

**Zeitschrift:** Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen  
**Band:** 54/1968-55/1969 (1969)

**Artikel:** Die Ausbildung der Lehrer an Volks-, Real-, Sekundar- und Bezirksschulen  
**Autor:** Frey, Karl  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-59448>

#### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 27.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# **Die Ausbildung der Lehrer an Volks-, Real-, Sekundar- und Bezirksschulen**

Eine kombiniert systematisch-typologische Darstellung unter  
schulorganisatorischen und curricularen Gesichtspunkten

*Dr. Karl Frey, Universität Freiburg/Schweiz*

## ***Disposition***

### ***Teil I***

#### **Die Ausbildung der Lehrer an Real-, Sekundar- und Bezirksschulen**

### ***Teil II***

#### **Die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen**

##### **A. Strukturen der Schulorganisation**

1. Die äußereren Merkmale der 53 Lehrerbildungsanstalten
2. Die Sequenz der Schuljahre und Schulstufen bis zur Patentierung
3. Das Schulsystem vor der Lehrerbildung
4. Der Aufbau während der Lehrerbildung
5. Die Phase nach der Primärausbildung in der Lehrerbildungsanstalt

##### **B. Strukturelle Eigenschaften des Curriculums**

1. Die Bildungsziele der Lehrerbildung
2. Die Inhaltsstrukturen
3. Die Schulorganisation und der Fächerkanon

\* Die Grundlagen sind im Pädagogischen Institut der Universität Freiburg i. Ü. entwickelt worden. Mitarbeiter bei der Datenerhebung waren: P. Fallegger, J. Halder, J. Hürlimann, Ph. Kaspar, P. Simeon, T. Spirig, R. Wäger.

Nach der äußereren Bezeichnung der Lehrer als «Volks-, Real-, Sekundar- und Bezirkslehrer» wären vier verschiedene Ausbildungsumformen zu behandeln. In Wirklichkeit unterscheiden sich nur zwei Gruppen. Zu der einen gehören die Volksschullehrer, zu der andern die Real-, Sekundar- und Bezirkslehrer. Zu den letzteren zählen im weiteren Sinn auch die Lehrer an Progymnasien und in einigen Kantonen (zum Beispiel Basel) die Mittellehrer. Bei den Volksschullehrern zeigt sich in einigen Kantonen die Tendenz, eine Gruppe «Unterstufenlehrer» und «Oberstufen-» beziehungsweise «Abschlußklassenlehrer» auszugliedern. Eine differentielle Analyse bei den 53 schweizerischen Lehrerbildungsanstalten macht aber deutlich, daß sich die Ausbildung für die Unter-, Mittel- und Oberstufen- beziehungsweise Abschlußklassenlehrer noch nicht konstituiert hat. Es bestehen lediglich Ansätze, in einzelnen Bereichen, besonders in der Fachdidaktik, spezifische Lehrangebote aufzubauen. Ein Grund für das Ausbleiben einer typischen Ausbildung dieser Lehrergruppen scheint der Mangel an zureichend qualifizierten Fachdozenten zu sein.

Die Unter-, Mittel- und Oberstufenlehrer haben in den letzten Jahren Vereinigungen gegründet, in deren Rahmen in Form von Fortbildung eine gewisse Vorbereitung auf die Unterrichtsprobleme der entsprechenden Stufen erfolgt. Diese Maßnahmen sind zum Teil als Selbsthilfeorganisationen der Lehrer zu betrachten. Sie werden in einzelnen Kantonen nachträglich sanktioniert. Als Fachdozenten in diesen Kursen amtieren oft Lehrer, die von ihren Erfahrungen berichten.

Die nachfolgende Darstellung der Lehrerbildung betrifft im Teil I die Real-, Sekundar- und Bezirkslehrer, im Teil II die Volksschullehrer. Da die Situation der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen recht komplex und die Abgrenzung der einzelnen Typen gegeneinander dem Außenstehenden unklar ist, sollen diese Schulen kurz beschrieben werden:

In der gebräuchlichen Terminologie der Vergleichenden Erziehungswissenschaft handelt es sich um die Unterstufe des Sekundarschulwesens (*Cycle inférieur des écoles secondaires*). Sie schließen an das 4. bis 6. Jahr der Volksschule an und dauern, je nach Kanton, 2 bis 5/6 Jahre. Die häufigste Bezeichnung ist «Sekundarschule». Alle drei Typen (Sekundar-, Real-, Bezirksschule) vermitteln eine gehobene Allgemeinbildung. Äußere Kennzeichen sind eine Fremdsprache und die Möglichkeit zu einzelnen Freifächern in den oberen Klassen. Der Absolvent tritt in eine Berufslehre oder in die oberen Klassen des Gymnasiums über. Die Bezirksschule hebt sich von den

beiden anderen dadurch ab, daß sie mehr gymnasial im klassischen Sinne akzentuiert ist. Neben Latein, Englisch und Italienisch ist auch Griechisch Freifach. Bezirksschulen gibt es nur im Aargau und in Solothurn. In diesen beiden Kantonen existieren aber neben der Bezirksschule Sekundarschulen, die wie die Realschule in Zürich (neben der Sekundarschule, welche ähnliche Funktionen besitzt wie die Bezirksschule) Anforderungen etwas weniger hoch setzt. Die einzelnen Schultypen sind im Buch «Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen» [1] näher beschrieben.

## Teil I

### *Die Ausbildung der Lehrer an Real-, Sekundar- und Bezirksschulen*

*1. Die Voraussetzung für die unmittelbar berufsvorbereitende Ausbildung* ist die Hochschulreife oder das Primarlehrerpatent von einer der Lehrerbildungsanstalten. In Bern ist beim Primarlehrerpatent eine zweijährige Praxis auf der Primarschulstufe eine zusätzliche Bedingung. Das Latinum bildet allgemein keine Aufnahmebedingung (außer wenn das Studium zum Gymnasiallehrerdiplom ausgeweitet werden soll).

*2. Das Studium* dauert 4 bis 6 Semester. Studienort ist die Universität oder eine Institution, die den Charakter einer Pädagogischen Akademie beziehungsweise Pädagogischen Hochschule besitzt. Letztere sind den Fachhochschulen vergleichbar, die nicht zugleich Wissenschaftliche Hochschulen darstellen, wie sie gegenwärtig in einzelnen Ländern der Bundesrepublik für die Pädagogischen Hochschulen konzipiert werden. Zum letzteren Typ gehören vor allem die Sekundarlehreramtschule St. Gallen und das Kantonale Lehrerseminar Basel-Stadt. Die Ausbildung der Sekundarlehrer in Bern besitzt eine Zwischenstellung, indem sie teilweise der Universität integriert ist, teilweise in einer eigenen institutionellen Organisation ruht. Das gleiche gilt für Genf. Das Séminaire pédagogique von Lausanne ist hingegen wieder intensiver in die Universität eingebaut (Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät). In Zürich ist die Sekundarlehrerausbildung in die Universität integriert, während sich am gleichen Ort die Reallehrerausbildung relativ abgesondert vollzieht. In Freiburg ist die Sekundarlehrerausbildung vollständig in der Universität integriert.

3. Die Darstellung unter Punkt 2 bezieht sich auf die Hochschulkantone. In Hinsicht auf sämtliche fünfundzwanzig Kantone zeichnen sich *vier Organisationstypen* ab:

1) Studium von 5 bis 6 Semestern an einer Universität (und einem dazugehörigem Institut für die mehr berufsbezogenen Disziplinen): Bern, Basel-Stadt, Freiburg, Genf, Neuenburg, Waadt.

2) Fünfsemestriges Studium an der Sekundarlehramtsschule in St. Gallen; ähnlich auch Reallehrerausbildung in Zürich.

3) Studium nach dem Schema 1, wobei das Universitätsdiplom (auf Grund eines Konkordates) in anderen Kantonen anerkannt wird. Die meisten Kantone ohne eigene Hochschule stellen die Lehrer nach diesem Verfahren an.

4) Studium an irgend einer Universität, je nach Kanton 4 bis 6 Semester, ohne Abschlußqualifikation, wobei die Diplomprüfung vor einem kantonalen Gremium (nicht im Universitätskanton) abgelegt wird. Die kantonale Prüfungskommission setzt sich meistens aus anerkannten Praktikern des Kantons zusammen. Auch dieses Verfahren wird neben Schema 3 von den meisten Kantonen ohne Hochschule gepflegt.

4. Die Freizügigkeit innerhalb der Schweiz ist relativ gut gewahrt. Die Anstellung erfolgt meistens nicht auf Grund des vorhandenen Diploms, sondern wesentlich nach dem subjektiven «Eindruck» bei einer Probelektion am künftigen Tätigkeitsort. Der Grund für diese Handhabung scheint weniger der viel diskutierte Lehrermangel zu sein als die Tatsache, daß die Diplome der einzelnen Kantone beziehungsweise Universitäten in andern Kantonen keinen rechtlich verbindlichen Status besitzen. Als verbindliches Kriterium bei der Lehrerwahl fungiert in den meisten Kantonen nachweislich nur die Anzahl der minimal zu *belegenden* Semester an einer Hochschule. So kommt es zum Beispiel vor, daß ein Kanton in seiner Anstellungsverordnung ein sechssemestriges Studium mit Abschlußqualifikation verlangt, in Wirklichkeit aber auch Lehrer anstellt, die zwar 6 Semester «belegt» haben, doch nur ein Examen über ein vier- oder fünfsemestriges Studium ausweisen.

Eine weitere Anstellungsbedingung ist die Absolvierung einer Probezeit (Vikariat) von mehreren Monaten bis zu 2 Jahren. Häufig ist diese Voraussetzung die einzige, insofern der Kandidat mit irgendeinem Abschluß die Probezeit beginnen kann, um nachher die offizielle Wählbarkeit zu erhalten.

In einzelnen Kantonen intensiviert sich die Praxis, Volksschullehrer als Sekundarlehrer anzustellen, unter der Bedingung, daß sie später eine Nachprüfung in der ersten Fremdsprache bestehen. Einzelne Volksschullehrer übernehmen einen solchen Posten als Sekundarlehrer und haben ihn über gewisse Jahre inne, scheiden aber vor der erforderlichen Prüfung (wegen Heirat) freiwillig wieder aus!

Die genannten Anstellungspraktiken könnten um viele weitere ergänzt werden. Es sei noch ein Verfahren aufgeführt, das besonders in Hinsicht auf die Qualifikation des Unterrichtspersonals an den Gymnasien bedeutsam ist: Zahlreiche Lehramtskandidaten erwerben das Sekundarlehrerdiplom (5/6 Semester), in der Hoffnung, nach einigen Jahren Schulpraxis (über das Progymnasium) ins Gymnasium aufsteigen zu können. Diese Spekulation hat sich bisher in vielen Fällen verwirklicht.

Allgemein läßt sich feststellen, daß die Wahl nicht einheitlich auf der Basis der Abschlußqualifikationen der Ausbildungsinstitutionen erfolgt. Besonders die Diplome der Hochschulen besitzen nur im eigenen Kanton umfassende Gültigkeit. Doch vergeben auch die Hochschulkantone zum Teil Lehrstellen an Kandidaten, welche den innerkantonalen Anforderungen nicht entsprechen. Im Vergleich zum Diplom der Gymnasiallehrer läßt sich aber dennoch festhalten, daß jenes der Sekundar- beziehungsweise der Reallehrer einen verbindlicheren Wert besitzt. Es wäre zu prüfen, ob die willkürlichen Anstellungsbedingungen nicht einen negativen Einfluß auf das Berufsbild nehmen, im gesamten den Ausbildungsstand der Sekundarlehrer verschlechtern und langfristig den regulär ausgebildeten Nachwuchs vermindern beziehungsweise den Lehrermangel fördern.

Aber auch ohne die Abklärung dieser Fragen scheint es wünschenswert, wenn im Rahmen der Erziehungsdirektorenkonferenz ein generell gültiges Minimalprogramm für die Anstellung der Sekundarlehrer (ebenso wie der Gymnasiallehrer) erlassen würde. (Gegen ein solches Vorgehen werden nicht politische Gründe angeführt, sondern der Hinweis, solche Anforderungen ließen sich beim Lehrermangel nicht verwirklichen.) Auf Grund der bekannten berufssoziologischen Erkenntnisse läßt sich aber dagegen zumindest die Behauptung formulieren, daß die gültige Berufsqualifikation die entsprechende Berufsgruppe konsolidieren hilft.

5. In Hinsicht auf die gesamte Schweiz lassen sich folgende *Merkmale des Curriculums* festhalten: Der Schwerpunkt liegt einerseits auf der Muttersprache und einer Fremdsprache, andererseits auf den

pädagogischen Fächern. Muttersprache wie Fremdsprache sind primär im Sinne der linguistischen und literaturwissenschaftlichen Systematik strukturiert. An einigen Orten kommen (zweitrangig) Fachdidaktiken hinzu. Die pädagogische Ausbildung entspricht ungefähr den minimalen Anforderungen des «Kernstudiums der Erziehungswissenschaft», wie es von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1968 empfohlen worden ist. Allerdings erreichen die Lernobjekte im allgemeinen nicht jene wissenschaftliche Dichte und jenes Niveau des Forschungsstandes, wie es dort angezeigt ist. Die Objektfelder «Pädagogische Soziologie» und «Methodologie der Erkenntnisgewinnung in den verschiedenen Disziplinen» fallen weitgehend aus.

Die Prüfungsfächer in den naturwissenschaftlichen Disziplinen sind sehr verschiedenartig angeordnet. Eine einheitliche Thematik läßt sich nicht herauslesen. Doch gilt ebenfalls, daß sie primär wissenschaftlich und nicht schulpädagogisch oder fachdidaktisch strukturiert sind.

Bei den sprachlich-historischen Disziplinen wählen viele Lehramtskandidaten als weiteres Fach Geschichte.

*6. Zusammenfassend kann man die Ausbildung der Lehrer für die Real-, Sekundar- und Bezirksschulen mit folgenden Stichworten charakterisieren: Es handelt sich um ein universitäres oder para-universitäres Kurzstudium, dessen didaktische Struktur primär fachwissenschaftlich, sekundär berufsbezogen ist. Die Abschlußqualifikation hat nicht eine genau fixierte professionelle Statuszuweisung zur Folge und ist in diesem Sinne in Hinsicht auf die Berufszulassung nicht schlechthin gültig wie vergleichsweise die staatliche Medizinalprüfung. Das professionelle Verhaltenstraining im Rahmen der Ausbildung ist im Vergleich zu anderen Kurzstudien im Rahmen des Gesamthochschulbereiches gering. Deshalb wird die Berufsqualifikation wesentlich von der nachfolgenden Vikariatszeit abhängig gemacht. Die Ausbildungs- wie die Anstellungsreglemente sind in den meisten Kantonen verschieden.*

## Teil II

### *Die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen*

#### *A. Strukturen der Schulorganisation [2]*

##### *1. Die äußereren Merkmale der 53 Lehrerbildungsanstalten*

###### **1) Die Bezeichnung der Institutionen:**

Die Bezeichnung der Institutionen, in denen die Lehrer ausgebildet werden, variiert. Die Mehrzahl der Institutionen im deutschsprachigen Raum wird «Lehrerseminar» genannt. Das Pendant in der französischen Sprache ist die «Ecole Normale». Neben dem Titel «Seminar» kommt auch «Lehramtsschule», «Lehrerbildungsanstalt» und ähnliches vor.

Das Seminar wird in den letzten Jahren in zunehmendem Maße in ein «Unterseminar» und ein «Oberseminar» aufgegliedert. Das Unterseminar umfaßt die Unterstufe, besitzt «allgemeinbildenden» Charakter analog dem neusprachlichen oder musischen Gymnasium und besitzt paragymnasiale oder spezifisch gymnasiale Züge. Diese Situation verdeutlicht sich zum Beispiel an der Tatsache, daß diese Unterseminare im Kanton Neuenburg «Gymnases Pédagogiques» heißen. Das Oberseminar dagegen gruppiert sich unmittelbar um die berufsvorbereitende Bildung.

Es besteht die Tendenz, vom klassischen Begriff des «Seminars» wegzukommen, um einen neutraleren Ausdruck einzusetzen. Typisch dafür ist die Bezeichnung «Lehrerbildungsanstalt» [3].

###### **2) Der rechtliche und konfessionelle Status:**

Drei Fünftel der Lehrerbildungsanstalten unterstehen direkt dem Staat. Die übrigen sind privat oder städtisch, besitzen aber durchwegs die staatliche Anerkennung.

Als rechtlicher Träger fungiert bei den Privatschulen entweder ein Verein (Seminarverein) oder ein religiöser Orden beziehungsweise eine Kongregation. Bei den kommunalen Institutionen ist es die entsprechende Stadt.

Alle privaten Lehrerbildungsanstalten, die nicht städtisch sind, haben Bekenntnischarakter. Es sind 17 der 53 Lehrerbildungsanstalten; 4 davon sind evangelisch beziehungsweise reformiert, protestantisch. Die übrigen 13 sind katholischer Provenienz.

Alle staatlichen Lehrerbildungsanstalten sind konfessionell neutral mit Ausnahme von Freiburg (Ecole secondaire des jeunes filles),

Wallis (Brig), Wallis (Ecole Normale des Institutrices), Wallis (Kantonales Lehrerseminar Rawyl), Freiburg (Ecole Normale), welche katholisch orientiert sind.

### 3) Die Unterrichtssprache:

Bei den 53 Lehrerbildungsanstalten ergibt sich folgende Verteilung der Unterrichtssprache: 35 Deutsch, 13 Französisch, 1 Italienisch, 3 gemischt Deutsch-Französisch, 1 gemischt Deutsch-Italienisch-Romanisch.

### 4) Die Verteilung der Lehrerbildungsanstalten auf die Kantone:

Die Kantone Appenzell-Innerrhoden, Appenzell-Außerrhoden, Obwalden, Nidwalden, Uri führen keine eigene Lehrerbildungsanstalt. Sie stehen in einem Konkordatsverhältnis mit anderen Kantonen: Appenzell-Außerrhoden mit Thurgau (Kreuzlingen), Appenzell Innerrhoden mit Schwyz (SZ-Rickenbach), Obwalden mit Schwyz und Luzern, Glarus mit Schaffhausen und Schwyz (für das Oberseminar).

Uri besitzt seit dem 5. Mai 1968 in Altdorf ein Unterseminar. Das Oberseminar wird zusammen mit Schwyz organisiert.

Vier Kantone besitzen keine eigenen Lehrerbildungsanstalten, 9 Kantone je eine. Auffällig ist die verhältnismäßig große Zahl von Lehrerbildungsanstalten in den Kantonen Bern, Luzern, Freiburg, Zug. In Zürich sind von den 7 Lehrerbildungsanstalten 6 sogenannte Unterseminarien (ohne Abschluß). In Bern, Freiburg, Luzern und Zug ist das allerdings nicht der Fall. In Zug sind alle 3 Lehrerbildungsanstalten Privatinstitutionen. Ähnlich ist das Verhältnis in Freiburg. Die Anzahl der Lehrerbildungsanstalten hängt wesentlich von der Organisationsform ab (mit oder ohne vorausgesetzte Hochschulreife, das heißt Gruppe B oder Gruppe A der Lehrerbildungsanstalt). Zudem bilden geographische, wirtschaftliche, insbesondere historische und bildungsideologische Motive Determinanten, die zu berücksichtigen sind.

## *2. Die Sequenz der Schuljahre und Schulstufen bis zur Patentierung*

Die Übersicht «Sequenz der Schuljahre und Schulstufen» soll über die verschiedenen Schultypen, welche ein Lehramtskandidat zu durchlaufen hat, wie über deren zeitliche Ausdehnung orientieren. Das Schema umfaßt damit die gesamte Ausbildungszeit von der 1. Volksschulkasse bis zur Patentierung.

Die Volks-, Sekundar-, Real- und Bezirksschule sind im Schema mit arabischen Zahlen, die einzelnen Kurse an den Lehrerbildungs-

anstalten dagegen mit römischen beziehungsweise arabischen oder in Semestern ( $\frac{1}{2}\dots$ ) angeführt. Nicht berücksichtigt werden Trimestereinteilungen.

*Übersicht: Sequenz der Schuljahre und Schulstufen bis zur Patentierung*

Schul-jahre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
AGa	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	1 <sup>4</sup>	2	3	4	1 <sup>6</sup>	2	3	4				
AGw	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	1 <sup>4</sup>	2	3	4	1 <sup>6</sup>	2	3	4				
BEb	1 <sup>1</sup>	2	3	4	1 <sup>2</sup>	2	3	4	5 <sup>d</sup>	4 <sup>e</sup>	3	2	1				
BEd	1 <sup>1</sup>	2	3	4	1 <sup>2</sup>	2	3	4	5 <sup>d</sup>	IV <sup>m</sup>	III	II	I				
BEh	1 <sup>1</sup>	2	3	4	1 <sup>2</sup>	2	3	4	5 <sup>d</sup>	IV <sup>6</sup>	III	II	I				
BEi	1 <sup>1</sup>	2	3	4	1 <sup>2</sup>	2	3	4	5	IV <sup>m</sup>	III	II	I				
BEL	1 <sup>1</sup>	2	3	4	1 <sup>2</sup>	2	3	4	5 <sup>d</sup>	IV <sup>6</sup>	III	II	I				
BEm	1 <sup>1</sup>	2	3	4	1 <sup>2</sup>	2	3	4	5 <sup>d</sup>	IV <sup>6</sup>	III	II	I				
BEn	1 <sup>1</sup>	2	3	4	1 <sup>2</sup>	2	3	4	5 <sup>d</sup>	4 <sup>e</sup>	3	2	1				
BEp	1 <sup>1</sup>	2	3	4	1 <sup>2</sup>	2	3	4	5	IV <sup>m</sup>	III	II	I				
BEs	1 <sup>1</sup>	2	3	4	1 <sup>2</sup>	2	3	4	5 <sup>d</sup>	IV <sup>6</sup>	III	II	I				
BEt	1 <sup>1</sup>	2	3	4	1 <sup>2</sup>	2	3	4	5	IV <sup>6</sup>	III	II	I				
BL	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	Gymnasium + Matura				/I <sup>8</sup>	2/3						
BS	1 <sup>1</sup>	2	3	4		Gymnasium + Matura				1/2 <sup>8</sup>	3/4						
FRa	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	I <sup>6</sup>	II	III	IV	(C)			
FRb	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3 <sup>e</sup>	I <sup>6</sup>	II	III	IV	(C)			
FRe	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	I <sup>6</sup>	II	III	IV	(C)			
FR <sup>f</sup>	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	I <sup>6</sup>	II	III	IV	(C)			
FRm	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	I <sup>6</sup>	II	III	IV	V	(C)			
FRp	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	I <sup>6</sup>	II	III	IV	(C)			
GE	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	Gymnasium + Matura				I <sup>8</sup>	II III					
GL	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	1/2 <sup>7</sup>	3/4	5/6	7/k				
GRc	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3 <sup>a</sup>	I <sup>7</sup>	II	III	I <sup>8</sup>	II			
GRs	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3 <sup>a</sup>	I <sup>6</sup>	II	III	IV	V			
LUb	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	I <sup>6</sup>	II	III	IV	V				
LUh	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	I <sup>6</sup>	II	III	IV	V				
LUk	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2 <sup>o</sup>	1 <sup>6</sup>	2	3	4	5				
LUI	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2 <sup>1</sup>	3	I <sup>6</sup>	II	III	IV	V			
NE	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	1 <sup>2</sup>	2	3	4	Gymn. + Mat.	/1 <sup>8</sup>	2/3					
SGr	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	1/2 <sup>6</sup>	3/4	5/6	7/8				
SGs	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	1/2 <sup>6</sup>	3/4	5/6	(7/8) <sup>n</sup>				
SH	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5 <sup>c</sup>	1 <sup>3</sup>	2	1 <sup>5</sup>	2	I <sup>7</sup>	II	III	IV/1 <sup>8</sup>	2/			
SO	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>4</sup>	2	3	I <sup>6</sup>	2	3	4				
SZi	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	I <sup>7</sup>	II	III	IV <sup>8</sup>	V <sup>1</sup>			
SZr	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	I <sup>7</sup>	II	III	IV <sup>8</sup>	V <sup>1</sup>			
TG	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	1/2 <sup>6</sup>	3/4	5/6	7/8				
TI	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	1 <sup>5</sup>	2	3	1 <sup>9</sup>	2	I <sup>6</sup>	II	III	IV			
VSc	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	I <sup>6</sup>	II	III	IV	V	(K)			
VSm	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	I <sup>6</sup>	II	III	IV	V	(K)			

Schul-jahre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
VDc	1 <sup>1</sup>	2	3		bacc./ou cert. de cult. gén.						/1 <sup>s</sup>	2/3				
VDl	1 <sup>1</sup>	2	3	1 <sup>10</sup>	2	3	4	5	6 <sup>g</sup>	I <sup>6</sup>	II	III	IV			
VDy	1 <sup>1</sup>	2	3	1 <sup>10</sup>	2	3	4	5	6 <sup>g</sup>	I <sup>6</sup>	II	III	IV			
ZGc	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	I <sup>6</sup>	II	III	IV			
ZGm	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	I <sup>6</sup>	II	III	IV	V		
ZGz	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	I <sup>6</sup>	II	III	IV			
ZH	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6			Gymnasium + Matura		/1 <sup>s</sup>	2/3 <sup>b, h</sup>				
ZHe	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	1 <sup>7</sup>	2	3	4	1/2 <sup>s</sup>		
ZHk	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	1 <sup>7</sup>	2	3	4			
ZHo	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2 <sup>d</sup>	1 <sup>7a</sup>	2	3	4	5/			
ZHw	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2 <sup>d</sup>	1 <sup>7a</sup>	2	3	4	5/			
ZH4	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	1/2 <sup>7</sup>	3/4	5/6	7/8			
ZH5	1 <sup>1</sup>	2	3	4	5	6	1 <sup>2</sup>	2	3	1/2 <sup>7</sup>	3/4	5/6	7/8			

*Anmerkungen zur Übersicht:*

- 1 Volksschule
- 2 Sekundarschule, Ecole secondaire degré inférieur
- 3 Realschule
- 4 Bezirksschule
- 5 Gymnasium
- 6 Lehrer- beziehungsweise Lehrerinnenseminar  
Ecole normale
- 7 Unterseminar (US)
- 7a Lehramtsschule (US)
- 8 Oberseminar (OS)
- 9 Corso preparatorio oder weitere 2 Jahre Gymnasium
- 10 Collège
  - a Es genügen 9 mit Erfolg besuchte Volksschuljahre.
  - b Absolventen eines Unterseminars 2 Semester; Absolventen eines Gymnasiums 3 Semester.
  - c Für Schaffhausen-Land ist üblich: 6 Jahre Volksschule, 3 Jahre Realschule, dann 2. Klasse der Kantonsschule und anschließend Übertritt ins Unterseminar.
  - d Es besteht rechtlich auch die Möglichkeit, nach 9 Jahren Volksschule über eine Eintrittsprüfung ins Seminar aufgenommen zu werden. Die Nutzung beschränkt sich auf einzelne Fälle.
  - e Bis 1968 nur 2 Jahre Sekundarschule.
  - f Je nach Gemeinde, 6 oder 7 Jahre Volksschule.
  - g Zum Eintritt in die Ecole normale wird ein Mindestalter von 16 Jahren verlangt, ohne besondere Anforderung hinsichtlich Schulbildung. Faktisch sind Aufnahmen ohne höhere Schulbildung selten.
  - h Kantonales Oberseminar Zürich.
  - i Bewerber mit 2 Jahren Sekundarschule werden aufgenommen, wenn in den Fächern Deutsch, Französisch, Rechnen (und Geometrie für Knaben) die Minimalnote 5 erreicht wurde.

- k Die Kurse werden mit 4. Klasse, 5. Klasse, 6. Klasse, 7. Klasse der Kantons-schule bezeichnet. Das Oberseminar wird in Schaffhausen besucht.
- l Sonderregelung: der fünfte Kurs umfaßt 1 Trimester Theorie und 2 Trimester Unterrichtspraxis (meistens in kleinen Berggemeinden, die keine Lehrkräfte erhalten).
- m Die Kurse IV, III, II sind als «Formation générale», der Kurs I als «Formation professionnelle» bezeichnet.
- (C) Erst nach 4 Jahren (kontrollierter) Praxis erfolgt durch Erwerb des Certificat d'Apitude Pédagogique die definitive Patentierung.
- (K) Alle aus der Lehrerbildungsanstalt Entlassenen sind während 5 Jahren zum Besuch eines einwöchigen pädagogisch-didaktischen Sonderkurses verpflichtet.
- n Erst ab 1969.
- o Oder 3 Jahre Realschule.

AGa	Aarau	LUk	Kantonales Seminar Luzern
AGw	Wettingen	LUl	Städtisches Seminar Luzern
BEb	Marzili-Bern	SGr	Rorschach
BED	Delémont	SGs	Sargans
BEh	Hofwil-Bern	SZi	Ingenbohl
BEi	Biel	SZr	Rickenbach
BEI	Langenthal	VSc	Brig
BEm	Muristalden-Bern	VSf	Sion (féminin)
BEn	Neue Mädchenschule Bern	VSm	Sion (masculin)
BEp	Porrentruy	VDC	Lausanne (Canton de Vaud)
BEs	Biel-Seeland	VDI	Lausanne (Ecole Normale)
BET	Thun	VDy	Yverdon
FRa	Sainte-Agnès Fribourg	ZGc	Cham
FRb	Bulle	ZGm	Menzingen
FRe	Estavayer	ZGz	Zug
FRf	Ecole secondaire des jeunes filles Fribourg	ZHe	Evangelisches Lehrerseminar Zürich
FRm	Ecole normale Fribourg	ZHk	Küschnacht
FRp	Providentia Fribourg	ZHo	Wetzikon
GRc	Chur	ZHw	Winterthur
GRs	Schiess	ZH4	Töchterschule IV, Zürich
LUb	Baldegg	ZH5	Töchterschule V, Zürich
LUh	Hitzkirch		

### 3. Das Schulsystem vor der Lehrerbildung

1) Der Schuleintritt erfolgt in den meisten schweizerischen Kantonen nach erfülltem 6. Lebensjahr. In einigen Gebieten hat der Einschulungstermin bisher noch beim 7. Lebensjahr gelegen. Er wird im Verlaufe der Neustrukturierung des Bildungswesens dem 6. Lebensjahr angenähert.

Nur ein Teil der künftigen Lehramtskandidaten besucht vor der Volksschule den Kindergarten, der meistens 1 bis 2 Jahre dauert (vergleiche Trouillet 1967, S. 186 ff.).

2) Die Volksschulstufe wird für die künftigen Lehramtskandidaten mehrheitlich nach dem 5. bis 7. Schuljahr durch den Übertritt in eine Sekundarschule (Real-, Bezirksschule, Collège, Corso preparatorio) mit einer Dauer von 3 bis 5 Jahren oder ins Gymnasium abgelöst. Die Sekundar-, Real- und Bezirksschulen (Collège, Corso preparatorio) entsprechen ungefähr der Realschule in der Bundesrepublik Deutschland oder dem Collège d'enseignement in Frankreich oder der Modern School in England (bis 1965).

Entsprechend der Namengebung haben wir vier Typen:

1. *Die Sekundarschule*: Die Sekundarschule kann man im Aufbau als identisch ansehen mit dem zweiten Typ der *Realschule* (Basel-Stadt, Schaffhausen). Das wird deutlich, wenn Schaffhausen seine Schule zugleich auch mit «Sekundarschule» überschreibt.

Es handelt sich bei der Sekundar- und Realschule um 2 bis 3 (eventuell 4) Jahreskurse, welche mit erhöhten Anforderungen die obligatorische Schulzeit abschließen und zum Teil parallel mit der Volksschuloberstufe und den unteren Klassen des Gymnasiums verlaufen.

Das besondere Merkmal ist eine obligatorische erste Fremdsprache (meistens Französisch), zu der oft zusätzlich eine zweite Fremdsprache (Italienisch oder Englisch) belegt werden kann.

Die Real- und Sekundarschulen verleihen kein besonderes Fähigkeitszeugnis, das mit der «Mittleren Reife» in Deutschland vergleichbar wäre und die Ausbildung auf einen verbindlichen Status setzt. Doch gibt es bereits eine Reihe von Berufslehrgängen, in die man nicht mit dem gewöhnlichen Volksschulabschluß, aber mit Sekundar- beziehungsweise Realschule eintreten kann.

2. *Die Bezirksschule*: Der einzige Unterschied zum ersten und zweiten Typ ist die Betonung des gymnasialen Zuges. Neben Latein, Englisch und Italienisch ist auch Griechisch Freifach. Bezirksschulen gibt es nur im Aargau und in Solothurn, wo zusätzlich Sekundarschulen geführt werden, die im allgemeinen mehr «praktisch» begabte Schüler aufnehmen. Der Großteil der Bezirksschüler tritt in eine Lehre ein.

3. *Die mehrgliedrige Schule von Waadt*: Sie wird «Collège» genannt und ist dem Cycle d'orientation von Genf verwandt. Die grundsätzliche Bildungsabsicht ist die gleiche wie bei allen andern Typen. Beide versuchen, die alte Idee von der Förderstufe und die psychologische Theorie von den Begabungsrichtungen schultechnisch zu verwirklichen. Zusammenfassend muß man auch für den letzten Typ sagen, daß er das gleiche Bildungsziel anstrebt wie 1. die Sekun-

darschule, 2. die Realschule und 3. die Bezirksschule» (Frey 1969 a, S. 30/31). An Stelle der Sekundarschule lassen einige Institutionen (BEb, BEd, BEh, BEl, BEm, BEn, BEs, GRc, GRs, ZHo, ZHw) auch die Möglichkeit offen, nach 9 Volksschuljahren in die Lehrerbildungsanstalt einzutreten. In der Praxis wird dieser Weg jedoch selten begangen.

Neben dieser minimalen Anforderung an schulischer Vorbildung wird in den meisten Institutionen auch ein *Mindestalter* angesetzt. Dieses variiert bei der Gruppe A zwischen dem vollendeten 14. und 16. Lebensjahr und ist an mehreren Lehrerbildungsanstalten mit einem Stichdatum fixiert. Die Verschiedenheit der Regelung zeigt nachstehende Zusammenstellung:

- Kein Mindestalter: AGa, BL, BS, GE, LUb, LUh, LUI, SGr, SGs, SH, VDc, ZGc, ZGz, ZH, ZHw;
- 14. Altersjahr: ZHo;
- 15. Altersjahr: AGw, BEb, BEd, BEl, BEm, BEn, BEp (31. März), BEs, FRa, FRb, FRe, FRf, FRm, FRp, GRs, NE, SO, TG, VSb, VSf, VSm, ZHe (30. April), ZH4 (30. April), ZH5 (30. April).

3) Die Vorbildung vor den Oberseminaren (Gruppe B): 6 der 53 Lehrerbildungsanstalten bauen nicht auf dem Abschluß der Realschule oder paralleler Typen auf, sondern setzen eine Gymnasialbildung mit Matura (Baccalauréat) voraus. Dabei kann die gymnasiale Vorbildung über zwei Wege verlaufen:

a) über das Unterseminar mit gymnasialer Prägung. Im Unterschied zu den Unterseminaren der Gruppe A schließen diese Unterseminare mit einer Prüfung ab, die zum Übertritt in ein Oberseminar oder in die Universität berechtigt. Solche Unterseminare sind an neun Orten installiert: GL, ZHe, ZHk, ZHo, ZHw, ZH4, ZH5, NE, BL;

b) über einen der drei Typen des Gymnasiums mit Matura oder Baccalauréat als Abgangszeugnis. Dieser Weg ist in reiner Form nur in Basel-Stadt und in Genf in Praxis. In Basel-Land ist zwar auch der Einstieg nach dem üblichen Gymnasium möglich, und dieser Weg nimmt in steigendem Maße zu, doch ist theoretisch ein «musisches» Gymnasium mit «pädagogischer» Orientierung die offizielle Vorbildung. In den Unterseminaren des Kantons Zürich (ZHk, ZHo, ZHw, ZH4, ZH5, ZHe) gestattet der Abschluß sowohl den Übertritt in das Oberseminar wie an die kantonale Universität. Beim Übergang an die Universität besitzt das Abschlußzeugnis ungefähr den Wert einer partiellen Hochschulreife und gestattet das Studium in mehreren Disziplinen wie bei der Matura Typus C. Ähnlich ist die Situation

in Glarus, wo nur ein Unterseminar geführt wird. Das Oberseminar, mit dem ein Konkordat abgeschlossen ist, befindet sich in Schaffhausen. Das gleiche gilt für Schaffhausen, nur daß wie am Evangelischen Lehrerseminar Zürich das Oberseminar unmittelbar am Orte steht.

Neuenburg besitzt die Einrichtung der «Gymnases pédagogiques», die einem musischen Gymnasium gleichkommen.

Die curriculare Eigenart all dieser Unterseminare ist in Stichworten durch folgende Charakteristika gekennzeichnet: zum größten Teil identisch mit einem neusprachlich-technischen Gymnasium (Matura Typus C); doch nicht in jeder Hinsicht so viele mathematische Unterrichtseinheiten; dafür Betonung von Gesang und Instrumentalspiel (wie zum Teil beim Gymnasium Typus A); mit einigen wenigen Stunden Pädagogik im klassischen, geisteswissenschaftlichen Sinne.

Verschiedene Leiter und Beobachter solcher Unterseminare weisen darauf hin, daß die Fächerverteilung mehr oder weniger identisch ist mit jener an den bekannten gymnasialen Typen, daß aber im Gegensatz zum üblichen Gymnasium ein «besonderes geistiges (pädagogisches) Klima» herrsche. Andere Leiter und Beobachter sprechen diesen Institutionen lediglich die Funktion einer gewissen «Begabungsförderung» zu, welche das übrige Gymnasium nicht leistet.

#### *4. Der Aufbau während der Lehrerbildung*

Grundsätzlich ist festzuhalten, daß die unterschiedliche Vorbildung (Realschule oder Hochschulreife) nicht notwendigerweise eine unterschiedliche Gesamtausbildungsdauer nach sich zieht. Wo die Matura vorausgesetzt ist, erstreckt sich die Lehrerbildungsanstalt im allgemeinen nur über 1 bis zwei Jahre; wo die Lehrerbildungsanstalt dagegen auf die Realschule aufbaut, dehnt sie sich über 4 bis 5 Jahre aus. So ergibt sich der Abschluß der Lehrerbildung nach dem 13. oder 14. Schuljahr (20. bis 22. Lebensjahr).

Dennoch entstehen zwei prinzipiell verschiedene Organisationsarten. Der eine setzt die Hochschulreife voraus (Gruppe B), der andere lediglich die Realschulstufe (Gruppe A). Beide Organisationsarten besitzen mehrere Varianten.

Gruppe A: Die Institutionen dieser Gruppe werden meistens als «Lehrerseminar», «Ecole normale», «Scuola magistrale» bezeichnet. Sie beginnen nach der Realschulstufe und dauern 4 bis 5 Jahre. Die Lehrerbildung in diesen Schulen verläuft zeitlich ungefähr parallel zu den oberen Klassen des Gymnasiums (9./10. bis 13./14. Schuljahr;

16. bis 20./22. Lebensjahr). Mit der zunehmenden Zweiteilung in Unterseminar und Oberseminar dehnt sich die Gesamtbildung immer mehr aus. Oft folgt mit oder nach der Zweiteilung eine Verlängerung der Gesamtausbildungszeit um 1 Jahr. Zu diesen Lehrerbildungsanstalten gehören zum Beispiel GRc, GRs oder SZi und SZr. Hier dauert die Lehrerbildung bis zum 14. Schuljahr. Die Volksschullehrer erreichen dadurch das gleiche Alter bei ihrem Studienabschluß wie Real- und Sekundarschullehrer an der Universität oder wie die jüngeren Absolventen des Lizentiaten. Von den 53 schweizerischen Lehrerbildungsanstalten gehören 39 zu der Gruppe A.

Offiziell gliedern folgende Lehrerbildungsanstalten die Gesamtausbildungsdauer in zwei Stufen, nämlich das sogenannte «Unterseminar» und das «Oberseminar»: BEh, BEi, BEl, BEm, BEp, FRm, GRc, GRs, SZi, SZr, VSb, VSm. Das Unterseminar beinhaltet vor allem die allgemeinbildenden Fächer, analog dem Gymnasium neusprachlich/musischer Prägung. Das Oberseminar umfaßt die letzten 1 oder 2 Jahre der Gesamtausbildung und zentriert sich primär auf die berufliche Ausbildung (Formation professionnelle), wobei Methodik, Didaktik, Pädagogik und ähnliche Disziplinen bevorzugt werden. Der Übergang vom Unterseminar zum Oberseminar vollzieht sich bisher ohne Selektion und auch ohne Zeugnis am Ende des Unterseminars. Inzwischen zeichnet sich das Bestreben ab, das Unterseminar mit der Matura abzuschließen oder den Abschluß am Unterseminar einer Matura gleichzustellen.

Diese Variante der Gruppe A (mit der Zweiteilung in Unterseminar und Oberseminar) entspricht im Oberseminar einer «Akademie», wie sie in der Bundesrepublik Deutschland vor der Einführung der Pädagogischen Hochschule bestanden hat.

**Gruppe B:** Die Lehrerbildungsanstalten, welche eine Hochschulreife voraussetzen, erstrecken sich über 2 bis 6 Semester. Die längste Ausbildungsdauer besitzt Genf mit 6 Semestern. Darauf folgt Basel-Stadt mit 2 Semestern. In Zürich ist die Ausbildungsdauer von den vorausgehenden Studien abhängig. Aus diesem Grunde werden zwei Abteilungen geführt. Die Abteilung 1 mit 2 Semestern gilt für jene Lehramtskandidaten, welche von einem Unterseminar (auch Lehramtsschule genannt) kommen. In der Abteilung 2 (3 Semester) werden jene Kandidaten aufgenommen, die sich mit dem üblichen Hochschulreifezeugnis anmelden. Basel-Land, Schaffhausen, Neuenburg und das Evangelische Lehrerseminar Zürich schließen ebenfalls an ein Unterseminar an (in Neuenburg Gymnase pédagogique). In

diesen Unterseminarien wird im letzten Semester bereits mit kleinen Einführungen in pädagogische und didaktische Fächer begonnen. Somit beträgt die berufsbezogene Ausbildung in allen Lehrerbildungsanstalten mindestens 3 Semester. Die effektive Ausbildungsdauer in Genf beträgt nicht 6 Semester, sondern nur 4, da die künftigen Lehrer im 3. und 4. Semester bereits Unterricht erteilen (Praktikum im weitesten Sinne). Die Gesamtausbildungsdauer bei jenen Lehrerbildungsanstalten, welche eine Hochschulreife voraussetzen, ist zum Teil gleich lang oder kürzer als bei den Lehrerbildungsanstalten der Gruppe A, welche an die Realschulstufe anschließen. Das gleiche gilt für die Ausdehnung der berufsvorbereitenden Phase.

Für die Ausbildungsdauer an den Lehrerbildungsanstalten läßt sich gesamtschweizerisch folgende Gruppierung aufstellen:

26 Lehrerbildungsanstalten 4 Jahre

2 Lehrerbildungsanstalten 4½ Jahre

13 Lehrerbildungsanstalten 5 Jahre

6 Lehrerbildungsanstalten 6½ Jahre

6 Lehrerbildungsanstalten Hochschulreife plus 1 bis 3 Jahre.

Es ist anzumerken, daß in SZi und SZr der fünfte Kurs durch 2 Trimester Schulpraxis auf unbesetzten Lehrstellen verkürzt ist und daß der Thurgau (ebenfalls wegen Lehrermangels) nach dem dritten Kurs ein Praktikumsjahr einschaltet.

##### *5. Die Phase nach der Primärausbildung in der Lehrerbildungsanstalt*

In den meisten Lehrerbildungsanstalten ist die Abschlußprüfung identisch mit der Patentierung, das heißt mit der Erteilung der lebenslänglichen Lehrbefähigung. Freiburg und in verminderter Maße auch das Wallis kennen eine obligatorische Weiterbildung nach Abschluß der Lehrerbildungsanstalt. In Freiburg wird am Ende der Lehrerbildungsanstalt ein «Brevet d'enseignement» ausgestellt. Dieses Brevet berechtigt zum Unterricht an der Volksschule. Nach 4 Jahren kontrollierter Praxis mit einer zusätzlichen Prüfung wird jedoch das «Certificat d'aptitude pédagogique» erworben, welches zur definitiven Anstellung führt. Diese zweite Prüfung erreicht aber nicht den Umfang und die Anforderungsstufe der zweiten Lehrerprüfung, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland praktiziert wird. (Das Verfahren mit dem «Certificat d'aptitude pédagogique» wird während der Untersuchungsperiode bereits durchgeführt, scheint aber rechtlich noch nicht in jeder Hinsicht verbindlich zu sein.)

Im Wallis sind alle Junglehrer, die an der Lehrerbildungsanstalt das Abgangszeugnis erworben haben und im Schuldienst tätig sind, während 5 Jahren zum Besuch eines einwöchigen pädagogisch-didaktischen Kurses verpflichtet.

Eine andere Form der Ausbildung in der zweiten Phase findet sich in Zürich. Die Junglehrer werden über 2 Jahre von zwei hauptamtlichen Beratern und hundertzwanzig Regionalberatern (ausgewählten, praktizierenden Lehrern) betreut. Die Berater stellen gegen Schluß der Beratungszeit den Antrag auf Erteilung des Wählbarkeitszeugnisses.

## B. Strukturelle Eigenschaften des Curriculums [5]

### 1. Die Bildungsziele (Funktionen) der Lehrerbildung

#### 1) Die Häufigkeit der vier Funktionsbereiche: Wissenschaft, Beruf, Kultur, Persönlichkeit:

Da die Lehrerbildungsanstalten mit vorausgesetzter Hochschulreife (= Gruppe B: Basel-Land, Basel-Stadt, Genf, Neuenburg, Schaffhausen, Waadt, Zürich) nicht den gleichen Fächerkanon besitzen wie die übrigen Lehrerbildungsanstalten (= Gruppe A), sind die Daten getrennt aufzuführen. Es ist die Frage zu beantworten: In welchem Funktionsbereich liegt das Hauptgewicht der Ziele in der Lehrerbildung? Mit andern Worten: Streben die Dozenten eher «wissenschaftliche», «berufliche», «kulturelle» oder «persönlichkeitsbildende» Ziele an?

Es ist folgendes Auswertungssystem angewendet worden. Jedes Fach enthält 10 Punkte. Für den häufigsten Funktionsbereich in diesem Fach werden 4 Punkte, für den zweitwichtigsten 3 und für die beiden folgenden 2 Punkte und 1 Punkt verteilt. So erhält zum Beispiel das Fach Soziologie für den Funktionsbereich «Kultur» 4 Punkte, für «Wissenschaft» 3, für «Persönlichkeit» 2 und für «Beruf» 1. Aus diesen Rohwerten werden pro Funktionsbereich die Summen gebildet. (Versuche, die Rohwertsummen mit den Koeffizienten «Unterrichtszeit pro Fach» oder «Anzahl Lehrerbildungsanstalten pro Fach» zu gewichten, haben keine stark variierenden Resultate erbracht.)

Die Ergebnisse zeigen folgendes Bild:

	Wissenschaft	Beruf	Kultur	Persönlichkeit
<i>Gruppe A %</i> ....	23,8	20,6	31,1	24,5
<i>Gruppe B %</i> ....	17,7	45,3	24	13

Der Gruppe A liegen 33, der Gruppe B 23 Fächer zugrunde. Ein direkter Vergleich ohne Rücksichtnahme auf die verschiedene Schulorganisation und den differierenden Fächerkanon ist nicht möglich. Die Prozentverteilung ergibt deutliche Unterschiede zwischen den Funktionsbereichen: In der Gruppe A besitzt Kultur eindeutig das Hauptgewicht. Es folgen mit etwas Abstand die persönlichkeitsbildenden und wissenschaftlichen Funktionsbereiche. *Die beruflichen Funktionen nehmen den letzten Platz ein.*

Es soll dem bloßen Zahlenmaterial nicht zu viel Bedeutung beigegeben werden. Dennoch lässt sich darauf hinweisen, daß die Lernziele in Hinsicht auf den Beruf nicht an dominierender Stelle stehen. Man kann sagen, daß die Dozenten und Lehrpläne der schweizerischen Lehrerbildungsanstalten (Gruppe A) das Bildungsziel primär im Kulturellen lokalisieren. Das heißt, man formuliert explizit häufiger Bildungsziele im Bereich «Kultur» als in allen übrigen Bereichen.

## 2) Die inhaltliche Bestimmung der Funktionsbereiche (Versuch einer Interpretation):

Es geht in der Lehrerbildung primär darum, die Lehramtskandidaten auf Ereignisse des täglichen Lebens vorzubereiten! Oft kommen «kulturelle» Ziele im Sinne der zweckfreien und künstlerischen Lebensgestaltung vor. Man möchte zum Umgang mit der Technik, der Natur, den Mitmenschen und besonders den überlieferten Werten hinführen. In einigen Formulierungen ist festzustellen, daß die Anleitung zur Bewältigung des alltäglichen Lebensraumes nicht in der einfachen Beherrschung der kulturell bedeutsamen Verhaltensschemata oder -medien steckenbleiben soll, sondern daß darüber hinaus ein gewisses Verständnis für die kulturellen Phänomene zu erschließen ist. Der künftige Lehrer soll nicht allein die anstehenden Probleme lösen, sondern sie zusätzlich oder erst in der Reflexion in den Griff bekommen. In vielen Fächern wird eine Art «Modellverständnis» angestrebt.

Die kulturellen Bildungsziele sind oft durch Adjektive oder durch Nebensätze ethisch-normierend überformt. Das heißt, bei oder nach

den kulturellen Zielen finden sich häufig solche des Bereiches «Persönlichkeit».

Die Auszählung des Zielfeldes «Persönlichkeit» hat zur zweitgrößten Häufigkeit geführt, wobei zu beachten ist, daß die Persönlichkeitsbildenden und wissenschaftlichen Funktionen einen ähnlichen Umfang erreichen. Beide liegen aber vor den beruflichen Zielen. Im Bereich «Persönlichkeit» treten vorwiegend moralische Idealvorstellungen im Zusammenhang mit anthropologischen und psychologisierenden Begriffen auf. Die meisten Ausdrücke stammen aus einfachen psychologischen Vorstellungsschemata oder aus Wertsystemen. Man redet oft von Bildung zur «Gemeinschaftstüchtigkeit», zur «verantwortlichen Person», zum «christlichen Menschen», der sich im gemeinschaftlichen Tätigsein verwirklichen soll.

Das Persönlichkeitsmodell, welches gezeichnet wird, ist im allgemeinen wenig differenziert, geht von einer Schichtung (Trieb, Emotion, Ratio) aus. Das «selbständige Denken» ist das Höchste, das aber zugleich das «Vollmenschliche», «Personale» mit einschließen soll! Die Akzente des Menschenbildes, in dessen Rahmen die Ziele meistens formuliert werden, sind zu charakterisieren als: Recht und Pflicht der denkenden Selbstbestimmung (in der Gesellschaft), verbunden mit der Aufgabe einer umfassenden (im einzelnen undefinierbaren) «Selbstverwirklichung». Häufig ist das Ziel, die Lehramtskandidaten so zu bilden, daß sie «kritisch denken» und zugleich die gegenwärtig geltenden bürgerlichen Tugenden wie «Fleiß», «Exaktheit» und «Erfüllung der vorgeschriebenen beruflichen Pflichten» zu wahren wissen.

Der dritthäufigste Funktionsbereich ist «Wissenschaft». «Wissenschaftliche Funktionen sind dann vorhanden, wenn die Unterrichtsinhalte auf die methodische Erforschung eines Gegenstandes und die daraus folgenden Wissensbestände ausgerichtet sind.» Im Verlaufe der Analysen hat sich diese Definition bestätigt: Die Gegenstände oder Gegenstandsfelder rekrutieren sich nämlich vor allem aus den heutigen universitären Wissenschaften. Im gesamten scheinen die wissenschaftlichen Bildungsziele in Korrespondenz zur Form der universitären «Wissenschaftlichkeit» zu stehen.

Vor Beginn der Untersuchung ist die Frage gestellt worden, ob die Dozenten an den Lehrerbildungsanstalten primär eine wissenschaftliche oder eine berufliche Bildung verfolgen. Für die Gruppe A lautet die Antwort: Die beruflichen Ziele dominieren sicher nicht; es ist eher anzunehmen, daß die wissenschaftlichen überwiegen.

Das Merkmal «Wissenschaftsmethodik» als Unterabteilung des

allgemeinen Zielen «Wissenschaft» existiert, doch schränkt es sich im allgemeinen auf die naturwissenschaftlichen Disziplinen ein. Das heißt, in den Fächern wie Deutsch, Pädagogik, Soziologie, Geschichte sollen die Lehramtskandidaten eher einen systematischen Überblick beziehungsweise ein systematisch konstruiertes Gesamtbild der Disziplin erhalten als eine Einführung in die Methoden, selber einzelne Objekte «wissenschaftlich» weiter zu erforschen. In dem Fach Naturkunde ist die wissenschaftsmethodische Anlage ausgeprägt vorhanden.

Der *Funktionsbereich «Beruf» steht an letzter Stelle*. Zu ihm gehören alle Betätigungen, die nach der Ausbildungszeit einsetzen, meistens um eine abgegrenzte Objektwelt gruppiert sind und mit dem Erwerb des Lebensunterhaltes in enger Beziehung stehen. Dazu zählen alle berufsspezifischen Arbeitstechniken. Dieser Zielbereich ist ähnlich strukturiert wie jener der Persönlichkeit: Der Beruf steht als un gegliederte Ganzheit da. So möchte man den Lehramtskandidaten auf das «Lehrer-Schüler-Verhältnis» vorbereiten oder ihm die «Verantwortung des Lehrerberufes» nahebringen.

Die Verteilung der Funktionsbereiche in der *Gruppe B* unterscheidet sich von jener der Gruppe A. Die Inhalte innerhalb der einzelnen Funktionsbereiche divergieren hingegen nicht erheblich. Es läßt sich vielleicht festhalten, daß die Bildungsziele der Gruppe A (besonders in den pädagogischen Fächern) mehr historisch akzentuiert sind und daß sie stärker mit artikulierten Systemen zusammenhängen, unter anderem im Sinne der Wissenschaftstheorie.

Der Funktionsbereich «Beruf» hebt sich von allen übrigen ab. Er erreicht gegenüber den wissenschaftlichen und persönlichkeits bildenden Gebieten ungefähr eine doppelte Punktzahl. Auf die beruflichen Ziele folgen die kulturellen (nach der früheren Definition). Die wissenschaftlichen Ziele stehen also nicht im Vordergrund, wie man auf Grund der Tatsache hatte annehmen können, daß die Ausbildung in der Gruppe B auf Hochschulebene installiert ist.

## 2. Die Inhaltsstrukturen

Die Begriffe «didaktische Struktur» und «Inhaltsstruktur» werden hier synonym verwendet. Der Ausdruck «Inhaltsstruktur» scheint angesichts der vielfältigen Ausprägungen des Begriffes «Didaktik» eindeutiger zu sein. Er meint in unserem Zusammenhang die Aufbauform, die Finalisierung, die Strukturierung eines bestimmten Unterrichtsthemas. So ist es zum Beispiel möglich, bei der Behand-

lung des Vierwaldstättersees in der Geographie das Gewicht auf die wissenschaftlichen Forschungsmethoden oder aber auf die lebenspraktischen Probleme zu legen. Bei der ersten Strukturierung dürfte der Schüler lernen, selber einzelne Aufgaben zum Beispiel der Kartographie oder Klimatologie am Vierwaldstättersee weiter zu erforschen, bei der anderen hat er vielleicht die Kenntnis erworben, den optimalen Verkehrsweg zur Erreichung eines bestimmten Arbeits- oder Ferienortes im Raume des Vierwaldstättersees zu finden. Ein Fach kann bezüglich Inhaltsstruktur das Abbild der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung im betreffenden Objektbereich darstellen. Es kann somit eine erkenntnisgenetische oder wissenschafts-methodische Struktur besitzen. Ein Fach kann aber auch funktional-pragmatisch strukturiert sein, indem es sich auf jene Sachgebiete beschränkt, die dem Schüler künftig als alltägliche Verhaltenssituationen begegnen. Charakteristisch für die Inhaltsstruktur ist aber nicht allein die Auswahl einzelner Themen, sondern insbesondere die Zubereitung und Ausrichtung eines bestimmten Inhaltes. Bei der Inhaltsstruktur geht es also um die Anlage der Themen, die Akzentsetzung, die Funktionalisierung und Hierarchisierung.

Mit Hilfe des Kriteriums «Inhaltsstruktur» lässt sich die Ausbildungsform diagnostizieren. Die wissenschaftlich orientierten Ausbildungsgänge setzen sich von den technisch-wirtschaftlich gewichteten oder den berufsbezogenen ab. Eine wichtige Frage, die es in diesem Rahmen zu beantworten gilt, bezieht sich auf die beiden Pole «Wissenschaft» und «Beruf». *Ist die gegenwärtige Lehrerbildung in Hinsicht auf die Berufspraxis oder in Hinsicht auf die Wissenschaft strukturiert. Decken sich die effektiven Inhaltsstrukturen mit den Zielen (Funktionen), welche die Dozenten für ihre Fächer formuliert haben.*

### 1) Die häufigste Inhaltsstruktur:

Methodisch erweist es sich als schwieriges Unternehmen, Inhaltsstrukturen zu eruieren. Die Aussagen, welche auf diesem Gebiet mit dem vorhandenen Auswertungsinstrumentar gewonnen werden können, sind globaler Natur. Unseres Erachtens handelt es sich bei den Inhaltsstrukturen um eine sehr wichtige Dimension der Unterrichtsvorbereitung und -analyse. Die lernpsychologischen Untersuchungen, welche den klassischen Intelligenzbegriff mit den effektiven beziehungsweise potentiellen Lernleistungen verglichen und in der Folge erweitert haben, zeigen, daß es nicht primär das einfache Lernobjekt (zum Beispiel binomischer Lehrsatz, Geographie des Vierwaldstättersees) ist, welches die Lerneffizienz und Bildungswirkung ausmacht,

sondern die Art, wie gelernt, das Objekt angeboten und strukturiert wird [6].

Die Analyse der Inhaltsstrukturen vermag nur Tendenzen und kumulative Erscheinungen festzustellen.

Für die Beobachtung der Inhaltsstrukturen ist ein kombiniertes empirisches und theoretisch-deduktives Verfahren gewählt worden. Vier Strukturierungsprinzipien sind vorgegeben und formuliert worden. In jedem Fach ist zu prüfen, ob diese vier Strukturierungen vorkommen. Alle übrigen Strukturierungen, die entdeckt wurden, sind unmittelbar aus dem jeweiligen Fach erschlossen worden. Die vier vorgegebenen Strukturierungen sind:

- (1) Funktionale Strukturierung in bezug auf den Lehrerberuf;
- (2) Fachwissenschaftliche, wissenschaftsmethodische Strukturierung;
- (3) Fachübergreifende Strukturierung;
- (4) Aktualitätsbezogene Strukturierung.

Die ersten beiden Elemente sind im Zusammenhang mit der Diskussion um die wissenschaftliche und berufspraktische Bildung der Lehrer entwickelt worden. Das Motiv für das dritte Strukturierungsprinzip ist lehrplantechnischer Natur (umgreifende Unterrichtseinheiten, Kohärenz des Fächerkanons). Die letzte Vorgabe hat sich im Verlaufe der Voruntersuchung abgezeichnet und als sehr häufige Strukturierung erwiesen, so daß sie bei allen Fächern kontrolliert wurde. Insgesamt haben sich in den Lehrerbildungsanstalten der Gruppe A zehn verschiedene Strukturierungen abgezeichnet:

- A Funktionale Strukturierung in bezug auf den Lehrerberuf;
- B Funktional-pragmatische Strukturierung in bezug auf die Kultur (im früher definierten Sinne);
- C Fachwissenschaftliche, wissenschaftsmethodische Strukturierung;
- D Exemplarische Strukturierung;
- E Fachübergreifende Strukturierung;
- F Strukturierung als Heimatbezug;
- G Strukturierung als Aktualitätsbezug;
- H Persönlichkeitsbildende Strukturierung;
- I Strukturierung in bezug auf bestimmte Kulturobjekte.

Das zweifache Vorgehen zur Herauslösung der Inhaltsstrukturen hat logisch und thematisch divergierende Inhaltsstrukturen erbracht. Das eine sind Strukturierungen im Sinne der «Berücksichtigung inhaltlicher und leicht beobachtbarer Objekte» in der gegenwärtigen Kultur. Das andere sind mehr prozessuale Strukturierungen, die durch eine bestimmte Art, die Informationen zu verarbeiten und sie

im Unterricht anzubieten, charakterisiert sind. Diese Divergenzen korrespondieren mit den Bildungszielen. Sie manifestieren zugleich die Mehrdimensionalität des Unterrichts. Er besitzt unter anderem gleichzeitig die Dimensionen «physikalisch meßbare Größen», «in der Erkenntnis objektivierte Relationen», «prozessuale Phänomene und Effekte, die nur in einem unterrichtstheoretischen Bezugssystem faßbar sind». Diese Mehrdimensionalität ist in den letzten Jahren in der (deutschen) Didaktik, in Verbindung mit der Brunerschen Strukturtheorie, den kybernetischen Modellen, dem Taxonomieproblem, der Aufgabe der Effizienzkontrolle und der Suche nach einem konzeptuellen Rahmen für Curriculumkonstruktionen diskutiert worden [7].

Die Übersicht stellt die Häufigkeit beziehungsweise Intensität der Inhaltsstrukturen dar. Die einzelnen Häufigkeiten basieren auf zwei Informationen. Jede Inhaltsstruktur erhält pro Fach, in dem sie ausdrücklich erscheint, einen Punkt. Zudem wird dieser Punkt verdoppelt, sofern die Inhaltsstruktur zum Beispiel in einem Fach mit vier Inhaltsstrukturen zu den zwei wichtigeren gehört. Zählt sie aber zu jenen Inhaltsstrukturen innerhalb der Disziplin, die sich weniger häufig manifestieren, dann bleibt es bei dem einen Punkt.

Die Resultate, welche in der Übersicht schematisch festgehalten sind, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

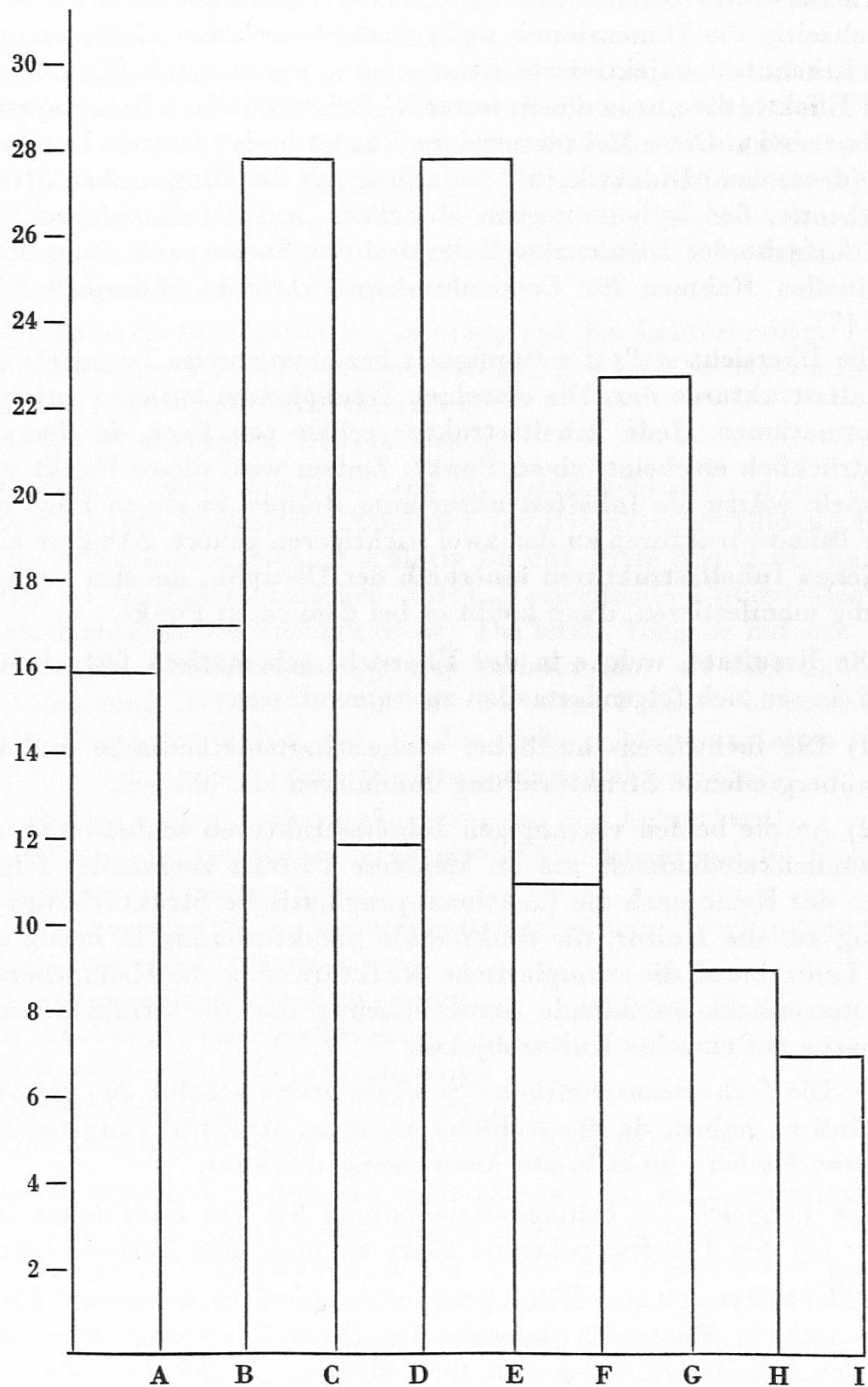
(1) Die fachwissenschaftliche, wissenschaftsmethodische und die fachübergreifende Strukturierung dominieren alle übrigen.

(2) An die beiden vorrangigen Inhaltsstrukturen schließt sich die persönlichkeitsbildende an. In kleinerer Distanz zueinander folgen dann der Reihe nach die funktional-pragmatische Strukturierung in bezug auf die Kultur, die funktionale Strukturierung in bezug auf den Lehrerberuf, die exemplarische Strukturierung, der Heimatbezug, die persönlichkeitsbildende Strukturierung und die Strukturierung in bezug auf einzelne Kulturobjekte.

(3) Die fachwissenschaftliche Strukturierung scheint den größten Einfluß zu haben, da die fachübergreifende Strukturierung bei den meisten Fächern nicht breite Auswirkungen besitzt.

Der Vergleich der Häufigkeitsverteilung bei den Funktionen mit jener bei den Inhaltsstrukturen führt zu folgenden Feststellungen:

(4) Es bildet sich eine Diskrepanz in bezug auf die Dimension Fachwissenschaft, Wissenschaftsmethodik. Diese Dimension hebt sich bei den Inhaltsstrukturen von allen übrigen ab. Bei den Bildungs-

*Übersicht: Häufigkeit der Inhaltsstrukturen (Gruppe A)*

zielen steht sie nicht an erster Stelle. Man dürfte sagen, daß die fachwissenschaftliche Systematik im Unterrichtsaufbau effektiv mehr Einfluß nimmt, als die Dozenten nach ihrer eigenen Lernzielformulierung annehmen.

(5) Der Funktionsbereich «Aktualitätsbezug» ist mit dem Bildungsziel «Kultur» in Verbindung zu bringen. Das heißt, man befaßt sich mit aktuellen Themen, um den Bedürfnissen der gegenwärtigen und künftigen kulturellen Verhaltenssituationen zu begegnen. Auf der andern Seite ist aber zu beachten, daß der Aktualitätsbezug auch ein gewisses Ausweichen vor der notwendigen didaktischen Strukturierung in Hinsicht auf den Beruf oder andere langfristig anstrebbare Ziele darstellt. Insbesondere auch bei den berufsvorbereitenden Fächern ist beobachtet worden, daß aktuelle Themen behandelt worden sind, weil es nicht möglich schien, die wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Berufspraxis zu transponieren.

(6) Die Übereinstimmung zwischen den kulturellen Zielen und der Ausrichtung der Unterrichtsinhalte auf kulturelle Situationen wird auch durch die Häufigkeit der Inhaltsstruktur B belegt. Immerhin erreicht die kulturelle Strukturierung nicht jene Intensität, welche die kulturellen Bildungsziele innehaben.

(7) Die Inhaltsstrukturen und ihr Verhältnis zu den Funktionen besitzen folgende Hauptmerkmale: Die schwache Besetzung der berufsbildenden Ziele deckt sich mit der geringen Häufigkeit der funktionalen Strukturierung in bezug auf den Lehrerberuf. Die gemeinsame Interpretation aller kulturorientierten Inhaltsstrukturen zeigt die Kohärenz mit der dominierenden Funktion «Kultur». Die fachwissenschaftliche Strukturierung ist etwas häufiger, als die Bildungsziele annehmen ließen.

In den Lehrerbildungsanstalten der Gruppe B sind ähnliche Inhaltsstrukturen gefunden worden wie in der Gruppe A. Es fehlt die Strukturierung in bezug auf Kulturobjekte. Es handelt sich um die nachstehenden Inhaltsstrukturen:

- A Funktionale Strukturierung in bezug auf den Lehrerberuf;
- B Funktional-pragmatische Strukturierung in bezug auf die Kultur (im früher definierten Sinne);
- C Fachwissenschaftliche, wissenschaftsmethodische Strukturierung;
- D Exemplarische Strukturierung;
- E Fachübergreifende Strukturierung;
- F Strukturierung als Heimatbezug;

- G Strukturierung als Naturbezug;  
 H Strukturierung als Aktualitätsbezug;  
 I Persönlichkeitsbildende Strukturierung.

2) Versuch einer thematischen Interpretation der Inhaltsstrukturen: Daß es hier nur um einen «Versuch» und eine «Interpretation» gehen kann, ist angesichts des heterogenen und zum Teil sehr differenzierten Materials in den einzelnen Fachanalysen verständlich. Wenn wir die einzelnen Inhaltsstrukturen kurz zu skizzieren versuchen (mit Ausnahme der vorgegebenen Inhaltsstrukturen), befinden wir uns in einer ähnlichen Lage wie bei der verbalen Beschreibung von Dimensionen bei einer Faktorenanalyse.

– Die Thematik der vierten Dimension (für beide Gruppen A und B: funktionale Strukturierung in bezug auf den Lehrerberuf) dürfte klar sein. Sie ist dann vorhanden, wenn Inhalte, die für sich in einem andern Systemzusammenhang stehen und bei den Lehramtskandidaten auch als Vorbereitung für eine wissenschaftliche Laufbahn unterrichtet werden könnten, auf die Bedürfnisse der Volksschullehrer umfinalisiert sind. Meistens handelt es sich um die Reduktion der komplexen Problemlage auf jene der Volksschulstufe. Naturwissenschaftliche Erkenntnisbestände werden mit besonderer Betonung ihrer elementaren Strukturen vorgeführt. In andern Fächern sind es Hinweise auf die Lernschwierigkeiten im betreffenden Bereich bei Volksschülern.

Meistens besteht der Berufsbezug in der Besprechung einiger Themen, die im Lehrplan der Volksschule erscheinen und die in Hinsicht auf die Allgemeinbildung und kulturelle Information nicht unbedingt nötig wären. Man könnte allerdings nicht sagen, daß diese Praxis von den ersten Jahren der Ausbildung in den Lehrerbildungsanstalten der Gruppe A an gepflegt wird. Vielmehr zeigt sich die Tendenz, diese spezifische Strukturierung auf den Beruf im letzten Ausbildungsjahr anzusetzen. Die bekannte Annahme, daß im Lehrerseminar der klassischen Prägung während der ganzen Zeit (4 bis 5 Jahre) einzelne Hinweise auf die Situation an der Volksschule erfolgen und daß dadurch eine vom üblichen Gymnasium unterschiedliche Ausbildungsform entstünde, konnten wir nur sehr selten verifizieren. Auch dort, wo die Ausbildung nicht durch ein Jahr «Formation professionnelle» oder «Oberseminar» abgeschlossen wird, scheint diese in den übrigen Unterricht eingestreute «Berufsvorbereitung» kaum oder nur schwach existent. Eindeutig spezifiziert in dieser Richtung sind lediglich die Fächer

Gesang und Instrumentalunterricht (Flöte, Klavier) und Werken. Doch sind es hier mehr die Inhalte im allgemeinen als die didaktischen Strukturen, welche berufsbezogene Lernwirkungen ermöglichen.

- Die zweite Dimension (für Gruppe A und B: funktional-pragmatische Strukturierung in bezug auf die Kultur) ist weitgehend von dem eingangs definierten Begriff «Kultur» bestimmt. Kultur meint nicht primär zwecklose und künstlerische Betätigungsfelder, sondern die in der gegenwärtigen Gesellschaft angezeigten Verhaltensformen. Dazu gehören vorwiegend «zivilisatorische» Verhaltensschemata. Vereinfacht ausgedrückt: die Strukturierung der Inhalte in Hinsicht auf das, was nach der Prognose und Meinung des Unterrichtenden vom Lehramtskandidaten in seinem alltäglichen Leben künftig gebraucht wird. Diese Orientierung erscheint häufig in den neusprachlichen Fächern, in Geographie, Chemie, Psychologie, Buchhaltung, Stenographie, Massenmedien. Man könnte diese Bildungsform als «*verhaltensbezogene Allgemeinbildung*» charakterisieren.
- Im gleichen Kontext wären die beiden Dimensionen «Heimatbezug» und «Aktualitätsbezug» zu diskutieren. Der Heimatbezug schlägt sich nur in wenigen Fächern mit den typischen Qualitäten einer Inhaltsstruktur nieder. Am auffälligsten prägt er das Fach Geographie. Die außerschweizerischen geographischen Phänomene werden an Hand und in bezug auf parallele schweizerische Erscheinungen aufgebaut. Die Schweizer Geographie ihrerseits zentriert sich auf die kantonale. Sehr deutlich ist der Heimatbezug im Fach Romanisch, wo der Sprachunterricht zum Teil direkt mit Kultur- und Sprachpolitik gekoppelt ist. Akzentuiert ist er auch in Deutsch als Muttersprache, Geschichte, Naturkunde und Singen. Die Strukturierung bezieht sich wesentlich auf die Auswahl der Inhalte und weniger auf die Behandlung außerheimatlicher Themen mit einer heimatbezogenen Finalisierung. Die Themen, welche durch dieses Strukturierungsprinzip in den Unterricht eingehen, gruppieren sich vorwiegend um die gegenwärtigen politischen und geographischen Verhältnisse mit Betonung des geschichtlich Gewordenen. Ausgangspunkt des Aktualitätsbezuges sind meistens Ereignisse, welche in den Kommunikationsmedien zum Zeitpunkt des Unterrichts im Gespräch stehen. In der Pädagogik nimmt die Bildungspolitik einen verhältnismäßig breiten Raum ein. In der Methodik sind es neue technische Hilfsmittel. Die Massenmedienkunde ist so sehr auf Aktualität ausgerichtet, daß sie sich schwer als einheit-

liches Gebiet konstituieren kann. Der Aktualitätsbezug besitzt seinen Ursprung aber bei der Mehrzahl der Fälle weit weniger im erklärten Bildungsziel und in der langfristigen Unterrichtsvorbereitung als in der methodischen Technik, unterrichtsparallele Erscheinungen des außerschulischen Lebens aufzugreifen, um die Schüler positiv zu motivieren.

- Die fachwissenschaftliche, wissenschaftsmethodische Strukturierung (in den Gruppen A und B) ist schon früher diskutiert worden. An dieser Stelle ist vielleicht zu wiederholen, daß die Lehrerbildungsanstalten der Gruppe A intensiver (!) fachwissenschaftlich aufgebaut sind als jene der Gruppe B (sofern überhaupt ein Vergleich gezogen werden darf). Diese Dimension ist relativ am klarsten zu definieren und besitzt die einheitlichsten Merkmale. Die Lernobjekte werden nicht in Hinsicht auf eine bestimmte didaktische Struktur funktionalisiert, sondern werden nach den Gesetzmäßigkeiten der Theorienbildung im Kontext des Entdeckungszusammenhangs, zum Teil in lexikalischer Form, angeboten.
- Die exemplarische Strukturierung weist eine mittlere Häufigkeit auf. Die Realisierung dieser Inhaltsstruktur erreicht nicht annähernd eine Perfektionsstufe, wie sie in der Literatur der deutschen Didaktik beschrieben worden ist. Es zeigt sich aber eine Strukturierung, die man als «Reduktion der potentiellen Unterrichtsthemen auf einige wenige» oder als «Repräsentation der Unterrichtsinhalte durch einige wenige» bezeichnen könnte. Wo eine bloße Auswahl oder der sogenannte «Mut zur Lücke» praktiziert wird, ist nicht von exemplarischer Strukturierung die Rede. Wir mußten uns aber dennoch für diesen Begriff entscheiden, weil Ansätze zum Unterrichtsaufbau nach exemplarischer Art vorkommen, wenn sie auch kaum die Denkformen, wie sie zu diesem Begriff in den letzten Jahren etwa von Klafki entwickelt worden sind, erfüllen.  
Bei der Unterrichtsbeschreibung begegneten die Auswerter öfters Hinweisen, die «Exemplarische Auswahl», «Exemplarische Übersicht» lauteten. Meistens stellte sich aber gerade hier heraus, daß die damit gemeinten Unterrichtsinhalte nicht exemplarisch strukturiert waren, sondern daß lediglich einzelne Themen weggelassen sind. Der Begriff «exemplarisch» und seine Verwirklichung (sofern es so etwas gibt) wird im allgemeinen nicht richtig verstanden und entgegen dem gewissen Konsens in der deutschsprachigen Pädagogik verwendet.
- Die fachübergreifende Strukturierung ist mehr artikuliert als praktiziert. Die Verwirklichung von fachübergreifenden Themen

kommt vor allem in den verhältnismäßig zahlreichen Konzentrationstagen vor. Innerhalb der Fächer treten häufig ungewollte Überlappungen auf. Die fachübergreifende Anlage bezieht sich meistens auf die Disziplinen innerhalb der gleichen fachwissenschaftlichen Gruppe (Naturwissenschaft, Sprachen).

- Die persönlichkeitsbildende Strukturierung findet sich vorwiegend in den Fächern Deutsch-Muttersprache, Zeichnen, Schreiben, Turnen (der Gruppe A). Darin geht es um konkrete erzieherische Maßnahmen und Verhaltensvorschriften. Die persönlichkeitsbildenden Momente heben sich allgemein von den übrigen Inhaltsstrukturen und Funktionen dadurch ab, daß sie Verhaltensnormen setzen. Die persönlichkeitsbildende Strukturierung ist hauptsächlich in der Gruppe A anzutreffen. Sie besitzt aber wahrscheinlich insgesamt nicht einen so umfangreichen Einfluß auf die effektive Bildungswirkung wie etwa der fachwissenschaftliche Aufbau.
- Die Dominanz der fachwissenschaftlichen Strukturierung scheint in der Gruppe A den Unterricht am meisten zu prägen. In der Gruppe B ist es die Berufsvorbereitung. *In den schweizerischen Lehrerbildungsanstalten der Gruppe A sind sowohl die Bildungsziele wie die effektiven Aufbauformen der Unterrichtsthemen an der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, deren Systematik und zum Teil ihrer Arbeitsmethodik orientiert.* Die Lehrerbildungsanstalten ohne vorausgesetzte Hochschulreife (Gruppe A) gleichen unter diesen Gesichtspunkten mehr dem Gymnasium als jene der Gruppe B der Universität.

Es ist in den letzten Jahren häufig die Auffassung formuliert worden, die gegenwärtigen Lehrerseminare seien in Wirklichkeit Gymnasien mit leicht musischer Ausrichtung und ohne Hauptgewicht auf der Lehrerbildung. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dürften diese Auffassung weitgehend bestätigen. Ob diese Situation ungünstig ist, kann nicht eindeutig gesagt werden.

### 3. Die Schulorganisation und der Fächerkanon

Ob die schweizerische Lehrerbildung «akademisch» oder in einer kombinierten Form von «Gymnasium und Berufslehre» (wie es gegenwärtig oft der Fall ist) organisiert werden soll, ist ein beliebter Diskussionspunkt in Fragen der Lehrerbildung, kann aber nicht Gegenstand der vorliegenden Curriculumanalyse sein.

(1) *Nach der Unterrichts- und Curriculumanalyse ist es nicht als ausschlaggebende Alternative zu betrachten, ob die Lehrerbildung*

«akademisch» oder «nichtakademisch» etabliert ist. Diese Frage ist sekundär und keine echte Alternative, denn in zahlreichen Fächern und wahrscheinlich auch in bezug auf die gesamte Ausbildung ist die Bildungsleistung zwischen einzelnen Lehrerbildungsanstalten der gleichen Organisationsform (zum Beispiel Gruppe A) unterschiedlicher als zwischen solchen der verschiedenen Organisationsformen. Das heißt vereinfacht, in Institutionen, welche für die Lehrerbildung die Hochschulreife voraussetzen, kann insgesamt und in einzelnen Fächern «gleich viel» oder «weniger» gelernt werden als in Institutionen, welche die Lehrerbildung an das 9. oder 10. Schuljahr anschließen. In diesem Bereich kommen wir zu einem ähnlichen Schluß wie Coleman und Mitarbeiter in ihrem Bericht über «Equality of educational opportunity» [8] (1966). Wir möchten dieses Resultat positiv wenden und sagen: Es kommt mehr auf die Dozenten, den Lehrplan und die schulinterne Unterrichtsorganisation an als auf die äußere Organisation und damit auf den Status «Hochschule» oder «nicht Hochschule».

Als eines der wichtigsten Resultate des gesamten Untersuchungsprojektes ist die folgende Feststellung zu erachten:

(2) Es lassen sich zwei schulinterne Organisationstypen unterscheiden. In der ersten ist die sogenannte Berufsvorbereitung (methodische Hinweise, «Fachdidaktik» usw.) über alle Jahre der Lehrerbildung verteilt. Bei der zweiten erfolgt die «Berufsvorbereitung» nach Abschluß der Allgemeinbildung («Formation culturelle», «Unterseminar») in Form eines «Oberseminars» oder der «Formation professionnelle». In der zweiten Form erscheinen mehr Inhalte, didaktische Strukturen, methodische Hinweise und Fragestellungen der Volksschule als in der ersten. *Unter diesen Gesichtspunkten erweist sich die zweite Form als wirksamer.*

### *Anmerkungen*

[1] K. Frey, Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen. Weinheim-Basel 1969. Hierzu auch: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, 51/52. Jahrgang, 1965/66, S. 5–299.

[2] Der vorliegende Teil A, «Strukturen der Schulorganisation», ist ausführlicher dargestellt und in Hinsicht auf die Revision der Lehrerbildung weiter ausgelegt in dem Buch: K. Frey und Mitarbeiter, Die Lehrerbildung in der Schweiz. Weinheim-Basel 1969. (Der Text wurde als Forschungsgutachten erstellt im Auftrage der Direktoren schweizerischer Lehrerbildungsanstalten und des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds.)

- [3] K. Frey, Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen, S. 30/31. Weinheim-Basel 1969 a.
- [4] Diese Tabelle ist entnommen aus: K. Frey und Mitarbeiter, Die Lehrerbildung in der Schweiz, S. 49. Weinheim-Basel 1969.
- [5] Der Teil B, « Strukturelle Eigenschaften des Curriculums », ist ausführlicher dargestellt in dem Buch: K. Frey und Mitarbeiter, Der Ausbildungsgang der Lehrer, S. 424ff. Weinheim-Basel 1969. (Der Text wurde als Forschungsgutachten erstellt im Auftrage der Direktoren schweizerischer Lehrerbildungsanstalten und des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds.) Curriculum ist die Fachbezeichnung für Lehrplan.
- [6] K. Pawlik, Dimensionen des Verhaltens. Bern 1968. J. P. Guilford, The nature of human intelligence. New York 1967. G. Umann, Kreativität. Weinheim 1968. R. Gagné, Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1969. H. Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen. Stuttgart 1969.
- [7] J. Derbolav, Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Didaktik in der Lehrerbildung, 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. S. 17–45. Weinheim 1960. H. Frank, Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Baden-Baden 1962. J. S. Bruner, The process of education. Cambridge 1962. K. E. Nipkow, Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 335–365. R. J. Havighurst, Human development and education. New York 1953. H. Blankertz, Bildungstheorie und Ökonomie. In: Texte zur Schulreform (Hrsg.: K. Rebel), Reihe B, Bd. I, S. 61–86. Weinheim 1966. E. Claparède, L'éducation fonctionnelle. Neuchâtel 1958. W. Flitner, Grundlegende Geistesbildung. Heidelberg 1965. J. I. Goodlad und M. N. Richter, Development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction. Los Angeles 1966. H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1968. G. Klotz, Das didaktische Grundmodell in seiner Funktionalität. In: Pädagogische Rundschau 22 (1968), S. 149–158. L. Barbey, Pourquoi enseigner? In: Etudes pédagogiques, S. 65–73. o.J. (1966). H. Röhrs, Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft. Heidelberg 1962. E. Montalta, Hochschuldidaktik. In: Schweizerische Hochschulzeitung 39 (1966), S. 134–148. O. Woodtli, Bildung und Zeitgeist. Berlin 1959.
- [8] J. J. Coleman und andere, Equality of educational opportunity. Washington 1966.