

Terhart, Ewald

Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre

Erziehungswissenschaft 18 (2007) 34, S. 23-37



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre - In: Erziehungswissenschaft 18 (2007) 34, S. 23-37 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-10799 - DOI: 10.25656/01:1079

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-10799>

<https://doi.org/10.25656/01:1079>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

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

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

18. Jahrgang 2007
ISSN 0938-5363

Verlag **Barbara Budrich**

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	5
-----------------	---

Beiträge

<i>Stefan Koch / Heinz-Hermann Krüger / Andreas Krapp</i> Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die DFG – Zwischenbilanz nach drei Jahren Arbeit des Fachkollegiums ..	7
--	---

<i>Peter Faulstich</i> Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft im BA/MA-Studiengangssystem und in der Lehrerbildung	16
--	----

<i>Ewald Terhart</i> Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre	23
---	----

<i>Sabine Schmidt-Lauff</i> Wie steht es um die Internationalisierung von Studiengängen in Deutschland? Das Beispiel Erziehungswissenschaft	38
---	----

<i>Jürgen Helmchen</i> Kontaktaufnahme zwischen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der <i>Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'éducation</i> (Frankreich)	61
--	----

Mitteilungen des Vorstandes

<i>Wichtige Hinweise des Vorstandes</i>	63
<i>Mitteilungen des Vorstandes</i>	69

Berichte aus den Sektionen

<i>Sektion Historische Bildungsforschung</i>	87
<i>Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE)</i>	97
<i>Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	98
<i>Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie</i>	105
<i>Kommission Pädagogische Anthropologie</i>	110

Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	111
<i>Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	115
<i>Sektion Empirische Bildungsforschung</i> Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB)	118
<i>Sektion Schulpädagogik</i> Kommission Schulforschung und Didaktik	119
<i>Sektion Sonderpädagogik</i> Arbeitskreis Internationale Heil- und Sonderpädagogik	122
<i>Sektion Erwachsenenbildung</i>	127
<i>Sektion Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik</i> Kommission Pädagogische Freizeitforschung Kommission Sportpädagogik	131
<i>Sektion Frauen- und Geschlechterforschung</i>	135
<i>Sektion Medien- und Umweltpädagogik</i> Kommission Medienpädagogik	138
<i>Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i> Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“	141
	142
	143

Notizen

<i>Notizen aus der Forschung</i>	147
<i>Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i>	163
<i>Ausschreibungen</i>	172
<i>Tagungskalender</i>	175
<i>Personalialia</i>	184

Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre

Die Umorganisation der Lehre an den Hochschulen gemäß den Erfordernissen der Modularisierung breitet sich zunehmend aus und verändert die Situation und den Arbeitsalltag aller Lehrenden in gravierender Weise. Im Folgenden will ich nicht auf die damit verbundenen Umstellungen und administrativen Mehrbelastungen im Bereich des Prüfungswesens eingehen (z. B. studienbegleitende Prüfungen, durchgängige Zertifizierung von Leistungen etc.). Diese Mehrbelastungen könnten bei Vorhandensein von ausreichenden Personalressourcen und einem klug gewählten und dann streng durchgehaltenen administrativen Regime im Prinzip bewältigt werden. Ebenso möchte ich die konkreten Organisations- und Steuerungsprobleme bei der Konstruktion eines adäquaten Lehrangebotes außer Acht lassen: Auch das ist im Prinzip zu schaffen. Es geht mir stattdessen um die Folgen der Modularisierung für Inhalte und Form der akademischen Lehre der einzelnen Hochschullehrenden. Dabei kann ich natürlich nur für die Situation in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sprechen.¹

Lehre und Forschung?

Zunächst einmal wird durch Modularisierung eine bestimmte Tendenz, die schon seit Jahren deutlicher geworden ist, noch verstärkt: Die Lehre und ihre Inhalte lösen sich sehr stark von den eigenen Forschungsthemen und -aufgaben ab. Aufgrund des – zu Recht – ausgeübten mehr oder weniger sanften Drucks in Richtung auf die Eingliederung der eigenen Lehre in die Pflichtstruktur sind zunehmend nur noch große Übersichtsvorlesungen und immer wiederkehrende Standardseminare durchzuführen. Auch in

diese fließt selbstverständlich die eigene Forschungserfahrung ein – aber Forschung selbst kann man dann nur noch im verbleibenden Projektseminar (früher hätte man gesagt: „Oberseminar“) erörtern. Diese Seminare sind dann gewissermaßen reserviert für sehr gute Examenskandidatinnen und -kandidaten und für die dritte Ebene der Bologna-Architektur: für die strukturierten Promotionsstudien. Andererseits muss man sich aber auch fragen, ob dies nicht auch ‚früher‘ bereits so war. Das Auseinanderdriften von Forschung und (wachsenden Teilen der) Lehre ist nicht zuallererst ein Effekt von Modularisierung, sondern Folge des lang anhaltenden Spezialisierungsprozesses innerhalb wissenschaftlicher Forschung einerseits und der wachsenden Studierendenzahlen in Studiengängen, die sich auf eine spätere Berufstätigkeit außerhalb des Wissenschaftssystem richten, andererseits. Indem immer mehr Ausbildungen in Fachhochschulen und Universitäten institutionell und inhaltlich mehr oder weniger verwissenschaftlicht sind und gleichzeitig in relativ kurzer Zeit zu einer ersten Berufsqualifizierung führen sollen (Bachelor-Abschluss), stellt sich die nicht nur hochschuldidaktisch, sondern auch wissenschaftstheoretisch interessante Frage nach dem Status von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit in diesen sehr schnell wachsenden (und vergehenden?), auf Berufsqualifizierung zielenden Kurzzeit-Studiengängen.

Vom ‚Schein‘ zum Modulnachweis

Traditionell wurden „Scheine“ durch Referate, Hausarbeiten, Klausuren, kleinere Leistungsnachweise, Protokolle, Kurzberichte etc. erworben. Aber nicht alle Seminarteilnehmenden mussten „Scheine“ machen – viele nahmen einfach teil, ohne eine verabredete schriftliche Leistung erbringen zu müssen. Jetzt haben alle Vorlesungs- und Seminarteilnehmenden Leistungen zu erbringen – und alle diese Leistungen müssen zertifiziert werden. Dabei kann man den Nachweis über ein erfolgreich bewältigtes Modul entweder aus der Kumulation der Leistungen in den Seminaren, aus denen dieses Modul besteht, erzeugen, oder aber man wählt den aufwendigeren, im Sinne der Modularisierung aber eigentlich nur angemessenen Weg, indem Lehrende, die für dieses Modul prüfungsberechtigt sind (weil sie dort regelmäßig Veranstaltungen anbieten), gesonderte Modulabschlussprüfungen durchführen, die sich auf die Kompetenzen beziehen, die durch dieses Modul ‚erzeugt‘ werden sollen. Da manche dieser Leistungen bzw. Zertifikate in Zwischenprüfungs- und Examensnoten einflie-

ßen, müssen sie unter Examensbedingungen zustande kommen und bewertet werden. Dies erfordert den Aufbau eines Apparats, und zwar insbesondere dann, wenn man sehr große Vorlesungen mit Hunderten von Teilnehmern und also: zu bewertenden Leistungen hat (Anmeldungen, Abmeldungen, Prüfungen, Bewertungsprozess, Wiederholungsprüfungen für Durchgefallene, rechtzeitige Ausgabe der Scheine, Quittierung der Ausgabe, Eintrag der erworbenen Punkte und erhaltenen Noten in das netzbasierte System, physische Archivierung des gesamten Prozesses etc.). Die individuell und institutionell zur Verfügung stehende Arbeitskraft, Ressourcen etc. müssen immer stärker in die Lehre bzw. zum Prüfen hin verschoben werden – beförderlich für Forschung ist dies sicherlich nicht.

Klausuren

Bei großen Veranstaltungen (vor allem bei Vorlesungen, aber auch in größeren Seminaren) wird es unvermeidlich sein, Klausuren durchzuführen. Dies war in der Erziehungswissenschaft – vor allem seit den späten 1960er Jahren – nicht die Regel; in den anderen großen Universitätsdisziplinen, die schon vor dieser Zeit und bis heute große Massen zu bewältigen haben, war und ist das übliche Praxis (z. B. Wirtschaftswissenschaften, Jura). Für die Erziehungswissenschaft, die bei eingerechneten Verpflichtungen in der Lehrerbildung mittlerweile die zweitgrößte Universitätsdisziplin ist, muss sich die Tradition, einen großen Teil der Lehre durch große Vorlesungen zu bewältigen, erst noch herausbilden. Dies böte dann auch die Möglichkeit, dass die vertiefenden Seminarveranstaltungen dann tatsächlich Seminare in überschaubarer Größe sein können. Im modularisierten System können diese großen Vorlesungen faktisch nur durch Klausuren abgeschlossen werden, damit die Studierenden auch die Möglichkeit haben, die notwendigen Punkte zu erwerben. Dabei muss mit Klausurformaten experimentiert werden. Über 400 ausführliche Essays, die am Ende des Semesters in eineinhalb Stunden von allen Vorlesungsteilnehmenden zu ein und derselben Klausurthematik geschrieben werden, sind sehr aufwendig zu korrigieren und zu bewerten. Ich habe Erfahrungen mit einfachen und anspruchsvollen Klausurformen (teils als *multiple-choice*-Tests, teils als offene Beantwortung von 5-6 Fragen, teils als Mischung aus beiden Formen) gesammelt. Dabei stellt es sich als sehr wichtig heraus, bei der Veranstaltungsplanung (Aufbau und Abfolge der Themen der einzelnen Vorle-

sungen) die Abschlussklausur immer schon gleich mitzuplanen. Sie erst am Ende zu konzipieren führt u.U. zu einer wenig ausbalancierten Verteilung der Prüfungsfragen auf den gesamten Stoff. Im Übrigen wird man bei der im Nachhinein erfolgenden Konstruktion von Klausurfragen immer selbstkritisch überlegen müssen, wie deutlich man die für die Klausur entscheidenden Punkte während des Semesters eigentlich gemacht hat, so dass sie auch legitimerweise als Fragen in der Klausur auftauchen können. Auf die Problematik dieses Verfahrens, welches durch die Notwendigkeiten der Modularisierung entsteht, komme ich zurück.

Es ist durchaus möglich, mittels eines etwas komplexeren *multiple-choice*-Verfahrens anspruchsvolle, Reflexion verlangende Klausuren zu stellen – das hängt von der Art und Präzision der Fragen ab; allerdings muss dann schon eine aufwendigere Testkonstruktion (mit Probeläufen etc.) betrieben werden. Klausuren, die aus mehreren offenen Fragen bestehen, von denen alle abgearbeitet werden müssen, können Fragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades und also: jeweils unterschiedlicher Zahl an zu erreichenden Bewertungspunkten aufweisen. Bei Klausuren, in denen z. B. eine dieser offenen Frage nach Wahl der Studierenden gestrichen werden kann, müssen jedoch alle Fragen die gleiche Schwierigkeit und die gleiche maximal zu erreichende Zahl an Bewertungspunkten aufweisen.

Studentische Verhaltensweisen

Bemerkenswert ist das Verhalten der Studierenden im Umgang mit dieser Form von Lehre und insbesondere: mit den Klausuren. Beharrlich wird nach dem Umfang des Wissens gefragt, das man parat haben sollte, um die Klausur bestehen zu können: nur die Powerpoint-Folien bzw. das Vorlesungsskript? Alle angegebene Literatur oder nur einen Teil davon – und wenn ja: welchen? Es geht um Nachschreibetermine, Einsicht in frühere Klausuren aus dieser Vorlesung, Termine und Aufgaben der Tutorien, Teilnahmepunkte bei nicht bestandener Klausur, Möglichkeiten einer mündlichen Prüfung, Modalitäten der Rückgabe der Ergebnisse, individuelle Einzelfallregelungen etc. Kurzum: Als Lehrender erfährt man hoch erfreut, dass die Veranstaltungen und Inhalte sehr ernst genommen werden – allerdings darf man zweifeln, ob dieser Ernstnahme den Inhalten oder den Zwängen der Modularisierung geschuldet ist (– eine Frage, die übrigens bei Kollegen aus Fächern, die schon immer mit Großvorlesungen und Klausuren arbeiten, mir gegenüber als belanglos eingestuft wurde). Die

Studierenden greifen vielfach auf die in der gymnasialen Oberstufe erworbene Kompetenz des strategischen Punktemachens zurück. Das ist nachvollziehbar und in Rechnung zu stellen, denn die Studierenden kommen naturgemäß als ‚Schüler‘ auf der Universität an. In diesem Zustand muss man sie zunächst gewissermaßen ‚abholen‘ – aber dann sollte sich unter tatkräftiger Unterstützung der Lehrenden im Laufe des Studiums das Studierverhalten und die Einstellungen ändern, indem sie zu komplexeren, anspruchsvolleren Formen von Lernen und Leistung geführt werden.

Sofern sich ein Massenfach wie die Erziehungswissenschaft darauf kaprizieren wollte, seine Lehre nur noch an solchen Studenten zu orientieren, die sich für die Sache *wirklich, tief* und *in wissenschaftlicher* Hinsicht interessieren, wären viele erziehungswissenschaftliche Seminare wie leer gefegt. Man sollte sich nicht der Illusion hingeben, dass die Seminare so voll sind, weil sich so viele für genau diese Themen interessieren. Das war schon in den vor-modularisierten Zeiten nicht so – und heute, da manche Studiengänge voll ‚ausmodularisiert‘ und alle Punkte nur in Verbindung mit Seminaren und Anwesenheitspflicht gemacht werden können, ist es noch weniger der Fall. Dies ist in anderen Disziplinen auch so – nur macht sich dort niemand Sorgen darüber, dass es die Studierenden vielleicht nicht interessiert: Die Disziplin definiert schlicht, was gewusst werden muss. Wer das dann nicht weiß und auch nicht wissen will oder anderes wissen will, hat bzw. bekommt dieses Wissen nicht – und also nicht diesen Abschluss. Niemand hat ihn gezwungen, den Abschluss anzustreben. Vielleicht hätte er etwas anderes machen sollen.

Insofern ist es wichtig festzuhalten: Modularisierung ist nicht die Ursache für ein extrinsisch motiviertes Studieren, sondern macht lediglich einen Missstand des alten Systems deutlich: In vielen erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen – aber auch anderswo – wurde in der Vergangenheit gleichsam von vornherein mit einer hohen Schwundquote gerechnet, ja dieser Schwund wurde geradezu erhofft (böse Zungen behaupten, dass manchmal etwas nachgeholfen wurde), damit die wirklich Interessierten übrig blieben, die dann auch ernsthaft arbeiten. Was aber ist mit den anderen? Sollen sie unausgebildet bleiben? Hält man das im eigenen Seminar vermittelte, erarbeitete, erörterte Wissen für alle Studierenden im Studiengang für wichtig – oder ist es nur für diejenigen wichtig, die sich dafür interessieren? Wie steht man als Lehrender selbst zum Status und den Folgen des Wissens, das man den Studierenden nahe bringen will?

Status des Wissens

Anhand des Umgangs mit der Frage der Modularisierbarkeit und Modularisierungsnotwendigkeit wird deutlich, wie eine Disziplin (oder auch Disziplinenverbund, falls mehrere Disziplinen an einem Studiengang beteiligt sind) ihre eigene Lehre sieht, beurteilt und organisiert. Entscheidend ist dabei – wie gerade angedeutet – die Frage nach dem Status, der Funktion und dem Wert, den sie dem disziplinspezifischen Wissen, dem begrifflichen Werkzeug, den disziplinspezifischen Forschungs- und Handlungsmethoden für das Studium bzw. für den Zweck des Studiums zumisst. Hält man dieses Wissen für eher unproblematisch und notwendig, so entstehen wenig Selbstzweifel: Das Notwendige muss gewusst werden – weil es nützlich ist. Es ist nützlich, weil man es im Verlauf des Studiums bzw. in seiner voll entfalteten Form dann später für den Beruf benötigt. Und weil es nützlich ist, steht es auch im Lehrplan. Am Ende wird geprüft, bis zu welchem Grad man alles Notwendige weiß und kann – und zwar im Verhältnis zu vorab definierten inhaltlichen Kriterien. Das erworbene Wissen gilt als notwendige und in vielen Fällen sogar hinreichende Bedingung für die spätere Berufsausübung.

Zweifelt man allerdings am Wert des disziplinären Wissens und/oder beurteilt man die Art des disziplinären Wissens als eine Mischung aus Erwerb von Faktenkenntnissen *und* Einübung in einen diskursiven Reflexionsstil *und* Herausbildung von bestimmten Haltungen (oder gar Gesinnungen?), so ergeben sich automatisch starke Zweifel, wie weit man dies alles eigentlich ‚vermitteln‘ und dann auch noch sinngerecht ‚prüfen‘ kann – und darf. Was kann denn überhaupt als disziplinär gesichertes Wissen gelten, und in welcher Dosierung und Sequenz sollen sie in die verschiedenen pädagogischen Studiengänge eingestellt werden? Dabei hat die Disziplin selbst nur in den akademisch regulierten Studiengängen (Magister, Diplom) die Definitionsgewalt; in der (noch) staatlich regulierten Lehrerbildung haben die erziehungswissenschaftlichen Studien den jeweiligen kultusministeriellen Vorgaben zu folgen.² Je größer der Druck in Richtung auf die Einrichtung berufsqualifizierender Studiengänge geht (vgl. die Idee (!) des Bachelors), desto drängender stellt sich die Frage, welches Wissen, welche Methoden, welche Verfahren der Disziplin Erziehungswissenschaft denn nun tatsächlich in pädagogischen Berufsfeldern verwendbare Fähigkeiten zu vermitteln in der Lage sind.

Kompetenzen vermitteln – wofür?

Der per definitionem mit Modularisierung gegebene Zwang zur Herstellung einer definierten Verbindung zwischen Studiererfahrung und daraus resultierender Kompetenzen stellt viele Disziplinen, ja letztlich die Universität in ihrem Selbstverständnis auf eine harte Probe. Grundsätzlich geht es um das Verhältnis von Wissenschaft und Beruf, von Disziplinen und Professionen, von einzelnen Teilbereichen einer Disziplin in ihrer Bedeutung für die Erzeugung von beruflich relevanten Fähigkeiten. Was kann Universität hier leisten – und was nicht? In welcher Weise kann sie die spätere Beruflichkeit und Berufstätigkeit in den Blick nehmen?

Jenseits solcher grundsätzlicher Erörterungen sehen die konkreten Antworten auf diese Fragen in den verschiedenen akademischen Kulturen und Fächern sicherlich anders aus. Die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge werden sich auch nicht an präzise umrissenen Berufen oder gar beruflichen Positionen orientieren können – die Kompetenzen werden eher breit anzulegen sein. Dies gilt insbesondere für den Diplom-Studiengang bzw. dessen Nachfolger im Bachelor-Master-System. Mit Blick auf die Lehrerbildung, die ja – zunächst in der universitären Phase, dann durch den anschließenden Vorbereitungsdienst (Referendariat) – immerhin auf einen definierten und hochspezialisierten Beruf vorbereitet (eine je individuelle Konstellation aus Lehramt und Fächerkombination), sind die Kompetenzen vielleicht eher noch zu umreißen, da der Arbeitsplatz und seine Anforderungen recht gut bekannt sind. Dabei kann für die Universität natürlich keineswegs der berufsfertige Lehrer das Ziel sein, sondern der möglichst gut auf den Vorbereitungsdienst vorbereitete Absolvent. In den nicht auf den späteren Lehrerberuf ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Diplom- bzw. Bachelor/Master-Studiengängen ist dies schon sehr viel schwieriger, da sowohl die Berufsfelder – von der Vorschulerziehung über Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Altenbildung – sehr breit streuen als auch die Positionen (von ausführend bis planend) auf sehr unterschiedlichen Ebenen liegen können. Hinzu kommt, dass in Fachschulen, in Berufsakademien, in Fachhochschulen etc. ein sehr buntes, differenziertes Muster an Ausbildungs- und Studiengängen für das pädagogische Berufsfeld angeboten wird. Die Ausbildungsinstitutionen kämpfen um Prestige und erstreben Distinktionsgewinne in unterschiedliche Richtungen; die Absolventinnen und Absolventen konkurrieren am Arbeitsmarkt untereinander und mit den Absolventinnen und Absolventen anderer, benachbarter Studiengänge (Psychologie, Soziologie, Theologie u. ä.).

Unter der Bedingung von Modularisierung ist für die Konstruktion eines Studiengangs die Frage entscheidend, welche Wissens- und Methodelemente aus welchen Disziplinen man mit welchen Gründen für relevant und kompetenzerzeugend halten kann. Da im Bereich der pädagogischen Berufe die Bedeutung erziehungswissenschaftlichen *Wissens* für die Entstehung von Kompetenzen für pädagogisches *Handeln* (als Lehrer, Sozialpädagoge etc.) aber durchaus unklar ist und von den verschiedenen Richtungen und Denkschulen der Erziehungswissenschaft darüber hinaus erkennbar unterschiedlich eingeschätzt wird, stellt sich bei der konkreten Arbeit an der Modularisierung die Gretchenfrage, welche Bedeutung und welchen Wert man der eigenen Wissenschaft bzw. dem eigenen Schwerpunkt innerhalb dieser Wissenschaft für die Anbahnung und Vermittlung beruflicher Fähigkeiten eigentlich zuweisen will. Was traut man ihr zu – was nicht? Für wie wichtig erachtet man die eigene Spezialisierung – im Verhältnis zu der des Kollegen, der Kollegin? Je weniger man vom ‚Wert‘ der eigenen Disziplin, der von einem selbst vertretenen Domäne oder Ausrichtung etc. für außerwissenschaftliche, berufliche Zwecke überzeugt ist, desto zurückhaltender wird man bei Modularisierung sein, da es eigentlich keine zwingenden Gründe gibt, diese oder jene Inhalte in dieser oder jener Sequenz zu einem Studiengang zusammenzufügen. Durch die bei vielen Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern verbreitete, leicht skeptisch-ironische Haltung zur eigenen Zunft, zur eigenen Disziplin und zum eigenen Wissen wird diese Haltung vielleicht noch unterstützt.³

Die Blockung des Wissens

Im Zuge der Einstellung der eigenen Lehre auf die modularisierten Zeiten, bei der Planung von Vorlesungen und Klausuren, bei der Durchsicht und Bewertung der Klausuren, bei den – seltenen – Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen über Anforderungen und Beurteilungsstandards etc. konnte ich hinsichtlich des Vorlesungsbetriebs (Seminare sind eine andere Geschichte!) einige Erfahrungen machen. Ich konzentriere mich im Folgenden ausschließlich auf Vorlesungen, und zwar deshalb, weil die Ausweitung des Anteils von Vorlesungen aufgrund der Kombination von Modularisierung und Massenbetrieb unausweichlich ist und zugleich die jüngere Erziehungswissenschaft sich in ihrer Lehre damit schwer tut.

Die Einführungs- und Übersichtsvorlesungen sollten eine möglichst systematische Anordnung der Lehrinhalte und Beispiele etc. aufweisen, wobei es nicht darum geht, lediglich in eine bestimmte („meine“) Sichtweise einzuführen, sondern sich möglichst auf in der Disziplin grundsätzlich verallgemeinerungsfähiges Wissen zu beziehen. Dieses wird als solches auch ausgewiesen – und umrahmt von einer Auswahl von ‚abweichenden‘ Positionen und kontroversen Positionen zur jeweiligen Thematik, die eben nicht im mainstream liegen, aber selbstverständlich behandelt werden müssen.

Gleichwohl: Um einen geordneten Wissensaufbau zu ermöglichen, werden bestimmte Teile gewissermaßen als vorläufig stabile „Wahrheiten“ präsentiert, andere werden als problemhaltige Wissensensembles präsentiert – nicht zuletzt, um Denkprozesse sowie eine eigenständige Urteilsbildung auf Seiten der Studierenden zu provozieren. Trotz dieser Einteilung ist gleichwohl eine gewisse Tendenz zur Entproblematisierung und „Blockung“ des Wissens zu erkennen – und vielleicht auch unausweichlich: Es ist nicht sinnvoll, eine Vorlesung zu halten, in der alle Dinge ununterbrochen in der Schwebelage bleiben – und dann am Ende Klausuren schreiben zu lassen, in denen – neben stärker reflexionsbezogenen Leistungen – schließlich und endlich auch die Kenntnis und Reproduktion von Wissens-elementen bewertet werden muss. Eine solche stärkere Systematisierung („Blockung“) des Wissens ist individuell auf Dauer nur möglich, wenn man davon überzeugt ist, dass die Art der Blockung, die man vollzieht, die ‚richtige‘, und das kann nur heißen: gegenwärtig zumindest eine verallgemeinerungsfähige ist, und man insofern auch bei Bewertungsprozessen dann legitimer Weise über halbwegs klare Vorstellungen darüber verfügt, was richtig und falsch ist.

Vorlesungen werden begleitet durch die Lektüre von einführenden bzw. Übersicht gebenden Texten. Hier macht sich ein disziplintypisches Dilemma bemerkbar: Das Fehlen von allgemein eingeführten Lehrbüchern zu grundlegenden Themenkomplexen. Es heißt immer, in anderen Wissenschaften (Medizin, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie) sei dies anders. Ob dies wirklich so ist, kann ich nicht beurteilen. Auch in der Erziehungswissenschaft gibt es sicherlich Einführungswerke und Übersichten, aber mir scheint, dass diese in der Erziehungswissenschaft doch immer noch recht eng an bestimmte Denkschulen und Ansätze gebunden sind. Manchmal gibt es sogar standortspezifische Kulturen, aus denen heraus Lehrbücher entstanden sind und deren Einsatz dann die Standortkultur wiederum stärkt. Unter Umständen kann man sich mit vorlesungsbe-

zogenen Readern behelfen. Aber das Problem ist ungelöst: Welches Buch informiert Hauptfachstudierende im Grundstudium über das aktuelle erziehungswissenschaftliche Wissen? Welches Lehrbuch stellt Bildungs- und Sozialisations-theorien dar? Welches informiert über Kindheit und Jugend heute? Welches über das Bildungssystem, welches über das System sozialer Hilfe? Was bedeutet es, dass es noch immer kein eigenes, *umfassendes* Lehrbuch zu den etablierten Forschungsansätzen und Forschungsmethoden der Disziplin gibt? Natürlich fallen einem zu jedem dieser Bereiche einige gut geeignete Kandidaten ein – aber besteht darüber Konsens in der Disziplin?

Klausuren bewerten

Die Durchsicht und Bewertung von Klausuren aus sehr großen Vorlesungen ist nur mit Hilfe von Tutoren („Korrekturassistenten“) möglich. Wenn möglich, d. h. finanzierbar, wird parallel zur Vorlesung in Tutorien gearbeitet, und die Tutoren schauen, auf der Basis von Musterlösungen, die der verantwortliche Lehrende erstellt, die Klausuren im Sinne einer Vorkorrektur durch. Mit den Musterlösungen zusammen muss das Bewertungsschema definiert sein, d. h. a) für welche Art und Zahl von Antwortelementen man bei welcher Frage wie viele Punkte bekommt, und b) wie viele Punkte man insgesamt haben muss, um welche Note zu erhalten. Die Durchsicht und Bewertung der Klausuren muss gemeinsam mit Veranstalter und Tutoren eingeübt werden, Angleichung im Beurteilungsverhalten muss erreicht werden. Im Übrigen muss definiert werden, ab welcher Punktzahl jemand bestanden hat, und ab welchem Anteil und Art an Textidentität zwei Klausuren als Täuschungsversuche gewertet werden.⁴ Und man wird sich darauf vorbereiten müssen, dass sehr viele Studierende, die eine Klausur in Erziehungswissenschaft nicht bestanden haben, dies anhand des Beurteilungsberichts zu ihrer Klausur detailliert erläutert bekommen möchten. Damit hatten sie nämlich gar nicht gerechnet.

Sich intensiv mit der Bewertung von Klausuren sowie den Studentenantworten auf Klausurfragen zu beschäftigen führt immer wieder zu der Frage, was denn nun eigentlich ‚richtig‘ und ‚falsch‘ ist bzw. bei stärker reflexionsorientierten Aufgabenstellungen: was als eine gerade noch hinreichende oder aber als vollständig überzeugende Argumentation zu bewerten ist. In den Geistes- und Sozialwissenschaften gibt es die unterschiedlichsten Auffassungen und Lehrmeinungen zu den verschiedenen

Themen und Problemen – auch und gerade zwischen lehrbuchartigen Darstellungen. Sich schlicht auf das wirklich Konsensfähige zu beziehen würde das Niveau der Darstellung und der Klausurfragen sehr stark herunterdrücken. Wie stark kann man eine bestimmte Position oder Argumentation zur (allein) richtigen machen – und die anderen zu falschen? Hilfsweise achtet man auf die Qualität der Begründungen für diese oder jene Position; das erfordert dann einen komplizierteren Bewertungsprozess. Zugleich sind Erziehungs- und Bildungsfragen, vor allem, wenn man sie entweder zu kurz oder zu lange hin und her bewegt, häufig weltanschaulich und normativ durchtränkt. Was dann tun? Umgekehrt sind auch auf der Karte der streng sachbezogenen erziehungswissenschaftlichen Forschung die weißen Flecken größer als die erkundeten Gebiete. So entsteht bei Prüfungen und Bewertungen vielfach eine Situation, in der man nicht mehr nur den Inhalt der Ausführungen selbst (der erfreut sich in vielen Bereichen einer hohen Bandbreite des noch Vertretbaren), sondern sehr stark die Art der Argumentation etc. zu bewerten hat.

Diese Unwägbarkeiten hinsichtlich der Entscheidung zwischen richtig/falsch bzw. differenziert/undifferenziert, gründlich/oberflächlich etc. werden von einer zweiten Unwägbarkeit noch gesteigert, von der weiter oben bereits die Rede war: die Unterscheidung wichtig/unwichtig für die zu vermittelnde Kompetenz. Wenn Studieren einen klaren Berufs- und Kompetenzen-Bezug haben soll, wird man sich immer fragen müssen: Ist dieser Inhalt und diese Lehrform notwendig für die Entwicklung der Teil- oder Gesamtkompetenz – oder eher nicht? Was ist wirklich essentiell – und was nicht? Dies hat dann wiederum Konsequenzen für die Frage des Prüfens: Sollen und können dann nur noch solche Dinge geprüft werden, die essentiell sind bzw. an denen deutlich wird, ob und wie weit ein Studierender bzw. ein Absolvent über die erforderliche Kompetenz verfügt?

Kapazitäten

In Zeiten sehr ‚liberaler‘ Studienordnungen mit quantitativ geringen Anforderungen an Scheinen, Nachweisen und vor allem: ohne Nachweispflicht des tatsächlichen Besuchs der belegten Veranstaltung kann man ggf. Studiengänge in mehr oder weniger großer, z. T. sehr großer Überlast fahren. Das senkt zwar die Ausbildungsqualität, aber ein Studieren ist grundsätzlich möglich. Dies geht nicht in modularisierten Studiengängen:

Hier muss die Anzahl der Studierenden präzise auf die zur Verfügung stehende Kapazität im Studiengang insgesamt und seinen Teilen abgestimmt sein. Andernfalls blockiert das System; als Ausweg bleibt dann nur noch ein Studieren ausschließlich in Großvorlesungen mit Klausuren. Die Abstimmung der Zahl der Studierenden auf die Lehrkapazität ist dort organisatorisch am leichtesten machbar, wo nur eine Disziplin mit einer Lehreinheit deckungsgleich ist, die wiederum nur einen Studiengang zu betreuen hat. In der Erziehungswissenschaft könnte dies noch am ehesten in den facheigenen akademischen Studiengängen (Diplom, Magister und deren Nachfolger im Bachelor/Master-System) geschehen, wobei allerdings für Nebenfächer und/oder Wahlelemente (z. B. Bildungssoziologie, Pädagogische Psychologie) kapazitätssensible Absprachen getroffen werden müssen.

In der *Lehrerbildung* sieht dies anders aus: Hieran sind zahlreiche Disziplinen (mehrere Bildungswissenschaften, zahlreiche „Fächer“ mit ihren Fachdidaktiken etc.) beteiligt, die jeweils unterschiedliche kapazitäre Bedingungen aufweisen. Bei der Umstellung auf das Bachelor/Master-System wird es nun ganz entscheidend sein, den Zufluss in die Lehrer-Master genau auf die dort vorhandene Kapazität der daran beteiligten Disziplinen bzw. Teildisziplinen abzustimmen. Anders: *Die quantitative Stellgröße für den Zufluss in die Lehrer-Master müssen die Kapazitäten der daran beteiligten Fächer und Fachanteile sein.* Dies kann den unter Umständen zu Zugangsbeschränkungen führen. Eine dem vorbeugende Möglichkeit besteht auch darin, den Zufluss in die Zwei-Fach-Bachelor-Studiengänge, die üblicherweise den Unterbau der Lehrer-Master bilden, schon mit Blick auf die Aufnahmekapazitäten in den verschiedenen späteren Masterprogrammen abzustimmen – seien sie nun lehramtsbezogen oder nicht. Geschieht eine solche Abstimmung der Studentenzahlen auf die real in den Lehrer-Mastern vorhandene Lehrkapazität nicht, sondern verfolgt man (vielleicht aus hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Notlagen heraus: die vielen Bachelors finden keine adäquate Beschäftigung im Berufssystem, die nicht lehramtsbezogenen Fach-Master nehmen – kapazitätsbedingt – zu wenige auf etc.) eine Strategie des Überlaufenlassens der Lehrer-Master, so wird sich die Situation im erziehungswissenschaftlichen Teil der Lehrerbildung im Vergleich zu den letzten Jahrzehnten überhaupt nicht ändern, denn dessen Kapazitäten sind in der Vergangenheit nie zum Stellglied für den Zufluss an Lehramtsstudierenden gemacht worden.⁵

Hat Modularisierung eine objektive quantitative Grenze?

Es könnte sein, dass Modularisierung nur dann überhaupt machbar ist, wenn die Zahl der Studierenden eines Studiengangs eine gewisse Größe nicht überschreitet. Selbst wenn – was im Sinne der Modularisierung letztlich konsequent wäre – alle Lehrenden (analog zu den Studierenden) wie in der Schule ihre zu haltenden Lehrveranstaltungen vorgeschrieben bekommen, die Hochschule also wie Schule organisiert wäre, kann es sein, dass ab einer bestimmten Größe das System nicht mehr durchführbar ist. Es gibt dann womöglich nicht genug Räume und am Ende prinzipiell, also rein logisch nicht hinreichend viele Raum/Zeit-Kombinationen, damit alle Kern- und Wahlelemente von Allen im Rahmen der geplanten Studienzeit erledigt werden können. Befinden sich mehrere Tausende in einem derart streng verschulerten System, so könnte eine Mechanik entstehen, die den eigentlichen Zweck des Ganzen aus sich selbst heraus sabotiert – ähnlich wie eine Grundschule, die 4.000 Schüler hat. Man kann auch keine gruppentherapeutische Sitzung mit 200 Personen machen; das *kann* nicht funktionieren. Wird es trotzdem gemacht, ist es nicht Gruppentherapie, sondern Massensuggestion. Wenn Systeme gezwungen werden, eine Vorgabe trotz nachgewiesener Unmöglichkeit der Erfüllung gleichwohl zu übernehmen, tendieren sie zum Unterlaufen, zur scheinbaren Erfüllung der Vorgaben, zur Täuschung, Mimikry etc. – und melden gleichwohl ständige Erfolge nach oben. Meistens sind's die Oberen zufrieden. Sie wollen es ja auch gar nicht so genau wissen. Potemkin ist überall.

Trotz zahlloser Unwägbarkeiten, ungeklärter Probleme, auffälliger Paradoxien und sich abzeichnender ungewollter und *wirklich explosiver Nebenwirkungen* der Modularisierung hat sie immerhin *ein entscheidendes Positivum*: alle beteiligten Individuen und Instanzen des Hochschulsektors sind gezwungen, der Lehre mehr Aufmerksamkeit zu widmen, sich selbst hinsichtlich ihrer Lehrtradition stärker zu reflektieren und zu kontrollieren, und sich stärker als bisher die tatsächlich feststellbaren Wirkungen ihrer Lehre vor Augen zu führen. Dies müssen die für die Lehre verantwortlichen Gremien auf institutioneller Ebene tun; zugleich muss es jeder und jede einzelne Lehrende individuell tun. Die ungeheuere Energie, die derzeit bundesweit darauf verwendet wird, lohnt nur deshalb, weil es gewissermaßen um die Fortsetzung bzw. Wiederankurbelung der Studienreform mit anderen Mitteln geht – wenngleich natürlich unter anderen gesellschaftlichen Voraussetzungen und wohl auch mit anderen Zielsetzungen. Wohin dies genau führen wird, ist noch unklar. Eines aber scheint

mir sicher zu sein: Modularisierung und ihre Folgen werden die deutsche Hochschullandschaft stärker verändern als „1968“.

Anmerkungen

- 1 In meinem Aufsatz „Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung“ (in: U. Teichler/R. Tippelt, Hrsg., Hochschullandschaft im Wandel. 50. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz 2005, S. 87 – 102) habe ich vornehmlich den *Entstehungskontext* sowie die *äußeren Schwierigkeiten* der Umstellung auf modularisierte Studienstrukturen behandelt, die Konsequenzen für die Lehre aber nur kurz gestreift. Dies möchte ich hier fortschreiben.
- 2 Eines der Argumente für den Übergang zum Bachelor/Master-System war und ist, dass damit der Staatseinfluss wegfalle – auch in der Lehrerbildung. Diese Vorstellung, mag man sie nun als Hoffnung oder als Schreckbild wahrgenommen haben, ist jedoch hinfällig geworden, da laut KMK-Beschluss in den Bundesländern die konsekutive Lehrerbildung den Anforderungen der jeweils geltenden (also alten, grundständigen) Lehramtsprüfungsordnung entsprechen muss. Nur dann wird ein Lehrer-Master als äquivalent zum Staatsexamen anerkannt. Das Alte bestimmt das Neue. Konsequenz – im Sinne des Bachelor/Master-Konzepts – wäre es gewesen, wenn sich die Schuladministration aus den universitär ausgebildeten Lehrer-Mastern auf der Basis von staatlichen Zugangsprüfungen die am besten Geeigneten in der notwendigen Zahl (Lehrämter, Fächerkombinationen; Einrechnung einer Schwundquote etc.) für den Vorbereitungsdienst herausgesucht hätte. Vermutlich hat man jedoch befürchtet, dass dann nicht mehr genug Abiturientinnen und Abiturienten das Lehramtsstudium aufnehmen, weil sie dann nicht mehr – zumindest kollektiv – auf einen mehr oder weniger gesicherten Zugang zum Staatsdienst hoffen können (sog. Durchreichmodell). Die Schulverwaltung ist aber auf eine hinreichend große, ggf. überschießende Zahl von neu ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern angewiesen, um die Unterrichtsversorgung sicher zu stellen bzw. grundsätzlich die Schulpflicht aufrechterhalten zu können.
- 3 Ein vertracktes Problem entsteht dann, wenn man es für das positive Signum des (disziplin)eigenen Wissens hält, bewusst nicht für irgendeinen bestimmten (außerwissenschaftlichen, praktischen etc.) Zweck einsetzbar zu sein – außer vielleicht dem des kritischen Reflektierens, des Herstellens von größeren Zusammenhängen, der Herausforderung etablierter Strukturen und Abläufe. Es sei hier an das Schicksal der kritischen Pädagogik und vieler kritischer Erzieher und Lehrer erinnert.
- 4 Und als Spezialproblem: Wann deutet Textübereinstimmung nicht auf einen Täuschungsversuch, sondern auf ein sehr enges Heranrücken an die ideale Musterlösung hin? Und was bedeutet es, wenn jemand in seiner Klausur nur die Merksätze aus den PowerPoint-Folien reproduziert? Alles ist dann vorderhand ‚richtig‘, aber vermutlich völlig unverstanden.

- 5 Hätte man es getan, hätte sich die Situation im erziehungswissenschaftlichen Studienanteil der Lehramtsstudiengänge aufgrund eines massiven Studententrückgangs zwar entspannt – aber die „Fächer“, auf die sich die vielen Lehramtsstudierenden ja fein verteilen, vor allem die sprach- und geisteswissenschaftlichen Fächer, wären in eine sehr deutliche Situation der Unterauslastung geraten, mit den bekannten Konsequenzen. Hier zeigt sich klar die enge Verknüpfung von Lehrerbildung und dem Ausbaustand bzw. der Existenz mancher universitärer Disziplinen.