

Tremp, Peter

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

Beiträge zur Lehrerbildung 24 (2006) 3, S. 286-294



Quellenangabe/ Reference:

Tremp, Peter: Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt - In: Beiträge zur Lehrerbildung 24 (2006) 3, S. 286-294
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135861 - DOI: 10.25656/01:13586

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135861>

<https://doi.org/10.25656/01:13586>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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

Peter Tremp

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

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

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

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

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

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

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

1. Masseinheit und Ordnung

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

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

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

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

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

¹ Vgl. weiter hinten in diesem Heft.

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

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

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

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

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

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

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

2. Worin liegt die Attraktivität

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

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

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

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

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

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

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

3. Modularisierte Lehrgänge?

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

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

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

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

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

Literatur

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

Ghisla, G. (2005). Editorial: Modularisierung der Bildung: Flexibilität, aber zu welchem Preis? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (2), 157–174.

Gonon, Ph. (2005). Modularisierung im Zeitgeist – Zeitgeistmodule: Ursprung, Kontext und Konsequenz. *Forschung und Lehre*, 12 (2), 66–67.

Müller, F. et al. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.

Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur: Rüegger.

Radtke F.-O. (2000). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*. Online unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>

Terhart, E. (2005). Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (50. Beiheft), 87–102.

Autor

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

