

Zeitschrift:	Schweizer Schule
Herausgeber:	Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band:	81 (1994)
Heft:	1: Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz
 Artikel:	Nutzen wir die Chance einer Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Autor:	Beck, Erwin
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-526021

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: 11.01.2026

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

Nutzen wir die Chance einer Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ausgehend von den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Fachhochschulen» stellt Erwin Beck, Rektor des Lehrerinnen- und Lehrerseminars in Rorschach, kritische Fragen zur Persönlichkeitsbildung, zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Ausbildung und zur Forschung in der Lehrerbildung – zunächst ohne Blick auf die Organisationsform.

Mit den kürzlich erschienenen «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» hat uns die von der EDK eingesetzte Arbeitsgruppe ein Rahmenkonzept vorgelegt, das sich vorzüglich dazu eignet, die längst notwendigen Diskussionen über eine Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von einer gemeinsamen Grundlage aus zu führen. Dabei sollte es nicht zuerst darum gehen, wie bestehende Lehrerbildungsinstitutionen zu Pädagogischen Hochschulen ausgestaltet werden können. Vielmehr müsste eine grundsätzliche Diskussion darüber anheben, was in einer Lehrerbildung geleistet werden kann, die das ganze Spektrum einer Professionalisierung ins Auge fasst, nämlich

- geeignete Vorbildung und Abklärung der Berufseignung
- akademische Ausbildung zur Lehrperson
- ausreichende Phase ausserschulischer Erfahrungen in Berufs- und Wirtschaftswelt
- ausgebauter Berufseinführungsphase
- berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung

Ich möchte im folgenden drei mir wichtig scheinende Punkte herausgreifen, um Fragen aufzuwerfen, die in dieser Diskussion beantwortet werden müssen. Meine Auswahl ist subjektiv und sucht nicht, den Anspruch einer Systematik zu erfüllen. Sie lässt sich vom Grundgedanken leiten, die Vorzüge der seminaristischen Ausbildung zu bewahren, ohne die willkommene Chance einer Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verpassen. Ich bin dabei etwas optimistischer als Jürgen Oelkers, der zur bevorstehenden Akademisierung der Lehrerbildung in der Schweiz sagte: «Die notwendig scheinende Veränderung führt nicht notwendig auch zu Verbesserungen und muss gleichwohl vollzogen werden» (Oelkers 1992, S. 35f.). Ich meine immer noch, es gelte, eine Chance zu nutzen.

Es gilt, die willkommene Chance einer Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht zu verpassen, sondern zu nutzen.

Bedeutet Professionalisierung auch Persönlichkeitsbildung?

Wer im Bereich der Mittelschule und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch an die Möglichkeit der Persönlichkeitsbildung glaube, sei naiv oder antiquiert, musste ich mir schon mehrfach sagen lassen. Unse-

re Erfahrungen in einem Mittelschulseminar mit seminaristischen und nachmaturitären Lehrgängen und mit Berufsleutekursen zeigen eine andere Wahrheit auf, beispielsweise die, dass es in der Arbeit mit berufserfahrenen Erwachsenen viel schwieriger ist, ihre in der eigenen Sozialisationsgeschichte gewachsenen und gefestigten Einstellungen und Haltungen zu Lernen und Erziehen aufzuweichen, als dies bei Mittelschülerinnen und Mittelschülern der Fall ist.

Die Ausrichtung der Ausbildung an den Seminaren auf das künftige pädagogische Berufsfeld schafft eine Allgemeinbildung besonderer Art. Es wird ständig eine dreifache Zielsetzung verfolgt: Fachausbildung, Persönlichkeitsbildung und Berufsausbildung. Der Lernweg von Studierenden an einem Seminar unterscheidet sich wesentlich von einer einseitig intellektuellen fachlichen Schulung. Er geht aus von Phänomenen und Problemen, führt vom Erlebnis zum Verstehen und sodann zur begrifflichen Abstraktion. Das Sich-Einlassen auf Sinneswahrnehmungen, auf ein originäres Betroffensein durch die Sache und der Rückgriff auf persönliche Alltagserfahrungen führen nicht etwa zu einer weniger wissenschaftlichen Sachkenntnis; das auf diese Weise entdeckende Lernen erfordert lediglich mehr Zeit als die Wissensvermittlung durch Lehrerinnen und Lehrer in untereinander bezugslosen Einzelfächern.

Persönlichkeitsbildung meiner tertiären Bildungsphase

Selbst Lehr-Lern-Prozesse unter Erwachsenen in pädagogischen Ausbildungen sollten den Anspruch der Persönlichkeitsbildung nie verlieren.

Ich glaube nach wie vor an die Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung in einem dafür geeigneten personalen Lehr-Lern-Verhältnis im Rahmen einer berufsbezogenen Zielsetzung. Selbst Lehr-Lern-Prozesse unter Erwachsenen in pädagogischen Ausbildungen sollten für mich den Anspruch der Persönlichkeitsbildung nie verlieren. Ich leite aus diesem Anspruch zwei Notwendigkeiten ab. Wir müssen uns klar werden, wie diese persönlichkeitsbildenden Voraussetzungen in einem künftigen Lehrerbildungsmodell geschaffen werden, und wir werden uns Gedanken machen müssen darüber, wie dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung in einer tertiären Bildungsphase angemessen Rechnung getragen werden kann.

Sicher reichen dazu die Thesen 14 und 15, in denen die Zugangsvoraussetzungen definiert werden, nicht aus. Mit dem Begriff der «Maturitätsschule mit besonderem Akzent im pädagogischen, sozialwissenschaftlichen und musischen Bereich» ist das, was die Seminare heute darstellen, unzureichend charakterisiert. Es müsste alles getan werden, dass auch bei einer Lehrerbildung im tertiären Bereich der Zugang möglichst vieler Studierender über eine Vorbildung erfolgt, wie sie die gegenwärtig bestehenden Seminare (oder Unterseminare) leisten. Dass diese Vorbildung auf dem Niveau einer allgemeinen Matura erfolgt, muss nicht mehr betont werden. Dies ist bereits jetzt der Fall, es fehlt bei einigen Ausbildungsstätten nur noch die längst fällige formale Anerkennung des Unterseminarabschlusses als Maturität. Mit der neuen MAV wird dies dann hoffentlich bereinigt.

Unabhängig davon, in welcher Struktur Lehrkräfte letztlich ausgebildet werden, muss immer bedacht werden, dass der Lehrberuf, wie andere akademische Berufe auch, eine Ausbildung braucht, die in langjährigem systematischem Studium das nötige Berufswissen, Berufskönnen und ein Berufsethos entwickelt, die zu verantwortlichem beruflichem Handeln erforderlich sind (Schwänke 1988).

Diskussion der Ausbildungsinhalte und die Verknüpfung von Theorie und Praxis

Die seminaristischen Ausbildungsgänge hatten unbestritten den Vorteil der direkten Verzahnung von Theorie und Praxis. Die in der deutschen Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen und an den Universitäten oft beklagte Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis und die Tendenz der Abschottung der theoretischen Ausbildung von allen Praxisfeldern (vgl. Sandfuchs 1991) konnte in der seminaristischen Lehrerbildung weitgehend vermieden werden.

Dennoch reicht der gegenwärtig leistbare Praxisbezug in der meist auf ein- bis eineinhalb Jahre beschränkten Phase der konzentrierten berufs-praktischen Ausbildung nicht aus, um Lehrerinnen und Lehrer auf die Unterrichtspraxis in heutigen Schulen vorzubereiten. Es ist daher verständlich, wenn für künftige Pädagogische Hochschulen von zwei bis drei Jahren Dauer und von universitärem Semesterbetrieb ausgegangen wird. Obwohl Ausbildungsverlängerungen in einer verschulten Gesellschaft Skepsis hervorrufen müssen, sehe ich Vorteile in einer Verlängerung der Berufsausbildung künftiger Lehrkräfte. Die gegenwärtig sehr kurze Ausbildungsphase verleitet nämlich dazu, den angehenden Lehrerinnen und Lehrern vor allem das leicht vermittelbare Handwerk beizubringen, statt sie mit einem didaktischen Grundrepertoire, mit den Fähigkeiten zu beobachten, zu verstehen, zu reflektieren auszustatten. Wir laufen in der gegenwärtigen Ausbildung Gefahr, dass die Schulpraxis, die sich vor allem an methodischen Prinzipien orientiert, sich wenig um das in der Ausbildung erarbeitete pädagogische Credo kümmert. Der amerikanische Pädagoge John Dewey schrieb 1904 dazu treffend:

«... das bedeutet, dass praktische Studien in erster Linie mit dem Ziel durchgeführt werden sollten, den Lehrerstudenten sensibel zu machen und zur Reflexion anzuregen, und nicht mit dem Ziel, unmittelbare Berufskompetenzen zu vermitteln» (Dewey 1904, S. 298f.).

Dewey warnt also vor der frühen Fixierung auf unmittelbar praktische Kompetenzen. Sie lenken die Lehrkräfte einseitig auf die Wahrnehmung und Meisterung von Ruhe und Ordnung im Klassenzimmer, also auf die äussere Aufmerksamkeit, während es viel wichtiger wäre, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer würden sich darauf konzentrieren, Einblick in die innere Aufmerksamkeit der Kinder zu gewinnen. Stünde mehr Zeit für die berufspraktische Ausbildung zur Verfügung, könnte diese Kompetenz angemessener ausgebildet werden. Eine geeignete Form der Berufseinführungsphase könnte dieses Vorgehen stüt-

Die gegenwärtig sehr kurze Ausbildungsphase verleitet dazu, den angehenden Lehrkräften vor allem das leicht vermittelbare Handwerk beizubringen,...

... während es viel wichtiger wäre, sie anzuleiten, Einblick in die innere Aufmerksamkeit der Kinder zu gewinnen.

Eine anspruchsvollere didaktische Ausbildung kann nur durch entsprechend qualifiziertes Lehrpersonal gewährleistet werden.

zen, indem die sonst so überbetonten Techniken zur Bewältigung der Schulalltagsprobleme im Verlauf der eigenen Unterrichtspraxis kontinuierlich und mit beratender Hilfe eines Mentors oder Tandempartners erworben werden könnten.

Die in den Thesen 7 bis 12 definierte Ausbildungsqualität muss ausdiskutiert werden. Dieser Diskussion der Inhalte und der Frage, welche Berufsqualifikationen anzustreben sind, muss grösste Beachtung geschenkt werden. Sie geht der Frage, in welchen Strukturen diese Qualifikationen erworben werden sollen, voraus. Dass eine anspruchsvollere didaktische Ausbildung nur durch entsprechend qualifiziertes Lehrpersonal gewährleistet werden kann, liegt auf der Hand. Wer diese Ausbildner ausbilden soll, ist nicht klar. Bei dieser Gelegenheit müssten auch die Arbeitsbedingungen von Dozentinnen und Dozenten der didaktischen, pädagogischen, fachdidaktischen und berufspraktischen Bereiche neu definiert werden. Nicht nur die Lehrerstudentinnen und -studenten brauchen mehr Zeit für ihr Studium, die Dozentinnen und Dozenten brauchen auch bessere Arbeitsbedingungen, d. h. beispielsweise 12–15 Lektionen statt der gegenwärtig noch weit verbreiteten Pensen von 22–26 Lektionen, damit sie die von ihnen erwartete Aufgabe überhaupt lösen können. Inwiefern die ausserschulische Erfahrung (Fremdsprach-, Sozial- und Wirtschaftspraktika) zu einem planbaren Bestandteil einer künftigen Lehrerbildung gehört, müsste ebenfalls geklärt werden.

Forschung in einer wissenschaftlichen Lehrerbildung

Die Vorstellungen, die in den Thesen in bezug auf die Forschung entwickelt werden, sind sehr anspruchsvoll. Es wird als Wesensmerkmal einer Pädagogischen Hochschule dargestellt, dass zwischen Ausbildung und Forschung ein aktiver, wechselseitiger Bezug herrsche. Als Ziel einer solchen Kooperation wird der mitforschende Lehrerstudent und später wohl der forschende Lehrer gesehen. Es wird für die Schaffung von erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Forschungs- und Entwicklungsstellen von Vorteil sein, wenn die Ziele vorerst etwas bescheidener gesteckt werden. Wo sind denn beispielsweise die Vorbilder für diesen aktiven, wechselseitigen Bezug zwischen Ausbildung und Forschung an unseren Universitäten? Welche Absolventinnen und Absolventen der universitären Lehrerbildung, beispielsweise unter den Mittelschullehrkräften, bringen diese Qualifikationen aus ihrer Ausbildung mit? Die wenigsten, auch heute noch.

Damit möchte ich natürlich keineswegs der wissenschaftlichen Lehrerbildung die Bedeutung, ja Notwendigkeit einer eigenen erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Forschung absprechen. Ich mache aber auf die Schwierigkeit aufmerksam, auf welche die Realisierung eines solchen Vorschlasses in einem Berufsfeld stösst, in dem die meisten der dort tätigen Ausbildner kaum je Gelegenheit hatten, aktiv Forschung zu betreiben. Zudem müsste man beachten, dass Forschungsprojekte nicht unerhebliche Zusatzkosten für eine Lehrerbildung be-

deuten. Für Ausbildner, die zugleich forschen und lehren, müssten Arbeitsbedingungen geschaffen werden, die eine solche Doppelbelastung erlauben. Meines Wissens stellt die Anstellung von zwei Dozenten der pädagogischen Psychologie an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, die zu 50% für die Lehre und zu 50% für die Forschung angestellt sind, eine geradezu revolutionäre Ausnahme in der nichtuniversitären schweizerischen Lehrerbildung dar. Dass der Kanton St. Gallen sich nicht gescheut hat, mit eigenen Mitteln die Infrastruktur für eine voll ausgebaute Forschungsstelle zu finanzieren, ist bemerkenswert, aber wohl doch eher eine Ausnahme.

Dass Forschung an und in der pädagogischen Praxis entwickelt werden muss, ist unbestritten. Die universitäre Forschung leistet das für die Lehrerbildung nur in bescheidenem Rahmen. Während im psychologischen, sozialwissenschaftlichen und auch im heilpädagogischen Bereich einiges von den Universitäten profitiert werden kann, wird im erziehungswissenschaftlichen und speziell im didaktischen Bereich kaum geforscht. Es ist tragisch, dass die Erfahrungen von über 150 Jahren schweizerischer Lehrerbildung kaum einen wissenschaftlichen Niederschlag gefunden haben. An welcher Schweizer Universität kann ein Student zum Beispiel Grundschuldidaktik studieren? Wo würden Sie sich in der Schweiz zum Fachdidaktiker ausbilden lassen? Während im pädagogischen und psychologischen Bereich doch einige Publikationen entstanden sind, liegt im didaktischen Bereich kaum eine Handvoll wissenschaftlich fundierter Bücher vor. Diese Erfahrungen zeigen, dass für eine Forschung im Rahmen einer professionelleren Lehrerbildung zuerst die folgenden Voraussetzungen geschaffen werden müssten:

- Aufbau von einzelnen Forschungs- und Entwicklungsstellen für die Anliegen einer wissenschaftlichen Lehrerbildung im erziehungswissenschaftlichen, psychologischen, sozialwissenschaftlichen und didaktischen Bereich
- Gesamtschweizerische Koordination und Schwerpunktbildung für die Forschungsanliegen, die prioritär angegangen werden sollten
- Kooperation mit universitären Forschungsstellen
- Qualifikation von Lehrerbildnern für die Durchführung von Entwicklungsprojekten und Forschungsvorhaben

Erst wenn dies gelungen ist, kann Forschung die Funktionen erfüllen, die in den Thesen und im Anhang I beschrieben sind. Ein tatsächlich attraktives Fernziel wäre es dann, mit Lehrerstudenten so zu arbeiten, dass sie schon während ihrer Ausbildung in die Rolle des «praticien chercheur» hineinwachsen. Grundvoraussetzung dazu bleibt aber vorerst einmal die dazu notwendige Ausbildung der Ausbildner selbst. Gelungene Mitbeteiligung von Studierenden an Forschungsprojekten wird wohl immer nur für einige besonders interessierte und fähige möglich sein. So wird es selbst im Potsdamer Modell, dem jüngsten deutschen Konzept der universitären Lehrerbildung gesehen (vgl. Edelstein/Herrmann 1992).

An den Schweizer Universitäten wird im didaktischen und speziell im didaktischen Bereich kaum geforscht.

Gelingene Mitbeteiligung von Lehrerstudenten an Forschungsprojekten wird wohl immer nur für einige besonders interessierte und fähige möglich sein.

Forschung wirkt innovativ auf das Bildungssystem und könnte zu einer Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung beitragen.

Unabhängig davon, ob Studierende einbezogen werden können, hätte die Gründung von mehreren regionalen Forschungs- und Entwicklungsstellen für die Belange der Lehrerbildung auch bedeutende Auswirkungen auf die Entwicklung und Realisierung neuer Konzeptionen der Lehrerbildung (vgl. Beck/Guldmann/Zutavern 1993). Forschung wirkt innovativ auf das Bildungswesen, fördert die kritische Reflexion der Lehre, bildet Lehrende fort, verbindet Ausbildungsbereiche und schafft regionale und internationale Kontakte. Alle diese Funktionen könnten wesentlich beitragen zu einer Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Und nicht nur das, Forschung bietet auch eine der Möglichkeiten, die Lehrerbildung zu kontrollieren, zu evaluieren und zu korrigieren. Damit kann Forschung wesentlich dazu beitragen, dass eine wissenschaftliche Lehrerbildung als lernfähiges System sich ständig weiterentwickelt.

Für die Diskussion dieses eher heiklen und kostspieligen Bereichs der Forschung wäre es übrigens von Vorteil, wenn zwischen Forschung und Entwicklung unterschieden würde. Projekte der Schulorganisation und Schulentwicklung dienen nicht in gleicher Weise dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn wie Forschungsprojekte und müssen daher auch nicht dieselben Kriterien der Objektivität und der intersubjektiven Überprüfbarkeit erfüllen. Sie können also leichter realisiert werden als Forschungsprojekte. So oder so wird es sich lohnen, über die Bedeutung von Forschung und Entwicklung in der künftigen Lehrerbildung gründlich nachzudenken und zu diskutieren.

Literatur

- Beck, E., Guldmann, T., Zutavern, M.: Zur Bedeutung der Forschung für eine wissenschaftliche Lehrerbildung. Thesenpapier anlässlich der Fachtagung «Lehrerbildung im Bodenseeraum». St. Gallen, 1993.*
- Dewey, J.: Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (1904), Beiträge zur Lehrerbildung, 10, 3, 1992, S. 293–310.*
- Edelstein, W., Herrmann, U.: Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Potsdam: AVZ der Universität Potsdam, 1993.*
- Oelkers, J.: Universität und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 10, 2, 1992, S. 185–196.*
- Sandfuchs, U.: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis und den Konsequenzen für eine künftige Lehrerbildung. In: Siegfried Bäuerle (Hg.) Lehrer auf die Schulbank. Stuttgart: Metzler 1991, S. 47–59.*
- Schwänke, U.: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess. München 1988.*