

Keller, Hans-Jürg

Die Modularisierung und der Bologna-Prozess

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 24 (2006) 3, S. 303-314



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Keller, Hans-Jürg: Die Modularisierung und der Bologna-Prozess - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 24 (2006) 3, S. 303-314 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135880

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 und der Bologna-Prozess

Hans-Jürg Keller

In diesem Artikel werden die Zusammenhänge zwischen Modularisierung und dem Bologna-Prozess aufgezeigt. Ich erläutere die beiden Begriffe und weise auf gemeinsame gesellschaftliche Ursprünge hin. Danach greife ich einige Ziele aus dem Bologna-Prozess auf, um aufzuzeigen, wie die Modularisierung häufig zur Methode wird, um die Erklärung von Bologna umzusetzen. Am Schluss stehen ein Blick auf das Verhältnis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Bologna und der Wunsch, Modularisierung und Bologna-Prozess nicht nur aus struktureller Perspektive zu betrachten.

«Bologna-Prozess» und «Modularisierung» werden oft in einem Atemzug genannt und haben im Zuge der gegenwärtigen Hochschulentwicklungstendenzen gleichermassen Konjunktur. Weder in der Erklärung von Bologna (1999) noch in den Communiqués der Folgekonferenzen wird aber die Modularisierung der Hochschulbildung explizit gefordert. Dass die Umsetzung der Erklärung von Bologna und die Modularisierung oft eng gekoppelt sind, scheint darin begründet zu sein, dass sie z. T. gemeinsame Ursprünge und verschiedenste Wechselwirkungen aufweisen. Beiden Prozessen liegen gleiche gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entwicklungen zu Grunde, woraus sich Gemeinsamkeiten wie z. B. die Kompetenzorientierung oder die Beseitigung von Mobilitätshindernissen ergeben.

1. Module und Modularisierung

Module werden in der Regel definiert als

- in sich abgeschlossene Lerneinheiten,
- die durch transparente Ziele umschrieben werden
- und die Teile eines Ganzen sind (z. B. eines Aus- oder Weiterbildungssystems, das zu einer bestimmten Qualifikation führt)¹.

In Modulen werden innerhalb einer bestimmten durchschnittlichen Lernzeit (Workload)

- eine oder mehrere Kompetenzen aufgebaut,

¹ Das schweizerische Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT definiert ein Modul und seine Zusammenhänge zu einem Ganzen folgendermassen: «Ein Modul ist eine in sich geschlossene Lerneinheit, die autonom für sich steht und mit einem Kompetenznachweis abgeschlossen wird. Mehrere Module ergeben einen Bausatz. Mehrere Bausätze führen zu einem Baukasten. Die verschiedenen Baukästen bilden dann das Baukastensystem. Ein Bausatz fügt die Module (= Teilqualifikationen) so zusammen, dass sie zu einem Berufsdiplom führen» (BBT, 2006).

- die am Ende des Moduls überprüft
- und durch die Vergaben von «Leistungspunkten» (ECTS-Punkte o.ä.) zertifiziert werden.

Unter *Modularisierung* versteht man dementsprechend die Konstruktion oder Umwandlung von Studiengängen, Aus- und Weiterbildungssystemen, so dass deren Zielsetzungen durch die Kombination von Modulen erreicht werden können.

Wie Ghisla (2005, S. 158 f.) beschreibt, haben die Begriffe «Modularisierung» und «Modul» erst seit wenigen Jahrzehnten Eingang in den pädagogischen Diskurs und die curriculare Organisation von Lehr- und Lernprozessen gefunden. Bei der Umsetzung von behavioristischen Ansätzen führten in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts amerikanische Universitäten «Module» als programmierte Unterrichtssequenzen ein. Danach fand das Konzept der Modularisierung vor allem im berufsbildenden Bereich Verbreitung. Von der ILO (Internationale Arbeitsorganisation) lanciert, entwickelten sich v.a. in beruflichen Bereichen modulare Aus- und Weiterbildungskonzepte.

Für die nachobligatorische Ausbildung schienen modulare Konzepte die gewünschte Flexibilität zu bringen. Auch hier wurde aber vor allem an den berufsbildenden Bereich, weniger an die Hochschulen gedacht. In modulare Konzepte wurde in der Schweiz Ende der 90er Jahre grosse Hoffnungen gesetzt, im berufsbildenden Bereich war ein Durchbruch allerdings politisch nicht möglich. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT erliess zwar 2002 «Richtlinien für die modulare Berufsbildung» (BBT, 2006), die Bedeutung der modularen Berufsbildung ist heute aber eher marginal. Anders in den soeben neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen und in den Fachhochschulen, die sich im Zuge von Bologna abermals an eine Neukonzeption ihrer Studiengänge machen mussten: Hier wurden Module zur zentralen didaktischen bzw. organisatorischen Einheit (vgl. KFH, 2004, S. 14). In den universitären Hochschulen ist der Begriff «Modul» vor allem im Weiterbildungssektor gebräuchlich, in der Grundausbildung wird der Begriff nur vereinzelt verwendet.

Verwendet man den Begriff Modularisierung im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess, so muss beachtet werden, dass Modularisierung ein Konzept ist, für das keine europäischen Referenzdokumente (key features, user's guide usw.) existieren. Demzufolge wird das Konzept von Land zu Land und von Hochschule zu Hochschule auch sehr verschieden interpretiert (vgl. Reichert & Tauch, 2005, S. 17).

2. Bologna-Prozess

Der *Bologna-Prozess* wurde durch die «Sorbonne-Erklärung» der Bildungsminister Frankreichs, Deutschlands und Italiens und der Bildungsministerin Grossbritanniens 1998 angestossen. Sie regten an, die Architektur der europäischen Hochschulbildung

zu harmonisieren und einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen. 1999 folgte dann die gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister von Bologna, die diese Anregung aufnahmen, konkretisierten und bekräftigten, bis 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Die Eckpfeiler dieses Hochschulraums wurden als Ziele formuliert, die seither alle zwei Jahre (Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005) überprüft und ergänzt werden. In Bologna beschlossen die europäischen Bildungsminister, folgende Punkte umzusetzen:

- die Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse
- die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate)
- die Einführung eines Leistungspunktesystems (nach dem ECTS-Modell) als geeignetes Mittel der
- Förderung der grösstmöglichen Mobilität der Studierenden
- die Förderung der europäischen Zusammenarbeit durch Qualitätssicherung
- die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung.

An der Folgekonferenz 2001 in Prag wurden drei weitere Punkte in das Programm aufgenommen:

- Lebenslanges Lernen als wichtiges Element des europäischen Hochschulraums
- der Einbezug der Hochschulen und der Studierenden und die Beachtung der sozialen Dimension
- die Steigerung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums, u.a. durch einen gemeinsamen Qualifikationsrahmen und durch Qualitätssicherung.

Die nächste Ministerkonferenz fand 2003 in Berlin statt. Alle bisherigen Zielsetzungen wurden unterstützt und zum Teil präzisiert. Insbesondere wurden die Beschlüsse der EU gewürdigt (Lissabon-Agenda), die darauf zielen, Europa «zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum umzugestalten, der fähig ist, ein dauerhaftes Wachstum, Vollbeschäftigung und einen grösseren sozialen Zusammenhalt zu erzielen» (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2002, S. 3).

Als neuer Punkt formuliert wurde

- die Förderung einer engeren Verbindung des europäischen Hochschulraumes und des europäischen Forschungsraumes als zwei Säulen der Wissensgesellschaft und die Erhöhung des Stellenwertes der Forschung.

In diesem Zusammenhang wurde

- der Einbezug der Doktorandenausbildung als dritten Zyklus in den Bologna-Prozess beschlossen.

In Bergen 2005 forderten die Ministerinnen und Minister bis zur nächsten Konferenz 2007 in London:

- Fortschritte in der Umsetzung der Qualitätssicherungsstandards, wie sie von der

- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) vorgeschlagen sind
- die Umsetzung der nationalen Qualifikationsrahmen (national framework for qualifications)
 - die Weiterentwicklung von »joint degrees«, d.h. von mehreren Hochschulen gemeinsam entwickelten Studienprogrammen, die zu einem gemeinsam vergebenen Abschluss führen
 - die Schaffung von flexiblen Lernwegen einschliesslich von Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse.

Der Bologna-Prozess hat eine starke Dynamik ins gesamte europäische Hochschulsystem gebracht. Ursprünglich wurde die Erklärung von Bologna von den Vertreterinnen und Vertretern von 29 europäischen Staaten unterzeichnet, 2005 waren bereits 45 Länder am Prozess beteiligt.

3. Gesellschaftliche Tendenzen

Gesellschaftliche Tendenzen, wie die Individualisierung, Flexibilisierung, Globalisierung, Ökonomisierung und die Entwicklung zur Wissensgesellschaft, hatten zweifellos Einfluss sowohl auf die Erklärung von Bologna wie auf die Modularisierung. Baukastensysteme, wie sie bei der Modularisierung von Studiengängen entstehen, sind ein geeignetes Mittel, um Bildung in «Bastelbiographien» (Beck, Beck-Gernsheim, 1994), d.h. in entstandardisierten Lebensläufen und Bildungsverläufen zu ermöglichen. Sie unterstützen den von der Wirtschaft geforderten «flexiblen Menschen» (Sennett, 1998), der sich im Laufe seines Lebens immer wieder neuen beruflichen Aufgaben zuwenden muss.

Der Bologna-Prozess nimmt diese gesellschaftlichen Tendenzen der *Individualisierung* und *Flexibilisierung* mit dem lebenslangen Lernen, der Schaffung von flexiblen Lernwegen und von Möglichkeiten der Anerkennung von früher erworbenen Abschlüssen und informell erworbenen Qualifikationen auf. Auch die Schaffung eines dreistufigen Systems kann unter dieser Perspektive gesehen werden. Ein abgeschlossenes Bachelorstudium erlaubt auch in einer späteren Lebensphase, ein Masterstudium aufzunehmen, mit einem Mastergrad ist es auch später noch möglich, sich für ein Doktoratsstudium zu bewerben. Allgemein haben auch der Strukturwandel der Arbeit hin zu informationsintensiven und wissensbasierten Tätigkeiten und die Zunahme der Berufe mit höheren Bildungsanforderungen (vgl. Gassmann et al., 2006) zu Bologna-Prozess und Modularisierung beigetragen. Die Wichtigkeit, fit für eine Wirtschaft mit ständig wechselnden Anforderungen zu sein und jederzeit weiterlernen zu können, lässt den Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen steigen, verwischt die Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung und erhöht so auch das Bedürfnis nach Vergleichbarkeit und Einordnungsmöglichkeit von Abschlüssen.

Auf die *Globalisierung* reagiert der Bologna-Prozess mit einer Stärkung der europäischen Dimension und einer Steigerung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes. Die Autoren der Sorbonne-Erklärung berufen sich dabei auf das frühere universitäre Europa des Wissens: «Damals reisten Studenten und Wissenschaftler umher und verbreiteten in kurzer Zeit ihr Wissen auf dem ganzen Kontinent. Heutzutage absolvieren zu viele unserer Studenten ihr Hochschulstudium, ohne den Vorteil zu nutzen, einen Teil der Studienzeit im Ausland zu verbringen.» Die Förderung der Mobilität der Studierenden und die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen wurden deshalb schon 1998 in diesem Vorläufer der Bologna-Erklärung als sehr dringlich angesehen. Die Modularisierung ist ein geeignetes Mittel, um diese Mobilität zu ermöglichen, verschiedene Module können an verschiedenen Ausbildungsorten irgendwo auf der Welt (oder im «virtuellen Raum») absolviert werden. Damit dies möglich ist, ist andererseits aber auch eine gewisse *Standardisierung* nötig. Auswärts absolvierte Module müssen denjenigen der Hochschule, die letztlich das Abschlussdiplom verleiht, zumindest ähnlich sein, damit sie anerkannt werden. Die Orientierung an klar definierten Modulzielen, an «learning outcomes» geht mit diesem Prozess einher.

Der Einfluss des *ökonomischen Paradigmas*, der Kompetitivität der Gesellschaft, ist ebenso beobachtbar. Schon in der Sorbonne-Erklärung sind es auch ökonomische Erwägungen, die zur Neugestaltung der Architektur der europäischen Hochschulbildung führen. Die Umgestaltung in ein System mit zwei Zyklen wird auch damit begründet, dass der erste Zyklus berufsqualifizierend sein sollte, während im zweiten Zyklus dann mehr Gewicht auf Forschungsorientierung und eigenständiges Arbeiten gelegt werden könne. Auch die explizite Würdigung der Lissabon-Agenda an der Bologna-Folgekonferenz in Berlin unterstreicht, dass der Bologna-Prozess auch im Zusammenhang mit der Erhöhung der Konkurrenzfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraumes gesehen werden muss. Die Modularisierung – zu weiten Teilen in der Berufsbildung entwickelt – kann ein geeignetes Mittel sein, um Studiengänge an ökonomischen Kriterien auszurichten, sie effizient, flexibel und an Kompetenzen orientiert zu konstruieren.

Die Orientierung an der *Wissensgesellschaft* wird im Berlin-Communiqué explizit erwähnt. In einem Europa des Wissens muss auch der Wissensgenerierung und damit der Forschung ein hoher Stellenwert beigemessen werden. Ohne die enorme Bedeutung des Wissens in der heutigen Gesellschaft und ihrem ökonomischen System wären der Druck auf die Hochschulen, die Erklärung von Bologna umzusetzen und die Schnelligkeit, mit der das tatsächlich geschieht, schwierig zu erklären. Politik und Wirtschaft sind gleichermaßen daran interessiert, dass der Prozess vorangetrieben wird. Durch Bologna-Prozess und Modularisierung wird auch in der Bildungslandschaft ein Netzwerk realisiert, für das gilt, was Castells (2001, S. 157) für die Netzwerke von Volkswirtschaften beschreibt: «Ist ein solches Netzwerk erst einmal hergestellt, so wird jeder Knoten, der sich ausklinkt, einfach übergangen, und die Ressourcen – Kapital, Information, Technologie, Güter, Dienstleistungen, qualifizierte Arbeit – fließen einfach weiter durch das übrige Netzwerk.»

Nach diesem Blick auf gesellschaftliche Entwicklungstendenzen greife ich im Folgenden einige Ziele aus dem Bolognaprozess auf, um aufzuzeigen, wie die Modularisierung häufig zur Methode wird, um die Erklärung von Bologna umzusetzen.

4. Ein gestuftes System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse

Um die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu gewährleisten, wurden die sog. «*Dublin Descriptors*» (Joint Quality Initiative 2004) geschaffen, die für alle drei Zyklen überfachlich beschreiben, welches Niveau von den Abgängerinnen und Abgängern bezüglich Wissen und Verstehen, der Erschließung und Generierung von Wissen und seiner Kommunikation erwartet wird. Diese Deskriptoren haben Eingang gefunden in die Entwicklung eines europäischen *Qualifikationsrahmens* und der entsprechenden nationalen Qualifikationsrahmen, die im Moment entwickelt werden. Die Schaffung von Deskriptoren und Qualifikationsrahmen widerspiegeln den Wechsel von einer Input- zu einer *Outcome-Orientierung* in der Hochschullandschaft. Wurden Studiengänge bis anhin durch die Studieninhalte definiert, so werden im Zuge von Bologna die «learning outcomes», die Qualifikationen, die die Absolventinnen und Absolventen erreicht haben müssen, beschrieben.

Diese stärkere Kompetenzorientierung wird durch das im Anschluss an die Erklärung von Bologna von Hochschulen initiierte und weitgehend von der europäischen Kommission finanzierte Projekt «Tuning» (Tuning, 2002; González & Wagenaar, 2005) unterstützt. Zielsetzung von Tuning war ursprünglich, mit der Beschreibung von allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen gemeinsame Bezugspunkte zu schaffen und so eine Vereinheitlichung von Hochschulcurricula zu vermeiden. Kompetenzbeschreibungen sollen eine gemeinsame Sprache bei der Beschreibung der Zielsetzungen von ganz verschiedenen Hochschulcurricula ermöglichen. Mit Hilfe der für das Projekt geschaffenen «Tuning-Methodologie» sollen die Hochschulen bei der Konzeption von Studiengängen zuerst die akademischen und berufsfeldbezogenen Kompetenzprofile bestimmen und daraus dann Kompetenzen (die die Studierenden am Schluss der Ausbildung erworben haben müssen) und Lernziele (learning outcomes, als Ziel der einzelnen Module) ableiten. In den Beschreibungen der Methodologie² wird eine konsequente Modularisierung empfohlen.

Sowohl die Orientierung an Kompetenzen wie die Modularisierung haben sich durchgesetzt. Im von der European University Association in Auftrag gegebenen Bericht «Trends IV» (Reichert & Tauch, 2005, S. 12) wird denn auch für praktisch ganz Europa festgestellt: « (...) modular structures and clearly defined learning outcomes for the various degrees awarded are being introduced.»

² Vgl. z. B. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> → Methodology

Die in den Zielsetzungen der Verständlichkeit und Vergleichbarkeit enthaltene Forderung nach *Transparenz* wird auch durch die Schaffung von Instrumenten wie dem Diplomzusatz (Diploma Supplement) und der Datenabschrift (Transcript of Records) umgesetzt. Diplomzusatz und Datenabschrift ermöglichen einem Arbeitgeber oder einer aufnehmenden Hochschule, ein Diplom und die absolvierten Module einordnen zu können. Die flächendeckende Einführung des Supplements trägt zur Vergleichbarkeit der Abschlüsse bei. Natürlich ist jede Hochschule bestrebt, sich und ihre Absolventinnen und Absolventen in einem günstigen Licht darzustellen, Beschönigungen dürften allerdings längerfristig kontraproduktiv sein, weil sie einen Vertrauensverlust in die betreffenden Hochschulen mit sich bringen.

5. Mobilitätsförderung durch ein Leistungspunktesystem (ECTS)

Das European Credit Transfer System (ECTS) wurde im Zuge von europäischen Mobilitätsprojekten lange vor Bologna als Transfersystem konzipiert, das mobilen Studierenden die Anrechnung ihrer an anderen Hochschulen erworbenen Studienleistungen erleichtern sollte. Werden einer Studentin die für eine Lehrveranstaltung vorgesehenen Leistungspunkte erteilt, so heisst das, dass sie den entsprechenden Leistungsnachweis erbracht hat. Gleichzeitig ist aus den erteilten Punkten der dafür durchschnittlich nötige studentischen Arbeitsaufwand (Präsenzzeiten, Selbststudium, Praktika und Prüfungen) ablesbar. Wer also im Gastsemester in Manchester 5 ECTS-Punkte für eine Lehrveranstaltung «Teaching and Learning Literacy» gutgeschrieben bekommt, hat dort durch eine Prüfung, eine Arbeit, ein Kolloquium o. Ä. nachgewiesen, dass die Ziele der Lehrveranstaltung erreicht wurden. Gleichzeitig besagen die 5 Punkte, dass die Studentin dafür etwa 125-150 Stunden gearbeitet hat. Häufig bekommt die Studentin noch eine ECTS-Note, die besagt, wie ihre Leistung im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen eingeschätzt wird³.

Ein Kernstück des Systems ist, dass die Studierenden die auswärts absolvierten Leistungen an der Heimathochschule auch wirklich angerechnet bekommen, dass sich also durch ein Gastsemester keine Studienzzeitverlängerung ergibt. Dies wird mit sogenannten Lernvereinbarungen (learning agreements) sichergestellt, die zwischen Studierenden, abgebender und aufnehmender Hochschule vor dem Gastsemester vereinbart werden.

Durch die Übernahme des ECTS-Systems in den Bologna-Prozess wurde die Modularisierung wohl entscheidend gefördert. Letztlich handelt es sich ja um ein Baukastensystem, wenn Studierende Leistungen an verschiedenen Hochschulen erbringen und diese für das Abschlussdiplom an der Heimathochschule angerechnet werden. Die

³ Unglücklicherweise sieht das ECTS-Notensystem eine soziale und nicht eine kriterienbasierte Bezugsnorm vor. Die Noten werden normal verteilt vergeben.

wechselseitige Anerkennung von Modulen setzt aber die Vergleichbarkeit der Module bzw. die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse dieser Module voraus. Dazu bedarf es – wie die deutsche Hochschulrektorenkonferenz schreibt – «der Festlegung inhaltlicher und formaler Kriterien, die nach dem Grundsatz des Vertrauens in wissenschaftliche Leistungsfähigkeit Gleichwertigkeit, nicht aber Einheitlichkeit sichern. Gleichwertigkeit von Modulen ist gegeben, wenn sie einander in Inhalt, Umfang und Anforderungen im Wesentlichen entsprechen. Dabei ist kein schematischer Vergleich, sondern eine Gesamtbetrachtung und -bewertung vorzunehmen» (HRK, 2004, S. 90).

Ebenfalls wichtig ist, dass bei Abwägung, ob ein auswärts absolviertes Modul anerkannt werden kann, kein schematischer Vergleich, sondern eine Gesamtbetrachtung und -bewertung vorgenommen wird. Erbsenzählerei hat hier kaum Platz, die ideellen Ziele der Erklärung von Bologna werden nicht erreicht, wenn nur genau das angerechnet wird, was im eigenen Studiengang auch angeboten wird. Die europäische Dimension, die Horizonsweiterung, die die Studierenden in Gastsemestern erfahren, lassen es ratsam erscheinen, nicht einfach Inhalte einzelner Lehrveranstaltungen miteinander zu vergleichen, sondern den Gesamtzuwachs an Bildung, den die Studierenden auswärts erfahren, angemessen zu gewichten.

ECTS hat sich unterdessen europaweit von einem Transfersystem zu einem Akkumulationssystem gewandelt. Es hilft – gerade im Bereich der überfachlichen Kompetenzen – auch bei der Anrechnung von Leistungen, die z. B. in einem früheren, eventuell abgebrochenen Studium erbracht worden sind. Für die Durchlässigkeit des Bildungssystems und auch aus Kostengründen ist es wichtig, dass solche Anrechnungen vorgenommen werden. Weil der Spielraum für aufnehmende Hochschulen gross ist, spielt die Frage des Vertrauens in die Institution, die die früher erworbenen Punkte erteilt hat, eine grosse Rolle. Es empfiehlt sich, die Beschriebe der Module, für die die Punkte erteilt worden sind, genau zu studieren und allenfalls Rücksprache mit der vorhergehenden Institution zu nehmen. Umgekehrt müssen sich die Hochschulen bewusst sein, dass sie mit der Erteilung von ECTS-Punkten bescheinigen, dass die betreffenden Studierenden die im Modulverzeichnis beschriebenen Kompetenzen auch tatsächlich erreicht haben – unabhängig davon, ob das Studium später abgebrochen wird oder nicht. Es lohnt sich, hier Vertrauen aufzubauen und Punkte nicht grosszügig zu vergeben.

Mit der Umstellung auf ECTS als Nebeneffekt des Bologna-Prozesses hat wohl eine der einschneidendsten Veränderungen in der Hochschullandschaft stattgefunden. Wurde der Umfang von Lehrveranstaltungen früher dozierendenorientiert in Semesterwochenstunden gemessen, so dient jetzt die von den Studierenden aufzubringende Arbeitszeit als Messgrösse.

6. Lebenslanges Lernen und Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse

Die Verwendung von ECTS als Akkumulationssystem geht auch in strukturierten Studiengängen mit einer gewissen Modularisierung und damit einer möglichen Flexibilisierung der Ausbildungsdauer einher. Diese Flexibilisierung ist nicht zuletzt aus sozialen Gründen wichtig, sind doch viele Studierende gezwungen, neben dem Studium auch noch einer Erwerbstätigkeit nachzugehen und deshalb auf eine flexible Ausbildungsdauer angewiesen. In der Schweiz sind die Vereinbarungskantone der Fachhochschulvereinbarung so weit gegangen, die Studienkosten ihrer Studierenden untereinander nicht mehr mit einem Beitrag pro Semester, sondern mit einem Beitrag pro eingeschriebenen ECTS-Punkt abzugelten. Durch die Modularisierung wäre auch die in Berlin nochmals auf die Bologna-Agenda gesetzte Anerkennung von früher (d.h. auch informal) erworbenen Kenntnissen einfacher. Mit entsprechenden Verfahren müsste es möglich sein, zu überprüfen, ob die Ziele eines Moduls bereits auf anderen Wegen erreicht worden sind. Hier ist allerdings noch einiges an Entwicklungsarbeit zu leisten. Auf europäischer Ebene arbeiten verschiedene Gruppen am Thema, anlehnen kann man sich zum Teil an Modellen für die Anerkennung informeller Lernleistungen im berufsbildenden Bereich.

7. Bologna, Modularisierung und die Lehrpersonenbildung

Bei der Reform der Lehrpersonenbildung in der Schweiz konnten verschiedene Eckpfeiler der Erklärung von Bologna bereits einbezogen werden. Das *zweistufige Studienmodell* hat nun dazu geführt, dass die Vorschul- und Primarlehrpersonen (mit Ausnahme der Ausbildung an der Universität Genf) mit einem Bachelordiplom abschliessen, die Sekundarlehrpersonen dagegen mit einem Master. Dies hat eine Verlängerung des Studiums für Sekundarlehrpersonen um ein Semester zur Folge. So zwingend diese Anpassung aus Bologna-Perspektive war – sie hat zum unerwünschten Effekt geführt, dass die verschiedenen Lehrberufe wieder stärker auseinanderdriften. Während die Modularisierung ermöglicht, dass angehende Lehrpersonen aller Zielstufen verschiedenste Ausbildungsteile gemeinsam absolvieren, wird durch die verschieden gewerteten Abschlüsse die Ungleichheit der Ausbildungen betont. Der mehr Sozialprestige versprechende Master bleibt der Sekundarstufe vorbehalten. Es wird für das Schulfeld wesentlich sein, dass die Pädagogischen Hochschulen in Zukunft auch Bologna-Masterstudiengänge für Vorschul- und Primarstufenlehrkräfte anbieten können; die vermehrte Arbeitsteilung in der Schule verlangt auch auf diesen Stufen nach vertiefenden und spezialisierenden Studiengängen.

Mit dem gestuften System geht auch die Frage nach den *Passerellen* einher. Studierende erwarten im Einklang mit der Erklärung von Bologna, dass sie mit einem Bachelor-Abschluss ein Masterstudium aufnehmen können. Absolventinnen und Absolventen eines

Bachelorstudiums an einer Pädagogischen Hochschule erhoffen sich häufig die Aufnahme in ein universitäres Masterstudium. Umgekehrt sind Universitätsabgängerinnen und -abgänger oft daran interessiert, ein Lehrdiplom zu erwerben. Die Modularisierung kann beim Beschreiten solcher Passerellen insofern eine Hilfe sein, als Studierende die Absolvierung einzelner zusätzlicher Module zur Auflage gemacht werden kann, um ein Masterstudium an einer anderen Hochschule abschliessen zu können. Studierende von Pädagogischen Hochschulen werden z.B. zusätzliche wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Module besuchen müssen, während Studierende von Universitäten, die an eine PH wechseln, zusätzlich berufspraktische und didaktische Module absolvieren müssen. Die Passerellenverhandlungen zwischen den verschiedenen Hochschulen bzw. ihren Rektorenkonferenzen werden zeigen, ob die sich hier bietenden Chancen wahrgenommen werden.

Die Möglichkeiten zur *Mobilität* von Studierenden und Dozierenden werden dank Bologna-Prozess und den verschiedenen Mobilitätsprogrammen auch in der Lehrenderinnen- und Lehrerbildung vermehrt wahrgenommen. Mit der Anerkennung von anderswo erbrachten Leistungen als gleichwertig tun sich die verschiedenen Hochschulen aber häufig noch etwas schwer. Die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, was Fachdidaktik und berufspraktische Ausbildung betrifft, häufig stark auf das Schulsystem der Trägerkantone ausgerichtet, weshalb es schwierig ist, an einer Hochschule in Litauen oder Portugal gleichwertige Module in diesen Bereichen zu finden. Es gibt wohl zwei Möglichkeiten, mit dieser Schwierigkeit umzugehen: Entweder setzt man auf eine echte Modularisierung, was heisst, dass Studierende eng aufs schweizerische oder kantonale Schulsystem bezogene Module auch in anderen Semestern in der Schweiz absolvieren und dass sie eher allgemeiner orientierte Module stattdessen im Gastsemester belegen. Falls dies aus Gründen der Organisierbarkeit nicht möglich ist, bewährt es sich, sogenannte «Mobilitätsfenster» einzuführen, d. h. Semester und Zwischensemester, in denen an der Heimathochschule z. B. viele Wahlmodule oder allgemeine Module stattfinden, so dass in dieser Zeit die Absolvierung eines Gastsemesters gut möglich ist.

Der Übergang zum *ECTS-System* hat sich, auch wenn nach allen Regeln der Kunst vollzogen, natürlich an allen Hochschulen auch am vorhergehenden System orientiert. Konkret bedeutet dies meist, dass in der Lehrenderinnen- und Lehrerbildung mit einer traditionell hohen Zahl von Semesterwochenstunden einem Modul ein kleinerer Workload und damit weniger ECTS-Punkte zugewiesen wurden als an einer Universität, wo traditionell mit mehr Selbststudium gerechnet wurde. Weil parallel dazu an den Pädagogischen Hochschulen aber auch die im Selbststudium zu erbringenden Leistungen vermehrt wurden, hat dies hier und dort zu einer zeitlichen Überlastung der Studierenden geführt, die momentan überall ausgeglichen werden muss. Auch die Berechnung der Arbeitszeit der Dozierenden ist durch das neue System schwieriger geworden. Hatten Dozierende bisher eine in Semesterwochenstunden angegebene Lehrverpflichtung, so fragt sich jetzt, in welcher Form die Arbeitszeit angegeben werden soll. Das deut-

sche Zentrum für Hochschulentwicklung hat den Vorschlag gemacht, ein System mit «Teaching Points» zu entwickeln (Handel et al., 2005), während an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz eher zu Realarbeitszeitverrechnung tendiert wird.

Während in den gesetzlichen Grundlagen mehr und mehr darauf Rücksicht genommen wird, indem Studienzeiten über ECTS-Punkte und nicht über Semester definiert werden, ergeben sich an den Pädagogischen Hochschulen häufig organisatorische und inhaltliche Hindernisse für eine flexible Studiendauer. Trotz Modularisierung besteht ja in der Regel eine Studiengangarchitektur mit aufeinander aufbauenden und aufeinander bezogenen Modulen, was eine völlig flexible Gestaltung der Studienzzeit ausschliesst. Ein Ausweg wird hier in Teilzeitstudiengängen gesucht. Meines Erachtens müsste aber auch den flexiblen Lernwegen in Regelstudiengängen noch mehr Gewicht zukommen. Studierende könnten sich die Kompetenzen, die in einem Modul erworben werden, vermehrt noch in eigenständiger Arbeit oder in Lerngruppen aneignen und sich so mehr zeitliche Autonomie verschaffen.

Die Profilbildung im Zuge der Neukonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz hat auch zum *lebenslangen Lernen* beigetragen. Indem Lehrpersonen auch zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Berufsbiographie Module, die zur Lehrberechtigung für zusätzliche Fächer oder Stufen führen, absolvieren oder sich für andere Funktionen im Schulbereich qualifizieren können, wurde ein Teil dieses in Prag in den Bologna-Prozess aufgenommenen Zieles des «lebenslangen Lernens» sicher erreicht. Gleichzeitig wurde die Unterscheidung von Ausbildung und Weiterbildung weniger trennscharf. Im Prag-Communiqué wird lebenslanges Lernen auch gefordert, um «die soziale Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität» zu verbessern. In diesem Zusammenhang muss gefragt werden, ob die schwierige Abgrenzung zwischen Bologna-Masterstudiengängen und Weiterbildungsstudiengängen, die zum «Master of Advanced Studies MAS» führen, die Chancengleichheit nicht zumindest ritzen. MAS-Studiengänge müssen kostendeckend angeboten werden. Entscheidet sich also z. B. eine Primarlehrerin mit einem Bachelor-Diplom, eine Weiterbildung, die zu einem MAS in Bildungsökonomie führt, zu absolvieren, kostet sie das mehrere 10'000 Franken. Entscheidet sie sich stattdessen, noch ein Masterstudium, das zu einem Lehrdiplom für die Sekundarstufe führt, zu absolvieren, bezahlt sie lediglich die üblichen Studiengebühren.

8. Schluss

Zum Schluss möchte ich noch auf eine weitere Gemeinsamkeit von Bologna-Prozess und Modularisierung hinweisen. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stand Modularisierung auch für eine an Standards orientierte Verknüpfung von «Theorie, Empirie, Handlungsqualität und Handlungsrealität». Studierenden sollte durch die Modularisierung ermöglicht werden, «zu einem Standard im gleichen Zeitraum Texte [zu] lesen, Übungen [zu] absolvieren, Analysen von Unterrichtssituationen vor[zun]ehmen, Ge-

sprache mit Experten [zu] führen und auf diesen Standard zugespitzte Praxiserfahrungen [zu] machen» (Oser 2001, S. 334 f.). Der Bologna-Prozess wurde auch initiiert, um dem europäischen Hochschulraum eine Qualitätssteigerung zu ermöglichen, ein Europa des Wissens zu schaffen. Beide Prozesse haben wichtige Ziele auf der inhaltlichen Ebene, werden aber heute hauptsächlich im Zusammenhang mit Strukturreformen diskutiert. Es ist beiden Reformen zu wünschen, dass auch die inhaltlichen Teile wieder stärker in den Vordergrund gerückt werden.

Literatur

- BBT, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie** (2006). *Modulare Berufsbildung*. <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00106/00320/00388/index.html?lang=de>. Aktualisiert 21.4.2006, abgerufen 2.8.2006.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E.** (1994). *Riskante Freiheiten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Castells, M.** (2001). *Das Informationszeitalter I. Die Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Gassmann, O., Perez-Freije, J. & Enkel, E.** (2006). *Die Schweiz im Wettbewerb der Wissensgesellschaft*. Zürich: economiesuisse.
- Ghisla, G.** (2005). Editorial: Modularisierung der Bildung: Flexibilität, aber zu welchem Preis? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (2), 157–174.
- González, J. & Wagenaar, R.** (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Bilbao: Universidad de Deusto*. Im Internet abrufbar unter <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.
- Handel, K., Hener Y. & Voegelin L.** (2005). *Teaching Points als Massstab für die Lehrverpflichtung und Lehrplanung*. Arbeitspapier Nr. 69. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz** (2004). *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*. Bonn: HRK.
- Joint Quality Initiative** (2004). *Gemeinsame »Dublin Descriptors« für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse*. <http://www.jointquality.org/content/descriptors/DublinDeutsch.pdf> (abgerufen 7.8.2006).
- KFH, Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz** (2004). *Die Konzeption gestufter Studiengänge. Best practice und Empfehlungen* (2. aktualisierte Auflage). Bern. Im Internet abrufbar unter: www.kfh.ch → Bologna → Dokumente KFH (abgerufen 7.8.2006).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften** (2002). *Mitteilung der Kommission: Mehr Forschung für Europa*. Brüssel. http://europa.eu.int/comm/research/era/pdf/com3percent_de.pdf (abgerufen 9.8.2006)
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Reichert, S. & Tauch, Ch.** (2005). *Trends IV. European Universities implementing Bologna*. Brussels: European University Association.
- Sennett, R.** (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Tuning Educational Structures in Europe** (2002). *Conference Booklet. Closing Conference*. Brussels: Directorate-general for Education and Culture.

Autor

Hans-Jürg Keller, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Schönberggasse 1, 8090 Zürich, hansjuerg.keller@phzh.ch