

Schoch, Fritz

Die modulare Studienorganisation, dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Domstad (Utrecht)

Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 3, S. 418-426



Quellenangabe/ Reference:

Schoch, Fritz: Die modulare Studienorganisation, dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Domstad (Utrecht) - In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 3, S. 418-426 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133930 - DOI: 10.25656/01:13393

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133930>

<https://doi.org/10.25656/01:13393>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die modulare Studienorganisation, dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Domstad (Utrecht)

Fritz Schoch

Ein Studienaufenthalt in Utrecht hat mir einen Einblick in die seit 1984 tertiarierte holländische Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen ermöglicht. Die Hogeschoolen haben sich neben den Universitäten als eigenständige und angesehene Fachhochschulen (ohne Promotions- und Habilitationsrecht) etabliert.

Bereits vor etwa 10 Jahren wurde die Ausbildung der Kindergärtnerinnen in die Lehrerausbildung integriert. Gleichzeitig wurden Vorschule und Schule zu einer schulischen Institution mit dem Namen Basisschool (Schule für 4 bis 12-jährige Kinder) zusammengefasst. Etwa seit 1992 ist das Studium der künftigen Lehrerinnen und Lehrer an den Pädagogischen Hochschulen landesweit nach einem ziemlich einheitlichen Modul/Credit-Prinzip organisiert. Die Darstellung und kritische Würdigung dieses Ausbildungssystems bildet den Kern meines Beitrags. Die Bilanz der Erörterung ist für mich überwiegend positiv: Wenn die Studieneinheiten (Module) neben engmaschig strukturierten Aufträgen, die das Studierverhalten bis ins Einzelne festlegen, auch angemessen Raum lassen für eigenständiges, kritisches und divergentes Lernen und wenn weitere Grundfragen der Studienorganisation (Ausmass der Wahlfreiheit? Lernen: allein oder in Gruppen? Lernen: begleitet oder unbegleitet?) sinnvoll geregelt sind, bietet eine modulare Studienorganisation gute Chancen für ein erwachsenengerechtes, selbstaktives, selbstverantwortetes und intensives Lernen auf Seiten der Studierenden und für eine professionell hochwertige, befriedigende Berufsarbeit auf Seiten der Dozentinnen und Dozenten.

Einige Grundinformationen zum holländischen Schulsystem und zu den Lehrerbildungsinstitutionen

Die Lehrerbildungsinstitutionen (Hogeschoolen voor Lerarenopleiding) befassen sich mit der Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe (Basisonderwijs, Alter 4-12) und/oder für die Sekundarstufe I (Voortgezet Onderwijs, Alter 13-16). Die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I bleibt in meinem Beitrag ausgeklammert. Die Kinder der Vorschule (Alter 4-5) und der Schulklassen 1 bis 6 (Alter 6-12) werden von einheitlich ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet. Die Sekundarstufe I des holländischen Schulsystems ist sehr differenziert gegliedert in technische, agrarische, hauswirtschaftliche, ökonomisch/administrative und allgemeinbildende Bildungsgänge.

Von der Mehrheit der Jugendlichen wird die Sekundarstufe mit 16 Lebensjahren abgeschlossen. Bei den allgemeinbildenden Richtungen der Sekundarstufe I gibt es zusätzlich ein höheres Niveau, das ein weiteres Schuljahr (16 + 1 Jahr) umfasst und ein höchstes, wissenschaftspropädeutische Elemente umfassendes und auf den Universitätsbesuch vorbereitendes Niveau (vwo), das noch ein Jahr länger dauert (16 + 2 Jahre).

Die Pädagogischen Hochschulen rekrutieren ihren Nachwuchs hauptsächlich aus der havo-AbsolventInnen, also des mittleren gymnasialen Niveau. Natürlich sind auch vwo-AbsolventInnen zum Lehrstudium zugelassen.

Die holländische Lehrerbildung dauert vier Jahre (!), wird also durchschnittlich mit 21 Jahren abgeschlossen. In diesen vier Jahren lässt sich, wie das Beispiel der Hochschule Domstad zeigt, eine gründliche und hochwertige berufstheoretische und berufspraktische Lehrergrundausbildung organisieren. Diese weist in jedem Jahr auch bemerkenswert umfangreiche Anteile an schulpraktischen Übungen aus, nämlich je 3 bis 6 Wochen Schulpraktika und 1 bis 3 Wochentage Tagespraktika. Interessant ist auch, dass es die vierjährige Lehrerbildung den Studierenden im letzten Ausbildungsjahr erlaubt, bei entsprechender Vertiefung in Spezialgebiete (Altersbereich jüngeres oder älteres Kind, Jenaplanpädagogik, christliche Erziehung (Katechese) etc.) ihre Lehrberechtigung individuell zu profilieren.

Die Integration von Vorschule und Schule zur Basisschule

Die Basisschule umfasst die Altersstufe der 4 bis 12-jährigen Kinder. Es gibt nur einen Typus von Lehrpersonen auf dieser Stufe. Eine spezifische Kindergärtnerinnenausbildung oder eine Institution Kindergarten gibt es in den Niederlanden nicht mehr. Zwar können die AbsolventInnen der Basisschul-Lehrerbildung einen Studienschwerpunkt "jüngere Kinder" (Alter 4-7) oder "ältere Kinder" (Alter 8-12) wählen; die Lehrberechtigung umfasst aber die gesamte Altersgruppe der 4- bis 12-Jährigen. Wie ich bei Schulbesuchen bemerkt habe, werden die Eingangsjahrgänge der Basisschule nicht selten in altersgemischten Gruppen (4/5, 4/5/6 oder 4/5, 5/6, 6/7) unterrichtet. In solchen Gruppen lässt sich beobachten, wie unbeschwertes spielerisches Tun und auf schulische Ziele ausgerichtetes Arbeiten zwanglos nebeneinander stattfinden und ein sanfter Schuleinstieg ohne Einschulungsdruck geschehen kann¹.

Die Integration von Kindergarten und Schule verlief freilich auch in Holland nicht konfliktfrei. So kämpft eine "Arbeitsgruppe kritischer Kindergärtnerinnen" seit etwa 15 Jahren dafür, dass gewisse pädagogische Errungenschaften des Kindergartens in der Basisschule am Leben erhalten bleiben und nicht einer einseitig schulischen Ausrichtung der Institution zum Opfer fallen.

In der Lehrergrundausbildung wird dem Übergang von der vorschulischen zur schulischen Welt mit einem spezifischen Modul besondere Beachtung geschenkt. Trotzdem lässt sich immer noch nicht ganz vermeiden, dass zwischen den 6-Jährigen (=Gruppe 2) und den 7-Jährigen (= Gruppe 3) eine gewisse Zäsur besteht. Die Hochschule Domstad hat zu diesem Zweck speziell ein schuljahrübergreifendes Praktikum eingerichtet, bei dem die Studierenden ein Kind beim Uebergang von Stufe 2 zu Stufe 3 begleiten.

¹ Ähnliches habe ich auch in einer deutschen Schule mit integrierter Eingangsstufe, nämlich an der Laborschule Bielefeld, kennen gelernt, wo die "Nuller, Einser und Zweier" (d.h. die 5, 6 und 7-jährigen) in kleinen gemischten Gruppen von 15 Kindern (je 5 Kinder pro Jahrgang) gemeinsam von einer (als Lehrerin/Lehrer ausgebildeten) Person unterrichtet werden. So können die Kinder auf natürliche Weise und in individuellem Tempo in die Welt der Schule und des Erstunterrichts in den elementaren Kulturtechniken hineinwachsen.

Was die holländische Lehrerbildung Interessantes zu bieten hat

Ich möchte vorwegnehmend bereits an dieser Stelle sagen: Alle schweizerischen Gremien, die zur Zeit am Thema der Tertiarisierung der Lehrerbildung oder an einer Neugestaltung des Lehrerbildungs-Curriculums in Richtung "modulare Studienorganisation" arbeiten, können von der holländischen Erfahrung auf diesen Gebieten viel lernen.

Ausgehend vom Beispiel Hochschule Domstad (Utrecht) nenne ich nachfolgend zehn Facetten der holländischen Lehrerbildung, die mich positiv und nachhaltig beeindruckt haben:

1. Die Lehrerbildung hat eine moderne, erwachsenengerechte, auf selbständiges und selbstverantwortetes Lernen ausgerichtete Lehr- und Lernkultur entwickelt.
2. Sie findet in einer anregenden Lehr- und Lernumgebung statt. Die traditionellen Fachbibliotheken wurden um weitere Bereiche (Mediothek, Lernsoftware, Dokumente, Arbeitsmappen zu den einzelnen Ausbildungsmodulen, Tages- und Wochenzeitungen, Fachzeitschriften, Lernvideos, Arbeitsecken, PCs, Internet, e-mail) erweitert und zu einer anregenden, mit modernen didaktischen Technologien ausgerüsteten, von einem Didaktikdozenten und einem Bibliotheksteam professionell betreuten "Studienlandschaft" (studieland) umgestaltet. Diese wird vom genannten Team laufend weiterentwickelt. Sie ist räumlich und funktionell das Herz der ganzen Lehrerbildungsinstitution. Während des ganzen Tages und selbst während der Ferien sind dort motiviert arbeitende, autonom lernende Studierende anzutreffen.
3. Die Lehre weist ein hohes fachliches Niveau auf. Die ganze Ausbildung ist konsequent auf das Erreichen von explizit formulierten professionellen Standards ausgerichtet.
4. Die Lehrerbildungsinstitution pflegt vielfältige internationale Kontakte unter der Federführung des schuleigenen "International Relation Officer", einer Pädagogikdozentin, die zur Zeit dieses Dossier führt. Die Schule ist vernetzt mit inner- und aussereuropäischen Partnerinstitutionen. Sie ist zukunftsorientiert, weltoffen und liefert Beiträge zur europäischen Kooperation im Bildungsbereich. Sie ist grundsätzlich auch an Kontakten zu schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen und am Austausch von Studierenden und Lehrenden interessiert (z.B. im Rahmen der Kooperations-Programme Socrates/ERASMUS, welche von der Schweizerischen Zentralstelle für das Hochschulwesen koordiniert werden). Der International Officer organisiert jedes Jahr für drei Monate eine "International Class" (bestehend aus 2/3 ausländischen und 1/3 holländischen Studierenden), in der auf Englisch unterrichtet wird.
5. Die Mitglieder des Lehrerkollegiums wirken motiviert und sind berufszufrieden. Wie mir scheint, verfügen sie über eine stabile, positiv besetzte berufliche Identität als Dozent/Dozentin der Lehrerbildung. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sie ihre Kräfte auf die Ausarbeitung und Durchführung einiger weniger Ausbildungsmodulare konzentrieren können und sich nicht im Vielerlei der Themen, die zu einer Lehrerbildung gehören, verzetteln müssen. Ferner auch, weil sie von zahlreichen kleinen administrativen Tagesgeschäften (Notenverwaltung, Kopieren der Arbeitsunterlagen, Koordinations- und Terminkonferenzen etc.) entlastet sind durch

eine weitgehend gleichbleibende Jahresverlaufsstruktur, eine effiziente Schuladministration und eine Ausbildungsphilosophie, die einen grossen Teil der Verantwortung (z.B. punkto Lernfortschritt, Einhalten von Terminen, Präsenz im Unterricht, Engagement in den Praktika) den Studierenden überträgt.

6. Die Dozentinnen und Dozenten, die vor gut zehn Jahren noch in unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen des Kindergartens bzw. der Schule wirkten, sind zu einem konsensfähigen und leistungsfähigen Team zusammengewachsen, zu einem Team, in dem man sich trotz unterschiedlicher "Herkunft" gegenseitig respektiert und die Aufgaben sachbezogen und unbeschwert (d.h. frei von sachfremden, belastenden Vorurteilen und Ideologien) gemäss den fachlichen Kompetenzen der einzelnen Dozierenden aufteilt und (orientiert an gemeinsam vereinbarten, verbindlichen Standards der Profession) bearbeitet.
7. Die Schule pflegt ihr Erscheinungsbild, im Innern und auch gegen aussen (einladender Schulprospekt, stilvolles DozentInnenzimmer mit Cafeteria, Fotogalerie der Mitarbeitenden, einheitliche Aufmachung der Drucksachen, Hauszeitung). Es ist eine positive Organisations- und Kommunikationskultur spürbar.
8. Die Ausbildungsmodulare werden regelmässig einer Qualitätskontrolle und einem studentischen Feedback unterzogen, so dass eine laufende Reflexion und Verbesserung der Ausbildungselemente gewährleistet ist (Feedbackkultur).
9. Die internationale reformpädagogische Bewegung des ersten Drittels unseres Jahrhunderts (z.B. Jenaplan, Montessori, Dalton, Freinet) ist in den Niederlanden von Pädagoginnen und Pädagogen wie Suus Freudenthal-Lutter oder Kees Boeke lebhaft rezipiert, weiterentwickelt und schulpraktisch umgesetzt worden. Von diesem reformpädagogischen Impetus ist heute noch viel spürbar. Die von mir besuchten holländischen Volksschulen präsentierten sich (trotz vergleichsweise grosser Klassen von 30 oder mehr Kindern) sehr sympathisch als lebendige, offene, pädagogisch engagierte und kinderfreundliche Institutionen. Das heisst, dass die Lehrerbildung in einem interessanten schulischen Kontext stattfinden und sich für die Tages- und Wochenpraktika auf attraktive Praxisschulen stützen kann.
10. Abschliessend sei hier noch angefügt, dass die holländischen Schulen von regional organisierten Schulbegleitungszentren (School Advise Centers, SAC) unterstützt werden. Im ganzen Lande gibt es mehr als 60 solche Zentren. Hier können von einem pädagogischen Team ("alles unter einem Dach") vielfältige Dienstleistungen abgerufen werden: Beratungen (von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften), Entwicklung von Förderprogrammen, Weiterbildungsveranstaltungen, schulpsychologische Abklärungen, Coaching von Schulleiterinnen und -leitern, Schulbudgetberatungen etc. Die SAC funktionieren weitgehend nach dem Nachfrage-Prinzip. Sie verfügen auch über eine reichhaltige Mediothek (Lehrmittel, Medien, Lehrprogramme), die der Unterrichtsplanung und -vorbereitung und persönlichen Fortbildung der Lehrpersonen dient. Die SAC tragen mit ihrer breiten Palette von schulnahen Dienstleistungen wesentlich zum hohen Standard der holländischen Volksschulen bei.

Zum Konzept der modularen Lehrerausbildung an der Hogeschool Domstad in Utrecht

1. Angaben zur berufspraktischen Ausbildung (Übungsschule, Praktika)

Das Ausbildungskonzept Domstad weist jedem der acht Ausbildungssemester spezifische pädagogische, didaktische, fachdidaktische Inhalte und damit verknüpfte Ausbildungsziele für die Lehrpraxis zu. Auf das interessante, progressiv immer höhere Ansprüche stellende Konzept der Praxisanleitung kann hier nicht näher eingegangen werden. Es ist vom Konzept der Cognitive Apprenticeship (Collins, Brown, Newman, 1989) mit seinen Stufen: Modeling, Coaching, Scaffolding/Fading und Reflection inspiriert. Erwähnt sei nur, dass der Begleitung der lehrpraktischen Übungen wie auch der allgemeinen "Studienbegleitung" (alle DozentInnen aller Fachbereiche des Instituts übernehmen einen Teil dieser Aufgabe) eine wichtige Rolle zukommt. In einer ersten Ausbildungsphase (verbunden mit der Aufgabe der Berufseignungsabklärung) werden die Studierenden von den Dozentinnen und Dozenten bei ihren Lehraktivitäten beobachtet. Diese werden dann gemeinsam reflektiert. Im mittleren Teil der Ausbildung geht es darum, Lehraktivitäten zu planen, anzuleiten, zu beobachten und zu besprechen. Dies ist primär die Aufgabe der Praxislehrkräfte (Modeling, Coaching, Scaffolding/Fading). Die Dozentinnen und Dozenten besuchen weiterhin die Studierenden in der Praxisschule, verzichten aber weitgehend auf das direkte Beobachten von Unterrichtsaktivitäten. Sie legen das Schwergewicht auf das Gespräch mit der Novizin und der Lehrmeisterin / dem Lehrmeister über den Verlauf des Praktikums und die sich daraus ergebenden Ausbildungsziele (Reflection). In der abschliessenden Ausbildungsphase finden die Gespräche zwischen den Dozierenden und Studierenden über den Verlauf der berufspraktischen Ausbildung ausserhalb der Praxisschule an der Lehrerbildungsinstitution statt (Studienberatung).

2. Formale Merkmale des modularen Studiensystems

Jedes Ausbildungs-Modul der Lehrerbildung an der Hochschule Domstad ist so dimensioniert, dass seine Bearbeitung 40 Stunden Zeit beansprucht. Diese 40 Stunden verteilen sich - je nach inhaltlicher Beschaffenheit des Moduls unterschiedlich proportioniert - auf die verschiedenen Studienaktivitäten: Teilnahme an Vorlesungen/Seminaren, Lektüre/Selbststudium, Arbeitsaufträge für die Praxisschule oder Feldarbeit, Arbeit an einem Produkt/Werkstück, Zeit für Prüfungsvorbereitung und Prüfung. Die Aufteilung der Zeit auf diese Aktivitäten ist bei jedem Modul präzise spezifiziert. Sie gehört zum Beschrieb (Manual) eines jeden Moduls. Im Manual ist auch die Zielsetzung des Moduls, seine Stellung in der gesamten Ausbildung und die Form, in der das Modul geprüft wird (Art, Umfang und Datum der Prüfung) genau ausgewiesen. Prüfungen finden im Prinzip in den letzten 1-2 Wochen jedes Quartals statt. Pro bestandenem Modul wird in der Regel ein Studienpunkt (Credit) angerechnet. Es ist wichtig, eine bestimmte Anzahl von Studienpunkten zu erreichen. Nur so ist die Ausbezahlung des Studiengeldes (staatliches Stipendium), die Promotion ins nächste Studienjahr bzw. die Ausstellung des Lehrdiploms am Ende des Studiums gewährleistet. Hier wird deutlich, dass das Modul-/Credit-System den Studierenden während der ganzen Ausbildungszeit permanent Leistungen abverlangt. Wer nichts

leistet, bleibt auf der Strecke. Die Studierenden müssen sich auch finanziell beträchtlich engagieren. Sie entrichten jährlich eine Studiengebühr von umgerechnet etwa Fr. 2000.-. Auch werden die zu jedem Modul gehörigen Skripten (Modulbeschriebe, kopierte Lehrtexte, schriftliche Aufträge etc.), die in der Hausdruckerei der Schule in schöner Aufmachung hergestellt werden, nicht gratis an die Studierenden abgegeben. Die Durchführung der Prüfungen am Ende jedes Quartals und die administrative Umsetzung in Studienpunkte/Credits sowie deren Verwaltung erfordern einen recht beträchtlichen administrativen Aufwand. Für alle Studierenden wird zentral auf dem Sekretariat der Schule eine Akte geführt, in der laufend alle Studienleistungen eingetragen werden. Auch die Studierenden führen in ihrer Agenda eine genaue Buchhaltung über die absolvierten Module und die erreichten Credits/Studienpunkte. Das traditionelle "akademische Jahr" mit seiner relativ grossen Lehr- und Studienfreiheit und seinen langen Semesterferien, die bekanntlich von manchen Studierenden auch zum Geldverdienen benutzt wurden, ist abgeschafft. An die Stelle der bisher relativ grossen Lehr- und Studienfreiheit sind straff und explizit definierte Curricula und Studienordnungen getreten. Das bedeutet für den Staat unter dem Strich sicher ein Plus an Ausbildungseffizienz und eine Einsparung von Kosten. Der Preis dafür ist eine gewisse Verschulung des Studienbetriebs (Elbers et al., 1997). Das Studienjahr umfasst landesweit 46 Arbeitswochen und 6 Wochen unterrichtsfreie Zeit und ist in vier Quartale gegliedert. Eine Arbeitswoche besteht aus 40 Arbeitsstunden. Umfangsmässig entspricht also ein Modul einer Woche Arbeitszeit. Wer in den vier Studienjahren viermal 42, also 168 Studienpunkte (Credits) erreicht hat, kann sein Diplom in Empfang nehmen. Natürlich gehören zum Jahresablauf auch besondere, regelmässig wiederkehrende Anlässe und Arbeitsgefässe, wie Themawochen, Einführungstage für neue Studierende, Dozentinnen-/Dozentenkonferenzen, Tag der offenen Türe, etc. Zum letzten Ausbildungsjahr gehören als besondere Akzente ein längeres Praktikum (von ca. 11 Wochen) auf selbstgewählter Altersstufe und die Ausarbeitung eines "Meisterstücks" (Jahresarbeit), nicht aber aufwendige Schlussexamen, wie sie herkömmliche Ausbildungen kennen.

3. Zum Inhalt der Module und Studieneinheiten

An der von mir besuchten Hochschule erklärte man mir, dass man seinerzeit bei der Umstellung auf das Modulsystem nicht zugleich die ganze inhaltliche Konzeption der Lehrerbildung neu gestaltet habe. Man habe in einem ersten Schritt die bisherigen Inhalte in die neuen Gefässe gegossen und damit einmal provisorisch zu arbeiten begonnen. Man hätte bewusst nicht zwei Dinge auf einmal tun wollen. In einem zweiten Schritt habe man sich dann, gemäss den Erfahrungen bei der Praxiserprobung der Module daran gemacht, einzelne Module zu modifizieren oder auszuwechseln. An der Schule gibt es, wie bereits erwähnt, ein institutionalisiertes System der Qualitätskontrolle und des Feedbacks zu den einzelnen Modulen, bei dem die Studierenden wesentlich mitbeteiligt sind. Sie sorgen dafür, dass Evaluationsergebnisse nicht nur festgestellt, sondern auch in Veränderungen umgesetzt werden.

Eine inhaltliche, die einzelnen Module übergreifende und ordnende Makrostruktur ist, wenn man einen Blick auf die lange Liste der ungefähr 140 angebotenen Module wirft, nicht leicht zu erkennen. Zwar ist für jedes Studiensemester und -quartal auf

den Ebenen "Ausbildung", "Lehrpraxis" und "Student/Studentin" ein Ausbildungsthema (Fokus) definiert, dem dann inhaltliche Akzente, entsprechende Modulthemen und Ziele für die schulpraktische Ausbildung zugeordnet sind. Das ganze System wirkt aber trotz Anstrengungen um Kohärenz und innere Logik relativ additiv und willkürlich. Zu jedem Ausbildungsquartal gehört ein Paket von ca. neun Modulen. Da ein Modul eine Bearbeitungszeit von 40 Stunden, d.h. eine Arbeitswoche, verlangt, entspricht die Zahl Neun etwa der Anzahl Wochen des betreffenden Quartals. Ein Quartalspaket von Modulen nennt sich "Studieneinheit". Eine solche ist gemischt zusammengesetzt aus pädagogisch-didaktischen, fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Modulen. Die Inhalte der Module sind teils "disziplinentorientiert", d.h. nach dem fachsystematischen Raster der Bezugswissenschaft gegliedert und bezeichnet. Beispiele für diesen Typus von Modulen sind: Anthropologie des Kindes, Normen und Werte in der Erziehung, Projektunterricht, adaptiver Unterricht, Instruktionsmodelle, Rechtschreibeunterricht, Rechnen mit Brüchen, Kinder- und Jugendliteratur, Handschriftentwicklung.

Der überwiegende Teil der Module ist jedoch nach praktisch-pragmatischen Gesichtspunkten im Sinne von schulischen Aufgabenbereichen oder Anwendungsbereichen (gemäss LEMO-Terminologie) organisiert. Beispiele für diesen Typus von Modulen sind: Rechte des Kindes, von Gruppe 2 zu Gruppe 3, Farbe und Ton, Holländisch als Zweitsprache, Schule und europäische Integration, die Erziehung des jüngeren Kindes, Einstieg in den Beruf, Entdecken mit Kindern, interkulturelle Kommunikation, Werken aufgrund historischer Quellen, Beobachten und Registrieren, die Dritte Welt, Gesundheitskunde.

Wenn man die Auflistung der Module insbesondere dieses zweiten Typs sieht, kommt man, wie gesagt, um den Eindruck der Additivität und Beliebigkeit nicht ganz herum. Auch stellt sich für mich die Frage, wieweit die Studierenden aus eigener Kraft imstande sind, die Kernpunkte der vielen, disparaten Module miteinander in Beziehung zu bringen und zu einem inhaltlich-begrifflich zusammenhängenden System zu verknüpfen. Diese Frage verschärft sich dann noch, wenn die Studierenden sehr stark in der Vereinzelung ("auf eigenen Wegen") ihre Ausbildung durchlaufen. Dann entfällt die integrierende, kohärenzstiftende und konsolidierende Wirkung des gemeinsamen, von einer Dozentin/einem Dozenten hilfreich und kritisch begleiteten Lernens in einer Gruppe. Der Wert dieser vertiefenden und bildenden Arbeit in begleiteten Studiengruppen wird in Studienmodellen, die eine emanzipierte, selbständige Studiengestaltung stark forcieren ("die Studierenden organisieren sich ihr Studium weitgehend selbst", Marti, 1998, S. 8), meiner Ansicht nach nicht ausreichend gewürdigt.

Wichtig scheint mir, dass die Baumeisterinnen und Baumeister modularer Lehrerbildungskonzepte drei Dinge genau bedenken:

- Wieweit soll die Freiheit der Modulwahl gehen (definierte Palette von Pflicht- und Wahlmodulen oder "Studium à la carte" / System "Supermarché")?
- Wieweit soll ein Lernen in der Vereinzelung oder ein Lernen in Lerngruppen, Studienzirkeln begünstigt bzw. verlangt werden?
- Wieweit soll dieses Lernen (ob einzeln oder kollektiv) von Dozierenden begleitet werden, damit es an Tiefe, Kohärenz und Anwendbarkeit gewinnt?

Einen recht präzisen Eindruck in die breite Palette der Inhalte, die in der holländischen Lehrerbildung vermittelt werden, können wir gewinnen, wenn wir einen Blick in das seit 1984 weit verbreitete Lehrbuch "Meer dan onderwijs" von Alkema & Tjerkstra werfen, das 1997 in fünfter, überarbeiteter Auflage herausgekommen ist und das als Standardwerk der holländischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Stufe Basisschule) gelten kann².

Man muss sich auch bewusst sein, dass die Niederlande im Vergleich zur kleinen, föderalistisch parzellierten (Lehrer-)Bildungslandschaft der Schweiz einen relativ grossen politisch, kulturell und sprachlich homogenen Lebensraum von etwa 15 Millionen Menschen darstellen. Dies erlaubt es in weit stärkerer Masse, bildungspolitische Fragen (inklusive Fragen der Lehrerbildung) national einheitlich und grossflächig zu lösen. Es heisst auch, dass (ähnlich wie in gewissen deutschen Bundesländern) der Markt gross genug ist, um die Produktion von Fachbüchern für die Lehrerbildung (allgemein: Lehrmittel für Fachhochschulen) möglich zu machen.³

4. Was bringt ein modulares Ausbildungssystem für die Studierenden mit sich?

Sie erleben die Ausbildung als ein anspruchsvolles Vollzeitstudium, das von ihnen viel beharrliche Arbeit und diszipliniertes, selbstorganisiertes Lernen verlangt. Für Studierende mit schwacher Studienmotivation oder chaotischem Arbeitsverhalten kann eine straffe äussere Struktur bekanntlich Halt bedeuten oder auch ein Grund für Überforderung und Scheitern sein. Erfahrungsgemäss werden solche Studierende eine Zeit lang von einer Lerngruppe mitgetragen, von ihr aber ausgeschlossen, wenn sie über längere Zeit hinweg keinen konstruktiven Beitrag zum Ganzen leisten. Eine Studentin bemerkte mir gegenüber kritisch, dass einzelne Module überstrukturiert und einengend formuliert seien. Sie wünsche sich, dass dem eigenen kritischen Denken und dem schöpferischen Gestalten beim Studium mehr Platz eingeräumt würde. Äusserungen dieser Art finden sich auch in der kürzlich von der Universität Utrecht zum 360-Jahre-Jubiläum bei einer grossen Zahl von Studierenden durchgeführten Umfrage "Was ist für Studentinnen und Studenten guter Hochschulunterricht?" (Elbers et al. 1997). Damit ist auch gesagt, dass eine modulare Studienorganisation an sich noch keine Studienfreiheit und kein mündigkeitsförderndes, erwachsenengerechtes Lernen gewährleistet. Es kommt wesentlich auf die Qualität und Beschaffenheit der einzelnen Module an. Diese können einengend, auf Reproduktion zielend, gängelnd

² Das 670-seitige Buch ist in folgende Kapitel gegliedert:

(I) Mensch und Menschenbildung, (II) Unterricht und Erziehung, (III) Anfangssituationen, (IV) Lektionsvorbereitung, (V) Zielgerichteter Unterricht und pädagogisches Tun, (VI) Auswahl der Unterrichtsinhalte, (VII) Unterrichten lernen, (VIII) Unterrichts- und Lehrmittel, (IX) Unterrichtsplanung, (X) Pädagogischer Auftrag der Schule, (XI) Kinder aus anderen Kulturen in der Schule, (XII) Rollen in der Erziehung, (XIII) Teamarbeit, (XIV) Schule und Eltern, (XV) Die Entstehung der Basisschule und ihre Einbettung im Bildungssystem, (XVI) Schulreform und Schulentwicklung.

³ Nebst dem obgenannten Lehrbuch von Alkema & Tjerkstra mögen die beiden ursprünglich auf holländisch erschienenen und später ins Deutsche übersetzten und in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung recht verbreiteten entwicklungspsychologischen Lehrbücher von Kohnstamm (1984 und 1988) diese Feststellung belegen.

oder aber auch aktivierend, auf eigenständiges Denken und Arbeiten hin führend, konzipiert sein.

5. Was bedeutet eine modulare Studienorganisation für die Dozentinnen und Dozenten?

Sie bringt den Vorteil mit sich, dass die Dozierenden ihre Lehrtätigkeit - im Sinne einer Spezialisierung - auf einige wenige Fachgebiete und Themen (Module) fokussieren können, auf Gebiete, über die sie sehr gut Bescheid wissen, die sie in der Lehre engagiert vertreten, mit Interesse und Freude ständig weiterentwickeln und in einzelnen Fällen durch Projekte des forschenden Lernens zusätzlich vertiefen. Auf diese Weise können die fachlichen Ressourcen der Dozierenden auch zum Wohle der Studierenden optimal und ökonomisch genutzt werden. Daraus erwächst nicht zuletzt ein Stück Berufszufriedenheit, nämlich das positive Gefühl, seine Sache gut zu machen und den professionellen Standards zu genügen.⁴

Literatur

- Alkema, E. & Tjerkstra, W. (1995). *Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk van het lesgeven in de basisschool* (5. überarb. Auflage) Assen: Van Gorcum.
- Collins, R.C., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction* (pp. 453-494). Hillsdale: LEA.
- Elbers, E. et al. (1997). *Wat is goed onderwijs? Opinions van studenten over goed academisch onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kohnstamm, R. (1984). *Praktische Kinderpsychologie*. Bern: Huber (Original niederländisch 1980/1983, 6. Auflage, "Kleine Ontwikkelingspsychologie")
- Kohnstamm, R. (1988). *Praktische Psychologie des Schulkinde*. Bern: Huber (Original niederländisch 1987, "Kleine Ontwikkelingspsychologie, Deel 2")
- Marti, H. (1998). Akademisierung - Verakademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bulletin der Berner Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (1), 6-9.

⁴ Ich danke der Direktion und allen Kolleginnen und Kollegen der Hochschule DOMSTAD in Utrecht herzlich für die Bereitschaft, mir im Rahmen meines Sabbaticals Einblick in ihre Lehrerbildungstätigkeit zu gewähren. Die engagierte und professionelle Ausbildungsarbeit, die ich dort kennen lernen und die herzliche Kollegialität und Gastfreundschaft, die ich während dieser Zeit erleben durfte, haben mich sehr angeregt und nachhaltig beeindruckt.

Die Adressen der auf Basisunterricht spezialisierten Lehrerbildungsinstitutionen in Utrecht lauten: Hogeschool DOMSTAD, Katholike Lerarenopleiding, Basisonderwijs, Koningsbergerstraat 9, Postbus 2511, NL-3500 GM Utrecht, Tel. (030) 29 43 072, Fax (030) 29 63 268.

Die zentrale Auskunftsstelle für alle insgesamt 78 niederländischen Fachhochschulen (Hogescholen HBO-Hochschulen (HBO = hoger beroepsonderwijs, deutsch: Höhere berufsbildende Studiengänge) z.B. betreffend Studienangebote, Zulassungsbedingungen etc. ist der HBO-Rag. Adresse: HBO-Raad, Postbus 123, NL-5201 OC Den Haag, Tel. (070) 3122121.

Leiterin der "Werkgroep kritische Kleuterleidster" ist Marijke Wiederholdt, Zacharias Janssenstraat 24, NL-3514 XB Utrecht, Tel. 271 90 64 (p), 03435-74258 (Schule).

Die interuniversitäre Kooperation zwischen der Schweiz und der EU, z.B. im Rahmen der Programme ERASMUS/SOCRATES wird (soweit die Schweiz überhaupt Zugang zu europäischen Programmen hat) gefördert und koordiniert durch die Schweizerische Zentralstelle für das Hochschulwesen, Sennweg 2, 3012 Bern.