



BEITRÄGE

Zeitschrift zu Theorie und Praxis
der Grundausbildung
Fort- und Weiterbildung
von Lehrerinnen und Lehrern

ZUR

LEHRER

BILDUNG

20. Jg. Heft 1/2002

Die Modularisierung der Studiengänge in der
Lehrerinnen- und Lehrerbildung



ZEITSCHRIFT ZU THEORIE UND PRAXIS DER GRUNDAUSBILDUNG
FORT- UND WEITERBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

BEITRÄGE ZUR

LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 20

HEFT 1

ISSN 0259-353X

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

Redaktion

Dr. Lucien Criblez, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich,
Tel. B: 01 634 27 31, P: 031 961 49 53, E-Mail: criblez@paed.unizh.ch

Dr. Anni Heitzmann, Abt. für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Muesmattstrasse 27a, Postfach,
3000 Bern 9, Tel. 031 926 16 65, 631 47 11, E-Mail: heitzmann@sis.unibe.ch und Fachhochschule
Aargau, Departement Pädagogik

Dr. Helmut Messner, Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Tel. 062 836 04 50 (53),
Fax 062 836 04 69, E-Mail: helmut.messner@ag.ch

Dr. Christine Pauli, Morellweg 12, 3007 Bern, Tel. 031 371 22 35, E-Mail: cpauli@paed.unizh.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a,
8006 Zürich, Tel. 01 634 27 61 (27 53), Fax 01 634 49 22, E-Mail: reusser@paed.unizh.ch

Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, Tel./Fax 032 322 68 91, E-Mail: hwyss@freesurf.ch

Manuskripte in vierfacher Ausführung an ein Redaktionsmitglied senden.

Buchbesprechungen

Dr. Michael Fuchs, Baumgarten 13, 6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42, E-Mail: mfuchs@pzm-luzern.ch
Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten

Dr. Ursula Ruthemann, Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Höhere Pädagogische
Lehranstalt, 4800 Zofingen, E-Mail: u.ruthemann@bluewin.ch

Kurznachrichten

N.N.

Zeitschriftenspiegel und Neuerscheinungen

Kathrin Futter, Alte Landstrasse 80, 8803 Rüslikon, E-Mail: kfutter@swissonline.ch

Typoskript und Büro

Heidi Lehmann, CLIP, Schreinerweg 7, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05,
E-Mail: heidilehmann@bluewin.ch, Lektorat: Dr. Christine Pauli

Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei Herrn Fuchs oder
Frau Lehmann (Adresse s. oben)

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte können bei den Redaktionsmitgliedern oder
bei Frau H. Lehmann bezogen werden (Adressen s. oben).

Abruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: sFr. 50.- (im Jahresbeitrag eingeschlossen)

Nichtmitglieder SGL: sFr. 60.-, Institutionen: sFr. 70.-

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten
(Frau Eveline Schneuwly), Tel. 031 711 43 44.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 20.- (+ Versandkosten) bestellt werden
(solange Vorrat).

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

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Editorial	<i>Lucien Criblez, Anni Heitzmann, Helmut Messner Christine Pauli, Kurt Reusser, Heinz Wyss</i>	3
Schwerpunkt	Die Modularisierung der Studiengänge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
	<i>Lucien Criblez & Anni Heitzmann</i> Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe und offene Fragen - zur Einführung in den Themenschwerpunkt	5
	<i>Rudolf Künzli</i> Standardisierung der Ausbildung oder ihrer Absolventen?	21
	<i>Michael Fuchs</i> Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen - eine kritische Sichtung	31
	<i>Peter Tremp</i> Das Aargauer Modul - die Ausbildungsarchitektur an der Hochschule Pädagogik Aargau	44
	<i>Hans-Jürg Keller</i> Die modulare Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich	52
	<i>Stefanie Hofmann</i> Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung an der Ernst Moritz Arndt-Universität Greifswald	61
	<i>Johannes Flury</i> Modularisierung in der Berufsbildung	76
Forum	<i>Hans Grissemann</i> Mässige Lesekompetenz der Schweizer Jugend - Hinweise zur Klärung einer Bildungspanne	84
	<i>Heinz Wyss</i> Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen "im Spannungsfeld ihrer Bezugswissenschaften". Zum internationalen Kolloquium vom 10.-15. März 2002 auf dem Monte Verità	90
	Sprache als Lerngegenstand und als Medium des Lernens. Spracherwerb und Sprachenlernen im immersiven und bilingualen Unterricht	97
Bildungsforschung	Kurzberichte aus der Bildungsforschung	102
EDK	<i>Heinz Wyss</i> PISA 2000 - Wie weiter? Zunächst vertiefende Analysen, später Massnahmen zur Anhebung des Leistungsniveaus	104

Veranstaltungs- berichte	<i>Annette Tettenborn</i> Jahrestagung der SKDL, 6./7.9.2001 in Bern	107
	<i>Heinz Wyss</i> Die Pädagogischen Hochschulen in den Sprach- regionen der Schweiz: Was verbindet sie und wie unterscheiden sie sich? 6. Forum Lehrerbildung, 30.11.2001, Stapferhaus Lenzburg	109
	Lernen auf neuen Wegen in digitalen Lernumgebungen. Forum 01: "Denken und lernen in virtuellen und realen Welten". 4. Tagung vom 23.2.2002 in der Schulwarte Bern	110
Buchbesprechungen	<i>Michael Fuchs</i> Buchhinweise	113
	<i>Jürg Rüedi</i> FRICK, J. (2001). Die Droge Verwöhnung. Beispiele, Folgen, Alternativen. Bern: Huber	115
	<i>Jürgen Kussau</i> RIEGER, G. (2000). Schulentwicklung kontrovers. Schulleitung und Teilautonomie: Desiderate des wirtschaftlichen Diskurses und Folgen der Finanzknappheit in den Neunzigerjahren oder pädagogische Forderungen an das Schulsystem?	117
Zeitschriftenspiegel		120
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	121
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	123
Kurznachrichten		126
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

"Modularisierung" ist im Begriff, zum ersten bildungspolitischen Schlagwort des 21. Jahrhunderts zu werden. Nicht nur in der Weiterbildung und der beruflichen Grundausbildung wird das Modul zur Leitfigur flexibler Bildung, sondern auch in der Lehrerbildung an den neuen Pädagogischen Hochschulen. Wie erklärt sich dieser 'Trend' zum Modul? Was überhaupt hat man sich unter einem Modul vorzustellen? Welches sind die Stärken und Schwächen von modularisierten Ausbildungskonzeptionen? Und nicht zuletzt: Wie sehen modularisierte Studiengänge in der Lehrerbildung aus? Die vorliegende Themennummer der "Beiträge zur Lehrerbildung" beschäftigt sich mit solchen und ähnlichen Fragen.

Der einführende Beitrag von *Lucien Criblez* und *Anni Heitzmann* zeigt zunächst auf, was unter dem Begriff 'Modul' verstanden werden kann, indem er auf unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte von Modularisierung hinweist. Er erläutert wichtige Hintergründe, die dazu führten, dass modularisierte Ausbildungskonzeptionen in den 1990er-Jahren an Attraktivität gewannen, und setzt die Modularisierung in ein Verhältnis zur Kompetenzorientierung, zur Frage nach den Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie zur Frage von Kerncurricula.

Rudolf Künzli interpretiert die Entwicklung hin zu modularisierten Ausbildungsgängen als letzten Schritt in einer Entwicklung, die zunehmend vom Rationalisierungsgedanken geprägt ist und in welcher der Wirksamkeit und Effizienz eine immer grössere Bedeutung zugemessen wird. Dies führt nach Künzli zur Ablösung der bisherigen Inputsteuerung im Bildungssystem über inhaltliche Vorgaben (Lehrpläne) durch einen neuen Steuerungstyp, in dem die Steuerung über die Outputs (Schulleistungen in Form von messbaren Kompetenzen) erfolgt. Dem hält Künzli entgegen, dass eine Standardisierung von Lernprozessen weit eher über die Definition von Lernarrangements und Lernsituationen möglich sei als über das Festlegen von zu erreichenden Kompetenzen. Er plädiert für die Standardisierung von Lernereferenzen in Ausbildungsgängen.

Die Übertragung des Modularisierungskonzeptes aus der Weiterbildung in die Grundausbildung, von der ein Modernisierungseffekt erwartet wird, führt nach *Michael Fuchs* zu einigen noch ungelösten Problemen: Im Rückgriff auf Herbart und Aebli weist er auf das Zeitachsenproblem hin: Bildungsprozesse ereignen sich über längere Zeiteinheiten hinweg, der zeitliche Verlauf von Lerngegenständen und -prozessen ist jedoch nicht beliebig. Dies betrifft nicht nur die zeitliche Abfolge, sondern überhaupt die Komposition der Inhalte. In einem modularisierten Ausbildungskonzept, in dem der Aufbau des Wissens und Könnens von Studierenden stark individualisiert wird, entsteht nach Fuchs zudem das Problem des Aufbaus von Werthaltungen. Dies erfordere den Einbau gemeinschaftlicher Lernformen, damit das Lernen nicht nur individuell erfolgt. Letztlich weist Fuchs darauf hin, dass auch ein am Aufbau beruflicher Kompetenzen orientiertes Ausbildungskonzept für die Ausbildung einer angemessenen Intellektualität besorgt sein müsse.

Peter Tremp und *Hans-Jürg Keller* stellen in ihren Beiträgen zwei unterschiedliche Lehrerbildungsmodelle vor, die an der Pädagogischen Hochschule Zürich und am Departement Pädagogik der Fachhochschule Aargau gegenwärtig realisiert wer-

den. An den beiden Beiträgen wird deutlich, wie unterschiedlich der Modulbegriff gefasst werden kann und wie gross die Differenzen zwischen unterschiedlichen Realisierungen modularisierter Ausbildungsgänge sein können. Während an der Pädagogischen Hochschule Zürich ein Modul eine einzelne Ausbildungsveranstaltung bezeichnet, die Studierenden damit eine Vielzahl von Modulen zu absolvieren haben, bezeichnen Module an der Hochschule Pädagogik Aargau grossräumige Ausbildungsbausteine, die sich wiederum aus einzelnen Veranstaltungen bzw. Qualifikationsaufgaben zusammensetzen. An den konkreten Realisierungsbeispielen wird jedenfalls deutlich, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz zwar in Zukunft modularisiert sein wird, aber auf je institutionsspezifische Art und Weise.

Das von *Stefanie Hofmann* vorgestellte Beispiel der geplanten Lehrerbildung an der Universität Greifswald zeigt, wie die Modularisierung gleichzeitig mit der Neudefinition der Studiengänge als Bachelor- und Masterstudiengänge verbunden werden kann. Mit den "gestuften" Studiengängen wird ein konsekutives Studienmodell eingeführt, in dem die fachwissenschaftliche Ausbildung als Bachelor-, die berufswissenschaftliche Ausbildung als Masterstudiengang konzipiert wird.

Im letzten thematischen Beitrag zeigt *Johannes Flury*, wie die Modularisierung zunächst in der beruflichen Weiterbildung Fuss gefasst hat und wie sie von da allmählich in die berufliche Grundausbildung übernommen wurde. Er weist zudem darauf hin, dass die Berufsbildungspolitik des Bundes die Modularisierungstendenz in verschiedener Hinsicht unterstützt.

Mit dem neuen Jahrgang der "Beiträge zur Lehrerbildung" ergeben sich zwei redaktionelle Änderungen: Neben den thematischen Schwerpunkten wird neu eine Rubrik "*Forum*" eingeführt. In dieser Rubrik sollen nicht-thematische Beiträge zur Theorie und Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber auch Beiträge zu Schulthemen, die für die Lehrerbildung von besonderem Interesse sind, abgedruckt werden. Wir drucken in dieser Rubrik als ersten Beitrag einen Text von *Hans Grissemann* zur PISA-Studie ab, der uns kurz vor seinem Tod zugegangen ist und der gleichsam ein Vermächtnis seiner Lesekonzeption darstellt.

Auf Anfang dieses Jahres haben sich personelle Wechsel in der Betreuung von Rubriken ergeben. *Ueli Jurt*, der den Zeitschriftenspiegel betreute, *Beat Trottmann*, bisher verantwortlich für Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten, sowie *Michael Fuchs*, bisher zuständig für die Neuerscheinungen, haben ihre Ressorts abgegeben. Diese Aufgaben werden in Zukunft von *Ursula Ruthemann* (Hochschule Pädagogik Aargau; Veranstaltungshinweise) und *Kathrin Futter* (Pädagogisches Institut Universität Zürich; Zeitschriftenspiegel und Neuerscheinungen) wahrgenommen. *Michael Fuchs* betreut weiterhin die Rezensionen. Wir danken den bisherigen Rubrikenverantwortlichen für ihr langjähriges Engagement für die BzL und heissen Ursula Ruthemann und Kathrin Futter in den BzL willkommen.

*Lucien Criblez, Anni Heitzmann, Helmut Messner
Christine Pauli, Kurt Reusser, Heinz Wyss*

Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe und offene Fragen - zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Lucien Criblez und Anni Heitzmann

Modularisierung ist im Verlaufe der letzten Jahre zum Leitkonzept der Bildungsreform, insbesondere der Reform des tertiären Bildungsbereichs geworden. Der vorliegende Beitrag führt in den Themenschwerpunkt ein, indem er zunächst aufzeigt, welche Vorstellungen, Konzepte und Hoffnungen mit den Begriffen 'Modul' und 'Modularisierung' verbunden sind. Der zweite Teil des Beitrages beschäftigt sich mit den gesellschafts- und bildungspolitischen Hintergründen, also mit der Frage, weshalb der Modularisierung in der gegenwärtigen Bildungsreform ein so zentraler Stellenwert zukommt. Abschliessend wird auf einige Folgen und ungelöste Probleme der Modularisierung hingewiesen.

Werden heute Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II, im tertiären Bildungsbereich und in der Weiterbildung reformiert oder neu aufgebaut, werden sie meist in irgendeiner Weise modularisiert. Einzig die Maturitätsreform der 1990er-Jahre hat sich diesem Trend entzogen - vielleicht weil sie zu früh stattgefunden hat, um schon von der Modularisierungswelle erfasst zu werden, vielleicht einfach auch, weil sich gerade das Gymnasium immer noch der Tradition der humanistischen Bildung verpflichtet fühlt, also einer umfassenden und allgemeinen Bildung, die gerade nicht utilitaristisch, auf Brauchbarkeit und Verwendung hin angelegt ist, und die sich nie additiv verstanden hat. Im Gegensatz dazu konnte und kann sich die Lehrerbildung in der noch andauernden Reform der Modularisierung nicht entziehen - Grund genug, sich damit in einem Themenschwerpunkt der "Beiträge zur Lehrerbildung" zu befassen.

Der folgende Beitrag soll in diesen Themenschwerpunkt einführen. Er beschränkt sich, angesichts der Komplexität der Materie, auf drei wesentliche Aspekte: Erstens werden die Begriffe 'Modul' bzw. 'Modularisierung' zu klären versucht. Dabei werden die Schwierigkeiten aufgezeigt, die mit der Verwendung der Begriffe verbunden sind. So soll deutlich werden, dass die Modularisierung mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden werden kann und dass verschiedene Formen und Varianten von Modularisierung zu unterscheiden sind. Zweitens wird die Modularisierung als Reformtendenz in einen grösseren bildungspolitischen Zusammenhang gestellt. Schliesslich wird im letzten Teil auf einige ungelöste Probleme hingewiesen, mit der eine modular organisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung konfrontiert ist.

1. Modul und Modularisierung - eine begriffliche Annäherung

Eine Klärung des Begriffs 'Modul', wie er in Ausbildungszusammenhängen Verwendung findet, ist nicht einfach. Der Begriff wurde jedenfalls zunächst ausschliesslich in den exakten Wissenschaften und in der Technik verwendet. Erst in den 1990er-Jahren fand er unter den Rahmenbedingungen des Wandels von Bevölkerungs- und

Arbeitsmarktstruktur in Europa sowie der Tatsache von häufigen Berufswechseln und zunehmend fließenden Übergängen von Aus- und Weiterbildung in den Bildungsbereich Eingang.

Etymologisch gesehen wurde der Begriff 'Modul' (lateinisch: *modulus* = Mass, Massstab) im ersten Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung vom römischen Architekten Vitruv als Einheitsmass eingeführt, das den unteren Säulenradius einer Säule bezeichnete. In diesem Sinne wurde der Begriff dann in der Architektur verwendet, nämlich als *Grundmass, das in gewissen einfachen Beziehungen zwischen den verschiedenen Bauteilen wiederkehrt*, später dann auch im Sinne von *Model = Druckform, Vorlage*.

Als *Masseinheit* ist der Begriff heute noch verbreitet, so ist ein Modul in Technik und Physik *ein als Masszahl dienender Wert*, z.B. eine Kennziffer für die Teilung eines Zahnrads oder eine Bezeichnung für bestimmte Materialkonstanten (z.B. Elastizitätsmodul). In der Zahlentheorie wird der Begriff synonym für *Teiler* gebraucht oder bezeichnet in der Mathematik das *Verhältnis* von Logarithmen zum natürlichen Logarithmus einer Zahl. Über den englischen Begriff 'module' (= Bauelement) hat der Begriff verbreitet in der Elektrotechnik und Informatik Einzug gehalten und bezeichnet *da eine sich aus mehreren Elementen zusammensetzende Einheit innerhalb eines Gesamtsystems, die jederzeit ausgetauscht werden kann*, z.B. integrierte Schaltungen (sogenannte Hardwaremodule) oder Unterprogramme (sogenannte Softwaremodule; vgl. Wahrig, 2000, S. 884). In der Biologie wiederum werden Pflanzen als *modulare Lebewesen* bezeichnet, da bei ihrem Sprosswachstum durch das Bildungsgewebe eine *serienmäßige Addition von gleichartigen Einheiten* erfolgt - im Gegensatz zu Tieren, wo sich alle Körpersegmente im Embryo gleichzeitig bilden. So verschieden der Begriff "Modul" je nach Kontext definiert wird, so finden sich doch einige Elemente, die offensichtlich bestimmend sind (oben *kursiv* gesetzt) und auch nach der Übertragung des Begriffs in den Ausbildungsbereich eine bestimmte Rolle spielen.



Wie der Begriff 'Modul' wird auch der Begriff 'Modularisierung' sehr unterschiedlich verwendet. Er bezeichnet in der Regel den Prozess, in dem Ausbildungsgänge auf ein Modulkonzept umgestellt werden, oder - übergreifend - die allgemeine Tendenz, Ausbildungsgänge als Abfolge von Modulen zu konzipieren.

Auch im Ausbildungsbereich findet der Begriff 'Modul' keine einheitliche Verwendung. Dies mag damit zusammenhängen, dass - wenig reflektiert - Schlagworte aus technischen Systemen auf Ausbildungssysteme übertragen wurden, in der Hoffnung, die an technischen Systemen beobachteten Qualitäten in der Folge für Ausbildungskonzepte nutzbar zu machen. Muijsers (1999) hat Eigenschaften technischer Systeme mit den in Ausbildungskonzepten genannten Begründungen für Modularisierung verglichen. Ergänzt man den Vergleich von Muijsers zusätzlich mit Schlagworten der Leitideen bestehender modularisierter Ausbildungsprogramme, fällt auf, dass die den Merkmalen von Modulen aus der Technik im Bildungsbereich zugeordneten Begriffe zwei Kategorien entstammen. Einerseits sind es Begriffe, die eigentlich allgemeine Systemeigenschaften technischer Systeme (Effektivität, Synergien, Neukombination, Differenzierung etc.) sind. Durch die Benennung erhofft man sich die

Übertragung der genannten Systemeigenschaften auf die Ausbildungssysteme. Andererseits werden gerade nicht systemische Eigenschaften (Addition, in sich geschlossene Teile, Normierung) gebraucht, um Einfachheit, Reduktion von Komplexität, individuelle Einsetzbarkeit etc. zu suggerieren (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Transfer von Eigenschaften technischer Systeme in Form von Schlagworten auf Ausbildungskonzepte und Bildungsprogramme (nach Muijsers, 1999; Ergänzungen AH/LC)

Merkmale von Modulen in Technik und Naturwissenschaft	Gründe für Modularisierung in Ausbildungskonzepten: Schlagworte in Ausbildungs- und Bildungsprogrammen
Verhältnis, Bezug	Einbettung, Ganzheit trotz Vielfalt - Vielfalt in der Ganzheit
Koordination, Zusammenspiel der Einzelteile	Kohärenz, Effizienz und Effektivität, Synergien
Vielfältige Verknüpfungen von Einzelteilen	Dynamik, Neukombinationen, Differenzierung, Spezialisierung, neue Profile
Austauschbarkeit	Flexibilität, Wählbarkeit, Gewährung von Mobilität
Einheitsmass, Normierung (Schnittstellen)	Abstimmung, Durchlässigkeit, Verkürzung der Wege bzw. Ausbildungsgänge
Verschiedene Grössen	kurze Lerneinheiten, individueller Zuschnitt
Stapelbarkeit	vielfältige Einsetzbarkeit, Attraktivität, Handlichkeit, "Modernität"
Addition	Ergänzung, individueller Zuschnitt
In sich geschlossene Teilelemente	Baukastensystem, Reduktion von Komplexität

-  = Systemeigenschaften gesteuerter Systeme
 = Reduktion von Komplexität durch Atomisierung

Bei dieser Übertragung wird jedoch oft vergessen, dass technische Systeme gesteuerte Systeme sind, deren Systemeigenschaften immer durch komplexe Wechselwirkungen der einzelnen Teile unter sich und mit ihrer Aussenwelt bedingt werden, wobei kybernetisch das System nur durch eine gezielte Steuerung und einen dauernden Energieinput aufrechterhalten werden kann ("das Ganze ist mehr als die Summe seiner Einzelteile"). Prinzipiell stellt sich die Frage, wieweit soziale Systeme, wie z.B. ein Bildungssystem, einem technisch gesteuerten System überhaupt entsprechen. Zwar passen solche Schlagworte gut in unsere Zeit und sind politisch wirksam, deshalb sind wahrscheinlich 'Modul' und 'Modularisierung' zu Modebegriffen geworden. Um aber auch bildungswirksam zu sein, müssen die Begriffshülsen mit Inhalten gefüllt und die mit den Begriffen verbundenen Intentionen und Konzepte offen gelegt werden. Ebenso muss die Frage der Steuerung und der vielfältigen Wechselwirkungen zwischen den Systemelementen geklärt werden.

Kloas (1997) ist der Ansicht, dass die Begriffsbestimmung im Bildungsbereich am ehesten noch über eine Negativdefinition möglich sei. So sollen sich Module "vor allem von Bildungsgängen abgrenzen, die vom Anfang bis zum Ende festgelegt sind und länger andauernde Lernprozesse umfassen" (Kloas, 1997, S. 11). Andere Autoren versuchen den Begriff 'Modul' einzugrenzen, indem einzelne, mit der Modularisierung verbundene Absichten aufgezählt werden. So definieren z.B. Goetze, Marty und Zeltner 'Module' zusammenfassend als "in sich geschlossene Lerneinheiten, die als Teil eines umfassenden Baukastens angeboten werden und den Nachweis über erworbene Kompetenzen beinhalten" (2000, S. 7). Die gleichen Autoren weisen anschliessend darauf hin, dass die "Anrechenbarkeit einen der wichtigsten Vorzüge des modularen Systems" darstelle. Wieder andere Autoren betonen den konstruktivistischen Ansatz, der hinter Modularisierungskonzepten steht: "Das auf dem Modulsystem beruhende Bildungskonzept sollte darauf ausgerichtet sein, dass Erwachsene die Gelegenheit haben, von einem System mit *anrechenbaren* Ausbildungseinheiten zu profitieren, in welchem die Lernwege mit einem *gewissen Grad an Freiheit in Bezug auf Zeit und auch auf die Lernorte* dieser Module kombiniert werden können. Das Prinzip hinter diesem Ansatz beruht auf einer Ausbildungspädagogik, in der die verschiedenen Formen des *selbstregulierten, zielorientierten, aber auch auf das kognitive und kulturelle Potential jedes Einzelnen* ausgerichteten Lernens im Zentrum stehen" (ISFPF, 1998).

Diese Definitionen und Umschreibung machen deutlich, dass modularisierte Ausbildungskonzepte oftmals - unausgesprochen - auf bestimmten konzeptuellen und didaktischen Grundannahmen und Absichten beruhen. Prinzipiell lassen sich zwei Modularisierungskonzepte unterscheiden (Dubs, 1996, 2000; Kloas, 1997):

1. *Modularisierung als Binnendifferenzierung des Lernprozesses*: Die Gesamtheit der Lernprozesse wird curricular und didaktisch in Lerneinheiten zerlegt, die als Einzelteile mit verschiedenen didaktischen Formen (Lernsequenzen, Lernprojekten, Lernformen oder Lernsituationen) durchgeführt werden und zum Erreichen der von den Ausbildungskonzepten gesetzten Ziele beitragen. Die Module sind hier klar von der Inputebene her bestimmt und werden als Ausbildungsbausteine, als Teil eines 'Ausbildung-Ganzen' verstanden.
2. *Modularisierung als Qualifikationssystem*: Hier werden Module als Qualifikationsbausteine verstanden und beziehen sich auf die Output-Ebene. Module sind hier isolierte Teilkompetenzen. Dabei sind grundsätzlich drei Teilvarianten zu unterscheiden:
 - a) *Module als einzelne in sich abgeschlossene Teilqualifikationen*, die abschliessend geprüft und zertifiziert werden und die auf dem Arbeitsmarkt einzeln oder in Kombination mit anderen Teilmodulen verwertbar sind. Es erfolgt *keine Orientierung an einem übergeordneten Konzept*, z.B. einem Berufskonzept.
 - b) *Module als in sich abgeschlossene, einzeln zertifizierbare Teilqualifikationen, die aber immer Teil eines Ganzen bleiben*, d.h. in Bezug auf ein übergeordnetes Konzept, z.B. ein Berufskonzept, beschrieben werden. Hier

sind die Modul-'Inhalte' und die Modul-'Ordnung' an den Zielen eines Ausbildungsrahmenplans ausgerichtet.

- c) *Module als Qualifikationsbausteine mit einem ganz spezifischen Zweck*, die ergänzend zu einer Grundausbildung eingesetzt werden können, z.B. zur Aufarbeitung von persönlichen Defiziten oder zur gezielten Weiterbildung.

Drei Hauptmerkmale sind für die Ausprägung und Charakterisierung von Modulen im Bildungswesen entscheidend: Als Erstes ist zu klären, ob die Module input- oder outputbestimmt sind. Mischformen sind hier auch möglich, sollten aber differenziert und transparent gemacht werden. Zweitens ist wesentlich, in welchem Verhältnis die Teilmodule zum Gesamtsystem stehen. Bezüglich des Verhältnisses zum Gesamtsystem werden sogenannte 'course- or sector-specific modules', Bildungsangebote für spezifische Zielgruppen oder bestimmte Sektoren (z.B. Arbeitslose, Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, kaufmännische Zusatzqualifikationen, Sozialarbeit, Weiterbildung) von sogenannten 'system-wide-modules', bei der die Modularisierung viele verschiedene Teile eines Systems erfasst (Bildungssysteme in Schottland und England oder in andern Europäischen Ländern) unterschieden.¹ Einzelmodule ohne Bezug zu einem übergeordneten System werden in dieser Terminologie als 'stand alone modules' bezeichnet.

Die Klärung der Stellung zum Gesamtsystem ist nicht zuletzt wichtig, weil sich die Verhältnisse in Grundausbildung und Weiterbildung grundlegend unterscheiden. In der Grundausbildung, wo noch wenig Qualifikationen bestehen, müssen Mindestqualifikationen vorgeschrieben werden, um das Gesamtziel zu erreichen. Die Freiheit in der inhaltlichen und zeitlichen Gestaltung und des "Erwerbs" von Modulen bzw. bestimmten Kompetenzen unterliegt also pädagogischen Einschränkungen. Anders in der Weiterbildung und bei einer Nachqualifizierung; dort können ergänzend Qualifikationen erworben werden. Die Klärung der Stellung von Teilmodulen zum Gesamtsystem ist auch wichtig, um Aus- und Weiterbildung enger verknüpfen zu können. So ist es möglich, Module der Grundausbildung (z.B. einer Berufsbildung) sinnvoll durch Zusatzmodule zu ergänzen. Zusatzqualifikationen können dann schon während oder nach der Grundausbildung erworben werden. Die Orientierung an einem (oder mehreren) übergeordneten System(en) hat Vor- und Nachteile (vgl. auch Tabelle 2): Einerseits ist die Komplexität gross, der administrative Aufwand dadurch ebenfalls, andererseits kann bei optimalen Randbedingungen auch ökonomisch eine grössere Effizienz erzielt werden, z.B. durch die Nutzung von Synergien oder durch das sogenannte Sharing, indem Einzelmodule für verschiedene Gesamtfunktionen Bedeutung haben können, also polyvalent eingesetzt werden können, z.B. für mehrere Ausbildungsrichtungen oder Berufsausbildungen gleichzeitig. Entsprechen Module wirklich wohldefinierten Standards und sind die Schnittstellen zu andern Modulen sowie ihr Bezug zum Gesamtsystem definiert, so weist ein Modulsystem den Vorteil auf, dass einzelne Module verändert bzw. erneuert werden können, ohne dass die Gesamtqualifikation neu geregelt werden muss.

Drittens sind für ein Modul die Zielsetzungen im Bezugsfeld von Angebot und Nachfrage charakterisierend. Gonon (1999) unterscheidet in dieser Hinsicht zwei

¹ Eine detaillierte Übersicht mit Beispielen findet sich bei Gonon und Sgier (2001).

verschiedene Hauptformen von Modularisierungen: die anbieterorientierte und die nachfrageorientierte.

Die anbieterorientierte Modularisierung ist meist inhaltsbestimmt, d.h. inputorientiert; einzelne Bildungsinstitutionen gestalten z.B. ihre Lehrgänge modular neu und bestimmen dabei Lehr- und Lernziele mit dem Blick auf die Bedürfnisse ihrer Klienten.

Im Gegensatz dazu orientiert sich die *nachfrageorientierte Modularisierung* an den Bedürfnissen der Nachfrage von Individuen oder Gruppen und bestimmt isolierte Kompetenzen als Qualifikationen. Sie ist dementsprechend outputorientiert. Auf Systemebene entspricht eine nachfrageorientierte Modularisierung dann dem Begriff der *Arbeitsmarktpolitischen Modularisierung*. Diese orientiert sich nicht an den Bedürfnissen Einzelner, sondern an denjenigen des Arbeitsmarktsystems. Kompetenzen werden hier in Abhängigkeit der Arbeitsplatzanforderungen bestimmt.

Ebenso wird die anbieterorientierte Modularisierung auf Systemebene zur *bildungspolitischen*, wenn ihre Zielsetzungen politisch bestimmt sind (z.B. Erhöhung der Zugänglichkeit, Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit) und nicht mehr die Bildungsbedürfnisse des Individuums oder einer Gruppe im Zentrum stehen, sondern die einer ganzen Gesellschaft. Die bildungspolitische Modularisierung muss dann - obwohl eigentlich anbieterorientiert - nicht nur inhaltlich auf der Inputebene, sondern wegen der politischen Zielsetzung (Durchlässigkeit, Vergleichbarkeit, Arbeitsmarkt) auch auf der Outputebene in Form von nachweisbaren Kompetenzen oder anrechenbaren 'credits' bestimmt sein.

Gonon (1999) hält fest, dass bildungsökonomisch in stabileren Verhältnissen Ausbildungsgänge vorwiegend anbieter- und nachfrageorientiert modularisiert werden und eine arbeitsmarktorientierte Modularisierung typisch für Bildungskonzepte von Drittweltländern und Übergangsgesellschaften sei. Er weist auch darauf hin, dass - obwohl bei Diskussionen um Modularisierung oft zwar die systemische Ebene, d.h. die bildungspolitische Modularisierung, als Argumentationsgrundlage verwendet wird, die Modularisierung der meisten Ausbildungskonzepte nicht durch zentrale bildungspolitische Entscheide ausgelöst wird, sondern meistens dezentrale Angebote einzelner Institutionen sind.

Mit der Beschreibung eines Moduls ist also eine Beschreibung seiner Inhalte und der zur erwerbenden Kompetenzen, aber auch eine Offenlegung der Zielsetzungen bezüglich seiner Orientierung sowie der Lernprozesse verbunden. Ebenso müssen die Schnittstellen zu anderen Ausbildungsteilen (Eintrittsvoraussetzungen), die Bezüge zum Gesamtausbildungsziel und die Funktion im Gesamtsystem transparent gemacht werden. Goetze, Marty und Zeltner (2000) weisen darauf hin, dass Module auch nach didaktischen Gesichtspunkten gestaltet sein sollten. Ebenso nennt Ricka (1999, S. 7) neben Transparenz, Benutzerfreundlichkeit, Vernetzung, Anerkennung und Qualitätssicherung explizit die "Berücksichtigung der spezifischen Grundsätze einer 'Modularisierungsdidaktik'" als einen von fünf Qualitätsaspekten modularisierter Bildungsangebote. Übergreifende didaktische Konzepte für modularisierte Ausbildungsgänge fehlen bislang jedoch weitgehend. Das pädagogische Konzept wird oft auf das "Prinzip der Handlungskompetenz" (Gindroz et al., 1999, S. 7) reduziert und

vor dem allgemeinen Hintergrund des nicht geklärten Begriffs von 'konstruktivistischem Lernen' begründet. Die 'Zusammensetzung' von in unterschiedlichen Modulen erworbenen Teilerkenntnissen und partiellen Handlungskompetenzen zu übergeordneten Erkenntnissen und Handlungskompetenzen soll ausschliesslich durch die Lernenden und ohne Anleitung erfolgen. Dabei wird aber vergessen, dass Rahmenbedingungen wie zeitliche Verfügbarkeit, Infrastruktur und Ressourcen einerseits und eine - zum Teil sicher notwendige - streng vorgegebene Abfolge von Modulen andererseits, eigene Lernwege in modularisierten Ausbildungsgängen oft gerade verhindern. Die durch die Sachlogik bestimmte Kodifizierung von Inhalten und Zielen ist für die Lernenden aus der Summe der Einzelmodule nicht mehr ersichtlich, was die selbständige Wissenskonstruktion zumindest erschwert.

2. Modularisierung: mehr als eine Mode? - Einige Hintergründe

Die Modularisierung hat über die Weiterbildung Eingang in den Bildungsbereich gefunden. Zwar wurde schon im Rahmen der Bildungsreformbestrebungen der 1970er-Jahre im Zusammenhang mit dem Stichwort der 'education permanente' das Prinzip des Unterrichtens mit Lerneinheiten, "in Form eines Systems von horizontal und vertikal strukturierten Einheiten" vorgeschlagen (Gretler, Haag & Halter, 1972). Die Idee wurde dann zu Beginn der 1990er-Jahre in Frauenkreisen wieder aufgenommen. Im eidgenössischen Parlament reichte die CVP-Nationalrätin Judith Stamm eine Motion ein, welche die "Erarbeitung eines modularen Aus-, Fort- und Weiterbildungssystems für die Berufsbildung Erwachsener (Baukastenprinzip; 'unités capitalisables')" verlangte.² Mit der raschen Veränderung der Arbeitswelt durch die Technologisierung sind die Modularisierungsideen im Verlaufe der 1990er-Jahre zunehmend in den Bereich der beruflichen Grundausbildung übernommen worden (Weber, 1995; Gindroz et al., 1999) und fanden im ganzen nachobligatorischen Bildungsbereich zunehmend Beachtung. Die Modularisierungstendenzen haben sich zunächst aus regionalen, nationalen oder branchenspezifischen Bedürfnissen heraus entwickelt, wurden dann aber mit dem Argument der Globalisierung auch von supranationalen Organisationen wie des ILO (International Labour Office), der OECD oder der Unesco zusätzlich gefördert (Gonon & Sgier, 2001).

Weshalb hat die Modularisierung von Ausbildungsgängen seit den 1990er-Jahren so schnelle Verbreitung gefunden? Im Folgenden soll für die Berufsbildung im Allgemeinen und für die Lehrerbildung im Speziellen gezeigt werden, dass sich die Modularisierung als attraktive Problemlösung für verschiedene Probleme anbot. Im Berufsbildungsbereich ist vor allem auf folgende Aspekte hinzuweisen:

- Zunächst hat der rasche Wandel der traditionellen Berufe und der Wandel des Arbeitsmarktes auf dem Hintergrund der wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen, der Internationalisierung der Konzerne sowie der Ausbreitung

² Motion Stamm Judith: Aus-, Fort- und Weiterbildung im Baukastensystem vom 17. Juni 1993; am 8. Oktober 1993 vom Nationalrat als Postulat überwiesen (*Amtliches Bulletin der Bundesversammlung, Nationalrat, 1993, S. 1961*).

marktwirtschaftlicher Regelungsmechanismen³ dazu geführt, dass von den Arbeitskräften eine erhöhte Flexibilität erwartet wird. Diese - durchaus unterschiedlich bewertete - Flexibilisierung des Menschen bewirkte einen erhöhten Qualifikationsbedarf vor allem im Weiterbildungsbereich. Der Arbeitsmarkt und dessen Wandel verlangt vom "flexiblen Menschen" (Sennett, 1998) erhöhte Anpassungsleistungen, im Bildungsbereich durch verstärkte Anstrengungen im Erhalten und Erweitern seiner Qualifikationen; dies einerseits, weil sich die erforderlichen Qualifikationen in den Berufen schneller verändern als früher, andererseits, weil der Wechsel aus angestammten Berufen, für die eine Qualifikation in der Berufsbildung erworben wurde, in andere Berufe, für die Zusatzqualifikationen notwendig sind, zunimmt. Da dies alles unter dem Kriterium der Effizienz - eines der Markt dominierenden Schlagworte der 1990er-Jahre - erfolgen soll, können lange Qualifikationsphasen, verbunden mit Arbeitsausfall, individuell und kollektiv nicht mehr getragen werden. Was liegt auf diesem Hintergrund näher, als die für Qualifikationserhalt und Qualifikationserweiterung notwendige Weiterbildung so zu organisieren, dass die bereits absolvierten Elemente einer beruflichen Ausbildung und die durch Berufserfahrung erworbenen Fähigkeiten für jede neue Qualifikation angerechnet werden können und dass nur noch die Elemente gezielt in der Weiterbildung erworben werden müssen, die noch fehlen? Die Grundausbildung soll durch die Addition weiterer, beliebig austauschbarer und kombinierbarer Zusatzelemente permanent und effizient zu einer neuen Gesamtausbildung ergänzt werden können.

Vom technologischen Wandel ist aber auch die berufliche Grundausbildung massgeblich betroffen. Einerseits wurde im Hinblick auf die erwähnte Erfordernis der Weiterbildung erkannt, dass ein solches Baukasten-System nur funktionieren kann, wenn auch die berufliche Grundausbildung in anerkenbare, 'kapitalisierbare' Ausbildungselemente aufgeteilt, modularisiert wird. Andererseits soll zumindest ein Teil dieser Elemente nicht auf spezifische Berufe zugeschnitten sein, sondern in verschiedenen Berufen einsetzbar sein (sogenanntes Sharing), damit Jugendliche nicht nur für ihren Beruf, sondern auch für den Wandel in diesem Beruf und auf dem Arbeitsmarkt gut vorbereitet sind. Mit dieser Zielsetzung wurde auch die grosse Anzahl unterschiedlicher Lehrberufe, die in der Schweiz anerkannt sind, zu einer Hypothek. Eine der wesentlichen Bestrebungen der Berufsbildungspolitik ist deshalb, die Anzahl der Berufe zu reduzieren und ähnliche Berufe zu neuen Berufsbildungsgängen zu bündeln. Sollen ähnliche Elemente bzw. Bausteine der einen Berufsausbildung in einer anderen anerkannt werden können, werden verschiedene Berufsziele in einheitlichen Berufslehren zusammengefasst und verändern sich viele Berufsbilder so, dass handwerkliche Fähigkeiten an Bedeutung verlieren, abstrakte Fähigkeiten jedoch zunehmen, stellt sich die Frage einer Art 'allgemeinen Bildung' in der Berufsbildung, nach einer Ausbildung also, deren Elemente zwar nach wie vor auf Berufe vorbereiten, die

³ Diese Ausbreitung erfolgt zum einen durch die geografische Ausdehnung nach Osteuropa und nach der ehemaligen Sowjetunion, zum andern durch den Abbau monopolistischer Regelungen und die Entstaatlichungstendenz in den westlichen Industrienationen.

jedoch nicht nur berufsspezifisch, sondern polyvalent nutzbar sind. Auf diesem Hintergrund ist die Diskussion über Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung zu verstehen (Gonon, 1996). Neuerdings ist diese berufsbildungsspezifische Diskussion verallgemeinert worden, indem nach "key competencies" gesucht wird, die nicht nur beruflich, sondern in allen Lebensbereichen eingesetzt werden können (Rychen & Salganik, 2001). Sowohl die Diskussion um die Schlüsselqualifikationen wie diejenige um die "key competencies" ist getragen von der Hoffnung, dass sich verschiedene Kompetenzen 'isolieren' lassen, die in Ausbildungsmodulen 'erzeugt' werden können und die sich allgemeiner nutzen lassen als bestimmte berufliche Fertigkeiten, die lediglich berufsspezifisch nutzbar sind.

- Gonon und Sgier (2001) nennen zwei zentrale Motive für eine Modularisierung von Ausbildungsgängen: Aus nationaler Sicht die angestrebte Flexibilisierung des Bildungssystems und aus internationaler Sicht eine bessere Vergleichbarkeit der Qualifikationen. Mit modularen Ausbildungsgängen wird die Hoffnung verbunden, dass auf veränderten Qualifikationsbedarf rasch reagiert werden kann, weil nicht ganze Ausbildungsgänge reformiert werden müssen, sondern einzelne Module ausgewechselt werden können. Im Hinblick auf eine stärkere internationale Mobilität von Auszubildenden und Arbeitskräften strebt man mit der Modularisierung von Ausbildungsgängen an, dass Ausbildungselemente gegenseitig anerkannt und anrechenbar werden. Im Ausbildungsbereich ist dafür eine Art tauschbare 'Währung' eingeführt worden, das sogenannte "European Credit Transfer System" (ECTS).
- Modulare Ausbildungskonzeptionen wurden speziell in drei Bereichen nachgefragt und mit entsprechendem politischem Druck auch eingefordert: Erstens sind sie in der sogenannten Nachholbildung eingeführt worden, also in Ausbildungsgängen, die es erlauben, einen verpassten Abschluss (Schulabschluss, Berufslehre) nachzuholen. Erwachsenen soll da die entsprechende Berufserfahrung und bereits absolvierte Ausbildungselemente angerechnet werden können. Zweitens eignen sich modulare Bildungskonzepte für Wiedereinsteigerinnen, also vorwiegend für Frauen nach der Familienpause, weil die Wiedereinsteigerinnen in der Regel über einen Berufsabschluss verfügen, ihre Qualifikationen durch Weiterbildung jedoch auf den aktuellen Stand bringen müssen. Drittens werden modulare Konzeptionen angestrebt, damit Aus- und Weiterbildungsgänge teilzeitlich, also berufsbegleitend oder von Personen mit Familienbetreuungspflichten, absolviert werden können.

Bis hierher kann die Modularisierung als weitreichende organisatorische Bildungsreform verstanden werden. Ausbildungsgänge werden, bisher als qualifizierendes Ganzes definiert, in kleinere Elemente zerlegt, die einzeln absolviert werden können. Die einzelnen Elemente lassen sich so nicht nur für einen angestrebten Berufsabschluss nutzbar machen, sondern auch für andere Berufsabschlüsse. Verschiedene Module lassen sich rekombinieren und mit zusätzlichen Modulen zu neuen Berufsabschlüssen ergänzen bzw. als Qualifikation für neue Berufsfelder nutzen. Allerdings wurde die Modularisierung stets mit der Orientierung an beruflichen Kompetenzen gekoppelt (vgl. den Beitrag von Hofmann in diesem Heft). "Jedes Modul entspricht einer be-

stimmten Kompetenz, die sich aus verschiedenen Fähigkeiten und Ressourcen zusammensetzt' (BBT, 1999, S. 7). Diese enge Koppelung von Modularisierung und Kompetenzorientierung ist jedoch keineswegs zwingend (vgl. den Beitrag von Künzli in diesem Heft) und schafft gerade in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Legitimationsprobleme für Ausbildungsanteile, die nicht einfach auf das unterrichtliche Handeln vorbereiten, sondern zum Beispiel der theoretischen Reflexion, dem Aufbau von Kontextwissen (z.B. über die Institution Schule) oder dem Gewinn neuer Erkenntnisse durch Forschung dienen. Mit der Kompetenzorientierung wurde die organisatorische jedenfalls zur inhaltlichen Reform, was im Folgenden am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gezeigt wird.

Die Kompetenzorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist einerseits durch die Herkunft der Modularisierungsbestrebungen aus der Berufsbildung erklärbar, hängt andererseits mit der seit den 1990er-Jahren durch die Übertragung von New Public Management-Ideen auf das Bildungssystem verbundenen Verschiebung der politischen Aufmerksamkeit von den Inputs (Lehrplan) zu den Outputs (Kompetenzen) zusammen (vgl. den Beitrag von Künzli in diesem Heft). Deutlich wird diese Verschiebung der politischen Aufmerksamkeit etwa an der grossen Medienöffentlichkeit, welche den jüngst publizierten Resultaten der internationalen Schulleistungsvergleiche zukam (Bundesamt für Statistik & EDK, 2002). In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist jedoch ein dritter Faktor, der die Kompetenzorientierung förderte, nicht zu vernachlässigen: Die Kritik an der akademisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ausgehend vom angelsächsischen Raum, entzündet sich in den letzten Jahren vor allem an der mangelnden Berufsorientierung (Criblez, 2000) und verlangt eine stärkere Orientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den für den Lehrberuf als notwendig erachteten Kompetenzen. Dies hat zum Beispiel in den USA dazu geführt, dass die Anerkennung von Ausbildungsgängen und Diplomen aufgrund der Überprüfung von definierten Kompetenzen erfolgt (Criblez, 1998).

Soll die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur in Modulen organisiert, sondern gleichzeitig inhaltlich auf den Aufbau von Kompetenzen ausgerichtet werden, stellen sich zumindest zwei grundlegende Fragen: Welches sind die berufsrelevanten Kompetenzen? und: Wie wird eine als berufsrelevant anerkannte Kompetenz in der Lehrerbildung aufgebaut? Beide Fragen hat Fritz Oser im Rahmen des Nationalfondsprojektes zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" mit dem Konzept der sogenannten 'Standards' für den erziehungswissenschaftlichen Bereich (Oser, 2001), das sich an angelsächsischen Vorbildern orientiert, zu beantworten versucht.⁴ Die Lehrerbildungsreform hat sich jedenfalls inzwischen teilweise auf dieses Konzept ausgerichtet (vgl. den Beitrag von Keller in diesem Heft).

Standards im von Oser definierten Sinn sind "komplexe berufliche Kompetenzen" (Oser, 2001, S. 224 ff.). Ein Standard ist nur ein Standard, wenn er allgemein als solcher anerkannt ist und wenn "die Bestätigung absoluter Notwendigkeit als Norm" (Oser, 2001, S. 217) gegeben ist. Oser nennt 88 solcher Standards und das Konzept

⁴ Auf das Problem der unterschiedlichen Aneignungsmodi, das mit dem Konzept ebenfalls zu lösen versucht wird, kann an dieser Stelle nicht eingetreten werden, obwohl es natürlich eng mit der Kompetenzorientierung zusammenhängt.

legt nahe, dass einzelne Standards oder Standardgruppen in der Ausbildung als Module definiert werden. Schon an diesen wenigen Merkmalen von Standards werden einige grundlegende Fragen deutlich:

- Erstens ist die Zahl von 88 Standards willkürlich, es sind auch andere Standards möglich und denkbar. Wie sie alle in einer zeitlich limitierten, dreijährigen Ausbildung erarbeitet werden sollen, bleibt unklar, zumal eine Triage zwischen Grundausbildung und Weiterbildung bislang nicht stattgefunden hat.
- Zweitens sind die Standards eine normative Setzung, deren Legitimation im Sinne der "absoluten Notwendigkeit" sowohl durch Expertendiskurse als auch durch den Nachweis ihrer empirischen Evidenz im beruflichen Kontext bislang aussteht.
- Drittens fehlen bislang fundierte Berufsfeldanalysen, aufgrund derer ein Set von Standards bzw. zentralen beruflichen Kompetenzen mit "absoluter Notwendigkeit" identifiziert werden könnte - es fehlt eine Art "Taxonomie" der beruflichen Kompetenzen des Lehrerhandelns. Letztlich werden die Versuche einer solchen Taxonomie jedoch immer mit den selben Problemen konfrontiert sein wie es die Vertreter der Curriculumtheorie der 1970er-Jahre waren, die aufgrund von Lernzieltaxonomien (Bloom et al., 1972) die Lehrpläne zu operationalisieren versuchten.
- Noch wenn eine Kompetenztaxonomie des professionellen Lehrerhandelns anders als normativ bestimmbar wäre, könnten den definierten Standards nicht einfach deduktiv Ausbildungsinhalte zugeordnet werden, weil bislang kaum Kausalrelationen zwischen definierten Ausbildungsinhalten und dem Erwerb einzelner Kompetenzen wirklich nachgewiesen sind. Die Frage der Auswahl der Inhalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt sich also auch bei einer Orientierung an beruflichen Kompetenzen mit unverminderter Schärfe.

Die 88 Standards, als Kompetenzen des beruflichen Handelns formuliert, lösen deshalb auch ein weiteres Problem, das begrifflich in der Nähe der Standards angesiedelt ist, nicht: dasjenige der *inhaltlichen Standardisierung*. Sollen Studierende mobil sein und die Module interinstitutionell gegenseitig verrechnet werden können, ist eine inhaltliche Bestimmung dessen, was gegenseitig anerkannt werden soll, jedoch unabdingbar. Mit anderen Worten: Modularisierung der Ausbildung im Dienste der Mobilität von Studierenden ist nur sinnvoll, wenn gleichzeitig überinstitutionell eine Einigung auf notwendige Inhalte und Kompetenzen erfolgt. Zugespitzt formuliert: Die Modularisierung ohne *institutionenübergreifendes Modulkonzept* und ohne *interinstitutionelle Standardisierung* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss einen wesentlichen Teil ihrer Zielsetzungen verfehlen: die Förderung der Mobilität, die gegenseitige Anerkennung und die 'Kapitalisierbarkeit' von Ausbildungsanteilen. Denn die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung folgt auf der inhaltlichen Ebene ausschliesslich einer kantonalen bzw. regionalen Reformdynamik. Während die Bemühungen der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" in den 1970-er-Jahren zur Formulierung von sogenannten "erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Modellpensen" führten (Müller et al., 1975, S. 176 ff.) und die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vor kurzem ein Kerncurriculum für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgeschlagen

hat (DGfE, 2001), leisten die Anerkennungsreglemente der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) genau dies nicht, bleiben sie inhaltlich doch unverbindlich. Für die Modularisierung steht damit keine interinstitutionell anerkannte inhaltliche Basis zur Verfügung und in den unterschiedlichen PH-Projekten werden unterschiedliche Modularisierungskonzepte etabliert.

Das Beispiel der Übernahme von Standards in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Frage nach einer interinstitutionellen Standardisierung zeigen, dass die Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verschiedene Probleme nicht zu lösen vermag, dass hinsichtlich der Modularisierung noch eine Reihe von Problemen ungelöst ist und zudem mit unbeabsichtigten Nebeneffekten zu rechnen ist. Der letzte Abschnitt soll deshalb auf ausgewählte Folgen und Konsequenzen der Modularisierung hinweisen.

3. Konsequenzen der Modularisierung im Bildungswesen

Die Vor- und Nachteile der Modularisierung von Ausbildungsgängen wurden vielfach kontrovers diskutiert (Dubs, 2000; Trowler, 1998; Widmer, 2000 sowie die Beiträge von Fuchs und Keller in diesem Heft). Tabelle 2 gibt eine Zusammenfassung häufig genannter Argumente wieder. Es zeigt sich, dass Vor- und Nachteile miteinander verknüpft sind und wohl nur die jeweiligen situativen Bedingungen entscheiden, ob sich das eine oder andere Merkmal im Gesamten gesehen als Vor- oder als Nachteil erweist. So bedingt zum Beispiel der Vorteil der Mehrfachverwendbarkeit oder Wahlmöglichkeiten grosse Studierendenzahlen, der Nachteil der Atomisierung und Reduktion zeigt sich als Vorteil der Einfachheit und Übersichtlichkeit. Die Organisation und Durchführung verschiedener, kleinerer, dezentraler Module ist einfacher, deren Koordination und Abstimmung ist jedoch sehr zeit- und kommunikationsintensiv (vgl. Tabelle 2).

Modulkonzeptionen bringen bildungspolitische Vorteile mit sich, weil sie nur die Anordnung und Benennung, nicht aber die Grundstruktur von Ausbildungen verändern und somit die Verträglichkeit mit bisherigen Anerkennungs- und Prüfungsstrukturen ermöglicht wird.

Problematisch werden modularisierte Studiengänge dann, wenn durch die Fachsystematik eine eindeutige Orientierung an Inhalten erfolgt und Module im Wesentlichen den Gesamtumfang an Inhalten enthalten, welche prüfungsorientiert sind und eigentlich "Pflichtstoff" sein müssen, gleichzeitig aber eigentlich eine Orientierung an der beruflichen Handlungsfähigkeit und der Praxis wünschenswert wäre. Dies hat zur Folge, dass Vorteile der Modularisierung, nämlich das Wählen von Inhalten, die auf ein spezifisches, persönliches Profil zugeschnitten sind, gerade in Erstausbildungen, die oft stärker Regelstudiengängen gleichen, wieder aufgegeben werden müssen. Es ist berechtigt zu fragen, wie weit eine echte Modularisierung bei Grundausbildungen überhaupt möglich und sinnvoll ist, und ob nicht eher von Binnendifferenzierung gesprochen werden müsste.

Tabelle 2: Vor- und Nachteile modularisierter Ausbildungsgänge im Bildungsbereich

	Vorteil	↔	Nachteil
Baukastensystem	Übersichtlichkeit Einfachheit Mehrfachverwendbarkeit Sharing		Gefährdung des Gesamtkonzeptes durch Atomisierung Reduktion Grossinstitutionen
Flexibilität	Schnelle, punktuelle Anpassungen des Gesamtsystems individueller Zuschnitt		mangelnde Kontinuität, rasche Wechsel heterogene Lerngruppen, Orientierungs- und Passungsprobleme
Individualisierung	Wahlmöglichkeiten, Berücksichtigung unterschiedlicher Bildungsvoraussetzungen, nachträgliche Zertifizierung Selbstreguliertes Lernen Einbezug moderner Kommunikationsmittel (ICT)		Entspezialisierung der Gesamtausbildung durch individuelle Spezialisierung Überforderung der Studierenden Überschätzung des Individuums Infrastruktur und intensives Tutoring als Voraussetzung
Anerkennung	Anerkennung von Erfahrungen und Kompetenzen (und nicht formalen Abschlüssen)		Reduktion der Ansprüche und Qualität durch uneinheitliche Qualifikationen
Organisation und Koordination	Einfachheit (kleinere Einheiten, dezentral)		Koordination und Abstimmung schwierig (zeitlich, kommunikativ)

Es besteht aber kein Zweifel, dass besonders für Nachqualifizierungen eine Modularisierung sinnvoll ist. Auch für den Weiterbildungsbereich sind modularisierte Ausbildungsgänge unbestritten: Dort erlaubt nur diese eine den unterschiedlichen individuellen Profilen gemässe, gezielte Ergänzung.

Die Hauptnachteile der Modularisierung von Ausbildungsgängen liegen sicher auf zwei Ebenen: einerseits der individuellen und andererseits der strukturellen. Auf beiden Ebenen ist die Sicherung von Konzepten und die Durchführung durch eine erhöhte, nicht zu unterschätzende, kommunikative und organisatorische Anstrengungen und Führung zu gewährleisten.

Betrachtet man die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit den 1990er-Jahren nüchtern, kann festgestellt werden, dass sie als Strukturreform konzipiert war. Die Einigung auf einige wenige gemeinsame Strukturmerkmale hat die Energien gebunden, und in der Umsetzung, für die wenig Zeit zur Verfügung stand und steht, hat man erschreckt festgestellt, dass die strukturelle Reform eine inhaltliche Reform nach zieht, weil eine Pädagogische Hochschule nicht einfach das inhaltliche Konzept des Lehrerseminars auf höherem Bildungsniveau fortsetzen kann. In dieser Situation kam die Modularisierungs'welle' gelegen und der Griff nach den Modulen war naheliegend. Der damit verbundenen Schwierigkeiten, wie sie oben beschrieben wurden, war man sich zunächst wenig bewusst, sie zeigten und zeigen sich erst im Verlaufe des inhaltlichen Umsetzungsprozesses.

Inzwischen sind die mit der Modularisierung verbundenen Schwierigkeiten in verschiedenen Reformprojekten pragmatisch angegangen worden - unter Zeitdruck wohl die einzige Handlungsmaxime. Trotzdem bleiben einige grundlegende Fragen, die es sich zu stellen lohnt:

Module mit ihrer ausschliesslichen Orientierung an Kompetenzen und der Orientierung der Qualifizierung am handlungsrelevanten 'Output' relativieren Art und Ort des Kompetenzerwerbs, wichtig sind die nachweisbar erworbenen Kompetenzen. Mit der ausschliesslichen Ausrichtung der Ausbildung am beruflichen Lehrerhandeln, das im Schulbereich immer komplexes Handeln ist, besteht jedoch die Gefahr, 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?*

Mit der Übernahme der Modularisierung und der mit ihr verbundenen Kompetenzorientierung definiert sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zudem klar als Berufsausbildung. Die berufliche Handlungskompetenz wird zur Elle, an der die Ausbildung gemessen wird. Diese eindeutige Zuordnung wurde in der bisherigen Tradition der Konzeptdiskussionen immer bestritten: Weder Gymnasium noch Berufslehre zu sein, hat den bisherigen 'Sonderstatus' der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowohl als Mittelschulseminar als auch als Höhere Fachschule begründet und hat auch dazu geführt, dass die Pädagogischen Hochschulen als eigenständiger Hochschultyp konzipiert worden sind. *Welche bildungspolitischen Implikationen sind - auch hinsichtlich des Wissenschaftsbezugs - damit verbunden, wenn sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eindeutig als Berufsausbildung definiert?*

Sollen wesentliche Zielsetzungen der Modularisierung überhaupt erreicht werden können (Vergrößerung der Mobilität zwischen den Ausbildungsgängen, gegenseitige Anerkennung und Anrechnung von Studienleistungen) sind institutionenübergreifende Modulkonzeptionen und ein national gültiges Kerncurriculum unabdingbar. Angesichts der Komplexität des Lehrerhandelns müsste definiert werden, was unabdingbares Pflichtprogramm für alle Lehrkräfte ist. *Müssten nicht die Anerkennungsreglemente der EDK genau dies leisten?*

Modularisierte Ausbildungsgänge überlassen auf dem Begründungshintergrund einer konstruktivistischen Didaktik das 'Zusammensetzen' von Teilerkenntnissen und partiellen Handlungskompetenzen den einzelnen Studierenden. Die komplexen Anforderungen des Lehrberufs verlangen jedoch auch von Novizen mehr als "bricolage". *Wie können Studierende bei diesem anforderungsreichen Prozess unterstützt werden?*

Letztlich: Module sollen so konzipiert sein, dass sie als Teil der Grundausbildung als auch als Teil der Weiterbildung absolviert werden können. Auch wenn dies die Grenzen zwischen Grundausbildung und Weiterbildung zumindest teilweise flexibilisiert, scheint es auch eine Möglichkeit zu sein, entscheidende Fragen, nämlich die Triage zwischen Grundausbildung und Weiterbildung, nicht zu bearbeiten. *Welche Ausbildungsinhalte sind in Zukunft Teil der Grundausbildung, welche Teil der*

Weiterbildung? Und: Welche Implikationen sind mit einer Triage zwischen Grundausbildung und Weiterbildung für die Weiterbildung verbunden?

Insgesamt ist die rasche und recht unkritische Übernahme einer technokratischen Baukastenidee in den Bildungsbereich, die zu modularisierten Ausbildungsgängen führt, doch recht erstaunlich, insbesondere weil damit - unausgesprochen – offensichtlich eine grundsätzliche Veränderung im Verständnis und in der Grundkonzeption dessen, was Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein soll, einhergeht: Nicht mehr die Kombination von Wissen und Können, die Lehrerpersönlichkeit und die Orientierung an den wissenschaftlichen Disziplinen sind für die Konstruktion der Ausbildungsgänge entscheidend, sondern die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird zur Berufsbildung, in der Kriterien wie Flexibilität, Mobilität, individualisierte Lernsettings, Einsatzfähigkeit von Kompetenzen in verschiedenen (Lehr-)Berufen und Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungsgängen zu bestimmenden Grössen für die Studiengänge werden. Die Individualisierungs- und Flexibilisierungspostulate konkretisieren sich - tendenziell auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - in einem Baukastensystem, in dem die einzelnen Module als selbstständige Einheiten (units) durch ein internationales 'Währungssystem', die ECTS-Punkte, kapitalisierbar werden.

Dieser neuen 'Gangart' kann sich auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht entziehen, sie ist Ausdruck, Zeichen unserer Zeit. Ein kritischer Fachdiskurs sollte jedoch die Übernahme von Modulkonzepten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung begleiten, um Chancen und Grenzen dieser Entwicklung aufzuzeigen. Wohl hat die an einer umfassenden Allgemeinbildung und an der Persönlichkeit der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer orientierte seminaristische Konzeption den empirischen Beweis nie angetreten, dass sie optimal auf die komplexen Anforderungen des Lehrberufs vorbereite - sofern man davon ausgeht, dass jahrzehntelange Rhetorik noch keinen empirischen Nachweis ausmacht. Es bleibt aber auch in einer modularisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorderhand unklar, welche Inhalte wie zum Aufbau bestimmter Kompetenzen beitragen, und wie die Summe absolvierter Module zu einer theoretisch-reflexiv fundierten Handlungskompetenz führt, die der Komplexität des Lehrberufs, der immer schon mehr umfasste, als Kinder und Jugendliche in einem bestimmten Fach zu unterrichten, gerecht werden kann.

Literatur

- Bloom, B. S. et al. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- BBT [Bundesamt für Berufsbildung und Technologie] (1999). *Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem. Kurzfassung. Schlussbericht über die Pilotphase 1996 bis 1998*. Bern: BBT.
- Bundesamt für Statistik & EDK (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenz der Jugendlichen* - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: BfS/EDK.
- Criblez, L. (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 41-60.
- Criblez, L. (2000). Lehrerbildungspolitik - Entwicklungsperspektiven aus internationaler Sicht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 223-244.
- DGfE [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft] (2001). Empfehlung für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 12 (23), 20-31.
- Dubs, R. (1996). Berufliche Grundbildung mit Modulen. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen* 90 (1), 3-7.
- Dubs, R. (2000). Modularisierung nicht prioritär. *Panorama*, (2), 10-11.

- Gindroz, J.P., Jost, R., Kemm, E., Marty, R. & Widmer, J. (1999). *Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem*. Zürich: Schweiz. Modulzentrale SMZ.
- Goetze, W., Marty, R. & Zeltner, E. (2000). *Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem. Modularisierung in der Grundausbildung*. Zürich: Schweiz. Modulzentrale SMZ.
- Gonon, Ph. (Hrsg.). (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer.
- Gonon, Ph. (1999). Internationale Modularisierungsperspektiven: Perspektiven für die Schweiz. *Dossier Education permanente* (2), *Panorama* (3), 54-55.
- Gonon, Ph. & Sgier, I. (2001). *Modularisierung der Berufsbildung in Europa: Stand und Perspektiven* (2. überarb. Auflage). Zürich: Schweiz. Modulzentrale SMZ.
- Gretler, A., Haag, D. & Halter, E. (1972). *Die Schweiz auf dem Weg zur Education permanente*. Zürich: Benziger.
- Kloas, P.W. (1997). *Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?* Bielefeld: Bertelsmann.
- ISPPF [Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale] (1998). *Progetto modularità. CMC-Didattik im Modulsystem*. <http://194.209.44.2/modul>.
- Muijsers, P. (1999). *Modularisierung des Pflegeunterrichts*. Wiesbaden: Ullstein Medical.
- 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 Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Chur: Rüegger.
- Ricka, R. (1999). Modularisierung und Qualität. *Panorama*, (3), 17-19.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlinverlag.
- Trowler, P. (1998). What Managerialists Forget: Higher Education Credit Frameworks and Managerialist Ideology. *International Studies in Sociology of Education*, 8 (1), 91-110.
- Wahrig, G. (2000). *Deutsches Wörterbuch* (7. Aufl., hrsg. von R. Wahrig-Burfeind. Gütersloh). München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Weber, K. (1995). *Modulare berufliche Weiterbildung: Vision und Wirklichkeit*. Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung (=Arbeitsbericht 16).
- Widmer, J. (2000). *Grundsätze eines Baukastensystems*. *Panorama*, (2), 6-8.

Standardisierung der Ausbildung oder ihrer Absolventen?

Rudolf Künzli

Der Beitrag stellt die gegenwärtige Diskussion um Standards in der Lehrerbildung in den historischen Kontext des Lehrplandiskurses der letzten 50 Jahre, in dem zunehmend die Steuerung von Schule und Unterricht durch inhaltliche staatliche Vorgaben zunächst operational präzisiert und dann durch externe Evaluation und Kontrolle der Lernergebnisse ersetzt wurde. Die ungewollten Nebenwirkungen dieser Umsteuerung des Bildungssystems haben zuletzt eine Rückkehr zu den Inhalten bewirkt. Der Autor plädiert dann für eine Standardisierung der zentralen Inhalte und Lernsituationen in der Ausbildung und gegen eine Standardisierung erwarteter Lernleistungen der Absolventen.

Als der frühere US-amerikanische Commissioner of Education, Harold Howe II einmal gefragt wurde, wie nationale Standards aussehen müssten, antwortete er "As vague as possible. The more narrow and rigid the requirements are, the less responsive educators can be to what distinguishes one circumstance from another, or your child from mine" (Howe, 1999). Das Verhältnis von Bildungsfachleuten genauso wie das von Lehrerinnen und Lehrern zu Standards ist ähnlich wie das zur Bildungsplanung, ein durchaus gebrochenes und dies zu Recht, wie sich zeigen wird.

Bevor ich den Nutzen von Standards in der Ausbildung darstelle, scheint es mir nützlich, kurz etwas zum historischen Kontext zu sagen, in dem der gegenwärtige pädagogische Diskurs über Standards steht. Wir können dann vielleicht etwas besser verstehen, was wir tun, wenn wir uns auf das Geschäft und die Erwartungen einlassen, die mit der Standardisierung von Bildungsprozessen verbunden sind.

1. Steuerungsdebatten im Bildungssystem

Ich stelle den Diskurs über Standards in den Kontext des öffentlichen Diskurses über das Bildungssystem und seine gesellschaftliche Steuerung und Legitimation. Weil dieser Diskurs im Wesentlichen ein Lehrplandiskurs ist, eine Auseinandersetzung nämlich darüber, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, kann ich mich auf dessen grosse Stationen konzentrieren.

Phase 1: Bildungsideale - eine existentielle Konzentration - Kulturelles Erbe

Erich Weniger, der führende Lehrplantheoretiker des letzten Jahrhunderts, hat die Frage nach dem Bildungszweck und den Bildungsinhalten mit der Formel von der "existentiellen Konzentration" (Weniger, 1930/1952) beantwortet. Gemeint ist damit, dass jede Gesellschaft ihr Bildungsideal in Auseinandersetzung mit drängenden Fragen der Zeit und vor dem Hintergrund des ihr bedeutsamen kulturellen Erbes zu formulieren habe. Das ist die erste Schicht des Lehrplans, eine Beschreibung der je neu geforderten kulturellen Aneignung. Wolfgang Klafki hat das in der Formel von den 'epochaltypischen Schlüsselproblemen' (Klafki, 1991, S. 43 ff.) untergebracht.

Garant für die bildungspraktische Wirksamkeit solcher Programme ist niemand anderer als der Lehrer, die Lehrerin. Hartmut von Hentig hat das auf die griffige Formel gebracht: 'Der Lehrer ist das Curriculum'. Er/Sie soll das Bildungsideal in seiner/ihrer Person ausdrücken und habituell repräsentieren. In nur leicht karikierender Form tut das der Französischlehrer mit der Baskenmütze, der Chemielehrer mit der weissen Laborschürze, ein kleiner Staudinger mit dem Willen zur experimentellen Kleinarbeit; der Musiklehrer steht für Mahler, Schönberg, Stockhausen, Buxtehude oder Cage, er repräsentiert die Persönlichkeit formierende Wirkung musikalischen Engagements und künstlerischer Hingabe. W. Klafki fordert vom Lehrer, dass er bei der Unterrichtsplanung den Gedanken des Lehrplans nochmals denke, dies als der Kern der berühmt berüchtigten didaktischen Analyse (Klafki, 1968, S. 7-12). Die Wirksamkeit von Lehrplänen verdankt sich bis auf den heutigen Tag solcher Art internalisierter und habitualisierter Stellvertreterschaft. Der professionelle Common Sense eines solchen Berufsethos weiss, was ansteht, was sich gehört, weitere Vorgaben und Präzisierungen sind überflüssig. Die Funktion der Lehrerbildung in diesem Kontext versteht sich im Wesentlichen als soziale Normierung in Ausbildung und Praxis. Klaus Prange hat mit einer trefflichen Wendung vom *Sinai Modell* (Prange, 1991) der Lehrerbildung gesprochen.

Phase 2: Rationalisierung - curriculare Bildungsplanung - Demokratie

Die Überzeugungskraft und Wirksamkeit des klassischen Musters gründet in einem mehr oder weniger intakten Selbstverständlichkeitshorizont und Common Sense über die kulturellen Werte, das Tradierungswürdige und das Übliche. Deren Verlust beklagt heute die gegenwärtige Debatte über 'Leitkultur' in Deutschland und über eine 'culture commune' in Frankreich, wo sie bis auf den heutigen Tag den französischen Bildungsdiskurs bestimmt und ihren materialen Niederschlag in den jährlichen Verlagsprogrammen zum l'année BAC mit ihren standardisierten Repetitorien und Dictionnaires zum Memorieren der geeigneten Klassikerzitate aus Philosophie und Literatur findet.

Indessen sind das nach der kulturellen Katastrophe der europäischen Weltkriege und der Völkermorde, der multikulturellen Auffächerung und der binnenkulturellen Pluralisierung und Individualisierung der Werthorizonte und Lebenswerte mehr überlebte Reminiszenzen als noch gelebte Selbstverständlichkeiten. Die Antwort der 70er Jahre auf die Frage 'Stimmen die Lehrpläne noch?' war nicht mehr in der Form einer neuen, inhaltlich bestimmten 'existentiellen Konzentration' zu geben. Was zu lehren und zu lernen sei, war inhaltlich nicht mehr zu einem konsensfähigen Kanon zu verdichten. Die Antwort fällt nun prozedural aus. Statt die Inhalte zu bestimmen, werden die Verfahren und Modi diskutiert und festgelegt, mit deren Hilfe der kulturelle Dissens in Bildungs- und Lehrplanprozessen zu bearbeiten sei. Wer, was, mit welchem Recht, auf welcher Grundlage und mit welchen Argumenten als erforderliches Bildungsprogramm durchzusetzen berechtigt ist, das ist die Frage, die in der Curriculumbewegung mit ihren Legitimations- und Begründungsdebatten einen erheblichen Rationalisierungsschub brachte. Nicht mehr 'informierte Willkür', sondern ein wissenschaftlich begründetes und demokratisch partizipatives Entscheidungsma-

nagement waren nun gefragt. An die Stelle blosser Inhaltskataloge treten Lernziele. Ob diese mit jenem oder diesem Inhalt, Thema oder Lesestück realisiert werden, schien nebensächlich. Der Erfolg der Lernzielorientierung verdankt sich im Wesentlichen dieser thematischen Flexibilisierung in einer Gesellschaft, die zu einem inhaltlich bestimmten Konsens über den Schulstoff nicht mehr in der Lage war. Indessen entsprang die curriculare Lernzielorientierung zunächst einer höchst problematischen Übertragung eines Forschungsproblems auf die Unterrichtssteuerung. Ralph W. Tyler hat 'behavioral objectives' als Evaluationsinstrument im Kontext der berühmten Eight-Year-Study in den dreissiger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt, um damit unterschiedliche Schulprogramme miteinander vergleichen zu können (vgl. dazu Pinar et al., 1995, S. 133 ff.).

Bei ihrem Bestreben nach wissenschaftlich gestützter Präzision und Begründung der neuen Lehrpläne machte die Curriculumbewegung der 70er Jahre die Erfahrung, dass Inhalte durch Ziele nicht so leicht zu ersetzen sind, dass die Verständigung über Ziele sehr viel schwieriger und anspruchsvoller ist als die über Inhalte. Wenn der Hinweis auf die "Französische Revolution" als Unterrichtsgegenstand nicht mehr genügt, wenn es nötig wird zu sagen, in welchem Sinne und mit welcher Absicht sie behandelt werden soll, wird es fortzeugend erforderlich auch noch zu sagen, in welchem Zeitraum, in welchem Umfang und welchem Kontext usw. Wo der Rekurs auf gemeinsame Erfahrungshorizonte und thematisches Sachverständnis nicht möglich ist, weil beides nicht verfügbar ist, entsteht ein eigentlicher Operationalisierungszwang zur kontextfreien Verständigung. 'Hast Du die Tonarten schon behandelt?' ist leichter zu beantworten als die Frage 'verfügen Deine Schüler und Schülerinnen über ein Grundverständnis der tonalen Qualität der Grundtonarten'. Aber nicht bloss in solchen Verständigungskontexten zeigt sich die wachsende Schwierigkeit des neuen rationalistischen Paradigmas. Schnell ist die wissenschaftliche Begründungspraxis an die Grenzen ihrer politischen Legitimationsfähigkeit gestossen. Ihre "Legitimation reicht für die neue Aufgabe einer argumentativ gerechtfertigten Auswahl aus kulturellen Möglichkeiten nicht aus" (Habermas, 1974, S. 73). Tradition lässt sich weder durch Administration noch durch Wissenschaft hinreichend substituieren. Curriculare Planungen bleiben auf die Zustimmung der Betroffenen oder Interessierten angewiesen. Und wissenschaftliche Begründungen entwickeln nicht die Kraft faktischer Geltung von Traditionen.

Das Ergebnis war, dass die hoch aufwändigen partizipativen Lehrplanarbeiten zwar blieben, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den 80er Jahren aber aus den Prozessen der Lehrplanung wieder verschwunden sind und die Praxis, die Lehrerinnen und Lehrer wieder in ihr altes Recht eingesetzt wurden, geleitet vom nun administrativ gebundenen neuen Personal pädagogischer Stäbe und Dienststellen. Akzeptierte und erfolgreiche Lehrpläne - ebenso wie Schulbücher übrigens - werden überwiegend von Lehrerinnen und Lehrern gemacht. Wissenschaft und Bildungspolitik haben sich deshalb einem andern Steuerungsmuster von Schule und Unterricht zugewendet.

Phase 3: Wirksamkeitsdiskurse - Evaluation und Output Steuerung - Wirksamkeit und Effizienz

Die erlebte Bildungsexpansion wirft nicht mehr die Frage nach der Mobilisierung der Bildungsreserven auf, wie in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, sondern angesichts des betriebenen Aufwandes und der knapper werdender Mittel nach der Wirksamkeit der Bildungssysteme. Das schweizerische Schwerpunktprogramm des Nationalfonds 'Wirksamkeit unserer Bildungssysteme' ist der genaue Ausdruck dieser Wende. Sie erfolgte sowohl aus Gründen der Ökonomie wie der Zweifel an der Qualität im Bildungssystem. An die Stelle der dominanten schuladministrativen Anstrengungen im Bereich Lehrplan und Lehrmittelentwicklung treten die Anstrengungen im Bereich Evaluation, Qualitätssicherung und Schulentwicklung. Diese verdrängen die Lehrplandebatte fast vollständig. Doch diese Umsteuerung hat ihre eigenen Tücken.

Die Auseinandersetzung um die richtige Bewertung der Ergebnisse von internationalen und vergleichenden Studien zeigen eines deutlich: Es ist keineswegs sicher und hinreichend klar, dass und ob die gemessenen Schülerleistungen auch tatsächlich das Ergebnis des Unterrichts sind, oder sich nicht ganz anderen Umständen, auserschulischen Lernprozessen und Erfahrungen verdanken. Weiterhin wird deutlich, wo immer Evaluationen und Vergleichsmessungen systematisch eingeführt werden, sie eine die Schulkultur bestimmende Bedeutung erhalten. Die vielfach beobachtbare Folge ist eine problematische Engführung von externer Evaluation und Unterricht. Schulen und Lehrer stellen sich und den Unterricht schnell auf die Evaluationen ein. Nicht mehr das berühmte 'teacher proof curriculum' ist dann angesagt, sondern ein 'evaluation proof teaching'. Entgegen anders lautenden Behauptungen lernt das System sehr schnell. Unterricht als Verständigungsprozess über Ziele transformiert sich zum Unterricht als Evaluationstraining.

Bildung wurde traditionell über Formen der Inputsteuerung und weniger über solche der Wirksamkeitskontrolle gesteuert. Letztere galt als strukturfremd. Dies umso stärker dort, wo Persönlichkeits- und allgemeine Bildungswerte im Vordergrund stehen. Während Leistungsmessung und Selektion eine weitgehend innerschulische Aufgabe war, galt die Lehrplanung als hoheitliche schulpolitische externe Lenkungs-aufgabe des Staates. Mit dem Wirksamkeitsdiskurs der 90er Jahre drehen sich die Verhältnisse hier um. Leistungsmessung, Evaluation und Selektion werden zu Instrumenten externer bildungspolitischer Steuerung, hingegen kann eine Tendenz beobachtet werden, dass Lehrplanarbeit und Programmplanung zunehmend den Schulen und ihren Kollegien übertragen wird.

2. Treffpunkte

Der neue evaluative Steuerungstyp aber benötigt auch neue Instrumente. In international vergleichenden Schulleistungstests wie TIMSS, die Lesestudien oder neuerdings PISA sind die Ergebnisse oft deshalb nur schwer zu deuten, weil nicht hinreichend klar ausgemacht werden kann, was in den Schulen tatsächlich unterrichtet wird oder wurde. Oder anders gesagt, es ist nicht hinreichend klar, was da vergleichend gemessen wird oder wurde, der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, der Lehr-

erfolg von Lehrpersonen, die Steuerungsintelligenz von Schuladministration und Bildungspolitikern, das kulturelle Schul- und Lernverständnis einer Region oder Nation, die soziale Schichtung von Schulklassen etc. Die Lehrpläne traditioneller Prägung geben darüber, was in den Schulen tatsächlich gelehrt wird, nicht mit der hier erforderlichen Genauigkeit Auskunft, zumal sie keine hinreichende Steuerungswirkung auf Schule und Unterricht entfalten (Künzli et al., 1999). Ein präzisierender Steuerungsbedarf im öffentlichen Schulwesen der Schweiz entsteht auch aus der gewachsenen oder neu gewichteten sozialen Mobilität bei einer weiter bestehenden hohen Diversität der regionalen und kantonalen Bildungsstrukturen.

Dass beide Steuerungsdefizite behoben oder doch erheblich kompensiert werden könnten, ist die politische Erwartung, die sich mit dem neuen Instrument der Treffpunkte verbindet. Zwar bleibt oft ungeklärt, was in verschiedenen Kontexten jeweils unter Treffpunkten zu verstehen ist. Dass sie für eine punktgenaue Koordination im föderalen Schulsystem der Schweiz die mangelnden Strukturanpassungen kompensieren sollen und die nötige inhaltliche Ausrichtung der Schulleistungserwartungen an 10, 16 oder 19jährige gleichsam neutral gegenüber unterschiedlichen Schulstrukturen und kulturellen Kontexten formulieren, darüber besteht weitgehend Einigkeit (Fries & Gautschi, 2001). Im Unterschied zu Lehrplänen formulieren Treffpunkte nicht längerfristige Bildungswege, sondern markieren gleichsam nur die kritischen Verzweigungen der Bildungslaufbahn mit verbindlich zu erreichenden Qualifikationen. Ob es sich dabei um exemplarisch ausgewählte Minimalanforderungen oder um mehr oder weniger den Schulstoff und die Lernziele fixierende Standards handelt, ist vielfach unklar oder auch umstritten. Auch ob diese mehr inhaltlich stofflicher oder eher formal qualifikatorischer Art sind, bleibt je nach Erwartung umstritten. Als neue Grundlage für ein systematisches und vergleichendes Bildungsmonitoring haben Treffpunkte eine gute Chance, sich neben den Lehrplänen als zweites Steuerungsinstrument im föderalen Bildungssystem zu etablieren.

3. Die Renaissance der Inhalte - vom Kanon der Lernerfahrungen

Gleichsam auf dem Rücken der Diskussion über die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme und der entsprechenden Investitionen der Bildungsadministrationen in Verfahren und Instrumente zu ihrer Messung und Sicherung hat sich eine nicht minder wirksame Renaissance der Kanondebatte installiert. Der enorme Erfolg des Buches von Dietrich Schwanitz, 'Bildung - alles was man wissen muss' (Schwanitz, 1999)¹, wird begleitet von einer mehr professionellen Diskussion um Bildung. Dafür stehen Bücher wie die von Hentig (1996) oder von Fuhrmann (1999).

Die aktuelle Renaissance scheint mehr als ein Epiphänomen einer transitorischen Wiederkehr inhaltlicher Bildungscodices zu sein, die in feuilletonistischer Form von "100 besten Büchern", Konversationslexika oder in mehr oder weniger verbindlichen Bücherlisten für Zulassungsprüfungen zu höheren akademischen Seminarien auch noch die radikalste Kanonkritik überstanden haben. Der aktuell grassierende Boom der Bildungsqizze, in denen lexikalisch versierten Vielwissern mit Ratefortune ganze

¹ Als naturwissenschaftlichen Gegenentwurf und Kompensation vgl. Fischer (2001).

Vermögen in Aussicht gestellt werden, gehört gewiss auch zu dem Epiphänomen des Kulturbetriebs, das zwar als Indikator einer tiefgreifenden Defizitwahrnehmung gedeutet werden kann, aber selbst keinen ernst zu nehmenden Beitrag zu seiner Behebung darstellt.

Einen solchen Beitrag hingegen leistet der neueste Bestseller von Donata Elschenbroich (2001), 'Das Weltwissen der Siebenjährigen'. Er bietet eine besonders anschlussfähige Wende zurück zu den Inhalten. Der Kanon scheint hier los gelöst von der alten Hypothek, ein Katalog tradierten Bildungswissens zu sein, hin zu einem Repertoire entwicklungsfördernder Lernerfahrungen. Elschenbroichs Siebenjährige sehen sich optimalerweise konfrontiert mit Lernarrangements. Zweierlei ist dabei bemerkenswert:

- (1) Dieser Kanon wird nicht unmittelbar über Kompetenzen bestimmt, über die Kinder mit sieben Jahren verfügen sollen, sondern über Lernarrangements, Szenarien und Situationen, die für die Ausbildung solcher Kompetenzen förderlich gehalten werden. Die Auseinandersetzung und die Bewältigung solcher Situationen wird als bildend eingestuft. Über weite Strecken bleibt offen, welcher Art im Einzelnen die dabei geförderten Kompetenzen und Entwicklungsschritte sind.
- (2) Es ist zweitens die Art und Weise, wie ein solcher Kanon von Lernsituationen ins Spiel gebracht wird, der unsere Aufmerksamkeit verdient. Elschenbroich hat keine Langzeituntersuchungen angestellt über die Wirkung von bestimmten Lebenssituationen, sie hat auch nicht eine methodisch umrissene Population von Siebenjährigen auf ihr Weltwissen hin untersucht. Stattdessen erzählt sie die Geschichte und das Ergebnis einer Art von Expertenbefragung. Experte muss man dabei sehr weit verstehen, es sind Personen, die in der einen oder anderen Weise sich mit Kindern, ihrem Lernen und Heranwachsen befasst haben, Eltern, Pädagogen, Psychologen etc.

Was diese 'Fachleute' für wichtig und wesentlich halten, davon erzählt das Buch und bündelt es um eine durchaus offene Liste bereit zu stellender Lernerfahrungen, also ein frühkindliches Curriculum.

Beides, die Fokussierung auf einen impliziten Kanon des Wünschbaren unter Fachleuten und die Konzentration auf Lernerfahrungen statt tradierten Wissensstücken, macht die Attraktivität dieser Renaissance der Kanondebatte für Bildungsprozesse aus. Sie vermeidet die Falle aller Inhaltsdebatten, einen allemal brüchigen und kaum noch positiv zu konsentierenden Bestand an Bildungsgütern restituieren zu wollen. Sie vermeidet die Tücken einer alltags- und erziehungspraktisch nicht einlösbaren Wissenschaftlichkeit in der Engführung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsprozessen. Und sie ermöglicht so wieder die Diskussion über die Inhalte, statt bloss die über Ziele, Prozesse und Verfahren.

4. Standards in der Lehrerbildung

Die wissenstheoretische Professionsforschung rund um das Novizen-Experten Paradigma (Bromme, 1992) einerseits, die vielfach konstatierte Beliebigkeit der Ausbildungsinhalte (vgl. z.B. Prange, 2001) und deren mangelnde Wirksamkeit (Oelkers &

Oser, 2000; Oser & Oelkers, 2001) andererseits haben die curriculare Frage auch in der Lehrerbildung neu belebt. Bemerkenswert dabei ist, dass die Diskussion sich stark an Inhalten festmacht und sehr viel weniger an Zielen und Handlungskompetenzen. Es scheint, dass die pädagogische Profession für ihren eigenen Bereich die bildende Bedeutung von Inhalten eher und unproblematischer behauptet als für den Bereich öffentlicher Schulen. Von "Wissensbestände(n), die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen" spricht Fritz Oser (1996, 1997) und erklärt diese zu Standards. Die 'absolut notwendige Weise', wie die Wissensbestände angeeignet werden müssen, ist über den Umstand hinaus, dass ihre Aneignung notwendig sei, nicht weiter spezifiziert. Die scheinbar klare Rede von Wissensbeständen wird dann mit der Formulierung, dass der "Begriff Standard für beides, nämlich a) für eine hochprofessionelle Kompetenz, und b) für deren optimale Erreichung" (Oser, 1997, S. 28) stehe, wieder problematisch. Es fragt sich dann, ob das Verfügen über die Wissensbestände die Kompetenz schon ausmache oder diese bloss begründe. Fraglich ist damit so oder so, wie das eine mit dem andern zusammenhängt, auch wenn man das Wissen in den Wissensbeständen nicht bloss als propositionales, sondern auch als dispositionales Wissen versteht. Wenn Oser solche Standards dann als "optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten" (S. 28) bestimmt, so verschiebt er damit die curriculare Frage der Lehrerbildung wieder von den Lehrangeboten auf die Lernziele zurück. Die Antwort darauf, welches 'absolut notwendige' Wissen zu welchen Kompetenzen führt, bleibt damit gerade offen. Im folgenden zeigt sich dann, dass auch die fokussierten Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht schon die Standards ausmachen, sie werden zu solchen erst, wenn sie vier Kriterien genügen, dem der Theorie, der Empirie, der Qualität und der Ausführbarkeit. Sie "bestimmen jede einzelne Fähigkeit bzw. Fertigkeit, die den Stellenwert eines Standards erreichen kann" (S. 29). Wenn ich das alles richtig lese und verstehe, handelt es sich bei den von Oser propagierten Standards also um nichts mehr, aber auch um nichts weniger als ein zum beruflichen Standard erklärtes Repertoire wissenschaftlich (theoretisch, empirisch und praktisch) ausgewiesener Handlungsregeln mit samt ihren situativ erforderlichen Applikationsregeln und Kontextkautele. In anderer Terminologie heissen solche Regeln auch 'Kausalpläne'.²

Dem Postulat, dass diese als "Richtschnur für eine Ausbildung und deren Evaluation" (S. 28) gelten müssten, soll hier nicht widersprochen werden, im Gegenteil. Verwunderlich ist dabei nur zweierlei, zum einen dass der Frage nach dem Zusammenhang solcher Standards und dem dafür erforderlichen propositionalen Wissen -

² Die Bemerkung, dass Standards "nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen" verwendet werden könnten (Oser, 1997, S. 28), auch dass sie sich von blossen Handlungsrezepten unterscheiden, mag zwar auf den Aspekt der wissenschaftlichen Fundierung zutreffen, aber schon das Kriterium der Reflexivität und des situativ klugen Einsatzes wird man Laien beim Befolgen von Handlungsregeln nicht zum vornherein absprechen können. Noch prekärer wird die Unterscheidung, wenn sie zugleich etwas über die Wirksamkeit des Handelns aussagen sollte. Zumindest wäre hier eine entsprechend vergleichende Erfolgskontrolle nötig. Bis auf Weiteres lese ich diese Unterscheidung als Ausdruck eines alten Standeswunsches nach gleichsam normaler, eben nur Experten erreichbarer Professionalität im Lehrberuf.

sei dieses systematisch, sei es kasuistisch deskriptiv, sei es theoretisch oder empirisch - nicht weiter nachgegangen wird. Damit bleibt exakt die curriculare Frage der Lehrerbildung ungelöst. Denn ein angenommener Zusammenhang von dispositionalem und propositionalem Wissen, in etwas vereinfachender Weise kann man auch von Wissen und Können sprechen, ist das eigentliche Problem, die curriculare Crux, dem die verschiedenen historischen Wendungen des Lehrplanproblems immer wieder, so auch hier, auszuweichen versuchten und suchen.

Verwunderlich ist ferner, dass die Ausrichtung auf ein wie auch immer näher zu beschreibendes technologisches Verständnis von professionellem Lehrerhandeln gleichsam als selbstverständliche und anerkannte Grundlage von Ausbildungsprozessen in der schweizerischen Lehrerbildung unterstellt wird. Dabei zeigt die Rezeption des systemtheoretischen Diskurses zum sogenannten Technologiedefizit der Pädagogik³, mit welchem hartnäckigen Widerständen ein solches Verständnis nicht allein in der schweizerischen, traditionell reformpädagogisch orientierten Lehrerbildung zu rechnen hat. Seit dem sokratisch-platonischen Verdikt gegen die Rhetorik hat sich Tüchtigkeit (*arete*) im Umgang von Menschen mit Menschen nicht bloss in der Lehrerbildung nach der personalen Seite hin verschoben, der Tugend, einer vornehmlich personal verantworteten Haltung. Und Gesinnungsethik behält seither allemal die Oberhand gegenüber ihren utilitären Varianten einer Verantwortungsethik, dies zumal in ontologischen Denkhorizonten deutscher Eigentlichkeit und Wesentlichkeit. Die Formung der Persönlichkeit oder angesichts ihrer interaktiven oder - *horribile dictu* - technologischen Unverfügbarkeit noch wirksamer und sicherer, ihre selektive Vorwahl scheinen dann die wahren Maximen eigentlicher Lehrerbildung zu werden.

Dass die Forscher um F. Oser und J. Oelkers hier ein Defizit in der Ausbildung der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer ausgemacht haben, kann deshalb kaum verwundern. Dass sie ihre eigene präsupponierte Annahme zur Ausbildungspraxis gleichsam naiv undiskutiert lassen und liessen, ist nur ein weiteres Indiz dafür, wie sehr ein reformpädagogischer Habitus selbst seine potentiellen Kritiker noch dominiert. Solche 'Naivität' scheint sich auch methodisch fortzusetzen. Wenn die Ergebnisse auch nicht überraschen können, so sind sie denn doch eher Produkt eines Rittes über den Bodensee bei sehr dünnem Eis.

Sie verdanken sich nicht der Erhebung von tatsächlich realisierten Ausbildungsstandards, sondern allein deren Niederschlag in der Wahrnehmung der Beteiligten, Studierenden und Lehrenden, und schliesslich auch diese nicht als unmittelbare, sondern als erinnerte Wahrnehmung. Die solcherart statistisch armierten Spekulationen über die Wirksamkeit von Lehrerbildung haben denn zwar hinreichend Plausibilität, als wissenschaftlich fundierte Aussagen, wie sie ja gerade von einer sich an Standards orientierenden Disziplin zu erwarten wären, können sie nur bedingt durchgehen. Sie sind in unserem Zusammenhang auch nicht weiter zu diskutieren.

³ Vgl. Luhmann & Schorr (1982). Zu den geläufigen Missverständnissen um diesen Diskurs vergleiche jetzt Osterwalder (2002).

5. Curriculare Neuorientierungen in der Lehrerbildung

Angesichts der Schwierigkeiten, einen konstitutiven Zusammenhang zwischen den disziplinären Wissensbeständen und den emphatisch eingeforderten Standards professioneller Berufsausübung nicht bloss zu postulieren, sondern auch zu belegen, scheint vorerst eine bescheidenere Variante curriculärer Neuorientierung angezeigt. Sie besteht in einer Art Doppelstrategie. Während Standards in der Regel in der Form von Kompetenzstandards, also von Lernergebnissen diskutiert und propagiert werden, werden wir durch die neue Bildungs- und Kanondebatte an eine alternative, dem Bildungsprozess möglicher Weise angemessenere Form der Standardisierung erinnert. Gehen wir nicht einfach von Inhalten aus, sondern von Lernerfahrungen, die in der Ausbildung oder der Schule gemacht werden sollten, so setzt das den planerisch und vor allem im Ergebnis nicht verfügbaren Bildungsprozess wieder in sein Recht ein, ohne dass deshalb auf Standards verzichtet werden müsste. Der Ausbildungsauftrag, die lernende Erzeugung professioneller Kompetenz durch gemeinsame und verbindliche Ausbildungsstandards unentbehrlicher Lernerfahrungen zu ersetzen, ist eine einlösbare und zugleich einklagbare ebenso wie kontrollierbare Aufgabe. Kurz, statt für Kompetenzstandards plädiere ich für Ausbildungs- oder Lehrstandards, verbindliche Lernerfahrungen, die Lehrerstudierende im Laufe ihrer Ausbildung gemacht haben sollten, dies ohne zugleich sagen zu können, dass solche zu diesem oder jenem bestimmten Lernergebnis oder Kompetenzniveau in der Berufsausübung führten. Die andere Seite der Strategie besteht darin, weiterhin auf einen Kernbestand systematisch begründeter disziplinärer Wissensbestände zu setzen, auch wenn dem keine spezifische Kompetenzwirksamkeit unterstellt und dessen Legitimität nicht schon gemessenen Effekten zugeschrieben werden kann. Das ist kein Verzicht auf hierzu wünschbare Forschung, indessen sichert und erweitert die reflexive Distanz nicht weiter funktionaler Wissensbestände die Urteilsfähigkeit, die noch für jede erfolgreiche Anwendung von Technologien in einer zukunfts-offenen und komplexen Berufswirklichkeit erforderlich ist. Die Berufskompetenzen selbst zu standardisieren scheint mir aus bildungsphilosophischer Sicht weder ein machbares noch ein wünschenswertes Ziel. Hingegen ist die Standardisierung des Ausbildungsangebots, also der Lerninhalte und der für künftige Lehrpersonen zu bewältigenden Lernerfahrungen nicht nur Teil einer verschämten Rückkehr zur Bildung und zum Respekt vor ihrer planerischen Unverfügbarkeit, sie hat zudem neueste Ergebnisse der Lehr-Lernforschung auf ihrer Seite: situiertes Lernen.

Literatur

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken*. München: Kunstmann.
- Fischer, E.P. (2001). *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*. Berlin: Ullstein.
- Fries, A.V. & Gautschi, P. (2001). *Regionale Treffpunkte für die Volksschule. Planungspapier der NWEDK*. Aarau, Zürich: NWEDK.

- Fuhrmann, M. (1999). *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt: Insel.
- Habermas, J. (1974). *Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? Zwei Reden aus Anlass der Verleihung des Hegel-Preises 1973 der Stadt Stuttgart an Jürgen Habermas*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch.
- Hentig, H.v. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München: Hanser.
- Howe II, H. (1999). 'Why students lose when "Tougher Standards" win?' Editorial. *Educational Leadership*, 57 (1).
- Klafki, W. (1968). Didaktik. In H. Heiland (Hrsg.), *Didaktik* (S. 7-12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1991). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 43 ff.). Weinheim: Beltz.
- Künzli, R. et. al. (1999). *Lehrplanarbeit*. Chur: Rüegger.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11-40). Frankfurt: Suhrkamp.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Aarau: SKBF.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Oser, F. (1996). Standards in der Lehrerbildung. Teil I. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14, 75-81.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil II. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-37.
- Osterwalder, F. (2002). Methode: Technologie und Erlösung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 151-170.
- Pinar, W. et al. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Lang.
- Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwanitz, D. (1999). *Bildung. Alles was man wissen muss*. Frankfurt: Eichborn.
- Weniger, E. (1975). Die Theorie des Lehrplans und der Bildungsinhalte (1930/1952). *Ausgewählte Schriften* (S. 289 ff.). Weinheim: Beltz.

Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen - eine kritische Sichtung¹

Michael Fuchs

In den EDK-Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen von 1993 war noch keine Rede von Modularisierung, heute ist sie bei jenen, welche Pädagogische Hochschulen planen, in aller Munde. Dieser Umstand legt die Vermutung nahe, bei der Modularisierung handle es sich um ein Instrument zur Professionalisierung. Der vorliegende Text deutet das Aufkommen des Baukastensystems anders, nämlich als Reflex auf die Verfasstheit der Moderne mit ihrer Tendenz zur Flexibilisierung und Individualisierung. Nicht in allen Teilen können diese Werte von vornherein mit einer gehaltvollen Grundausbildung in Einklang gebracht werden. Der Text leuchtet das Baukastenkonzept aus und wirft einen kritischen Blick auf allfällige Systemwidrigkeiten, die sich durch die Anwendung einer strikten Modularisierung im Feld der Grundausbildung ergeben könnten.

L'éduqué, pour être 'réussi', doit ressembler à l'éducateur, mais cette ressemblance implique que, comme lui, il dispose d'une liberté qui lui permet, précisément, de différer de ce que l'on a projeté pour lui.² (Philippe Meirieu)

Einleitung

Manchmal sind es die einfachen Fragen, die es in sich haben. So hat mich vor Jahren im Pädagogikunterricht eine Studentin gefragt, wer eigentlich die Lektion erfunden habe.

Eine verlässliche Antwort auf diese Frage war - trotz einigem Aufwand an Recherchen - nicht zu finden.³ Wahrscheinlich haben bereits antike Lehr- und Lernkonzeptionen die Unterrichtszeit in zeitliche Lernabschnitte unterteilt.

Die Lektion ist eine sehr formale bildungsorganisatorische Grösse, die eine definierte Unterrichtsdauer (meist 45 Minuten) einem Inhaltsbereich bzw. Fach zuordnet. Sie gibt ein Zeitschema vor, dem sich die Schulorganisation für die Gestaltung kollektiver Bildungsprozesse unabhängig von qualitativen Überlegungen unterwirft. Die Lektion ist zunächst nichts Anderes als zugeteilte Zeit. Wie diese Zeit genutzt wird, untersteht der Gestaltungsfreiheit der einzelnen Lehrperson, die mit der Zeit so umzugehen hat, dass die im Lehrplan festgelegten Ziele erreicht werden. Sie kann sich -

¹ Der vorliegende Text geht zurück auf ein Referat, das ich am 4. April 2001 im Rahmen des Forums Musegg in Luzern gehalten habe. In der Folge habe ich mit verschiedenen Personen die Inhalte des Vortrags diskutiert. Diese Diskussionen waren anregend und haben meine Gedankengänge weiter entwickeln helfen. Aus diesem Grunde danke ich Ueli Zimmermann, Alex Lechmann, Herbert Luthiger, Jules Kruppenacher, Markus Diebold und Hans-Ruedi Schärer herzlich für Hinweise und geführte Diskussionen. Das ursprüngliche Referat ist publiziert unter [www.pzm-luzern.ch/ Ganze Seite/GS_seitenklick.htm](http://www.pzm-luzern.ch/GanzeSeite/GS_seitenklick.htm)

² Meirieu (1998, S. 54).

³ So führt etwa das Pädagogische Wörterbuch von Hintz et al. (1993) die Lektion nicht als Stichwort auf.

sofern sie die Chance wahrnimmt - auf das Lernen in der Klasse ausrichten und sich ihr anpassen, denn die inhaltlichen Vorgaben sind mit dem Zeitgefäss, der Lektion, nur sehr lose gekoppelt. Konkret: Eine Lehrperson kann für die Erreichung eines bestimmten, ihr wichtigen Lernziels viele Lektionen aufwenden, anderes in kürzerer Zeit behandeln. Im Mittelschulbereich, dem die bisherigen Lehrerseminare angehörten, sind mit der Unterrichtsorganisation in Lektionen drei Elemente organisch verbunden: das *Unterrichten in verbindlichen Lerngruppen*, also Klassen, das *engmaschige Prüfungswesen* (2-3 vorgeschriebene benotete Lernkontrollen pro Semester) und die *Klassenkonferenzen*, in welchen die Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler besprochen und aus denen pädagogische und formale Massnahmen abgeleitet werden.

Die schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerseminare waren - bzw. sind - stark geprägt vom lektionalen Unterrichtsorganisationsprinzip. Das hängt mit dem Kerngedanken des Seminars zusammen, den Anton Strittmatter in den neunziger Jahren mit folgenden Worten charakterisiert hat: "Wenn man mal von eher folkloristischen Elementen des seminaristischen Prinzips (beispielsweise das noch im LEMO-Bericht beschworene 'Heimatprinzip') absieht, dann hatte und hat der Begriff hauptsächlich zwei Kerngedanken: Die organische Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie das Arbeiten in verbindlichen Lerngruppen" (Strittmatter, 1994, S. 8).

Mit der Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Tertiärstufe ist die Auflösung des ersten Charakteristikums unbedingt gegeben: Allgemein- und Berufsbildung werden getrennt, Lehrerinnen- und Lehrerbildung versteht sich neu primär als Berufsbildung. Damit ist nicht notwendigerweise das Aufgeben des Arbeitens in verbindlichen Lerngruppen verbunden. Das beweisen die meisten *bisherigen* nachmaturitären Lehrerbildungsgänge. In ihnen erfolgte das Lernen im Klassenverband und war lektional strukturiert.⁴

Wer auf den einschlägigen Web-Sites den Aufbau der deutschschweizerischen Pädagogischen Hochschulen⁵ verfolgt, der stellt fest, dass die Lektionen als Zeit- und Organisationsseinheit für Bildung weitgehend durch Module ersetzt werden. Die Modularisierung bzw. das Baukastensystem wird - wenn nicht alles täuscht - als ein neuartiges und prägendes Strukturelemente in die Geschichte der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts eingehen. Was aber sind eigentlich Module?

Die Modularisierung - ein Konzept aus der Weiterbildung

Wenn ich recht sehe, wurde das Baukasten- und Modulsystem im Rahmen der beruflichen Weiterbildung entwickelt und ist verknüpft mit den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des ausgehenden 20. Jahrhunderts. Die Wirtschaft hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten auf ständige Veränderungen und wechselnde Bedingun-

⁴ So etwa der Lehramtskurs für Maturi und Maturae in Luzern oder die Ausbildung an der HPL Zofingen.

⁵ Ich verwende in diesem Text den Begriff "Pädagogische Hochschule" für alle auf Tertiär- und Fachhochschulstufe angesiedelten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen.

gen eingestellt bzw. einstellen müssen. Der bekannte amerikanische Soziologe Richard Sennett schildert die Situation so: "Der Markt glaubt, eine rasche Markttrendite komme am besten durch raschen institutionellen Wandel zustande" (Sennett, 1998, S. 26). Das provoziert einen Wertewandel: Die Marktideologie des Wandels verbietet den Unternehmen Langfristigkeit, die Werte Vertrauen, Loyalität und gegenseitige Verpflichtung werden untergraben, an ihre Stelle tritt das Driften (ebd., S. 27). Auf den schnellen Wandel der Unternehmen und Institutionen müssen die Arbeitnehmer durch Anpassungsleistungen reagieren, was Konsequenzen auf ihre persönliche berufliche Bildungsbiografie hat.

Das Baukastensystem ist ein Mittel, diesem Wandel aktiv zu begegnen und das Driften berufspädagogisch zu kultivieren, indem den Individuen ermöglicht wird, sich den ständig neuen Erfordernissen des Arbeitsmarktes durch additiv erwerbbarer Kompetenzen anzupassen und so die persönliche "Employability" zu erhalten.

Angesichts der grossen Bedeutung, die dem Wissenstransfer und der Wissenserneuerung in der schweizerischen Wirtschaft zukommt, hat das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) die Modularisierung im Weiterbildungsbereich bewusst propagiert und mit der Schweizerischen Modulzentrale in den neunziger Jahren den Aufbau einer Clearing- und Propagandastelle unterstützt. Die Modulzentrale hat in der Folge erste definitorische und konzeptionelle Arbeiten vorgenommen und mit der Broschüre "Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem" (BBT, 1999) einen Referenztext publiziert, welcher der gegenseitigen Verständigung dient. Er bringt die Erwartungen an die Modularisierung sehr klar zum Ausdruck. Ich stelle nachfolgend die für das vorliegende Thema zentralen Aussagen des Textes dar.

Am Ausgangspunkt der Überlegungen des BBT steht die Beobachtung, dass heute für Arbeitskräfte die Bereitschaft zu Mobilität und Flexibilität erfolgsentscheidend ist. Im modernen Umfeld, das nicht mehr auf Stabilität und Langfristigkeit baut, verliert der "Begriff der beruflichen Qualifikationen, die einem Grundberuf eigen sind, seine Relevanz weitgehend" zu Gunsten von Kompetenzen, "die es im Hinblick auf eine ganz bestimmte Tätigkeit und eine ganz bestimmte Situation zu ermitteln gilt" (BBT, 1999, S. 4). Im Interesse der Effizienz von Weiterbildung sei es unsinnig, grundlegende Qualifikationen mehrmals zu absolvieren, so dass die Zukunft einem System gehöre, das "allen Beteiligten eine rasche, qualitativ gute, flexible, ökonomisch vertretbare und zielorientierte Weiterbildung" ermögliche (ebd.). Zielorientiert sei die Weiterbildung dann, wenn sie sich auf Handlungskompetenzen beziehe.

Im Baukastensystem werden nun Handlungskompetenzen einzelnen Modulen zugeordnet. "Jedes Modul entspricht einer bestimmten Kompetenz, die sich aus verschiedenen Fähigkeiten und Ressourcen zusammensetzt. Damit wird sichergestellt, dass das, was in einem Modul gelernt wird, möglichst einer realen Situation bzw. Funktion am Arbeitsplatz entspricht" (ebd., S. 7). Module sind in sich geschlossene Lerneinheiten, die autonom für sich stehen und eine Lerndauer von 40 bis 120 Stunden umfassen. Sie sind die Basiselemente des Baukastensystems. Prägnante Beschreibungen der Inhalte sollen sicher stellen, dass das Modul und die angestrebten Kompetenzen und Ziele transparent werden. Der Bildungsnehmer kann selber ent-

scheiden, ob er das Modul besuchen oder sich gleich für die Lernzielkontrolle anmelden will.

An Stelle der klassischen Prüfung werden Kompetenznachweise zur Lernzielkontrolle eingesetzt. "In einem Modul ist das Ziel des Nachweises die Bestätigung der Kompetenz. Ist sie bestätigt, wird sie zur Qualifikation. Anerkannte Qualifikationen sind wiederum Voraussetzung für den Erhalt von Diplomen. Der Kompetenznachweis hat daher für das Baukastensystem eine grosse Bedeutung. Es können zahlreiche Nachweisinstrumente eingesetzt werden: Fragebögen, Fallstudien, Präsentation und Diskussion von Projekten, gezielte Befragungen, Simulationen usw.

Ziel des Nachweises ist in jedem Fall eine klare Überprüfung dessen, was der Lernende in einem bestimmten Kontext in Bezug auf eine vorgegebene Aufgabe zu tun im Stande ist und wie er mit auftauchenden Schwierigkeiten fertig wird. Dieses auf Kompetenz ausgerichtete Vorgehen ist angebracht, weil es der Realität des Lernprozesses näher ist und weitgehend der realen Arbeitssituation entspricht" (BBT, 1999, S. 8). Soweit der Referenztext des BBT.

Was das Baukastensystem im Sinne seiner Erfinder bedeutet und wonach wir uns in der Lehrergrundausbildung zu richten haben, wenn wir es in einem strikten Sinne verwirklichen, lässt sich stichwortartig folgendermassen zusammenfassen:

- Die Bildung wird vollständig auf Handlungskompetenzen ausgerichtet;
- Jedes Modul *entspricht einer bestimmten Kompetenz*, die sich aus verschiedenen Fähigkeiten und Ressourcen zusammensetzt;
- *Jedes Modul entspricht einer realen Situation bzw. Funktion am Arbeitsplatz Schule;*
- Das Modul ist eine in sich *geschlossene Lerneinheit*;
- Das Modul steht *autonom* für sich;
- Jedes Modul wird mit einem *Kompetenznachweis* statt einer Prüfung abgeschlossen;
- Das Modul umfasst eine *Lernzeit von 40 bis 120 Stunden*;
- Das Modul ist *mehrfach verwendbar*;
- Das Modul ist *genau definiert*;
- Das Modul wird *inhaltlich beschrieben*;
- Ein Nachweis ist die *Bestätigung der Kompetenz*.

Modularisierung als Modernisierungsreflex

Ein modular aufgebautes Bildungssystem ermöglicht eine Flexibilisierung des persönlichen Lernweges, indem zum Beispiel Kompetenzen und Diplome, die in der Grundausbildung verpasst wurden, in der Weiterbildung durch den Besuch von Zusatzmodulen nachgeholt werden können. So kann von Bildungsnehmern ein Kompetenzaufbau bewusst gewählt und eine Karriere zielstrebig geplant werden. Ebenso kann ein modularisierter Ausbildungsgang zeitlich erstreckt werden. Diese Form von Flexibilisierung ist nicht zuletzt für weibliche Berufsbiografien eine wichtige Neue-

rung und eröffnet Frauen eine grössere persönliche Chance zum Absolvieren einer Ausbildung.

In modular aufgebauten Weiterbildungssystemen können sich Personen jene Kompetenzen holen, die sie im Hinblick auf eine bestimmte Aufgabe oder Funktion brauchen. "Ich hole mir, was ich brauche", so lautet der Grundsatz. Damit erweist sich das Baukastensystem als eine Funktion der Moderne, denn die Moderne ist, wie uns die Soziologen lehren, geprägt durch einen noch nie dagewesenen Individualismus, der natürlich auch auf das Bildungswesen durchschlägt. Die freie Wahl von Konsumprodukten, Lebensweisen, und Identitäten zieht als Korrelat die individuelle Wahl der Bildung nach sich. "In posttraditionalen Kontexten haben wir keine andere Wahl als zu wählen, wer wir sein und wie wir handeln wollen", sagt der Soziologe Anthony Giddens (1996, S. 142). Beruflich werden wir dadurch, um einen modernen Begriff aus der Soziologie und Managementliteratur zu verwenden, zu "Selbst-Designern" unserer Karriere. Dem Privatleben der Menschen bekommt dies allerdings nicht immer; das zeigt auf eindruckliche Art und Weise der Sozialalmanach 2002 (Caritas, 2002).

Dass die Modularisierung ein Modernisierungsreflex ist, zeigt sich auch an ihrem Bildungsbegriff, der von einer gewissen Verwendungsrömmigkeit geprägt ist. Nicht mehr - wie noch im Mittelalter und der beginnenden Neuzeit - die eigene, innere Veredelung, die Herausbildung persönlicher Interessen, das eigene aufgeklärte Bewusstsein ist das erste Ziel von Bildung (vgl. Weber, 2000, v.a. Bd. 1 und 2), sondern die Verwertbarkeit von Kompetenzen im Hinblick auf berufliche Funktionen und damit eine Steigerung des persönlichen Wertes auf dem Arbeitsmarkt.

Durch das Modulsystem stellt sich die Bildung also auf das moderne Leben und die von ihm geprägten Biografien ein.

Dass die Modularisierung in gewisser Weise ein Gegenmodell zur Volksschule ist, sei am Rande vermerkt und bewusst gemacht. Die Volksschule ist eine Pflichtschule. Sie verordnet Lernen und richtet es auf einen normativ gesetzten Bildungskanon, auf Langfristigkeit, Zwang und Verpflichtung aus, orientiert sich also an ganz anderen Werten.

Einige Vermutungen über die Wirkungen der Modularisierung auf die Grundausbildung von Lehrpersonen

Wenn das Baukastensystem und die Modularisierung in die Lehrerinnen- und Lehrergrundbildung aufgenommen wird, dann sind damit folgende Merkmale verbunden:

- Das Arbeiten in verbindlichen Lerngruppen wird weitgehend zugunsten flexibler und kurzzeitig zusammengesetzter Lerngruppen aufgegeben;
- Die Leistungssicherung erfolgt am Schluss der einzelnen, autonomen Module als Nachweis beruflicher Handlungskompetenzen. Die geprüften Handlungskompetenzen müssen realen Situationen oder Funktionen am Arbeitsplatz Schule entsprechen;
- Da das Lernen nicht mehr in verbindlichen Lerngruppen stattfindet und damit Klassenkonferenzen hinfällig werden, wird das aktive Verfolgen von "Studieren-

denschicksalen" schwieriger. Die einzelnen Studierenden werden selber verantwortlich für ihren Weg und ihren Erfolg;

- Die lockere Koppelung von curricularem Leminhalt und Ausbildungszeit wird aufgegeben zu Gunsten eines sehr genau definierten Lernarrangements. Dies führt in den positiven Auswirkungen zu einer grossen Zielgerichtetheit der Ausbildung, minimiert aber die Freiheitsgrade innerhalb der Unterrichtsgefässe und eventuell das Eingehen auf Wünsche und Interessen der Studierenden;
- Das Modell baut darauf auf, dass sich die für den Lehrberuf zentralen Kompetenzen genau angeben lassen, erreicht und überprüft werden können.

Mögliche Probleme

Das Robotbild, das die EDK 1993 in ihren Thesen von den künftigen Pädagogischen Hochschulen zeichnete, sah eine Lernkultur vor, "die Intensität und Tiefe mit einer lebendigen Vielfalt an Inhalten und Methoden" ermöglichen und sich an einer "ganzheitlichen Bildung" als oberstem Ziel orientieren sollte (EDK, 1993, S. 23).

Wenn auch heute noch eine wie auch immer zu verstehende ganzheitliche Bildung das oberste Ziel der Bildung an der Pädagogischen Hochschule sein soll, dann lässt sich das in einem modularisierten System m. E. nur mit einigen zusätzlichen Massnahmen erreichen, welche die zu erwartenden Probleme vorausschauend bearbeiten. Meiner Problemanalyse bezieht sich auf eine Vorstellung von Modularisierung, die von einer linearen Übertragung des im Rahmen der Weiterbildung entstandenen Modulkonzeptes auf die Grundausbildung ausgeht. Das würde dann bedeuten, dass die Studierenden - ähnlich wie an einer Universität - ihre Module verhältnismässig frei zusammenstellen können, zu Designern ihrer eigenen Bildung werden und sich nur an minime Vorgaben und Rahmenbedingungen halten müssen.

Mit einer solchen strikten, in einzelne Module parzellierten Ausbildung, sehe ich vier miteinander verbundene Probleme verbunden. Ich gebe ihnen folgende Namen:

- das Zeitachsenproblem;
- das Kohärenzproblem;
- das Problem des Aufbaus von Berufshaltungen;
- das Problem einer angemessenen Intellektualität.

A) Das Zeitachsenproblem

Die Bewältigung des Schulalltages als Lehrperson verlangt u.a. Leistungen kognitiver, musischer, organisatorischer, emotionaler und führungsmässiger Art. Die Entwicklung dieser Leistungen erfolgt nach dem bisherigen pädagogischen Verständnis in einem gestuften Prozess, der durch ein kontinuierliches Wachstum der Bewältigungsleistungen geprägt ist: Die Studierenden bewältigen im Laufe der Zeit, wenn ihre Ausbildung auf der Zeitachse voranschreitet, komplexere Situationen und Probleme. Die erhöhten Leistungen erfolgen nicht additiv, Einzelkompetenz an Einzelkompetenz reihend, sondern in einer kontinuierlichen Bewegung auf die Bewältigung von zunehmend komplexen Leistungen hin.

Diese Vorstellung wird üblicherweise auf Herbart zurückgeführt, der eine frühe Form einer Handlungstheorie entwickelt hat. Bereits Herbart war, wie die Konstruk-

teure des Baukastensystems, an den *Handlungen* des Menschen interessiert, als Kantianer vor allem an sittlichen Handlungen. Die Fähigkeit zum Bewältigen ständig komplexer werdender Situationen sah er bildungsmässig so entstehen:

"Da nun die geistige Empfänglichkeit auf Geistesverwandtschaft und diese auf ähnlichen Geistesübungen beruht, so versteht sich, dass im höheren Reiche der eigentlichen Menschheit die Arbeiten *nicht* bis zur gegenseitigen .Unkunde *vereinzelt werden dürfen*. Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muss Virtuose in einem Fache sein. Aber die einzelne Virtuosität ist Sache der Willkür, hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen Anfängen des eigenen Strebens entstehen kann, - ist Sache der Erziehung. Daher nennen wir als ersten Teil des pädagogischen Zwecks Vielseitigkeit des Interesses, welche von ihrer Übertreibung, der Vielgeschäftigkeit, unterschieden werden muss" (Herbart, 1806/1983, S. 58-59; Hervorhebung M.F.).

Vielseitigkeit wird erreicht durch einen gut ausbalancierten Prozess zwischen Vertiefung und Besinnung. Ein Unterricht, der das Interesse aufschliesst, lässt der Ausbreitung in die Einzelheiten (in der Vertiefung) die Systematisierung und Verknüpfung (in der Besinnung) folgen, beginnt also bei der Klarheit des Einzelnen und dessen Verbindung zu anderen neuen Elementen, um danach der Systematisierung des Ganzen und der methodischen Intergration der neuen Vorstellungen in den eigenen Gedankenkreis Beachtung zu schenken (Holstein, 1983, S. 17; Benner, 1993, S. 106 ff.).

Herbart weist mit dem Zweitakt von Vertiefung und Besinnung auf etwas Elementares in der Bildung 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. Hans Aebli hat Herbarts Konzept weiter geführt und es in den "Zwölf Grundformen des Lehrens" als moderne Formalstufentheorie formuliert (vgl. Aebli, 1990, S. 15-29, bes. S. 24, und S. 275 f.). Mit dem PADUA-Schema (Problemlösendes Aufbauen, Durcharbeiten, Üben, Anwenden) hat Aebli auf der Basis eines von Piaget her dynamisiert gedachten Kantianismus für das lernende Individuum ein allgemeines Integrations- und Adaptationsschema angegeben, das - folgt man der Eigendeklaration Aebli's - für alle Stufen des Unterrichts, "von der Primarschule bis zur Höheren Schule und vielleicht sogar zur Universität" gültig ist (Aebli, 1990, S. 16).

Erst wenn die diskreten Elemente eines Handlungsablaufs, einer Operation oder eines Begriffs in einer Verknüpfungsstruktur zusammengebracht werden können, entsteht neues Wissen, entsteht Bildung. Diese Leistung, das wissen wir Pädagogen, muss zunächst einmal vom lernenden Subjekt erbracht werden. Aber das darf uns nicht davon entbinden, den Subjekten, den Studierenden, im Sinne optimaler Passungen (Aebli, 1990, S. 303) von der Ausbildungsinstitution bereit gestellte pädagogische Hilfen zu bieten.

Wir hören Herbart warnen: Die "Fülle von vielem Einzelnen soll nicht Schwäche werden durch zu weit fortgesetzte Zerstreung in vielerlei" (S. 58). Denn das wäre keine Bildung mehr. Wohl wahr!

Bei einer Übertragung des Modulsystems von der Weiterbildung in die Grundausbildung ist demnach zu bedenken, dass die Studierenden auf der Zeitachse der Ausbildung immer wieder Elemente vorfinden, die ihnen helfen, neben der im Modul gepflegten Vertiefung auch die Besinnung, die Übersicht, die Verknüpfung der Studieninhalte zu pflegen. Pädagogische Hochschulen sind m.E. gut beraten, speziell dafür Lerngefässe und -formen vorzusehen. Dies ist nur schon deshalb empfehlenswert, weil bei solchen Gelegenheiten sichtbar wird, welchen Verlauf die "Lerngegenstände und -prozesse" in den Subjekten nehmen. Das ist - vor jeder Fragebogenaktion - die einfachste Version von Evaluation und Qualitätssicherung. Um derartige herbarische Besinnungen vorzunehmen, könnten Stammgruppen gebildet werden, die sich regelmässig einmal pro Woche für eine drei- oder vierstündige Veranstaltung treffen und über längere Zeit - unabhängig von den individuell besuchten Modulen der einzelnen Studierenden - als Lerngruppe zusammen bleiben, um zusammen zu arbeiten und zu lernen. Das Lernen in der Stammgruppe müsste bewusst auf das Integrieren der einzelnen Bildungselemente und Kompetenzen angelegt und mit der Erprobung in der Praxis gekoppelt sein, also die Vor- und Nachbereitung von Praktika einschliessen.

B) Das Kohärenzproblem

Eine Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution, die den Aufbau der Endkompetenz, das selbstständige Unterrichten und das Mitgestalten-Können der Schule vor Ort, aus Einzelkompetenzen aufbaut, tut vermutlich gut daran, sich intern gut zu verständigen. Eines lehren uns die Gestaltpsychologen seit bald hundert Jahren: das Ganze ist mehr als die Summe der Teile. Oder in den Begrifflichkeiten des hermeneutischen Zirkels (Danner, 1979, S. 52 ff.; Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 55 ff.) ausgedrückt: der einzelne Teil wird besser verständlich, wenn er vom Ganzen her interpretiert wird, und umgekehrt wird das Ganze besser begreiflich, wenn die einzelnen Teile geklärt sind und im Zusammenhang gesehen werden.

Fritz Oser (2001) hat 88 Standards isoliert, die professionelles Lehrerhandeln ausmachen. Die Standards lassen sich als berufsbezogene Coping-Strategien verstehen und befähigen die künftigen Lehrpersonen, mit schulpädagogischen Herausforderungen und Unsicherheiten⁶ produktiv umzugehen. Die Standards geben für die Gestaltung der Lehrer(innen)bildung wertvolle Orientierungsmarken ab. Umgekehrt verführen sie vielleicht dazu, als Handlungskompetenzen einzelnen Modulen zugeordnet zu werden, ohne dass sie in der gegenseitigen Verknüpfung gesehen und ent-

⁶ Die amerikanischen Autoren Floden und Clark haben vier Unsicherheitsfaktoren ausgemacht, welche den Lehrberuf kennzeichnen und schwierig machen (Floden & Clark, 1991, S. 192 ff.):

- Unsicheres Schülerverständnis: Lehrerinnen und Lehrer sind sich selten darüber im Klaren, was ihre Schüler wissen und lernen.
- Unsichere Relation zwischen Lehren und Lernen: Es lässt sich nie genau bestimmen, wie eine Klasse auf eine Stunde reagieren wird.
- Unsichere Inhaltsgewichtung: Bezüglich Umfang, Ziel- und Akzentsetzung haben Lehrpersonen einen Spielraum, den sie selbst begrenzen müssen. Genaue Kriterien zur Festlegung existieren nicht.
- Unsicheres Autoritätsverhältnis: Die Führungsaufgabe kann mit der Unterrichtsaufgabe in Widerspruch geraten. Die Prioritätensetzung in diesem Bereich wird oft als sehr schwierig erlebt.

wickelt werden. Gerade letzteres macht aber die erfolgreiche Bewältigung von Schul-situationen aus.

Für die Dozierenden bieten Module die Gelegenheit, sich auf bestimmte Kompetenzen und Sachgebiete zu spezialisieren. Für Studierende besteht dadurch die Chance, stets am neuesten Wissen, am neuesten Erkenntnisstand zu partizipieren. Das alleine genügt aber nicht, um gebildet zu werden. Bildend wirkt die Ausbildungsanlage erst, wenn die Informationen nicht additiv nebeneinander stehen bleiben, sondern im gegenseitigen Bezug gesehen werden (siehe Herbart). Und diesen gegenseitigen Bezug müssen nicht nur die Studierenden, sondern auch die Dozierenden sehen.

Nötig sind also institutionelle Vorkehrungen, die das Entstehen kollegialer Zusammenarbeitsformen begünstigen. Nur Dozierende, die wissen, welchen Leitvorstellungen ihre Kolleginnen und Kollegen nachleben und welche Inhalte sie behandeln, sind auch fähig, den Studierenden Querbezüge aufzuzeigen.

Das gegenseitige Vorstellen von Unterrichtsinhalten, das gemeinsame Entwickeln von Team-teaching-Arrangements usw. braucht Zeit und damit Geld. Soll das Additive vermieden werden, muss die Institution PH diese Investition aufbringen und nicht nur für die Studienorganisation Innovationen entwickeln, sondern auch dem Personal die Möglichkeit zur verstärkten Zusammenarbeit (in bezahlter Zeit) bieten. Auch das wäre ein Beitrag zur Qualitätssicherung.

Kehren wir zu den Studierenden zurück. Sie brauchen, so vermute ich, in einer modularisierten Ausbildung eine gute Studienberatung, die am Studienbetrieb orientiert ist und sinnvolle Modulkombinationen aufzeigen kann. Die Beratung hat dem sinnvollen Kompetenzaufbau zu dienen, denn es wird sinnvolle und unsinnige Modulabfolgen geben.

An diesem Punkt erweist sich, dass ein modularisiertes Grundausbildungssystem nicht notwendigerweise im ökonomischen Sinne billiger sein wird. Denn Beratung fällt als Kostenfaktor an.

C) Das Problem des Aufbaus von Berufshaltungen

Ewald Terhart ist vor einigen Jahren auf der Grundlage seiner zahlreichen Untersuchungen zum Schluss gekommen, dass neben kognitiven und administrativen Elementen der Berufsausübung *personale* Faktoren über Erfolg oder Misserfolg als Lehrperson entscheiden. Die zwei wichtigsten sind die persönliche Motiv- und Emotionslage der Lehrperson. Diese Faktoren bilden eine fundamentale und notwendige "Bedingung der Möglichkeit des Gelingens als eben auch Ursache für das Misslingen" von schulischer Beziehungsarbeit. (Terhart, 1992, S. 108 f.). Aus den Resultaten Terharts lässt sich erschliessen, dass der Entwicklung von Persönlichkeitsfaktoren eine entscheidende Rolle zukommt. Sie bildet ein Professionalisierungselement.

Zur Professionalisierung gehört heute, die Lehrpersonen zu befähigen, die Schülerinnen und Schüler von der Sinnhaftigkeit des Lernens und der Schule zu überzeugen. Hermann Giesecke hat in seinem Buch "Wozu ist die Schule da?" (1997) dargelegt, dass schulisches Lernen auf der Voraussetzung der "Schulfähigkeit" bei den Kindern aufbaut, und Thomas Ziehe hat gezeigt, was das vom Lehrer verlangt: "Zum

einen wird der Lehrer *Beziehungsarbeiter*. Er sieht sich gezwungen, das Vakuum an kulturell präsenten Sinnmöglichkeiten durch gute Beziehungen zu ersetzen." Diese Beziehungsarbeit "muss er selber machen, aus eigener Kraft. Der Lehrer wirbt um gute Beziehungen, immer die Gefahr des Scheiterns und damit einer schwer ertragbaren Arbeitssituation vor Augen" (Ziehe, 1991, S. 88).

"Zum zweiten wird der Lehrer so etwas wie ein *Kulturarbeiter*. Er muss, wiederum aus eigener Kraft, Möglichkeiten für Sinn- und Motivfindung erst einmal erlebbar machen" (Ziehe, 1991, S. 89).

Die Frage ist, wie im modularisierten System diese Persönlichkeitsentwicklung vor sich geht und der Aufbau der Motiv- und Emotionslage (Terhart) sowie die Fähigkeit zur Beziehungsarbeit mit Eltern, Schülern und Kollegium bewusst gefördert wird.

Neben der Möglichkeit, bestimmte Teilkompetenzen, die dazu nötig sind, in Modulen auszubilden (z.B. in Modulen zu Kommunikation oder Supervision), hängt nicht zuletzt dieser Teil gerade davon ab, wie Dozierende (und nicht das Modulleistungserfassungsprogramm des Administrationscomputers) den Studienverlauf, die Höhen und Tiefen, die Herausforderungen und gelungenen Leistungen von Studierenden begleiten.

Eine Gefahr modularisierter Ausbildungen in grossen Institutionen könnte darin bestehen, dass Verbindlichkeiten unterminiert werden und eine Anonymisierung entsteht, wie sie die seminaristische Tradition nicht gekannt hat. Die Erfahrung: Da ist jemand, der den Verlauf meines Lernens verfolgt, der Hochs und Tiefs in der Ausbildung zur Kenntnis nimmt, der mir Grenzen setzt, der Leistungen einfordert oder mit mir zusammen neue Ziele und Perspektiven entwickelt, ist Teil der Persönlichkeitsentwicklung und eine wesentliche Erfahrung im Hinblick auf den zukünftigen Berufsauftrag als Lehrperson der Volksschule. Wer erfahren hat, was er erzieherisch weitergeben soll, kann eine reflektierte pädagogische Position einnehmen. Daraus lässt sich ein Plädoyer dafür ableiten, die PHs nicht aufs Driften (im Sinne Sennetts) auszurichten. Es muss das Anliegen sein, innerhalb einer modularisierten Struktur, langfristige Verbindlichkeiten zu sichern, Vertrauen aufzubauen und Verpflichtungen ernst zu nehmen, ganz einfach deshalb, weil diese Werte für pädagogisch Tätige zentral sind.

Mit diesen Überlegungen ist ein berufsethischer Aspekt eng verbunden. Lehrpersonen haben seit jeher Verantwortung übernommen für das Lernen von anderen, für das Lernen von Kindern. Im modularisierten System übernehmen sie zunächst einmal die Verantwortung für sich selbst und das eigene Lernen, sind also in gewisser Weise selbstbezogen. Die Ausrichtung auf das gemeinsame Lernen und das Lernen der anderen verdient aber ebenso eine spezielle institutionelle Aufmerksamkeit, weshalb Überlegungen zur strukturellen Verankerung gemeinschaftlicher Lernformen angebracht sind.

D) Das Problem einer angemessenen Intellektualität

Was für die Bewältigung des beruflichen Handelns nötig ist, steht künftig im Zentrum der Ausbildung zur Lehrperson. Kompetenzorientierung, Aufbau von professioneller

Handlungskompetenz ist das übergeordnete Ziel über allem. Auf den ersten Blick ist das eine durchaus wünschenswerte Entwicklung, denn Junglehrerinnen und Junglehrer beklagten bisher genau das Fehlen einer solchen (vgl. Goodlad, 1991, S. 213; Oser/Oelkers, 2001). Allerdings beweist die Klage noch keineswegs, dass jene Kompetenzorientierung, welche sich Berufseinsteiger wünschen - nämlich eine, die Sicherheit im Handeln gibt -, auch tatsächlich existiert bzw. ausgebildet werden kann. Die Modularisierung setzt voraus, dass wir genau wissen, über welche Handlungskompetenzen eine Lehrkraft verfügen muss.

Selbstverständlich führt am Versuch der Ausrichtung des Studiums auf Standards und Kompetenzen nichts vorbei, auch wenn sie, wie sämtliche Forschungen von Experten beweisen, schwierig zu ermitteln sind.⁷

Aber: Die Professionalisierung birgt die Gefahr in sich, dass die Spiesse nun gedreht werden, dass das *Gewusst wie* fast alles und das *Gewusst dass* beinahe nichts mehr gilt bzw. vorausgesetzt wird.

Ich denke, dass die Gestalterinnen und Gestalter der Pädagogischen Hochschulen eine spezifische Herausforderung zu bewältigen haben und diese Herausforderung lautet: Wie wird eine anspruchsvolle intellektuelle Auseinandersetzung mit "Sachen", Bildungsgütern und Stoffen innerhalb einer funktionalen, aufs Handeln ausgerichteten Bildung auf eine angemessene Art ermöglicht? Pädagogische Hochschulen müssen sich überlegen, welche bildungsorganisatorischen Vorkehrungen sie treffen können, um sie angemessen ins Spiel zu bringen. Stichworte dazu sind beispielsweise: Bewusst auf dieses Ziel hin angelegte Projektnachmittage bzw. Projektmodule, in welchen eine "Sache" exemplarisch studiert und für die Volksschule aufbereitet wird. Seminararbeiten und Diplomarbeiten können ebenfalls ein Steuerungselement sein. Denn etwas ist sicher: Lernen und Bildung sind beide mehr, als lediglich Kompetenzzuwachs. Mit den Worten Peter Sloterdijks gesprochen: "Lernen ist die Vorfreude auf sich selbst" (Kahl/Sloterdijk, 2002). Und dieses Selbst umfasst neben der Handlungsfähigkeit auch das Verständnis für Musik, Bildende Kunst, Literatur, Philosophie, Religion u.a.m. auf hohem Niveau. Dazu ist eine in die Tiefe gehende Beschäftigung mit diesen Bildungsgütern nötig.

Neben Problemen auch Chancen

Ich habe bisher allfällige Problembezirke antizipierend auszuleuchten versucht. Dabei will ich aber nicht stehen bleiben, sondern auch auf Chancen hinweisen, die mit der Modularisierung zweifellos gegeben sind.

So ist etwa der Bruder der Verbindlichkeit der Zwang. Im seminaristischen Ausbildungsmodell konnten die Studierenden nur sehr bedingt eine Wahl über Studieninhalte treffen. Das führte in vielen Bereichen zu lediglich extrinsischen Motivationen. Das Modulsystem bietet die Chance zu einer Veränderung in Richtung von mehr

⁷ Auch die Standards von Fritz Oser sind nicht aus ökologisch validen Schulsituationen extrahiert wurden, sondern beruhen lediglich auf Interviews mit Auszubildenden und Junglehrpersonen. Sie beantworten nur, was die Studienabgänger als Mangel erleben, nicht aber, was tatsächlich in einer Grundausbildung erreichbar ist.

Selbstbestimmung, Motivation und echter persönlicher Vertiefung. Freilich geschieht dies nur, wenn das Modulsystem nicht in selbst gestellte Fallen tappt. Als solche Falle könnte sich beispielsweise die ECTS-Punktierung erweisen, die die Studierenden dazu verleiten kann, die persönliche Wahl der Module nicht nach den tatsächlichen persönlichen Bildungsbedürfnissen und Begabungen vorzunehmen, sondern sich an einer persönlichen Kräfteökonomie zu orientieren und sich ein Programm zusammenzustellen, welches sie am schnellsten und subjektiv am leichtesten zum Ziel, d.h. zum formalen Studienabschluss, führt. Wenn es aber gelingt, ein ausbalanciertes System zu entwickeln, das die Gefahr von Additivität und Anonymisierung bannt, dann kann die Modularisierung durch ihre Wahlmöglichkeiten Sinnstrukturen legen helfen, weil die einzelnen Studierenden sich in dem ausbilden können, was sowohl für sie selbst wie auch im Hinblick auf ihren zukünftigen Beruf Sinn macht.

Jerome Bruner hat in einem anregenden Buch die pädagogische Bedeutung der Trias *Sinn, Bedeutung und Ich-Identität* für Lernprozesse dargestellt. Diese Trias könnte bei allen Suchbewegungen für neue Ausbildungsstrukturen wegleitend sein, was bedeuten würde, ein Studium zu konzipieren, das bezüglich der Inhalte und Lernprozesse von den Studierenden als sinn- und bedeutungsvoll erlebt wird und dazu dient, die (Ich-)Identität als Lehrpersonen aufzubauen.

Ein weiterer Vorteil der modularisierten Ausbildung ist aus meiner Optik darin zu sehen, dass sie sich für die Studierenden strukturell von der zuvor besuchten Mittelschule sichtbar und spürbar abhebt. In einer modularisierten Ausbildung wird den Studierenden ein anderes Organisations- und Studierverhalten abverlangt als zuvor in der Mittelschule. Der Wechsel in den im besten Sinne des Wortes verstandenen "studentischen Lernmodus" wird unterstützt. Diesen Wechsel müssen ebenso die bisher an Mittelschulseminaren tätigen Lehrpersonen vollziehen, welche gefordert sind, sich ein neues Lehrerverhalten anzueignen. Sie realisieren durch eine modularisierte Ausbildung deutlich, dass gegenüber dem Status quo Veränderungen nötig sind.

Weil wir noch über keine Erfahrung mit den Modulen verfügen, bleibt jede Antizipation spekulativ. Erfolg und Bewährung werden davon abhängen, wie die Beteiligten das neue System füllen. Davon hängt letztlich ab, ob das passiert, was Rita Süßmuth so formuliert hat: "Bildung kann ich nicht lehren, nur stiften" (Süßmuth 1997). Auch eine Bildung für Lehrerinnen und Lehrer lässt sich nur stiften. Das sollte uns im jetzigen Stadium dazu motivieren, genau hinzusehen, welche Systembedingungen dem Stiftungszweck voraussichtlich am gerechtesten. Das Eingangszitat von Philippe Meirieu weist uns aber schon jetzt darauf hin, dass pädagogische Konzepte im Stadium der Generierung einen quasi-ontologischen Status bekommen, der durch die Realität sehr schnell sowohl an Glanz wie auch an Furcht verlieren kann, ganz einfach deshalb, weil Erziehung und Bildung nicht technologisch funktionieren - auch in der zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht.

Literatur

- Aebli, H. (1990). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (5. Aufl.). Stuttgart. Klett-Cotta.
BBT (1999). *Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem. Kurzfassung. Schlussbericht über die Pilotphase 1996 bis 1998*. Bern: BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie).

- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bruner, J. (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns*. Heidelberg: Auer. (Amerikanisches Original: *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.)
- Caritas (2002). *Sozialalmanach. Der flexibilisierte Mensch*. Luzern: Caritas Verlag.
- Danner, H. (1979). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München: Reinhardt/UTB.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK-Dossier 24.
- Floden, R.E. & Clark, Ch. M. (1991). Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 191-210). Köln: Böhlau.
- Giddens, A. (1996). Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (1997). *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goodlad, J.I. (1991). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Herbart, J.F. (1806/1983). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (6. Aufl.). Bochum: Kamp.
- Hintz, D., Pöppel, K. & Rekus, J. (1993). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim: Juventa.
- Holstein, H. (1983). Vorwort und Einführung [zur Allgemeinen Pädagogik J.F. Herbarts]. In J.F. Herbart (1806/1983), *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (6. Aufl., S. 8-28). Bochum: Kamp.
- Kahl, R. & Sloterdijk, P. (2001). Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Peter Sloterdijk im Gespräch mit Reinhard Kahl über den Abschied vom Ernstfall und die Entprofessionalisierung der Schule. *Pädagogik*, 53 (12), 40-45.
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: EFS éditeur.
- 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). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Rittelmeyer, Ch. & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlinverlag.
- Strittmatter, A. (1994). *Vom Seminar zur Pädagogischen Hochschule*. Sempach: Ms. (Manuskript eines Vortrags am Seminar Unterstrass mit dem Titel "Vom Seminar zur Pädagogischen Hochschule". Ein von Heinz Wyss verfasster Tagungsbeitrag ist abgedruckt in *BzL 12/Nr. 3* (1994), S. 235-239.
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsveränderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung: Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (1993). Pädagogisches Wissen - Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 129-142). Weinheim: Beltz.
- Weber, A. (1999). *Literatur und Erziehung. Lehrerbilder und Schulmodelle in kulturhistorischer Perspektive*. 3 Bände. Frankfurt: Lang.
- Ziehe, Th. (1991). *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim: Juventa.

Das Aargauer Modul - die Ausbildungsarchitektur an der Hochschule Pädagogik Aargau

Peter Tremp

Ein Konzept für die Neugestaltung von Ausbildungsgängen für Lehrpersonen hat die Aufgabe, verschiedene Ansprüche an eine Berufsbildung von Lehrpersonen zu berücksichtigen und diese in ein stimmiges Verhältnis zu setzen. Im Folgenden wird das Konzept der Hochschule Pädagogik Aargau vorgestellt, das sich im Vergleich mit anderen Konzepten durch eine Grossräumigkeit der Module auszeichnet.

"Modul wird in der Bau-Kunst das Maass genennet, wornach man alle Glieder und Theile der Ordnungen und ihre Weiten von einander auszumessen pfelet", heisst es unter dem entsprechenden Lemma in der Zedler-Enzyklopädie (1732 ff., S. 744) aus dem 18. Jahrhundert. Die Fortsetzung macht aber darauf aufmerksam, dass dieses Mass unterschiedlich bestimmt wird, eine einheitliche Ordnung also nicht sichtbar ist. Sichtbar wird allerdings die tatsächliche Baukunst; hier zeigt sich, ob die "besondern Umstände" und die "Zärtlichkeit der Ordnungen" angemessen berücksichtigt sind.

Der Begriff des Moduls resp. der Modularisierung hat sich inzwischen (auch) im Bildungsbereich etabliert, mag er auch für einige noch neu-modisch klingen. Nur zeigt sich auch hier, dass sich zwar Gemeinsamkeiten in der Funktion des Moduls feststellen lassen, das Mass indessen uneinheitlich ist. Entsprechend gestalten sich die zur Zeit entstehenden Ausbildungsarchitekturen unterschiedlich, auch wenn sie dasselbe Ziel verfolgen: in angemessener Form verschiedene Ansprüche an eine Berufsbildung von Lehrpersonen zu berücksichtigen und diese in ein stimmiges Verhältnis zu setzen.

Die Modularisierung der Ausbildungsgänge darf zwar als Neuerung gelten, sie hat freilich bestehende Verhältnisse zu berücksichtigen: Es wird also nicht ein 'Neubau' erstellt, sondern eine 'Renovation' vorgenommen. Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht. Eine Planung für die grüne Wiese mag unkonventionellere Bauten ermöglichen, eine Renovation hingegen muss Bestehendes mitbedenken. Sie muss in eine historisch geschaffene Bildungslandschaft passen, ohne aber die Chancen einer Neustrukturierung zu verscherzen. Sie muss in bestimmtem Masse konsensfähig sein - die praktische Umsetzung und konkrete Erprobung sollen mit den bisherigen Dozierenden gelingen - und zudem zukunftsorientiert.

Dabei ist wohl ein Stück Bescheidenheit und Gelassenheit angebracht: Innovationen im Schulbetrieb, hervorgerufen durch Veränderungen in der Ausbildung von Lehrpersonen, sind wohl bloss in bescheidenem Masse erwartbar und erst sehr langfristig sichtbar, die Professionalität von Lehrpersonen ist eine berufsbiografische Entwicklungsaufgabe. Dennoch: Mit den neuen Ausbildungsgängen und ihrer Etablierung auf Hochschulstufe, mit veränderten Anerkennungsreglementen etc. beginnt eine neue Etappe der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die Hochschule Pädagogik Aargau wird vier Ausbildungsgänge anbieten: für die Kindergartenstufe (ab 2004), für die Primarstufe (ab 2003), für die Sekundarstufe I

(Stufenlehrpersonen, ab 2003), für die Sekundarstufe I/II (Doppeldiplom, Beginn noch nicht festgelegt). Die ersten drei Studiengänge, die zur Zeit geplant werden, kennen analoge Strukturen; sie setzen sich aus Modulen zusammen.

Es wird in diesem Beitrag nicht darum gehen, die unterstellten Vorteile einer Modularisierung von Ausbildungsgängen zu beschreiben, sondern vielmehr, das Aargauer Modul resp. die Aargauer Modularchitektur vorzustellen als eine unseres Erachtens sinnvolle Passung im Kontext unterschiedlicher Ansprüche und damit als eine gelungene Strukturierung der Ausbildung von Lehrpersonen.

Das Konzept, das zur Zeit als Planungspapier vorliegt und inhaltlich weiter konkretisiert wird, baut auf unterschiedlichen Überlegungen zur Ausbildung von Lehrpersonen und zur Etablierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulstufe auf, die hier im Einzelnen nicht ausgewiesen werden. Umfassendere Informationen zu Konzept und Umsetzungsprojekt sind über die Adresse www.fha-paedagogik.ch erhältlich.¹

Grad der Komplexität

Wenn auch die Begriffe Modul und Modularisierung in Bildungsgängen nicht einheitlich konzipiert sind, so lassen sich immerhin eine Reihe von gemeinsamen Merkmalen festhalten: Module sind relativ eigenständige, thematisch und zeitlich abgegrenzte Studieneinheiten, die sich an beruflichen Qualifikationen als Zielvorgaben orientieren und damit eine spezifische Funktion im Rahmen eines Ausbildungsganges resp. einer Qualifizierung für einen bestimmten Beruf ausüben.² Die insgesamt anzustrebende Qualifikation in der Grundausbildung von Lehrpersonen wird gewöhnlich als Basisqualifikation aufgefasst, die es den Novizinnen und Novizen des Lehrberufes erlaubt, ihren Berufsstart erfolgreich bewältigen zu können.

Der Lehrberuf ist ein komplexer Beruf. Entsprechend komplex ist bereits die Berufssituation von Novizinnen und Novizen, deren Tätigkeit sich - wie üblicherweise der Berufseinstieg konzipiert wird - nicht wesentlich von derjenigen erfahrener Kolleginnen und Kollegen unterscheidet. Die Literatur zur Professionalität des Lehrberufes liefert einige Hinweise auf die Komplexität unterrichtlicher Anforderungen und beruflicher Tätigkeit, die sich auch in Formulierungen wie die der 'hereinstürzenden Praxis' als Problem für Anfängerinnen und Anfänger findet. Systematisierungen, Ordnungen und Sammlungen - zu denen ich auch die Standards zähle - geben zwar wichtige Hinweise auf notwendige Ausbildungselemente, geben aber nicht bereits die Struktur der Ausbildung, die Strukturierung in Module vor. Sie machen aber einmal mehr auf die hohe Komplexität unterrichtlicher Anforderungen und beruflicher

¹ Das Projekt Ausbildung wird geleitet von Frieda Vogt-Baumann. Sie ist Mitglied der Projektleitung 'Realisierung Fachhochschule Pädagogik' zu der auch Rudolf Künzli (Vorsitzender), Pia Hirt Monico und Christian Weber gehören. Barbara Leu ist für das Projektmanagement verantwortlich.

² Das Ausbildungskonzept der Hochschule Pädagogik Aargau geht davon aus, Lehrerinnen und Lehrerbildung als Berufsbildung zu gestalten: Der Bildungsauftrag der Volksschule sowie die Anforderungen des Berufs sind die zentralen Orientierungspunkte für die Zielsetzung, die Auswahl der Inhalte sowie die Organisation der Ausbildung.

Tätigkeit aufmerksam. Die Ausbildung von Lehrpersonen hat die Komplexität zu bearbeiten, zu strukturieren.³

Alltäglicher und traditioneller Bezugspunkt unterrichtlicher Tätigkeit ist die Fächerstruktur der Zielstufen. Die Ausbildung von Lehrpersonen ist entsprechend zu rechten Teilen eine Addition verschiedener Fachdidaktiken, ergänzt durch allgemeinere erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Ausbildungsgefässe. Eine Ausbildung von Lehrpersonen wird kaum darum herum kommen, die Schulfächer als einen Orientierungspunkt zu berücksichtigen, ist diese Einteilung doch Referenzpunkt verschiedener schulischer Problemstellungen. Die schulfachliche Einteilung ist indessen trotz ihrer langen Tradition und ihrer starken Ordnungskraft wenig geeignet, die Ausbildung exakt zu strukturieren. Gesucht wurde eine thematische Organisation fachlicher Grundbildung, die für alle Ausbildungsgänge sinnvoll und praktikabel ist. Zudem wurden weitere unterrichtliche, erzieherische, also schulische Problemstellungen, die sich in ihrer Komplexität wenig an wissenschaftliche resp. fachliche Disziplinergrenzen halten, als Bezugspunkte der Ausbildungsstruktur gewählt.

Diese Komplexität sollte nun in der Konzeption der Modularisierung berücksichtigt werden: Module wurden als grossräumige Bausteine konzipiert. Die Komplexität der Module findet freilich dort ihre Grenzen, wo sie die grundlegenden Vorteile einer Modularisierung aufs Spiel setzt, wo ihre Organisierbarkeit kaum mehr möglich ist und schliesslich, wo Komplexität mit einer diffusen 'Ganzheitlichkeit' verwechselt wird.

Diese Grossräumigkeit ergibt einige innovative Gestaltungsmöglichkeiten für die einzelnen Module. Es wird unter anderem ermöglicht, innerhalb eines Moduls tatsächlich verschiedene Wissensbereiche und Wissensformen abzudecken, angemessene Formen der Überprüfung zu planen. Gleichzeitig soll verhindert werden, den Ausbildungsgang zu einem Lauf durch eine grosse Anzahl Module zu machen, deren Namen kaum länger als ein Semester in Erinnerung behalten werden können. Die Grossräumigkeit der Module vermeidet zudem die Notwendigkeit, Module in langen Reihen aneinander zu binden. Module sind nicht Einheiten in Linien, sondern in Räumen; sie sind relativ eigenständig und stehen dennoch in Beziehung zu Nachbarmodulen.

Umgekehrt zeigt sich: Die Grossräumigkeit der Module ermöglicht kaum Wahlmöglichkeiten auf dieser Ebene: Beinahe alle angebotenen Module müssen absolviert werden, können aber relativ unabhängig von anderen Modulen studiert werden. Die Wahlmöglichkeiten ergeben sich aber auf der Ebene Veranstaltungen und Qualifikationsaufgaben, die teilweise in eine bestimmte Reihenfolge gebracht sind.

³ Diese Strukturierung betrifft auch das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung, das hier nicht weiter verfolgt wird. Es ist aber zu betonen, dass es sich bei der Ausbildung von Lehrpersonen bloss um eine erste, wenn auch wichtige, Etappe der beruflichen Qualifizierung handelt. Die Professionalität (nicht nur) von Lehrpersonen kann als berufsbiografisches Entwicklungsprojekt gelten: Professionalität ist zwar ein Referenzpunkt der Ausbildung, nicht aber deren Ergebnis.

Architektur der Ausbildung

Die Module als zentrale Einheiten eines Studienganges sind auf der einen Seite in Veranstaltungen resp. Qualifikationsaufgaben unterteilt, auf der anderen Seite zu Modulräumen - wir nennen sie Studienbereiche - zusammengefasst. Die Module an der Hochschule Pädagogik Aargau sind dabei nicht als gleichmässige Zeitgefässe konzipiert, sondern können sich in ihrer Grösse beachtlich unterscheiden.⁴

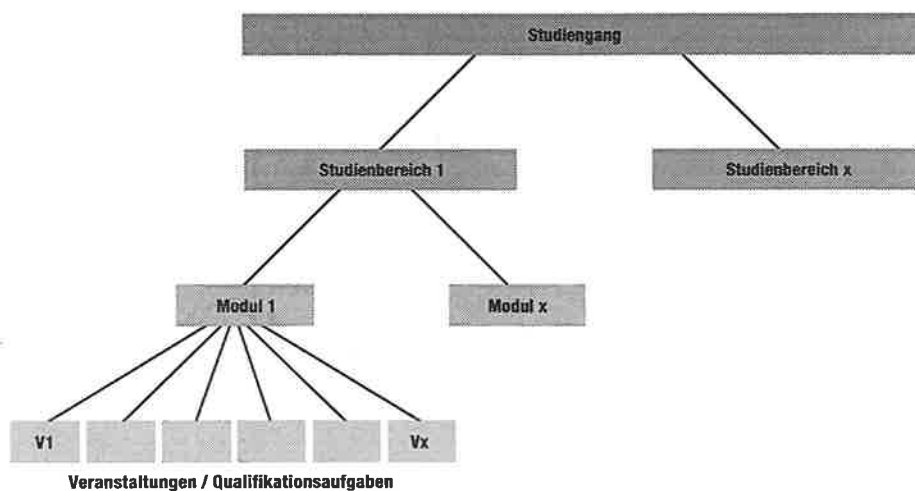


Abbildung 1: Die Modularchitektur der Hochschule Pädagogik Aargau unterscheidet vier Ebenen.

Die Systematik dieser Einteilung in fünf Studienbereiche fokussiert in pragmatischer Art unterschiedliche Aspekte, die sich als inhaltliche und organisatorische Ausgliederungen aufteilen lassen.

Die Strukturierung in Studienbereiche kennt traditionelle Gefässe: 'Bildung und Schule', 'Fachstudien und Fachdidaktik' und 'Lernort Schule'. *Bildung und Schule* umfasst die erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und allgemeine pädagogische, psychologische und didaktische Problemstellungen schulischen Handelns; die Einteilung in Module orientiert sich nicht an wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen, sondern an bestimmten Problemstellungen.⁵ *Fachstudien und Fachdidaktik* ist in Bereichsmodulen unterteilt, die zwar schulfachliche Orientierungen kennen, aber durch bestimmte Sichtweisen und Zugänge zu Gegenständen verbunden sind.⁶ Zudem ist in diesem Studienbereich eine *Disziplinäre Vertiefung* vorgesehen, die also eine fachwissenschaftliche Vertiefung ermöglicht und an Hand einer ausgewählten Disziplin

⁴ Die Module beanspruchen, neben wenigen sehr kleinen und sehr grossen Einheiten, eine Ausbildungszeit von 120 bis 450 Arbeitsstunden.

⁵ Vorgesehen sind beispielsweise die Module 'Institution Schule', 'Lernprozesse', 'Kindheit und Jugend' und 'Lernumgebungen und Lehrformen'.

⁶ Vorgesehen sind die Module 'Sprache und Kommunikation', 'Natur und Technik' und 'Individuum und Gesellschaft', zudem die Module 'Gestaltung', 'Musik' und 'Bewegung'.

Fragen zur Konstruktion wissenschaftlichen Wissens erarbeitet. Zudem lernen Studierende, Instrumente wissenschaftlichen Arbeitens in einem eigenen Projekt anzuwenden.⁷ Zudem ist eine *Spezialisierung* in einer berufsbezogenen Problemstellung vorgesehen (beispielsweise 'Deutsch als Zweitsprache' oder 'Spiel und Theater'), die sich nicht an Disziplin- und Schulfachgrenzen halten muss.

'Lernort Schule' schliesslich umfasst die Ausbildung an den Schulen der Zielstufe. Das Konzept der Hochschule Pädagogik Aargau ist insofern traditionell, als es die berufspraktische Ausbildung auslagert. Es ist dort integrierend, wo Verbindungen vorgesehen sind: Die Hochschule Pädagogik Aargau und die Schulorte der Zielstufe sind zwei kooperierende Lernorte mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Lernresp. Erfahrungsmöglichkeiten.⁸ Insbesondere wird versucht, die Verbindung zwischen Ausbildungsinstitution und Lernort Schule so zu gestalten, dass (eigenes) Lernen und Lehren sichtbar, diskutierbar und an Kriterien messbar wird, also professionelle Distanz aufgebaut werden kann.⁹ Dies ist insbesondere mit dem Integrierten Einstiegspraktikum und dem Berufseinführungsjahr vorgesehen, zudem mit dem Konzept der Pilotschulen akzentuiert. Pilotschulen illustrieren in konkreten Situationen beruflichen Handelns Leitideen der Ausbildung. So lassen sie sich etwa durch ihren neugierigen, forschend-experimentellen Geist bei der je wieder notwendigen Rekontextualisierung von Schule charakterisieren.

Die Ausbildung von Lehrpersonen will, gerade auch im Bereich der schulpraktischen Ausbildung, nicht einfach Modell-Lernen sein: Zwar hat bereits blosses Dabeisein seine Wirkung, aber erst Reflexion und Theoretisierung machen klug.

Neben diesen traditionellen Bereichen werden mit 'General Studies und Social skills'¹⁰ sowie 'Projekte' zwei Bereiche ausgegliedert, die je spezifische Zielsetzungen verfolgen. Der Studienbereich *General Studies und Social Skills* will verschiedene berufsbefähigende Kommunikationskompetenzen vermitteln und für den Beruf wichtige allgemeinbildende Kompetenzen erweitern. Er ersetzt nicht einfach die traditionellen Wahlfächer, sondern geht von der Überlegung aus, dass eine Ausbildung von Lehrpersonen auf Fachhochschulstufe diesen Beruf mit anderen höheren Berufen vergleichbar macht. Und zu höheren Berufen gehört zum Beispiel eine anständige

⁷ Ausrichtung an Wissenschaft ist eine der Leitideen des Ausbildungskonzepts. Dahinter steckt die Vorstellung, dass wissenschaftliches Wissen als zentrales Bezugswissen etabliert werden soll, wenn auch nicht - im Sinne eines technokratischen Modells - Wissenschaft bereits die 'gute Lehrperson' herstellen kann, ja Professionalität nicht einfach mit Verwissenschaftlichung eingelöst werden kann.

⁸ Das Ausbildungskonzept sieht selbstverständlich auch Verbindungen des Studienbereichs 'Lernort Schule' mit anderen Studienbereichen vor. Indessen: Modularisierung ist keine Antwort auf das Theorie-Praxis-Problem resp. auf das Problem des 'trägen Wissens'. Indessen muss die Frage gestellt werden, welche Form der Modularisierung gewählt werden soll, um diese Probleme sinnvoll zu bearbeiten.

⁹ Zudem gilt es, zum einen die Spezifität schulischen Lehrens und Lernens sichtbar zu machen, zum anderen die Übervertrautheit mit resp. die vermeintlichen Gewissheiten über Schule und Lehrberuf zu berücksichtigen. Insofern muss und darf die Ausbildung von Lehrpersonen nicht 'bei Null' beginnen: Bisher gemachte Erfahrungen, also eigene Schul- und Lernbiografien, müssen thematisiert werden.

¹⁰ Die Bezeichnung dieses Studienbereichs rief einige Einwände hervor. Der Begriff schliesst an Reformdiskussionen an Hochschulen und Universitäten an, die damit Ausbildungsbereiche bezeichnen, die zum einen eine akademische Allgemeinbildung, zum anderen allgemeine Berufskompetenzen für 'höhere Berufe' vermitteln wollen.

Fremdsprachenkompetenz. Zudem wird mit diesem Studienbereich die Vorstellung einer Campus-Lösung, wie sie in der Fachhochschule Aargau geplant ist, konkretisiert.¹¹

Der Studienbereich *Projekte* umfasst Arbeiten, die relativ eigenständig ausgeführt werden. Die Vorgaben für diese Arbeiten können dabei mehr oder weniger reglementiert sein. Selbstverständlich stehen die Module dieses Studienbereichs in bestimmter Beziehung zu den anderen, inhaltlich strukturierten Ausbildungselementen; mit dieser Ausgliederung aber wird ein Zugang betont und Eigenständigkeit berücksichtigt. Konkret: Dieser Studienbereich gibt einem Studenten beispielsweise die Möglichkeit, am Forschungsprojekt 'Regionalgeschichte des Fricktals' mitzuarbeiten und sich diese Arbeit als Ausbildungsteil anrechnen zu lassen. Eine Studentin kann sich am Projekt 'Pausenplatzgestaltung in Fislisbach' beteiligen oder eine 'Bildungsreise durch albanische Schulen' organisieren, und diese Initiativen würden anerkannt. Dazu gehört auch ein Profilpraktikum in einem verwandten Bildungs- resp. Vermittlungsberuf. Der Ausbildungsbereich 'Projekte' illustriert wohl am deutlichsten eine Leitidee des Ausbildungskonzepts, welche die Ausbildung als persönliches Forschungsprojekt der Studierenden und als gedankliches Schulexperiment konzipiert: Beobachtungen, experimentelles Handeln und Interpretationen in Verbindung mit Lehrkunst und wissenschaftlichen Konzepten sind zentrale Aspekte.

	1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester	6. Semester	
Bildung und Schule	■	■	■	■	■	■	
Fachstudien und Fachdidaktik	■	■	■	■	■	■	
Lernort Schule	■	■	■	■	■	■	
General Studies und Social Skills	■	■	■	■	■	■	
Projekte	■	■	■	■	■	■	
	30	30	30	30	30	30	180

Abbildung 2: Die fünf Studienbereiche setzen sich aus einzeln abschliessbaren Modulen zusammen. Jedem Modul ist eine bestimmte Ausbildungszeit zugeordnet. Die Figuren stellen einzelne Module dar, ihre Grösse ist entsprechend ihrem zeitlichen Umfang gestaltet.

Ausbildungsgänge kennen die Schwierigkeit, trotz trennender Strukturierung Verbindung und Kohärenz herzustellen. Ein Portfolio (resp. entsprechende Aufträge) ist als

¹¹ Die sogenannte Campus-Lösung fasst die verschiedenen Departemente der Fachhochschule Aargau (Technik, Wirtschaft, Soziale Arbeit, Gestaltung und Kunst, Pädagogik) institutionell und örtlich zusammen. Nicht Abgrenzung und Besonderheiten des Lehrberufs werden betont, sondern Offenheit und Kooperation mit anderen Fachhochschul-Studiengängen.

verbindende Klammer zwischen einzelnen Modulen vorgesehen. Zudem gibt ein solches Portfolio Auskunft über verschiedene Studienleistungen und das individuelle Studienprofil.

Ausbildungszeit

Das Ausbildungskonzept der Hochschule Pädagogik Aargau, das als Vorgabe für die weitere Planung und Konkretisierung gilt, geht von einer Arbeitszeit von (wohl minimalen) 1800 Jahresarbeitsstunden aus, die sich in zwei Bereiche gliedern lassen: Die Arbeitszeit, die in Zusammenhang mit kursorischem Unterricht steht: Diese beträgt 80 % der gesamten Arbeitszeit, wobei die Hälfte (also insgesamt 40 % der gesamten Arbeitszeit) als Präsenzzeit institutionell organisiert ist, die andere Hälfte (ebenfalls insgesamt 40 % der gesamten Arbeitszeit) als individuell organisierte Arbeitszeit, die in bestimmtem Masse betreut werden kann. Die restliche Arbeitszeit von insgesamt 20 % wird eigenverantwortlich gestaltet; dazu gehören zum Beispiel das Profilpraktikum und Projektarbeiten.

Das Ausbildungskonzept unterstellt also selbstverantwortliches und selbstverpflichtetes Engagement der Studierenden. Es wird gelten, diese hohen Ansprüche in einer neuen Institutions-Kultur zu verankern und dafür geeignete Einrichtungen und ausreichende Mittel zur Verfügung zu stellen.

Die Komplexität der Module sowie die vielen konzeptionellen Verbindungen zwischen den verschiedenen Studienbereichen und Modulen machen das Ausbildungskonzept zu einem anspruchsvollen Dokument, dessen Möglichkeiten sich erst allmählich erschliessen lassen. Einige erste Reaktionen dürften vor diesem Hintergrund gedeutet werden. Empört wird zum Beispiel die Nicht-Nennung bestimmter Schulfächer als Marginalisierung beklagt. Zudem wiederholt sich hier die Diskussion um die Stundentafel als Diskussion um Ausbildungsanteile. Dahinter stecken teilweise auch gewerkschaftliche Anliegen, darüber hinaus erschwert das gestaffelte Vorgehen bei der Planung der einzelnen Module einen Überblick über den Ausbildungsgang. Konkret: Es ist schwierig, bereits in einer frühen Phase zu sehen, in welchen Studienbereichen und Modulen ein bestimmter Inhalt überall vorkommen kann. Diskutiert wird im Weiteren das Ausmass individueller Studienprofilierung, weil diese den Anteil der allen gemeinsamen und verbindlichen Ausbildungsanteile schmälert. Und schliesslich: Das Ausbildungskonzept, das eine veränderte Strukturierung vorsieht, kann eine verbreitete Erwartung nicht erfüllen, nämlich die zeitliche Erhöhung bisheriger Ausbildungsgefässe.

Das vorgestellte Ausbildungskonzept darf als zwar ambitioniertes, doch gleichzeitig pragmatisches Projekt gelten. Es versucht, verschiedene Ansprüche an die Ausbildung von Lehrpersonen in ein stimmiges Verhältnis zu setzen und ihre Etablierung auf Fachhochschulstufe zu konkretisieren. Von einer neuen Strukturierung der Ausbildungsgänge darf kein Schulwunder erwartet werden, aber mindestens ein guter Plan für eine gelungene Studienlandschaft. Diese gilt es nun zu gestalten.

Literatur

- Criblez, L. (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 41-60.
- Forneck, H.J. (2000). Perspektiven pädagogischer Qualifizierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 49-51.
- Hänsel, D. (1995). Lehrerbildungsreform durch Projekte. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 165-175). Weinheim: Beltz.
- Herzog, W. & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17-28.
- Hildbrand, T. & Tremp, P. (2002). Lehrer/in werden im Campus Europa. *en route*, 2 (4), 2-8.
- Künzli, R. & Messner, H. (1995). Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 332-343.

Die modulare Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Hans-Jürg Keller

Die Pädagogische Hochschule Zürich hat ihre Ausbildung modularisiert. Nach einer Erläuterung der an der PHZH gebräuchlichen Moduldefinition werden die Gründe für die Modularisierung erläutert. Dann werden einige Nachteile modularer Ausbildungsgänge aufgezeigt, die von "flankierenden Massnahmen" aufgefangen werden müssen. Als Illustration folgt schliesslich ein möglicher Studienverlauf einer Primarlehrerstudentin.

Die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) nimmt ihren Betrieb im Herbst 2002 auf. Sie löst die bisherigen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen für Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Zürich ab.

Seit dem Start der Planungsarbeiten für die verschiedenen Studiengänge steht fest, dass die Ausbildung und Teile der Weiterbildung "modularisiert", d.h. modular als Baukastensystem aufgebaut sein sollen. Die gesamteuropäischen Tendenzen im Bildungswesen mit dem Bologna-Prozess, die gesellschaftlichen Entwicklungen, aber auch einzelne Schwachpunkte der bisherigen Ausbildung hatten zu diesem Entscheid geführt.

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 können. Das modulare System ist auf Durchlässigkeit innerhalb der verschiedenen Studiengänge und innerhalb der schweizerischen und internationalen Hochschullandschaft angelegt.

Modulbegriff

Während Module im Bildungswesen häufig als Einheiten definiert werden, in denen eine bestimmte berufsrelevante Kompetenz erworben wird (vgl. z.B. Modula, 2001, S. 5), wählen wir aus pragmatischen Gründen eine Moduldefinition, die von der Lernzeit der Studierenden ("workload") ausgeht:

Ein Modul an der Pädagogischen Hochschule Zürich

- ist eine abgeschlossene Lerneinheit;
- orientiert sich in der Regel an Standards, die von den Studierenden zu erreichen sind;
- ist über die Lernzeit definiert, die Studierende durchschnittlich brauchen, um das Modulziel zu erreichen. Diese Lernzeit beträgt 40 - 45 Arbeitsstunden pro Modul.
- wird in der Regel innerhalb eines Semesters abgeschlossen.
- Die Studierenden weisen die Abarbeitung eines Moduls bzw. einer Reihe von Modulen mit einem standardorientierten Leistungsnachweis nach, danach werden

ihnen die Anrechnungspunkte gutgeschrieben (1.5 Credits gemäss "European Credit Transfer System" [ECTS] pro Modul).¹

Die Präsenzzeit der Studierenden sowie die Arbeitszeit der Dozierenden für Vorbereitung, Unterricht, Betreuung usw. ist nicht Gegenstand der Moduldefinition, was eine Abkehr vom bisherigen Denken in Semesterwochenstunden bedeutet. Trotzdem hat die "Doppellektion" bei der Geburt obiger Moduldefinition Pate gestanden. Ein Modul umfasst in vielen Fällen zwei Wochenstunden Lehrveranstaltungen während eines Semesters (28 Stunden Lernzeit) plus Vor- und Nachbearbeitungszeit zu Hause (12 Stunden Lernzeit). Ein Modul kann auch aus einer stündigen Vorlesung während eines Semesters (14 Stunden Lernzeit) und einer Verarbeitung in einer Lerngruppe (26 Stunden Lernzeit), einer selbständigen Bearbeitung einer Lernaufgabe mit Betreuung via e-mail (ca. 40 Stunden), einer Woche Praktikum oder einer Studienwoche (je über 40 Stunden Lernzeit) bestehen.

Weil sich Lernen meist nicht im 40-Stunden-Takt organisieren lässt, werden häufig Modulreihen statt einzelner Module angeboten. Mehrere inhaltlich aufeinander aufbauende Module ergeben eine Modulreihe. Daneben gibt es "unabhängige" Module, die zu einem beliebigen Zeitpunkt des Studiums besucht werden können.

Die Variationsbreite der Module ist gross: Es gibt studiengangübergreifende und studiengangsspezifische Module, fachspezifische und fächerübergreifende Module, grundlegende Module und Vertiefungsmodule.

Die Studierenden absolvieren im Einklang mit dem ECTS während eines Jahres 40 Module (ergibt 60 ECTS-Punkte), die dreijährige Ausbildung zur Vorschul- oder Primarlehrperson umfasst somit 120 Module (180 ECTS-Punkte), die vierjährige Ausbildung zur Lehrperson auf der Sekundarstufe I 160 Module (240 ECTS-Punkte). Eine Vergabe des Bachelor-Grades für Vorschul- und Primarschullehrpersonen bzw. eines "advanced Bachelors" für Lehrpersonen der Sekundarstufe I sollte ohne weiteres möglich sein, wenn diese akademischen Grade eingeführt werden.

Weil Module bzw. Modulreihen mit Leistungsnachweisen abgeschlossen werden, wird das Prüfungssystem zu weiten Teilen studienbegleitend. Die Fachbereiche bestimmen, welche Leistungsnachweise ihres Faches mit bestanden oder nicht bestanden bewertet werden und welche Leistungsnachweise benotet werden. Die benoteten Nachweise eines Fachbereiches werden zur Schlussnote dieses Fachbereiches verrechnet. Die vom Gesetz vorgesehenen Zwischen- und Schlussprüfungen können so auf ein Minimum reduziert und interdisziplinär angelegt werden.

Inhaltliche Gründe für die Modularisierung

Verschiedene Ziele, die die Pädagogische Hochschule im Zuge einer weiteren Professionalisierung der Lehrberufe verfolgt, lassen sich mit modular konzipierten Studiengängen einfacher umsetzen:

Die Breite der Ausbildung wird momentan in der ganzen Schweiz zu Gunsten einer *vertiefteren Ausbildung* reduziert. Im Kanton Zürich erwerben die Studierenden der Sekundarstufe I künftig gemäss den EDK-Vorgaben die Unterrichtsbefähigung für

¹ Vgl. z.B. <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/usersg.html>

vier bis fünf Fächer (EDK,1999). Primarlehrpersonen bilden sich für sieben Fächer (Klassen 1 - 6) aus, Vorschullehrpersonen nach wie vor für alle Bereiche. Eine modular aufgebaute Ausbildung ermöglicht den Studierenden, einige Fächer lediglich "grundlegend" mit einer minimalen Dotation an Ausbildungszeit zu studieren, andere dafür "vertieft". Primarlehrpersonen studieren drei von ihnen gewählte Fächer vertieft, Vorschullehrpersonen zwei. In diesen Fächern wird die zur Verfügung stehende Ausbildungszeit in der Regel etwa verdoppelt. Eine weitere Vertiefung bildet der 12 Module umfassende Studienschwerpunkt, in welchem die Studierenden auch ihre Diplomarbeit schreiben.

Die modular aufgebauten Ausbildungsgänge ermöglichen den Studierenden, gezielt Module zu wählen, die auf ihre *Ressourcen* abgestimmt sind. Die PHZH als relativ grosse Pädagogische Hochschule hat hier den Vorteil, dass sie in einem Fach verschiedene Module parallel anbieten kann, unter denen die Studierenden je nach Vorbildung und Interesse wählen können.

Die *studentische und die berufliche Mobilität* werden erhöht, variabelere Laufbahnen werden ermöglicht.

Während des Studiums erleichtert die Modularisierung die Absolvierung von *Gastsemestern* an anderen Hochschulen. Auf Grund von Kooperationsverträgen mit anderen Hochschulen oder individuellen Vereinbarungen mit Studierenden können anderweitig erworbene Leistungsnachweise angerechnet werden. Interessant sind Gastsemester natürlich vor allem auch an fremdsprachigen Hochschulen. Das modulare System ist auch für Gaststudierende attraktiv, die ein Semester in Zürich verbringen wollen und die sich für dieses Semester die ihren Bedürfnissen entsprechenden Module zusammenstellen können. Die Einführung des ECTS gibt den Hochschulen - unabhängig von der Modularisierung ihrer Studiengänge - einen einheitlichen Modus, mit dem an anderen Hochschulen erbrachte Studienleistungen verrechnet werden können.

Die Ausbildung zur Lehrperson wird auch als Zweitstudium attraktiver, in dem Vorleistungen individuell angerechnet und das Studium entsprechend verkürzt werden kann. Was für den Umstieg in einen Lehrberuf gilt, sollte auch für den Umstieg weg vom Lehrberuf gelten. Bestandteile des Lehrer/innenstudiums können im Falle eines weiteren Studiums von anderen Hochschulen angerechnet werden. Das modulare System und ECTS helfen dabei, ersetzen aber Abmachungen und Verträge mit anderen Hochschulen über die gegenseitige Anrechnung nicht.

Die vielen stufenübergreifenden Module erleichtern die *vertikale Mobilität* innerhalb des Berufes. Ein Stufenwechsel zwischen Vorschule, Primarschule und Sekundarstufe I ist bei entsprechend reduziertem Pensum auch als berufs begleitende Weiterbildung möglich.

Auch die *horizontale Mobilität* innerhalb des Berufes wird gefördert. Module, die in der Grundausbildung nicht besucht wurden, können in Zusatzausbildungen besucht werden, der Erwerb von weiteren Unterrichtsberechtigungen und die Vertiefung in Fachbereichen, in denen man bereits über eine Unterrichtsberechtigung verfügt, sind so im Baukastenprinzip möglich.

Module der Weiterbildung können in bestimmten Vertiefungsrichtungen zu Nachdiplomkursen und -studien kombiniert werden. Die Modularisierung ermöglicht auch zeitlich gesehen eine *individuellere Ausbildungsgestaltung*, Studienunterbrüche oder das Studium als Werkstudentin sind ohne weiteres möglich.

Umsetzung am Beispiel der Primarschulstufe

Der Studiengang Primarschule umfasst 120 Module, die etwa folgendermassen aufgeteilt sind:

Bildung und Erziehung, "Netzwerk Schule", Forschung und Entwicklung	30
Fachausbildung und Fachdidaktik	50
Berufspraxis	28
Studienschwerpunkt und Diplomarbeit	12

Von diesen 120 Modulen sind etwa 50 *stufenübergreifend*, d.h. sie umfassen die Vorschulstufe, die Primarschulstufe und die Sekundarstufe I. Das Gros dieser stufenübergreifenden Module stammt aus Bildung und Erziehung, aber auch Grundlagenmodule in Fachausbildung und Fachdidaktik ("Grundkurs Sprachen", "Schulmathematik I und II" "Wahrnehmung und ästhetische Bildung" usw.), Orientierungspraktika und Begleitseminare sind stufenübergreifend organisiert.

In etwa der Hälfte der 120 Module haben die Studierenden der Primarschulstufe keine *Wahlmöglichkeit*, sie müssen von allen Studierenden besucht werden, in der anderen Hälfte der Module können die Studierenden aus dem Angebot der Fachbereiche auswählen. Zu Beginn des Studiums wird in einer Fachdidaktik z.B. von allen Studierenden das Modul "Einführung in die Fachdidaktik XY" belegt, gegen Ende des Studiums ebenfalls als Pflichtmodul "XY-Unterricht planen in der Primarschule". Zwischen diesen beiden Modulen können die Studierenden zwei bis sechs weitere Module aus dem betreffenden Fachbereich wählen, meist ohne an eine bestimmte Reihenfolge gebunden zu sein.

Von den an der Primarschule zu unterrichtenden Fächern müssen sich alle Studierenden in Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt (inkl. Biblische Geschichte) und einer Fremdsprache ausbilden. Grund für diese Vorgabe ist die Einsetzbarkeit der Lehrpersonen in den Schulgemeinden. Drei weitere Fächer (Bewegung und Sport, Bildnerisches Gestalten, Musik, Werken, Werken textil, zweite Fremdsprache) können sie wählen, wobei die zweite Fremdsprache nur von Studierenden, die eine Fremdsprache schon sehr gut beherrschen, gewählt werden darf. Bei der Wahl, welche drei Fächer "grundlegend" mit 4 bis 6 Modulen und welche "vertieft" mit vier weiteren Modulen belegt werden, sind die Studierenden frei, ebenso bei der Wahl ihres Studienschwerpunktes.

Flankierende Massnahmen

Trägt die Modularisierung allgemein zu einer Individualisierung und Flexibilisierung der Studiengänge bei, so bringt sie auch Gefahren, die mit "flankierenden Massnahmen" behoben werden müssen.

Wie im Zuge des Nationalen Forschungsprogramms 33 gefordert, soll die Ausbildung verbindlicher und dadurch weniger beliebig werden (vgl. z.B. Oser, 2001, S. 316). Die Vielfalt von Modulen, unter denen Studierende wählen können, birgt die Gefahr in sich, dass die Beliebigkeit zunehmen könnte. Wir wollen dieser Gefahr begegnen, in dem bei sämtlichen Modulen in der Ausschreibung angegeben werden muss, auf welchen von den Studierenden zu erreichenden *Standard* das Modul zielt. Die Fachbereiche haben Standards formuliert, die die Studierenden erreichen müssen, dazu kommen 10 fächerübergreifende PHZH-Standards, die sich an den Standards des INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, vgl. www.ccsso.org/intascst.html) anlehnen.

Die Studierenden führen ein *Portfolio*, in dem Sie das Verfolgen und Erreichen der Standards mit "Illustrationen" aus theoretischen und praktischen Ausbildungsbestandteilen belegen. Neben dem in einem Modul verfassten Text z.B. über die Korrektur von Schülertexten, finden auch von der Studentin korrigierte und kommentierte Schülertexte Aufnahme ins Portfolio.

Die häufig disziplinäre Ausrichtung der Module birgt die Gefahr mit sich, dass die für Lehrberufe so wichtige Interdisziplinarität zu kurz kommt. Weil die Studierenden ganz verschiedene Fächerkombinationen wählen, ist es auch selten, dass Fachbereiche gemeinsam ein Modul anbieten. Aus diesem Grund übernehmen sogenannte Begleitseminare die Aufgabe, auf interdisziplinäre Fragestellungen einzugehen. In diesen Seminaren geschieht u.a. die Vorbereitung und Auswertung der Praktika. Die Begleitseminare werden von einer Gruppe von Mentorinnen und Mentoren geleitet, die die Studierenden auch in den Praktika besuchen.

Interdisziplinäre und multiperspektivische Ansätze absichern helfen soll auch die Schlussprüfung. Weil die Modulreihen mit Leistungsnachweisen abgeschlossen werden, kann sie wahrscheinlich auf einen fallbasierten Teil, der die Komplexität der Schulwirklichkeit widerspiegelt, einen schulpraktischen Teil und ein Kolloquium über das Portfolio beschränkt werden.

Die Studierenden werden sich weniger gut kennen als in den bisherigen, eher seminaristisch geprägten Ausbildungsgängen. Man absolviert verschiedene Module mit ganz verschiedenen Mitstudierenden. Hier sollen einerseits die Begleitseminare, andererseits einwöchige Module z.B. zu Kommunikation oder interkultureller Kompetenz verbindend wirken. Die PHZH wird Teamwork einfordern, in dem z.B. einzelne Leistungsnachweise nur als Gruppenarbeiten abgegeben werden können.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Modularisierung bietet die Gutschrift von Kreditpunkten. 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, in dem sie für 20 Module exemplarische Beispiele für ihre Portfolios sammeln. Die PH muss hier steuernd eingreifen, in dem die Fachbereiche angehalten werden, Kreditpunkte für Modulreihen zu vergeben und in dem die Arten von Leistungsnachweisen in den verschiedenen Modulen eines Semesters koordiniert werden.

Illustration: Fiktiver Studienverlauf einer Studentin

Spielen wir zum Schluss ein Studium einer Studentin, nennen wir sie Y, die Primarlehrerin werden möchte, durch. Sie hat nach der Matura in der Reisebranche gejobbt, verfügt deshalb über gute Englischkenntnisse und hat ihr ausserschulisches Praktikum von drei Monaten bereits absolviert.

Vor Eintritt in die Pädagogische Hochschule überlegt sie sich, ob sie im Frühling oder im Herbst mit der Ausbildung starten soll. Der Start im Herbst, d.h. der Eintritt in das mit der Uni synchronisierte Wintersemester hätte den Vorteil, dass sie drei Jahre später bereits im Sommer im Besitz ihres Fähigkeitszeugnisses sein könnte, das Studium wird dann allerdings sehr dicht, weil die 120 Module in nicht ganz drei Jahren absolviert werden müssen. Der Frühlingsbeginn hat den Vorteil, dass sie drei Jahre später ebenfalls im Frühling abschliesst, d.h. sich in Ruhe auf das Übernehmen einer Stelle vorbereiten und vielleicht schon ein, zwei Stellvertretungen übernehmen kann. Y. entscheidet sich für den Frühling.

Die Studentin ist etwas ungehalten, als sie schon auf der Anmeldung nach Sprachkenntnissen und allfälligen bereits absolvierten Ausbildungsteilen im tertiären Bereich gefragt wird. Nach einer Nachfrage per e-mail auf der Kanzlei wird ihr aber klar, dass es lediglich darum geht, abzuklären, ob sie gewisse Module nicht besuchen muss. Etwas anders hat sie sich auch die Wahlmöglichkeiten vorgestellt. Eigentlich wollte sie sich ja den ganzen Freitag freischaufeln, um noch als Aushilfe an einer Hotelreception tätig zu sein. Weil sie sich aber nicht als Werkstudentin einschreibt, d.h. die Ausbildung wirklich auch in drei Jahren absolvieren will, hat sie keine Priorität bei der zeitlichen Wahl der Module und wird natürlich prompt am Freitag eingeteilt. Das sei leider so, aus finanziellen Gründen müssten alle seminarartigen Module von etwa 18 Studierenden belegt werden, da lägen nicht mehr viele zeitliche Wahlmöglichkeiten drin, wird ihr gesagt. Etwas enttäuscht meldet sich die Studentin eben für den Abenddienst an der Hotelreception.

Weil sie bereits sicher ist, dass sie Primarlehrerin werden und Englisch als ein Fach wählen will, meldet sie sich für den Englisch-Test auf "Advanced"-Niveau an der PHZH an, der ihr bescheinigt, dass sie über die nötigen "Ausgangskompetenzen" verfügt, dass sie also keine Sprachkompetenzmodule, sondern lediglich die Sprachdidaktikmodule in Englisch besuchen muss.

Das erste Semester bringt eine geballte Ladung von "Bildungs- und Erziehungs"-Modulen, spannend findet die Studentin auch die Einführung in die Standards und ins Portfolio, die sie per e-learning absolviert. Ein ganzer Tag pro Woche ist der schulpraktischen Ausbildung gewidmet, die ganze Studierendengruppe, die Y. aus dem Begleitseminar kennt, ist in der gleichen Kooperationsschule tätig, übernimmt Unterrichts-, Begleit- und Beobachtungsaufträge, lernt die verschiedenen Stufen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I kennen und tauscht das Erfahrene tags darauf im Begleitseminar mit den Mentorinnen und Mentoren aus.

Y. durchläuft die verschiedenen Stationen der Eignungsabklärung problemlos. Bei ihr ist keine "second opinion" durch eine Fachperson nötig wie bei einigen Kolleginnen und Kollegen. Einzelne Mitstudierende geben das Studium nach der Eignungsabklärung, meist aus eigener Einsicht, auf. Y. spielt kurz mit dem Gedanken, sich doch

zur Vorschullehrperson ausbilden zu lassen, die Arbeit im Kindergarten der Kooperationschule fasziniert sie. Schliesslich bleibt sie aber doch bei ihrer ursprünglichen Stufenwahl.

Während des Praktikums in der Kooperationsschule wird Y. ihre Fächerkombination auch klarer. Sie wird neben den für alle obligatorischen Fächern (Mathematik, Deutsch, Mensch und Umwelt) als obligatorische Fremdsprache Englisch wählen, so spart sie sich die Sprachkompetenzmodule. Dann beschliesst sie, sich auch für textiles Werken auszubilden und sie fasst auch bildnerisches Gestalten und Sport ins Auge. Musik, Werken und Französisch wird Y. also nicht unterrichten können. Der Entscheid, Musik nicht zu wählen, wird ihr etwas durch die Tatsache erleichtert, dass sie trotzdem im Hochschulchor mitsingen kann und dass sie auch den - für Y. jetzt freiwilligen - Instrumentalunterricht besuchen kann, allerdings gegen eine Unkostenbeteiligung. Auch Französisch hätte Y. irgendwie gereizt, aber mit einer 3-4 in der Matur... wahrscheinlich ist es für die Schülerinnen und Schüler besser, wenn sie von jemandem unterrichtet werden, der die Sprache besser beherrscht. Die Unterrichtsberechtigung für Werken möchte Y. allenfalls später während einer Weiterbildung erwerben.

Die "Semesterferien" entpuppen sich leider auch nicht als Ferien, sondern als Zwischensemester mit ziemlich "workload". Mit etwa 1800 Stunden Lernzeit pro Jahr rechnen die Hochschulen, die das ECTS anwenden, da liegen immerhin noch vier Wochen Ferien zwischen Sommer und Herbst drin. Ansonsten schreibt Y. ihre Arbeit für das Einführungsprojekt in Bildung und Erziehung, besucht ein erstes, eine Woche dauerndes Modul zum textilen Werken und ein Kommunikationstraining. Sie absolviert ein zweiwöchiges Praktikum und ein Modul "Interkulturelle Pädagogik", das mit einem Aufenthalt in einem Herkunftsland von Migrantinnen und Migranten verbunden ist.

Während der folgenden Semester geht die Präsenzzeit an der PH zugunsten von selbständiger Arbeit oder Arbeit in Lerngruppen etwas zurück, nach wie vor verbringt Y. aber einen hohen Anteil ihrer Zeit in Präsenzmodulen. Die Anstrengungen der Dozierenden, mehr Module so aufzubereiten, dass auch Selbststudium möglich ist, werden aber spürbar.

Der Fremdsprachaufenthalt zwischen drittem und viertem Semester verkürzt sich für Y. wegen ihrer Englischkenntnisse, er besteht zur Hauptsache aus einem Praktikum in einer englischen Schulklasse. Y. hätte gerne noch etwas mehr unterrichtet als die 50%, die ihr von der englischen Rektorin zugestanden werden und etwas weniger hospitiert. Das Portfolio von Y. beginnt zu wachsen, für viele Standards hat sie schon einige Einträge zusammen, die auch als Leistungsnachweise gelten und ihr Credits einbringen. Das Sammeln von ECTS-Punkten wird unter den Studierenden zwar mit Cumulus-Punkte sammeln verglichen, Y. merkt aber in England, dass ihr bei einem Studium an der dortigen Universität eine schöne Anzahl Zürcher ECTS-Punkte angerechnet würden. Sie spielt mit dem Gedanken, dort überhaupt ein Gastsemester zu absolvieren, muss den Aufenthalt aber aus finanziellen Gründen auf später verschieben.

Etwas verschnitten sind die Praktika in den Zwischensemestern zwischen Winter- und Sommersemester. Weil in der gleichen Zeit auch Sportferien stattfinden, kann das Praktikum häufig nicht an einem Stück absolviert werden. Y. scheint der Preis der Synchronisierung mit der Uni vor allem in dieser Zeit etwas hoch, auch wenn sie es genießt, in vielen Modulen mit Studierenden für die Sekundarstufe I Kontakt zu haben, die einen hohen Anteil ihrer fachwissenschaftlichen, z.T. auch fachdidaktischen Module an der Universität absolvieren.

In einem Forschungs- und Entwicklungsmodul ist Y. in Kontakt gekommen mit einer PH-Dozierenden, die sich mit dem Zweitspracherwerb befasst. Nach interessanten Diskussionen und einer Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen und -desideraten entschliesst sie sich, ihren Studienschwerpunkt in diesem Bereich zu absolvieren und sich an diesem Forschungsprojekt der PH zu beteiligen. Mitstudierende treffen z.T. ganz andere Wahlen, beliebt ist z.B. ein Studienschwerpunkt, der zusammen mit der Hochschule für Musik und Theater angeboten wird und der an dieser Hochschule bei einem Weiterstudium voll umfänglich angerechnet wird.

Ab dem vierten Semester besucht Y. an der PH schwergewichtig die Fächer, die sie vertieft, in ihrem Fall Mensch und Umwelt (wo sie auch Module an der Uni besucht), textiles Werken (hier hat sie gemerkt, dass ihre Fähigkeiten nach vier Modulen kaum ausreichen, um das Fach befriedigend zu erteilen) und "Bewegung und Sport". Y. findet diesen Fachbereich höchst spannend. Sie schätzt es, sich bewegen zu können, setzt das Gelernte in der Praxis um und sammelt dort Belege dafür, dass sie z.B. den Standard "Bewegung und Sport unterrichtende Lehrpersonen können neue und relevante Ergebnisse aus der sportwissenschaftlichen Forschung in ihren Unterricht integrieren" erfüllt. Dass Sport unterrichten so komplex ist, hätte sie beim Eintritt in die PH nicht gedacht.

Auch das Schreiben der Diplomarbeit zusammen mit einer Kollegin, die sich am gleichen Forschungsprojekt beteiligt hat, das Lernvikariat und das Zusammenstellen des Portfolios für das Schlusskolloquium nimmt einiges an Zeit in Anspruch, hier und da hat Y. das Gefühl, die Dozierenden weiteten die 40-45 Stunden pro Modul etwas gar grosszügig aus. Das Schlussprojekt in Bildung und Erziehung, in dem Fragestellungen, die sich im Lernvikariat ergeben haben, bearbeitet werden, und das Modul über aktuelle Fragen des Berufsfeldes bilden Höhepunkte des letzten Semesters. Es folgen die Schlussprüfungen, deren Vorbereitung Y. nochmals eine Gesamtsicht ermöglicht. Nach dem letzten Kolloquium freut sie sich auf die Übernahme einer eigenen Klasse, es ist ihr zwar klar, in welchen Bereichen sie sich in nächster Zeit noch weiterentwickeln möchte, aber sie ist ebenso sicher, dass sie fürs erste die Herausforderungen des Schulalltages meistern wird.

Schluss

Knapp ein halbes Jahr vor dem Start der Pädagogischen Hochschule Zürich sehen wir der Realisierung der modularisierten Studiengänge mit manchmal nervöser Spannung entgegen. Werden die Studierenden die Vielfalt der Möglichkeiten überhaupt wahrnehmen wollen? Bedeutet die Standardorientierung für die Dozierenden eine zu grosse Einschränkung der Lehrfreiheit? Wie stark wird die Wahlfreiheit der Studie-

renden aus finanziellen oder räumlichen Gründen wieder eingeschränkt, weil eine hohe Mindestzahl von Studierenden erreicht werden muss, damit ein Modul durchgeführt werden kann? Werden einzelne Fächer den Studierenden zu unattraktiv erscheinen und kaum mehr gewählt? Wir werden die Entwicklungen sorgfältig beobachten und wo nötig laufend Modifikationen vornehmen. Mehr darüber in etwa drei Jahren...

Literatur

- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1999). Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999. Bern: EDK.
- Modula, Schweizerische Modulzentrale (2001). Leitfaden für Anbieter von Modulen. Vorläufiges und unverbindliches Arbeitspapier. Langnau i.E.: Modula Geschäftsstelle.
- 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.

Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung an der Ernst Moritz Arndt-Universität Greifswald

Stefanie Hofmann

Die Struktur der Lehrerbildung wird grundlegend reformiert. Anlass ist das Abkommen zwischen den europäischen Staaten, gemeinsam einen Hochschulraum für Europa zu schaffen. Dies ist ein ehrgeiziges Vorhaben, das nur mittels einer Standardisierung von Strukturen gelingen kann. Ausgangspunkt für alle Beteiligten ist zunächst die Frage nach der Berufsqualifikation durch akademische Bildung, die europaweit akzeptiert sein will. Die Frage ist gesondert für Bachelor- und Masterstudiengänge zu beantworten. Ist diese Frage geklärt, dienen Modularisierung, Leistungspunktesysteme und studienbegleitende Prüfungssysteme als weitere Kriterien einer europaweiten Standardisierung. Nicht nur die Mobilität soll davon profitieren: Die Reform der Ausbildungsstrukturen soll die Motivation der Studierenden steigern, die Chancen der Absolventinnen und Absolventen auf dem europäischen Arbeitsmarkt verbessern und nicht zuletzt den künftigen Lehrerinnen und Lehrern zu den Qualifikationen und Kompetenzen verhelfen, die sie für die schulische Praxis benötigen. Am Beispiel des gestuften Lehrerbildungsmodells, das an der Universität Greifswald neu entwickelt wurde, soll im folgenden gezeigt werden, wie eine Lösung für das skizzierte Vorhaben aussehen kann. Es handelt sich dabei um ein Modell, das für die Lehrämter an Gymnasien sowie Haupt- und Realschulen entworfen wurde.

Neue Studiengänge werden allenthalben entwickelt und implementiert. Als konsekutiv strukturierte Bachelor- und Masterstudiengänge sind sie ein wesentlicher Beitrag zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes. Die Reform der Studiengänge in Europa wurde mit der Sorbonne-Erklärung (1998), den Erklärungen von Bologna (1999), Salamanca (2001) und Prag (2001) beschlossen. Die Mobilität von Studierenden und Lehrenden ist Ziel dieser Reformmassnahme im gleichen Masse wie auch die Förderung beruflicher Mobilität im Zuge einer zunehmenden Europäisierung und Globalisierung. Die Hochschulen geben sich neue Profile, um sich in einem europaweiten und globalen Wettbewerb um die besten Studierenden und Lehrenden behaupten zu können. Zugleich sind Verfahren festzulegen, die trotz der Vielfalt noch eine Vergleichbarkeit und Kompatibilität der Systeme erlaubt. Neue Instrumente sollen Transparenz schaffen und die Qualität sichern.¹

Der grundlegende Reformprozess erfasst auch die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Der deutsche Wissenschaftsrat nimmt den sogenannten Bologna-Prozess zum Anlass, im November 2001 "Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung" auszusprechen.² Der Wissenschaftsrat empfiehlt eine Ausbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen als Vorbereitung auf das Lehramt der Sekundar-

¹ Vor diesem Hintergrund wird plausibel, warum ein Studiengang der Universität Greifswald (Mecklenburg-Vorpommern) für die Hochschulen der Schweiz von Interesse und Relevanz sein kann und umgekehrt.

² Der Wissenschaftsrat erwähnt an zwei Stellen die von der Universität Greifswald entwickelte Lehrerbildungskonzeption. Vgl. Wissenschaftsrat, "Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung", 2001, S. 46 und S. 56.

stufen I und II. Für den Unterricht in der Primarstufe erachtet er eine Ausbildung in einem dreijährigen Bachelorstudiengang grundsätzlich für ausreichend. Die neuen Studiengänge sollen künftig modularisiert sein. Sie weisen ein Leistungspunktesystem ebenso wie ein studienbegleitendes Prüfungssystem auf. Insofern diese Instrumente die Vergleichbarkeit, die Transparenz und Kompatibilität von Studiensystemen steigern, dienen sie dem Abbau von Mobilitätsbarrieren. Was auf den ersten Blick als rein strukturelle Reform erscheint, ist aufgrund der engen Verwobenheit von (Hochschul-)Didaktik und Curriculum eben nicht nur für die Form, sondern auch für die Inhalte akademischer Bildung von Bedeutung.

Der vorliegende Beitrag unternimmt den Versuch, diese Leistungskriterien von Bachelor- und Masterstudiengängen in Abschnitt 1 formal zu beschreiben. In einem Abschnitt 2 wird exemplarisch skizziert, wie die Universität Greifswald diese Strukturmerkmale in der universitären Praxis im allgemeinen und in der Lehrerbildung für das Lehramt an Gymnasien sowie grundsätzlich auch für das Lehramt an Haupt- und Realschulen im Besonderen umsetzt. Das von der Universität Greifswald entwickelte Modell beginnt mit einem Bachelor of Arts-Studium, an das entweder ein fachwissenschaftliches Master of Arts-Studium oder aber ein zum Staatsexamen für das Lehramt führender Master of Education-Studiengang anschliesst. Dieses Konzept der Ernst Moritz Arndt-Universität Greifswald mit dem obligaten basalen Bachelor-Studium ist ein Ausbildungsweg mit zwei Ausgängen, bildhaft charakterisiert als "Y-Modell". Die Ausbildung von Grundschullehrerinnen und -lehrern ist an der Universität Greifswald nicht vertreten, deswegen bleibt der Beitrag im folgenden im Hinblick auf dieses Lehramt eine Antwort schuldig.

1. Strukturmerkmale von Bachelor- und Masterstudiengängen

1.1 Berufsqualifizierung

Das 1998 novellierte deutsche Hochschulrahmengesetz (HRG) hält an dem Grundgedanken fest, dass Studiengänge zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen. Dies gilt für die "neuen", konsekutiven Baccalaureus-/Bachelor- und Magister-/Masterstudiengänge ebenso wie auch für die grundständigen, in der Regel mindestens vierjährigen Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge.

Ausgangspunkt für die Planung neuer Studiengänge ist also die Klärung der Frage, für welche Berufsfelder ein Studiengang qualifizieren kann. Diese Frage ist von weitreichender Bedeutung und entsprechend nicht einfach zu beantworten. Es lassen sich folgende Trends für die Entwicklung des Arbeitsmarktes konstatieren: Einerseits sind konkrete akademische Berufsbilder zunehmend in der Auflösung begriffen. Ein Medizinstudium führt zunehmend häufiger in die Forschungslabors von Pharmaunternehmen, ein Lehramtsstudium oftmals in die Medien- oder Werbebranche, in die so genannte "private" Wirtschaft im weitesten Sinne. Berufsfelder sind zunehmend offen und diffus; die Karrierepfade zunehmend nicht-linear. Die im Hochschulgesetz vorgeschriebene Berufsqualifizierung vermittelt in der Folge weniger eine eng gefasste Berufsfertigkeit als vielmehr eine grundlegende Berufsfähigkeit, die mittels eines "training-on-the-job" - womöglich in Verbindung mit einem lebenslan-

gen Lernprozess - zum Einsatz in verschiedenen Tätigkeitsbereichen befähigt. Andererseits ist gerade für jene Berufe, die traditionell eine Staatsprüfung als Zugangsvoraussetzung fordern, die Frage nach der "Qualifikation" der Berufsfähigkeit nach wie vor von Relevanz. Mit welchem Abschluss dürfen Lehrerinnen und Lehrer heute und künftig in den Schulen unterrichten?

Formal ist das Staatsexamen Voraussetzung dafür, zu einer "höheren" Phase der Lehrerausbildung bzw. Lehramtslaufbahn zugelassen zu werden. Das staatliche Prüfungswesen erfüllt damit die Funktion einer Eingangs- bzw. Zugangsprüfung. Im Gegensatz dazu sind Hochschulprüfungen - etwa die Magister- oder Diplomprüfung - in der Regel Ausgangs- oder Abschlussprüfungen. Sie stellen die Kompetenzen fest, über die ein Kandidat zum Abschluss seines Studiums verfügt. Traditionell werden in der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Schulen beide beschriebenen Funktionen miteinander verknüpft, wobei dahingestellt sei, wie weit dies zulässig oder unzulässig ist.

Das Ziel der Lehrerbildung ist klar definiert: Unsere Schülerinnen und Schüler haben einen Anspruch auf gute Lehrerinnen und Lehrer. Der Weg, dieses Ziel zu erreichen, ist indes nicht eindeutig festgelegt. Die konsekutive Studiengangsstruktur erlaubt es, die Entscheidung zwischen Polyvalenz und Professionalisierung zum einen auf kürzere Studienabschnitte zu beziehen, zum anderen sind dank der Modularisierung Modelle denkbar, die den scheinbaren Widerspruch auflösen. So ist für den Bachelorstudiengang zu definieren, welche Berufsfähigkeit in einem dreijährigen Studium vermittelt werden soll und kann. Für den Masterstudiengang erfolgt analog eine Zielbestimmung nach weiteren zwei Jahren Studium. Die Modularisierung erlaubt überdies, nicht nur die Gesamtqualifikation - den berufsqualifizierenden Hochschulabschluss -, sondern bereits einzelne Teilqualifikationen zu beschreiben.

1.2 Modularisierung

Die neu entwickelten Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Greifswald sind durchweg modularisiert. Das Prinzip der Modularisierung ist verbunden mit einem ECTS-kompatiblen Leistungspunktesystem sowie mit einem studienbegleitenden Prüfungssystem.³ Dies ergibt sich nicht zuletzt aus den rechtlichen Vorgaben, mit denen der Gesetzgeber die Hochschulentwicklung (inhaltlich) steuernd begleitet. Für die deutschen Hochschulen sind Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zu neuen Studiengängen und deren Akkreditierung eine verbindliche Richtlinie.⁴

³ Die vielschichtigen Aspekte der Interferenz von Modularisierung, Leistungspunktesystem und Prüfungssystem wurden in einer Broschüre zusammengefasst (vgl. Bastian, Erhart & Hofmann, 1999).

⁴ Das Modularisierungsmodell der Universität Greifswald wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) als ein gutes Beispiel anerkannt und fand Berücksichtigung in den "Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und zur Modularisierung von Studiengängen" vom September 2000. Prof. Dr. Matthias Schneider, Prodekan der Philosophischen Fakultät der Universität Greifswald, hatte das Modularisierungsmodell im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Unterausschusses der KMK im Januar 2000 vorgestellt. Vgl. ferner: "Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge," Beschluss der KMK, Bonn, Dezember

Modularisierung ist für die strukturelle Studienreform zentral. Modularisierung beschreibt eine Neustrukturierung von Studien- und Lernprozessen, die sowohl eine curriculare als auch eine didaktische sowie nicht zuletzt auch eine institutionelle Reform mit sich bringt.⁵

Es lassen sich im wesentlichen drei verschiedene, divergierende Definitionen von "Modulen" und deren spezifischen Merkmalen unterscheiden (vgl. Kloas, 1997). Zum einen erhalten einfache Lerneinheiten die Bezeichnung "Modul". Alle Lehrveranstaltungen - Vorlesungen, Seminare, Berufs- und Laborpraktika, Exkursionen, Tutorien, Übungen, Kolloquien - sind nach diesem Verständnis "Module". Sie bilden die formale Untergliederung eines konkreten Ausbildungsganges. Ihr Kennzeichen ist ihr formaler "Input" in einen Studiengang.

Zum zweiten werden in sich abgeschlossene Teilqualifikationen unabhängig von einer sich daraus informell zusammensetzenden Gesamtqualifikation "Module" genannt. Das Besondere ist hier, dass die - mit einer Prüfung endenden und zertifizierbaren - "Module" gerade nicht Bestandteil eines konzeptionell Ganzen sind. Vielmehr stellen sie schon für sich eine "Gesamtqualifikation" dar. Insofern sind Module diesem Verständnis zufolge "output"-orientiert.

Dem dritten "Modul"-Verständnis folgt die Universität Greifswald. Ihre Systematik geht ebenfalls von zertifizierbaren und insoweit von in sich abgeschlossenen Modulen aus. Es unterscheidet sich aber in zwei Punkten vom oben genannten. Erstens bleiben Module Teil eines Ganzen. Akkumuliert ersetzen sie daher eine Abschlussprüfung gerade nicht. Zweitens sind sie nicht nur ein einzelner, formaler Teil, sondern beziehen sich zielgerichtet auf eine bestimmte Gesamtqualifikation, den berufsqualifizierenden Abschluss. Deshalb muss für jedes einzelne Modul auch bestimmt sein, wozu es befähigen soll und wie die anzustrebende Teilqualifikation zum Erreichen der Gesamtqualifikation beiträgt. Daher teilt dieses Modulverständnis mit dem zweiten Modulbegriff die "Output"-Orientierung. Das besondere Merkmal dieses Modulkonzeptes ist das Anliegen, das Ganze, die *Gesamtqualifikation*, stets im Blick zu behalten. Während die akademische Bildung ihrem Selbstverständnis zufolge traditionell auf einen akkumulativen Wissensbegriff abhebt, widmet sich der Modularisierungsansatz weniger dem enzyklopädischen Wissen als vielmehr dessen Umsetzung und Transfer. Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bedeutet dies, in der Studiengangskonzeption die Frage zu beantworten: Was sollen künftige Lehrerinnen und Lehrer können? (vgl. GEW Projektgruppe LehrerInnenbildung, 2000). Wie können sie - mit Hilfe von Schlüsselqualifikationen - ihr Wissen ihren Schülerinnen

1998; "Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen," Bonn, März 1999.

⁵ So förderte die deutsche Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung von 1998 bis 2001 insgesamt sieben Projektverbände im Programm "Modularisierung". Die Philosophische Fakultät der Universität Greifswald war neben den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten Bochum, Frankfurt/Main, Mannheim und Regensburg Partner im BLK-Verbundprojekt Modularisierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Seit Oktober 2001 wird die Universität Greifswald als ganze im Rahmen des BLK-Verbundprojekts "Entwicklung von Leistungspunktesystemen an deutschen Hochschulen" gefördert.

und Schülern kommunizieren? Wie können Sie den modernen schulischen Alltag kompetent bewältigen?

Für die an der Universität Greifswald entwickelten Studiengänge gelten entsprechend folgende Standards: Modularisierung ist zuvorderst ein Organisationsprinzip, das zunächst zu einer Reorganisation der Studienstruktur führt. Module bezeichnen ein Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen zu einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt. Massgeblich für die konkrete Kombination von Lehrveranstaltungen ist dabei jeweils die Qualifikation bzw. Kompetenz, die durch das (erfolgreiche) Absolvieren eines Moduls erlangt wird. Denn die Orientierung an zu vermittelnden Qualifikationen und Kompetenzen tritt bei der Modularisierung an die Stelle der blossen Orientierung an Inhalten. Curricular sowie didaktisch bedeutet der Wechsel von einer "Input"-Orientierung, die allein den Kanon des zu erwerbenden Wissens beschreibt, zu einer Kompetenz fokussierenden "Output"-Orientierung einen grundlegenden Paradigmenwechsel. So ist die jeweils zu vermittelnde Qualifikation ausschlaggebend, wenn es darum geht, die Anzahl von Lehrveranstaltungen, den für das Erreichen des Qualifikationsziels erforderlichen Arbeitsaufwand, die Bestimmung von Selbststudiumseinheiten, die Dauer und die Hierarchie der Module zu bestimmen.

Mit dem Grundsatz der "Output"-Orientierung, sprich der Orientierung an zu vermittelnden Qualifikationen, lassen sich drei verschiedene Ebenen und Abstraktionsniveaus des Studienangebots beschreiben: Die grössten Einheiten, die als Makromodule zu bezeichnen sind, geben die Gliederung des Studiums in aufeinander aufbauende Studienabschnitte bzw. in konsekutiv aufeinander aufbauende Bachelor-, Masterprogramme sowie gegebenenfalls ein Promotionsstudium vor. Sie beschreiben die modularisierten Studiengänge. In einem zweiten Modularisierungsschritt werden Mesomodule gebildet. Sie sind die Binnengliederung der Makromodule in einzelne Studieneinheiten (Teilstudiengänge, die an der Philosophischen Fakultät der Universität Greifswald als Fachmodule bezeichnet werden). Die Mikromodule bilden schliesslich innerhalb der Mesomodule diejenigen Verbünde von didaktisch unterschiedlichen Lehr- und Lernkomponenten (Studienbausteine), die thematisch eine Einheit bilden. Diese durch ihr jeweiliges Qualifikationsziel definierten Module, auf die mehrere einzelne - in der Regel zwei bis vier - Lehrveranstaltungen inhaltlich abgestimmt sind, bilden das didaktische Grundgerüst des Studiums.

Für jedes Mikromodul, jedes Fachmodul und jedes Makromodul werden Qualifikationsziele ("Output") definiert, die aufeinander abgestimmt sind. Wichtig ist die Gesamtqualifikation, die durch das Absolvieren des gesamten Studiengangs erreicht wird (siehe 1.1). Modularisierung bedeutet demzufolge mitnichten Beliebigkeit im Hinblick auf Auswahl der Lehr- und Lernkomponenten noch im Hinblick auf den zeitlichen Ablauf, sondern eine sinnvolle Konfiguration von Lerneinheiten. Die Unterscheidung von Basis- und Aufbaumodulen etwa gibt eine Sequenzierung des Kompetenz- bzw. Qualifikationserwerbs vor. Wahl ist dort möglich, wo das Erreichen des Qualifikationsziels durch Variationen nicht in Frage gestellt wird. Den Studierenden stehen in einzelnen Fachmodulen verschiedene "wahlobligatorische Mikromodule" zur Auswahl, aus denen sie innerhalb ihres Fachmoduls Studienschwer-

punkte bilden können. Im Fachmodul Germanistik/Deutsch beispielsweise werden auf dem Niveau der Basismodule sowohl sprach- als auch literaturwissenschaftliche Kompetenzen erworben. Auf dem Niveau der Aufbaumodule ist indes die Bildung eines Studienschwerpunktes möglich. Die Qualifikationsziele sind über die Prüfungs- und Studienordnungen dokumentiert und veröffentlicht, sie sind allen Studierenden und Lehrenden zugänglich.

Jede zu vermittelnde Kompetenz oder Qualifikation, das heisst jedes Modul, wird gesondert geprüft. In den Mikromodulprüfungen der Basismodule wird festgestellt, ob der Student oder die Studentin über die grundlegenden Fähigkeiten und Kenntnisse in dem entsprechenden Bereich verfügt. Ist dies der Fall, erfolgt die Zulassung zum Aufbauomodul, in dem die erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen vertieft und erweitert werden. Modularisierung führt damit auch zu einer Veränderung von bislang vorherrschenden Prüfungs- und Dokumentationssystemen.

1.3 Ein ECTS-kompatibles Leistungspunktesystem

Das modularisierte Studiensystem verbindet sich in idealer Weise mit einem ECTS-kompatiblen Leistungspunktesystem.

Das Leistungspunktesystem dient zur Erfassung der realen Arbeitsbelastung eines Studierenden. Bezogen auf die unter Gliederungspunkt 1.2 getroffene begriffliche Differenzierung bedeutet dies: Leistungspunkte sind ein Mass für die mit einer Studienleistung - also mit einem Mikromodul, Fachmodul, mit einem Praktikum oder Auslandsaufenthalt verbundene Arbeitsbelastung der Studierenden.

Als regelmässige Arbeitsbelastung werden 900 Arbeitsstunden je Semester angesetzt. Diese werden mit 30 Leistungspunkten verrechnet. Die Zahl der Leistungspunkte für ein Mikromodul bzw. ein Praktikum oder einen Auslandsaufenthalt wird durch den auf die regelmässige Arbeitsbelastung von 900 Stunden bezogenen proportionalen Anteil der Arbeitsstunden bestimmt, die ein durchschnittlich begabter Student in Bezug auf das entsprechende Modul für Anwesenheit, Vor- und Nachbereitung aufwenden muss. Die Zahl der Leistungspunkte für ein Modul lässt sich aus folgender Gleichung ableiten:

$$\frac{\text{Leistungspunkte für das einzelne Modul}}{\text{Summe der für das Modul anzusetzenden Arbeitsstunden}} = \frac{30 \text{ Leistungspunkte}}{900 \text{ Arbeitsstunden}}$$

Das Ergebnis wird auf eine ganze Zahl gerundet.

Auf folgenden Überlegungen basiert die Formel: Auf der einen Seite sind 30 Leistungspunkte als Masseinheit eines Semesterprogramms als europäischer Richtwert vorgegeben. Auf der anderen Seite werden 900 Stunden als realistisch zumutbare Gesamtarbeitsbelastung eines Semesters angesetzt (das sind pro Semester unter Abzug von Zeiten fürs Jobben, für Urlaub und allgemeine Feiertage 22,5 Wochen zu je 40 Stunden).

Das Leistungspunktesystem stellt die Verbindung zwischen der wirklich zumutbaren Gesamtbelastung und der Planung des Curriculums dar. Leistungspunkte werden dabei nicht schon für formales Belegen, sondern nur für nachgewiesene Leistungen vergeben. Die Leistung kann insbesondere als mündliche Prüfung, als Klausur oder

als schriftliche Hausarbeit erbracht werden. Für die Vergabe von Leistungspunkten genügt einfaches Bestehen. Die Leistungspunkte werden dann nach dem "Alles-oder-Nichts-Prinzip" verliehen.

1.4 Studienbegleitendes Prüfungssystem

Aus dem Modularisierungsansatz in Verbindung mit dem Leistungspunktesystem lässt sich das "abgeschichtete" Prüfungssystem leicht entwickeln. Zum einen setzt die Vergabe von Leistungspunkten die Überprüfung von Leistung voraus. Zum zweiten kann durch die Verbindung der Modularisierung mit einem abgeschichteten Prüfungssystem festgestellt werden, welche (Teil-)Qualifikation der Student oder die Studentin bereits erfolgreich erworben hat. Der Qualifikationserwerb wird mit Bestehen der Modulprüfung nachgewiesen.

Aus den Qualifikationszielen werden jeweils Prüfungsanforderungen abgeleitet. Sie werden so konkret wie möglich beschrieben und begrenzt. Die Qualifikationsziele stehen in einem kausalen Verhältnis zu dem für das jeweilige Modul zur Verfügung stehenden studentischen Arbeitsaufwand ("work load"). Ist der Arbeitsaufwand nicht ausreichend, kann das Qualifikationsziel nicht erreicht bzw. können Prüfungsanforderungen nicht bewältigt werden. Die Qualifikationsziele stehen in einem wechselseitigen Bestimmungsverhältnis mit der jeweiligen Dauer eines Moduls. Die Qualifikationsziele, die Dauer und der vorgesehene Arbeitsaufwand entscheiden über die Zulassungsberechtigungen zu einzelnen Mikromodulen (Unterscheidung Basis-/Aufbaumodule) bzw. Modulprüfungen.

Das "abgeschichtete" Prüfungssystem, das der Überprüfung von Teilqualifikationen Rechnung tragen soll, bringt Veränderungen in der Verwaltungspraxis mit sich, stellt an Studierende und Dozierende neue Anforderungen. Dabei geht es weniger um eine Steigerung der Prüfungslast; denn die Mikromodulprüfung fasst in der Regel zwei bis vier Einzellehrveranstaltungen zusammen, während sie zugleich die Leistungsnachweise als Prüfungsvorleistungen entbehrlich macht. Die grosse Herausforderung für Studierende und Lehrende ist vielmehr das Formulieren und Beantworten der richtigen Prüfungsfragen, die nicht auf fragmentiertes, in der einzelnen Lehrveranstaltung vermitteltes Wissen abheben. Die angemessene Frage prüft die Kompetenz und die Qualifikation, die mittels der Auseinandersetzung mit dem stofflichen Gegenstand in mindestens zwei Veranstaltung als Überblickswissen, als Anwendungskönnen und Transferkompetenz erworben wurde. Diese Überprüfung von gebündelten Kompetenzen bzw. Qualifikationen ist - ganz pragmatisch argumentiert - überdies für die Prüfungsverwaltung von Vorteil. So ergibt sich bei einem Prüfungssystem, das die Überprüfung von Einzelleistungen (und nicht Modulprüfungen) vorsieht, das Problem, nicht nur die Einzelleistungen prüfen, sondern auch die Zuordnung der einzelnen Veranstaltungen zu den Modulen vornehmen zu müssen. Entscheidend sind nicht zuletzt die Studierenden: Für sie bedeutet die Modularisierung in Verbindung mit einem studienbegleitenden Prüfungssystem zwar eine höhere, dafür regelmässige Prüfungslast. Die empirischen Befunde belegen, dass sie diese regelmässige Erfolgskontrolle gut und gerne annehmen

Der B.A.-Studiengang an der Philosophischen Fakultät der Universität Greifswald sieht eine Zweiteilung in studienbegleitende Prüfungen und Abschlussprüfung vor. Konkret besteht die B.A.-Prüfung aus den Mikromodulprüfungen, die studienbegleitend abgelegt werden, den Abschlussprüfungen in den gewählten Fachmodulen (Fachmodulprüfungen) sowie der B.A.-Arbeit. Während in den Mikromodulprüfungen vorrangig die Stoffgebiete des jeweiligen Mikromoduls geprüft werden, wird in der Fachmodulprüfung demgegenüber das Verbund- oder Vernetzungswissen in Bezug auf alle im Fach studierten Mikromodule geprüft.

Für die B.A.-Prüfung wird schliesslich eine Gesamtnote gebildet, in die die Noten aller studienbegleitenden Mikromodulprüfungen, der Fachmodulprüfungen und der B.A.-Arbeit - in der Regel nach dem relativen Anteil der Leistungspunkte - gewichtet einfließen. Das Leistungspunktesystem findet demnach nicht nur als reines Transfersystem, sondern auch als akkumulatives Leistungspunktesystem Verwendung. Bei einem so geöffneten Studienprogramm ist es selbstverständlich, dass dem Zeugnis ein "transcript of records" beigegeben werden muss, aus dem die konkreten Studienleistungen auch für berufliche Bewerbungen ersichtlich werden. Im übrigen ist die Bereitstellung eines "Diploma Supplement" Teil der Bologna-Reform.

2. Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Greifswald

Zum Wintersemester 1999/2000 hat die Philosophische Fakultät der Universität Greifswald erstmalig einen modularisierten Studiengang "Bachelor of Arts/Baccalaureus Artium (B.A.)" angeboten. Der B.A.-Studiengang ist integraler Bestandteil des sogenannten "Y-Modells". Er bildet die erste Stufe einer konsekutiven Lehramtsausbildung, die ein dreijähriges B.A.-Studium sowie ein zweijähriges M.Ed.-Studium umfasst. Das "Y-Modell"⁶ bietet sowohl den Studierenden als auch der Institution selbst ein Mehr an Flexibilität, ohne bei der Qualität Abstriche zuzugestehen. Den Einstieg bildet ein breiter angelegtes B.A.-Studium, in dem solide fachliche und methodische Grundlagen in zwei Fächern vermittelt werden. Darauf konsekutiv aufbauend erfolgt entweder eine Vertiefung in einem M.A.-Studium (Master of Arts oder Magister Artium) oder aber ein M.Ed.-Studium (Master of Education), das als Zweifach-Studiengang, ergänzt durch fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildungsanteile, für den Lehrerberuf (an Gymnasien oder an Haupt- und Realschulen) qualifiziert. Entsprechende M.A.- und M.Ed.-Studiengänge werden zur Zeit an der Universität Greifswald eingeführt. Alle neuen Studiengänge entsprechen den Vorgaben der Kultusministerkonferenz hinsichtlich (1) Studiendauer und Studienstruktur, (2) Durchlässigkeit, Zugangsvoraussetzung und Übergänge, (3) Abschlüsse und Abschlussbezeichnungen, (4) Modularisierung und Leistungspunktesystem.

⁶ Dem Y folgend, betreten die Studierenden gemeinsam mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen das Universitätsstudium durch ein und denselben Eingang. Mindestens zwei Ausgänge erlauben ihnen dann nach drei Jahren eine Richtungswahl für ihre weitere Karriereplanung (vgl. Hofmann & Schneider, 2001).

Im Juli 2001 hat das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern einen Modellversuch zur Erprobung der gestuften Lehrerbildung genehmigt.

2.1 Einstieg in die Studienreform: Der Studiengang "Bachelor of Arts"

Der Greifswalder B.A.-Studiengang ist grundsätzlich ein Zwei-Fach-Modell, wie es vom (deutschen) Philosophischen Fakultätentag in seiner Sitzung vom 28.06.1999 gefordert wurde. Ziel des B.A.-Studiums ist die Vermittlung einer grundlegenden fachlichen und methodischen Kompetenz in zwei Fächern, die Vermittlung ihrer Begrifflichkeit und Systematik sowie deren Verortung im Spektrum der Disziplinen.

Zwei Disziplinen ("Fach- oder Mesomodule") werden jeweils über vier Semester studiert: das erste Fachmodul vom ersten bis einschliesslich zum vierten Semester, das zweite Fachmodul vom dritten bis einschliesslich zum sechsten Semester. Die Fachausbildung wird durch die sogenannten "General Studies" flankiert, ein Studienprogramm, das für alle B.A.-Studierenden obligatorisch ist. Das Modul "General Studies", im Umfang von einem Drittel des Gesamtcurriculums, soll den Studierenden zu allgemeinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen verhelfen, die sie zum einen für ihr Fachstudium, zum anderen in der beruflichen Praxis benötigen.

Der erste Studienabschnitt der "General Studies" - "Grundlagen der kulturwissenschaftlichen Kommunikation" mit den Gegenständen "Englisch", "Schriftkompetenz" sowie "Rhetorik" wird im ersten und zweiten Semester absolviert. Im zweiten Studienabschnitt "Berufsfeldorientierte Schwerpunkt- und Profilbildung" stehen drei Schwerpunkte zur Wahl: "Recht und Wirtschaft", "Kulturwissenschaften" oder "Erziehungswissenschaft". Dieser Studienabschnitt wird im fünften und sechsten Semester absolviert. Den Studierenden wird mit Hilfe dieses wahlobligatorischen Bausteins ermöglicht, sich im Hinblick auf ein späteres Arbeitsgebiet in der Berufswelt oder auf ein anschliessendes M.A.-Studium weiter zu profilieren. Der Schwerpunktbereich "Erziehungswissenschaft" ist ausgewiesen, um grundlegende, für das Berufsbild des Lehrers erforderliche Qualifikationen zu vermitteln, und leistet somit einen Beitrag zur Professionalisierung im Hinblick auf einen späteren Einsatz als Lehrerin oder Lehrer.

In einem der beiden Fachmodule wird eine B.A.-Arbeit verfasst. Ein Praktikum von insgesamt neun Wochen Dauer ist Pflicht. Den B.A.-Studierenden soll mittels des Praktikums eine frühzeitige Praxisorientierung ermöglicht werden.

Aus aktuell 28 Teilstudiengängen (Fachmodule) können B.A.-Studierende an der Philosophischen Fakultät zwei wählen: Alte Geschichte, Anglistik/Amerikanistik, Baltistik, Bildende Kunst, Bohemistik, Deutsch als Fremdsprache, Erziehungswissenschaft, Fennistik, Französische Philologie, Germanistik, Geschichte, Griechische Philologie, Italienische Philologie, Klassische Archäologie, Kommunikationswissenschaft, Kunstgeschichte, Lateinische Philologie, Musik, Niederdeutsch, Philosophie, Politikwissenschaft, Polonistik, Russistik, Serbokroastistik, Skandinavistik, Spanische Philologie, Sportwissenschaft, Ukrainistik. Alle 28 Teilstudiengänge wurden im Oktober 2001 von einer unabhängigen Akkreditierungsagentur mit dem Qualitätssiegel des (Deutschen) Akkreditierungsrates ausgezeichnet. Die Fächervielfalt ist insbesondere in Hinblick auf die gestufte Lehrerbildung bedeutsam, denn von Lehrerinnen

und Lehrern wird üblicherweise eine Zwei-Fach-Kompetenz erwartet. Das Studium muss also eine grösstmögliche Zahl an Kombinationsmöglichkeiten zulassen.

2.2 Reformüberlegungen zur Lehrerbildung: Der Studiengang "Master of Education"

Empfehlungen und Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung beschränkten sich in der Vergangenheit allzu oft auf systemimmanente Änderungen. Eine frühzeitige Professionalisierung im Hinblick auf den Beruf des Lehrers war stets die ausschlaggebende Zielvorgabe. Die bisherige *Struktur* der Lehrerbildung stand dabei nie ernsthaft zur Debatte.

Hier setzt der (deutsche) Wissenschaftsrat mit seinen "Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung" mit explizit strukturellen Überlegungen konsequent neue Zeichen. Er geht von der Prämisse aus, dass sich in den nächsten Jahren die Struktur der Studiengänge in der Bundesrepublik in Richtung eines gestuften, konsekutiven Aufbaus verändern wird (incl. einer weitgehenden Modularisierung des Studiums unter Einschluss studienbegleitender Prüfungen nach Massgabe von ECTS-kompatiblen Leistungspunktesystemen). Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, das Lehramtsstudium in den eingeleiteten Umstrukturierungsprozess, der auf die Einführung der gestuften Bachelor- und Masterabschlüsse zielt, einzubeziehen.

Das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Greifswald erarbeitete in Übereinstimmung mit diesen Überlegungen ein Modell, das es zukünftigen Studierenden ermöglicht, innerhalb von zehn Semestern drei vollgültige, national sowie international anerkannte Studienabschlüsse zu erwerben: den Bachelor-Grad, darauf aufbauend den Master-Grad und parallel dazu das Erste Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien bzw. Haupt-/Realschulen. Ermöglicht wird diese Neustrukturierung der Lehrerbildung durch die konsequente Modularisierung der drei eigenständigen Studiengänge sowie durch das besondere Profil des Greifswalder B.A.-Studiengangs mit seinen "General Studies".

Die Ausgangslage in der Lehrerbildung an der Greifswalder Universität kann als für den Studienstandort Deutschland typisch bezeichnet werden. Die Universität Greifswald bildet derzeit Studierende in grundständigen Studiengängen für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie für das Lehramt an Gymnasien aus. Im Studiengang für das Lehramt an Gymnasien absolvieren die Studierenden zwei in der Kombination frei wählbare Fächer. Die Fachausbildung wird flankiert durch Lehrveranstaltungen in der Erziehungswissenschaft und in den Fachdidaktiken. Demgegenüber absolvieren Studierende für das Lehramt an Haupt- und Realschulen ein Hauptfach, ein weiteres Fach sowie ein Beifach, wiederum ergänzt durch Lehrveranstaltungen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken.

An der grundständigen Lehramtsausbildung in Greifswald sind derzeit drei Fakultäten beteiligt. Die Philosophische Fakultät, die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät sowie die Theologische Fakultät. In einigen Fächern - oder besser: Fachkombinationen - können Studierende in einem konsekutiv an das B.A.-Studium anschliessenden M.Ed.-Studium künftig die Qualifikation für den Beruf des Lehrers erwerben. An dem im Herbst 2001 beginnenden Modellversuch sind die Fächer

Deutsch, Englisch, Französisch, Geschichte und Sport beteiligt. Mit der Kombination dieser schulelevanten Fächer werden die Kompetenzen vermittelt, die gemäss dem derzeit geltenden Recht zur Ausübung des Lehrerberufs erforderlich sind. Die Studiengänge entsprechen inhaltlich nach wie vor den länderübergreifenden Standards, da sie sich konsequent nach der Lehrerprüfungsverordnung richten. Inhalte berührt die Modularisierung wegen der "rechtlichen Zwangsjacke" zunächst weniger; eine strukturelle Neuorganisation der Ausbildung ist dagegen durchaus möglich.

2.3 Die Struktur der gestuften Lehrerbildung

Bachelor of Arts

Der oben skizzierte B.A.-Studiengang ist so strukturiert, dass er formal die Grundlage des modularisierten M.Ed.-Studiengangs bildet. Dabei sollen jedoch bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. (Die folgenden Angaben beziehen sich jeweils exemplarisch auf den Ausbildungsgang "Lehramt am Gymnasium".)

- Die Fachmodule müssen aus dem Fächerspektrum der Lehramtsausbildung gewählt werden.
- Aus den vorgesehenen Bereichen (Wirtschaft und Recht; Kulturwissenschaften; Erziehungswissenschaft) im zweiten Studienabschnitt der "General Studies" ("Berufsfeldorientierte Schwerpunkt- und Profilbildung") ist der Schwerpunkt "Erziehungswissenschaft" zu bilden. (Studenten, die entgegen dieser Empfehlung die Schwerpunkte "Wirtschaft und Recht" bzw. "Kulturwissenschaften" wählen, können nach Abschluss des B.A.-Studiums dennoch in einen M.Ed.-Studiengang überwechseln. Die Studiendauer verlängert sich dann um ein Semester.)
- Das Praktikum im B.A.-Studiengang soll nach Möglichkeit Teile des Pflichtpraktikums in der Lehramtsausbildung abdecken (Orientierungspraktikum; Sozialpraktikum; Schulpraktikum von insgesamt elf Wochen Dauer).

Die Voraussetzungen ergeben sich zum einen aus den Anforderungen, die in der Lehrerprüfungsverordnung formuliert sind. Derzufolge setzt sich das Studium für das Lehramt an Gymnasien aus zwei Fächern, die jeweils im Umfang von 60 Semesterwochenstunden (SWS) vertieft studiert werden, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien im Umfang von ca. 40 SWS, Praktika im zeitlichen Umfang von elf Wochen sowie aus einer dreimonatigen wissenschaftlichen Hausarbeit zusammen.

Zum anderen zeigt die Anwendung des ECTS - eine Anforderung, die alle modularisierten gestuften Studiengänge zu erfüllen haben -, dass die Planung des Curriculums deutliche Grenzen hat. Frühzeitig sollen die Studierenden, die das Studienziel "Lehramt" verfolgen, ihre Leistungspunkte qualifikationsbezogen erwerben. Im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen, die mit ihrem B.A.-Abschluss ein anderes Berufsfeld erreichen wollen als das des Lehrers/der Lehrerin, haben sie weniger Freiheit bei der Wahl ihrer Fächer, der Wahl ihres Praktikumsplatzes sowie bei der Bildung ihres Studienschwerpunktes im Rahmen der "General Studies". Die zur Verfügung stehende Arbeitszeit muss und soll auch zielorientiert genutzt werden. Auf der anderen Seite der Bilanz stehen für die Absolventen dieses Ausbildungswe-

ges drei akademische Abschlüsse: der "Bachelor of Arts", der "Master of Education" sowie das Erste Staatsexamen.

Es wird zu prüfen sein, inwieweit der in der Lehrerprüfungsverordnung vorgegebene zeitliche Umfang von Studienanteilen überhaupt realistisch bzw. seitens der Studierenden realisierbar ist. Bei der Planung des konsekutiven Studiengangs zur Lehrerbildung (das heisst "B.A. + M.Ed.") legt die Greifswalder Universität deshalb vorläufig zwei Recheneinheiten zugrunde: einerseits die Semesterwochenstunden (SWS), andererseits die Grösse des Arbeitsaufwands ("work load"), der sich wiederum aus dem ECTS ergibt.

Vor diesem Hintergrund lässt sich der B.A.-Studiengang, der als Ausgangspunkt für ein konsekutives Lehrerstudium dient, wie folgt beschreiben: Der B.A.-Studiengang umfasst das Studium von zwei Fachmodulen (aus dem Angebot der schultauglichen Fächer) sowie einem Modul "General Studies".

- Das erste Fachmodul ebenso wie das zweite Fachmodul umfasst im B.A.-Studium generell 54 Leistungspunkte (1.620 Stunden "work load"). Umgerechnet entspricht dies jeweils einem Umfang von mindestens 36 SWS.
- Der erste Studienabschnitt der "General Studies" ("Grundlagen der kulturwissenschaftlichen Kommunikation") umfasst 26 Leistungspunkte (780 Stunden "work load"). Der zweite Studienabschnitt der "General Studies" ("Berufsfeldorientierte Schwerpunkt- und Profilbildung"), in dem die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten den Schwerpunkt "Erziehungswissenschaft" wählen, umfasst ebenfalls 26 Leistungspunkte (780 Stunden "work load"). Umgerechnet entspricht dies sowohl im ersten als auch im zweiten Studienabschnitt einem Umfang von mindestens 18 SWS.
- Die B.A.-Arbeit umfasst 8 Leistungspunkte (240 Stunden "work load").
- Das Praktikum umfasst 12 Leistungspunkte (360 Stunden "work load"; neun Wochen Dauer).

Master of Education

Aufbauend auf einem derart ausgestalteten B.A.-Studiengang schliesst sich der "Master of Education"-Studiengang (M.Ed.) an. Der M.Ed.-Studiengang hat eine Regelstudienzeit von vier Semestern. Im Vergleich zum bestehenden grundständigen Lehramtsstudiengang mit einer Regelstudienzeit von neun Semestern beträgt das konsekutive Lehrerstudium demnach zehn Semester.

Die Lehrerprüfungsverordnung sieht vor, dass das Fachstudium in jedem Fach der Lehramtsausbildung mindestens 60 SWS beträgt. Auf das B.A.-Studium müssen demnach im M.Ed.-Studium ca. noch 20-24 SWS je Fach folgen. Dies entspricht je Fach ca. 30 Leistungspunkten. Auch die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile werden in der Lehrerprüfungsverordnung geregelt. Für das Lehramt an Gymnasien sind 16 SWS Fachdidaktik sowie 24 SWS Erziehungswissenschaft (incl. Politikwissenschaft, Philosophie etc.) vorgesehen. Die Fachdidaktik ist dabei noch nicht in den Fachanteilen berücksichtigt. Für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sind 18 SWS Fachdidaktik sowie 22 SWS Erziehungswissenschaft vorgesehen. Die Fachdidaktik ist auch in diesem Fall noch nicht in die Fachanteile

eingerechnet. Im M.Ed.-Studiengang sind also weitere 22 SWS Erziehungswissenschaft/Fachdidaktik zu veranschlagen. Dies entspricht etwa 30 Leistungspunkten. Für die Hausarbeit, die Staatsexamensprüfung und das Praktikum verbleiben nach dieser Berechnung 30 Leistungspunkte; dies entspricht 900 Stunden Arbeitsaufwand. Sofern das Praktikum im B.A.-Studiengang vollständig im Sinne der Praktika der traditionellen Lehramtsausbildung genutzt werden, sind im Rahmen des M.Ed.-Studiengangs lediglich noch drei Leistungspunkte zu erwerben, die gegebenenfalls den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen zuzurechnen wären. Die schriftliche Hausarbeit wird mit 30 Leistungspunkten vergütet.

Während im B.A.-Studium fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen zu einem Modul zusammengefasst werden ("Grundfragen und Voraussetzungen von Bildung, Erziehung und Didaktik"), sieht das M.Ed.-Studium keine interdisziplinäre Zusammenführung dieser Veranstaltungen vor. In eigenen Mikromodulen werden die beiden Fachdidaktiken sowie die Erziehungswissenschaften absolviert. Begründet ist dies nicht zuletzt durch das nach wie vor relevante Staatsexamen, das in der Prüfung weniger auf Vernetzungswissen als vielmehr auf disziplinäres Fachwissen abzielt.⁷

2.4 Das Prüfungssystem im Studiengang "Master of Education"

Die Umstrukturierung der Lehrerbildung im Sinne einer Überführung in eine konsekutive Struktur bringt unweigerlich die Frage mit sich, wie staatliche Stellen (künftig) an Prüfungsverfahren zu beteiligen sind. Während die "neuen" Strukturen ein abgeschichtetes Prüfungssystem in Bachelor- und Masterstudiengängen fordern, die nach geltendem Recht Hochschul- und eben nicht Staatsprüfungen vorsehen, ist der Zugang zum Lehramt bislang noch fest in staatlicher Hand.

In der herkömmlichen Lehrerausbildung nimmt das Lehrerprüfungsamt nach Abschluss der ersten und der zweiten Phase das Staatsexamen ab. Das Lehrerprüfungsamt bewertet damit die in Studium (erste Phase) und Referendariat (zweite Phase) erworbenen Qualifikationen. In der ersten und der zweiten Phase sind damit zugleich die Ausbildungsverantwortung, wahrgenommen durch die Universitäten, und die Prüfungsverantwortung, wahrgenommen durch das Lehrerprüfungsamt, institutionell voneinander getrennt. In der dritten Phase - berufsbegleitende Weiterbildung - findet keine vergleichbare Prüfung statt.

Kurzfristig ist womöglich keine Entscheidung für ein grundlegend neues Prüfungssystem realisierbar. Eine staatliche Beteiligung an den Prüfungsverfahren wird zumindest so lange als notwendig erachtet werden, solange keine anderen Mechanismen zur Qualitätssicherung und Kontrolle von Mindeststandards greifen. Auf längere Sicht könnte die staatliche Kontrolle allerdings vom Abschluss des Studiums an den Übergang vom Referendariat in den Berufsstand des Lehrers rücken. Zudem ist - mit klaren Zielsetzungen vor Augen - auch eine "Mischlösung" denkbar.

⁷ Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sieht in diesem Sinne ein disziplinenorientiertes Kerncurriculum für den Bereich der Erziehungswissenschaften (analog: Fachdidaktiken) vor (vgl. DGfE, 2001).

Auch im M.Ed.-Studiengang werden künftig Prüfungen im Sinne der Mikromodulprüfungen studienbegleitend abgelegt. Sie sollen bei der Bildung der Gesamtnote im Masterstudiengang Berücksichtigung finden. Die Staatsprüfung und die darin ermittelte Bewertung bleibt davon zunächst unberührt. Die Mikromodulprüfungen stellen in Hinblick auf die Staatsprüfung überwiegend lediglich Prüfungsvorleistungen dar. Das Ergebnis des Staatsexamens soll umgekehrt jedoch bei der Feststellung des Gesamtergebnisses im M.Ed.-Studium (gewichtet) berücksichtigt werden. Das Staatsexamen prüft die Gesamtqualifikation, die im M.Ed.-Studiengang in Relation gesetzt wird zu den Teilqualifikationen in den Mikromodulen.

3. Fazit

Der gestufte Weg in die Schulen bietet, trotz der nach wie vor strukturentscheidenden Bedeutung des Staatsexamens, für die Studierenden Vorteile. Die besseren Studierenden sind - so unsere Hoffnung - schliesslich auch die besseren Lehrenden.

Die Modularisierung als Wandel von einer reinen "Input"- hin zu einer "Output"-Orientierung bietet hilfreiche Anregungen. Sie rückt - wie eingangs im Abschnitt 1.2 erwähnt - die Frage nach den Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern in den Fokus des Interesses: Was sollen künftige Lehrerinnen und Lehrer können? Wie können sie - mit Hilfe von Schlüsselqualifikationen - ihr Wissen ihren Schülerinnen und Schülern kommunizieren? Wie können Sie den modernen schulischen Alltag kompetent bewältigen?

Das Greifswalder Modell macht exemplarisch deutlich, welche Schlüsselqualifikationen vermittelt werden können, um den Transfer- und Kommunikationsprozess im beruflichen und insbesondere auch schulischen Alltag zu verbessern. Die Studierenden eines solchen Ausbildungsweges (B.A. plus M.Ed.) erhalten zusätzlich zum grundständigen Lehramtsstudium im Rahmen der "General Studies" eine umfassende Ausbildung in der Weltsprache Englisch sowie in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation. Absolventinnen und Absolventen dieser gestuften Lehrerbildung sind aufgrund ihrer umfangreichen Englischausbildung präparierter für einen späteren Einsatz im bilingualen Unterricht der Schule, sei dies im Ausland oder in jedem beliebigen Bundesland. Sie werden in die Lage versetzt, ihre jeweiligen Sachfächer auf Englisch zu unterrichten, ohne selbst Englischlehrer zu sein. Damit füllen sie eine sonst schwer zu schliessende Lücke im praktischen Bedarf der Schulen; sich selbst könnten sie zeit- und kostenintensive Sprachlernkurse ersparen.

Nicht zuletzt die Tatsache, dass die Absolventinnen und Absolventen einer gestuften Lehrerausbildung neben der Staatsprüfung auch noch die akademischen Grade eines "Bachelor of Arts" sowie eines "Master of Education" erwerben, kann einerseits als (absurdes) Resultat des Staatsprüfungssystems, andererseits als Vorteil für die Studierenden betrachtet werden. Sie sind berechtigt, aufgrund ihrer bestandenen berufsqualifizierenden Abschlüsse zwei akademische Grade zu führen.

Schwieriger zu lösen sind hingegen die grundlegenden Fragen. So ist bislang gänzlich ungeklärt, inwieweit die für die gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge vorgesehenen Akkreditierungsverfahren in Zukunft möglicherweise das Staatsexamen ablösen können. Dies könnte bedeuten, dass künftig beim Zugang zum Lehramt nicht

mehr ausschliesslich die Qualität der Leistung des einzelnen Studierenden als vielmehr dessen Leistung in Abhängigkeit von den institutionellen Voraussetzungen - der Hochschule und ihren Studienprogrammen - abhängt. Für die Universitäten bräuchte dies ein Mehr an Wettbewerb.

Literatur

- Bastian, B., Erhart, W. & Hofmann, St. (2001). "Vom Kopf auf die Füße" - Modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst Moritz Arndt-Universität Greifswald. Greifswald.
- DGfE [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft] (Juli 2001). Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft.
- GEW Projektgruppe LehrerInnenbildung (2000). "Hamburger Thesen zur LehrerInnenbildung". Frankfurt am Main.
- Hofmann, St. & Schneider, M. (2001). Das Aktenzeichen "Lehrerbildung" - mit Y gelöst. Konzeption und Perspektiven für eine gestufte Lehrerbildung an der Philosophischen Fakultät der Ernst Moritz Arndt-Universität Greifswald. Greifswald.
- Kloas, P.-W. (1997). Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld: Bertelsmann.
- Wissenschaftsrat (November 2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

Modularisierung in der Berufsbildung

Johannes Flury

Die Modularisierung in der Berufsbildung ist als Antwort zu verstehen auf die Bedürfnisse der sich wandelnden Wirtschaft (Stichwort Globalisierung) und die erhöhte Mobilität der Arbeitnehmer. Während in der Grundbildung für Jugendliche lehrgangartige traditionelle Ausbildungsgänge vorherrschend bleiben werden, setzt sich in der Weiterbildung und in der nachgeholtten Grundbildung die modularisierte Form der Berufsbildung immer mehr durch. Es zeigt sich, dass der zentralen Steuerung, einer kritischen Grösse und einer kritischen Instanz des Systems eine wichtige Rolle zukommt, damit die Austauschbarkeit von Modulen und die angestrebte Individualisierung für die Auszubildenden gewährt bleibt. Die bisher beobachteten Vorteile der Modularisierung in der Berufsbildung liegen vorerst nicht auf der Ebene der Benutzer, sondern eher auf jener der Anbieter, die gezwungen sind, bisherige Ausbildungsgänge zu hinterfragen und bestimmten Qualitätsstandards Beachtung zu schenken.

Verwendung des Begriffs in der Berufsbildung

In der aktuellen Berufsbildungs-Diskussion kommt dem Begriff Modularisierung ein grosses Gewicht zu. Dahinter verbergen sich allerdings nicht selten Unklarheiten in der Sache. Nicht zu übersehen ist auch, dass der Begriff häufig dann eingesetzt wird, wenn Unstimmigkeiten im Bildungssystem auftreten, als ob mit der Nennung allein die Unstimmigkeiten schon behoben wären.

Generell wird die Modularisierung in der Berufsbildung als Organisationsprinzip verstanden. Die zu vermittelnden Lehrinhalte der Berufsbildung werden in definierte Einheiten gefasst, welche innerhalb eines umschriebenen Geltungsbereiches gleich sind. Der Anbieter verpflichtet sich, diese Einheiten standardisiert umzusetzen, sodass sie austauschbar mit Einheiten anderer Anbieter sind. Dadurch entsteht ein so genannter Baukasten: Bestimmte Kombinationen einzelner - jeweils verschieden zusammengesetzter - Module führen zu einer bestimmten beruflichen Qualifikation. Durch Hinzufügen anderer Module aus dem gleichen Baukasten ist jede Qualifikation ausbau- und veränderbar. Erst wenn die Module eines solchen Baukastens zu verschiedenen beruflichen Abschlüssen führen, wird in der Berufsbildung von Modularisierung gesprochen. Auf dem Gebiet der Berufsbildung war bis anhin die externe Prüfung durch eine eigens dafür eingesetzte Prüfungskommission Standard. Mit dieser Praxis wird durch die Einführung des modularen Prinzips gebrochen: Es gilt nun der Grundsatz: "Wer lehrt, prüft". Dies zieht aber weitreichende Systemveränderungen nach sich, welche nicht einfach umzusetzen sind.

Ebenfalls nicht einfach umzusetzen ist ein weiteres Grundprinzip von Modularisierung, nämlich jenes, dass jedes Modul zur Erhöhung der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz zu führen habe und demnach auch so aufgebaut sein muss. Obwohl es auch in der Berufsbildung klar ist, dass eine Konzentration auf blosser Handlungs- oder Wissensinhalte kein nachhaltiges Prinzip sein kann, ist das Ziel der Vermittlung von umfassenden Kompetenzen noch nicht durchwegs erreicht.

Begründungen und Zielsetzungen

Zielsetzung 1: Mobilität erhöhen

Die Aktualität des Themas, weit über eine berufspädagogische Diskussion hinaus, speist sich aus zwei Quellen: dem Druck auf die Arbeitnehmer seitens der Wirtschaft einerseits und dem Druck der Arbeitnehmer auf die Ausbildungsinstitutionen andererseits.

Permanente Strukturveränderungen, der rasante Wandel in der infrastrukturellen Ausstattung der Arbeitsplätze, der immer schnellere Produkte-Zyklus zwingen Berufsleute, sich ständig neuen Anforderungen gegenüber zu qualifizieren und Nachqualifikationen zu ihrer Grundausbildung zu erbringen. Es ist nicht übertrieben, hier eine Auswirkung der Globalisierung zu sehen: Arbeitsplätze sind nicht mehr an einen fixen Ort gebunden. Die Schweizer Wirtschaft ist dauernd vor die Frage gestellt, wie und wo sie ihre im weltweiten Vergleich teuren Arbeitskräfte einsetzen kann.

Mit der Berufswelt verändert sich nun auch die Berufsbildung. Wenn davon ausgegangen werden muss, dass der überwiegende Teil der Arbeitenden nicht mehr in dem Beruf tätig ist, den sie erlernt haben, kann die Berufsbildung nicht mehr ein für allemal gültige Qualifikationen verleihen. Sie muss flexibler werden, vielseitig austauschbare und einsetzbare Qualifikationen vermitteln und vor allem die Bereitschaft stärken, immer wieder um- und weiterzulernen. Neben der Grundbildung gewinnt deshalb auch die betriebliche Weiterbildung massiv an Bedeutung.

Die zweite Quelle ist der Druck der Arbeitnehmer selbst. Sie machen die Erfahrung, dass Betriebstreue heute kein positiver Wert an sich ist und dass von ihnen Mobilität auf allen Gebieten gefordert wird. Dementsprechend verhalten sie sich: Ausbildungen, die für einen Beruf in einem Monopol-Unternehmen qualifizieren (früher PTT und SBB) verlieren bei den Jugendlichen an Wert. Dem Druck auf Mobilität wird mit vermehrter eigener Mobilität begegnet. Von der Ausbildung wird erwartet, dass sie die zukünftigen Berufsleute zu solcher Mobilität befähigt. Ebenso werden für bestimmte Qualifikationen anrechenbare Bestätigungen verlangt. Wiederholungen, Umwege werden nicht mehr in Kauf genommen, sie binden unnötig Zeit und Ressourcen. Pointiert formuliert: Die Arbeitnehmerinnen übernehmen zwar die Logik des Marktes, versuchen diese aber zu ihren Gunsten auszunützen.

Zielsetzung 2: Quer-, Wieder-, Späteinsteigerinnen in Berufswelt eingliedern

Die Statistiken zeigen eine klare Verlagerung von Arbeitsplätzen in den tertiären Wirtschaftssektor. Die für diesen Sektor benötigten Ausbildungsplätze stehen aber nicht in ausreichender Zahl und ausreichender Qualität zur Verfügung. Dies führt dazu, dass man gezwungen ist, Arbeitskräfte mit anders gelagerter Ausbildung heranzuziehen und diese entsprechend auszubilden. Es sind also spezifische Zusatzkompetenzen gefragt. Zudem ist es wichtig, dass diese Kompetenzen vielseitig verwendbar sind: Die Dienstleistungsgesellschaft benötigt Arbeitskräfte mit Kenntnissen, die in ganz verschiedenen Branchen einsetzbar sind, z.B. Sprachen, Informatik, Kommunikation, Marketing. Das Sozial- und Gesundheitswesen als Beispiel rekrutiert eine be-

achtliche Zahl der Berufstätigen unter den Frauen, die nach einer Familienphase wieder ins Berufsleben einsteigen wollen. Sie können sich über breite Erfahrungen in einem individuell unterschiedlichen Bildungsgang ausweisen, der häufig nicht formalisiert ist. Sollen sie in nützlicher Frist ausgebildet werden können, bietet sich eine modularisierte Form an. Diese hat durch ihren "portionierten" Aufbau eine sehr erwünschte Nebenwirkung: Sie erleichtert den Entschluss wieder einzusteigen, weil sie nicht einen umfangreichen Lehrgang zur Wieder- oder Neuqualifikation, sondern überschaubare Einheiten und damit ein dem individuellen Zeitbudget kompatibles Lernen ermöglicht. Auch die Tatsache der modulinternen Prüfungen wirkt in diese Richtung, da mit zunehmendem Alter die Bereitschaft, sich externen Prüfungen zu stellen, abnimmt.

Modularisierte Ausbildungen ermöglichen so einen den jeweiligen Vorkenntnissen optimal angepassten Ausbildungsgang, damit kürzere Ausbildungszeiten und eine Beschränkung auf das jeweils Unabdingbare. Das sind alles Gründe, die in der Wirtschaft auf grosses Verständnis stossen. Signalisiert sei allerdings hier auch die Frage, ob Berufsbildung (als Teil von Bildung überhaupt) über das rein Umsetz- und Anwendbare hinausgehen muss und wie weit einer solchen Forderung in einem streng modularisierten System Rechnung getragen werden könnte.

Konsequenzen der Modularisierung in der Berufsbildung

Für die "traditionelle Grundbildung"

Unter Grundbildung wird die berufliche Erstausbildung verstanden, in der Regel also diejenige Ausbildung, die nach der obligatorischen Schulzeit, beziehungsweise nach der Sekundarstufe II absolviert wird. Welches sind nun Konsequenzen, die sich durch die Einführung von modularisierten Grundausbildungsgängen ergeben?

Sollen Jugendliche im Berufswahlalter und bei Beginn der Grundbildung sich selbst einen Ausbildungsgang in modularisierter Form zusammenstellen, müssen sie das Gesamtsystem kennen und umfassend über die Vor- und Nachteile der jeweiligen Art, dieses System zu durchlaufen, informiert sein. Damit ist eine umfassende Information Vorbedingung. Ferner ist eine Koordination zwischen Betrieb und Schule notwendig. Der Betrieb muss allenfalls bereit sein, seine Ausbildungstätigkeit ebenfalls in modularisierter Form zu vermitteln, damit es nicht zu Unstimmigkeiten zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung kommt. Der Beratung und Begleitung ist hohe Aufmerksamkeit zu schenken, um zum Beispiel zu verhindern, dass alle ungeliebten Ausbildungsteile an den Schluss der Ausbildung verschoben werden oder andere notwendige Ausbildungsteile nicht rechtzeitig absolviert werden.

Ein klarer Vorzug ist, dass die Anbieter von Grundbildungen gezwungen werden, sich über die zwar behauptete, oft aber nicht stringente Stimmigkeit des traditionellen Ausbildungsganges Rechenschaft abzulegen. Das Zusammenspiel der Ausbildung in Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz führt dazu, die als eintönig empfundenen fertigungs- oder wissensorientierten Grundbildungsbestandteile zu minimieren.

Diesen Vorzügen stehen nicht unerhebliche Nachteile gegenüber: Der schon erwähnte Beratungs- und Begleitungsbedarf kann bald einmal hohe Kosten verursachen

und zu einer für den Jugendlichen nur schwer überschaubaren Situation führen. Ihm wird die Verantwortung für einen eigenen Entscheid aufgebürdet, er fühlt sich aber ausser Stande, diesen in umfassender Kenntnis der Sachlage zu fällen. Dazu kommen entwicklungspsychologische Überlegungen. Es handelt sich um Jugendliche in einem Alter, in welchem eine homogene Kohorte während der Ausbildung einen wichtigen Bestandteil des Reifungsprozesses bildet. In einem vollständig modularisierten System würde sich diese Kohorte immer wieder anders zusammensetzen und der soziale Aspekt würde mithin ganz anders gestaltet.

Für die "nachgeholte" und "aufgefrischte" Grundbildung

Anders sieht es aus auf einem Gebiet, das auf der Schnittstelle von Grund- und Weiterbildung anzusiedeln ist, der "nachgeholten" Grundbildung. Trotz aller Anstrengungen des Bildungssystems, allen Schulabgängern eine berufliche Grundausbildung zu ermöglichen, gibt es am Ende der obligatorischen Schulzeit immer noch Erwachsene, die sich auf einem Berufsfeld bewährt haben, aber nie eine Grundbildung erworben haben. Die sich etablierenden Qualitätssicherungssysteme, aber häufig auch der Wille der Betroffenen, ihre berufliche Mobilität und damit ihren Status zu verbessern, rufen Bedarf und das Bedürfnis hervor, die während der Tätigkeit erworbenen Kompetenzen zu validieren und die noch fehlenden Kompetenzen für eine berufliche Erstqualifikation zu erwerben. Hier hat zum Beispiel das CPLN (centre professionnel du littoral neuchâtelois) in Neuchâtel, eines der kantonalen Berufsbildungszentren, eine mehrjährige Erfahrung auf dem Gebiet der kaufmännischen Ausbildung für Leute mit Erfahrung, aber ohne Ausbildung auf diesem Berufsfeld (geregelt durch Art. 41 des gültigen Berufsbildungsgesetzes). Interessanterweise zeigt sich in der Praxis eine beachtliche Stabilität der einmal gebildeten (Lern-)Gruppen, trotz des modularisierten Angebots, welches eigentlich auf die einzelnen Lernenden zugeschnittene Wege ermöglichen würde. Die Möglichkeit, sich seinen eigenen Ausbildungsgang dank der Modularisierung individuell zusammenzustellen, wird nur wenig in Anspruch genommen. Offensichtlich ist das Gruppengefühl im Falle von Motivationskrisen oder Lernschwächen von ausschlaggebender stützender Bedeutung für die Gruppenmitglieder und wirkt sich stärker auf das Wahlverhalten in einem modularisierten System aus als das zur Verfügung stehende strukturelle Angebot.

Eine nochmals andere Interessenlage ergibt sich dort, wo es sich darum handelt, die berufliche Grundbildung wieder aufzufrischen, um zum Beispiel einen Wiedereinstieg ins angestammte Berufsfeld zu ermöglichen. Die heute häufig gebrochenen Berufsbiographien von Frauen mit einer Familienphase führen zur Notwendigkeit solcher Angebote für Personen im vierten Lebensjahrzehnt in Berufen mit einem hohen Frauenanteil, z.B. in den Gesundheitsberufen. Waren diese Angebote zuerst nur durch die besondere Beschäftigungslage in einzelnen Institutionen gesteuert, so sind daraus nun echte Wiederqualifikations-Angebote geworden, welche es zudem erlauben, mit der Validierung schon erworbener Kompetenzen reiche Erfahrungen zu machen. Der Kanton Genf hat diese "reconnaissance des acquis", die ja nicht nur mit der Modularisierung, aber mit ihr zwingend zusammenhängt, zu einem umfangreichen

Angebot ausgestaltet, welches verhindern soll, dass kaum oder wenig qualifiziertes Personal immer wieder das Schicksal der Arbeitslosigkeit erfahren muss.

Da jede Teilnehmerin an solchen Angeboten mit einem eigenen Qualifikationsprofil beginnt, eignet sich die Modularisierung als ausgezeichnetes Mittel, um unnötige und für die Teilnehmerinnen in dieser Situation häufig demotivierende und als entwürdigend empfundene Schlaufen zu vermeiden. Es hat sich bald einmal gezeigt, dass nicht nur der Wiedererlangung der Handlungskompetenz, sondern dem Transfer der Sozial- und Selbstkompetenz vom Privatleben ins Berufsfeld die nötige Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Damit resultiert die gewünschte Mehrdimensionalität, wenn nicht schon in der Modulkonzeption, dann sicher in der Durchführung von selbst. Aber auch hier ist die Wichtigkeit der Ressource der einmal formierten Bildungsgruppe klar hervorgetreten: Der jeweils ganz verschiedene Hintergrund und der dadurch ermöglichte Austausch wirkt stützend, motivierend und lernfördernd.

Für die Weiterbildung

Die Weiterbildung von Arbeitskräften ist oft durch eine widersprüchliche Zielsetzung gekennzeichnet. Sie wird durch zwei sich widersprechende Tendenzen bestimmt: Die Arbeitgeber möchten mit der Weiterbildung für eine ganz bestimmte Funktion oder Tätigkeit qualifizieren, während die Arbeitnehmer umgekehrt Kompetenzen erwerben wollen, die sie auch in einem anders gearteten Beruf oder Betrieb einsetzen können. Hier erweist sich das modularisierte System als vorteilhaft und hat sich weitgehend durchgesetzt: Mit der klaren Umschreibung, welche Module für welche Funktion (z.B. Schreinerpolier oder Schreinermeister oder Werkführer) nötig sind, kann der Betrieb für sich klare Funktionsträger ausbilden. Andererseits kann der sich Weiterbildende mit der Zuordnung einzelner Module innerhalb des gleichen Baukastens zu ganz verschiedenen Ausbildungsgängen Kompetenzen erwerben, die vielfältig einsetzbar sind. Dies gilt im besonderen Masse, wo Module sogar über den einzelnen Baukasten hinaus Gültigkeit haben. (Auf diese Problematik wird unten noch eingegangen.)

Der Schreinermeister-Verband hat seine gesamte Weiterbildung in einem Baukasten modular aufgebaut. Das Bestehen der vorgegebenen Module bringt entweder die Zertifizierung mit dem angestrebten Titel oder aber die Zulassung zum Prüfungsmodul. Das Modell eines modularisierten Ausbildungsganges mit Prüfung wird dort gewählt, wo die Transferfähigkeiten eine besondere Rolle spielen und damit separat in einem Prüfungsmodul noch geschult werden sollen.

Bisherige Erfahrungen mit modularisierten Ausbildungsgängen in der Berufsbildung: die Bedeutung der zentralen Steuerung und einer kritischen Systemgröße

Das modulare Modell kann dort funktionieren, wo ein Verband klare Richtlinien vorgibt und die Module innerhalb dieser Richtlinien entwickelt und angeboten werden. Wo dies nicht der Fall ist, werden verschiedene Anbieter verschiedene Module zur Erreichung des gleichen beruflichen Ziels entwickeln, um sich auf dem Markt zu behaupten. Dies ist zum Beispiel in den Pflegeberufen bei der Weiterqualifikation vom

Diplomniveau I zum Diplomniveau II so geschehen: Innerhalb der rein formalen Vorgaben der Modulzentrale wurden inhaltlich verschiedene Module entwickelt, die gerade keine Austauschbarkeit untereinander ergeben. Damit wird die eigentlich angestrebte Mobilität während der Ausbildung verunmöglicht. Wenn also die zentrale Steuerung fehlt und die Koordination der Anbieter untereinander nicht spielt, wird die Modularisierung von einem Systemmerkmal zu einem innercurricularen Organisationsprinzip, bei welchem die Teilnehmer die Vorteile eines Modulsystems kaum mehr ausschöpfen können, obwohl sie glauben, eine modularisierte Ausbildung zu absolvieren. Das Schweizerische Rote Kreuz, das als Organisation mit der Qualitätsüberprüfung beauftragt ist, hat nur die Möglichkeit, das Erreichen der Ziele zu überprüfen. Eine Vereinheitlichung der Module scheiterte an der fehlenden gesetzlichen Grundlage.

Es zeigt sich, dass es schwierig ist, nur Teile des Systems in die modularisierte Form zu überführen. Die Vorzüge können sich erst dort entwickeln, wo mindestens innerhalb eines Berufes, besser noch innerhalb einer Branche, die Weiterbildung in modularisierter Form angeboten wird.

Es zeigt sich also, dass einerseits die Bedeutung einer zentralen Steuerung nicht zu unterschätzen ist und andererseits auch eine kritische Systemgrösse vorhanden sein muss, um die Vorteile der Modularisierung ausschöpfen zu können.

Das neue Berufsbildungsgesetz greift diese Thematik auf, besonders darum, weil das Thema der Modularisierung einst in Form eines parlamentarischen Vorstosses in die Berufsbildungslandschaft eingebracht worden war. Das neue Gesetz will dem Bund die Kompetenz geben, neue Qualifikationsformen einzuführen bzw. deren Einführung unterstützen zu können. Nach dem Wortlaut der Botschaft ist dabei ausdrücklich an Ausbildungen in modularisierter Form gedacht. Der Bund soll Vorschriften erlassen können, die zu einer landesweiten einheitlichen Zertifizierung von Modulen und damit zu ihrer Geltung in ganz verschiedenen Berufssystemen ("Baukästen") führen. Damit wird der Erfahrung Rechnung getragen, dass die Modularisierung in der Berufsbildung ihre eigentlichen Vorzüge bei den so genannten transversalen Kompetenzen ausspielen kann. Dazu gehören zum Beispiel Fremdsprachenkompetenzen. Diese wiederum sind nicht losgelöst von der jeweiligen konkreten Situation zu schulen, das heisst Englischkenntnisse von Krankenschwestern werden anders aussehen als jene von Informatikerinnen. Die Zertifizierung müsste aber erbringen, dass bei einem Wechsel des Berufsfeldes möglichst breite Kenntnisse ausgewiesen und bestätigt werden können. Berufliche Weiterbildung muss zum einen ganz konkret sein, wenn sie nicht am Empfänger vorbeireden und wenn sie für die Entsender-Betriebe interessant sein will, und zum andern allgemein genug, um dem Grundsatz der Transversalität genügen zu können. Hier sind noch spannende berufspädagogische Fragen zu bearbeiten.

Der Bund will sich in dieser Situation auf Richtlinien beschränken, welche nach der Vernehmlassung zur Zeit in Überarbeitung sind. Auf die zwingende Einführung von berufsfeldbezogenen Koordinationsstellen ("BEKOM") wird verzichtet, die Berufsverbände werden aber ermuntert, als solche BEKOM's aufzutreten. Damit wird ein Element der Schweizer Berufsbildung in den Vordergrund gerückt: Sie ist eine Ver-

bundaufgabe von Bund, Kantonen und Berufsverbänden. Aus diesem Grunde ist der Bund sehr zurückhaltend, wenn es darum geht, steuernd einzugreifen.

Entwicklungsperspektiven und Wertung

Die Modularisierung ist in der beruflichen Weiterbildung verankert, daran ist nicht zu zweifeln. Sie wird sich auch überall da, wo es um ältere Lernende geht, in der Grundbildung etablieren. Sie wird allerdings eines nicht leisten können, wofür sie in der Berufsbildungsdiskussion nicht selten gebraucht wird: Immer dann, wenn Unstimmigkeiten festgestellt werden, wird zum Zauberstab der Modularisierung gegriffen. Von diesem werden Dinge erwartet, die schlicht von einer spezifischen Organisationsform von Bildung nicht zu leisten sind, (auch wenn die Modularisierung mehr sein will): Ausgleich von Vorbildungen, oder gar Begabungen; Koordination von Ausbildungen bei Anbietern, die zur Koordination gerade nicht willens sind; Ausgleich von geschlechtsspezifischen Ungleichheiten; Behebung regionaler Ungleichgewichte; Abkürzung auf dem Weg zu beruflicher Qualifikation; Verschmelzen von verschiedenen Ausbildungskulturen usw.

Es wurde oben darauf hingewiesen, dass ein junger, in der Berufswahlphase stehender Mensch schlicht überfordert wäre, selbst für sich einen Ausbildungsweg zusammenzustellen, dies besonders in einer Zeit, in der Information und das Bedürfnis nach Information exponentiell zunehmen. Ein einheitlicher, vom Berufsverband vorgeschlagener und vom Bundesamt genehmigter Ausbildungsgang, allenfalls mit Optionen, kann hier die Methode der Wahl sein. Dieser muss dann auch nicht zwingend modularisiert sein, kann aber auf die Qualifikationsverfahren von Modulen zurückgreifen und kann auch damit ernst machen, dass Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz schon in der Phase ihres Erwerbs gemeinsam geschult werden. (Ein Beispiel: Die Medikamentenlehre beschränkt sich nicht auf das Auswendiglernen der Wirkstoffe, Dosierung, Nebenwirkungen etc. sondern bezieht mit ein, wie ich damit umgehe, wenn ein Patient sich verweigert oder wenn ein Medikament zu verabreichen ist, das ich selbst nie nehmen würde.)

Nicht alles, was zur Zeit in der Berufsbildung unter dem Stichwort Modularisierung segelt, ist eine echte Modularisierung in dem Sinne, dass aus einem übergreifenden Baukasten Module je nach Erfordernis gewählt werden können. Der Beobachter hat nicht selten das Gefühl, es würden Unterrichts- oder Lerneinheiten einfach als Module ausgegeben, ohne den übrigen Erfordernissen an die Modulstruktur grössere Aufmerksamkeit zu schenken. Befragungen von Kursteilnehmern zeigen, dass diese in einem solchen Fall Module gar nicht als solche wahrnehmen und ihre Vorteile demnach auch nicht nutzen können.

In aller Deutlichkeit ist auch darauf hinzuweisen, dass mit der Modularisierung allein noch keine Qualitätsverbesserung erreicht ist. Allerdings zwingt sie dazu, gewissen Qualitätsstandards bis in die Mikrostruktur hinein Bedeutung zu schenken und das ist sehr positiv. Die stete Beachtung der Frage, welche Kompetenzen nun angesprochen sind und wie eine bessere Mischung der verschiedenen Kompetenzbereiche erreicht werden kann, ist ebenfalls ein spürbarer Fortschritt. Zumindest stellt sich die

Berufsbildung damit dem Anspruch, von der reinen Wissens- oder Fertigungsorientierung wegzukommen.

"Modularisierung mit Mass", so liesse sich das Credo der Berufsbildung zusammenfassen, dort nämlich, wo sie einen echten Mehrwert bringt. Dies ist in der Weiterbildung der Fall und dort, wo das System von einer starken Organisation der Arbeitswelt und von der überwiegenden Zahl der Bildungsanbieter gestützt wird. Auf dem Gebiet der beruflichen Grundbildung für Jugendliche sind zur Zeit und wohl noch auf längere Dauer andere Ausbildungsformen aufs Ganze gesehen mindestens ebenbürtig.

Literatur

- Bremer, R. (1996). Modularisierte Berufe. *Die Berufsbildende Schule*, 48 (4), 128-132.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (1994). *Konzept zur beruflichen Weiterbildung im Baukastensystem. Bericht der Arbeitsgruppe*. Bern: BIGA.
- Davids, S. (1998). *Modul für Modul zum Berufsabschluss, Modellversuch*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dehnbostel, P. (1995). *Didaktik moderner Berufsbildung, Standorte, Entwicklungen, Perspektiven*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Deissinger, Th. (1996). *Modularisierung der Berufsausbildung - eine didaktisch - curriculare Alternative zum Berufsprinzip?* In K. Beck (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch* (S. 189-208). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fachtagung der Universität Kassel (1996). *Die Europäisierung der Berufsbildung - Modularisierung und Anpassungsdruck*.
- Edwards, R. (1997). *Changing Places? Flexibility, lifelong learning and learning society*. London: Routledge.
- Hortsch, H. (2000). *Das britische Modell der National Vocational Qualifications (NVQs) - Ausgangspunkt für eine Modularisierung beruflicher Bildung in Deutschland*. Nürnberg: Kovac.
- Kloas, P. (1997). *Modularisierung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (1995). *Module in der beruflichen Bildung*. Bonn.
- Muijsers, P. (1999). *Modularisierung des Pflegeunterrichts*. Wiesbaden: Ullstein Medical Verlag.
- Reuling, J. (1996). *Modularisierung im europäischen Ausland: Tendenzen und Erfahrungen*. Vortrag auf der Tagung "Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem" am 30. Oktober 1996 in Bern, Schweiz.
- Rützel, J., (1997). Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung. *Berufsbildung*, 43.
- Schweizerische Modulzentrale für die berufliche Weiterbildung im Baukastensystem (1997). *Broschüre "Baukastensystem"*. Zürich.
- Schweizerische Modulzentrale für die berufliche Weiterbildung im Baukastensystem: *Schlussbericht über die Pilotphase 1996-1998*. Zürich.
- Sloane, P.F.E. (1997). *Modularisierung in der beruflichen Ausbildung - oder: Die Suche nach dem Ganzen. Duales System im Umbruch* (S. 223-245). Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.
- Voss, R. (1978). *Lebenslanges Lernen und Berufsbildung. Berufliche Bildung Band 6*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Ziehm, S. (1998). Berufskonzept und Modularisierung. *Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik*, 22.

Mässige Lesekompetenz der Schweizer Jugend - Hinweise zur Klärung einer Bildungspanne

Hans Grissemann

Die aktuellen Meldungen über die von der OECD durchgeführten PISA-Studien (Programme for International Standard Assessment) mit einem internationalen Vergleich des Bildungsstandes bei Schulabgängern, in welchem bei einer Stichprobe von 6100 getesteten Schweizer Jugendlichen im *Leseverständnis* nur Leistungen *im Mittelfeld* festgestellt worden seien, dürften die Bildungspolitiker etwas beunruhigen. Nicht leicht verständlich ist dieses Faktum im Hinblick auf die über dem OECD-Durchschnitt liegenden Leistungen in andern Schulfächern. In der Gesamtbeurteilung zur Lesekompetenz liegen die Schweizer im 17. Rang von 32 Nationen (Deutsche im 21.). Berücksichtigt man die statistisch signifikanten Unterschiede, liegen allerdings "nur" die Jugendlichen aus neun Nationen vor denjenigen der Schweiz.

In der Rangierung nach Leistungsstufen liegt die Schweiz in der Gruppe der schwachen Leistungen (solche unterhalb der niedrigsten Kompetenzstufe 1) mit einem überdurchschnittlich grossen Anteil auf Rang 20 (Deutschland Rang 27), in der Gruppe der Spitzenleistungen (auf Kompetenzstufe 5) mit einem durchschnittlichen Anteil auch nur auf Rang 10 (Deutschland Rang 14). Leider waren im PISA-Bericht die Leistungen nicht getrennt beurteilt nach denjenigen in reiner Informationsbearbeitung von Texten und nach Leistungen an Aufgaben mit spärlichem Text verbunden mit Grafiken, Zeichenschemata und Tabellen (so genannt nichtkontinuierliche Texte). Für Fachleute, die sich mit Sprachdidaktik und Störungen im Aufbau von Sprachkompetenz befassen, ist insgesamt der wenig erfreuliche Sachverhalt nicht ganz überraschend. Es fällt aber auf, dass im nationalen PISA-Bericht gerade die unterrichtsdidaktischen Bedingungen, die nicht in die Erhebung einbezogen worden sind, nicht diskutiert wurden. Es wird hier versucht, im Hinblick auf weitergehende Analysen und Folgerungen diese besonders hervorzuheben.

Ergebnisse von pädagogischen Rekrutenprüfungen als Warnsignale

Schon in den pädagogischen Rekrutenprüfungen 1977 war der hohe Anteil von jungen Schweizern auffällig, welche in Aufgaben zum *informationsverarbeitenden* Lesen, in der kognitiven Durchdringung von Texten versagten. Die pädagogischen Rekrutenprüfungen unterscheiden sich von den PISA-Erhebungen dadurch, dass junge Erwachsene geprüft wurden, die bereits in das Berufsleben eingetreten waren oder Hochschulen besuchten, im Gegensatz zu den fünfzehnjährigen Schülern des PISA-Programms. Dadurch ist eine Nähe zum beruflichen und staatsbürgerlichen Leben gegeben. Auch die Inhalte der damaligen Prüfungsaufgaben waren auf diese Lebenssituation ausgerichtet. Interessant ist, dass bei der Prüfung von Rekruten und zum Prüfungstermin vor vierundzwanzig Jahren die Migrationsproblematik eher ausgeklammert blieb, so dass es möglich ist, Fragestellungen abzuleiten, die sich besonders auf schulische bzw. unterrichtsdidaktische Faktoren beziehen, Fragestellungen, die

sich auch nach der Sichtung der Ergebnisse der differenzierteren PISA-Untersuchung aufdrängen.

Schon bei den damaligen Prüfungen ging es um mehr als um die Erfassung des mitvollziehenden "verständigen Lesens" als Informationsaufnahme. Man prüfte also nicht die Beantwortung von textbezogenen Verständnisfragen oder die Ausführung von gelesenen Handlungsanweisungen. Geprüft wurden reduktive und elaborative Prozesse der Informationsverarbeitung. Beispiele reduktiver Prozesse: Einen Text um einen Satz reduzieren, ohne dass der inhaltliche Zusammenhang verloren geht; aus angebotenen Titeln denjenigen auswählen, der genau zum Text passt. Beispiele von elaborativen Prozessen: Semantische Kerne durch Einrahmen der wichtigsten Wörter markieren; in einem Text begründende Aussagen markieren und darin die entscheidenden Wörter unterstreichen; propagandistische von sachlich informierenden Texten unterscheiden und die propagandistischen Passagen markieren; in einem Text Informationen zueinander in Beziehung setzen und eine Beziehung zu einem vorher gelesenen Text suchen. Dem Einwand, dass die besondere Lebenssituation der Rekruten die Ergebnisse verfälscht hätten, konnte mit dem Hinweis auf das bedeutend bessere Abschneiden bei Aufgaben, bei denen es galt, Grafiken zu interpretieren, entgegnet werden.

Die Prüfungen zur Leseverarbeitung in reduktiven und elaborativen Prozessen ergaben quer durch alle Bildungsschichten beunruhigende Ergebnisse. Auch die Absolventen von Maturitätsschulen und von Lehrerseminarien fielen durch knappe Ergebnisse auf: Nur 40 % gelang die richtige Streichung eines semantisch bedeutungslosen Satzes; nur 65 % wählten den richtigen Titel zu einem Text aus; nur 68 % stifteten einen logischen Bezug zu einer früheren Textinformation. Die Ergebnisse der Absolventen von Diplom- und Fachschulen lagen leicht tiefer, diejenigen der Absolventen gewerblicher Berufslehren deutlicher. Es ist zu beachten, dass die 1977 geprüften Rekruten Ende der Sechziger- und zu Beginn der Siebzigerjahre die Schule besuchten, also zu einer Zeit, als das Fernsehen noch weniger Einfluss auf Freizeitverhalten und Lesemotivation hatte.

Kategorien von dysfunktionalem Lesen: Unterschiede und Zusammenhänge

In den Sechziger- und Siebzigerjahren hatten sich die Erziehungswissenschaften und die Psychologie ausgiebig mit dem als Legasthenie bezeichneten Phänomen der auffälligen Rückstände von Kindern in der Lesefertigkeit (Leseflüssigkeit, -genauigkeit, -geschwindigkeit und -betonung) befasst. Bis in unsere Tage erscheinen in der Tagespresse Artikel, zum Teil als pseudowissenschaftliche Sensationsmeldungen, zu dieser Problematik. Verhaltener war bis anhin die Publizität zu festgestellten Mängeln der staatsbürgerlich, wirtschaftlich und kulturell bedeutsamen Lesekompetenz als kognitiver Textdurchdringung, als Informationsverarbeitung. Erst der internationale Vergleich mit der Publikation von Ranglisten hat eine vermehrte journalistische Zuwendung bewirkt.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Erfassung des als Legasthenie bezeichneten elementaren dysfunktionalen Lesens verwiesen auf einen Wechselwirkungsprozess

zwischen den erwähnten elementaren Fertigkeitskriterien und dem elementaren Leseverständnis als Informationsaufnahme. Das Stolper- und Pannenlesen, das in der Forschung mit standardisierten Vorlesetests erfasst wurde, konnte auch als Erschwerung des elementaren Leseverständnisses nachgewiesen werden. Aber es zeigte sich, dass immer wieder als Legastheniker bezeichnete Schüler in Tests zum verständigen Lesen, in Aufgaben, die nach stillem, innerem Lesen ohne Zeitdruck zu lösen waren, bedeutend besser abschnitten. Diese Erkenntnis führte dazu, dass in die Förderung "leseschwacher" Kinder das semantisch erfassende Lesen vermehrt einbezogen wurde, um auch mit der Ausnützung von Leseerwartungen das Lesen im elementaren Fertigkeitensbereich zu stützen.

Es drängte sich besonders im Hinblick auf die Ergebnisse der Rekrutenprüfungen auf, *zwei Kategorien von mangelnder Lesekompetenz* zu unterscheiden. Unter Verwendung psycholinguistisch gängiger Begriffe konnte man eine makropropositionelle neben der *mikropropositionellen Leseschwäche* unterscheiden. Die letztere entspricht dem als Legasthenie bezeichneten Versagen im Fertigkeitensbereich, in der graphemisch-lautlichen Umsetzung und der grammatisch-syntaktischen Erfassung und der semantischen Erschließung an den Mikrostrukturen der Sätze. Neben den Mikropropositionen als elementare Bedeutungseinheiten (Morpheme, Wörter, Wortgruppen, Sätze) versteht man als Makropropositionen der Texte ihre logischen Strukturen (Ursachen, Zielsetzungen, Begründungen, Bedingungen, Relationen, Hypothesen, Fakten). Das Versagen in der Bearbeitung der Makropropositionen, an welche das mikropropositionell orientierte Lesen heranführt, das chronische Scheitern der Denkprozesse in der Textdurchdringung wäre demnach als *makropropositionelle Leseschwäche* zu bezeichnen. Legasthenie dürfte folglich mit der heute auch nach den PISA-Erhebungen beklagten mangelnden Lesekompetenz nur einen geringen Zusammenhang haben. Die Angaben zur Häufigkeit von Legasthenie bewegen sich in den deutschsprachigen Ländern um zwei bis vier Prozent. Schon in den pädagogischen Rekrutenprüfungen 1977 wurden beim Versagen in den Aufgaben zum informationsverarbeitenden Lesen, also in der Erfassung von Makropropositionen, rund zehnmal grössere Quoten festgestellt (siehe dazu auch Grissemann, 1984, S. 41-55).

Pauschales Beklagen mangelnder Lesefähigkeit der Schweizer Jugend, pauschale Schuldzuweisungen an Bildungssysteme und Bildungspolitik sind sinnlos im Hinblick auf die Notwendigkeit einer sorgfältigen Schliessung einer curricular genau zu lokalisierenden Lücke in den Bildungsplänen aller Schulstufen. Deshalb sind Schnellschüsse von Journalisten, von erschreckten Politikern, aber auch von Politikern, die darauf lauern, ihre Gegner anzugreifen, wie auch von weisen Hütern der humanistischen Bildung wenig produktiv. Schnellschüsse, die bald nach dem Bekanntwerden von Ergebnissen der PISA-Erhebung wahrnehmbar waren, sind jeweils einseitig ausgerichtet auf die Einflüsse elektronischer Medien, auf migrationsbedingte Bildungsprobleme, auf Gefährdungen durch neuere unterrichtsdidaktische Entwicklungen, welche auch auf Sozialkompetenz ausgerichtet sind oder auf die umstrittene schulische Integration schulschwacher und behinderter Schüler. Die Zurückweisung von voreiligen Folgerungen bedeutet aber nicht, dass solche Aspekte in einer

gründlichen und breiten Bedingungsanalyse unwichtig seien. So regen die Darstellungen im PISA-Bericht über Zusammenhänge zwischen den verschiedenen familiären Bildungs- und Kulturdistanzen und der "Lesekompetenz" an, die Möglichkeiten zur Kompensation von Nachteilen gerade auch in schulischer Hinsicht einschliesslich zusätzlicher unterrichtsdidaktischer Massnahmen zu diskutieren.

Verarbeitung von Textinformationen als Unterrichtsgegenstand

Man mag ja wohl annehmen, dass nach einer Gegenstandsbestimmung der durch die PISA-Studien zur Diskussion gestellten und schon 1988 untersuchten "Lesekompetenz" eine erhebliche lebenspraktische und kulturelle Bedeutung zugeordnet wird. Die Suche in der internationalen Fachliteratur nach *unterrichtsdidaktischen Beiträgen* zur Förderung entsprechender Strategien von Lesern erschliesst eine Fülle von Vorschlägen (Zusammenfassung in Grissemann, 1984, S. 190-203). Einige Beispiele:

- Lesen von Texten mit Lesevorgaben (advance organizer) und von Texten mit vorangestellten, eingestreuten und nachfolgenden kognitiven Arbeitsimpulsen
- Übungen zur Erfassung und logischen Ordnung von Schlüsselpassagen
- Konstruktion von Strukturdiagrammen durch Leser
- Aufbau einer Markiertechnik zur Textbearbeitung

Dazu kommt, dass den Lehrkräften der Sekundarstufe die Aufgabensammlung der pädagogischen Rekrutenprüfungen angeboten wurde. Die Prüfungsaufgaben waren als Modelle zur Entwicklung von Übungsaufgaben in den Schulklassen gedacht. Beim vermehrten Einbezug von kognitiven Trainings in den Deutschunterricht wäre zu bedenken, wie entsprechende schriftliche Individuelleleistungen in der Leistungsbeurteilung auch in der Notengebung im Fach Deutsch zu berücksichtigen wären.

Es drängt sich auf, in einer weiteren wissenschaftlichen Auswertung der PISA-Ergebnisse zu erfassen, welchen Stellenwert didaktische Inhalte zu diesem speziellen Lernbereich haben und wie weit sie in der Unterrichtspraxis in verschiedenen Schulstufen wahrgenommen werden könnten. Die Ausrichtung auf diesen speziellen unterrichtsdidaktischen Gegenstand ist wichtig bei der Berücksichtigung der Distanz zwischen Dialekten und Standardsprache als möglichem Kausalfaktor, einer Distanz, die allerdings nicht nur für Schweizer Verhältnisse gegeben ist. Es ist zu beachten, dass die besser gelösten Aufgaben zur Mathematik und den Naturwissenschaften stark sprachabhängig und verbunden sind mit Texten, die zum Teil umfangreicher sind als die Aufgaben, die spezifisch zur Prüfung der Lesekompetenz eingesetzt wurden (siehe dazu Testaufgabe 3 der Kurzfassung des nationalen PISA-Berichts zum Bereich Naturwissenschaften).

Hinweise zur Analyse der Bedingungen einer Bildungspanne

Wir beschränken uns hier auf Hinweise zur Überprüfung *unterrichtsdidaktischer Bedingungen*, welche sich auf die speziellen Kompetenzen zur *Informationsverarbeitung an Texten* beziehen. Dabei geht es auch um die Klärung der Beziehungen zwischen Lehrerbildung, Ausbildungsstand und konkretem Geschehen in der Unterrichtspraxis. Die hier vertretene Anregung wird gestützt durch etliche aktuelle Wahr-

nehmungen. Im Jahre 2000 lud die Interkantonale Lehrmittelzentrale (ILZ) Vertreter der Unterstufe zu einer Aussprache über die *aktuellen Probleme des Erstleseunterrichts* und die Ansprüche an Erstleselehrgänge ein. Dabei fiel auf, dass viele Lehrkräfte die Meinung vertraten, dass es genüge, wenn Lernziele erreicht würden, die sich auf die elementare Lesefähigkeit beziehen. Die in etlichen neueren Lehrgängen sichtbaren Bemühungen, schon im Elementarunterricht kritisches Lesen, Erfassen von inhaltlichen Unstimmigkeiten einzubeziehen, Stellungnahmen zu Inhalten zu provozieren, Identifikation von Nonsensetexten zu veranlassen, Vergleiche anzustellen, wurden nicht diskutiert. Auch die Heranführung an das Bücherlesen, an das Lesen als Freizeitverhalten in der Ausnützung der Prägungschancen in einer entwicklungspsychologisch bedeutsamen sensiblen Entwicklungsphase wird in den heute verwendeten Erstleselehrgängen sehr unterschiedlich gewürdigt. Neben den Einschränkungen auf einfache Erzähltexte finden sich Ansätze, die Leseanfänger an literarische Grundmuster (z.B. an unterhaltende, besinnliche, belehrende, komische, spannende, provozierende Texte) heranzuführen. Diese Problematik erscheint bedeutsam, da in der PISA-Untersuchung die Schweiz in einem Vergleich zwischen Ländern, in denen ein deutlicher Zusammenhang zwischen *Lesehäufigkeit* und der überprüften "Lesekompetenz" besteht, auch in der unteren Hälfte der Rangliste vorzufinden ist. 35 % der Geprüften gaben an, "nicht zum Vergnügen zu lesen" (Deutschland 42 %). In einem Modell im deutschen Untersuchungsbericht zur Vorhersage der Lesekompetenz wird neben den trainierbaren Variablen kognitive Grundfähigkeit, Lesefertigkeit, Bearbeitungsstrategien auch das Leseinteresse genannt. Der Zusammenhang zwischen Erstleseunterricht, später anschliessender Animation des Freizeitlesens und Textverarbeitungscompetenz drängt sich als Forschungsgegenstand auf. Bemerkenswert ist, dass in der deutschen Schweiz gegenwärtig zwei Leselehrgänge, gekennzeichnet durch eine deutliche Reduktion auf den lesetechnischen Bereich, weit verbreitet sind.

Ist angesichts solcher Phänomene die unserer liberalen Grundhaltung entsprechende "Methodenfreiheit" des Lehrens neu und differenziert zu umschreiben? Sie könnte aufgewertet werden durch die Verfügbarkeit von Qualitätskatalogen zur verantwortungsvollen Selektion (siehe ein Beispiel dazu in Grissemann, 1991).

Im Jahre 2000 gab der Lehrmittelverlag des Kantons Zürich das innovative Lehrmittel "Sprachfenster" heraus, das gekennzeichnet ist durch die Erarbeitung vielfältiger Arbeitstechniken, durch die Berücksichtigung der Metakognition als Funktion der Reflexion, der Selbstkontrolle und Selbststeuerung des sprachlichen Verhaltens. Die Autoren bemühten sich um die ständige Organisation des *handelnden und entdeckenden Sprachlernens* zur Grundlegung des Sprachhandelns. Im Hinblick auf das Lernziel der kognitiven Textverarbeitung lassen sich verschiedene Massnahmen erkennen: Strategien zum Nachdenken über einen Text; Vorschläge zum Überfliegen im Hinblick auf bestimmte Fragestellungen, Verhaltensregeln bei Konzentrationschwierigkeiten, Verfassen eines Rätsels zu einem Text. Daneben finden sich interessante Vorschläge zur Animation des Bücherlesens. Die Mitteilungen der Interkantonalen Lehrmittelzentrale über die zögerliche Verbreitung dieses beachtlichen Lehrmittels und die ersten Stellungnahmen wirken aber vorerst etwas beunruhigend. Es ist

allerdings denkbar, dass der PISA-Bericht für die angesprochenen Lehrkräfte motivierend wirkt.

Ein weiterer Gegenstand, welcher zur Klärung der Bedingungen der diskutierten Bildungspanne beitragen könnte, ist die Gewichtung der Rechtschreibung im Bildungsbetrieb, ihre Berücksichtigung in der Schülerbeurteilung, in Deutschnoten. Besteht ein Ungleichgewicht zwischen Intensität der unterrichtlichen Bemühungen um die Orthographie und der kommunikationsorientierten differenzierten Leseförderung (siehe auch Grissemann, 2000)? Dazu müssen doch einige Auffälligkeiten erwähnt werden: Schulklassen, in denen jede Woche ein Diktat mit Prüfungscharakter durchgeführt wird; Eltern, die ohne Wissen der Lehrkräfte eine belastende Diktatbüferei organisieren; Reaktionen auf hohem Emotionsniveau bei Volk, Politikern und gewissen germanistischen Experten bei der letzten Rechtschreibreform; wissenschaftliche Hinweise auf leistungsmindernde Ausweichreaktionen begabter Schüler mit Rechtschreibproblemen, die sich um sprachliche Ausdrucksformen bemühen, die sie orthographisch beherrschen.

Es ist zu hoffen, dass die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA mehr bewirken als die deutlichen Warnsignale der pädagogischen Rekrutenprüfungen. Und vielleicht erleben wir ein Engagement für ein "Frühdeutsch" der alemannischen Schweizer und für sprachdidaktische Ergänzungen, das demjenigen für das Frühenglisch nicht nachsteht.

Literatur

- Grissemann, H. (1984). *Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus*. Bern: Huber.
- Grissemann, H. (2001). Didaktische Freiräume am Beispiel der Entscheidungsfindung bei der Auswahl von Erstleselehrgängen. *die neue schulpraxis*, 9.
- Grissemann, H. (2000). Deutschnoten als "Ursache" von "Legasthenie". *Schweizer Schule*, 3.
- Büchel, E. & Isler, D. (2000). *Sprachfenster*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen "im Spannungsfeld ihrer Bezugswissenschaften"

Zum internationalen Kolloquium vom 10.-15. März 2002 auf dem Monte Verità

Heinz Wyss

Ausbildnerinnen und Ausbildner von Lehrerinnen und Lehrern aus sieben verschiedenen Ländern haben sich anlässlich des internationalen Kolloquiums "Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spannungsfeld ihrer Bezugswissenschaften" während einer Woche auf dem Monte Verità ob Ascona in einer Abfolge von Referaten und Gesprächen mit vielfältigen und unterschiedlichsten Themen auseinandergesetzt, ausgehend von den Fragen: Was sollen Lehrerinnen und Lehrer wissen und können?¹ Welches sind die Inhalte eines Curriculums, dessen Ziel es ist, künftige Lehrpersonen zu handlungsfähigen Novizen und mittels der lebenslangen Weiterbildung zu Experten ihrer Profession zu machen? Welchen Beitrag leisten die fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Lerninhalte in ihrer Verknüpfung unter sich und mit der Praxis zum Aufbau des Professionswissens und -könnens?

Die Ankündigung des Kolloquiums² ging aus von der Leitfrage, wie die Inhalte der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu den ihnen zu Grunde liegenden wissenschaftlichen Disziplinen stehen und wie sie sich in ihrem Berufsfeldbezug zueinander verhalten. 18 Referentinnen und Referenten haben während einer Woche ihre Projekte im Einzelnen vorgestellt; zur Synthese haben sie nicht gefunden.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ausgesetzt der Kritik

Tina Hascher führt die Kritik, mit der sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Zeit konfrontiert sieht, und die verbreitete "kollektive Unzufriedenheit" der Auszubildenden und Studierenden auf den Umstand zurück, dass "alte Probleme" nicht gelöst und seit lange anstehende Fragen bislang nicht befriedigend beantwortet sind. Insbesondere die den Wechselbezug von Wissen und Handeln betreffenden, aber auch jene, die sich aus dem Umstand ergeben, dass nach wie vor unklar ist, wie sich die Ausbildungsinhalte "im Spannungsfeld ihrer Bezugswissenschaften" verorten und wie sie sich in ihrer Vielzahl zu einem Professionswissen vernetzen, das zu kompetentem beruflichem Handeln befähigt. Wie wirken Theorie und Praxis zusammen? Welche Bedeutung kommt dabei den einzelnen Disziplinen zu? Wie lassen sich die *Lehramtskandidatinnen und -kandidaten* im Verlauf und am Schluss ihrer Erstausbildung auf Grund definierter Kriterien so beurteilen, dass sie zu steter Selbstreflexion und Selbsteinschätzung ihres beruflichen Tuns angehalten werden? Wie gelingt es, im Aufbau des berufsnotwendigen Inhalts-, Erfahrungs- und Reflexionswissens

¹ Vgl. Terhart (2000) sowie Oser & Oelkers (2001).

² Initiiert, organisiert und in seinem Verlauf moderiert wurde das Kolloquium von Dr. Tina Hascher, Direktorin des Sekundarlehrantes der Universität Bern, zusammen mit Prof. Dr. Erwin Beck, Rektor der Pädagogischen Fachhochschule Rorschach und Leiter der Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, sowie mit Prof. Dr. Klaus-Peter Wild, Universität Freiburg.

die angehenden Lehrpersonen zu stetem Weiterlernen zu motivieren? Und nicht zuletzt die Frage: Welches sind neben den fachwissenschaftlichen die erforderlichen berufsbezogenen Qualifikationen der *Dozentinnen und Dozenten*?

Die Neukonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spannungsfeld widersprüchlicher Erwartungen

Wie in keinem anderen Beruf sehen sich die Lehrpersonen divergenten Erwartungen ausgesetzt; in gleicher Weise sind es die Ausbildungsinstitutionen. Da rufen die einen nach mehr "learning by doing", nach mehr Praktika, andere verlangen eine bewusstere und anspruchsvollere wissenschaftliche Abstützung des professionellen Tuns, wobei der Erwerb theoretisch unterlegter Handlungskompetenz nach Abschluss der Erstausbildung eine Daueraufgabe sei. Allenthalben ist vom "lebenslangen Lernen" die Rede; doch ist die Neuplanung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach wie vor einseitig auf die Grundausbildung fokussiert, und sie lässt offen, wie die Weiterbildung diese ergänzt, erweitert und vertieft, wie sie sich strukturiert und was sie beinhaltet, d.h. welches die Anforderungen an das Portfolio der Lehrpersonen sind.

Wie weit haben die Referentinnen und Referenten aus unterschiedlichster Perspektive und ausgehend von ihren je eigenen Forschungsansätzen im Vortrag und im Gespräch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf diese Fragen zu antworten gewusst?

Die Planung einer Pädagogischen Hochschule als Institution der Grundausbildung und der Weiterbildung

Eingeleitet wurde das Kolloquium mit der Präsentation eines Beispiels der institutionell neugeordneten Lehrerinnen- und Lehrerbildung: des Modells der Pädagogischen Fachhochschule Rorschach durch deren Rektor *Erwin Beck*³. In handelnder Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Theorie macht sie es sich zur Aufgabe, ein berufliches Grundlagenwissen und -können zu vermitteln, wobei sich die modular strukturierte Erstausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule und die Primarstufe in ein "gemeinsames Basisstudium" (1. Jahr) und in fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Vertiefungsstudien sowie in fächerübergreifend themenbezogene Studien und in ein das Berufswissen ergänzendes disziplinäres Fachstudium aufgliedert (2. und 3. Jahr). Von besonderem Interesse ist dabei der das ganze Studium durchziehende Lernbereich "Allgemeine Berufs- und Studienkompetenzen", in dem in kleinen Gruppen an der Entwicklung der personalen und sozialen Berufskompetenzen und zielbewusst am Aufbau der Reflexions- und Handlungsfähigkeit der angehenden Lehrpersonen gearbeitet wird.

Der unaufhaltsam wachsende Katalog der Anforderungen an die beruflichen Kompetenzen erfordert permanente Weiterbildung. Wie bereiten wir die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf das lebenslange Neu- und Umlernen vor? *Klaus-Peter Wild* (Universität Freiburg i.Brsg.) fragt danach, welche intrinsischen Lernanreize

³ Vgl. die Planungsdokumente der Projektgruppe PFR (2001): www.mariaberg.ch.

von der Grundausbildung auszugehen haben und wie sich zusammen mit extrinsischen Lernanlässen eine nachhaltig verhaltenswirksame Lernmotivation und Lernkompetenz entwickeln lässt.

Berufsfeldanalyse und Ausbildungskonzeption

Die Neukonzeption der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern tut gut daran, die Ergebnisse der von *Hans Badertscher* (Universität Bern) geleiteten empirischen Berufsfeldanalyse mitzubedenken. Die Studie untersucht am Beispiel der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I, wie die Lehrpersonen ihren Unterricht rhythmisieren, wie oft sie im Lektionsverlauf die Lehr-/Lernformen wechseln, welche Rolle und Funktion sie im Lernvorgang übernehmen und mit welchen Schwierigkeiten sie sich in der Ausübung ihres Berufes konfrontiert sehen. Als belastend erweisen sich insbesondere die Individualisierung des Unterrichts, die Leistungsbeurteilung sowie der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. Diesen Feststellungen hat die Ausbildungsplanung Rechnung zu tragen. Doch damit nicht genug. Professionelles Handeln setzt neben der Fachkompetenz und der didaktischen Kompetenz eine ethische Grundorientierung voraus, insbesondere wenn es in bedrängenden Dilemmasituationen darum geht, Werte wie Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit gegeneinander abzuwägen. *Michael Zutavern* (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz) wertet es als ein Defizit der Lehrerbildung, dass sich "die empirische Analyse des Lehrerhandelns ... vor allem auf die Wirksamkeit von professionellen Entscheidungen konzentriert" und dass die ihnen zu Grunde liegenden Werte und Wertkonflikte zu wenig beachtet werden. Aus professionssoziologischer, wissenspsychologischer und moralpsychologischer Perspektive gilt es darüber nachzudenken, wie die Lehrerbildung die Entwicklung des professionellen Ethos fördern kann.

Wie setzen sich die allgemeinen Leitideen und Ausbildungsprinzipien in den einzelnen Bezugsdisziplinen und Fachdidaktiken um?

Von den Grundsatzreferaten leitet das Kolloquium über zu *fachspezifischen* Aspekten.

- *Deutsch: Andrea Bertschi-Kaufmann* (Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen) befasst sich mit dem seit PISA 2000 viel diskutierten Problem der Lese- und Schreibförderung. Die Studie zeigt, dass "Lesen keine Selbstverständlichkeit" ist und dass es darum geht, die Bedingungen einer wirksamen Leseförderung und die der Entwicklung des Textverständnisses in sinnfassendem Lesen unter Bezugnahme auf die Schrift- und Medienpraxis heutiger Jugendlicher neu zu überdenken.
- *Mathematik: Tony Harries* (Universität of Durham) der Frage nach, weshalb die Leistungen englischer Schülerinnen und Schüler in Mathematik signifikant schlechter sind als die anderer Länder. Seine evaluative Vergleichsstudie ergibt, dass die Repräsentation der Zahlen von besonderer Wichtigkeit ist, wenn es darum geht, das Verständnis für numerische Verhältnisse und Operationen zu entwickeln. Die Mathematikdidaktik hat zu beachten,

wie die Zahlen in den Lehrbüchern visualisiert werden und welche Rolle den computergestützten Lernumgebungen zukommt

- *Naturwissenschaften*: Am Beispiel des Physikunterrichts exemplifiziert *Manfred Prenzel* (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften IPN an der Universität Kiel), wie Lehrpersonen das Lernen als aktive Wissenskonstruktion gestalten und wie sie Lernprozesse anregen, steuern, begleiten, unterstützen und beurteilen. Seine Studie stützt sich auf Videoaufzeichnungen von Unterricht und führt zur Erkenntnis, dass die Oberflächenstruktur des Unterrichts den Lerneffekt kaum beeinflusst. Für den Lernzuwachs ist entscheidend, wie wir das erworbene Wissen bei mittlerem Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte vernetzen, festigen und sichern. Prenzel verspricht sich von der Zusammenarbeit der Lehr-/Lernforschung mit der Schulpraxis und von vermehrt videobasierten Lernumgebungen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer eine Steigerung der Lerneffizienz.

Weg vom standardisierten Lehrplan hin zum induktiven Ansatz einer nicht standardisierten Verbindung von Theorie und Praxis

Die Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gliedern sich üblicherweise auf in Fächer. *Theo Wubbels* (Institute of Educational Studies, University of Utrecht) unterstellt dieser standardisierten Struktur, sie könne "promote compartmentalization of what is learned" und sie verhindere, dass die Studierenden dazu geführt werden, "to integrate insights from different disciplines for the solution of practical problems". Er vertritt die Ansicht, dass nicht-standardisierte Studienpläne dazu beitragen können, Theorie und Praxis in ihrer Interdependenz zu integrieren. Seinen Ansatz bezeichnet er als induktiv, und er referiert ein Ausbildungsmodell, das geeignet ist, "to structure learning experiences in the theory based presentation of the experiences". "Student teacher's experiences" sind "starting points for learning"; "reflection and supervision" werden zu Kernaufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Damit spricht Wubbels an, was das Kolloquium in seiner Ankündigung thematisiert, in der additiven Abfolge der Referate im Zusammenhang jedoch nicht vertiefend reflektiert hat.

Bilingualität der Lehrpersonen und Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Multikulturalität

- *Mehrsprachigkeit*: Was es heisst, angehende Lehrkräfte multilingual auszubilden, demonstriert *Gerwald Wallnöfer* (Dekan der Fakultät der Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen) am Beispiel der Ausbildung der Kindergärtner/innen und Lehrer/innen in Südtirol. Der Studiengang der Lehrkräfte für die Vorschule und die Primarstufe von 8 Semestern (ab 2002/2003 von 10 Semestern) ist multilingual angelegt, wobei die Studierenden wählen können, welche Fächer sie in welcher Sprache besuchen wollen, mit der Auflage, dass die Sprachen (Italienisch, Deutsch, Ladinisch, obligate Fremdsprache Englisch) gleichmässig vertreten sein müssen. So weit wird man in der mehrsprachigen Schweiz nicht gehen, doch ist es angezeigt, dass sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

vom monolingualen (an der deutschsprachigen Institutionen zu oft dialektalen) Sprachgebrauch verabschiedet und den Schritt zu sprachlicher Immersion wagt.⁴

- *Multikulturalität und Interkulturelle Pädagogik*: Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer schwer tun mit der zunehmenden sozialen, sprachlichen und kulturellen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Herkunftsländern und mit ihrer individuellen Förderung. Am Beispiel des Projekts "Qualität in multikulturellen Schulen" QUMS der Bildungsdirektion Zürich zeigt *Radmilla Blickenstorfer* (Fachreferentin für IKP, Bildungsdirektion Zürich), wie der Kanton die Schulen in ihrem Bemühen um einen bildungswirksamen Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt unterstützt. Dass sich Lösungsansätze selbst in Krisensituationen an Problemschulen mit über 70% fremdsprachigen Kindern und mit vielen Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen finden lassen, belegt *Werner Fuchs* (dipl. Psychologe, Stadtrat und Schulpräsident in Rorschach) am Beispiel der Situationsanalyse und der auf sie abgestützten Schulentwicklung in Rorschach. Mit gezielten Förder- und auserschulischen Unterstützungsmassnahmen hat man in Zusammenarbeit der Lehrerschaft mit den Behörden und Eltern anstehende Konflikte bewältigt. Das setzt freilich seitens der Lehrerschaft die Bereitschaft zu gemeinsamer Strategie und die Kompetenz zu interkulturellem pädagogischem Handeln voraus. In einem öffentlichen Vortrag in italienischer Sprache fordert *Andrea Lanfranchi* (Fachstelle IKP, Pädagogische Hochschule Zürich) "Competenze interculturali nella formazione degli insegnanti" und nennt die Befähigung zu pädagogischem Umgang mit interkultureller Vielfalt ein "elemento indispensabile di professionalità pedagogica".

Weicht die Schule als Bildungs- und Erziehungsinstitution dem schnellen elektronischen Zugriff auf das Wissen?

Elektronische Medien erschliessen erweiterte Lernmöglichkeiten. Das wird niemand bestreiten wollen. Die Lehrpersonen sind darum so aus- und weiterzubilden, dass sie die Instrumente der Informations- und Kommunikationstechnologien IKT kompetent und mit Bedacht zu nutzen wissen. *Cathleen Norris* (University of North Texas, Denton, TX) und *Elliot Soloway* (University of Michigan, Ann Arbor, MI) steigern sich freilich in ihrem zu zweit bestrittenen Referat in eine Computerbegeisterung, die jede kritische Distanz vermissen lässt. Die beiden behaupten, die schulische Nutzung des handflächengrossen individuellen Kleincomputers leite einen didaktischen Paradigmawechsel ein und das unverzichtbare Kommunikations- und Lernmedium erfordere "ein total neues Curriculum".

Seit Jahren vertraut mit den didaktischen Möglichkeiten des IKT-Einsatzes an Schulen und in der Ausbildung der Lehrpersonen, vertritt *Dieter Schürch* (Università della Svizzera Italiana, Lugano) bei aller positiven Wertung dessen, was die Moderne zur Lernförderung beiträgt, eine andere Haltung. Er weiss um das Dauernde im Wandel und fordert dazu auf, darüber nachzudenken, welchen zeitlosen Werten sich eine Schule, "die Bildung vermittelt und erzieherisch denkt", in einem sich wandelnden

⁴ Vgl. den Beitrag zum Immersionsunterricht in diesem Heft.

gesellschaftlichen Kontext verpflichtet weiss. Der schulische Computereinsatz mag die Effektivität und Effizienz des Lernprozesses steigern; das Bildungswesen greift indessen zu kurz, wenn es sich in linearem Denken einseitig auf die Produktivität ausrichtet. Wohl lässt der Computer die Lernenden schnelle Wege gehen, doch ist gelegentlich eine mühevollere Annäherung an die Erkenntnis und an das Wissen weit bildsamer als die allgegenwärtige, stets bereitstehende Information.

Kompetenzen, die beim Einstieg in den Beruf vorauszusetzen sind

Der Wirtschaftspädagoge *Detlef Sembill* (Otto-Friedrich Universität Bamberg) untersucht in einer empirischen Studie, wie sich in der beruflichen Bildung neben dem epistemischen und heuristischen Wissen und der beruflich-fachlichen Handlungsfähigkeit die soziale und kommunikative Kompetenz, die Kooperationsfähigkeit, das Problemlösevermögen sowie die Fähigkeit zu eigenständigem Lernen entwickeln. Ausgehend von der Verständigung auf die beruflichen Anforderungen und abgestützt auf eigene sowie auf kodifizierte Erfahrungen, führt der Lernvorgang in sich weitenden Bereichen und mit wachsendem Anspruch in einer Lernspirale zur beruflichen Wissens- und Handlungskompetenz, wobei beide Seiten, die konstruktivistische des Lerners als Subjekt und diejenige der Instruktion des Lerners als Objekt, zusammenwirken.

Nicht zuletzt hat die Aus- und Weiterbildung die Aufgabe, präventiv darauf hinzuwirken, dass die Lehrpersonen den beruflichen psychosozialen und physischen Belastungen gewachsen sind. Manche erleben in ihrer Berufskarriere leidvoll, dass die Schule "krank macht" - Lehrende, Lernende und weitere Mitwirkende. *Peter Paulus* (Institut für Psychologie der Universität Lüneburg) geht aus von einem ganzheitlichen Gesundheitsverständnis und -management, das auch Fragen der Sinnfindung und Aspekte der persönlichen Identität einschliesst. Wenn die Lehrberufe weiterhin attraktiv sein wollen, ist eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Abbau der Belastungssyndrome unabdingbar. Zu Letzterem kann die Aus- und Weiterbildung beitragen, indem sie zweckmässige Konfliktbewältigungs- und Problemlösestrategien aufzeigt und einübt.

Versuch einer Zusammenschau

Ob sich die einzelnen Berufswissenschaften, auf denen das aufgeklärte Handeln von Lehrerinnen und Lehrern basiert, zum Ganzen fügen? Die Frage stellt sich in der vielfältigen, aspektreichen Abfolge der Referate und Kolloquien und insbesondere im rückblickenden Versuch, festzumachen, was das Ergebnis einer Tagung ist, die die Vertreter unterschiedlichster Institutionen und Disziplinen zusammengeführt hat. Gelingt es, den Teil aus dem Ganzen heraus wahrzunehmen und zu verstehen? Ist die Berufsbildung der Lehrpersonen in ihrer Ganzheit so strukturiert, dass sich jeder Teil in einer bestimmten Beziehung zu allen anderen und zum Ganzen findet, so dass alle Lehrenden, aber auch die Studierenden erkennen, "was die(se) (Bildungs-)Welt im Innersten zusammenhält"? Oder organisieren wir unsere Aus- und Weiterbildung nach der Maxime "Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen"?

Peter Paulus (Lüneburg) stellt fest: "Die Gesellschaft hat Probleme, die Universitäten haben Fächer" (auch die Schule). Wir erinnern uns des weiteren: "Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben, / Sucht erst den Geist herauszutreiben, / Dann hat er die Teile in seiner Hand, / Fehlt leider! nur das geistige Band."⁵ Mephistophelisch ätzend ist dieses Wort. Und doch: einer analytisch-technischen Wissenschaft, die in die Vielheit zerlegt, was seinen Sinn in der Einheit findet, ist dies nicht fremd. Das aber kann das Verständnis der "Bezugswissenschaften" der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht sein. Darum hat sich *Monika Gather-Thurler* (Universität Genève) als Leiterin des Gesprächs zum Tagungsabschluss darum bemüht, vom Vielen zum Einen zu finden: zum Miteinander der professionellen Kern- und Bezugswissenschaften, deren Studium im komplexen pädagogischen Berufsfeld reflektiertes Handeln ermöglicht.

Niemand hat erwartet, dass das eine Kolloquium all die Probleme aus der Welt schafft, die *Tina Hascher* (Universität Bern und Organisatorin der Tagung) einleitend als nicht gelöst aufgezeigt hat. Wie steht, was idealiter gedacht und konzipiert ist, zur Bildungswirklichkeit, wie wir sie praktizieren und erfahren? Welches sind sie eigentlich, die im Tagungsthema pauschal genannten "Bezugswissenschaften"? Was ist ihre Funktion und Wirkung? Wie sind sie im Einzelnen zu gewichten? Wie stehen sie in ihrer "Breite" zur "Tiefe"? Wie nehmen sie gegenseitig aufeinander Bezug und wie integrieren sie sich? Wie stehen sie zur Praxis und wie fließt die Praxiserfahrung in sie ein? (vgl. Bourdieu, 1972). Angesichts all dieser Fragen meint *Klaus-Peter Wild* (Universität Freiburg), es sei erstaunlich festzustellen, dass die am Kolloquium Teilnehmenden - "alle akademisch sozialisiert" - diese "Ergebnisunsicherheit ausgehalten haben", ohne sich die gute Laune verderben zu lassen.

Niemand hat erwartet, am Ende einer Woche alle Rätsel gelöst zu sehen. Wohl aber ist es gelungen, allen, die am Kolloquium auf dem Monte Verità teilgenommen haben, bewusst zu machen, an welchen Zielvorstellungen und Parametern die Qualität der berufswissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen in ihrer Weiterentwicklung inskünftig zu messen sein wird, nicht am Vielerlei der einzelnen Inhalte, sondern am Grad ihrer Vernetzung.

Literatur

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique ...* Genève: Droz.
 Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Evaluation der Lehrerbildung in der Schweiz*. Chur: Rüegger.
 Terhart E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

⁵ Faust. Der Tragödie erster Teil. Studierzimmer.

Sprache als Lerngegenstand und als Medium des Lernens. Spracherwerb und Sprachenlernen im immersiven und bilingualen Unterricht

Heinz Wyss

Der vorliegende Bericht über die *web*-Impulstagung 2001 der Abteilung für das Höhere Lehramt AHL der Universität Bern vom 14. November 2001 zum bilingualen und immersiven Unterricht an Gymnasien hat mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung insofern zu tun, als davon auszugehen ist, dass die Multilingualität der Gesellschaft die Fremdsprachenkompetenz der künftigen und der im Schuldienst stehenden Lehrpersonen voraussetzt. In Anbetracht des Umstandes, dass alle auch anderssprachige Kinder zu unterrichten haben, sollten die Lehrkräfte aller Stufen mindestens eine zweite Landessprache sprechen und in ein bis zwei Fremdsprachen kommunikationsfähig sein. Sie haben selbst dann über ein minimales Grundwissen in Fremdsprachendidaktik zu verfügen, wenn sie selber keinen Fremdsprachenunterricht erteilen. Zudem erfordert der immersive Unterricht zusätzliche, spezifische Kompetenzen. Hier öffnet sich der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte ein neues, ernst zu nehmendes Aufgabenfeld.

Die Veranstalter der am 14. November 2001 in Zusammenarbeit mit dem Verein bernischer Gymnasiallehrer/innen zum sechsten Mal durchgeführten "Impulstagung" haben ein weites Feld didaktischer Sprachreflexion und lehr-/lernpraktischer Konzepte abgesteckt. Ziel war es, "sich aus verschiedensten Perspektiven mit Sprache im Kontext der Mittelschule auseinanderzusetzen", im Speziellen mit der Frage nach den linguistischen Voraussetzungen und der didaktischen Konzeption des immersiven und bilingualen Unterrichts. Dass 242 Gymnasiallehrerinnen und -lehrer aller Fachrichtungen - lediglich eine knappe Hälfte der Anwesenden waren Sprachlehrer/innen - teilgenommen haben, macht bewusst, dass das Tagungsthema für *alle* Lehrenden der Sekundarstufe II von Bedeutung ist. Gefordert sind sie alle, weil Lehrerinnen und Lehrer, die den immersiv oder bilingual organisierten Unterricht erteilen, über ein zusätzliches Professionswissen und -können verfügen müssen. Diese Zusatzqualifikation zu vermitteln ist die Aufgabe derer, die sie aus- und weiterbilden.¹

Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen

Diesem Willen zur Vielfalt haben die Leiter/innen der 18 Ateliers in Referaten und Gesprächen aus je spezifischer didaktischer Perspektive in unterschiedlicher disziplinärer Ausrichtung auf aspektreiche Art entsprochen. Da war die Rede von Sprache und Geschlecht, von der Sprache der Politik, von der Sprache der Musik und der Musik als Sprache, von der Erzählsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht, von der Programmiersprache und ihrer Bedeutung im Dialog der Menschen mit dem

¹ Die Einsicht, dass sich "die Ausbildung der Lehrkräfte mutig und entschlossen neu orientieren und grundsätzlich mehrsprachig werden muss" (Erika Werlen), begründet den Umstand, dass die *Beiträge zur Lehrerbildung* ausführlich über die Tagung berichten.

Computer, von der kognitiven, psychischen und sozialen Wirkkraft des Sprachgebrauchs, insbesondere von der rhetorisch kunstvoll eingesetzten Sprache, vom Miteinander, Neben-, Gegen- und Füreinander von Standardsprache und Mundart, von Anlässen des Redens und Schreibens als Leistung des Erinnerens, von Beratungsgesprächen, dem Reden mit Schülerinnen und Schülern, aber auch von den Ausdruckswerten der Körpersprache, und das im Ausprobieren von Neuem und Ungeohntem als Erfahrung des eigenen Körperausdrucks.

Das Tagungsthema "Vom Dialog zum Supercode" signalisiert den Übergang zu einem erweiterten Verständnis des Sprach(en)unterrichts, seiner linguistischen und sprachdidaktischen Grundlegung und Ausrichtung. Die Tagung hat hierzu freilich keine unterrichtsrelevanten Forschungsergebnisse aufgezeigt und kaum neue Wege hin zu ihrer Umsetzung in der gymnasialen Lehr- und Lernpraxis erschlossen. Das Thema hat diesbezüglich wohl zu hoch gegriffen.

Das Kernthema: "Mehrsprachig durch die Schule" (I. Werlen) / "Pour une éducation bilingue et plurilingue" (G. Dalgalian)

Die Tagung fand am Deutschen Gymnasium Biel statt, einer Mittelschule, die Immersionsklassen führt und die die zweisprachige Matur kennt. Dem genius loci entsprechend, befassten sich die beiden Hauptreferate mit den Chancen und Problemen des zweisprachigen Unterrichts. Dazu äusserten sich Prof. Iwar Werlen (Universität Bern) und Prof. Gilbert Dalgalian (ancien directeur pédagogique de l'Alliance française de Paris). Beide Referenten unterschieden zwei Grundtypen der Sprach(en)-aneignung: den ausserschulischen "inputabhängigen", "oralitätsbezogenen", nicht willensmässig gesteuerten, somit nicht systematisch strukturierten, sondern situativ bedingten *Sprach(en)erwerb* (G. Dalgalian: langue = acquisition) und das schulische lehrergelenkte, lehrmittelbezogene und methodenbestimmte Sprachenlernen (G. Dalgalian: langue(s) = apprentissage).

Der Prozess des individuellen Erwerbs und des Lernens der Sprache(n) ist komplex und lebenslang nicht abgeschlossen. Sein Ziel ist die Funktionalität der Sprache(n) als Medium der wechselseitigen Verständigung (der Kommunikation), die anzustrebende Sprach(en)kompetenz die der Diskursfähigkeit. Diese setzt ein Hörverständnis und eine sprachliche Verstehens- und Interaktionsfähigkeit voraus, ebenso einen elaborierten Wortschatz, ein grammatisches Strukturbewusstsein, die Lesefähigkeit und das Leseverständnis sowie ein sprachliches Produktionsvermögen im Reden und Schreiben. Für das spätere Sprachenlernen ist der Erwerb der Erstsprache(n) von fundamentaler Bedeutung. Er vollzieht sich im frühen Lebensalter (Dalgalian: 0-7 Jahre, Werlen 0-12 Jahre)², er beeinflusst und lenkt die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Individuums.

Was hatten diese konvergenten (resp. sich überschneidenden) Aussagen der beiden Referenten mit dem Tagungsthema der Zwei- oder Mehrsprachigkeit des Unter-

² Am Beispiel des Films von François Truffaut "L'enfant sauvage" zeigte Dalgalian, dass die Zeit des Spracherwerbs begrenzt ist. Das unter Tieren sprachlos aufgewachsene Kind ist 12jährig, als es von Jägern gefunden wird, und lässt sich zu diesem Zeitpunkt sprachlich nicht mehr sozialisieren (Victor de l'Aveyron. Memoiren des französischen Arztes Jean Itard, 1806).

richts und der Neuausrichtung der Didaktik des Sprach(en)unterrichts zu tun? Zweierlei:

- Zum einen zeigen empirische Forschungsergebnisse, dass die Rezeption der Erstsprache für das Lernen von Fremdsprachen grundlegend ist und dieses beschleunigt und erleichtert. Die Ergebnisse sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Forschung belegen, dass sich die Wirkung des schulischen Sprachenlernens nur dann intensivieren lässt, wenn sich die Sprachfächer (L1, L2, L3)³ nicht gegenseitig abgrenzen und isolieren und wenn dieses Sprachenlernen im Verbund von Erstsprache und Fremdsprache möglichst früh beginnt. Im Gegensatz zur bisher gängigen curricularen Leitidee, den Fremdsprachenunterricht erst spät einzusetzen zu lassen, vertritt Werlen zusammen mit Dalgalian die Auffassung, der Unterricht in Langue 2 müsse möglichst früh beginnen und es erweise sich sogar ein simultanes zweisprachiges Inputlernen in der frühen Kindheit als wirkungsvoll und nützlich.
- Zum andern lässt sich die Effizienz des Fremdsprachenlernens nur dann erhöhen, wenn die Langue 2 nicht (nur) als "Fach" unterrichtet wird, in beschränkter Zeit und in vorgegebenen engen Zeitgefäßen, nicht literalitätszentriert und nicht vor allem an Normen sprachlicher Korrektheit und an entsprechenden schulischen Standards orientiert. Vielmehr gelte es die Situationsbedingungen des natürlichen Sprach(en)erwerbs zu nutzen, was sich im immersiven und bilingualen Unterricht realisiere. Dort sei die Fremdsprache nicht *Gegenstand* des Lernens, sondern sie werde zum *Medium* des Lernens. In Projekten der Immersion und in der Begegnung mit "native speakers" (im Realkontakt oder dank den Medien virtuell vermittelt) werde "das schulische Fremdsprachlernen nach der Tröpfchenmethode abgelöst ... vom Bad in der fremden Sprache", in die es "einzutauchen" gelte (Werlen).

Die Mehrsprachigkeit im politischen Kontext

In der Sprachenpolitik wirken zur Zeit viele Kräfte zusammen. Einerseits geht es darum, die Vielfalt unseres sprachkulturellen Erbes zu wahren, indem wir die in der Erstsprache verwurzelte sprachliche Identität stärken; andererseits gilt es die Mehrsprachigkeit zu fördern. Der Prozess des individuellen Sprachenlernens soll lebenslang andauern. Die Multikulturalität unserer Gesellschaft setzt eine Haltung der Offenheit des Einzelnen und aller gegenüber anderen Kulturen und Sprachen voraus.

Zu erreichen ist dies auf verschiedenen Wegen und mit verschiedenen Steuerungsinstrumenten: Da ist zunächst der sprachpolitische Auftrag, wie er in *Art. 70 der Bundesverfassung* formuliert ist und auf den sich das im Entwurf vorliegende *Sprachengesetz des Bundes* abstützt, das u.a. die Schaffung eines Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit vorsieht. Das *Gesamtsprachenkonzept* versteht sich als Instrument zur Steuerung des umfassenden Sprachenlernens. Es will den monolingualen Habitus der Schule aufbrechen. Mit den *Empfehlungen zur Koordination des Sprachenunterrichts* beabsichtigen die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -di-

³ L1 = Langue maternelle (Erstsprache), L2 = erste Fremdsprache, L3 = zweite Fremdsprache

rektoren das Fremdsprachenlernen zu intensivieren und - soweit politisch durchsetzbar - zu koordinieren, die einen primär mit dem Ziel der Erhöhung der Wirtschaftstauglichkeit des Bildungswesens, die anderen in erster Linie im Interesse der Wahrung des inneren Zusammenhalts der mehrsprachigen Schweiz⁴.

Es mag erstaunen, dass im Zusammenhang mit den Massnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit an den Schulen *das Europäische Sprachenportfolio ESP* unerwähnt blieb, und das im Europäischen Jahr der Sprachen 2001! Das ESP umschreibt den Referenzrahmen zur Festlegung der Kompetenzniveaus im Fremdsprachenlernen und gibt mit den Deskriptoren der Sprachlernaktivitäten (mündliche und textbezogene Rezeption, Produktion, Interaktion, Mediation) die Skala zur Beurteilung der Lernleistungen vor⁵. Auf diese europäisch anerkannten Standards der Sprachkompetenz stützt sich die EDK ab, wenn sie beabsichtigt, die Qualitätsaspekte der sprachlichen Lernleistungen unter Bezugnahme auf diese standardisierten Referenzniveaus in Form von "Treffpunkten" näher zu definieren.

Was die Tagung den Teilnehmerinnen und Teilnehmern schuldig blieb

Wenn sich wie in Biel eine derart grosse Zahl von Lehrpersonen anlässlich einer Weiterbildungsveranstaltung zur Informationserweiterung und zum Erfahrungsaustausch zusammenfindet und wenn es in den Plenarveranstaltungen im Speziellen um die Zweisprachigkeit des Unterrichts geht, müssten die für die Inputreferate Verantwortlichen vor allem aufzeigen, welches die Erwerbs-, Lern- und Anwendungsbedingungen der Fremdsprache im immersiven und bilingualen Unterricht sind. Das geht alle Lehrenden an - es kann sich kein Fach davon ausnehmen -, und es stellt sich in diesem Zusammenhang als Erstes die Frage, wie sich die Lehrerinnen und Lehrer für diese besondere Aufgabe zusätzlich zu qualifizieren haben.

Das setzt eine Darstellung der Hauptaspekte der *Immersionsdidaktik* voraus, der psycho- und soziolinguistischen Grundlagen des Spracherwerbs und des Sprachlernens unter den Bedingungen der Immersion. Welches sind die Herausforderungen und die Chancen des mit Ausnahme der Erstsprache durchgehend in L2 zu erteilenden Unterrichts? Welches sind die didaktischen, die situativen, die affektiven und die sozialen Probleme dieses veränderten Lehrens und Lernens? Anhand der ersten Evaluation der Pilotprojekte, im Besonderen am Beispiel der "reziproken Immersion" und der zweisprachigen Maturität am Deutschen Gymnasium Biel, wäre aufzuzeigen gewesen, welche lerntheoretischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen vorauszusetzen (oder zu entwickeln!) sind. Gefordert ist mehr als die eigene Fremdsprachenkompetenz (nicht alle Lehrenden sind "native speakers"). Welches Sprachwissen, welche didaktischen Kenntnisse und welche Handlungsfähigkeit gilt es zu

⁴ Die beiden sprachpolitischen Optionen schliessen sich nicht gegenseitig aus. G. Dalgalian wies in seinem Referat nach, dass die Auseinandersetzungen um die Einstiegsfremdsprache (Englisch vs. zweite Landessprache) ein Scheingefecht ist, weil das Erlernen der einen Fremdsprache das der andern stützt. Wer eine erste Fremdsprache (L2) gelernt hat, lernt die zweite (L3) schneller, bewusster und nachhaltiger, was besagt, dass es im Ergebnis irrelevant ist, mit welcher Sprache der Fremdsprachunterricht eingesetzt hat.

⁵ Vgl. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2001, 19 (1), 107-109.

erwerben und auszuweisen, damit der immersive und bilinguale Unterricht auf seine Art in gleicher Weise professionell geplant, durchgeführt und ausgewertet wird wie der einsprachige Unterricht - oder wie er es sein sollte? Diese Transparenz haben die Referate von I. Werlen und G. Dalgalian leider nicht geschaffen. Eine verpasste Chance? Besser ist es, die Impulse, die von der Tagung ausgehen, so aufzunehmen, dass wir uns bewusst machen, welche *Aufgaben der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte* im Hinblick auf die Qualifikation der immersiv und bilingual Unterrichtenden warten, Aufgaben, die wir erst wahrzunehmen und zu verstehen beginnen. Ein Anfang ist gemacht.

Kurzberichte aus der Bildungsforschung¹

In dieser Rubrik weisen wir auf neuste und neuere Projekte der Bildungsforschung und der Schulentwicklung hin, die entweder auf den Themenschwerpunkt der vorliegenden BzL eingehen oder die Grund- und Fortbildung von Lehrkräften betreffen.

Das Portfolio in der Ausbildung Schulische Heilpädagogik

Die Universität Freiburg hat für die Ausbildung von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen das Portfolio-System eingeführt. Im hier vorgestellten Artikel wird die Einführung des Systems begründet und erläutert. Dabei wird insbesondere die Bedeutung des Portfolios als Verknüpfungselement zwischen Lehrinhalten und Praktikumserfahrungen hervorgehoben. Es wird aufgezeigt, wie mittels Portfolios die Lernwirksamkeit von Praxiserfahrungen optimiert werden kann. Dabei wirken die Portfolios strukturierend auf die Planung, Begleitung und Reflexion von Praxiserfahrungen. Betont wird weiter ihre Bedeutung für die Dokumentation und Evaluation von Lernprozessen in den Praktika und damit auch für eine kontinuierliche und persönliche Entwicklung der Studierenden. Eine erste evaluative Einschätzung des Portfolio-Systems durch die Beteiligten schliesst den Beitrag ab.

Kontakt

Albin Niedermann, Prof. Dr., Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut, Petrus-Canisius-Gasse 21, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 77 25, albin.niedermann@unifr.ch

Publikation

Niedermann, A., Berger, D., Luder, R. & Zeltner, U. (2001). Das Portfolio in der Ausbildung. Schulische Heilpädagogik am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg - ein Entwicklungsprotokoll. In K. Aregger, R. Hofer, & W. Schley (Hrsg.), *Forschung Heilpädagogik: Ausbildungsinstitute im Dialog* (S. 145-169). Aarau: Sauerländer (Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern).

Handlungsorientierung in der Ausbildung von Berufsschullehrer/innen in allgemeinbildenden Fächern

Der Rahmenlehrplan für allgemeinbildenden Unterricht an Berufsschulen schreibt Handlungsorientierung als verbindliches pädagogisch-didaktisches Prinzip der Unterrichtsgestaltung fest. Auch für die Ausgestaltung der Lehrerbildung selbst wird Handlungsorientierung insbesondere in der praxisnahen Ausbildung gefordert. Am Höheren Lehramt für Berufsschulen an der Universität Zürich besteht ein praxisbezogenes Ausbildungselement darin, dass Lehrbeauftragte in Erziehungswissenschaften und den Bereichsdidaktiken den Unterricht der auszubildenden Berufsschullehrer/innen besuchen. Anhand von Interviews mit Lehrbeauftragten und Lehrerstudent/innen und videographierten Unterrichtsbesprechungen wird dieses Ausbildungselement im Hinblick auf das damit ermöglichte handlungsorientierte Lehren und Lernen untersucht. Mit einer Fragebogenerhebung bei (ehemaligen) Lehrer-

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, Fax 032 835 23 99, www.skbf-csre.ch

student/innen wird in bezug auf weitere praxisnahe Ausbildungselemente danach gefragt, wie im Rahmen des Ausbildungsgangs am Höheren Lehramt für Berufsschulen an der Universität Zürich handlungsorientiertes Lehren und Lernen gefördert wird.

Kontakt

Dr. Fritz C. Staub (fstaub@paed.unizh.ch), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Scheuchzerstrasse 21, 8006 Zürich

Publikation

ungewiss

Evaluation und qualitativer Vergleich von Ausbildungsgängen für Auszubildende in der Erwachsenenbildung

Diese Dissertation geht auf einen der Universität Bern erteilten Auftrag des Kantons Bern zurück, auf der Basis einer systematischen Arbeit zu überprüfen, ob die staatlich anerkannten Ausbildungen von Auszubildenden Erwachsener den von den bernischen Behörden definierten Standards entsprechen, und die bestehenden Angebote auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu überprüfen, um somit Anhaltspunkte zur Beurteilung der Äquivalenz der verschiedenen Angebote zu erhalten.

Die Arbeit ist in vier Teile gegliedert. Der erste Teil enthält die theoretische Grundlegung der Untersuchung sowie eine Beschreibung ihrer Konzeption. Der Teil B ist der Auswertung der durchgeführten empirischen Untersuchung und der Analyse der untersuchten Angebote gewidmet; sie basiert weitgehend auf den Einschätzungen der Auszubildenden wie der Auszubildenden hinsichtlich der Ausbildungsgänge; er stellt somit das Herzstück der empirischen Untersuchung dar. Im Teil C werden die Ausbildungsgänge aufgrund der erarbeiteten Erkenntnisse mit den kantonalen Standards verglichen und anschliessend qualitativ eingestuft. Teil D schliesslich beschreibt die Ergebnisse eines Quervergleichs der Ausbildungen. Es wird dargelegt, in welchen Bereichen sich Gemeinsamkeiten, in welchen sich Unterschiede ergeben, und daraus werden die typischen Merkmale der einzelnen Angebote herauskristallisiert. Er schliesst mit Vorschlägen, wie die erwachsenenbildnerische Tätigkeit professionalisiert werden könnte und was von seiten des Staates zur Qualitätssicherung zu unternehmen wäre.

Die Autorin kommt zum Schluss, die durch die Festlegung von Standards angestrebte Äquivalenz der Abschlüsse kantonal anerkannter Ausbildungsgänge sei noch nicht in einem befriedigenden Ausmass erreicht. Auch sei man noch weit vom Ziel entfernt, ein modular aufgebautes und durchlässiges System der Ausbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern für die Erwachsenenbildung zu schaffen.

Kontakt

Ami Gerber, Dr., Oberfeldstrasse 68, 3550 Langnau

Publikation

Gerber, A. (2001). *Evaluation und qualitativer Vergleich von Ausbildungsgängen für Auszubildende in der Erwachsenenbildung*. Langnau: Eigenverlag, 501 S. (aufgeteilt auf 2 Bände) + Anhänge (in separatem Band)

EDK

PISA 2000 - Wie weiter? Zunächst vertiefende Analysen, später Massnahmen zur Anhebung des Leistungsniveaus

PISA, das "Programme for International Student Assessment", hat im Jahre 2000 in einem ersten Test neben den Fachkompetenzen in Mathematik und in den Naturwissenschaften im Speziellen die *Lesekompetenz* der 15-Jährigen geprüft. Während sich die Schweizer Jugendlichen im internationalen Vergleich in Mathematik der Spitzengruppe zuordnen, erweisen sie sich bezüglich ihrer naturwissenschaftlichen Fachkenntnisse und im Besonderen in ihrer Befähigung zu verstehendem, sinnfassendem Lesen als bloss *mittelmässig* qualifiziert. Die PISA-Studie hat untersucht, wie weit Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Pflichtschulzeit in der Lage sind, "Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen".¹

Die EDK handelt, meidet jedoch vorschnelle Lösungen

Anlässlich ihrer Plenarversammlung vom 7. März 2002 haben sich die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren erstmals gemeinsam mit den ernst zu nehmenden PISA-Ergebnissen auseinandergesetzt, sie in ihrem bildungs- und sozialpolitischen Kontext beurteilt und auf Grund des gegebenen Handlungsbedarfs ihr Vorgehen festgelegt. In ihrer *Erklärung* nehmen sie Abstand von Sofortmassnahmen und schnellen Optimierungsschritten. Zunächst geht es darum, den Sachverhalt zu klären. Zu diesem Zweck sieht die EDK vertiefende Analysen vor, die, ausgehend von fünf Leitfragen, die Bedingungen des Lernerfolgs in seiner Abhängigkeit von sozioökonomischen Prädiktoren erhellen sollen.

1. Lassen sich im Vergleich mit den "Besten" die Leistungen der Jugendlichen anderer Länder auf gesellschaftliche Faktoren und auf Besonderheiten des jeweiligen nationalen Bildungssystems zurückführen?
2. Gelingt es anderen Ländern besser als der Schweiz, Schülerinnen und Schüler mit sozioökonomisch, kulturell und sprachlich bedingten Benachteiligungen und Lernschwierigkeiten ins Bildungssystem zu integrieren und sie zielorientiert zu fördern, und dies gestützt auf welche Unterstützungsmassnahmen?
3. Wie weit setzen sich die curricular festgelegten Ziele und Leistungserwartungen bis zum Ende der Pflichtschulzeit in effektiv erreichte Kompetenzen um?
4. Welches sind die Bedingungen für eine lernwirksame Leseförderung und welche Optimierungsmassnahmen erweisen sich auf Grund der vertieften Analyse der Leselernprozesse, der Lesemotivation und der Schulung des Textverständnisses als notwendig?
5. Wie weit können die Schulabgängerinnen und Schulabgänger ihre Ausbildungswünsche verwirklichen?

¹ OECD (2000). Schülerleistungen im internationalen Vergleich.

Diese nationalen Studien werden auf internationaler Ebene ergänzt durch Projekte der Motivations-, der Sozial- und der Genderforschung sowie durch Best-Practice-Untersuchungen.

Empfehlungen der EDK zur Leistungssteigerung sind ab dem Jahr 2003 zu erwarten

Gestützt auf die Auswertung der Vertiefungsstudien und Detailabklärungen gedenkt die EDK Empfehlungen für mittel- und längerfristige Massnahmen zur Verbesserung der Leistungen zu erlassen. Prioritäres Anliegen ist dabei die Optimierung der Leseförderung. Das bedingt voraussichtlich den Ausbau der schulischen und ausserschulischen Unterstützungs- und Betreuungseinrichtungen, mit dem Ziel, alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer kulturellen und sprachlichen Herkunft und ihren sozialen und ökonomischen Lernvoraussetzungen entsprechend ihren Fähigkeiten chancengleich zu fördern. Zudem gilt es geschlechterspezifische Stereotypen abzubauen und die Klischees der in den verschiedenen Disziplinen unterschiedlichen Interessen und des ungleichen Leistungsvermögens von Knaben und Mädchen zu durchbrechen.

Konvergentes Handeln im Verbund

Zu genanntem Zwecke will die EDK alle Akteure im Bildungsbereich zusammenführen: die Bundesinstanzen, die Lehrerinnen- und Lehrerorganisationen sowie die Vertreter der Wirtschaft und der Wissenschaft. Im Zusammenwirken aller will sie die Bildungsziele und Treffpunkte definieren und günstige Rahmenbedingungen für ein gelingendes, erfolgssicherndes und effizientes Lehren und Lernen schaffen. Dabei weiss sich die EDK in ihren strategischen Zielen, die sie bereits vor PISA in ihrem Tätigkeitsprogramm ausgewiesen hat, bestätigt. Ihre prioritären Handlungsabsichten konkretisieren sich

- in den Standards, die die Volksschule in den Kernfächern gesamtschweizerisch zu erreichen hat,
- im nationalen Bildungsmonitoring,
- im schulischen Qualitätsmanagement,
- in der gezielten Nutzung der digitalen Lerninstrumente,
- in der besseren Integration der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler,
- in der flexibleren Gestaltung und Vorverlegung der Einschulung,
- in der Stärkung des Berufsstandes der Lehrerinnen und Lehrer und in ihrer Unterstützung bei der Erfüllung ihres Kernauftrages der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht in ihrer professionellen Rolle als "reflective practitioners".

Anlässlich der Expo will die EDK im August 2002 in Yverdon diesbezüglich ein Zeichen setzen. Es ist zu hoffen, dass ihm die Wirkung nicht versagt bleibt und dass der Auftritt in der Öffentlichkeit dazu beiträgt, dem Lehrberuf seine gesamtgesellschaftliche Bedeutung und ihre Anerkennung zurückzugeben. Damit würde die auf die Hochschulstufe angehobene, von Standards der Wissenschaft und der Handlungstauglichkeit geleitete Lehrerinnen- und Lehrerbildung wieder attraktiver, das

Lehrerinnen- und Lehrerstudium für begabte, sozial und pädagogisch engagierte junge Menschen wieder vermehrt zum beruflichen Zielstudium.

Literatur

OECD (2000). *Schülerleistungen im internationalen Vergleich - Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Übersetzt und herausgegeben vom deutschen PISA-Konsortium. Berlin: Max Planck Institut für Bildungsforschung.

Bundesamt für Statistik BFS und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Hrsg.). (2002). *Bildungsmonitoring Schweiz. Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik BFS.

Heinz Wyss

Veranstaltungsberichte

Jahrestagung der Schweizerischen Konferenz der Direktorinnen und Direktoren von Lehrerbildungsinstitutionen SKDL, 6./7.9.2001 in Bern

Der Tagungsort der Direktorinnen und Direktoren schweizerischer Lehrerbildungsinstitutionen war nicht zufällig gewählt. Im Pädagogischen Ausbildungszentrum NMS (früher Neue Mädchenschule, später Neue Mittelschule) blickt man auf eine 150jährige Tradition seminaristischer Kindergärtnerinnen- bzw. Primarschullehrerinnen- und -lehrerausbildung zurück. In ihren Begrüßungsworten gaben die Leitungspersonen der beiden neu konstituierten Studiengänge Kindergarten/Untere Primarstufe (KGU) und Obere Primarstufe (OP) ihrer Erleichterung Ausdruck, dass diese Tradition nicht abbricht, sondern unter Bewahrung des Bewährten und mit den notwendigen Neuerungen weitergeführt werden kann.

In seinem Eröffnungsvortrag zum Start der neuen tertiären Lehrerbildung im Kanton Bern gab Prof. Dr. W. Herzog einen Einblick in manche Problemfelder der Berner Lösung. Obwohl schon 1997 der Entscheid für eine dezentrale Standortlösung gefällt wurde, fehlen bis heute genaue Vorstellungen darüber, wie denn die Institute der LLB an die Universität an- oder gar in sie einzugliedern wären. Während die Standortfrage also recht früh entschieden wurde, ist die Strukturfrage bisher keinesfalls befriedigend gelöst. Die LLB besitzt im Gegensatz zur Universität keinen eigenen Rechtsstatus, die Kantonale Konferenz der LLB mit ihrem derzeitigen Präsidenten, W. Herzog, ist lediglich Steuerungs- und Koordinationsorgan mit durch die Gesetzgebung zugewiesener Entscheidungskompetenz. Je nach Standort mit entsprechend dazugehöriger Perspektive wird zudem um eine stärker fachwissenschaftliche oder stärker berufsfeldbezogene Ausbildung gestritten. Dies alles lässt eine An- oder Eingliederung der ungleichen Partner LLB und Universität nicht gerade einfacher werden. Die Universitäten müssen sich nach Herzog allerdings damit abfinden, dass an ihnen immer stärker auch Berufsbildung nachgefragt wird. Dies sehe man nicht zuletzt an dem positiven Bescheid der Schweizer Hochschulrektorenkonferenz zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. So ist auch die Autonomie- und Führungsfrage zwischen der Universität und den neuen Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsinstituten bisher unbeantwortet geblieben und das Verhältnis beider Bildungs- /Ausbildungsinstitutionen, einmal positiv formuliert, nach wie vor gestaltungsfähig: Das Berner Modell, möglicherweise ein Übergangsmodell, so das Fazit von Prof. Herzog.

Die nachfolgende Podiumsdiskussion zum Thema "Der Beitrag der Lehrerbildung zur Behebung des Lehrermangels" (Gesprächsleitung: Prof. Dr. W. Herzog) wurde eingeleitet mit zwei polarisierenden Thesen: Erfährt der Lehrerberuf zur Zeit nicht einfach nur einen Normalisierungsprozess, weg vom Beruf als Berufung hin zu einer erlernbaren Tätigkeit, die man - sofern möglich - bei attraktiveren Erwerbsmöglichkeiten auch wieder verlässt? Oder sind es eher die schwierigen Verhältnisse im Berufsfeld, die Lehrerinnen und Lehrer zum Aussteigen veranlassen? Beat Zemp, Zentralpräsident des Lehrerverbandes Schweiz, betonte mit Hinweis auf übereinstimmende Ergebnisse diverser Arbeitszeit- und Arbeitsbelastungsuntersuchungen die

enorm hohe Berufsbelastung heutiger Lehrkräfte und plädierte neben der Notwendigkeit weiterer Forschungsbeiträge für den vermehrten Einsatz von unterstützenden Massnahmen zur Entlastung der Lehrkräfte (z.B. time out Modelle für schwierigste Schülerinnen und Schüler). Daniel Noverraz, Direktor der Pädagogischen Hochschule im Kanton Waadt, wies auf die Vielzahl der teilweise hektisch initiierten Neuerungen hin, welche ein ruheloses 'Immer wieder anders' produziere. Er forderte mehr Zeit und Ruhe für die angelaufenen Neugestaltungen der Lehrerausbildungslandschaft. Frau Mühlemann, Vorsteherin des Amtes für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Erziehungsdirektion im Kanton Bern, hofft darauf, dass die Tertiarisierung der LLB über die Einführung neuer Ausbildungsinhalte Einfluss nehmen wird auf das Berufsfeld der Lehrerinnen und Lehrer und dieses hierdurch an Attraktivität gewinnen wird. Rita Holzer, Direktorin des LLB Bern-Marzili und Vertreterin der neu geschaffenen tertiären Ausbildung für Kindergärtnerinnen und Kindergärtner und Lehrkräfte der 1./2. Primarschulklassen (KG/U) betonte u.a. die politische Wirkung der Ausbildung. Veränderte Sozialstrukturen, ablesbar etwa an der Forderung nach mehr Ganztagesesshulen, erfordern andere Ausbildungsstrukturen und -inhalte. Hier sei man ihrer Ansicht nach in Bern bei allen noch vorhandenen Schwierigkeiten insgesamt auf einem guten Weg.

Am Nachmittag und am nächsten Vormittag ging es in den beiden Vorträgen um Fragen der Geschlechterkulturen an unseren Ausbildungsinstitutionen. Die angeregte Diskussion nach dem Referat von Dr. Gudrun Sander, einer mittlerweile freiberuflich tätigen Unternehmensberaterin mit Beratungserfahrungen bei hochschulinternen Umstrukturierungen, machte deutlich, dass hier ein wunder Punkt getroffen ist. In der Gegenüberstellung von Dominanz- und Partnerschaftskulturen auf der Ebene von Führungskräften zeigte sich das Dilemma der Forderung nach mehr Geschlechtergerechtigkeit. "Kulturen" zu verändern ist ein schwieriges Unterfangen. Im Rahmen einer Partnerschaftskultur Führungsmacht als Umsetzungsmacht und weniger als Durchsetzungsmacht zu begreifen, Führung als empowerment, als Abgabe von Kompetenzen an selbstverantwortete Einheiten zu gestalten, das bedarf eines gegenseitigen Vertrauens und einer grundsätzlichen Haltung der Gleichwertigkeit. Etwa am Thema des Umgangs mit Zeit zeigte sich dann in der Diskussion recht deutlich, wie unsere Arbeitszeitstrukturen (so z.B. nicht enden wollende Konferenzen bis hinein in die Abendstunden), die von beiden Geschlechtern ja immer wieder betonte Gleichwertigkeit von Frauen und Männern in Führungspositionen arg strapazieren. Wartet auf manche Frauen zu Hause zumeist doch noch die Familien- und Erziehungsarbeit, während der Mann sich in der Regel unter Betonung des anstrengenden langen Arbeitstages zur Erholung zurückziehen kann.

Der Vortrag von Frau Ursula Hirt vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie informierte über verschiedene mitfinanzierte Förderprojekte (Mentoring Programme, Nachdiplomstudiengänge zu Gender-Fragen, finanzielle Unterstützung von Kinderbetreuungseinrichtungen). Da hier immerhin 10 Millionen Franken bis zum Jahr 2003 zur Verfügung gestellt werden können, war das Interesse der Zuhörerinnen und Zuhörer, sich aus diesem "Topf" zu bedienen, gross. Frau Hirt musste aber einschränkend mitteilen, dass nur solche Projekte gefördert werden können, die in den Studienbereichen Technik, Informatik und Wirtschaft für Frauen günstige Rah-

menbedingungen schaffen mit dem Ziel, sie für diese Inhaltsbereiche stärker als bisher zu motivieren.

Den Hauptpunkt der Geschäftssitzung bildete die Diskussion um eine Standortbestimmung der SKDL im Feld von Universität, Fachhochschule und den vielerorts entstehenden Pädagogischen Hochschulen. Der vom Vorstand ausgearbeitete Statutenänderungsentwurf wurde noch einmal zurückgestellt. In der Umbruchsituation will man zunächst einmal die Entwicklungen weiter abwarten, zumal in wichtigen, die Umgestaltung mit vorantreibenden Gremien Mitglieder der SKDL vertreten sind.

Annette Tettenborn

Die Pädagogischen Hochschulen in den Sprachregionen der Schweiz: Was verbindet sie und wie unterscheiden sie sich? Sechstes Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Stapferhaus auf Schloss Lenzburg, 30.11.2001

40 Vertreterinnen und Vertreter schweizerischer Lehrerbildungsinstitutionen haben am sechsten Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Stapferhaus Lenzburg teilgenommen, davon 10 aus der französisch- und italienischsprachigen Schweiz. Ziel und Thema des 6. Forums Lehrerinnen- und Lehrerbildung war es, einen Überblick über die sich entwickelnden und sich implementierenden Modelle einer auf der Tertiärstufe neu geordneten Lehrerbildung zu vermitteln, in Ateliers sprachregionenübergreifende Themen anzusprechen, sie zu diskutieren und im Bewusstsein der kantonal und regional unterschiedlichen institutionellen Konzepte und Studienordnungen in einer abschliessenden Podiumsdiskussion der Frage nachzugehen, wie angesichts dieser föderalistisch begründeten Vielfalt auf Grund definierter Standards in verbindlichen Kernbereichen eine Einheitlichkeit resp. Gleichwertigkeit der Studiengänge herbeizuführen ist. Die interkantonale Anerkennung der Diplome setzt die Vergleichbarkeit der Berufskompetenzen der Lehrpersonen auf Grund der von allen Institutionen zu respektierenden qualitätssichernden Standards der Aus- und Weiterbildung voraus. Die Leitfrage des Gesprächs lautete darum: "Wie weiter mit den Pädagogischen Hochschulen - gesamtschweizerisch koordiniert oder sechzehn Mal für sich?"

Zwei Orientierungsreferate leiteten die Tagung zum Stand des voranschreitenden Prozesses einer Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der französischen / italienischen Schweiz und in der deutschsprachigen Schweiz ein. Während Hans-Rudolf Schärer anhand einer Synopse der PH-Modelle aufzeigte, was im Neuaufbau der Lehrerbildung in den deutschsprachigen Kantonen die wesentlichen strukturellen Divergenzen sind, konnte Olivier Maradan darauf hinweisen, dass sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Romandie koordinierter in das Hochschulsystem integriert. Die Rede war von der "harmonisation des procédures", von dem "système d'organisation des contenues" und von der Übereinkunft zur "pondération de la validation et de la reconnaissance des modules de formation". Aber auch in der Romandie und im Tessin gibt es im Aufbau der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung "des problèmes cruciaux". Sie gilt es bewusst wahrzunehmen.

Olivier Maradan und Hans-Rudolf Schärer werden im zweiten Heft des laufenden Jahrgangs der *Beiträge zur Lehrerbildung* (2/2002) die aktuelle Situation im Aufbau der Pädagogischen Hochschulen / Hautes Ecoles supérieures durchleuchten und aufzeigen, wie wir im Hinblick auf eine interkantonale Anerkennung der Diplome die tiefgreifenden strukturellen Unterschiede und inhaltlichen Verschiedenheiten ausebnen und die Äquivalenz der professionellen Ausbildungsstandards gewährleisten können. Ziel ist es, von der Gestaltungsvielfalt weg zu einer auf der Tertiärstufe koordinierten Lehrerbildung zu finden, von der Beliebigkeit der Inhalte zu einem für alle verbindlichen Kerncurriculum, von divergenten Ansprüchen an Forschung und Lehre zur Kohärenz und im Zusammengehen von Grundausbildung und Weiterbildung zur Kompatibilität der Systeme.

Diesem Anliegen kommt umso grössere Bedeutung zu, als die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK am 9.11.2001 ihrem dezierten Willen Ausdruck gegeben hat, "die politische Steuerung im Bereich der pädagogischen Hochschulen zu verstärken". Sie hat den Fachhochschulrat sowie die Konferenz der PH-Rektoren beauftragt, diese Koordinationsaufgaben wahrzunehmen und die Qualitätsstandards sicherzustellen, eine Aufgabe, die ohne das Mittun der Auszubildenden, der in der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL und in ihren Fachdidaktikgruppen zusammengeschlossenen Dozentinnen und Dozenten, nicht leistbar ist.

Lernen auf neuen Wegen in digitalen Lernumgebungen. Forum 01: "Denken und lernen in virtuellen und realen Welten", 4. Tagung vom 23.2.2002 im Medienzentrum der Schulwarte Bern

Begründet die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht und der Einsatz von Lernsoftware im Bildungsbereich eine neue Didaktik, lernmotivierender, kompetenzfördernder und effizienter, als die tradierte Buchschule es sein kann? Im Verlaufe des Wintersemesters 2001/2002 hat das Medienzentrum der Schulwarte Bern zusammen mit der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Lehrpersonen, aber auch interessierte Eltern zu fünf Informations- und Gesprächstagungen eingeladen, mit dem Ziel, über die Chancen des Medieneinsatzes und dessen Grenzen nachzudenken. Referent der vierten Veranstaltung vom 23.02.2002 war Prof. Dr. Stefan T. Hopmann, Leiter des Zentrums Technologie und Lernen der Universität Trondheim. Das Tagungsthema "Digitale Zukunft" deutete darauf hin, dass virtuelle Lernumgebungen das Bildungswesen tiefgreifend verändern, dass sie die "Revolution des Lernens" einleiten und zu einem Paradigmawechsel der Schule führen.

Dem ist, wie Hopmann ausführte, nicht so. Die Verwendungsforschung durchkreuzt "digitale Zukunftsträume", weil sich die Vergangenheit, wie die Schulge-

¹ Die Themen: Lernen auf neuen Wegen. Handlungsorientiertes Lernen in vernetzten Systemen. Kinder am Computer. Digitale Zukunft. Lernen in Laborsituationen. Vgl. den Veranstaltungsbericht in BzL 19 (3), 2001, S. 461-463.

schichte und die Schulsystemanalyse belegen, als "analog", d.h. als entsprechend nachhaltig wirksam erweist. Eine Gegenüberstellung - hier die verstaubte Buchschule, konservativ, starr, Innovationen eingrenzend, dort die immer schneller, immer beweglicher und umfassender einsetzbaren Informations- und Kommunikationstechnologien, dort die durch sie gestützten neuen mobilen, in ihrem weltweiten Wissenszugriff grenzenlosen und stets aktualitätsbezogenen Lernumgebungen - das kann der Ansatz nicht sein.

Je mehr er, so Hopmann, als Lehrplan- und Verwendungsforscher über die IKT wisse, umso skeptischer sei er und zweifle, dass die neuen Medien den "Riss zwischen Schule und Leben" überwinden, dass sie den "Weg zur Selbstfindung" erschliessen und dass sie das "Tor zur Welt" öffnen werden. Das mögen uns die "wiedererweckten reformpädagogischen Träume" vorgaukeln, im Glauben, "diesmal werde alles anders". Doch: Die IKT sind die "didaktische Wundertüte" nicht, und zum "edutainment", zu einer Didaktik des beliebigen Surfens darf der Unterricht nicht verkommen, das Klassenzimmer - ausser in speziellen Situationen - nicht zum "Chatraum" werden. Konsistente Erfolge und Wirksamkeiten ortet Hopmann nur in "Randbereichen" des Kerngeschäfts Unterricht. Die hohe Motivation der didaktischen IKT-Pioniere werde sich abschleifen².

Aufgabe der Schule als ein sich entwickelndes System ist es, das Herkömmliche zu erneuern und Innovationen in das Bestehende zu integrieren (Rudolf Künzli: "Erneuerung des Gewöhnlichen und Vergewöhnlichung des Neuen"; Stefan Hopmann: "Dauerhafte Veränderung der Schulpraxis war schon immer abhängig davon, wie sich das Neue an das Alte anschliessen lässt"). Hopmann gibt den IKT eine Chance, wenn es gelingt, sie so zu nutzen, dass sie helfen, *bestehenden* Aufgaben besser gerecht zu werden. Die diesbezüglichen Möglichkeiten sind bei weitem nicht ausgeschöpft (Stichworte: neue Darstellungsformen, rasche Verfügbarkeit der Information, neue Kommunikationsformen, neue Lernwege und flexible Nutzung als didaktisches "Werkzeug"). Zwar bleibt "das gesprochene Wort" immer noch das wichtigste Medium im Bildungsgeschehen. Dennoch ist zu fragen, welche Lehrplan- und Lerninhalte die Integration der IKT erfordern, welche Lernvorgänge durch IKT erleichtert werden können, welche Lernumgebungen sich dank IKT erweitern lassen, welche hergebrachten Medien sich durch IKT partiell ersetzen lassen.

Der Schulalltag wird sich nicht grundlegend ändern, doch sind "virtuelle Zusatzangebote" einzubeziehen. Zusammenfassend: Wo IKT innovative Impulse setzen, wirkt die Schule "normalisierend", wo die IKT die Mobilität ins Grenzenlose ausweiten, kommt der Schule die Aufgabe zu, zu "stabilisieren", wo die IKT den Zugriff auf unbegrenztes Wissen ermöglichen, hat die Schule nicht mehr in gleichem Masse wie früher die Aufgabe, das selbständig erschliessbare Wissen zu klären, es zu ordnen und in der Vielfalt des Möglichen das zu fokussieren, was bildsam ist. In das Meer des Wissens hat der Unterricht eine organisierbare Struktur zu bringen, und das in unverkennbar komplizierter gewordenen sozialen Settings. Dabei ist das ge-

² "Wo die Flutwellen am höchsten waren, ist jetzt schon Ebbe", so im Silicon Valley, wo die "digitale Zukunft" an den Klassen fast spurlos vorbeigegangen sei, wie sich jetzt zeige. Oder: Wie steht es um die Sprachlabor-Euphorie an unseren Schulen heute?

meinsame Vorwärtsschreiten im Klassenverband mit dem individuellen, eigenverantwortlichen Lernen in Einklang zu bringen - ein Aspekt, der in dem an das Referat anschließenden Podiumsgespräch aufgegriffen wurde. Wesentlich sei, die Erfahrung des *gemeinsamen* Gelingens und Scheiterns im Klassenverband mit den individualisierenden Möglichkeiten der offenen Medienlandschaft in Einklang zu bringen.

Heinz Wyss

Buchbesprechungen

Buchhinweise

An dieser Stelle werden in unregelmässigen Abständen in Form von Kurzrezensionen Bücher vorgestellt, die der Redaktion Rezensionen zugesandt wurden und aus verschiedensten Gründen nicht ausführlich besprochen werden können.

ZOLLINGER, Barbara (Hrsg.). (2000). **Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie** (77 Seiten, Fr. 21.-) und **Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Sechsjährigen.** (240 Seiten, Fr. 34.-). Beide Bücher: Bern: Verlag Haupt.

Sowohl die Kindergarten- und Erst-/Zweitklassstufe, die sich zur Basisstufe erweitert, wie auch der Paradigmenwechsel von der seminaristischen zur tertiären Lehrer(innen)ausbildung verstärkt den Bedarf nach pädagogischer und psychologischer Literatur zur sog. Vorschulstufe. Das zweite der im Titel aufgeführten Bücher (*Kinder im Vorschulalter*) bietet den Leserinnen und Lesern einen guten Einblick in die Denk- und Entwicklungswelt von Kindern dieser Stufe. Zentrale Themen des Bandes sind: die Entwicklung des Rollenspiels, der Sprachentwicklung und der Kommunikationsfähigkeit, die psychosexuelle Entwicklung sowie der Zusammenhang zwischen dem bildnerischen Ausdruck des Kindes und seiner Ich-Entwicklung. Die Kapitel, die diesen Themen gewidmet sind, basieren auf der Darstellung einschlägiger wissenschaftlicher Erkenntnisse. Was den Band besonders wertvoll macht, sind die beiden Schlusskapitel von Nitza KATZ-BERNSTEIN und Barbara ZOLLINGER, welche die wissenschaftlichen Erkenntnisse zusammenfassen und in sehr brauchbare, gut verständliche und einleuchtende pädagogische Handlungsempfehlungen umgiessen. Ist dieses Buch sozusagen am Normalfall von Entwicklung orientiert, so ist das andere Buch (*Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken*) dem besseren Verständnis von Störungen, die alle um den Bereich der Sprache kreisen (wie Stottern, retardiertes Sprachverständnis, Kinder mit Down-Syndrom), gewidmet. Dieser Band gibt einen kleinen Einblick in die therapeutische Praxis dieser Stufe. Beide Bücher zusammen bilden eine gute Basislektüre für pädagogisch und psychologisch mit der Vorschulstufe befasste Personen.

Ebenso eher am Paradigma des Förderns von Kindern mit schulischen *Schwierigkeiten* sind folgende drei Bücher aus dem Borgmann-Verlag ausgerichtet:

SKRODZKI, K., MERTENS, K. (Hrsg.). (2000). **Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen?** (360 Seiten); HAASE, P. (Hrsg.). (2000). **Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen** (525 Seiten); LENSIN-CONRADY, R. BEINS, H., PUTZ, G., SCHÖNRAD, S. (Hrsg.). (2000). **"Adler steigen keine Treppen..." Kindesentwicklung auf individuellen Wegen** (310 Seiten). Alle drei Bücher: Dortmund: borgmann publishing.

Äusserlich sind alle diese drei Bücher nach dem selben Prinzip aufgebaut: Verschiedene Autorinnen und Autoren beleuchten unterschiedliche Facetten des im Titel beschriebenen Themenkreises. Das garantiert jeweils eine grosse Breite, der Preis dafür ist im Einzelnen aber mangelnde Tiefe.

Wer zum viel diskutierten Thema "Hyperaktivität" eine Gesamtschau sucht, dem kann man SKRODZKIS Buch *Hyperaktivität* uneingeschränkt empfehlen: Von anthropologischen zu biologischen und schulischen und weiter zu therapeutischen Rekonstruktionen des Phänomens Hyperaktivität lassen die 22 im Band zu Wort kommenden Autorinnen und Autoren kaum einen Bereich aus, der zur Erklärung des Phänomens relevant wäre. Dadurch erhält der interessierte Leser einen guten Überblick über den gegenwärtigen Diskussionsstand, muss sich aber vertiefende Aspekte selber einholen. Anhand der zahlreich vorhandenen literarischen Querverweise ist dies aber problemlos möglich.

Prinzipiell dasselbe lässt sich für HAASES Buch sagen: Es ist unmöglich, dass jemand in diesem Buch für die theoretisch fundierte Praxis des *Lesen- und Schreibenlehrens* keine Anregungen findet. Die über zwanzig Beiträge des Buches würdigen zu wollen, ist ein Ding der Unmöglichkeit. Hier nur soviel: Der Band orientiert sich an der schon in den dreissiger Jahren von WYGOTSKI in "Denken und Sprechen" und "Mind in society" vorgelegten Gesamtschau des kindlichen Lernens von Symbolsystemen und führt diesen Ansatz weiter. Besonders beeindruckend an diesem Band ist sein integrativer Ansatz: nicht ein Problemkreis allein wird betrachtet, vielmehr werden Psychomotorik, Lesen- und Lautierenlernen sowie Verschriftlichungsprozesse aufeinander bezogen.

Zeigt das Buch zum Lesen- und Schreibenlernen die Wichtigkeit von feinmotorischen Prozessen und ihre Entwicklung aus der Grobmotorik heraus auf, bietet das Buch *Adler steigen keine Treppen* reformpädagogisch inspirierte Anregungen zur Förderung der Motorik in verschiedensten Anwendungsfeldern. Motorik ist nie nur Körpertraining, sondern eben immer *Psycho*-Motorik mit vielfältigen Auswirkungen auf das seelische und geistige Leben des Kindes. Das Buch bietet zahlreiche erprobte, praxisnahe und lebendige Gestaltungsmöglichkeiten für diesen Bereich an.

Neben den bisher angezeigten Büchern, die praktisch alle auf die untere Stufe der Volksschulbildung ausgerichtet sind, ist das letzte hier vorgestellte Buch allgemein auf Lernerinnen und Lerner, gleich welchen Alters, bezogen. Es handelt sich um:

METZGER, A. (Hrsg.). (2001). **Lerntherapie. Wege aus der Lernblockade - ein Konzept** (239 Seiten). Bern: Haupt. Fr. 48.-

"Die Lerntherapie kommt dort zum Einsatz, wo Menschen offensichtlich Probleme haben im Umgang mit dem zu Lernenden", schreibt Verena Kast im Vorwort des Buches. Kurz und treffend ist damit beschrieben, um was die verschiedenen Beiträge des Buches kreisen und was sie eint. Damit ist dann aber die Einigkeit bereits am Ende, die hier beschriebene Lerntherapie besteht aus alles anderem als lediglich *einem* Konzept. So vielfältig wie das Lernen ist, sind auch die Lernstörungen, und genauso vielfältig sind die Therapien, die in diese Buch angeboten werden. Der geschulte Psychologe sieht eigentlich nichts Neues: hier ein bisschen NLP, da eine Prise familiendynamische Analyseinstrumente, dort Persönlichkeitstheorie. Auch ein Schuss Anthropologie darf nicht fehlen. Das Buch liest sich vielleicht dort am ehesten mit Gewinn, wo es anregt, eine neue Fehlerkultur zu entwickeln. Dieser Bereich ist tatsächlich an den Schulen aller Stufen zu verbessern. Allerdings braucht dies genauere Analyseinstrumente, als sie in Metzgers Band vorgestellt werden. Die Massnahmen sind jeweils (zu) stark an eine bestimmte psychologische Strömung oder Schule gebunden und wenig auf spezifische Lernprozesse bezogen. Dem entsprechend sind die Lösungsvorschläge des Bandes zu disparat, als dass sie für schulische Zwecke eine grosse Hilfe darstellen würden.

Michael Fuchs

FRICK, Jürg (2001). **Die Droge Verwöhnung. Beispiele, Folgen, Alternativen**. Bern: Huber, 168 Seiten, Fr. 31.30.

Was eine verwöhnende Erziehung im Leben eines Menschen anzurichten vermag, wird heute in unserer Kultur noch weitgehend unterschätzt, und zwar von Laien wie von Fachleuten. In der pädagogischen Fachliteratur wird Verwöhnung als Erziehungsfehler selten erwähnt. Eine systematische Behandlung fehlt weitgehend, generell ist das Interesse an der Erziehungsstilforschung in den letzten 20 Jahren zurückgegangen. In unserer Alltagssprache wird unter einem verwöhnten Kind oft verniedlichend eines verstanden, mit dem es die Eltern "zu gut meinten, so dass es sich später gerne bedienen lasse". Der Endeffekt ist der gleiche: Sowohl im Alltag wie in der Theorie werden die verheerenden Folgen der Verwöhnung unterschätzt, diese wird nicht erkannt als das, was sie in Wirklichkeit ist: "eine subtile Form von Kindsmisshandlung". Es ist das Verdienst des Zürcher Psychologen und Pädagogen Jürg Frick, die grausamen Folgen der "Droge Verwöhnung" wissenschaftlich zu erklären und in systematischer Ausführlichkeit zu veranschaulichen. 23 schädliche Auswirkungen unterscheidet der Autor dabei, indem er bei der gesteigerten Macht- und Herrschaftsucht beginnt und bei der extremen Passivität und Lebensuntüchtigkeit endet. Dazwischen liegt ein weites Spektrum psychischer Fehlentwicklungen, das erstaunen mag und in keinem Fachbuch zu finden ist. Darin liegt eine besondere Stärke dieses Buches: Es zeigt auf, dass Verwöhnung eine Form von subtiler Kindsmisshandlung ist, ohne

deswegen Erzieherinnen und Erziehern die Schuld zuzuweisen: "Schuld setzt bewusstes Wollen voraus. Gerade die Tiefenpsychologie konnte aber nachweisen, wie mächtig unbewusste Kräfte im Menschen zu wirken vermögen" (Frick 2001, S. 92).

Indem Frick die Erkenntnisse der Tiefenpsychologie, vor allem der Individualpsychologie, einbezieht, vermeidet er jeden Vorwurf und schliesst so an Alfred Adler an, der schon 1912 in seinem Aufsatz "Zur Erziehung der Eltern" darauf hinwies, dass fast alle Eltern das Beste für ihre Kinder wollen. Der Verzicht auf verletzende Schuldzuweisungen darf jedoch nicht mit einem Denkstopp gleichgesetzt werden, der auf ein Erforschen der Ursachen verzichtet. Verwöhnendes Erzieherinnen- und Erziehverhalten hat zahlreiche Gründe, die zu erkennen notwendig ist, wenn etwas verbessert werden soll. "Jenseits von Gut und Böse" (Nietzsche) analysiert Frick darum im Kapitel 5 die meist unbewussten Hintergründe des verwöhnenden Erziehungsverhaltens, damit die betreffenden Eltern - oder auch Lehrpersonen - verstehen, ohne sich anzuklagen: "Tout comprendre, c'est tout pardonner" heisst ein französisches Sprichwort.

Unter Verzicht auf jegliche Anklage werden Pädagoginnen und Pädagogen dazu angeleitet, die Zusammenhänge zwischen verwöhnendem Erziehungsstil und persönlichen Hintergründen zu erkennen, was einen Ausgangspunkt schafft, um Kindern und Jugendlichen neu zu begegnen.

Das Buch endet mit einem optimistischen Ausblick auf die Möglichkeiten einer Erziehung ohne Verwöhnung. Es gibt sie, die Erziehung *ohne* Verwöhnung. Den Weg dazu zeigt Frick in seinem abschliessenden Kapitel "Statt Verwöhnung: Einsichten, Anregungen, Umgang, Konsequenzen" auf. Der Autor hütet sich konsequent vor Glücksversprechen oder einfachen Lösungen. So verführerisch Rezepte und Ratschläge sein mögen, sie laufen meistens auf eine Verhinderung des eigenen Lern- und Forschungsprozesses - und damit auf eine neue Art von Verwöhnung - hinaus.

Wer sich jedoch freut, sich selber seines Verstandes zu bedienen, zum Beispiel nach eigenen Verwöhnungstendenzen oder selbst erlebter Verwöhnung zu suchen, der/dem bietet "Droge als Verwöhnung - Verwöhnung als Droge" fachkundige, wissenschaftlich abgestützte Anleitungen. Fricks Werk kann darum Eltern, KinderpsychologInnen, KindergärtnerInnen und Lehrkräften aller Stufen nur empfohlen werden. Allen in pädagogischen Berufen Tätigen hilft es, den Blick für die Folgen der Verwöhnung zu schärfen. In der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen direkt verwendbar ist zum Beispiel das Kapitel "Wie kann man mit verwöhnten Kindern umgehen? Ein Entwöhnungsprogramm" (S. 146 ff.) oder dasjenige zur Elternberatung. Die Lehrerin, der Lehrer als Beraterin, als Berater, damit sind wir bei einem alten Thema, das der Deutsche Bildungsrat schon 1972 ansprach: Lehrpersonen hätten die fünf Aufgaben des "Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens".

Gerade zu den Aufgaben des Erziehens und Beratens hat das vorliegende Buch unseres Zürcher Kollegen Jürg Frick Wichtiges zu sagen. Es regt gleichzeitig zu grundsätzlichen Überlegungen zu den Aufgaben der Lehrpersonen an. Eine einseitige Ausgliederung der Erziehungs- und Beratungsfunktion aus dem Aufgabenbereich der Lehrpersonen kann für diese nämlich ein Stück pädagogischer Dequalifikation bedeuten, wenn sie für Probleme, die ihre Klasse betreffen und die sie aus nächster Nähe erleben, nicht mehr zuständig sein sollen. 1984 schrieb Kurt Aurin: "In den zurückliegenden beiden Jahrzehnten hat im Erziehungsbereich das Interesse an Beratung

immer stärker zugenommen. Die Aufgaben von Beratung in der Erziehung sind fast überall erkannt worden ...". Würde der deutsche Erziehungswissenschaftler diese Aussage wohl auch für die bald 20 seither vergangenen Jahre zutreffend finden?

Jürg Rüedi

RIEGER, Gallus (2000). Schulentwicklung kontrovers. Schulleitung und Teilautonomie: Desiderate des wirtschaftlichen Diskurses und Folgen der Finanzknappheit in den Neunzigerjahren oder pädagogische Forderungen an das Schulsystem? Aarau: Sauerländer.

Die vorliegende Arbeit von Gallus Rieger vermittelt einen Ausdruck davon, wie sehr das Thema Schulautonomie/-entwicklung vor allem politisch polarisiert, weil nicht nur die Schule betroffen ist, sondern das gesamte schulpolitische Institutionensystem (Schulleitung, Verhältnis kommunale Schulbehörde/Schule, Qualitätssicherung). In der Berner Dissertation werden zehn Thesen vorgestellt, die diskutiert und im letzten Abschnitt durch alternative Empfehlungen ersetzt werden, die ein Dilemma von Schulreform sichtbar machen, nämlich die zahlreichen, differenten Ansatzpunkte, die sich nicht konsensual vermitteln lassen. Der normative Hintergrund der Arbeit wird bestimmt durch ein deutliches Votum zugunsten eines auf Kantons- und Lokalebene öffentlich und demokratisch geführten Schulsystems; oder umgekehrt Befürchtungen, dass Autonomisierung die Schule aus ihrer demokratischen Verfasstheit reisst; dass die neuen Schulleitungen die Schule in bisher nicht gekannter Weise hierarchisieren und bürokratisieren (S. 86) und sie damit staatlicher Steuerung entziehen (34 f.); dass schliesslich die Schulreform als Organisationsreform die inhaltlichen Fragen eines "Kanons" (S. 48 ff.), von Leistungsmessung, Setzung von Standards und Kontrolle (S. 49 f.) systematisch ausblendet. Dieser Eigenschaften beraubt, erscheint die Autonomiereform letztlich als ein politisches, von fiskalischen Sparabsichten geleitetes Projekt, das "pädagogische Forderungen" verfehlt.

Die zehn Thesen können in der Reihenfolge ihrer Präsentation und unter Berücksichtigung der gesamten Argumentation etwa wie folgt zusammengefasst werden:

- Autonomie der Schule führt zu einer "demokratiedefizitär(en)" Abkehr (S. 64) "von der institutionellen Kontrolle und hin zur individuellen, partikularistischen Ausgestaltung einer ... Schule." (S. 12, 20)
- Weil strukturelle Veränderungen "unter Druck" erfolgen (S. 12), bestand für die Schweiz bisher kaum die Notwendigkeit die Schule unter organisatorischen und Steuerungsgesichtspunkten zu reformieren.
- Bildung soll "billiger" werden (S. 128 ff.). Die Autonomiediskussion ist eingefügt in staatliche Sparzwänge. Darüber hinaus besteht sie in der ungeprüften, empirisch ungesicherten Übernahme ausländischer, je systemspezifischer Erfahrungen und Modelle und gefährdet das "demokratisch legitimierte Fundament" der Volksschule (S. 13, S. 125 ff.).

- Die öffentliche Bildung gerät unter Legitimationsdruck, da der "ökonomische" politische Diskurs ihr messbare Ergebnisse abverlangt. Die politische Reaktion in Form von Organisationsentwicklung von Schule kann indes die inhaltlichen Probleme und ihre Messung nicht lösen; im Gegenteil gibt sie den Vertreter/innen der "Austeritätspolitik" (S. 13) die Chance, gerade davon abzulenken. Sie stellen die Schule unter Spardruck und thematisieren einseitig Steuerungsfragen zu Lasten inhaltlicher Lösungen (S. 52, 114 ff.).
- Externe Evaluationen sind zum unverzichtbaren Bestandteil der "Beurteilung von Schulreformprojekten" geworden, ohne dass kritischen Varianten genügend politisch-praktische Beachtung geschenkt wird.
- Bildung und damit auch das Schulsystem sind nicht marktfähig - Bildungsprozesse und ihre Ergebnisse sind "unberechenbar" (S. 14). Marktsteuerung als Alternative zur demokratischen Steuerung der Volksschule ist eine Absage zu erteilen.
- Die Schulentwicklungsdebatte in der Schweiz ist eine "Wünschdebatte" (S. 14), die empirisch ungesicherte ausländische Modelle unter anderen Systembedingungen - öffentliche Legitimierung der Volksschule - unkritisch übernimmt (S. 120 ff.).
- "Geleitete Schule steht Erfolg versprechenden Reformen im Weg" (S. 14), weil sie "die demokratischen Verfahren" aushebelt, den gesellschaftlichen Diskurs um Bildung als inhaltliches Thema, etwa "Curriculums- und Unterrichts-Weiterentwicklung", behindert (S. 118) und Schulleitungen zu Sparkommissaren werden lässt (S. 81 ff.).
- Die unspezifische Frage nach "privat" verstandener "Qualität von Schule", die "übergeordneten Interessen" entzogen ist (S. 116), drängt in ihrer reformerischen Antwort der geleiteten und in neue institutionelle Arrangements eingebetteten Schule die inhaltliche Bildungsdiskussion als Kerndesiderat an den Rand.
- Die Ausbildung von Schulleiter/innen zum "pädagogischen Manager" ist in ihrer Doppelaufgabe "nicht einlösbar" (S. 15).

Die im Anschluss an die Defizitanalyse der Autonomieprogrammatis angeschlossen Reformempfehlungen zeigen, dass die in der Diskussion häufig anzutreffende Unterscheidung Reformbefürworter/innen - Reformgegner/innen nicht trägt, sondern nach wie vor zahlreiche, unterschiedliche (ggf. sogar funktional äquivalente) Reformwege gedacht werden, die nicht ohne weiteres (a) miteinander sachlich zu vereinbaren und (b) zeitlich nicht gleichzeitig realisierbar sind. Damit steht die Schulreform vor ihrem immerwährenden Problem, freilich jetzt mit dem Unterschied, dass es politisch vielerorts gelungen zu sein scheint, den Autonomieweg und vor allem den Schritt zur geleiteten Schule zu beschreiten. Folgende Reformempfehlungen werden formuliert:

- Die Schulreform bedarf einer öffentlichen Standardsetzung. Das Erfahrungswissen der Bevölkerung reicht dazu vermutlich nicht aus; es ist angewiesen auf die "Pädagogik, die Bildungspolitik und -verwaltung" (S. 134).
- Die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen der meisten Reformprojekte sind sorgfältig zu planen und in jedem Fall transparent zu halten.
- Sowohl die kommunale Laienaufsicht ist umzugestalten und professionell zu unterstützen - mit dem Ziel, Ressourcen nicht in Schulleiteraus- und Team-

entwicklung zu binden, sondern die Schule von administrativen Aufgaben zu entlasten.

- In der Ausbildung der Lehrer/innen ist eine standardorientierte education permanente anzustreben, gerade auch, damit die Lehrpersonen Standards "verstehen und mitdiskutieren" können (S. 139).
- Als "Hauptempfehlung" wird schliesslich die Forderung nach einer ausgebauten Personalführung formuliert, die auch ein professionelles Beratungsangebot in allen die Lehrer/innen betreffenden Fragen zur Verfügung stellt (S. 139 ff.).

Die Arbeit von Gallus Rieger kreist kritisch um Autonomie, ihre nicht pädagogische, sondern mit Sparabsichten versehene Grundlegung, um eine in ihren Zielen angelegte "Verselbständigung von Institutionen" (S. 12), weiter um die Etablierung von Schulleitungen. Sie ist gleichzeitig ein Plädoyer für eine "pädagogisch geforderte Neuausrichtung" (S. 119) der Schulreform. Ohne dieser Frage weiter nachgehen zu können, öffnet der Autor damit ein Themenfeld, das die Bedürfnislage der Lehrerschaft zwar eher anspricht, aber zum einen die problembelastete und -belastende Differenz zwischen Pädagogik (Inhalten) und Organisation wiederbelebt (S. 47), zum anderen durch die Verknüpfung von inhaltlichen Reformen mit einer deutlich stärkeren Orientierung der Schule an Standards nicht nur die Autonomiepolitik trifft, sondern zugleich das bestehende schulische/schulpolitische Institutionensystem. In öffentlichen, politisch definierten Schulsystemen findet sowohl Schulautonomie als "Verselbständigung" der Institution ihre Grenze, wie umgekehrt "pädagogische" Schulreformen vermutlich illusorisch sind. Denn die Schule ist ein politisches Instrument der Gesellschaftsgestaltung, und pädagogische Massstäbe bilden sich kaum in politischen Entscheidungen und Vorgaben ab. Das darf die Lehrer/innen politisch nicht beunruhigen - die Schule ist eine öffentliche Schule - und "pädagogisch" erst recht nicht. Denn gerade aus der pädagogischen Unschärfe politischer Schulregelung wächst den Lehrpersonen ihre Unterrichtsautonomie zu ("Methodenfreiheit"), völlig unabhängig von organisationsorientierter Autonomie- und Schulentwicklungsprogrammatis. Um diesen (wortwörtlich) lehrerschaftlichen Autonomieraum wird es erst dann kritisch, wenn Qualitätssicherungs- und Messprogramme, die zentralen Standards folgen, die Ebene des Unterrichts erreichen. Dann jedoch sprechen wir nicht mehr von Schulautonomie, sondern von Kontrolle, aber auch von Demokratisierung des schulischen Angebots, die gleiche, einheitliche Standards voraussetzt und deshalb zur Zentralisierung der Steuerung der Schule führt. Autonomieprogramme, die auf Standardisierung (Demokratiebetonung) und Schulautonomie (Dezentralität) zielen, versuchen mit ihrer gleichzeitigen Realisierung die Quadratur des Kreises, weil beide Prinzipien nicht ohne weiteres miteinander vereinbar sind. Das vorgeschlagene Schwergewicht auf Standardisierung (anstatt Autonomisierung) stellt in seiner demokratischen, auf gleiche Chancen und Lernangebote gerichteten Logik jedoch ebenfalls das für Gallus Rieger bewahrenswerte, bestehende, stark dezentral-kommunalistisch geprägte Schulsystem in den Schweizer Kantonen zugunsten zentralistischer politischer Vorgaben in Frage. Für Diskussionsstoff ist mithin gesorgt.

Zeitschriftenspiegel

Didaktik / Methodik

- Borries, B. (2001). Wettbewerbe als Herausforderung zur Projektarbeit. *Neue Sammlung*, 41 (4), 555-576.
- Dann, H.-D., Diegritz, Th. & Rosenbusch, H. (2002). Gruppenunterricht im Schulalltag. Ergebnisse eines Forschungsprojektes und praktische Konsequenzen. *Pädagogik*, 54 (1), 11-14.
- Konrad, K. (2001). Selbstregulative Prozesse und Wissenserwerb: Ein Vergleich zwischen Lerntandems und Einzellernen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48 (2), 120-134.
- Leutner, D., Barthel, A. & Schreiber, B. (2002). Studierende können lernen, sich selbst zum Lernen zu motivieren: Ein Trainingsexperiment. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15 (3/4), 155-166.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22 (3), 421-442.
- Seel, H. (2001). Didaktik als Wissenschaft der Lehrerverberufung. *Erziehung und Unterricht*, 151 (9/19), 1078-1089.

Allgemeine Pädagogik

- Vanderstraeten, R. (2001). The autonomy of communication and the structure of education. *Educational studies*, 27 (4), 381-391.
- Weber, B. (2001). Empirische Aussagen zur Gestaltung der Vermittlungsmethode bei Pestalozzi. *Pädagogische Rundschau*, 55 (6), 653-663.

Pädagogische Psychologie

- Carraher, D. & Schliemann, A. (2002). The transfer dilemma. *The Journal of the Learning Sciences*, 11 (1), 1-24.
- Landscheidt, K. (2001). Das Lehrerurteil bei der Früherkennung von Kindern mit Verhaltensstörungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48 (2), 107-119.

Schulentwicklung / Schulorganisation / Bildungsforschung

- Biesta, G. & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for transformative conception of education. *Teaching and teacher education*, 18 (2), 173-181.
- Mägdefrau, J. & Schumacher, E. (2001). Zwischen Wissen und Können? Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 93 (4), 411-428.
- Prondczynsky, A. von (2001). Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenschaftstheoretischen Paradox. *Die Deutsche Schule*, 93 (4), 395-422.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103 (6), 1013-1055.
- Klaassen, C.A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and teacher education*, 18 (2), 151-158.
- Neuweg, G.H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10-29.
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48-67.
- Veenman, S., van Benthum, N., Bootsma, D., van Dieren, J. & van der Kemp, N. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and teacher education*, 18 (1), 87-102.

Neuerscheinungen

aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Didaktik/
Fachdidaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung

Allgemeine Pädagogik

- Baumgart, F. (Hrsg.). (2001). *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagentexte Pädagogik*. (4., völlig neu bearb. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Forster, J. & Krebs, U. (Hrsg.). (2001). *Kindheit zwischen Pharao und Internet. 4000 Jahre in interdisziplinärer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frey, A., Gehrlein, B. & Wosnitza, M. (2001). *Fröbels ganzheitliche Pädagogik*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Glumpler, E. & Fock, C. (Hrsg.). (2001). *Frauen in pädagogischen Berufen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hedderich, I. (2001). *Einführung in die Montessori-Pädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung*. München und Basel: E. Reinhardt.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.

Beurteilen und prüfen

- Brunner, I. & Schmidinger, E. (2001). *Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I*. Linz: Veritas.
- Roos, M. (2001). *Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule: Eine Untersuchung, wie erweiterte Beurteilungsformen erfolgreich umgesetzt werden können*. Chur: Rüegger.
- Obrist, W. & Städeli, C. (2001). *Wer lehrt, prüft. Aktuelle Prüfungsformen konkret*. Bern: Huber & Lang.
- Solzbacher, C. & Freitag, Ch. (Hrsg.). (2001). *Anpassen, verändern, abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Didaktik / Fachdidaktik

- Cech, D., Feige, B., Kahlert, J., Löffler G., Schreier H., Schwier, H.-J. & Stoltenberg, U. (Hrsg.). (2001). *Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, W., Götz, M., Hacker, H., Kahlert, J., Keck, R. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2001). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Köhnlein, W. & Schreier, H. (Hrsg.). (2001). *Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Entwicklungspsychologie

- Arbinger, R. (2001). *Entwicklung des Denkens*. Bern: Huber & Lang.
- Edelstein, W., Oser, F. & Schuster, P. (Hrsg.). (2001). *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Goswami, U. (2001). *So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*. Bern: Huber & Lang.

LehrerInnenbildung und -weiterbildung, LehrerInnenberuf

- Kiersch, J. & Paschen, H. (Hrsg.). (2001). *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seibert, N. (Hrsg.). (2001). *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs*. Weinheim: Juventa.

Heil-, Sonder- und Integrationspädagogik

Obolenski, A. (2001). *Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für "eine Schule für alle"*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Interkulturelle Pädagogik

Ostertag, M. (2001). *Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie*. Opladen: Leske & Budrich.

Pädagogische Psychologie

Dusolt, H. (2001). *Elternarbeit. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. Weinheim: Beltz.

Forneck, H.J. & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf*. Bern: h.e.p. Verlag.

Fuchs, M. (2002). *Hans Aebli – zwischen Psychologie und Pädagogik*. Aarau: Sauerländer.

Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufs*. Weinheim: Juventa.

Gruntz-Stoll, J. (2001). *Ernsthaft humorvoll. Lachen(d) Lernen in Erziehung und Unterricht, Beratung und Therapie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Keller, G. (2001). *Ich will nicht lernen! Motivationsförderung in Elternhaus und Schule*. Bern: Huber.

Kemper, H. (2001). *Schulpädagogik. Eine problemgeschichtliche Einführung. Grundlagentexte Pädagogik*. Weinheim: Juventa.

Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2001). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Scheunpflug, A. (2001). *Biologische Grundlagen des Lernens*. Bern: Huber & Lang.

Schulentwicklung und Schulorganisation

Amsler, Ch. & Eichhorn, H. (Hrsg.). (2001). *Welche Schule für das dritte Jahrtausend? Referate und Beiträge des Kongresses SLK 2000 Luzern*. Aarau: Sauerländer.

Prenzel, A., Geiling, U. & Carle, U. (2001). *Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Riecke-Baulecker, T. (2001). *Effizienz von Lehrarbeit und Schulqualität. Zielklarheit, Transparenz und Prozessoptimierung – Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sigel, R. (2001). *Qualität in Grundschulen. Ihre Merkmale und Evaluation mittels mehrmethodischer Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sozialpädagogik

Drilling, M. (2001). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt.

Veranstaltungskalender

13.5. - 17.5 in Granada, Spanien

Mythos und Realität des interkulturellen Lebens in Europa

3. DAGG-Sommerakademie Granada

Auskünfte: Dr. med. Joerg Burmeister, Besmerstraße 27, 8280 Kreuzlingen, Tel. 071 929 63 14, Fax 071 688 69 83, E-Mail: bulmonte21@bluewin.ch

7.6. - 8.6.2002 in Wittenberg (Halle), BRD

5. Arbeitstagung Frauen- und Geschlechtergeschichte in der historischen Pädagogik

Kontaktadresse: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg E-Mail: winzer@paedagogik.uni-halle.de

8.6. - 9.6.2002 in Bremen, BRD

29. Kinderverhaltenstherapie an der Universität Bremen

Auskünfte: Eva Todisco, Zentrum für Klinische Psychologie und Kinderambulanz der Uni Bremen, Grazer Strasse 2, D-28359 Bremen, Tel. +49 421 2187075, Fax +49 421 218 46 14, E-Mail: todisco@uni-bremen.de

17.6. - 21.6.2002 in St. Petersburg, Russia

The International Conference on Psychology Education

Teaching and Learning Psychology

Auskünfte: Prof. Victor Karandashev, Ph.D., Dept. of Psychology, Vologda State Pedagogical, University 6, Orlov Str. Vologda 160035, Russia, Fax +7 8172 721 632, E-Mail: victor.karandashev@usa.net

23.6. - 28.6.2002, ETH-Zentrum Stefano Franscini, Monte Verità/Ascona

International Conference: Teaching culture and the quality of learning. The contribution of video-based research to the improvement of (teacher) education.

The conference brings together an international group of educational scientists involved in video-based and cross-cultural research on educational quality. Based on recent and current studies, new ideas for innovative research designs as well as arguments for a theory of teaching and of instructional design are to be developed. A second focus is on taking advantages of video-based educational research in teacher education and professional development in the service of improving instructional quality.

Among the presenters who have accepted the invitation are: Prof. J. Baumert, MPI, Berlin; Prof. E. Klieme, DIPF Frankfurt a.M; Dr. M. Clausen, Universität Mannheim; Prof. M. Prenzel, Prof. R. Duit, T. Seidel, IPN Kiel; Prof. A. Helmke, Dr. I. Hosenfeld, Universität Landau; Prof. J.W. Stigler, Prof. R. Gallimore, University of Los Angeles, USA; Prof. J. Hiebert, Prof. D. Wearne, University of Delaware, USA; Prof. H. Fend, Prof. K. Reusser, Universität Zürich, Dr. F.C. Staub, Universität Zürich and Pittsburgh, USA. Conference language is English, number of participants limited.

Die Konferenz wird organisiert durch Prof. Dr. Kurt Reusser und Dr. Christine Pauli, Universität Zürich.

Auskunft/Anmeldung: Domenica Flütsch, Universität Zürich, Tel. +41 (0)1 634 27 20 (oder 27 53); fluetsch@paed.unizh.ch. Siehe auch website unter <http://www.didac.unizh.ch>

10.7. - 13.7.2002 in Paris

ISCHE XXIV - Secondary Education: institutional, cultural and social history

Conference Website: <http://www.inrp.fr/she/ische24.htm>

15.8. - 16.8.2002 in Aarau

Internationale Tagung "PISA - CH. Lesekompetenzen im internationalen Vergleich"

Die Lesefähigkeiten der Schweizer Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit sind unzureichend. Dies zeigt sich deutlich in den Ergebnissen des internationalen PISA-Projekts der OECD. Wie lassen sich die jeweils festgestellten Kompetenzen und die Defizite erklären? Inwiefern bieten sie Orientierungen für die Gestaltung des Lehr-Lern-Geschehens in den Schulen? Und welche bildungsplanerischen Massnahmen werden in den verschiedenen Ländern diskutiert? Die internationale Tagung bietet Gelegenheit zum Einblick und zur Diskussion der Ergebnisse aus erfolgreichen und wenig erfolgreichen Ländern mit Beiträgen u.a. aus Finnland, Canada, Deutschland und der Schweiz.

Veranstalter: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF); Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Zentrum LESEN. In Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung (SGL), der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel (HPSABB). Mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds, SPP Zukunft Schweiz.

Detailliertes Programm: www.zentrumlesen.ch (ab Mai 2002)

Kontakte: info@zentrumlesen.ch

26.8. - 31.8.2002 in Warschau, Polen

Kongress ATEE (Association for Teacher Education in Europe)

Universität Warschau. Kontaktadresse: Prof. Dr. E. Putkiewicz, E-Mail: putkiewi@poczta.onet.pl (Konferenzsprachen: Deutsch, Französisch, Englisch).

27.8.2002, 18.00 Uhr, in Luzern

E-Learning: Online Education and Training NDK eLE, Informationsabend

Informationsabend der Schweizerischen Weiterbildungszentrale für Fachhochschulen SWF zum Nachdiplomkurs E-Learning, 2002-2003

Informationen bei der Schweizerischen Weiterbildungszentrale für Fachhochschulen, Zentralstrasse 9, Postfach 3140, 6002 Luzern. Tel. 041 228 42 03. Email: swf@hsw.fhz.ch und unter www.swf-csfh.ch

September 2002 bis April 2003 in Kassel, BRD

Länderübergreifende Zusatzqualifikation Kooperative Beratung

Leitung; Prof. Dr. Wolfgang Mutzeck. Anmeldeschluss 15. Juni 2002

Information: Christa Thau-Pätz, Informations- und Beratungsstelle für sonderpädagogische Förderung am HeLP, Im Apfelpfad 3, D-65428 Rüsselsheim. Email: infostelle@gmx.de

5.9. - 7.9.2002 in Lausanne, Schweiz

Wie wird Qualität in der Ausbildung und im Unterricht definiert und evaluiert?

15. internationale Tagung der L'ADMEE-EUROPE und Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF)

Kontakt: ISPPF/cp 925, 1001 Lausanne, Tel. 021 621 82 06, Email: colloque02@bbt.admin.ch, www.irdp.ch/admee/colloque02

14.9. - 7.9.2002 in Ichenhausen, BRD

Erfolg und Misserfolg pädagogischer Innovationen

Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Ort: Ichenhausen, Kontakt: Prof. Dr. G. Miller-Kiepl, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Email: malmede@phil-fak.uni-duesseldorf.de

18.9.2002 in Muttenz, Schweiz

Zweisprachiges Lernen mit neuen Medien - 3. Oberrheinische Lehrerinnen und Lehrertagung

Kontaktadresse: LFBL Lehrerinnen und Lehrerfortbildung BL, Kriegackerstr. 30, 4132 Muttenz, Tel. 061 465 46 00.

19.9.2002 Schloss Münchenwiler

Austauschtagung für Dozierende und Planende für Umweltbildung an Lehrerbildungsinstitutionen

Veranstalter: Stiftung Umweltbildung Schweiz und Pestalozzianum Zürich

Kontaktadresse: Stiftung Umweltbildung Schweiz, Rebbbergstrasse 6, 4800 Zofingen, Tel. 062 746 81 20.

19.9. - 21.9.2002 in Freiburg, BRD

14. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie e. V.

Legasthenie und Rechenstörung: Neue Weg in die Zukunft - Aktuelle Ergebnisse aus Praxis und Forschung

Auskünfte: Bundesverband Legasthenie e.V., Königstrasse 32, D-30175 Hannover, Tel: +49 511 318 738, Fax +49 511 318 739, E-Mail: legastheni@aol.com

22.9. - 26.9.2002 in Berlin, BRD

43. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

Auskünfte: Prof. Dr. Elke van der Meer, Institut für Psychologie, Humboldt-Universität zu Berlin, Oranienburger Strasse 18, D-10178 Berlin, Tel. +49 30 285 165 234, Fax +49 30, 282 4046, E-Mail: HUBerlin2002@psychologie.hu-berlin.de

7.10. - 8.10.2002 in Würzburg, BRD

4. Würzburger Fachtagung "Kinder- und Jugendpsychiatrie - Kinder- und Jugendhilfe"
Angst, Depression und Verweigerung in Familie, Schule und Freizeit

Auskünfte: Dr. N. Beck, Lindleinstrasse 7, D-97080 Würzburg, Tel. +49 931 250 80 43, Fax +49 931 250 80 41, E-Mail: n.beck@tagesklinik-wuerzburg.de

16.11.2002 in Zürich

Videobasierte Unterrichtsforschung - Fenster zum Lehren und Lernen in verschiedenen Unterrichtskulturen. Forschungsergebnisse und Perspektiven für die Lehrerbildung

Tagung, veranstaltet von der Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Fachbereich Pädagogische Psychologie und Didaktik

Leitung: Prof. Dr. K. Reusser

Anlässlich der Tagung werden Ergebnisse aus der schweizerisch-internationalen Videostudie zum Mathematiklernen in sieben Ländern (Australien, Hongkong, Japan, Niederlande, Tschechien, Schweiz, USA) und in den drei Landesteilen der Schweiz präsentiert. Darüber hinaus werden Möglichkeiten des Einsatzes gefilmter Unterrichtsdokumente in der Lehrerbildung diskutiert. Die Tagung richtet sich an die an der Studie beteiligten Lehrpersonen, Lehrerbildner/innen und Bildungsforscher/innen sowie an weitere interessierte Personen.

Information: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Frau Domenica Flütsch, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich, Tel. 01 634 27 20, E-mail: fluetsch@paed.unizh.ch

30.4. - 2.5.2003 in Luzern

Unterrichtsentwicklung

Kontaktadresse: Weiterbildungszentrale WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041 249 99 11, E-Mail: claude.armand@wbz-cps.ch

Kurznachrichten

In eigener Sache

Der Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), Dr. Willi Stadelmann, Leiter der Bildungsplanung Zentralschweiz, ist mit Amtsantritt am 1.4.2002 auf dem Berufungsweg zum Direktor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz gewählt worden. Wir beglückwünschen ihn zu dieser neuen beruflichen Aufgabe, die der SGL durch die Einsitznahme ihres Präsidenten in die Schweizerische Konferenz der PH Rektoren den direkten Kontakt zum schweizerischen Koordinationsorgan im Bereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erschliesst (vgl. Kurznachricht unter der Rubrik "Zentralschweiz").

Den Nummern der BzL 2/2001 und 3/2001 hat der Vorstand der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung je ein *Bulletin* beigelegt, dessen Ziel es war, über die Aktivitäten der SGL/SSFE zu informieren. Wie die Rückmeldungen zeigen, haben die Mitglieder dieses Instrument zur Orientierung über die Aktivitäten der Gesellschaft, ihres Vorstandes, der Kommissionen und Arbeitsgruppen sehr geschätzt. Damit die *Informationen jederzeit* abgerufen werden können und nicht der Zeitpunkt des Erscheinens der BzL abzuwarten ist, wird das *Bulletin* ab sofort durch die laufend *aktualisierte Homepage der SGL* ersetzt. Es informiert Sie www.sgl-ssfe.ch. Kontaktperson ist weiterhin Frau Heidi Derungs-Brücker, Bündner Frauenschule, Scalärstrasse 17, 1700 Chur. Tel. 081 354 03 24, E-Mail Heidi.Derungs@bfs.gr.ch.

Hans Brühweiler (1935-2001), Präsident des SPV, der Vorläuferorganisation der SGL (1977-1992)

Am Weihnachtstag 2001 ist Dr. Hans Brühweiler nach schwerer Erkrankung gestorben. Der einstige Schulpsychologe, von 1974 bis zu seiner Pensionierung 1997 Dozent für Psychologie, Pädagogik und Schulische Heilpädagogik am Seminar Liestal, hat dem Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV) von 1977-1992 15 Jahre lang vorgestanden. Anlässlich seines Rücktrittes vom Präsidentenamts schilderte ihn die Ordensfrau im Vorstand, Sr. Hildegard Willi, zugleich als Nachdenker und Pragmatiker, als Er-

mutiger und Mahner, als Idealisten und (angesichts der Egoisierung der Gesellschaft) als ernüchterten Realisten, als Bewahrer und als Mann des pädagogischen Fortschritts, als "einen Menschen, dem es wichtig (war), das Nachdenken wach zu halten", als Pädagogen, "der das Quantitative nicht mit dem Qualitativen verwechselte und das Machbare (nicht) mit dem Erstrebenswerten", als einen engagierten Erziehungswissenschaftler, ankämpfend gegen die gesellschaftliche Verflachung des Menschlichen und gegen den respektlosen, ausbeuterischen Umgang mit der Natur und ihren Ressourcen. Unter den Pädagogen war der vielseitig begabte und interessierte Hans Brühweiler der beste Organist und unter den Organisten der beste Pädagoge. Wir gedenken seiner in Dankbarkeit. Sein Wort klingt in uns ebenso nach wie sein Orgelspiel.

Hans Grisseemann zum Gedenken

Am 1. März 2002 ist Prof. Dr. Hans Grisseemann völlig unerwartet kurz vor seinem 78. Geburtstag gestorben. Mit Hans Grisseemann ist ein Pionier einer wissenschaftlich fundierten Lehrer/innenbildung und Forscher im Bereich der Pädagogik gestorben, dessen Wirken zeitlebens darauf ausgerichtet war, Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten und Schulproblemen zu helfen und negativen Schülerentwicklungen vorzubeugen.

Hans Grisseemann wurde am 30. März 1924 in Zürich geboren. Er wuchs in Zürich auf und besuchte dort die Primar- und Sekundarschule. 1939 trat er gleichzeitig mit Hans Aebli ins Lehrerseminar Küsnacht ein und unterrichtete dann bis 1952 in Schwerzenbach und bis 1962 in Meilen. Berufsbegleitend studierte er an der Universität Zürich Pädagogik und Psychologie und promovierte bei Prof. Paul Moor mit einer Dissertation "Zur heilpädagogischen Ausrichtung der Vorbildanalyse in der Erziehungsberatung". Nebenamtlich betreute er als Mitarbeiter des Schulpsychologischen Dienstes in Meilen die Abklärung und Therapie von Schülern mit Lernschwierigkeiten. 1965 übernahm er eine Hauptlehrerstelle am Lehrerseminar in Aarau für die berufsbezogenen Fächer Pädagogik und Psychologie. In Verbindung mit seiner Tätigkeit als Seminarlehrer und später als Dozent an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt in Zofingen entwickelte er eine intensive

Forschungs- und Publikationstätigkeit zu Teilleistungsschwächen im Bereich des Rechnens und des Schriftspracherwerbs. 1974 habilitierte sich Hans Grisseman und erhielt eine Professur für Sonderpädagogik an der Universität Zürich, die er bis zu seiner Pensionierung neben seiner Tätigkeit in der aargauischen Lehrer/innenbildung ausübte. In seiner unermüdlischen Schaffenskraft übernahm er zusätzlich Weiterbildungskurse zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Legasthenietherapie und schulischer Heilpädagogik. Nach seiner Pensionierung war er als gefragter Referent und Autor im In- und Ausland unterwegs.

Hans Grisseman hat sich als Wissenschaftler und als Lehrerbildner über die Kantons- und Landesgrenzen hinaus einen Namen geschaffen. Sein Wirken war vom pädagogischen Ethos durchdrungen, benachteiligten Kindern mit Lernschwächen und Schulproblemen zu helfen. Mit seiner Forschungstätigkeit zur Diagnose und Therapie von Teilleistungstörungen im Bereich der grundlegenden Kulturtechniken hat er dazu beigetragen, Lernschwierigkeiten im Bereich des Schriftspracherwerbs und der Mathematik besser zu verstehen und fundierter behandeln zu können. Hans Grisseman ist jedoch nicht bei der theoretischen Erhellung dieser Phänomene stehen geblieben, sondern hat gezielt Lehrmittel und Fördermaterialien entwickelt, um solchen Lernschwierigkeiten vorzubeugen oder diese zu überwinden. Wohl am verbreitetsten ist sein Erstleselehrwerk "Lesen-Sprechen-Handeln", mit dem zahlreiche Schulanfänger das Lesen gelernt haben. Ergänzend dazu hat er Fördermaterialien für den individualisierenden Einsatz bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern geschaffen und zahlreiche Arbeits- und Lehrbücher zu Lernstörungen und Verhaltensproblemen verfasst, die teilweise mehrere Auflagen erlebt haben. Mit seinem hartnäckigen Einsatz hat er erreicht, dass die Sonderpädagogik Eingang in die Lehrer/innenbildung gefunden hat und in den Reglementen der EDK für die interkantonale Anerkennung von Lehrdiplomen verankert wurde.

Die Beziehungen von Hans Grisseman zu seinen Kolleginnen und Kollegen waren nicht immer ganz einfach, aber immer von gegenseitigem Respekt gekennzeichnet. Er hat uns immer wieder mit

neuen Projekten und Publikationen überrascht und herausgefordert. Mit seinem letzten Beitrag, der in dieser Nummer erscheint, hat er kritisch zur PISA-Studie Stellung genommen. Er knüpft darin an seine früheren Untersuchungen zur Leseschwäche an, in denen er eine mangelhafte gedankliche Verarbeitung des Textinhalts als Ursache derselben diagnostizierte. Damit greift er eine Thematik wieder auf, die für sein theoretisches Leseverständnis grundlegend war. Hinsichtlich des Verstehens von Sachtexten hat er theoretische wie didaktische Grundlagen gelegt, auf denen wir weiterbauen können. Er wird mit seinen Schriften und Fördermaterialien weiterhin in Lehrerbildung und Schule präsent bleiben und zum Wohle der Schülerinnen und Schüler wirken.

Helmut Messner

CH Neues Berufsbildungsgesetz nBBG

Die laufende Reform des neuen Berufsbildungsgesetzes (nBBG) schafft neben der traditionellen Berufslehre einen neuen Weg, den für Berufsausbildungen mit einem höheren Anteil an schulischer Ausbildung (Berufsfachschulen). Dabei ist davon auszugehen, dass bisherige Diplommittelschulen neben ihren allgemeinbildenden und berufsvorbereitenden Ausbildungsgängen künftig auch eigentliche Berufsausbildungen für die Bereiche Gesundheit und Soziales anbieten können, einschliesslich der Möglichkeit, eine Berufsmaturität zu absolvieren (analog zu den Wirtschaftsmittelschulen).

EDK Leitlinien und Tätigkeitsprogramm ab 2001: Arbeitsschwerpunkte

Die EDK hat im Jahre 2001 ihre Handlungsstrategie in Leitlinien und einem Tätigkeitsprogramm festgelegt. Sie sieht sich auf Grund der PISA-Studie in ihrer Zielperspektive und ihrem Aktionsplan bestätigt. Das Programm setzt seine Arbeitsschwerpunkte dort, wo die interkantonale Zusammenarbeit für die Weiterentwicklung des schweizerischen Bildungswesens zentral ist. Die EDK steht vor neuen Herausforderungen. Sie hat sich in den letzten Monaten auf ein bildungspolitisches Programm geeinigt, das sie mit "Bildungskoooperation Schweiz" umschreibt. Dieses Programm geht davon aus, dass verschiedene Aufgaben im dezentral organisierten Bildungswesen der

Schweiz nach gesamtschweizerischen Lösungen verlangen und verstärkte interkantonale Zusammenarbeit erfordern. Als Arbeitsschwerpunkte mit höchster Priorität definiert die EDK das Schulkonkordat, ein Bildungsmonitoring und die Stärkung des Lehrberufs. Die EDK will das *Schulkonkordat* weiter entwickeln und an die Anforderungen einer verstärkten Kooperation anpassen. Weil die Revision des geltenden Schulkonkordats schwierig zu handhaben wäre,¹ soll eine vom bestehenden Schulkonkordat unabhängige, ergänzende interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der Volksschule entstehen, welche messbare Leistungsziele (sog. Treffpunkte oder Leistungsniveaus) in zentralen Bildungsbereichen definiert (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften).

Die EDK will zusammen mit dem Bund ein *nationales Bildungsmonitoring* aufbauen. Darunter wird die "ganzheitliche Analyse und Gestaltung von Bildungssystemen" verstanden, die Strukturen, Kosten, Lernprozesse und erzielte Leistungen umfassen soll. In einem ersten Schritt soll in Ergänzung zu laufenden Vorhaben (u.a. Bildungsindikatoren, PISA) ein Gesamtkonzept erarbeitet werden.

EDK Task Force Lehrberufsstand: Berufsbild und Rekrutierungsstrategie

Fragen der *Rekrutierung von Lehrpersonen* und Fragen des *Lehrberufs* sollen erstmals auf gesamtschweizerischer Ebene angegangen werden. Die EDK will in den Bereichen Berufsbild, Rekrutierung und Image des Lehrberufs aktiv werden. Die Arbeiten werden von der EDK-Task Force Lehrberufsstand gesteuert.² Ausgehend von ihrer Erklärung zu Perspektiven des Lehrberufs vom 01.06.2001, will die EDK ein Leitbild des Berufs der Lehrerin/ des Lehrers entwickeln, ein gemeinsames Verständnis für die Rahmenbedingungen der Berufsausübung erzielen und daraus zu-

handen der Kantone Empfehlungen ableiten. Sie hält dafür, dass "die Fachkräfte des Vermittels von Wissen und Fertigkeiten, von Lernanleitungen und Orientierungshilfen... für unsere Gesellschaft heute und in Zukunft von eminenter Bedeutung" sind. Zu beschreiben sind der Auftrag der Lehrpersonen in der Wissensgesellschaft (OECD-CERI-Seminar, 2001) und die Rahmenbedingungen "für eine zielführende Ausübung des Lehrberufs". Dabei gilt es die Bedeutung und Chancen der tertiarisierten Grundausbildung zu bedenken und Karrieremöglichkeiten zu schaffen, d.h. Funktionsbiographien zu ermöglichen. Der Weiterbildung kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Anlässlich ihrer Plenarversammlung in Yverdon vom 29.8. 2002 will die EDK im Rahmen der Expo 02 in einer Veranstaltung die notwendige Aufwertung der Lehrberufe der Öffentlichkeit bewusst machen und voraussichtlich am 23./24.10.2002 die Beschlusstexte verabschieden. Gleichzeitig geht es darum, eine gemeinsame Rekrutierungsstrategie zu verfolgen. Dazu soll eine Studie die Grundlage schaffen. Über allfällige Empfehlungen will die EDK am 7./8.11.2002 befinden.

EDK Bibliographie Bildungspolitik - Bildungsreform 2002

Die Dokumentationsstelle veröffentlicht die aktualisierte Bibliographie zum Thema Bildungspolitik – Bildungsreform 2002 am 5.3.2002.

EDK Zukunft der Diplommittelschule DMS

Neben der gymnasialen Matura und der Berufslehre führt die Ausbildung an einer Diplommittelschule (DMS) heute als "dritter Weg" auf der Sekundarstufe II zur tertiären Berufsbildung, d.h. zu einer Ausbildung an einer Höheren Fachschule oder einer Fachhochschule. Die DMS-Ausbildung ist ausgerichtet auf die Bereiche Gesundheit, Soziales und Kunst, für die es auf der Sekundarstufe II bislang keine Ausbildungsangebote gibt, sowie auf pädagogische Berufsausbildungen.

Die EDK hat zur Frage, wie die Zukunft der heutigen Diplommittelschulen aussehen soll, eine Vernehmlassung eröffnet. Mit der Vernehmlassung soll geklärt werden, zu welchen Berufsausbildungen auf Tertiärstufe die DMS führen soll.

¹ Es müssten zumindest in einer Übergangszeit das alte und das neue Schulkonkordat für Gruppen von Kantonen gleichzeitig und parallel gelten. Die EDK hätte somit bezüglich zweier Konkordate als Konkordatsbehörde zu fungieren.

² Quelle: EDK: *Éducation*^{CH} Nr. 02/01.2002; vgl. auch www.edk.ch>EDK Guide>Leitlinien/ Tätigkeitsprogramm

CH Pädagogische (Fach-) Hochschulen (PH)

Zeitpunkt der Eröffnung der PH

2001 BE, BEJUNE, VD, VS

2002 BL/BS, FR, TI, ZH

2003 AG, GR, LU, SG, SO

2004 SZ, TG, ZG

BE hat die Institute der Lehrerbildung für die Vorschule, die Primarstufe und die Sekundarstufe I der Universität angegliedert (vgl. Motion Santschi: Umstellung auf eine Ausbildung an der Fachhochschule).

FR und SG bilden die Lehrkräfte der Sekundarstufe I von der Ausbildung der Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe abgetrennt an der Universität resp. an einer anderen universitären Institution aus.

GE bildet die Enseignants (préscolaires und primaires) seit 1999 an den Universität in einem Lizentiatsstudium von 8 Semestern aus (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education FPSE).

Zusatzqualifikation für Dozentinnen und Dozenten an den PH

Die Pädagogische Fachhochschule Rorschach und die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz schreiben wiederum ein flexibles Nachdiplomstudium für Dozentinnen und Dozenten an Pädagogischen Hochschulen aus. Auskünfte erteilen Patricia Schwerzmann (patricia.schwerzmann@bildungsplanung-zentral.ch) und Titus Guldemann (titus.guldemann@unisg.ch); weitere Informationen unter www.nds-ph.ch.

EDK Verstärkte Steuerung und Koordination im Bereich der PH

Die EDK will verstärkt politischen Einfluss auf die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen nehmen. Der Vorstand hat dem *Fachhochschulrat* ein entsprechendes Mandat erteilt, und er begrüsst die Schaffung einer *Schweizerischen Konferenz der PH-Rektorinnen und -Rektoren*, die ihrerseits zur Koordination beitragen wird.

EDK Informationen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die EDK informiert über Internet über die inhaltliche und strukturelle Entwicklung der Lehrer/innenbildung in der Schweiz.

Sie vermittelt die Daten aller bestehenden und geplanten Ausbildungseinrichtungen. In Anbetracht der unterschiedlichen Zeitpunkte der PH-Eröffnung und zufolge der partikularen Regelungen der Zulassungsbedingungen erweist sich dieses Orientierungsangebot als notwendig, dies auch wegen der gewährleisteten interkantonalen Freizügigkeit in der Wahl der Ausbildungsinstitution. Die Informationen sind zugänglich über www.phschweiz.ch.

CH Rektorenkonferenz PH

Die kantonalen und interkantonalen Trägerschaften der Pädagogischen Hochschulen haben ihre Leitungsstrukturen personell und organisatorisch festgelegt, einzelne Nominierungen sind zur Zeit noch offen. Damit kann sich die Rektorenkonferenz PH konstituieren. Auf Grund der vorbereitenden Sitzungen sind zuhauenden der konstituierenden Sitzung, die im Mai durchgeführt werden soll, 5 Personen für den Vorstand vorgeschlagen. Walter Furrer (PH Zürich als Präsident), Rudolf Künzli (Departement Pädagogik der FHA), Andrea Jecklin (PH Chur) sowie die Rektoren der PH Fribourg und der PH Ticino. Eine vorbereitende Kommission hat Statuten ausgearbeitet, die im Mai verabschiedet werden sollen. Den Leistungsauftrag der Rektorenkonferenz PH gilt es noch zu präzisieren. Seitens der EDK hat die Konferenz die Aufgabe, die Entwicklung der PH in der Schweiz koordiniert mit anderen Organen (Fachhochschulrat) zu steuern und in Kernbereichen die unumgänglichen Konvergenzen sicherzustellen, zudem den Bologna-Prozess zu verfolgen und Vorschläge zu dessen Umsetzung in der Lehrerbildung zu entwickeln. Zu klären ist u.a. das Verhältnis der Rektorenkonferenz zur Arbeitsgruppe Lehrerbildung der EDK, der Rektorenkonferenz zum Fachhochschulrat und zu den Fachhochschulen insgesamt, zur Konferenz der Hochschulrektoren sowie zur Hochschulkonferenz. Wichtig ist die Absicherung, dass der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL und anderen Organisationen der PH-Dozentschaft das Recht des Angehörtwerdens und der Antragstellung zugebilligt wird.

EDK Zulassungsbestimmungen und Ausbildungsgänge der tertiären

sierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In einer IDES-Studie erhebt die EDK die Zulassungsvoraussetzungen, die in den einzelnen PH-Modellen geplant resp. bereits gesetzlich festgelegt sind oder praktiziert werden. Gegenstand der Umfrage sind die Zulassungsbedingungen für angehende Studierende mit gymnasialer Maturität gemäss MAR und für jene ohne gymnasiale Maturität.

EDK Qualitätsstandards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Damit die erwünschte Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung gewährleistet ist, sind Standards festzulegen und die professionellen Kompetenzen auszuweisen, die im Berufsfeld zu reflektiertem Handeln in komplexen Anwendungssituationen befähigen (Oelkers & Oser, 2000). Die EDK hat einer Arbeitsgruppe (A. Dalla Piazza, H.J. Keller, P. Lienhard) das Mandat erteilt, die Qualitätsstandards zu definieren, die im Verfahren der Diplomanerkennung zu beachten sind. Resultieren soll ein Verfahren, das auf Grund definierter Kriterien überprüft, ob die Ausbildung die gegebenen Ziele erreicht. Ein Zwischenbericht liegt vor, der Schlussbericht soll Ende April 2002 erscheinen.

CH Weiterbildungszentrale Luzern (WBZ)

Martin Baumgartner hat auf Anfang 2002 die offizielle Leitung der Schweizerischen Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen (WBZ) in Luzern übernommen. Er bleibt besonders verantwortlich für die Leistungsbereiche Qualitätsentwicklung und Internationales. Der bisherige Direktor, Armand Claude, der sein Amt ad interim im Juli 2000 übernommen hatte, bleibt in der Leitung der WBZ und hauptverantwortlich für den Leistungsbereich Weiterbildung. Mit dieser definitiven Regelung der WBZ-Leitung ist die Reorganisationsphase, die von der EDK Anfang 2000 eingeleitet worden war, abgeschlossen.

CH Verband der Heilpädagogischen Ausbildungsinstitute der Schweiz VhpA

Der Fachverband der Dozierenden an Heilpädagogischen Ausbildungsinstituten der Schweiz hat anlässlich seiner Generalversammlung in Genf Kurt Aregger, den

Beiträge zur Lehrerbildung, 20 (1), 2002

Leiter des Instituts für Schulische Heilpädagogik Luzern, zu seinem Präsidenten gewählt.

AG Regierungsrat beschliesst Profile der neuen Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der Regierungsrat des Kantons Aargau hat auf Antrag der Projektorganisation der FHA-Pädagogik die Profile der neuen Studiengänge definiert und damit die Weichen für die weitere Entwicklung der Studienpläne festgelegt. In Zukunft werden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Aargau vier Studiengänge angeboten, die je in einzelne und durchlässige Ausbildungsbausteine (Module) aufgeteilt sind:

- einen dreijährigen Studiengang für den Erwerb des Lehrdiploms Kindergarten (ohne Basisstufe)
- einen dreijährigen Studiengang für den Erwerb des Lehrdiploms für die Primarstufe
- einen vierjährigen Studiengang für den Erwerb eines Lehrdiploms als Stufenlehrer in der Sekundarstufe I
- einen Studiengang für das Doppeldiplom Sekundarstufe I und II im Anschluss an einen universitären Fachabschluss

Für die Berufstätigkeit im Kindergarten wird weiterhin eine Allrounderausbildung mit Spezialisierungsmöglichkeiten vor allem im musisch-sportlich-handwerklichen Bereich angeboten.

Für die Primarstufe werden neu Fächergruppenlehrpersonen in 5-7 Fächern ausgebildet, wobei Sprache/ Kommunikation und Mathematik für alle obligatorisch sind und für die übrigen Fächer Spezialisierungsmöglichkeiten bestehen.

Die Ausbildung zum Stufenlehrer/ zur Stufenlehrerin für die Sekundarstufe I für alle Schultypen der Oberstufe (inkl. Bezirksschule) umfasst eine Ausbildung in 2-4 Fächern mit einer Spezialisierungsmöglichkeit in 2 Fächern.

Das Doppeldiplom für die Sekundarstufe I und II setzt eine abgeschlossene Ausbildung an der Universität voraus. Die berufsbezogene Ausbildung dauert drei Semester.

Die vier verschiedenen Profile beruhen auf einer gemeinsamen Ausbildungsphilosophie mit folgenden Eckwerten:

- Modularisierung der Ausbildung

- individuelle Spezialisierungsmöglichkeiten
- gleicher Aufbau der Studiengänge (gleiche Begriffe und Bezeichnungen)
- Integration der Berufseinführung in die Grundausbildung
- Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit der einzelnen Studiengänge
- Integration der bisherigen Monofächer (Hauswirtschaft, Handarbeit, Werken)

Damit sind die Voraussetzungen für eine zukunftsorientierte und entwicklungs-offene Ausbildungsstruktur gegeben. Der Beginn der neuen Studiengänge ist für 2003 bzw. für den Kindergartenbereich für 2004 vorgesehen. Der Erziehungsrat des Kantons Aargau empfiehlt der Regierung, bei der Einführung der neuen Studiengänge gemäss der Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung (GKLL) für die Primarstufe auf die Ausbildung von Fachgruppenlehrkräften umzustellen. Die künftige Lehrperson der Primarstufe soll rund 6 Fächer unterrichten (anstelle der gegenwärtig 9-10 Fächer). Damit passt auch der Kanton Aargau das Berufsbild der Primarlehrperson der Entwicklung in anderen Kantonen und im Ausland an. Der Erziehungsrat ist der Meinung, "dass angesichts des breiteren und immer anspruchsvolleren Fächerkanons die Allrounderausbildung auf der Primarstufe nicht mehr zeitgemäss ist". Zudem hätten die Anforderungen an eine Primarlehrkraft durch die heterogene Schülerschaft und zusätzliche Aufgaben durch die Schulentwicklung zugenommen. Gleichzeitig werden die bisherigen Monofachlehrkräfte, die auf der Primarstufe vor allem Textiles Werken unterrichten, als Fachgruppenlehrkraft ausgebildet. Das Departement Pädagogik der Fachhochschule Aargau muss nun den geplanten neuen Studiengang für die Primarstufe diesem neuen Berufsbild anpassen.

BE Motion Santschi verlangt Pädagogische Hochschule für den Kanton Bern

Im Kanton Bern hat die der Universität angegliederte Lehrerbildung im Herbst 2001 ihren Betrieb aufgenommen. Im Sommer 2000 hatte die Geschäftsprüfungskommission des Grossen Rates des Kantons Bern wegen einer "Flut" von parlamentarischen Vorstössen zur neuen Lehrerbildung jedoch eine sog. "Aussenbetrachtung" in Auftrag gegeben. Deren Resultate veranlassten den Grossen Rat, am 13.6.2001 eine Motion der Geschäftsprüfungskommission zu überweisen, welche die Regierung beauftragte, die gesetzlichen Grundlagen der Lehrerbildungsreform, insbesondere den institutionellen Status der Lehrerbildung, noch einmal zu überprüfen. Der gleiche Grosse Rat überwies am 24.1.2002 jedoch gegen den Willen von Regierung und Erziehungsdirektor Mario Annoni eine Motion von Grossrat Santschi (FdP), mit der die Regierung beauftragt wird, eine Pädagogische Hochschule zu planen. Ein Teil des Überprüfungsauftrages ist damit *vor* der beabsichtigten Überprüfung einer Entscheidung zugeführt worden.³

Zentralschweiz Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ

Konkordatsrat

Seit Beginn des Jahres 2002 ist das PHZ-Konkordat in Kraft, nachdem ihm die kantonalen Parlamente zugestimmt hatten. Damit liegt die strategische Verantwortung für das PHZ-Projekt beim Konkordatsrat, der von RR Ulrich Fässler (Bildungsdirektor Luzern) präsidiert wird. Der bisher im Auftrag der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz BKZ tätige Steuerungsausschuss hat seine Arbeit abgeschlossen.

Gesamtleitung der PHZ mit den Standorten Luzern, Schwyz-Goldau und Zug

Der Konkordatsrat hat am 14.3.2002 den Leiter der Bildungsplanung Zentralschweiz, Dr. Willi Stadelmann, zum Direktor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz mit den Rektoren Luzern,

³ www.be.ch/gr/ >Dokumente: Tagblatt des Grossen Rates des Kantons Bern, 2001, S. 583-595; 2002, S. 91-99).

Schwyz-Goldau und Zug ernannt. Die Rektoren der Institute Luzern (H.-R. Schärer) und Zug (C. Bosshard) sind gewählt, der Rektor der Teil-PH Schwyz-Goldau soll im August nominiert werden. Zum Projektleiter der Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I an der PHZ ist Michael Zutavern, Dozent für Pädagogik und Psychologie und Mitarbeiter in der Forschungsstelle der PH St. Gallen gewählt.

Zentralschweiz

Reduzierte Fächerbreite in der Ausbildung der Primarlehrpersonen in der Zentralschweiz

Die Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ) hat am 15.12.2000 beschlossen, ein Ausbildungskonzept für Primarlehrpersonen in die Vernehmlassung zu geben, das von einer breiten, aber nicht umfassenden Lehrbefähigung ausgeht. Leitend war die Erkenntnis, dass Primarlehrpersonen unter den Bedingungen wachsender Ansprüche in jedem einzelnen Schulfach und in Anbetracht des Zuwachses an neuen Schulfächern nicht mehr in allen Bereichen fundiert ausgebildet werden können. Aufgrund der Vernehmlassungsergebnisse hat der Konkordatsrat der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) nun ein modifiziertes Ausbildungskonzept als Planungsvorgabe verabschiedet. Die Ausbildung soll nur noch in sieben von zehn Fächern erfolgen, wobei Deutsch mit starker Gewichtung für alle verpflichtend ist. Die Wahl der übrigen Fächer ist nicht vollständig frei, sondern wird durch Rahmenbestimmungen in bestimmte Bahnen gelenkt.⁴

ZH Pädagogische Hochschule

Der Kantonsrat des Kantons Zürich hat der Pädagogischen Hochschule die Schulhäuser Schanzenberg und Wolfbach in unmittelbarer Nähe des schon jetzt belegten Schulhauses Zürichberg zugesprochen. Damit sind die räumlichen Voraussetzungen gegeben, dass die neue Pädagogische Hochschule Zürich im Hochschulquartier die bisherigen Seminararien zusammenführen und sich wie geplant entwickeln kann. Der Start der neuen Stu-

diengänge ist für den Herbst 2002 vorgesehen.

ZH Seminar Unterstrass in Zürich wird Hochschulinstitut

Das Zürcher Privatseminar Unterstrass soll als "Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich" der Pädagogischen Hochschule Zürich PHZ, die im Herbst 2002 ihren Betrieb aufnimmt, angegliedert werden. Die privatrechtliche Autonomie des Seminars soll bestehen bleiben. Die Dozentinnen und Dozenten des Instituts Unterstrass werden Mitglieder der Fachbereiche und Fachgruppen der PHZ, unterstehen aber nicht deren Personalverordnung. Für die Studiengänge in Unterstrass gelten jedoch die inhaltlichen Vorgaben der PHZ, und die Ausbildung wird einer Qualitätskontrolle unterstellt. Ausbildungsmodule, welche Unterstrass nicht selber anbieten kann oder anbieten will, können die Studierenden an der PHZ besuchen. Unterstrass kann so die Ausbildungsgänge für Lehrpersonen der Vorschul- und der Primarstufe weiterführen (NZZ 31.1.2002).

ZH/SH

Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen Zürich und Schaffhausen

Auch der Kanton Schaffhausen will nun eine Pädagogische Hochschule (PH) schaffen. Für einen Alleingang zu klein, hat sich der Kanton zu einer Partnerschaft mit dem Nachbarkanton Zürich entschlossen. Auf der Grundlage einer Kooperationsbereitschaftserklärung traf die Schaffhauser Regierung im Mai 2001 erste Entschiede. Nun hat sie anfangs März 2002 dem Grossen Rat eine entsprechende Botschaft zukommen lassen. Es ist vorgesehen, dass die Pädagogische Hochschule Schaffhausen Lehrpersonen für die Vorschul- und die Primarstufe ausbildet, die Weiterbildung fördert, Dienstleistungen erbringt und sich an Forschungsprojekten der PH Zürich beteiligt. Die administrative Führung der PH liegt beim Kanton Schaffhausen, die pädagogische erfolgt in Abstimmung mit der PH Zürich (NZZ 7.3.2002).

⁴ Medienmitteilung PHZ vom 6.2.2002; vgl. www.phz.ch

ISSN 0259-353X

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

CRIBLEZ, Lucien, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriosastrasse 18a, 8006 Zürich - FLURY, Johannes, Projektleitung Transition, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), Effingerstrasse 27, 3003 Bern. - FUCHS, Michael, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter PHZ Luzern und Prorektor Pädagogisches Ausbildungszentrum Musegg, Museggstrasse 22, 6004 Luzern. - GRISSEMANN Hans, Prof. Dr. - HEITZMANN, Anni, Dr., Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - HOFMANN Stefanie, Dr., Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Philosophische Fakultät, Domstrasse 11, D-17487 Greifswald, Deutschland. - KELLER Hans-Jürg, Dr., Leiter Departement Primarschule der Pädagogischen Hochschule Zürich, Rämistrasse 59, 8001 Zürich. - KÜNZLI Rudolf, Prof. Dr., Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - KUSSAU Jürgen, Dr., Kappelersgutweg 2a, D-78462 Konstanz, Deutschland. - RÜEDI Jürg, Dr., Kantonales Seminar Basel-Landschaft, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal. - TETTENBORN, Annette, Prof. Dr., ILLB Kindergarten/untere Klassen, Primarstufe Bern NMS, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern. - TREMP Peter, Dr, Fachhochschule Pädagogik Aargau, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.