

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

Artikel: Gedanken zur Herstellbarkeit von Lehrern
Autor: Müller, Hanspeter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529403>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 18.03.2025

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

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 Weiterausbildungsjahr 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-überhöhem Wunsdenken, 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 Ausbilder schicksalshaft zu «subjektiv bedingter Schwerpunkts-

bildung» gezwungen hat. Ist das die Chance, die wir Ausbildner haben?

Aber: Können wir überhaupt etwas anderes erzielen als Fragmente? Sind Lehrer herstellbar? Sind «gute» Lehrer herstellbar? Stillschweigend nehmen, trotz der realistisch gesehenen Unvollkommenheit, die Verfasser an, es lasse sich die Ausbildung mindestens verbessern, sofern man die Wege zum Diplom koordiniert, die «Intentionen» mit Organisation und Inhalten einfügt. Und schliesslich steht als *deus ex machina* immer noch die Weiterbildung zur Verfügung, welche die fragmentarische Grundausbildung vollendet. Aber die Grundfrage bleibt offen: Können wir gute Lehrer herstellen? Können wir nach allem, was wir wissen, an die Herstellbarkeit von Lehrern glauben? Was können wir denn wirklich tun?

1. Wir können an den Lehrerstudenten (ich unterstelle: auf die gekonnteste Weise) Inhalte, Stoffe, Theorien herantragen und ihn in der Praxis einüben. Ich fürchte, den wenigsten gelingt es, ihre Praxis nach der Theorie auszurichten, ja der eine und andere wird nicht einmal die ihm «bekannte» Theorie in der Wirklichkeit wiedererkennen. So habe ich beobachtet, wie ein Schüler einen Kandidaten provoziert und zu jenem Fehlverhalten zwingt, das den Lauser freut: der Kandidat steigt auf die Palme. Nach der Lektion frage ich den Lehrerstudenten nach der «Psychologie im Klassenzimmer» von Rudolf Dreikurs. Er ist glücklich, dass er mir sagen kann: «Ich habe das Buch mit Gewinn gelesen.» Ich bitte ihn, ein Beispiel zu nennen. Er berichtet: «Ein Schüler provoziert den Lehrer und zwingt ihn zu jenem Fehlverhalten, das den Lauser freut: der Lehrer steigt auf die Palme.» Genau das hat er vor 10 Minuten selber vorgelebt, aber er merkt den Zusammenhang nicht. Theorie bleibt fremd, abrufbar in einer Theorieprüfung. Frei nach Curt Götz:

Der Fremde fragt die Saaltochter:

- «Gibt es hier in der Nähe nicht ein berühmtes Kloster?»
- «Nicht dass ich wüsste.»
- «Bitte, was ist das dort für ein grosses Gebäude?»
- «Aha, Sie, das ist ein ganz berühmtes Kloster.»

Lernt man das Inkorporieren, Amalgamieren von Theorie durch Unterrichtsmitschau? Vielleicht. Und doch meine ich beobachtet zu haben, dass die Fähigkeit, aus einer Situation eine Analyse zu gewinnen und, umgekehrt, aus einer theoretischen Konzeption die Wirklichkeit zu gestalten, für die meisten Auszubildenden schier unmöglich ist.

2. Oder wird man Lehrer durch Projektstudium? Sollen wir bloss die für die Eigenständigkeit von Kandidaten geeignete Lernumwelt schaffen, in der sie als freier Lerner sich vervollkommen? Ich neige dazu, dieser Form mehr Chancen zuzubilligen. Ein jeder sein eigener Lebensgestalter, kommunikativ mit seinesgleichen verbunden, sei's in Sympathie, sei's im Streit: alle reiben sich aneinander und lernen so, selbsttätig ihre Konflikte zu bewältigen, werden reif, auch Kindern beim Bewältigen ihrer Konflikte beizustehen. Jeder ist motiviert für seine Arbeit, denn er arbeitet an *seinem* Projekt, für das er motiviert ist... Er erlebt die Spannungen eigenständigen Handelns in Selbstverantwortung, erlebt Enttäuschungen, aber auch Erfolge, er gelangt zu Ergebnissen, die seine eigenen sind und somit wichtig für seine Leistungsmotivation.

Schön und gut. Aber was erarbeitet jeder einzelne? Der eine sinkt seinen Neigungen entsprechend in die Schulmusik, orffrt, überwindet, wird «ein Absoluter», vergleicht, findet, blüht auf in Musik. Der zweite entwirft im Projekt eine kinderfreundliche Pausenordnung und stellt mit Gruppenkameraden Forderungen auf, dass das Ideal auch verwirklicht wird. Die Gruppe stösst mit Vertretern der Behörden zusammen, die sagen, sie seien zwar auf dem rechten Weg, man habe dies alles auch schon gedacht, aber... Und die Finanzierung, und das Pensum, und der Abwart, und so weiter. Kandidat 6 trägt alles zusammen, was den Leistungsdruck und die Einwirkungen der Leistungsgesellschaft nachweist, bildet eine Basisgruppe und wartet auf den Ernstbezug. Kandidaten 7 bis 20 schliessen sich an. 21 bis 30 räsionieren über die Unmöglichkeit, ein sinnvolles Thema zu finden. 31 bis 40 beschliessen, neue Wege zu gehen: sie wollen vor allem informiert werden und verlangen Vorlesungen, Kurse.

Freies Lernen im Projekt zerfährt leider ins Zufällige, Belanglose. Es fehlt das Entscheidende. Aber das Konzept LEMO bietet weder das freie Lernen, noch enthält es das Entscheidende. LEMO berücksichtigt einige Erkenntnisse nicht, die mir wertvoll zu sein scheinen:

- Lernen, das den echten Bedürfnissen des Lernenden nicht entspricht, sondern auf äusseren Zwang hin geleistet werden muss, dient dem Wachstum der Persönlichkeit nicht.
- Ausführliche und determinierende Lehrpläne und Stoffangaben stehen der Eigenständigkeit und damit dem wahrhaften Lernen im Weg.
- Starre äussere Organisationsformen, die dominieren, verhindern Spontaneität, Produktivität und somit eben jene Selbstverwirklichung, die ich von einem reifen mündigen Menschen und Lehrer erwarte.

Der LEMO-Bericht nimmt keine Rücksicht auf die Bedürfnisse der Auszubildenden. Die Verfasser wissen fraglos alles im voraus. Sie wissen um unendlich viele Probleme der Pädagogik, Psychologie, Didaktik usw., und sie zählen sie als Inhalte der Ausbildung auf, als mögliche *Lehrinhalte* für Auszubildende, die sich dies alles erarbeitet haben. Übrigens beherrscht wohl keiner der Verfasser all dies, was nun gelehrt werden soll, zugleich, so dass sich das viele zu einem geschlossenen systematischen Ganzen verdichtet hätte; diese Arbeit überlassen sie den Lernenden, welche wie Gymnasiasten «durch schiere Addition» (v. Hentig) alles Spezialwissen zu einem Ganzen verarbeiten sollen. Die Lerninhalte sind in kleine Pakete aufgegliedert und sollen offenbar stundenweise verabreicht werden. Hier wird der Glaube an die Herstellbarkeit durch Vermittlung offensichtlich. Aber haben denn alle Kandidatinnen und Kandidaten zur gleichen Zeit das Gleiche nötig, gleich viel Singen, Zeichnen, Verhaltenstraining, Curriculumtheorie? Sind nicht die einzelnen so unterschiedlich, dass sie unterschiedliche Begegnung brauchen? Man liest allerdings (S. 34), dass die Tauschs mit Recht empfehlen: «Hohes Ausmass an Selbstbestimmung und individueller Freiheit» und «Selbstachtung der Person»; aber der LEMO-Entwurf verplant dieses geforderte hohe Ausmass an Selbstbestimmung und individueller Frei-

heit in Lektionen, die sich nach der Stofffülle richten.

Ich schliesse mit einem Gegenbeispiel, bei dem ein hohes Ausmass an freiem Lernen mit eben dem Entscheidenden verbunden ist und meiner Ansicht nach die zukunftsweisende Ausbildungsform darstellt. Die Sekundarlehramtskandidaten in Lausanne sind ernsthaft und voll verantwortlich mit einem Teilpensum in Normalklassen eingesetzt, und zwar vom ersten Tag an. Dieser Ernstbezug ist von mir aus gesehen das Entscheidende. Die Ausbildung erfährt eine totale Umkehrung. Aus dem Ernstbezug heraus stellen sich die Probleme mit unerhörter Dringlichkeit. Die Probleme, die sich einem Kandidaten wirklich stellen, scheinen dem Auszubildenden vielleicht banal, vordergründig und auf keine Weise wissenschaftsbezogen. Um überhaupt als Lehrer bestehen zu können, wollen die Studenten erfahren, wie man am besten vorgeht. Ihre Fragen *sind* zwar banal, aber sie sind *echt*, sie stammen aus lebendigstem Erleben: aus Angst, Sorge, vielleicht Verzweiflung und Enttäuschung. Das sind die Motive, die zum Fragen drängen. Diese Gefühle zwingen die Auszubildenden zur Stellungnahme. Auszubildende sind vorerst keine Dozenten, sondern Partner im Lebenskampf. Sie sind gefordert. Sie können keinen systematischen Kursus an den Mann bringen, mindestens nicht im ersten Quartal. Aber aus der grossen Beunruhigung, ja Verunsicherung der ersten Wochen stellt sich das Bedürfnis ein, mehr zu erfahren, einen Überblick zu gewinnen. Der Wachstumskegel der Theorie hat sich im Leben gebildet. Jetzt soll *bewusst* werden, warum welches Verhalten zum Ziel führt, welche Ziele zu erreichen sind, weswegen und mit welchen Mitteln. Jetzt wird klar, warum sich Jugendliche in gewissen Situationen so unverständlich verhalten haben. Hier kann Lernpsychologie, Entwicklungspsychologie einsetzen. Fragten die Kandidaten zu Beginn der Ausbildung: «Wie kann ich Disziplin halten, wie strafe ich?» so fangen sie nach den Auseinandersetzungen mit den Auszubildenden an, sich nach Möglichkeiten straffreier Erziehens zu sehnen. Hoffnung auf Bildung einer Lerngemeinschaft blüht auf. Der Blick des Kandidaten wird frei für neue Möglichkeiten behutsamer Führung, ja Zurücktreten der Führerpersönlich-

keit, frei für soziales Lernen, frei auch für Zielsetzungen, die weit über den Unterricht hinaus und ins künftige Leben der Kinder hinein weisen, frei für die hinter Theorien auffindbaren Vorstellungen vom Wesen des Menschen. Kurz: Der Ausbildungsgang führt den Kandidaten vom Erleben, das echt ist und ihn vielleicht gar erschüttert hat, zu Besinnung, zum Fragen nach Gründen, Absichten, Notwendigkeiten im erzieherischen Umgang und somit zu besonnener Entscheidung.

Auch in Lausanne sind gute Lehrer nicht herstellbar (so wenig wie mit unserer Basler Nachahmung der Lausanner Lösung). Aber ich meine, die Freiheit und das Selbstwerden der Persönlichkeit sind weniger verbaut als in dem durchorganisierten und umfassend determinierenden LEMO-System, das eben aus diesem Grund gesamtschweizerisch koordinierbar scheinen mag, aber nach meiner Ansicht auf die individuellen Unterschiede der einzelnen Kandidaten und ihre Bedürfnisse kaum Rücksicht nimmt.

Lehrerbildung: Grundausbildung – Ergänzungsbildung – Fortbildung

Peter Waldner

1. Voraussetzungen

Im Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» ist wohl von Fortbildung der Lehrer die Rede. Ebenso wird angeführt, dass eine obligatorische Lehrerfortbildung unter anderem umfassen kann:

- «Delegation von Grundbildungsinhalten an die Fortbildung, wenn Praxis vorausgesetzt werden muss.»
- Auf der gleichen Seite (S. 250) wird als Mindestdauer ein Obligatorium von einer Woche pro Jahr gefordert.

Mir erscheint diese Forderung zu wenig differenziert. Ich möchte deshalb zu diesem Punkt eine Ergänzung anbringen:

Die obligatorische Ergänzungsbildung

Lehrer sind Schul-«Meister». Nach jahrhundertelanger Erfahrung wird erst der Geselle Meister, also einer, der nach der Lehrzeit zuerst unter Aufsicht eines Meisters gearbeitet hat. Im Lehrerberuf wird die Phase des Gesellen übersprungen, der Junglehrer ist von Anfang an voll verantwortlich. Dies führt dazu, dass die Seminarien möglichst einen «fähigen» Lehrer ausbilden, also einen, der die volle Verantwortung auch übernehmen kann. Am Seminar wird deshalb versucht, den Lehrer für sein ganzes Leben vorzubereiten, vielfach ohne Rücksicht darauf, dass ein Teil der Probleme noch gar nicht ankommt. Eine Trennung der Aufgaben in eine Grundausbildung und eine obli-

gatorische Ergänzungsbildung drängt sich daher auf.

2. Bedürfnis nach Lehrerfortbildung

Folgende Ursachen sind die Grundlage für ein Bedürfnis nach Fortbildung der Primarlehrer:

- Während der Ausbildungszeit am Oberseminar hat der Seminarist noch nicht die volle Verantwortung für die ihm anvertrauten Kinder zu tragen. Er erlebt auch die Konsequenzen seines Handelns noch zu wenig.
- Der momentan erreichte Stand der persönlichen Reife gestattet dem Oberseminaristen nur eine begrenzte Urteilsmöglichkeit. Mit zunehmendem Alter verschieben sich die Standpunkte und die Schwergewichte.
- Die Motive für die Tätigkeit am Seminar verlieren ihre Wirkung weitgehend, wenn das angestrebte Ziel, der Beruf, erreicht ist. Es braucht deshalb eine andere Motivierung für die Fortbildung während der Berufszeit. Dies kann sein
 - der Beruf mit seinen Anforderungen
 - der Spieltrieb (letztlich ästhetische Motive)
 - weltanschauliche Grundlagen (Pflichtbewusstsein aus der Verantwortung heraus).
- Die sich rasch wandelnde Welt bedarf einer immer neuen Besinnung auf die Auf-