

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 63 (1976)
Heft: 10: Der LEMO-Bericht : Wegweiser in die Zukunft?

Artikel: Ein Leitbild der Lehrerbildung
Autor: Wyss, Heinz
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529175>

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: 26.01.2026

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

Ideologie und einer Methodologie der Vernehmlassung wäre von einer multidisziplinär arbeitenden Bildungsforschung aufzunehmen, indem sich Politologie (Staatsrecht) und Curriculumforschung (z. B. Strategien der Lehrermitbeteiligung), Sozialpsychologie (z. B. Psychologie des Abstimmungs- und Wahlverfahrens) und Organisationssoziologie usw. gemeinsam zu den angetönten Fragen vernehmen liessen – zum Wohle derjenigen, welche bis dahin mit hoffentlich gemischten Gefühlen weitere Vernehmlassungen durchzuführen und auszuwerten haben.

Ein Leitbild der Lehrerbildung

Heinz Wyss

«Lehrerbildung von morgen» ist mehr als ein zweckgebundener Bericht, mit dem eine Kommission ihre Arbeit ausweist. Dieses Ergebnis einer bewundernswert gründlichen und in den Dimensionen des Untersuchungsfeldes weiten, alle Aspekte der Lehrerbildung und der Berufsrolle des Lehrers einbeziehenden Studie wird in seiner Wirkung nicht auf die aktuelle Erneuerung und inhaltliche Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz beschränkt bleiben. Von seiner Anlage her und in seiner Ausrichtung ist dieser Bericht ein *Grundlagenwerk der Lehrerbildung*. Der Wert dieser umfassenden Arbeit ist darum nicht davon abhängig, welche Empfehlungen und Leitsätze in der nun einsetzenden Vernehmlassung allgemeine Zustimmung finden, wieviele in der Folge als Richtlinien der Erziehungsdirektorenkonferenz in einem erhöhten Grade der Verbindlichkeit der Planung und Gestaltung der Lehrerbildung in den einzelnen Kantonen zugrunde gelegt werden und was schliesslich realisiert wird. Wichtiger ist eine andere, unmittelbarere Funktion des Berichts: Die Darstellung der Grundlagen, Strukturen und Inhalte der Lehrerbildung erwirkt,

- dass wir uns der Ziele einer Lehrerbildung neu und deutlicher bewusst werden,
- dass wir diese Ziele mit Bezug auf die verschiedenen Handlungsfelder des Lehrers und im Hinblick auf den Erwerb von genau umschriebenen Qualifikationen überdenken, begründen und neu formulieren,
- dass wir die Inhalte unserer Lehrerbildung prüfen und sie erneut und kritischer darauf hin befragen, wieweit sie sich von

den Zielen her rechtfertigen, wieweit sie sich nur aus Beharrlichkeit, bedingt durch die Gewohnheit der Lehrenden und auf Grund eines herkömmlichen Bildungskanons halten und deshalb zu verändern sind,

- dass wir vor allem auch die *Lehr- und Lernverfahren*, die wir in der Lehrerbildung anwenden, überprüfen und uns fragen, wieweit die in den einzelnen Fächern praktizierte Unterrichtsart für die angehenden Lehrer formend sein kann. Es müsste so sein, dass die geistige Arbeit, die von angehenden Lehrern zu leisten ist, und die personale Atmosphäre, die im Erfahrungsraum der Ausbildungsinstitution erlebt wird, den Zielen der *beruflichen Sozialisation* entspricht. Für das spätere Selbst- und Berufsverständnis des Lehrers kann der von der menschlichen Haltung her bestimmte Erziehungsstil ebenso prägend sein wie die didaktische Kompetenz und die wissenschaftliche Qualifikation der einzelnen Lehrerbildner.

Diese Überlegungen gehen von der Erfahrung aus, dass eine Reform der Lehrerbildung, wie sie durch den Bericht «Lehrerbildung von morgen» in Gang kommen soll, von *Lehrerpersönlichkeiten* getragen sein muss. Eine Erneuerung der Lehrerbildung, die sich nicht in formalen Äusserlichkeiten erschöpfen will, setzt von allen Lehrerbildnern eine Bereitschaft voraus, ihre Praxis kritisch zu reflektieren. Sie bedingt eine Einstellungsdisposition, die sie befähigt, nötigenfalls ihren Unterricht, aber auch ihr personales Verhalten zu verändern.

Aus diesem Grunde ist dem Bericht zu

wünschen, dass er nicht nur von den Bildungspolitikern und den Curriculumspezialisten, sondern von *allen* Dozenten an Lehrerbildungsinstitutionen, auch von Übungslehrern, Praktikumsbetreuern, Junglehrberatern und Schulinspektoren gelesen wird.

Wenn ich mich im folgenden mit *Strukturfragen* auseinandersetze, so deshalb, weil sich die Empfehlungen der Kommission in ihnen konkretisieren und weil die Revision der Strukturen zugleich die äussere Voraussetzung zur Verwirklichung einer didaktischen Reform schafft. Von strukturellen und institutionellen Gegebenheiten hängt es weitgehend ab, ob sich die formulierten Ziele erreichen lassen. Ich äussere mich zu einzelnen Aspekten in der Form der *Kritischen Stellungnahme*. Ich wage dies zu tun, weil ich meine, die Haltung des kritischen Denkens und Fragens in einzelnen Belangen schliesse die *Zustimmung zum Ganzen* nicht aus und schmälere nicht die hohe Anerkennung, die der Bericht verdient. Gerade weil ich um seinen Wert weiss, habe ich ihn aufmerksam und genau, und das heisst kritisch gelesen.

Einheit der Zielvorstellung – Vielfalt der Strukturen?

Die Expertenkommission hat sich entschieden, die *Inhalte* der beruflichen Grundausbildung der Lehrer *verbindlich* festzulegen, die *Strukturen* jedoch *offenzulassen*. Diese Grundkonzeption ist vom Willen getragen, die unterschiedlichen, traditionsbezogenen Ausbildungswege in den einzelnen Kantonen anzuerkennen, sofern es sich erweist, dass sie sich sinnvoll ausgestalten lassen und dass sie im Anspruchsniveau und bezüglich der zu erreichenden Ziele den Qualifikationsanforderungen an eine schweizerische Primarlehrerbildung von morgen genügen. Als zwei *alternative Grundmodelle* beschreibt die Kommission

- den Ausbildungsgang an Mittelschulseminaren, in dem sich die fachbezogene Bildung mit der beruflichen Ausbildung zusammenfindet (*seminaristische Lehrerbildung*),
- die berufliche Grundausbildung, die voraussetzt, dass die Allgemeinbildung vorgängig an einer höheren Mittelschule mit

einer eidgenössisch oder kantonal anerkannten Maturität abgeschlossen wird (*maturitätsgebundene Lehrerbildung*).

Beide Bildungsgänge sollen sich über *sechs Jahre* erstrecken, hinsichtlich der von den Absolventen zu erwerbenden Qualifikationen gleichwertig und somit in jeder Beziehung gleichrangig sein. Diese Offenheit der Strukturen mag unserem föderalistischen Bildungswesen angemessen sein. Dennoch stellt sich die Frage, ob diese Doppelspurigkeit der Bildungswege, ob das Nebeneinander zweier Grundformen der Lehrerbildung letztlich nicht doch so zu interpretieren ist, dass die Kommission im Widerstreit der Meinungen den Ausweg aus dem Dilemma in der Weise gesucht und gefunden hat, dass sie die unüberbrückbar gegensätzlichen Positionen und die pointiert unterschiedlichen Vorstellungen von einer Primarlehrerausbildung respektiert und zu alternativen Grundmodellen ausgestaltet hat. Eines ist klar: Die Frage, welche der beiden *Strukturen* der Lehrerbildung von morgen den *Zielen* dieser Lehrerbildung besser gerecht wird, bleibt unbeantwortet. Da gehen die Meinungen weit auseinander. Eine Eingang ist nicht vorauszusehen. Wir sind in dieser Kernproblematik des Lehrerbildungswesens in 150 Jahren nicht weitergekommen. Ob die Allgemeinbildung und Berufsbildung zu verbinden oder in der Strukturierung der Lehrerbildung zu trennen seien, wusste seinerzeit auch die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft nicht zu beantworten. In der Schlussresolution ihrer Versammlung von 1829 liess sie beide Wege zu – wie die Expertenkommission 1975. Oder ist es wirklich so, dass es sich um zwei Wege handelt, die hinsichtlich der Ausbildungsqualität und der zu erreichenden Ziele zu Recht gleichwertig nebeneinander stehen, deren grundlegende Unterschiedlichkeit sich jedoch nicht ausgleichen lässt? Ist in diesem dialektischen Verhältnis die Lösung im Sinne einer Synthese nicht denkbar? Die Schwierigkeit des Entscheids ist an die Kantone weitergegeben. Dort aber wird die Sache nicht leichter, sondern schwieriger, weil die gegebenen Institutionen und die gewachsenen Strukturen den Prozess der Meinungs- und Willensbildung wesentlich mitbestimmen. Da hätte eine schweizerische Kommission diesbezüglich günstigere Vor-

aussetzungen und die Entscheidungsfreiheit gehabt, sich für eine idealtypisch entwickelte einheitliche Zielvorstellung zu entschliessen.

Was besagt die Terminologie?

Die Kommission benennt den einen Ausbildungsgang als den «maturitätsgebundenen Weg». Sie bezieht sich mit dieser terminologischen Festlegung auf eine definierte *Eingangsvoraussetzung*: die Maturität in ihren verschiedenen eidgenössisch anerkannten Typen. Damit ist ausgesagt, dass sich der angehende Lehrer in gleicher Weise über ein Reifezeugnis ausweisen muss wie jeder andere Studienanwärter. Die Allgemeinbildung vermittelt das Gymnasium in einer dem jeweiligen Typus entsprechenden Profilierung, jedoch in jedem Fall ohne spezifische Bezugnahme auf die spätere Studienrichtung im sozio-pädagogischen Bereich. Der angehende Lehrerstudent wird somit am Gymnasium nicht in gleicher Art durch typenkennzeichnende Strukturfächer auf seine Studien vorbereitet wie der angehende Wirtschaftswissenschaftler am Gymnasium des Typus E oder der Naturwissenschaftler oder Ingenieur am Gymnasium des Typus C. *Allgemeinbildung und Berufsbildung* sind im maturitätsgebundenen Weg inhaltlich und institutionell *völlig getrennt*.

Anders die Ausbildung auf dem «seminaristischen Weg». Der Begriff ist meiner Meinung nach nicht von der institutionellen Gegebenheit der Lehrerseminare her zu definieren. *Seminaristische Ausbildung meint nicht eine Institution, sondern ein didaktisches Prinzip*. Dabei erachte ich es als abwegig, in seiner Erläuterung überhaupt von Allgemeinbildung und Berufsbildung zu sprechen. Weder kann das den angehenden Lehrern zu vermittelnde fachliche Wissen und die Kenntnis der Methoden, die den Wissenschaftsdisziplinen entsprechen, als «Allgemeinbildung» bezeichnet werden, noch lässt sich diese fachbezogene Persönlichkeitsbildung von der Berufsbildung trennen. Die *fachliche Zuständigkeit* ist ebenso wie das *didaktische Können* Element der *beruflichen Kompetenz* des Lehrers.

Die Empfehlungen der LEMO sehen auch für den seminaristischen Weg eine Struktu-

rierung in eine Unter- und eine Oberabteilung vor, wobei das Schwergewicht der Ausbildung zunächst bei den Fachwissenschaften, in der Folge bei den Erziehungswissenschaften, der Didaktik und bei den Anwendungspraktika liegt. Es kann sich dabei jedoch nicht um eine Zweiteilung der Ausbildung wie im ersten Modell handeln, sondern die Gliederung bringt lediglich die Verlagerung der Bildungssakzente. Zudem gestattet sie, einzelne Ausbildungsteile mit Zwischenprüfungen abzuschliessen und damit eine Basis und Raum für neue Lernbereiche zu schaffen.

Ist das Fähigkeitszeugnis des «seminaristisch» ausgebildeten Lehrers zugleich ein Maturitätsausweis?

Das Grundmodell des seminaristischen Weges nennt als zweites zureichendes Ziel neben dem «provisorischen Diplom» die «Maturität». Dem Kommentar der Kommission zu ihrem Aufbauschema ist zu entnehmen, dass wegen der an Seminaren bis zum Abschluss der Lehrerausbildung weitergeführten Allgemeinbildung «das Maturitätszeugnis erst am Schluss der Grundausbildung zusammen mit dem Fähigkeitszeugnis ausgehändigt» werden soll. Die Absicht ist klar: Dem Absolventen der seminaristischen Lehrerbildung sollen die Wege zur Weiterbildung und der Zugang zu den Hochschulstudien in gleicher Weise offenstehen wie den Inhabern einer eidgenössisch anerkannten Maturität. Diese *Offenheit des Ausgangs* der seminaristischen Lehrerbildung ist um so wichtiger, als die Berufswahl bereits mit 16 Jahren beim Seminareintritt zu treffen ist. Dieser Entscheid muss korrigierbar bleiben. Die immer wieder geforderte *Durchlässigkeit* der Schulen im Bereich der Sekundarstufe II ist unter den derzeitigen Gegebenheiten nur beschränkt realisierbar. Die unterschiedliche Zielausrichtung der einzelnen gymnasialen Typen und der Seminare führt dazu, dass die Ausbildungsprogramme ihre Eigengesetzlichkeit aufweisen. Auch dann, wenn die Erfahrungen lehren, dass zufolge der geringen Validität der Eignungsabklärungen bezüglich der Wahl des Schultyps Fehlentscheide getroffen worden sind, lassen sich Wechsel von einem Gymnasiumstyp in den andern und

Übertritte vom Seminar ins Gymnasium nur schwierig vollziehen. Um so wichtiger ist es, dass nach Abschluss der seminaristischen Lehrerbildung der allgemeine Hochschulzugang und die Zulassung zu anderen Weiterbildungsinstitutionen in gleicher Weise gewährleistet sind wie nach der Ausbildung an Gymnasien. Dennoch dürfte – so meine ich – für Seminarabsolventen nicht von einer *Maturität* die Rede sein. Dieser bildungspolitische Statusbegriff bezieht sich einzig auf die nach MAV 68 anerkannten Typen. Mit einer weiteren Differenzierung der Maturitätstypen, etwa der Schaffung einer Matura des Typus F, ist kaum zu rechnen. Also müsste die «*Maturität*», die den Absolventen des seminaristischen Weges abgegeben würde, zumindest in den Basisfächern einem der bestehenden Typen entsprechen. In diesen Fächern würden somit die Bildungsziele und Lerninhalte des «*Gymnasiums*» (welchen Typs?) zur Richtschnur, wenn es darum ginge zu prüfen, ob die im Mittelschulseminar in fünf oder sechs Jahren erworbene «*Allgemeinbildung*» zur Hochschulreife führe. Das darf und kann nicht sein. Wenn das seminaristische Grundmodell tatsächlich zu den gleichen Bildungszielen führt wie die an die herkömmliche Maturität gebundene Lehrerbildung, muss diese spezifische Allgemein- und Persönlichkeitsbildung in ihrem *Eigenwert* anerkannt werden. Und das heisst mehr als eine Anerkennung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der Lehrerseminare als typenkennzeichnende Strukturfächer eines pädagogisch-sozialen Gymnasiums. Das erfordert die Anerkennung dieser Ausbildung in ihrer Ganzheit und Eigengesetzlichkeit. Der Bildungsprozess vollzieht sich im Rahmen einer seminaristischen Lehrerbildung in allen Fächern in der Zielperspektive der Qualifikationsanforderungen an den Lehrer. Von Maturität könnte somit nur dann gesprochen werden, wenn die durch die Lehrerbildung zu erwirkende *Kompetenz des Wissens, des Handelns (Könnens) und der Haltung* auch als Eignungsvoraussetzung zur Aufnahme von Hochschulstudien gelten kann. Wäre das so abwegig? Ist dieses Ziel so schwer erreichbar in einer Zeit, die sich bewusst wird, dass Bildung und Reife, dass die Befähigung zu Hochschulstudien und das entsprechende Lernverhal-

ten nicht an einen Kanon von Fachkenntnissen gebunden ist, dass Wissen kein Besitzstand ist?

Überdehnte seminaristische Ausbildung?

Erst in der Schlussphase ihrer Beratungen hat die Kommission den Entscheid getroffen, die Primarlehrerausbildung müsse im Anschluss an eine neunjährige erfüllte Schulpflicht *sechs Jahre* dauern. Ausbildungsgänge von fünf Jahren Dauer seien als zeitlich befristete Übergangslösungen zu qualifizieren. In der Fassung des Berichts vom Mai 1974 stand noch zu lesen: «Der seminaristische Weg dauert 5–6 Jahre...» (III.1). Ob die Kommission wohl die beiden Grundtypen der Lehrerbildung in gleicher Weise alternativ entwickelt hätte, wenn die Randbedingungen der Planung von Anbeginn gegeben gewesen wären? Besteht kein *Verhältnis der gegenseitigen Abhängigkeit zwischen der Dauer der Ausbildung und ihrer Struktur?* Eine Lehrerbildung von sechs Jahren Dauer ist nach meiner Auffassung schwerlich mit einem Mittelschulseminar, d. h. nicht an ein und derselben Institution zu leisten. Diesen Bogen erachte ich als zu weit gezogen; er hält die Spannung nicht durch. Er müsste unterteilt werden. Die Gliederung wäre indessen nur so denkbar, dass auf eine fachbezogene Persönlichkeitsbildung der ersten Phase die eigentliche berufliche Ausbildung folgte. Das aber müsste auch im seminaristischen Modell zur *Zweiteilung* führen, wobei spätestens nach vier Jahren die Allgemeinbildung mit Prüfung abschliessen sollte und der Neubeginn, der Ansatz der beruflichen Ausbildung, wohl auch äusserlich durch den Wechsel des Ausbildungsortes und durch den Übertritt in den tertiären Bildungsbereich zu markieren wäre. Wenn diese Beurteilung der Sachlage richtig ist, müssen wir uns sogar fragen, ob eine Verlängerung der zusammenhängenden Grundausbildung auf *sechs Jahre* die Alternative der Ausbildungswege nicht aufhebt und das seminaristische Modell zur Fiktion werden lässt.

Auch eine Alternative

Obschon die Kommission schreibt, dass der seminaristische Weg 6 Jahre dauern müsse, damit er «als gleichwertige Alternative ne-

ben dem maturitätsgebundenen bestehen kann», finden sich auch in der Kurzfassung des Berichts noch wiederholt Hinweise auf die fünfjährige seminaristische Ausbildung. Tatsächlich ist dies die Ausbildungsform, wie sie zurzeit in 11 Kantonen an 26 Seminaren praktiziert wird. Zu dieser Zahl werden demnächst die 12 Lehrerseminare des Kantons Bern hinzuzuzählen sein, indem man dort bis spätestens 1978 die Lehrerbildung zu erneuern und um ein Jahr zu verlängern gedenkt. Der Bericht sagt zu Recht, dass die Ausbildung an den Seminaren zu verlängern ist. Es ist nicht denkbar, dass sich in fünf Jahren das zweifache Ziel erreichen lässt, das einer *Persönlichkeitsbildung*, die der Allgemeinbildung, wie sie am Gymnasium zum Hochschulstudium führt, gleichwertig ist, und das der *beruflichen Grundausbildung*, die zum selbstverantworteten Schuldienst berechtigt. Ist es indessen die beste der möglichen Lösungen, wenn der notwendige Ausbau der seminaristischen Grundausbildung zur Verlängerung um ein weiteres Jahr führt? Dass diese Ausdehnung der Grundausbildung auf 6 Jahre den institutionellen Rahmen des Seminars sprengt, haben wir bereits dargelegt. In einer Zeit, die von allen Lernenden die Fähigkeit zu stetem Neu- und Umlernen erfordert, müsste auch dem Lehrer Gelegenheit geboten werden, seine Ausbildung den wechselnden Bedürfnissen und Aufgaben anzupassen. Diese Überlegungen haben zur Bildungsstrategie der *Rekurrenz* geführt, zu einem Bildungssystem, in dem Ausbildungselemente mit der Praxis wechseln. Es fragt sich, ob als erste Stufe einer rekurrenten Lehrerbildung nicht ein verbindlicher Ausbildungsteil zu planen wäre, der Gelegenheit gäbe, die während einer ersten Praxisphase gesammelten Erfahrungen aufzuarbeiten, auszuwerten und dadurch die Praxis theoretisch nochmals gründlich zu durchleuchten. In der Modellvorstellung der schweizerischen Expertenkommission folgt die *Berufseinführungsphase* in jedem Fall auf die sechsjährige Grundausbildung. Liesse sich nicht auch eine Lösung denken, in der die Berufseinführung an die fünfjährige *Ausbildung anschliesse* und das sechste Jahr als zweiter Teil der beruflichen Ausbildung auf eine Zeit der Lehrtätigkeit folgte? So mancher angehende Lehrer und vor al-

lem die künftigen Lehrerinnen warten in der Regel mit Ungeduld auf den Beginn der selbstverantworteten Praxis. Auf der anderen Seite stellen wir fest, dass sich das Interesse für die didaktische Theorie ohne ausreichende Erfahrungsgrundlage abnutzt. Es liesse sich somit eine *neue Alternative der Grundmodelle einer Lehrerbildung* denken:

- die Lehrerbildung, die die *Grundausbildung zusammenfasst* und auf die *sechs Ausbildungsjahre* eine Berufseinführung folgen lässt, in der der Junglehrer in eigener Verantwortung, jedoch von einem Mentor beraten und betreut, eine Klasse führt;
- die Lehrerbildung, die sich am seminaristischen Prinzip orientiert, die beide Ausbildungselemente, die Allgemeinbildung und die Berufsbildung, in eine gegenseitige Beziehung bringt und diese erste *Grundausbildung fünf Jahre* dauern lässt. Diese Ausbildung an Mittelschulseminaren schliesse mit einem Vordiplom ab, das zu einzelnen Studien, die in der Richtung des primären Berufsentscheides liegen, berechtigen könnte. Auf diese Ausbildung an einem Lehrerseminar müsste eine Zeit der selbstverantworteten Schulpraxis folgen, eine Berufseinführungsphase, wie sie im Modell der zusammenhängenden Berufsbildung an die sechsjährige Grundausbildung anschliesst, hier aber ergänzt durch ein sechstes Ausbildungsjahr nach der Zeit der ersten Lehrtätigkeit. Dieses *Weiterausbildungsjahr* müsste als zweite Phase der Grundausbildung später verbindlich erklärt werden, könnte jedoch im Sinne einer schrittweisen Einführung zunächst freiwillig sein. Wesentlich ist, dass es als selbständige *Institution des höheren Bildungsbereichs* von den Lehrerseminaren getrennt, im Curriculum jedoch auf die *fünfjährige Grundausbildung abgestimmt* ist. Und schliesslich ist entscheidend, dass es sich einerseits in Hochschulkantonen an die Universität anlehnt, andererseits die nötigen Querverbindungen zur Lehrerfortbildung und zu den Institutionen der Lehrerweiterbildung sicherstellt.

Gleichwertigkeit der Grundmodelle?

In einer Zeit, die sich durch die schnell fortschreitende wissenschaftliche, wirtschaftliche, technische und soziale Entwick-

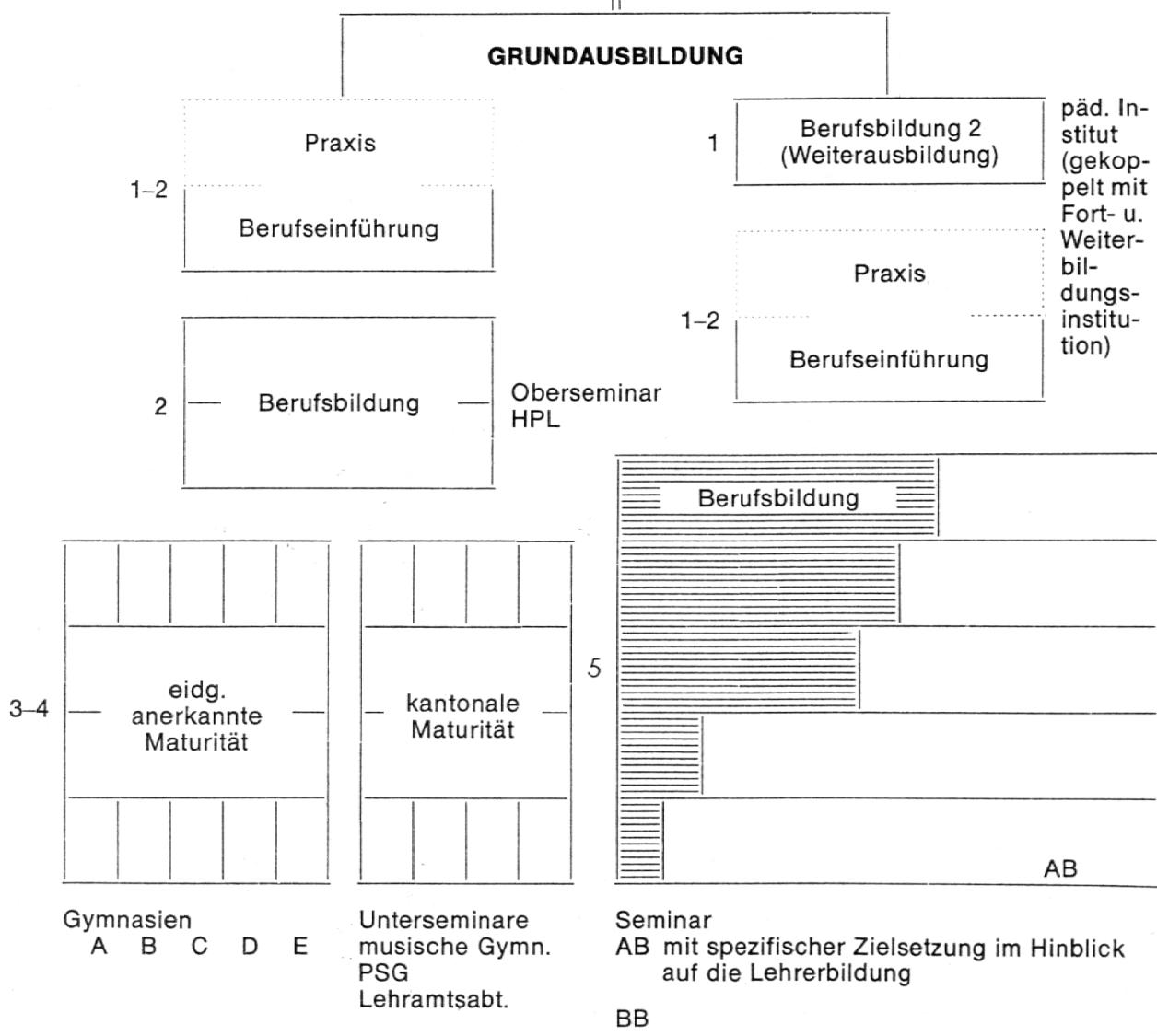
FORTBILDUNG

- freiwillig
- obligatorisch

WEITERBILDUNG

- stufenspezifisch
Primarstufe 1+2
Sekundarstufe 1
- funktionsspezifisch
Heilpädagogik u. a.
- fachspezifisch
Weiterstudium
(andere Studienrichtungen)

GRUNDAUSBILDUNG



Obligatorische Schulzeit: 9 Jahre
Sekundarstufe II
(Typen C und D)

lung und durch permanente Veränderung auszeichnet, genügt auch eine sechsjährige Grundausbildung nicht; sie gibt nicht das Rüstzeug für 40 Jahre Lehrtätigkeit. Damit sich der Lehrer ständig fortbildet und ein Leben lang ein Lernender bleibt, muss die Grundausbildung die nötige Lernfähigkeit und Lernbereitschaft entwickeln. Das setzt ein Ausbildungsverfahren voraus, das zum Abbau der Entfremdung zwischen Berufsarbeite und Studium beiträgt. Für die Lehrerbildung bedeutet das nicht allein, dass der Wechselbezug von Theorie und Praxis während des Studiums enger zu gestalten ist. Der angehende Lehrer sollte zusätzlich zu den Lehrübungen und geführten Praktika in einem selbstverantworteten Schuldienst seine Erfahrungen sammeln und sie im Rahmen der Grundausbildung auswerten können. Der Bericht der Kommission «Lehrerbildung von morgen» sieht dafür ein Lehrvikariat von einem Monat Dauer vor. («Im Rahmen einer zweijährigen Berufsbildung sollte einem solchen Praktikum eine Zeitspanne von etwa einem Monat eingeräumt werden.» S. 191.) «Er weist darauf hin, dass solche Lehrvikariate auf ‹echteste Art› zu ‹praktischer Erfahrung› führen und dass von ihnen eine ‹starke Motivierung für die anschliessende Theorie› ausgeht. Abgesehen von den organisatorischen Schwierigkeiten (Freistellung von Lehrern oder Übernahme von Stellvertretungen, soweit sie in den Zeitraum des Lehrvikariates fallen), zeigt es sich, dass die Stundentafel für ein zweijähriges Institut für Lehrerbildung und die Vorschläge der Kommission für die zeitliche Abfolge der Lehrveranstaltungen dafür keine Zeit einräumen.» (S. 178, 180 f.)

Eine Lösung, die die Berufseinführungsphase in den Ausbildungsgang einschliesst, ist hier wirksamer. Die Praxiserfahrungen sind in einem Weiterausbildungsjahr zu reflektieren, didaktisch aufzuarbeiten und theoretisch zu durchleuchten.

Die Vorteile dieser zweiten Phase wiegen die Nachteile einer Beschränkung der ersten seminaristischen Phase der Grundausbildung auf fünf Jahre bei weitem auf. Eine Grundausbildung, die die erste selbständige Lehrtätigkeit einbezieht, ist geeignet, die *rekurrente*, d. h. die im Wechsel von Studium und Berufsarbeite periodisch zu erneuernde Bildung der Lehrer einzuleiten.

Die Institution des Weiterausbildungsjahres kann auch Primarlehrern offenstehen, die seit mehreren Jahren unterrichten: ein wesentlicher Vorteil. Auf diese Weise hilft sie «die Bildungskluft» zwischen den Lehrer-generationen überbrücken. Und schliesslich ist eines zu bedenken: Wer nüchtern beurteilt, was zurzeit in der Reform der Lehrerbildung «politisch machbar» ist, wird sich eingestehen müssen, dass in vielen Kantonen eine Verlängerung der Grundausbildung auf sechs Jahre ausserhalb der realisierbaren Möglichkeiten steht. Eine Weiterausbildungsinstitution als zweite Phase der Grundausbildung hat aber gegenüber einer auf sechs Jahre zu verlängernden Lehrerbildung den Vorteil, dass sie schrittweise und flexibel zu verwirklichen ist: zunächst als Ausbildungsangebot ohne Verbindlichkeit, dann wohl als verbindliche, stufenspezialisierte Zusatzausbildung für Lehrer der Primaroberstufe mit entsprechenden freiwilligen Kursen für die Lehrkräfte der Unter- und Mittelstufe, schliesslich – und das ist das Ziel – als obligatorischer Bestandteil der Lehrergrundausbildung.

Der Bericht verlangt, dass eine fünfjährige seminaristische Ausbildung im Hinblick auf ihren späteren Ausbau zur zusammenhängenden sechsjährigen Grundausbildung zu gestalten ist. Sie soll somit als «befristete Übergangslösung» konzipiert sein. Hier aber setzt die Schwierigkeit ein. Eine Lehrerbildung von sechs Jahren Dauer erfordert grundsätzlich *andere*, dem maturitätsgebundenen Weg entsprechende Strukturen.

Sofern die fünfjährige Seminarbildung jedoch als geschlossener, in sich gegliederter Ausbildungsteil, als erste Phase der Grundausbildung geplant wird, lässt sich diese Struktur erweitern, ausbauen, ergänzen. Warum also soll neben der Lehrerbildung, die eine Maturität voraussetzt, nicht ein entwicklungsfähiges rekurrentes Lehrerbildungsmodell auf seminaristischer Grundlage bestehen? Der Gedanke, «die Initialausbildung sollte zugunsten einer permanenten Fortbildung verkürzt werden» (OECD: Intergouvernementale Konferenz in Paris, November 1974), hat den Bedenken gerufen, diese Forderung könnte «zum Alibi werden», die «längst fälligen Reformen in unseren Lehrerbildungsanstalten erneut auf die

lange Bank zu schieben». Ist hier für die Lehrerbildung in der Schweiz eine Gefahr zu sehen? Liegt in der Rekurrenz nicht vielmehr eine neue Chance? Von einer Kürzung der «Initialausbildung» von fünf Jahren wird in keinem Kanton die Rede sein. Sie soll aber auch nicht um ein sechstes Jahr verlängert werden. Für den seminaristischen Weg erachte ich fünf Jahre als die optimale Ausbildungsdauer. Freilich gilt das nur, sofern sie im Rahmen des Mittelschulseminars lediglich erste Phase der Grundausbildung ist, auf die eine Berufseinführung mit anschliessendem Weiterbildungsjahr als zweite Phase folgt. Unter dieser Voraussetzung müsste sie der zusammenhängenden, maturitätsgebundenen Ausbildung minde-

stens ebenbürtig sein. Seltsam berührt deshalb die Bemerkung der Schweizer Delegation an der erwähnten OECD-Konferenz zur Forderung einer rekurrenten Lehrerbildung, viele Kantone besäßen «noch nicht einmal eine eigentliche, von der allgemeinbildenden Phase abgehobene, berufsorientierte Grundausbildung» (H. Gehrig). Solche Aussagen lassen berechtigte Zweifel darüber aufkommen, ob die Kommission «Lehrerbildung von morgen» den seminaristischen Weg tatsächlich als «eine gleichwertige Alternative» beurteilt hat. Oder wäre das seminaristische Grundmodell, das in dem Bericht viel Raum einnimmt, letztlich doch nur als Konzession an die Rückständigen gedacht? Das dürfte nicht sein!

Gedanken zur Herstellbarkeit von Lehrern

Hanspeter Müller

Der Redaktor hat mich gebeten, einen «spontanen» Beitrag zu liefern. So habe ich denn meine Stellungnahme verfasst wie einen Brief, mit dem ich einem Freund meine Bedenken über seine geplante Investition vortrage. Deshalb sage ich «ich» und versuche nicht, meine Subjektivität hinter «-heit» und «-keit» zu verstecken. Die Leser sind somit legitimiert, das Folgende als Ansicht eines Aussenseiters abzuwerten, der einfach etwas laut gedacht hat...

Wer von Qualifikationen des Lehrers spricht, entwirft ein Ideal des «guten» Lehrers. Solche Entwürfe sind ein Wagnis. Sie entstehen aus ich-überhöhendem Wunschdenken, das, zu Gottähnlichkeit potenziert und mit dem Dezimalbruch der eingestandenen Unzulänglichkeit multipliziert, nur schwer oder gar nicht zu verwirklichen ist. Auch die LEMO-Verfasser wissen, dass die Fülle der wissenschaftlichen, didaktischen, pädagogischen, gesellschaftlichen, politischen Qualifikationen «erdrückend wirken» kann. Ideen beflügeln ihre Träger ja nur so lange, wie sie als überwertige Ideen wirken: so lange nämlich der Glaube an die Richtigkeit des Ideals sich mit der Hoffnung auf Erreichbarkeit verbindet, so dass der Idealist seine liebevolle Erwartung auf Erfüllung

hin spannt. Brechen Glaube, Hoffnung, Liebe zusammen, macht sich Resignation breit, schlimmer noch: Zynismus. Im Wortlaut LEMO: «Es dürfte aber realistisch sein, anzunehmen, dass der Lehrer nur wenigen» (der vorher als erforderlich deklarierten Qualifikationen) «voll genügen kann.»

Unvollkommen wird also «der» Lehrer sein, wenn er die Lehrerbildungsanstalt verlässt, mit einigen wenigen Qualifikationen ausgestattet, heimlich wissend um seine Defizienz; Fragment, Bruchstück des «guten» Lehrers.

Welche Qualifikationen wird der Absolvent mitbringen? Eine Gewichtung scheint mir im Bericht zu fehlen. Wahrscheinlich hat sich der Student etwas Didaktik angeeignet, oder politisches Engagement, allenfalls eine Auswahl gesellschaftskritischer, bildungsreformerischer, erziehungswissenschaftlicher Aphorismen, als Dogmenbündel zu einer Bürgerschreckrute zusammengesetzt, oder vielleicht die Sehnsucht, aus administrativ zu einer Schulklasse addierten Kindern eine Lerngemeinschaft heranzubilden, – wie eben «die Persönlichkeitsstruktur des Lehrers» die Ausbildner schicksalshaft zu «subjektiv bedingter Schwerpunkts-