

Fuchs, Michael; Zutavern, Michael

Modularisierung an der PHZ Luzern

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 24 (2006) 3, S. 321-332



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Fuchs, Michael; Zutavern, Michael: Modularisierung an der PHZ Luzern - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 24 (2006) 3, S. 321-332 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135907

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Modularisierung an der PHZ Luzern

Michael Fuchs und Michael Zutavern

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

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

2. Beobachtungen der Modularisierung an der PHZ Luzern

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

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

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

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

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

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



Abbildung 1: Modulsystematik der PHZ Luzern

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

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

2.1 Positive Wirkungen

Kommunikation und Transparenz

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

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

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

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

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

Identität und Begründungszwang

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

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

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

Sachbezogene Qualitätskontrolle

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

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

Individuelle Schwerpunktsetzungen

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

Ressourcenorientierung und Steuerung

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

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

2.2 Problemzonen

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

Kohärenz- und Abstimmungsprobleme

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

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

Traditionssicherung und Wissenstransfer

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

Erledigungsmentalität und Einseitigkeiten

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

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

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

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

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

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

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

Planungsprobleme

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

Eingeschränkte Flexibilität

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

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

Erschwerte Kontinuität

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

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

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

4. Bilanz

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

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

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

Literatur

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

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

Autoren

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

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