Wissensbasis zu definieren, welche bestimmten Kompetenzen zugrunde liegt. Welches sozialpsychologische Wissen braucht beispielsweise eine Lehrperson, um eine Klasse führen zu können und auf Disziplinprobleme angemessen reagieren zu können? Grundlage beruflicher Kompetenzen ist eine «multiple Wissensbasis», die dazu dient, «komplexe Situationen» zu bewältigen (Herzog, 1995; Bromme 1992). Erklärungen, Begründungen, Handlungsvollzüge und Planungen greifen auf diese Wissensbasis zurück. Diese Wissensbasis setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen: aus disziplinärem Fachwissen, didaktischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen (deklaratives Wissen), aus Handlungswissen (prozedurales Wissen) und auch aus Einstellungen bzw. berufsrelevanten Überzeugungen (beliefs). Letztere haben oft normativen Charakter.

Eine erfolgreiche Ausbildung vermittelt «intelligentes» Wissen, das in vielfältigen beruflichen Situationen nutzbar ist (Renkl, 1996). Der Aufbau solchen Wissens ist von

verschiedenen Bedingungen abhängig, die als Referenzpunkte auch für die Gestaltung und Beurteilung von Studiengängen dienen können. Die Transferforschung betont u. a. folgende Faktoren:

- Der Kompetenzerwerb ist ein langfristiger kumulativer Prozess, der schrittweise zum Aufbau komplexerer Wissensstrukturen führt. Der Aufbau beruflicher Expertise erfordert, dass das erworbene Wissen im Verlaufe der Ausbildung sukzessive integriert und durch fallbezogenes Erfahrungswissen angereichert wird (vgl. Reimann, 1998). Darin unterscheidet sich die ausgebildete Lehrperson vom Studienanfänger oder Novizen.
- Das disziplinäre Wissen wird mit konkreten beruflichen Situationen und Problemstellungen verknüpft (situiertes Lernen). Erst die vielfältige Verknüpfung von disziplinärem Wissen mit beruflichen Aufgaben und Problemsituationen trägt zu seiner Flexibilisierung und Nutzung bei. Andernfalls bleibt es «träge» und ist für das pädagogische Sehen und Handeln oft wirkungslos.
- Das Verständnis und die Reflexion der didaktischen und pädagogischen Praxis ist eine wichtige Voraussetzung für das situativ angemessene Handeln und Problemlösen. Darin unterscheidet sich professionelles Handeln von Routine und unreflektierter Erfahrung.
- Das verlangte Wissen und Können wird von Studierenden als subjektiv bedeutsam erlebt. Wenn Studierende den Sinn bestimmter Wissens Elemente nicht einsehen, ist die Wahrscheinlichkeit ihrer Integration und Nutzung gering.
- Sozialer Austausch und soziales Feedback tragen dazu bei, subjektive Theorien und Überzeugungen bewusst zu machen und zu problematisieren. Dies ist eine Voraussetzung für ihre Veränderbarkeit und Anpassung an wissenschaftlich abgestützte Modelle.

Diese Bedingungen können als lernpsychologisch begründete Qualitätskriterien für die Beurteilung und Entwicklung beruflicher Studiengänge dienen, unabhängig davon, ob sie lehrgangsartig oder modularisiert angeboten werden. Auch modularisierte Studiengänge sind daraufhin zu überprüfen, ob und inwiefern sie diesen Ansprüchen genügen oder nicht .

3. Modularisierung und der Aufbau von beruflichen Kompetenzen

Module sind hinsichtlich der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen relativ offen. Sie bilden lediglich einen groben lernorganisatorischen Rahmen für die didaktische Gestaltung dieser Prozesse. Dieser Rahmen beeinflusst jedoch auch die didaktische Gestaltung der Ausbildung beim Aufbau von Kompetenzen.

3.1 Günstige Rahmenbedingungen von Modulen für das berufsbezogene Lernen

Zielorientiertes Lernen

Zielklarheit ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Ausbildung und Unterricht (vgl. Helmke, 2006). Die in Modulen angestrebten Kompetenzen haben den Charakter von Lernzielen, vorausgesetzt, dass diese als überprüfbare Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und nicht bloss als allgemeine Leitideen beschrieben werden. Als konkrete Lernziele dienen sie dazu, Themen auszuwählen und konkrete Aufgabenstellungen und Lernsituationen zu entwickeln, welche zur Förderung der angestrebten Kompetenzen beitragen. Insofern ist eine klare Beschreibung der angestrebten Kompetenzen in Modulen ein wichtiger Orientierungspunkt für die Studierenden und auch eine wichtige Planungshilfe für die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen.

Situiertes, fallbezogenes Lernen

Entscheidend für den Aufbau beruflicher Kompetenzen ist die adäquate Verbindung von disziplinärem Wissen mit beruflichen Anforderungen und Problemsituationen. Situiertes, fallbezogenes Lernen bietet günstige Voraussetzungen dafür. Die Modularisierung bietet «Zeiten und Orte, wo Theorie, Empirie, Handlungsqualität und Handlungsrealität in vielfältiger Weise gleichzeitig aufeinander bezogen werden können» (Oser, 2001, S. 334). Konkrete Fallbeispiele oder berufliche Problemsituationen bilden sinnvolle Ausgangs- oder Anknüpfungspunkte für die Reflexion und den Aufbau von berufsrelevantem Wissen. Professionelles Wissen wird dabei im Kontext von möglichst authentischen beruflichen Problemsituationen und Aufgaben gewonnen. Situiertes Lernen ermöglicht Prozesse, durch die Wissen und Denken, Wissen und Handeln sinnvoll verknüpft werden können.

Subjektiv bedeutsames Lernen

Studierende erleben Module als subjektiv bedeutsam, wenn ihr Berufsbezug sichtbar und erfahrbar gemacht wird. Dafür bieten Module grundsätzlich günstige Voraussetzungen, weil sie ja berufsorientiert sind. Module sind für die Studierenden in der Regel überschaubar, weil sie in den Voraussetzungen und Zielen beschrieben und damit transparent sind. Die Studierenden wissen dann, was auf sie zukommt und was von ihnen verlangt wird. Dies kann sich positiv auf die Lernmotivation auswirken.

Je nach Studiengang und Studienprofil können zudem einzelne Module gewählt und individuelle Akzente gesetzt werden. Dies wirkt sich ebenfalls positiv auf die Studienmotivation aus, weil auf diese Weise individuelle Interessen und Schwerpunkte der Studierenden berücksichtigt werden.

Eigenständiges Lernen und formative Rückmeldungen

Eigenständiges Lernen fördert den Aufbau von Kompetenzen, weil der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten eigenes Tun voraussetzt. Die modularisierte Ausbildung

fördert diese Art des Lernens, indem sie das Selbststudium durch studienbegleitende Studienaufgaben und Leistungsnachweise betont. Die Präsenzphasen in Modulen dienen demgegenüber oft der Einführung in ein Thema und dem sozialen Austausch in der Lerngruppe. Die vielfältigen Studienleistungen von Studierenden bieten die Chance für gezielte Rückmeldungen und formative Evaluationen. Indem diese studienbegleitend erfolgen, helfen sie den Studierenden, das eigene Lernen zu steuern und Lernfortschritte zu erkennen. Dies sind durchaus günstige Rahmenbedingungen für eine kompetenzorientierte berufliche Ausbildung.

3.2 Schwierigkeiten und Problemzonen der Modularisierung

Michael Fuchs (2002, S. 36 ff.) nennt in seiner kritischen Sichtung der Modularisierung vier grundsätzliche Schwierigkeiten, an die ich mich anlehne:

- das Zeitachsenproblem, das die Langfristigkeit von Lernprozessen betrifft;
- das Kohärenzproblem, das das Verhältnis der Teile zum Ganzen betrifft;
- das Problem des Aufbaus von Berufshaltungen und
- das Problem einer angemessenen Intellektualität bzw. der kognitiven Anforderungen.

Die Fragmentierung der Ausbildung vernachlässigt die Langfristigkeit von Lernprozessen

Der Aufbau von Kompetenzen ist ein langfristiger Prozess, der kumulativ erfolgt. Das bedeutet, dass Studierende im Laufe der Ausbildung immer komplexer werdende Situationen und Probleme bewältigen lernen. Die erhöhten Leistungen entstehen nicht additiv, Einzelkompetenz an Einzelkompetenz reihend, sondern in einer kontinuierlichen Entwicklung und Integration von Teilleistungen und Lernerfahrungen. Die Frage stellt sich nun, wie dieser Entwicklungsprozess von einfachen zu komplexeren Leistungen in der modularisierten Ausbildung unterstützt und gefördert werden kann. Die Aufteilung der Ausbildung in einzelne Module und der damit verbundene Wechsel von Modulen und Dozierenden erschwert den längerfristigen Aufbau von Kompetenzen. Hier sind gezielte Gegenmassnahmen nötig, um der Gefahr der Zersplitterung und der Zieldiffusion entgegen zu steuern.

Das Kohärenzproblem der Ausbildung

Das Kohärenzproblem betrifft das Verhältnis der Einzelmodule zum Gesamtziel der Ausbildung. Das Ganze ist ja bekanntlich mehr als die Summe der Teile. Studierende wie Dozierende tun sich oft schwer, die spezifische Funktion einzelner Ausbildungselemente für das Gesamtziel der Ausbildung zu sehen. So entstehen Doppelspurigkeiten und Überschneidungen zwischen einzelnen Modulen, die von den Studierenden wahrgenommen werden und sich ungünstig auf ihre Motivation auswirken. Studierende wie Dozierende vermissen gelegentlich den «roten Faden», der die ganze Ausbildung durchzieht. Wohin geht die Bildungsreise? Wie hängen einzelne Module zusammen und was tragen sie zum Gesamtziel bei? Dies sichtbar zu machen, ist anspruchsvoll und für die Qualität der Ausbildung wichtig.

Der Aufbau von Berufshaltungen

Der Aufbau von Berufshaltungen ist eng mit der Idee der Persönlichkeitsbildung verknüpft, die traditionellerweise eine wichtige Zielsetzung der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung war. Die Persönlichkeitsbildung tritt in der modularisierten Ausbildung indessen in ihrer Bedeutung zurück zugunsten der professionellen Qualifikation, welche als Zielsetzung im Vordergrund steht. Die Sozialisationsforschung zeigt, dass der Aufbau von Werthaltungen und Normen vom sozialen Kontext abhängt, in dem der Einzelne sich bewegt und deshalb nur begrenzt methodisierbar ist. Werte und Normen müssen in der Ausbildung gelebt und eingefordert werden, sollen sie langfristig wirksam werden. Oft hängen diese Einstellungen jedoch auch mit der Rolle zusammen, die Studierenden zugeschrieben wird. Sobald sie pädagogische Verantwortung übernehmen, ändern sich auch ihre Werte und Normen. Trotzdem macht es Sinn, in der Ausbildung gemeinsame Werte und Normen zu vertreten und einzufordern. Wechselnde Lerngruppen und der spezialisierte Einsatz von Dozierenden erschweren die Kontinuität der Beziehungen. Dies ist für den Aufbau von Berufshaltungen eher ungünstig, weil damit wechselnde Erwartungen und Ansprüchen verknüpft sind. Andererseits kann dies auch als Chance für erwachsenengerechtes Lernen aufgefasst werden.

Vernachlässigung der theoretischen Reflexion und des systematischen Wissensaufbaus

Die enge Ausrichtung der Ausbildung auf Handlungskompetenzen rückt bei Studierenden und Dozierenden oft das «gewusst wie» oder «knowing how» als Erwartung und Zielsetzung der Ausbildung in den Vordergrund. Dies führt dazu, dass das notwendige Begründungswissen oder «knowing why» in den Hintergrund tritt und die gedankliche Analyse und Reflexion des Handelns zu kurz kommt. Damit wird ein berufliches Handeln und Problemlöseverhalten gefördert, das sich eher an Oberflächenmerkmalen beruflicher Aufgaben- und Problemsituationen orientiert und den Aufbau von Routinen fördert, die wenig bewusst eingesetzt werden. Flexibles professionelles Handeln erfordert jedoch auch eine gewisse Distanz und die Analyse der jeweiligen Situation. Auch diesbezüglich sind gezielt Massnahmen zu treffen, um das reflexive Element in der modularisierten Ausbildung zu sichern und stärken.

4. Sicherung der Ausbildungsqualität in der modularisierten Ausbildung

Die Qualität der modularisierten Ausbildung hängt u. a. davon ab, inwieweit es gelingt, die für den Aufbau berufsbezogener Kompetenzen wichtigen lernpsychologischen Prinzipien zu berücksichtigen. Darin unterscheidet sich die modularisierte Ausbildung nicht grundsätzlich von lehrgangsartigen Studiengängen. Eine besondere Herausforderung besteht in modularisierten Studiengängen darin, die Einzelmodule sinnvoll zu vernetzen und den Blick auf das Ganze im Auge zu behalten. Dies erfordert einerseits viel Information und Koordination unter den Dozierenden der verschiedenen Module

und andererseits die gezielte Vernetzung der einzelnen Module für die Studierenden. Es gibt bereits Versuche und Modelle, um diesen Prozess zu unterstützen. Ein Beispiel dafür ist das sog. Atelier im Studiengang für Lehrpersonen an Kindergärten und an der Primarschule an der Pädagogischen Hochschule Solothurn. Das Atelier ist ein Ausbildungsgefäß, in dem disziplinäre Wissensinhalte mit praktischen Aufgaben des Schulalltags verknüpft werden (vgl. Gut, 2005). Auch die Verknüpfung der fachdidaktischen und erziehungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Ausbildung mit Modulen der Berufspraktischen Ausbildung (vgl. Artikel von Bosshart in diesem Heft) trägt zur Vernetzung der Ausbildung bei. Gleichzeitig stellt sich in modularisierten Studiengängen vermehrt das Problem der individuellen Lernbegleitung und Unterstützung von Studierenden über die Ausbildungsmodule und die Ausbildungszeit hinweg. Auch in modularisierten Studiengängen brauchen Studierende eine institutionelle Bezugsperson, welche die individuelle persönliche und professionelle Entwicklung begleitet und bei Fragen und Schwierigkeiten beansprucht werden kann. Mentorate oder Modulverantwortliche können solche Funktionen übernehmen. Die Definition von «Treffpunkten» oder Meilensteinen kann vor allem für die Unterstützung des selbständigen Lernens in Modulen hilfreich sein. Auch Lernplattformen bieten neue Möglichkeiten für den Austausch und die gegenseitige Kommunikation.

Erforderlich sind schliesslich auch Massnahmen, um einen gewissen Grundbestand an systematischem Fachwissen in den Fächern und in den Berufswissenschaften zu sichern. Der Aufbau beruflicher Expertise erfordert beides, die Orientierung am beruflichen Handeln wie den Aufbau systematischen Wissens. Es ist denkbar, dass zwischen verschiedenen Modultypen unterschieden wird, solchen, die eher wissensorientiert und solchen, die stärker handlungsorientiert ausgerichtet sind. Die Evaluation und Weiterentwicklung modularisierter Studiengänge wird auf solche Punkte achten müssen, um die Ausbildungsqualität längerfristig zu sichern.

Literatur

- Aebli, H.** (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett (vgl. besonders Grundform 12: Anwenden, S. 351–360).
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Criblez, L. & Heitzmann, A.** (2002). Die Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe und offene Fragen – zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 21–30.
- Fuchs, M.** (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 31–43.
- Goetze, W., Marty, R. & Zeltner, E.** (2000). *Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem. Modularisierung in der Grundausbildung*. Zürich: Schweiz. Modulzentrale SMZ.
- Gut, A.** (2005). Das Atelier – Kern eines modellhaften Lernarrangements an der Pädagogischen Hochschule Solothurn. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 105–112.

- Helmke, A.** (2006). Was wissen wir über guten Unterricht. *Pädagogik* (2), S. 42–45.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers. (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 217-249). Chur: Rüegger.
- Reimann, P.** (1998). Novizen- und Expertenwissen. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. 6, S. 336–367). Göttingen: Hogrefe.
- Renkl, A.** (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen –Tiefenstruktur, Gestaltung, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die KMK*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Wahl, D.** (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.

Autor

Helmut Messner, Dr., Professor an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, helmut.messner@fhnw.ch



Die Modularisierung und der Bologna-Prozess

Hans-Jürg Keller

In diesem Artikel werden die Zusammenhänge zwischen Modularisierung und dem Bologna-Prozess aufgezeigt. Ich erläutere die beiden Begriffe und weise auf gemeinsame gesellschaftliche Ursprünge hin. Danach greife ich einige Ziele aus dem Bolognaprozess auf, um aufzuzeigen, wie die Modularisierung häufig zur Methode wird, um die Erklärung von Bologna umzusetzen. Am Schluss stehen ein Blick auf das Verhältnis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Bologna und der Wunsch, Modularisierung und Bologna-Prozess nicht nur aus struktureller Perspektive zu betrachten.

«Bologna-Prozess» und «Modularisierung» werden oft in einem Atemzug genannt und haben im Zuge der gegenwärtigen Hochschulentwicklungstendenzen gleichermassen Konjunktur. Weder in der Erklärung von Bologna (1999) noch in den Communiqués der Folgekonferenzen wird aber die Modularisierung der Hochschulbildung explizit gefordert. Dass die Umsetzung der Erklärung von Bologna und die Modularisierung oft eng gekoppelt sind, scheint darin begründet zu sein, dass sie z. T. gemeinsame Ursprünge und verschiedenste Wechselwirkungen aufweisen. Beiden Prozessen liegen gleiche gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entwicklungen zu Grunde, woraus sich Gemeinsamkeiten wie z. B. die Kompetenzorientierung oder die Beseitigung von Mobilitätshindernissen ergeben.

1. Module und Modularisierung

Module werden in der Regel definiert als

- in sich abgeschlossene Lerneinheiten,
- die durch transparente Ziele umschrieben werden
- und die Teile eines Ganzen sind (z. B. eines Aus- oder Weiterbildungssystems, das zu einer bestimmten Qualifikation führt)¹.

In Modulen werden innerhalb einer bestimmten durchschnittlichen Lernzeit (Workload)

- eine oder mehrere Kompetenzen aufgebaut,

¹ Das schweizerische Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT definiert ein Modul und seine Zusammenhänge zu einem Ganzen folgendermassen: «Ein Modul ist eine in sich geschlossene Lerneinheit, die autonom für sich steht und mit einem Kompetenznachweis abgeschlossen wird. Mehrere Module ergeben einen Bausatz. Mehrere Bausätze führen zu einem Baukasten. Die verschiedenen Baukästen bilden dann das Baukastensystem. Ein Bausatz fügt die Module (= Teilqualifikationen) so zusammen, dass sie zu einem Berufsdiplom führen» (BBT, 2006).

- die am Ende des Moduls überprüft
- und durch die Vergaben von «Leistungspunkten» (ECTS-Punkte o.ä.) zertifiziert werden.

Unter *Modularisierung* versteht man dementsprechend die Konstruktion oder Umwandlung von Studiengängen, Aus- und Weiterbildungssystemen, so dass deren Zielsetzungen durch die Kombination von Modulen erreicht werden können.

Wie Ghisla (2005, S. 158f.) beschreibt, haben die Begriffe «Modularisierung» und «Modul» erst seit wenigen Jahrzehnten Eingang in den pädagogischen Diskurs und die curriculare Organisation von Lehr- und Lernprozessen gefunden. Bei der Umsetzung von behavioristischen Ansätzen führten in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts amerikanische Universitäten «Module» als programmierte Unterrichtssequenzen ein. Danach fand das Konzept der Modularisierung vor allem im berufsbildenden Bereich Verbreitung. Von der ILO (Internationale Arbeitsorganisation) lanciert, entwickelten sich v.a. in beruflichen Bereichen modulare Aus- und Weiterbildungskonzepte.

Für die nachobligatorische Ausbildung schienen modulare Konzepte die gewünschte Flexibilität zu bringen. Auch hier wurde aber vor allem an den berufsbildenden Bereich, weniger an die Hochschulen gedacht. In modulare Konzepte wurde in der Schweiz Ende der 90er Jahre grosse Hoffnungen gesetzt, im berufsbildenden Bereich war ein Durchbruch allerdings politisch nicht möglich. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT erliess zwar 2002 «Richtlinien für die modulare Berufsbildung» (BBT, 2006), die Bedeutung der modularen Berufsbildung ist heute aber eher marginal. Anders in den soeben neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen und in den Fachhochschulen, die sich im Zuge von Bologna abermals an eine Neukonzeption ihrer Studiengänge machen mussten: Hier wurden Module zur zentralen didaktischen bzw. organisatorischen Einheit (vgl. KFH, 2004, S. 14). In den universitären Hochschulen ist der Begriff «Modul» vor allem im Weiterbildungssektor gebräuchlich, in der Grundausbildung wird der Begriff nur vereinzelt verwendet.

Verwendet man den Begriff Modularisierung im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess, so muss beachtet werden, dass Modularisierung ein Konzept ist, für das keine europäischen Referenzdokumente (key features, user's guide usw.) existieren. Demzufolge wird das Konzept von Land zu Land und von Hochschule zu Hochschule auch sehr verschieden interpretiert (vgl. Reichert & Tauch, 2005, S. 17).

2. Bologna-Prozess

Der *Bologna-Prozess* wurde durch die «Sorbonne-Erklärung» der Bildungsminister Frankreichs, Deutschlands und Italiens und der Bildungsministerin Grossbritanniens 1998 angestossen. Sie regten an, die Architektur der europäischen Hochschulbildung

zu harmonisieren und einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen. 1999 folgte dann die gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister von Bologna, die diese Anregung aufnahmen, konkretisierten und bekräftigten, bis 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Die Eckpfeiler dieses Hochschulraums wurden als Ziele formuliert, die seither alle zwei Jahre (Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005) überprüft und ergänzt werden. In Bologna beschlossen die europäischen Bildungsminister, folgende Punkte umzusetzen:

- die Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse
- die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate)
- die Einführung eines Leistungspunktesystems (nach dem ECTS-Modell) als geeignetes Mittel der
- Förderung der grösstmöglichen Mobilität der Studierenden
- die Förderung der europäischen Zusammenarbeit durch Qualitätssicherung
- die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung.

An der Folgekonferenz 2001 in Prag wurden drei weitere Punkte in das Programm aufgenommen:

- Lebenslanges Lernen als wichtiges Element des europäischen Hochschulraums
- der Einbezug der Hochschulen und der Studierenden und die Beachtung der sozialen Dimension
- die Steigerung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums, u.a. durch einen gemeinsamen Qualifikationsrahmen und durch Qualitätssicherung.

Die nächste Ministerkonferenz fand 2003 in Berlin statt. Alle bisherigen Zielsetzungen wurden unterstützt und zum Teil präzisiert. Insbesondere wurden die Beschlüsse der EU gewürdigt (Lissabon-Agenda), die darauf zielen, Europa «zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum umzugestalten, der fähig ist, ein dauerhaftes Wachstum, Vollbeschäftigung und einen grösseren sozialen Zusammenhalt zu erzielen» (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2002, S. 3).

Als neuer Punkt formuliert wurde

- die Förderung einer engeren Verbindung des europäischen Hochschulraumes und des europäischen Forschungsraumes als zwei Säulen der Wissensgesellschaft und die Erhöhung des Stellenwertes der Forschung.

In diesem Zusammenhang wurde

- der Einbezug der Doktorandenausbildung als dritten Zyklus in den Bologna-Prozess beschlossen.

In Bergen 2005 forderten die Ministerinnen und Minister bis zur nächsten Konferenz 2007 in London:

- Fortschritte in der Umsetzung der Qualitätssicherungsstandards, wie sie von der

- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) vorgeschlagen sind
- die Umsetzung der nationalen Qualifikationsrahmen (national framework for qualifications)
 - die Weiterentwicklung von »joint degrees«, d.h. von mehreren Hochschulen gemeinsam entwickelten Studienprogrammen, die zu einem gemeinsam vergebenen Abschluss führen
 - die Schaffung von flexiblen Lernwegen einschliesslich von Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse.

Der Bologna-Prozess hat eine starke Dynamik ins gesamte europäische Hochschulsystem gebracht. Ursprünglich wurde die Erklärung von Bologna von den Vertreterinnen und Vertretern von 29 europäischen Staaten unterzeichnet, 2005 waren bereits 45 Länder am Prozess beteiligt.

3. Gesellschaftliche Tendenzen

Gesellschaftliche Tendenzen, wie die Individualisierung, Flexibilisierung, Globalisierung, Ökonomisierung und die Entwicklung zur Wissensgesellschaft, hatten zweifellos Einfluss sowohl auf die Erklärung von Bologna wie auf die Modularisierung. Baukastensysteme, wie sie bei der Modularisierung von Studiengängen entstehen, sind ein geeignetes Mittel, um Bildung in «Bastelbiographien» (Beck, Beck-Gernsheim, 1994), d.h. in entstandardisierten Lebensläufen und Bildungsverläufen zu ermöglichen. Sie unterstützen den von der Wirtschaft geforderten «flexiblen Menschen» (Sennett, 1998), der sich im Laufe seines Lebens immer wieder neuen beruflichen Aufgaben zuwenden muss.

Der Bologna-Prozess nimmt diese gesellschaftlichen Tendenzen der *Individualisierung und Flexibilisierung* mit dem lebenslangen Lernen, der Schaffung von flexiblen Lernwegen und von Möglichkeiten der Anerkennung von früher erworbenen Abschlüssen und informell erworbenen Qualifikationen auf. Auch die Schaffung eines dreistufigen Systems kann unter dieser Perspektive gesehen werden. Ein abgeschlossenes Bachelorstudium erlaubt auch in einer späteren Lebensphase, ein Masterstudium aufzunehmen, mit einem Mastergrad ist es auch später noch möglich, sich für ein Doktoratsstudium zu bewerben. Allgemein haben auch der Strukturwandel der Arbeit hin zu informationsintensiven und wissensbasierten Tätigkeiten und die Zunahme der Berufe mit höheren Bildungsanforderungen (vgl. Gassmann et al., 2006) zu Bologna-Prozess und Modularisierung beigetragen. Die Wichtigkeit, fit für eine Wirtschaft mit ständig wechselnden Anforderungen zu sein und jederzeit weiterlernen zu können, lässt den Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen steigen, verwischt die Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung und erhöht so auch das Bedürfnis nach Vergleichbarkeit und Einordnungsmöglichkeit von Abschlüssen.

Auf die *Globalisierung* reagiert der Bologna-Prozess mit einer Stärkung der europäischen Dimension und einer Steigerung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes. Die Autoren der Sorbonne-Erklärung berufen sich dabei auf das frühere universitäre Europa des Wissens: «Damals reisten Studenten und Wissenschaftler umher und verbreiteten in kurzer Zeit ihr Wissen auf dem ganzen Kontinent. Heutzutage absolvieren zu viele unserer Studenten ihr Hochschulstudium, ohne den Vorteil zu nutzen, einen Teil der Studienzeit im Ausland zu verbringen.» Die Förderung der Mobilität der Studierenden und die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen wurden deshalb schon 1998 in diesem Vorläufer der Bologna-Erklärung als sehr dringlich angesehen. Die Modularisierung ist ein geeignetes Mittel, um diese Mobilität zu ermöglichen, verschiedene Module können an verschiedenen Ausbildungsorten irgendwo auf der Welt (oder im «virtuellen Raum») absolviert werden. Damit dies möglich ist, ist andererseits aber auch eine gewisse *Standardisierung* nötig. Auswärts absolvierte Module müssen denjenigen der Hochschule, die letztlich das Abschlussdiplom verleiht, zumindest ähnlich sein, damit sie anerkannt werden. Die Orientierung an klar definierten Modulzielen, an «learning outcomes» geht mit diesem Prozess einher.

Der Einfluss des *ökonomischen Paradigmas*, der Kompetitivität der Gesellschaft, ist ebenso beobachtbar. Schon in der Sorbonne-Erklärung sind es auch ökonomische Erwägungen, die zur Neugestaltung der Architektur der europäischen Hochschulbildung führen. Die Umgestaltung in ein System mit zwei Zyklen wird auch damit begründet, dass der erste Zyklus berufsqualifizierend sein sollte, während im zweiten Zyklus dann mehr Gewicht auf Forschungsorientierung und eigenständiges Arbeiten gelegt werden könne. Auch die explizite Würdigung der Lissabon-Agenda an der Bologna-Folgekonferenz in Berlin unterstreicht, dass der Bologna-Prozess auch im Zusammenhang mit der Erhöhung der Konkurrenzfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraumes gesehen werden muss. Die Modularisierung – zu weiten Teilen in der Berufsbildung entwickelt – kann ein geeignetes Mittel sein, um Studiengänge an ökonomischen Kriterien auszurichten, sie effizient, flexibel und an Kompetenzen orientiert zu konstruieren.

Die Orientierung an der *Wissensgesellschaft* wird im Berlin-Communiqué explizit erwähnt. In einem Europa des Wissens muss auch der Wissensgenerierung und damit der Forschung ein hoher Stellenwert beigemessen werden. Ohne die enorme Bedeutung des Wissens in der heutigen Gesellschaft und ihrem ökonomischen System wären der Druck auf die Hochschulen, die Erklärung von Bologna umzusetzen und die Schnelligkeit, mit der das tatsächlich geschieht, schwierig zu erklären. Politik und Wirtschaft sind gleichermaßen daran interessiert, dass der Prozess vorangetrieben wird. Durch Bologna-Prozess und Modularisierung wird auch in der Bildungslandschaft ein Netzwerk realisiert, für das gilt, was Castells (2001, S. 157) für die Netzwerke von Volkswirtschaften beschreibt: «Ist ein solches Netzwerk erst einmal hergestellt, so wird jeder Knoten, der sich ausklinkt, einfach übergangen, und die Ressourcen – Kapital, Information, Technologie, Güter, Dienstleistungen, qualifizierte Arbeit – fließen einfach weiter durch das übrige Netzwerk.»

Nach diesem Blick auf gesellschaftliche Entwicklungstendenzen greife ich im Folgenden einige Ziele aus dem Bolognaprozess auf, um aufzuzeigen, wie die Modularisierung häufig zur Methode wird, um die Erklärung von Bologna umzusetzen.

4. Ein gestuftes System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse

Um die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu gewährleisten, wurden die sog. «*Dublin Descriptors*» (Joint Quality Initiative 2004) geschaffen, die für alle drei Zyklen überfachlich beschreiben, welches Niveau von den Abgängerinnen und Abgängern bezüglich Wissen und Verstehen, der Erschließung und Generierung von Wissen und seiner Kommunikation erwartet wird. Diese Deskriptoren haben Eingang gefunden in die Entwicklung eines europäischen *Qualifikationsrahmens* und der entsprechenden nationalen Qualifikationsrahmen, die im Moment entwickelt werden. Die Schaffung von Deskriptoren und Qualifikationsrahmen widerspiegeln den Wechsel von einer *Input-* zu einer *Outcome-Orientierung* in der Hochschullandschaft. Wurden Studiengänge bis anhin durch die Studieninhalte definiert, so werden im Zuge von Bologna die «learning outcomes», die Qualifikationen, die die Absolventinnen und Absolventen erreicht haben müssen, beschrieben.

Diese stärkere Kompetenzorientierung wird durch das im Anschluss an die Erklärung von Bologna von Hochschulen initiierte und weitgehend von der europäischen Kommission finanzierte Projekt «Tuning» (Tuning, 2002; González & Wagenaar, 2005) unterstützt. Zielsetzung von Tuning war ursprünglich, mit der Beschreibung von allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen gemeinsame Bezugspunkte zu schaffen und so eine Vereinheitlichung von Hochschulcurricula zu vermeiden. Kompetenzbeschreibungen sollen eine gemeinsame Sprache bei der Beschreibung der Zielsetzungen von ganz verschiedenen Hochschulcurricula ermöglichen. Mit Hilfe der für das Projekt geschaffenen «Tuning-Methodologie» sollen die Hochschulen bei der Konzeption von Studiengängen zuerst die akademischen und berufsfeldbezogenen Kompetenzprofile bestimmen und daraus dann Kompetenzen (die die Studierenden am Schluss der Ausbildung erworben haben müssen) und Lernziele (learning outcomes, als Ziel der einzelnen Module) ableiten. In den Beschreibungen der Methodologie² wird eine konsequente Modularisierung empfohlen.

Sowohl die Orientierung an Kompetenzen wie die Modularisierung haben sich durchgesetzt. Im von der European University Association in Auftrag gegebenen Bericht «Trends IV» (Reichert & Tauch, 2005, S. 12) wird denn auch für praktisch ganz Europa festgestellt: « (...) modular structures and clearly defined learning outcomes for the various degrees awarded are being introduced.»

² Vgl. z. B. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> → Methodology

Die in den Zielsetzungen der Verständlichkeit und Vergleichbarkeit enthaltene Forderung nach *Transparenz* wird auch durch die Schaffung von Instrumenten wie dem Diplomasatz (Diploma Supplement) und der Datenabschrift (Transcript of Records) umgesetzt. Diplomasatz und Datenabschrift ermöglichen einem Arbeitgeber oder einer aufnehmenden Hochschule, ein Diplom und die absolvierten Module einordnen zu können. Die flächendeckende Einführung des Supplements trägt zur Vergleichbarkeit der Abschlüsse bei. Natürlich ist jede Hochschule bestrebt, sich und ihre Absolventinnen und Absolventen in einem günstigen Licht darzustellen, Beschönigungen dürften allerdings längerfristig kontraproduktiv sein, weil sie einen Vertrauensverlust in die betreffenden Hochschulen mit sich bringen.

5. Mobilitätsförderung durch ein Leistungspunktesystem (ECTS)

Das European Credit Transfer System (ECTS) wurde im Zuge von europäischen Mobilitätsprojekten lange vor Bologna als Transfersystem konzipiert, das mobilen Studierenden die Anrechnung ihrer an anderen Hochschulen erworbenen Studienleistungen erleichtern sollte. Werden einer Studentin die für eine Lehrveranstaltung vorgesehenen Leistungspunkte erteilt, so heisst das, dass sie den entsprechenden Leistungsnachweis erbracht hat. Gleichzeitig ist aus den erteilten Punkten der dafür durchschnittlich nötige studentischen Arbeitsaufwand (Präsenzzeiten, Selbststudium, Praktika und Prüfungen) ablesbar. Wer also im Gastsemester in Manchester 5 ECTS-Punkte für eine Lehrveranstaltung «Teaching and Learning Literacy» gutgeschrieben bekommt, hat dort durch eine Prüfung, eine Arbeit, ein Kolloquium o. Ä. nachgewiesen, dass die Ziele der Lehrveranstaltung erreicht wurden. Gleichzeitig besagen die 5 Punkte, dass die Studentin dafür etwa 125-150 Stunden gearbeitet hat. Häufig bekommt die Studentin noch eine ECTS-Note, die besagt, wie ihre Leistung im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen eingeschätzt wird³.

Ein Kernstück des Systems ist, dass die Studierenden die auswärts absolvierten Leistungen an der Heimathochschule auch wirklich angerechnet bekommen, dass sich also durch ein Gastsemester keine Studienzeiterverlängerung ergibt. Dies wird mit sogenannten Lernvereinbarungen (learning agreements) sichergestellt, die zwischen Studierenden, abgebender und aufnehmender Hochschule vor dem Gastsemester vereinbart werden.

Durch die Übernahme des ECTS-Systems in den Bologna-Prozess wurde die Modularisierung wohl entscheidend gefördert. Letztlich handelt es sich ja um ein Baukastensystem, wenn Studierende Leistungen an verschiedenen Hochschulen erbringen und diese für das Abschlussdiplom an der Heimathochschule angerechnet werden. Die

³ Unglücklicherweise sieht das ECTS-Notensystem eine soziale und nicht eine kriterienbasierte Bezugsnorm vor. Die Noten werden normal verteilt vergeben.

wechselseitige Anerkennung von Modulen setzt aber die Vergleichbarkeit der Module bzw. die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse dieser Module voraus. Dazu bedarf es – wie die deutsche Hochschulrektorenkonferenz schreibt – «der Festlegung inhaltlicher und formaler Kriterien, die nach dem Grundsatz des Vertrauens in wissenschaftliche Leistungsfähigkeit Gleichwertigkeit, nicht aber Einheitlichkeit sichern. Gleichwertigkeit von Modulen ist gegeben, wenn sie einander in Inhalt, Umfang und Anforderungen im Wesentlichen entsprechen. Dabei ist kein schematischer Vergleich, sondern eine Gesamtbetrachtung und -bewertung vorzunehmen» (HRK, 2004, S. 90).

Ebenfalls wichtig ist, dass bei Abwägung, ob ein auswärts absolviertes Modul anerkannt werden kann, kein schematischer Vergleich, sondern eine Gesamtbetrachtung und -bewertung vorgenommen wird. Erbsenzählerei hat hier kaum Platz, die ideellen Ziele der Erklärung von Bologna werden nicht erreicht, wenn nur genau das angerechnet wird, was im eigenen Studiengang auch angeboten wird. Die europäische Dimension, die Horizonterweiterung, die die Studierenden in Gastsemestern erfahren, lassen es ratsam erscheinen, nicht einfach Inhalte einzelner Lehrveranstaltungen miteinander zu vergleichen, sondern den Gesamtwuchs an Bildung, den die Studierenden auswärts erfahren, angemessen zu gewichten.

ECTS hat sich unterdessen europaweit von einem Transfersystem zu einem Akkumulationssystem gewandelt. Es hilft – gerade im Bereich der überfachlichen Kompetenzen – auch bei der Anrechnung von Leistungen, die z. B. in einem früheren, eventuell abgebrochenen Studium erbracht worden sind. Für die Durchlässigkeit des Bildungssystems und auch aus Kostengründen ist es wichtig, dass solche Anrechnungen vorgenommen werden. Weil der Spielraum für aufnehmende Hochschulen gross ist, spielt die Frage des Vertrauens in die Institution, die die früher erworbenen Punkte erteilt hat, eine grosse Rolle. Es empfiehlt sich, die Beschriebe der Module, für die die Punkte erteilt worden sind, genau zu studieren und allenfalls Rücksprache mit der vorhergehenden Institution zu nehmen. Umgekehrt müssen sich die Hochschulen bewusst sein, dass sie mit der Erteilung von ECTS-Punkten bescheinigen, dass die betreffenden Studierenden die im Modulverzeichnis beschriebenen Kompetenzen auch tatsächlich erreicht haben – unabhängig davon, ob das Studium später abgebrochen wird oder nicht. Es lohnt sich, hier Vertrauen aufzubauen und Punkte nicht grosszügig zu vergeben.

Mit der Umstellung auf ECTS als Nebeneffekt des Bologna-Prozesses hat wohl eine der einschneidensten Veränderungen in der Hochschullandschaft stattgefunden. Wurde der Umfang von Lehrveranstaltungen früher dozierendenorientiert in Semesterwochenstunden gemessen, so dient jetzt die von den Studierenden aufzubringende Arbeitszeit als Messgrösse.

6. Lebenslanges Lernen und Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse

Die Verwendung von ECTS als Akkumulationssystem geht auch in strukturierten Studiengängen mit einer gewissen Modularisierung und damit einer möglichen Flexibilisierung der Ausbildungsdauer einher. Diese Flexibilisierung ist nicht zuletzt aus sozialen Gründen wichtig, sind doch viele Studierende gezwungen, neben dem Studium auch noch einer Erwerbstätigkeit nachzugehen und deshalb auf eine flexible Ausbildungsdauer angewiesen. In der Schweiz sind die Vereinbarungskantone der Fachhochschulvereinbarung so weit gegangen, die Studienkosten ihrer Studierenden untereinander nicht mehr mit einem Beitrag pro Semester, sondern mit einem Beitrag pro eingeschriebenen ECTS-Punkt abzugelten. Durch die Modularisierung wäre auch die in Berlin nochmals auf die Bologna-Agenda gesetzte Anerkennung von früher (d.h. auch informal) erworbenen Kenntnissen einfacher. Mit entsprechenden Verfahren müsste es möglich sein, zu überprüfen, ob die Ziele eines Moduls bereits auf anderen Wegen erreicht worden sind. Hier ist allerdings noch einiges an Entwicklungsarbeit zu leisten. Auf europäischer Ebene arbeiten verschiedene Gruppen am Thema, anlehnen kann man sich zum Teil an Modellen für die Anerkennung informeller Lernleistungen im berufsbildenden Bereich.

7. Bologna, Modularisierung und die Lehrpersonenbildung

Bei der Reform der Lehrpersonenbildung in der Schweiz konnten verschiedene Eckpfeiler der Erklärung von Bologna bereits einbezogen werden. Das *zweistufige Studienmodell* hat nun dazu geführt, dass die Vorschul- und Primarlehrpersonen (mit Ausnahme der Ausbildung an der Universität Genf) mit einem Bachelordiplom abschliessen, die Sekundarlehrpersonen dagegen mit einem Master. Dies hat eine Verlängerung des Studiums für Sekundarlehrpersonen um ein Semester zur Folge. So zwingend diese Anpassung aus Bologna-Perspektive war – sie hat zum unerwünschten Effekt geführt, dass die verschiedenen Lehrberufe wieder stärker auseinanderdriften. Während die Modularisierung ermöglicht, dass angehende Lehrpersonen aller Zielstufen verschiedenste Ausbildungsteile gemeinsam absolvieren, wird durch die verschiedenen gewerteten Abschlüsse die Ungleichheit der Ausbildungen betont. Der mehr Sozialprestige versprechende Master bleibt der Sekundarstufe vorbehalten. Es wird für das Schulfeld wesentlich sein, dass die Pädagogischen Hochschulen in Zukunft auch Bologna-Masterstudiengänge für Vorschul- und Primarstufenlehrkräfte anbieten können; die vermehrte Arbeitsteilung in der Schule verlangt auch auf diesen Stufen nach vertiefenden und spezialisierenden Studiengängen.

Mit dem gestuften System geht auch die Frage nach den *Passerellen* einher. Studierende erwarten im Einklang mit der Erklärung von Bologna, dass sie mit einem Bachelor-Abschluss ein Masterstudium aufnehmen können. Absolventinnen und Absolventen eines

Bachelorstudiums an einer Pädagogischen Hochschule erhoffen sich häufig die Aufnahme in ein universitäres Masterstudium. Umgekehrt sind Universitätsabgängerinnen und -abgänger oft daran interessiert, ein Lehrdiplom zu erwerben. Die Modularisierung kann beim Beschreiten solcher Passerellen insofern eine Hilfe sein, als Studierende die Absolvierung einzelner zusätzlicher Module zur Auflage gemacht werden kann, um ein Masterstudium an einer anderen Hochschule abschließen zu können. Studierende von Pädagogischen Hochschulen werden z.B. zusätzliche wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Module besuchen müssen, während Studierende von Universitäten, die an eine PH wechseln, zusätzlich berufspraktische und didaktische Module absolvieren müssen. Die Passerellenverhandlungen zwischen den verschiedenen Hochschulen bzw. ihren Rektorenkonferenzen werden zeigen, ob die sich hier bietenden Chancen wahrgenommen werden.

Die Möglichkeiten zur *Mobilität* von Studierenden und Dozierenden werden dank Bologna-Prozess und den verschiedenen Mobilitätsprogrammen auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermehrt wahrgenommen. Mit der Anerkennung von anderswo erbrachten Leistungen als gleichwertig tun sich die verschiedenen Hochschulen aber häufig noch etwas schwer. Die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, was Fachdidaktik und berufspraktische Ausbildung betrifft, häufig stark auf das Schulsystem der Trägerkantone ausgerichtet, weshalb es schwierig ist, an einer Hochschule in Litauen oder Portugal gleichwertige Module in diesen Bereichen zu finden. Es gibt wohl zwei Möglichkeiten, mit dieser Schwierigkeit umzugehen: Entweder setzt man auf eine echte Modularisierung, was heisst, dass Studierende eng aufs schweizerische oder kantonale Schulsystem bezogene Module auch in anderen Semestern in der Schweiz absolvieren und dass sie eher allgemeiner orientierte Module stattdessen im Gastsemester belegen. Falls dies aus Gründen der Organisierbarkeit nicht möglich ist, bewährt es sich, sogenannte «Mobilitätsfenster» einzuführen, d.h. Semester und Zwischensemester, in denen an der Heimathochschule z.B. viele Wahlmodule oder allgemeine Module stattfinden, so dass in dieser Zeit die Absolvierung eines Gastsemesters gut möglich ist.

Der Übergang zum *ECTS-System* hat sich, auch wenn nach allen Regeln der Kunst vollzogen, natürlich an allen Hochschulen auch am vorhergehenden System orientiert. Konkret bedeutet dies meist, dass in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit einer traditionell hohen Zahl von Semesterwochenstunden einem Modul ein kleinerer Workload und damit weniger ECTS-Punkte zugewiesen wurden als an einer Universität, wo traditionell mit mehr Selbststudium gerechnet wurde. Weil parallel dazu an den Pädagogischen Hochschulen aber auch die im Selbststudium zu erbringenden Leistungen vermehrt wurden, hat dies hier und dort zu einer zeitlichen Überlastung der Studierenden geführt, die momentan überall ausgeglichen werden muss. Auch die Berechnung der Arbeitszeit der Dozierenden ist durch das neue System schwieriger geworden. Hatten Dozierende bisher eine in Semesterwochenstunden angegebene Lehrverpflichtung, so fragt sich jetzt, in welcher Form die Arbeitszeit angegeben werden soll. Das deut-

sche Zentrum für Hochschulentwicklung hat den Vorschlag gemacht, ein System mit «Teaching Points» zu entwickeln (Handel et al., 2005), während an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz eher zu Realarbeitszeitverrechnung tendiert wird.

Während in den gesetzlichen Grundlagen mehr und mehr darauf Rücksicht genommen wird, indem Studienzeiten über ECTS-Punkte und nicht über Semester definiert werden, ergeben sich an den Pädagogischen Hochschulen häufig organisatorische und inhaltliche Hindernisse für eine flexible Studiendauer. Trotz Modularisierung besteht ja in der Regel eine Studiengangarchitektur mit aufeinander aufbauenden und aufeinander bezogenen Modulen, was eine völlig flexible Gestaltung der Studienzzeit ausschliesst. Ein Ausweg wird hier in Teilzeitstudiengängen gesucht. Meines Erachtens müsste aber auch den flexiblen Lernwegen in Regelstudiengängen noch mehr Gewicht zukommen. Studierende könnten sich die Kompetenzen, die in einem Modul erworben werden, vermehrt noch in eigenständiger Arbeit oder in Lerngruppen aneignen und sich so mehr zeitliche Autonomie verschaffen.

Die Profilbildung im Zuge der Neukonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz hat auch zum *lebenslangen Lernen* beigetragen. Indem Lehrpersonen auch zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Berufsbiographie Module, die zur Lehrberechtigung für zusätzliche Fächer oder Stufen führen, absolvieren oder sich für andere Funktionen im Schulbereich qualifizieren können, wurde ein Teil dieses in Prag in den Bologna-Prozess aufgenommenen Zieles des «lebenslangen Lernens» sicher erreicht. Gleichzeitig wurde die Unterscheidung von Ausbildung und Weiterbildung weniger trennscharf. Im Prag-Communiqué wird lebenslanges Lernen auch gefordert, um «die soziale Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität» zu verbessern. In diesem Zusammenhang muss gefragt werden, ob die schwierige Abgrenzung zwischen Bologna-Masterstudiengängen und Weiterbildungsstudiengängen, die zum «Master of Advanced Studies MAS» führen, die Chancengleichheit nicht zumindest ritzen. MAS-Studiengänge müssen kostendeckend angeboten werden. Entscheidet sich also z. B. eine Primarlehrerin mit einem Bachelor-Diplom, eine Weiterbildung, die zu einem MAS in Bildungsökonomie führt, zu absolvieren, kostet sie das mehrere 10'000 Franken. Entscheidet sie sich stattdessen, noch ein Masterstudium, das zu einem Lehrdiplom für die Sekundarstufe führt, zu absolvieren, bezahlt sie lediglich die üblichen Studiengebühren.

8. Schluss

Zum Schluss möchte ich noch auf eine weitere Gemeinsamkeit von Bologna-Prozess und Modularisierung hinweisen. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stand Modularisierung auch für eine an Standards orientierte Verknüpfung von «Theorie, Empirie, Handlungsqualität und Handlungsrealität». Studierenden sollte durch die Modularisierung ermöglicht werden, «zu einem Standard im gleichen Zeitraum Texte [zu] lesen, Übungen [zu] absolvieren, Analysen von Unterrichtssituationen vor[zu]nehmen, Ge-

sprache mit Experten [zu] führen und auf diesen Standard zugespitzte Praxiserfahrungen [zu] machen» (Oser 2001, S. 334 f.). Der Bologna-Prozess wurde auch initiiert, um dem europäischen Hochschulraum eine Qualitätssteigerung zu ermöglichen, ein Europa des Wissens zu schaffen. Beide Prozesse haben wichtige Ziele auf der inhaltlichen Ebene, werden aber heute hauptsächlich im Zusammenhang mit Strukturreformen diskutiert. Es ist beiden Reformen zu wünschen, dass auch die inhaltlichen Teile wieder stärker in den Vordergrund gerückt werden.

Literatur

- BBT, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie** (2006). *Modulare Berufsbildung*. <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00106/00320/00388/index.html?lang=de>. Aktualisiert 21.4.2006, abgerufen 2.8.2006.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E.** (1994). *Riskante Freiheiten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Castells, M.** (2001). *Das Informationszeitalter I. Die Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Gassmann, O., Perez-Freije, J. & Enkel, E.** (2006). *Die Schweiz im Wettbewerb der Wissensgesellschaft*. Zürich: economiesuisse.
- Ghisla, G.** (2005). Editorial: Modularisierung der Bildung: Flexibilität, aber zu welchem Preis? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (2), 157–174.
- González, J. & Wagenaar, R.** (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Bilbao: Universidad de Deusto*. Im Internet abrufbar unter <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.
- Handel, K., Hener Y. & Voegelin L.** (2005). *Teaching Points als Massstab für die Lehrverpflichtung und Lehrplanung*. Arbeitspapier Nr. 69. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz** (2004). *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*. Bonn: HRK.
- Joint Quality Initiative** (2004). *Gemeinsame »Dublin Descriptors« für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse*. <http://www.jointquality.org/content/descriptors/DublinDeutsch.pdf> (abgerufen 7.8.2006).
- KFH, Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz** (2004). *Die Konzeption gestufter Studiengänge. Best practice und Empfehlungen* (2. aktualisierte Auflage). Bern. Im Internet abrufbar unter: www.kfh.ch → Bologna → Dokumente KFH (abgerufen 7.8.2006).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften** (2002). *Mitteilung der Kommission: Mehr Forschung für Europa*. Brüssel. http://europa.eu.int/comm/research/era/pdf/com3percent_de.pdf (abgerufen 9.8.2006)
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Reichert, S. & Tauch, Ch.** (2005). *Trends IV. European Universities implementing Bologna*. Brussels: European University Association.
- Sennett, R.** (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Tuning Educational Structures in Europe** (2002). *Conference Booklet. Closing Conference*. Brussels: Directorate-general for Education and Culture.

Autor

Hans-Jürg Keller, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Schönberggasse 1, 8090 Zürich, hansjuerg.keller@phzh.ch

Modularisierte Weiterbildung in der Biografie einer Lehrperson

Regine Born

In einer erstaunlich kurzen Zeitspanne von einigen Jahren haben die Pädagogischen Hochschulen ihre Nachdiplomangebote auf- und ausgebaut und dabei das Konzept der Module weitgehend angewendet. Module sind geeignet, um auf den Bedarf an speziell qualifizierten Personen an den Schulen zu antworten, und sie kommen dem Weiterbildungsverhalten der Lehrpersonen und ihren «horizontalen Karrieren» entgegen. Derzeit sind Fragen der Kompetenzdefinitionen und der Verwendbarkeit von Modulen aktuell, und der Aufbau der «Masters of Advanced Studies» ist zu leisten.

1. Die Entwicklung der vergangenen Jahre

Alle Institutionen, die Weiterbildungen für Lehrpersonen anbieten, haben in den vergangenen Jahren ihre Angebote für Kaderpersonen und für Spezialistinnen und Spezialisten im Schulbereich auf- und ausgebaut. Damit wurden die bewährten Angebote der Weiterbildungskurse und der Intensivweiterbildungen für die Lehrerinnen und Lehrer ergänzt durch Nachdiplomkurse, Zertifikatslehrgänge, Nachdiplomstudien und schliesslich durch die Masters of Advanced Studies MAS. Diese Entwicklung hat mit der Strukturierung der Lehrerschaft und der Idee der geleiteten Schule zu tun: Eine Schule braucht einerseits gut aus- und weitergebildete einzelne Lehrpersonen für ihre Schulklassen. Sie braucht andererseits Personen, die dazu qualifiziert sind, besondere Funktionen im Schulhaus zu übernehmen (Schulleitung als bekanntestes Beispiel), und die als Expertinnen, Themenhüter und Ansprechpersonen für ein spezielles Thema der Schulleitung und den Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung stehen (Qualitätsmanagement, Gesundheitsförderung, Multikulturalität u. a. m.). Und schliesslich planen Lehrpersonen ihre Weiterbildung in den fachdidaktischen Themen zunehmend bewusst: Wer sich über Jahre in einer der Fachdidaktiken spezialisiert, will das nicht mehr nur durch ein Testatbuch mit einer Liste von Kursen, sondern mit einem Ausweis über eine abgerundete Weiterbildung im Portfolio bestätigt sehen.

Gleichzeitig mit dieser Entwicklung in der Weiterbildungslandschaft entwickelte sich das Konzept der Module. Und so haben viele der Weiterbildungsinstitutionen – so auch wir an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) – die Kader- und Spezialisierungsangebote in Modulen strukturiert. Zwar trugen sie nicht immer diesen Namen und sie erfüllten auch nicht immer die Definitionskriterien eines Moduls (vgl. auch Fuchs, 2002, S. 34 und Tremp, 2002, S. 45) wie

Kompetenzbeschreibung und Kompetenznachweis, inhaltliche Geschlossenheit und autonome, mehrfach verwendbare und frei wählbare Lerneinheit, direkter Bezug zu einer Funktion am Arbeitsplatz, aber das war auch in anderen beruflichen Bereichen so (vgl. zur Berufsbildung Flury, 2002, S. 82). Immerhin ermöglichten viele Nachdiplomangebote den studierenden Lehrpersonen eine inhaltlich und zeitlich flexible Wahl zwischen «Modulen». Warum war die Idee der Module derart wichtig in der Weiterbildung von Lehrpersonen? Und wo stehen wir heute?

2. Module in der Biografie der Lehrperson: die horizontale Karriere

In der Berufsbildung wird die Modularisierung als Antwort auf die Forderung nach Arbeitsplatz- und Arbeitsfunktions-Mobilität (employability) und als Möglichkeit zur Eingliederung von Quer-, Wieder- und Späteinsteigenden gesehen (vgl. Flury, 2002, S. 77 f.). Bei Lehrpersonen sind Modulangebote darüber hinaus Möglichkeiten, «horizontale Karrieren» zu gestalten, und dies wird wohl künftig die wichtige Funktion der Weiterbildungsmodulen bleiben. Der Beruf der Lehrerin und des Lehrers ist kein Karriereberuf, der nach dem vertikalen Muster: Diplom >erste Berufstätigkeit >Nachdiplom >Spezialisierung im beruflichen Bereich >Nachdiplom >Karriereschritt abläuft. Wer im Lehrberuf bleibt, gestaltet eher eine «horizontale Karriere»: Der musikalisch Interessierte besucht Weiterbildungen zur Unterrichtsgestaltung mit Musik und wird in diesem Bereich ein «besonderer» Lehrer, und er bleibt Lehrer. Die sprachlich Versierte nimmt an Projekten zur Entwicklung des Englischunterrichts an der Primarschule teil, hat dazu eine längere Weiterbildung besucht, wird eine «besondere» Lehrerin, und sie bleibt Lehrerin. Ähnlich die «besonderen» Lehrpersonen für die Themen Lerncoaching, für Integrationsaufgaben, für Qualitätsmanagement u. a. m. Nun gehört zu diesem horizontalen Baumuster «besondere Lehrperson», dass nicht unbedingt in grossen zeitlichen und finanziellen Schritten (beispielsweise eines Masterstudiums) geplant wird. Oft ergeben sich die Weiterbildungen von Semester zu Semester neben voller Berufstätigkeit (und mit der Schwierigkeit, dass Unterricht an der Schule nicht ausfallen soll), sammeln sich an – und nach einigen Jahren ist aus der interessierten Lehrperson eine Spezialistin geworden. Solche Berufsbiografien waren uns in den letzten Jahren ein Anstoss, den Lehrpersonen «Module» von Weiterbildungen anzubieten, die überschaubar sind, in stetem Bezug zur Berufstätigkeit und zum Bedarf am konkreten Schulort geplant werden; Weiterbildungen, die auf die Interessen der Lehrperson und die Personalplanung der Schulleitung ausgerichtet werden können. Und es war uns Verpflichtung, diesen sich in den Berufsbiografien addierenden Weiterbildungen der Lehrpersonen eine ordnende Idee des Ganzen unterzulegen, damit die Lehrerinnen und Lehrer mit einer integrierenden, abschliessenden Arbeit ein Zertifikat oder ein Diplom erwerben können. Damit wird ihre Qualifikation abgerundet und nach aussen sichtbar. Wir haben daher unsere Nachdiplomstudien nicht als Vollpakete angeboten (ein Nachdiplomstudium und der künftige MAS entsprechen einem Jahr Vollzeitstudium),

sondern als kleinere Einheiten (Nachdiplomkurse, neu Zertifikatslehrgänge) von beispielsweise 25 Seminartagen, und diese haben wir in der Regel wiederum in kleinere Module von vier bis zwölf Seminartagen aufgegliedert.

3. Ansprüche an die Entwicklung von modularisierten Weiterbildungsangeboten

Die Konzeptentwicklung modularer Kaderangebote ist anspruchsvoll für die Anbieterin von Weiterbildungen (vgl. Ghisla, 2005, 161 f.).

- Einzelne Module müssen in den Eingangsvoraussetzungen und in der Zielsetzung klar definiert sein (Kompetenzbeschreibung), eine sinnvolle inhaltliche Einheit bilden und zu einem Teilabschluss als *unité capitalisable* führen.

Das Einzelne ist als Einzelnes klar und sinnvoll.

- Das Regelwerk des Zusammenbaus einzelner Module zu einem Ganzen (Zertifikatslehrgang, MAS) muss inhaltlich stimmig, für Interessierte verständlich und über mehrere Jahre verlässlich sein.

Der Bauplan vom Einzelnen zum Ganzen ist klar und verlässlich.

- Das Profil des Ganzen, des Zertifikatslehrgangs oder des Masters of Advanced Studies, muss auf einen Bedarf in der Schule ausgerichtet sein.

Das Ganze antwortet auf den Bedarf in der Personalplanung an Schulen.

- Das Profil des Ganzen muss für Teilnehmende attraktiv sein: es muss kognitiv motivieren, und Teilnehmende müssen eine realistische Chance sehen, mit der erworbenen Kompetenz wirksam werden zu können, und zwar in bezahlter Arbeitszeit.

Das Ganze geht auf Qualifikationsbedürfnisse ein und erweitert Handlungskompetenz.

Es lohnt sich, diesen Weg zu gehen, denn Weiterbildungsangebote im Modulformat sind gute Antworten auf den Bedarf an Funktionsträgerinnen und -trägern in der Schule und attraktive Möglichkeiten für die Qualifikationsbedürfnisse der Lehrpersonen.

4. Fragen für die Agenda der kommenden Jahre

Betrachtet man die Zeitspanne von wenigen Jahren, in der diese Weiterbildungen an den Pädagogischen Hochschulen konzipiert worden sind, ist der Entwicklungsstand erstaunlich und erfreulich. Die Fragen, die Fuchs (2002) mit den Stichworten Zeitachsenproblem, Kohärenzproblem, Aufbau von Berufshaltungen und angemessene Intellektualität bezeichnet hat (vgl. Fuchs, 2002, 36 ff.), sind allerdings nach wie vor aktuell und die Vor- und Nachteile, die Criblez und Heitzmann (vgl. 2002, S. 17) für die Grundausbildung ausführen, gelten mit wenigen Anpassungen auch für die Weiterbildung. Zudem ist auch hier die Einpassung in das Bologna-System aktuell, es sind daher

Masterstudiengänge der erforderlichen inhaltlichen Qualität und zeitlichen Quantität zu entwickeln. Es bleibt noch einiges zu tun, und auf die folgenden Fragen werden derzeit die Antworten gegeben.

Sind Module gleich gross?

Eher nein. Der Gedanke der uniformen Grösse begleitet die Moduldiskussion seit Beginn. Die technokratische Antwort ist klar: Ja, Module sollen gleich gross sein. Alles wird einfacher: die Budgetierung, die Wahlmöglichkeiten, die mehrfache Verwendung in verschiedenen Nachdiplomstudien, die zeitliche Planung. Bloss: Dass es einfach wird, heisst nicht, dass es sinnvoll ist. Wo inhaltliche Bogen ausgestaltet werden sollen, wo kognitiv und emotional Entwicklungswege zurückzulegen sind, sind längere Zeiteinheiten notwendig. Der Erwerb einer Teilfunktion hingegen kann rasch absolviert werden. An unserer Institution haben wir uns für ungleich grosse Module entschieden, weil wir dies der Sache angemessen finden.

Sind die Module multifunktional?

Möglichst ja. Multifunktionale Module sind in verschiedenen Nachdiplomstudien verwendbar (zum Beispiel ein Modul Projektmanagement sowohl in der Schulleitungsweiterbildung wie in der Qualifikation für Dozierende). Das ist für die Weiterbildungsplanung der Teilnehmenden sinnvoll, weil Perspektiven aus anderen beruflichen Funktionen einfließen, und für die administrative und finanzielle Abwicklung ist es optimal. Wir versuchen zunehmend, Module multifunktional in verschiedenen Nachdiplomstudien einzusetzen. Die besondere Herausforderung ist nun, die einzelnen Module so zu gestalten, dass zumindest ein Teil von ihnen dereinst Teil eines Masterstudiums sein kann.

Der Anspruch der Praxisorientierung, der Wissenschaftsorientierung und der eigenständigen und kritischen Auseinandersetzung mit der Thematik ist bei der Konzeption eines jeden Moduls einzulösen. So wird es mit den Masterstudien gelingen, die engagierten Berufsleute an neueste Erkenntnisse in der Forschung heranzuführen und sie in den Dialog von Praxis und Wissenschaft einzubinden.

Ein spezieller Aspekt der Multifunktionalität betrifft die Anerkennung der Module durch verschiedene Pädagogische Hochschulen. Da ist zu hoffen, dass sich eine liberale Praxis einspielt, Kooperationen entstehen und weitergeführt werden und territoriale Gesichtspunkte zurücktreten, dass die Frage nach der Äquivalenz von Abschlüssen und unsinnige Verfalldaten von Bildung (die beschränkte zeitliche Gültigkeit eines Abschlusses) abgelöst werden durch die Frage nach der Kompetenz einer Person mit ihrer speziellen Bildungsbiografie.

Ist die maximale zeitliche und inhaltliche Wahlfreiheit anzustreben?

Nein, nicht die maximale. Der Modulmarkt kann zum «Studienbasar» verkommen, wie ihn Jost (2006, S. 10) für das universitäre Studium gemäss Bologna markiert: «... ein Studienbasar ... mit Modulen und so genannten «Kreditpunkten» wird den Studierenden ein völlig unübersichtliches Studienangebot vorgelegt, das eher zum intellektuellen Surfen denn zu einem seriösen Studium einlädt». Kriterium der Wahl sollen die Zielsetzung der Inhalte und der zu erwartende Kompetenzaufbau sein, um den Preis, dass Zeiten nicht auf Anhieb passen und dass Inhalte gesetzt sind. Bedingung dafür sind die Kompetenzdefinition der Module und eine gut informierte und sorgfältig informierende Weiterbildungsberatung, die den Teilnehmenden ermöglicht, den je richtigen Durchgang durch die Weiterbildungsangebote zu planen. Auch sollte es zunehmend gelingen, den Kompetenzaufbau in Ausbildung und Weiterbildung als ein Ganzes zu sehen und die Angebote aufeinander zu beziehen.

Wer baut aus Modulen ein Ganzes?

Auch die anbietende Institution, nicht nur die Teilnehmenden. Gewiss, aus dem Lernen wird erst in der lernenden Person ein Ganzes, Kompetenzaufbau wird durch die lernende Person geleistet. Die Institutionen jedoch sollen alles Erforderliche tun, damit Teilnehmende eigenverantwortlich Module wählen können: klare Kompetenzumschreibung, Zulassungsvoraussetzungen, vorausgesetzte Kenntnisse, zu erwartender Nutzen in der beruflichen Funktion. Wer gleich die ganze Verantwortung für die Integration der verschiedenen Module den Teilnehmenden überlässt, erliegt der Verlockung der leichten Organisierbarkeit von Weiterbildung in Einzelmodulen und gibt die Verantwortung des Lehrens auf. Es ist einfacher, acht dreitägige Seminare zu organisieren, als Teilnehmende über 24 Seminartage zu einer Kompetenz zu führen. Auch wenn das erstere billiger ist – das zweite ist seinen Preis wert. Auch in der Weiterbildung haben Lernende ein Anrecht auf ein aktives Gegenüber, inhaltlich und didaktisch professionell und dazu dem Lernen der Teilnehmenden verpflichtet: Im Lehren das Verstehen suchen, das allzu Einfache anreichern, das Verfestigte verflüssigen, das Scheinklare befragen. Solches benötigt über die Kurzatmigkeit der Module hinaus die Aufmerksamkeit für Personen und ihre Biografien und eine gute Lernbegleitung, Portfolioarbeit zum Beispiel, Praxisbegleitung, auf den Kompetenzaufbau bezogene Rückmeldungen und Weiterbildungsempfehlungen.

Die Agenda ist klar. Es geht in den kommenden Jahren darum, anspruchsvolle und attraktive Masterstudien (MAS) aufzubauen, den Zertifikatslehrgängen (CAS Certificate of Advanced Studies) ein klares Profil zu geben und ihre allfällige Funktion als Module oder Modulpakete im Baukasten der Masterstudien MAS zu definieren, und es geht darum, die Anfänge von Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und die gegenseitige Anerkennung von Modulabschlüssen auszubauen.

Literatur

- Criblez, L. & Heitzmann, A.** (2002). Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe und offene Fragen – zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 76–83.
- Flury, J.** (2002). Modularisierung in der Berufsbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 5–20.
- Fuchs, M.** (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 31–43.
- Ghislà, G.** (2005). Modularisierung der Bildung: Flexibilität, aber zu welchem Preis? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (2), 157–174.
- Jost, H. U.** (2006). *Kalte Revolution an Schweizer Universitäten*. Tages-Anzeiger vom 10. Mai 2006, 10.
- Tremp, P.** (2002). Das Aargauer Modul – die Ausbildungsarchitektur an der Hochschule Pädagogik Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 44–51.

Autorin

Regine Born, Prof., Institut Weiterbildung und Beratung (Abteilung Aargau) der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, regine.born@fhnw.ch

Modularisierung an der PHZ Luzern

Michael Fuchs und Michael Zutavern

Im Zuge der Ausrichtung der neu auf Tertiärniveau zu konzipierenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Bologna-Vorgaben wurde die Modularisierung zu einem bestimmenden Organisationselement an den Pädagogischen Hochschulen. Damit verbunden wurde die Ausrichtung der Ausbildung nicht bloss an Fachcurricula, sondern an Standards und Berufskompetenzen. Damit wurde die Lehrerbildung gezwungen, sich neu zu orientieren, sich spürbar zu verändern und die Ausbildung transparent darzustellen. Gegenüber der bisherigen Ausbildung wurden individuelle Studienmöglichkeiten mit Schwerpunktsetzungen eröffnet. Neben diesen positiv zu wertenden Effekten produziert die Modularisierung aber auch systemische Seiteneffekte, die es aufmerksam zu verfolgen und – im negativen Fall – zu eliminieren gilt.

1. Einleitung

Als erstes Grundsatzpapier zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung der schweizerischen Bildungspolitik nach dem LEMO-Bericht (Müller et al., 1975) können zweifellos die EDK-Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen aus dem Jahr 1993 (EDK, 1993) gelten. In diesem Dokument war von Modularisierung noch mit keinem Wort die Rede. Als Ende der 90er Jahre die Planungen der Pädagogischen Hochschulen einsetzen, war die Modularisierung, ausgelöst durch die Bologna-Deklaration von 1999 (Ministres européens de l' éducation, 1999) und gestützt durch die vom Bund eingerichtete Modulzentrale¹ zum beherrschenden Strukturelement, zur «Zauberformel für die Lehrerbildung» (Lemmermöhle & Schellack, 2004) geworden. Ob Zauberformel oder nicht: Feststellen lässt sich heute, dass der Modularisierung im Zuge des Umwandlungsprozesses von Mittelschulseminaren zur (Fach-) Hochschulausbildung eine bedeutende Transformationsrolle zukam. In gleichem Masse gilt dies auch für jene Lehrerinnen- und Lehrerausbildungen, die bereits auf tertiärem Niveau angesiedelt waren, insbesondere die Ausbildungen für die Sekundarstufe I.

Bei genauer Betrachtung sind Module formal lediglich so etwas wie zeitliche Rahmenbedingungen, denen mehr oder weniger klar umrissene Studieneinheiten, d.h. Inhalte samt Kompetenzprüfungen und entsprechende Zeitwährungen in Form von ECTS-Punkten zugeordnet sind. Auf der symbolischen Ebene waren sie aber ein nicht zu

¹ Was in der Schweiz der Bund beförderte, wurde in Deutschland durch die Kultusministerkonferenz mit ihrem Erlass der sogenannten ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK, 2003) befördert.

Ein Modul an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz bezeichnet eine lernorganisatorische Einheit, welche die Verbindung von Lernzeit und Lernzielen zu standardisieren beabsichtigt. Ihr Kernmerkmal besteht in der verpflichtenden Definition von Ausgangs- und Zielfähigkeiten. Module orientieren sich an einer berufsbezogenen Kompetenz, deren Erreichung in einer spezifischen Leistung nachgewiesen werden muss. Der Umfang der Module ist unterschiedlich, Das Standardmodul umfasst einen Workload von 45 Arbeitsstunden und ergibt 1.5 ECTS-Punkte.

Die Präsenzzeit während des Semesters entspricht im Durchschnitt 28 Präsenzlektionen, was 14 Standardmodulen entspricht. Die restlichen Module verteilen sich als Praktika und spezielle Studienleistungen in die Zwischensemesterzeit. Die Leistungsnachweise in den Modulen werden mehrheitlich mit bestanden/nicht bestanden beurteilt, ausgewählte mit den Bewertungen A-F nach dem ECTS-System, die dann auch im Diplom ausgewiesen werden.

unterschätzender wahrnehmbarer Indikator dafür, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung tatsächlich neu gedacht werden musste und nicht lediglich bestehende Strukturen perpetuieren konnte. Ein Blick auf die Fachhochschulen zeigt, welche Anstrengungen unternommen werden müssen, um nach dem ersten Umstrukturierungsprozess von Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen nun den zweiten Umstrukturierungsprozess unter der Bologna-Prämisse zu bewältigen. Die Pädagogischen Hochschulen mussten beide Schritte in einem bewältigen: die Koinzidenz von Tertiarisierung und Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzte einen spitzen Stachel zur beabsichtigten «grundlegenden Umstrukturierung» der Lehrerbildung (Fischer & Lemmermöhle, 2004, S. 5). Wenn auch die Modularisierung teilweise kritische Wirkungen zeitigt, wie wir unten zeigen werden, lässt sich doch feststellen: Die Modularisierungsanforderung hat den Planungs- und Implementationsprozessen der Pädagogischen Hochschulen gut getan.

2. Beobachtungen der Modularisierung an der PHZ Luzern

2004 haben Fischer und Lemmermöhle (2004, S. 6) angemerkt, bei der Modularisierung eines Ausbildungsganges zur Lehrperson gelte es, eine Grundentscheidung zu treffen: Soll der Ausgangspunkt ein disziplinäres Kerncurriculum sein, das in Module unterteilt wird, oder sollen professionelle Standards, die als Kompetenzen konkretisiert werden, den Ausgangspunkt der Modularisierung bilden.

An der PHZ Luzern war uns von allem Anfang an wichtig, dies eben nicht als sich ausschliessende Alternative zu verstehen. Die Modularisierung sollte an die Standardisierungsdebatte im Gefolge von Oelkers und Oser (2001) angeschlossen werden, ohne die inneren Logiken der Disziplinen völlig zu brechen. Für die Modulkonstruktion waren deshalb sogenannte Handlungskompetenzen wegweisend, die von den Disziplinen und interdisziplinär zu definieren waren. Sie erlaubten es, konsequent berufsbezogen zu planen und gleichzeitig in den Blick zu nehmen, welche inhaltlichen und persönlichen Kompetenzvoraussetzungen und -entwicklungen Studierende brauchen, um nach der Ausbildung kompetent pädagogisch-didaktisch handeln zu können. Ohne die Weiter-

entwicklung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der Berufsbiografie zu negieren, stellen wir als Ausbildungsverantwortliche uns dabei dem Anspruch, so weit zu kommen, dass Berufsanfängern die Verantwortung für Kinder und Jugendliche in der Schule übergeben werden kann.

Angesichts notorischer Zeitnot muss deshalb von allen Fachgruppen eine sinnvolle Auswahl der Kompetenzziele getroffen werden, die für eine Grundausbildung als sinnvoll und erreichbar beurteilt wird. Dazu haben wir einheitliche Kriterien vorgegeben, die sich an den Kriterien des Standardbegriffes von Oelkers und Oser orientieren. Es sollten solche handlungsorientierte Ausbildungsziele gewählt werden, deren Grundlagen in wissenschaftlichen Theorien verankert sind und die fundierten empirischen Überprüfungen standgehalten haben. Sie sollten auf Erfahrungen aus dem Schulalltag basieren und schrittweise entwickelbar sein. Eine Ausbildung, die sich an Kompetenzen orientiert, muss zusehen, wie sie diese als Entwicklungsgeschehen ausbildet. Kompetenzen werden gemäss Definition als «personengebundene Performanzqualitäten («Meisterschaft») verstanden, die, in einer dynamischen Perspektive, immer an den Verlauf von Arbeitsprozessen und die Akkumulation praktischer Erfahrung gebunden sind...» (Bolder, 2002, S. 652).

Den entsprechenden Planungs- und Gestaltungsprozess haben wir in der Nummer 3/2003 der Beiträge zur Lehrerbildung ausführlich beschrieben (Fuchs & Zutavern, 2003). Die Module wurden von Anfang an nicht als loses Nebeneinander betrachtet, sondern in einen inneren Bezug zueinander gestellt, wobei die Anforderungen der Praxis einen zentralen Bezugspunkt darstellen.

Wie die unten stehende Grafik zur Modulsystematik an der PHZ Luzern sichtbar macht (Abb. 1), stellen die beiden Fachbereiche «Fachwissenschaften und Fachdidaktiken» und «Bildungs- und Sozialwissenschaften» mit ihren Disziplinen die tragenden Säulen für die vier Studienbereiche dar, die interdisziplinär arbeiten. Fach und Fachdidaktik werden auf die Vermittlungstätigkeit bei Kindern und Jugendlichen bezogen. Die Berufsstudien ermöglichen praxisbezogene Handlungskompetenzen und die Impulsstudien fördern die interdisziplinäre Beschäftigung mit aktuellen Themen wie beispiels-



Abbildung 1: Modulsystematik der PHZ Luzern

weise Medien oder Ökologie. Die Gruppe der Spezialisierungsmodule erweitert die persönlichen Kompetenzen. Ausserdem garantieren beide Fachbereiche unter dem Titel «Alltag und Wissenschaft» die wissenschaftspropädeutische, forschungsmethodische und metatheoretische Ausbildung der Studierenden bis hin zur Qualitätskontrolle der Bachelor- und Masterarbeiten.

Seit drei Jahren machen wir nun Erfahrungen mit der modularisierten Ausbildung. Sowohl die Chancen wie die Problemzonen geraten allmählich in den Blick. Im Sinne eines Werkstattberichts geben wir uns im Folgenden Rechenschaft über die an unserer Hochschule sichtbar werdenden zentralen Wirkungen der Modularisierung.

2.1 Positive Wirkungen

Kommunikation und Transparenz

Alle Teams, die an der Ausbildung der angehenden Lehrpersonen beteiligt sind, müssen für ihren Fachbereich Handlungskompetenzen und damit angestrebtes Wissen, zu erreichende Fertigkeiten und Einstellungen definieren. Entsprechende Inhalte, Methoden und Arbeitsformen müssen bestimmt werden. Damit entsteht in den Fachkernen eine vergleichbare inhaltliche Herausforderung und Arbeitsstruktur, die eine gute Basis für die Verständigung zwischen den verschiedenen Fächern bildet.

Zweifellos einer der grössten Vorteile einer modularisierten Ausbildung ist damit die durch sie zustande gekommene Transparenz. Module müssen qua formaler Definition in sich geschlossene Einheiten sein, welche bezüglich ihren Zielen, intendierten Lernprozessen, Arbeitsaufwand und Kompetenzüberprüfungen beschrieben werden. Jedes Modul sollte ein bis drei Handlungskompetenzen erarbeiten. Insbesondere auch die Beschreibung der Leistungsnachweise, die das Erreichen der Handlungsziele signalisieren, muss aus den Modulbeschreibungen ersichtlich sein. Alles liegt vor Beginn der Modulararbeit schriftlich den Dozierenden, den Fachkollegen und vor allem den Studierenden vor. In den positiven Ausprägungen überträgt sich die zunächst bei den Dozierenden anfallende Gedankenanstrengung bei der Beschreibung der Module in die Wahrnehmung transparenter Leistungsanforderungen durch die Studierenden. Sie wissen zum Voraus, was im Modul wie gelernt wird und wie die neu erworbene Kompetenz überprüft wird.

Was auf der Mikroebene des Moduls den Studierenden vor Augen steht, überträgt sich allerdings nicht notwendigerweise auf den Gesamtzusammenhang. Das führte an der PHZ Luzern schon bald zur Entstehung von Fachflyern, die den Studierenden eine Übersicht über das Lernprogramm in den einzelnen Fächern bieten sollten – und das auch taten (vgl. <http://www.luzern.phz.ch>).

Nicht zuletzt fördert diese Transparenz auch den internen Dialog unter den Dozierenden der Fachbereiche (in Luzern bezeichnen wir sie als Fachkerne), so dass innerhalb der Fächer trotz Spezialisierung von Dozierenden für die Module eines Fachbereichs eine hohe Kohärenz vorhanden ist. Insbesondere der Austausch zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie von beiden zur Allgemeinen Didaktik und den Bildungswissenschaften ist intensiv.

Aus der Summe der Beschreibungen der Module, auch das ist ein positiver Effekt, lässt sich für die Praxislehrpersonen in den Broschüren für die Praktika beschreiben, was von den Studierenden zu welchem Zeitpunkt der Ausbildung sowohl pädagogisch wie auch fachdidaktisch erwartet werden kann und wo noch Lücken zu erwarten sind.

Identität und Begründungszwang

Was vermitteln wir in den Modulen aus welchem Grund? Wo liegt der Bezug zum Berufsfeld und in welchem Verhältnis stehen wissenschaftliche Fundierung und Praxisrelevanz? Dieser Frage hat sich eine in der Lehrerbildung tätige Person bei der konkreten Planung des Unterrichts immer wieder zu stellen. Die Module unterliegen semesterweise der Akkreditierung und Definition, was sowohl eine Wiederholungs- wie eine Neudefinition bedeuten kann. Dadurch werden die für ein Modul verantwortlichen Dozierenden immer wieder mit der Aufgabe konfrontiert, sich zu vergewissern, ob die Inhalte und Leistungsnachweise aktuell sind, den aktuellen Erfordernissen des Berufes entsprechen, sich in die Gesamtausbildung einbetten, mit den richtigen Prioritäten versehen und von den Studierenden auch adaptierbar sind. Im positiven Fall resultiert daraus so eine stete Aktualisierung des Lernangebots und eine Vermeidung allzu rigider Routinen.

Selbstverständlich werden Handlungskompetenzbeschreibungen von Studienjahr zu Studienjahr übernommen und mehr oder weniger intensiv angepasst. Aber durch die Transparenz der Zielsetzungen bei Studierenden wie Kolleginnen und Kollegen entsteht ein Selbststeuerungsmechanismus, der ständig daran mahnt, das Erreichen der Kompetenzen kritisch zu überprüfen. Stärker als bei herkömmlichen Inhaltskatalogen wird die Operationalisierung auf Handlungsebenen als permanente Herausforderung erlebt, die sich vor allem in den Praktika zeigt und bis zum Abschluss des Studiums zu einem verlässlichen Beleg der Standards führen soll.

Der «Lohn» für diese Legitimationsarbeit ist nicht nur Qualität. Der Bezug der Studienarbeit durch Dozierende und Studierende auf die Modulkriterien und ihre Reflexion schafft auch eine institutionelle Identität. Es entwickelt sich – langsam noch, aber spürbar – eine gemeinsame Sprache über die Fächergrenzen und Rollen hinweg. Anspruch und Wirklichkeit werden thematisiert, Methoden auf Ziele bezogen, Begründungen für Anforderungen werden selbstverständlich. Auf diese Weise hilft Modularisierung der Institution eine gewisse Arbeitsidentität zu entwickeln, an der Studierende und Dozierende teilhaben.

Sachbezogene Qualitätskontrolle

Auch gegenüber der interessierten Öffentlichkeit und im Schulfeld wird damit sehr offen dargelegt, welche Zielsetzungen die Hochschule verfolgt und welchen Selbstanspruch an das Ausbildungsergebnis sie sich stellt. Qualitätskontrollen konzentrieren sich auf diese Basis. Die PHZ Luzern kennt ein ausgebautes Qualitätserfassungssystem (Fuchs & Zutavern, 2005). Module lassen eine sachbezogene und systembezogene Evaluation zu und vermeiden eine einseitige Personenorientierung. Auch wenn von der Frage, wer ein konkretes Modul unterrichtet, nicht völlig abstrahiert werden kann, ermöglichen doch die transparenten Modulbeschreibungen, dass sachlich neuralgische Punkte oder Veränderungspotenziale, die durch die gesamte systemische Ausgangslage verursacht werden, erkannt und behoben werden können. Dies ist nicht unerheblich, denn wie Oelkers (2001, S. 160) festgestellt hat, wird die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung davon geprägt werden, dass sie neben der Standardisierung und der Effizienz eine Überprüfung ihrer Effekte zulässt.

Ist Ausbildung auf rasches Feedback und Qualitätskontrollen angewiesen, um notwendige Veränderungen für die aktuellen Studierenden zu garantieren, kann Forschung Grundlagen zur Wirksamkeit einer handlungsorientierten Ausbildung über längere Zeiträume erarbeiten. Deshalb haben wir mit Beginn der Institution eine Längsschnittstudie begonnen, die die Entwicklung von Kompetenzen beschreiben und förderliche wie hemmende Bedingungen ausfindig machen soll. Die zu prüfenden Sollwerte bezieht die Studie aus den Moduldefinitionen.

Individuelle Schwerpunktsetzungen

Indem der Anteil von Wahl- und Wahlpflichtbereich erhöht wurde, entsteht für die Studierenden die Gelegenheit, ihren Interessen nachzugehen und ein individuelles Profil zu entwickeln. Dasselbe gilt für die Dozierenden. Die Fachkerne sind herausgefordert, sich ergänzende Schwerpunktsetzungen zu definieren. Ihre Dozentinnen und Dozenten müssen als Spezialistinnen und Spezialisten Inhalte tiefgehend aufbereiten und vermitteln. Für die Schulentwicklung wird dabei insbesondere die Kooperation mit der Forschung bedeutsam. Einerseits bieten deren Schwerpunkte der Ausbildung gute Anregungen, andererseits entwickelt sich in der spezialisierten Modulstruktur eine Wissensbasis, die auf Überprüfung und Ausbau durch Forschung angewiesen ist. So dienen individuelle Schwerpunktsetzungen und die Verpflichtung zur Vorbereitung auf eine Profession auch einer Profilbildung der Institution.

Ressourcenorientierung und Steuerung

Dadurch, dass die Module auf Handlungskompetenzen ausgerichtet sind, wird das bisher übliche Personalzuordnungsschema gebrochen, das geprägt war von der Formel: Einer bestimmten Lehrperson wird eine Lektion an einer bestimmten Klasse für ein Jahr zugeteilt. Durch die Modularisierung sind nun vielfältigere Personaleinsätze möglich: Module lassen sich im eben beschriebenen Sinne, sozusagen «klassisch», aber auch in Pensenteilung, im Teamteaching, mit hoher Präsenzdichte oder webbasiert durchführen

und sowohl der Sache wie den zur Verfügung stehenden Dozierenden gemäss gestalten. Diese Möglichkeiten werden durchaus genutzt. Die Fachkerne verstehen sich als Anbieter von passgerechten und gehaltvollen Modulen. Dies ist nur ein Beispiel dafür, dass ein transparentes Modulsystem für die fachinterne Arbeit wie für die institutionelle Leitung ein gutes Steuerungsinstrument darstellt. Es kann leicht überprüft werden, ob die geforderten Standards in den verschiedenen Ausbildungsteilen angestrebt werden. Neue Zielsetzungen können eingebaut, aber auch Synergien angestossen werden. Gezielte Kooperationen entstehen rund um Kompetenzschwerpunkte. Fächer- und stufenübergreifende Kooperationen können gezielt initiiert werden.

2.2 Problemzonen

Wie wir seit Luhmann (1984) wissen, sind Systeme ohne störende Systemeffekte selten und kaum implementierbar. Auch die modularisierte Lehrerbildung an der PHZ Luzern hat mit störenden Systemeffekten zu kämpfen. Manche lassen sich mit der Zeit beheben, andere werden vermutlich erhalten bleiben, da sie systemimmanent sind. Darauf deutet z. B. die hohe Übereinstimmung unserer Problemerkahrungen mit jenen anderer Hochschulen hin. So zeigen sich bei uns z. B. recht ähnliche Schwierigkeiten wie sie von Strasser für die Hochschule für Heilpädagogik in Zürich geschildert werden (Strasser, 2004, S. 28).

Kohärenz- und Abstimmungsprobleme

In gewisser Weise ist das Kohärenzproblem die Kehrseite der Transparenzmedaille. Was sich gegenüber den Studierenden und den Kolleginnen und Kollegen aus dem Fachkern als Erhöhung der Transparenz auswirkt, wirkt nicht in gleichem Masse auf die Kolleginnen und Kollegen der anderen Fachbereiche, ein Problem, das vorauszu-sehen war (Fuchs 2002, S. 38) und auch eingetroffen ist. So kommt es für die Studierenden zu problematischen inhaltlichen Überschneidungen und Wiederholungen von Grundbegriffen und Grundprinzipien, ohne dass diese vertieft würden, weil jedes Fach sich mit der Einführung eines Konzepts oder Modells begnügt. Die Gesamtinstitution verfügt über ein hidden curriculum, das für die Dozierenden vielfach verborgen bleibt, hingegen für die Studierenden als langweilige Wiederholung wirken und zu Abschleifungsprozessen führen kann. Eine unserer Studentinnen hat dies einmal so ausgedrückt: «Wir hören vieles auf einem mittleren Niveau. Bestimmte Konzepte werden in verschiedenen Fächern verwendet, niemand nimmt sich aber die Zeit, uns auch in die Tiefe zu führen.»

Verborgen auf hunderten von Modulkarten ist das institutionell vermittelte Wissen im Prinzip für jedermann abrufbar, wegen der Datenfülle und Zeitknappheit nimmt sich aber niemand die Zeit, die eigenen Inhalte an den fremden zu überprüfen und auf Doppelpurigkeiten hin abzusuchen. Dadurch geht bei Überschneidungen wertvolle Lernzeit verloren. Eine systematische Sichtung durch eine dafür beauftragte Person und das Einrichten von Dialog- und Austauschsystemen unter den Dozierenden vermag das Problem mit der Zeit zu verringern.

Traditionssicherung und Wissenstransfer

Bleiben wir bei den Dozierenden: Wer in der Anfangsphase unserer PH dabei war, atmet auch heute noch den Gestaltungsgeist der Pionierphase und verfügt über viel implizites Konzept- und Gestaltungswissen. Was diese erste Generation aus der Tradition noch mitnimmt, empfindet die zweite, später hinzu gestossene Generation an Dozierenden leicht als hemmende Hürden: Moduldefinitionen, Leistungsnachweisdefinitionen, der Umgang mit den elektronischen Kontrollverfahren, selbst zu definierende Präsenzverpflichtungen – all das wird von manchen nicht mehr als Chance erlebt, sondern als administrative Verpflichtung erlitten. An unserer Institution erleben wir derzeit den Bruch zwischen den Generationen und sind aufgefordert, die bestehenden Erfordernisse immer wieder aus der Grundphilosophie her abzuleiten und sie auch zu sichern, d. h. zu formulieren und den nachrückenden Dozierendengenerationen mit Sinn zu füllen.

Erledigungsmentalität und Einseitigkeiten

Dadurch, dass derzeit noch jedes Modul mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen werden muss, entsteht zum einen eine Kaskade an Abschlusspflichten für die Studierenden, die an den Semesterenden zu einer enorm hohen Belastung führt.² Würde diese Belastung nicht zuweilen überborden, wäre das an sich ein vernachlässigbarer Effekt, denn in jedem Studium kommen Belastungsspitzen vor. Bedenklicher aber ist, dass die Orientierung an den Leistungsnachweisen, die sehr oft produktorientiert sind, die kontinuierlichen Lernprozesse bedroht. Die Studierenden orientieren sich zu Beginn des Semesters sehr pragmatisch an dem, was am Ende des Semesters abzugeben ist. Sofern diese Produkte nicht so angelegt sind, dass der Lernprozess und die Kompetenzsteigerung während des Semesters in den Leistungsnachweis notwendigerweise einfließen muss, korrumpiert sich die Ausbildungsinstitution selbst in ihren Lernwirkungen.

Überraschenderweise kann das gleiche Problem auch auf Seite der Dozierenden auftauchen. Im notwendigen Bemühen um stärkere Routinen, die die knappe Zeit besser nutzen, kann die Kernidee der anzustrebenden Handlungskompetenzen verblassen und durch traditionelle Inhaltsorientierungen und das Primat bewährter Methoden ersetzt werden. Dann werden Modulkonzepte nicht weiterentwickelt, sondern abgeschrieben und Lehrstoff durchgenommen, ohne den Fortschritt in der Kompetenzentwicklung kritisch zu prüfen.

Auch das Umgekehrte ist beobachtbar. Handlungskompetenzen werden immer feiner und immer detaillierter operationalisiert. Im Bemühen, die Modulziele zu erreichen, werden dozierendenzentrierte Methoden dominant, selbständiges Lernen wird vernachlässigt. Handlungskompetenzen werden zu geschlossenen Systemen, die verhindern, dass die angehenden Lehrpersonen auf der Grundlage eines vertieften Wissens selbständig ihr professionelles Profil entwickeln. Eigenständigkeit im kritischen Denken

² Tillmann berichtet mit Bezug auf den ersten in Deutschland realisierten Lehramts-Bachelor von einer semesterweise wiederkehrenden Prüfungsangst (Tillmann, 2005, S. 34).

und zielorientierten Handeln wird dann eingeschränkt durch eine Art Teacher-proof-Curriculum der Lehrerausbildung, obwohl das Scheitern dieser Rezeptologie ja eigentlich allgemein bekannt sein sollte. Dabei hat schon der mangelnde Mut zur Ausweitung der eigenständigen Studienanteile für die Studierenden den «heimlichen» Effekt, selbständiges Lernen gering zu achten – was sich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit dann auch in der späteren Arbeit mit Schülerinnen und Schülern fortpflanzen wird (Zutavern, 2006).

Die Orientierung an Handlungskompetenzen setzt viel Wissen darüber voraus, was die Bedingungen erfolgreichen Lehrerhandelns sind und wie sie gefördert werden können. In Wirklichkeit sind die Wissenslücken beträchtlich und die Unsicherheit über wirksame Lehrerbildung noch gross. Deshalb muss auch das Handlungskonzept selbst immer wieder kritisch hinterfragt, korrigiert und ergänzt werden. Vertieftes, nicht immer schon durch vermeintliche «Praxisbedeutung» begründetes Wissen und die Fähigkeit, über die aktuellen Gegebenheiten des Berufs hinauszudenken, müssen entwickelt werden. Lehrpersonen sollen sich auch eines Tages Standards erarbeiten können, von denen wir heute noch nicht einmal etwas ahnen. So können z. B. Erfahrungen im auserschulischen Bereich wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Lehrperson darstellen. Ausbildung muss offen bleiben, muss ausprobieren und eine Fülle an Erfahrungsmöglichkeiten und Reflexionsanregungen geben.

Noch kann man diese Gefahren als gering einstufen, denn die starke Teamentwicklung, nicht zuletzt durch die Modulorientierung gefördert, baut in den Fachkernen eine selbstkritische Steuerung auf.

Planungsprobleme

Der unsere PH am meisten belastende Faktor war bisher die mangelhafte Stundenplanung. Diese steht aber nur am Schluss einer längeren Kette und macht einige grundsätzliche Schwierigkeiten sichtbar: Trotz einem klar strukturierten Studienaufbau steht erst jeweils zu einem späten Zeitpunkt fest, wer welche Module belegen kann. Studierende, die ein vorausgesetztes Modul nicht bestehen, können bewirken, dass Modulansätze relativ spät mangels genügender Teilnehmendenzahl gestrichen werden müssen. Das wirkt sich naturgemäss auf den Stundenplan und die Pensensituation des Personals aus, und zwar zu einem späten Zeitpunkt. Kommt hinzu, dass durch die flexiblen Wahlmöglichkeiten sehr viele Modulkombinationen ermöglicht werden müssen, was die Planung ebenfalls erschwert. Als ebenso schwierig hat sich das Abbilden des Studienverlaufs und die Kontrolle über erbrachte Studienleistungen erwiesen. Die entsprechende Software ist mit den Strukturen der Institution gereift und stimmt unterdessen nicht schlecht mit ihr überein. Allerdings droht sie auch, zum entscheidenden Massstab des Möglichen zu werden. Hier müssen Ausbildungen mit Bedacht die Weiterentwicklung pflegen. Sonst wird es mit der Zeit so sein, dass nur möglich ist, was sich auch im EDV-System abbilden lässt, sei es sinnvoll oder nicht.

Eingeschränkte Flexibilität

Gemäss den Grundideen der Modularisierung sollte diese die Flexibilisierung befördern. Erworbene Kompetenzen führen dazu, dass die Kompetenzerweiterung fortschreiten kann, verpasste Kompetenzen zum Gegenteil. Durch die für die PHZ in der Anfangszeit geltende Prüfungsordnung wurden Zeitabschnitte für bestimmte Kompetenzstände definiert. So ist es denkbar, dass jemand nur wegen eines nicht bestandenen Moduls dazu gezwungen wäre, das gesamte Grundjahr zu wiederholen, ohne aus den weiteren Jahren schon Module besuchen zu können. Hier musste nachgesteuert werden, wobei auch jetzt noch keineswegs von einer konsequenten Modularisierung gesprochen werden kann. Im Vollsinn könnte davon erst die Rede sein, wenn es einer allein erziehenden Mutter, die neben dem Studium arbeiten oder Kinder betreuen muss, gelänge, das Studium zwar in etwas verlängerter Studienzeit, aber ohne allzu grosse sonstigen Einschränkungen zu durchlaufen. Das ist gegenwärtig nicht der Fall.

Ein aus dem Konzept erwachsenes und unverzichtbares Hindernis sind dabei die gewollten zeitlich engen Verzahnungen von Praktika und zugehörigen Vorbereitungs- und Auswertungsmodulen. Ein fachdidaktisches Profilpraktikum, in dem alle belegten Fächer erprobt werden sollen, kann erst nach dem Absolvieren entsprechender Fachmodule besucht werden. Da es nur einmal im Jahr stattfinden kann, können auch kleine Lücken im individuellen Modulplan starke zeitliche Verzögerungen nach sich ziehen. Zu viele individuelle Spielräume würden andererseits nochmals die Planungsunsicherheiten massiv erhöhen.

Erschwerte Kontinuität

An der PHZ sind z.B. im Rahmen der Ausbildung zur Primarlehrperson von den Studierenden 120 Module zu besuchen. Zur Erteilung dieser Module stehen insgesamt etwa 70 Dozierende zur Verfügung. Vielen Dozierenden, vor allem den Spezialistinnen und Spezialisten, begegnen Studierende nur während eines Semesters. Das führt sowohl bei den Studierenden wie den Dozierenden gelegentlich zum Erleben von Flüchtigkeit. Tragfähige, dauernde Beziehungen, in denen man sich über eine längere Zeit gegenseitig formen kann, sich auseinander setzt, sich auch mal «reibt», finden tendenziell nicht statt. Vor allem Studierende, bei welchen die Berufseignung nicht klar gegeben ist, vermögen bei geschicktem Verhalten durch die Schlingen der Verbindlichkeit zu schlüpfen und werden institutionell zu spät bemerkt.

Dieser Umstand steht auch dem pädagogischen Doppeldecker (Wahl, 2006) gelegentlich entgegen. Eine der zentralen Kompetenzen, die wir an unserer PH bei den Studierenden aufzubauen versuchen, ist die (förder)diagnostische Kompetenz. Sie ist Gegenstand unserer Qualitätserhebungen. Das System der Modularisierung bewirkt aber intern nicht zuletzt, dass die zur Diagnostik gehörende «laufende Beobachtung der Lern- und Leistungsentwicklung... um Probleme und Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen» (Döbert, 2001, S. 60) in unserer PH noch unterentwickelt sind. In diesem Sinne schlägt das Pendel zwar schon auf die Seite der Standardisierung, aber noch kaum in die Rich-

tung einer lehrerbildungsspezifischen Förderdiagnostik aus. Mit Massnahmen wie der Erstellung eines Portfolios wirken wir diesem Manko entgegen. In der Ausbildung zur Sekundarstufe I wird z. B. versucht, die nötige Kontinuität durch die studienbegleitende Arbeit eines Allgemeindidaktikers als Mentorin oder Mentor der gleichen Studierendengruppe zu realisieren. Weitere Massnahmen werden nötig sein.

4. Bilanz

Letztlich geht es darum, eine gute Lehrerbildungsinstitution zu sein bzw. zu werden. Per Dalin hat vor 10 Jahren ganz einfache Fragen gestellt: « Was sind Kenntnisse? Wie geschieht Lernen? Was kann die Schule künftig tun, um die Lernfähigkeit der Schüler wirklich zu nutzen und so einer sinnvolleren Schule für das 21. Jahrhundert den Boden zu bereiten?» (Dalin, 1997, S. 23). Es sind auch dies Fragen, denen sich in angepasster Weise die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu stellen hat. Lernen vollzieht sich, wie Döbert mit Blick auf die Schulkultur (2001, S. 57) feststellt, überwiegend kontextgebunden, wobei die entscheidenden Elemente des Kontextes jeweils die beteiligten Personen und Situationen seien. Zu den situativen Bedingungen an Pädagogischen Hochschulen gehört die Organisation in Modulen. Mit Blick auf die Zukunft lassen sich am modularisierten System Optimierungen verwirklichen.

Im Zentrum steht das Bemühen, den Blick fürs Ganze zu gewinnen: Hoban stellt mit Blick auf Bildungsinstitutionen fest, dass das Verständnis für Systemfragen den beteiligten Akteuren, vor allem den Lehrpersonen, vielfach fehlt. Zu Recht konstatiert er, in Anlehnung ans gestaltpsychologische Repertoire: «In a system, the whole is greater than the sum of its parts because of the cumulative influence of the relationships among the elements as well as the elements themselves (...) A *system* is an assembly of related elements that act together as an integrated whole. An *element* is a part of the system that has some attributes which contribute to the system as a whole. A *relationship* exists between elements in a system if the behaviour of either one is influenced by the other. *Feedback* occurs when an element impacts on the overall system through a series of relationships» (Hoban, 2002, S. 30 f.).

Zwischen System-Element-Beziehung der Elemente untereinander und Feedback müssen dichte Kommunikationen hergestellt werden. Das wird eine der grossen Herausforderungen an unserer PH sein. Wenn dies gelingt, wird die Modularisierung ihre Chancen entfalten.

Literatur

Bolder, A. (2002). Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske+Budrich.

- Dalin, P.** (1997). *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*. Neuwied: Luchterhand.
- Döbert, H.** (2001). Neue Lern- und Lehrkultur – Diskussionen und Entwicklungen. In H. Döbert & Ch. Ernst (Hrsg.), *Neue Schulkultur* (S. 44–61). Baltmannsweiler: Schneider, Hohengehren.
- Fischer, D. & Lemmermöhle, D.** (2004). Von Pisa nach Bologna. Modularisierung von lehrerbildenden Studiengängen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4 (2), 4–6.
- Fuchs, M.** (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 31–43.
- Fuchs, M. & Zutavern, M.** (2005). Pädagogischer Doppeldecker und Qualitätssicherung – Schritte auf dem Weg zur Realisierung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (3), 29–36.
- Fuchs, M. & Zutavern, M.** (2003). Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (3), 370–384.
- Hoban, G. F.** (2002). *Teacher learning for educational change. A systems thinking approach*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Lemmermöhle, D. & Schellack, A.** (2004). Modularisierung – Zauberformel für die Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4 (2), 7–15.
- Luhman, N.** (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ministres européens de l' éducation** (1999). *Déclaration commune des ministres européens de l' éducation du 19. juin 1999*. Bologne: rapport.
- Müller, F. et al.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Oelkers, J.** (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (Beiheft), 151–164.
- Oelkers, J. & Oser, F.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK)**. (1993). *Thesen zur Entwicklung pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK-Dossier 24.
- Strasser, U.** (2004). Modularisierter Studiengang in Schulischer Heilpädagogik. Ein Erfahrungsbericht. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4 (2), 23–29.
- Tillmann, K.-J.** (2005). Vom Lehramt zum Bachelor. Alltagserfahrungen mit dem Bielefelder Modell. In J. Bastian, J. Keuffer & R. Lehberger (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Entwicklung: Das Bachelor-Master System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen* (S. 29–34). Weinheim: Beltz.
- Wahl, D.** (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zutavern, M.** (2006). In der Lehrerbildung – für die Schule: Eigenständiges Lernen. *PH-akzente*, 13 (2), 13–19.

Autoren

Michael Fuchs, Dr., PHZ Luzern, Leiter Ausbildung Primarstufe, Museggstrasse 22, 6004 Luzern, michael.fuchs@phz.ch

Michael Zutavern, Dr., PHZ Luzern, Prorektor und Leiter Ausbildung Sekundarstufe, Museggstrasse 22, 6004 Luzern, michael.zutavern@phz.ch

Erfahrungen mit der Modularisierung an der Pädagogischen Hochschule Zürich unter Berücksichtigung einer stufen-spezifischen Perspektive (Vorschulstufe)

Elisabeth Hardegger Rathgeb

Vor vier Jahren beschrieb Hans-Jürg Keller in einem BzL-Beitrag die Chancen und Risiken der geplanten modularisierten Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule. Verschiedene Rahmenbedingungen erschwerten die ursprünglich geplante Umsetzung und verlangten Strukturierungsmassnahmen durch die Ausbildungsleitung. Die Organisierbarkeit der Studiengänge wurde zum leitenden Prinzip und schränkte die gewünschte Wahl- und Gestaltungsfreiheit der Studierenden zwangsläufig ein. Dennoch ist – aus stufenspezifischer Perspektive – eine Neupositionierung der Vorschulstufenausbildung gelungen, die durch die Modularisierung erleichtert wurde. Die Pädagogische Hochschule Zürich hat die heutigen Stärken und Schwächen der Ausbildungsgänge analysiert und plant eine Studienreform auf das Herbstsemester 2009.

1. Einleitung

Im Jahre 2002 beschrieb Hans-Jürg Keller in einem BzL-Beitrag die geplante modulare Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich: «Die an der PHZH angebotenen Lerneinheiten (Module) sollen ein Baukastensystem ergeben, aus dem sich die Studierenden ihr Studium, unter Beachtung von Vorgaben, selbst zusammenstellen und Ausbildungsschwerpunkte wählen» (Keller, 2002, S. 52 ff.). Diese Hoffnung auf Vereinbarkeit von Standardisierung auf der einen und Flexibilisierung auf der anderen Seite zeigt die damalige bildungspolitische Zuversicht, mit der die Modularisierung auf europäischer Ebene eingeführt wurde. Vier Jahre später ist eine Ernüchterung eingetreten, die im Folgenden dargestellt und deren Schlussfolgerungen daraus erläutert werden sollen. Die Phase der Konzeptionierung und Implementierung modularisierter Studiengänge in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung war verknüpft mit der Tertiarisierung und Etablierung Pädagogischer Hochschulen. Folgende strukturelle Rahmenbedingungen erschwerten den Übergang einer studien-gangsorientierten zu einer modularisierten Ausbildung:

1.1 Modularisierungsprozess gekoppelt an Arbeitsplatzsicherung

Die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen für Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen des Kantons Zürich wurden im Jahre 2002 zur Pädagogischen Hochschule zusammengeführt. Wie in jedem Fusionsprozess war die Projekt- und Startphase für die meisten Mitarbeitenden mit vielerlei Unsicherheiten verbunden. Die komplexe Relation zwi-

schen institutioneller Reform und Modularisierung zeigte sich ebenfalls im Modularisierungsprozess an der PHZH. Die Einführung in Grundlagen eines disziplinär und weitgehend geteilten objektivierten Fachdiskurses hätten vermehrt in Grossveranstaltungen (Vorlesungen) oder mit Blended-learning-Formen vermittelt werden können. Tatsächlich wurden die fachdidaktischen Module tendenziell eher mit personenintensiven Vermittlungs- und Überprüfungsformen konzipiert: Die erarbeiteten Module waren vorwiegend auf kleinere Gruppen, Doppellektionen und Präsenz ausgerichtet, welche mit 1,5 ECTS-Punkten kreditiert werden. Neue, innovative Elemente der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, z.B. Formen des informellen Selbststudiums, wurden durch die Dozierenden nur zögerlich aufgenommen und vor allem dann, wenn sie das eigene berufliche Selbstverständnis als «Vermittelnde» nicht in Frage stellten und nicht die Gefahr einer Pensenreduktion gesehen wurde. Lediglich in den völlig neu generierten Ausbildungselementen wie dem Studienschwerpunkt (15 ECTS-Punkte), den Fachpraktika (3 ECTS-Punkte) oder den F&E-Projekten (4,5 ECTS-Punkte) konnten grossräumigere Wahlangebote realisiert werden, welche auch Selbstlernanteile beinhalten.

1.2 Innere Strukturierung in Fachbereiche

Bis anhin arbeiteten in den Seminarien drei bis vier Fachkolleginnen und -kollegen zusammen, welche sich auf ein gemeinsames, zu vermittelndes Professionswissen aus ihrer jeweiligen Fachperspektive festgelegt hatten. Der informelle interdisziplinäre Austausch – durch die Kleinheit der Institutionen bedingt – gewährleistete die Kohärenz der Ausbildung und verhinderte Redundanzen in den Fachcurricula. Indem die Dozierenden an der Pädagogischen Hochschule neu in Fachbereichen organisiert wurden, konnte der Referenzrahmen für einen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, aber auch disziplinären Diskurs enorm erweitert werden. Trotzdem oder vielleicht gerade darum erwies sich die nötige Festlegung auf gemeinsame Fachstandards bzw. auf das zu vermittelnde Professionswissen für die neu zusammengesetzten Expertinnen und Experten der Lehrerbildung als anspruchsvoller Prozess. Ausserdem zeigte sich in der Modularisierungsphase, dass die gewünschte Verstärkung einer fachlichen Perspektive die interdisziplinäre Zusammenarbeit erschwerte. Kaum eines der Module wurde fachübergreifend konzipiert.

1.3 Administrative Überlastung

Der Anspruch, dass die Studierenden der Primar- und Sekundarstudiengänge aus der gesamten Palette ein persönliches Fächerprofil zusammenstellen können, führte – u. a. verursacht durch hohe Anmeldezahlen – zu einer logistischen und administrativen Überlastung. Um eine optimale Nutzung der vorhandenen personellen und räumlichen Ressourcen zu gewährleisten, mussten die Studierenden den einzelnen Pflichtmodulen zugeteilt und geplante, vertiefende Wahlmodule reduziert werden. Alle Studierenden erhielten einen persönlichen Stundenplan. Nur mit dieser Massnahme konnte sichergestellt werden, dass die Studierenden innerhalb von drei bzw. vier Jahren alle notwendigen Leistungsnachweise erbringen und ihr Lehrdiplom erwerben konnten. Die

organisatorischen Herausforderungen führten tendenziell zu einer Bürokratisierung und Reduktion der ursprünglich geplanten Individualisierung innerhalb der gewählten Profile.

1.4 Neue und unterschiedliche Zulassungsbedingungen

Bis ins Jahr 2002 wurde im Kanton Zürich die Matura als Zulassungsvoraussetzung zu den Primar- und Sekundarstudiengängen verlangt. Mit den Pädagogischen Hochschulen wurden unterschiedliche Zulassungsverfahren generiert, die den Gesetzesvorgaben (Kantonales Gesetz über die Pädagogische Hochschule Zürich) und den EDK-Vorgaben entsprachen. Neu können Absolventinnen und Absolventen einer Diplommittelschule bzw. einer Berufsmittelschule nach einem Vorkurs eine Aufnahmeprüfung an die PH absolvieren, in der die Maturaäquivalenz festgestellt wird. Für das Studium der Vorschulstufe wurde ein Diplommittelschulabschluss als Zulassungsvoraussetzung beibehalten. Es zeigte sich bald, dass die stufenübergreifenden und primär fachdidaktisch angelegten Konzepte die unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Voraussetzungen und die mangelnde Fertigkeitusbildung nur beschränkt berücksichtigten. Beispielsweise mussten in den Fremdsprachen, den musischen, sportlichen und gestalterischen Fächern zusätzliche Ergänzungsmodule angeboten werden, um die unterschiedlichen Voraussetzungen im Fertigkeitensbereich auszugleichen. Dies und die kleinräumig angelegten Module, welche jeweils mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen werden, führte zwangsläufig zu einer Überlastung der Studierenden innerhalb der Semester.

2. Aktuelle Stärken und Schwächen der modularisierten Ausbildungsgänge

Nachdem die ersten Studierenden ihre Ausbildung an der PHZH mit einem EDK-anerkannten Lehrdiplom und einem «Bachelor of Arts» abgeschlossen haben, wurde eine qualitative Evaluation der bestehenden Ausbildungsangebote eingeleitet. Die Stärken und Schwächen der modularisierten Studiengänge wurden über Studierendenbefragungen und in offenen Gesprächsrunden mit allen Fachbereichen erhoben und werden zurzeit in einem noch nicht abgeschlossenen Forschungsprojekt «Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (vgl. Bär & Fraefel, 2006) untersucht.

Ein Modul an der Pädagogischen Hochschule Zürich bezeichnet in der Regel eine Lerneinheit, die durch die Lernzeit der Studierenden definiert wird. Deshalb können sich die einzelnen Module in ihrer Form unterscheiden (beispielsweise Seminar, Vorlesung, Nichtpräsenz, Praktika, Kompaktwoche). Alle Module beziehen sich auf mindestens einen der 10 Ausbildungsstandards der PHZH.

Die Lernzeit pro Modul beträgt für die Studierenden 40–45 Arbeitsstunden. Jedes Modul schliesst mit einem Leistungsnachweis ab und wird mit 1.5 ECTS-Punkten kreditiert, sofern die Leistungen genügend sind. Die Dozierenden beurteilen die Leistungen entweder mit erfüllt/nicht erfüllt oder benoten sie. Die Leistungsnachweise aus spezifizierten Modulen ergeben die Diplomnoten.

Qualität der einzelnen Module

Die Fachbereiche bzw. die Dozierenden ermöglichen den angehenden Lehrpersonen innerhalb der Rahmenbedingungen die bestmögliche pädagogische und fachdidaktische Ausbildung. So wird den einzelnen Modulveranstaltungen von den Studierenden in der Regel eine hohe Qualität zugesprochen. Anfängliche inhaltliche Redundanzen konnten über fachbereichsinterne und zunehmend fachübergreifende Absprachen reduziert werden. Die Präsenzzeiten sind jedoch tendenziell immer noch zu hoch und behindern eine vertiefte Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten. Formen des selbst- und teamorientierten Lernens müssen weiter ausgebaut werden.

Stufenübergreifende Module

Beinahe alle Veranstaltungen in den Bereichen Allgemeine Didaktik sowie Bildung und Erziehung (Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Ethnologie) sind stufenübergreifend konzipiert. Ebenso werden die berufspraktischen Trainings (Auftrittskompetenz, Kommunikation und Konfliktmanagement), die Studienschwerpunkte und F&E-Projekte von Studierenden aller Zielstufen gemeinsam besucht. Dies entspricht in der Primar- und Vorschulstufenausbildung etwa einem Viertel aller Module. Die Studierenden lernen Eigenheiten und Konzepte aller Schulstufen kennen und verstehen bzw. arbeiten mit denselben pädagogisch-didaktischen Begrifflichkeiten. Die in der Ausbildung geknüpften Kontakte und die gemeinsame Sprache sollen helfen, Vorurteile gegenüber anderen Stufen zu reduzieren, Übergänge für die Schülerinnen und Schüler hilfreich zu gestalten und den Stellenwert der eigenen Arbeit positiv zu situieren. Insbesondere die Vorschulstufe erhält damit einen festen Platz innerhalb des – alle Stufen umfassenden – Ausbildungssystems.

Standardorientierung und Portfolio

«Trägt die Modularisierung allgemein zur Individualisierung und Flexibilisierung der Studiengänge bei, so bringt sie auch Gefahren, die mit «flankierenden Massnahmen» behoben werden müssen. [...] Die Vielfalt der Module, unter denen die Studierenden wählen können, birgt die Gefahr in sich, dass die Beliebigkeit zunehmen könnte. Wir wollen dieser Gefahr begegnen, indem bei sämtlichen Modulen in der Ausschreibung angegeben werden muss, auf welchen von den Studierenden zu erreichenden Standard das Modul zielt» (Keller, 2002, S. 55/56). Obwohl durch die organisatorisch notwendigen, strukturierenden Massnahmen die Wahlmöglichkeiten zunehmend eingeschränkt wurden, konnte eine durch die Modularisierung verursachte Fragmentierung der Ausbildungsgänge nicht vollumfänglich verhindert werden. Mit der Ausrichtung aller Module auf zehn fächerübergreifende PHZH-Ausbildungsstandards wurde ein für die Studierenden nachvollziehbarer roter Faden implementiert. Das Portfolio erweist sich als wirkungsvolles Instrument, um der Gefahr einer mangelnden Kohärenz in den Ausbildungsgängen entgegenzuwirken. Die Studierenden weisen am Ende des Studiums nach, wie sie individuell die zehn Standards verfolgt und erreicht haben. Sie illustrieren die Verknüpfung theoretischer Ausbildungsbestandteile mit Beispielen aus ihrer persönlichen Umsetzungspraxis. Indem die Dozierenden Leistungsnachweise einfor-

dem, die zu Portfolioeinträgen weiterverarbeitet werden können, unterstützen sie die Vernetzungsleistung der Studierenden. Mittlerweile wird die Arbeit mit dem Portfolio vom Lehrkörper und den Studierenden als wertvoll und hilfreich wahrgenommen.

Gestaltung der Leistungsnachweise

«Wenn in jedem Modul ein Leistungsnachweis verlangt wird, besteht die Gefahr, dass die Studierenden im Extremfall in der letzten Semesterwoche 20 multiple choice Tests ausfüllen oder im anderen Extremfall ihr Praktikum blockieren, indem sie für 20 Module exemplarische Beispiele für ihr Portfolio sammeln» (Keller, 2002, S. 56). Die Steuerung der Fachbereiche hinsichtlich der Leistungsnachweise gestaltete sich anspruchsvoller als erwartet. Ursprünglich sollten *Modulreihen* mit einem vertieften, anspruchsvollen Leistungsnachweis abgeschlossen werden. Tatsächlich werden von den Studierenden jedes Semester unzählige, vorwiegend schriftliche Arbeiten gefordert, damit sie die Kreditpunkte der *einzelnen Module* erhalten. Infolge des modularisierten Systems ist den Dozierenden nicht bekannt, welche weiteren Anforderungen an die Studierenden in den Parallelveranstaltungen gestellt werden. Folge davon ist die bereits erwähnte Überlastung der Studierenden und eine Verführung zur oberflächlichen Abarbeitung der geforderten Leistungsnachweise. Zurzeit wird diesem Missstand Rechnung getragen, indem eine systematische Semesterübersicht erarbeitet wird, um die Form der geforderten Leistungsnachweise über alle Fachbereiche hinweg transparent zu machen. Da für die Studierenden in der Primar- und Sekundarstufe – je nach Profil, das sie gewählt haben – die Semesterplanung sehr unterschiedlich aussieht, stellt dieses Ansinnen eine grössere Herausforderung dar.

Verknüpfung von Theorie und Praxis

Für Dozierende und Studierende ist die Verknüpfung theoretischer und praktischer Ausbildungsteile – trotz des Portfolios – noch unbefriedigend gelöst. Direkte Praxisbezüge sind in den kleinräumig angelegten Modulen kaum umsetzbar. Da die fachdidaktischen Module über die sechs bzw. acht Semester verteilt sind, sind Konzepte und Anregungen aus den Fachbereichen in den Praktika teilweise noch nicht verfügbar. Ausserdem ist die aktuelle Zusammenarbeit der PHZH mit dem Praxisfeld noch zu individualisiert, da die mentorierenden Dozierenden mit jeweils wechselnden Praktikumslehrpersonen zusammenarbeiten. Sehr geschätzt wird jedoch von den Dozierenden der einzelnen Fachbereiche das im 5. Semester angesiedelte *Fachpraktikum*. Das Vorbereiten, Umsetzen und Auswerten fachspezifischer Inhalte unter Anleitung eines Fachdidaktikers oder einer Fachdidaktikerin im Sinne eines «Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings» (vgl. Staub, 2004) ist bis anhin nur in einem – von den Studierenden wählbaren – Fach möglich.

Mobilität und Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen

Durch die Modularisierung wurde die Zusammenarbeit mit anderen Lehrerbildungsinstitutionen regional, national und international vereinfacht und systematisiert. Kooperationsbeziehungen bestehen mit anderen Teilschulen der Zürcher Fachhochschule,

mit der Universität Zürich (UZH) und ETH, der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen und dem Institut Unterstrass. In den letzten vier Jahren ist es ausserdem gelungen, weltweit Lehrerbildungsinstitutionen als Partnerhochschulen zu gewinnen. Diese Bemühungen um Zusammenarbeit im Hochschulbereich erleichtern die vertikale und horizontale Mobilität während des Studiums und später im Beruf. Das Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF) wird gemeinsam von der Universität Zürich, der ETH und der PHZH getragen und verantwortet die Ausbildung der Sekundarstufen II-Lehrpersonen. In die Ausbildung von Gymnasial- und Berufsschullehrpersonen können bereits bestehende Module aus der Volksschullehrerausbildung, in denen grundsätzliches, stufenübergreifendes Professionswissen und Skills vermittelt werden, problemlos übernommen werden.

Weiter werden einige der zehnmoduligen Studienschwerpunkte in Kooperation mit anderen Mitgliedern der Zürcher Fachhochschule durchgeführt. Studierende können aus einer breiten Palette von Angeboten wählen und ihr Fächerprofil mit einer zusätzlichen Spezialisierung abrunden. Um einige Beispiele bestehender Zusammenarbeit zu nennen: Chor- und Ensembleleitung sowie Theaterpädagogik mit der Hochschule für Musik und Theater (HMT), Sonderpädagogik mit der Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Kunst und Gestaltung mit der Hochschule für Gestaltung und Kunst (HGKZ) sowie Schulsozialarbeit mit der Hochschule für Soziale Arbeit (HSSAZ). Die Zusammenarbeitsverträge beinhalten, dass die in solchen Kooperationsmodulen erworbenen ECTS-Punkte im Falle eines Weiterstudiums an der jeweiligen Hochschule als Vorleistung angerechnet werden.

Ausserdem nutzen die Studierenden zunehmend die Möglichkeit, ein Gastsemester an einer Partnerhochschule im In- und Ausland zu absolvieren (vgl. <http://international.phzh.ch>). Bei den Zürcher PH-Studierenden sind Universitäten im frankophonen und angelsächsischen Raum besonders beliebt, weil durch einen Auslandsaufenthalt gleichzeitig die Fremdsprachkompetenzen erweitert werden können.

3. Fazit und Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an der PHZH

«Knapp ein halbes Jahr vor dem Start der Pädagogischen Hochschule Zürich sehen wir der Realisierung der modularisierten Studiengänge mit manchmal nervöser Spannung entgegen. [...] Wir werden die Entwicklungen sorgfältig beobachten und wo nötig laufend Modifikationen vornehmen» (Keller, 2002, S. 59/60). Der Fragmentierung in fachspezifische Modulreihen, der mangelnden Kohärenz in den Ausbildungsgängen und der ungenügenden Verknüpfung von Theorie und Praxis soll mit einer geplanten Studienreform begegnet werden:

1. Neu soll die Ausbildung an der PHZH noch stärker situiert konzipiert werden: Wissenschaftliche, fachliche und berufspraktische Ausbildung werden vermehrt mit-

einander verknüpft und die Überprüfung der Leistungen erfolgt nicht nur in den Modulen, sondern ebenfalls im berufspraktischen Kontext. Beibehalten wird die Steuerung über die Standards, welche mit der Formulierung von den dazugehörigen Handlungskompetenzen verfeinert werden. Berufsrelevante Kompetenzen werden auch in interdisziplinär strukturierten «Lernfeldern» erworben. Unterschiedliche Lehr- und Lernformen wie beispielsweise problem- und fallbasiertes, eigenständiges, kooperatives und vernetztes Lernen oder «learning on demand» mit einem Wissensspeicher (knowledge base) als Grundlage sollen in die Gestaltung dieser Lernfelder einfließen.

2. Da Professionswissen nicht nur in komplexen Lernfeldern erworben werden kann, wird fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können weiterhin in einer parallel zu den Lernfeldern verlaufenden curricularen Schiene aufgebaut.
3. Die Zusammenarbeit mit dem Praxisfeld soll zunehmend systematisiert und verbindlicher gestaltet werden. Geleitete Schulen als Organisationseinheit werden in Zukunft als Partnerinstitutionen (Praxiszentren) mit der Pädagogischen Hochschule eng zusammenarbeiten.
4. Bewährte Elemente wie eine stufenübergreifende Perspektive, die hohe Qualität der sozialwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile sowie Studienschwerpunkte – und die damit verbundene Kooperation mit anderen Hochschulen – werden auch in Zukunft die Ausbildung an der PHZH mitprägen.

Mit der geplanten Weiterentwicklung der modularisierten Ausbildung wird die Tätigkeit an der PHZH für die Leitung, die Fachbereiche und die einzelnen Dozierenden weiterhin arbeitsintensiv und anspruchsvoll bleiben. Einmal mehr kann gesagt werden, dass wir der Realisierung «mit nervöser Spannung» entgegenblicken.

Literatur

- Baer, M. & Fraefel, U.** (2006). *Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Publikation im Internet unter http://www.phzh.ch/lead_detail,220,r,830_Dz.html (Stand 8.8.2006).
- Keller, H.-J.** (2002). Die modulare Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 52–60.
- Staub, F.C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, Beiheft 3, 113–141.

Autorin

Elisabeth Hardegger Rathgeb, Prof. lic. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Schönberggasse 1, 8090 Zürich, elisabeth.hardegger@phzh.ch

Die Modularisierung der Ausbildung von Primarlehrerinnen und -lehrern an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PHNW), Abteilung Liestal – ein Erfahrungsbericht

Jürg Rüedi und Hans Anliker

Der folgende Erfahrungsbericht bezieht sich auf die Ausbildung von Primarschullehrkräften an der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel (HPSABB) in den Jahren 2002 bis 2005/2006. Die zugrunde liegende Konzeption und die Lehrpläne wurden in paritätischen Arbeitsgruppen aus den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft erarbeitet, in welchen die Autoren ihre Ausbildungsstätte vertraten. In diesem Bericht stellen die Autoren die Modularisierung ins Zentrum und ziehen eine persönliche Bilanz.

1. Zur Entstehung der Ausbildungskonzeption der Jahre 2002 bis 2005

Schon seit 1996 beschäftigten sich die Erziehungsdepartemente der beiden Kantone Basel-Stadt und Basel-Landschaft mit dem Zukunftsprojekt einer gemeinsamen pädagogischen Hochschule. Im Jahre 2000 wurde dieses Projekt durch die zusätzliche Integration der Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel erweitert. Für die Ausbildungskonzeption der Studiengänge für Primarlehrpersonen an der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel (HPSABB), welche 2002 starteten, war das curriculare Ordnungsprinzip der Modularisierung noch kein Planungskriterium. Dieses wurde erst im Laufe der Reform im Zusammenhang mit der «Erklärung von Bologna» und den «Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen» vom 5. Dezember 2002 zu einem wichtigen Gestaltungselement.

Der Ausbildungskonzeption HPSABB für Primarlehrpersonen lagen folgende Grundsätze zugrunde:

- Die Ausbildung orientiert sich an erwachsenenbildnerischen Prinzipien und bietet Möglichkeiten zu selbstverantwortlichem und eigenständigem Lernen.
- Die Ausbildung ist geprägt von wertschätzender Zusammenarbeit sowie von Mitbestimmung und Mitverantwortung der Studierenden.
- Die Ausbildung wird in einer lernenden Organisation realisiert, organisatorische und zeitliche Freiräume werden geschaffen.
- Die Ausbildung bezieht gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen mit ein.
- Die Ausbildung ist wissenschaftlich abgestützt und anwendungsorientiert.
- Die Ausbildung berücksichtigt interkulturelle und geschlechtergerechte Aspekte in allen Fächern (Berichte der Arbeitsgruppen, 2000, S. 8).

Mit «allen Fächern» sind die Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Soziologie, Allgemeine Didaktik), die Sprachliche Ausbildung (Deutsch und Französisch), die Mathematische Ausbildung, Mensch-Gesellschaft-Umwelt, die Musikalische Ausbildung, Bildnerisch Technisches Gestalten, die Religionspädagogische Ausbildung sowie die Bewegungsausbildung gemeint. Die Fachbezeichnungen entsprechen den Fachdidaktiken. Dazu kommen auszuwählende Kurse mit einem Vertiefungsschwerpunkt, Studienwochen (zum Beispiel Interkulturelle Pädagogik) sowie selbstverständlich die den EDK-Vorgaben entsprechenden umfangreichen Praktika zwischen den verschiedenen Semestern. Am 4.7.2002 wurde die Pädagogische Hochschule Basel-Landschaft von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz auf dieser Grundlage dazu ermächtigt, eidgenössisch anerkannte Fachhochschuldiplome zu erteilen.

2. Grundsatzentscheide auf dem Weg zur Modularisierung

Auf dem Weg zur modularisierten Ausbildung von 2005/06 waren mehrere Entscheide wichtig und wegweisend. Ein erster Grundsatzentscheid für die Ausbildung der Primarlehrpersonen beider Basel war, an der bisherigen Allrounder-Ausbildung festzuhalten. Damit wurden die ausgeprägten Wahlmöglichkeiten der Studierenden sowie die damit verbundene Flexibilität, welche für gewisse Modularisierungskonzepte charakteristisch ist, eingeschränkt. Mit einem zweiten Grundsatzentscheid wurden – wie bereits ausgeführt –, die Fächer als strukturierende Grössen beibehalten. Ein Modul umfasst heute den Unterrichtsstoff eines bestimmten Faches während drei, z.T. zwei Semestern. In jedem Semester findet mindestens eine Überprüfung der Lernziele und Kompetenzen statt. Meistens sind es mehr als eine pro Semester, damit nicht am Schluss der Semester eine ausgeprägte Prüfungswelle auf die Studierenden zurollt, eine Gefahr, die uns immer wieder beschäftigt. Damit kommen wir zu konzeptionellen Überlegungen zur Modulüberprüfung.

3. Die Überprüfung der Module und die Vergabe der ECTS-Punkte

Bei einem Fach, welches zwei Module umfasst, wird zwischen dem Modul des Grundstudiums und des Vertiefungsstudiums unterschieden. ECTS-Punkte werden dann jeweils nach 3 Semestern (Grundstudium) bzw. 6 Semestern (Vertiefungsstudium mit zahlreichen Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten) vergeben. So haben die Dozierenden die Möglichkeit, bei ungenügenden Leistungen nach einem oder zwei Semestern Verbesserungen oder Wiederholungen einzufordern. Nach dem dritten bzw. sechsten Semester entscheidet sich, ob die ECTS-Punkte für die betreffenden Module zugesprochen werden oder nicht. Ein Vorteil dieser «grossräumigen» ECTS-Zuteilungsvariante scheint uns die Möglichkeit zu sein, bei den Überprüfungen die Inhalte früherer Semester zu berücksichtigen und dem Prinzip «Aus den Augen – aus dem Sinn» entgegenzu-

arbeiten. Wir möchten den Studierenden beim Zusammensetzen einzelner Teilerkenntnisse behilflich sein und unsere Aufgabe nicht auf die bloße Überprüfung einzelner Module beschränkt sehen, wie dies bei gewissen Modularisierungsvarianten der Fall ist. In ausgeprägter Weise geschieht diese Anleitung zum integrativen Zusammensetzen mit gegenseitigen Bezugnahmen zum Beispiel beim zweiten interdisziplinären Semester der «Flexiblen Ausbildung», in dem alle Fächer daraufhin befragt werden, was sie zu den Themen «Individualisierung» und «Neue Lernkultur» beizutragen haben (vgl. Müller-Oppliger, 2006, S. 117-139). Bei der Überprüfung der Inhalte arbeiten alle Dozierenden zusammen und sind an zwei Blocktagen gemeinsam anwesend, um den Studierenden Rückmeldungen zu geben, wie weit sie die Antworten der Fächer zu den Themenkreisen «Individualisierung» und «Neue Lernkultur» berücksichtigt und verstanden haben. Wir betrachten diese Prüfungskultur auch als einen Beitrag dazu, theoretische Inhalte, die wir wichtig finden, nicht untergehen zu lassen, nur weil deren Nutzen im Hinblick auf die Schulpraxis nicht ohne weiteres nachzuweisen ist. Auf diese Gefahr der Modularisierung mit ihrer ausschliesslichen Orientierung an Kompetenzen haben Criblez und Heizmann bereits hingewiesen. Sie befürchten, «dass Kontext- und Theoriewissen aus verschiedenen Referenzdisziplinen, das sich einfachen Handlungsrelevanz-Nachweisen entzieht, aus den Ausbildungsgängen verdrängt wird. War das Ausbildungsideal des 19. Jahrhunderts der *gebildete Lehrer*, ist es am Anfang des 21. Jahrhunderts die *handlungskompetente Lehrperson*. Wäre nicht beides anzustreben?» (Criblez & Heizmann, 2002, S. 18).

4. Definition eines Moduls

Nachdem wir historisch eingestiegen sind und im dritten Abschnitt Überlegungen zur Überprüfung der Module bzw. zur Vergabe der ECTS-Punkte ins Zentrum gestellt haben, folgt im Sinne einer Zusammenfassung und Präzisierung eine Definition «unserer» Module (vgl. Bewertungskonzept 2005) in Abbildung 1.

5. Inhaltliche Festlegung der einzelnen Module

Wenn wir auf die letzten Jahre zurückschauen, stellen wir fest, dass die Fragen der optimalen curricularen Festlegungen (Stichwort «Kerncurriculum») sowie der Koordinationen zwischen den Fächern eine ständige Herausforderung darstellen.

Die Inhalte der einzelnen Module werden von den Fachgruppen bzw. von den Ausbildungsbereichen festgelegt. So bleiben die Ausbildungsbereiche als planende und koordinierende Instanzen erhalten. Wir tragen so dem von Fuchs (2002) aufgeworfenen «Kohärenzproblem» (S. 38) Rechnung. Er versteht darunter die Notwendigkeit der internen Verständigung im Rahmen einer Institution, «die den Aufbau der Endkompetenz, das selbständige Unterrichten und Mitgestalten-Können der Schule vor Ort»

Ein Modul an unserer Pädagogischen Hochschule bezeichnet in der Regel eine fachspezifische Lerneinheit von maximal drei Semestern. Sie orientiert sich an den allgemeinen Leitideen für die Ausbildung, an den fachspezifischen Leitideen und Richtzielen sowie an Fach-, Methoden- und Selbstkompetenzen. Die Erreichung dieser Kompetenzen muss immer mit verschiedenen Leistungen nachgewiesen werden, pro Semester ist mindestens eine Überprüfung vorgeschrieben. Der Umfang der Module ist unterschiedlich und beträgt zwischen 60 bis 300 Arbeitsstunden (2 bis 10 ECTS), der Umfang der Unterrichtspraxis ist noch grösser, wenn die einzelnen Praktika addiert werden. Die Leistungsnachweise in den Modulen/Modulteilern werden mehrheitlich mit «bestanden – nicht bestanden» beurteilt. Ein Leistungsnachweis gilt als «bestanden», wenn mindestens 60% der möglichen Punkte eines Moduls erreicht worden sind. Eine Anwesenheit von mindestens 80% wird vorausgesetzt. Nach dem dritten sowie nach dem sechsten Semester erhalten die Studierenden die Ergebnisse als «Grades», gegen Ende der Ausbildung findet eine Diplomprüfung statt.

Zusätzlich zu den Kriterien «Erbringung des Leistungsnachweises» sowie «Präsenz» können die Dozierenden weitere Auflagen machen, die nicht beurteilt werden, wie zum Beispiel:

- Schriftliche Selbstbeurteilung
- Reflexion zu einem selbst gewählten Thema, das die Verbindung von Fachinhalten und Praxiserfahrungen fokussiert
- Verbindliche Nutzung des Internets zur Recherche
- Mitarbeit auf der webclass-Plattform usw.

Abbildung 1: Definition eines Moduls

(ebd.) anstrebt: «Nur Dozierende, die wissen, welchen Leitvorstellungen ihre Kolleginnen und Kollegen nachleben und welche Inhalte sie behandeln, sind auch fähig, den Studierenden Querbezüge aufzuzeigen» (Fuchs, 2002, S. 39). Mit regelmässigen Sitzungen in den Ausbildungsbereichen versuchen wir diesem Informationsbedürfnis Rechnung zu tragen. Den Dozierenden verbleibt gleichzeitig ein gewisser Freiraum, weil sie meistens eine Lerngruppe über mehrere Semester unterrichten, die einzelnen Studierenden mit Namen kennen und bei der Planung der Veranstaltungen auf situative Bedürfnisse der Lernenden eingehen können. Bei einer weitgehenden Modularisierung mit kleinen Modulen und zahlreichen Auswahlmöglichkeiten besteht die Gefahr, dass die Dozierenden nicht mehr auf gemeinsamen Voraussetzungen aufbauen können. Um dies zu vermeiden, haben wir bei der Umsetzung der Modularisierung auf folgende Punkte geachtet:

(a) Anspruchsvolles Lehren muss auf dem bisher Gelernten aufbauen, dieses festigen und dann fortsetzen. Bei einer Berufsausbildung steht – im Gegensatz zu gewissen universitären Studien – das berufliche Ziel, hier dasjenige des professionellen Unterrichts, im Zentrum, so dass es sinnvoll ist, auf dem bisher Erreichten aufzubauen. Wenn die Studierenden aufgrund ihrer individuell gewählten Modulkombinationen immer andere Voraussetzungen mitbringen, sind Aufbauen und Fortsetzen erschwert, das Niveau muss der allgemeinen Verständlichkeit zuliebe gesenkt werden. Fuchs (2002, S. 36) spricht in diesem Zusammenhang vom so genannten Zeitachsenproblem. Unter Bezugnahme auf Herbart weist er dabei auf die Notwendigkeit von Vertiefung und Besinnung hin, «nämlich darauf, dass gemachte Erfahrungen, Inhalte, Regeln usw. von der lernenden Person in ihren Gedankenkreis und ihre Persönlichkeit integriert werden müssen. Nur dann wird aus der Information Wissen und aus der Erfahrung Kompetenz»

(Fuchs, 2002, S. 37). Oder anders formuliert: Nachhaltiges Lernen erfordert Zeit, Anstrengung, Übung, Musse, Vernetzung, Integration und Differenzierung, Begegnungen, Einspruch und Ermutigung. Oder mit Egger (2006): «Vermutlich sind Sie als Persönlichkeit da weitergekommen, wo Sie sich mit einem andern Menschen intensiv auseinandergesetzt haben; vermutlich standen Sie zu diesem Menschen in einer verbindlichen Beziehung; er ermutigte Sie wohl in Ihrer Entwicklung» (S. 1).

(b) Eine weitgehende Modularisierung eröffnet die Chance grosser inhaltlicher Auswahl, birgt aber gleichzeitig die Gefahr von Anonymisierung und Einzelkämpferdasein in sich. Soziale Kontakte zu Mitstudierenden werden von allen Studierenden als bedeutsame Ressource im Studium erlebt. Bachmann et al. (1999) folgern darum in ihrer Untersuchung zum Studieren an ETH und Universität Zürich: «Die Förderung der sozialen Ressourcen im Verlaufe des Studiums bedingt die Erleichterung und Stimulierung der Kontaktnahme durch ein gewisses Ausmass an gemeinsam verbrachter Zeit als eine Art «Klassengemeinschaft». Die immer wieder vorgetragenen Argumente zugunsten der sozial-integrativen Funktion von Tutoraten in der Studieneingangsphase erhalten dadurch eine weitere, gesundheitsfördernde Begründung» (S. 197).

Beide Konsequenzen dieser gesundheitspsychologischen Untersuchung sind in unserer Ausbildung berücksichtigt: Einerseits existiert eine Klassengemeinschaft durch die ganze Ausbildung hindurch, was von den Studierenden unserer Erfahrung nach sehr geschätzt wird. In der zweiten Ausbildungshälfte (Vertiefungsstudium) ist die Zahl der in der Klassengemeinschaft verbrachten Kontaktstunden allerdings wesentlich geringer, weil neue Wahlgruppen dazukommen. Das Tutoratssystem kennen wir in der Variante, dass jede neue Klassengemeinschaft zu Beginn von einer bisherigen Klassengemeinschaft zu einem Mittagessen eingeladen wird. Als Ausbildungsinstitution betrachten wir es als eine unserer Aufgaben, soziale Kontakte unter den Studierenden anzuregen und ebenso zu fördern wie die Fähigkeit zu eigenständigem Lernen oder zur Selbstreflexion.

Vielfältige Gesellungs- und Veranstaltungsformen scheinen uns wichtig zu sein, ohne dass die Dozierenden dadurch die Übersicht verlieren und die Namen der Studierenden nicht mehr kennen, die sie betreuen.

Insgesamt schätzen wir als Dozierende bei unserem Modulverständnis, dass wir eine überschaubare Lerngruppe mehrere Semester unterrichten können und damit über einen sozialen Begegnungs- und Erfahrungsraum verfügen, der Beobachtungen im Schulfeld oder Erkundungsprojekte ebenso begünstigt wie längerfristige Aufträge, Unterrichtsgestaltungen durch die zukünftigen Lehrpersonen oder Projekte, die mit Methoden des problembasierten bzw. problemorientierten Lernens (vgl. Reusser, 2005, S. 159-182) verfolgt werden.

6. Schluss und Ausblick

Bis ins Jahr 2008 wird dieser hier kurz vorgestellte modularisierte Studiengang für die Ausbildung von Primarlehrpersonen am Standort Liestal weitergeführt werden. Ändern wird bis dann sicher der Anteil des eigenständigen Lernens, indem das letzte Semester zugunsten einer individuell zu bearbeitenden wissenschaftlichen Arbeit aufgehoben wird. Schliessen möchten wir mit einem Votum von Helmut Messner an der Hochschultagung der PHNW vom 23.3.2006: «Die Umwandlung der seminaristischen Lehr- und Lernkultur zu einer Hochschuldidaktik ist ein langer und nicht einfacher Weg. Lasst uns die Qualitäten der seminaristischen Ausbildung bewahren und uns gleichzeitig dem Entwicklungsbedarf im Bereich der Hochschuldidaktik stellen und öffnen. Die Pädagogischen Hochschulen sollten gerade in diesem Bereich ihre Fachkompetenz in die Gesamthochschule einbringen.»

Literatur

- Bachmann, N.** et al. (1999). *Macht Studieren krank?* Bern: Huber.
- Criblez, L. & Heizmann A.** (2002). Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe und offene Fragen – zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 5–20.
- Egger, R.** (2006). Persönlichkeitslernen. *Tages-Anzeiger/Alpha* 22./ 23.7.2006, 1–2.
- Fachhochschulrat der EDK** (2002). Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen. In KFH, *Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen*. 30.9.2003, 22 f.
- Fuchs, M.** (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 31–43.
- HPSA-BB** (2002). *Studienheft 2/1. Ausbildung von Primarlehrkräften. Modulplan Grundstudium*. Liestal und Basel.
- HPSA-BB** (2005). *Bewertungskonzept*, verabschiedet am PEG vom 14.12.2005 in Liestal.
- Messner, H.** (2006). *Kurzreferat in Basel an der Arbeitstagung FHNW-PH: «Qualität»*. 23.3.2006, 3.
- Müller-Opliger, V.** (2006). «Individualisierung» und «Neue Lernkultur» als inhaltliche Kristallisationspunkte pädagogischer Professionalität. In H. Forneck, M. Gyger & Ch. Maier Reinhard (Hrsg.), *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung* (S. 117–139). Bern: h.e.p.
- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Rüedi, J.** (2005). Qualitätsmerkmale für guten Unterricht in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung. Thesen im Rückblick. Beitrag am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Luzern.
- Seminar Liestal** (2000). *Berichte der Curriculum-Arbeitsgruppen*. Liestal und Basel, 22.8.2000.

Autoren

- Jürg Rüedi**, Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, juerg.rueedi@fhnw.ch
- Hans Anliker**, dipl. LSEB, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, hans.anliker@fhnw.ch

Die Modularisierung der fachlich-fachdidaktischen Ausbildung am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern

Marco Adamina und Albert Tanner

Am Beispiel der Studiengänge am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der PH-Bern zeigen wir auf, wie die fachlich-fachdidaktische Ausbildung im Studienplan verankert ist, wie sie modular aufgebaut ist und wie sie mit den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studien und der berufspraktischen Ausbildung verbunden ist. Dabei gehen wir darauf ein, wie in den zwei bisher entwickelten Studiengängen unterschiedliche Konzepte der Verbindung von Fachstudien und Fachdidaktik angelegt sind. Wir erläutern, von welchen Orientierungspunkten und Grundlagen aus wir die Modularisierung angegangen sind und die Ausrichtung der einzelnen Module festgelegt haben. Im Weiteren gehen wir darauf ein, welche Fragen und Probleme sich in der Umsetzung stellen und wie die Weiterentwicklung angedacht ist.

1. Vom LLB- zum PH-Studiengang: Veränderungen im Bereich Fachstudien und Fachdidaktik

Die tertiäre Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschulstufe und Primarstufe steht im Kanton Bern bereits in der «zweiten Generation». 2001 startete nach einer längeren Planungsphase im Rahmen der 1990 beschlossenen «Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung» die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Kanton und Universität Bern (LLB). Sie umfasste neben dem vierjährigen Studiengang Sekundarstufe I neu auf tertiärem Niveau die beiden dreijährigen Studiengänge «Kindergarten und untere Klassen (1.-2. Klasse) der Primarstufe» (KGU) und «Obere Klassen (3.-6. Klasse) der Primarstufe» (OP). Anfangs Juli 2004 schlossen die ersten 100 angehenden Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarstufe ihr Studium ab. 2007 werden die letzten beiden grossen Studienjahrgänge nach dem Modell KGU bzw. OP ihre Ausbildung beenden.

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschule und der damit verbundenen Vorgabe des Regierungsrates vom Mai 2004, für die Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschulstufe und Primarstufe nur noch einen Studiengang zu konzipieren, veränderten sich nicht nur die äusseren Rahmenbedingungen, sondern es musste auf das Studienjahr 2005/06 auch ein neuer Studienplan entwickelt werden. Bereits im Herbst 2008 werden die ersten Studierenden nach dem neuen Studienplan ihre Ausbildung beenden.

Die LLB Studiengänge sehen aufgrund des von der damaligen Planung vorgegebenen Konzepts eine strikte Trennung der Fachstudien und der Fachdidaktik vor. Für den Lernbereich Natur-Mensch-Mitwelt bedeutet dies zum Beispiel, dass neben je einem fachbezogenen Seminar zur Einführung und zum integrativen Ansatz dieses Schul-faches je zweistündige Veranstaltungen zu Religion/Ethik, Geschichte/Geografie und Biologie/Hauswirtschaft durchgeführt werden, gesamthaft im Umfang von acht bis zehn Semesterwochenstunden. Fachdidaktik Natur-Mensch-Mitwelt wird in einem Modul mit drei Semesterwochenstunden angeboten.

Diese strikte Trennung bewährte sich nicht. Sie führte fast zwangsläufig zu Schwierigkeiten, auch die Rückmeldungen der Studierenden waren und sind eher negativ. Dies hängt allerdings auch damit zusammen, dass in einzelnen Fächern die fachlichen und fachdidaktischen Anteile von den gleichen Dozierenden gelehrt werden, in anderen dagegen aufgrund der Lehrvoraussetzungen der Dozierenden vollständig getrennt sind. Entsprechend treten häufig Doppelspurigkeiten und Koordinationsprobleme auf. Aufgrund dieser Erfahrungen wurde schon bald versucht, fachliche und fachdidaktische Teile stärker miteinander in Bezug zu setzen. So wurden zum Beispiel das Fachstudien-seminar NMM-Integration und die Fachdidaktik NMM, die im gleichen Semester angesiedelt sind, zu einem Modul verschmolzen.

Im Rahmen der Entwicklung des neuen PH-Studiengangs bzw. eines neuen Studienplans bot sich dann die Möglichkeit, die Fachstudien und die Fachdidaktik in einem Fachbereich zusammenzuführen. Im LLB-Modell bildeten die Fachstudien einen eigenen Studienbereich, die Fachdidaktiken dagegen waren dem erziehungswissenschaftlichen Studienbereich zugeordnet.

2. Die Modulstruktur im Studienbereich «Fachstudien und Fachdidaktik»¹

Der dreijährige PH-Studiengang Vorschulstufe und Primarstufe mit seinen drei möglichen Studienschwerpunkten bzw. Studienprofilen umfasst vier Studienbereiche, in denen insgesamt 180 ECTS Punkte erreicht werden müssen:

- Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien (70 ECTS)
- Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studien (60 ECTS)
- Berufspraktische Studien inkl. 16 Wochen Praktika (40 ECTS)
- Bachelorarbeit (10 ECTS)

Der Studienbereich «Fachstudien und Fachdidaktik» umfasst die Fächer Natur-Mensch-Mitwelt, Deutsch, Französisch, Mathematik, Bildnerisches Gestalten, Textiles und Technisches Gestalten, Musik und Sport. Je nach Studienprofil ist eine Spezialisierung

¹ Der Studienplan ist unter www.phbern.ch, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, Rubrik «Studienplan und -reglemente» einsehbar.

auf sieben bzw. sechs der acht Fächer möglich. Englisch wird momentan im Rahmen der Wahlmodule angeboten.

Der Studiengang ist modular aufgebaut und umfasst ein Kern- und Profilstudium. Unter «Modul» wird dabei ein zielbezogener, auf inhaltlicher Ebene in sich geschlossener Verbund von Lehr- und Lerneinheiten verstanden. Ein Modul besteht in der Regel aus mehreren Lehrveranstaltungen, die miteinander in Bezug stehen und aufeinander aufbauen. Module erstrecken sich über ein Semester oder ein Studienjahr oder werden als Blockveranstaltungen oder Blockwochen angeboten.

Ein Modul an der PHBern umfasst einen in sich geschlossenen, kohärenten Verbund von Lehr- und Lerneinheiten, die an Kompetenzen gebunden sind. Der Umfang der Module beträgt zwischen 40 und 150 Arbeitsstunden (2–5 ECTS), in der berufspraktischen Ausbildung bis 240 Stunden bzw. 8 ECTS. Ein Modul umfasst mindestens zwei oder drei Veranstaltungen. Es wird innerhalb eines Semesters oder bei gestreckten Modulen innerhalb eines Studienjahrs abgeschlossen. In grösseren Modulen ist mehr als ein Leistungsnachweis zu erbringen. Die Leistungsnachweise werden mit Ziffernnoten, in einzelnen Fällen (Einführungspraktika) mit erfüllt/nicht erfüllt bewertet. Die Bewertung der Module wird detailliert im Leistungsportfolio sowie nach Fächern und Studienbereichen auch im Diplom ausgewiesen.

Aufgrund der Anlage im Verlauf des Studiengangs, der Anforderungsniveaus und der ziel- und inhaltsbezogenen Ausrichtung werden gemäss Studienplan drei Typen von Modulen unterschieden:

- *Basismodule* beziehen sich auf grundlegende Kompetenzen (Wissensbereiche, Fähigkeiten und Fertigkeiten) in den einzelnen Studien- und Fachbereichen. Sie sind nicht spezifisch auf einzelne Profile ausgerichtet. Im Bereich Fachstudien und Fachdidaktik werden grundlegende Aspekte des Lehrens und Lehrens in den einzelnen Schulfächern aufgearbeitet und dabei auch fachliche Voraussetzungen geschaffen.
- *Vertiefungsmodule* ermöglichen Vertiefungen und Erweiterungen auf das gewählte Profil bezogen. Im Bereich Fachstudien und Fachdidaktik werden dabei vor allem stufen- oder typenspezifische Fragen aufgenommen, die Studierenden können dabei bereits in einem verstärkten Masse Bezüge zu eigenen Lehr- und Lernerfahrungen herstellen.
- *Spezialisierungsmodule* ermöglichen individuell gewählte Vertiefungen. Angeboten werden dabei auch lembereichsübergreifende Module, die berufsfeldbezogen zu einer ersten Spezialisierung im Sinne einer Vertiefung oder Erweiterung führen können.

Die Basis- und Vertiefungsmodule sind als Pflichtmodule angelegt, die Spezialisierungsmodule als Wahlmodule. In den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien werden von den 70 ECTS 45 im Rahmen des Kernstudiums und 25 im Profilstudium erworben. Dabei sind je nach Profil 8 bzw. 9 bzw. 14 ECTS für die Belegung von Wahlmodulen vorgesehen.

Innerhalb des Studiengangs haben die Studierenden die Möglichkeit, einen stufenbezogenen und/oder fächergruppenbezogenen Schwerpunkt zu setzen. Bei Studienbeginn müssen sich die Studierenden für eines der folgenden Studienprofile entscheiden: :

- *Vorschule und Unterstufe*: Spezialisierung auf den Kindergarten und die ersten zwei Schuljahre der Primarstufe. Bei diesem Profil werden die Studierenden in allen 8 Schulfächern (inkl. Französisch) ausgebildet.
- *Mittelstufe*: Spezialisierung auf die Stufen 3.–6. Schuljahr der Primarstufe mit einer leichten fachlichen Spezialisierung – Ausbildung in 7 der 8 Schulfächer.
- *Vorschulstufe und 1.-6. Schuljahr*: Spezialisierung auf einzelne Fächerkombinationen mit einer Qualifizierung in 6 von 8 Schulfächern.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Module der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien im Studiengang Vorschulstufe und Primarstufe bzw. in den drei möglichen Studienschwerpunkten.

Tabelle 1: Übersicht über die Module im Studienbereich Fachstudien/Fachdidaktik

| Fächer | Vorschule und Unterstufe | | Mittelstufe | | Vorschule und 1.–6. Schuljahr | |
|---|--------------------------|-----------|--------------|-----------|-------------------------------|-----------|
| | Module | ECTS | Module | ECTS | Module | ECTS |
| Natur-Mensch-Mitwelt | 2 | 10 | 3 | 15 | 3 | 15 |
| Deutsch, inkl. darstellendes Spiel | 4 | 12 | 4 | 12 | 4 | 12 |
| Sprache und Sachkompetenz | 1 | 5 | | | | |
| Französisch | 1 | 5 | 2 | 8 | 2 | 8 |
| Mathematik | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 5 |
| <i>Bildnerisches Gestalten</i> | 2 | 4 | 2* | 8 | 2* | 8 |
| <i>Technisches/Textiles Gestalten</i> | 2 | 6 | 2* | 8 | 2* | 8 |
| <i>Musik inkl. Instrument, Rhythmik</i> | 3 | 10 | 2* | 10 | 2* | 8 |
| <i>Sport</i> | 1 | 5 | 2* | 8 | 2* | 8 |
| Total Pflichtstudium | 17 | 62 | 15 | 61 | 14 | 56 |
| Module aus dem Wahlbereich der Fachstudien/Fachdidaktik | 3-4 | 8 | 4-5 | 9 | 5-7 | 14 |
| Total | 20-21 | 70 | 19-21 | 70 | 20-21 | 70 |

* Kommentar zur Mittelstufe: Aus den Wahlfächern (kursiv) müssen drei ausgewählt und pro Fach mindestens ein Modul à 5 ECTS absolviert werden, in zwei Wahlfächern zusätzlich ein weiteres Modul à 3 ECTS. Total sind in den drei Wahlfächern 21 ECTS zu erwerben.

Kommentar zur Vorschule und zum 1. bis 6. Schuljahr: Aus den Wahlfächern müssen zwei ausgewählt und pro Fach mindestens zwei Module im Umfang von je 8 ECTS absolviert werden.

3. Ausbildungsziele am IVP – Entwicklung des fachspezifisch-pädagogischen Wissens und Könnens

Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien orientieren sich am Forschungs- und Entwicklungsstand der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie an den Bildungszielen und Lehrplänen der Vorschule und Primarstufe. Wir gehen in Anlehnung an die Ergebnisse der Diskussionen zu neuen Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. z. B. Baer et al., 2001) davon aus, dass das Unterrichten in der Vorschule und Primarstufe umfangreiches fachliches Wissen, fundierte fachdidaktische und unterrichtsmethodische Kompetenzen, eine gründliche Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie und einen reflexiven Umgang mit den eigenen Lehrerfahrungen in den einzelnen Schulfächern erfordert. In der Konzeption und Entwicklung der einzelnen Module hielten und halten wir uns unter anderem an das Rahmenkonzept des fachspezifisch-pädagogischen Wissens (pedagogical content knowledge, nach Magnusson et al., 1999 und Morine-Dershimer et al., 1999), das folgende sechs Komponenten in den Vordergrund stellt:

- die Orientierung des Fachunterrichts: wie und was soll gelehrt und gelernt werden;
- das Wissen über das Curriculum: Bildungsziele, Ziele, Konzepte und Programme der Schulfächer;
- das Wissen um das fachliche Verstehen der Schülerinnen und Schüler: ihre Vorverständnisse, Erfahrungen, ihre lebensweltlichen Bezüge u.a.;
- das fachliche Wissen: grundlegende Konzepte und Kompetenzen, fachspezifische Entwicklungen;
- das Wissen um fachspezifische Lehr- und Lernstrategien;
- das Wissen um das fachbezogene Begutachten und Beurteilen, die Lerndiagnose und -beratung.

Diese Komponenten finden sich auch in den Ausbildungszielen des Institutes Vorschulstufe und Primarstufe der PHBern, die in Anlehnung an die Ergebnisse der Diskussion zur Neukonzeption und zur Standarddiskussion der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (wie sie unter anderem auch in den BzL geführt wurden) fünf Kompetenzbereiche unterscheiden: Selbstorganisation und Reflexion der Berufsrolle, soziale Interaktion und Kommunikation, diagnostische und beraterische Kompetenzen, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen und Kompetenzen im methodisch-didaktischen Bereich. Im Studienbereich Fachstudien und Fachdidaktik stehen dabei folgende Dimensionen im Vordergrund:

- die Reflexion eigener Lernerfahrungen in den Fachbereichen, die Erörterung subjektiver Theorien und Konzepte zum fachlichen Lernen, individuelle Motivationen und Interessen der Studierenden bezogen auf die Schulfächer und die verschiedenen Schulstufen;
- die Auseinandersetzung mit den fachlichen Grundlagen, mit fachlichen Konzepten und Kompetenzen sowie die fachdidaktische Analyse und Rekonstruktion;

- das verstehende Beobachten der Lernvorgänge, des Vorverständnisses und der Lernvoraussetzungen der Lernenden;
- die Diagnose von zielbezogenem Lernen und Lernfortschritten in den unterschiedlichen fachlichen Kontexten;
- die Gestaltung von schüler- und sachgerechten Lernarrangements;
- die sachbezogene und handlungsbezogene Beratung und Begleitung der Lernenden;
- die Auseinandersetzung mit den stufenbezogenen Lehr- und Lernmaterialien und deren fachlicher und fachdidaktischer Orientierung.

Diese Ausrichtung und Orientierung macht das Bestreben einer integrativen Konzeption von fachlichen und fachdidaktischen Studien deutlich, setzt aber auch eine Klärung des Verhältnisses zwischen fachbezogenen und fachdidaktischen Kompetenzen voraus.

4. Integration der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung

Für die Ausarbeitung des neuen PH-Studienplans bzw. der einzelnen Module waren im Unterschied zur LLB, wo Planungs- und Arbeitsgruppen die Studienpläne ausarbeiteten, die Fachdozierenden und Fachdidaktikdozierenden des Instituts zuständig. Gemeinsam entwickelten die einzelnen Fachgruppen, ausgehend von den Erfahrungen aus dem LLB-Studiengang, die Module. Formal hatten sie sich zudem strikt an die Vorgaben des Bologna-Modells und der entsprechenden Empfehlungen der CRUS und der Best Practice der KFE zu halten. Diese Aufgabe setzte in allen Fachgruppen eine intensive Auseinandersetzung um die Ausrichtung, Ziele und Inhalte für die einzelnen Module in Gang und gestaltete sich für die meisten Fächer sehr produktiv, aber auch aufwändig.

Die Entwicklung der Module erfolgte unter hohem zeitlichem Druck – der Studienplan musste innerhalb eines Jahres für den ganzen Studiengang und für alle Profile fertig gestellt sein. Dies führte dazu, dass Koordinationsfragen zwischen den Fachbereichen u.a. nur marginal bearbeitet werden konnten. Vielmehr musste darauf geachtet werden, eine über den gesamten Ausbildungsgang hinweg adäquate Struktur für die einzelnen Fächer und Profile zu finden. Ausgehend von den ersten Erfahrungen stehen deshalb in der Weiterentwicklung des Studienplans und der konkreten Umsetzung der Module nun vor allem Fragen der Koordination innerhalb der Fachbereiche, zwischen den Fachbereichen und zwischen Studienbereichen im Mittelpunkt.

In einem nächsten Entwicklungsschritt wird es darum gehen, die Modulkonzeption noch besser auf die Ausbildungsziele des Institutes auszurichten. Dabei fließen auch Erfahrungen aus den ersten Umsetzungsarbeiten, Ergebnisse der Evaluationen der einzelnen Module und der Befragung von Studierenden ein. Aus diesen Rückmeldungen

erhoffen wir uns auch Informationen zu Überschneidungen und Doppelspurigkeiten zwischen den Ausbildungsteilen, zur Belastung der Studierenden sowie Vorschläge zur Gestaltung der einzelnen Module.

Im Studienbereich möchten wir zudem eine Art «Übersicht zur fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung» erarbeiten. Darin sollen die Ausrichtung, Bedeutung und die fachliche Orientierung zu den verschiedenen Schulfächern zusammengestellt, die Bezugspunkte zwischen den Fächern aufgezeigt und es auf gleiche bzw. verwandte Begrifflichkeiten in den verschiedenen Fächern hingewiesen werden. Ein weiteres Ziel besteht darin, im Hinblick auf die Wahlmodule im dritten Studienjahr fachübergreifende Angebote zu entwickeln, um dabei die Mehrperspektivität zu fördern und verschiedene Zugangsweisen zu ermöglichen.

5. Verbindungen zu den Modulen der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studien und zur berufspraktischen Ausbildung

Bereits in der Umsetzung des LLB Studiengangs wurden Bestrebungen für die Koordination zwischen den Fachdidaktiken einerseits und der Allgemeinen Didaktik und der Pädagogischen Psychologie andererseits unternommen. Diese betrafen in erster Linie Absprachen über das Lehr- und Lernverständnis, über Grundlagen aus der Lernforschung, Modelle und Begrifflichkeiten in der Unterrichtsplanung und den Lehr- und Lernformen. So weit als möglich wurden die Ziele und Inhalte verschiedener Veranstaltungen aus den jeweiligen Bereichen koordiniert. Für die Stufenausbildung Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe bestanden auch Module, in welchen Kooperationen mehrerer Fachdidaktiken und zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik angelegt sind.

Im neuen Studiengang versuchen wir, aufbauend auf diesen Erfahrungen Koordinationsanliegen weiterzuentwickeln. Im Rahmen von «Plattformen» im Studienbereich Fachstudien und Fachdidaktik werden mit den Dozierenden der Allgemeinen Didaktik und des Bereichs Entwicklung und Lernen (Psychologie) Koordinationsgespräche geführt und dabei wird auch ein gemeinsamer Nenner zwischen den Fachdidaktiken gesucht. Die Koordinationsanliegen beziehen sich vor allem auf folgende Bereiche:

- die Verknüpfung von grundlegenden Kenntnissen, Konzepten und Modellen zum Lehren und Lernen allgemein und in den Schulfächern;
- die gleichartige Verwendung von Begriffen und Konzepten;
- die Verhinderung einer «parallel-additiven» Behandlung von Themen in verschiedenen Modulen, insbesondere auch der verschiedenen Fachdidaktiken.

Ein wesentliches Anliegen der Neukonzeption des Studiengangs betrifft eine verstärkte Verknüpfung zwischen der Ausbildung am Institut und der berufspraktischen Ausbildung als «reflexive Praxis». Bereits im Rahmen des LLB Studiengangs wurden Prakti-

ka mit fachspezifischen Schwerpunkten konzipiert und dabei die Verbindung zwischen Modulteilern und der Umsetzung in Praktika angelegt. Mit der Umsetzung des neuen Studienplans werden diese Koordinationsbemühungen noch intensiviert. So stehen nach einem Einführungspraktikum mit drei Teilen nun in jedem Stufenprofil Praktika mit spezifischen Stufen- und Fachbezügen im Vordergrund. Für das Studienprofil «Mittelstufe» zum Beispiel ein Praktikum mit Schwerpunkt Mathematik und Französisch, ein anderes mit dem Schwerpunkt Deutsch und Natur-Mensch-Mitwelt, ein drittes mit Schwerpunkten in den Bereichen Gestalten, Musik und Sport.

Diese Schwerpunkte sind – so weit möglich – verknüpft mit Modulteilern vor und nach dem Praktikum, in welchen entsprechend Fragen der Unterrichtsplanung, der fachdidaktischen Rekonstruktion und der fachspezifischen Lehr- und Lernformen aufgenommen werden. Diese Konstellation ermöglicht es, praktische Erfahrungen vorausgehend und gleichzeitig mit Modulteilern am Institut zu verbinden, Fragen des Unterrichtsverständnisses an echten Situationen anzugehen und dabei an der Entwicklung des eigenen Fachverständnisses und an Überzeugungen zum schulfachlichen Unterricht zu arbeiten. Nicht für alle Fachbereiche konnten diesbezüglich in der neuen Ausbildungsstruktur bereits optimale Bedingungen geschaffen werden.

Als Verbindungsstück zwischen der modularen Ausbildung am Institut und der berufspraktischen Ausbildung wurden zwei Formen neu konzipiert:

- Die Bildung von Reflexionsgruppen über die gesamte Ausbildungszeit hinweg, in welchen 14 bis 16 Studierende gemeinsam mit einer Praxislehrperson und einer Dozentin oder einem Dozenten des Instituts Fragen der Arbeit der Lehrperson und des Lehrens und Lernens erfahrungs- und planungsbezogen aufnehmen.
- Die Vor- und Nachbereitung von Fragen und Aufgaben im Begleitseminar zu den berufspraktischen Studien. Von diesen Begleitseminaren erhoffen wir uns, dass Theorie und Praxis enger verknüpft werden, dass die Erprobung und Reflexion im Rahmen der Praktika intensiviert und dabei die fachliche und fachdidaktische Begleitung der Studierenden verstärkt werden kann.

Für diese Neuerungen steht die Bewährungsprobe noch aus. Erste Erfahrungen sind durchaus ermutigend, verschiedene Bereiche müssen jedoch noch weiterentwickelt und optimiert werden.

Im Kontext der berufspraktischen Ausbildung ergeben sich aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht Fragen, zu denen in nächster Zukunft ein grosser Entwicklungsbedarf besteht. Erfahrungsberichte und Rückmeldungen zeigen nämlich, welche hohe Bedeutung die Studierenden der fachlichen und fachdidaktischen Beratung der Praxislehrkräfte im Rahmen der Praktika beimessen. Studierende erhalten in den Praktika Einblick in das fachbezogene Wissen und Handeln der Praxislehrkräfte, nehmen Einblicke in den Fachunterricht vor Ort, lernen fachspezifische Arrangements, den Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien kennen. Praxislehrkräfte üben bewusst und unbewusst einen

grossen Einfluss auf die Entwicklung schulfachbezogener Konzepte und Handlungsweisen der Studierenden aus. Dabei zeigt sich, dass das Fach- und Lehrverständnis der Praxislehrkräfte in den einzelnen Schulfächern sehr unterschiedliche Facetten aufweist und unter den Lehrpersonen z.T. sehr grosse Unterschiede bestehen. Die Bereitschaft, sich auf fachliche und fachdidaktische Entwicklungen einzulassen, ist bei Praxislehrpersonen sehr unterschiedlich. Es ist den Studierenden meist selbst überlassen, die Verknüpfung zwischen den im Rahmen der Module im Ausbildungsgang aufgebauten Wissensbereichen und den Einblicken und Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxislehrkräften herzuleiten und zu verorten. Sie konstruieren ihr Konzept des fachlichen Unterrichtens auf diesen Erfahrungs- und Erkenntnishintergründen, wobei wahrscheinlich die Erfahrungen vor Ort in der schulpraktischen Tätigkeit nachhaltiger wirksam sind.

Ein wesentliches Anliegen ist in dieser Situation die Entwicklung von neuen Formen der Zusammenarbeit zwischen den Dozierenden des Instituts und den Praxislehrpersonen sowie deren Weiterbildung. Als fruchtbaren Ansatz erachten wir dabei auch die Form des fachspezifisch-pädagogischen Coachings (vgl. Staub 2004), dessen Ansatz wir künftig im Rahmen von Tandemprojekten zwischen Dozierenden und Praxislehrkräften zu Fragen des schulfachlichen Unterrichts aus der Perspektive der Schulpraxis und aus der Perspektive des Studienbereichs aufnehmen und situativ stärken möchten.

6. Ausblick

Nach einer intensiven Phase der Konzeptentwicklung für die Fachstudien und Fachdidaktik und der steigenden Anforderungen in der Umsetzung aufgrund des hohen Anstiegs der Studierendenzahlen in den Jahren 2002 bis 2005 steht nun eine Phase der Weiterentwicklung und Konsolidierung bevor. Fragen der Qualitätsentwicklung innerhalb der Lehre, der Koordination innerhalb der Fachgruppen, des Fachbereichs und der Studienbereiche sowie vor allem auch zwischen Ausbildungsteilen am Institut und der berufspraktischen Ausbildung vor Ort rücken wieder mehr ins Zentrum und können nun angegangen werden. Ein besonderes Gewicht erhält in den nächsten Jahren die Zusammenarbeit zwischen den Dozierenden bzw. zwischen Dozierenden und den Praxislehrpersonen.

Literatur

- Baer, M. et al. (2001). Unterrichten lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1) 62–81.
- GFD, Gesellschaft für Fachdidaktik Deutschlands (2006). Fachdidaktische Kompetenzen, fachdidaktische Standards und ein fachdidaktisches Kerncurriculum für die erste Phase der Lehrerbildung. *Informationen der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts*, Heft 33, Februar 2006, S. 8–19.
- GFD, Gesellschaft für Fachdidaktik Deutschlands (2005). Kerncurriculum Fachdidaktik. *Informationen der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts*, Heft 30, Februar 2005, 4–13.

- Magnusson S., Krajcik J. & Borko H.** (1999). Nature, Sources and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In J. Gess-Newsome et al. (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education* (p. 95–132). Dordrecht: Kluwer.
- Morine-Dershimer G. & Kent T.** (1999). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Content Knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education*. (p. 21–50). Dordrecht: Kluwer.
- PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe** (2005). *Studienplan Vorschulstufe und Primarstufe*. Bern: Pädagogische Hochschule.
- Staub F.C.** (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, Beiheft 3, 113–141.

Autoren

Marco Adamina, Prof., Bereichsleiter Fachstudien/Fachdidaktik, PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, Brückenstr. 73, 3005 Bern, marco.adamina@phbern.ch

Albert Tanner, Prof. Dr., Institutsleiter, PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, Brückenstr. 73, 3005 Bern, albert.tanner@phbern.ch

UM AN PROFIZ ZU GEWINNEN,
MUSS MAN DAS KERNSTUDIUM BEENDEN!



Modularisierung im Fach Deutsch. Fachliche Bildung und Orientierung an Handlungskompetenzen

Werner Senn

Welche strukturellen Merkmale bestimmen das modularisierte Ausbildungskonzept des Fachs Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) in Luzern? Welche fachlichen und fachdidaktischen Überlegungen bilden dabei die Grundlage zur Ausgestaltung des Modulplans Deutsch? Wie ergänzen sich fachliche und fachdidaktische Bildung und die Orientierung an beruflichen Handlungskompetenzen? Es wird anhand des Studiengangs Sekundarstufe I im Modulplan Deutsch aufgezeigt, wie Module im Fach Deutsch konzipiert werden. Beispiele veranschaulichen dabei, wie sich Module auf Handlungskompetenzen beziehen und wie diese in Leistungsnachweisen überprüft werden.

1. Modulkonzeption

Die Voraussetzung für die Modulplanung an der PHZ Luzern ist die einheitliche Konzeption der Module als:

- autonome Lerneinheiten mit einer einheitlichen Lernzeit (*workload*),
- ausgerichtet auf eine Handlungskompetenz, die von der Schulpraxis gefordert wird,
- abgeschlossen mit einem Nachweis über den definierten Kompetenzzuwachs (vgl. auch Fuchs, 2002, S. 34).

Dieses Modulkonzept, das sich klar an beruflichen Handlungsfähigkeiten ausrichtet, bestimmt den allgemeinen Rahmen für die fachliche Konzeption von Modulen. Neben dieser grundsätzlichen Ausrichtung orientieren sich fachliche Module entsprechend der

Ein Modul an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz bezeichnet eine lernorganisatorische Einheit, welche die Verbindung von Lernzeit und Lernzielen zu standardisieren beabsichtigt. Ihr Kernmerkmal besteht in der verpflichtenden Definition von Ausgangs- und Zielfähigkeiten. Module orientieren sich an einer berufsbezogenen Kompetenz, deren Erreichung in einer spezifischen Leistung nachgewiesen werden muss. Der Umfang der Module ist unterschiedlich. Das Standardmodul umfasst einen Workload von 45 Arbeitsstunden und ergibt 1.5 ECTS-Punkte.

Die Präsenzzeit während des Semesters entspricht im Durchschnitt 28 Präsenzlektionen, was 14 Standardmodulen entspricht. Die restlichen Module verteilen sich als Praktika und spezielle Studienleistungen in die Zwischensemesterzeit. Die Leistungsnachweise in den Modulen werden mehrheitlich mit bestanden/nicht bestanden beurteilt, ausgewählte mit den Bewertungen A-F nach dem ECTS-System, die dann auch im Diplom ausgewiesen werden.

Grundstruktur des Fachs auch an dessen wesentlichen Inhalten.¹ In einem modularisierten Ausbildungskonzept müssen deshalb die Ansprüche einer handlungskompetenten Lehrperson mit fachlichen Ansprüchen in Einklang gebracht werden. In Bezug auf das Fach Deutsch bedeutet dies konkret: Wie viel fachliches Grundwissen und welche fachdidaktischen Grundkompetenzen braucht eine Lehrperson, damit sie im Deutschunterricht kompetent handeln kann? Für die Modularisierung im Fach Deutsch mit sinnvollen Lerneinheiten müssen deshalb Fachstruktur und Handlungskompetenzen, die für einen professionell geführten Deutschunterricht benötigt werden, in Einklang gebracht werden.

2. Autonome Lerneinheiten

Das Fach Deutsch nimmt auf allen Stufen der Volksschule eine wichtige Stellung ein. Deshalb tritt es auch in allen Studiengängen der PHZ Luzern auf, auch wenn das Fach in der Ausbildung KU (Kindergarten und Unterstufe) als «Sprache» bezeichnet wird, um der für diese Stufe wichtigen Grundorientierung auf Sprachunterricht Ausdruck zu verleihen. In allen Studiengängen orientiert es sich an derselben Fachstruktur, nämlich an den vier Sprachfertigkeiten: *Lesen* und *Schreiben*; *Hören* und *Sprechen*. Hören und Sprechen wird dabei zu einem Bereich *Mündlicher Sprachgebrauch* zusammengefasst. Zudem nimmt der übergreifende Bereich der Sprachreflexion einen wesentlichen Platz ein. In ihm findet die Reflexion über Form, Gebrauch und Normen der Sprache statt, also das Nachdenken über sprachliches Handeln in den vier Fertigungsbereichen auf der einen Seite, aber auch über Grammatik und Rechtschreibung auf der andern Seite.²

Obwohl das Fach auf allen Stufen mit derselben Grundstruktur³ angeboten wird, findet doch vom Kindergarten bis zum 9. Schuljahr eine wesentliche Ausdifferenzierung statt: Wird zu Beginn von umfassenden Begriffen wie Sprache und Sprachreflexion ausgegangen, bekommen durch die Auseinandersetzung mit der Welt der Schrift die Bereiche *Lesen* und *Schreiben* im Verhältnis zum Bereich *Mündlicher Sprachgebrauch* immer mehr Gewicht. Sprachreflexion in der Schriftlichkeit ermöglicht neue Zugänge zur Sprache, was zu differenzierteren grammatischen Konzepten zur Beschreibung der Sprache und zur Orthographie führt. Mit der Unterscheidung in pragmatische und literarische Sprachsituationen und Textsorten nehmen zudem literarische Aspekte bis zur Sekundarstufe I immer mehr Raum ein.

¹ Vgl. dazu die vertiefende Diskussion von Criblez und Heitzmann, die dieses Spannungsverhältnis als problematisch betrachten und generell die Frage stellen, inwiefern eine echte Modularisierung in Grundausbildungen mit viel Pflichtvorgaben und wenig Auswahlmöglichkeiten überhaupt möglich und sinnvoll ist (Criblez & Heitzmann, 2002, S. 16).

² Vgl. dazu die grundlegenden Überlegungen von Ann Peyer oder von Beisbart und Marenbach zur Strukturierung des Fachbereichs Deutsch (Beisbart & Marenbach, 2003, S. 238 ff.; Peyer, 2003, S. 631 ff.).

³ Vgl. dazu auch die Lehrpläne Deutsch der Bildungsregion Zentralschweiz, die vom 1. bis 9. Schuljahr dieselbe Struktur mit sieben Richtzielen haben.

Diese Ausdifferenzierung in Bezug auf die verschiedenen Stufen der Volksschule hat zur Folge, dass die Modulpläne der einzelnen Studiengänge Deutsch zwar dieselbe Grundstruktur aufweisen, sich aber dennoch voneinander unterscheiden. Während im Studiengang KU der Aspekt Schriftspracherwerb, also die Anfangssituation des Lesen- und Schreibenlernens, die Bereiche der Sprachfertigkeiten wie auch die Sprachreflexion bestimmt, ist im Studiengang Primarstufe der Aufbau von Lese- und Schreibfertigkeiten bzw. von mündlichen Kommunikationsfähigkeiten mit den dazugehörigen Aspekten der Sprachreflexion der zentrale Fokus. In der Sekundarstufe I liegt dann der Schwerpunkt einerseits im Ausbau und in der Ausdifferenzierung der Sprachfertigkeiten und Sprachreflexion, andererseits in der Vertiefung von literarischen und ästhetischen Erfahrungen und Reflexion im literarischen Bereich, wobei ein wesentlicher Aspekt auch Kinder- und Jugendliteratur ist. Entsprechend dieser Grundstruktur des Fachs gibt es in den einzelnen Studiengängen jeweils die Module *Lesen*, *Schreiben*, *Mündliche Kommunikation* und *Sprachreflexion* – sie bilden das Gerüst des Modulplans – und je nach Stufe linguistische und literarische Module, die entsprechend der zeitlichen Ressourcen unterschiedlich vertiefend ausgerichtet sind.

Bei der Entwicklung von Modulen als autonome Lerneinheiten sind zwei gegenläufige Aspekte wesentlich: Durch die Modularisierung werden einerseits einzelne Themen oder Inhalte des Fachs Deutsch aus einem komplexen fachlichen und fachdidaktischen Zusammenhang gelöst. Der formale Rahmen eines Moduls verursacht eine inhaltliche Reduktion. Liegt beispielsweise der Fokus auf dem Fachbereich Lesen, werden Leseprozesse, Leseentwicklung und fachdidaktische Fragen der Leseförderung und Literaturdidaktik isoliert dargestellt: Die engen Bezüge der Leseprozesse beispielsweise zum Schreibprozess und zur Schreibentwicklung können meist nur punktuell angedeutet werden; schriftlich verfasste Produkte im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Lese- und Literaturunterrichts oder das Schreiben von Lesetagebüchern werden beispielsweise unter dem Fokus Leseförderung betrachtet und nicht als eigentliche Schreibprozesse, weil diese Komplexität den Rahmen eines Moduls sprengen würde.

Auf der andern Seite ermöglicht gerade diese Fokussierung eine Vertiefung in ein Sachgebiet. Dabei kann fachliches Wissen (z. B. Leseprozess, Leseentwicklung, Textsortenwissen, literarische Werke, Autorinnen und Autoren, literaturhistorisches Wissen, Kinder- und Jugendliteratur etc.), curriculares Wissen (Lehrpläne, verschiedene Philosophien des Leseunterrichts etc.) und fachdidaktisches Wissen (Leseunterrichtskonzepte wie z. B. offener Leseunterricht, Verfahren im Lese- und Literaturunterricht, fachdidaktischer Begründungszusammenhang solcher Konzepte oder Verfahren, Lehrmittel etc.) im Zentrum stehen (vgl. Sieber, 2002).⁴

⁴ Sieber erläutert am Beispiel Deutsch Sekundarstufe I die Aufteilung in drei Wissensbereiche an der PHZH.

3. Fachliches, curriculares und fachdidaktisches Wissen

Diese Überlegungen, wie sie am Beispiel des Moduls Lesen dargestellt wurden, waren für die Konzeption des Modulplans Deutsch grundlegend. Sie sollen hier am Beispiel des Studienganges Sekundarstufe I erläutert werden (vgl. Abb. 1).

| | | Wintersemester | | Sommersemester | |
|----------------|---|---|--|--|---|
| 1. Studienjahr | 1 | | | 2 | |
| Grundjahr | | Akzessmodul → Deutsch Lehrplan Deutsch Fachliches Grundwissen von Deutschlehrpersonen | | Akzessmodul → Deutsch Lehrplan Deutsch Fachliches Grundwissen von Deutschlehrpersonen | |
| 2. Studienjahr | 3 | | | | |
| | | FW/FD-Modul → Deutschunterricht: Vorstellungen und Konzepte Unterrichtskonzepte in den vier Bereichen des Deutschunterrichts; Lehrmittelanbot; Grundphilosophien | FW/FD-Modul → Lesen – Prozess, Entwicklung, Didaktik Leseprozess und Lesentwicklung; Leseförderung und Literaturdidaktik | FW/FD-Modul → Schreiben – Prozess, Entwicklung, Didaktik Schreibprozess und Schreibentwicklung; Schreibförderung und Schreibdidaktik; Textanalyse und Beurteilung von Schülertexten | FW/FD-Modul → Sprachreflexion im Unterricht Bereiche der Linguistik; Rechtschreibung und Schulgrammatik; Sprachreflexion |
| 3. Studienjahr | 5 | | | | |
| | | FW/FD-Modul → Sprechen und Handeln – mündliche Kommunikation Kommunikationstheoretische und praktische Aspekte; Mundart und Standardsprache in der Schule | FW/FD-Modul → Fallstudie Deutsch Fallbasiertes Besprechen von Videoaufnahmen; Beobachten und diagnostizieren; Rückmeldung und Förderung | FW/FD-Modul → Jugendliteratur – szenische Darstellung im Deutschunterricht Aspekte der Jugendliteratur; Szenische Darstellungen und Interpretationen von Texten; Gestaltender, produktiver Umgang mit Literatur | FW/FD-Modul → Lesezirkel – literarische Rezeption Rezeption vielfältiger Literatur und Medien; Literaturdidaktische Konzepte |
| 4. Studienjahr | 7 | | | | |
| | | FW/FD-Modul → Linguistik und Deutschdidaktik Linguistische Aspekte in Sprachlernprozessen | FW/FD-Modul → Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik Literatur und Literaturgeschichte; Literarische Textsorten; Literaturdidaktische Positionen | FW/FD-Modul → Projekt Deutsch eigenständige Projektarbeit zu einer deutschdidaktischen Fragestellung | FW/FD-Modul → Aspekte fachdidaktischer Forschung Aufarbeitung des Stands der Forschung zu einem deutschdidaktischen Problemkreis |

Abbildung 1: Modulplan Deutsch, Sekundarstufe 1

Das Studium Deutsch richtet sich dabei nach der folgenden Struktur: Im Grundjahr liegt der Schwerpunkt auf fachlichem Grundlagenwissen, in den nächsten drei Semestern auf fachdidaktischem Wissen und in den letzten drei Semestern wieder vertiefend auf der fachlichen Seite. Entsprechend diesem Aufbau orientiert sich die Modul-Einteilung vom Grundjahr bis zum fünften Semester an der Gliederung des Fachs Deutsch in die Lernbereiche *Lesen, Schreiben, Sprachreflexion* und *Mündlicher Sprachgebrauch*. In den letzten drei Semestern wechselt die Orientierung und richtet sich auf die Teildisziplinen *Linguistik* und *Literaturwissenschaft* aus.

Trotz dieser Schwerpunktsetzung gilt für die gesamte fachliche Ausbildung Deutsch, dass die drei Wissensbereiche eng aufeinander abgestimmt sind: Fachlichen Inhalte werden von fachdidaktischen oder curricularen Überlegungen mitbestimmt, diese sind oft Kriterium, ob ein fachlicher Inhalt thematisiert wird oder nicht, fachdidaktische Inhalte brauchen fachliche oder curriculare Bezüge. So liegt einerseits der Schwerpunkt der Grammatik auf der Schulgrammatik, Schreibprozessmodelle erklären in erster Linie das schulische Schreiben und berücksichtigen dabei, dass während der ganzen Schulzeit (und darüber hinaus!) Schreiben gelernt werden muss. Die Beurteilung von Texten der Schülerinnen und Schüler andererseits verlangt auch ein profundes linguistisches Wissen, um Texte angemessen analysieren zu können.

Im dargestellten Modulplan sind alle obligatorischen Module des Fachs Deutsch aufgeführt. Die Studierenden haben also in Bezug auf diese Module keine Wahlmöglichkeit. Das Modulkonzept Deutsch bietet den Studierenden hingegen innerhalb dieser Module vielfältige Möglichkeiten, eigene Themen und Schwerpunkte, aber auch eigene Vorgehensweisen zu wählen. In den Modulen Fallstudie Deutsch im 3. Studienjahr und *Projekt Deutsch* bzw. *Aspekte fachdidaktischer Forschung* im 4. Studienjahr bearbeiten die Studierenden eigene Fragestellungen und setzen dadurch thematisch individuelle Schwerpunkte im Rahmen des Fachs Deutsch. Im 3. Studienjahr ist diese Vertiefung in Bezug auf fachdidaktisches, im 4. Jahr in Bezug auf fachliches Wissen angelegt. Durch eigene Themenwahl haben also die Studierenden Wahlmöglichkeiten, im Rahmen dieses Modulplans Schwerpunkte zu setzen.

Im 5. Semester liegt zudem der Schwerpunkt auf eigenständigem Lernen. In diesem sogenannten Ateliersemester werden sämtliche Module in den Dienst des selbständigen Lernens gestellt.⁵ Die beiden Module *Sprechen und Handeln – mündliche Kommunikation* und *Fallstudie Deutsch* werden in diesem Rahmen deshalb nicht als Präsenzveranstaltungen durchgeführt. Die Studierenden erhalten zu Beginn des Semesters genaue Beschreibungen der Ziele und entsprechende Lernmaterialien. Eigenständig, in selbst gebildeten Teams, bearbeiten sie während des Semesters diese Ziele, wobei der Stundenplan völlig aufgehoben ist. Sie können dabei Beratung durch die Dozierenden nach

⁵ Vgl. die Darstellung dieses Ateliersemesters von Zutavern unter dem Fokus Eigenständiges Lernen (Zutavern, 2006).

Vereinbarung in Anspruch nehmen. Der Modulplan Deutsch öffnet den Studierenden also einen grossen individuellen Gestaltungsraum.

4. Fachausbildung und Berufspraxis

Besondere Beachtung findet die Abstimmung auf die berufspraktische Ausbildung. Gerade im Zusammenhang mit den Anforderungen, die beispielsweise ein Praktikum an die Studierenden stellt, wird das Kohärenzproblem eines modularisierten Ausbildungsgangs deutlich.⁶ Während die komplexe Praxis immer viele Themen und Aspekte gleichzeitig und in enger Abstimmung aufeinander fordert, bietet das modularisierte System diese Themen separiert an. Für die Ausbildungssituation einer Pädagogischen Hochschule bedeutet dies, dass die einzelnen Fachkonzepte den Praxisleitungen in den Schulen bekannt sein müssen. Die Praktika setzen deshalb entsprechend dem Modulplan in den einzelnen Fächern je einen Schwerpunkt. Diese Schwerpunktsetzung wird grundsätzlich über Praktikumsaufträge aus den Fächern gesteuert, z. B. im Bereich *Lesen*: Einen zum Unterrichtsthema passenden Text einsetzen, verschiedene Zugänge zum Text mit unterschiedlichen Leseverfahren erproben und diese Erprobung auswerten. Die Aufträge sind so formuliert, dass sie auf die entsprechende Praxissituation zugeschnitten und angepasst werden können.

Damit sich die Studierenden bereits vor dem ersten grossen Fachpraktikum trotz Modularisierung einen Überblick über den Deutschunterricht verschaffen können, findet zu Beginn des Fachstudiums im dritten Semester ein Modul *Deutschunterricht: Vorstellungen und Konzepte* statt, das Konzepte aus allen Bereichen des Deutschunterrichts darstellt und mit praxisnahen Beispielen kombiniert. Vor dem zweiten Praktikum setzt das oben beschriebene Modul *Fallstudie Deutsch* den Akzent auf Beobachten von Sprachlernprozessen und zeigt mit Hilfe von Beispielen auf, wie Diagnose und Förderung individuelle Lernprozesse unterstützen können. Aus diesem Modul resultiert auch der Praxisauftrag *Fallanalyse*, im Rahmen einer Fallanalyse einen Lernprozess zu begleiten, Beobachtungen, Diagnosen und Förderungen zu dokumentieren und auszuwerten.

Den Abschluss im achten Semester bilden individuelle Arbeiten, die aus den oben dargestellten Modulen *Projekt Deutsch* und *Aspekte fachdidaktischer Forschung* bestehen. In eigenständigen Projekten bearbeiten die Studierenden eigene deutschdidaktische Fragestellungen, die zu einer Erkundung im Diplompraktikum führen. Schwerpunkt dieser Bearbeitung ist die fachliche Fundierung. Im zweiten Modul soll eine deutschdidaktische Unterrichtskonzeption, wie sie sich beispielsweise in einem Lehrmittel zeigt, mit

⁶ Mangelnde Kohärenz wird als ein wesentliches Problem eines modularisierten Konzeptes angesehen (Fuchs, 2002, S. 38 f.). Diese Kritik wird allerdings aus Sicht einer konstruktivistischen Didaktik entschärft, da diese Kohärenzleistung nicht der Ausbildungsgang, sondern die Studierenden selbst leisten sollten (vgl. Criblez & Heitzmann, 2002, S. 18).

Positionen der Deutschdidaktik-Forschung in Bezug gesetzt werden. Auch hier ist die fachliche Begründung Kern der Auseinandersetzung und versucht anzuregen, Berufspraxis im Zusammenhang fachlicher und fachdidaktischer Diskurse zu betrachten.

5. Handlungskompetenzen

Das Modulkonzept der PHZ sieht weiter vor, dass die einzelnen Module auf berufliche Handlungskompetenzen ausgerichtet sind⁷ und durch Leistungsnachweise abgeschlossen werden. Im Fach Deutsch wurden deshalb wie in allen Fächern an der PHZ Luzern berufsrelevanten Kompetenzen formuliert (vgl. Abb. 2). Die Systematik der Handlungskompetenzen folgt, da die Kompetenzen sich auf die berufliche Praxis beziehen, wieder der Einteilung der Lernbereiche des Fachs Deutsch.

Der Blick auf den Modulplan zeigt, dass die fachdidaktisch und curricular ausgerichteten Module bis zum fünften Semester direkt auf die entsprechenden Handlungskompetenzen ausgerichtet sind. So bezieht sich das Modul *Lesen* auf die Handlungskompetenz 1 und 2 (*Lesefertigkeiten, Lesefähigkeiten und Lesestrategien*) oder das Modul *Jugendliteratur* auf die entsprechenden Handlungskompetenzen 3 und 4. Liegt der Schwerpunkt eines Moduls auf der fachlichen Seite, ist der Bezug des einzelnen Moduls zu den Handlungskompetenzen indirekt. Dieser aus fachlicher Sicht wichtige indirekte Verweis auf Unterrichtskompetenzen soll hier noch kurz an Beispielen ausgeführt werden. Fachlich ausgerichtete Module stellen Wissen zur Verfügung, entweder als Voraussetzung zum gezielten Aufbau von Handlungskompetenzen, dies vor allem im ersten Studienjahr mit dem Akzessmodul, oder als Vertiefung, damit Handlungskompetenzen sich auf ein genügend breites Wissen abstützen können. Diese zweite Ausrichtung haben vor allem die Module der drei letzten Semester.

- Im Modul *Akzess Deutsch* zu Beginn der Ausbildung wird Grundlagenwissen thematisiert, das für eine Deutschlehrperson wichtig ist. Dies betrifft einerseits curriculares Wissen vor allem über den Lehrplan Deutsch der Bildungsregion Zentralschweiz, andererseits fachliche Inhalte, die für die Bearbeitung der fachdidaktischen Fragestellungen des Fachstudiums im zweiten und dritten Studienjahr als Voraussetzung angesehen werden. Das Akzessmodul definiert somit die Eintrittsbedingungen zum Fachstudium Deutsch. Es schafft so die Voraussetzung, dass sich die Studierenden genügend Grundwissen aneignen, um in den kommenden Modulen die definierten Handlungskompetenzen erlangen zu können.
- Die literaturwissenschaftlich und linguistisch orientierten Module zum Abschluss des Studiengangs vertiefen einzelne Aspekte dieser Fachbereiche oder werfen zusätzliche Fragestellungen auf. Zudem wird durch die eigenständige Projektarbeit mit der damit verbundenen Erkundung eine Vertiefung in Bezug auf berufsprak-

⁷ Zur Begründung dieser Ausrichtung auf berufliche Kompetenzen, vgl. die Ausführungen von Criblez und Heitzmann (Criblez & Heitzmann, 2002, S. 14f.) und die kritische Diskussion dazu von Künzli (Künzli, 2002).

Eine Lehrperson erreicht, dass die Schülerinnen und Schüler...

Bereich Lesen

1. Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten

... Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten aufbauen und weiterentwickeln, die es ihnen ermöglichen, unterschiedlich anspruchsvolle Texte zu verstehen.

2. Lesestrategien zum autonomen Lesen

... Lesestrategien entwickeln, die es ihnen ermöglichen, eine dauerhafte Lesemotivation aufzubauen.

3. Literatur (auch Kinder- und Jugendliteratur)

... ein vielfältiges literarisches Angebot erleben, kennen, nutzen, reflektieren und gestalten.

4. Sachtexte und Medien

... ein vielfältiges Angebot an Medien und Sachtexten kennen, reflektieren, gestalten und zur Informationsbeschaffung und zur Unterhaltung nutzen.

Bereich Schreiben

5. Sich angemessen schriftlich ausdrücken

... in unterschiedlichen Schreibsituationen sich angemessen schriftlich ausdrücken.

6. Schreibstrategien aufbauen

... ihre Strategien aufbauen und weiterentwickeln, um eigenständig Texte zu entwerfen und zu überarbeiten, die es ihnen ermöglichen, eine dauerhafte Schreibmotivation aufzubauen.

7. Schreibintention und Textsortenvorgaben

... ihre Schreibintentionen entsprechend der Vorgaben unterschiedlicher Textsorten zum Ausdruck bringen.

Bereich Mündlicher Sprachgebrauch

8. Sich angemessen in Mundart und Standardsprache ausdrücken

... sich in unterschiedlichen Sprechsituationen, in monologischen und dialogischen Formen angemessen mündlich in Mundart und Standardsprache ausdrücken.

9. Sich in Gesprächen angemessen beteiligen

... in verschiedenen Gesprächssituationen (Klassen-, Gruppen- und Partnergespräch) einander zuhören und verstehen und sich angemessen ausdrücken.

10. Im Gespräch Schwierigkeiten thematisieren und nach Lösungen suchen

... möglichst eigenverantwortlich Schwierigkeiten in ihrem persönlichen, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld im Gespräch thematisieren und nach Lösungen suchen.

Bereich Sprachreflexion

11. Sich mit der eigenen Sprachsituation und Sprachverwendung auseinandersetzen

... sich mit ihrer eigenen Sprachsituation und -verwendung sowie ihren Einstellungen zu Sprachen auseinandersetzen.

12. Über sprachliche Phänomene nachdenken

... über sprachliche Phänomene nachdenken und entsprechend ihrem Lernstand sprachliche Strukturen (Grammatik und Rechtschreibung) erkennen und mit Fachbegriffen beschreiben.

13. Texte eigenständig in Bezug auf sprachliche Richtigkeit überarbeiten

... Strategien weiterentwickeln, um eigenständig ihre Texte zu überarbeiten in Bezug auf sprachliche Richtigkeit (Rechtschreibung und Grammatik) und im Hinblick auf ihre Wirkung (Stil) mit den entsprechenden Hilfsmitteln.

Abbildung 2: Handlungskompetenzen des Fachs Deutsch

tische Orientierung, mit dem Modul *Aspekte fachdidaktischer Forschung* eine Vertiefung mit wissenschaftlicher Orientierung ermöglicht, und zwar zu jeweils selbst gewählten Fragestellungen der Deutschdidaktik. Diese Module vertiefen und verbreitern das fachliche Wissen, sind bewusst breiter angelegt und tiefer schürfend, als dies bei einer eng verstandenen Ausrichtung auf berufliche Handlungskompetenzen vielleicht nötig wäre.

Leistungsnachweise in den einzelnen Modulen sollen überprüfen, inwieweit die entsprechende Handlungskompetenz bereits aufgebaut ist. Im Fach Deutsch werden dazu nicht alle Module einzeln überprüft. Dort wo es möglich ist, werden zwei oder mehrere Module miteinander über gemeinsame Leistungsnachweise verbunden.

Ein diesbezüglich typischer Leistungsnachweis ist der oben dargestellte Praxisauftrag *Fallanalyse* aus dem Modul *Fallstudie Deutsch*. Im Rahmen dieses Auftrags dokumentieren die Studierenden, wie sie vorgegangen sind, um einen Sprachlernprozess zu begleiten und zu fördern. Wenn sie beispielsweise dazu eine mündliche Gesprächssituation ausgewählt haben, zeigen sie auf, wie sie den Unterricht inszeniert haben, welche Gesprächsformen zur Anwendung kamen, und stellen dar, wie sie den Sprachlernprozess beobachtet, beurteilt und gefördert haben. In der anschließenden Auswertung reflektieren sie die Schülerleistungen in Bezug auf ihre eigene Arbeit und begründen mit fachdidaktischen Überlegungen und Konzepten ihr Vorgehen. Mit dieser Dokumentation weisen die Studierenden aus, inwiefern sie als Lehrperson in der Praktikumssituation erreicht haben, dass die Lernenden in den Kompetenzbereichen 8 und 9 Fortschritte erzielt haben, oder versuchen zu ergründen, welche Faktoren mitgespielt haben, wenn kein Fortschritt erzielt worden ist. Diese Analyse der Gesprächssequenzen erfordert einiges an fachlichem wie fachdidaktischem Wissen. Die Verknüpfung mit dem mündlichen Bereich zeigt auf, wie im Fach Deutsch einzelne Module über Leistungsnachweise miteinander verbunden werden können: in diesem Beispiel die beiden Module *Fallstudie Deutsch* und *Sprechen und Handeln – mündliche Kommunikation*.

Dieses Beispiel illustriert, wie sich fachliche und fachdidaktische Bildung und die Orientierung an beruflichen Handlungskompetenzen ergänzen können. Es zeigt aber auch auf, dass dies über ein Ausbildungskonzept immer nur ermöglicht, im besten Fall begünstigt werden kann. Die eigentliche Kohärenzleistung, um die fachlichen, curricularen und fachdidaktischen Wissensbereiche mit Handlungskompetenzen zu verbinden, leisten die Studierenden selbst.

Literatur

- Beisbart, O. & Marenbach, D. (Hrsg.). (2003). *Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch*. Donauwörth: Auer.
- Criblez, L. & Heitzmann, A. (2002). Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe und offene Fragen – zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 5–20.

- Fuchs, M.** (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 31–43.
- Künzli, R.** (2002). Standardisierung der Ausbildung oder ihrer Absolventen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 21–30.
- Peyer, A.** (2003). Lehrpläne/Curricula. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband* (S. 629–638). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sieber, P.** (2002). Fachliche Ausbildung – zum Deutsch Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 347–356.
- Zutavern, M.** (2006). In der Lehrer/innenbildung – für die Schule: Eigenständiges Lernen. *ph akzente*, 13 (2), S. 13–19.

Autor

Werner Senn, Leiter Fach Deutsch, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Mühleplatz 9, 6004 Luzern, werner.senn@phz.ch

Modularisierung der Berufspraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Rorschach. Die Balance zwischen inhaltlicher Schwerpunktsetzung und Zerstückelung

Susanne Bosshart

Mit der Modularisierung der Berufspraktischen Studien bieten sich gute Möglichkeiten, die Fachdidaktik und die Fachwissenschaft direkter als bisher an den Praktika zu beteiligen. Jedes Praktikum wird von einem oder zwei Studienbereichen verantwortet. Damit sind Lehre und Berufspraxis nahe zueinander gerückt. Wichtig sind der logische Aufbau über die verschiedenen Praktikumsmodule hinweg und die Vermeidung von Lücken oder Doppelspurigkeiten. Eine besondere Herausforderung in diesem Modell ist die Sicherstellung des Informationsflusses zwischen allen Beteiligten.

1. Eingliederung der Berufspraktischen Studien in das modularisierte dreijährige Studium für Lehrkräfte des Kindergartens und der Primarschule

Die Vorgaben der EDK für die Ausbildung von Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen schreiben 20 bis 30% der Ausbildungszeit den Berufspraktischen Studien zu. Durch diesen beträchtlichen Umfang werden verschiedene Möglichkeiten eröffnet. Bei der Entwicklung des Curriculums der Pädagogischen Hochschule Rorschach (PHR) stand fest, dass sich die Berufspraktischen Studien über die gesamte Ausbildungszeit hinweg verteilen sollen. Als weitere Leitvorstellungen wurden im Konzept Berufspraktische Studien (Sonderegger, 2001) unter anderem folgende Grundsätze festgelegt:

- Die Studierenden sammeln vielgestaltige Praxiserfahrungen.
- Die Studierenden haben von Beginn der Ausbildung weg Kontakt mit der Berufspraxis.
- Den Studierenden werden eigene Unterrichtserfahrungen auf allen drei Stufen (Kindergarten, Unter- und Mittelstufe der Primarschule) ermöglicht.
- Die Studierenden übernehmen auch Verantwortung für mehrwöchige Praxiseinsätze und erleben so längerfristige Konsequenzen ihres Handelns.
- Die Praktikumslehrpersonen und die Ausbildungsstätte arbeiten eng zusammen.
- Alle Studienbereiche haben direkten Zugang zu mindestens einem Praxiseinsatz.

Die Vorgaben der EDK bedeuten gegenüber der früheren seminaristischen Ausbildung für die Primarstufe eine beträchtliche zeitliche Ausweitung der Praktika, für die Kindergartenstufe hingegen eine Beschränkung auf die Hälfte. In der seminaristischen Ausbildung fanden die Praktika vorwiegend im letzten Ausbildungsjahr statt und bau-

ten inhaltlich systematisch aufeinander auf. Die Methodiklehrpersonen organisierten und begleiteten die Praktika kontinuierlich. In der modularisierten Ausbildung an der PHR verteilen sich die Praktika über alle drei Ausbildungsjahre. Die Studierenden starten damit zunächst mit sehr geringem Vorwissen in die Praktika. Jeder Praktikumsblock wurde zu einem in sich abgeschlossenen Modul mit einem eigenen spezifischen Schwerpunkt. Jedes Praxismodul wird mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen. Die Organisation der Praktika erfolgt zentral, in enger Zusammenarbeit mit den jeweils den Schwerpunkt bildenden Studienbereichen. Dadurch sind für jedes Praktikumsmodul andere Dozierende verantwortlich.

2. Das Modell Berufspraktische Studien PHR

Das Studium an der PHR gliedert sich in zwei Bereiche: das Grundstudium von einem Jahr und das Hauptstudium von in der Regel zwei Jahren. Das Grundstudium muss als Vollzeitausbildung durchlaufen werden, das Hauptstudium kann auch berufsbegleitend auf drei oder vier Jahre verteilt absolviert werden. Im Grundstudium belegen alle Studierenden im obligatorischen Bereich dieselben Module. Dazu gehört auch, dass sie je eine Praktikumsphase in einer Stufe, also der Kindergarten-, der Unter- und der Mittelstufe der Primarschule verbringen. Am Ende des ersten Studienjahres entscheiden die Studierenden, welchen Diplomtyp sie im Hauptstudium absolvieren (Diplomtyp A umfasst den Kindergarten und die erste bis dritte Klasse der Primarschule, Diplomtyp B umfasst die erste bis sechste Klasse der Primarschule). Die Praktika im Hauptstudium werden dann in den beiden Stufen des gewählten Diplomtyps absolviert (vgl. Tab 1).

Die Praktika im ersten Studienjahr absolvieren die Studierenden in Kontaktschulen. Eine Kontaktschule besteht aus mindestens je einer Lehrperson des Kindergartens, der

Tabelle1: Übersicht über die Berufspraktischen Studien PHR

| | Form | Zuständiger Studienbereich | Begleitung |
|-------------------------------------|--|--|-------------------|
| Kontaktschule Erstes Studienjahr | 1. Halbtagespraktikum (12 Halbtage) | Erziehungswissenschaft Berufs- und Studienkompetenzen | Studienbegleitung |
| | Blockpraktikum (5 Wochen) | Erziehungswissenschaft Berufs- und Studienkompetenzen | Studienbegleitung |
| | 2. Halbtagespraktikum (9 Halbtage) | Sprache und Mathematik Berufs- und Studienkompetenzen | Studienbegleitung |
| | Blockwoche (1 Woche) | Eignungsabklärung | |
| Einzelpraktika Hauptstudium | Blockpraktikum (4 Wochen) | Gestaltung, Musik, Bewegung und Sport | Mentorat |
| | Blockpraktikum (6 Wochen) | Mensch und Umwelt Erziehungswissenschaft | Mentorat |
| | Diplompraktikum (4 Wochen) | Fremdsprachen | Mentorat |

Unter- und der Mittelstufe in der gleichen Schuleinheit. Dadurch erleben die Studierenden fast einen ganzen Jahreslauf in einer Schuleinheit. Sie lernen das Team und die spezifischen Rahmenbedingungen in dieser Schuleinheit umfassend kennen. Soweit möglich nehmen sie an allen besonderen Aktivitäten teil. Die Studierenden sollen von Beginn der Ausbildung weg das «System Schule» kennen lernen, d. h. erfahren, dass Lehrperson sein mehr bedeutet als nur Unterricht im eigenen Klassenzimmer. Jede der drei Praktikumsphasen in der Kontaktschule ist als eigenständiges Modul mit spezifischer Schwerpunktsetzung konzipiert. Die PHR pflegt einen engen Kontakt mit den Praktikumslehrpersonen der Kontaktschulen.

Die Praktika im Hauptstudium werden als Blockpraktika in den Zwischensemestern in einzelnen Praktikumsklassen absolviert. Die ersten zwei Blockpraktika erfolgen in je einer Stufe des gewählten Diplomtyps, für das Diplompraktikum können die Studierenden die Stufe wählen. Diese Praktika umfassen vier bis sechs Wochen. Das längste Praktikum soll den Studierenden kontinuierliche Entwicklungsprozesse ermöglichen, indem sie die Folgen ihres Handelns über einen längeren Zeitraum hinweg erleben. Jedes Praktikum ist als eigenständiges Modul mit individuellem Schwerpunkt konzipiert.

An der Pädagogischen Hochschule Rorschach bezeichnet ein Modul eine an den Ausbildungsstandards und ausgewählten Handlungskompetenzen orientierte Lerneinheit von zwei bis sechs Semesterlektionen. In der Berufspraxis kann ein Modul bis zu sechs Blockwochen umfassen. Jedes Modul wird mit einem mit erfüllt/nicht erfüllt bewerteten Leistungsnachweis abgeschlossen. Die Anzahl ECTS-Punkte richtet sich nach dem Arbeitsaufwand pro Modul (1 ECTS-Punkt für 30 Arbeitsstunden). Um der Zerstückelung der Ausbildungsinhalte entgegenzuwirken, wurden wenn möglich die kleinen Module zu sich über höchstens zwei Semester erstreckenden Modulreihen zusammengefasst, die dann mit einem übergreifenden Leistungsnachweis abgeschlossen werden.

3. Anbindung der Berufspraktischen Module an die fachdidaktische und fachwissenschaftliche Ausbildung durch inhaltliche Schwerpunktsetzungen

Lag die inhaltliche Auftragserteilung für die Praktika während der früheren seminari-stischen Ausbildung vor allem in den Händen der Methodik- und teilweise der Praktikumslehrpersonen, so sollten in der modularisierten Ausbildung an der PHR die Studienbereiche und vermehrt auch die Praktikumslehrpersonen die inhaltlichen Aufträge erteilen können. Damit erhalten die Praktika Schwerpunkte und der Wildwuchs von individuellen Praktikumsaufträgen durch verschiedene Dozierende wird eingedämmt.

Die Modularisierung der Berufspraktischen Studien bietet gute Voraussetzungen für die enge Einbindung der Studienbereiche (in der PHR sind das vier: Erziehungswissenschaft, Sprachen und Mathematik, Mensch und Umwelt, Gestaltung/Musik/Bewegung/Sport) in diesen Teil der Ausbildung. Durch diese Aufgabe sind die Studienbereiche in

neuer Weise gefordert. Da sie in der Regel nur in einem Praxismodul Aufträge stellen können, müssen sie die Inhalte aller Module mit Blick auf den Bezugspunkt Praktikum festlegen. Es gilt zu überlegen, was vor dem Praktikum erarbeitet werden muss und was nach dem Praktikum reflektierend aufgearbeitet und vertieft werden kann. Auch die Berufspraktischen Studien nehmen die Standards als Orientierungspunkt, wobei für die Berufspraktischen Studien keine neuen oder zusätzlichen Standards formuliert werden. Die Studienbereiche wählen aus den Standards ihres Bereichs einen oder zwei für das jeweilige Praxismodul aus, das dann die Grundlage für die Ausrichtung des Moduls bildet. Jedes Praktikumsmodul hat einen individuellen, mit dem jeweiligen Studienbereich besonders verbundenen Schwerpunkt. So müssen die Studierenden beispielsweise im Blockpraktikum mit Schwerpunkt Mensch und Umwelt eine originale Begegnung (Exkursion oder eine Begegnung mit Expertinnen/Experten) durchführen.

Ideen zur Ausgestaltung der Praxismodule gab es in den Studienbereichen viele. Die Entwicklung von für die Studierenden umsetzbaren und lernintensiven Praktikumsaufträgen war aber nicht einfach. Wie viele Aufträge dürfen es sein? Wie offen sollen sie gestellt werden, damit sie in den unterschiedlichen Kontexten der verschiedenen Praktikumsklassen umsetzbar sind und dennoch gezielte Lernschritte für die Studierenden ermöglichen? Wie genau sollen die Aufträge beschrieben werden? Wie werden die Praktikumslehrpersonen über das Vorwissen der Studierenden zu diesem Thema informiert?

Eine besondere Herausforderung stellen diejenigen Praxismodule dar, die von zwei Studienbereichen miteinander verantwortet werden. Hier galt es die Praktikumsaufträge sinnvoll miteinander zu koordinieren. In der Primarschule war das einfacher als im Kindergarten, da in Fächern unterrichtet wird. Im Kindergarten vernetzen sich alle Bereiche stets ganzheitlich und die Freispielsequenzen ergeben besondere Rahmenbedingungen. Überhaupt bereitete es einiges Kopfzerbrechen, die Aufträge so zu stellen, dass sie in allen drei Stufen umsetzbar sind. Wo es unabdingbar war, wie beispielsweise im Bereich Deutsch, mussten für die verschiedenen Stufen unterschiedliche Aufträge gestellt werden (vgl. Tab. 2).

Durch die Aufträge aus den Studienbereichen ist ein Teil der Praktikumsarbeit vordefiniert. Ein weiterer Teil soll aber für individuelle Aufträge durch die Praktikumslehrperson freigehalten werden. Die Einbindung der Praktikumslehrpersonen in die inhaltliche Gestaltung der Praktika ist der PHR wichtig. Sie übernehmen einen bedeutsamen Teil der Lernbegleitung der Studierenden im Praktikum und sollen darum Freiraum haben für die individuelle Förderung der Studierenden. Um dem Ruf vieler Praktikumslehrpersonen nach klaren Rahmenbedingungen gerecht zu werden, wurden für jedes Praktikum die zeitlichen Anteile der praktischen Einsätze der Studierenden festgelegt. Das geht von kleinen Aufträgen mit Kleingruppen bis hin zur Übernahme des gesamten Unterrichts im Diplompraktikum. Anfangs brauchen die Studierenden viel Zeit für Ihre

Tabelle 2 : Inhaltliche Schwerpunkte der Praktikumsmodule

| | Form | Zuständiger Studienbereich |
|--------------------------------------|--|---|
| Kontaktsschule Erstes Studienjahr | 1. Halbtagespraktikum (12 Halbtage) | Erziehungswissenschaft - Lehr- und Lernformen - Beobachten Berufs- und Studienkompetenzen - Kontaktverhalten - Engagement, Verlässlichkeit, Sorgfalt |
| | Blockpraktikum (3 Wochen) | Erziehungswissenschaft - Planung - Berufs- und Studienkompetenzen - Empirieprojekt Berufs- und Studienkompetenzen - Führung und Leitung |
| | 2. Halbtagespraktikum (9 Halbtage) | Sprache und Mathematik - Lesen und schreiben lernen - Didaktik des Lesens und Schreibens - Mathematisches Tun, Mathematisieren und Problemlösen Berufs- und Studienkompetenz |
| | Blockwoche (1 Woche) | - mündliche Ausdrucksfähigkeit - Flexibilität - Belastbarkeit und emotionale Stabilität |
| Einzelpraktika Hauptstudium | Blockpraktikum (4 Wochen) | Gestaltung, Musik, Bewegung und Sport - Fachunterricht Bildnerisches Gestalten, Werken/Handarbeit, Singen, Rhythmik, Sport - Muisches Projekt planen und durchführen |
| | Blockpraktikum (6 Wochen) | Mensch und Umwelt - Fachunterricht Räume und Zeiten, Natur und Technik, Individuum und Gemeinschaft - Originale Begegnung - Einbezug elektronischer Medien Erziehungswissenschaft - Klassenführung und Konfliktkompetenz - Innere Differenzierung |
| | Diplompraktikum (4 Wochen) | Führung des gesamten Unterrichts Fremdsprachen |

Unterrichtsvorbereitungen. Da sollen sie nur einzelne Lektionen übernehmen, gleichzeitig sollen sie auch die Praktikumslehrperson beim Unterrichten beobachten können (Lernen am Modell).

Die Studienbereiche haben in den vergangenen drei Jahren sehr viel Zeit in die Entwicklung der Praxismodule investiert. Nach der Durchführung wurde bei Studierenden und Praktikumslehrpersonen evaluiert, die Rückmeldungen wurden im Studienbereich diskutiert und Konsequenzen für die nächste Durchführung festgelegt. So konnten die Praxismodule bereits wieder optimiert werden.

4. Den «roten Faden» nicht abbrechen lassen

Die Modularisierung kann zu einer Zerstückelung, zu Doppelspurigkeiten und/oder zu Lücken führen. Die Berufspraktischen Studien sollen einen logischen Aufbau haben und die Studierenden sollen alle wesentlichen Inhalte des Berufsfeldes mindestens einmal im Praktikum erfahren haben. Das Gesamtkonzept der Berufspraktischen Ausbildung (Bosshart, 2006) definiert die Rahmenbedingungen dazu. Den roten Faden, als Verbindung aller Praxismodule, bilden folgende Elemente:

- die Lernbegleitung der Studierenden durch Mentoratspersonen
- das Praktikumsheft als Arbeits- und Informationsinstrument
- Dokumentation der Praktika, Portfolio, Logbuch
- Einführungsveranstaltungen, Zwischenhalte und Weiterbildung für die Praktikumslehrpersonen, Praktikumsbesuche durch Dozierende
- Koordination durch die Leitung der Berufspraktischen Studien

Die Studierenden werden über die gesamte Ausbildungszeit hinweg durch Dozierende der PHR individuell in ihrem Lernen begleitet. Im ersten Studienjahr übernehmen die Dozierenden des Bereichs Berufs- und Studienkompetenzen diese Aufgabe. Sie führen Standortgespräche mit Zielvereinbarungen mit den Studierenden und besuchen sie im Praktikum. Nach der Eignungsabklärung und Zwischenprüfung am Ende des ersten Studienjahres erfolgt ein Wechsel der Lernbegleitung. Für die weiteren zwei Ausbildungsjahre übernehmen Mentoratspersonen die individuelle Lernbegleitung der Studierenden in Studium und Praktikum. Dieser Wechsel der Lernbegleitungsperson ermöglicht nochmals einen Neustart, der in vielen Fällen neue Lernimpulse setzt. Die persönliche, individuelle Lernbegleitung hilft zusammen mit dem Logbuch und der Dokumentation der Praktika Lücken möglichst zu vermeiden.

Eine tragfähige Berufspraktische Ausbildung erfordert eine gute Information aller Beteiligten. Hier befinden wir uns im Dilemma von Informationsbedürfnis und Zeitknappheit. Jedes Praktikum ist in einem Praktikumsheft ausführlich beschrieben. Das Praktikumsheft ist ein Arbeitsinstrument, sowohl für die Praktikumslehrperson wie auch für die Studierenden. In den das Praktikum vorbereitenden Modulen in der berufswissenschaftlichen Ausbildung wird das Praktikumsheft als Grundlage genutzt. Den Studienbereichen gibt das Praktikumsheft gegenseitig Einblick in die Schwerpunkte der Praktikumsmodule. Die Leitung Berufspraktische Studien überprüft die verschiedenen Module auf Doppelspurigkeiten und initiiert Gespräche zwischen den Studienbereichen zur Koordination der Inhalte, die für eine umfassende Berufspraktische Ausbildung erforderlich sind. Das Praktikumsheft geht von den für dieses Praktikumsmodul ausgewählten Standards aus, beschreibt die Rahmenbedingungen des Praktikums, die Aufträge mit einer Kurzbeschreibung der zugrunde liegenden Theorien und Modelle und enthält Raster für die Bearbeitung der Aufträge und Dokumentation der Arbeit. Die Kriterienraster zu jedem Auftrag geben Orientierungshilfen zu den Kompetenzen, die durch die Studierenden zu erarbeiten sind. Neben dem Praktikumsheft wird ein die

Module übergreifendes Logbuch geführt. Die Lernfortschritte im ersten Jahr werden im Bereich der Berufs- und Studienkompetenzen in einem Portfolio dokumentiert. Die Studierenden führen einen Praktikumsordner, welcher die verschiedenen Praxismodule dokumentiert.

In den Einführungsveranstaltungen zu jedem Praktikum werden die Praktikumslehrpersonen in die Ziele, Aufträge und Rahmenbedingungen des Praktikums eingeführt. Der jeweils für das Praktikum verantwortliche Studienbereich gibt Einblick in die Module, die in den berufswissenschaftlichen Modulen behandelt werden. Teilweise werden weiterführende Unterlagen auf dem für die Praktikumslehrpersonen zugänglichen Extranet der PHR elektronisch zur Verfügung gestellt. Während jedes Praktikums finden für die Praktikumslehrpersonen obligatorische Weiterbildungstage statt. Die für das Praktikum zuständigen Studienbereiche geben vertieften Einblick in die Unterrichtsinhalte in ihrem Bereich. Die Praktikumslehrpersonen schätzen es, auf diese Weise Einblick in die aktuellen Inhalte des jeweiligen Fachs zu erhalten und so wieder auf dem neuesten Stand des Wissens zu sein. Alle Studierenden werden in jedem Praktikum einmal durch die Mentoratsperson bzw. die Studienbegleitung besucht. Die Praktikumslehrpersonen nutzen diesen Besuch als Möglichkeit, individuelle Fragen direkt zu klären und den Kontakt mit der Institution zu pflegen. Derzeit sind die Praktikumslehrpersonen oft noch unsicher, welchen Ausbildungsstand sie von den Studierenden im jeweiligen Praktikum schon erwarten dürfen. In Zwischenhalten während des Praktikums haben die Praktikumslehrpersonen Gelegenheit, in kleineren Gruppen mit Dozierenden der PHR über individuelle Fragen und Probleme im Zusammenhang mit dem Praktikum zu diskutieren.

5. Leistungsnachweise in einer modularisierten Struktur

Jedes Ausbildungsmodul wird mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen, auch die Berufspraktischen Module. Diese von den Studierenden zu erstellenden Leistungsnachweise sind bewusst unterschiedlich konzipiert. Nebst der vollständigen Durchführung der Aufträge und der Erfüllung der Präsenzpflcht muss beispielsweise in einem Praktikum eine CD mit der Dokumentation eines musischen Projekts erstellt werden, die nach definierten Kriterien von den Dozierenden beurteilt wird, oder die Studierenden nehmen an einer zweitägigen Tagung teil, an der die empirischen Erkundungsprojekte aus dem Praktikum von den Studierenden präsentiert und unter Anleitung der Dozierenden diskutiert werden. Ebenfalls zum Leistungsnachweis zählt der Praktikumsbericht der Praktikumslehrperson. Entsprechend den Standards und inhaltlichen Schwerpunkten des Praktikums wurden Bereiche definiert, welche die Praktikumslehrperson beurteilt. Für jedes Praktikum wurden individuelle Richtlinien festgelegt, welche bestimmen, wann das Praktikum als erfüllt gilt. Diese Richtlinien sind im jeweiligen Praktikumsheft beschrieben und die Kriterienlisten sind allen Beteiligten bekannt.

Die Studierenden schreiben zu jedem Praktikum eine Selbsteinschätzung. Diese wird in der Abschlussbesprechung mit der Praktikumslehrperson besprochen. Sie ist nicht Bestandteil der Praktikumsbeurteilung.

6. Eine Bilanz am Ende des ersten Ausbildungsganges

Im Rahmen der Gesamtevaluation der Ausbildung zum Abschluss des ersten Studienjahrganges im Sommer 2006 (Messerli, 2006) stellten die Studierenden den Berufspraktischen Studien insgesamt ein gutes Zeugnis aus. Sie fühlen sich mehrheitlich gut auf die Berufsarbeit vorbereitet und geben die Einschätzung, in den Praktika viel gelernt und vielfältige Erfahrungen gesammelt zu haben.

Die Anbindung aller Praktikumsmodule an jeweils einen oder zwei Studienbereiche hat sich bewährt. Diese Form wird unserer Allrounderausbildung gerecht. Wobei festzuhalten ist, dass die Studierenden in einzelnen Fächern, beispielsweise im musischen Bereich, nur punktuelle Erfahrungen machen können. Immerhin können sich die Studierenden in jedem Praktikumsmodul auf jeweils einen oder zwei Schwerpunkte konzentrieren, was die Beliebigkeit der Ausbildungsinhalte ein Stück weit eingrenzt. Dass die Berufspraktischen Studien genauso wie die berufswissenschaftliche Ausbildung in Module gegliedert und auf die Standards aufgebaut erfolgt, hat sich trotz anfänglicher Skepsis bewährt. Die einzelnen Studienbereiche haben einen direkten Bezug zur Berufspraxis erhalten und sind verbindlich in diesen Teil der Ausbildung einbezogen. Das unterstützt die enge Verbindung von Lehre und Praxis. Den direkten Kontakt mit den Praktikumslehrpersonen empfinden viele Dozierende als wertvoll und anregend.

Die Konzeption der Praktikumsaufträge, die Erstellung der Praktikumshefte, der Begleitinstrumente und die Koordination der Ausbildungsinhalte unter den Studienbereichen sind mit hohem zeitlichem Aufwand verbunden. Vermutlich haben sich aber die zahlreichen Gesprächs- und Vernehmlassungsrunden gelohnt. Es konnte ein aus sechs Modulen bestehendes Ganzes aufgebaut werden, das auf der Grundlage der ausgewählten Standards alle massgeblichen Bereiche abdeckt, die Ausbildungsinhalte logisch aufeinander aufbaut und mit der berufswissenschaftlichen Ausbildung eng verknüpft. Insgesamt sind die einzelnen Praktikumsmodule derzeit noch zu dicht mit inhaltlichen Vorgaben besetzt. Es bleibt noch zu wenig Freiraum für die Auftragserteilung durch die Praktikumslehrpersonen. Ebenso gibt es Pläne für die vermehrte Einbindung einzelner Praktikumslehrpersonen in die Konzeption der Praktikumsaufträge. Hier besteht noch Entwicklungsbedarf. Die Erfahrungen zeigen, dass die Art der Leistungsnachweise einen bedeutsamen Einfluss auf die Schwerpunktsetzung der Studierenden in ihrer Arbeit im Praktikum hat. Die Studierenden legen grossen Wert darauf, den Leistungsnachweis im ersten Anlauf zu erfüllen und setzen darum ihre Energie vor allem in diesem Bereich ein. Andere Teile der Berufspraktischen Arbeit erhalten dann nicht immer die nötige Beachtung oder es entstehen Konflikte mit der Praktikumslehrperson bezüglich

der Übernahme von zusätzlichen Praktikumsaufträgen. Die Studienbereiche diskutieren derzeit ihre jeweilige Form des Leistungsnachweises, auch unter dem Aspekt des Aufwandes für die Durcharbeitung durch die Dozierenden und die Erstellung einer persönlichen Rückmeldung an die Studierenden. Eine Herausforderung bleibt der Bereich der Information aller Beteiligten. Die zeitlichen Ressourcen sind begrenzt, aber das Bedürfnis nach umfassender Information wird deutlich angemeldet. Es gilt eine Balance zu finden zwischen schriftlichen Grundlagen (aber lesen alle Studierenden, Praktikumslehrpersonen und beteiligten Dozierenden diese auch vollständig?) und Informationen an Präsenzveranstaltungen (hier können nie alle Beteiligten teilnehmen, weil es immer Terminüberschneidungen gibt). Die elektronischen Plattformen mit weiterführenden Informationen sind nicht bei allen Studierenden und Praktikumslehrpersonen beliebt und erbringen darum auch noch nicht vollumfänglich den gewünschten Effekt. Zudem entfällt durch die Schwerpunktsetzung für jedes Praktikum für die Praktikumslehrpersonen die kontinuierliche Zusammenarbeit mit einer/einem bestimmten Dozierenden der PHR.

An der modularisierten Praxisausbildung sind am Ende des ersten Durchganges sicher die verstärkte Einbindung der einzelnen Fachbereiche in die Berufspraktika, die Verteilung der Praxismodule über alle drei Studienjahre und die deutlich engere Verknüpfung von Theorie und Praxis positiv zu bilanzieren. Die Modularisierung im Berufspraktischen Bereich erhöht die Flexibilität des Studiums. Auslandsemester werden ohne Studienverlängerung ermöglicht, nicht bestandene Praxismodule können ohne Unterbruch der berufswissenschaftlichen Studien nachgeholt werden.

Die Modularisierung hat die Berufspraktischen Studien nicht grundsätzlich reformiert, aber klare fachliche Schwerpunkte gesetzt, berufswissenschaftliche und Berufspraktische Studien enger miteinander verknüpft und das Studium flexibilisiert. Die Balance zwischen inhaltlicher Schwerpunktsetzung und Zerstückelung gelingt schon recht gut. Die bereits geplanten Optimierungen werden die Balance zusätzlich stabilisieren. Der eingeschlagene Weg scheint sich zu bewähren.

Literatur

- Bosshart, S.** (2006). *Ausbildung zur Lehrperson der Kindergarten- und Primarstufe, Berufspraktische Ausbildung*. Rorschach: www.phr.ch
- Bosshart, S.** (2006). *Konzept Kontaktschulen*. Rorschach: www.phr.ch
- Messerli, V.** (2006). *Evaluation Ausbildungskonzept PHR*. Rorschach: unveröffentlicht.
- Sonderegger, J.** (2001). *Konzept Berufspraktische Studien PHR*. Rorschach: unveröffentlicht.

Autorin

Susanne Bosshart, Prorektorin Berufspraktische Ausbildung, Pädagogische Hochschule Rorschach, Seminarstrasse 27, 9400 Rorschach, susanne.bosshart@phr.ch

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 mikropolitisch-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 Versatzstücken 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 genau- 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 eingeblendet, 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, was 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) zu Gunsten der Person aufgelöst.

In den beiden andern 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 andern wird die Modularisierung nicht thematisiert. Im Gesprächsmittelpunkt steht die Auflösung der eigenen Abteilung im institutionellen Übergang zur Fachhochschule.

5. Modularisierung – curriculärer 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 «Bewährungsmymen» (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 Ausbildern 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

Die Reform des Studiengangs Medizin – Leitkonzepte und spezifische Aspekte der Modularisierung

Christian Schirlo

Aufgrund von gesellschafts- und gesundheitspolitischen Anforderungen und initiiert durch die Reformen der medizinischen Curricula im US-amerikanischen Sprachraum sowie in Europa zunächst in Skandinavien und in den Niederlanden wurden in der Schweiz die medizinischen Studiengänge 1999 einer Pilotakkreditierung unterzogen. Die Resultate dieser Akkreditierung, die Formulierung eines neuen Bundesgesetzes der universitären Medizinalberufe sowie die Erarbeitung eines Lernzielkataloges waren die Ausgangspunkte für die Reform der medizinischen Studiengänge in der Schweiz. Im vorliegenden Text werden am Beispiel des neuen humanmedizinischen Curriculums der Universität Zürich die Leitkonzepte für die Erneuerung des Studiengangs Medizin dargestellt und unter Berücksichtigung erster Umsetzungserfahrungen spezifische Aspekte der Modularisierung des Studiengangs aufgezeigt.

1. Ausgangspunkte der Reform des Studiengangs Medizin

Umfassende Reformbestrebungen und Ressourcendiskussionen im Gesundheitswesen fokussieren seit längerer Zeit nicht zuletzt auch auf die universitäre Ausbildung der Ärztinnen und Ärzte und das Kompetenzprofil vor Eintritt in die Weiterbildung. Neben bildungspolitischen und gesundheitspolitischen Ansprüchen haben sich auch gesellschaftliche Anforderungen an den Arztberuf geändert und werden zudem deutlich klarer artikuliert. Eine Pilotakkreditierung der Schweizerischen Medizinischen Fakultäten im Jahre 1999 wurde dabei vor allem durch die Reformen der medizinischen Curricula im US-amerikanischen Sprachraum initiiert. Die sich aus den Resultaten der Pilotakkreditierung ergebenden Reformvorschläge sowie die Formulierung eines neuen Medizinalberufegesetzes (MedBG) unter der Federführung des Bundesamtes für Gesundheit (BAG) nehmen viele dieser Anforderungen auf. Das neue MedBG gibt den Fakultäten in der Gestaltung der Curricula und insbesondere auch der Leistungsnachweise mehr gestalterische Freiheiten im Vergleich zum alten Recht, schreibt aber gleichwohl den Fortbestand einer weiterhin eidgenössischen Abschlussprüfung als Staatsexamen fest. Es legt dabei ein Kompetenzprofil der Absolvierenden mit Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Haltungen, über die universitäre Medizinalpersonen zu Beginn ihrer beruflichen Weiterbildung verfügen sollen, fest. Das Kompetenzprofil ist im Gesetz in Form normativer Ziele vorgegeben, welche neben medizinischem Fachwissen vermehrt auch auf soziale, ethische und wirtschaftliche Inhalte abheben (BAG, 2006). Die wesentlichen Anforderungen können exemplarisch für die

allermeisten europäischen humanmedizinischen Curricula aus einer Übersichtsarbeit von Lloyd-Jones im Hinblick auf die Reformen des Medizinstudiums in England skizziert werden (Lloyd-Jones, 2005): die Reduktion der auf eine Vermittlung von Faktenwissen ausgerichteten Module, eine Verbesserung der praktischen Ausbildung – also eine Stärkung des berufsspezifischen, praxisorientierten Spektrums des Medizinstudiums –, die vermehrte Integration von Lerninhalten, besonders auch bezüglich der Verzahnung von vorklinischen und klinischen Lerninhalten, und die Förderung des selbständigen und auch problemorientierten Lernens der Studierenden.

Vor dem Hintergrund der geschilderten Entwicklungen wurden – zu unterschiedlichen Zeitpunkten beginnend – an allen schweizerischen Medizinischen Fakultäten neue Curricula für die Human- und Zahnmedizin ausgearbeitet. Während der laufenden Planung und der Umsetzung der Studienreformen ergaben sich weitere Änderungen der Rahmenbedingungen, wiederum mit massgeblicher Relevanz für strukturelle und inhaltliche Aspekte der medizinischen Curricula: Einerseits wurde von der Schweizerischen Rektorenkonferenz (CRUS) die rasche Einführung des Bologna-Modells auch für die Medizin beschlossen (CRUS, 2006), andererseits ist seit wenigen Wochen nach Jahren der politischen Diskussion das Inkrafttreten des neuen MedBG bereits zum September 2007 verabschiedet. Bedeutsam für den Reformprozess der humanmedizinischen Curricula in der Schweiz war und ist zudem die Ausarbeitung eines Schweizerischen Lernzielkataloges nach dem Vorbild des sogenannten «Dutch Blueprint» (Raghoebar-Krieger, 1999), dem nationalen niederländischen Lernzielkatalog für die universitäre Ausbildung von Ärztinnen und Ärzten. 2001 wurde eine erste Version des schweizerischen Lernzielkataloges unter Federführung der Schweizerischen Medizinischen Interfakultätskommission (SMIFK) erarbeitet und veröffentlicht, wobei dieser auch als ein Instrument zur Standardisierung des Studiengangs Humanmedizin und zur besseren Definition der Schnittstelle zu den unterschiedlichen Weiterbildungen zur Fachärztin und zum Facharzt konzipiert wurde. Zur Zeit ist bereits eine Überarbeitung mit dem Ziel einer interdisziplinären Darstellung der Lernziele und der Reduktion der Gesamtzahl der aufgelisteten Lernziele im Gange (SMIFK, 2001).

2. Leitkonzepte der Studienreform

Im folgenden Abschnitt sollen die Leitkonzepte der medizinischen Studienreform detaillierter dargestellt werden. Dazu wird exemplarisch das neue Curriculum der Medizinischen Fakultät der Universität Zürich skizziert. Bereits vor dem Beginn der Detailplanung des neuen Curriculums wurden die Leitkonzepte durch eine Arbeitsgruppe formuliert (Schirlo, 2002), der gesamten Fakultät kommuniziert und dann durch ein fakultäres Beschlussverfahren bestätigt.

- Im reformierten Studiengang finden eine Vielzahl von Lehrveranstaltungsformen ihren Platz; neben Vorlesungen zu Grundlagen, spezifischen Themen und Krank-

heitsbildern sowie Patientenvorstellungen sind verschiedene Lernformen im Kleingruppenunterricht wie klinische Kurse im Skills Lab (Trainingslabor für ärztliche Fertigkeiten und Fähigkeiten) oder am Krankenbett, Praktika, Kolloquien sowie POL-Tutorate (POL = problemorientiertes Lernen) und das Lernen mit Hilfe elektronischer Medien (E-Learning) integriert.

- Die Studierenden erarbeiten viele Lerninhalte selbständig und übernehmen auch selbst vermehrt Verantwortung für ihr Lernen, wobei eine kontinuierliche Begleitung und Beratung während der gesamten Studienzeit angestrebt wird.
- So weit als möglich werden die Lerninhalte in fachübergreifender Form vermittelt. Hierbei wird der Fokus vermehrt auf die Organ- und System-zentrierte Darstellung der Lerninhalte zusammen mit der Vermittlung der wesentlichen biomedizinischen Grundlagen gelegt.
- Der Lernerfolg wird durch regelmässige Rückmeldungen während der Lehrveranstaltungen gewährleistet, durch praktische und theoretische Prüfungen in der vorlesungsfreien Zeit überprüft und sowohl durch die Vergabe von Kreditpunkten als auch durch die Erteilung von Noten bewertet.

2.1 Strukturen der einzelnen Studienjahre

Die einzelnen Studienjahre des modular gestuften neuen Studiengangs gestalten sich dabei wie folgt: Das erste Studienjahr steht unter dem Leitmotiv «naturwissenschaftliche und humanwissenschaftliche Grundlagen» und beinhaltet verschiedene Module mit Vorlesungen, Praktika und Tutoraten hauptsächlich zu naturwissenschaftlichen Grundlagen der Medizin (Physik und Chemie) und zu Molekularer Zellbiologie sowie zur Funktionellen Anatomie des menschlichen Bewegungsapparates. Weitere Module finden sich zu den Bereichen Entwicklungspsychologie, Embryologie und Öffentliche Gesundheit sowie medizinethischen und wissenschaftlichen Grundlagen der Medizin. Im sogenannten Mantelstudium oder Wahlpflichtteil des 1. Studienjahres können die Studierenden Module aus verschiedenen Bereichen wählen: Studium Generale/Ringvorlesung der Universität, Allgemeine Ökologie, Geschichte der Medizin, Klassische Genetik. Das zweite Studienjahr folgt dem Leitmotiv «der gesunde Mensch – medizinisches Basiswissen sowie ärztliche Grundfertigkeiten»; hier steht die Ausbildung in Humanbiologie (Anatomie, Physiologie und Biochemie) im Vordergrund. Die Inhalte sind in Modulen nach Organsystemen oder Funktionssystemen geordnet (z. B. Atmung, Kreislauf und Verdauung), unter Integration von einzelnen Kapiteln aus der Psychophysiologie und unter häufiger Bezugnahme auf den klinischen Kontext. In Fallbesprechungen und spezifischen Kursen werden die Grundlagen für die klinischen Untersuchungen vermittelt. Praktika für Anatomie, Biochemie und Physiologie und Seminare über die Methodik des ärztlichen Gesprächs und der medizinischen Forschung ergänzen das Lernangebot. Der Wahlpflichtteil ab dem 2. Studienjahr umfasst zwei Schwerpunkte (Biomedizinische Wissenschaften und Klinische Medizin), in denen die Interessen und Lernperspektiven der Studierenden in einem frei gewählten Gebiet berücksichtigt werden können.

Das Kernstudium des dritten Studienjahres steht unter dem Leitmotiv «Der kranke Mensch – Grundlagen der klinischen Medizin». Hier erlernen die Studierenden nun systematisch die Grundlagen der klinischen Medizin. Dies betrifft sowohl den Bereich des Erwerbs von Faktenwissen und der Fähigkeit zu dessen Anwendung im klinischen Kontext als auch die Ausbildung der klinischen Basisfertigkeiten wie z. B. das Erheben der Krankengeschichte oder die allgemeine körperliche Untersuchung. Der Ansatz der Wissensvermittlung erfolgt wie schon im zweiten Studienjahr nicht mehr fächerorientiert, sondern in integrierten, interdisziplinären, als Themenblöcke ausgestalteten Modulen. Dies soll die Verknüpfung mit den Grundlagen aus dem zweiten Studienjahr erleichtern und dazu beitragen, das Wissen am Gegenstand orientiert zu organisieren.

Im vierten Studienjahr vervollständigen die Studierenden zunächst ihre Grundlagen der klinischen Medizin, wobei nun auch vermehrt die einzelnen Fach- und Spezialgebiete einbezogen werden. Auch hier erfolgt der Ansatz der Wissensvermittlung überwiegend interdisziplinär. Vermehrt werden nun neben den universitären Spitälern auch auswärtige Spitäler sowie Praxen der Grundversorgung (grundversorgende Fachgebiete sind die Allgemeinmedizin, Innere Medizin und die Kinderheilkunde) in den klinischen Unterricht miteinbezogen.

Das fünfte Studienjahr umfasst das Wahlstudienjahr und beinhaltet eine zehnmonatige ganztägige praktische Tätigkeit als Unterassistentin und Unterassistent in einem oder mehreren Spitälern, zum Teil (bis max. 3 Monate) auch in einer Arztpraxis, in einem Institut oder in einer sonstigen Einrichtung des Gesundheitswesens. Die Auswahl der Unterassistentenstellen steht dabei den Studierenden grundsätzlich frei; mehrfach bei den Studierenden durchgeführte Erhebungen zeigen jedoch, dass von einer grossen Mehrheit der Studierenden die grossen klinischen Fächer (Innere Medizin, Pädiatrie, Chirurgie) gewählt werden. Im Wahlstudienjahr sollen die Studierenden die praktischen ärztlichen Verrichtungen von der ersten Kontaktaufnahme mit dem Patienten bis zum Austritts- bzw. Überweisungsbericht sowie ihre spezifische Verantwortung dem Gesundheitswesen und der Gemeinschaft gegenüber vertieft kennen lernen und üben.

Das sechste Studienjahr orientiert sich am Leitmotiv «Hinführung zum ärztlichen Handeln» und dient vor allem der Integration und Synthese der Inhalte aus dem vorangehenden Medizinstudium und der praktischen Erfahrungen aus dem Wahlstudienjahr sowie auch der Vorbereitung auf das Staatsexamen. Durch das Wiederaufgreifen von Lerninhalten früherer Studienjahre vor dem Hintergrund von deren Anwendung im Berufsfeld werden im Sinne einer Fortsetzung der «Lernspirale» die Inhalte nun weiter vertieft und fall- und praxisnah reflektiert. Ausgangspunkt des Lernens sind nun in noch stärkerem Masse klinische Problemstellungen, die in Form von realitätsnahen Fallstudien zur Schulung des differentialdiagnostischen und therapeutischen Denkens bearbeitet werden. Auch die praktischen klinischen Kurse werden im 6. Studienjahr fortgesetzt. Repetitorien, die unter Berücksichtigung der Prüfungsformen des Staatsexamens gestaltet sind, runden die Ausbildung im 6. Studienjahr ab.

3. Spezifische Aspekte der Modularisierung in der Reform des Studiengangs Medizin

3.1 Integration von vorklinischen und klinischen Lerninhalten

Im neuen Studiengang Medizin, der sich an der Hochschule ähnlich wie die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im nicht selten produktiven Spannungsfeld zwischen wissenschaftsbasierter und berufsspezifischer, praxisorientierter Ausbildung bewegt, erscheint das Streben nach Integration von vorklinischen und klinischen Lerninhalten und damit auch nach engerer Verzahnung von biomedizinischen wissenschaftlichen Grundlagen und berufsspezifischen ärztlichen Fertigkeiten (Schmidt, 1998) einerseits und die Umsetzung der Modularisierung des Curriculums andererseits nicht immer ohne weiteres zu korrespondieren. In der im vorhergehenden Absatz beschriebenen Struktur der Studienjahre wurden dabei unterschiedliche Konstrukte umgesetzt, die im Folgenden betrachtet werden sollen.

Die Integration von vorklinischen und klinischen Lerninhalten kann einmal innerhalb eines Moduls zu erreichen versucht werden; als Beispiel für diese integrative oder auch interdisziplinäre Modulkonzeption mag hier das Modul «Anatomie des menschlichen Bewegungsapparates» dienen, das sich aus einer Vorlesung und einem durch klinisch tätige Kolleginnen und Kollegen durchgeführten Untersuchungskurs des menschlichen Bewegungsapparates am Gesunden zusammensetzt. Modulübergreifend wurde die Integration von vorklinischen und klinischen Lerninhalten in der Gesamtkonzeption des Curriculums so weit als möglich sowohl innerhalb des Studienjahres (horizontale Integration) als auch über die verschiedenen Studienjahre hinweg (vertikale Integration) umgesetzt (Brynhildsen, 2002); hier kam in der curricularen Planung ein sogenanntes Z-Curriculummodell zur Anwendung, das – im Gegensatz zum den bisherigen medizinischen Studiengängen zu Grunde liegenden H-Curriculummodell¹ – die Integration von wissenschaftlichen biomedizinischen Grundlagen und klinischen praxisbezogenen Lerninhalten dynamisch über das gesamte Curriculum hinweg vorsieht. Dazu werden quantitativ die klinischen Lerninhalte sukzessive von Beginn des Studiums bis hin zum Studienabschluss ausgeweitet, während die biomedizinischen Grundlagen gleichzeitig von ihrem Umfang her reduziert werden, gleichwohl aber bis hin zum Studienabschluss in einzelnen Modulen im Curriculum Platz finden. Dies heisst nicht notwendigerweise, dass alle Lerninhalte weitgehend singulär im Curriculum behandelt werden müssen; Harden (1997) spricht hier im Gegenteil von der sogenannten Lernspirale, d. h. der Wiederaufnahme von Lerninhalten im Sinne einer Vertiefung und Erweiterung im Verlauf des Curriculums. Ein weiteres Integrationskonstrukt im Bereich der

¹ Das sogenannte H-Curriculummodell beschreibt die formal ausgeprägte Trennung zwischen theoretischen, vorklinischen Lerninhalten in der Regel in den beiden ersten Studienjahren und den klinischen Lerninhalten in den vier weiteren Studienjahren. Im Z-Curriculummodell finden vom ersten Studienjahr an auch klinische Lerninhalte ihren Platz im Curriculum und nehmen im Verlauf der Studienjahre an Umfang zu, während die vorklinischen und theoretischen Lerninhalte zu Beginn des Curriculums dominieren, im Verlauf der Studienjahre aber bis hin zum letzten Studienjahr quantitativ abnehmen.

ersten zwei Studienjahre sei hier ergänzend erwähnt: Für die naturwissenschaftlichen Grundlagenfächer Physik und Chemie wurden in einer fruchtbaren interdisziplinären Abstimmung zwischen den involvierten Fachexpertinnen und Fachexperten die Lerninhalte und Lernziele einer Überprüfung hinsichtlich ihrer berufsspezifischen Relevanz unterzogen. Ergebnis dieser Arbeit war eine Neuorientierung der Lerninhalte hin zu einer «Medikalisierung», einer Auswahl der für die spätere ärztliche Tätigkeit relevanten naturwissenschaftlichen Lerninhalte unter Verzicht auf eine umfassende systematische Darstellung des Fachgebietes. Als Beispiel mag hier die Zusammenfassung eines Lehrveranstaltungsteils im Praktikum im Fach Physik dienen. Wurde im bisherigen Curriculum hier eine systematische Übersicht über die grundlegenden Elemente der Elektrizitätslehre vermittelt, so befasst sich diese Lehrveranstaltungssequenz heute mit der Veränderung von elektrischen Potenzialen auf der Hautoberfläche, zeigt so paradigmatisch die wesentlichen Konzepte in dem Fachgebietsteil Elektrizitätslehre auf und schlägt unmittelbar die Brücke zur ärztlichen Praxis, der Ableitung des Elektrokardiogramms, der sogenannten Herzstromkurve.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Integration von Lerninhalten in einem modularisierten Curriculum über verschiedene Konstrukte erfolgen kann; in allen Fällen ist die Passung, so wie Treppe (2005) sie in seinem Artikel über die Verknüpfung von Lehre und Forschung für die Studieneingangsphase bespricht, zwischen den Erwartungen der Lernenden, dem Absolvierendenprofil am Ende des Curriculums sowie auch den Anforderungen an die Medizinische Fakultät als Teil der Institution Universität von grosser Bedeutung für den Lernerfolg. Die Erfahrungen aus Zürich zeigen aber auch, dass sowohl interdisziplinäre Module als auch die horizontale und vertikale Integration eine anspruchsvolle Planungsarbeit für alle beteiligten Fachvertretenden bedingen und eine interdisziplinäre Abstimmung erfordern. Curriculare Modelle wie die bereits vorgestellten oder auch wie das in den medizinischen Studiengängen häufig zur Anwendung kommende SPICE²-Modell helfen hier bei der Planung, Implementierung und auch Überprüfung der curricularen Konzeption besonders hinsichtlich der Integrationsaspekte (Harden, 1984; Tekian, 1997).

3.2 Integration von verschiedenen Lernumgebungen und Lernsituationen

Wurden im vorhergehenden Abschnitt vor allem Betrachtungen zur Integration von Lerninhalten dargestellt, so erscheint beim Prinzip der Modularisierung von Studiengängen auch die Integration auf der formalen Ebene, also das didaktisch sinnvolle Zusammenfügen von verschiedenen Lernumgebungen und Lernsituationen innerhalb eines Moduls oder innerhalb des Studiengangs im Sinne eines Hybridcurriculums als wesentlich für ein Lernenden-zentriertes Curriculum. Dabei reicht das Spektrum an Lernumgebungen in der Medizin von der Vorlesung über Praktika, Kurse, Seminare und Übungen bis hin zu den klinischen Rotationen im Wahlstudienjahr. So ist bei den

² Im SPICE-Modell können Ausprägungen eines Curriculums für fünf verschiedene Dimensionen beschrieben werden; eine Dimension wird beispielsweise definiert über die Pole «Student-centered» versus «Teacher-centered».

bereits in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts reformierten medizinischen Studiengängen im angloamerikanischen Sprachraum und in den skandinavischen Ländern häufiger festzustellen, dass Reformcurricula eine Weiterentwicklung von «reinen POL-Curricula» hin zu eben solchen Hybridcurricula gezeigt haben; entweder im Rahmen von geplanten Anpassungen oder sukzessive in der Ausdifferenzierung des gelehrtens Curriculums (Karlsen, 2000).

Eine Besonderheit innerhalb der in den Modulen zu konzipierenden Lernumgebungen stellt sicherlich das sogenannte «Bedside-Teaching»³ dar (Kroenke, 1997). Diese Lehrsituation ist gekennzeichnet durch die Anwesenheit von Lernenden, Lehrenden und Patienten während der gesamten Lehrveranstaltung oder einem Teil davon. Neben den Vorteilen des unmittelbaren Praxisbezugs, der interdisziplinären und Fall-bezogenen Organisation von Lerninhalten und der Möglichkeit des Vertiefens von Fähigkeiten im Lernzielbereich Kommunikation und Interaktion erfordert diese Lernumgebung aber auch eine sorgfältige Vorbereitung und praktische Abstimmung mit dem klinischen Alltag und verlangt den involvierten Lehrenden eine gewisse Flexibilität hinsichtlich der Variationsmöglichkeiten in der Interaktion zwischen Studierenden und Patienten ab. Hinzu kommt, dass hier die Lehrenden zum grösseren Teil nicht primär Universitäts-Dozierende, sondern klinisch tätige Ärztinnen und Ärzte sind, was hinsichtlich der Qualitätsentwicklung und möglicher Professionalisierung in der Lehre Beachtung finden muss. In Ergänzung und auch in Vorbereitung zu diesen spezifischen «Bedside-Teaching»-Modulen finden sich zunehmend auch Skills Lab-Module zum Erlernen von ärztlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Modelle und Phantome einbeziehen, beispielsweise für die Herz- oder Lungenuntersuchung oder die Blutentnahme zu diagnostischen Zwecken. Aber auch die Einbindung von sogenannten standardisierten Patienten und damit die Möglichkeit, die Lernumgebung besser als im klinischen Alltag definieren und standardisieren zu können und gleichwohl eine möglichst praxisnahe Patienteninteraktion konzipieren zu können, findet zunehmend Eingang in das klinische Studium; nicht zuletzt bieten die korrespondierenden Prüfungsinstrumente gegenüber der klassischen praktischen Prüfung Vorteile bezüglich der Validität und Reliabilität der Leistungsnachweise. In der Literatur wird zwischen standardisierten Patienten im engeren Sinne und simulierten Patienten unterschieden. Standardisierte Patienten sind chronisch kranke Patienten, die nach entsprechender Instruktion im Unterricht eingesetzt und in aller Regel auch in die Beurteilung des Lernerfolgs eingebunden werden (Whelan, 2005). Simulierte Patienten hingegen werden häufig durch Schauspieler – ebenfalls nach vorhergehender Instruktion – dargestellt, die gewisse Erkrankungsspektren nach Drehbuch oder Rollenspielen simulieren können; hier eignen sich beispielsweise vor allem Krankheitsbilder aus dem psychiatrischen oder neurologischen Bereich oder aber auch spezifische und besonders herausfordernde Situationen der ärztlichen Gesprächsführung (Barrows, 1993).

³ Unter «Bedside-Teaching» wird der klinische Unterricht im Spital direkt am Krankenbett oder während der Konsultation in der ärztlichen Praxis unter Einbezug der Patienten verstanden.

Als weitere Besonderheit im Kontext der Modularisierung kann schliesslich das Wahlstudienjahr betrachtet werden, da es im Rahmen der Bologna-Implementierung durch die Vergabe von Kreditpunkten noch expliziter in das Curriculum der Masterstufe eingebunden werden wird und den Studierenden eingebettet in die universitären Studienjahre das Lernen im realen Raum der Berufssituation ermöglicht. Durch die Rückkehr an die Universität im 6. Studienjahr ergeben sich hier, wie bereits in der obigen Darstellung des Zürcher Curriculums erwähnt, viele auch didaktisch reizvolle Szenarien der reflektierenden Vertiefung von Lerninhalten unter Bezugnahme auf berufspraktische Aspekte und Möglichkeiten von differentialdiagnostischen Überlegungen.

3.3 Modularisierung als Ausgangspunkt für Wahlmöglichkeiten im Curriculum

Mit der Modularisierung der medizinischen Studiengänge und nicht zuletzt auch mit der Bildung sogenannter Schwerpunkte im Rahmen der Einführung der Stufung in Bachelor- und Masterstufe ergeben sich perspektivisch interessante Möglichkeiten zur Öffnung der Curricula. Waren die bisherigen Studiengänge in der Medizin im wesentlichen Pflichtcurricula – es konnten allenfalls fakultativ weitere Lehrveranstaltungen besucht, aber nicht explizit angerechnet werden –, so wurden und werden in den reformierten Studiengängen formal eingebundene Wahlmöglichkeiten durch die Einführung von Wahlpflichtmodulen vorgesehen. Im neuen medizinischen Studiengang an der Universität Zürich werden im einen Schwerpunkt Biomedizinische Wissenschaften alle Forschungsschwerpunkte der Medizinischen Fakultät (Neurowissenschaften, Molekulare Medizin, Onkologie, Transplantationsmedizin und Immunologie sowie Kardiovaskuläre Wissenschaften) berücksichtigt; im zweiten Schwerpunkt Klinische Medizin können die Studierenden aus einer Vielzahl von Modulen von Ambulanter Medizin, Psychiatrie, chirurgisch-operativen Disziplinen über klinische Epidemiologie, Schmerz und Public Health bis hin zu Medizingeschichte, Psychiatrie und Medizin der Kopf- und Halsorgane wählen. Neben dem für die Studierenden neuen Angebot an Wahlmöglichkeiten ergibt sich mit der Konzeption der Schwerpunkte auch eine Möglichkeit der Profilbildung für die anbietende Fakultät in der Lehre.

Noch ist die Modularisierung der medizinischen Studiengänge nicht abgeschlossen und der erst in der curricularen Gesamtschau auch unter Einbezug von Absolvierendenbefragungen zu demonstrierende Erfolg der Modularisierung der medizinischen Studiengänge wenig beurteilbar. Davon jedoch weitgehend unabhängig wird die Auswahl und Positionierung der Lerninhalte im Curriculum nicht nur in der Medizin, sondern in nahezu allen universitären Studiengängen angesichts der weiterhin rasanten Zunahme des Fachwissens eine grosse Herausforderung für weitere curriculare Anpassungen in der nahen Zukunft sein. Unstrittig erscheint hier, dass immer weniger eine systematische umfassende Darstellung der relevanten Fachgebiete innerhalb einer begrenzten Studiendauer möglich ist. Vielmehr dürfte die Vorstellung und Erarbeitung von Konzepten und Fokusthemen im Sinne einer paradigmatischen Präsentation von Lerninhalten wo immer möglich in interdisziplinärer Form in Modulen eine grosse Rolle spielen; dies

mit dem Ziel der Befähigung der Absolvierenden, kontinuierlich eigenes Wissen und eigene Kompetenzen zu ergänzen und zu beurteilen und diese berufs- und problemspezifisch anwenden zu können.

Literatur

- BAG** (2006). *Medizinalberufe-Gesetz*. Online unter: <http://www.bag.admin.ch/berufe/projektmed/d/index.htm> (12.8.2006).
- Barrows H.S.** (1993). An overview of the uses of standardized patients for teaching and evaluating clinical skills. *AAMC. Acad Med. Jun*, 68 (6): 443-51; discussion 451-3.
- Brynhildsen, J., Dahle, L., Behrbohm Fallsberg, M., Rundquist, I. & Hammar, M.** (2002). Attitudes among students and teachers on vertical integration between clinical medicine and basic science within a problem-based undergraduate medical curriculum. *Medical Teacher*, 24 (3), 286-288.
- CRUS** (2006). *Zwischenbericht 2005/06 der CRUS zum Stand der Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses einschliesslich des Reporting 2005 zum Kooperationsprojekt «Bologna-Initialkosten»*. Online unter: <http://www.crus.ch/docs/lehre/bologna/schweiz/bericht/Reportingbericht%202006%20df.pdf> (10.8.2006)
- Harden, R., Davis, M. & Crosby, J.** (1997). The new Dundee medical curriculum: a whole that is greater than the sum of the parts. *Medical Education*, 31 (4), 264-271.
- Harden, R., Sowden, S. & Dunn, W.** (1984). Educational strategies in curriculum development: the SPI-CES model. *Medical Education*, 18, 284-297.
- Karlsen, K., Vik, T. & Westin, S.** (2000). The problem-based medical curriculum in Trondheim – did it turn out as planned? [Article in Norwegian] *Tidsskrift for den Norske laegeforening*, 20; 120 (19), 2269-2273.
- Kroenke, K., Omori, D., Landry, F. & Lucey, C.** (1997). Bedside teaching. *Southern Medical Journal*, 90 (11), 1069-1074.
- Lloyd-Jones, G.** (2005). Beyond «tomorrow's doctors»: a review of basic medical education in the UK. *Annals of tropical paediatrics*, 25 (2), 71-78.
- Raghoebar-Krieger, H., Sleijfer, D., Kreeftenberg, H., Hofstee, W. & Bender, W.** (1999). Objectives for an internship internal medicine: from the Dutch Blueprint (Raamplan 1994) to implementation into a practical logbook. *Netherland Journal of Medicine*, 55 (4), 168-176.
- Schirlo, C., Gerke, W., Groscurth, P. & Vetter, W.** (2002). Inhalte und Struktur des neuen Medizinstudiums. *PRAXIS*, 91 (33), 1300-1302.
- Schmidt, H.** (1998). Integrating the Teaching of Basic Sciences, Clinical Sciences, and Biopsychosocial Issues. *Academic Medicine*, 73, Supplement, September, S24-S31.
- SMIFK** (2004). *Schweizerischer Lernzielkatalog*. Online unter: <http://www.smifk.ch> (10.8.2006)
- Tekian, A.** (1997). An application of the spices model to the status of medical curricula in the Eastern Mediterranean Region. *Medical Teacher*, 19 (3), 217-218.
- Tremp, P.** (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 339-348.
- Whelan, G., Boulet, J., McKinley, D., Norcini, J., van Zanten, M., Hambleton, R., Burdick, W. & Peitzman, S.** (2005). Scoring standardized patient examinations: lessons learned from the development and administration of the ECFMG Clinical Skills Assessment (CSA). *Medical Teacher*, 27 (3), 200-206.

Autor

Christian Schirlo, Dr. med., MME, Universität Zürich, Studiendekanat der Medizinischen Fakultät, Pestalozzistrasse 3/5, 8091 Zürich, christian.schirlo@dekmed.unizh.ch

Modularisierung an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Umfrage

Die hier abgedruckten Umfrageergebnisse ergänzen die Erfahrungsberichte, die weiter vorne zu finden sind. Angefragt waren diejenigen Studiengänge der Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen, die Lehrerinnen und Lehrer für die Primarstufe (4. Klasse) ausbilden. Erwartet wurden kurze, prägnante Aussagen, die – in ausgewählten Fragebereichen – einen Vergleich zwischen den verschiedenen Modularisierungskonzepten erlauben. Wir drucken hier die Antworten, wie sie bei uns eingegangen sind und bedanken uns bei allen Beteiligten¹ für die Mitarbeit, insbesondere bei Brigitte Kleinert für die sorgfältige Erfassung.

Frage 1

Module sind Einheiten eines Studiengangs. Wie definieren sich die Module?

| PH | Antworten |
|--------------------------|---|
| PH SH (Schaffhausen) | Ausbildungseinheit mit definierten Zielen im Umfang von 45 Studierenden-Arbeitsstunden (Ah), über die ein Leistungsnachweis zu erbringen ist |
| PH BE (Bern) | Module sind auf inhaltlicher Ebene ein in sich geschlossener, strukturierter und kohärenter Verbund von Lehr- und Lerneinheiten zur Erreichung von Lernzielen bzw. zum Erwerb von Kompetenzen. |
| PHZ (Zentral-schweiz) | <p>Module sind lernorganisatorische Einheiten, die versuchen, die Verbindung von Lernzeit und Lernzielen zu standardisieren. Ihr Kernmerkmal besteht in der verpflichtenden Definition von Ausgangs- und Zielfähigkeiten.</p> <p>Lernziele orientieren sich an professionellen Handlungskompetenzen. Diese sind als Handlungsfähigkeiten definiert, zu denen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen gehören. Die Komplexitätsebene der angestrebten Handlungsfähigkeiten kann variieren, womit – in begrenztem Mass – eine Passung in Zeitgefässe möglich wird.</p> <p>Ein Modul dient der Erarbeitung einer oder mehrerer Handlungsfähigkeit(en). Das dazu nötige Wissen, die angestrebten Fertigkeiten und Einstellungen können in einer oder verschiedenen Veranstaltungen erworben werden. Tragen mehrere Veranstaltungen zur Erarbeitung eines Moduls bei, müssen die verantwortlichen Dozentinnen und Dozenten gemeinsam Eingangs- und Ausgangstests konzipieren und durchführen.</p> <p>Module weisen folgende Merkmale auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Transparente Zielformulierung und -beschreibung – Orientierung am Aufbau von berufsspezifischen Handlungskompetenzen und Schlüsselqualifikationen – Genaue Definition der von den Studierenden aufzuwendenden durchschnittlichen Lernzeit – Möglichkeit der Einbettung der Module in das ECTS-Punkte-System. |

¹ Die Pädagogische Hochschulen Zürich, Freiburg und Graubünden haben darauf verzichtet, an dieser Umfrage teilzunehmen, weil sie zur Zeit ihre Studiengänge überarbeiten.

| | |
|-------------------|---|
| | <p>Somit gilt: Ein Modul – ist eine abgeschlossene Lerneinheit – baut eine oder mehrere Handlungskompetenzen bis zu einem festzulegenden Niveau auf – ist über die Lernzeit definiert, die Studierende durchschnittlich brauchen, um das Modulziel zu erreichen. Der sogenannte „Workload“ (studentische Gesamtarbeitszeit für den Besuch des Moduls und die Vor- und Nachbereitungsarbeiten) beträgt 45 Arbeitsstunden pro Modul – ist unterteilbar in Halbmodule oder erweiterbar zu Doppelmodulen oder Modulkombinationen. – ist verbunden mit einem Leistungs- oder Kompetenznachweis innerhalb des Moduls. Er lässt sich allerdings auch in der Kombination mit anderen Modulen festlegen (z. B.: zwei nacheinander angebotene Module können zusammen einen Leistungsnachweis definieren).</p> |
| PH NWCH Zofingen | Module definieren sich als zentrale Lehr- und Lerneinheiten des Studiums, die sich an den erforderlichen Berufsqualifikationen orientieren. |
| PH NWCH Liestal | Wir unterscheiden Module und Teilmodule. Letztere sind gleichbedeutend mit den Semestern. Das Studium umfasst 2 Module: Das Grundstudium (1.-3. Semester) und das Wahlpflichtstudium (4.-6.) Semester. Alle zehn Fächer sind in dieser Hinsicht gleich organisiert. |
| PH NWCH Solothurn | Module sind abgeschlossene Lerneinheiten, die durch Thema, Inhalt, Ziel und Lernbereich definiert sind. Ein Modul wird meistens innerhalb eines Studienjahres abgeschlossen. Ein Modul umfasst eine Veranstaltung von zwei Lektionen pro Woche während eines Semesters (13 Wochen). Ein Modul umfasst 45 Arbeitsstunden, was 1.5 ECTS entspricht |
| PHR (Rorschach) | Ein Modul umfasst minimal 2 Semesterwochenstunden oder eine Blockwoche (je nach Arbeitsaufwand 1–2 ECTS-Punkte). |
| PH TG (Thurgau) | Module sind abgeschlossene Lerneinheiten, die durch Ziele, Inhalte, Standardfeldorientierung, Lernarrangement und Umfang definiert sind. |

Frage 2

Module sind Elemente eines Studiengangs. Manchmal sind sie zu Studienbereichen oder Makromodulen verbunden und nach Typen unterschieden.

Sind Modulverbünde definiert, welche?

Welche Modultypen werden unterschieden (Pflicht/Wahlpflicht? Basis/Vertiefung/Aufbau/Erweiterung? Etc.)

| PH | Antworten |
|-------|--|
| PH SH | Einzelmodule Modulbereich: Module eines Fachbereiches ohne feste Reihenfolge Modul-Ketten: 2–4 Module in Sukzession ... – Pflichtmodule in Basisstudium und im Dipomstudium (Bildung/Erziehung, Didaktik der Kernfächer, Forschungsmethodik, Berufspraktische Ausbildung, etc.) – Wahlmodule in (musischen Fachdidaktiken, Vertiefung bzw. Studienschwerpunkt |

| | |
|---------------------|---|
| PH BE | <p>Die Module sind am IVP in der Regel Lerneinheiten innerhalb der drei Studienbereiche, nämlich der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien, der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studien sowie der berufspraktischen Studien (Praktika plus Begleitveranstaltungen). Wahlmodule können auch studienbereichsübergreifend sein.</p> <p>Am IVP unterscheiden wir aufgrund ihres Niveaus und der inhaltlichen Ausrichtung folgende drei Typen von Modulen: Basismodule vermitteln im Kernstudium das Basiswissen und die Basiskompetenzen. Vertiefungsmodule dienen im Profilstudium der Erweiterung und Vertiefungen des Basiswissens, der Förderung und Verstärkung der Kompetenzen für die unterschiedlichen Stufen und Dimensionen des Lehrberufs. Spezialisierungsmodule ermöglichen den Aufbau spezieller Kenntnisse, Kompetenzen und Erfahrungen für die zukünftigen Tätigkeitsfelder.</p> <p>Basis- und Vertiefungsmodule sind in der Regel sogenannte Pflichtmodule, die für den Abschluss des Studiengangs bzw. eines bestimmten Studienschwerpunkts obligatorisch absolviert werden müssen. Wahlmodule sind Module, die aus dem entsprechenden Angebot frei gewählt werden können. Sie ermöglichen den Studierenden eine zusätzliche individuelle Profilierung.</p> |
| PHZ | <p>Modulverbünde bestehen bei Modulen aus demselben Fachbereich. Die Module lassen sich fünf grossen Bereichen (wenn man so will: Modulverbänden) zuordnen: Kind und Erziehung, Fach und Unterricht (Fachdidaktiken), Impuls, Spezialisierung, Berufsstudien.</p> <p>Innerhalb dieser Grossbereiche werden folgende Typen unterschieden:</p> <p>Es gibt folgende fünf Arten von Modulen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Akzessmodule</i> (Akzesse definieren Zugänge zu Fachbereichen und werden mit einem Akzessverfahren abgeschlossen) - Für alle obligatorische <i>Kernmodule</i> - <i>Basismodule</i> sind fachdidaktische Module, die bei entsprechender Wahl des Faches obligatorisch belegt werden müssen) - <i>Vertiefungsmodule</i> sind fachdidaktische Module, die bei entsprechender Wahl des Faches als Vertiefung belegt werden. Insgesamt sind 4 von 7 Fachdidaktiken als Vertiefung zu belegen. - <i>Spezialisierungsmodule</i>: Sie werden als Spezialisierungen studiert. Die Mehrzahl der Spezialisierungen werden in Kooperation mit den anderen Hochschulen auf dem Platz Luzern realisiert. - <i>Impulsmodule</i> sind Module, in welchen Impulse für die Ausbildung und die Praxis realisiert werden. <p>Die Basis-, Vertiefungs- und Spezialisierungsmodule sind Wahlpflichtmodule.</p> |
| PH NWCH Zofingen | <p>An der PH NWCH, Zofingen werden 5 Studienbereiche als Modulverbünde definiert: Bildung und Schule, Fachstudien und Fachdidaktik, Lernort Schule (berufspraktische Ausbildung), General Studies und Social Skills, Projekte.</p> <p>Es werden Pflicht-, Wahlpflicht und Wahlmodule unterschieden</p> |
| PH NWCH Liestal | <p>S.o.</p> <p>Im Wahlpflichtstudium gibt es einen sogenannten A-Bereich mit Fächern, die bis und mit 6. Semester geführt werden, und einen B-Bereich mit Fächern, die im 5. Semester abgeschlossen werden. Ein Fach aus dem Grundstudium kann bei ausreichender Studienleistung abgewählt werden.</p> <p>Im A-Bereich sind obligatorisch: Erziehungswissenschaften, Allgemeine Didaktik, Deutsch und Mathematik. Andere Fächer wie MGU oder Bildnerisches und Technisches Gestalten können als A-Fächer oder B-Fächer gewählt werden</p> |

| | |
|-------------------|--|
| | <p>Im C-Bereich können thematische Vertiefungskurse in verschiedenen Fächern belegt werden.</p> <p>Im D-Bereich kann im Wahlpflichtstudium zwischen Chor und Ensemble gewählt werden</p> |
| PH NWCH Solothurn | <p>Sind verschiedene Module so beschaffen, dass es sinnvoll ist, diese zu verbinden, werden Modulreihen gebildet.</p> <p>Es werden die folgenden Modultypen unterschieden:</p> <p>Pflichtmodule (müssen von allen besucht werden)</p> <p>Wahlpflichtmodule (müssen aus einem Angebot ausgewählt werden)</p> <p>Ergänzungsmodule (können belegt werden)</p> |
| PHR | <p>Module werden zu Modulverbindungen zusammengefasst: Deren Grösse variiert zwischen 1–4 Modulen (2–5 ECTS-Punkte)</p> <p>Pflichtmodule («Kernstudien, Berufspraktische Studien»), Wahlpflichtmodule («Fach- und Vertiefungsstudien»), Wahlmodule («Freifachstudien»)</p> |
| PH TG | <p>Modulverbände bestehen in der Regel bei Modulen aus demselben Fachbereich:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Modulverbände, die durch eine Wahlpflicht miteinander verbunden sind (z. B. Auswahl 1 aus 6). – Modulverbände zur Vergrösserung von Kleinmodulen (z. B. 2 Semestermodule, die ein Jahresmodul ergeben) – Aufbauende Modulreihen: Module zur Basis-, Standard- und Schwerpunktqualifikation – Freimodule |

Frage 3

Module können sich in ihrer Grösse beträchtlich unterscheiden. Entsprechend ist auch die Anzahl Module, die in einem Studiengang zu absolvieren sind, unterschiedlich. Welchen Umfang haben die durchschnittlichen Module (nach ECTS), welches sind die Extremgrössen?

Wie viele Module umfasst ein Studium?

Wie viele Module werden durchschnittlich parallel (während eines Semesters) belegt?

| PH | Antworten |
|-------|--|
| PH SH | <p>Module sind grundsätzlich immer gleich definiert: «Workload» von 45 Studierenden-Ah mit 1.5 ECTS (1 besonderes Modul ergibt ausnahmsweise 2 ECTS)</p> <p>Dagegen gibt es Unterschiede in der Betreuung durch Dozierende:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vollmodul: 65 Dozierenden-Ah >> entsprechen 14 Doppelstunden während eines Semesters zuzüglich ca. 18 Ah Studium (Hausarbeit) – Modul mit reduzierter Doz.-Präsenz: 50% Doz.-Präsenzunterricht, Rest Studium (Hausarbeit, Erkundungen, Recherchen, Berichte) <p>Das Gesamtstudium PS/Vs umfasst 120 Module, verteilt auf 3 Jahre. Es kann zu geringen Überschreitungen von 1 bis 3 Modulen kommen.</p> <p>Pro Semester ergibt das 16 bis 24 Module. Besonders in den Semestern 1 bis 4 kann die Überschreitung der Richtgrösse (20 M) zu Spitzenbelastungen führen.</p> |
| PH BE | <p>Die Basismodule umfassen in der Regel 5 ECTS. Die kleinste Einheit sind 2 ECTS-Module im Wahlbereich. Als sogenannte ungeblockte Veranstaltungen erstrecken sich die Module über ein Semester oder ein Studienjahr. Sie werden aber auch geblockt, d. h. als Blockveranstaltungen oder Blockwochen angeboten.)</p> |

| | |
|-------------------|---|
| | <p>Im Semester sind Module (ohne berufspraktische Module) im Umfang eines Workloads von 20–25 ECTS zu besuchen. Je nach Modulgrösse und Anzahl der Module, die sich – vor allem im 1. Studienjahr – über 2 Semester erstrecken, sind dies 4–7 Module.</p> <p>Gesamthhaft sind je nach Studienprofil ohne die berufspraktischen Module 30–32 Module zu absolvieren (durchschnittlicher Workload 4.375 ECTS).</p> |
| PHZ | <p>Das Standardmodul ist über einen «Workload» von 45 Arbeitsstunden definiert, was einer Präsenzzeit während des Semesters von 2 Wochenlektionen entspricht. Die kleinste Einheit besteht aus einem Halbmodul (1/2 des Standardmoduls; häufig ist auch das 11/2-Modul). Die grössten Einheiten (5 Module) sind die fünföchigen Praktika.</p> <p>Das Gesamtstudium umfasst 120 Standardmodule.</p> <p>Die Präsenzzeit während des Semesters entspricht im Durchschnitt 28 Präsenzlektionen, was 14 Standardmodulen entspricht. Die restlichen Module verteilen sich als Praktika und spezielle Studienleistungen in die Zwischensemesterzeit.</p> |
| PH NWCH Zofingen | <p>Die Modulgrösse bewegt sich zwischen 2 und 12 ECTS. Die eigenverantwortliche Berufstätigkeit umfasst 30 ECTS.</p> <p>Das Studium umfasst ca. 30 Module (je nach Wahlpflichtzusammensetzung).</p> <p>Parallel werden durchschnittlich 10-12 Module belegt</p> |
| PH NWCH Liestal | <p>S.o.</p> <p>Ein Modul (3 Semester in 10 Fächern) umfasst 90 ECTS. Das Studium umfasst zwei Module. In jedem Semester, ausser im 6. (Diplomvorbereitung) werden 10 Fächer à 2–3 Wochenstunden studiert. Die Anzahl der Wochenstunden des Faches entspricht grosso modo der Anzahl ECTS (3 Wochenstunden pro Semester = 3 ECTS).</p> |
| PH NWCH Solothurn | <p>Die Module umfassen je 1.5 ECTS-Punkte bzw. je nach Umfang der Modulreihe mehr Punkte.</p> <p>Die Extremgrössen der Veranstaltungen liegen bei 0.75 ECTS (1/2 Modul z.B. «Instrumentalunterricht») bzw. 16.5 ECTS (z.B. Modulreihe «Berufspraktische Ausbildung und Atelier»).</p> <p>Häufig werden Modulreihen gebildet, die aus 2 Modulen bestehen bzw. 3 ECTS beinhalten.</p> <p>Das ganze Studium umfasst mindestens 120 Module à 1.5 ECTS. Das ergibt mindestens 180 ECTS. (Werden die Modulreihen als Grösse genommen, umfasst das ganze Studium rund 66 Einheiten.)</p> <p>Während eines Semesters werden parallel rund 20 Modulreihen besucht.</p> |
| PHR | <p>Modulgrössen: 1–5 ECTS-Punkte</p> <p>Anzahl Module / Modulverbindungen pro Semester: 11–15, d.h. durchschnittlich ca. 2 ECTS-Punkte</p> |
| PH TG | <p>Modulgrösse variiert zwischen 0,5 und 6 C; Praktika und Sprachaufenthalte variieren zwischen 3 und 12 C, Diplomarbeit 6 C</p> |

Frage 4

Module sind relativ unabhängige Einheiten. Dennoch ist Reihenfolge nicht immer frei wählbar.

Werden Studienabschnitte unterschieden und sind Module diesen Studienabschnitten zugeordnet?

Ist die «Reihung» der Module (innerhalb eines Studienabschnittes) frei wählbar oder ist die Reihenfolge vorgegeben?

| PH | Antworten |
|---------------------|--|
| PH SH | Das Basisstudium ist fest strukturiert und erlaubt nur im Ausnahmefall eine freie Wahl der Reihenfolge. Auch im Diplomstudium ergibt sich für das Gros der Studierenden ein Norm-Ablauf. Hingegen gibt es im Diplomstudium durch die Individualisierung (Wahl bzw. auswärtige Studienanteile) auch viele «Abweichungen», d. h. umgestellte Abfolgen, was nicht nachteilig empfunden wird. |
| PH BE | Die Basismodule gehen in der Regel den Vertiefungs- und Spezialisierungsmodulen voraus bzw. deren Absolvierung bildet die Voraussetzung für den Besuch der Vertiefungs- und Spezialisierungsmodule. Das erste Studienjahr setzt sich ausschliesslich aus Basismodulen zusammen. Die Wahlmodule – meist Spezialisierungs- oder Erweiterungsmodule – sind nur teilweise von vorher absolvierten Modulen abhängig. Die Voraussetzungen für den Besuch sind für jedes Modul geregelt bzw. dem Modulbeschrieb zu entnehmen. |
| PHZ | Die Reihenfolge der Module ist beim «klassischen» Verlauf des Studiums (ausgelegt auf eine Studienzeit von 3 Jahren) nicht wählbar, sondern vorgegeben. Wählbar sind lediglich die Fächer und das Spezialisierungsstudium. Bei einer Erstreckung des Studiums wird ein individueller Modulplan festgelegt. Dementsprechend wird die Reihung der Module vorgegeben. Die Module sind in der Regel den Semestern zugeordnet; es gibt aber auch Ausnahmen. |
| PH NWCH Zofingen | Es werden folgende Studienabschnitte unterschieden: Einstiegsphase – Kernstudium – Berufseinführungsphase Die Reihenfolge ist grösstenteils vorgegeben. Frei wählbar sind Wahlpflicht- und Wahlmodule. Bei einer Erstreckung des Studiums erfolgt eine individuelle Studienplanung. |
| PH NWCH Liestal | S.o. Die Reihenfolge ist vorgegeben |
| PH NWCH Solithum | Die Module sind einzelnen Studienabschnitten, Studienjahren zugeordnet. Das Grundstudium (erstes Studienjahr) ist darauf ausgerichtet, dass es auch in zwei Jahren absolviert werden kann. Die Reihenfolge der einzelnen Module in den drei Studienabschnitten ist vorgegeben |
| PHR | Die Kern- und Berufspraktischen Studien (ca. zwei Drittel des Studiums) folgen einem relativ starren Curriculum; der Rest ist flexibel wählbar |
| PH TG | Studienabschnitte: Basis-, Standard- und Schwerpunktqualifikation, in der Regel identisch mit 1., 2., 3. Studienjahr Die Basismodule gehen in der Regel den Standard- und Schwerpunktmodulen voraus. Soll das Studium in der kürzestmöglichen Zeit abgeschlossen werden, ist die Reihenfolge nur noch in einem sehr kleinen Rahmen wählbar. |

Frage 5

Module orientieren sich an Kompetenzen, die nachgewiesen werden müssen.

Wie gestalten sich die Leistungsnachweise in den Modulen?

Wie werden Leistungsnachweise bewertet (pass/fail; lokale Noten; ECTS-Noten)?

Werden die einzelnen Modulnoten im Diplom ausgewiesen (resp. wie wird die Schlussnote berechnet)?

| PH | Antworten |
|------------------|--|
| PH SH | <p>Die Ausbildung an der PSHH orientiert sich an 10 Standards, die sie von ihrer Partner-PH, der PHZH, übernommen hat.</p> <p>LN sind in der Regel Teil des Moduls, d.h. müssen im Rahmen der 45 Ah geleistet werden können.</p> <p>In einem speziellen Reglement werden Formen der Leistungsnachweise (LN) und Prüfungen definiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - LN, welche nicht für das Diplom zählen, werden mit «erfüllt» oder «nicht erfüllt» bewertet (wobei zusätzliche Qualifikationen abgegeben werden); - LN, welche für das Diplom zählen, werden mit einer Note zwischen 1 und 6 (beste Note) bewertet. |
| PH BE | <p>In allen Modulen müssen ein oder mehrere Leistungsnachweise erbracht werden. Sie werden im lokalen Notensystem bewertet.</p> <p>Die Leistungsnachweise werden mit den Prädikaten «erfüllt» bzw. «nicht erfüllt» oder nach dem Notensystem bewertet, das von 6 (ausgezeichnet) bis 2 (stark ungenügend) reicht.</p> <p>Besteht die bewertete Leistung in einem Modul aus mehreren Teilleistungen, so wird für die Notensetzung mit Ausnahme der berufspraktischen Module der gerundete Durchschnitt aus den Teilleistungen errechnet.</p> <p>Die einzelnen Noten werden im persönlichen Leistungsportfolio separat ausgewiesen. Im Diplomzeugnis werden die Bewertungen und ECTS-Punkte in den einzelnen «Schulfächern» bzw. den Fächern des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienbereichs, die Pflichtmodule des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bereichs, die Wahlmodule der Studienbereiche sowie die Bewertung der berufspraktischen Module und der Bachelorarbeit ausgewiesen.</p> |
| PHZ | <p>Die Leistungsnachweise gestalten sich von Fach zu Fach sehr unterschiedlich.</p> <p>Die einzelnen Module werden mit bestanden/nicht bestanden bewertet. (Die Leistungen können den Studierenden aber mittels der ECTS-Noten zusätzlich eingebettet werden. Diese Noten werden allerdings nicht erfasst, sondern erfolgen als individuelle Rückmeldungen.</p> <p>ECTS-Noten gibt es bei den Diplomprüfungen.</p> <p>Im Diplom wird die Leistung der Diplomprüfungen ausgewiesen. Eine Verrechnung mit Leistungen während des Semesters erfolgt nicht.</p> |
| PH NWCH Zofingen | <p>Im Rahmen eines Moduls werden 1-2 Leistungsnachweise verlangt, die in der Regel integrale Elemente des Modulprogramms darstellen und die vielfältige Formen annehmen.</p> <p>Es werden acht Module mit den Grades (A bis F) bewertet, in allen anderen Modulen müssen Leistungsnachweise erbracht werden (pass/fail).</p> <p>Im Diplom werden die Grades der acht Prüfungsmodule (inkl. Berufspraktische Prüfung, Kolloquium und Diplomarbeit) ausgewiesen.</p> |

| | |
|----------------------|---|
| PH NWCH Liestal | <p>Es werden ECTS-Grades vergeben.</p> <p>Es werden Prüfungen abgelegt oder Arbeiten geschrieben, im Schnitt pro Semester 1–2 pro Fach. Die Fachbereiche sind frei in der Gestaltung der Leistungsnachweise (Arbeiten oder Prüfungen). Die Leistungsnachweise werden pro Fach zu einem Modulgrade verrechnet.</p> <p>Nach erfolgreichem Abschluss des Grundstudiums in allen Fächern erhalten die Studierenden ein Vordiplom, welches die einzelnen Grades ausweist.</p> <p>Die Berufspraxis wird separat ausgewiesen.</p> |
| PH NWCH Solothurn | <p>Die Leistungsnachweise werden in verschiedenster Form erbracht: Portfolio, Berichte und Protokolle, Referate, schriftliche Arbeiten und Prüfungen, mündliche Prüfungen, praktische Arbeiten, Präsentationen.</p> <p>Die Leistungsnachweise werden in der Regel bewertet. Dabei kommen die ECTS-Noten A–F (lokales System) zur Anwendung. (Die von ECTS geforderte statistische Verteilung kann aufgrund der zu kleinen Population nicht gewährleistet werden.)</p> <p>Die Modulnoten werden im Transcript of records ausgewiesen. Eine Schlussnote wird nicht berechnet.</p> |
| PHR | <p>Die Modulnachweise sind sehr unterschiedlich in Art und Umfang. Normalerweise werden sie mit bestanden oder nicht bestanden bewertet.</p> <p>Modulnachweise, die mit der Zwischenprüfung (Ende 2. Semester) verbunden sind, werden benotet (traditionelles Notensystem 1–6).</p> <p>Es findet eine Diplomprüfung statt (unabhängig von den Modulabschlüssen), welche ebenfalls benotet wird (traditionelle Noten 1–6)</p> |
| PH TG | <p>Jedem Modul (oder einem Modulverbund) ist ein Leistungsnachweis zugeordnet. Leistungsnachweise werden mit ECTS-Noten oder mit erfüllt/nicht erfüllt beurteilt.</p> <p>Innerhalb eines Moduls liegt die Festlegung der Noten in der Verantwortung der Dozierenden. Die einzelnen Noten werden in Modulübersichten ausgewiesen.</p> <p>Es werden nach dem 1. Studienjahr (Abschluss Basisstudium) und nach dem 3. Studienjahr (Diplomzeugnis) auch Schlussnoten ausgewiesen. Dafür gibt es einen einheitlichen Verrechnungsmodus: Gerundete Durchschnittswerte von Notenpunkten und Anteil am Umfang der Module (gemäss ECTS).</p> |

Frage 6

Modularisierung kann unterschiedlich streng realisiert werden, insbesondere auch, was eine integrale Überprüfung der in einem Studiengang erworbenen Kompetenzen betrifft.

Ist eine integrale Schlussprüfung im Studiengang vorgesehen? Wird diese als eigenes Modul ausgewiesen?

| PH | Antworten |
|-------|---|
| PH SH | <p>Unterschiedlich nach Fachbereich:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bildung und Erziehung: Schlussprüfung über alle* Inhalte (*mit gewisser Eingrenzung) (ohne besondere Anrechnung als Prüfungsmodul) – Fachdidaktiken: Teilprüfungen (Leistungsnachweise, schriftliche Arbeiten, mündliche Prüfungen) |
| PH BE | <p>Es gibt keine integrale Überprüfung, sondern nur ein summatives Verfahren.</p> |

| | |
|-------------------|--|
| PHZ | Ja, es gibt Diplomprüfungen, die integral pro Fach erhoben werden. Die Schlussprüfung wird zusammen mit der Vorbereitung als Diplomprüfungsmodul ausgewiesen |
| PH NWCH Zofingen | Eine integrale Prüfung ist nicht vorgesehen. Allerdings stellen die berufspraktische Prüfung am Ende des Kernstudiums sowie das Kolloquium und die Diplomarbeit (Bachelor Thesis) spezielle Prüfungselemente dar. Das Kolloquium basiert auf einem Portfolio, in dem sich die Studierenden reflexiv mit ihren Erfahrungen während der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit auseinandersetzen. |
| PH NWCH Liestal | Nach dem erfolgreichen Abschluss des Wahlpflichtstudiums erhalten die Studierenden ein Diplom mit den Grades des Wahlpflichtstudiums. Die Diplomprüfungen werden separat mit Grades ausgewiesen. Diplomprüfungen und Wahlpflichtstudium werden nicht miteinander verrechnet und müssen separat bestanden werden (Grade E). |
| PH NWCH Solothurn | Die erworbenen Kompetenzen werden im Zusammenhang mit der Schlussprüfungswoche im dritten Studienjahr (Projektarbeit in einer Schulklasse) integral geprüft. Die dabei erzielte Leistung wird nicht als eigenes Modul ausgewiesen, sondern steht in einer Modulreihe |
| PHR | Die von Einzelmodulen unabhängigen Diplomprüfungen beziehen sich auf die Studienbereiche und die darin formulierten Standards. Prüfungsbereiche: Berufspraxis, Pädagogik, Allgemeine Didaktik, Sprachen oder Mathematik (Auslösung), Gestalten oder Musik oder Bewegung (Auslösung). Für die Vorbereitungen der Diplomprüfungen steht ein «Modul» bzw. stehen 4 ECTS-Punkte zur Verfügung. |
| PH TG | Als integrale Schlussprüfung wird eine Diplomprüfung durchgeführt, welche aus einem Portfolio (dieses soll das Erreichen der in den 10 Standardfeldern geforderten Kompetenzen belegen) und dem dazugehörigen Kolloquium besteht. Beides wird mit ECTS-Noten beurteilt und im Diplom ausgewiesen. Die Arbeit am Portfolio ist nicht als eigenes Modul ausgewiesen, sondern ist deklarierter Bestandteil jeden Moduls (Umfang: 2 Std. pro ECTS-Punkt).. |

Frage 7

Die Umstellung von Fächern zu Modulen verändert auch den Personaleinsatz.

In wie vielen Modulen sind Dozierende durchschnittlich eingesetzt?

Wie viele Dozierende sind in einem Modul eingesetzt?

| PH | Antworten |
|-------|--|
| PH SH | Die PSH hat nur wenige Dozierende im Vollpensum. Jede/r Doz. hat aufgrund der Ausbildung seine/ihre Spezialgebiete und deckt darin zwischen 1 und 5 verschiedene Module ab. Nach Möglichkeit werden Tandems gebildet, d. h. 2 Dozierende sind mit dem gleichen Modultyp beauftragt und können so zusammenarbeiten. |
| PH BE | Je nach Modulgrösse und Fachbereich sind ein bis drei Dozierende pro Modul eingesetzt. Vor allem grosse Basismodule erfolgen, z. B. im NMM-Bereich, im Team-teaching, insbesondere bei den Vorlesungen. Seminare innerhalb der Module werden in der Regel von einer/einem Dozierenden geleitet, z. T. zusätzlich mit Tutorinnen und Tutoren. Kleine Module (2/3 E) werden meist nur von einer Person geführt. Dozierende mit hohen Pensen sind in zwei bis drei Modulen eingesetzt – viele Seminarveranstaltungen innerhalb der Module werden jedoch mehrfach geführt. Fachdozierende meist nur in einem Modul, allenfalls zusätzlich noch in einem Spezialisierungs- oder Vertiefungsmodul. |

| | |
|-------------------|--|
| PHZ | Rechnerisch wird pro Modul eine Dozentin/ein Dozent zugeordnet. Das schliesst aber nicht aus, dass Module von Tandems oder Teams im Rotationssystem erteilt werden. Um ein Vollpensum in der Lehre zu erreichen, wären pro Semester ca. 12 Standardmodule zu erteilen. Das kommt aber kaum vor, da die meisten Dozierenden noch andere Aufgaben in der Institution übernehmen (Forschung, Praxisbetreuung, Weiterbildung, Koordinationsaufgaben u.a.m.) |
| PH NWCH Zofingen | Je nach Studienbereich und Modulgrösse werden 1-4 Dozierende eingesetzt. Im Weiteren sind Dozierende auch in anderen Leistungsbereichen tätig (Forschung und Entwicklung, Weiterbildung, Dienstleistungsbereich). |
| PH NWCH Liestal | Pro Modul sind 9-10 Dozierende eingesetzt. Französisch wird erst im Wahlpflichtstudium studiert. Die Dozierenden werden gemäss des Umfangs ihrer Anstellung eingesetzt. Sie unterrichten nur 1 Fach. Bei einem 100%-Vertrag sind sie ungefähr in 6-7 Kursen im Einsatz. |
| PH NWCH Solothurn | Vollamtliche Dozierende sind in der Regel in rund 10 Modulen im Einsatz. Pro Modul wird in der Regel ein Dozierender eingesetzt. Abhängig von den Inhalten werden auch weitere Lehrformen eingesetzt (z. B. Teamteaching). |
| PHR | Grosse Unterschiede: Vollamtliche Dozierende sind in etwa 5-7 Modulen eingesetzt. Das Ziel ist aber, dass Dozierende in mehreren Leistungsbereichen arbeiten, d.h. neben der Lehre auch in der Weiterbildung, in der Forschung, im Dienstleistungsbereich tätig sind. Es gibt Module, die ein/e Dozent/in abdeckt und solche, bei denen 7 Personen die Parallelgruppen unterrichten. Durchschnittlich sind ca. 3-4 Dozierende an einem Kernmodul beteiligt. |
| PH TG | Dozierende sind je nach Anstellungsumfang sowie Funktion und Grösse der Veranstaltungen in 1 bis max. 6 Modulen eingesetzt. Mehr als die Hälfte aller Module wird von mindestens 2 Dozentinnen/Dozenten erteilt, in unterschiedlicher, i.d.R. selbst bestimmter Arbeitsweise: unabhängige Seminargruppen, gemeinsame Vorlesung und getrennte Übungsgruppen, Teamteaching, Rotationsmodelle etc |

Frage 8

Modularisierung bedeutet Fragmentierung, die dennoch am Schluss einen Mehrwert ergeben soll.

Wie wird die Integration der Ausbildungselemente unterstützt?

Wie erfolgt die Abstimmung und Koordination der Module?

| PH | Antworten |
|-------|--|
| PH SH | Die Kleinheit der PSHH führt dazu, dass sich die Dozierende der verschiedenen Fachrichtungen recht gut kennen. Zudem sind viele Dozierende auch im Mentorat eingesetzt, was in einem sensiblen Bereich zu gemeinsamen Aufgaben und Themen führt. Die Koordination der Module (Inhalte, LN, Prfg) erfolgt innerhalb des Faches sodann im Rahmen der Konferenzen und Weiterbildungen und in der Auswertung der Evaluationen. Die Zusammenarbeit mit dem Studierendenforum (Org. der Stud.) erweist sich für die Koordination als hilfreich. Die Dozierenden der PSHH sind im fachlichen Kontakt mit den Fachschaften der PHZH (Partnerschule der PSHH). |

| | |
|-------------------|---|
| PH BE | <p>Schon in der Planung der Module wurden innerhalb der Fachschaften bzw. Disziplinen intensive Absprachen vorgenommen. Die weitere Koordination erfolgt a) innerhalb der Studienbereiche über die Bereichsleitungen bzw. Bereichssitzungen und bilaterale Aushandlungs- und Abgleichungsprozesse; b) über die Studienbereiche hinaus durch Absprachen zwischen den je betroffenen Dozierenden im Rahmen der Bereichssitzungen und Retraiten in der semesterfreien Zeit.</p> <p>Die Erfassung von Doppelspurigkeiten ist auch Teil der Evaluation in den Lehrveranstaltungen bzw. der Module.</p> |
| PHZ | <p>Die Integration der Ausbildungselemente wird durch die vorgegebene Reihung und zusätzlich durch Semesterthemen unterstützt. (Allerdings bleibt hier noch einiges zu leisten.)</p> <p>Fachkernsitzungen, Stufenkonferenzen, Fachkernleiterkonferenzen bilden Beiträge zur Koordination der Module. Wie gesagt ist die bessere Abstimmung der Module aber noch ein Entwicklungsbereich der nächsten Jahre.</p> |
| FH NWCH Zofingen | <p>Koordination und Integration der Ausbildungselemente und Ziele erfolgen über den Studienplan (vgl. Ziele und Standards, Wissensformen, Modulbeschreibungen, Querschnittthemen), die Abteilungs- und Fachkonferenzen sowie den Studienbereich Lernort Schule (Berufspraktische Ausbildung) als Theorie-Praxis-Drehscheibe.</p> |
| FH NWCH Liestal | <p>Die Fachbereiche sind dafür zuständig, dass der Aufbau des Studiums und die Abfolge der Module in sich sinnvoll ist.</p> <p>Koordinationssitzungen zwischen den Fächern (Ausbildungsbereichen) garantieren, dass die Teilnehmenden sich inhaltlich nicht überschneiden, Doppelspurigkeiten vermieden und Lücken geschlossen werden können.</p> |
| FH NWCH Solothurn | <p>Die Integration der einzelnen Ausbildungselemente wird für die Studierenden zentral durch das Modul «Atelier» unterstützt. Dabei werden die berufspraktischen Studien und die an der PH gelehrt Inhalte aufeinander bezogen und so miteinander vernetzt.</p> <p>Die Abstimmung der einzelnen Module durch die Dozierenden erfolgt durch koordinierende Absprachen in der Fachkonferenzen und in studiengangspezifischen Sitzungen</p> |
| PHR | <p>Die Koordination erfolgt innerhalb der 5 Studienbereiche. Diese wurden bewusst eher übergreifend gestaltet (Erziehungswissenschaften, Berufs- und Studienkompetenzen, Sprachen und Mathematik, Mensch und Umwelt, Gestalten/Musik und Bewegung).</p> <p>In Teilbereichen erfolgt die Koordination durch den Fachbereich «Berufs- und Studienkompetenzen», wo übergreifende Kompetenzen auch im Hinblick auf die Praxis erarbeitet werden. Zudem arbeiten die Studierenden teilweise mit Portfolios, die Integrationsleistungen unterstützen (sollen).</p> <p>Die Fragmentierung aber ist und bleibt ein Thema und ein Problem in der modularisierten Ausbildung.</p> |
| PH TG | <p>Integration erfolgt vor allem durch das Portfolio, teilweise auch durch Mentoratsgruppen (konstante Gruppen von 10–12 Stud.) und -gespräche.</p> <p>Während der Planung wurden intensive Absprachen zwischen den Fachgruppen vorgenommen.</p> <p>In der Umsetzung werden die Inhalte zuerst auf Stufe Fachgruppe und dann übergreifend auf Stufe Fachgruppenleitungen koordiniert und aufeinander abgestimmt</p> |

Frage 9

Modularisierung, die sich an Kompetenzen orientiert, ermöglicht in einfacher Art, Studienangebote anderer Einrichtungen (Hochschulen) in den eigenen Studiengang zu integrieren.

Sind solche Module aus anderen Institutionen im Studiengang integriert?

| PH | Antworten |
|-------------------|---|
| PH SH | Durch die Partnerschaft mit der PHZH ergeben sich viele Berührungspunkte und Formen der Zusammenarbeit: Stud. absolvieren einzelne Module an der PHZH, z.B. Studienschwerpunkt Theaterpädagogik oder umgekehrt. Mit der Hochschule für Heilpädagogik besteht eine Zusammenarbeit im Bereich Sonderpädagogik. Weitere okkasionelle praktische Zusammenarbeit gibt es mit der PHTG. Im Bereich Sprachen/Sprachdidaktik bestehen Kooperationen mit Hochschulen in Frankreich und in England. Die PSHS beschäftigt Dozierende, welche in vielen Fällen auch an anderen PHs Mandate haben |
| PH BE | In den Studiengang IVP sind zwei Module integriert, die am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern besucht werden müssen. Im Wahlbereich können die Studierenden aller Semester und Studienprofile die unterschiedlichsten Module belegen bzw. auch am Institut für Erziehungswissenschaft noch weitere Module belegen |
| PHZ | Ja, im Spezialisierungsstudium sind Module aus anderen Institutionen integriert. |
| PH NWCH Zofingen | Nein, noch nicht. Im Rahmen der Fachhochschule Nordwestschweiz werden die PHs der Kantone Aargau, beider Basel und Solothurn ihre Ausbildungen verstärkt koordinieren. |
| PH NWCH Liestal | Nein, das ist bisher nicht der Fall. |
| PH NWCH Solothurn | Zur Zeit sind keine Studienangebote anderer Hochschulen im Studiengang integriert. |
| PHR | Ansatzweise. Es gibt einzelne wenige Module, die in Kooperation mit der Schweizerischen Hochschule für Logopädie Rorschach angeboten werden. Studierende haben im Teil «Selbstverantwortetes Studium» die Möglichkeit, an anderen Ausbildungsstätten einzelne Module zu besuchen und sich diese anrechnen zu lassen. |
| PH TG | Ja, im Bereich der Diplomprojekte (Studienschwerpunkt mit Diplomarbeit) gibt es Kooperationen mit der Universität Konstanz, der Hochschule für Heilpädagogik und der Hochschule für Musik und Theater, beide in Zürich sowie mit Hochschulen im Ausland (Auslandsemester). |



Im Schatten der Polemik. Ein Aufruf zur Profilierung der Bildungsforschung als Absage an die Zusammenarbeit mit der Bildungspolitik?

Hans Ambühl

Mit Interesse, aber auch mit Erstaunen habe ich den Artikel «Im Schatten der Bildungspolitik. Aufruf für eine pädagogische Profilierung der Bildungsforschung» von Walter Herzog in den Beiträgen zur Lehrerbildung, 24 (2), 2006 (S. 223 ff.) gelesen. Das Interesse bezieht sich auf die durchaus bedenkenswerte Thematik des Beitrages (so wenig diese freilich mit dem thematischen Schwerpunkt des Heftes zu tun hatte). Das Erstaunen bezieht sich hingegen auf die zahlreichen Missverständnisse, ja Falschaussagen über die EDK, welche ohne weiteres – d. h. mit auch nur ein bisschen Recherche – zu vermeiden gewesen wären. Ich komme nicht um den Eindruck herum, dass die EDK, ihr Programm und die Motive ihres Handelns offenbar in einem ganz bestimmten Licht haben dargestellt werden wollen. Solches war mir bereits aufgefallen im Beitrag des gleichen Autors «Wer hilft den Pädagogischen Hochschulen?» im VHS-Bulletin Nr. 1, April 2006 (S. 7 ff.), wo sich Annahmen, ja eher: Unterstellungen zur EDK finden, die völlig haltlos sind.

Ich habe mit dem Autor das persönliche Gespräch gesucht. Dabei hat mir Professor Herzog versichert, es sei ihm nicht darum gegangen, die EDK zu diskreditieren; er zeigte sich erstaunt über meine Reaktion. Meine Irritation hält an. Wo schon die Prämissen falsch sind, wird jede Profilierung misslingen. Eine korrekte Wahrnehmung der Rollen der verschiedenen Akteure im Bildungssystem und ein entsprechend geklärtes Selbstverständnis der pädagogischen Forschung sind mit den Kategorien der Polemik nicht zu gewinnen.

Richtiges und Bedenkenswertes

Richtig ist, dass es – jedenfalls soweit es die Kantone und die EDK als Behörde ihres Schulkonkordats betrifft – heute vermehrt eine gesamtschweizerische Bildungspolitik gibt, weil es eine solche heute vermehrt braucht, und dass in der Folge die Bildungspolitik, soweit sie sich stärker gesamtschweizerisch artikuliert, vermehrt auf das Bildungssystem und auf Fragen seiner Steuerung fokussiert. Über diese Tatsache und deren Notwendigkeit scheint zunächst Einvernehmen zu bestehen. Jedenfalls stellt der Autor einleitend ja selber fest, «die Schweiz» stehe «vor drängenden Anpassungen ihres Bildungssystems». Dass der bildungspolitische Fokus der schweizerischen EDK heute durchaus auf der Makroebene der Systemsteuerung und – bereits weniger – auf der Mesoebene der Organisation von Bildung liegt, kommt also nicht von «der Wirtschaft»

als «dominantem Denkmodell», sondern von jenem Anpassungsbedarf des schweizerischen Bildungssystems, den auch der Autor als begründet vorauszusetzen scheint; und er ist die Folge eines im Verlauf der letzten Jahre gezielt geklärten Selbstverständnisses der EDK über ihre Rolle und ihre prioritären Aufgaben heute und morgen. Ob es zutrifft und ob es in diesem Kontext gegebenenfalls ein Schaden ist, dass dadurch «genuin pädagogische Anliegen in den Schatten der Politik» geraten und «in der öffentlichen Auseinandersetzung an Einfluss verlieren», ist beides durch die Ausführungen Herzogs nicht belegt – geschweige denn, dass die von ihm zum Ende postulierte (offenbar ausschliessliche?) «Ausrichtung» der Forschung auf die Mikroebene tauglichere Erkenntnisse ergäbe für den von ihm ausgemachten Anpassungsbedarf des schweizerischen Systems. Vielmehr darf man fragen: Wären diese Anpassungen heute vielleicht gar weniger «drängend» (in den Worten des Autors), hätte sich Bildungsforschung schon früher vermehrt auch der Meso- und Makroebene und neben der Pädagogik auch den Denkmodellen weiterer wissenschaftlicher Disziplinen – ja: auch jener der Ökonomie – zugewendet? Dass der Autor übrigens «der Schweiz» attestiert, sie gehe die besagten drängenden Anpassungen «nur zögerlich an», kann ich aus Sicht der EDK bloss als weiteren Seitenhieb lesen, der zu den Thesen des Artikels überdies höchst widersprüchlich anmutet. Zahlreiche Reaktionen aus Bildungsplanung, Unterrichtspraxis und Bildungsforschung bezeugen nämlich, dass die von der EDK etwa für die Harmonisierung der obligatorischen Schule mit dem entsprechenden Konkordatsentwurf eingeleiteten Entwicklungsschritte eher als umfang- und temporeich beurteilt und gelegentlich auch als Überforderung empfunden werden.

Falsches und Unsinniges

Falsch und unsinnig jedenfalls ist die Behauptung, die EDK «verweigere» sich, «sobald es pädagogisch wird». Der Autor substantiiert denn auch nicht, weshalb er die EDK einer bewussten, aktiven Haltung des Sich-Verweigerens bezichtigt. Er rekurriert einzig auf die Arbeitsschwerpunkte des EDK-Tätigkeitsprogramms, welche primär die Systemebene anvisieren (und ihn, wie gezeigt, eigentlich nicht verwundern dürften); und er klammert alles andere tunlichst aus – etwa die in Gang befindliche Revision der EDK-Empfehlungen von 1991 über die Integration, oder die von EDK-Institutionen betriebenen Projekte zur Unterrichtsentwicklung, oder die aktuellen Trendberichte der von der EDK mandatierten Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) zu den Themen Schulsozialarbeit und Geschlechter (um nur die vom Autor selber als bei der EDK defizitär benannten Themen anzusprechen).

Falsch und unsinnig sodann ist die Behauptung, «gerade» (?) die EDK habe «ihre Entscheidung für zwei Fremdsprachen nicht pädagogisch, sondern politisch begründet», nämlich ausschliesslich staatspolitisch, damit nicht nur das Englische obsiegen würde. Einmal abgesehen davon, dass diese Formulierung nahe legen könnte, Professor Herzog wolle unsere Schülerinnen und Schüler überhaupt nur in einer einzigen Fremdspra-

che unterrichten lassen (und das aus grundsätzlichen pädagogischen Gründen?): Angesichts der diesbezüglichen Beschlüsse und in Gang befindlichen Arbeiten der EDK mit allen damit verbundenen öffentlichen Verlautbarungen und Auseinandersetzungen kann man solches nur entweder als böswillige Unterstellung oder als journalistische «Ungenauigkeit» lesen.

Falsch und unsinnig schliesslich ist die Behauptung, mit den zur Zeit in wissenschaftlicher Entwicklung befindlichen Bildungsstandards pflanze die EDK «die politische Zielsetzung der Systemsteuerung» einfach «den pädagogischen Interaktionen» auf, während «auf Seiten des Inputs alles beim Alten» bleibe. Im Gegenteil: Die von der EDK bewusst gewählte, im Vergleich zu gewissen ausländischen Vorgehensweisen wesentlich aufwändigere Option der Entwicklung von Kompetenzmodellen und Referenzrahmen; der bewusste Bezug zur (neu: sprachregionalen) Lehrplanarbeit; die sorgfältige Rücksichtnahme eben gerade auf die übrigen Elemente der (Input-)Steuerung im Qualitätszyklus des Systems – all dies zeigt, dass das Vorgehen der EDK denn doch wesentlich durchdacht ist (und auch international als solches gewürdigt wird), als der Autor es ihr unterstellt.

Ein fragwürdiger Aufruf

Der Zufall will es, dass in den letzten Beiträgen zur Lehrerbildung dem Artikel von Professor Herzog ein Artikel folgte mit dem Titel: «Was (zukünftige) Lehrpersonen über wissenschaftliche Methoden und Statistik wissen sollen und wollen». Nun, meinerseits würde ich gegenüber zukünftigen Lehrpersonen als zentrale Voraussetzungen jeden Diskurses (und des wissenschaftlichen in besonderem Masse) die Faktentreue, die Genauigkeit und die Sachlichkeit nennen. Mit diesem versöhnlichen Ausblick auf die künftige Fortsetzung auch des vorliegenden Diskurses könnte es dann einstweilen sein Bewenden haben – wenn da nicht Professor Herzogs Aufruf am Ende seiner Ausführungen wäre. Den kann man nämlich nur lesen als veritablen Vorwurf an all jene Forschenden und Hochschulen, die bei EDK-Projekten wie HarmoS und Bildungsmonitoring «tatkräftig» mitwirken – und sich damit in den Augen des Autors offenbar regelrecht schuldig machen («das ist nicht ungefährlich»). Kann es aus Sicht eines Bildungsforschers tatsächlich gefährlich sein, wenn die Bildungspolitik sich bei der Steuerung des Bildungssystems künftig vermehrt auf Erkenntnisse der Bildungsforschung stützen will? Ist, was sich Aufruf zur pädagogischen Profilierung der Bildungsforschung nennt, zugleich eine Absage an die Zusammenarbeit mit der Bildungspolitik?

Autor

Hans Ambühl, Generalsekretär der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK

Schattenwürfe der EDK. Eine Antwort an Hans Ambühl

Walter Herzog

Die Reaktion des Generalsekretärs der EDK in diesem Heft (S. 410–412) auf meinen Artikel in den BzL 2006 (Heft 2, S. 223–230) erinnert mich an Paul Valéry, der in einem Kommentar zu seinem Gedicht «Cimetière marin» schreibt: «Une fois publié, un texte est comme un appareil dont chacun se peut servir à sa guise et selon ses moyens ...» (Valéry, 1957, S. 1507). Ob der Gebrauch, den Ambühl von meinem Text macht, seinem Willen oder seinem Können zuzuschreiben ist, muss ich offen lassen. Klar ist jedoch, dass er mit schwerem Geschütz auffährt. Nicht nur werden mir «zahlreiche Missverständnisse» und fehlerhafte Prämissen vorgeworfen, sondern auch «Falschhausagen» über die EDK, «Annahmen» und «Unterstellungen», die «völlig haltlos», ja «böswillig» sind, fehlende Faktentreue, fehlende Genauigkeit, fehlende Sachlichkeit sowie Behauptungen, die «falsch und unsinnig» sind. All dies hätte ich zudem *absichtlich* getan, um «Polemik» zu betreiben, der EDK «Seitenhiebe» auszuteilen und sie in ein schiefes Licht zu rücken. Denn «auch nur ein bisschen Recherche» hätte genügt, und meine Bemerkungen zur EDK wären ganz anders ausgefallen. Suggestiert wird zudem, dass ich meinen ethischen und methodischen Pflichten als Wissenschaftler nicht nachkomme.

Das Befremden, das ich Hans Ambühl anlässlich unserer persönlichen Begegnung über seine Reaktion, die er mir ursprünglich in Form eines Briefes zugehen liess, signalisiert habe, bleibt nach der Lektüre seiner Replik bestehen, ja es hat sich um einiges verstärkt. Was ist denn los mit der EDK, dass sich ihre operative Spitze über ein paar kritische Äusserungen in einer Zeitschrift über Lehrerinnen- und Lehrerbildung dermassen empört? Ich weiss es nicht. Die Entstellung meiner Argumentation ist jedoch teilweise so krass, dass ich mich frage, ob vielleicht ein unliebsamer Kritiker mundtot gemacht werden soll.

Ambühl spricht grosse Themen an: Die Programmatik der EDK, die Motive ihres Handelns, die Rollen der verschiedenen Akteure im (schweizerischen) Bildungswesen und die Klärung des Selbstverständnisses der pädagogischen Forschung. Aber keines dieser Themen ist Gegenstand meiner Ausführungen. Worum es mir geht, sage ich im Lead des inkriminierten Textes, so meine ich jedenfalls, sehr präzise. Dabei fällt über die EDK kein einziges Wort. Sie steht nicht im Zentrum der Analyse, auch wenn sie im Verlauf meiner Argumentation an einigen Stellen zu illustrativen Zwecken erwähnt wird.

Dass ihm das Anliegen meines Artikels völlig entgangen sein muss, schreibe ich der Gleichsetzung zu, die Ambühl zwischen Bildungspolitik und EDK vornimmt. Wenn

ich «Bildungspolitik» schreibe, dann scheint in seinen Ohren die Glocke «EDK» zu läuten. Selbst Aussagen, die *offensichtlich* nicht auf die EDK gemünzt sind, liest er, als ob sie eben dies wären. Meine Kritik an der Dominanz einer ökonomisch ausgerichteten Bildungspolitik ist allgemein gehalten (die EDK wird nicht nur im Lead, sondern auch im ersten Abschnitt meines Textes mit keinem Wort erwähnt), doch Ambühl liest sie, als stünde die EDK auf der Anklagebank. Bei meiner Äusserung, die Schweiz gehe die Anpassungen ihres Bildungssystems «nur zögerlich an» (S. 223), habe ich in keiner Weise an die EDK gedacht. Vor Augen stand mir vielmehr die Berufsbildung, die ich dann auch explizit erwähne, die zwar reformiert wurde, aber noch nicht so weit, dass wir damit zufrieden sein könnten (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006). Die Berufsbildung liegt aber nur zum Teil im Kompetenzbereich der EDK. Weshalb sich Ambühl trotzdem so aufregt, ist mir unerfindlich.

Dass sich die EDK inzwischen selber als bildungspolitisches Gremium versteht, das «auf der Makroebene der Systemsteuerung und ... der Mesoebene der Organisation von Bildung» operiert, nehme ich allerdings gerne zur Kenntnis. Denn Ambühl bestätigt damit meine These, wonach es der EDK in erster Linie um Politik und nicht um Pädagogik geht. Wobei ich zur Prävention weiterer Missverständnisse gerne nochmals zur Kenntnis gebe, dass «Pädagogik» nach meiner Auffassung den Mikrobereich der Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden betrifft. Obwohl ich dies in meinem Aufsatz ausdrücklich schreibe – Pädagogik bezieht sich auf «den situativen Umgang von Erwachsenen mit Kindern» (S. 225) –, projiziert Ambühl sein eigenes Verständnis von Pädagogik in meinen Text. Weshalb er dann trotzdem bemüht ist aufzuzählen, was die EDK im schulischen Mikrobereich alles tut, kann ich nicht nachvollziehen, umso weniger, als er sich genötigt sieht, selbst die Berichte der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) als Verlautbarungen der EDK auszugeben.

Ich habe den Eindruck, dass auch der weitere Gebrauch, den Ambühl von meinem Text «à sa guise et selon ses moyens» (Valéry) macht, damit zu tun hat, dass er einerseits meine Differenzierung von Pädagogik und Bildungspolitik nicht respektiert und andererseits die schweizerische Bildungspolitik mit den Tätigkeiten der EDK gleichsetzt. So behauptet er, ich würde die in der Bildungsforschung tätigen Kolleginnen und Kollegen auffordern, sich auf Studien im Interaktionsbereich von Schule und Unterricht zu *beschränken*. Die letzten Absätze meines Aufsatzes liest er als «veritablen Vorwurf» an Forschende, die etwas anderes machen als wozu mein Plädoyer aufruft. Kein einziger meiner Sätze kann aber als Appell an die Bildungsforschung gelesen werden, sich nur mehr mit pädagogischen Interaktionen zu befassen. Auch dass sich jemand «schuldig» macht, wenn er im schulischen Makrobereich forscht, sage ich nirgendwo. Wie käme ich dazu? Habe ich mich nicht vehement dafür eingesetzt, dass die Bildungssoziologie in der Schweiz (genauer: am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern) wieder prominenter Fuss fassen kann? Weder von einem Bildungssoziologen noch von einem Bildungsökonom wird man wahrlich erwarten, dass er etwas anderes

erforscht, als was ihm seine Disziplin zu forschen nahe legt. Das eine zu tun, impliziert aber in keiner Weise, das andere zu lassen! Wenn Ambühl andeutet, mein beanstandeter Aufsatz habe «wenig ... mit dem thematischen Schwerpunkt des [BzL-] Heftes zu tun», dann verkennt er noch einmal, worum es mir geht, nämlich darum, dem schulischen Mikrobereich, der für die Bildung der 4- bis 8-jährigen Kinder von zentraler Bedeutung ist, etwas mehr Forschungskapazität zuzuführen.

Bar jeder hermeneutischen Skrupel behauptet Ambühl, ich sei gegen eine stärkere Anlehnung der Bildungspolitik an die Bildungsforschung, ja ich würde zur «Absage an die Zusammenarbeit mit der Bildungspolitik» aufrufen, wie er schon im Untertitel seiner Replik und dann im rhetorischen Schlusssatz nochmals andeutet. Auch hier stellt sich die Frage: Wie käme ich dazu? Schon rein logisch schliesst mein Plädoyer für eine stärkere Zuwendung der Bildungsforschung zum pädagogischen Mikrobereich nicht aus, dass sich zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik eine engere Beziehung etabliert. Logische Stringenz scheint die Sache des EDK-Generalsekretärs nicht zu sein.

Ich komme zu zwei Kritikpunkten, bei denen man allenfalls konzedieren könnte, dass meine Formulierungen optimierbar wären, obwohl sich die Missverständnisse bei wohlwollender Lektüre auch in diesen Fällen hätten vermeiden lassen. Der erste Punkt betrifft die Einführung des Fremdsprachenunterrichts im Primarschulbereich. Dass es darum geht, nämlich um die *frühen* Fremdsprachen, ist meines Erachtens aus dem Kontext heraus leicht ersichtlich (vgl. S. 226). Entgegen meiner Aussage behauptet Ambühl, die Entscheidung der EDK für zwei Fremdsprachen im schulischen Frühbereich sei nicht politisch erfolgt. Aber was wären denn die pädagogischen Gründe, die für zwei frühe Fremdsprachen sprechen? Persönlich ist mir kein einziges Argument bekannt – was in keiner Weise heisst, deshalb dürfe man nur eine oder gar keine Fremdsprache unterrichten! Nur heisst es eben genau das, was ich schreibe, dass nämlich die Begründung für zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe nur eine *politische* sein kann. Um auch bei diesem Punkt weiteren Missverständnissen vorzubeugen: Die Ergebnisse der Hirnforschung – so interessant sie sein mögen – genügen als pädagogische Argumente zweifellos nicht. Auch dies sage ich, so glaube ich jedenfalls, in meinem Aufsatz deutlich genug.

Der zweite Punkt betrifft HarmoS, bei dem man seine Worte offenbar besonders gut abmessen muss, um nicht vom Bannstrahl der EDK getroffen zu werden. Was ich explizit zu HarmoS sage, dass nämlich die Lehrpläne erhalten werden sollen (vgl. S. 226 f.), wird mir von Ambühl als Korrektur an meinen Äusserungen vorgehalten. Wenn jedoch Lehrpläne vereinheitlicht werden, wie Ambühl zu Recht feststellt, dann sind es immer noch *Lehrpläne*. Sie werden nicht plötzlich zu Kerncurricula, wie der Klieme-Bericht fordert, den ich an dieser Stelle zitiere. Ich will nicht päpstlicher sein als der Papst: Aber mehr als dies habe ich nicht sagen wollen. Im Übrigen ist auch HarmoS kein Hauptthema meines Artikels, auch wenn ich zweifellos nicht im Verdacht stehe, ein glühender Verfechter von Bildungsstandards zu sein.

Zuletzt bleibt eine grosse Ratlosigkeit über die Motive einer Replik, die am Inhalt meines Textes völlig vorbeigeht, ja zentrale Aussagen in ihr Gegenteil verkehrt. Wenn es noch eines Beweises bedurft hätte, dass die pädagogischen Themen, die ich in meinem Aufsatz anspreche, im Schatten der Bildungspolitik liegen, dann hätte ihn Ambühl mit seinen gereizten Schattenwürfen wohl endgültig erbracht. Die EDK, die sich offenbar als Speerspitze der schweizerischen Bildungspolitik versteht, scheint es nicht zulassen zu wollen, dass für die Erforschung von Themen plädiert wird, die ausserhalb ihres Interessenkreises liegen. Insofern kann ich für die Replik von Hans Ambühl trotz aller Verständnislosigkeit dankbar sein, denn sie bestätigt, dass ich mit meinen Einschätzungen im Kern richtig liege.

Literatur

- Herzog, W., Neuenschwander, M.P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Valéry, P. (1957). *Au sujet du Cimetière marin*. In *ders. Œuvres I*. Édition établie et annotée par Jean Hytier (S. 1496-1507). Paris: Gallimard.

Autor

Walter Herzog, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstr. 27, 3012 Bern, walter.herzog@edu.unibe.ch

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte¹

Forschung und Entwicklungen an den pädagogischen Hochschulen und den universitären Ausbildungsstätten der Lehrerbildung

Dieser Bericht will einen ersten Überblick über die Forschungs- und Entwicklungslandschaft an den noch relativ jungen Pädagogischen Hochschulen sowie an den universitären Stätten der Lehrerbildung in der Schweiz vermitteln. Die Angaben beruhen auf den Selbstdeklarationen der befragten Institutionen. Existieren insgesamt 19 Institutionen des interessierenden Typs, so konnten die Antworten von insgesamt 14 Institutionen eingearbeitet werden.

Die F&E-Aktivitäten der Pädagogischen Hochschulen sind von diesen selber gewählten Forschungsschwerpunkten zugeordnet. Der Bericht erwähnt insgesamt 55 derartige Forschungsschwerpunkte; zum Zeitpunkt der Erhebung waren an 43 dieser 55 Schwerpunkte über 200 Projekte im Gang. Die gemeldeten F&E-Aktivitäten betreffen vor allem zwei Ebenen, zum einen die des Schulsystems insgesamt, andererseits die «pädagogischen Situationen»; diese beiden Kategorien vereinen drei Viertel der von den F&E-Institutionen deklarierten Arbeiten auf sich. Was die Grösse der Projekte anbelangt, zeigt sich eine relativ einförmige Verteilung auf die drei Kategorien der grossen (Personalbudgets von 200'000 Franken und mehr), mittleren (50'000 bis 200'000 Franken) und kleinen Projekte (10'000 bis 50'000 Franken). Es lässt sich also folgern, dass im interessierenden Bereich in doch vergleichsweise kurzer Zeit umfangreiche und vielfältige Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten aufgebaut worden sind. Viel weniger gewiss ist hingegen, ob es sich dabei tatsächlich um ein neu generiertes Potential an Forschung und Entwicklung handelt; es ist im Gegenteil sehr wohl möglich, dass dieselben F&E-Aktivitäten vorher innerhalb der kantonalen Bildungsverwaltungen, etwa an den Pädagogischen Abteilungen, stattgefunden haben und es sich damit eher um Verlagerungen handelt als um neu geschaffenes F&E-Potential.

Rund die Hälfte der F&E-Aktivitäten sind in den Antworten auf die Umfrage als Forschung kategorisiert worden und ein weiteres Drittel als Entwicklung. Den Evaluatoren scheint demzufolge ein geringer Stellenwert zuzukommen. Der Berichtsverfasser kann sich hier allerdings des Verdachts nicht erwehren, angesichts zum einen der mangelnden Trennschärfe der Begriffe und zum andern der Prestigeträchtigkeit von Forschung sei dieses Ergebnis wahrscheinlich als verzerrt zu betrachten. Bestärkt sieht er sich in dieser Vermutung auch durch die Tatsache, dass nur ein Zehntel der Projekte durch den Nationalfonds (inkl. DoRe) unterstützt werden.

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, www.skbf-csre.ch. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: www.skbf-csre.ch/datenbank_de.html

Institution und Kontakt

Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH)/Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques (CSHEP), Thunstrasse 43a, 3005 Bern, www.skph.ch/. Sonja Rosenberg (sonja.rosenberg@skph.ch), Titus Guldiman (titus.guldiman@phr.ch)

Publikation

Vogel, Ch. (2006). *Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz. Stand und Entwicklungstendenzen 2005*. Schlussbericht. Bern: Schweiz. Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagog. Hochschulen (SKPH), 98 S.

Schulaustritt in Zürcher Oberstufengemeinden im Schuljahr 2003/2004

Um Näheres zu wissen über die Dringlichkeit des Problems und seiner rechtlichen Regelung hat das Volksschulamt der zürcherischen Bildungsdirektion im April 2004 die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) beauftragt, bei den Schulen der Sekundarstufe I eine entsprechende Umfrage vorzunehmen. Es ging vor allem um Antworten auf die folgenden Fragen:

- In wie vielen Schulen kam es im Schuljahr 2003/04 zu einem befristeten oder definitiven Schulausschluss und wie viele Schülerinnen und Schüler waren betroffen?
- Was waren die Auslöser des jeweiligen Schulausschlusses?
- Welches waren die Massnahmen (Betreuung, Begleitung usw.) während des Schulausschlusses?
- Wie erfolgreich war die Wiedereingliederung?
- Wie gut gelingt es den Schulen, dieses Problem zu handhaben? Inwiefern brauchen sie dabei Unterstützung?

Da die HfH gegenwärtig im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 51 («Integration und Ausschluss») in ein Projekt zur Frage des disziplinarischen Schulausschlusses involviert ist, konnte der Auftrag des Kantons einerseits von Daten aus dem NFP-Projekt profitieren, während andererseits die Zürcher Daten anonymisiert ins NFP-Projekt eingespeist wurden.

Die schriftliche Umfrage bei den Schulgemeinden ergab eine Rücklaufquote von rund 80 Prozent. Die Antworten berichten von insgesamt 119 Fällen von Schulausschluss in 73 Schulen. Die Quote der von einem Ausschluss Betroffenen beträgt somit rund ein halbes Prozent. Bei sieben von zehn Ausgeschlossenen war der Ausschluss definitiv, das heisst, sie kehrten nicht mehr in die Schule zurück. Vier von fünf Betroffenen waren männlichen Geschlechts. Mehr als die Hälfte der Betroffenen hatten keinen Schweizer Pass, während in der Gesamtbevölkerung der betroffenen Schulstufe dieses Kriterium bloss auf 27,5% zutrifft. Als Ziel des Ausschlusses wird bei Jungen in der Regel angegeben, es sei darum gegangen, den betroffenen Schüler von der Schule zu

entfernen. Bei den Mädchen hingegen wird der Ausschluss häufig als Lösung oder Ausweg für die Schülerin beschrieben. In der Mehrzahl der Fälle werden für die Dauer des Ausschlusses begleitende Angebote bereitgestellt. Der Ausschluss wird als gravierende Massnahme erachtet; gleichzeitig besteht Einigkeit, dass er in gewissen Fällen unumgänglich ist. Die Schaffung rechtlicher Grundlagen ist deshalb eine deutliche Forderung an die Erziehungsbehörden.

Institution und Kontakt

Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Departement Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen, Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich, www.hfh.ch. Belinda Mettauer, Dr. phil. (belinda.mettauer@hfh.ch); Christopher Szaday, M. Ed. Psych (christopher.szaday@bluewin.ch)

Publikationen

Mettauer, B., Szaday, Ch. (2005). *Befragung der Zürcher Oberstufengemeinden zum Thema Schulausschluss: Bericht über die Ergebnisse*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik, 22 S. Bericht als PDF unter www.bildungsdirektion.zh.ch/ -> Downloads & Publikationen -> Evaluationen und Berichte

Was Kinder beweglich macht. Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Kindergarten

Erstmals im Kanton Zürich wurde mit elf Expertengesprächen und einer Umfrage in allen Kindergärten der Frage nachgegangen, auf welche Weise Kinder in ihrer Wahrnehmungs- und Bewegungsfähigkeit im Kindergarten gefördert werden. Gleichzeitig wurden die Forschungsergebnisse aus dem In- und Ausland zu den Ursachen motorischer Defizite von Kindern sowie zur Bedeutung und den Möglichkeiten der Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Kleinkind- und Kindergartenalter zusammengetragen und gesichtet und die Auswirkungen der motorischen Entwicklung auf Lernprozesse kritisch beleuchtet.

Nach Ansicht der befragten Personen liegen bei vielen Kindern in unserem Land bedeutende motorische Defizite vor. Die Ursachen dieser Defizite werden vor allem im Vorkindergartenalter lokalisiert und darauf zurückgeführt, dass zu wenig Aussenräume zur Verfügung stünden, an denen Kinder unbegleitet und weitgehend ungefährdet mit anderen Kindern spielen können. Die Defizite hätten meist auch ein Zurückbleiben im Bereich der Wahrnehmung sowie der sozialen und der kognitiven Entwicklung zur Folge. Im Durchschnitt weise jedes fünfte Kind einer Kindergartenklasse Schwierigkeiten oder Rückstände in der Entwicklung auf.

Die meisten Kindergärtnerinnen und Kindergärtner im Kanton Zürich vermelden eine positiv-aktive Einstellung zur Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Kindergarten. Am häufigsten gehen die Kindergärtnerinnen und Kindergärtner mit ihren Klassen in die Turnhalle. Die meisten gehen mit den Kindern aber auch regelmässig in die Natur, etwa in den Wald. Die Ausstattung der Kindergärten selbst wird als ungenügend beschrieben; die meisten wiesen ein eher langweiliges Durchschnittsangebot an

Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten auf; ein naturnah gestaltetes Aussengelände sei die Ausnahme. Die beispielbaren Innenraumflächen seien relativ klein. Nach Überzeugung der Projektequipe dürfe die Lösung der angesprochenen Probleme nicht an die Kindergärten oder die Schule delegiert werden; eine kinderfreundlichen Umwelt sei durch Umweltmassnahmen zu gewährleisten.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Forschung & Entwicklung, Postfach, 8090 Zürich; Universität Zürich, Institut für Umweltwissenschaften, Winterthurerstrasse 190, 8057 Zürich; Kind und Umwelt (KUM), Kirchbühlstrasse 6, 5630 Muri; Marie-Meierhofer-Institut für das Kind, Schulhausstrasse 64, 8002 Zürich. Barbara Gugerli-Dolder (Leitung, PHZH), Marco Hüttenmoser (KUM), Petra Lindemann-Matthies (Institut für Umweltwissenschaften), Melanie Ranft

Publikation

Gugerli-Dolder, B., Hüttenmoser, M., Lindemann-Matthies, P. (Hrsg.). (2004). *Was Kinder beweglich macht. Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Kindergarten*. Zürich: Pestalozzianum, 148 S.

Risikofaktoren bei Jugendlichen und ihre Auswirkungen im Erwachsenenalter

Wie wirken sich Persönlichkeitsfaktoren oder Lebensumstände, die gemeinhin als Risikofaktoren für ein geglücktes Leben betrachtet werden, im späteren Leben aus? In dieser Untersuchung wurden 394 Personen, die im Alter von 15 Jahren an einer einschlägigen Erhebung teilgenommen hatten, 21 Jahre später nochmals befragt. Im Projekt waren zwölf Risikofaktoren definiert worden, von denen man annahm, dass sie die Aussichten auf ein Gelingen der individuellen Existenz in Frage stellten, wie etwa verminderte Fähigkeiten im kognitiven oder im manuellen Bereich, mangelndes Selbstbewusstsein, Aufwachsen bei nur einem Elternteil, bescheidene soziale Verhältnisse usw. Auf das Vorhandensein von Risikofaktoren wurde zum Teil aus den Antworten der befragten Jugendlichen geschlossen, teils aufgrund der Einschätzung ihrer Lehrerinnen und Lehrer.

Die Befunde der Studie decken sich weitgehend mit der verfügbaren Literatur. Nur rund ein Drittel der Jugendlichen kann als «risikofrei» bezeichnet werden; ein weiteres Drittel von ihnen sieht sich mit einem der definierten Faktoren behaftet und ein weiteres Drittel gleich mit mehr als einem.

Der weiten Verbreitung von Risikofaktoren zum Trotz äussert nun aber eine deutliche Mehrheit der Nachbefragten Zufriedenheit mit ihrem Leben. 80% sind mit ihrer beruflichen Situation zufrieden, mit ihrer privaten Situation gar 90%. Diese Einschätzungen werden durch objektive Daten gestützt. Die meisten Befragten haben sich beruflich gut situieren können; nur 6% üben 21 Jahre später eine Tätigkeit völlig ohne Qualifikationsanforderungen aus. 88% leben in einer festen Paarbeziehung, und sieben von zehn Personen haben Nachkommen.

Damit soll nicht gesagt sein, die Risikofaktoren trügen ihren Namen völlig zu Unrecht. Sind gewisse von ihnen in der Jugend vorhanden, wirken sie sich auf bestimmte Bereiche des Erwachsenenlebens aus. So etwa nehmen Personen mit verminderten kognitiven Fähigkeiten später klar tiefer gestellte berufliche Positionen ein, was aber nicht heisst, dass sie mit ihrer Arbeit weniger zufrieden wären, und in ihrem Privatleben sind keine Benachteiligungen festzustellen. Dagegen haben Jugendliche mit geringen manuellen Fähigkeiten schlechtere Aussichten, und dies nicht im Berufsleben, sondern vor allem im Privatleben; sie leben seltener in einer festen Partnerschaft und haben weniger häufig Kinder als ihre manuell begabteren Altersgenossen. Mangelndes Selbstbewusstsein ist ein klar schlechter Prädiktor, was hingegen für mangelnde Leistungsbereitschaft im Jugendalter nicht zu gelten scheint – mit einer Ausnahme: Die damaligen Mädchen, die von ihren Lehrpersonen als unzuverlässig beschrieben worden waren, äusserten sich in der Nachbefragung eher unzufrieden über ihr Privatleben.

Institution und Kontakt

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Departement Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen, Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich, www.hfh.ch, in Zusammenarbeit mit der Fachrichtung Angewandte Psychologie (Prof. Dr. Urs Schallberger) des Psychologischen Instituts der Universität Zürich. Kurt Häfeli (kurt.haefeli@hfh.ch)

Publikation

Spieß, H. C., Häfeli, K. & Rüesch, P. (2006). *Risikofaktoren bei Jugendlichen und ihre Auswirkungen auf das Leben im Erwachsenenalter*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) (Aspekte, 86).

Möglichkeiten der Förderung der Lesekompetenz durch ein Training des induktiven Denkens

Angeichts der weitgehend unbefriedigenden Ergebnisse, welche die schweizerischen Jugendlichen im Bereich Lesen bei den PISA-Tests erzielt haben, erscheint die Suche nach Strategien angebracht, die einen Aufbau von Kompetenzen in diesem Bereich längerfristig zu unterstützen vermögen. Eine Untersuchung der Pädagogischen Hochschule Thurgau interessierte sich für die Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zum induktiven Denken und den Lesefertigkeiten. Vermag ein auf die Verbesserung des induktiven Denkens ausgerichtetes Training die Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe und insbesondere das funktionelle Verständnis von Texten zu verbessern? Lässt sich ein solches Training nutzbringend in Gruppen durchführen, die rund eine halbe Schulklasse ausmachen? Lassen sich die Trainingsaufgaben gezielt so formulieren, dass spezifisch jene Kompetenzen gefördert werden, bezüglich deren in der Schweiz laut den Erkenntnissen aus PISA anscheinend besonderer Handlungsbedarf besteht (offene Aufgaben, Evaluation und Interpretation von Texten)?

Die Ergebnisse lassen sich in vier Punkten zusammenfassen. (1) Ein Training in induktivem Denken kann in Gruppen von rund zehn Kindern wirksam durchgeführt wer-

den und führt bei transfernahen Aufgaben zu Leistungsverbesserungen. (2) Mit dem Training des induktiven Denkens lassen sich auch spezifische Komponenten des Leseverständnisses fördern, was sich insbesondere bei den offenen Aufgaben zum Textverstehen gezeigt hat, bei Aufgaben also, bei denen es nicht nur darum geht, in Texten bestimmte Informationen zu finden, sondern um ein vertieftes Verständnis des Texts. (3) Die Wirksamkeit des Trainings ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass es die Fähigkeit verbessert, Textinformationen mit dem bestehenden Wissen zu verknüpfen und über den Text hinausgehende Schlussfolgerungen abzuleiten. (4) Schülerinnen und Schüler durchaus unterschiedlicher Stärke profitieren gleichermaßen von einem solchen Training.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG), Nationalstrasse 19, Postfach, 8280 Kreuzlingen, office@phtg.ch, www.phtg.ch. Vinzenz Morger (vinzenz.morger@phtg.ch)

Publikation

Morger, V. & Steidinger, P. (2005). *Fördert ein Training zum induktiven Denken die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern des 5. Schuljahrs?* Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG), 19 + VII S.

Lernen und Lehren in der Primarschule - Grundlagenbericht

Der vorliegende Grundlagenbericht zum Lehren und Lernen auf der Primarstufe hat seinen Ausgangspunkt in der Revision der Stundentafeln, die mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den Primarschulen der Zentralschweiz nötig wird. Er fasst den Stand des erziehungswissenschaftlichen Wissens zu den Fakten zusammen, die bei der Organisation des Primarschulunterrichts zu berücksichtigen sind, und legt anschliessend den Schwerpunkt auf die zeitliche Gestaltung des Unterrichts. In diesem Zusammenhang wird auch ein Vergleich der Zeitstrukturen der zentralschweizerischen Primarschule mit jenen Australiens und Finnlands vorgenommen. Diese beiden Länder wurden deshalb ausgewählt, da sie beide zum westlichen Kulturkreis gehören und bei PISA 2000 wie auch bei PISA 2003 in allen geprüften Bereichen besser als die Schweiz und über dem OECD-Durchschnitt abgeschnitten haben.

Ein gewichtiger Unterschied in der Zeitgestaltung auf der Primarstufe sei es, dass die finnische wie die australische Primarschule deutlich mehr Gewicht auf sprachliche Fähigkeiten legten. Ferner variiere die Gewichtung der Fächer über die Schuljahre hinweg, während in der Zentralschweiz die Lektionenzahl quasi konstant bleibt. Zu Beginn der Primarschule etwa werden in Finnland und Australien dem Muttersprachenunterricht 6,3 bis 7 Wochenstunden eingeräumt, gegenüber 3,75 im Kanton Luzern. Auch wenn die hohen Anfangswerte in der Folge sinken, erhalten finnische und australische Kinder deutlich mehr Muttersprach- als Mathematikunterricht, während das Verhältnis in der Zentralschweiz ausgewogen ist. Aber dem Übergewicht der Muttersprache zum Trotz erhalten die Kinder in Finnland und in Australien dennoch insgesamt mehr Mathematik-

unterricht in der Primarschule als die schweizerischen: Wenden diese über die Primarschulzeit hinweg je 900 Stunden für Mathematik und Muttersprache auf, so sind es in Australien 1260 Stunden für die Muttersprache und 1080 Stunden für Mathematik, und in Finnland gar 1575 bzw. 1200 Stunden.

Der Bericht mündet in eine Reihe von Empfehlungen, die nicht ausschliesslich, aber auch die Zeitgestaltung betreffen. So wird etwa empfohlen, das Lektionenprinzip aufzugeben und stattdessen grössere Zeitgefässe zu schaffen, die sich an einer Jahresstundenzahl orientieren. Ebenfalls empfohlen wird eine stärkere Gewichtung der sprachlichen Basis allen Unterrichts, wobei einer konsequenten Verwendung der Hochsprache das Wort geredet wird. Die zweite Etappe des Projekts «Lernen und Lehren in der Primarschule» wird der Umsetzung gewidmet sein und der «Bildungsplanung Zentralschweiz» (dem früheren ZBS) obliegen.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Institut für Lehren und Lernen (ILeL), Mühlenplatz 9, 6004 Luzern, www.luzern.phz.ch/. Eveline Gutzwiller-Helfenfinger (eveline.gutzwiller@phz.ch), Werner Wicki (werner.wicki@phz.ch)

Publikation

Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Wicki, W. (2005). *Lernen und Lehren in der Primarschule – Grundlagenbericht*. Luzern: PHZ Luzern, Institut für Lehren und Lernen (ILeL), 39 S.

Forschung an PHs – Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt die Forschungsprojekte aus Pädagogischen Hochschulen in die «Information Bildungsforschung» auf. Durch die Aufnahme in unserer Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: skbf-csre@email.ch oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Buchbesprechungen

Forneck, H., Gyger, M. & Maier Reinhard, Ch. (2006). Selbstlernarchitekturen in der Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung. Bern: h.e.p. Verlag, 341 Seiten.

Dieser Band ist im Zusammenhang mit dem Projekt «@rs Architekturen des Selbstlernens» der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) entstanden. Mit Unterstützung des Giessener Professors für Erwachsenenbildung Dr. H. Forneck wurde von einem Team aus den Fachdidaktiken Bildnerisches und Technisches Gestalten (BTG), Deutsch, Mathematik, Mensch – Gesellschaft – Umwelt (MGU) und Musik (insbesondere Instrumentalspiel) sowie aus der Allgemeinen Didaktik und der Erziehungswissenschaft eine Online-Lernumgebung für das zweite Semester im Studiengang «Flexible Ausbildung zur Primarlehrkraft» – in dem die Präsenz an der Hochschule auf ca. 35% der Ausbildungszeit reduziert ist – entwickelt. Das Semester gliedert sich in drei Präsenztage und zwei jeweils sechswöchige Online-Studieneinheiten, die von Lernberatungen, Arbeit in Lerngruppen, fachpraktischen Tätigkeiten in Ateliers und durch «Webclass»-Foren ergänzt werden. Der vorliegende erste Band stellt die hochschuldidaktischen Überlegungen und die Selbstlernarchitektur vor. Das Projekt ist zugleich Evaluation und Forschung: Mit einem qualitativ-empirischen Ansatz werden die entstehenden Dokumente unter zahlreichen fachspezifischen und allgemeinen Fragestellungen ausgewertet, woraus ein zweiter Band entstehen soll.

Die anspruchsvolle Zielsetzung besteht darin, die Studierenden selbst die Verantwortung für ihren Professionalisierungsprozess übernehmen zu lassen. In enger Verbindung mit den fachlichen Aufgaben werden sie zur Reflexion ihres Lernens und zum Erwerb von inhaltsnahen metakognitiven Strategien angeleitet («Lernpraktiken»). Durch die immer wieder geforderte Selbstbeobachtung und Versprachlichung soll eine «Selbstlerneinstellung» entstehen. Die Lehrenden strukturieren weiterhin die Lernprozesse der Studierenden, aber die Steuerung ist auf apersonale Medien, d.h. vor allem Texte, verlagert. Als Themen der beiden Studieneinheiten wurden vom Team «Individualisierung» und «Neue Lernkultur» festgelegt.

Die Online-Lernumgebung selbst setzt bei der szenisch aufbereiteten Alltagssituation einer mit zahlreichen Problemen konfrontierten Junglehrerin an. Davon ausgehend wurde von jedem Fach ein «Einstiegspunkt» (ESP) konzipiert, der ein Problem aus fachlicher Sicht aufgreift und anhand eines Beispiels (z.B. in Form eines Bilds, eines Tondokuments oder einer Szene) zuspitzt. Daran schliessen sich pro Fach zwischen vier und zwölf sog. «Lernaktivitäten» (LA) an. Jede Lernaktivität bildet einen zusammengehörigen Lernschritt und verbindet mindestens eine «Lernwegempfehlung» (LWE) mit Studienmaterialien, z.B. Texten und Aufgaben, und einer oder mehreren

Lernpraktiken, die bislang teilweise inhaltsneutral, teilweise eng an Inhalte gekoppelt sind. Dazwischen sind teils obligatorische, teils fakultative Lernberatungen eingeschoben. Den Studierenden ist die Reihenfolge der Bearbeitung meistens freigestellt, und sie können z.B. auch zwischen verschiedenen Fächern wechseln. Sie sammeln ihre Lernergebnisse in einem Portfolio. Ausserdem führen sie ein Lernjournal, in dem sie sowohl inhaltliche Lernfortschritte als auch Lernreflexionen festhalten, und Listen zu ihren Studienaktivitäten mit Datum, geplanter und tatsächlich benötigter Zeit und individuellen Zielsetzungen. Die Dozierenden dokumentieren stichpunktartig ihre Lernberatungen. Alle Teammitglieder haben darauf Zugriff.

Die vorgestellte Selbstlernumgebung zeigt exemplarisch neue Qualifikationsanforderungen an Dozierende. So müssen sie in der Lage sein, im Team Selbstlernumgebungen zu entwickeln, d.h. aufeinander abgestimmt problemhaltige Aufgaben und aussagekräftige Beispiele zu konzipieren und Texte zu verfassen, sowie auf der Basis sorgfältiger Auswertungen der entstehenden Arbeiten die Studierenden fachlich, lernstrategisch und teilweise auch persönlich zu beraten.

Das Projekt macht darüber hinaus zwei bisher noch weitgehend ungelöste Aufgaben in der Lehrerbildung deutlich: (1) Professionalisierung in der Lehrerbildung erfordert im Kern interdisziplinäres Lernen. Die curriculare Abstimmung der sieben Teilstudien ist teilweise überzeugend gelungen. Vor allem die drei Fachdidaktiken Deutsch, Mathematik und BTG ergänzen sich wechselseitig, indem z. B. in allen drei Strängen von Lernaktivitäten der Schwerpunkt der ersten Einheit «Individualisierung» auf dem Beobachten individueller Lernprozesse liegt. Andere Fachdidaktiken orientieren sich demgegenüber stärker am Curriculum des zweiten Semesters (z. B. MGU und Instrumentalspiel). Die Allgemeine Didaktik und die Erziehungswissenschaft liefern stützende Informationen und Hintergrundwissen, z. B. zu didaktischen Grundrichtungen und produktiven Formen der Individualisierung im Unterricht, zur Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes und gesellschaftlichen Anstößen für neue Lernformen. (2) In den zahlreichen Lernberatungen mischen sich zumindest der Tendenz nach bislang mehrere Funktionen, u. a. Kontrolle, aber auch Einzelunterricht und teilweise persönliche Beratung, die in Einzelfällen in die Nähe von Therapie kommen könnte. Es sollte ausserdem stärker darüber nachgedacht werden, wie den Studierenden «private», anderen nicht zugängliche Bereiche der Reflexion geschaffen werden könnten.

Autorin

Gabriele Faust, Prof. Dr., Lehrstuhl Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität Bamberg, 96045 Bamberg, Markusplatz 3, gabriele.faust@ppp.uni-bamberg.de

Hengartner, E., Hirt, U., Wälti, B. & Primarschulteam Lupsingen (2006). Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Zug: Klett und Balmer Verlag, 242 Seiten.

Heterogenität von Lerngruppen – ein zweifellos prioritäres Thema in Lehrerbildung und Unterrichtspraxis. Empfehlungen der pädagogischen oder allgemein-didaktischen Literatur leiden häufig darunter, dass sie v. a. methodisch-organisatorische Massnahmen in den Blick rücken: Lernen an Stationen/Lerntheken, exzessiver Einsatz von (fachdidaktisch z.T. fragwürdigen) Materialien, diverse Zusatzprogramme usw. (vgl. S. 17). Vernachlässigt werden allzu häufig jene Chancen, die in der Offenheit des Faches selbst liegen.

Das vorliegende Buch setzt sehr konsequent genau hier an und trifft damit den Kern aktueller Bedürfnisse des Schulalltags (wie der Lehrerbildung): Es bietet eine Fülle erprobter Lernumgebungen, die eines gemeinsam haben: ein hohes Mass an fachlicher Substanz und Relevanz – bei zugleich ökonomischem Materialaufwand und überzeugendem Fokus auf das gesamte Begabungsspektrum der Lernenden. Möglich wird dies durch das Konzept der «natürlichen Differenzierung».

Gerade das Fach Mathematik steht aufgrund seiner «Eindeutigkeit» und seines Lehrgangscharakters auch heute noch besonders in der Gefahr «rigide und kleinschrittig durchgeplant» (S. 9) zu werden. Folge ist nicht selten eine Orientierung am «statistischen Durchschnitt» der Lernenden zu Lasten jener, die Schwierigkeiten oder besondere Begabungen beim Mathematiklernen zeigen.

Die inhaltliche Öffnung der Lernumgebungen dieses Buches hingegen ermöglicht es, dass alle Kinder an der gleichen Lernumgebung von- und miteinander lernen. Alle Lernumgebungen verfügen über eine niedrige Eingangsschwelle und bieten daher jedem einen ersten Zugang. Enthalten sind stets genügend Übungen mit gleichartigen Aufgaben, aber ebenso «Rampen» für Leistungsstärkere. Die Aufgabenstellungen fördern und fordern die Suche nach «Mustern» (Strukturen) innerhalb der jeweiligen fachlichen Rahmung. Individuelle Denkwege schaffen Diskussionsanlässe und Möglichkeiten vielfältiger Variationen. Neben inhaltlichen Lernzielen stehen gleichberechtigt auch allgemeine Ziele wie Problemlösen, Darstellen, Argumentieren und Begründen.

Der Aufbau des Buches erleichtert seine Nutzung als effizientes Arbeitsbuch: Der Abschnitt «Aufgabe» erläutert die Lernumgebung, den Materialbedarf sowie den empfohlenen zeitlichen Aufwand. Im Abschnitt «Worum geht es?» werden die fachlichen Hintergründe und Strukturen in verständlicher Weise abgeklärt. Im Hinblick auf allfällige Rückfragen oder ungewöhnliche Entdeckungen der Lernenden sowie im Hinblick auf substanzielle Abwandlungen/Fortführungen einer Lernumgebung (z.B. Vollständigkeitsnachweise bei der Anzahl möglicher Lösungen) wären hier und da vielleicht noch

etwas tiefergehende fachliche Hinweise sinnvoll. Denn (perspektivisch ausgerichteter) Unterricht kann zusätzlich profitieren, wenn die Lehrperson (als Hintergrundwissen) eine Vermittlung zwischen fundamentalen Ideen des Faches, den jeweiligen Erscheinungsformen auf einer Schulstufe (in einer Lernumgebung) und der entsprechenden «Endform» in der mathematischen Theorie herstellen oder erkennen kann. Im Abschnitt «Wie kann man vorgehen?» werden jeweils Erfahrungen aus den Erprobungen vorgestellt. Die Dokumente – in der Regel ein Beispiel einer einfachen, einer mittleren und ein anspruchsvolleren Bearbeitung – belegen einerseits die tatsächliche Machbarkeit, bieten aber zum anderen auch einen sehr wertvollen Fundus für die Arbeit im Kollegium oder mit Lehramtsstudierenden. Dem Buch liegt eine CD-ROM mit PDF-Kopiervorlagen zu allen Lernumgebungen bei. Eine der Stärken des Bandes ist gewiss seine Glaubwürdigkeit: Diese resultiert v. a. aus der überzeugend gelungenen Kombination von wissenschaftlicher Forschung, Praxisrelevanz/-akzeptanz und offensichtlicher Wirksamkeit. Das Projekt «Lernumgebungen» und dieses aus ihm hervorgegangene Buch gründen konzeptionell auf der mehrjährigen Teamarbeit von Mathematikdidaktikern, fast 50 Lehrpersonen aus sechs Schulgemeinden und mehr als 100 Studierenden. Stellvertretend für die Lehrpersonen haben zwei von ihnen auch mit einem eigenen Erfahrungsbericht das Buch bereichert (S. 21-23). Hinzu kommt, dass dieses Buch fesselt: Einmal mit Lesen begonnen, kann man es kaum aus der Hand legen, jede Seite macht neugierig auf die nächste – und darauf, die Lernumgebungen selbst zu erproben. Dabei muss man nicht chronologisch vorgehen, sondern kann auch selektiv den eigenen Interessen folgen.

Ein Verdienst dieses Buches ist sein Beitrag und seine überzeugende Anregung zur «Versachlichung» des Mathematikunterrichts und der diesbezüglichen Diskussion. Und Versachlichung sei hier ausdrücklich positiv konnotiert! Sie steht auch nicht im Widerspruch zu – recht verstandener! – «Kindorientierung». Denn das, was dieses Buch an Anregungen bereit stellt, ist weitaus näher am Kind und seinen Lernbedürfnissen und -möglichkeiten als so manche vermeintlich kindgemässe «Einkleidung». Wer die Botschaft des Buches ernst nimmt und sich zu einem entsprechenden Vorgehen anregen lässt, ist weitgehend gefeit gegenüber den Gefahren der Beliebigkeit, des Aktionismus und eines inhaltsarmen Umgangs mit Mathematik. Die inhaltliche Öffnung des Unterrichts entspricht also nicht nur der eigentlichen Natur des Faches Mathematik, sondern nimmt vor allem die Kinder und ihre Bedürfnisse als Lernende deutlich ernst. Und weil davon die Lernenden, die Lehrenden und die Substanz des Unterrichts gleichermaßen profitieren werden, ist dem Buch eine möglichst weitreichende Verbreitung und Nutzung zu wünschen.

Autor

Günter Krauthausen, Prof. Dr., Universität Hamburg, Von-Melle Park 8, D-20146 Hamburg, krauthausen@uni-hamburg.de

Kubli, F. (2005). Mit Geschichten und Erzählungen motivieren. Beispiele für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Köln: Aulis Verlag, 280 Seiten.

«Erzählungen als Brücken zum Mitmenschen» ist ein Buchkapitel überschrieben. Es könnte auch der Buchtitel sein, denn der Autor, Fritz Kubli, möchte mit Erzählungen Brücken bauen: Brücken zwischen verschiedenen Personenkreisen, so zwischen Lernenden und Lehrenden, zwischen Lernenden und historischen Persönlichkeiten, zwischen den Lernenden untereinander. In zwölf Kapiteln gelingt Kubli dieses Brücken Bauen auf eindruckliche Weise.

Zunächst entwickelt er in vier Kapiteln einen theoretischen Rahmen: «Erzählungen als Brücken zum Mitmenschen; Erzählen als aktives Einwirken; Erzähltheoretische Grundlagen; Grenzen und Möglichkeiten des Erzählens». Kubli erweist sich dabei als Fachmann auf dem Gebiet der Erzähltheorie, lotet Chancen und Schwierigkeiten des Erzählens aus, entwickelt überzeugende Ideen für einen gelingenden Einsatz dieser Unterrichtsform. Dabei stützt er sich einerseits auf Theorien des Erzählens, andererseits auf Resultate von 56 Interviews, die er mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern geführt hat. Er fasst seine Ausführungen in Unterkapiteln zusammen, deren Überschriften bereits viel versprechend klingen, so «Offenheit schafft Aufmerksamkeit; Erzählendes Lernen als Entertainment; Performatives Erzählen; Die faktische Kraft des Normativen; Anekdoten mit Pfiff».

Die Inhalte der ersten vier Kapitel und Kublis Sprachstil sind dabei auf bemerkenswerte Art und Weise kohärent: Der Autor breitet nicht trockene Theorien und nüchterne empirische Daten aus, sondern er wird selbst zum Erzähler, er erzählt den Leserinnen und Lesern die theoretischen Grundlagen, lockert die Theorie mit Geschichten und Anekdoten auf. So erzählt Kubli in einem Unterkapitel «Geschichten rund um den Regenbogen». Das Spektrum dieser Geschichten reicht von der Erzählung über einen alten Herrn, der sich die Faszination des Phänomens Regenbogen nicht durch die physikalische Analyse zerstören lassen will, über eine Anekdote über Descartes und die Geschichte des am Fusse des Regenbogens verborgenen Schatzes bis hin zu einer wundervollen Beschreibung eines Regenbogens durch Goethe.

In vier weiteren, sehr umfangreichen Kapiteln bringt Kubli unzählige Anekdoten über historische Persönlichkeiten: «Erzählen im Mathematikunterricht, antike und prähistorische Wissenschaft, Erzählungen aus der Physikgeschichte, Erzählungen in Chemie und Biologie». Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen, aber auch für Dozierende, die in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tätig sind, bilden diese Kapitel eine reichhaltige Fundgrube. Zu über 200 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern lassen sich hier Anekdoten finden, zum Teil bekannte, wie diejenige über den Apfel Newtons, zum Teil aber auch wenig bekannte. Wissen Sie zum Beispiel, wie Pascal herausfand, dass der Luftdruck mit zunehmender Höhe abnimmt? Oder können Sie

Geschichten über die Entdeckung der DNS durch Watson und Crick erzählen? In diesen und ähnlichen Beispielen liegt denn auch eine der grossen Stärken des Buches. Dank des detaillierten Namensverzeichnisses am Buchende finden Leserinnen und Leser rasch vielfältige Erzählungen zu den berühmtesten Forscherinnen und Forschern.

Fritz Kubli – langjähriger Physik- und Mathematiklehrer an einem Zürcher Gymnasium, promovierter Physiker, Schüler und profunder Kenner Piagets und de Broglies – findet in seinem Buch geschickt die Balance zwischen Theorie und Praxis, wird vom Physiklehrer zum «reflective practitioner», zum Naturwissenschaftsdidaktiker und Lehrerbildner. Im vorliegenden Buch konzentriert er sich auf Erzählungen über historische Persönlichkeiten des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichs. Hingegen wird das grosse Potential, das Erzählungen von Schülerinnen und Schülern oder Lehrpersonen bieten, nicht oder nur ganz am Rande erwähnt. Vielleicht erzählt Kubli hierüber einmal in einem zweiten Buch? Es wäre schön. Mag zunächst aber das vorliegende Buch die ihm zu wünschende Verbreitung erfahren!

Autor

Peter Labudde, Prof. Dr., PHBern, Institut Sekundarstufe II, Postfach 858, 3000 Bern 9, peter.labudde@phbern.ch

Niggli, A. (2005). Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Oberentfelden: Sauerländer, 143 Seiten.

Die Unterrichtsbesprechung wird in diesem Praxisbuch als zentrales Element der Lehrer- und Lehrerinnenbildung dargestellt. Gemachte Erfahrungen sollen reflektiert und als Ausgangslage für neuen, erfahrungsgestützten Wissenserwerb genutzt werden, dies möglichst im Anschluss an den durchgeführten und von der Mentoratsperson beobachteten Unterricht. Niggli gibt dazu hilfreiche Strukturen und Impulse, die weit über die Rückmeldung von guten und weniger gut gelungenen Sequenzen hinausführen, um damit nachhaltige Lerneffekte bewirken zu können. Der Autor unterscheidet zwischen den drei Gesprächsformen «Das Feedback erweiternde Praxisgespräch», «Das reflexive Praxisgespräch» und «Das persönliche Orientierungsgespräch». Diese werden auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und haben verschiedene Zielsetzungen.

Im Feedback erweiternden Praxisgespräch stehen direkte Beobachtungen und zu erreichende Standards im Zentrum. Beobachtungen zu konkreten Handlungen im Unterricht werden rückgemeldet und diskutiert. Ausgehend vom Feedback wird herausgeschält, welche Handlungen erfolgreich waren und welche nicht. Das Bestreben, bei möglichst geringem Mitteleinsatz einen möglichst grossen Erfolg zu erzielen, soll hohe Lehr-Ef-

fizienz bewirken. Es wird davon ausgegangen, dass das sichtbare Verhalten das aktuelle Können im Sinne von Fertigkeiten repräsentiere. Somit informiert die Mentoratsperson aus ihrer Sicht über das Können des/der Studierenden in Bezug auf zu erreichende Standards.

Im reflexiven Praxisgespräch wird die Ebene des Hintergrundwissens fokussiert. Das Wissen als Regelwissen über Teilaspekte und Zusammenhänge existiert relativ losgelöst von der konkreten Handlung, ist aber in der Praxissituation eher im Handeln als im Bewusstsein zugänglich. Regelwissen soll unter der praxisbezogenen Verwendungsperspektive auf Situationen und Handlungen übertragen oder in diesen erkannt werden. Dadurch kann dieses weiterentwickelt und angereichert werden. Im reflexiven Praxisgespräch soll Regelwissen in theoriebezogenes Erfahrungswissen überführt werden. Im interaktiven Gedankenaustausch zwischen Studierenden und Mentorierenden mit unterschiedlichem fachlichen Hintergrundwissen soll ein Geflecht von Beobachtetem, Wahrgenommenem, Gewusstem und Erkanntem entstehen.

Im persönlichen Orientierungsgespräch wird das berufliche Selbstverständnis beleuchtet, im Zusammenhang mit der individuellen Entwicklungsaufgabe, Lehrerin oder Lehrer zu werden. Da das Handeln nie Erfolg garantieren kann, müssen Erfolge erkannt und muss mit Enttäuschungen umgegangen werden. Lernziele im Lernprozess der Lehrperson stehen im Mittelpunkt, Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung sind zentral. Die persönliche Lebensgeschichte wird mit der in der Ausbildung entstehenden Geschichte verflochten. Dadurch wird die Identität erweitert und Berufsidentität aufgebaut. Berufsbezogene wie auch private Normen und Wertvorstellungen bilden Bezugspunkte des Gesprächs. Niggli ordnet diese Gesprächsform mit nicht-direktiver und unterstützender Gesprächsführung dem Coaching zu, setzt sie diesem aber nicht gleich. Das persönliche Orientierungsgespräch soll in der Ausbildung einen geringeren Raum einnehmen als in späteren Abschnitten der Berufslaufbahn, da sich die Ausbildung nach den Ausbildungsstandards auszurichten hat.

In Unterrichtsbesprechungen können somit die konkreten Handlungen, das dahinter stehende Wissen wie auch die allem zu Grunde liegende Lehrerpersönlichkeit angesprochen werden. Damit wird die gemachte Erfahrung mehrdimensional genutzt, die erlebte Praxis wird mit theoriegestütztem Wissen und mit der eigenen Person verknüpft, was zu nachhaltigem und subjektorientiertem Lernen führt. Mit konkreten Beispielen und Instrumenten gibt er Hinweise zur Umsetzung. In der Ausbildung nehmen das Feedback erweiternde Praxisgespräch und das reflexive Praxisgespräch einen grösseren Raum ein als das persönliche Orientierungsgespräch, da die Mentoratsperson einen Ausbildungsauftrag auszuführen hat. Zur Professionalität der Mentoratsperson ist für Niggli unabdingbar, dass diese gezielt zwischen diesen drei Gesprächsformen unterscheiden kann, die gewählte Ebene deklariert und sich bewusst ist, wozu sie eine bestimmte Gesprächsform mit den entsprechenden Rollen wählt.

Das Buch bietet hilfreiche Impulse zur lernprozessorientierten Unterrichtsbesprechung, wodurch der beobachtete Unterricht im Dialog als Ausgangspunkt für Ausbildung genutzt wird und weit über die Beurteilung des Wahrgenommenen durch die Mentoratsperson hinaus führt. Hilfreich finde ich die klare Trennung der Funktionen der einzelnen Ebenen. Dadurch kann sich die Mentoratsperson auch Klarheiten über ihre Aufgabe und Rolle im Lernprozess verschaffen. Dazu bietet das Buch hilfreiche Impulse und konkrete Instrumente.

Der Autor bezieht sich in diesem Werk auf Ausbildungssituationen. Ergänzen möchte ich, dass nach Ausbildungsabschluss in der Phase des Berufseinstiegs oder in späteren Weiterbildungen die Gewichtung der verschiedenen Mentoring-Ebenen anders sein muss und dass auch verschiedene Personen mit unterschiedlichen Rollen und fachlichen Qualifikationen die Gespräche auf den einzelnen Ebenen übernehmen sollen. Der Ansatz des Feedback erweiternden Praxisgesprächs kann für Intervisions- und Q-Gruppen genutzt werden, das reflexive Praxisgespräch wird in Weiterbildungen Raum einnehmen und Aspekte aus dem persönlichen Orientierungsgespräch können Teilaspekte in Supervisionsprozessen darstellen.

Autorin

Manuela Keller-Schneider, lic. phil., Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Fachbereich Unterricht und Lernen, Rämistr. 59, 8090 Zürich, m.keller-schneider@phzh.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Behnen, I.** (2006). *Urbane Spiel- und Strassenwelten. Zeitzeugen und Dokumente über Kindheit am Anfang des 20. Jahrhunderts.* Weinheim: Juventa.
- Casale, R., Tröhler, D. & Oelkers, J.** (2006). *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung.* Göttingen: Wallstein Verlag.
- Dörff, M. & Müller, B.** (2006). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität.* Weinheim: Juventa.
- Frey, A., Krömmelbein, S. & Wosnitza, M.** (2006). *Maria Montessori und ihre Pädagogik.* Landau: vep.
- Lattmann, U. & Metz, P.** (2006). *Bilden und erziehen. Pädagogische Themen, Gestalten und Epochen* (2., erw. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Lerch, W.** (2005). *«Mit kollegialem Grusse». Das erste Korrespondenzbuch der 1881 bis 1883 «aus Schiers hervorgegangenen Lehrer».* Chur: Desertina.
- Ungermann, S.** (2006). *Die Pädagogik Janusz Korczaks. Theoretische Grundlegung und praktische Verwirklichung 1896–1941.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Didaktik / Fachdidaktik

- Baer, M., Fuchs, M., Füglistner, P., Reusser, K. & Wyss, H.** (2006). *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung.* Bern: h.e.p.
- Bittner, S.** (2006). *Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehren und Lernens.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bostelmann, A.** (2006). *Das Portfolio-Konzept in der Grundschule. Individualisiertes Lernen organisieren.* Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Keil, R. & Schubert, D.** (Hrsg.). (2006). *Lernstätten im Wandel. Innovation und Alltag in der Bildung.* Münster: Waxmann.
- Landwehr, N. & Müller Fritschi, E.** (2006). *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen.* Bern: h.e.p.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Aubusson, P. & Schuck, S.** (Eds.). (2006). *Teacher Learning and Development. The Mirror Maze.* Dordrecht: Springer Netherlands.
- Eysel, C.** (2006). *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung – eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung.* Berlin: Logos Verlag.
- Forneck, H., Gyger, M. & Maier Reinhard, C.** (2006). *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung.* Bern: h.e.p.
- Heckt, D., Krause, D. & Jürgen, B.** (2006). *Kommunizieren – Kooperieren – Konflikte lösen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horban, G.** (Ed.). (2006). *The Missing Links in Teacher Education Design. Developing a Multi-linked Conceptual Framework.* Dordrecht: Springer Netherlands.
- Lehner, M.** (2006). *Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle.* Bern: Haupt.
- Lenk, H.** (Hrsg.). (2006). *Finnland. Vom unbekanntem Partner zum Vorbild Europas?* Landau: vep.
- Stadelmann, M.** (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung. Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praxislehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I.* Bern: Haupt.

Pädagogische Psychologie

- Engelkamp, J. & Zimmer, H.** (2006). *Lehrbuch der kognitiven Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Frey, D., Mandl, H. & von Rosenstiel, L.** (Eds.). (2006). *Knowledge and Action*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Funke, J.** (Hrsg.). (2006). *Denken und Problemlösen. Enzyklopädie der Psychologie: Kognition, Band 8*. Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H. D.** (2006). *Psychologie des «Selbst». Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Smeyers, R. & DePaepe, M.** (Eds.). (2006). *Educational Research: Why «What works» doesn't work*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Entwicklungspsychologie

- Niedling, G.** (2006). *Wie verstehen Kinder Texte? Die Entwicklung kognitiver Repräsentationen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Bos, W., Holtappels, H. G., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G. & Schulz-Zahnder, R.** (Hrsg.). (2006). *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 14*. Weinheim: Juventa.
- Büttner, G., Sauter, F. & Schneider, W.** (2005). *Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Eder, F., Gastager, A. & Hofmann, F.** (Hrsg.). (2006). *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF*. Münster: Waxmann.
- Seifried, J. & Abel, J.** (2006). *Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven*. Münster: Waxmann.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Ahrbeck, B. & Rauh, B.** (Hrsg.). (2006). *Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher*. Weinheim: Beltz.
- Hoynigen-Süess, U. & Gyseler, D.** (2006). *Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht*. Bern: Haupt.
- Lage, D.** (2006). *Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niedermann, A., Meisel-Stoll, M., Sahli, C. & Zeltner, U.** (2006). *Heilpädagogische Unterrichtsgestaltung. Ein Studienbuch zur Förderdiagnostik, Basisfunktionsschulung und Klassenführung (2., überarbeitete Aufl.)* Bern: Haupt.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

Jacobi, J. (2006). «Entzauberung der Welt» oder «Rettung der Welt». Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (2), 171–186.

Schlömerkemper, J. (2006). Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozess-intensiven Lernens. *Die Deutsche Schule*, 98 (3), 264–269.

Tröhler, D. (2006). Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die «Geschichten der Pädagogik» in Frankreich und Deutschland nach 1871. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (4), 540–554.

Didaktik / Fachdidaktik

Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Training. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75–86.

Van der Meij, J. & de Jong, T. (2006). Supporting Students' Learning with Multiple Representations on a Dynamic Simulation-Based Learning Environment. *Learning and Instruction*, 16 (3), 183–198.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

Dutke, S. & Singelton, K. (2006). Psychologie im Lehramtsstudium: Relevanzurteile erfahrener Lehrkräfte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53 (3), 226–231.

Halai, A. (2006). Mentoring In-Service Teachers: Issues of Role Diversity. *Teaching and Teacher Education*, 22 (6), 700–710.

Kuntsche, E. (2006). Erziehungsstile von Lehrpersonen im Kontext von Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53 (3), 155–165.

Röbken, H. (2006). Managementkonzepte in der Schulentwicklung. Eine Modeerscheinung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (2), 255–272.

Spychiger, M. (2006). Fehlerkultur – Indiz für eine konstruktivistische Auffassung des Lernens. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 28 (1), 5–13.

Ten Dam, G. & Blom, S. (2006). Learning through Participation. The Potential of School-Based Teacher Education for Developing a Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 22 (6), 647–660.

Pädagogische Psychologie

Eckert, C., Schilling, D. & Stiensmeier-Pelster, J. (2006). Einfluss des Fähigkeitsselfkonzepts auf die Intelligenz- und Konzentrationsleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 41–48.

Gruber, H., Harteis, C. & Rehr, M. (2006). Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. *Bildung und Erziehung*, 59 (2), 193–204.

Hartinger, A. (2006). Interesse durch Öffnung des Unterrichts – wodurch? *Unterrichtswissenschaft*, 34 (3), 272–288.

Hidi, S. & Renninger, K.A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111–127.

Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 27–40.

- Konrad, K.** (2006). Reflexion in interaktiven Lernumgebungen: Können (meta)kognitive prompts und concept maps reflexive Aktivität optimieren? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53 (3), 188–200.
- Laireiter, A.-R. & Lager, C.** (2006). Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (2), 69–78.
- Prichard, J. S., Stratford, R. J. & Bizo, L. A.** (2006). Team-Skill Training Enhances Collaborative Learning. *Learning and Instruction*, 16 (3), 256–265.
- Renkl, A. & Nückles, M.** (2006). Träge Kompetenzen? Gründe für die Kontextgebundenheit von beruflicher Handlungskompetenz. *Bildung und Erziehung*, 59 (2), 179–192.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Frey, A.** (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 59 (2), 125–145.
- Rupp, A., Leucht, M. & Hartung R.** (2006). «Die Kompetenzbrille aufsetzen» – Verfahren zur multiplen Klassifikation von Lernenden für Kompetenzdiagnostik in Unterricht und Testung. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (3), 195–219.
- Seidel, T. & Prenzel, M.** (2006). Stability of Teaching Patterns in Physics Instruction: Findings from a Video Study. *Learning and Instruction*, 16 (3), 228–240.
- Spychiger, M., Kuster, R. & Oser, F.** (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Oberstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 28 (1), 87–110.
- Von Ackeren, Y.** (2006). Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. *Die Deutsche Schule*, 98 (3), 301–310.

Veranstaltungskalender

14.12.2006 bis 17.12.2006

Internationale Tagung «Work, Education and Employability»

Ort: Monte Verità, Ascona

Veranstalter: Prof. Dr. Philipp Gonon, Lehrstuhl für Berufsbildung am ZHSF/Universität Zürich und Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Pädagogisches Institut / Universität Zürich

Information und Anmeldung: berufsbildung@zhsf-edu.ch

03.01.2007 bis 06.01.2007

29th Annual Conference: National Institute on the Teaching of Psychology (NITOP)

Ort: The TradeWinds Island Grand, St. Petersburg Beach, Florida

Veranstalter: The Society for the Teaching of Psychology

Web Site: <http://www.nitop.org/>

01.03.2007 bis 03.03.2007

4. Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE: Standardisierung – Kanonisierung

Ort: Essen, Nordrhein-Westfalen

Veranstalter: Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften)

Information: johannes.bilstein@folkwang-hochschule.de

01.03.2007 bis 03.03.2007

Kongress «Kinder bewegen – Energien nutzen»

Ort: Karlsruhe, Deutschland

Bedeutung der Ressourcen Bewegung, Spiel und Sport sowie einer gesunden Ernährung

Veranstalter: Universitäten Karlsruhe und Konstanz, das Forschungszentrum für den Schulsport und den Sport von Kindern und Jugendlichen Karlsruhe (FoSS) und die Bundesforschungsanstalt für Ernährung und Lebensmittel (BfEL)

Veranstaltungsstätte: Campus der Universität Karlsruhe, Kontaktadresse: Kongressbüro Universität Karlsruhe (TH), Kaiserstraße 12, Gebäude 40.40, D-76131 Karlsruhe. www.sport.uni-karlsruhe.de/kongress/. info@kinderkongress-karlsruhe.de

07.03.2007 bis 09.03.2007

Fachtagung zur computergestützten Analyse qualitativer Daten

Ort: Marburg, Hessen, Deutschland

Methodenvielfalt in der computerunterstützten Analyse qualitativer Daten – Von der Grounded Theory bis zu Mixed Methods CAQD 2007

Veranstalter: Prof. Dr. Udo Kuckartz

Veranstaltungsstätte: Universität Marburg; Fachbereich Erziehungswissenschaften

Kontaktadresse: Philipps-Universität Marburg; Fachbereich Erziehungswissenschaften; Arbeitsbereich Em-

pirische Pädagogik; Prof. Dr. Udo Kuckartz; Bei St. Jost 15, Raum 1; D-35039 Marburg; Tel. +49 6421 - 2823024. www.staff.uni-marburg.de/~dresing/caqd/, kuckartz@staff.uni-marburg.de

09.03.2007 bis 10.03.2007

»Exzellenz in der Lehre: Lehren und Lernen nach Bologna«

Ort: Zürich

Erste Erfahrungen, Rückblick und zukünftige Herausforderungen nach der Bologna-Reform

Weitere Informationen zur Tagung, Einreichung von Abstracts und Anmeldung unter:

www.diz.ethz.ch/conference

19.03.2007 bis 21.03.2007

5. Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE

Ort: Wuppertal

Lehrerexpertise und Schulqualität, Schlagwörter: Empirische Bildungsforschung; Erziehungswissenschaft

Veranstalter: Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Bergischen Universität Wuppertal, Nordrhein-Westfalen

Veranstaltungsstätte: Bergische Universität Wuppertal, Kontaktadresse: Gaus-Str. 20, 42119 Wuppertal

<http://zbl.uni-wuppertal.de>, zbl@uni-wuppertal.de

29.03.2007 bis 31.03.2007

Cross-cultural communication, global networking and second language acquisition / La communication trans-culturelle, le réseau global, et l'acquisition des langues secondes (UNTELE)

Ort: Compiègne, Frankreich

Does global networking contribute to trans-cultural communication? Does trans-cultural communication contribute to foreign / second language acquisition? Papers reporting on: 1- ICT-based trans-cultural communication, 2- second language acquisition through trans-cultural communication, are particularly encouraged.

URL der Veranstaltung: <http://www.utc.fr/~untele/>

Veranstalter: Université de Technologie de Compiègne

Veranstaltungsstätte: Université de Technologie de Compiègne (UTC), Abdi Kazeroni; TSH; Université de Technologie de Compiègne ; BP 60319 ; F-60203 Compiègne cedex; France; Tel. +33 3 44 23 52 08; Fax +33 3 44 23 52 12; untele@utc.fr

27.04.2007 bis 28.04.2007

Spannungsverhältnisse. Interkulturell-pädagogische Forschung, Neo-Assimilationismus und migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit

Ort: Bielefeld, Deutschland

Wie stellt sich aus der Sicht interkulturell-pädagogischer Forschung und im Lichte ihrer Ergebnisse die neuerlich formulierte These dar, dass es keine Alternative zur Assimilation gebe? Welche Konsequenzen für die Frage der Verbesserung von Chancengleichheit im und durch das Bildungssystem ergeben sich aus den Ergebnissen von Spracherwerbs-, Zweitsprachforschung, aber auch aus Studien, die biographische und interaktionistische Analysen über Sprachgebrauch und Zugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft vorlegen? In welcher Weise können Ergebnisse aus den Nachbardisziplinen (z.B. der Linguistik) aus interkulturell-pädagogischer Perspektive interpretiert und genutzt werden? Welche wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundverständnisse sind bei der Analyse pädagogisch relevanter Verhältnisse der Migrationsgesellschaft angemessen? Reicht es aus, das, was in bestimmten Zusammenhängen erforderlich zu sein scheint («Anpassung»), «positivistisch» wiederzugeben und ein zweites Mal zu fordern? Welche

Konzeptionen kritischer oder reflexiver interkulturell-pädagogischer Forschung liegen als Alternativen vor?
Wo liegen ihre Stärken, wo ihre Schwächen?

Veranstalter: Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der DGfE
Veranstaltungsstätte: Universität Bielefeld, HD Dr. Paul Mecheril; Universität Bielefeld; Fakultät für Pädagogik; Postfach 100231; D-33501 Bielefeld. <http://dgfe.pleurone.de/ueber/sektionen/folder.2004-09-09.6488156559/>; paul.mecheril@uni-bielefeld.de

02.07.2007 bis 03.07.2007 bzw. 03.07.2007 bis 06.07.2007

Internationaler deutschsprachiger Kongress zu Problem-Based Learning (PBL)

Ort: Dornbirn (A), Fachhochschule Vorarlberg

Der erste deutschsprachige PBL-Kongress findet vom 3. bis 6. Juli 2007 statt. Der Vorkongress vom 2. bis 3.07.2007 führt in das PBL ein.

Zielsetzungen des Kongresses: Austausch und Vernetzung im deutschsprachigen Raum, Inputs zu Grundlagen, Instrumenten und Methoden, fach- und themenbezogene Anwender-Workshops, Erfahrungsberichte aus verschiedenen Disziplinen.

Veranstalter: Fachhochschule Dornbirn, Pädagogische Hochschule Rorschach; www.fhv.at/res/weitere/pbl/pblkongress07/

25.07.2007 bis 28.07.2007

ISCHE 29: Children and Youth at Risk

Ort: Hamburg

Informationen: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ische29/index.html>

Durchführende Institution: International Standing Conference for the History of Education: Prof. Dr. Christine Mayer, Prof. Dr. Ingrid Lohmann

Veranstaltungsstätte: Universität Hamburg, Prof. Dr. Christine Mayer, Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg; ische29@erzwiss.uni-hamburg.de

28.08.2007 bis 01.09.2007

Developing Potentials for Learning: 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI)

Ort: Budapest, Hungary

Veranstalter: European Association for Research in Learning and Instruction EARLI

Information: http://earli2007Live.nqqcontent.net/nqcontent.cfm?a_id=1

05.09.2007 bis 07.09.2007

Kongress SGBF/SSRE & SGL 2007

Ort: Pädagogischen Hochschule Thurgau, Kreuzlingen

Thema: Bildungsstandards, Konzepte, Verfahren und Folgen

Auskunft: <http://sgbfcongress2007.phtg.ch>; sgbfcongress2007@phtg.ch

13.09.2007 bis 14.09.2007

10. Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie (SGP/SSP)

Ort: Zürich

Differences, diversity and change

Auskünfte: SGP-Tagungsorganisation 2007, Freiensteinstr. 5, 8032 Zürich, Tel. 044 634 51 81

17.09.2007 bis 19.09.2007

Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie

Ort: Berlin

Auskünfte: Prof. Dr. Olaf Köller, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

Jägerstr. 10/11, Raum 308, D-10117 Berlin

Tel. +49 30 2093-5335, Fax: +49 30 2093-5336; IQBoffice@IQB.hu-berlin.de

19.09.2007 bis 21.09.2007

5. Tagung der Fachgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie

Ort: Trier, Deutschland

Auskünfte: Prof. Dr. Conny Antoni, Dr. Andrea Fischbach und Dr. Claudia Bauer, Abt. für ABO-Psychologie,

Universität Trier, D-54286 Trier, Tel: +49 651 2012030, Fax: +49 651 2012029; antoni@uni-trier.de

24.09.2007 bis 26.09.2007

Der Ort der Bildungsgeschichte

Ort: Braunschweig

Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften

24.09.2007 bis 26.09.2007

Wirksamkeit der Lehrerbildung – Ergebnisse bisheriger Forschungen

Ort: Bamberg

Tagung im Rahmen des Stifterverbandes/Stiftung Mercator



An der Universität Konstanz ist ab dem Wintersemester 2007/08 zu besetzen eine

W 3 - Stiftungsprofessur für Erziehungswissenschaft

Es handelt sich um eine aus Mitteln der Thurgauischen Stiftung für Wissenschaft und Forschung finanzierte Professur, die an der Universität Konstanz angesiedelt ist. Der/Die Stelleninhaber/in soll die Aufgaben in Forschung und Lehre zu gleichen Teilen an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Thurgau in Kreuzlingen, Schweiz, und an der Universität Konstanz erbringen.

An der Pädagogischen Hochschule Thurgau soll der/die Stelleninhaber/in Lehre und Forschung im Fachbereich «Bildung und Schule» verantworten, insbesondere für den im Aufbau begriffenen Studiengang Sekundarstufe II.

Von dem/der Bewerber/in wird weiterhin erwartet, dass er /sie an der Universität Konstanz das Fach «Erziehungswissenschaft» in Forschung und Lehre in voller Breite abdeckt. Bereitschaft zur Interdisziplinarität und zur Zusammenarbeit mit allen an der gymnasialen Lehramtsausbildung beteiligten Fächern der Universität wird erwartet. In der Lehre sind – im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt am Gymnasium – Lehrveranstaltungen für das Begleitstudium Pädagogik in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Psychologie und den lehrerbildenden Fächern anzubieten.

Habilitation oder habilitationsäquivalente Leistungen werden vorausgesetzt.

Die Universität strebt eine Erhöhung des Anteils von Frauen in Forschung und Lehre an und fordert Wissenschaftlerinnen nachdrücklich auf, sich zu bewerben. Schwerbehinderte werden bei entsprechender Eignung vorrangig eingestellt.

Die Ernennung erfolgt entsprechend der Vereinbarungen mit dem Stifter zunächst befristet auf drei Jahre. Im Falle einer Entfristung ist kein erneutes Berufungsverfahren durchzuführen. Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen (Lebenslauf, Publikationsverzeichnis mit einer Auswahl einschlägiger Schriften, Übersicht über die bisherige Lehrtätigkeit) werden bis zum Mitte Dezember 2006 an die Vorsitzende der Berufungskommission, Prof. Dr. Astrid Stadler, Prorektorin für Lehre, Postfach D 117, D-78457 Konstanz erbeten. Nähere Auskünfte zum Lehr- und Forschungsauftrag an der PH Thurgau erteilt: Prof. Dr. Ernst Preisig, Rektor der PH Thurgau, ernst.preisig@phtg.ch

Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 60.– Institutionen CHF 70.–

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach 3506 Grosshöchstetten (Frau Eveline Schneuwly),

Tel. 031 711 43 44, bzl@sis.unibe.ch

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Internetadressen

Beiträge zur **Lehrerbildung**, <http://www.bzl-online.ch>

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), <http://www.sgl-ssfe.ch>

Gestaltung

Regula Wernli, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, regula.wernli@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Peter Tremp Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Helmut Messner Folgen der Modularisierung für das berufsorientierte Lehren und Lernen

Hans-Jürg Keller Die Modularisierung und der Bologna-Prozess

Regine Born Modularisierte Weiterbildung in der Biografie einer Lehrperson

Michael Fuchs und Michael Zutavern Modularisierung an der PHZ Luzern

Elisabeth Hardegger Rathgeb Erfahrungen mit der Modularisierung an der Pädagogischen Hochschule Zürich unter Berücksichtigung einer stufenspezifischen Perspektive (Vorschulstufe)

Jürg Rüedi und Hans Anliker Die Modularisierung der Ausbildung von Primarlehrerinnen und -lehrern an der PHNW, Abteilung Liestal – ein Erfahrungsbericht

Marco Adamina und Albert Tanner Die Modularisierung der fachlich-fachdidaktischen Ausbildung am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der PHBern

Werner Senn Modularisierung im Fach Deutsch. Fachliche Bildung und Orientierung an Handlungskompetenzen

Susanne Bosshart Modularisierung der Berufspraktischen Ausbildung an der PHR

Esther Kamm Fragmente oder das Ganze: Die Modularisierungsthematik in Gruppendiskussionen im institutionellen Übergang vom Seminar in die Fachhochschule

Christian Schirlo Die Reform des Studiengangs Medizin – Leitkonzepte und spezifische Aspekte der Modularisierung

Modularisierung an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Umfrage

Hans Ambühl Im Schatten der Polemik. Ein Aufruf zur Profilierung der Bildungsforschung als Absage an die Zusammenarbeit mit der Bildungspolitik?

Walter Herzog Schattenwürfe der EDK. Eine Antwort an Hans Ambühl