

Rüedi, Jürg; Anliker, Hans

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

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 24 (2006) 3, S. 340-345



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rüedi, Jürg; Anliker, Hans: Die Modularisierung der Ausbildung von Primarlehrerinnen und -lehrern an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PHNW), Abteilung Liestal. Ein Erfahrungsbericht - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 24 (2006) 3, S. 340-345 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135927

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

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

Jürg Rüedi und Hans Anliker

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

1. Zur Entstehung der Ausbildungskonzeption der Jahre 2002 bis 2005

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

Der Ausbildungskonzeption HPSABB für Primarlehrpersonen lagen folgende Grundsätze zugrunde:

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

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

2. Grundsatzentscheide auf dem Weg zur Modularisierung

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

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

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

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

4. Definition eines Moduls

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

5. Inhaltliche Festlegung der einzelnen Module

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

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

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

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

Abbildung 1: Definition eines Moduls

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

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

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

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

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

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

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

6. Schluss und Ausblick

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

Literatur

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

Autoren

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