

Fuchs, Michael

## **Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen - eine kritische Sichtung**

*Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 1, S. 31-43*



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs, Michael: Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen - eine kritische Sichtung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 1, S. 31-43 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134836 - DOI: 10.25656/01:13483

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134836>

<https://doi.org/10.25656/01:13483>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen - eine kritische Sichtung<sup>1</sup>

Michael Fuchs

In den EDK-Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen von 1993 war noch keine Rede von Modularisierung, heute ist sie bei jenen, welche Pädagogische Hochschulen planen, in aller Munde. Dieser Umstand legt die Vermutung nahe, bei der Modularisierung handle es sich um ein Instrument zur Professionalisierung. Der vorliegende Text deutet das Aufkommen des Baukastensystems anders, nämlich als Reflex auf die Verfasstheit der Moderne mit ihrer Tendenz zur Flexibilisierung und Individualisierung. Nicht in allen Teilen können diese Werte von vornherein mit einer gehaltvollen Grundausbildung in Einklang gebracht werden. Der Text leuchtet das Baukastenkonzept aus und wirft einen kritischen Blick auf allfällige Systemwidrigkeiten, die sich durch die Anwendung einer strikten Modularisierung im Feld der Grundausbildung ergeben könnten.

L'éduqué, pour être 'réussi', doit ressembler à l'éducateur, mais cette ressemblance implique que, comme lui, il dispose d'une liberté qui lui permet, précisément, de différer de ce que l'on a projeté pour lui.<sup>2</sup> (Philippe Meirieu)

### Einleitung

Manchmal sind es die einfachen Fragen, die es in sich haben. So hat mich vor Jahren im Pädagogikunterricht eine Studentin gefragt, wer eigentlich die Lektion erfunden habe.

Eine verlässliche Antwort auf diese Frage war - trotz einigem Aufwand an Recherchen - nicht zu finden.<sup>3</sup> Wahrscheinlich haben bereits antike Lehr- und Lernkonzeptionen die Unterrichtszeit in zeitliche Lernabschnitte unterteilt.

Die Lektion ist eine sehr formale bildungsorganisatorische Grösse, die eine definierte Unterrichtsdauer (meist 45 Minuten) einem Inhaltsbereich bzw. Fach zuordnet. Sie gibt ein Zeitschema vor, dem sich die Schulorganisation für die Gestaltung kollektiver Bildungsprozesse unabhängig von qualitativen Überlegungen unterwirft. Die Lektion ist zunächst nichts Anderes als zugeteilte Zeit. Wie diese Zeit genutzt wird, untersteht der Gestaltungsfreiheit der einzelnen Lehrperson, die mit der Zeit so umzugehen hat, dass die im Lehrplan festgelegten Ziele erreicht werden. Sie kann sich -

<sup>1</sup> Der vorliegende Text geht zurück auf ein Referat, das ich am 4. April 2001 im Rahmen des Forums Musegg in Luzern gehalten habe. In der Folge habe ich mit verschiedenen Personen die Inhalte des Vortrags diskutiert. Diese Diskussionen waren anregend und haben meine Gedankengänge weiter entwickeln helfen. Aus diesem Grunde danke ich Ueli Zimmermann, Alex Lechmann, Herbert Luthiger, Jules Krummenacher, Markus Diebold und Hans-Ruedi Schärer herzlich für Hinweise und geführte Diskussionen. Das ursprüngliche Referat ist publiziert unter [www.pzm-luzern.ch/ Ganze Seite/GS\\_seitenklick.htm](http://www.pzm-luzern.ch/GanzeSeite/GS_seitenklick.htm)

<sup>2</sup> Meirieu (1998, S. 54).

<sup>3</sup> So führt etwa das Pädagogische Wörterbuch von Hintz et al. (1993) die Lektion nicht als Stichwort auf.

sofern sie die Chance wahrnimmt - auf das Lernen in der Klasse ausrichten und sich ihr anpassen, denn die inhaltlichen Vorgaben sind mit dem Zeitgefäß, der Lektion, nur sehr lose gekoppelt. Konkret: Eine Lehrperson kann für die Erreichung eines bestimmten, ihr wichtigen Lernziels viele Lektionen aufwenden, anderes in kürzerer Zeit behandeln. Im Mittelschulbereich, dem die bisherigen Lehrerseminare angehörten, sind mit der Unterrichtsorganisation in Lektionen drei Elemente organisch verbunden: das *Unterrichten in verbindlichen Lerngruppen*, also Klassen, das *engmaschige Prüfungswesen* (2-3 vorgeschriebene benotete Lernkontrollen pro Semester) und die *Klassenkonferenzen*, in welchen die Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler besprochen und aus denen pädagogische und formale Massnahmen abgeleitet werden.

Die schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerseminare waren - bzw. sind - stark geprägt vom lektionalen Unterrichtsorganisationsprinzip. Das hängt mit dem Kerngedanken des Seminars zusammen, den Anton Strittmatter in den neunziger Jahren mit folgenden Worten charakterisiert hat: "Wenn man mal von eher folkloristischen Elementen des seminaristischen Prinzips (beispielsweise das noch im LEMO-Bericht beschworene 'Heimatprinzip') absieht, dann hatte und hat der Begriff hauptsächlich zwei Kerngedanken: Die organische Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie das Arbeiten in verbindlichen Lerngruppen" (Strittmatter, 1994, S. 8).

Mit der Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Tertiärstufe ist die Auflösung des ersten Charakteristikums unbedingt gegeben: Allgemein- und Berufsbildung werden getrennt, Lehrerinnen- und Lehrerbildung versteht sich neu primär als Berufsbildung. Damit ist nicht notwendigerweise das Aufgeben des Arbeitens in verbindlichen Lerngruppen verbunden. Das beweisen die meisten *bisherigen* nachmaturitären Lehrerbildungsgänge. In ihnen erfolgte das Lernen im Klassenverband und war lektional strukturiert.<sup>4</sup>

Wer auf den einschlägigen Web-Sites den Aufbau der deutschschweizerischen Pädagogischen Hochschulen<sup>5</sup> verfolgt, der stellt fest, dass die Lektionen als Zeit- und Organisationseinheit für Bildung weitgehend durch Module ersetzt werden. Die Modularisierung bzw. das Baukastensystem wird - wenn nicht alles täuscht - als ein neuartiges und prägendes Strukturelemente in die Geschichte der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts eingehen. Was aber sind eigentlich Module?

### Die Modularisierung - ein Konzept aus der Weiterbildung

Wenn ich recht sehe, wurde das Baukasten- und Modulsystem im Rahmen der beruflichen Weiterbildung entwickelt und ist verknüpft mit den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des ausgehenden 20. Jahrhunderts. Die Wirtschaft hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten auf ständige Veränderungen und wechselnde Bedingun-

<sup>4</sup> So etwa der Lehramtskurs für Maturi und Maturae in Luzern oder die Ausbildung an der HPL Zofingen.

<sup>5</sup> Ich verwende in diesem Text den Begriff "Pädagogische Hochschule" für alle auf Tertiär- und Fachhochschulstufe angesiedelten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen.

gen eingestellt bzw. einstellen müssen. Der bekannte amerikanische Soziologe Richard Sennett schildert die Situation so: "Der Markt glaubt, eine rasche Marktdite komme am besten durch raschen institutionellen Wandel zustande" (Sennett, 1998, S. 26). Das provoziert einen Wertewandel: Die Marktideologie des Wandels verbietet den Unternehmen Langfristigkeit, die Werte Vertrauen, Loyalität und gegenseitige Verpflichtung werden untergraben, an ihre Stelle tritt das Driften (ebd., S. 27). Auf den schnellen Wandel der Unternehmen und Institutionen müssen die Arbeitnehmer durch Anpassungsleistungen reagieren, was Konsequenzen auf ihre persönliche berufliche Bildungsbiografie hat.

Das Baukastensystem ist ein Mittel, diesem Wandel aktiv zu begegnen und das Driften berufspädagogisch zu kultivieren, indem den Individuen ermöglicht wird, sich den ständig neuen Erfordernissen des Arbeitsmarktes durch additiv erwerbbarer Kompetenzen anzupassen und so die persönliche "Employability" zu erhalten.

Angesichts der grossen Bedeutung, die dem Wissenstransfer und der Wissenserneuerung in der schweizerischen Wirtschaft zukommt, hat das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) die Modularisierung im Weiterbildungsbereich bewusst propagiert und mit der Schweizerischen Modulzentrale in den neunziger Jahren den Aufbau einer Clearing- und Propagandastelle unterstützt. Die Modulzentrale hat in der Folge erste definitorische und konzeptionelle Arbeiten vorgenommen und mit der Broschüre "Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem" (BBT, 1999) einen Referenztext publiziert, welcher der gegenseitigen Verständigung dient. Er bringt die Erwartungen an die Modularisierung sehr klar zum Ausdruck. Ich stelle nachfolgend die für das vorliegende Thema zentralen Aussagen des Textes dar.

Am Ausgangspunkt der Überlegungen des BBT steht die Beobachtung, dass heute für Arbeitskräfte die Bereitschaft zu Mobilität und Flexibilität erfolgsentscheidend ist. Im modernen Umfeld, das nicht mehr auf Stabilität und Langfristigkeit baut, verliert der "Begriff der beruflichen Qualifikationen, die einem Grundberuf eigen sind, seine Relevanz weitgehend" zu Gunsten von Kompetenzen, "die es im Hinblick auf eine ganz bestimmte Tätigkeit und eine ganz bestimmte Situation zu ermitteln gilt" (BBT, 1999, S. 4). Im Interesse der Effizienz von Weiterbildung sei es unsinnig, grundlegende Qualifikationen mehrmals zu absolvieren, so dass die Zukunft einem System gehöre, das "allen Beteiligten eine rasche, qualitativ gute, flexible, ökonomisch vertretbare und zielorientierte Weiterbildung" ermögliche (ebd.). Zielorientiert sei die Weiterbildung dann, wenn sie sich auf Handlungskompetenzen beziehe.

Im Baukastensystem werden nun Handlungskompetenzen einzelnen Modulen zugeordnet. "Jedes Modul entspricht einer bestimmten Kompetenz, die sich aus verschiedenen Fähigkeiten und Ressourcen zusammensetzt. Damit wird sichergestellt, dass das, was in einem Modul gelernt wird, möglichst einer realen Situation bzw. Funktion am Arbeitsplatz entspricht" (ebd., S. 7). Module sind in sich geschlossene Lerneinheiten, die autonom für sich stehen und eine Lerndauer von 40 bis 120 Stunden umfassen. Sie sind die Basiselemente des Baukastensystems. Prägnante Beschreibungen der Inhalte sollen sicher stellen, dass das Modul und die angestrebten Kompetenzen und Ziele transparent werden. Der Bildungsnehmer kann selber ent-

scheiden, ob er das Modul besuchen oder sich gleich für die Lernzielkontrolle anmelden will.

An Stelle der klassischen Prüfung werden Kompetenznachweise zur Lernzielkontrolle eingesetzt. "In einem Modul ist das Ziel des Nachweises die Bestätigung der Kompetenz. Ist sie bestätigt, wird sie zur Qualifikation. Anerkannte Qualifikationen sind wiederum Voraussetzung für den Erhalt von Diplomen. Der Kompetenznachweis hat daher für das Baukastensystem eine grosse Bedeutung. Es können zahlreiche Nachweisinstrumente eingesetzt werden: Fragebögen, Fallstudien, Präsentation und Diskussion von Projekten, gezielte Befragungen, Simulationen usw.

Ziel des Nachweises ist in jedem Fall eine klare Überprüfung dessen, was der Lernende in einem bestimmten Kontext in Bezug auf eine vorgegebene Aufgabe zu tun im Stande ist und wie er mit auftauchenden Schwierigkeiten fertig wird. Dieses auf Kompetenz ausgerichtete Vorgehen ist angebracht, weil es der Realität des Lernprozesses näher ist und weitgehend der realen Arbeitssituation entspricht" (BBT, 1999, S. 8). Soweit der Referenztext des BBT.

Was das Baukastensystem im Sinne seiner Erfinder bedeutet und wonach wir uns in der Lehrergrundausbildung zu richten haben, wenn wir es in einem strikten Sinne verwirklichen, lässt sich stichwortartig folgendermassen zusammenfassen:

- Die Bildung wird vollständig auf Handlungskompetenzen ausgerichtet;
- Jedes Modul *entspricht einer bestimmten Kompetenz*, die sich aus verschiedenen Fähigkeiten und Ressourcen zusammensetzt;
- *Jedes Modul entspricht einer realen Situation bzw. Funktion am Arbeitsplatz Schule;*
- Das Modul ist eine in sich *geschlossene Lerneinheit*;
- Das Modul steht *autonom* für sich;
- Jedes Modul wird mit einem *Kompetenznachweis* statt einer Prüfung abgeschlossen;
- Das Modul umfasst eine *Lernzeit von 40 bis 120 Stunden*;
- Das Modul ist *mehrfach verwendbar*;
- Das Modul ist *genau definiert*;
- Das Modul wird *inhaltlich beschrieben*;
- Ein Nachweis ist die *Bestätigung der Kompetenz*.

### Modularisierung als Modernisierungsreflex

Ein modular aufgebautes Bildungssystem ermöglicht eine Flexibilisierung des persönlichen Lernweges, indem zum Beispiel Kompetenzen und Diplome, die in der Grundausbildung verpasst wurden, in der Weiterbildung durch den Besuch von Zusatzmodulen nachgeholt werden können. So kann von Bildungsnehmern ein Kompetenzaufbau bewusst gewählt und eine Karriere zielstrebig geplant werden. Ebenso kann ein modularisierter Ausbildungsgang zeitlich erstreckt werden. Diese Form von Flexibilisierung ist nicht zuletzt für weibliche Berufsbiografien eine wichtige Neue-

rung und eröffnet Frauen eine grössere persönliche Chance zum Absolvieren einer Ausbildung.

In modular aufgebauten Weiterbildungssystemen können sich Personen jene Kompetenzen holen, die sie im Hinblick auf eine bestimmte Aufgabe oder Funktion brauchen. "Ich hole mir, was ich brauche", so lautet der Grundsatz. Damit erweist sich das Baukastensystem als eine Funktion der Moderne, denn die Moderne ist, wie uns die Soziologen lehren, geprägt durch einen noch nie dagewesenen Individualismus, der natürlich auch auf das Bildungswesen durchschlägt. Die freie Wahl von Konsumprodukten, Lebensweisen, und Identitäten zieht als Korrelat die individuelle Wahl der Bildung nach sich. "In posttraditionalem Kontexten haben wir keine andere Wahl als zu wählen, wer wir sein und wie wir handeln wollen", sagt der Soziologe Anthony Giddens (1996, S. 142). Beruflich werden wir dadurch, um einen modernen Begriff aus der Soziologie und Managementliteratur zu verwenden, zu "Selbst-Designern" unserer Karriere. Dem Privatleben der Menschen bekommt dies allerdings nicht immer; das zeigt auf eindrückliche Art und Weise der Sozialalmanach 2002 (Caritas, 2002).

Dass die Modularisierung ein Modernisierungsreflex ist, zeigt sich auch an ihrem Bildungsbegriff, der von einer gewissen Verwendungsförderung geprägt ist. Nicht mehr - wie noch im Mittelalter und der beginnenden Neuzeit - die eigene, innere Veredelung, die Herausbildung persönlicher Interessen, das eigene aufgeklärte Bewusstsein ist das erste Ziel von Bildung (vgl. Weber, 2000, v.a. Bd. 1 und 2), sondern die Verwertbarkeit von Kompetenzen im Hinblick auf berufliche Funktionen und damit eine Steigerung des persönlichen Wertes auf dem Arbeitsmarkt.

Durch das Modulsystem stellt sich die Bildung also auf das moderne Leben und die von ihm geprägten Biografien ein.

Dass die Modularisierung in gewisser Weise ein Gegenmodell zur Volksschule ist, sei am Rande vermerkt und bewusst gemacht. Die Volksschule ist eine Pflichtschule. Sie verordnet Lernen und richtet es auf einen normativ gesetzten Bildungskanon, auf Langfristigkeit, Zwang und Verpflichtung aus, orientiert sich also an ganz anderen Werten.

### Einige Vermutungen über die Wirkungen der Modularisierung auf die Grundausbildung von Lehrpersonen

Wenn das Baukastensystem und die Modularisierung in die Lehrerinnen- und Lehrergrundbildung aufgenommen wird, dann sind damit folgende Merkmale verbunden:

- Das Arbeiten in verbindlichen Lerngruppen wird weitgehend zugunsten flexibler und kurzzeitig zusammengesetzter Lerngruppen aufgegeben;
- Die Leistungssicherung erfolgt am Schluss der einzelnen, autonomen Module als Nachweis beruflicher Handlungskompetenzen. Die geprüften Handlungskompetenzen müssen realen Situationen oder Funktionen am Arbeitsplatz Schule entsprechen;
- Da das Lernen nicht mehr in verbindlichen Lerngruppen stattfindet und damit Klassenkonferenzen hinfällig werden, wird das aktive Verfolgen von "Studieren-

denschicksalen" schwieriger. Die einzelnen Studierenden werden selber verantwortlich für ihren Weg und ihren Erfolg;

- Die lockere Koppelung von curricularem Lerninhalt und Ausbildungszeit wird aufgegeben zu Gunsten eines sehr genau definierten Lernarrangements. Dies führt in den positiven Auswirkungen zu einer grossen Zielgerichtetheit der Ausbildung, minimiert aber die Freiheitsgrade innerhalb der Unterrichtsgefässe und eventuell das Eingehen auf Wünsche und Interessen der Studierenden;
- Das Modell baut darauf auf, dass sich die für den Lehrberuf zentralen Kompetenzen genau angeben lassen, erreicht und überprüft werden können.

### Mögliche Probleme

Das Robotbild, das die EDK 1993 in ihren Thesen von den künftigen Pädagogischen Hochschulen zeichnete, sah eine Lernkultur vor, "die Intensität und Tiefe mit einer lebendigen Vielfalt an Inhalten und Methoden" ermöglichen und sich an einer "ganzheitlichen Bildung" als oberstem Ziel orientieren sollte (EDK, 1993, S. 23).

Wenn auch heute noch eine wie auch immer zu verstehende ganzheitliche Bildung das oberste Ziel der Bildung an der Pädagogischen Hochschule sein soll, dann lässt sich das in einem modularisierten System m. E. nur mit einigen zusätzlichen Massnahmen erreichen, welche die zu erwartenden Probleme vorausschauend bearbeiten. Meiner Problemanalyse bezieht sich auf eine Vorstellung von Modularisierung, die von einer linearen Übertragung des im Rahmen der Weiterbildung entstandenen Modulkonzeptes auf die Grundausbildung ausgeht. Das würde dann bedeuten, dass die Studierenden - ähnlich wie an einer Universität - ihre Module verhältnismässig frei zusammenstellen können, zu Designern ihrer eigenen Bildung werden und sich nur an minime Vorgaben und Rahmenbedingungen halten müssen.

Mit einer solchen strikten, in einzelne Module parzellierten Ausbildung, sehe ich vier miteinander verbundene Probleme verbunden. Ich gebe ihnen folgende Namen:

- das Zeitachsenproblem;
- das Kohärenzproblem;
- das Problem des Aufbaus von Berufshaltungen;
- das Problem einer angemessenen Intellektualität.

#### A) Das Zeitachsenproblem

Die Bewältigung des Schulalltages als Lehrperson verlangt u.a. Leistungen kognitiver, musischer, organisatorischer, emotionaler und führungsmässiger Art. Die Entwicklung dieser Leistungen erfolgt nach dem bisherigen pädagogischen Verständnis in einem gestuften Prozess, der durch ein kontinuierliches Wachstum der Bewältigungsleistungen geprägt ist: Die Studierenden bewältigen im Laufe der Zeit, wenn ihre Ausbildung auf der Zeitachse voranschreitet, komplexere Situationen und Probleme. Die erhöhten Leistungen erfolgen nicht additiv, Einzelkompetenz an Einzelkompetenz reihend, sondern in einer kontinuierlichen Bewegung auf die Bewältigung von zunehmend komplexen Leistungen hin.

Diese Vorstellung wird üblicherweise auf Herbart zurückgeführt, der eine frühe Form einer Handlungstheorie entwickelt hat. Bereits Herbart war, wie die Konstruk-

teure des Baukastensystems, an den *Handlungen* des Menschen interessiert, als Kantianer vor allem an sittlichen Handlungen. Die Fähigkeit zum Bewältigen ständig komplexer werdender Situationen sah er bildungsmässig so entstehen:

"Da nun die geistige Empfänglichkeit auf Geistesverwandtschaft und diese auf ähnlichen Geistesübungen beruht, so versteht sich, dass im höheren Reiche der eigentlichen Menschheit die Arbeiten *nicht bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden dürfen*. Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muss Virtuose in einem Fache sein. Aber die einzelne Virtuosität ist Sache der Willkür, hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen Anfängen des eigenen Strebens entstehen kann, - ist Sache der Erziehung. Daher nennen wir als ersten Teil des pädagogischen Zwecks Vielseitigkeit des Interesses, welche von ihrer Übertreibung, der Vielgeschäftigkeit, unterschieden werden muss" (Herbart, 1806/1983, S. 58-59; Hervorhebung M.F.).

Vielseitigkeit wird erreicht durch einen gut ausbalancierten Prozess zwischen Vertiefung und Besinnung. Ein Unterricht, der das Interesse aufschliesst, lässt der Ausbreitung in die Einzelheiten (in der Vertiefung) die Systematisierung und Verknüpfung (in der Besinnung) folgen, beginnt also bei der Klarheit des Einzelnen und dessen Verbindung zu anderen neuen Elementen, um danach der Systematisierung des Ganzen und der methodischen Intergration der neuen Vorstellungen in den eigenen Gedankenkreis Beachtung zu schenken (Holstein, 1983, S. 17; Benner, 1993, S. 106 ff.).

Herbart weist mit dem Zweitakt von Vertiefung und Besinnung auf etwas Elementares in der Bildung hin, nämlich darauf, dass gemachte Erfahrungen, Inhalte, Regeln usw. von der lernenden Person in ihren Gedankenkreis und ihre Persönlichkeit integriert werden müssen. Nur dann wird aus der Information Wissen und aus der Erfahrung Kompetenz. Hans Aebli hat Herbarts Konzept weiter geführt und es in den "Zwölf Grundformen des Lehrens" als moderne Formalstufentheorie formuliert (vgl. Aebli, 1990, S. 15-29, bes. S. 24, und S. 275 f.). Mit dem PADUA-Schema (Problemlösendes Aufbauen, Durcharbeiten, Üben, Anwenden) hat Aebli auf der Basis eines von Piaget her dynamisiert gedachten Kantianismus für das lernende Individuum ein allgemeines Integrations- und Adaptationsschema angegeben, das - folgt man der Eigendeklaration Aebli's - für alle Stufen des Unterrichts, "von der Primarschule bis zur Höheren Schule und vielleicht sogar zur Universität" gültig ist (Aebli, 1990, S. 16).

Erst wenn die diskreten Elemente eines Handlungsablaufs, einer Operation oder eines Begriffs in einer Verknüpfungsstruktur zusammengebracht werden können, entsteht neues Wissen, entsteht Bildung. Diese Leistung, das wissen wir Pädagogen, muss zunächst einmal vom lernenden Subjekt erbracht werden. Aber das darf uns nicht davon entbinden, den Subjekten, den Studierenden, im Sinne optimaler Passungen (Aebli, 1990, S. 303) von der Ausbildungsinstitution bereit gestellte pädagogische Hilfen zu bieten.

Wir hören Herbart warnen: Die "Fülle von vielem Einzelnen soll nicht Schwäche werden durch zu weit fortgesetzte Zerstreung in vielerlei" (S. 58). Denn das wäre keine Bildung mehr. Wohl wahr!

Bei einer Übertragung des Modulsystems von der Weiterbildung in die Grundausbildung ist demnach zu bedenken, dass die Studierenden auf der Zeitachse der Ausbildung immer wieder Elemente vorfinden, die ihnen helfen, neben der im Modul gepflegten Vertiefung auch die Besinnung, die Überschau, die Verknüpfung der Studieninhalte zu pflegen. Pädagogische Hochschulen sind m.E. gut beraten, speziell dafür Lerngefäße und -formen vorzusehen. Dies ist nur schon deshalb empfehlenswert, weil bei solchen Gelegenheiten sichtbar wird, welchen Verlauf die "Lerngegenstände und -prozesse" in den Subjekten nehmen. Das ist - vor jeder Fragebogenaktion - die einfachste Version von Evaluation und Qualitätssicherung. Um derartige herbartsche Besinnungen vorzunehmen, könnten Stammgruppen gebildet werden, die sich regelmäßig einmal pro Woche für eine drei- oder vierstündige Veranstaltung treffen und über längere Zeit - unabhängig von den individuell besuchten Modulen der einzelnen Studierenden - als Lerngruppe zusammen bleiben, um zusammen zu arbeiten und zu lernen. Das Lernen in der Stammgruppe müsste bewusst auf das Integrieren der einzelnen Bildungselemente und Kompetenzen angelegt und mit der Erprobung in der Praxis gekoppelt sein, also die Vor- und Nachbereitung von Praktika einschließen.

### B) Das Kohärenzproblem

Eine Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution, die den Aufbau der Endkompetenz, das selbstständige Unterrichten und das Mitgestalten-Können der Schule vor Ort, aus Einzelkompetenzen aufbaut, tut vermutlich gut daran, sich intern gut zu verständigen. Eines lehren uns die Gestaltpsychologen seit bald hundert Jahren: das Ganze ist mehr als die Summe der Teile. Oder in den Begrifflichkeiten des hermeneutischen Zirkels (Danner, 1979, S. 52 ff.; Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 55 ff.) ausgedrückt: der einzelne Teil wird besser verständlich, wenn er vom Ganzen her interpretiert wird, und umgekehrt wird das Ganze besser begrifflich, wenn die einzelnen Teile geklärt sind und im Zusammenhang gesehen werden.

Fritz Oser (2001) hat 88 Standards isoliert, die professionelles Lehrerhandeln ausmachen. Die Standards lassen sich als berufsbezogene Coping-Strategien verstehen und befähigen die künftigen Lehrpersonen, mit schulpädagogischen Herausforderungen und Unsicherheiten<sup>6</sup> produktiv umzugehen. Die Standards geben für die Gestaltung der Lehrer(innen)bildung wertvolle Orientierungsmarken ab. Umgekehrt verführen sie vielleicht dazu, als Handlungskompetenzen einzelnen Modulen zugeordnet zu werden, ohne dass sie in der gegenseitigen Verknüpfung gesehen und ent-

<sup>6</sup> Die amerikanischen Autoren Floden und Clark haben vier Unsicherheitsfaktoren ausgemacht, welche den Lehrberuf kennzeichnen und schwierig machen (Floden & Clark, 1991, S. 192 ff.):

- Unsicheres Schülerverständnis: Lehrerinnen und Lehrer sind sich selten darüber im Klaren, was ihre Schüler wissen und lernen.
- Unsichere Relation zwischen Lehren und Lernen: Es lässt sich nie genau bestimmen, wie eine Klasse auf eine Stunde reagieren wird.
- Unsichere Inhaltsgewichtung: Bezüglich Umfang, Ziel- und Akzentsetzung haben Lehrpersonen einen Spielraum, den sie selbst begrenzen müssen. Genaue Kriterien zur Festlegung existieren nicht.
- Unsicheres Autoritätsverhältnis: Die Führungsaufgabe kann mit der Unterrichtsaufgabe in Widerspruch geraten. Die Prioritätensetzung in diesem Bereich wird oft als sehr schwierig erlebt.

wickelt werden. Gerade letzteres macht aber die erfolgreiche Bewältigung von Schul-situationen aus.

Für die Dozierenden bieten Module die Gelegenheit, sich auf bestimmte Kompetenzen und Sachgebiete zu spezialisieren. Für Studierende besteht dadurch die Chance, stets am neuesten Wissen, am neuesten Erkenntnisstand zu partizipieren. Das alleine genügt aber nicht, um gebildet zu werden. Bildend wirkt die Ausbildungsanlage erst, wenn die Informationen nicht additiv nebeneinander stehen bleiben, sondern im gegenseitigen Bezug gesehen werden (siehe Herbart). Und diesen gegenseitigen Bezug müssen nicht nur die Studierenden, sondern auch die Dozierenden sehen.

Nötig sind also institutionelle Vorkehrungen, die das Entstehen kollegialer Zusammenarbeitformen begünstigen. Nur Dozierende, die wissen, welchen Leitvorstellungen ihre Kolleginnen und Kollegen nachleben und welche Inhalte sie behandeln, sind auch fähig, den Studierenden Querbezüge aufzuzeigen.

Das gegenseitige Vorstellen von Unterrichtsinhalten, das gemeinsame Entwickeln von Team-teaching-Arrangements usw. braucht Zeit und damit Geld. Soll das Additive vermieden werden, muss die Institution PH diese Investition aufbringen und nicht nur für die Studienorganisation Innovationen entwickeln, sondern auch dem Personal die Möglichkeit zur verstärkten Zusammenarbeit (in bezahlter Zeit) bieten. Auch das wäre ein Beitrag zur Qualitätssicherung.

Kehren wir zu den Studierenden zurück. Sie brauchen, so vermute ich, in einer modularisierten Ausbildung eine gute Studienberatung, die am Studienbetrieb orientiert ist und sinnvolle Modulkombinationen aufzeigen kann. Die Beratung hat dem sinnvollen Kompetenzaufbau zu dienen, denn es wird sinnvolle und unsinnige Modulabfolgen geben.

An diesem Punkt erweist sich, dass ein modularisiertes Grundausbildungssystem nicht notwendigerweise im ökonomischen Sinne billiger sein wird. Denn Beratung fällt als Kostenfaktor an.

### C) Das Problem des Aufbaus von Berufshaltungen

Ewald Terhart ist vor einigen Jahren auf der Grundlage seiner zahlreichen Untersuchungen zum Schluss gekommen, dass neben kognitiven und administrativen Elementen der Berufsausübung *personale* Faktoren über Erfolg oder Misserfolg als Lehrperson entscheiden. Die zwei wichtigsten sind die persönliche Motiv- und Emotionslage der Lehrperson. Diese Faktoren bilden eine fundamentale und notwendige "Bedingung der Möglichkeit des Gelingens als eben auch Ursache für das Misslingen" von schulischer Beziehungsarbeit. (Terhart, 1992, S. 108 f.). Aus den Resultaten Terharts lässt sich erschließen, dass der Entwicklung von Persönlichkeitsfaktoren eine entscheidende Rolle zukommt. Sie bildet ein Professionalisierungselement.

Zur Professionalisierung gehört heute, die Lehrpersonen zu befähigen, die Schülerinnen und Schüler von der Sinnhaftigkeit des Lernens und der Schule zu überzeugen. Hermann Giesecke hat in seinem Buch "Wozu ist die Schule da?" (1997) dargelegt, dass schulisches Lernen auf der Voraussetzung der "Schulfähigkeit" bei den Kindern aufbaut, und Thomas Ziehe hat gezeigt, was das vom Lehrer verlangt: "Zum

einen wird der Lehrer *Beziehungsarbeiter*. Er sieht sich gezwungen, das Vakuum an kulturell präsenten Sinnmöglichkeiten durch gute Beziehungen zu ersetzen." Diese Beziehungsarbeit "muss er selber machen, aus eigener Kraft. Der Lehrer wirbt um gute Beziehungen, immer die Gefahr des Scheiterns und damit einer schwer ertragbaren Arbeitssituation vor Augen" (Ziehe, 1991, S. 88).

"Zum zweiten wird der Lehrer so etwas wie ein *Kulturarbeiter*. Er muss, wiederum aus eigener Kraft, Möglichkeiten für Sinn- und Motivfindung erst einmal erlebbar machen" (Ziehe, 1991, S. 89).

Die Frage ist, wie im modularisierten System diese Persönlichkeitsentwicklung vor sich geht und der Aufbau der Motiv- und Emotionslage (Terhart) sowie die Fähigkeit zur Beziehungsarbeit mit Eltern, Schülern und Kollegium bewusst gefördert wird.

Neben der Möglichkeit, bestimmte Teilkompetenzen, die dazu nötig sind, in Modulen auszubilden (z.B. in Modulen zu Kommunikation oder Supervision), hängt nicht zuletzt dieser Teil gerade davon ab, wie Dozierende (und nicht das Modulleistungserfassungsprogramm des Administrationscomputers) den Studienverlauf, die Höhen und Tiefen, die Herausforderungen und gelungenen Leistungen von Studierenden begleiten.

Eine Gefahr modularisierter Ausbildungen in grossen Institutionen könnte darin bestehen, dass Verbindlichkeiten unterminiert werden und eine Anonymisierung entsteht, wie sie die seminaristische Tradition nicht gekannt hat. Die Erfahrung: Da ist jemand, der den Verlauf meines Lernens verfolgt, der Hochs und Tiefs in der Ausbildung zur Kenntnis nimmt, der mir Grenzen setzt, der Leistungen einfordert oder mit mir zusammen neue Ziele und Perspektiven entwickelt, ist Teil der Persönlichkeitsentwicklung und eine wesentliche Erfahrung im Hinblick auf den zukünftigen Berufsauftrag als Lehrperson der Volksschule. Wer erfahren hat, was er erzieherisch weitergeben soll, kann eine reflektierte pädagogische Position einnehmen. Daraus lässt sich ein Plädoyer dafür ableiten, die PHs nicht aufs Driften (im Sinne Sennetts) auszurichten. Es muss das Anliegen sein, innerhalb einer modularisierten Struktur, langfristige Verbindlichkeiten zu sichern, Vertrauen aufzubauen und Verpflichtungen ernst zu nehmen, ganz einfach deshalb, weil diese Werte für pädagogisch Tätige zentral sind.

Mit diesen Überlegungen ist ein berufsethischer Aspekt eng verbunden. Lehrpersonen haben seit jeher Verantwortung übernommen für das Lernen von anderen, für das Lernen von Kindern. Im modularisierten System übernehmen sie zunächst einmal die Verantwortung für sich selbst und das eigene Lernen, sind also in gewisser Weise selbstbezogen. Die Ausrichtung auf das gemeinsame Lernen und das Lernen der anderen verdient aber ebenso eine spezielle institutionelle Aufmerksamkeit, weshalb Überlegungen zur strukturellen Verankerung gemeinschaftlicher Lernformen angebracht sind.

#### D) Das Problem einer angemessenen Intellektualität

Was für die Bewältigung des beruflichen Handelns nötig ist, steht künftig im Zentrum der Ausbildung zur Lehrperson. Kompetenzorientierung, Aufbau von professioneller

Handlungskompetenz ist das übergeordnete Ziel über allem. Auf den ersten Blick ist das eine durchaus wünschenswerte Entwicklung, denn Junglehrerinnen und Junglehrer beklagten bisher genau das Fehlen einer solchen (vgl. Goodlad, 1991, S. 213; Oser/Oelkers, 2001). Allerdings beweist die Klage noch keineswegs, dass jene Kompetenzorientierung, welche sich Berufseinsteiger wünschen - nämlich eine, die Sicherheit im Handeln gibt -, auch tatsächlich existiert bzw. ausgebildet werden kann. Die Modularisierung setzt voraus, dass wir genau wissen, über welche Handlungskompetenzen eine Lehrkraft verfügen muss.

Selbstverständlich führt am Versuch der Ausrichtung des Studiums auf Standards und Kompetenzen nichts vorbei, auch wenn sie, wie sämtliche Forschungen von Experten beweisen, schwierig zu ermitteln sind.<sup>7</sup>

Aber: Die Professionalisierung birgt die Gefahr in sich, dass die Spiesse nun gedreht werden, dass das *Gewusst wie* fast alles und das *Gewusst dass* beinahe nichts mehr gilt bzw. vorausgesetzt wird.

Ich denke, dass die Gestalterinnen und Gestalter der Pädagogischen Hochschulen eine spezifische Herausforderung zu bewältigen haben und diese Herausforderung lautet: Wie wird eine anspruchsvolle intellektuelle Auseinandersetzung mit "Sachen", Bildungsgütern und Stoffen innerhalb einer funktionalen, aufs Handeln ausgerichteten Bildung auf eine angemessene Art ermöglicht? Pädagogische Hochschulen müssen sich überlegen, welche bildungsorganisatorischen Vorkehrungen sie treffen können, um sie angemessen ins Spiel zu bringen. Stichworte dazu sind beispielsweise: Bewusst auf dieses Ziel hin angelegte Projektnachmittage bzw. Projektmodule, in welchen eine "Sache" exemplarisch studiert und für die Volksschule aufbereitet wird. Seminararbeiten und Diplomarbeiten können ebenfalls ein Steuerungselement sein. Denn etwas ist sicher: Lernen und Bildung sind beide mehr, als lediglich Kompetenzzuwachs. Mit den Worten Peter Sloterdijks gesprochen: "Lernen ist die Vorfreude auf sich selbst" (Kahl/Sloterdijk, 2002). Und dieses Selbst umfasst neben der Handlungsfähigkeit auch das Verständnis für Musik, Bildende Kunst, Literatur, Philosophie, Religion u.a.m. auf hohem Niveau. Dazu ist eine in die Tiefe gehende Beschäftigung mit diesen Bildungsgütern nötig.

#### Neben Problemen auch Chancen

Ich habe bisher allfällige Problembezirke antizipierend auszuleuchten versucht. Dabei will ich aber nicht stehen bleiben, sondern auch auf Chancen hinweisen, die mit der Modularisierung zweifellos gegeben sind.

So ist etwa der Bruder der Verbindlichkeit der Zwang. Im seminaristischen Ausbildungsmodell konnten die Studierenden nur sehr bedingt eine Wahl über Studieninhalte treffen. Das führte in vielen Bereichen zu lediglich extrinsischen Motivationen. Das Modulsystem bietet die Chance zu einer Veränderung in Richtung von mehr

<sup>7</sup> Auch die Standards von Fritz Oser sind nicht aus ökologisch validen Schulsituationen extrahiert wurden, sondern beruhen lediglich auf Interviews mit Auszubildenden und Junglehrpersonen. Sie beantworten nur, was die Studienabgänger als Mangel erleben, nicht aber, was tatsächlich in einer Grundausbildung erreichbar ist.

Selbstbestimmung, Motivation und echter persönlicher Vertiefung. Freilich geschieht dies nur, wenn das Modulsystem nicht in selbst gestellte Fallen tappt. Als solche Falle könnte sich beispielsweise die ECTS-Punktierung erweisen, die die Studierenden dazu verleiten kann, die persönliche Wahl der Module nicht nach den tatsächlichen persönlichen Bildungsbedürfnissen und Begabungen vorzunehmen, sondern sich an einer persönlichen Kräfteökonomie zu orientieren und sich ein Programm zusammenzustellen, welches sie am schnellsten und subjektiv am leichtesten zum Ziel, d.h. zum formalen Studienabschluss, führt. Wenn es aber gelingt, ein ausbalanciertes System zu entwickeln, das die Gefahr von Additivität und Anonymisierung bannt, dann kann die Modularisierung durch ihre Wahlmöglichkeiten Sinnstrukturen legen helfen, weil die einzelnen Studierenden sich in dem ausbilden können, was sowohl für sie selbst wie auch im Hinblick auf ihren zukünftigen Beruf Sinn macht.

Jerome Bruner hat in einem anregenden Buch die pädagogische Bedeutung der Trias *Sinn, Bedeutung und Ich-Identität* für Lernprozesse dargestellt. Diese Trias könnte bei allen Suchbewegungen für neue Ausbildungsstrukturen wegleitend sein, was bedeuten würde, ein Studium zu konzipieren, das bezüglich der Inhalte und Lernprozesse von den Studierenden als sinn- und bedeutungsvoll erlebt wird und dazu dient, die (Ich-)Identität als Lehrpersonen aufzubauen.

Ein weiterer Vorteil der modularisierten Ausbildung ist aus meine Optik darin zu sehen, dass sie sich für die Studierenden strukturell von der zuvor besuchten Mittelschule sichtbar und spürbar abhebt. In einer modularisierten Ausbildung wird den Studierenden ein anderes Organisations- und Studierverhalten abverlangt als zuvor in der Mittelschule. Der Wechsel in den im besten Sinne des Wortes verstandenen "studentischen Lernmodus" wird unterstützt. Diesen Wechsel müssen ebenso die bisher an Mittelschulseminaren tätigen Lehrpersonen vollziehen, welche gefordert sind, sich ein neues Lehrerverhalten anzueignen. Sie realisieren durch eine modularisierte Ausbildung deutlich, dass gegenüber dem Status quo Veränderungen nötig sind.

Weil wir noch über keine Erfahrung mit den Modulen verfügen, bleibt jede Antizipation spekulativ. Erfolg und Bewährung werden davon abhängen, wie die Beteiligten das neue System füllen. Davon hängt letztlich ab, ob das passiert, was Rita Süßmuth so formuliert hat: "Bildung kann ich nicht lehren, nur stiften" (Süßmuth 1997). Auch eine Bildung für Lehrerinnen und Lehrer lässt sich nur stiften. Das sollte uns im jetzigen Stadium dazu motivieren, genau hinzusehen, welche Systembedingungen dem Stiftungszweck voraussichtlich am gerechtesten. Das Eingangszitat von Philippe Meirieu weist uns aber schon jetzt darauf hin, dass pädagogische Konzepte im Stadium der Generierung einen quasi-ontologischen Status bekommen, der durch die Realität sehr schnell sowohl an Glanz wie auch an Furcht verlieren kann, ganz einfach deshalb, weil Erziehung und Bildung nicht technologisch funktionieren - auch in der zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht.

#### Literatur

- Aebli, H. (1990). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.  
 BBT (1999). *Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem. Kurzfassung. Schlussbericht über die Pilotphase 1996 bis 1998*. Bern: BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie).

- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarths. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.  
 Bruner, J. (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns*. Heidelberg: Auer. (Amerikanisches Original: Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press, 1990.)  
 Caritas (2002). *Sozialalmanach. Der flexibilisierte Mensch*. Luzern: Caritas Verlag.  
 Danner, H. (1979). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München: Reinhardt/UTB.  
 EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK-Dossier 24.  
 Floden, R.E. & Clark, Ch. M. (1991). *Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit*. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 191-210). Köln: Böhlau.  
 Giddens, A. (1996). *Leben in einer posttraditionellen Gesellschaft*. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.  
 Giesecke, H. (1997). *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.  
 Goodlad, J.I. (1991). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.  
 Herbart, J.F. (1806/1983). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (6. Aufl.). Bochum: Kamp.  
 Hintz, D., Pöppel, K. & Rekus, J. (1993). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim: Juventa.  
 Holstein, H. (1983). *Vorwort und Einführung [zur Allgemeinen Pädagogik J.F. Herbarths]*. In J.F. Herbart (1806/1983), *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (6. Aufl., S. 8-28). Bochum: Kamp.  
 Kahl, R. & Sloterdijk, P. (2001). *Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Peter Sloterdijk im Gespräch mit Reinhard Kahl über den Abschied vom Ernstfall und die Entprofessionalisierung der Schule*. *Pädagogik*, 53 (12), 40-45.  
 Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pädagogue*. Paris: EFS éditeur.  
 Oser, F. (2001). *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*. In F.Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Zürich: Rüegger.  
 Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.  
 Rittelmeyer, Ch. & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.  
 Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlinverlag.  
 Strittmatter, A. (1994). *Vom Seminar zur Pädagogischen Hochschule*. Sempach: Ms. (Manuskript eines Vortrags am Seminar Unterstrass mit dem Titel "Vom Seminar zur Pädagogischen Hochschule". Ein von Heinz Wyss verfasster Tagungsbeitrag ist abgedruckt in *BzL* 12/Nr. 3 (1994), S. 235-239.  
 Tanner, H. (1993). *Einstellungsveränderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung: Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.  
 Terhart, E. (1993). *Pädagogisches Wissen - Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens*. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 129-142). Weinheim: Beltz.  
 Weber, A. (1999). *Literatur und Erziehung. Lehrerbilder und Schulmodelle in kulturhistorischer Perspektive*. 3 Bände. Frankfurt: Lang.  
 Ziehe, Th. (1991). *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim: Juventa.