

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 64 (1977)  
**Heft:** 1-2

**Artikel:** Zielvorstellungen zur Lehrerbildung  
**Autor:** Wyss, Heinz  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-526147>

### **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>**

## Zielvorstellungen zur Lehrerbildung \*

Heinz Wyss

Vom Weg zum Beruf des Lehrers soll die Rede sein. Wer vom Wege spricht, muss um das *Ziel* wissen. Diesem allgemeinen Satz kommt in der Erziehung und Bildung besondere Bedeutung zu. Die Frage, zu was etwas gut sei und was es erwirke, stellt sich bei jeder erzieherischen Massnahme im einzelnen, und sie stellt sich auch mit Bezug auf die Gestaltung eines Bildungsplans. Das ist eine alte und längst bekannte Weisheit. «Das Ziel muss man früher kennen als die Bahn», schreibt Jean Paul.

Sie werden sich darum fragen, ob sich Gedanken zum Weg der Lehrerbildung nicht befremdend verkürzen, wenn sie nicht vom Bewusstsein getragen sind, woher dieser Weg kommt und wohin er führen soll. Dieses Woher und dieses Wohin schränkt sich nicht ein auf die Ermittlung der Ausgangslage einer Bildungsreform, nicht auf die Analyse des derzeitigen Standes der Primarlehrerausbildung, nicht auf den Rückgriff in die Geschichte ihrer Entwicklung, ihres Ausbaus und ihres Wandels, und nicht auf die Erarbeitung einer Zielvorstellung, welches der Lehrer für die Schule von morgen sein soll, welche Aufgaben ihm in einer sich wandelnden Gesellschaft übertragen sind, welchen Anforderungen er als Mensch, als Erzieher und als Fachmann des Unterrichtens genügen muss. Gewiss, das alles gehört dazu. Wer einen Weg der Lehrerbildung sucht und finden will, wer meint, dass dieser Weg neu zu gestalten sei, wer unter der Verpflichtung des Auftrags steht, dieser neue Weg müsse besser sein als der alte, der hat gewiss zunächst zu würdigen, was in der Lehrerbildung bisher war und was ist. Er muss jedoch auch sehen, was nicht ist, und wissen, was sein soll. Mit der Frage nach dem Sein-Sollenden stellt sich auch die Frage ein nach dem, was sein kann und, wenn nicht alles sein kann, was sein soll, die Frage, welches die Etappen sein mögen auf dem Wege zu ferner liegenden Zielen.

Tiefer greifen solche notwendigen Vorüberlegungen dann, wenn sie nach den geistigen Grundlagen fragen, auf die sich die Lehrerbildung als Menschen- und Persönlichkeitsbildung abstützt, und wenn sie die Zielvorgaben bewusst machen, nach denen sie sich ausrichtet. Das «Wohin des Weges?» fragt – so gefragt – nach der Auffassung dessen, was Menschsein heisst, und nach einem Gesellschaftsverständnis. Eine diesen Wert- und Leitvorstellungen entsprechende Bildungsidee ist nur schwer zu formulieren. Noch schwieriger ist es, sie im Bildungsprozess zum Tragen zu bringen und sie in der Ausbildung der Lehrer wirksam werden zu lassen. Wer wagt es heute, Ziele zu formulieren, die auf diese Grundlagen als auf einen weltanschaulichen Standort bezogen sind und die einer ethischen oder religiösen Haltung Ausdruck geben? Ziele, die zugleich umfassend und bindend sind, offen und verpflichtend? Ziele, die sich als allgemeingültig erweisen und die zugleich konkret genug sind, damit sie den Lernvorgang im Rahmen der Lehrerbildung zu bestimmen vermögen? Ziele so zu umschreiben, dass sie mehr sind als schöne Worte, mehr als Deklamation, dass sie den genannten Bedingungen gerecht werden, das ist keine leichte Aufgabe.

Diese Schwierigkeit hat dazu geführt, dass in der Diskussion, die im Kanton Bern um die wesentlichen Anliegen einer Lehrerbildungsreform geführt wird, von dem Weg weit mehr die Rede war als von Leitideen und ideellen Voraussetzungen, von Strukturen weit mehr als vom geistigen Nährboden der Lehrerbildung, die Menschenbildung und berufliche Ausbildung ist, die dazu führt, dass der Lehrer etwas *kann*, und die dazu beitragen sollte, dass er etwas *ist*. Dass wir uns um die Zielaussagen drücken, hat tiefere Gründe, und es hat zugleich handfeste, naheliegende Ursachen. Im wesentlichen ist dieser Umstand Kennzeichen unserer Bildungspragmatik, und diese wiederum ist bedingt durch eine Art Säkularisierung im Erziehungswesen, durch den Zerfall vormals gültiger Wertordnungen. Weil immer mehr Menschen, unter ihnen

\* Ausschnitt aus einem Referat, das der Autor an der Jahresversammlung der Vereinigung ehemaliger Schüler bernischer Staatsseminare am 27. Dezember 1976 in Bern gehalten hat.

immer mehr Mütter, Erzieher, Lehrer, ihr Dasein nicht mehr aus einem höheren Sinnzusammenhang heraus verstehen, weil ethische oder religiöse Werte ihre Verbindlichkeit verloren haben, weil ein Kausalitätsdenken alles erklärbar zu machen scheint, weil die Existenz des Unbedingten in Frage gestellt ist oder weil uns die Rationalität unseres Denkens daran hindert, von Unbedingttem ergriffen zu sein, werden unsere Bildungsziele vordergründig, verengen sich die Zielperspektiven auf konkret umschreibbare Fertigkeiten. Sie richten sich im Bildungswesen und auch in der Erziehung auf Messbares, auf kontrollierbare Lernerfolge, auf ausweisbare Kenntnisse und Fähigkeiten. Fakten ersetzen Werte, beschreibbare, lernbare Qualifikationen menschliche Werthaltungen. Die experimentelle, mit den Methoden der Statistik arbeitende Forschung dringt auch in Bereiche ein, die ihrem Zugriff nicht zugänglich sind, die vordem Gegenstand geisteswissenschaftlicher Erkenntnisfindung waren. Die Pädagogik, vormalig Lehre von der Kunst der Menschenerziehung, Reflexion über die Bedeutung sittlicher Verhaltensformen, über die Bildsamkeit des Menschen und das Wesen seiner Erziehung, sieht sich als ideengeschichtlich orientierte Wissenschaft auf die historische Dimension verwiesen und auf diese eingeschränkt. Neben sie tritt die erziehungswissenschaftliche Tatsachenforschung. Dieser Vormarsch des Empirischen, einer an den Fakten orientierten Wissenschaft, geht zusammen mit einem neuen Verständnis dessen, was das Leben des Menschen ist und was es lebenswert macht. Die Emanzipation, von der allenthalben die Rede ist, bedingt – wie der Bericht «Lehrerbildung von morgen» besagt – «die grundsätzliche Offenheit jedes Menschenbildes». Der Verdacht liegt nahe, dass diese Offenheit den Verlust an Tiefe, die Preisgabe eines übergreifenden Sinnzusammenhangs überdeckt, dass hinter dem Anspruch, sich weltanschaulich nicht festlegen zu wollen, die Leere steht, dass dieser Wertpluralismus einen Sinnverlust, eine geistige Orientierungslosigkeit erkennen lässt. Wo das so ist, ist dem Lehrer die weltanschauliche Grundlegung seines erzieherischen Tuns und damit der weiter reichende Sinn seines pädagogischen Handelns genommen.

Diese Entwicklung hat zu einer beruflichen Identitätskrise des Primarlehrers geführt. Er sieht sich weit mehr als die Lehrer anderer Schulkategorien, die sich in ihrem Berufs- und Selbstverständnis auf ihre Hochschulausbildung und ihre wissenschaftliche Qualifikation stützen, in seinem beruflichen Selbstwertgefühl verunsichert. Eine neue Lehrerbildung muss ihm durch vermehrte *Sachkompetenz* ersetzen, was er an innerem Wert verloren hat. Seine berufliche Werthaltung ist nicht mehr in gleichem Masse wie früher von der Amtsautorität getragen, und es ist auch nicht allein die Autorität der Persönlichkeit, die ihm als Lehrer Anerkennung verschafft. Nicht hohe Tugenden werden von ihm verlangt, sondern berufsspezifische Fähigkeiten. Er ist vom Sockel eines überhöhenden Berufsethos herabgestiegen und ein Fachmann geworden. Dieser für viele ernüchternde Wandel verbindet sich in der Literatur mit dem Begriff der *Professionalisierung*. Professionalisierung bedeutet, dass der Primarlehrer nicht länger mehr Spezialist der Unspezialisiertheit sein kann, dass er nicht mehr ist, was er früher oft war, der aus natürlicher Begabung, vielleicht auch aus Berufung intuitiv pädagogisch richtig Handelnde. Er ist der Sachverständige des Erziehens und Unterrichtens, und was ihn dazu macht, ist weitgehend lernbar, will gelernt sein. Nur wenn das so ist, rechtfertigt sich eine Verlängerung der Lehrerbildung. Im Hinblick auf die Verselbständigung der Lehrerfunktion in einer arbeitsteiligen Gesellschaft hat die Lehrerbildung zu einer dieser Funktion gemässen spezifischen Ausrichtung zu finden. Sie führt den angehenden Lehrer zum Wissen und Können, dessen er bedarf, zu einer Haltung und zu Einstellungen, die in Erziehung und Unterricht wirksam werden sollen. Dieses Können wertet den Primarlehrer auf. Der Lehrer kann etwas Besonderes, kann etwas, was nicht jeder kann und was man nicht allein der Begabung und einigem Schulwissen zu danken hat. In diesem sachbezogenen Bereich der Lehrerbildung bietet es keine besondere Schwierigkeit, Ziele zu formulieren, Lerninhalte zu wählen und sich für bestimmte Lernformen zu entscheiden. Hier geht es einzig darum, zu bestimmen, was ein Lehrer, der sein Metier versteht, an Sachwissen

beherrschen muss, welche Methoden der Informationsbeschaffung und -verarbeitung ihm vertraut sein sollen, was er an didaktischem Können und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen auszuweisen hat und wie der Lehramtskandidat auf dem Wege seiner Ausbildung lernen soll, die in der Theorie gewonnenen Einsichten, das Sachwissen und die didaktischen Kenntnisse in der Praxis anzuwenden. Die *enge Verflechtung von Theorie und Praxis* wird zum wesentlichen Gestaltungsprinzip einer erneuerten Lehrerbildung. Für dieses Miteinander und Füreinander von Theorie und schulpraktischer Anwendung können eindeutige Zielsetzungen und eine ihnen entsprechende Lehr- und Lernorganisation klare Voraussetzungen schaffen. Anders steht es mit den Zielen, die nur von der Sinndeutung des menschlichen Daseins her zu formulieren sind. Diese beziehen sich auf den Erwerb von Einstellungen, auf die Erziehung zu dem, was man als Voraussetzung zum Beruf des Lehrers *«soziale Reife»* nennt. Der Lehrer muss bereit und imstande sein, sich ändern zuzuwenden, zuzuhören, andere in ihrem Verhalten zu verstehen, auf sie einzugehen, sich ihnen mitzuteilen und ihren Bedürfnissen entsprechend zu handeln. Dieses kommunikative und soziale Verhalten des Lehrers setzt Offenheit, setzt Anteilnahme und Mitgefühl voraus. Es bedingt aber auch Kritikfähigkeit und – was ebenso wichtig ist – die Fähigkeit, Kritik zu ertragen. Denn nur diese kritische Beurteilung des eigenen und des fremden Verhaltens gibt Gewähr, dass sich der Lehrer für Veränderungen, Entwicklung und Erneuerung offenhält. Das heisst in der Konsequenz, dass er bereit ist, als Lehrender ein Leben lang ein Lernender zu sein. Die grösste Gefahr, die ihm in seinem Berufe droht, ist die der Verfestigung von Gewohnheiten, die der Erstarrung in Verhaltensmustern, in der Routine des Unterrichtens. Sie ist es, die die Freiheit des Lehrers, die ihm in seiner Lehr- und Erzieheraufgabe in so weitem Masse gegeben ist, zunichte macht. Nicht äussere, nicht institutionelle Schranken und Vorschriften, nicht gesellschaftliche Zwänge sind es, die diesen Freiheitsraum gefährlich einengen, es sind vielmehr die Fixierungen in uns selber, es sind die Fesseln, die wir uns selber anlegen. Die Lehrerbildung sollte alles tun, diese

Gefahr zu bannen. Wie kann sie das leisten? Es gilt, durch offene Lernsituationen Gelegenheit zu geben, sich auf neue Bedingungen und Bedürfnisse einzustellen, entdeckend zu lernen, immer wieder um- und neu-zulernen, Wissen auf wechselnde aktuelle Probleme in neuen Bezügen anzuwenden, Vorurteile und Verhaltensmuster als solche zu erkennen, sie in Frage zu stellen, sie abzulegen, Verhaltensweisen zu ändern, alternative Möglichkeiten auszudenken und zu erproben, Meinungen zu revidieren. Das nenne ich eine *kreativitätsfördernde Bildung*.

Wie lassen sich persönlichkeitsbildende Formungsprozesse im Rahmen der Lehrerbildung anregen? Wie stützen? Wie steuern? Diese Fragen erachte ich als besonders bedeutsam. Das Seminar ist mehr als ein Ort des Wissens- und Fähigkeitserwerbs. Es ist für die angehenden Lehrer Erfahrungsraum, gestalteter und gestaltbarer Bildungsraum. In weit stärkerem Masse als andere Schulen ist es Instanz der Verhaltenserziehung. Das ist die verantwortungsgeladene, problematische, aber nicht wegdiskutierbare Aufgabe des Seminars. *Die zu sozialem und erzieherischem Verhalten* führenden Bildungsprozesse lassen sich nicht allein durch Unterricht anregen. Die personale Atmosphäre am Ort der Ausbildung, das Lernklima, der Stil der Ausbildung, die Lehr- und Lernformen, all das kann prägender sein als manche Stunde Theorie. Längst nicht alle Seminarschüler sind in ihren inneren Persönlichkeitsbereichen durch kognitives Lernen anzusprechen. Darum kann und darf mit dem Anspruch, dass die Lehrerbildung der Wissenschaftlichkeit verpflichtet sei, nicht eine Bildung der unbeteiligten Intellektualität gemeint sein. Sicher: der Lehrer muss viel wissen. Die Erkenntnisse und Methoden der Wissenschaft bestimmen seine Ausbildung. Die Auseinandersetzung mit ihnen befähigt den Lehrer, komplexe Sachverhalte zu verstehen, Zusammenhänge zu durchschauen, Komplexität abzubauen, sie auf ihre wesentlichen und bestimmenden Elemente zu reduzieren, mit dem Ziel, in der Überfülle des Wissens eine Ordnung zu finden.

Der Lehrer braucht aber nicht nur rationale Einsicht und kritische Denkfähigkeit. Ebenso nötig ist das intuitive Verständnis für das



Kind und seine Bedürfnisse, ist das Einfühlungsvermögen, ist die Offenheit zur Aufnahme von Stimmungen. Der Lehrer ist (eben) nicht nur «wissenschaftlich gebildeter Fachmann», so etwas wie ein «Diplom-Pädagoge», er ist gerade als Lehrer auch Künstler, und das nicht allein im Bereiche

der musischen Erziehung. Vor allem ist er Mensch. Als das ist er in der Ganzheit seiner Persönlichkeit gefordert, und das in seinem Beruf wie auf dem Wege, der zu ihm führt. Dies sind meine Zielerwartungen und die Anforderungen, die sich an den Weg zum Beruf des Lehrers richten.

## Individuum – Gruppe – Gesellschaft

### Grundbegriffe und Probleme der Pädagogik

Kurt Schmid

#### Einleitung

Das allgemeine *Ziel* der folgenden Seiten besteht darin, den Lehrer mit grundlegenden Begriffen der Erziehung bekanntzumachen. Die abgegebenen Informationen sollen bei aller Kürze als *Entscheidungshilfe* für die praktische, erzieherische Arbeit dienen. Die genannten Begriffe sollen zudem eine *Grundlage für die Verständigung zwischen Theorie und Praxis* der Erziehung schaffen.

#### 1. INDIVIDUUM

##### 1.1 Allgemeine Merkmale des Individuums

###### *Der grundlegende Begriff des Verhaltens*

Man kann eine Person auf die verschiedensten Arten beschreiben. Für die Pädagogik empfiehlt es sich jedoch, sich auf *eine* Art der Beschreibung festzulegen und zwar auf die Beschreibung in Ausdrücken des *Verhaltens*. Jeder Lehr-/Lernprozess zielt darauf ab, das Verhalten des Schülers zu ändern. Welche Aspekte des Verhaltens aber?

###### *Aspekte des Verhaltens – das dreidimensionale Modell*

Bei einem Autofahrer, der sich bei einer Kontrolle weigert, in die bekannte Tüte zu blasen, können wir folgende Aspekte des Verhaltens unterscheiden:

1. wie er *nachdenkt*, um Gründe gegen die verlangte Handlung herauszufinden und diese dann mitteilt (also, wie er *dementsprechend* handelt).
2. Stellen wir fest, dass er die verlangte Tätigkeit aus irgendeinem *Grund* nicht aus-

führen möchte (also, dass er ein *Motiv* hat) und

3. vielleicht stellen wir fest, dass unser Autofahrer dabei aufgeregt ist (also, dass er bestimmte *Gefühle* hat).

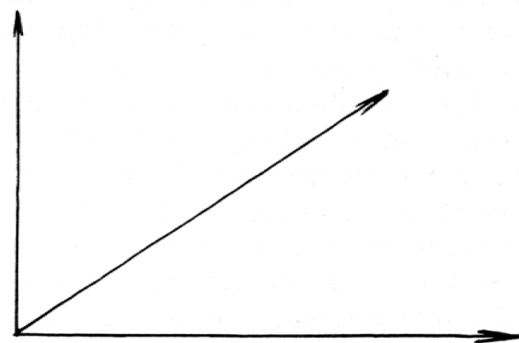
Diese drei Aspekte

- derjenige des Handelns und Denkens
- derjenige des Motivs und
- derjenige des Gefühls

können wir in mehr oder weniger ausgeprägter Form bei *jedem Verhalten* feststellen.

##### Übungen zu 1.1

1. Die drei Aspekte können in einem dreidimensionalen Modell dargestellt werden: Welche nicht genannten Annahmen werden bei einer solchen Darstellung gemacht?



2. Nennen Sie Beispiele von Verhalten, das hauptsächlich *einer* genannten Dimension zugeordnet werden kann.
3. Interpretieren Sie mit den genannten Begriffen den Ausdruck «kühles Blut bewahren» und «er hat die Nerven verloren».