

Jörg Schlömerkemper

Heißt das jetzt „Modul“? – Über Behinderungen und Perspektiven einer professionellen Lehrerbildung

Für manche ist es ein Gespenst, das in Europa (und wegen Europa) herumgeht, andere (nach meinem Eindruck eher wenige) verbinden damit große Hoffnungen: Die „Modularisierung“ der Studiengänge soll in den Universitäten einen Qualitätsschub auslösen, der viele Defizite der gegenwärtigen Hochschullandschaft lösen wird. Offen und durchaus fraglich ist derzeit, ob der so genannte „Bologna-Prozess“ mehr bewirkt als die derzeit mancherorts hektische Arbeit an ‚neuen‘ Studiengängen. Gelegentlich entsteht der Eindruck, dass es über den Austausch von Etiketten kaum hinauskommt (so wurde neulich in einer Diskussion zur Modularisierung ein Vorschlag damit erläutert, dass man sich das „wie ein „Hauptseminar“ vorstellen könne). Andererseits hat es seit etlichen Jahren keine derart konsequent gemeinte Herausforderung zum Überdenken der sicher in vielen Bereichen erstarrten Strukturen gegeben. Allerdings dürfte der damit erzeugte Elan bald dort seine Grenze finden, wo neue Konzepte nicht mehr in die alten Strukturen (wie z.B. Prüfungsordnungen) passen und mit dem etablierten Personal – nach Kompetenz und Anzahl – nicht umgesetzt werden können. Wer anfängt, über die Module nachzudenken, kommt bald an die Frage, wie konsequent er dies denn tun soll, mit wem er sich anlegen will und darf und wie bereit er selbst ist, aus gewohnten Bahnen her auszutreten (und das bei vielen kurz vor der Pensionierung!). Andere werden sich erhoffen, dass mit den Modulen die Studienangebote und die Leistungserwartungen (wieder?) eine größere Verbindlichkeit bekommen und mit Hinweisen auf die entsprechenden Vorgaben besser durchgesetzt werden können – und zwar sowohl gegenüber den KollegInnen in der Lehre wie auch gegenüber den Studierenden.

Die konzeptionelle Debatte wie die konkrete Arbeit werden dabei noch dadurch erschwert, dass keineswegs klar ist, was denn mit einem „Modul“ überhaupt gemeint ist. Um den von der KMK definierten ‚Mittelwert‘ (zwei Semester) herum ist ein breites Spektrum an Definitionen zu finden: das reicht von sehr kleinen Einheiten innerhalb einer Lehrveranstaltung (einzelnen Themen oder Lektürevorschlägen) bis zu umfassenden Konzepten, die nahezu einem Studiengang entsprechen. Dies erscheint mir nicht als Ausdruck von Willkür und Beliebigkeit, sondern als durchaus konsequent gedacht, weil thematisch sinnvolle Einheiten durchaus sehr unterschiedlich geschnitten und gefasst werden können. Eine Struktur, die am Ende und insgesamt einen sinnvollen Beitrag zur Professionalisierung leisten soll, kann und muss ja durchaus in unterschiedlichen Dimensionen gedacht werden: Sie wird aus Beiträgen bestehen müssen, die in sich stimmig sind und für sich (be-)stehen können, sie wird sich aber auch zu einem ‚Ganzen‘ fügen können müssen, in der die einzelnen Elemente zueinander in plausibler Beziehung stehen. Die Frage, wo man zwischen eher kleinen Elementen und dem großen Ganzen einen Schnitt macht und das dann als „Modul“ verbindlich macht, ist m.E. weder professionstheoretisch noch hochschuldidaktisch vorab überzeugend festzulegen. Dabei kann es ja durchaus wünschenswert sein, dass dort, wo das Studium und die im Laufe der Zeit erworbenen Kompetenzen sich eher als ein Patchwork darstellen, das nur im Glücksfall sich zu einem ansehnlichen Gesamtbild fügt, eine Struktur mit erkennbaren Bezügen (untereinander und zur Profession) möglich oder gar verbindlich wird. Fraglich bleibt aber, welches Maß an „Struktur“ in diesem Sinne produktiv ist bzw. wann es

umschlagen kann in Vorgaben, die nur oder überwiegend als administrative Zwänge erlebt und als solche ohne subjekthafte Anteilnahme abgearbeitet werden. Manches Moment der Modularisierungs-Konzepte könnte ein solches Umschlagen befördern (s.u.).

Im Folgenden möchte ich zunächst einige Chancen der Modularisierung benennen, dann auf mögliche Probleme aufmerksam machen, um im letzten Teil nach Ansätzen zu suchen, die das Positive aufgreifen und die Gefahren vielleicht minimieren können.

Chancen der Modularisierung bestehen vor allem darin, dass eingespielte und schlicht vertraut gewordene Strukturen überdacht werden müssen. Lehrangebote müssen sich rechtfertigen angesichts vereinbarter und verbindlicher Zielsetzungen des Studiums. Das war bisher natürlich ‚im Prinzip‘ auch schon so, aber die verfassungsrechtlich garantierte Freiheit der Lehre, auf die sich Hochschullehrer berufen können, ließ doch ein Maß an Beliebigkeit zu, bei dem in vielen Fällen der Bezug auf das Professionsziel der Studierenden nicht mehr erkennbar war. Das viel zitierte Diktum, dass man beim Eintritt in das Referendariat oder gar in die Berufstätigkeit das an der Universität Gelernte „vergessen“ könne, ist in dieser Allgemeinheit sicher falsch, aber es trifft wohl manches Seminarthema, das vielleicht ganz interessant gewesen sein mag, aber in Bezug auf die spätere Berufstätigkeit nicht mehr als das formale Zertifikat zum Eintritt in die nächste Phase der Ausbildung erbringen konnte. Die „Freiheit von Forschung und Lehre“ wird durch die Modularisierung nicht eingeschränkt werden dürfen, sie wird sich aber stärker innerhalb jenes Feldes entfalten müssen, auf das hin die Professuren eingerichtet worden sind. Das muss und sollte ja keineswegs verhindern, dass dieser Bezug weit gefasst und indirekt verstanden wird. Verbindlicher als bisher wird es allerdings sein, dass zunächst ein Lehrangebot gesichert sein muss, das im Zentrum des Professionsbezugs steht und die Grundlagen für eine professionsbezogene Qualifizierung einschließlich möglicher Ausdifferenzierungen legt. In diesem Sinne werden stärker als bisher rechtzeitige und mittelfristige Absprachen innerhalb einzelner Lehreinheiten und zwischen den Fachbereichen erforderlich sein. Dies betrifft neben den Inhalten auch organisatorische Aspekte wie etwa die Minimierung zeitlicher Überschneidungen. Für die Studierenden kann das Lehrangebot besser durchschaubar und besser organisierbar werden.

Ein wesentlicher Fortschritt könnte dabei in dem Maße entstehen, wie das Lehrangebot sich auf eine deutlicher konturierte Vorstellung jener Kompetenzen bezieht, die im Laufe des Studiums vermittelt bzw. erworben werden sollen. Die einzelnen Veranstaltungen bzw. die Module werden deutlicher als bisher über das Semesterende hinaus konzipiert sein, wenn deutlich ist, was „ganz am Ende“ herauskommen soll. Zum anderen werden sich Veranstaltungen, die über einen einführenden Charakter hinausgehen, auf jenen Kenntnissen und Fertigkeiten aufbauen können, die bereits vermittelt und erworben worden sind. Dies dürfte vor allem jenen Bereichen des Studiums für ein Lehramt zugute kommen, die bisher als „Begleitstudium“ wegen des geringen Anteils kaum über solche grundlegenden Inhalte hinausgelangen konnten. (Ob das tatsächlich möglich wird, ist allerdings noch nicht klar – s.u.!).

Mittelfristig könnte eine solche an professionellen Kompetenzen orientierte Modularisierung eine bessere Grundlage für die Evaluation der Lehre sein: Wenn klar(er) ist, was am Ende herauskommen soll, wird man genauer prüfen können, in welchem Maße dies tatsächlich der Fall ist. Und vielleicht werden es die Lehrenden sogar selbst wollen, wenn es weniger um

formale, womöglich mit Sanktionen bedrohte Überprüfungen geht, sondern vor allem darum geht, die vereinbarten Zielsetzungen tatsächlich zu erreichen.

Eine zentrale Zielsetzung des Bologna-Prozesses könnte auch für die Lehrerbildung bedeutsam werden: Die Akkreditierung und die darauf bezogene Zertifizierung der Lehre kann den europaweiten Wechsel des Studienortes erleichtern, was insbesondere für den Bereich der Fremdsprachen wichtig sein dürfte. Ob allerdings der Austausch zwischen den europäischen Nationen angesichts der immer noch bestehenden Abgrenzungen zwischen der deutschen Ländern wirklich erleichtert wird, sei dahingestellt.

Nicht zu unterschätzen ist wohl auch, dass eine Modularisierung das Studium jenen Studierenden besser erleichtern kann, die – aus welchen Gründen auch immer – es als Teilzeitstudium betreiben müssen: Sie könnten die erforderlichen Zertifikate in längeren Fristen erwerben. Ob dies allerdings dem professionsbezogenen Kompetenzerwerb förderlich ist, dürfte fraglich sein.

Wenn man sich die Bedingungen ansieht, die mit den Konzepten zur Modularisierung verbunden sind, kommen jedoch Zweifel auf, ob die professionsbezogenen Zielsetzungen wirklich befördert werden. Unter der Vorgabe, dass die am Ende der Module und des ganzen Studiums zu erzielenden Kompetenzen eindeutig definiert, geprüft und zertifiziert werden sollen, bekommt das Ganze einen Beigeschmack, der Besorgnis auslösen muss:

- Die strikten Vorgaben können bei den Studierenden den Eindruck erwecken, dass genau die dort definierten Inhalte und in der vorgegebenen Form der Bearbeitung, ja sogar mit einem genau bemessenen Umfang an „workloads“ genau die Professionalisierung ausmachen, die sie anstreben. Als verantwortlich für das Profil der zu erwerbenden Kompetenzen werden dann jene wahrgenommen, die eben diese Vorgaben erarbeitet und verbindlich gemacht haben. Die Verantwortlichkeit der Studierenden besteht dann nur noch darin, diese Vorgaben „sine ira et studio“ zu erfüllen, die vorgesehene Arbeitszeit einzuhalten und sorgsam zu nutzen und am Ende die definierten Prüfungsleistungen zu erbringen.
- Dass dann die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten gegen „Leistungspunkte“ (und Noten) eingetauscht werden, kann nicht gerade den Eindruck erwecken, dass es um inhaltliche, professionsbezogene Kompetenzen geht. Vielmehr scheint es darum zu gehen, dass eine Art „Statuspassage“ durchlaufen werden muss, in der bestimmte Auflagen akzeptiert und erfüllt werden müssen, wenn man am Ende die Berechtigung zum Eintritt in die nachfolgende Phase der Ausbildung erhalten möchte.
- Merkwürdig ist auch die offenbar selbstverständliche Vorstellung, dass die definierten Kenntnisse und Fertigkeiten von allen Studierenden in der gleichen Arbeitszeit erworben werden können und allen den gleichen „workload“ abverlangt. Dass man seine Zeit – ggf. bei verschiedenen Themen oder unterschiedlichen Aspekten – mit größerer oder geringerer Intensität und dementsprechendem Zeitaufwand betreiben kann, scheint nicht vorgesehen zu sein.
- Als geradezu absurd und hochschuldidaktisch problematisch erscheint es mir, dass in den Zeitvorgaben bei den Modulen jeweils ein erheblicher Zeitanteil für die „Prüfungsvorbereitung“ vorgesehen ist. Offenbar wird das bei vielen Studierenden (und schon vorher bei Schülerinnen und Schülern) zu beobachtende Lernverhalten für sinnvoll gehalten: An der Lehre muss man zwar teilnehmen (und irgendetwas bleibt vielleicht auch „hängen“),

aber das richtige bzw. wichtige Lernen findet später statt und bezieht sich vor allem auf die Prüfung und den Erwerb der Zertifikate. Man muss also vor allem wissen, was in der Prüfung „drankommt“. Und dort darf es nur um das gehen, was auch „gelehrt“ worden ist (oder gar, was als prüfungsrelevant angekündigt wurde). Lehrerinnen und Lehrer, die so studiert haben, werden dann in ihrem Unterricht eben solche Erwartungs- und Verhaltens-Muster weitergeben. (Nebenbei: Wie stark viele in diesem Denken verhaftet sind, zeigen sie u.a. darin, dass sie bei PISA nicht nach der inhaltlichen Relevanz der dort definierten Kompetenzen fragen, sondern prüfen, ob diese im Unterricht an deutschen Schulen behandelt („durchgenommen“) worden sind.)

- Damit hängt sicher auch zusammen, dass die in den Modulen zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten so eindeutig definiert sein sollen, dass sie am Ende ‚objektiv‘ überprüft werden können. Und wenn dann angesichts großer Studierenden-Zahlen solche Überprüfungen als multiple-choice-Tests durchgeführt werden (müssen), werden von den komplexen Kompetenzen nur die Anteile an prüfbarem Wissen übrig bleiben können. Es ist kaum vorstellbar, dass diejenigen, die sich solche Konzepte ausgedacht haben, es eigentlich anders gemeint haben könnten.
- Strukturell wird sich vermutlich an der Lehrerbildung kaum etwas an der nach wie vor strikten Trennung der Phasen ändern. Die KMK hat in ihren Vorgaben für die Standards in der Lehrerbildung (vom Dezember 2004) zwar die Absicht bekundet, dass eine engere Verbindung entwickelt werden soll, aber schon in den Tabellen der Standards hat sie zwischen den „theoretischen“ und den „praktischen“ „Ausbildungsabschnitten“ säuberlich unterschieden. Es wird dann wohl dabei bleiben, dass das in der ersten Phase erworbene Wissen entweder für die zweite Phase nicht bedeutsam wird oder aber in schlichter Ignoranz noch einmal „durchgenommen“ wird. An dieser Stelle fällt mir immer die Frage einer Kollegin aus der zweiten Phase ein, ob die Studierenden denn „alles vergessen haben“, was sie in der Uni (durchaus an theoretischen Konzepten etc.!) gelernt haben sollten – wobei ich die Unterstellung, sie hätten es doch einmal gelernt gehabt, als freundliche Geste nehme, hinter der tiefe Zweifel verborgen sind. Mir scheint, dass eine solche Wahrnehmung vor allem auf das oben genannte Lernverhalten der Studierende verweist: In der Uni wird gelernt, was die PrüferInnen in der Prüfung verlangen – in der zweiten Phase werden andere AusbilderInnen etwa anderes verlangen. Wichtig ist das Zertifikat, das zum Eintritt berechtigt, also kann man die Inhalte ‚vergessen‘. Es wäre ein große Chance vertan, wenn es nicht gelingt, zwischen den Phasen der Lehrerbildung eine engere Beziehung herzustellen. Das wird und sollte die unterschiedlichen Schwerpunkte nicht aufheben, aber es sollte allen Beteiligten deutlich(er) werden, woraufhin in der Uni gearbeitet werden soll und worauf in der zweiten Phase aufgebaut werden kann. Gegenwärtig scheinen jedoch beide Bereiche derart mit der Arbeit an den eigenen Modulen beschäftigt zu sein, dass für den Blick über den „Tellerrand“ hinaus keine Zeit und keine Energie bleibt.
- Vermutlich wird auch innerhalb der Universitäten keine wesentliche strukturelle Entwicklung in Gang kommen. Soweit ich die Arbeiten in den Fachbereichen beobachten kann, wird überall heftig daran gearbeitet, die von der Administration verlangten und mit engen Terminvorgaben belegten Erwartungen so zu erfüllen, dass die Institute und Fachbereiche ihren Bestand an Studienanteilen und entsprechendem Personal halten und unter den neuen Bedingungen legitimieren können. Das ist natürlich im Interesse der jeweiligen Fach-Disziplin nicht anders zu erwarten und es traut sich offenbar niemand, diese

überkommenen Strukturen konsequent in Frage zu stellen. Es hat ja auch kaum jemand ein Konzept, nach dem eine stärker professionsbezogene Lehrerbildung in Gang gebracht werden könnte.

- Etwas anders scheint es sich in den „Bildungswissenschaften“ zu verhalten, die bisher lediglich als „Begleitstudium“ eine Rolle spielen. Hier gibt es immerhin – auch aus der Administration – Signale, die als Aufwertung dieser Bereiche verstanden werden können. Fraglich ist allerdings, ob hier verstanden ist und akzeptiert wird, dass eine solche Aufwertung sich nicht auf eine schlichte Ausweitung in der herkömmlichen Art beziehen soll. Die beteiligten Disziplinen (von der Erziehungswissenschaft bis zur Politologie) sind nicht in ihrem fachwissenschaftlichen Selbstverständnis und dessen Rekonstruktion gefragt, sondern sie sollen einen Beitrag leisten zur professionsbezogenen Entwicklung von Kompetenzen. Dafür gibt es an verschiedenen Universitäten und bei einzelnen Hochschullehrenden durchaus beachtliche Ansätze oder zumindest eine entsprechende Bereitschaft. Aber dass viele Professuren mit Blick auf die Lehrerbildung eingerichtet und besetzt worden sind, ist in vielen Fällen mehr oder weniger bewusst oder gar gewollt aus dem Blick geraten. (Daran kann auch die Vorschrift wenig ändern, dass Bewerber für entsprechende Professuren mindestens drei Jahre lang im Schuldienst tätig gewesen sein sollen – eben dies hinter sich gelassen zu haben, ist für viele Auslöser dafür, diese biographische Phase nunmehr zu vergessen und jede mögliche Berührung tunlichst zu vermeiden.)
- Ein strukturelles Problem sehe ich auch darin, dass der Bologna-Prozess zwar die europaweite Mobilität erleichtern soll, dass aber eben die dafür entwickelten Konzepte dies erschweren können: Wenn in den einzelnen Universitäten stringent durchdachte und konsequent organisierte Modul-Strukturen entwickelt werden, dann kann es schwierig werden, aus dem einen Studiengang (ohne Zeitverlust) in einen anderen zu wechseln, weil dann möglicherweise bis wahrscheinlich das eine oder andere (Teil-)Zertifikat fehlen könnte, das für den Abschluss eines Moduls bzw. des Studiengangs verlangt wird. Das ist sicherlich kein neues Problem, aber durch genauere Studienvorgaben könnte es – entgegen der Absicht – verschärft werden.
- Zuallerletzt, aber sicherlich mit erheblicher Bedeutung sei ein Problem benannt, dessen Benennung als Alibi für Reformverweigerung missverstanden werden könnte. Dort, wo die Vorgaben der europäischen Vereinbarungen zur Studienreform schon einmal konsequent durchdacht und durchgerechnet worden sind, hat sich gezeigt, dass eine so plausible und in vielen Punkten wünschenswerte Neugestaltung der akademischen Lehre und des Studiums mit dem bisher vorhandenen Personal und der entsprechenden finanziellen Ausstattung nicht zu leisten ist. Vorgesehen sind Seminargruppen (30 Studierende im Hauptstudium), die an vielen Universitäten geradezu als ‚traumhaft‘ verstanden werden müssen, aber eben nicht realisiert werden können. Und wenn jedes Modul mit einer (letztlich justiziablen) Prüfung abgeschlossen werden muss, werden die Lehrenden einen noch größeren Teil ihrer Zeit hiermit verbringen müssen, sofern sie nicht auf Prüfungsformen zurückgreifen wollen, die aus didaktischen Gründen problematisch sind (s.o.).

Nun wird man angesichts der soeben genannten Probleme nicht gleich die Arbeit an Modulen beenden wollen und alles beim Alten belassen dürfen. Vielmehr dürfte sich der Versuch lohnen, die anfangs genannten Chancen aufzugreifen und dennoch die „Risiken und Nebenwirkungen“ zu vermeiden zu versuchen. Die folgenden Hinweise sollen auf

Perspektiven aufmerksam machen, die vielleicht zu einer produktiven und nicht nur formal-pflichterfüllenden Arbeit an Modulen anregen können.

Wenn Modularisierung mehr sein soll als der Austausch von Überschriften und Seminartiteln, dann scheint mir eine grundlegende und mittelfristige Orientierung an den Kompetenzen erforderlich, auf die hin die Lernmöglichkeiten des Studiums gedacht werden. Die Chancen der anstehenden Reformen der Lehrerbildung würden vertan, wenn in den zuständigen universitären Gremien lediglich gefragt wird, wie man die in der jeweiligen Disziplin vertrauten Inhalte in die neue, auferlegte Form gießt, wie man sie untereinander in Verbindung setzt bzw. voneinander abgrenzt und welche Prüfungsleistungen am Ende erbracht werden müssen. Dies wird am Ende auch zu klären sein, aber am Anfang der Überlegungen sollte die Frage stehen, auf welche Kompetenzen hin das Studium angelegt sein soll und welchen Beitrag es zur Professionalisierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer leisten soll. Darauf bezogen sind dann Inhalte des Studiums, Formen des Lehrens und Lernens und schließlich auch Inhalte und Formen der Kompetenzfeststellung zu entwickeln. Dies wäre eine Abkehr von der bisher weitgehend vorherrschenden Vorstellung bzw. Praxis, dass es im akademischen Studium erst einmal um die Einarbeitung in einen fachwissenschaftlich-disziplinären Kanon und um die Aneignung eines entsprechenden Habitus geht, der nicht zuletzt soziale Distinktionen möglich machen soll. Natürlich bleibt es auch in der Lehrerbildung wichtig, fachwissenschaftliche Kompetenzen und einen wissenschaftlichen Habitus zu erwerben, es macht aber einen Unterschied, ob sich dies primär auf die akademischen Disziplinen oder primär auf die Erfordernisse der angestrebten Profession bezieht (vgl. dazu meine „Offensive Pädagogik“ unter der These „Die ‚Sache‘ des Lehrers ist das Kind!“, in: Die Deutsche Schule, Heft 1/2003).

In diesem Sinne haben ErziehungswissenschaftlerInnen an hessischen Universitäten vor zwei Jahren in einer Konferenz „Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung“ formuliert und darin den „Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern“ erörtert (der vollständige Text ist in Erziehungswissenschaft, 15, 2004, Nr. 28, S. 25-36 publiziert oder auf der Homepage des Verfassers bei der Universität Frankfurt herunterladbar).

Die Vorschläge zur Gestaltung des Kernstudiums werden ausdrücklich aus Überlegungen zu den Kompetenzen abgeleitet, die für eine professionelle Berufsausübung erforderlich sind. Der „Kern professioneller Kompetenzen und damit das Ziel der bildungswissenschaftlichen Studien in der Lehrerbildung“ wird in der „Reflexions- und Handlungsfähigkeit im pädagogischen Praxisfeld“ gesehen und zwar „bei der Gestaltung, Anleitung und Evaluation von Lernprozessen, bei der Begleitung und Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, bei der Analyse der institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen von Bildung und Erziehung, bei der Weiterentwicklung der schulischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen“. Der Kern der Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer soll darin bestehen, „Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer Lebenssituation als entwicklungs- und leistungsfähige Individuen zu fördern, ihre schulischen Bildungschancen zu gewährleisten, eine demokratische und soziale Schulkultur zu entwickeln“.

Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Entwicklung dieser Kompetenzen wird – ohne trennscharfe Abgrenzung – in drei Dimensionen beschrieben: in einer kognitiven, einer habituellen und einer pragmatischen Dimension.

- In der kognitiven Dimension geht es um „fundierte Kenntnisse und theoretische Fähigkeiten. Unverzichtbar ist die anspruchsvolle Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten der Bildung und Erziehung sowie der Entwicklung und der Sozialisation. Diese bilden den konzeptionellen und begrifflichen Grundbestand für die Verständigung über die eigene Tätigkeit und für die berufliche Fortbildung. Dabei geht es um Wissen und um die Bereitschaft und Fähigkeit, pädagogisches Denken in der Vielfalt seiner Bedeutungen zu verstehen und zu ihnen eine bewusste Position zu entwickeln.

Dazu gehören vor allem das Wissen um die Entwicklung von Kindheit, Schule und Lehrberuf, ein Verständnis für die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht, die Kenntnis theoretischer Konzepte zur Gestaltung von schulischem Lehren und Lernen (auch mit Bezug zu den Fachdidaktiken).

- Die habituelle Dimension wird für unverzichtbar gehalten und zielt auf die Reflexion persönlicher Einstellungen und Haltungen. Einstellungen und persönlichen Wertsetzungen sind für verantwortliches Handeln bedeutsam. Ihre Reflexion muss daher mehr als bislang Element der Lehrerbildung werden. Dabei geht es um Haltungen, die auf der Grundlage von Reflexion zu verantwortlichem Handeln beitragen bzw. die aus der Praxis nach Theorie suchen.

Dazu gehören die Reflexion der eigenen Lerngeschichte und der Berufswahlentscheidung, die Bereitschaft zu verantwortlicher Haltung in pädagogischen Handlungssituationen, die Entwicklung der diagnostischen Wahrnehmungsfähigkeit für förderliche und hinderliche Bedingungen der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung und zu kollegialer Zusammenarbeit, die kritische und selbstkritische Distanz gegenüber eigenen Handlungsmustern und Routinen, die Fähigkeit, die eigenen Kräfte sinnvoll und wirksam einzusetzen und sie zu erhalten.

- In der pragmatischen Dimension sollen schon im Studium Handlungsfähigkeiten und Routinen vorbereitet werden, die zu einer professionellen Haltung beitragen. Sie sollen im Zusammenhang mit konkreten eigenen Tätigkeiten erarbeitet, in ihrer praktischen Bedeutung erfahren und als Routine gefestigt werden. Die Auseinandersetzung mit Theorie (kognitive Dimension) und die Reflexion eigener Einstellungen (habituelle Dimension) wird nur dann in das Studium und in die weitere Ausbildung und in die Berufstätigkeit übernommen, wenn sie als bedeutsam erfahren werden kann.

Zu solchen Kompetenzen gehören Erfahrungen und Routinen in der Gestaltung pädagogischer Handlungssituationen, Formen kollegialer Kooperation und Konfliktbearbeitung, Praktiken der Evaluation alltäglicher Unterrichtsprozesse und zur Entwicklung schulischer Veränderungen.

Die Studierenden, die sich auf ein Lehramt vorbereiten, sollen also jene grundlegenden Konzepte und Begriffe kennenlernen, mit denen pädagogische Sachverhalte und Prozesse analysiert und bearbeitet werden können. Dazu gehören Konzepte des Lehrens und des Lernens, die Bildung in Geschichte und Gegenwart, die Schule als System (einschließlich ihrer Reform und der internationalen Entwicklung), die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie der gesellschaftliche und politische Kontext der Schule. Die Studierenden sollen diese Grundlagen so erarbeiten, dass sie nicht nur abstrakter

Prüfungsstoff sind, sondern in ihrer Bedeutung für die Arbeit in pädagogischen Handlungssituationen erfahren werden.

„Aus dem Leitbild der reflexiven Kompetenz und eines wissenschaftsorientierten Habitus sind Folgerungen für die Gestaltung des Studiums abzuleiten. Dieses soll auf eine frühzeitige und konsequente Entwicklung der Kompetenzen in allen drei genannten Dimensionen zielen. Schon das Studium ist stärker als personaler und kommunikativer „Bildungsprozess“ und weniger als eine (Durchgangs-)Phase der Aneignung von (Prüfungs-)Wissen oder der unreflektierten Einübung in Verhaltensmuster zu gestalten.“

Unter dieser Perspektive ist es besonders wichtig, dass Formen des Lehrens und Lernens und der Kompetenzfeststellung sich nicht auf die kognitive Dimension im Sinne abfragbaren Wissens beschränken. Unter den formalen, quantifizierenden Vorgaben, die mit der Modularisierung verbunden sind, dürfte dies allerdings nicht ganz einfach zu vermeiden sein. Eine produktive und komplexe Kompetenzentwicklung wird aber in dem Maße möglich, wie es gelingt, den Bezug auf das Berufsfeld glaubhaft zu machen und konkrete eigene Erfahrungen (in der pragmatischen Dimension) mit theoretischen Konzepten (in der kognitiven Dimension) und den eigenen Einstellungen dazu (habituelle Dimension) in Beziehung zu bringen – und zwar nicht etwa nur als Auslöser für Neugier, Betroffenheit und Motivation, sondern als Ziel („focus“) und dauerhafter Begleiter bis zur Kompetenzfeststellung.

Dies wird um so leichter und überzeugender gelingen, wenn „Praxis“ im Studium nicht nur symbolisch und aus zweiter Hand (etwa anhand von Videoaufnahmen oder gar nur nach Wortprotokollen von Unterricht) repräsentiert wird, sondern authentisch erlebt und mit persönlicher Betroffenheit eingebracht wird. Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich in ihrem professionellen Handeln u.a. dadurch auszeichnen, dass sie komplexe Prozesse ihrer Praxis auf dem Hintergrund theoretischer Kenntnisse und mit Hilfe methodischer Fertigkeiten (differenzierter als andere) analysieren können, dann müssen diese Fähigkeiten und vor allem der dem zugrundeliegende „forschende Habitus“ schon im Studium angelegt werden. Dies wird um so besser gelingen, je stärker die Studierenden während des Studiums in konkrete Praxis eingebunden sind und verantwortlich an deren Gestaltung mitwirken. Sie können dann konkrete Beobachtungen, Entwicklungsvorhaben und Probleme in die theoretische Reflexion einbringen und dabei – hoffentlich – erfahren, wie hilfreich für ihre konkrete Praxis diese theoriebezogene Reflexion sein kann. Solche Erfahrungen können dann über die Prüfungen hinaus „nachhaltig“ zum Bestand professioneller Kompetenz werden.

Richtig glaubhaft wird ein solcher Bezug auf Praxis sicherlich erst dann, wenn auch die Lehrenden der Universität sich in solche Prozesse einbringen – wenn sie wie die Kollegen in der Medizin mit einem Teil ihres Deputats in der Praxis stehen. Wenn dann auch Lehrerinnen und Lehrer mit einem Teil ihrer Arbeitszeit an entsprechenden Entwicklungsvorhaben mitwirken, dann kann es zu einer „Kooperativen Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfIL)“ kommen, wie ich sie zeitweise in der eigenen Lehre erprobt habe. Wenn die Modularisierung dafür Zeit und Raum schaffen würde, wären die Bedingungen für solche Projekte vermutlich günstiger als sie es bisher sind. Um nicht missverstanden zu werden, sei betont, dass es nicht um „mehr Praxis“ schlechthin geht, sondern um den in Anregung und Kritik wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis. (Dass die theoretischen Anteile bei meinen hierauf zielenden Lehrangeboten relativ hoch und anspruchsvoll sind, hat vermutlich

bei vielen Studierenden nicht jene Begeisterung ausgelöst, die sie sich von „Praxis“ im Rahmen des Studiums versprechen.)

Konsequent wäre eine so auf konkrete Praxis bezogene gemeinsame Arbeit, wenn erst im Verlauf vereinbart bzw. immer wieder reflektiert wird, welche Kompetenzen an der jeweiligen Arbeit erworben werden, und wenn dann am Ende dokumentiert wird, welche Kompetenzen in welcher Form erreicht worden sind. Es kann eben nicht vorab geplant werden, welche Probleme der praktischen Arbeit thematisiert und bearbeitet werden sollen, es muss sich aus der jeweiligen Verantwortlichkeit ergeben, wenn dies ernst gemeint ist. Unter dem Stichwort „Portfolio“ wird so etwas immerhin schon einmal ‚angedacht‘, aber vor einer konsequenten Umsetzung schrecken auch viel Befürworter noch zurück!

Aber nicht alle Module werden so offen sein können. Sicher wird es auch klar definierte Ziele und Inhalte geben müssen – etwa: Modelle der Didaktik, Geschichte der Pädagogik, Methoden der Forschung ... Aber müssen die alle gleich umfangreich sein? Wäre es nicht doch sinnvoll, Module mit unterschiedlichem Umfang zu definieren?

Und noch eine Rückfrage: Kommt es vor allem darauf an, dass die Studierenden bestimmte, vorab definierte Arbeitszeiten („workloads“) bei einem bestimmten Kompetenzbereich verbringen? Oder geht es um professionelle Kompetenzen, die am Ende einer Ausbildungsphase vorhanden sein müssen? Dann könnte es egal sein, wann und wie diese erworben worden sind, entscheidend wäre allein, ob sie in entsprechenden Prüfungs- und/oder Handlungs-Situationen angemessen verfügbar sind.

Daraus ergibt sich dann die weitere Frage, ob denn das Lernen in Modulen daran gebunden sein muss, dass entsprechende Lehre angeboten wird. Kann es nicht sinnvoller und effektiver sein, sich allein oder in einer Gruppe mit den Inhalten anhand von Büchern oder anderer Materialien auseinanderzusetzen? Das meine ich nicht (jedenfalls nicht in erster Linie) als Notlösung angesichts häufig überfüllter Seminare, sondern wiederum mit Blick auf die professionellen Kompetenzen, die in der späteren Berufstätigkeit erforderlich sind. Wenn man früher (oder bisher und immer noch?) meint(e), dass man im Studium ‚alles‘ lernt, was man später braucht, dann ist dies angesichts der sich wandelnden und immer wieder neuen Konstellationen von Personen, Perspektiven und Problemen doch wohl obsolet geworden. Zur professionellen Kompetenz gehört die Fähigkeit zur selbstständigen bzw. kooperativen Bearbeitung immer wieder neuer Aufgaben unvermeidlich dazu. Vermutlich würde ein solches „Lernen ohne Lehre“ sogar die fatale Unterscheidung zwischen Teilnahme an Lehre und Prüfungsvorbereitung (s.o.) unnötig machen. Denn welchen anderen Zweck hätte ein eigenständiges Lernen, als den, die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern und sich dauerhaft und nachhaltig (also auch für Prüfungssituationen) verfügbar zu machen?

Vertieft werden könnten Kenntnisse und Fertigkeiten auch in einem „Lernen durch Lehren“. Studierende, die sich in unterschiedlichen Phasen des Studiums befinden, könnten sich zusammentun und in tutoriellen Gruppen Kenntnisse, die sie für die weitere Arbeit benötigen, erarbeiten oder auch Fertigkeiten trainieren. Dass dies kein Allheilmittel sein kann und nur einen begrenzten Stellenwert bekommen sollte, dürfte klar sein. Anleitung, Beratung, Erläuterungen und immer wieder auch Überprüfungen werden Aufgaben der Lehrenden bleiben – sie werden sich aber stärker darauf konzentrieren können.

Schließlich möchte ich noch die durchaus schwierige Frage aufwerfen, wer die in den Modulen erworbenen Kompetenzen prüfen soll. „Wer lehrt, prüft“ heißt es oft, aber muss jemand, der eine Gruppe unterrichtet hat, auch selbst prüfen, ob die Studierenden das ‚angenommen‘ haben, was er vermitteln wollte? „Wer prüft, herrscht“ könnte man anführen und diese Struktur in Frage stellen. Wenn es um Kompetenzen geht, sollten diese auch bei Prüfungen im Vordergrund stehen und nicht die Frage, ob die Sichtweise des jeweiligen Lehrenden ‚getroffen‘ wird. Wie gesagt: das ist eine schwierige Frage, aber es scheint mir konsequent, im Sinne einer professionellen Kompetenz-Orientierung offen darüber nachzudenken.

Meine Bilanz lautet also: Chancen hat die Modularisierung durchaus, aber es scheint fraglich, ob sie genutzt werden (können). Fraglich ist dies zum einen deshalb, weil die konkreten Strukturvorgaben sehr formaler Art sind, so dass hinter den ‚Rechenaufgaben‘ (Wie viele Leistungspunkte entsprechen einer Semesterwochenstunde?) die inhaltlichen Fragen zweitrangig werden können. Fraglich ist eine produktive Wendung zum anderen deshalb, weil all das, was an strukturellen und inhaltlichen Reformen in der Lehrerbildung nötig wäre, ohne Weiteres auch ohne den Auftrag zur Modularisierung möglich wäre! Man müsste es nur wirklich wollen. Aber vielleicht gibt der administrative Zwang doch einen Anstoß nach dem Motto „Wenn wir uns schon so viel Arbeit machen müssen, dann sollte doch etwas Gutes und Neues dabei herauskommen!“ – Hoffen wir das Beste!

Dr. Jörg Schlömerkemper

Prof. für Schulpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt a.M.