

Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

50 Jahre «Lehrerbildung von morgen»

**Erörterungen
Einschätzungen
Entwicklungen**

**Herausgegeben von
Christina Huber und Peter Tremp**

**Mit Beiträgen von
Stephanie Appius, Tomas Bascio, Lucien Criblez,
Philipp Eigenmann, Markus Furrer, Andreas Hoffmann-Ocon,
Christina Huber, Sabine Leineweber, Bruno Leutwyler,
Amanda Nägeli, Danièle Périsset, Manuel Perrenoud,
Silja Rüedi, Michael Christian Ruloff, Wolfgang Sahlfeld,
Peter Tremp, Markus Weil, Corinne Wyss**

Diese Publikation wurde finanziell unterstützt von der Pädagogischen Hochschule Luzern und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL.

PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE

SGL SSFE
SSFI SSFSS

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants
Società svizzera per la formazione degli insegnanti
Societad svizra per la furmaziun da scolastas e scolasts

Lektorat: Jonna Truniger

Layout: Franziska Imboden und Reto Fässler

Grafik: Leonie Probst

Übersetzungen: Michael Eisner

Zitationshinweis:

Christina Huber & Peter Tremp (Hrsg.). *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen – Einschätzungen – Entwicklungen*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17453386>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons 4.0 International Lizenz:
Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen.

Christina Huber und Peter Tresp (Hrsg.)

**Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument
zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

50 Jahre «Lehrerbildung von morgen»

Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen

Inhalt

Vorwort	
Christina Huber & Peter Tresp	7
Ein Expertenbericht von gealterter Bedeutsamkeit – «Lehrerbildung von morgen» wiedergelesen. Zur Einleitung	
Un rapport d'experts d'importance pérenne. Introduction	
Christina Huber & Peter Tresp	11

Konzeption

Veränderungen in der curricularen Gewichtung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft – Entwicklungen vom LEMO-Curriculum hin zu aktuellen Studienplänen	
Changements dans la pondération curriculaire des didactiques des disciplines et des sciences de l'éducation – Évolution du programme LEMO vers les plans d'études actuels	
Christina Huber	29
Der allgegenwärtige Ruf nach mehr Praxisrelevanz und Praxisbedeutsamkeit – Die Berufspraktischen Studien zwischen Kontinuität und Wandel	
L'appel omniprésent à davantage de pertinence et d'importance de la pratique – Les études professionnelles pratiques entre continuité et changement	
Corinne Wyss & Sabine Leinweber	43
Fort- und Weiterbildung als «besondere Strukturprobleme» – Die Positionierung der Weiterbildung von Lehrpersonen im Bildungssystem der 1970er- und 2020er-Jahre	
Formation continue et formation complémentaire comme « problèmes structurels particuliers » – Le positionnement de la formation continue des enseignant·e·s dans le système éducatif des années 1970 et 2020	
Markus Weil	53

Wissenschaftsorientierung

«Lehrerbildung von morgen» als Expert:innenbericht – Der LEMO-Bericht im Kontext der Entstehung wissenschaftlicher Politikberatung im Bildungsbereich	
« La formation des enseignants de demain » sous forme de rapport d'expert·e·s – Le rapport LEMO dans le contexte de l'émergence du conseil scientifique en politique éducative	
Lucien Criblez	69
Der LEMO-Bericht als Katalysator und als Beschränkung – Forschungs- und Wissenschaftsorientierungen in der Lehrpersonenbildung	
Le rapport LEMO comme catalyseur et comme limitation – Orientations de la recherche et de la science dans la formation des enseignant·e·s	
Andreas Hoffmann-Ocon & Bruno Leutwyler	83
Reformorientierte Wissenschaftlichkeit, erweiterte Aufgabenpalette – Die Figur des Lehrerbildners im LEMO-Bericht	
Scientificité orientée vers la réforme, éventail de tâches élargi – La figure du formateur dans le rapport LEMO	
Peter Tresp	97

Berufsbild

Normativer Referenzrahmen und unverwirklichtes Steuerungsinstrument – Das Berufsbild im LEMO-Bericht

Cadre de référence normatif et instrument de pilotage non concrétisé – Le profil professionnel dans le rapport LEMO

Silja Rüedi..... 115

L’enseignement comme un travail social « au plein sens du terme » ? Réflexions à partir d’un rapport sur le demain d’hier

Lehrpersonen als «Sozial(mit)arbeiter im weitesten Sinne»? – Reflexionen ausgehend von einem Bericht über das Morgen von gestern

Manuel Perrenoud..... 125

Mangel, Arbeitslosigkeit und Reform – Der Lehrberuf in der Schweizer Presse im Kontext der Entwicklung des Berichts «Lehrerbildung von morgen»

Pénurie, chômage et réforme – La profession enseignante dans la presse suisse dans le contexte de l’élaboration du rapport « La formation des maîtres de demain » (LEMO)

Michael Christian Ruloff..... 137

Bildungsföderalismus

Seminaristisch oder maturitätsgebunden – Zur bildungssystematischen Verortung der Lehrpersonenbildung im LEMO-Bericht anhand dreier ausgewählter Kantone

L’école normale ou la formation post-maturité – Proposition de positionnement de la formation des enseignant-e-s selon le rapport LEMO, à partir de l’exemple de trois cantons

Philipp Eigenmann..... 151

Vom Seminardirektor zur (Hoch-)Schulleitung – Partizipation in der St. Galler Lehrpersonenbildung 1950–2007

Du directeur d’école normale à la direction d’école (supérieure) – La participation dans la formation des enseignants à Saint-Gall entre 1950 et 2007

Stephanie Appius & Amanda Nägeli..... 165

Guido Marazzi als Mitautor des LEMO-Berichts – Ein kulturvermittelnder Beitrag zu Partizipationsmöglichkeiten an Seminaren und strukturellen Fragen der Seminarleitung

Guido Marazzi, coauteur du rapport LEMO – Une contribution interculturelle au sujet de la participation dans les écoles normales et des questions structurelles liées à la direction de celles-ci

Tomas Bascio & Wolfgang Sahlfeld..... 177

Der LEMO-Bericht: nur eine Diskussionsgrundlage für die «Lehrerbildung von heute»? – Diskussionen im Kanton Luzern

Le rapport LEMO: une simple base de discussion pour la « formation des enseignants d’aujourd’hui » ? – Discussions dans le canton de Lucerne

Markus Furrer..... 189

Quand la tradition rechigne à être bousculée – De la réception politique du rapport LEMO en Valais

Wenn Tradition sich gegen Wandel wehrt – Zur politischen Rezeption des LEMO-Berichts im Wallis

Danièle Périsset..... 201

Verwandtschaftlich verbunden – LEMO und die Höhere Pädagogische Lehranstalt in Zofingen/Aargau

Liens de parenté – Le rapport LEMO et La Höhere Pädagogische Lehranstalt d’Argovie à Zofingue

Peter Tremp & Andreas Hoffmann-Ocon..... 211

Autorinnen und Autoren..... 227

Personenverzeichnis..... 229

Vorwort

Vor 50 Jahren wurde der Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) publiziert, erarbeitet von einer Expertengruppe im Auftrag der Erziehungsdirektorenkonferenz. Der Bericht wurde zum bedeutsamen Dokument in der Auseinandersetzung um die Gestaltung der Lehrer:innenbildung, zum «Grundlagenwerk der Lehrerbildung», wie es der damalige Direktor des Lehrerseminars in Biel, Heinz Wyss, formuliert hatte. Der Bericht ist jedoch nicht nur von bildungshistorischem Interesse, sondern weist mit seinem Themenspektrum auch auf grundlegende Fragen in Konzeptionen von Lehrer:innenbildung hin. Insofern bietet der LEMO-Bericht auch heute noch anregende Lektüre, die bisweilen auch überrascht, finden wir darin doch Postulate, die wir späteren Dekaden zugeschrieben hätten.

Wir nahmen das Jubiläum dieser Schrift zum Anlass, sie in zeitlicher Distanz von fünf Jahrzehnten erneut zu lesen, Erörterungen und Einschätzungen aus heutiger Perspektive vorzulegen und anhand ausgewählter Aspekte der Lehrer:innenbildung Entwicklungen der letzten 50 Jahre aufzuzeigen. Der so entstandene und nun vorliegende Sammelband richtet sich explizit an einen breiten Kreis von Rezipient:innen und soll insbesondere auch jüngeren Kolleg:innen sowie (Nachwuchs-)Führungspersonen an Pädagogischen Hochschulen eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Lehrer:innenbildung in der Schweiz im Allgemeinen und mit dem LEMO-Bericht im Besonderen ermöglichen. Wir freuen uns, dass Kolleg:innen aus mehreren Pädagogischen Hochschulen und Universitäten unserem Aufruf gefolgt sind und diese Publikation mit einem Beitrag bereichern – und sie dadurch überhaupt erst möglich gemacht haben. Ihnen sei an dieser Stelle sehr herzlich gedankt.

Der Band ist in vier Teile gegliedert: Nach einer Einleitung zur Entstehungsgeschichte des LEMO-Berichts, die eine rahmende Einordnung vornimmt, beschäftigt sich ein erster Teil («Konzeption») mit curricularen Fragen, die traditionell an die Ausbildung von Lehrpersonen gestellt werden. Dabei geht es um die Auswahl und die Strukturierung der Inhalte, um die Verbindung mit berufspraktischen Überlegungen und Erprobungen oder auch um die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für die Professionalisierung des Lehrberufs. Der zweite Teil («Wissensorientierung») rückt eine Leitidee des LEMO-Berichts ins Zentrum, die seither die Konzepte der Lehrer:innenbildung wesentlich geprägt hat, wenngleich sich das Verständnis und die Realisierung von Wissenschaftlichkeit seit dem Bericht und insbesondere infolge der Schaffung Pädagogischer Hochschulen verändert haben. Der Lehrberuf als gesellschaftlich bedeutsamer Beruf ist immer wieder auch Gegenstand öffentlicher Debatten, in denen unterschiedliche Erwartungen vertreten werden. Die Lehrer:innenbildung – zentral auf den Lehrberuf ausgerichtet – muss eine sowohl gegenwartsbezogene als auch zukunftsfähige Vorstellung dieses Berufs entwickeln und diese ihrem Ausbildungskonzept zugrunde legen. Im dritten Teil («Berufsbild») wird dieser Referenzrahmen diskutiert. Der LEMO-Bericht hat zwar eine schweizweite Koordination beabsichtigt, dabei aber stets die kantonale Zuständigkeit für die Lehrer:innenbildung berücksichtigt. Im vierten Teil («Bildungsföderalismus») werden kantonale Perspektiven und Auseinandersetzungen und damit auch unterschiedliche Akzentsetzungen und Entwicklungen ins Zentrum gerückt. Da die Beiträge in sämtlichen Teilen als eigenständige vertiefende Einzelbetrachtungen konzipiert wurden, finden sich einige grundsätzliche Hinweise zum LEMO-Bericht mehrmals wieder, was durchaus so intendiert ist und eine interessengesteuerte Lektüre ermöglichen soll.

Was die Begrifflichkeit betrifft, so waren wir mit einer grundsätzlichen Schwierigkeit konfrontiert: Der LEMO-Bericht verwendet eine ausgeprägt auf das männliche Geschlecht bezogene Sprache. So handelt es sich um einen «Expertenbericht», in dem von «Lehrern», «Lehrerbildung» oder «Studenten» die Rede ist. Das würden wir heute sicherlich anders formulieren. Aus diesem Grund mussten wir einen Umgang damit finden, der den historischen Wert des Berichts und dessen kontextuelle Verortung nicht neutralisiert und gleichwohl heutige Überlegungen und Konventionen berücksichtigt. Wir haben die maskulinen Personenbezeichnungen in wörtlichen Zitaten entsprechend dem Originaltext übernommen, bei

Paraphrasen aber jeweils neutrale Bezeichnungen wie «Lehrpersonen», «Studierende», «Dozierende», «Lehrende» und «Lehrpersonenbildung» verwendet. Es ist uns bewusst, dass solche Regelungen immer diskutabel sind und wohl auch anders gestaltet werden könnten.

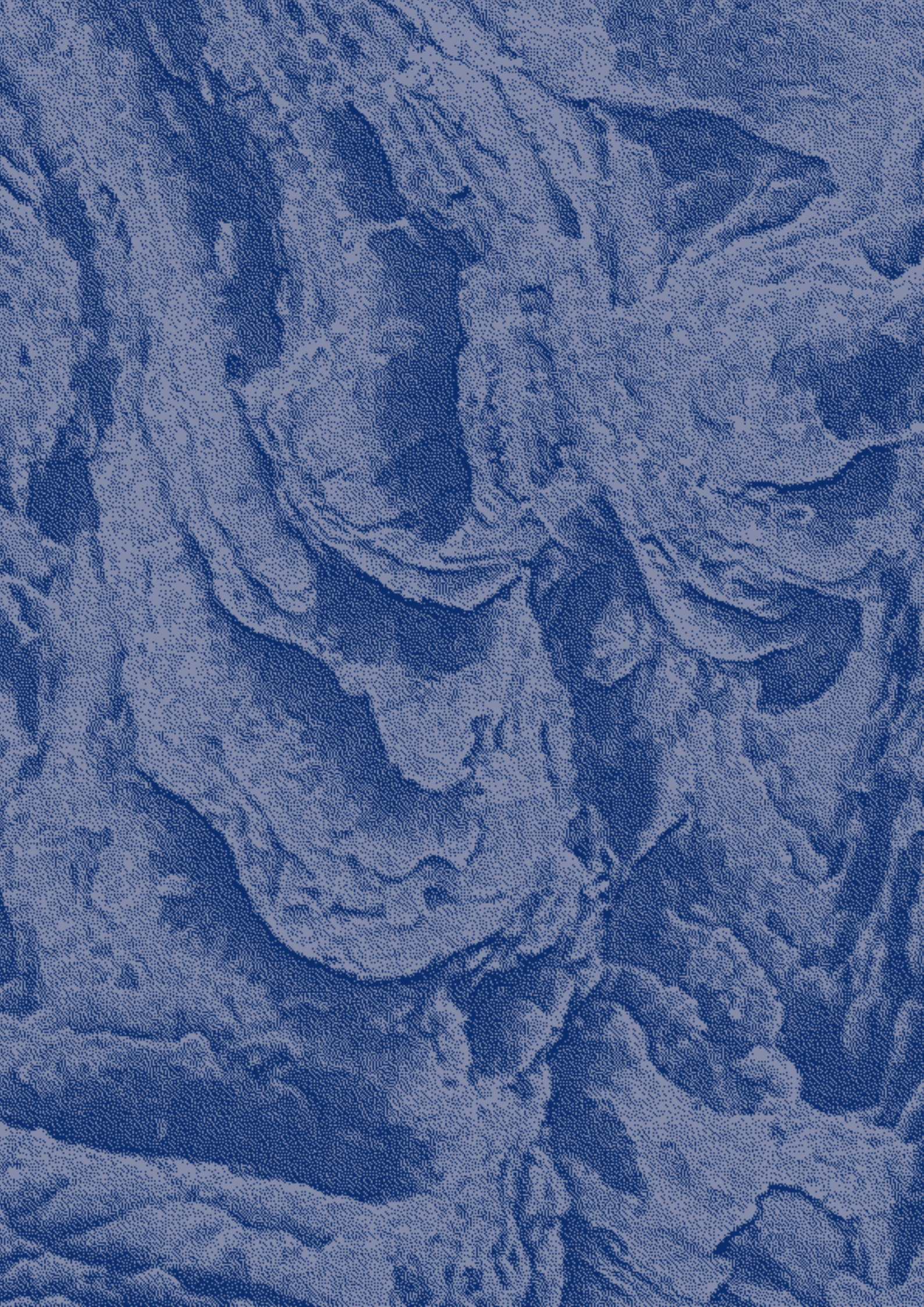
Diese Publikation wird begleitet durch eine Sammlung von Dokumenten, die auf dem EDK-Server «Edu-doc» zur Verfügung gestellt werden. Hier finden sich nicht nur der LEMO-Bericht in der deutschsprachigen und der französischsprachigen Version, der Vernehmlassungsbericht und die anschliessenden Empfehlungen der EDK, sondern auch eine Reihe weiterer Dokumente rund um die Lehrer:innenbildungsdiskussion in den 1970er-Jahren und zur Rezeption des LEMO-Berichts. Wir dürfen uns an dieser Stelle sehr herzlich bei Michel Rohrbach und Benjamin Anderegg bedanken, die in höchst hilfsbereiter Art und Weise unser Anliegen unterstützt haben, eine breite Palette an Publikationen und Schriften aus der damaligen Zeit verfügbar zu machen.

Des Weiteren dürfen wir uns bei der Pädagogischen Hochschule Luzern für die finanzielle Unterstützung bedanken. Dies freut uns auch deshalb, weil wir uns darin bestätigt sehen, dass wir es als eine Aufgabe von Pädagogischen Hochschulen verstehen, sich mit der Geschichte, den Institutionen und den Konzepten der Lehrer:innenbildung zu beschäftigen. Zudem wurden wir durch die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) unterstützt, deren Vorgängerverband den LEMO-Bericht wesentlich initiiert und geprägt hatte.

Wir bedanken uns ausserdem bei unserer Lektorin Jonna Truniger für die gewohnt höchst sorgfältige Arbeit und die zuvorkommende Zusammenarbeit wie auch bei unserem Lektor und Korrektor Michael Eisner, der sich in versierter und gleichzeitig pragmatischer Weise um die französischsprachigen Texte und Übersetzungen gekümmert hat. Ein weiterer Dank gilt unserer Grafikerin Leonie Probst (vgl. den Hinweis am Ende der Publikation) sowie Franziska Imboden und Reto Fässler für die Layout-Arbeiten. Schliesslich bedanken wir uns bei den Personen, die uns auf unsere kleineren und grösseren Fragen hin mit ihren Auskünften weitergeholfen oder uns in anderer Form unterstützt haben.

Luzern, im November 2025

Christina Huber & Peter Tresp



Ein Expertenbericht von gealterter Bedeutsamkeit – «Lehrerbildung von morgen» wiedergelesen. Zur Einleitung.

Autorin und Autor | Christina Huber & Peter Tresp

1 Wegmarke der Lehrer:innenbildung

Nachdem 1975 der Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO-Bericht¹) publiziert worden war, fragte der Titel eines Themenhefts der Zeitschrift «Schweizer Schule», das diesem Bericht gewidmet war: «Wegweiser für die Zukunft?» (Heft 10/1976). Tatsächlich können wir rückblickend feststellen, dass der Bericht die Diskussionen über Konzepte der Lehrer:innenbildung in den folgenden Jahren wesentlich geprägt hat. Selbst in den «Thesen» von 1993 (EDK, 1993), welche die Gründung von Pädagogischen Hochschulen vorbereiteten, wurde auf diesen Bericht Bezug genommen.

Der Bericht «Lehrerbildung von morgen» hat – so unsere Einschätzung – seine Bedeutung sogar bis heute erhalten, zum einen in bildungshistorischer, zum anderen in systematischer Hinsicht. Die bildungshistorische Bedeutung des Berichts zeigt sich in mehreren Aspekten, von denen exemplarisch die folgenden zwei hervorgehoben werden sollen:

- Der LEMO-Bericht dokumentiert eine zentrale Phase im lange dauernden Abschied von der traditionellen Institutionalisierung der Lehrer:innenbildung in Seminaren. Diese lassen sich so charakterisieren, dass sie Allgemein- und Berufsbildung verbanden, unmittelbar an die obligatorische Schulzeit anschlossen, dadurch eine frühe Rekrutierung von Lehrpersonen begünstigten und damit von einer Struktur abwichen, wie sie für andere Professionen typisch ist, die als Eingangsvoraussetzung die Maturität verlangen.
- Die bisher ausschliesslich kantonale geregelte Lehrer:innenbildung blieb dies auch weiterhin. Doch mit dem LEMO-Bericht wurden erstmals Ansprüche an eine schweizweite Koordination formuliert. Diese blieben zwar vorerst sehr lose gefasst, wurden aber in den 1990er-Jahren durch das neue, interkantonale Diplomanerkennungsrecht konkretisiert und mit der Gründung Pädagogischer Hochschulen einhergehend durch die in den EDK-Anerkennungsreglementen und im späteren Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG, Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) verankerten Anforderungen ergänzt.

In systematischer Hinsicht verweist der LEMO-Bericht auf Kernfragen zur Konzeption der Lehrer:innenbildung, die bis heute aktuell geblieben sind. Dazu gehören insbesondere Fragen zu den Studieninhalten und den Curricula, zur Verknüpfung der Studieninhalte mit der unterrichtspraktischen Tätigkeit oder zur Verbindung von Grundqualifizierung, Berufseinstieg und berufsbegleitender Weiterbildung. Insgesamt geht es dabei zentral um Fragen der Professionalisierung von Lehrpersonen und der Bedeutung von Wissenschaftlichkeit.

Die vorliegende Einleitung erinnert an die Entstehungsgeschichte des LEMO-Berichts, hält zentrale Inhalte fest und zeigt auf, wie der Bericht in der Vernehmlassung eingeschätzt wurde. Der einleitende Beitrag bietet damit eine Einrahmung der in diesem Band publizierten vertiefenden Einzelbeiträge.

2 Traditionsform Seminar

Mit der Etablierung der staatlich geregelten und obligatorischen «Volksschule» – flächendeckend im 19. Jahrhundert und unter kantonaler Hoheit eingeführt – wurde eine Palette an Fragen aufgeworfen, die zu beantworten waren: von den zu vermittelnden Inhalten über die Aufsicht und die Kontrolle bis

1 Nicht nur in der vorliegenden Publikation, sondern schon im damaligen Diskurs wird bzw. wurde «Lehrerbildung von morgen» mit dem Akronym «LEMO» abgekürzt; es ist folglich meist nur vom «LEMO-Bericht» und der «LEMO-Kommission» die Rede.

hin zur Ausgestaltung des Lehrberufs und damit verbunden auch die Frage nach der Qualifizierung des Lehrpersonals. Bezüglich ebendieser hat sich in der Schweiz als Organisationsform zunächst das «Lehrerseminar» durchgesetzt (Criblez, 2000; zu den Seminaren im Kanton Luzern vgl. z.B. Furrer, 2007), wobei sich zwei Gründungswellen ausmachen lassen: Die eine dauerte bis Ende des 19. Jahrhunderts, die andere fand in den 1960er- und 1970er-Jahren statt (Criblez, 2000). Die zweite Welle steht unter anderem im Zusammenhang mit einer qualitativen und quantitativen Bildungsexpansion der Volksschule und einer Ausdifferenzierung der Lehrer:innenbildungsangebote.

Diese Seminare wurden insbesondere in Kantonen ohne Universität bisweilen identitätsstiftend, nicht zuletzt deshalb, weil sie als «höhere Schule» soziale Aufstiegsmöglichkeiten boten. Sie verstanden sich hauptsächlich als Einrichtungen zur Qualifizierung von Lehrpersonen der Primarschule, die – nach heutiger Terminologie – auch die Sekundarstufe I in den minimalen Leistungsansprüchen umfasste.² Indem diese Schule praktisch alle schulpflichtigen Kinder adressierte, wurde auch die Lehrer:innenbildung zu einem gesellschaftlich bedeutsamen – wenngleich stets umstrittenen – Unterfangen und der Lehrberuf zu einem «gesellschaftlichen Beruf par excellence» (Schärer, 2020, S. 15).

Die Seminare waren – in der heutigen bildungssystematischen Zuordnung – auf Sekundarstufe II positioniert und damit parallel zu den Gymnasien. Allerdings war ihre Aufgabe stärker auf Berufsbildung ausgerichtet. Diese Positionierung wurde – in gewissen Regionen – bereits im 19. Jahrhundert infrage gestellt, sodass eine nachmaturitäre Verortung diskutiert wurde. So wurde beispielsweise im Kanton Zürich die Integration der Lehrer:innenbildung in die Universität und damit eine Qualifizierung, wie sie traditionelle Professionen kennen, vorgeschlagen, 1872 in einer Volksabstimmung aber verworfen (Bloch Pfister, 2007). Danach sollte es im Kanton Zürich bis zum Ende der 1930er-Jahre dauern, bis sich mit der Trennung in ein Unterseminar in Küsnacht und ein Oberseminar in Zürich die bildungssystematische Positionierung veränderte. Vor Zürich hatte sich bereits in den Kantonen Genf und Basel-Stadt eine maturitätsgebundene Form der Lehrpersonenbildung etabliert, bei der Allgemeinbildung und berufsspezifische Ausbildung getrennt wurden und die Maturität entsprechend als Eingangsvoraussetzung für die Institutionen der Lehrer:innenbildung festgelegt war. In den meisten Kantonen allerdings blieb die Form des traditionellen Seminars mit seiner Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung bis in die 1990er-Jahre erhalten, doch wurde sie zu einer Form unter anderen. Zudem wurden einige Modifikationen und Weiterentwicklungen vorgenommen. So führten beispielsweise auch die Zentralschweizer Kantone mit ihrer starken seminaristischen Tradition alternative Konzepte der Lehrer:innenbildung wie Lehramtskurse für Maturand:innen und Berufsleute ein (vgl. Huber, 2017, Kap. 6).

Im Spannungsfeld zwischen föderaler Vielfalt und Koordination betonte der LEMO-Bericht die Gleichwertigkeit von seminaristischer und maturitätsgebundener Ausbildung und nahm damit auch die politisch-pragmatische Kompromissformel «Gleichwertig, aber andersartig» vorweg, die in den 1990er-Jahren in der Entstehungszeit der beiden neuen Hochschultypen «Fachhochschule» und «Pädagogische Hochschule» geprägt wurde und das Verhältnis zu den universitären Hochschulen beschreiben sollte. Mit dem Postulat der Gleichwertigkeit liess der LEMO-Bericht die durchaus umstrittene Frage der bildungssystematischen Positionierung der Lehrer:innenbildung bewusst offen. Berücksichtigt wurden dabei die geringe Erfolgschance eines von allen Kantonen getragenen Vorschlags sowie die Tatsache, dass die Lehrer:innenbildung als traditionell kantonale Angelegenheit betrachtet wurde. Der LEMO-Bericht unternahm gleichwohl den Versuch, eine als notwendig erachtete schweizweite Koordination zu initiieren, indem er zentrale Inhalte und deren zeitlichen Anspruch als Bestandteile einer Qualifizierung von Lehrpersonen benannte.

3 Auftrag und Kommissionarbeit

Der LEMO-Bericht ging aus der Arbeit einer gleichnamigen Expertenkommission hervor, die auf Anregung der Schweizerischen Seminardirektorenkonferenz sowie des Schweizerischen Pädagogischen Verbands³ 1970 von der EDK eingesetzt wurde. Im EDK-Jahresbericht 1969/1970 findet sich hierzu bloss der unaufgeregte Hinweis, dass die LEMO-Kommission «im Laufe des Jahres ihre Arbeit aufgenommen und strukturiert» habe (EDK, 1971a, S. 14), dass ihr ein nebenamtlicher Sekretär zur Verfügung stehe und bis Ende 1971 ein erster Zwischenbericht erwartet werde.

Ihren Auftrag legte die Kommission selbst fest: Sie setzte sich nichts weniger als die Verbesserung und

² Die Qualifizierung für die höheren Schulen, insbesondere für die Gymnasien, folgt(e) anderen Gepflogenheiten und unterstreicht damit die Differenz zwischen «Volksbildung» respektive obligatorischer Schulzeit und höherer Bildung.

³ Der Schweizerische Pädagogische Verband war die Vorgängerorganisation der heutigen Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL).

die Harmonisierung der Lehrpersonenbildung in der Schweiz zum Ziel (Müller et al., 1975, S. 15-16) und wollte diese «über eine Einigung auf den Bildungsauftrag und auf das Bildungsprogramm der schweizerischen Lehrerbildungsanstalten» (Müller et al., 1975, S. 15) erreichen. Obwohl damals auch Forderungen nach einer gleichwertigen Ausbildung für Lehrpersonen aller Schulstufen laut wurden, fokussierte LEMO die Ausbildung für die Primarschule (inklusive Primaroberstufe). Dennoch sind auch einige grundlegende Überlegungen zum Lehrberuf darin enthalten.

Die Kommissionsarbeit stellte für ihre Mitglieder, so eine Bemerkung aus der Kommission, zwar «eine hervorragende Fortbildungsgelegenheit» dar, doch war sie in ihrer Intensität und zeitlichen Dauer «für alle Mitglieder eine Belastung, die oftmals die Grenze des noch Tragbaren erreichte» (Gehrig, 1978, S. 159, Hervorhebung getilgt). Zudem kann die Kommissionsarbeit als durchaus herausfordernd bezeichnet werden:

- «Cette commission doit se pencher sur des solutions idéales et à longue échéance mais faire aussi des propositions réalisables à court terme.
- Elle peut se poser des questions sur les structures les meilleures, mais doit surtout examiner le contenu de la formation pour arriver à une coordination.
- Elle doit tenir compte des diversités existantes en Suisse, soit pour le séminaire ou à l'autre pour la formation quasi-universitaire» (EDK, 1971b, S. 15).⁴

Das Vorhaben sollte sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, als dies ursprünglich geplant gewesen war. Zwar wurde nach rund einem Jahr Kommissionsarbeit der EDK berichtet «Les travaux suivent leurs cours tout à fait normalement» (EDK, 1971b, S. 15)⁵ und in Aussicht gestellt, dass bis Ende 1972 eine erste Berichtsfassung vorliegen werde, die 1973 schlussredigiert und publiziert werden könne (EDK, 1972, S. 11). Tatsächlich wurde der Bericht erst 1975 in deutscher und 1976 in französischer Sprache publiziert.

In der langen Dauer der Erarbeitung entstand ein Kompromissdokument, das durch einige Inkohärenzen geprägt ist, sollten doch auch unterschiedliche Positionen und Akzentsetzungen abgebildet sein. Dies betraf nicht nur die umstrittene Strukturfrage, sondern auch einige inhaltliche Leitideen der Lehrer:innenbildung. Im Rückblick charakterisierte →Fritz Müller, der Präsident der LEMO-Kommission, den Bericht als «dialogisches Buch», das «zum helvetischen Brückenbau bei gleichzeitiger liebevoller Restaurierung zahlreicher föderalistischer Barrikaden» wurde (Müller, 1985, S. 15). Das Kommissionsmitglied →Hans Gehrig, damals Direktor des Oberseminars in Zürich, merkte rückblickend an, dass die auftraggebende EDK das Mandat klarer hätte formulieren müssen, und zwar insbesondere mit Blick auf die Frage, wo «eine nationale Konsensbildung wünschbar ... und allenfalls auch durchsetzbar wäre» (Gehrig, 1978, S. 159-160). Damit nahm Gehrig Bezug darauf, dass es der Kommission nicht gelungen war, in der zentralen Frage der bildungsstrukturellen Positionierung der Lehrpersonenbildung einen Konsens zu erreichen.

4 Personelle Zusammensetzung

In die LEMO-Kommission waren Zeit ihres Bestehens (1970-1976) insgesamt 27 Personen involviert, wobei die Kommission selbst nie mehr als 22 Mitglieder umfasste (Bascio, 2022, S. 113).⁶ In einer Selbstbeschreibung im LEMO-Bericht wurde die Kommission als «Gruppe schweizerischer Pädagogen» charakterisiert, die aus «Universitätsdozenten, Bildungsforschern, Seminarleitenden, Seminarlehrern und Volksschullehrern» bestehe (Müller et al., 1975, S. 16). Die Frauen – lediglich drei Mitglieder – waren in dieser Kommission stark untervertreten. Es waren dies:

- Vreni Atzli, Bezirkslehrerin aus Solothurn und Vertreterin der Konferenz der Schweizerischen Lehrerorganisationen (KOSLO, 1970-1974),
- Ursula Germann-Müller, Leiterin der Seminarabteilung der Kantonsschule Sargans (SG) und Psychologielehrerin (1970-1974),
- Schwester Iniga Dober, Direktorin des katholischen Lehrerinnenseminars Bernarda Menzingen (ZG) (1970-1971).

4 «Diese Kommission muss sich mit idealen und langfristigen Lösungen befassen, aber auch kurzfristig umsetzbare Vorschläge unterbreiten. Sie kann sich der Frage nach den besten Strukturen annehmen, muss aber vor allem den Inhalt der Ausbildung einer Prüfung unterziehen, um zu einer Koordination derselben zu gelangen. Sie muss die in der Schweiz bestehenden Unterschiede berücksichtigen, sei es für das Seminar oder für die quasi-universitäre Ausbildung» (übersetzt mit Unterstützung von DeepL.com, kostenlose Version).

5 «Die Arbeiten schreiten ganz normal voran» (übersetzt mit Unterstützung von DeepL.com, kostenlose Version).

6 Vgl. das Personenregister im Anhang des vorliegenden Bandes.

Diese deutliche Untervertretung wurde beispielsweise vom Schweizerischen Lehrerinnenverein gerügt: *Dass im 27 Mitglieder zählenden Expertengremium nur drei Frauen Einsitz hatten und dass an der Schlussredaktion der Texte keine Mitarbeiterin beteiligt war, empfinden wir als Mangel. Das Gewicht, das dem Vernehmlassungsverfahren gegeben wird, lässt uns hoffen, dass in einer weiteren Phase der Entwicklung der gesamtschweizerischen Lehrerbildungspolitik auch Frauen mitarbeiten werden, und dies in repräsentativer, das heisst, paritätischer Vertretung.* (Liebi, 1976, S. 212)

Mindestens 15 LEMO-Kommissionsmitglieder gehörten dem Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV) an, der damit gut vertreten war, wenngleich mit unterschiedlichen Positionen. Und aus einer regionalen Perspektive zeigt die Darstellung der Arbeitsorte der LEMO-Kommissionsmitglieder (vgl. Abbildung 1), dass die südlichen und die östlichen Teile der Schweiz vergleichsweise schwach und einige Kantone mit eigenen Lehrer:innenbildungsinstitutionen in der Kommission gar nicht vertreten waren.

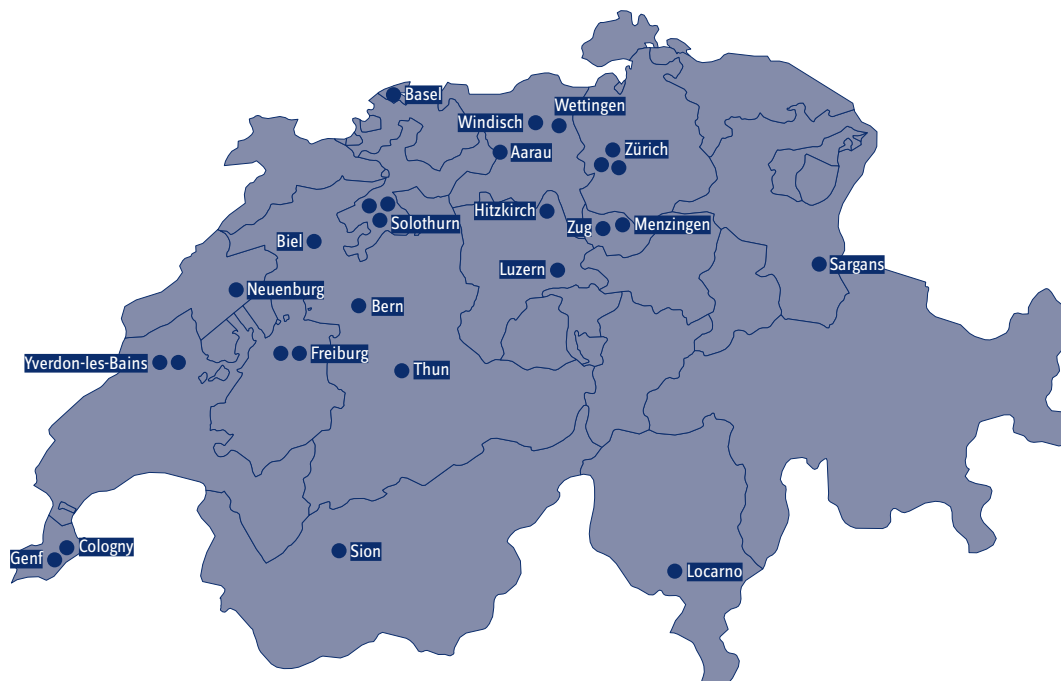


Abbildung 1: Arbeitsorte der LEMO-Kommissionsmitglieder (eigene Darstellung)

Die regionale Verteilung offenbart die Deutschschweizer Mehrheit in der Kommission, die auch durch einen Deutschschweizer präsiert wurde: Fritz Müller, Direktor des staatlichen Lehrerinnenseminars Thun. Als Vizepräsident wirkte →Jean Eigenmann, stellvertretender Direktor der «Etudes pédagogiques» in Genf. Neben ihm waren →Leo Biollaz, Lehrerbildner in Sion, →Samuel Roller, Direktor des «Institut romand de recherche et documentation pédagogique» (IRDP) (bis 1972), →Louis-Marc Suter, Direktor der «Ecole normale de Bienne», →Walter Salvisberg, Lehrperson aus Cologny (GE) (ab 1971), sowie →François Bettex, Direktor des «Centre d'enseignement secondaire supérieur du Nord vaudois» (ab 1973), weitere französischsprachige Mitglieder. Mit →Guido Marazzi, Seminardirektor in Locarno, war auch die italienischsprachige Schweiz vertreten.

Die Kommission hatte während ihrer Arbeit einige personelle Wechsel zu verzeichnen, unter anderem den Weggang von →Karl Frey, Begründer der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL), der bereits mit 29 Jahren einen Ruf als Professor für Erziehungswissenschaften an die Universität Kiel erhielt (vgl. Künzli, 2005). →Urs Peter Lattmann, Leiter der FAL und wissenschaftlicher Sekretär der Kommission, folgte ihm dorthin (Lattmann wurde später Gründungsdirektor der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau in Zofingen). Die Funktion des Sekretärs übernahm mit →Anton Strittmatter wiederum ein Vertreter der FAL; er sollte später als Beauftragter auch die Auswertung der LEMO-Vernehmlassung begleiten.

Die LEMO-Kommission setzte sich das Ziel, bestehende Studien und Arbeiten zur Lehrpersonenbildung in ihre Arbeit miteinzubeziehen:

Die Koordination geschah und geschieht vor allem durch personelle Verbindung: die Institutsleiter zahlreicher pädagogischer Hochschulinstitute (Institut romand de recherches et de docu-

mentation pedagogiques; Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern; Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung u. a.) sowie die Projektleiter einzelner Untersuchungen (Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer, Berner Studiengruppe für ein freiwilliges Weiterausbildungsjahr) sind Mitglieder der Kommission. Durch persönlich engagierte Kenner und Mitarbeiter sind zudem wesentliche Tendenzen im schweizerischen Bildungswesen (Gesamtschule, Lehrerfortbildung, Curriculumforschung) in unsere Arbeit miteingeflossen. Auf diese Weise hat es sich vermeiden lassen, bei Null zu beginnen. Ausserdem sind dadurch, so glauben wir, die Kommissionsergebnisse in hohem Masse repräsentativ für die gegenwärtigen Strömungen in der Lehrerbildung unseres Landes. (Müller et al., 1975, S. 17)

Die Arbeit in der Kommission war infolgedessen aber auch unterschiedlichen Kräftefeldern und Positionierungen ausgesetzt, was die Zusammenarbeit und die Erarbeitung gemeinsamer Positionen herausfordernd gestaltete: «Die meisten Kommissionsmitglieder haben sich während Jahren oder Jahrzehnten mit den Problemen der Lehrerbildung befasst. Dabei haben sich Einsichten und Ergebnisse gefestigt; es war deshalb eine grosse und zeitraubende Arbeit, die persönlichen Positionen einem neuen Ganzen anzupassen» (Müller et al., 1975, S. 17). Unterschiedliche Positionierungen zeigten sich aber nicht erst während der Kommissionsarbeit, sondern bereits im Vorfeld, etwa im Rahmen der sogenannten Rigi-Tagung.

5 Vorarbeiten

Nach dem Erlass des interkantonalen Schulkonkordats (EDK, 1970; zur Geschichte des Schulkonkordats vgl. Manz, 2011), mit dem sich die Kantone schliesslich zu einer minimalen Harmonisierung der Schulsysteme verpflichtet hatten, stellten sich auch Fragen der Koordination der Lehrer:innenbildung. Die Seminardirektorenkonferenz und der SPV beauftragten daher das Pädagogische Institut der Universität Freiburg, eine «Strukturanalyse der schweizerischen Volksschullehrerbildung» (Frey & Mitarbeiter, 1969a, 1969b) vorzunehmen. Die Analyse wurde von der FAL durchgeführt, die kurz zuvor von Karl Frey gegründet worden war (zur Geschichte der FAL vgl. Höhener, 2021) und die sich mit Fragen zu Curriculumtheorie, Curriculumkonstruktion und Lernzielen auseinandersetzte und in diesem Zusammenhang auch Reformen der Lehrer:innenbildung anregte. Das Projekt «Lehrerbildung» sollte einerseits eine Datengrundlage zur damaligen Situation der schweizerischen Lehrpersonenbildung und andererseits Grundlagen für Reformarbeiten schaffen. Die Beschreibung des Status quo Ende der 1960er-Jahre zeigt eindrücklich auf, wie vielfältig die damalige Ausbildung von Primarlehrpersonen organisiert war. Als hauptsächliche Institutionalisierungsform zeigten sich – wenig überraschend – die Seminare, und dies in einer stattlichen Zahl und durchaus stark dezentralisiert (so fanden sich allein im Kanton Bern zehn Seminare).

Die Mehrheit der insgesamt 53 Lehrerbildungsinstitutionen wurde von Kantonen (35) oder Gemeinden (4) getragen. Rund ein Viertel der Institutionen (13) war in privater, nicht selten kirchlicher Trägerschaft. Mit Blick auf die konfessionelle Ausrichtung zeigte sich, dass die Mehrheit der Lehrer:innenbildungsinstitutionen neutral ausgestaltet war. Rund ein Viertel der Einrichtungen (14) hatte jedoch eine katholische Ausrichtung, drei Institutionen waren evangelisch und eine protestantisch ausgerichtet. Im Hinblick auf die sprachregionale Verteilung lässt sich feststellen, dass 66 Prozent der Institutionen deutschsprachig waren, 25 Prozent französischsprachig. Drei Seminare wurden bilingual deutsch-französisch geführt, die «Scuola magistrale» im Tessin italienisch und das Bündner Lehrerseminar dreisprachig (deutsch, italienisch, romanisch).

Ausgehend vom Projekt «Lehrerbildung» der FAL wurden im Rahmen der Rigi-Tagung, die ebenfalls gemeinsam von SPV und Seminardirektorenkonferenz verantwortet wurde, Fragen der Lehrpersonenbildung in der Schweiz verhandelt. Zentrale Fragen betrafen die inhaltliche Ausgestaltung der pädagogischen Grundausbildung. Erstaunlich ist daher, dass die am Ende der Tagung erstellten «Richtlinien zur Ausbildung der Primarlehrer» (Gehrig et al., 1970, S. 80–82) diese Fragen kaum tangierten. Sie beschränkten sich im Wesentlichen darauf, eine mindestens viersemestrige Ausbildung mit integrierten Praktika vorzuschlagen, die mit Berufseinführung und Weiterbildung eng verzahnt sein sollte. Zudem wurden die wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung wie auch die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung der Auszubildenden betont. Festgehalten wurde schliesslich Folgendes: «Sollen die Primarlehrer diesen gesteigerten Anforderungen gewachsen sein, muss ihre Ausbildung wesentlich erweitert, vertieft und verlängert werden. Erste Voraussetzung ist eine qualifizierte Allgemeinbildung» (Gehrig et al., 1970, S. 80; vgl. auch Bascio, 2022, S. 171).

Das Ziel der Richtlinien war es, die Reformbestrebungen in den Kantonen zu «fundieren» und zu «koordinieren» (Gehrig et al., 1970, S. 80). Diesem Ansinnen verpflichtet regten die beiden organisierenden Gremien (SPV und Seminardirektorenkonferenz) im Nachgang zur Rigi-Tagung bei der EDK die Schaffung einer Arbeitsgruppe an, die sich der weiteren Ausarbeitung der aufgeworfenen Überlegungen annehmen sollte. Aus dieser Anregung ging 1970 schliesslich die LEMO-Kommission hervor.

Rund ein Jahr nach der Rigi-Tagung wurde am Seminar Hitzkirch eine weitere Arbeitstagung des SPV einberufen, die diesmal didaktische und methodische Fragen in den Blick nehmen sollte (Bascio, 2022, S. 170). Im Rahmen der Tagung traten bereits bestehende Polarisierungen, insbesondere zwischen der Arbeitsgruppe um Karl Frey und derjenigen um →Hans Aebli, pointiert zu Tage:

Ein deutlich erkennbares Spannungsfeld bestand in der Polarität zwischen der «Freiburger Gruppe» um Karl Frey und der «Konstanzer (später: Berner) Gruppe» um Hans Aebli. Der Freiburger Gruppe schwebte ein damals als modern geltendes Curriculum mit präzisen Lernzielen vor, welche systematisch an Hand wissenschaftlicher Kategorien gewonnen werden sollten. Dem stand eine offen formulierte Abneigung bei Hans Aebli entgegen, welcher es für sinnvoller hielt, Themen im Sinne begrifflicher Strukturen zu beschreiben, und welcher den «behavioristischen Atomismus» der Curriculumleute für verfehlt hielt. In einer denkwürdigen Didaktikwoche des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV, der Vorläufer der heutigen SGL) im Frühsommer 1970 prallten die beiden Exponenten ziemlich heftig aufeinander. Die Veranstaltung am Seminar Hitzkirch geriet zeitweise zum Wrestling-Match Aebli (auf dem Sprung nach Bern) vs. Frey (auf dem Absprung nach Kiel) mit einem gespaltenen Publikum. (Strittmatter, 2003, S. 335)

Hans Gehrig wiederum vertrat die Position, dass sich das Curriculum an Anwendungsproblemen und kritischen Berufssituationen und den dafür erforderlichen Kompetenzen orientieren müsse. Zu diesem Schluss kam er vor dem Hintergrund des massgeblich von ihm verantworteten Projekts «Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer» (BIVO; 1969–1974), das er ebenfalls im Auftrag von Seminardirektorenkonferenz und SPV zusammen mit →Urs Isenegger von der FAL durchführte und das die Frage beantworten sollte, wie die Lehrpersonenbildung aus der Sicht von Volksschullehrpersonen inhaltlich auszugestalten wäre (vgl. Höhener, 2021, S. 92).

Diese Spannungsfelder vermögen nicht nur zu erklären, dass dem LEMO-Bericht schliesslich fehlende Kohärenz vorgeworfen wurde, sondern auch zu begründen, weshalb der Bericht auch konkrete und präzise Vorschläge (z.B. im Hinblick auf das vorgeschlagene Curriculum) mit einigen sehr allgemeinen Hinweisen und Unschärfen verbindet.

6 Der LEMO-Bericht

Der 1975 in deutscher Sprache publizierte LEMO-Bericht ist insgesamt 350 Seiten stark und in sieben Hauptteile von unterschiedlichem Umfang gegliedert:

- I. Einleitung - Auftrag und Arbeitsweise der Kommission (14 Seiten);
- II. Allgemeine Überlegungen (33 Seiten);
- III. Grundstrukturen der Lehrerbildung (36 Seiten);
- IV. Das Curriculum der beruflichen Grundausbildung (124 Seiten);
- V. Besondere Struktur-Probleme (90 Seiten);
- VI. Aufgaben und Organisation in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform (15 Seiten);
- VII. Zusammenfassung der Thesen und Empfehlungen mit Grundschemata und Terminologie (farblich hervorgehoben auf blauem Papier, 15 Seiten).

Entsprechend dem Ansinnen einer inhaltlichen Koordination der Lehrer:innenbildung machen die äusserst konkreten Überlegungen zum Curriculum den mit Abstand grössten Umfang des Berichts aus.

Der LEMO-Bericht skizzierte die Lehrer:innenbildung im Sinne eines Gesamtkonzepts zur Professionalisierung von Lehrpersonen, die nach der Grundausbildung eine formalisierte Berufseinführung mit begleitender Beratung absolvieren sollten. In Form obligatorischer und fakultativer Fortbildung setzte sich die Lehrer:innenbildung berufsbegleitend fort. So sollte sichergestellt werden, dass sich Lehrpersonen mit Neuerungen auseinandersetzen würden. Die Weiterbildung – durchaus modular gedacht – wurde von der Fortbildung dadurch abgegrenzt, dass sie eine funktionale Weiterentwicklung beabsichtigte.⁷ Die konzeptionellen Überlegungen des LEMO-Berichts zielten im Wesentlichen darauf ab, die Professio-

⁷ Eine ähnliche Idee wird heute im Kanton Luzern mit der Einführung sogenannter Fachkarrieren implementiert (https://volks-schulbildung.lu.ch/unterricht_organisation/uo_fachkarrieren).

nalisation von Lehrpersonen zu stärken. Die Lehrer:innenbildung sollte auf wissenschaftliche Grundlagen gestellt werden, ja «die Berufsausbildung des Lehrers soll Universitäts-Niveau haben» (Müller et al., 1975, S. 20). Dem antizipierten Vorwurf der Praxisferne begegnete die Kommission, indem die berufspraktische Ausbildung integriert gedacht wurde – ein Konzept, das für die Schweiz bis heute typisch geblieben ist.

Insgesamt lässt sich der LEMO-Bericht vor allem als konzeptioneller Vorschlag dafür lesen, wie ein (nachmaturitäres) «Institut für Lehrerbildung» gestaltet werden könnte. Denn es wurde beispielsweise nicht ausgeführt, wie denn die postulierten Inhalte in einem seminaristischen Konzept integriert oder welche Chronologie und welche Verknüpfung mit Allgemeinbildung vorgesehen werden könnten. Wenn insgesamt der Eindruck entsteht, dass viele Abschnitte vom nachmaturitären Konzept her gedacht worden waren, so wurde der LEMO-Bericht gleichwohl Argumentarium für unterschiedliche Konzeptionen und Auffassungen von Lehrer:innenbildung – ein Kompromisspapier eben, in dem viele fanden, was sie suchten.

Der LEMO-Bericht führte mit seiner Fokussierung auf die «Volksschule» – gemeint sind die Primarschule sowie die Sekundarstufe I in ihren minimalen Ansprüchen («Primaroberstufe») – eine Tradition weiter, die sich bereits in den Seminaren des 19. Jahrhunderts manifestiert hatte. In der Vernehmlassung wies beispielsweise der Schweizerische Lehrerverein darauf hin, dass der Titel des Berichts einen Anspruch formuliere, der nicht eingehalten werde, zumal weder Kindergärtnerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen und Sonderschullehrpersonen noch beispielsweise die Sekundarstufe II berücksichtigt würden (vgl. Schweizerischer Lehrerverein, 1977, S. 67). Damit wurde im LEMO-Bericht eine Differenzierung in Kategorien von Lehrpersonen weitergeführt, die zum einen deutliche geschlechtsspezifische Ausprägungen kannte, zum anderen aber auch sozial strukturiert war, da die Schulen mit höheren Ansprüchen nicht thematisiert wurden. Diese Differenzen zwischen «Volksschule» und höheren Schulen (insbesondere Gymnasien in ihrer Langzeitversion) führ(t)en auch zu unterschiedlichen Praktiken der Rekrutierung von Lehrpersonen – und damit zu einer Verstärkung der sozialen Selektivität, die durch die gewünschte eigene Lehrtätigkeit der Lehrerbildner:innen, wie sie im LEMO-Bericht skizziert wurde, noch unterstrichen wurde.

Gleichzeitig wurde im LEMO-Bericht aber die Gleichwertigkeit der Lehrberufe postuliert, indem formuliert wurde: «Dass es aber auch darum gehen muss, allen Lehrern in der ganzen Schweiz auf allen Stufen eine im Prinzip gleichwertige Ausbildung zu vermitteln, setzt sich allmählich als bildungspolitische Maxime durch» (Müller et al., 1975, S. 333). Und in den abschliessenden Empfehlungen hiess es sogar, dass die Lehrpersonenbildung für alle Stufen und Schultypen «grundsätzlich gleichwertig» ausgestaltet werden solle (EDK, 1978b, Empfehlung 5). Wenngleich dieses Postulat bis heute uneingelöst bleibt: Der LEMO-Bericht kann auch als Fokussierung auf einen Ausschnitt der Lehrer:innenbildung gesehen werden – ein pars pro toto mit Anregungsgehalt und breiterem Anspruch.

Es fällt auf, dass ausgewählte Fragen (etwa zur Finanzierung) komplett ausgespart werden. Andere Themen erscheinen heute auf den ersten Blick überraschend: So wurden im Bericht auch Fragen der Partizipation von Mitarbeitenden und Studierenden an der Schulleitung thematisiert und es wurde beispielsweise empfohlen, dass Mitwirkungsrechte der Studierenden zu institutionalisieren seien – ein Element, das im HFKG mittlerweile auf Bundesebene verankert ist (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011, Art. 20, Abs. 1, lit. a).

Die einzelnen Kapitel des Berichts hatten unterschiedliche Autorschaften, was die monierte Inkohärenz wohl verstärkte. Auffallend ist auch, dass längst nicht alle Kommissionsmitglieder auch Berichtsauteur:innen waren. Interessant ist zudem, wer *nicht* am Bericht mitschrieb: Das waren im Wesentlichen die Vertretungen der Konferenz der Schweizerischen Lehrerorganisationen (KOSLO) – das heisst Lehrpersonen – sowie die Vertreter der französischsprachigen Schweiz. Bei den Autoren und der Autorin der einzelnen Berichtsteile handelte es sich somit vor allem um die in der Kommission einsitzenden Professoren sowie Seminarleitenden. Für das seitenstärkste Kapitel IV des Berichts, in dem ein auffallend konkreter Vorschlag für ein «Curriculum der beruflichen Grundausbildung» präsentiert wurde, zeichneten massgeblich die Kommissionsmitglieder Hans Gehrig und Hans Aebli sowie einige von Aebli Mitarbeitenden verantwortlich.

Publiziert wurde der LEMO-Bericht im Comenius-Verlag⁸ in Hitzkirch, einem Verlag mit engem Bezug zu →Lothar Kaiser, Seminardirektor in Hitzkirch und Mitglied der Kommission. Der Bericht wurde 1976 von der EDK unter dem Titel «La formation des maîtres de demain» (EDK, 1976) auch in französischer Sprache veröffentlicht. Es handelte sich hierbei aber nicht um eine reine Übersetzung, sondern um eine

8 Der Verlag war ab 1970 in Hitzkirch ansässig (Hörsch & Wey, 2021) und wurde 2008 Teil der Klett und Balmer AG (Klett und Balmer Verlag, 2025).

«adaptation française», welche durch den Vizepräsidenten der Kommission, Jean Eigenmann, sowie das Kommissionsmitglied François Bettex verantwortet wurde. Auffallend ist, dass die französische Version des Berichts mit 265 Seiten deutlich kürzer ist als die deutschsprachige (350 Seiten). Zudem finden sich im Kapitel zum Curriculum für gewisse Fachdidaktiken (u.a. die Schulsprache Französisch, aber auch Mathematik- und Umweltdidaktik) neue Texte. Diese Fassung wurde publiziert, weil der Bericht in eine gesamtschweizerische Vernehmlassung geschickt werden sollte.

Fast zeitgleich mit dem LEMO-Bericht gab Hans Aebli sogenannte «Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihren Anwendungen» in fünf Bänden im Klett-Verlag heraus (Aebli, Montada & Steiner, 1975; Aebli & Steiner, 1975; Aepli-Jomini & Peter-Lang, 1975; Messner, Isenegger, Messner & Füglistner, 1975; Steiner, Hedinger & Flammer, 1975). Diese Sammelreferate wurden durch «eine von Hans Aebli (durchaus mit dem Segen der Kommission) handverlesene Gruppe von Autorinnen und Autoren» (Strittmatter, 2003, S. 336) erarbeitet und befassten sich mit ausgewählten Inhalten einer «Lehrerbildung von morgen». Sie sollten «in erster Linie den werdenden und sich fortbildenden Lehrern aller Stufen und ihrer Dozenten dienen» (Aebli, 1975, S. 11). Ursprünglich sollten die Sammelreferate ebenfalls als Teil des Schlussberichts der Kommission erscheinen (EDK, 1972, S. 11), im LEMO-Bericht selbst werden sie als «integrierender Teil des Ergebnis-Dokuments» (Müller et al., 1975, S. 20) bezeichnet – Anton Strittmatter nannte sie eine «offizielle» Ergänzung zum «offiziellen» LEMO-Bericht (Strittmatter, 2003, S. 336, Fussnote 6).

8 Vernehmlassung und Empfehlungen

Während die hauptsächlichen Arbeiten am LEMO-Bericht in eine Phase des akuten Lehrpersonenmangels fielen und durch die Bildungsexpansion und Planungseuphorie der Nachkriegsjahre geprägt waren, kam es ab Mitte der 1970er-Jahre zu einem Lehrpersonenüberangebot. Auch in wirtschaftlicher Hinsicht veränderten sich die Rahmenbedingungen – von der Aufbruchstimmung der Nachkriegszeit war im Kontext der Rezession, die auf die Ölkrise folgte, nicht mehr viel zu spüren. In diese Zeit fielen die Veröffentlichung des Berichts und die Vernehmlassung.

Schon vor der Publikation des LEMO-Berichts hatte der Vorstand der EDK «eine ad-hoc-Kommission zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Vernehmlassung sowie einen teilzeitlich angestellten Beauftragten» (EDK, 1978a, S. 4) eingesetzt. Zur Ad-hoc-Kommission (Leitung: Walter Brandenberger, Basel) gehörten auch Mitglieder der eigentlichen LEMO-Kommission – namentlich Fritz Müller und Jean Eigenmann, Präsident und Vizepräsident, sowie Hans Gehrig – und als Beauftragter Anton Strittmatter, der in der Kommission bereits als wissenschaftlicher Sekretär fungiert hatte.

Zu dieser Vernehmlassung wurden «alle an Lehrerbildung interessierten Kreise» eingeladen. Dafür wurden über 1000 Gratisexemplare des Berichts zur Verfügung gestellt, ähnlich viele wurden käuflich erworben, zudem erschienen diverse Kurzfassungen des LEMO-Berichts in einschlägigen Fachzeitschriften. Schliesslich gingen 76 Stellungnahmen ein, wobei viele dieser Stellungnahmen ihrerseits eine Vielzahl von Stellungnahmen integrierten (in die Stellungnahme des Kantons Luzern beispielsweise waren 23 Rückmeldungen integriert worden). Insgesamt zeigte die Vernehmlassung ein breites Spektrum an Positionen. Unter dem Titel «Hat die Vernehmlassung ihren Zweck erfüllt?» hielt die Auswertungsgruppe Folgendes fest:

Die Meinungslage ist nur bei ganz wenigen Empfehlungen so, dass sich zwingende Konsequenzen festhalten lassen. Bei der Mehrheit der Empfehlungen sieht man sich jedoch vor einem schillernden Spektrum befürwortender, ablehnender und Vorschläge machender Stellungnahmen gegenüber, sind für jede mögliche Entscheidungsalternative wenigstens Minderheiten zu erkennen, welche brüskiert werden müssten ... Man mag in Bezug auf den Abstimmungszweck der Vernehmlassung in den Erwartungen auch etwas enttäuscht sein, so müssen doch die anderen Wirkungen der Vernehmlassung gesehen werden: In verschiedenen Kantonen sind seit Abschluss der Kommissionsarbeiten und schon während den Kommissionsarbeiten teils grundlegende Reformen der Lehrerbildung durchgeführt worden. In allen diesen Reformen hat der Kommissionsbericht eine grosse Rolle gespielt. Es darf gesagt werden, dass das Unternehmen «Lehrerbildung von morgen» bereits jetzt nicht nur in qualitativer Hinsicht, sondern auch in Hinsicht auf die angestrebte Harmonisierung der Reformtendenzen eine fruchtbare Wirkung entfaltet hat. Die breite und intensive Auseinandersetzung Hunderter von Lehrern, Lehrerbildnern und Behördenmitgliedern im Rahmen der Vernehmlassung dürfte zudem Lernprozesse ausgelöst haben, welche in den künftigen Reformen erst zur vollen Wirkung gelangen dürften. (EDK, 1978a, S. 29-30)

Auf der Basis des ausführlichen Auswertungsberichts (EDK, 1978a) wurden 1978 schliesslich «Beschlüsse und Empfehlungen zur Lehrerbildung von morgen» (EDK, 1978b) von der EDK verabschiedet. Vorgeesehen wurde darin, dass die Allgemeinbildung der Lehrpersonen Maturitätsniveau zu erreichen habe, das heisst im Anschluss an die obligatorische Schulzeit vier Jahre betragen solle. Für die berufsspezifische Ausbildung wurde eine Dauer von mindestens zwei Jahren empfohlen. Und schliesslich wurde die Einsetzung eines Ausschusses «Lehrerbildung» beschlossen, der die Koordination fördern und bis Ende 1980 unter anderem weiterführende Modellvorschläge zur Verbesserung und zur Koordination der Lehrpersonenbildung für die Sekundarstufe I vorschlagen sollte. Diese Vorschläge wurden 1983 unter dem Titel «Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz» (Egger, 1983) publiziert.

9 War LEMO erfolgreich?

Der LEMO-Bericht, so haben wir einleitend postuliert, ist ein bedeutsames Dokument in der jüngeren Geschichte der Schweizer Lehrer:innenbildung. War LEMO aber auch erfolgreich? Damit stellt sich die Frage, wie sich der Erfolg von Konzeptpapieren überhaupt bemessen lässt. In der konkreten Umsetzung der unterbreiteten Vorschläge? In den vertiefenden bildungspolitischen Debatten, die einem Konzeptpapier folgen? Oder eher in der häufigen Erwähnung der beschriebenen Überlegungen in späteren Publikationen und weiteren Papieren?

Konzeptpapiere wie LEMO – gerade wenn sie ein Gemeinschaftswerk sich verschieden positionierender Personen mit unterschiedlichen Perspektiven darstellen – bilden nicht nur eine simple Diskussionsbasis, sondern prägen als argumentativ verdichtetes Produkt ko-konstruktiver epistemischer Prozesse auch die Qualität einer Debatte. Als Produkt intensiver Auseinandersetzungen blieb der LEMO-Bericht denn auch lange Zeit ein wichtiger Referenzpunkt im schweizerischen Diskurs um die Lehrer:innenbildung, so insbesondere auch bei den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993), wo explizit darauf Bezug genommen wird.

Der Bericht könnte somit im Hinblick auf die darin präsentierten Vorstellungen von Lehrer:innenbildung durchaus als Erfolg gewertet werden. Als Konzeptpapier stand aber auch LEMO vor der Herausforderung, die Verbindung zwischen der Erstellung eines Konzepts und seiner Umsetzung zu klären. LEMO war als von Expert:innen zu erarbeitender Bericht angelegt, der zuhanden der Bildungspolitik und also der EDK erstellt wurde, womit eine Verknüpfung von Expertise und bildungspolitischen Entscheidungsträger:innen von Anfang an eingeplant war. Gleichwohl war LEMO nicht auf Entscheidungen ausgerichtet, ist doch Lehrer:innenbildung eine kantonale Angelegenheit: (Schweizweite) Empfehlungen mussten ausreichen.

In bildungspolitischer Hinsicht und mit Blick auf die Strukturfrage zeigte sich, dass die LEMO-Arbeiten von einigen Akteur:innengruppen als gescheitert angesehen wurden, weil die EDK-Empfehlungen zur Lehrerbildung von morgen (EDK, 1978b) die Gleichwertigkeit von seminaristischem und maturitätsgebundenem Weg postulierten. Demgegenüber könnte argumentiert werden, dass LEMO die damals bestehenden Harmonisierungstendenzen durchaus stärkte, ohne aber die bildungsstrukturelle Positionierung normativ zu fixieren. Die von der Kommission gewählte Gleichwertigkeitsformel stellte somit die zum damaligen Zeitpunkt politisch tragfähige, letztlich aber steuerungsschwache Lösung dar. Dabei wurde allerdings nicht diskutiert, wie glaubhaft dieses Gleichwertigkeitspostulat überhaupt sein könne respektive welche Schwierigkeiten bei der Gleichzeitigkeit zweier unterschiedlicher Formen eingehandelt würden.

Was die traditionellen Seminare betrifft, so hat der LEMO-Bericht Fragen nach ihrer Spezifität und realisierbaren Möglichkeiten aufgeworfen. Diese Einrichtungen kamen aber auch deshalb unter Druck, weil Vorbehalte gegenüber einer in diesen Bildungsanstalten möglichen maturitätsadäquaten Allgemeinbildung verstärkt vorgebracht wurden, was gerade in Zeiten des Überflusses an Lehrpersonen bedeutsam war, weil universitäre Studien damit erschwert oder sogar verunmöglicht wurden. Dies führte schliesslich auch zur flächendeckenden Verlängerung der seminaristischen Primarlehrpersonenbildung auf fünf Jahre.

LEMO hat – dies unsere Einschätzung – die Entwicklung der Lehrer:innenbildung in der Schweiz gehaltvoll begleitet und teilweise mitangestossen. In unmittelbarer Hinsicht hat LEMO eher kleine Entwicklungsschritte initiiert als grundlegende strukturelle Veränderungen. Aber es zeigt sich auch, dass Entwicklungen, die sich bereits angebahnt hatten, durch LEMO nicht gebremst wurden. Es wurde beispielsweise im Kanton Zürich die Einführung einer gemeinsamen Grundausbildung für alle Lehrpersonen realisiert oder im Kanton Aargau zeitgleich zur Erarbeitung des LEMO-Berichts die Tertiarisierung

vorangetrieben. Die Kantone konnten somit ihre Lehrer:innenbildungssysteme auch unter dem neuen Koordinationsangebot, das der LEMO-Bericht unterbreitet hatte, weiterentwickeln.

10 Lohnenswerte Lektüre - weiterhin

Heinz Wyss, damals Seminardirektor in Biel, charakterisierte den Bericht kurz nach seinem Erscheinen als «*Grundlagenwerk der Lehrerbildung*» (Wyss, 1976, S. 369, Hervorhebung im Original). Diese Einschätzung wiederholte Moritz Arnet, damals Generalsekretär der EDK, anlässlich des 10-Jahre-Jubiläums des Berichts. Der Bericht wirke «als Grundlagendokument, an dem nicht vorbeikommt, wer sich in der Schweiz mit Lehrerbildung beschäftigt» (Arnet, 1985, S. 3). In den 1990er-Jahren unterstrich der Berner Erziehungswissenschaftler Hans Badertscher erneut diese Bedeutung: Der LEMO-Bericht sei zweifellos «das nachhaltigste Dokument zur Lehrerbildung in der Geschichte der EDK ... Einzig die Konsequenzen aus den <Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen> von 1993 könnten ihm diesen Rang in Zukunft streitig machen» (Badertscher, 1997, S. 212; zu den EDK-Thesen vgl. Tresp, 2023).

Der LEMO-Bericht ist – 50 Jahre nach seinem Erscheinen – heute wohl tatsächlich nur mehr (lehrer:innen)bildungshistorisch interessierten Kolleg:innen bekannt, und dies, obwohl im Bericht Themen der Lehrer:innenbildung beleuchtet werden, die bis heute nichts an Relevanz verloren haben. Der Bericht enthält konzeptionelle Anregungen, die nach wie vor eine gewisse Aktualität aufweisen. Vor allem aber weist der Bericht in systematischer Hinsicht auf eine Palette von Grundfragen zur Ausbildung von Lehrpersonen hin, weshalb sich die Lektüre ein halbes Jahrhundert später noch lohnt, auch wenn wir diese Fragen heute teilweise anders beantworten. Ergänzend kann die erneute Lektüre des LEMO-Berichts darauf hinweisen, welche «Altlasten» die Lehrer:innenbildung von heute vielleicht noch mit sich trägt respektive welche traditionellen Antworten noch heute gegeben werden, obwohl sich die Fragen in einem deutlich veränderten Rahmen stellen.

Insgesamt kann der LEMO-Bericht als öffnendes Kompromisspapier charakterisiert werden, das Gestaltungsoptionen aufzeigt und erhöht. Entsprechend diesem Charakter ist der LEMO-Bericht auch ein ausgeprägt schweizerischer Bericht, der föderale Strukturen berücksichtigt und in einem nationalen Rahmen argumentiert. Obschon an wenigen Stellen deutlich wird, dass einige beteiligte Personen sehr wohl international informiert waren, so wird dieser nationale Rahmen gleichwohl nicht verlassen, das «internationale Argument» (Gonon, 1998) kommt nicht vor. Erst mit der Entwicklung von Pädagogischen Hochschulen und insbesondere mit der Integration von Forschung und Entwicklung als Leistungsbereich der Institutionen der Lehrer:innenbildung wird auch die internationale Ausrichtung gestärkt, lokale Verankerung mit einem Anschluss an ein System des internationalen Wissensaustauschs verbunden – und das internationale Argument auch in Konzeptpapieren deutlicher.

Welche ergänzenden Fragen würde ein LEMO-Bericht heute aufgreifen, welche Antworten vorschlagen? Und wie würde heute ein LEMO-Bericht erstellt, wer wäre beteiligt, welche Gremien einbezogen? Im Vergleich zu den 1970er-Jahren hat sich mit den Pädagogischen Hochschulen auch das Gefüge der Akteur:innen deutlich verändert. Ist die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities die heutige Expert:innenkommission? Welches könnte die Aufgabe der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein? Oder sind vielleicht die Bilanztagungen der Pädagogischen Hochschulen das kleingearbeitete LEMO von heute? Und zeigen sich nicht beispielsweise am Projekt «Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen» (QuaPri, 2018–2021; vgl. Herzog & Biedermann, 2021) einige aktuelle Herausforderungen der harmonisierten Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung?

Literatur

Aebli, H. (1975). Zur Einführung der Reihe «Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihren Anwendungen». In H. Aebli & G. Steiner (Hrsg.), *Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften. Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, soziales Lernen, Gastarbeiterkinder* (Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen, Band 1, S. 11–17). Klett.

Aebli, H., Montada, L. & Steiner, G. (1975). *Erkennen, Lernen, Wachsen. Zur pädagogischen Motivationstheorie, zur Lernpsychologie und zur kognitiven Entwicklung* (Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen, Band 2). Klett.

Aebli, H. & Steiner, G. (1975). *Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften. Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, soziales Lernen, Gastarbeiterkinder* (Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen, Band 1). Klett.

- Aeppli-Jomini, A.-M. & Peter-Lang, H. (1975). *Psychosoziale Störungen beim Kinde. Eine Einführung in die Grundbegriffe der Psychotherapie für Lehrer und Erzieher* (Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen, Band 5). Klett.
- Arnet, M. (1985). Geleitwort aus der Sicht der EDK. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 3.
- Badertscher, H. (Hrsg.). (1997). *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897-1997: Entstehung, Geschichte, Wirkung*. Haupt.
- Bascio, T. (2022). «Wesentliche Voraussetzungen für gute Unterrichtsführung liegen in Schichten der Seele, die durch wissenschaftliche Ausbildung nicht erfasst werden.» - Diskurse rund um das Unterrichtsfach und die Referenzdisziplin Pädagogik innerhalb der Schweizer Lehrpersonenbildung um 1970 [Dissertation]. Universität Zürich.
- Bloch Pfister, A. (2007). *Priester der Volksbildung: Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*. Chronos.
- Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar - Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez & R. Hofstetter (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 299-338). Lang.
- EDK. (1970). *Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1971a). *Jahresbericht 1969/1970*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1971b). *Protokoll der ordentlichen Jahrestagung der EDK in Lugano am 8./9. November 1971*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1972). *Jahresbericht 1971/1972*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (Hrsg.). (1976). *La formation des maîtres de demain. Rapport de la Commission pour la formation des maîtres de demain. Commission mandatée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*. CDIP.
- EDK. (1978a). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von morgen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1978b). *Beschlüsse und Empfehlungen zur Lehrerbildung von morgen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Egger, E. (1983). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I: Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Frey, K. & Mitarbeiter. (1969a). *Der Ausbildungsgang der Lehrer. Eine Modellanalyse des Unterrichts in den 52 Lehrerbildungsanstalten zum Zwecke der Curriculumreform*. Beltz.
- Frey, K. & Mitarbeiter. (1969b). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Beltz.
- Furrer, M. (2007). Seminargeschichte. In R. Burki & T. Hagmann (Hrsg.), *Seminargeschichte - Seminargeschichten* (S. 5-76). Kantonale Mittelschule Seetal.
- Gehrig, H. (1978). Konsequenzen aus dem Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» für schweizerische Reformen der Lehrerbildung. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht. Bericht über die Expertentagung «Lehrerbildung und Unterricht» (ELEBU) vom 20. bis 23. September 1977 in Luzern getragen durch die Pädagogische Kommission der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren* (S. 157-173). Haupt.
- Gehrig, H., Bucher, T., Frey, K. & Schäfer, P. (Hrsg.). (1970). *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik, Psychologie, Didaktik. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969*. Beltz.
- Gonon, P. (1998). *Das internationale Argument in der Bildungsreform*. Lang.
- Herzog, S. & Biedermann, H. (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen. Schlussbericht*. swissuniversities.
- Höhener, L. (2021). *Pädagogen in der Politik: Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz 1968-1986*. Chronos.
- Hörsch, W. & Wey, O. (2021). Hitzkirch (Gemeinde). In Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Hrsg.), *Historisches Lexikon der Schweiz* (online). <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/000601/2021-06-15/>
- Huber, C. (2017). *Lehrerinnen- und Lehrerbildungsregion Zentralschweiz. Bildungspolitische Entwicklungen seit Ende der 1950er Jahre*. LIT.
- Klett und Balmer Verlag. (2025). *Comenius Verlag*. <https://www.klett.ch/comenius-verlag>
- Künzli, R. (2005). Über die Pädagogik hinaus. Zum Tod von Karl Frey. *Neue Zürcher Zeitung*, 226(136), S. 17.
- Liebi, A. (1976). Lehrerbildung von morgen. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 80(9), 211-214.
- Manz, K. (2011). «Schulkoordination ja - aber nicht so!» *Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960-1985)*. hep.
- Messner, R., Isenegger, U., Messner, H. & Füglistner, P. (1975). *Kind, Schule, Unterricht. Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule* (Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen, Band 4). Klett.
- Müller, F. (1985). Professionalisierung - eine Rückschau auf Wurzeln und Wesen des LEMO-Berichtes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 11-18.

- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Schärer, H.-R. (2020). Inhaltlicher Einstieg in 15 Sätzen. In A. Tettenborn & P. Tresp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 13-18). Pädagogische Hochschule Luzern.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bundeskanzlei.
- Schweizerischer Lehrerverein. (1977). Lehrerbildung von morgen. Stellungnahme des Schweizerischen Lehrervereins zum Bericht der Expertenkommission. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 122(3), 65-76.
- Steiner, G., Hedinger, U. K. & Flammer, A. (1975). *Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung. Zum aktuellen Forschungsstand der Sprachpsychologie und der pädagogischen Soziologie, mit einer Einführung in die Statistik und Methodologie der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen, Band 3). Klett.
- Strittmatter, A. (2003). Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21(3), 334-341.
- Tresp, P. (2023). *Skizze eines neuen Hochschultypus: Die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (1993) - ein Gespräch mit Anton Hügli*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Wyss, H. (1976). Ein Leitbild der Lehrerbildung. *Schweizer Schule*, 63(10), 369-376.

Un rapport d'experts d'importance pérenne.

Introduction

Autrice et Auteur | Christina Huber & Peter Trempp

En 1975, une commission d'experts mandatée par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) publia le rapport *Lehrerbildung von morgen (La formation des maîtres de demain, rapport LEMO, Müller et al., 1975)*. Ce rapport esquissait la formation des enseignant·e·s comme un concept global de professionnalisation : après la formation initiale, les futur·e·s enseignant·e·s devaient suivre une initiation à la profession formalisée, accompagnée par un encadrement professionnel. Le rapport affirmait explicitement l'équivalence d'une formation dispensée par les écoles normales, d'une part, et la voie post-maturité, d'autre part, laissant ainsi ouverte la question controversée de la structure de la formation des enseignants. L'objectif visé étant plutôt la coordination des contenus de la formation initiale, les réflexions sur le curriculum occupent la plus grande partie du rapport lequel s'appuyait lui-même sur un certain nombre de travaux préalables.

Durant son existence (1970-1974), la commission LEMO réunissait au total 27 membres, majoritairement alémaniques, dont tout au plus 22 en activité simultanée (Bascio, 2022, p. 113). La commission était présidée par →Fritz Müller, directeur du *Staatliches Lehrerseminar Thun*, tandis que →Jean Eigenmann, directeur adjoint des *Études pédagogiques, Genève*, en assumait la vice-présidence. D'autre part, la Suisse romande était notamment représentée par les membres suivants : →Leo Biollaz, Professeur à l'*École normale des instituteurs, Sion*, →Samuel Roller, directeur de l'*Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, jusqu'en 1972)*, →Louis-Marc Suter, directeur de l'*École normale, Bienne*, →Walter Salvisberg, instituteur, Cologny (dès 1971), ainsi que →François Bettex, directeur du *CESSNOV, Yverdon*, à partir de 1973. →Guido Marazzi, directeur de la *Scuola magistrale cantonale, Locarno*, représentait, lui, la Suisse italienne.¹

La version française du rapport intitulée *La formation des maîtres de demain* fut publiée par la CDIP en 1976 (CDIP, 1976). Il ne s'agissait toutefois pas d'une simple traduction, mais plutôt d'une *adaptation française* : plus concise que la version allemande, elle intégrait en effet un certain nombre de chapitres supplémentaires.

La publication fut suivie d'une vaste procédure de consultation à laquelle furent conviés « tous les milieux intéressés par la formation des enseignants ». 76 prises de position furent déposées, dont beaucoup intégraient des commentaires préalablement publiés. Sur la base du rapport d'évaluation détaillé (EDK, 1978), la CDIP adopta en 1978 les *Résolutions et recommandations sur la formation des maîtres de demain* (CDIP, 1978).

Rétrospectivement, on peut constater que le rapport a considérablement influencé les débats sur les concepts de formation des enseignant·e·s dans les années qui ont suivi. Aussi, les *Thèses relatives à la création des hautes écoles pédagogiques* de 1993 (CDIP, 1993) y faisaient référence.

Selon nous, le rapport *La formation des maîtres de demain* a conservé toute son pertinence jusqu'à aujourd'hui, et ce d'un point de vue historique de l'éducation aussi bien que systématique. Sa portée historique se manifeste à plusieurs égards, dont deux méritent d'être soulignés à titre d'exemple :

- Le rapport LEMO reflète une phase charnière du long processus d'abandon de la formation des enseignant·e·s dispensée par les écoles normales. Celles-ci combinaient la formation générale et la formation professionnelle, succédaient directement à la scolarité obligatoire, favorisaient ainsi un recrutement précoce des futur·e·s enseignant·e·s et s'écartaient de la sorte de la structure typique d'autres professions exigeant la maturité comme condition d'admission.
- La formation des enseignant·e·s, jusqu'alors exclusivement réglementée au niveau cantonal, continuait de l'être. Toutefois, avec le rapport LEMO, furent pour la première fois formulées

1 Cf. le registre des personnes en annexe du présent ouvrage.

des exigences en faveur d'une coordination à l'échelle nationale. Celles-ci demeurèrent vagues dans un premier temps, mais elles furent précisées dans les années 1990 par la nouvelle loi intercantonale sur la reconnaissance des diplômes. Par ailleurs, les exigences furent consolidées – parallèlement à la création des hautes écoles pédagogiques – par les règlements de reconnaissance de la CDIP ainsi que par la *Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles* (LEHE, Confédération suisse, 2011).

Sur le plan systématique, le rapport LEMO met en lumière des questions fondamentales concernant la conception de la formation des enseignant·e·s, toujours d'actualité de nos jours. Il s'agit notamment des contenus et des programmes d'études, du lien entre les savoirs théoriques et les pratiques d'enseignement, ou encore de la continuité entre la qualification initiale, l'entrée dans la vie professionnelle et la formation continue. Dans l'ensemble, il s'agit principalement de questions liées au processus de professionnalisation du métier enseignant et à la place que la scientificité y occupe.

En somme, le rapport LEMO peut être considéré comme un document d'ouverture et de compromis qui présente et élargit les pistes d'action envisageables. Il constitue de ce fait un rapport typiquement suisse, tenant compte des structures fédérales tout en argumentant dans un cadre national.

Quelles questions complémentaires un rapport LEMO aborderait-il aujourd'hui ? Quelles réponses proposerait-il ? Et comment un tel rapport serait-il élaboré à l'heure actuelle, qui y participerait, quels organes y seraient impliqués ? Depuis les années 1970, l'émergence des hautes écoles pédagogiques a profondément transformé le paysage des actrices et acteurs. La *Chambre des hautes écoles pédagogiques de swissuniversities* serait-elle aujourd'hui une commission d'expert·e·s équivalente à celle de l'époque LEMO ? Quel rôle reviendrait à la *Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants* ? Les *Conférences-bilans* des hautes écoles pédagogiques seraient-elles, à petite échelle, le LEMO de nos jours ? Enfin, des projets récents comme *QuaPri – Développement de la qualification des enseignantes et enseignants primaires* (2018-2021 ; cf. Herzog & Biedermann, 2021) ne continuent-ils pas – 50 ans après la parution du rapport LEMO – de mettre en évidence les défis liés à l'harmonisation de la formation des enseignant·e·s ?

Références bibliographiques

Bascio, T. (2022). «Wesentliche Voraussetzungen für gute Unterrichtsführung liegen in Schichten der Seele, die durch wissenschaftliche Ausbildung nicht erfasst werden.» – Diskurse rund um das Unterrichtsfach und die Referenzdisziplin Pädagogik innerhalb der Schweizer Lehrpersonenbildung um 1970 [Dissertation]. Universität Zürich.

CDIP. (1976). *La formation des maîtres de demain. Rapport de la Commission pour la formation des maîtres de demain. Commission mandatée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*. CDIP.

CDIP. (1978). *Résolutions et recommandations sur la formation des maîtres de demain*. CDIP.

CDIP. (1993). *Thèses relatives à la création des hautes écoles pédagogiques de 1993*. CDIP.

Confédération suisse. (2011). *Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles, LEHE) du 30 septembre 2011*. Chancellerie fédérale.

EDK. (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von morgen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Herzog, S. & Biedermann, H. (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen. Schlussbericht*. swissuniversities.

Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.



Konzeption

Konzeption

Kon | zep | ti | on, die

Eine Konzeption bezieht sich auf die einem Programm oder künstlerischen Werk zugrunde liegende Idee.

Konzeptionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung klären deren Positionierung im Bildungssystem, bestimmen Gemeinsamkeiten und Differenzen der Bildung von Lehrpersonen unterschiedlicher Schulstufen und Schultypen und machen Aussagen zur curricularen Gestaltung von Aus- und Weiterbildungen und damit verbunden auch zur praktischen Bildung im Berufsfeld.

Huber, Christina (2025). Veränderungen in der curricularen Gewichtung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft - Entwicklungen vom LEMO-Curriculum hin zu aktuellen Studienplänen. In Christina Huber & Peter Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 29-41). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17453438>

Veränderungen in der curricularen Gewichtung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft – Entwicklungen vom LEMO-Curriculum hin zu aktuellen Studienplänen

Changements dans la pondération curriculaire des didactiques des disciplines et des sciences de l'éducation – Évolution du programme LEMO vers les plans d'études actuels

Autorin | Christina Huber

Der Beitrag fokussiert Debatten zu den Inhalten der Ausbildung von Primarlehrpersonen in der Schweiz seit den 1970er-Jahren. Ausgangspunkt bildet das im Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) beschriebene Curriculum, das einen integrativen Ansatz zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung verfolgt und mit seinen Modellpensen konkrete Vorschläge zur inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrpersonenbildung macht. Der Vergleich dieses Curriculums mit dem geltenden Anerkennungsreglement der EDK sowie dem Fallbeispiel eines Studienplans der Pädagogischen Hochschule Luzern zeigt, dass die Fachdidaktiken gestärkt wurden, während die erziehungswissenschaftlichen Anteile relativ geschwächt wurden.

Curriculum | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | Primarstufe | Studienplan

Cette contribution se focalise sur les débats relatifs aux contenus de la formation des enseignant·e·s du primaire en Suisse depuis les années 1970. Il prend pour point de départ le programme décrit dans le rapport « La formation des maîtres de demain ». Celui-ci propose une approche intégrative entre orientation scientifique et orientation pratique en formulant, à l'aide de charges de travail modèles, des suggestions concrètes pour l'organisation des contenus de la formation des enseignant·e·s. La comparaison de ce programme avec le règlement de reconnaissance de la CDIP ainsi que, à titre d'exemple concret, avec un plan d'études de la Haute école pédagogique de Lucerne, reflète le renforcement des didactiques des disciplines, tandis que la proportion consacrée aux sciences de l'éducation s'est affaiblie.

curriculum | degré primaire | formation des enseignant·e·s | plan d'études

1 Einleitung

Dass aber die Lehrerbildung sowohl für die Primarschule wie für die Volksschuloberstufe verbessert und verlängert werden muss, darüber sind sich die Fachleute einig. Bedenken, die sich bei den Bildungspolitikern, bei den kantonalen Behörden und Parlamenten und beim Volk gegen eine Ausweitung der Lehrerbildung erheben, sind mannigfacher Art. (Bucher, 1970, S. 8, Hervorhebungen hinzugefügt)

Was →Theodor Bucher in seiner Funktion als Präsident der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten vor mehr als fünf Dekaden im Vorwort zum Tagungsband der Rigi-Tagung zum Ausdruck brachte, hat – unter leicht anderen Vorzeichen – eine erstaunliche Aktualität. Auch heute sind sich Fachpersonen einig, dass die Anforderungen an Primarlehrpersonen infolge zahlreicher bildungspolitisch angestossener Reformen sowie gesellschaftlicher Entwicklungen¹ gestiegen sind und weiter steigen werden. Sowohl im Projekt «Masterstudiengang Lehrerausbildung für die Vorschul- und Primarstufe» (Curcio et al., 2017) als auch im Folgeprojekt «Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen» (QuaPri; Herzog & Biedermann, 2021) der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities werden neben inhaltlichen Weiterentwicklungen auch Möglichkeiten einer Verlängerung der Ausbildung von Primarlehrperson diskutiert.

Damals wie heute scheinen sich die Fachleute somit einig zu sein, dass eine Verlängerung der (Aus-)Bildung nottut; hinsichtlich der Umsetzung besteht jedoch keine Einigkeit. Die Westschweizer Pädagogischen Hochschulen und Kantone orientieren sich mit ihrem Projekt «Calliope» (CIIP, 2024) am Leitgedanken des Lifelong Learning. Ziel des Projekts ist es, die Qualifikationen der Lehrkräfte auf der Primarstufe durch eine enge Verzahnung von Aus- und Weiterbildung zu verbessern. Das Projekt sieht unter anderem eine obligatorische Berufseinführungsphase vor und diskutiert, ob und auf welche Weise die anschliessende Weiterbildungsphase modular zu einem (fakultativen) Master führen könnte. Mit Blick auf die Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen und Kantone lässt sich zurzeit noch keine gemeinsame Stossrichtung ausmachen. Es scheint, dass die Debatte in struktureller Hinsicht blockiert ist, sodass es sich vielleicht lohnt, sie vermehrt über die Inhalte zu führen (vgl. hierzu auch Huber & Wyss, 2023).²

Hierzu will der folgende Text beitragen, indem er im Sinne einer historisch interessierten Darstellung versucht, die in den letzten fünf Dekaden geführten Diskussionen um die Inhalte der Ausbildung von Primarlehrpersonen zu skizzieren.³ Der Beitrag stellt die im Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) vorgeschlagenen Bildungsinhalte in Relation zu den heute geltenden gesamtschweizerischen Mindeststandards, wie sie im Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019 (EDK, 2019) definiert sind. Am Fallbeispiel der Ausbildung Primarstufe (Schuljahre 3 bis 8) an der Pädagogischen Hochschule Luzern wird überdies reflektiert, welche Verschiebungen sich in der Gewichtung der Inhalte zeigen.

2 Die Debatten um die Inhalte der Ausbildung im Kontext von LEMO

2.1 Koordination der Lehrpersonenbildung über Koordination der Inhalte

In den bildungspolitischen Auseinandersetzungen über die Koordination des Schulwesens, die 1970 schliesslich in das Konkordat über die Schulkoordination mündeten (vgl. Criblez, 2008; Manz, 2011), stellten sich auch Fragen der Koordination der Lehrpersonenbildung. In diesem Kontext stand das Forschungsprojekt «Strukturanalyse der Schweizerischen Volksschullehrerbildung» (Frey & Mitarbeiter, 1969a, 1969b), das im Auftrag der Konferenz der Direktoren Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten (sogenannte Seminardirektorenkonferenz, heutige Kammer Pädagogische Hochschulen) und des Schweizerischen Pädagogischen Verbands (SPV, heutige Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, SGL) realisiert wurde. Das Projekt dokumentierte die äusserst heterogene Situation der schweizerischen Lehrpersonenbildung Ende der 1960er-Jahre:

1 Unter anderem Einführung neuer Fachbereiche wie Fremdsprachen, Medien und Informatik und Bildung für nachhaltige Entwicklung, Stärkung der MINT-Fächer sowie Forderung nach diversitätssensiblen und inklusivem Unterricht als Reaktion auf festgestellte Bildungsungleichheiten sowie im Kontext der Feststellung, dass herausforderndes Verhalten von Schüler:innen ein Belastungsfaktor für Lehrpersonen ist.

2 Tatsächlich ist seit LEMO mit der Tertiarisierung der Ausbildung von Primarlehrpersonen eine bedeutende Strukturreform einhergegangen, die nicht nur zu einer Verlängerung, sondern auch zu einer qualitativen Verbesserung der Ausbildung geführt hat. Ein systematischer Wirkungsnachweis steht aber noch aus (Brühwiler et al., 2024).

3 Ich danke Prof. Dr. Silja Rüedi, Prof. Dr. Peter Tremp und lic. phil. Marco Wyss für ihre konstruktiv-kritischen Rückmeldungen zum Text.

52 Lehrerbildungsanstalten stehen für die Lehramtskandidaten zur Verfügung. Die Schulorganisation dieser Institutionen streut zwischen dem klassischen Lehrerseminar und der Hochschule. Der Anteil der pädagogischen Fächer an der gesamten Unterrichtszeit in den drei letzten Ausbildungsjahren beträgt bei einer Lehrerbildungsanstalt maximal 55,7%, bei einer anderen nur 7,5%. Die Qualifikation der Dozenten in den pädagogischen Disziplinen schwankt zwischen dem Primarlehrerpatent des klassischen Lehrerseminars und der Habilitation. Ueber die Unterrichtsthemen besteht kein Konsens. (Frey, 1970, S 18)

Davon ausgehend formulierten Seminardirektorenkonferenz und SPV im Rahmen der gemeinsam ausgerichteten Rigi-Tagung Ende Oktober 1969 einen Soll-Zustand. Der Fokus wurde auf inhaltliche und nicht etwa auf strukturelle Fragen der Lehrpersonenbildung gelegt, weil «[o]rganisatorische Lösungen ... in erster Linie aus inhaltlichen Bestimmungen entwickelt werden» müssten (Gehrig, 1970, S. 9). Tatsächlich dürften auch die Schwierigkeiten im Hinblick auf die strukturellen Harmonisierungsschritte im Volksschulbereich dazu beigetragen haben, dass die Aufmerksamkeit auf die Inhalte gelenkt wurde (vgl. Criblez, 2008; Manz, 2011). Dieser Fokus kam mit der Formel «Verbindlichkeit im Inhaltlichen, relative Offenheit in den Strukturen» (Müller et al., 1975, S. 25) auch im späteren LEMO-Bericht zum Ausdruck. Der angestrebte Soll-Zustand lag am Ende der Rigi-Tagung in Form von «Richtlinien zur Ausbildung der Primarlehrer» vor (Gehrig et al., 1970, S. 80-82.). Diese skizzierten ein Curriculum für die erziehungswissenschaftlichen Fächer und betonten, dass die Grundausbildung wissenschaftsbasiert, aber gleichwohl «in ständiger gegenseitiger Durchdringung von Theorie und Praxis» (Gehrig et al., 1970, S. 80) erfolgen solle. In struktureller Hinsicht wurde eine mindestens viersemestrige, integrierte Ausbildung mit ausgedehnten Lehrpraktika vorgeschlagen und eine enge Verzahnung der Ausbildung mit Berufseinführung und Weiterbildung postuliert. Diese Richtlinien waren massgebend für den im Kontext der LEMO-Kommissionsarbeit später entwickelten Curriculumsentwurf (vgl. Abschnitt 2.3).

2.2 Kräftefelder im Diskurs um die Inhalte

In curricularer Hinsicht folgten die an der Rigi-Tagung verabschiedeten Richtlinien einer Idee von →Hans Aebli (1970), der einen eher deduktiv-normativen Zugang vertrat und die Berufsbildung von Lehrpersonen in die folgenden Themenbereiche differenzierte:

1. systematisch erziehungswissenschaftliche Fächer,
2. Erziehungs- und Bildungsgeschichte,
3. allgemeine Didaktik,
4. Fachdidaktiken,
5. praktische Ausbildung.

Ergänzend zu diesem disziplinären Zugang sollten zu den einzelnen Bereichen Lernziele definiert werden. Damit wurde dem eher induktiv-empirischen Zugang von →Karl Frey (1970) Rechnung getragen, dem – entsprechend der damals modernen Idee der Curriculumkonstruktion – ein Kernstudium mit präzisen Lernzielen vorschwebte, die aus den zentralen Handlungsfeldern des Lehrberufs abgeleitet werden. In der Kommissionsarbeit wurde der Versuch unternommen, diese beiden Positionen zu integrieren, doch traten sie phasenweise «eher akzentuierter zutage, als dass sie konsensuell reduziert worden wären» (Bascio, 2022, S. 171). So beschreibt →Anton Strittmatter (2003, S. 335), dass es an einer Tagung in Hitzkirch zeitweise fast «zum Wrestling-Match» zwischen Hans Aebli und Karl Frey gekommen sei. Mit →Hans Gehrig, dem Leiter des Projekts «Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer» (BIVO)⁴, wirkte überdies ein drittes Kräftefeld, das die Orientierung an konkreten Berufssituationen und Anwendungsproblemen betonte. Alle drei Protagonisten⁵ waren auch in der LEMO-Kommission vertreten, sodass sich diese Kräftefelder auch dort niederschlugen.

2.3 Vorschlag für ein Curriculum im LEMO-Bericht

Basierend auf dem Entwurf der Rigi-Tagung wird im seitenstärksten Kapitel IV des LEMO-Berichts unter dem Titel «Das Curriculum der beruflichen Grundausbildung» ein auffallend konkreter Vorschlag für

⁴ Das Projekt «Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer» (BIVO), das ebenfalls von Seminardirektorenkonferenz und SPV lanciert und durch das Pädagogische Institut der Universität Zürich und das Pädagogische Institut der Universität Freiburg realisiert wurde, befasste sich mit der Frage, wie die Ausbildung von Lehrpersonen aus der Sicht von Lehrpersonen gestaltet sein solle (Höhener, 2021, S. 92).

⁵ Hans Aebli und Hans Gehrig waren von der Einsetzung bis zu ihrer Auflösung Mitglieder der LEMO-Kommission. Karl Frey verliess die LEMO-Kommission nach knapp einem Jahr, da er einem Ruf nach Kiel folgte. Mit Urs Isenegger und Anton Strittmatter waren aber «Schüler» Freys weiterhin in der Kommission vertreten.

die inhaltlichen Anforderungen einer Lehrpersonenbildung dargelegt. Wesentlich verantwortet wurde das Kapitel von Hans Gehrig sowie von Hans Aebli und seinen «Schülern» Gerhard Steiner und Helmut Messner. In den eher fachdidaktischen Kapiteln (namentlich im Kapitel zur Didaktik der Muttersprache, des Turn- und Sportunterrichts, der Schulmusik, des Zeichnens und Gestaltens sowie teilweise auch des Mathematikunterrichts) wurden weitere Fachpersonen beigezogen.

Im Hinblick auf die Auswahl der Ausbildungsinhalte wird das Spannungsfeld zwischen den in Abschnitt 2.2 beschriebenen Kräftefeldern explizit thematisiert. Der Vorschlag einer Kombination von Wissenschafts- und Anwendungsorientierung postuliert schliesslich einen integrativen Umgang damit. Auch in didaktischer Hinsicht werden die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung sowie der Theorie-Praxis-Bezug als leitende Prinzipien ausgewiesen und es wird betont, dass Lehrpersonenbildung Berufsbildung sei und daher nicht nur Inhalte, sondern auch die berufliche Sozialisation mitzudenken habe (Müller et al., 1975, S. 98).⁶

Im LEMO-Bericht wird schliesslich eine Gliederung des Curriculums entlang von Disziplinen vorgeschlagen, die über die Auseinandersetzung mit sogenannten «Anwendungsbereichen» interdisziplinär verbunden werden, um einer «Atomisierung» praxisrelevanter Einzelteile vorzubeugen (Müller et al., 1975, S. 106). Die disziplinäre Aufteilung lautete wie folgt:

1. Erziehungswissenschaftliche Fächer und Anwendungsbereiche
 - a. Pädagogik/Erziehungswissenschaft, die auch bildungshistorische, bildungssoziologische und bildungsphilosophische Erkenntnisse vermittelt
 - b. Pädagogische Psychologie mit Fokus auf die Themen der Lernmotivation, der kognitiven Lernprozesse und der pädagogischen Diagnostik
 - c. Schultheorie mit Fokus auf das Bildungssystem in politischer und rechtlicher Hinsicht
2. Didaktik und Anwendungsbereiche
 - a. Allgemeine Didaktik und Curriculumtheorie
 - b. Fachdidaktiken
3. Unterrichtspraxis
4. Kunstfächer (persönliche Ausbildung und Ausübung)
5. Fachstudien (persönliche Schwerpunktbildung im Wahlfachbereich)

Unter dem Titel «Das Zeitbudget der Berufsbildung des Lehrers» (Müller et al., 1975, Kap. IV.5) wird ein Vorschlag für die Dauer der Ausbildung in den einzelnen Bereichen und die Abfolge der Inhalte präsentiert. Als Gesamtumfang der Ausbildung wird – im nachmaturitären Weg – eine rund zweijährige Berufsbildung empfohlen, die circa 2000 obligatorische Unterrichtsstunden und circa 1100 Stunden Hausarbeit umfasst, das heisst rund 3100 Stunden «geplante Tätigkeit» (Müller et al., 1975, S. 171). Da beim seminaristischen Weg die Kunstfächer sowie die Fachstudien in die «seminaristische Allgemeinbildung» integriert waren, verkürzt sich die Berufsbildungszeit in diesem Modell auf 1.5 Jahre (circa 1500 Unterrichtsstunden und 750 Hausarbeitsstunden, das heisst total 2250 Arbeitsstunden). Für die seminaristische Ausbildung insgesamt wird eine Verlängerung auf sechs Jahre empfohlen.

Die Verteilung der Zeit auf die Ausbildungsbereiche präsentiert sich folgendermassen:

1. Erziehungswissenschaftliche Fächer (circa 20 % der Ausbildung),
2. Didaktik (circa 25% der Ausbildung),
3. Unterrichtspraxis (circa 25% der Ausbildung),
4. Kunstfächer (circa 15% der Ausbildung),
5. Fachstudien (circa 15% der Ausbildung).

Obwohl der LEMO-Bericht «lange bevor moderne Kreditpunktesysteme im Rahmen der Modularisierung der Studiengänge erfunden sind» (Criblez, 2007, S. 297) entstanden war, ist die Festlegung der zeitlichen Anteile der Ausbildung erstaunlich konkret (vgl. hierzu auch Tabelle 2). Zwar merken die LEMO-Autoren selbstkritisch an, dass den Zeitwerten eine gewisse Kontingenz inhärent sei. Zugleich legitimieren sie den Konkretisierungsgrad jedoch damit, dass «spezifische Vorschläge den grossen Vorteil haben, im einzelnen zu zeigen, wie Lösungen aussehen könnten»; es sei zudem leichter, einen konkreten Vorschlag

6 Der starke Fokus auf den Theorie-Praxis-Bezug wurde auch kritisch kommentiert. So forderte etwa Konrad Widmer, Professor am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, im Rahmen einer Tagung 1978: «Die Diskussion über Lehrerbildung darf sich daher nicht beschränken auf Fragen des Verhältnisses zwischen erziehungswissenschaftlich-theoretischer Ausbildung einerseits und praktischer Ausbildung andererseits» (Widmer, 1978, S. 79). Vielmehr sei neben fachlicher, didaktischer und psychologischer Kompetenz auch eine politisch-gesellschaftliche Kompetenz aufzubauen, sodass Lehrpersonen fähig seien, zu Rollenerwartungen Stellung zu beziehen und in ihren vielfältigen Berufsaufgaben verantwortlich zu handeln (Tanner & Wanzienried, 1979, S. 295–296; Widmer, 1978, S. 77–78).

an lokale Bedürfnisse anzupassen als einen allgemein gehaltenen Vorschlag zu konkretisieren (Müller et al., 1975, S. 170). Mit Blick auf die erziehungswissenschaftlichen Fächer und die Didaktik gehen die Autoren im Konkretisierungsgrad noch einen Schritt weiter und präsentieren in Form von «Modellpensen» Überlegungen zu Inhalten und Lernzielen der einzelnen Fachbereiche (Müller et al., 1975, Kap. IV.4.3).

Mit der Beschreibung der Lernziele in Form von Themen oder Problemkreisen und nicht etwa als Verhaltensweisen grenzen sich die LEMO-Autoren explizit von einer als behavioristisch kritisierten Vorstellung ab und betonen, dass es ihnen nicht darum gehe, «Dutzende und Hunderte von einzelnen Verhaltensweisen zu schildern, die ein kompetenter Lehrer vor der Klasse ausführt», sondern vielmehr darum, «die Vorstellungen, Begriffe und theoretischen Konzepte zu nennen, aus denen heraus der Lehrer handelt» (Müller et al., 1975, S. 126). Offensichtlich setzte sich hier die konstruktivistisch orientierte Position von Aebli durch (vgl. Bascio, 2017, S. 54, Strittmatter, 2003, S. 335), wenngleich «die Vorstellung, einen Lehrplan in Modellpensen, d.h. in stundendotierte Lerneinheiten, aufzugliedern, eindeutig behavioristische Anleihen» (Bascio, 2017, S. 54) hatte.

Und obwohl die Autoren des Kapitels betonten, dass es sich bei den Modellpensen nicht um «verbindliche Lehrpläne» (Müller et al., 1975, S. 125), sondern lediglich um «bedenkenswerte Modelle» (Müller et al., 1975, S. 125) handele, erhofften sie sich davon «eine moralische Wirkung» (Müller et al., 1975, S. 126) im Hinblick auf die gemeinsam geteilte Forderung nach einem qualitativen und quantitativen Ausbau der Lehrpersonenbildung. Auch betrachteten sie die Modellpensen als «Vorarbeit für eine baldige Einigung auf Minimalpensen und gegenseitige Anerkennung der Lehrerdiplome» (Müller et al., 1975, S. 126). In diesem Sinne präsentierten sie eine «reale Utopie» (Aebli, 1985, S. 23), von der man wusste, dass sie kaum je in die Wirklichkeit umgesetzt würde, die aber dennoch so nahe an der Wirklichkeit bleiben sollte, dass sie von den Rezipient:innen des LEMO-Berichts im Sinne einer Blaupause für curriculare Weiterentwicklungen in der je eigenen Ausbildungsinstitution genutzt werden konnte.

Abgeschlossen wird das Kapitel zum Curriculum schliesslich mit dem Abschnitt «Die Fähigkeitsprüfung für Lehrer» (Müller et al., 1975, Kap. IV.8), in dem definiert wird, welche Kompetenzen die Studierenden am Ende der Grundausbildung im Rahmen der Abschlussprüfung nachzuweisen haben.

2.4 (Fach)öffentlicher Diskurs und EDK-Empfehlungen

Die Vernehmlassung zum LEMO-Bericht zeigte, dass die im Bericht vertretene stärkere Professionalisierung des Lehrberufs und damit verbundene Fragen der Wissenschaftlichkeit der Lehrpersonenbildung sowie des Verhältnisses von Theorie und Praxis die (Fach-)Öffentlichkeit beschäftigten. Im Vernehmlassungsbericht wurde betont, dass angesichts der «grossen Skepsis» gegenüber dem Postulat des Wissenschaftsbezugs noch Missverständnisse abzubauen seien (EDK, 1978a, S. 107-108). Vor diesem Hintergrund wurden die inhaltlichen Vorschläge durchaus kontrovers diskutiert (Criblez, 2002a, S. 219), wenngleich die Empfehlung zum Curriculum «im Grundsätzlichen Zustimmung» gefunden hatte (EDK, 1978a, S. 97). In Bezug auf die Überlegungen zu Dauer und Umfang der Ausbildung sprach sich eine Mehrheit für das Modell eines sechsjährigen Seminars bzw. einer zweijährigen nachmaturitären Ausbildung aus (EDK, 1978a, S. 102).

Im aus der (fach)öffentlichen Vernehmlassung resultierenden Dokument «Beschlüsse und Empfehlungen zur Lehrerbildung von morgen» (EDK, 1978b) hielt die EDK am Ziel der Verbesserung und Harmonisierung der Lehrpersonenbildung fest und beschloss die Einsetzung eines Ausschusses «Lehrerbildung», der unter anderem die interkantonale Zusammenarbeit bei der Lehrplanentwicklung unterstützen sollte. Zudem wurden die Notwendigkeit der Professionalisierung sowie die Stärkung des Praxisbezugs als zentrale Leitideen betont und es wurde festgehalten, dass Lehrpersonen über eine Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau verfügen sollten und dass die berufliche Grundausbildung mindestens zwei Jahre dauern solle. Die Modellpensen fanden in den in Empfehlungen keine explizite Erwähnung. Sie hatten damit höchstens den Status einer Diskussionsgrundlage für die Weiterentwicklung der Lehrpläne (Strittmatter, 2003, S. 337-338).

Dass die mit den Modellpensen angeregte Lehrplanreform schliesslich in den Hintergrund rückte, ist dem «Rahmenprogramm 79» geschuldet. Dieses wurde von der Seminardirektorenkonferenz als Antwort auf den Druck der Immatrikulationskommission der Schweizerischen Hochschulkonferenz entwickelt (Criblez, 2002a, S. 221-222; Strittmatter, 2003, S. 338-339). Das Programm definierte die minimalen Bildungsziele im Hinblick auf eine hochschulfähige Allgemeinbildung an den Seminaren und beförderte damit die «Gymnasialisierung» (Rickenbacher, 1985, S. 36) der Seminare, das heisst die Trennung der Allgemeinbildung von der Berufsbildung, deren Verbindung bisher konstitutives Merkmal des Seminars gewesen war (Criblez, 2002a, S. 223). Anders als im LEMO-Bericht vorgesehen, wurde somit nicht die Berufsbildung, sondern die Allgemeinbildung an den Seminaren gestärkt.

Wirkungslos waren die inhaltlichen Diskussionen um LEMO aber nicht, denn bei Lehrplanentwicklungen fanden die Überlegungen zum Umfang der Ausbildungselemente wie auch die Modellpensen durchaus Berücksichtigung. Sie hatten auch Einfluss auf die Konzeption von neuen, maturitätsgebundenen Ausbildungsgängen (z.B. Höhere Pädagogische Lehranstalt in Zofingen; vgl. in diesem Band Tremp & Hofmann-Ocon, 2025) sowie auf die Verlängerung der seminaristischen Ausbildung (Criblez, 2002b, S. 307; Reusser, 1985, S. 7; Strittmatter, 2003, S. 338). Zudem gaben die Debatten Impulse im Hinblick auf die verstärkte Hinwendung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zur Psychologie und die Einführung und die Ausgestaltung der Fachdidaktiken als eigenständige Ausbildungselemente (Criblez, 2002b, S. 310; Reusser, 1991, S. 193-194). Letztere werden von Wyss und Reusser (1985, S. 71) gar «als die markanteste Veränderung und als der am nachhaltigsten wirksame Entwicklungsimpuls, der vom LEMO-Bericht ausgegangen ist», bezeichnet.

3 LEMO im Spiegel des geltenden Anerkennungsreglements

Vergleicht man die Ideen des LEMO-Berichts mit den Mindestvorgaben des geltenden Anerkennungsreglements der EDK (vgl. Tabelle 1), so zeigt sich, dass die Ausbildung seit LEMO flächendeckend tertiarisiert und um ein weiteres Jahr verlängert wurde. In Bezug auf die Fächerbreite sah LEMO eine Ausbildung in Schulsprache, Mathematik, Sachunterricht, Sportunterricht, Musik sowie Zeichnen und Gestalten vor. Das geltende Anerkennungsreglement schreibt eine Ausbildung in mindestens sechs Fächern des Lehrplans vor. Ergänzend zu den im LEMO-Bericht genannten Fächern wird heute insbesondere auch die Ausbildung in den Fremdsprachen sowie im Textilen und Technischen Gestalten angeboten. Dass Letzteres im LEMO-Curriculum nur am Rande vorgesehen war, gründet darin, dass Handarbeitslehrerinnen bis zur Tertiarisierung Anfang der 2000er-Jahre als Monofachlehrpersonen ausgebildet wurden. Bei den Fremdsprachen dagegen handelt es sich um neue Fächer auf der Primarstufe, deren Einführung erst Ende der 1990er-Jahre erfolgte.

Anders als der LEMO-Bericht, der eine konkrete Gewichtung der Ausbildungsbereiche vorsah, gibt das geltende Anerkennungsreglement hierzu einzig vor, dass das berufspraktische Studium 36 bis 54 ECTS-Punkte umfassen müsse, was einem Anteil von 20 bis 30 % des gesamten Bachelorstudiums entspricht. LEMO sieht mit 25 % einen vergleichbaren Anteil an berufspraktischer Ausbildung vor. Dabei muss aber in Betracht gezogen werden, dass LEMO von einer nur zweijährigen Ausbildung ausging. Tatsächlich ist der zeitliche Umfang der berufspraktischen Ausbildung mit der Tertiarisierung der Ausbildung vergrößert worden (vgl. hierzu auch Tabelle 2).

Tabelle 1: Vergleich der Vorschläge im LEMO-Bericht mit den Vorgaben des geltenden Anerkennungsreglements

	Vorschlag im LEMO-Bericht (1975)	EDK-Anerkennungsreglement (2019)
Dauer	<ul style="list-style-type: none"> ▶ nachmaturitär: 2 Jahre, 3100 h (entspricht 103-124 ECTS-Punkten) ▶ seminaristisch: 1.5 Jahre, 2250 h (entspricht 75-90 ECTS-Punkten) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 3 Jahre Bachelorstudium, 180 ECTS-Punkte (4500-5400 h)
Anzahl Fächer	▶ 6 Fächer	▶ mindestens 6 Fächer
Ausbildungsbereiche	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Erziehungswissenschaftliche Fächer (ca. 20% der Ausbildung) ▶ Allgemeine und fachbezogene Didaktik (ca. 25% der Ausbildung) ▶ Unterrichtspraxis (ca. 25% der Ausbildung) ▶ Kunst- und Fertigkeitfächer (ca. 15% der Ausbildung) ▶ Fachstudien im Sinne von Allgemeinbildung (ca. 15% der Ausbildung) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Erziehungswissenschaften ▶ Fachwissenschaften ▶ Fachdidaktik ▶ berufspraktisches Studium (20-30% der Ausbildung)

4 Exemplarischer Vergleich des LEMO-Curriculums mit dem Studienplan Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Luzern

Der exemplarische Vergleich des LEMO-Curriculums mit dem Studienplan Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Luzern (2023) in Tabelle 2 macht Verschiedenes deutlich: In Abschnitt 3 bereits er-

wähnt wurde der zeitliche Ausbau der berufspraktischen Ausbildung. Ein markanter Unterschied – der im Wesentlichen auf die Hochschulwerdung der Institutionen der Lehrpersonenbildung zurückzuführen ist – zeigt sich in der Einführung der wissenschaftspraktischen Ausbildung der Studierenden, die an der Pädagogischen Hochschule Luzern im Studienbereich «Alltag und Wissenschaft» stattfindet. Am Ende des Studiums weisen die angehenden Lehrpersonen in einer Bachelorarbeit nach, dass sie die Ansprüche wissenschaftlichen Arbeitens mit dem Anspruch des Berufsfeldbezugs verbinden können (vgl. hierzu auch Moroni et al., 2021).

Weitere bedeutsame Unterschiede zeigen sich einerseits in der relativen Stärkung der Fachdidaktiken, die durch die Gründung der Pädagogischen Hochschulen zusätzlich vorangetrieben wurde. Andererseits lässt sich auch eine relative Schwächung der Erziehungswissenschaften und der Allgemeinen Pädagogik feststellen, die bereits früher eingesetzt hatte und durch die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung nicht aufgehoben werden konnte.

Tabelle 2: Zeitliche Anteile der berufsbildenden Ausbildung: Exemplarischer Vergleich zwischen Modellpensen im LEMO-Bericht und Studienplan Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Luzern

Vorschlag im LEMO-Bericht (1975) (zweijährige nachmaturitäre Variante)	Studienplan Primarstufe PH Luzern (2023)
Erziehungswissenschaftliche Fächer und Allgemeine Didaktik Total: 861 h (entspricht 29-35 ECTS-Punkten), 29 % <ul style="list-style-type: none"> ▶ Pädagogik/Erziehungswissenschaft: 226 h (entspricht 8-9 ECTS-Punkten) ▶ Pädagogische Psychologie inklusive Methodologie/Wissenschaftstheorie: 226 h (entspricht 8-9 ECTS-Punkten) ▶ Schultheorie: 64 h (entspricht 2-3 ECTS-Punkten) ▶ Anwendungsbereiche Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie: 168 h (entspricht 6-7 ECTS-Punkten) ▶ Allgemeine Didaktik: 177 h (entspricht 6-7 ECTS-Punkten) 	Bildungs-/Sozialwissenschaftliche Fächer und Mentorate Total: 37 ECTS-Punkte (925-1110 h), 21 % <ul style="list-style-type: none"> ▶ Bildungs- und Sozialwissenschaften: 18 ECTS-Punkte (450-540 h) ▶ Kommunikations- und Medientraining: 3 ECTS (75-90 h) ▶ Mentorate: 6 ECTS (400-480 h)
Fachwissenschaft/Fachdidaktik Total: 1153 h (entspricht 38-46 ECTS-Punkten), 39 % <ul style="list-style-type: none"> ▶ Muttersprache inklusive Schrift/Schreiben: 279 h (entspricht 9-11 ECTS-Punkten) ▶ Mathematikunterricht: 158 h (entspricht 5-6 ECTS-Punkten) ▶ Natur- und gesellschaftlicher Sachunterricht: 330 h (entspricht 11-13 ECTS-Punkten) ▶ Turn- und Sportunterricht: 126 h (entspricht 4-5 ECTS-Punkten) ▶ Schulmusik: 126 h (entspricht 4-5 ECTS-Punkten, ohne Instrumental- und Chorunterricht) ▶ Zeichnen und Gestalten: 126 h (entspricht 4-5 ECTS-Punkten) ▶ Werken: 60 h (entspricht 2 ECTS-Punkten) ▶ Didaktik des audiovisuellen Fremdsprachenunterrichts: 74 h (entspricht 2-3 ECTS-Punkten) 	Fachwissenschaft/Fachdidaktik Total: 81 ECTS-Punkte (2025-2430 h), 45 % <ul style="list-style-type: none"> ▶ Deutsch inklusive Schrift/Schreiben: 14 ECTS-Punkte (350-420 h) ▶ Mathematik: 9 ECTS-Punkte (225-270 h) ▶ Natur, Mensch, Gesellschaft: 13 ECTS-Punkte (325-390 h) ▶ Bewegung und Sport (Wahlpflicht): 9 ECTS-Punkte (225-270 h) ▶ Musik (Wahlpflicht): 12 ECTS-Punkte (300-360 h, davon 6 ECTS-Punkte Instrumental- und Chorunterricht) ▶ Kunst und Bild (Wahlpflicht): 9 ECTS-Punkte (225-270 h) ▶ Design und Technik (Wahlpflicht): 12 ECTS-Punkte (300-360 h) ▶ Englisch (Wahlpflicht): 9 ECTS-Punkte (225-270 h) ▶ Französisch (Wahlpflicht): 9 ECTS-Punkte (225-270 h) ▶ Medien und Informatik: 6 ECTS-Punkte (150-180 h)

Unterrichtspraxis	Praktika
Total: 693 h (entspricht 24-28 ECTS-Punkten), 23%	Total: 37 ECTS (925-1110 h), 21%
<ul style="list-style-type: none"> ► Blockpraktika (9 Wochen): 405 h ► Übungsschule: 124 h ► Verteilte Praktika: 124 h ► Praxisreserve: 40 h 	<ul style="list-style-type: none"> ► Halbtagespraktika (28 Halbtage): 6 ECTS-Punkte (150-180 h) ► Blockpraktika (16.5 Wochen): 31 ECTS-Punkte (775-930 h)
(ansatzweise in Pädagogische Psychologie integriert)	Alltag und Wissenschaft
	Total: 13 ECTS (325-390 h), 7%
	<ul style="list-style-type: none"> ► Alltag und Wissenschaft: 3 ECTS-Punkte (75-90 h) ► Bachelorarbeit: 10 ECTS-Punkte (250-300 h)
Weitere Angebote	Weitere Angebote
Total: 250 h (entspricht 8-10 ECTS-Punkten), 8%	Total: 12 ECTS-Punkte (300-360 h), 7%
Unter anderem Pflichtwahlfächer, Gesundheitslehre, Hygiene, Sexualerziehung, Ökonomie und Politologie, Wandtafelzeichnen	<ul style="list-style-type: none"> ► Impulsangebote (u.a. Sexualpädagogik, Freie Credits): 6 ECTS-Punkte (150-180 h) ► Spezialisierungsstudium: 6 ECTS-Punkte (150-180 h)

5 Stärkung der Fachdidaktiken

Der Vergleich des Luzerner Fallbeispiels mit dem LEMO-Curriculum zeigt eine knappe Verdoppelung der Ausbildungszeit in den Fachdidaktiken. Diese lässt sich nur teilweise mit der Verlängerung der Ausbildung um ein Jahr erklären, denn die Fachdidaktiken haben auch in relativer Hinsicht an Ausbildungszeit gewonnen. Ihr Anteil liegt im Studienplan Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Luzern bei 45%, wohingegen dieser im LEMO-Vorschlag bei nur 39% der Ausbildungszeit liegt.

Im LEMO-Bericht wurden fachdidaktische Fragestellungen aufgegriffen und die Fachdidaktiken auch als «neuralgisches Problemfeld» (Reusser, 1991, S. 193) identifiziert, weil sie «immer wieder Gefahr [laufen], sich allzu sehr aufzusplitten und damit den Blick für die Beziehungen zu den benachbarten Fachbereichen und für die allgemeine pädagogische Bedeutung des Fachunterrichtes zu verlieren» (Müller et al., 1975, S. 114). Diese Problematik wurde dadurch verstärkt, dass es vielen Fachdidaktiklehrenden an einer erziehungswissenschaftlich-didaktischen Ausbildung sowie Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe fehlte (EDK, 1990a, S. 28-29) und die Fachdidaktiken damals im Wesentlichen als «Pädagogisierung der Fachdisziplinen» (Frey, 1978, S. 35) verstanden wurden, das heisst lediglich eine «Didaktisierung der Schulfächer ohne wissenschaftliche Grundlage» (Criblez, 2002b, S. 308) waren.

Der als Folge von LEMO geschaffene EDK-Ausschuss Lehrerbildung initiierte eine Bestandsaufnahme über die Praxis der fachdidaktischen Ausbildungen von Primarlehrpersonen (Brühweiler et al., 1982) und schuf damit eine Ausgangsbasis für den seither intensiv geführten Diskurs um die Fachdidaktik. Die zunehmenden Professionalisierungsansprüche mündeten in die Schaffung von Ausbildungsangeboten (EDK, 1990b) sowie die Verankerung und damit auch die Formalisierung der Fachdidaktik als eigenständiger Studienbereich in den Diplomanerkennungsreglementen (EDK, 1999, Art. 3, Abs. 6; EDK, 2019, Art. 13, Abs. 1). Mit den P-9-Programmen «Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken 2017-2020/2» (Larcher et al., 2022) und «Fachdidaktik: Konsolidierung der Netzwerke und Entwicklung von Laufbahnen 2021-2024» sowie dem Projekt «Nationale Strategie Fachdidaktik. Schweiz 2021-2028» (Larcher Klee & Schmidiger, 2021) wurde auch die wissenschaftliche Etablierung der Fachdidaktiken vorangetrieben.

Damals wie heute führten bzw. führen fehlende Zeit und Bereitschaft, eine Abstimmung unter den Fachdidaktiken vorzunehmen, in der Praxis der Lehrpersonenbildung bisweilen dazu, dass es den Studierenden überlassen ist, «das theoretische Vielerlei» (Wyss & Reusser, 1985, S. 75) und die «baby-lonischen Begriffsverwirrungen» (Reusser, 1991, S. 195) zu ordnen. Gefordert ist daher ein kohärenz-

bildender Orientierungsrahmen, zum Beispiel in Form einer Verständigung auf gemeinsame Kernmodelle und Kernkonzepte.

6 Schwächung der Erziehungswissenschaften

Vergleicht man das LEMO-Curriculum mit dem Fallbeispiel der Pädagogischen Hochschule Luzern, so zeigt sich, dass die Ausbildungszeit im Bereich der Erziehungswissenschaften trotz Verlängerung der Ausbildung in relativer Hinsicht rückläufig ist. Der relative Anteil der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung (inklusive der Mentorate⁷) beträgt im Studienplan Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Luzern 21%; im LEMO-Curriculum lag er bei 28% (vgl. Tabelle 2).

Eine im Rahmen der Studie «Teacher Education and Development in Mathematics» (TEDS-M) durchgeführte Curriculumsanalyse an Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen zeigte für das Studienjahr 2007/2008 einen Anteil der Erziehungswissenschaften von rund 26% der Ausbildungszeit. Festgestellt wurden aber auch «beträchtliche» Unterschiede zwischen den Studiengängen. So lag der ausgewiesene Anteil zwischen 680 und 1250 Stunden (Krattenmacher et al., 2010, S. 67-68). Auch in inhaltlicher Hinsicht zeigte TEDS-M, dass zwischen den Pädagogischen Hochschulen grosse Unterschiede bestehen. Dies ist ein Befund, der auch im Kontext des Nationalen Forschungsprogramms 33 zur Wirksamkeit der Lehrpersonenbildung (Oelkers & Oser, 2000) in der Schweiz moniert worden war und in dessen Kontext eine minimale Standardisierung⁸ der Inhalte gefordert wurde, um der «Beliebigkeit» der Ausbildungsinhalte entgegenzuwirken (Criblez, 1999). Diese Forderung ist auch im Kontext der infolge der «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) damals entflammten Debatte um die Reform der Lehrpersonenbildung in Richtung Tertiärisierung zu lesen, die vor allem strukturelle Fragen diskutierte. Trotz der festgestellten Varianz in der inhaltlichen Ausgestaltung des Studienbereichs Erziehungswissenschaften liess sich in TEDS-M gleichwohl so etwas wie ein Kerncurriculum identifizieren (Krattenmacher et al., 2010): So wird der Themenbereich «Unterrichtsorientierung» in den Modulbeschreibungen am häufigsten genannt (in rund 55% der analysierten Module); darauf folgen Fragen der Bildungssoziologie (39 %) sowie Einführungen in Pädagogik und Theorien der Schule (35%). Pädagogische Psychologie (27%) und Prinzipien des Unterrichts (25%) werden in rund einem Viertel der Module thematisiert, während die Klassenführung in durchschnittlich 17% der Module behandelt wird. Zudem wird der Umgang mit Heterogenität innerhalb dieser Themenbereiche stark gewichtet und viele der genannten Themen weisen einen hohen Praxisbezug auf. Die Analyse von Krattenmacher et al. (2010) zeigt auch, dass Inhalte der Allgemeinen Pädagogik wie etwa die Geschichte der Pädagogik oder normativ-ethische Themen nur am Rande Eingang in die Curricula fanden.

Ein ähnlicher Befund wurde wenige Jahre zuvor auch von Criblez und Hofer (1994) vorgetragen. Sie stellten fest, dass die Allgemeine Pädagogik an Ausbildungsanteil verloren habe, und führten dies auf drei Entwicklungen zurück: Erstens wurden Ausbildungsinhalte vermehrt mit Blick auf ihre Praxisrelevanz ausgewählt und nicht mehr auf der Grundlage wissenschaftlicher Systematik. Die Entwicklung von konzeptuellen Handlungsstrategien, etwa durch die Auseinandersetzung mit pädagogischen Grundfragen, wurde zunehmend vernachlässigt (Criblez & Hofer, 1994; Criblez & Wild-Näf, 1998). Zweitens entwickelte sich die Didaktik seit den 1960er-Jahren von einer geisteswissenschaftlichen hin zu einer (kognitions)psychologischen Didaktik aeblianischer Provenienz.⁹ Und drittens hatte die Pädagogik selbst nach der empirischen Wende kein neues Selbstverständnis als wissenschaftliche Disziplin etablieren können, was eine entsprechende Neupositionierung in der Lehrpersonenbildung erlaubt hätte. Stattdessen wurde die Pädagogik in der Lehrpersonenbildung «dekonstruiert» und «in verschiedene Bindestrich-Pädagogiken <aufgerieben> ... (Sonderpädagogik, Medienpädagogik oder interkulturelle Pädagogik usw.), die zwar je berechnete Einzelanliegen oder Sonderinteressen darstellen, den Blick aufs

7 Bei den Mentoraten handelt es sich um ein Lehr-/Lernformat, das nicht nur der Vermittlung bildungs- und sozialwissenschaftlicher sowie stufendidaktischer Inhalte, sondern massgeblich auch der Praxisreflexion sowie der Verbindung der Ausbildungsinhalte mit den berufspraktischen Erfahrungen dient.

8 Basierend auf einer Delphi-ähnlichen Befragung von Expert:innen schlug der in der Tradition von Karl Frey stehende Fritz Oser insgesamt 88 Professionsstandards vor, «die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen» (Oser, 1997, S. 27). Die im Kontext der Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung zu Beginn der 2000er-Jahre geführte curriculare Debatte orientierte sich stark an diesen Standards (vgl. Criblez, 2007; Krattenmacher et al., 2010) und diese hätten durchaus das Potenzial einer inhaltlichen Harmonisierung entfalten können. Doch die damaligen Reformen folgten «auf der inhaltlichen Ebene ausschliesslich einer kantonalen bzw. regionalen Reformdynamik ...», so dass eine interinstitutionelle inhaltliche Koordination der Lehrerbildung, so wie sie im LEMO-Bericht beabsichtigt war, in noch weitere Ferne gerückt ist als zu Beginn der 1990er-Jahre» (Criblez, 2002a, S. 311).

9 Die «Grundformen des Lehrens» von Aebli (2001) wurden gerade in der schweizerischen Lehrpersonenbildung stark rezipiert und in unzähligen Auflagen veröffentlicht (Criblez, 2002b, S. 309).

Ganze aber nicht mehr gewährleisten, und die Pädagogik in der Lehrerbildung nicht nur zersplittern, sondern den Ausbildungsbereich aufzulösen drohen» (Criblez, 2002b, S. 310).

Obwohl Oser (1997, S. 36) als «Begründer» der Professionsstandards durchaus betonte, dass es auch wichtiges Wissen gebe, das nicht direkt in Handeln umgesetzt werde, sondern vornehmlich dem Verstehen von pädagogischen Sachzusammenhängen diene, scheint es, dass die «Aushöhlung» (Criblez & Hofer, 1994, S. 281) der Pädagogik mit der Ausrichtung der Ausbildung an Standards verstärkt wurde. Die mit der Standardisierung eng verknüpfte Modularisierung der Ausbildung scheint zudem zu einer weiteren «Diffusion des Kerns der Allgemeinen Pädagogik» (Criblez, 2007, S. 301) beigetragen zu haben.

7 Fazit

In den fünfzig Jahren seit dem Erscheinen des LEMO-Berichts wurde die Ausbildung von Primarlehrpersonen durch ihre Verlängerung und ihre Tertiarisierung aufgewertet und professionalisiert und auch in struktureller Hinsicht harmonisiert. Bis heute besteht jedoch das Desiderat einer inhaltlichen Harmonisierung. Das interkantonale Diplomanerkennungsrecht (EDK, 2019) sowie das Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) hätten grundsätzlich das Potenzial hierzu, doch lassen diese Rechtsgrundlagen den Pädagogischen Hochschulen in inhaltlicher Hinsicht bislang sehr grosse Gestaltungsfreiheiten, die auch genutzt werden.

Gemeinsam ist den Pädagogischen Hochschulen, dass sich ihre aktuellen Studienpläne an professionellen Handlungssituationen und zu erreichenden Kompetenzstandards orientieren (Tresp, 2006, S. 287). Damit folgen sie einer kompetenz- und folglich outputorientierten Steuerungslogik. In Bezug auf die verwendeten Modelle geht jede Pädagogische Hochschule ihren eigenen Weg (vgl. exemplarisch Krammer et al., 2013 [Pädagogische Hochschule Luzern]; Pädagogische Hochschule Bern, 2012; Pädagogische Hochschule Zürich, 2018).

Die vor fünfzig Jahren im LEMO-Bericht angeregten Modellpensen folgten der Logik einer disziplinär ausgerichteten und inputorientierten Steuerung, die auch einen inhaltlich-konzeptionellen Zusammenhang und damit die Kohärenz der Ausbildung über mehrere Semester hinweg postulierte. Diese Kohärenz scheint in den modularisierten Studienplänen heute noch schwieriger zu realisieren zu sein, weil die Modularisierung das Risiko einer Fragmentierung der Ausbildung erhöht und die Stärkung der Fachdidaktiken dieses Problem verschärft, gerade wenn die Studierenden nicht dabei unterstützt werden, Kohärenz zwischen den verschiedenen Fach- und Studienbereichen herzustellen (vgl. Künzli David et al., 2020).

Angesichts der Forderungen nach vermehrter Individualisierung und Flexibilisierung der Ausbildung (vgl. hierzu etwa Ausgabe 2/2024 der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung», Winkler et al., 2024) vermag der in den letzten Jahren in der Schweiz zunehmend häufiger rezipierte Ansatz der Core Practices (Fraefel, 2022; Fraefel & Scheidig, 2018) die Debatte um die Inhalte der Lehrpersonenbildung neu zu lancieren, weil er die individuelle Professionalisierung betont und das Potenzial bietet, fachwissenschaftliche und fachdidaktische sowie erziehungswissenschaftliche Ansätze zu integrieren. In dieser Debatte muss aber darauf geachtet werden, dass der Fokus auf Kernpraktiken nicht zu einem unreflektierten, utilitaristischen Verständnis von Lehrpersonenbildung führt. Und genau hier könnte eine Stärkung der Allgemeinen Pädagogik als «Reflexionshilfe für Lehrpersonen» (Hofmann-Ocon, 2007, S. 317) und als «Konturierungsfolie» (Criblez & Hofer, 1994, S. 283) zur Reflexion und Begründung pädagogischen Handelns hilfreich sein.

Literatur

- Aebli, H. (1970). Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung. In H. Gehring, T. Bucher, K. Frey & P. Schäfer (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik, Psychologie, Didaktik. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969* (S. 25-36). Beltz.
- Aebli, H. (1985). Die Ausbildung der Auszubildenden für die Lehrerbildung von morgen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 23-27.
- Aebli, H. (2001). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage: Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (11. Auflage). Klett-Cotta.
- Bascio, T. (2017). Zwischen Niedergang und Aufbruch: Die Konturierung und Profilierung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes als eines Kollektivakteurs in der krisenhaften und produktiven Transitionszeit der 1960er- und 1970er-Jahre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(0), 48-67.

- Bascio, T. (2022). «Wesentliche Voraussetzungen für gute Unterrichtsführung liegen in Schichten der Seele, die durch wissenschaftliche Ausbildung nicht erfasst werden.» – Diskurse rund um das Unterrichtsfach und die Referenzdisziplin Pädagogik innerhalb der Schweizer Lehrpersonenbildung um 1970 [Dissertation]. Universität Zürich.
- Brühweiler, H., Lattmann, U. P., Meyer, U. & Wohlgemut, C. (1982). *Praxis der Fachdidaktik in der schweizerischen Primarlehrerbildung*. EDK, Arbeitsgruppe Primarstufe des Ausschusses Lehrerbildung.
- Brühwiler, C., Hollenstein, L., Kassis, W. & Pauli, C. (2024). *Bericht zur Evidenzbasierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. swissuniversities.
- Bucher, T. (1970). Vorwort. In H. Gehring, T. Bucher, K. Frey & P. Schäfer (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik, Psychologie, Didaktik. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969* (S. 7-8). Beltz.
- CIIP. (2024). *Le projet Calliope vise à donner de meilleurs outils et de nouvelles perspectives de carrière au corps enseignant du primaire. Communiqué de presse du 18. Juin 2024*. CIIP.
- Criblez, L. (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur «Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme» für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17(2), 162-173.
- Criblez, L. (2002a). *Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz seit 1960* [Habilitationsschrift]. Universität Zürich.
- Criblez, L. (2002b). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 300-318.
- Criblez, L. (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: Vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3), 295-305.
- Criblez, L. (2008). Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 251-276). Haupt.
- Criblez, L. & Hofer, C. (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach – Einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(3), 279-287.
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(1), 21-39.
- Curcio, G.-P., Bättig, H., Biedermann, H., Herzog, S., Marro, P., Mili, I., Steiner, D. & Zutavern, M. (2017). *Bericht Masterstudiengang Lehrerausbildung für die Vorschul- und Primarstufe in der Schweiz*. swissuniversities.
- EDK. (1978a). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von Morgen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1978b). *Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen vom 26. Oktober 1978*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1990a). *Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1990b). *Empfehlungen über die gegenseitige Anerkennung der kantonalen Lehrdiplome vom 25./26. Oktober 1990*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Fraefel, U. (2022). Mittels Kernpraktiken zu professionellem Unterrichten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(3), 16-29.
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344-364.
- Frey, K. (1970). Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung. In H. Gehring, T. Bucher, K. Frey & P. Schäfer (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik, Psychologie, Didaktik. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969* (S. 18-24). Beltz.
- Frey, K. (1978). Wissenschaftliche Disziplinen in der Lehrerbildung. In K. Aregger, U. P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht. Bericht über die Expertentagung «Lehrerbildung und Unterricht» (ELEBU) vom 20. bis 23. September 1977 in Luzern getragen durch die Pädagogische Kommission der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren* (S. 25-37). Haupt.
- Frey, K. & Mitarbeiter. (1969a). *Der Ausbildungsgang der Lehrer. Eine Modellanalyse des Unterrichts in den 52 Lehrerbildungsanstalten zum Zwecke der Curriculumreform*. Beltz.
- Frey, K. & Mitarbeiter. (1969b). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Beltz.
- Gehrig, H. (1970). Einleitung: Problemstellung und Zielsetzung. In H. Gehrig, T. Bucher, K. Frey & P. Schäfer (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik, Psychologie, Didaktik. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969* (S. 9-17). Beltz.

- Gehrig, H., Bucher, T., Frey, K. & Schäfer, P. (Hrsg.). (1970). *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik, Psychologie, Didaktik. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969*. Beltz.
- Herzog, S. & Biedermann, H. (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen. Schlussbericht*. swissuniversities.
- Hofmann-Ocon, A. (2007). Zum Auftrag der Allgemeinen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3), 317-328.
- Höhener, L. (2021). *Pädagogen in der Politik: Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968-1986*. Chronos.
- Huber, C. & Wyss, M. (2023). Das Desiderat der Harmonisierung der Ausbildung für die Primarstufe – Lehrdiplomkategorien und Ausbildungsstrukturen in der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe (Schuljahre 1 bis 8). In P. Tremp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz*. Aus Anlass des 20-Jahre-Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern (S. 69-77). Pädagogische Hochschule Luzern.
- Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W. (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F. & Biedermann, H. (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(1), 59-86.
- Künzli David, C., Bertschy, F., Leonhard, T. & Müller, C. (2020). Universaldilettant*innen, defizitäre Generalist*innen? Herausforderungen für die Primarstufenausbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 86-93.
- Larcher, S., Crottaz, L. & Schmidiger, P. (2022). *Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken. Schlussbericht P-9 2017-2020/21*. swissuniversities.
- Larcher Klee, S. & Schmidiger, P. (2021). *Nationale Strategie Fachdidaktik. Schweiz 2021-2028. Verabschiedet durch den Vorstand von swissuniversities am 2. Dezember 2021*. swissuniversities.
- Manz, K. (2011). «Schulkoordination ja – Aber nicht so!» *Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960-1985)*. hep.
- Moroni, S., Reusser, K. & Weil, M. (2021). Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Überblick. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(1), 117-140.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Umsetzungsbericht*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26-37.
- Pädagogische Hochschule Bern. (2012). *Orientierungsrahmen*. Pädagogische Hochschule Bern.
- Pädagogische Hochschule Luzern. (2023). *Studienplan Bachelorstudiengang Primarstufe. Ausbildung zur Lehrperson für sechs- bis zwölfjährige Kinder*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Pädagogische Hochschule Zürich. (2018). *Kompetenzstrukturmodell*. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Reusser, K. (1985). Ueberlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer «10 Jahre Lehrerbildung von morgen». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 6-9.
- Reusser, K. (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9(2), 193-215.
- Rickenbacher, I. (1985). Von der Gleichwertigkeit zum Eintopf? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 35-37.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bundeskanzlei.
- Strittmatter, A. (2003). Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21(3), 334-341.
- Tanner, H. & Wanzenried, P. (1979). Neuorientierung der Lehrerbildung – Aber wie? In W. Herzog & B. Meile (Hrsg.), *Schwerpunkt Schule. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. phil. Konrad Widmer, Professor für Pädagogik und pädagogische Psychologie an der Universität Zürich* (S. 295-328). Rotapfel.
- Tremp, P. (2006). Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(3), 286-294.
- Tremp, P. & Hoffmann-Ocon, A. (2025). Verwandtschaftlich verbunden – LEMO und die Höhere Pädagogische Lehranstalt in Zofingen/Aargau. In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen – Einschätzungen – Entwicklungen* (S. 211-223). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453466>
- Widmer, K. (1978). Die Lehrerqualifikationen im gesellschaftlich-sozialen Umfeld der Schule. In K. Aregger, U. P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht. Bericht über die Expertentagung «Lehrerbildung und Unterricht» (ELEBU) vom 20. bis 23. September 1977 in Luzern getragen durch die Pädagogische Kommission der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren* (S. 95-81). Haupt.

Winkler, A., Moroni, S., Sturm, A., Brovelli, D., Brühwiler, C., Flick-Holtz, D., Leutwyler, B. & Weil, M. (Hrsg.). (2024). Individualisierung und Flexibilisierung [Themenheft]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42(2).

Wyss, H. & Reusser, K. (1985). Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 71-79.

Wyss, Corinne & Leineweber, Sabine (2025). Der allgegenwärtige Ruf nach mehr Praxisrelevanz und Praxisbedeutsamkeit - Die Berufspraktischen Studien zwischen Kontinuität und Wandel. In Christina Huber & Peter Treppe (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 43-51). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17453440>

Der allgegenwärtige Ruf nach mehr Praxisrelevanz und Praxisbedeutsamkeit – Die Berufspraktischen Studien zwischen Kontinuität und Wandel

L'appel omniprésent à davantage de pertinence et d'importance de la pratique – Les études professionnelles pratiques entre continuité et changement

Autorinnen | Corinne Wyss und Sabine Leineweber

Der Studienbereich der Berufspraktischen Ausbildung (Berufspraktische Studien) spielt eine zentrale Rolle in der Schweizer Lehrpersonenbildung und bildet das Bindeglied zwischen Hochschule und Berufsfeld. Auch im LEMO-Bericht wird die Relevanz berufspraktischer Erfahrungen in der Lehrpersonenbildung deutlich. Damit einher gehen – auch heute noch – Fragen zur Praxisrelevanz und zur Stärkung des Praxisbezugs. Dies hat immer wieder zu strukturellen und didaktischen Innovationsprozessen geführt. So wurden beispielsweise Langzeitpraktika eingerichtet, Kooperationen zwischen Hochschulen und Schulen gestärkt sowie hochschuldidaktische Elemente zur Unterstützung und Begleitung der Studierenden in ihren Lernerfahrungen im Praktikum an jeweilige Entwicklungen angepasst. Dabei haben sich die Berufspraktischen Studien in jüngerer Zeit zu einer eigenständigen Disziplin entwickelt, die sich durch Forschung und Engagement für die Professionalisierung von Lehrpersonen auszeichnet. Der Beitrag nimmt eine Standortbestimmung der Berufspraktischen Studien anhand ausgewählter Themen vor, die die Lehrpersonenbildung seit dem LEMO-Bericht beschäftigt haben, und zeigt Entwicklungslinien sowie aktuelle Themen und Herausforderungen auf.

Berufspraktische Ausbildung | Kooperation | Praktika und Praktikumsbegleitung | Professionalisierung

Le domaine des études professionnelles pratiques occupe un rôle central dans la formation des enseignant·e·s en Suisse et constitue le lien essentiel entre les Haute écoles pédagogiques et le champ professionnel. Le rapport LEMO souligne lui aussi la pertinence des expériences pratiques dans la formation des enseignants. Cette reconnaissance s'accompagne – encore aujourd'hui – de questions relatives à la pertinence de la pratique et au renforcement du lien avec celle-ci. Ce genre de réflexions a régulièrement conduit à des processus d'innovation structurels et didactiques. Ainsi, par exemple, des stages de longue durée ont été instaurés, la coopération entre les Hautes écoles pédagogiques et les établissements scolaires a été renforcée, et des dispositifs didactiques ont été adaptés en fonction des évolutions contextuelles. Tout ceci avec pour objectif de soutenir et d'accompagner les étudiant·e·s dans leurs expériences d'apprentissage durant les stages de formation. Au fil du temps, les études professionnelles pratiques se sont constituées en discipline à part entière, caractérisée par la recherche et l'engagement en faveur de la professionnalisation du métier d'enseignant·e. Cette contribution dresse un état des lieux des études professionnelles pratiques à partir de thèmes spécifiques ayant marqué la formation des enseignants depuis la parution du rapport LEMO. Elle met également en évidence les axes de développement, les questions actuelles ainsi que les défis à relever.

coopération | formation professionnelle pratique | professionnalisation | stages et accompagnement des stages

1 Einleitung

Dem Studienbereich der Berufspraktischen Ausbildung (im Folgenden: Berufspraktische Studien) wird nicht nur in der Schweizer Lehrpersonenbildung ein hoher Stellenwert zugeordnet. Mit seiner Position als Bindeglied zwischen Hochschule und Berufsfeld gehen grosse Erwartungen an eine Vermittlung zwischen wissenschaftsorientierten Studieninhalten und berufspraktischer Professionalisierung einher, die Hand in Hand gehen mit konkreten Vorstellungen zum Transfer von aufgebaute Wissen zum lehrberuflichen Handeln (Kunter, 2011). Der Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) widmet diesem Thema ein ganzes Kapitel unter der Überschrift «Die Organisation des Theorie-Praxis-Bezugs», in dem es einleitend heisst: «Wir erleben gegenwärtig auf allen Gebieten des Unterrichts und auf allen Stufen des Bildungswesens ein starkes Bedürfnis nach «praktischer Relevanz der Ausbildung»» (Müller et al., 1975, S. 186). Das Thema bleibt virulent in der Lehrpersonenbildung. Der Ruf nach mehr Praxis – im Sinne unmittelbarer handlungspraktischer Erfahrungen im Berufsfeld – ist auch heute noch allgegenwärtig. Praxisphasen werden von Studierenden mehrheitlich als sehr positiv eingeschätzt und ihnen wird die höchste Relevanz im Studium zugeschrieben (Heitzmann et al., 2012; Kunina-Habenicht, 2020). Demgegenüber wird die Hochschule, und damit das Studium, als praxisfern, zu akademisch und für die Entwicklung einer professionellen Handlungspraxis angehender Lehrpersonen wenig bedeutsam gerahmt (Criblez, 2011; Meier, 2019). Trotz vielfältiger Entwicklungen in der Lehrpersonenbildung hält sich damit ein historisch stabiles Narrativ, das gemäss Oelkers (2017, S. 8) bereits «bei den Lehrerseminaren des 19. Jahrhunderts» Thema gewesen sei, sich heute jedoch erneut als Korrektiv zu den negativen Folgen einer vollzogenen Verwissenschaftlichung zeigt, indem die Erhöhung der Praxisrelevanz und eine Stärkung des Praxisbezugs im Studium eingefordert werden (Rothland, 2020a). Damit verbunden und fester Bestandteil des Diskurses über die Lehrpersonenbildung sind die Auseinandersetzung über das Verhältnis von Theorie und Praxis und die ständige Suche nach deren bestmöglicher Verknüpfung (Rothland, 2023).

Im Folgenden wird anhand ausgewählter Themen, die die Lehrpersonenbildung seit dem LEMO-Bericht beschäftigt haben, eine Standortbestimmung der Berufspraktischen Studien vorgenommen. Im Zusammenhang mit Fragen der Relationierung von Theorie und Praxis werden die jüngeren Kooperationsbestrebungen zwischen Hochschule und Schule und daran beteiligten Akteur:innen sowie die Lernbegleitung angehender Lehrpersonen fokussiert. Dandach wird auf die Entwicklung der Berufspraktischen Studien als eigenständige Disziplin und die Professionalisierung als zentrales Ziel der Berufspraktischen Studien eingegangen und in einem abschliessenden Abschnitt ein Ausblick in die Zukunft gewagt.

2 Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrpersonenbildung

2.1 Anspruchsbestimmungen

Die künftige Lehrpersonenbildung soll Universitätsniveau haben, so die Forderung der LEMO-Kommission. Um der damit verbundenen «Gefahr der Praxisferne» (Müller et al., 1975, S. 21) zu begegnen, wird als Antwort eine «intensive Durchdringung von Schulpraxis und Theorie» postuliert (Müller et al., 1975, S. 21). Eine Ausbildungsstruktur, in der sich Theorie und Praxis als kontinuierlicher Prozess durchdringen, wird dabei als «klinisches Prinzip» bezeichnet (Müller et al., 1975, S. 186), mit dem verdeutlicht wird, dass die Komplexität lehrberuflichen Handelns sowohl den Aufbau professions-spezifischen Wissens als auch die Entwicklung berufspraktischer Handlungserfahrung im Zusammenspiel erfordere. Diese Notwendigkeit einer gleichzeitigen theoretischen und praktischen Ausbildung wird im LEMO-Bericht an verschiedenen Stellen thematisiert, sowie, wie in Abschnitt 1 festgehalten, in einem eigenen Kapitel ausführlich behandelt (Müller et al., 1975, Kap. IV.6). Die Herstellung eines entsprechenden Bezugs wird insbesondere in den verschiedenen Formen der Praktika und der Berufseinführung gesehen (Müller et al., 1975, S. 187-193), wobei die Praxis dort insbesondere als Anwendungsfeld der Theorie verstanden wird. Zudem soll die erlebte Praxis immer wieder auf ihren theoretischen Hintergrund hin befragt bzw. mit theoretischen Ansprüchen abgeglichen werden (Müller et al., 1975, S. 89). Gemäss Reusser (1989, S. 426) hat der LEMO-Bericht an vielen Institutionen der Lehrpersonenbildung zu einer höheren Durchlässigkeit der Beziehungen zwischen den «Theoriefächern» sowie zwischen «Theorieunterricht und Lehrpraktika» geführt. Rund 15 Jahre nach dem Erscheinen des Berichts konstatiert er jedoch, dass eine nachhaltige Verbindung von Theorie und Praxis trotz grosser organisatorischer Anstrengungen noch nicht erzielt worden sei, und er ist der Ansicht, die Lehrpersonenausbildung sei noch weit davon entfernt, ein «Optimum an Verhaltenswirksamkeit» zu erreichen (Reusser, 1989, S. 426).

Mit den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) wurden Merkmale und Anforderungsprofile einer Lehrpersonenbildung formuliert, die auf der Tertiärstufe angesiedelt ist und entsprechend der Forderung der LEMO-Kommission Hochschulstatus haben soll. Durch die im Leitbild geforderte enge Verzahnung von Theorie und Praxis sowie durch eine Didaktik, die anwendungsorientierte Forschung mit berufsfeldorientierter Ausbildung verbindet, unterscheidet sie sich nach Wyss (1993) jedoch in charakteristischer Weise von der Universität. Obwohl die Probleme und Dilemmata, die mit der damit verbundenen Akademisierung der Lehrpersonenbildung einhergehen, schon damals wahrgenommen und thematisiert wurden, sind sie heute nach wie vor präsent. So werden insbesondere ein Verlust des Praxisbezugs sowie die mangelnde Verknüpfung von Theorie und Praxis bemängelt und als chronisch optimierungsbedürftig erachtet (Rothland, 2020a), was auch die Spannung zwischen dem bereits im LEMO-Bericht formulierten Anspruch und der aktuellen Realität offenbart (Kunter, 2011). Die laufende Diskussion um das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrpersonenbildung ist durch eine häufig undifferenzierte Verwendung dieser Begriffe gekennzeichnet. Die Dichotomie von «Theorie» und «Praxis» wird als Synonym für vielfältige und komplexe Begriffsverhältnisse verwendet, wobei die beiden Begriffe als Gegensatzpaar auf eine Relation verweisen, die sich auf eine Vielzahl von Verhältnissen beziehen lässt (Rothland, 2020b). Mit seiner grundsätzlichen Kritik an der Dualität des Begriffspaares schlägt zum Beispiel Leonhard (2018, S. 15) eine alternative Rahmung durch zwei systematisch aufeinander zu beziehende «eigenständige Praxen» vor – die Berufspraxis und die Wissenschaftspraxis.

Um den wiederholt beschriebenen Problemen der Lehrpersonenbildung im Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Dichotomie zu begegnen, wurde in den letzten Jahren unter anderem der zeitliche Umfang der Praxisphasen erhöht, der Aufbau von Kooperationen forciert und über neue Ansätze der Lernbegleitung an den Hochschulen nachgedacht (vgl. Gröschner & Klaß, 2020).

2.2 Langzeitpraktika und Kooperation zwischen Hochschule und Schule

Die Einführung von Langzeitpraktika (als Semester- oder Jahrespraktika) in Verbindung mit Kooperationsbestrebungen zwischen Hochschule und Schule kann als eine zentrale Entwicklungslinie in den Berufspraktischen Studien der letzten 15 bis 20 Jahre betrachtet werden. Bewegungen aus dem anglo-amerikanischen Diskurs der Lehrpersonenbildung (Professional Development Schools in den USA und England) sowie Entwicklungen innerhalb Europas (z.B. Partnerschaften zwischen Hochschule und Schule in den Niederlanden; vgl. van Velzen, 2012) haben die Einführung entsprechender Langzeitpraktika in der deutschsprachigen Schweiz beeinflusst. Sie sollen einen vertieften Einblick in den lehrberuflichen Alltag ermöglichen, indem Studierende über einen längeren Zeitraum hinweg die Gelegenheit erhalten, eine Schule sowie die Schüler:innen einer Klasse intensiv kennenzulernen und sie in ihrem Lernprozess zu begleiten und zu unterstützen. Es wird erwartet, dass sich dadurch umfangreichere Lerngelegenheiten und intensivere Kooperationen zwischen ausbildungsverantwortlichen Akteur:innen ergeben, die sich positiv auf den Kompetenzerwerb Studierender auswirken (Fraefel & Haunberger, 2012; Leineweber, 2022). Über die Lernerfahrungen im Unterricht hinaus bieten Langzeitpraktika vielfältige weitere, auch ausserunterrichtliche Lerngelegenheiten, die es den Studierenden ermöglichen, sich mit den umfassenden beruflichen Aufgaben einer Lehrperson vertraut zu machen (Gröschner, 2012), ohne sich in jedem Praktikum neu in einer Schule orientieren zu müssen. In der deutschsprachigen Schweiz nahm die Pädagogische Hochschule der Nordwestschweiz diesbezüglich eine Vorreiterrolle ein und implementierte nach einer mehrjährigen Modellphase im Herbst 2017 im Bildungsraum Nordwestschweiz flächendeckend das Partnerschulmodell als einjähriges Langzeitpraktikum im zweiten Studienjahr für Studierende aller Schulstufen (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017). Im Hinblick auf eine «Organisation des Theorie-Praxis-Bezugs» (Müller et al., 1975, S. 186) können die Einführung von Langzeitpraktika und die damit einhergehende strukturierte Kooperation zwischen Hochschule und Schule als wichtige Bemühungen um eine geteilte Verantwortung der Ausbildungsakteur:innen und hohe Qualität der berufspraktischen Erfahrungen der Studierenden betrachtet werden (Reintjes et al., 2018).

Auch an weiteren Pädagogischen Hochschulen der Schweiz etablierten sich in den letzten Jahren im Kontext der Berufspraktischen Studien zunehmend entsprechende Kooperationen, wobei eine Heterogenität bezüglich der organisatorischen Einbettung, der Strukturen und der Konzepte der Praktika feststellbar ist, mit der auch eine begriffliche Vielfalt einhergeht: So umfasst zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule Zürich das Konzept «Kooperationsschule 2.0» alle Praktika der beiden ersten Studienjahre, während Studierende an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen in der Variante des «praxisintegrierten Studiums» alle Praktika ab dem dritten Semester, an der Pädagogischen Hochschule Bern sowie an der Pädagogischen Hochschule Luzern im ersten Studienjahr, an einer Partner- bzw. Praxisschule absolvieren.

Gemeinsam ist allen Konzepten eine Praktikumsorganisationsstruktur als Mischung aus Halbtages-, Tages- und Wochenpraktika, die im Rahmen der Kooperationen absolviert werden.

Die LEMO-Kommission hat seinerzeit einen strukturierten Ablauf von «Formen des Theorie-Praxis-Bezugs» (Müller et al., 1975, S. 194-196) vorgeschlagen und den Praxisaufbau entlang von Vorstellungen einer ansteigenden Linearität («Allmähliches Hineinwachsen in den Beruf»; Müller et al., 1976, S. 77) und im Sinne eines regelmässigen und aufbauenden «Trainings» empfohlen, das von «Information» (Beobachtung und Hospitation) über «schulpraktische Übungen», «Lehrübungen» und das «geführte Praktikum» zum «Lehrvikariat» führte und schliesslich in die «Berufseinführung» mündete (Müller et al., 1975, Tabelle 4, S. 194-195). Den verschiedenen Formaten werden dabei je spezifische Ziele («Intentionen») sowie spezifische Leitungen zugeordnet, teilweise in Kooperation mit weiteren Personen oder Funktionsträger:innen (z.B. Schulleitung im geführten Praktikum). Zwar werden auch heute zum Beispiel noch Hospitationen und Beobachtungen als Elemente der Berufspraktischen Studien eingesetzt, jedoch erhalten Studierende bereits ab dem ersten Praktikum Gelegenheit, eigene Unterrichtserfahrungen zu machen. Insbesondere die erwähnten Praktika im Rahmen der Kooperationsformate ermöglichen angehenden Lehrpersonen einen mehrdimensionalen Zugang zum Lehrberuf. Denn sie sollen im Studium frühzeitig einen möglichst breiten und tiefen Eindruck von der Vielfalt und der Komplexität der lehrberuflichen Anforderungen erhalten und zum Beispiel im Rahmen kooperativer Elemente (Co-Planning, Co-Teaching) von Beginn an Mitverantwortung für das Lernen der Schüler:innen übernehmen. Dabei sollen nicht nur sie selbst ihre Berufswahl sorgfältig prüfen können, sondern sie sollen auch frühzeitig auf ihre Eignung für den Lehrberuf geprüft werden.

Die Qualität von Praxisphasen geht aus heutiger Sicht mit einer fundierten und als kohärent wahrgenommenen Vor- und Nachbereitung bzw. einer entsprechenden Begleitung durch alle am Praktikum beteiligten Institutionen und Akteur:innen einher (Gröschner & Klauf, 2020). Das soll in den folgenden Abschnitten spezifischer dargelegt werden.

2.3 Ausbildungsverantwortliche Akteur:innen der Berufspraktischen Studien

Unverändert absolvieren Studierende ihre Praktika in Schulklassen bei erfahrenen Lehrpersonen, die in der Funktion als Praxislehrpersonen (teilweise als Praktikumsleitende bezeichnet) Ausbildungsverantwortung übernehmen. Heute wird nicht mehr zwischen «Übungslehrern» und «Praxislehrern» unterschieden, wie dies noch im LEMO-Bericht mit Bezug auf verschiedene Praktikumsformate und daraus resultierende Anforderungsprofile dargelegt wurde (Müller et al., 1975, S. 300-301). Vielmehr übernehmen Praxislehrpersonen in jeder Praxisphase die Aufgabe, Praktika als professionalisierungsfördernden Raum zu gestalten und die Zielsetzungen und Konzeptionen der verschiedenen Praktikumsformate professionell umzusetzen (Leineweber, 2021). Die Funktion der Praxislehrpersonen ist damit auf zentrale Ausbildungsaufgaben ausgerichtet, die in allen Praktikumsformaten zur Anwendung kommen: Sie geben Studierenden Einblick in den umfangreichen Berufsalltag von Lehrpersonen, unterstützen sie bei der Planung, Durchführung und Reflexion eigener Unterrichtstätigkeiten, beraten sie hinsichtlich ihres Entwicklungsstands und legen gemeinsam weitere Entwicklungsziele fest. Sie beurteilen und bewerten die berufspraktischen Fähigkeiten und sind gefordert, kooperativ mit der jeweiligen Hochschule und deren Vertreter:innen zusammenzuarbeiten. Die Tätigkeit als Praxislehrperson basiert auf einer einschlägigen Qualifikation – wie dies auch im LEMO-Bericht postuliert wurde (Müller et al., 1975, S. 301) –, die an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen unterschiedlich ausgestaltet ist (vgl. dazu Pellegrini et al., 2026).

Hochschulseitig werden die Studierenden in den Berufspraktischen Studien von Dozierenden, zumeist in der Rolle als Mentorierende und in der Regel über einen längeren Zeitraum (z.B. mehrere Semester), begleitet. Ihnen kommt in der Zusammenarbeit mit Studierenden eine bedeutende Stellung zu: einerseits hinsichtlich der «wissenschaftlichen Erschliessung des Lehrberufs» (Scheidig, 2020, S. 354) sowie einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem berufspraktischen Handeln (vgl. Abschnitt 2.4), andererseits als Vertrauenspersonen, die Studierende in ihren individuellen Entwicklungsprozessen beraten. Auch mit Blick auf die Kooperationen sind Mentorierende in zentraler Funktion an der Schnittstelle zum Berufsfeld aktiv – punktuell vergleichbar mit den Vorstellungen der LEMO-Kommission zur Funktion eines «Studienleiters»¹ (Müller et al., 1975, S. 89), der auch verschiedene Koordinations- und Kooperationsaufgaben zugeordnet wurden.

1 Die Funktion eines «Studienleiters» wird im LEMO-Bericht als eine Form des «Klassenlehrers» verstanden, der (in Abgrenzung zu vorlesungsverantwortlichen Dozierenden) als «persönliche» Bezugsperson für eine kleinere «Klasse» oder «Gruppe» von Lernenden zuständig ist. Er begleitet ihre Entwicklung, vertieft inhaltliche Themen und nimmt gleichzeitig Koordinations- und Kooperationsaufgaben mit weiteren ausbildungsrelevanten Akteur:innen wahr (vgl. Müller et al., 1975, S. 89).

2.4 Hochschuldidaktische Elemente zur Unterstützung und Begleitung von Lernerfahrungen im Praktikum

Nach der Auffassung der LEMO-Kommission gehört zur wissenschaftlichen und didaktischen Qualifikation einer Lehrperson die Fähigkeit, Unterricht systematisch zu planen, durchzuführen und auszuwerten (vgl. Müller et al., 1975, S. 37). Bis zur Neuorientierung der Lehrpersonenbildung um die Jahrtausendwende wurden die Studierenden bei der Entwicklung dieser Kompetenzen kaum unterstützt. Vielerorts fehlte in den Konzepten der Hochschulen ein umfassendes Angebot an begleitenden Veranstaltungen und Beratungsansätzen zum Praktikum. Erst in jüngerer Zeit werden, angeregt durch den Ausbau von Praxisphasen (vgl. Abschnitt 2.2) und die strategische Neuausrichtung der Institutionen der Lehrpersonenbildung, vermehrt systematische Versuche unternommen, studienintegrierte Praktika besser zu begleiten (Gröschner & Seidel, 2012). Die damit einhergehenden Evaluations- und Forschungsbemühungen zeigen, dass die Vor- und Nachbereitung bzw. eine qualitätsvolle und kohärente Begleitung der Praktika für den Kompetenzerwerb der Studierenden unerlässlich ist (Gröschner et al., 2023). Entsprechende hochschuldidaktische Elemente dienen der Unterstützung angehender Lehrpersonen bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis (Hesse & Lütgert, 2020) sowie der systematischen Reflexion der eigenen Lernerfahrungen im Praktikum (Gröschner & Seidel, 2012). In diesem Zusammenhang hat das Konzept der Reflexion in den letzten rund vier Jahrzehnten viel Aufmerksamkeit erhalten. Bereits im LEMO-Bericht erwähnt (Müller et al., 1975, z.B. S. 36, 203), wurde das Thema «Reflexion» insbesondere durch die Arbeiten von Donald Schön (1983) und sein Konzept des «Reflective Practitioner» in den 1980er-Jahren in die Lehrpersonenbildung aufgenommen. Nachdem sich zunächst vor allem die anglo-amerikanische Bildungslandschaft damit auseinandersetzte, wird ihm seit Jahren auch im deutsch-französischen Sprachraum grosse Bedeutung beigemessen (Wyss, 2013). Heute ist das Thema in der Lehrpersonenbildung international fest verankert und gilt als unverzichtbarer Bestandteil. Insbesondere die Reflexion konkreter Unterrichtserfahrungen und komplexer pädagogischer Situationen wird als förderlich für die Entwicklung professioneller Kompetenzen hervorgehoben (Arendt et al., 2025; Wyss, 2023). Diesbezüglich bieten Videoaufnahmen von Unterricht eine wertvolle Unterstützungsmöglichkeit. Als Anfang der 1960er-Jahre die Videoausrüstung handlicher und preiswerter wurde, waren viele Akteur:innen der Lehrpersonenbildung überzeugt, dass diese Technologie grosses Potenzial für die Ausbildung von Lehrpersonen berge. So wurden Videoaufzeichnungen von Unterricht bald an verschiedenen Lehrpersonenbildungsinstituten in den USA eingesetzt (Sherin, 2003) – zu Beginn oft als Ersatz für Live-Beobachtungen im Klassenzimmer. Im Zentrum standen insbesondere das Modellieren und das Imitieren von Best Practice mit dem Ziel, den Aufbau von spezifischen Verhaltensweisen der Lehrpersonen zu unterstützen (Krammer & Reusser, 2005). In den 1970er-Jahren wurden Videos dann zunehmend auch zur Reflexion des eigenen Unterrichts eingesetzt (Krammer, 2020). Auch die LEMO-Kommission hat diese neue Technologie wahrgenommen und deren Möglichkeiten und Grenzen thematisiert (Müller et al., 1975, S. 188, 203). Vorteile von Videoaufzeichnungen wurden insbesondere darin gesehen, dass Unterricht unabhängig von Ort, Raum und Zeit beobachtet werden könne und die Aufzeichnungen beliebig unterbrochen, wiederholt oder in ausgewählten Ausschnitten gezeigt werden könnten. Dadurch würden nach Einschätzung der LEMO-Kommission eine «gezieltere Verbindung von Theorie und Praxis», eine «Anregung der praktischen Vorstellungskraft» und eine «Erhöhung des Reflexionsniveaus» erzielt und es werde eine «Konfrontation mit dem eigenen Unterrichtsverhalten» ermöglicht (Müller et al., 1975, S. 203). Einschränkungen wurden darin gesehen, dass die Komplexität der Unterrichtsrealität videografisch nur begrenzt beobachtbar sei (Müller et al., 1975, S. 203). Auch wurde bereits seinerzeit auf die besondere Sensibilität im Umgang mit Unterrichtsaufzeichnungen sowie den notwendigen Persönlichkeitsschutz hingewiesen (Müller et al., 1975, S. 188).

Seit diesen Überlegungen zur Integration von Unterrichtsvideos in die Lehrpersonenausbildung sind unzählige Projekte und Publikationen entstanden. Mit dem technischen Fortschritt haben sich neue Möglichkeiten der Aufzeichnung, Speicherung und Übertragung ergeben, die den Einsatz von Videos sowohl in der Lehre als auch in der Forschung erheblich vereinfacht haben (Wyss & Hüsler, 2023). Unterrichtsvideos spielen mittlerweile eine wichtige Rolle in den Berufspraktischen Studien, werden heute aber auch in einer Vielzahl von Fachbereichen und sowohl in der Ausbildung angehender als auch in der Weiterbildung bereits praktizierender Lehrpersonen eingesetzt (Gaudin & Chaliès, 2015). Durch die Verfügbarkeit neuerer Technologien, wie zum Beispiel Eye-Tracking oder 360°-Video-Technologie, haben sich in den letzten Jahren weitere Möglichkeiten zur Förderung und Beforschung der Professionalisierung pädagogischer Praxis ergeben (Wyss, 2026).

3 Die Berufspraktischen Studien als eigene Disziplin

Bereits im LEMO-Bericht wurde der «praktischen Ausbildung» grosse Bedeutung zugemessen (Müller et al., 1975, S. 186) und sie gilt auch heute noch als «zentrales Element der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (Heitzmann et al., 2012, S. 125), wobei insbesondere die Praktika als «Herzstück» (Hascher, 2006, S. 130) oder «Kernelement» (Leonhard, 2021, S. 191) bezeichnet werden. Wie in Abschnitt 2.2 deutlich wurde, beschränkt sich die praktische Ausbildung heute jedoch nicht mehr auf die Realisierung von Praktika, sondern sie hat sich in unterschiedlichen Bereichen weiterentwickelt. Damit einhergehend hat sie sich in der jüngeren Vergangenheit zu den *Berufspraktischen Studien* gewandelt. Die Bezeichnung verweist auf eine darin enthaltene «Professionalisierungsdimension, die ... eine eigene disziplinäre Dignität und damit eine eigene Entwicklungslogik hat» (Forneck, 2009, S. 216). In dieser Linie kann auch die Gründung der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung (IGSP) im Jahr 2014 als trinationale Fachgesellschaft betrachtet werden, mit der seinerzeit «eine noch junge Scientific Community» (Fraefel, 2016, S. 7) auf sich aufmerksam machte und sich die Berufspraktischen Studien als «eigenständiges disziplinäres Handlungs- oder Forschungsfeld» etablierten, worin sich ihre Entwicklung zu einer auch forschenden Disziplin an der Schnittstelle von akademischer und beruflicher Welt abbildet (Fraefel, 2016, S. 7). In dieser noch verhältnismässig jungen Geschichte zeigt sich für die Berufspraktischen Studien «der Anspruch eines Theorie- und Forschungsbezugs, wie er in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Vordergrund gerückt ist» (Heitzmann et al., 2012, S. 125). Anzeichen für einen solchen Weg waren zur Zeit des LEMO-Berichts noch nicht erkennbar. Organisatorisch bilden die Berufspraktischen Studien heute neben Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft einen eigenen Studien- bzw. Ausbildungsbereich (EDK, 2024, Art. 13). Der hohe Stellenwert, den die Berufspraktischen Studien auch heute noch einnehmen, zeigt sich nicht zuletzt in ihrer Gewichtung, die gemäss dem Anerkennungsreglement der EDK bis zu 30 Prozent des Gesamtstudiums umfassen kann (z.B. Primarstufe: 36–54 Kreditpunkte von 180 Kreditpunkten; Sekundarstufe I: 48 Kreditpunkte von 270–300 Kreditpunkten) Dies entspricht ungefähr dem Wert, der auch 1975 im LEMO-Bericht vorgesehen war (Müller et al., 1975, S. 173).

Eine zentrale Zielperspektive der Lehrpersonenbildung und der Berufspraktischen Studien ist heutzutage die Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Während im LEMO-Bericht Professionalisierung als ein Prozess skizziert wird, der durch den Erwerb berufserforderlicher Qualifikationen zu einem «berufliche[n] Selbstverständnis» (Müller et al., 1975, S. 35) führt und als eine «ausgeprägtere Akzentuierung der Berufsausbildung, die auf einer breiten fachwissenschaftlichen Basis beruht» (Müller et al., 1975, S. 35), verstanden wird, wird Professionalisierung heute in einem erheblich breiteren Verständnis gefasst. So liegt mittlerweile ein umfangreicher weiterführender Diskurs um den Lehrberuf als Profession (z.B. Scheid, 2019) sowie die empirische Bestimmung von Professionalität und Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen vor (z.B. Combe & Helsper, 1996; Cramer et al., 2020; Helsper, 2021; Hinzke & Keller-Schneider, 2023; Košinár, 2014; Terhart, 2011), der allerdings bis dato nicht abgeschlossen ist. Professionalisierung als Entwicklungsprozess zu lehrberuflicher Handlungskompetenz sowie zum Aufbau einer (lehr)beruflichen Identität hat als grundlegendes Anliegen, «Studierenden einen erfolgreichen Berufseinstieg als Lehrperson in der Schule zu ermöglichen und die Basis für ihre weitere professionelle Entwicklung zu legen» (Forneck et al., 2009, S. 171). Den Ausgangspunkt dafür bilden die vielfältigen professionsspezifischen Aufgaben des Lehrberufs – je nach Professionalisierungsverständnis und Ansatz weisen sich diese in den Curricula der Hochschulen verschieden aus. Aufgabe der Berufspraktischen Studien ist es, diesen Prozess durch den Aufbau und die Ausgestaltung der Praxisphasen und Begleitformate bestmöglich zu gestalten und eine «optimale Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit zukünftiger Lehrpersonen» (Heitzmann et al., 2012, S. 125) zu unterstützen. Studierende sollen im Rahmen der Berufspraktischen Studien die Möglichkeit erhalten, lehrberufliche Anforderungen erfolgreich und verantwortungsvoll zu bearbeiten, das eigene Handeln zu analysieren, zu reflektieren und wissenschaftsgestützt zu begründen sowie ihre eigene professionelle Entwicklung zu steuern. Dabei geht es um eine zunehmende Integration und Verdichtung des erworbenen Wissens mit berufspraktischen Erfahrungen (vgl. Bonnet & Hericks, 2014), womit es eine zentrale Anforderung der Berufspraktischen Studien bleibt, berufspraktische Erfahrungen zu ermöglichen und hochschuldidaktisch gestaltete Lerngelegenheiten zu schaffen, die es angehenden Lehrpersonen erlauben, diese Erfahrungen wissenschaftsbasiert zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

4 Schlussbemerkungen und Ausblick

«LEMO hat vielfältige Folgen gehabt» lautete die Erkenntnis von Reusser (1989, S. 425) rund 15 Jahre nach dem Erscheinen des Berichts. Ausgewählte Aspekte wurden im vorliegenden Beitrag aufgenommen und im Kontext aktueller Themen und Entwicklungslinien dargestellt. Daran lässt sich erkennen, dass die Bemühungen der letzten Jahrzehnte zu einer Reihe von Massnahmen geführt haben, die eine angemessene Unterstützung angehender Lehrpersonen bei der Entwicklung ihrer beruflichen Handlungskompetenz und ihrer (lehr)professionellen Identität ermöglichen sollen. Dabei bewegt sich die Lehrpersonenbildung – und damit auch die Berufspraktischen Studien – stetig zwischen Kontinuität und Wandel. Heute werden Lehrpersonen für die Schule von morgen ausgebildet – die Entwicklung der Schule kann allerdings mit Blick auf den soziokulturellen Wandel der Gesellschaft nur antizipiert werden. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist gefordert, auf entsprechende Neuerungsprozesse, die immer mit einem Unsicherheitshorizont verbunden sind, adaptiv zu reagieren, um angehende Lehrpersonen auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten (vgl. dazu in diesem Band Weil, 2025). Nicht nur für die Berufspraktischen Studien bleibt in diesem Zusammenhang die zentrale Frage «Welche Ansätze und Strukturen ermöglichen die optimale Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit zukünftiger Lehrpersonen»? (Heitzmann et al., 2012, S. 125).

Zurzeit liegen Herausforderungen zum Beispiel im Lehrpersonenmangel, der gemäss Terhart (2023) als sich wiederholendes Thema zur Geschichte des Lehrberufs zählt. Gegenwärtig führt der Mangel zu einem Druck an den Institutionen der Lehrpersonenbildung, alternative Zugänge und Qualifizierungsmöglichkeiten entwickeln und anbieten zu müssen, was zum Entstehen zahlreicher Varianten des Quer- und Seiteneinstiegs führt (Porsch et al., 2025). Entsprechende Curricula stellen hohe Anforderungen sowohl des Berufseinstiegs als auch des Studiums an die Studierenden, denen sie gerecht werden müssen (Leineweber & Eriautz, in Vorbereitung). Dies wird noch verstärkt durch die zunehmende Anzahl von Studierenden, die bereits ab dem ersten Semester aktiv im Schuldienst tätig sind (z.B. als Stellvertretungen, als Fachlehrpersonen oder in Anstellung mit kleinen Pensen). Die Berufspraktischen Studien sind gefordert, auch die studienunabhängige Schultätigkeit der Studierenden in hochschuldidaktischen Elementen zu berücksichtigen, Studierende in dieser Doppelbelastung (Winter et al., 2025) zu unterstützen und deren Potenzial für den Professionalisierungsprozess bestmöglich nutzbar zu machen.

Daneben ergeben sich durch die Digitalisierung laufend neue Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen für das Lehren und Lernen in Schule und Hochschule. Neben den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten digitaler Technologien zur Flexibilisierung und Individualisierung, zum Beispiel durch Blended-Learning-Ansätze, eröffnen immersive Technologien wie Virtual Reality und Augmented Reality noch einmal ganz neue Möglichkeiten zur Förderung vertiefter und anspruchsvoller Denkprozesse (Gomez et al., 2022). Computergestützten Simulationen wie Virtual Reality und Augmented Reality wird auch ein grosses Potenzial für die Berufspraktischen Studien zugemessen. Allerdings sind bislang kaum gesicherte Kenntnisse über ihren Mehrwert und ihre Einsatzmöglichkeiten vorhanden, weshalb abzuwarten bleibt, inwiefern solche Simulationen zukünftig effektiv in die Berufspraktische Studien integriert werden können (Wyss, 2026). Als aktuelles Thema ist derzeit zudem die KI-Technologie zu nennen, die in fast allen gesellschaftlichen Bereichen, und somit auch in Schule und Hochschule, diskutiert wird. Schulen sind in der Pflicht, sich mit solchen Entwicklungen auseinanderzusetzen, sowohl im Unterricht als auch im Rahmen der Professionalisierung des pädagogischen Personals (Aufenanger et al., 2023). In diesem Zusammenhang ist die Lehrpersonenbildung gefordert, die Inhalte und die Umsetzung der Hochschullehre entsprechend anzupassen, um den aktuellen Anforderungen gerecht zu werden. Als Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule sind auch die Berufspraktischen Studien davon in besonderer Weise betroffen. Sowohl das Thema «Lehrpersonenmangel» als auch die Digitalisierung werden uns in den nächsten Jahren weiterhin beschäftigen, und Neues wird hinzukommen. Insofern wird sich die Lehrpersonenbildung, wie auch die Berufspraktischen Studien, ganz im Sinne von «Lehrerbildung von morgen» (Müller et al., 1975), auch weiterhin im Wandel befinden.

Literatur

Arendt, K., Stark, L., Friedrich, A., Brünken, R. & Stark, R. (2025). Reflexion von Unterricht in der Lehrkräftebildung – Ein Scoping-Review. *Unterrichtswissenschaft*, 1–42.

Aufenanger, S., Herzig, B. & Schiefner-Rohs, M. (2023). Künstliche Intelligenz und Schule. Aufgaben für Unterricht und die Organisation (von) Schule. In C. de Witt, C. Gloerfeld & S. E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung* (S. 199–218). Springer VS.

- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung [Editorial]. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3-13.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Criblez, L. (2011). Praxisferne Lehrerbildung? *Neue Zürcher Zeitung*, 19. November. <https://www.nzz.ch/praxisferne-lehrerbildung-1.9143247?reduced=true>
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. EDK.
- EDK. (2024). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD) vom 28. März 2019 (Stand am 25. Oktober 2024)*. EDK.
- Forneck, H. (2009). Von der äusseren zur inneren Tertiärisierung - Entwicklungslinien der Professionalisierung. In H. Forneck, A. Dügge, C. Künzli David, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 207-221). hep.
- Forneck, H., Messner, H. & Vogt, F. (2009). Entwicklung von Professionalität in den berufspraktischen Studien. In H. Forneck, A. Dügge, C. Künzli David, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 169-186). hep.
- Fraefel, U. (2016). Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. Vorwort zur Publikationsreihe. In J. Košinár, S. Linneweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den Berufspraktischen Studien* (S. 7-12). Waxmann.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung* (S. 57-75). Waxmann.
- Fraefel, U. & Haunberger, S. (2012) Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 185-199.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gomez, J., Bauer-Klebl, A. & Nüesch, C. (2022). Digitaler Wandel und Bildung: Diskursfelder und Zukunftsfragen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), 393-406.
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200-208.
- Gröschner, A., Bosse, N., Klaß, S. & Zastrow, M. (2023). Im third space digital? - Das Fortbildungskonzept «Digitale Lerngemeinschaften» zur kohärenten Lernbegleitung angehender Lehrpersonen. *Seminar*, 29(1), 46-59.
- Gröschner, A. & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629-635). Klinkhardt UTB.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum - Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 171-183). Springer VS.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 130-148). Beltz.
- Heitzmann, A., Brühwiler, C., Niggli, A., Pauli, C., Reusser, K., Tettenborn, A. & Tremp, P. (2012). Editorial. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 125-126.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Barbara Budrich UTB.
- Hesse, F. & Lüttert, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung - eine Einführung in den Sammelband. In F. Hesse & W. Lüttert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 7-18). Klinkhardt.
- Hinze, J.-H. & Keller-Schneider, M. (Hrsg.). (2023). *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Klinkhardt.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Barbara Budrich.
- Krammer, K. (2020). Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 691-699). Klinkhardt UTB.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(1), 35-50.
- Kunina-Habenicht, O. (2020). Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 109-126). Springer VS.
- Kunter, M. (2011). Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung - Kommentar. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 107-112.
- Linneweber, S. (2021). Studierende im Praktikum qualifiziert begleiten. *Pädagogik*, 72(2), 38-42.
- Linneweber, S. (2022). Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen - Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(2), 254-267.

- Leineweber, S. & Eriautz, S. (in Vorbereitung). Entwicklungsaufgaben von Studierenden im Quereinstieg. Anforderungsspezifisch im vorgezogenen Berufseinstieg. In M. Keller-Schneier, E. Arslan & E. Schmid (Hrsg.), *Der Einstieg in den Beruf von Lehrpersonen. Individuelle, kollektive und institutionelle Herausforderungen bewältigen*. Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11-26). LIT.
- Leonhard, T. (2021). Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 191-207). Klinkhardt.
- Meier, J. (2019). Direktorin Sabina Larcher zur Kritik an der Lehrer-Ausbildung: «Ich mag den Begriff Lerncoach nicht». *Aargauer Zeitung*, 22. Mai. <https://www.aargauerzeitung.ch/aargau/kanton-aargau/direktorin-sabina-larcher-zur-kritik-an-der-lehrer-ausbildung-ich-mag-den-begriff-lerncoach-nicht-ld.1365288>
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Oelkers, J. (2017). *Jenseits von «Theorie oder Praxis»: Zur Reform der Lehrerbildung* [Vortrag]. Tagung «Schule zukunftstauglich machen!», 13. Februar, Hannover, Deutschland.
- Pellegrini, S., Hauri, S. & Kohler, R. (2026). Qualifizierung und Tätigkeitsfelder der Praxislehrpersonen in der Schweiz. In R. Porsch, T. Leonhard, S. Luttenberger & S. Kopp-Sixt (Hrsg.), *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis* (im Erscheinen). Waxmann UTB.
- Porsch, R., Reintjes, C. & Bellenberg, G. (Hrsg.). (2025). *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (2018). Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheiten zur Professionalisierung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 7-19). Waxmann.
- Reusser, K. (1989). Anmerkungen zur Vermittlung von «Theorie» in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(3), 425-438.
- Rothland, M. (2020a). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von «Theorie» und «Praxis» im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270-287.
- Rothland, M. (2020b). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133-140). Klinkhardt.
- Rothland, M. (2023). «Theorie» und «Praxis» in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken: Ein Rezensionssatz. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(1), 163-181.
- Scheid, C. (2019). Der Lehrberuf als Profession. In C. Schnell & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Handbuch Professionssoziologie* (S. 1-21). Springer VS.
- Scheidig, F. (2020). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 343-358.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sherin, M. G. (2003). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Hrsg.), *Using video in teacher education* (S. 1-27). JAI.
- Terhart, E. (2011). Lehrberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 202-224). Beltz.
- Terhart, E. (2023). Lehrkräftemangel: Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 435-445.
- van Velzen, C. (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 171-184.
- Weil, M. (2025). Fort- und Weiterbildung als «besondere Strukturprobleme» - Die Positionierung der Weiterbildung von Lehrpersonen im Bildungssystem der 1970er- und 2020er-Jahre. In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 53-63). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453442>
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2025). Schultätigkeit von Lehramtsstudierenden in Zeiten von Lehrkräftemangel und ihr Einfluss auf den Professionalisierungsprozess. In R. Porsch, C. Reintjes & G. Bellenberg (Hrsg.), *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 67-89). Waxmann.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.
- Wyss, C. (2023). Reflexionsprozesse in der Lehrkräftebildung gestalten und fördern. Überlegungen zu einer herausfordernden Aufgabe. In L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch - Phasenübergreifend - Interdisziplinär* (S. 19-24). Universitätsverlag Potsdam.
- Wyss, C. (2026). Nutzung digitaler Technologien im Kontext der Professionalisierung pädagogischer Praxis: Zentrale Befunde zum Einsatz digitaler Technologien zur Analyse und Förderung handlungsnaher Kompetenzen. In R. Porsch, T. Leonhard, S. Luttenberger & S. Kopp-Sixt (Hrsg.), *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis* (im Erscheinen). Waxmann UTB.
- Wyss, C. & Hüsler, N. (2023). Working with classroom videos in teacher education: Analyzing a complex activity with a focus on non-cognitive processes. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The future of teacher education. Innovations across pedagogies, technologies and societies* (S. 46-72). Brill.
- Wyss, H. (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11(3), 341-347.

Weil, Markus (2025). Fort- und Weiterbildung als «besondere Strukturprobleme» - Die Positionierung der Weiterbildung von Lehrpersonen im Bildungssystem der 1970er- und 2020er-Jahre. In Christina Huber & Peter Tresp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 53-63). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17453442>

Fort- und Weiterbildung als «besondere Strukturprobleme» – Die Positionierung der Weiterbildung von Lehrpersonen im Bildungssystem der 1970er- und 2020er-Jahre

Formation continue et formation complémentaire comme « problèmes structurels particuliers » – Le positionnement de la formation continue des enseignant·e·s dans le système éducatif des années 1970 et 2020

Autor | Markus Weil

Im Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) spielen Fort- und Weiterbildung eine zentrale Rolle. Neben ihrem Potenzial werden auch «besondere Strukturprobleme» thematisiert. Zum einen verweisen diese auf strukturelle Aspekte wie Koordination und Modularisierung, zum anderen auf zielgruppenspezifische Fragen der Qualifikation von Lehrpersonen für Stufenwechsel oder Spezialfunktionen. Der Beitrag vergleicht das Weiterbildungsverständnis der 1970er-Jahre mit jenem der 2020er-Jahre im Kontext des Bildungssystems. Während Weiterbildung damals als Teil eines Gesamtmodells positioniert sowie im Zeichen von «lebenslangem Lernen» und «rekurrenter Bildung» diskutiert wurde, gilt sie heute meist als nonformal oder informell und ist institutionell unter anderem als Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen verankert. Der Beitrag fragt, welche Strukturprobleme seit den 1970er-Jahren gelöst wurden, welche fortbestehen und welche neuen Herausforderungen sich in der aktuellen System- und Steuerungslogik der Lehrpersonenweiterbildung ergeben.

Bildungssystem | Fortbildung | lebenslanges Lernen | Leistungsauftrag | Weiterbildung

Dans le rapport « Lehrerbildung von morgen » (LEMO), la formation continue et la formation complémentaire occupent une place centrale. Outre leur potentiel, le rapport aborde également des « problèmes structurels particuliers ». Ceux-ci renvoient, d'une part, à des aspects structurels tels que la coordination et la modularisation, et, d'autre part, à des questions spécifiques aux groupes cibles comme la qualification des enseignants pour des changements de degré ou des fonctions spécialisées. La contribution compare la perception de la formation continue dans les années 1970 à celle des années 2020 dans le contexte du système éducatif. Alors qu'à l'époque, la formation continue était considérée comme partie intégrante d'un modèle global, discutée sous le signe de « l'apprentissage tout au long de la vie » et de « la formation récurrente », elle est aujourd'hui généralement considérée comme non formelle ou informelle, et elle est institutionnellement ancrée dans le mandat de prestations des Hautes écoles pédagogiques. La contribution s'interroge sur les problèmes structurels qui ont été résolus depuis les années 1970 et ceux qui persistent. Elle évoque également les nouveaux défis qui émergent dans la logique actuelle du système et de la gouvernance de la formation continue des enseignants.

apprentissage tout au long de la vie | formation continue | mandat de prestations | perfectionnement | système éducatif

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird zunächst das systemische Weiterbildungsverständnis des Berichts «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) im Kontext der 1970er-Jahre eingeordnet. Bereits damals wurde die strukturelle Position von Weiterbildung im Bildungssystem intensiv diskutiert, etwa im «Modell der Lehrerweiterbildung» (Widmer, 1966, S. 484-485) oder im «Modell Luzern 69» (Kaiser, 1970, S. 247-248). Unter dem Stichwort «vierte Säule des Bildungssystems» gab es einen weiteren Standpunkt, der dafür plädierte, Weiterbildung im Gesamtsystem gleichwertig zu den anderen Stufen des Bildungssystems zu positionieren (Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe und Weiterbildung als Quartärstufe) (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 199; EDK, 1999, S. 13-14). Begrifflich und konzeptionell bestehen Überschneidungen mit der Fortbildung und der Erwachsenenbildung (vgl. Criblez, 2022; Waldner, 1976). Aus dem internationalen Diskurs fanden Konzepte wie «lifelong learning» und informelles Lernen Eingang in die schweizerische Debatte um Erwachsenenbildung und Weiterbildung (vgl. Criblez, 2022, S. 9; Kraus, 2001). Diese Kontextbedingungen der 1970er-Jahre werden im ersten Teil dieses Beitrags diskutiert.

Der zweite Teil befasst sich mit einer vertieften Analyse des LEMO-Berichts im Hinblick auf Weiterbildung und angrenzende Konzepte. Im dritten Teil wird aufgezeigt, wie sich das heutige Verständnis von Weiterbildung in der Lehrpersonenbildung von jenem der 1970er-Jahre unterscheidet und wo sich Kontinuitäten erkennen lassen. Dabei geht es beispielsweise um Positionierungen zu Aufbau und Struktur von Weiterbildung sowie um die Verankerung von Weiterbildung als Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen (vgl. swissuniversities, 2020a, 2021). Abschliessend werden zentrale Herausforderungen der Lehrpersonenbildung im Hinblick auf Weiterbildung thematisiert.

Der Beitrag orientiert sich an drei übergreifenden Analyseebenen: systemische Verortung, institutionelle Verankerung (mit Schwerpunkt «Pädagogische Hochschulen») sowie Modularisierung als Strukturprinzip der Weiterbildung.

2 Weiterbildung im Kontext der LEMO-Entstehungsgeschichte

Mit Blick auf die begriffliche Einordnung lässt sich feststellen, dass sich in der Weiterbildungsliteratur ein historischer Bogen von der Volksbildung über die Erwachsenenbildung bis hin zur Weiterbildung spannt. Diese Begriffsgeschichte wurde in der Fachliteratur umfassend aufgearbeitet (vgl. Seitter, 2007; Tietgens, 2016). Sie reflektiert gesellschaftliche Entwicklungen ebenso wie sich wandelnde Bildungsziele. Während der Begriff «Volksbildung» das Kollektivsubjekt «Volk» adressierte, trat mit der Erwachsenenbildung das individuelle Bildungsinteresse stärker in den Vordergrund (vgl. Seitter, 2007, S. 137-138). Der Begriff «Weiterbildung» wiederum bezeichnete die «Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase» (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197). Das Konzept des lebenslangen Lernens erweiterte diesen zeitlichen Horizont nochmals und schliesst den gesamten Lebenslauf ein (vgl. Kraus, 2001; Seitter, 2007, S. 139-140). Es wurde insbesondere in den 1970er-Jahren durch internationale Reformimpulse geprägt, etwa den Faure-Bericht der UNESCO (Faure et al., 1972). Dieser verknüpfte lebenslanges Lernen mit den Prinzipien von Demokratie, Solidarität und Persönlichkeitsentwicklung: «We should no longer assiduously acquire knowledge once and for all, but learn how to build up a continually evolving body of knowledge all through life - learn to be» (Faure et al., 1972, S. VI). Weiterbildung wurde damit als lebenslanger, auch informeller und nicht institutionalisierter Prozess verstanden (vgl. Günther, 1982, S. 211; Knoll, 1996, S. 6).

Diese begriffsgeschichtlichen Überlegungen dienen als kontextuelle Rahmung für die nachfolgende Analyse des LEMO-Berichts, der auf die Lehrpersonenbildung fokussiert. In diesem Kontext wird «Weiterbildung» als übergeordneter Begriff verwendet. Auf eine Differenzierung wird nur dann eingegangen, wenn es zur Klärung der Inhalte erforderlich ist.

Man muss sich die damalige Situation nochmals vergegenwärtigen: Zum Zeitpunkt der Entstehung des LEMO-Berichts waren Pädagogische Hochschulen mit explizitem Weiterbildungsauftrag noch nicht gegründet (vgl. Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen: EDK, 1993; Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen: EDK, 1995). Auch existierten weder ein Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) noch ein Weiterbildungsgesetz (WeBiG; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2014). Überblicksstudien zum Bildungssystem wie der Bildungsbericht Schweiz (ab 2010) oder der OECD-Bericht «Bildungspolitik in der Schweiz» (vgl. EDK, 1990; Gretler, 1991) lagen ebenfalls nicht vor. Insbesondere setzten die Bestrebungen hinsichtlich einer systematischen Übersicht oder empirischer Forschung zur Fort- und Weiterbildung

von Lehrpersonen erst ein (vgl. Kaiser, 1970). An diesen bildungssystematisch wenig ausgeprägten Grundlagen setzte der LEMO-Bericht strukturelle und inhaltliche Überlegungen zur Lehrpersonenweiterbildung an. Diesbezüglich ist eine konzeptionelle Unterscheidung zwischen Fortbildung und Weiterbildung zentral. Fortbildung bezieht sich primär auf den Erhalt und die Aktualisierung berufsbezogener Kompetenzen innerhalb des bestehenden Tätigkeitsfelds. Weiterbildung dagegen umfasst den Erwerb neuer Qualifikationen, etwa für andere Schulstufen oder Funktionsbereiche (vgl. Kaiser, 1970, S. 1-2.). Diese Differenz hatte auch finanzielle Relevanz: Während Fortbildung zunehmend von den Kantonen übernommen wurde, verblieb die Verantwortung für Weiterbildung meist bei den Lehrpersonen selbst (vgl. Criblez, 2015). Bereits in den 1960er-Jahren setzte eine bildungspolitische Diskussion über den Ausbau von Fortbildungsstrukturen ein, nicht zuletzt als Reaktion auf den Lehrkräftemangel und zur Attraktivitätssteigerung (Criblez, 2015, S. 78). Am Beispiel der Weiterbildung von Primar- zu Reallehrpersonen wird im LEMO-Bericht ein Strukturproblem deutlich: Da es für diesen Wechsel noch keine grundständige Ausbildung gab, übernahm die Weiterbildung zugleich die Funktion der Stufenerweiterung. Im heutigen Sinne würde diese Stufenerweiterung nicht mehr als Weiterbildung gelten, sondern als Teil einer grundständigen Ausbildung. Zentrale Voraussetzungen der damaligen Konzeptionierung waren der Stufenaufbau in der Ausbildung und die Modularisierung der Weiterbildung. Im Kontext von Weiterbildung sind weitere Begriffe wie «Anpassungsweiterbildung», «Ergänzungsbildung», «Aufstiegsfortbildung», «Umschulung» oder «Berufseinführung» zu nennen. Eine detaillierte begriffsgeschichtliche Einordnung dieser Konzepte kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, weil dies eine Darlegung der jeweiligen systematischen Kontexte voraussetzen würde. Die im LEMO-Bericht aufgeführten Begriffe und Konzepte werden aber im folgenden Abschnitt eingeführt.

3 Fort- und Weiterbildung im LEMO-Bericht

Wie im LEMO-Bericht selbst festgehalten wird, hatte sich die Weiterbildung in der Lehrpersonenbildung noch nicht hinreichend konstituiert (vgl. Müller et al., 1975, S. 248, 252, 258, 281; vorgängig auch Widmer, 1966, S. 474) und die Voraussetzungen für das Weiterbildungspersonal waren erst noch zu entwickeln (vgl. Müller et al., S. 309, 340): «Aufgabe der Kommission ist es, über die Einigung auf den Bildungsauftrag und auf das Bildungsprogramm der schweizerischen Lehrerbildungsanstalten eine Verbesserung und eine Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz zu erreichen» (Müller et al., 1975, S. 15).

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage kann die prominente Stellung der Weiterbildung im gesamten LEMO-Bericht durchaus als aussergewöhnlich betrachtet werden. Trotz nicht hinreichender Konstituierung wird Weiterbildung durchgängig erwähnt und konzeptionell eng mit der gesamten Lehrpersonenbildung verknüpft.

In Kapitel V «Besondere Strukturprobleme» widmet der Bericht der Lehrerfortbildung, der Lehrerweiterbildung sowie der Berufseinführung jeweils eigene Unterkapitel (V.2-V.4). Dabei wird auch die Weiterbildung als Bestandteil der Ausbildungsaufgaben von Lehrpersonen behandelt (V.7.1.3.7). In Kapitel VI «Aufgaben und Organisation in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform» werden die Fort- und Weiterbildung der Volksschullehrer (VI.2.4, VI.2.5) sowie die Fortbildung der Lehrerbildner (VI.2.7) erneut aufgegriffen. In Kapitel III «Die Grundstrukturen der Lehrerbildung» wird Weiterbildung zudem im Kontext des gymnasialen Wegs thematisiert. Terminologisch wird mit Blick auf das Gesamtmodell «Ausbildung» als Oberbegriff verwendet, dem Grundbildung, Fort- und Weiterbildung zugeordnet werden (Müller et al., 1975, S. 60-61). In diesem Sinne kann auch der Stufenumstieg von der Primar- auf die Sekundarstufe interpretiert werden: Weiterbildung (Erwerb neuer Qualifikationen) war Bestandteil einer Ausbildung.

Insgesamt zeigt sich, dass Weiterbildung ein zentrales Anliegen des LEMO-Berichts darstellt, das in vielfältiger Weise verankert ist – nicht zuletzt als Ausdruck eines sich herausbildenden berufsbiografischen Verständnisses von Lehrpersonenprofessionalität (vgl. Reusser & Wyss, 2000, S. 15-16). Begriffe wie «Erwachsenenbildung» oder «lebenslanges Lernen» werden zwar nicht explizit genannt, da sie im Kontext der Lehrpersonenbildung noch nicht etabliert waren und eher anderen Diskursfeldern, etwa zu Grundkompetenzen oder informellem Lernen, zugeordnet wurden (vgl. Weibel, 1974), sind aber im Bericht durchaus konzeptionell abgebildet.

Erst 1998 wurde die formale Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung in der Schweiz von der EDK offiziell aufgegeben (vgl. EDK, 1998). Für die Analyse des LEMO-Berichts bleibt diese Differenzierung jedoch aufschlussreich, da sie unterschiedliche Erwartungen, Zielsetzungen und institutionelle Rahmenbedingungen für die Lehrpersonenbildung aufzeigt.

3.1 Fortbildung

Der LEMO-Bericht hebt hervor, dass die Organisation der Lehrpersonenfortbildung bis in die späten 1960er-Jahre hauptsächlich in der Verantwortung der Berufsverbände gelegen hatte. Erst in den 1960er- und 1970er-Jahren kam es zu einem institutionellen Wandel: In den meisten Kantonen wurden staatlich eingesetzte Fortbildungsverantwortliche etabliert, die in Zusammenarbeit mit den Verbänden tätig waren (vgl. Criblez, 2015, S. 78-79; Criblez, 2000, S. 150; Müller et al., 1975, S. 248).

Fortbildung wird im Bericht als berufsbegleitende Fortsetzung der Lehrpersonenbildung verstanden, und zwar sowohl in obligatorischer als auch in freiwilliger Form. Sie soll es Lehrpersonen ermöglichen, sich kontinuierlich mit Neuerungen ihres Berufs auseinanderzusetzen (Müller et al., 1975, S. 70, 317, 342). Vorgesprochen werden Formate wie wöchentliche Hospitationen, monatliche Arbeitsgruppensitzungen für Junglehrpersonen, halbjährliche Fortbildungsseminare sowie kollegiale Beratungstreffen (Müller et al., 1975, S. 244). Fortbildung ist als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung zu begreifen, die in Eigenverantwortung und Mitbestimmung gestaltet werden soll (vgl. Schweizerischer Lehrerverein, 1977, S. 74). Angesichts eines Mangels an qualifizierten Kursleitungen plädiert der Bericht für Fernstudienangebote und empfiehlt eine mindestens sprachregional koordinierte Zusammenarbeit. Zudem wird ein minimales Fortbildungsobligatorium von etwa einer Woche pro Jahr vorgeschlagen (Müller et al., 1975, S. 252).

Insgesamt wird Fortbildung als Mittel zur Anpassung an schulische Veränderungen verstanden. Dabei kommt schulinterner Weiterbildung, «in-service training» (Weiterbildung am Arbeitsplatz) sowie der Qualifizierung von Fortbildenden eine zentrale Bedeutung in der Lehrpersonenbildung zu (vgl. dazu auch Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 241; Strittmatter, 1990, S. 62-63). Trotz grundsätzlicher Zustimmung in der Vernehmlassung wird Kritik laut – etwa wegen inhaltlicher Unschärfen, des unklaren Verhältnisses zur Grundbildung, der Dominanz des Kurssystems und unzureichender Unterstützung freiwilliger Initiativen (vgl. EDK, 1978, S. 128-131). Als Aufnahme dieser Kritik kann auch die wesentlich später in Auftrag gegebene Studie «Lehrerfortbildung von morgen» (LEFOMO) gewertet werden (1988-1990), die zentrale Aspekte der Fortbildung untersuchen sollte und unter der Leitung von Hans Rudolf Lanker durchgeführt wurde (vgl. Balmer, 2018; EDK, 1991; Lanker, 1989). Für die Empfehlungen zur Fortbildung im LEMO-Bericht werden zudem eine stärkere Berücksichtigung der Mitsprache der Lehrpersonen, eine grössere Vielfalt an Fortbildungsformaten sowie die Möglichkeit von Bildungsurlauben gefordert (vgl. EDK, 1978, S. 132).

3.2 Weiterbildung

Die Weiterbildung wird modular gedacht und in drei Formen unterteilt: stufenspezifisch, funktionsspezifisch und fachspezifisch, wobei insbesondere die ersten beiden mit Leistungsnachweisen und Besoldungserhöhungen verknüpft werden sollen (vgl. Müller et al., 1975, S. 255-256). Neben der Qualifikation für höhere Schulstufen wird Weiterbildung zunehmend auch zur Spezialisierung innerhalb einer Stufe genutzt, was laut dem Bericht zur pädagogischen Vertiefung beiträgt (Müller et al., 1975, S. 40). Gleichwohl wird auf bestehende Lücken, etwa im Bereich der Schulleitung, verwiesen (Müller et al., 1975, S. 254). Kritisch angemerkt wird zudem, dass sogenannte Aufstiegsweiterbildungen die Primarstufe zur Durchgangsstation machen könnten, wenn Lehrpersonen diese nach absolvierter Weiterbildung verliessen (Müller et al., 1975, S. 254, 318).

In der Vernehmlassung wird empfohlen, die Weiterbildung modular und institutionell eigenständig zu organisieren, sie aber gleichzeitig eng mit Grund- und Fortbildung zu verzahnen. Besonders an die Universitäten ergeht der Appell, ihre Studienangebote stärker auf die Lehrpersonenbildung auszurichten und sogenannte Kontaktstudien einzuführen (EDK, 1978, S. 134). Die Grundidee einer «strukturierten Lehrerschaft» findet durchaus Zustimmung, wird jedoch in ihrer konkreten Ausgestaltung deutlich kritisiert – etwa wegen einer befürchteten Hierarchiebildung innerhalb des Lehrberufs, des wachsenden Spezialisierungsdrucks sowie der unübersichtlichen Organisation des Weiterbildungssystems (EDK, 1978, S. 134-137; Schweizerischer Lehrerverein, 1977, S. 69). Die Weiterbildung solle darüber hinaus nicht nur einen Stufenwechsel – etwa vom Primar- zum Sekundarstufenlehrer –, sondern auch funktionale Spezialisierungen innerhalb einer Stufe ermöglichen (EDK, 1978, S. 139-143). Zur Abmilderung der genannten Bedenken wird vorgeschlagen, dass nur jene Weiterbildungsabschlüsse zu Besoldungserhöhungen führen sollen, die mit einer klaren funktionalen Mehrverantwortung verbunden sind. Dadurch solle auch verhindert werden, dass finanzielle Anreize zum alleinigen Weiterbildungsantrieb werden (EDK, 1978, S. 147).

3.3 Weitere für Weiterbildung relevante Konzepte

Einige weitere mit Weiterbildung verwandte oder verbundene Konzepte, die im LEMO-Bericht eine wichtige Rolle spielen, sollen nachfolgend zur besseren Einordnung kurz skizziert werden:

- Berufseinführung (vgl. in diesem Band Wyss & Leineweber, 2025):
Aus professionslogischer Perspektive ist die Berufseinführung eine eigenständige Phase zwischen Ausbildung und Weiterbildung. Sie gehört nicht mehr zur Ausbildung, da sie keinen formalen Abschluss vermittelt, markiert aber auch nicht den Beginn einer standardisierten Weiterbildung. Vielmehr handelt es sich um eine Übergangsphase mit gezielter Begleitung (vgl. EDK, 1996; Keller-Schneider & Hericks, 2020, S. 339-340). Da sie auf eine abgeschlossene Bildungsphase folgt, könnte sie auch der Weiterbildung zugerechnet werden, wenngleich sie heute an Pädagogischen Hochschulen oft noch im Bereich der Ausbildung verortet wird (vgl. Herzog & Makarova, 2020, S. 243). Im LEMO-Bericht wird die Berufseinführung als Phase beschrieben, in der Junglehrpersonen erstmals eigenverantwortlich unterrichten und dabei begleitet werden (vgl. Müller et al., 1975, S. 70). Die Empfehlung zur Berufseinführung fand breite Zustimmung, stiess aber auch auf Kritik, etwa wegen befürchteter Bürokratisierung und einer problematischen Vermischung von Beratung und Selektion (vgl. EDK, 1978, S. 125).
- Umschulung:
Auch das Thema «Umschulung» bzw. der Zugang zum Lehrberuf über sogenannte Lehramts- oder Sonderkurse wird im Bericht diskutiert. Während sich einige Stimmen vehement gegen diese Form der Ausbildung aussprechen – mit dem Argument, sie mindere das Sozialprestige des Berufs und sei mit nur zweijähriger Dauer unzureichend (vgl. Müller et al., 1975, S. 96-97) –, wird sie von anderen als sinnvolle Möglichkeit bewertet, insbesondere um durch Umschulung Personen mit Lebenserfahrung für das Lehramt, etwa auf der Sekundarstufe I, zu gewinnen. Entsprechend wird empfohlen, den Zugang über diesen Weg offenzuhalten. Zur Aufwertung dieses Qualifikationswegs wird zudem eine Begriffsänderung vorgeschlagen, um die negative Konnotation von Begriffen wie «Umschulung» oder «Sonderkurs» zu vermeiden (EDK, 1978, S. 74; Müller et al., 1975, S. 96-97).
- Rollendifferenzierung und «strukturierte Lehrerschaft»:
Der LEMO-Bericht führt die Idee einer «strukturierten Lehrerschaft» als neue Organisationsform ein (Müller et al., 1975, S. 57). Spezialisierungen gelten als notwendig, da Lehrpersonen nicht mehr allen Rollenerwartungen gleichzeitig entsprechen können. Zugleich soll verhindert werden, «dass geistig regsame und weiterbildungswillige Lehrkräfte aus der Unter- und Mittelstufe abwandern, weil sie nur auf diese Weise zu einer beruflichen Weiterbildung gelangen können» (Müller et al., 1975, S. 66). Kritische Anmerkungen dazu finden sich in der Vernehmlassung des Schweizerischen Lehrervereins. Lehrpersonenbildung wird dort als dauernder Berufsbildungsprozess verstanden, soll aber keineswegs einem zu starren System folgen (vgl. Schweizerischer Lehrerverein, 1977, S. 69).
- Weiterbildung der Lehrpersonenbildenden:
Auch die Qualifikation für die Lehrpersonenweiterbildung wird im LEMO-Bericht thematisiert (vgl. Müller et al., 1975, S. 296). Aus hochschuldidaktischer Sicht gilt die Weiterbildung von Lehrpersonenbildenden als zentrales Element der Professionalisierung (vgl. EDK, 1978, S. 153-159). Der LEMO-Bericht schlägt dazu eine Personalunion vor und betont die Rolle der Weiterbildung als Qualifikationsweg für «Lehrerbildner» (vgl. Müller et al., 1975, S. 92, 298). Eine Rollendifferenzierung war vorgesehen, unabhängig davon, ob die Weiterbildungsfunktionen an bestehenden Institutionen oder separaten Einrichtungen – bis hin zur Universität – angesiedelt sind (vgl. Criblez, 2001, S. 440-441; Müller et al., 1975, S. 294). Lehrpersonenbildende der Grundbildung sollen auch in der Weiterbildung tätig sein, benötigen dafür jedoch spezifische Zusatzqualifikationen – teils im Selbststudium, teils über Fortbildungen. Zudem wird empfohlen, Lehrpersonenbildende zur Mitwirkung an Fortbildungen zu verpflichten, um Rückmeldungen für die Weiterentwicklung der Grundbildung zu erhalten (Müller et al., 1975, S. 253). Berufspraktische Tätigkeiten, etwa die parallele Lehrtätigkeit an Seminaren und in der Volksschule, werden ausdrücklich als weiterbildend bewertet (vgl. Krummenacher, 1983, S. 8; Müller et al., 1975, S. 300).

3.4 Zwischenresümee und Einordnung

In den Ausführungen lassen sich drei strukturelle Herausforderungen und Chancen der Lehrpersonenweiterbildung zusammenfassen: als systemische Verortung die (fehlende) Gesamtkonzeption der Lehrpersonenbildung, die (anstehende) funktionale Differenzierung in der institutionellen Verortung sowie die (begrenzte) Modularisierung und Flexibilisierung. Damit werden sowohl strukturelle als auch zielgruppenspezifische Aspekte angesprochen:

- Der LEMO-Bericht versteht die Lehrpersonenbildung als ganzheitlichen Prozess, der die gesamte Berufslaufbahn umfasst und dem Prinzip des lebenslangen Lernens verpflichtet ist. Weiterbildung wird nicht als nachträgliche Korrektur der Grundbildung betrachtet, sondern als integraler Bestandteil eines rekurrenten Bildungssystems (vgl. Müller et al., 1975, S. 71).
- Die geplante Einführung einer «strukturierten Lehrerschaft» zielt auf eine funktionale Differenzierung, um pädagogischen Aufgaben besser gerecht zu werden und neue Laufbahnperspektiven zu schaffen. Weiterbildungsabschlüsse sollen besoldungswirksam sein und den Zugang zu spezifischen Funktionen ermöglichen. Gleichzeitig wird vor einer möglichen Abwanderung engagierter Lehrpersonen aus Unter- und Mittelstufe gewarnt, wenn keine adäquaten Entwicklungsperspektiven bestehen (Müller et al., 1975, S. 66).
- Fort- und Weiterbildung werden bereits im LEMO-Bericht modular gedacht, in enger Verbindung zur Grundbildung. Das vorgeschlagene Baukastensystem sollte sowohl Qualifikationen für neue Funktionen als auch lohnrelevante Wirkungen entfalten (vgl. Müller et al., 1975, S. 67). Die «Richtlinien für die Weiterbildung» schlagen eine stufen-, fach- und funktionspezifisch aufgebaute Struktur vor, die zugleich individualisierbar und institutionell verankert ist (Müller et al., 1975, S. 260).

Die Reformvorschläge sind vor dem Hintergrund des damaligen Lehrpersonenmangels zu lesen, der den politischen Druck zur Steigerung der Attraktivität des Berufs erhöhte (vgl. Müller et al., 1975, S. 57-58). Aufgrund knapper Mittel wurde teilweise sogar vorgeschlagen, den Fokus weniger auf die Grundbildung als vielmehr auf die Fortbildung zu richten, da dort grössere Reichweite und Wirksamkeit vermutet wurden (vgl. Jenzer, 1985, S. 40).

Fort- und Weiterbildung wurden in der Reformdiskussion als zentrale Hebel für schulische Innovation und Bildungsentwicklung verstanden. Sie galten nicht nur als individuelle Professionalisierungsinstrumente, sondern auch als Voraussetzung für die Anpassung des Bildungssystems an gesellschaftliche Veränderungen (vgl. Müller et al., 1975, S. 313). Fortbildung sollte sich nicht primär auf Inhalte der Grundbildung beziehen, sondern auf das sich wandelnde Berufsfeld und laufbahnspezifische Bedürfnisse (vgl. Badertscher, 1992, S. 65). Damit rückt Lehrpersonenbildung in ein Spannungsfeld zwischen individueller Entwicklung, systemischen Anforderungen und gesellschaftlichem Auftrag.

Bereits in einer ersten Rückschau wurden Reformbedarfe sichtbar: Zehn Jahre nach der Veröffentlichung des Berichts wurde gefordert, neue Schwerpunkte zu setzen – etwa durch schulhausbezogene Formate oder Bildungsurlaube zur Intensivweiterbildung (vgl. Aebli, 1985, S. 30). Insgesamt lässt sich Folgendes festhalten: Auf den institutionellen Ausbau der Lehrpersonenfortbildung ab 1970 folgte ab etwa 1990 eine Phase der «Desinstitutionalisierung» – der Rückzug des Staates aus der direkten Finanzierung und Steuerung (vgl. Criblez, 2000, S. 151-152).

4 Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz aus der Sicht der 2020er-Jahre

Die Weiterbildung von Lehrpersonen hat sich seit den 1970er-Jahren erheblich verändert – sowohl hinsichtlich ihrer rechtlichen und institutionellen Verankerung als auch bezüglich ihrer inhaltlichen Ausrichtung und Funktion. Die 2020er-Jahre sind durch neue bildungspolitische Steuerungsinstrumente, ein differenzierteres Rollenverständnis der Pädagogischen Hochschulen sowie eine Modularisierung und Flexibilisierung der Angebote geprägt. Dieser Abschnitt diskutiert die Weiterbildung von Lehrpersonen mit Blick auf drei zentrale Perspektiven: ihre systemische Verortung, ihre institutionelle Verankerung mit Fokus auf Pädagogische Hochschulen und die aktuellen Tendenzen der Modularisierung und Flexibilisierung.

4.1 Systemische Verortung

Im Vergleich zur Situation der 1970er-Jahre bestehen in den 2020er-Jahren deutlich weiterentwickelte gesetzliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen. Zwei zentrale Bezugsgrössen bilden das HFKG (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) sowie das WeBiG (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2014). Das WeBiG regelt den nicht formalen Weiterbildungsbereich in der Schweiz und formuliert übergeordnete Prinzipien: Es betont die Eigenverantwortung der Individuen, fordert aber zugleich die Unterstützung durch Arbeitgebende, Bund und Kantone. Die Qualitätssicherung verbleibt bei den Anbietenden, soll jedoch durch mehr Transparenz gestärkt werden. Zudem hebt das Gesetz die Bedeutung informellen Lernens und die Notwendigkeit von Chancengleichheit hervor, ohne dabei in den freien Bildungsmarkt einzugreifen.

Das HFKG wiederum ermöglicht die hochschulübergreifende Koordination der dort angesiedelten Weiterbildung. Es schafft die rechtliche Grundlage für gemeinsame Qualitätsstandards und für eine nationale Abstimmung zwischen den Hochschultypen. Die Verantwortung für die Qualitätssicherung verbleibt bei den Anbietenden, wobei diese durch mehr Transparenz gestärkt werden soll.

4.2 Institutionelle Verankerung

Die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist heute meist Teil des Auftrags Pädagogischer Hochschulen (vgl. EDK, 1995). Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen wurde hochschulische Weiterbildung als Leistungsauftrag institutionell verankert (vgl. EDK, 1995). Ein bedeutender Schritt zur nationalen Koordination erfolgte durch die Einrichtung einer Arbeitsgruppe von swissuniversities, die Eckwerte zur Hochschulweiterbildung erarbeitete (vgl. swissuniversities, 2020a). Diese beinhalten einheitliche Formate wie Certificate, Diploma und Master of Advanced Studies (CAS, DAS, MAS) sowie die Verwendung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) für die hochschulische Weiterbildung. Zu ergänzen sind hier kleinere Formate der hochschulischen Weiterbildung wie Kurse, Tagungen und Online-Lernumgebungen.

Trotz dieser Entwicklungen fehlt bislang ein übergreifender Qualifikationsrahmen, der die Lehrpersonenweiterbildung an Hochschulen systematisch abbildet. Zudem bleibt der Bereich der sogenannten Dienstleistungen – darunter fallen schulinterne Angebote, Beratungen oder Unterstützungen beim Berufseinstieg – in vielen Weiterbildungsmodellen strukturell unterrepräsentiert (vgl. Herzog, 2016). Obwohl dort faktisch häufig Weiterbildungsinhalte vermittelt werden, wird dieser Bereich nicht systematisch als solcher ausgewiesen (vgl. Kraus & Weil, 2021, S. 359–360).

Die Kommission Weiterbildung und Dienstleistungen der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities befasst sich mit diesen Fragen und entwickelt konzeptionelle Grundlagen weiter (vgl. swissuniversities, 2024a). So wird in neueren Strategiepapieren betont, dass die bisherige Trennung zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung zunehmend durchlässiger werde – etwa durch Microcredentials und flexiblere Angebotsformate (vgl. swissuniversities, 2021, 2024b). In der Praxis ist eine konsequente Verzahnung der unterschiedlichen Bereiche allerdings noch kaum umgesetzt (vgl. Weil, 2024). Besonders die Berufseingangsphase wird weiterhin häufig separat von Weiterbildung gedacht und strukturell der Ausbildung oder spezifischen Einführungsprogrammen zugeordnet (vgl. Herzog & Makarova, 2020; Keller-Schneider & Hericks, 2020, S. 339–340).

4.3 Modularisierung und Flexibilisierung

In den 2020er-Jahren wird Weiterbildung zunehmend als Teil des lebenslangen Lernens begriffen und umfasst nicht formale Bildungsaktivitäten (z.B. strukturierte Kurse) sowie informelles Lernen (z.B. Selbststudium) (vgl. SKBF, 2023, S. 336–337). Diese Definition orientiert sich an den Vorgaben des Bundesamts für Statistik und betont insbesondere Anpassungsweiterbildung, das heisst den Erhalt und die Aktualisierung bestehender beruflicher Kompetenzen (Bundesamt für Statistik, 2017; SKBF, 2023, S. 342).

Die stärkere Modularisierung von Weiterbildungsangeboten ermöglicht individuelle Lernpfade, etwa durch Microcredentials, die flexibel kombiniert und zu anerkannten Abschlüssen ausgebaut werden können. Damit wird Weiterbildung nicht nur bedarfsgerechter, sondern auch anschlussfähiger gestaltet – etwa für Lehrpersonen mit heterogenen Berufserfahrungen oder spezifischen Qualifizierungsbedarfen. Gleichzeitig gewinnt die Praxisorientierung weiter an Bedeutung, beispielsweise in lernprozessbegleitenden Formaten mit Elementen wie Coaching, Feedbackzyklen und reflektierter Erprobung im Schulalltag (vgl. Rzejak & Lipowsky, 2020, S. 646–649).

5 Herausforderungen für die Lehrpersonenweiterbildung der 2020er-Jahre

Ausgehend von den allgemeinen strukturellen Rahmenbedingungen der 2020er-Jahre für die Lehrpersonenweiterbildung lassen sich die drei Entwicklungslinien aus dem LEMO-Bericht nochmals aufgreifen:

- Systemische Verortung:

Die strukturelle Forderung nach einer Einheit von Aus-, Fort- und Weiterbildung in einem Gesamtmodell ist – wenn überhaupt – nur punktuell eingelöst. Weiterbildung muss künftig noch konsequenter als integrativer Bestandteil der Lehrpersonenbildung verstanden werden, das heisst nicht als unverbunden nachgelagert, sondern als rekurrentes Element eines iterativen professionellen Lernprozesses (vgl. Kraus, 2017). Dafür kann ein verbindlicher Rahmen hilfreich sein, beispielsweise im Sinn von Standards (Leutwyler & Ettlin, 2008, S. 17–21) oder als

konzeptionelle Fassung der Bezugnahme (vgl. Weil, 2024). Auf Systemebene werden aber eher strukturelle und finanzielle Rahmenbedingungen geregelt als inhaltliche Bezüge hergestellt. Zudem erfolgt dabei meist ein Bezug auf grössere Formate (CAS, DAS, MAS); kleinere Formate wie Kurse oder Tagungen finden kaum Berücksichtigung. Klärungsbedarf besteht beim systemischen Gesamtblick: Hier ist das Spannungsfeld zwischen Weiterbildung ausserhalb des formalen Bildungssystems und hochschulischer Weiterbildung zu nennen – etwa bei der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen aus dem Schulfeld. Ein weiteres Spannungsfeld zeigt sich in der Aufteilung zwischen Aus- und Weiterbildung sowie in der Positionierung des Berufseinstiegs und von Dienstleistungen. Hier treffen institutionelle Steuerungslogiken und die Perspektive individuell verantworteter Weiterbildung innerhalb der Lehrpersonenbildung aufeinander.

- Institutionelle Verortung:

Insgesamt wird konstatiert, dass die Reform der Lehrpersonenbildung in der Schweiz vor allem die Grundausbildung modernisiert habe, während die Weiterbildung weiterhin in alten Strukturen verankert bleibe (vgl. Herzog & Makarova, 2020, S. 243). Besonders die Weiterbildung von Volksschullehrpersonen ist vielerorts noch stark an die kantonalen Bildungsverwaltungen gebunden. Für die Sekundarstufe II koordiniert zwar das Schweizerische Zentrum für die Mittelschule die Angebote, es bietet selbst aber keine Weiterbildung an. Insgesamt sind die Weiterbildungsangebote noch immer punktuell und oft beliebig (vgl. Criblez, 2002; Herzog & Makarova, 2020). Was bislang fehlt, ist eine koordinierte und flächendeckende Umsetzung einer ganzheitlichen Lehrpersonenbildung, das heisst im Sinne von LEMO ein gewisses Mass an Vereinheitlichung im Verhältnis von Grund-, Fort- und Weiterbildung, ohne die Autonomie der Hochschulen, der Schulen und der Lehrpersonen zu stark einzuschränken.

- Modularisierung:

Innerhalb der Lehrpersonenweiterbildung sind die Entwicklungen in Bezug auf Formate und Zugänge weit fortgeschritten (Stichwort: Baukastensystem), nicht jedoch im Hinblick auf lohnwirksame Funktionsdifferenzierung durch Fort- und Weiterbildung. Ein modularisiertes Baukastensystem ist auf der Ebene von CAS, DAS und MAS umgesetzt und durch die Verwendung des ECTS existieren auch strukturelle Grundlagen für die Anrechnung kleinerer Einheiten. Kleine, zertifizierte Lerneinheiten, die individuelle Weiterbildung modularisieren und gleichzeitig zu einer formalen Qualifikation führen können, befinden sich mit Microcredentials in der Ausgestaltung (vgl. swissuniversities, 2024b). Prinzipiell ist auch die Möglichkeit gegeben, Weiterbildungsmodule im Umfang von bis zu 30 ECTS-Punkten als Studienleistungen der Ausbildung anzurechnen (vgl. EDK, 2024). Damit wird Weiterbildung nicht nur zum Werkzeug der Professionalisierung, sondern auch zur strukturellen Brücke innerhalb des Bildungssystems und zur beruflichen Laufbahn (vgl. Weil & Eugster, 2019). Allerdings sind auch diese Entwicklungen eher struktureller Natur und inhaltlich meist innerhalb einzelner Hochschulen und nicht schweizweit abgestimmt.

Die strukturelle Abtrennung des Leistungsbereichs Dienstleistungen an Hochschulen bedeutet im Vergleich zum LEMO-Bericht eine zusätzliche Herausforderung. Schulinterne und massgeschneiderte Weiterbildungen sowie Beratungen sind wesentliche Bestandteile professioneller Entwicklung, werden jedoch finanziell und strukturell an Pädagogischen Hochschulen unterschiedlich gehandhabt (vgl. Weil, 2024). Bereits bestehende Instrumente wie Admission sur dossier und Validation des acquis d'expérience eröffnen die Möglichkeit, informelle und nonformale Lernleistungen gezielt mit formalen Hochschulabschlüssen zu verknüpfen (vgl. swissuniversities, 2020b, 2023). Die Instrumente zur kompetenzorientierten Anrechnung nicht hochschulischer Weiterbildungsleistungen oder Kompetenzerweiterungen im Rahmen von Dienstleistungen, die von Hochschulen erbracht werden, wären demnach prinzipiell vorhanden. Eine konzeptionelle Rahmung würde hier die Übersichtlichkeit und die Kohärenz aus systemischer Sicht erhöhen.

6 Resümee

Fort- und Weiterbildung spielten bereits im LEMO-Bericht eine zentrale Rolle im Gesamtblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Aspekte wie die systemische Verortung, die institutionelle Verankerung und die Modularisierung wurden bereits damals angelegt und haben bis heute nichts an ihrer Aktualität eingebüsst. Hinsichtlich einer systemischen Verortung bestehen jedoch weiterhin

sogenannte «Strukturprobleme»: Zum einen sind die Zuordnungen zur Weiterbildung bzw. zum Berufseinstieg zu diskutieren, zum anderen stellen sich seit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen infolge der Einteilung in Leistungsbereiche neue systemische Fragen. Dabei treffen die Positionierungen von Weiterbildung im Bildungssystem auf institutionelle Fragen zur Rolle der Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen. Hinzu kommt die Perspektive auf informelle und nonformale Weiterbildung im Rahmen der Lehrpersonenbildung. Hier gilt es weiterhin, Klärungen auszuhandeln, sich aber auch mit einer gewissen Ambivalenz zwischen den unterschiedlichen Systemebenen zu arrangieren.

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen rückten institutionelle Fragen zur Verortung der Weiterbildung in den Vordergrund. Dabei musste ihre Position sowohl im Bildungssystem als auch in der hochschulischen Struktur bestimmt werden. Eine gewisse Standardisierung und Koordination (z.B. durch swissuniversities und EDK) schufen strukturelle und strategische Voraussetzungen für ein gesamthaft getragenes System der Lehrpersonenbildung. Auch die Anrechnung informeller oder nonformaler Bildungsleistungen weist auf ein wachsendes Verständnis von Weiterbildung bzw. Kompetenzentwicklung als Bestandteil lebenslangen Lernens mit Schnittstellen zum formalen Bildungssystem und zum Hochschulbereich hin.

Bezüglich der Modularisierung hat sich im gesamten Hochschulbereich seit dem LEMO-Bericht einiges verändert: Mit CAS, DAS und MAS sowie kleineren Einheiten wie Modulen und Kursen wurde ein Baukastensystem weiterentwickelt und es wurden hochschulübergreifende Konventionen etabliert, die auch für die Weiterbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung genutzt werden. Was jedoch durch die Aufteilung in Leistungsbereiche teilweise aus dem Blick geraten ist, sind die Weiterbildungsaktivitäten von Lehrpersonen in von Hochschulen begleiteten Prozessen (Stichwort: schulinterne Weiterbildung oder Beratung als Dienstleistung) sowie jene in nicht hochschulisch begleiteten Prozessen (Stichwort: «in-service training»/Lernen am Arbeitsplatz).

Die Trias von Lehrpersonenbildung als Grund-, Fort- und Weiterbildung der 1970er-Jahre kann für die 2020er-Jahre als Abstimmungsherausforderung zwischen informellem Lernen und Hochschule reformuliert werden. Für Pädagogische Hochschulen ergibt sich zudem Abstimmungsbedarf zwischen den Leistungsbereichen «Ausbildung», «Forschung», «Weiterbildung» und «Dienstleistungen». Die institutionelle Verankerung der Weiterbildung auch an Hochschulen eröffnet zwar neue Handlungsspielräume, bringt aber auch Herausforderungen mit sich: Weiterbildung ist doppelt gerahmt – einerseits im hochschulischen Kontext mit wissenschaftlicher Orientierung, andererseits im schulischen Entwicklungskontext mit starkem Praxisbezug. Diese doppelte Referenzlogik wird bislang kaum kohärent aufgegriffen.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage an Relevanz, wie Weiterbildung künftig stärker als Teil eines rekurrenten, berufsbiografischen Lernprozesses verstanden und ausgestaltet werden kann. Dabei wäre zu prüfen, wie sich informelle Lernprozesse, schulinterne Formate und hochschulische Angebote besser aufeinander beziehen lassen. Die Hochschulen verfügen hierfür über geeignete Instrumente – entscheidend ist jedoch deren strategische und koordinierte Nutzung.

Der LEMO-Bericht hatte für die 1970er-Jahre einen Gesamtblick auf die Lehrpersonenbildung zur Verfügung gestellt. Dieses Prinzip bringt Verortungsmöglichkeiten mit sich, muss aber für die jeweiligen Kontextbedingungen immer wieder neu verhandelt werden.

Literatur

- Aebli, H. (1985). Die Ausbildung der Ausbilder für die Lehrerbildung von morgen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 23-27.
- Badertscher, H. (1992). Zum Verhältnis von Grundausbildung und Fortbildung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10(1), 58-65.
- Balmer, T. (2018). *Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. Effekte von Lehrmittelkursen auf Kognitionen und die Unterrichtsgestaltung von Lehrpersonen sowie die Unterrichtswahrnehmung der Schülerinnen und Schüler*. [Dissertation]. Universität Zürich.
- Bundesamt für Statistik. (2017). *Weiterbildung in der Schweiz 2016: Kennzahlen aus dem Mikrozensus Aus- und Weiterbildung*. BFS.
- Criblez, L. (2000). Zwischen Selbst- und Verwaltungssteuerung – Institutionalisierung und Desinstitutionalisierung der Lehrerfortbildung. *Grundlagen der Weiterbildung*, 11(3), 149-152.
- Criblez, L. (2001). Die Ausbilderinnen und Ausbilder: Hauptakteure der Lehrerbildung. Ausgewählte Ergebnisse aus der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 437-486). Rüegger.
- Criblez, L. (2002). *Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte der Berufsbildung und der Allgemeinbildung der Sekundarstufe II: Schlussbericht zuhanden der EDK*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

- Criblez, L. (2015). Die Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern: vom Staatsmonopol zum handelbaren Gut? In K. Kraus (Hrsg.), *Bildung von Lehrerinnen und Lehrern: Herausforderungen in Schule, Hochschule und Gesellschaft* (S. 73-90). Budrich.
- Criblez, L. (2022). Zur Entwicklung der Weiterbildung/Erwachsenenbildung während der Bildungsexpansionsphase der 1960er- und 1970er-Jahre. *Education Permanente*, 56(2), 8-19.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Empfehlung der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen* (verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970). Klett.
- EDK. (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von morgen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1990). *Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1991). *EDK-Projekt Lehrerfortbildung von morgen (LEFOMO). Vorprojekt: Schlussbericht*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1998). *Empfehlungen zur Terminologie der Lehrerbildung*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1999). *Erwachsenenbildung in den Kantonen. Materialien, Vorschläge und Anträge der Interkantonalen Konferenz der Beauftragten für Erwachsenenbildung (IKEB)*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2024). *Teilrevision des Reglements über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019 (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARDL): Erläuternder Bericht vom 25. Oktober 2024*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Gretler, A. (1991). Das schweizerische Bildungswesen auf dem Prüfstand. Der OECD-Bericht «Bildungspolitik in der Schweiz» und die EDK-Berichte «Bildung in der Schweiz von morgen». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9(1), 127-140.
- Günther, U. (1982). *Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion. Dargestellt am Beispiel der UNESCO «Recommendation on the development of adult education» und der Überlegungen zum Prinzip des lebenslangen Lernens*. Böhlau.
- Herzog, S. (2016). Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen. Sichtweisen zu ihren Problemzonen und zum Potential ihrer Beziehungen. In E. Wannack & H. Rhy (Hrsg.), *Reflexionen zum Auftrag Pädagogischer Hochschulen: 10 Jahre PHBern* (S. 69-87). hep.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237-246). Klinkhardt.
- Jenzer, C. (1985). *Lehrerbildung in verändertem Umfeld. Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 39-41.
- Kaiser, L. (1970). *Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz*. Beltz.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 339-343). Klinkhardt.
- Knoll, J. H. (1996). *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee*. Bertelsmann.
- Kraus, K. (2017). Bildung im Modus der Iteration - Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 287-300.
- Kraus, K. & Weil, M. (2021). Der Leistungsbereich Weiterbildung im institutionellen Kontext. Zum reflexiven Potenzial der Pandemiesituation für das organisationale Lernen von Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(3), 356-369.
- Krummenacher, H. (1983). Lehrerbildung und Volksschullehrer: Ein Modell der Verbindung von Theorie und Praxis? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1(1), 3-9.
- Lanker, H. R. (1989). Lehrerfortbildung: Mehr als Kurse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(1), 77-81.
- Leutwyler, B. & Ettlin, E. (2008). Standards in der Weiterbildung - Perspektiven eines integralen Steuerungskonzeptes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 11-22.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Reusser, K. & Wyss, H. (2000). Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs zu neuen Zielen. Standortbestimmung der Schweiz. Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1), 7-16.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644-651). Klinkhardt.

- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bundeskanzlei.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2014). *Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) vom 20. Juni 2014*. Bundeskanzlei.
- Schweizerischer Lehrerverein. (1977). Lehrerbildung von morgen. Stellungnahme des Schweizerischen Lehrervereins zum Bericht der Expertenkommission. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 122(3), 65-76.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung* (3. Auflage). Bertelsmann.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Strittmatter, A. (1990). Lehrerfortbildung in der Schweiz - Strukturen und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8(1), 58-64.
- swissuniversities. (2020a). *Eckwerte Hochschulweiterbildung*. swissuniversities.
- swissuniversities. (2020b). *Vereinbarung der Mitglieder der Kammer PH swissuniversities zur Harmonisierung der Aufnahme sur dossier (ASD)*. swissuniversities.
- swissuniversities (2021). *Zukunft der Hochschulweiterbildung*. swissuniversities.
- swissuniversities. (2023). *Vereinbarung der Mitglieder der Kammer PH von swissuniversities zur Durchführung der Validation des acquis de l'expérience (VAE)*. swissuniversities.
- swissuniversities. (2024a). *Kommission Weiterbildung und Dienstleistungen - Mandat 2025-2028*. swissuniversities.
- swissuniversities. (2024b). *Microcredentials - Gemeinsames Verständnis der Schweizer Hochschulen*. swissuniversities.
- Tietgens, H. (2016). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 25-41). Springer.
- Waldner, P. (1976). Lehrerbildung: Grundausbildung - Ergänzungsbildung - Fortbildung. *Schweizer Schule*, 63(10), 379-381.
- Weibel, W. (1974). Lehrerfortbildung in der Schweiz. Eine Übersicht - Leicht gekürzter Bericht eines OECD/CERI-Projektes «La créativité de l'école». *Schweizer Schule*, 61(18), 768-777.
- Weil, M. (2024). Weiterbildung als «Flexibilisierungsoption» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42(2), 147-164.
- Weil, M. & Eugster, B. (2019). Thinking outside the box. De-structuring continuing and higher education. In A. Heikkinen, J. Pätäri & G. Molzberger (Hrsg.), *Disciplinary struggles in education*. (S. 135-153). Tampere University Press.
- Widmer, K. (1966). Die Weiterbildung des Lehrers - eine dringliche Aufgabe unserer Zeit. *Handarbeit und Schulreform*, 71(9), 459-485.
- Wyss, C. & Leineweber, S. (2025). Der allgegenwärtige Ruf nach mehr Praxisrelevanz und Praxisbedeutsamkeit - Die Berufspraktischen Studien zwischen Kontinuität und Wandel. In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 43-51). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453440>



Wissenschaftsorientierung

Wissenschaftsorientierung

Wis | sen | schafts | ori | en | tie | rung, die

Mit dem Begriff der Wissenschaftsorientierung wird die Ausrichtung von Denken und Handeln an wissenschaftlichen Prinzipien und Erkenntnissen bezeichnet.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden Wissenschaft, Hochschullehre und Berufspraxis miteinander verbunden, indem die Bildungsangebote auf wissenschaftlichen Grundlagen aufbauen und (angehende) Lehrpersonen dazu befähigt werden, ihre berufspraktische Tätigkeit zu analysieren, zu verstehen und gezielt weiterzuentwickeln.

Criblez, Lucien (2025). «Lehrerbildung von morgen» als Expert:innenbericht – Der LEMO-Bericht im Kontext der Entstehung wissenschaftlicher Politikberatung im Bildungsbereich. In Christina Huber & Peter Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen – Einschätzungen – Entwicklungen* (S. 69-80). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453444>

«Lehrerbildung von morgen» als Expert:innenbericht – Der LEMO-Bericht im Kontext der Entstehung wissenschaftlicher Politikberatung im Bildungsbereich

« La formation des enseignants de demain » sous forme de rapport d'expert·e·s – Le rapport LEMO dans le contexte de l'émergence du conseil scientifique en politique éducative

Autor | Lucien Criblez

Der folgende Beitrag verfolgt zwei Ziele: Einerseits soll die Expert:innenkommission «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) im zeitgenössischen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Umfeld kontextualisiert werden. Andererseits wird im Vergleich mit anderen Expert:innengremien auf nationaler, kantonaler und interkantonaler Ebene der «Charakter» der Kommission zu interpretieren versucht. Nach einer Einleitung zum Umfeld der Kommission wird zunächst danach gefragt, wer die Expert:innen der LEMO-Kommission waren. Anschliessend wird auf das Entstehen von Politikberatung im Bildungsbereich in der Schweiz hingewiesen. Insgesamt werden diese Entwicklungen als Teil des doppelten Prozesses der «Verwissenschaftlichung der Gesellschaft» und der «Politisierung der Wissenschaft» interpretiert und der LEMO-Bericht wird als Teil der entstehenden Bildungspolitikberatung durch (wissenschaftliche) Expert:innen eingeordnet.

Bildungsplanung | Bildungspolitikberatung | Expert:innen | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | Schulkoordination

Le présent article poursuit deux objectifs : d'une part, il vise à replacer la « commission d'experts pour la formation des maîtres de demain » (dit commission LEMO) dans le contexte politico-éducatif et scientifique contemporain. D'autre part, il cherche à interpréter le « caractère » de la commission en la comparant à d'autres comités d'expert·e·s aux niveaux national, cantonal et intercantonal. Après une introduction consacrée au contexte de la commission (section 1), la section 2 examine la question de savoir qui sont les expert·e·s de la commission LEMO. La section trois traite de l'émergence du conseil politique dans le domaine de l'éducation en Suisse. Enfin, la dernière section situe ces évolutions dans le cadre de la « scientification de la société » et de la « politisation de la science ». En conclusion, la genèse du rapport LEMO est considérée comme une partie du processus naissant de conseil en politique éducative exercé par des expert·e·s scientifiques.

conseil en matière de politique éducative | coordination scolaire | formation des enseignant·e·s | expert·e·s | planification de l'éducation

1 Einleitung: Kontexte der Entstehung des Berichts «Lehrerbildung von morgen»

Die «trente glorieuses» (Fourastié, 1979) zwischen dem Zweiten Weltkrieg und 1975 (1973 erste, 1975 zweite Ölpreiskrise; vgl. Göbel, 2013) waren die Jahre des fast ungebrochenen Wirtschaftswachstums mit einer erstaunlich langen Periode der Quasi-Vollbeschäftigung (Müller & Woitek, 2012). Da – vereinfacht formuliert – Lehrer:innen bei (im internationalen Vergleich und im Vergleich zu heute) geringer Maturitäts- und Hochschulquote zu den sehr gut ausgebildeten Nachwuchskräften gehörten, galten sie in der boomenden Wirtschaft als willkommene Arbeitskräfte, verliessen also den Schuldienst, während die stark wachsenden Geburtenjahrgänge und der Ausbau der Bildungssysteme nach immer mehr Lehrer:innen verlangten (Criblez, 2017; Hodel, 2005). Mitte der 1970er-Jahre kippte die wirtschaftliche Situation allerdings schnell – und der langjährige Lehrer:innenmangel war abrupt zu Ende, ja der Bedarfszyklus wechselte schnell hin zum Lehrer:innenüberfluss. Im Zeitverlauf wurde der Expert:innenbericht «Lehrerbildung von morgen» (Müller et al., 1975; im Folgenden: «LEMO») vor diesem fundamentalen Wandel, das heisst zur Zeit des grossen Lehrer:innmangels, in Auftrag gegeben. Er erschien zeitlich *parallel* zum «tipping point», die Folgearbeiten (u.a. EDK, 1978a, 1978b) fielen aber bereits in die Zeit der Lehrer:innenarbeitslosigkeit *danach*. Einige wenige Hinweise mögen diese Entwicklungen einleitend kontextualisieren.

Spätestens ab Mitte der 1950er-Jahre expandierte der Bildungsbereich auch in der Schweiz aus mindestens vier Gründen stark: durch wachsende Schüler:innenjahrgänge (Demografie), durch die «Verschulung» der Sekundarstufen I (neun Jahre Unterrichtspflicht) und II (steigende Absolvent:innenquoten in Berufsbildung und Gymnasium), durch die Öffnung der höheren Bildung und durch einen weitverbreiteten (im Rückblick etwas «naiv» anmutenden) Bildungsoptimismus. Letzterer war mit Hoffnungen auf Aufstieg durch Bildung verbunden (seit den 1960er-Jahren unter dem Begriff der «Chancengleichheit» diskutiert) und zeigte sich sowohl im Ausbau der Bildungsangebote (insbesondere Kindergarten, Dreiteilung der Berufsbildung in Anlehre, Lehre und Berufsmittelschule, Schaffung der Diplommittelschule und der neuen Maturitätstypen D und E, Etablierung der Höheren Fachschulen; vgl. Criblez, 2001) als auch in der Steigerung der Nachfrage nach Bildung. Der dadurch erzeugte sehr grosse Mangel an Lehrpersonen auf allen Bildungsstufen (Criblez, 2017) hatte zwar in vielen Kantonen zur Einführung neuer Lehrer:innenbildungskonzepte (maturitätsgebundener Weg, Umschulungskurse für Berufsleute) geführt, insgesamt blieben Reformen aber vorerst aus. Insbesondere die Verlängerung der seminaristischen Ausbildung war zum Teil schon seit Längerem diskutiert worden. Erst mit dem Schulkonkordat von 1970 erlangte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) einen verbindlicheren (Rechts-)Status, wurde dadurch handlungsfähiger und gab sich selbst den Auftrag einer stärkeren Koordination im Bildungsbereich – auch im Bereich der Lehrer:innenbildung (Müller et al., 1975, S. 27). Diesem Ziel sollten auch Empfehlungen zur «Anerkennung von ... Diplomen» und zu einer «gleichwertigen Lehrerausbildung» dienen (EDK, 1970, Art. 3).

→ Karl Frey, Gründer und Leiter der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL; vgl. Höhener, 2021, S. 43–64) hatte 1969 mit seinen Mitarbeitern im Auftrag der Konferenz der Direktoren schweizerischer Lehrerbildungsanstalten und des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes eine zweibändige Analyse der Lehrer:innenbildungsanstalten in der Schweiz vorgelegt (Frey & Mitarbeiter, 1969a, 1969b; zusammenfassend: Frey, 1969).¹ Die Analyse fokussierte die Volksschullehrer:innenausbildung, die in fast allen Kantonen auch für den Unterricht auf der Primaroberstufe (im LEMO-Bericht als Primarstufe II bezeichnet; Müller et al., 1975, S. 23) qualifizierte, schloss also insbesondere die Sekundar- und die Gymnasiallehrer:innenausbildung (dazu: EDK, 1979; Egger, 1983; Horn et al., 1969) und die Ausbildung in den sogenannten Frauenlehrberufen aus. Die grosse Differenz zwischen den Kantonen und den Lehrer:innenbildungskonzepten, die sich in diesen beiden Berichten zeigte, legte Bestrebungen zur Harmonisierung nahe, eine Tendenz, die in der bildungspolitischen Diskussion der Schweiz seit spätestens Mitte der 1960er-Jahre im Kontext der Diskussionen um den «kooperativen Föderalismus» (Häfelin, 1969) an Bedeutung gewonnen hatte. Die Gründung der vier Regionalkonferenzen der EDK,² die Neuorganisation der EDK 1968 und das Schulkonkordat der EDK (Arnet, 2000; EDK, 1970) im Sinne einer stärkeren *horizontalen Politikverflechtung* zwischen den Kantonen waren wohl die wichtigsten institu-

1 Im Untertitel ist von 52 Lehrerbildungsanstalten die Rede, im Text werden dann aber 53 aufgelistet (Frey & Mitarbeitende, 1969a, S. 24–31).

2 1965: Innerschweizer EDK (IEDK, heute: Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz, BKZ) und Nordwestschweizerische EDK (NW EDK); 1966: Regionalkonferenz Ostschweiz (EDK-Ost); 1969: Regionalkonferenz Westschweiz und Tessin (CDIP-SR-TI, heute: CIIP). Letztere war allerdings (ohne entsprechenden Rechtsstatus) bereits seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aktiv (Manz, 2012).

tionellen Schritte der Kantone zur Verbesserung der Schulkoordination (Manz, 2011). Der vorgesehene zweite Teil der Neuorganisation des kooperativen Föderalismus im Bildungsbereich als Verbesserung der *vertikalen Kooperation* zwischen Bund und Kantonen durch eine Revision des Bildungsartikels 27 in der Bundesverfassung scheiterte allerdings in der Volksabstimmung 1973 (Criblez, 2008).

Etwa so lassen sich – sehr kurz gefasst – einige der zentralen Faktoren und Entwicklungen zusammenfassen, die das Entstehen des LEMO-Berichts (Müller et al., 1975) in der ersten Hälfte der 1970er-Jahre kontextualisieren und erklären können. Ein weiterer Kontext war von Bedeutung, der im vorliegenden Beitrag fokussiert werden soll: Unter anderem um die Expansion (nicht nur im Bildungsbereich) bewältigen zu können, hatten (Bildungs-)Politik und (Bildungs-)Verwaltung damit begonnen, sich stärker auf Expert:innenberichte, Planungsdokumente und Prognosen zu stützen. Generell folgte auch die Schweizer Bildungspolitik dem internationalen Trend der «Verwissenschaftlichung der Gesellschaft» (Weingart, 1983), in deren Kontext die Politikberatung stark an Bedeutung gewann (vgl. u.a. Rudloff, 2008; Tenorth, 2004). Im Bereich der Bildungspolitik sollten unter anderem bessere statistische Daten die Grundlagen für die entstehende Bildungsplanung (Criblez & Ruoss, 2026) schaffen und eine «rationale Bildungspolitik» (Widmaier & Bahr, 1966) unterstützen (Criblez, 2007, 2015). Zunächst war es der Bund, der seit den späten 1950er-Jahren Expert:innenberichte vor allem zum sogenannten «Nachwuchsmangel» (heute wohl: Fachkräftemangel) verfassen liess. Der 1968 geschaffene Wissenschaftsrat legte dann in den 1970er-Jahren verschiedene Expert:innen- und Planungsberichte zum Ausbau der Hochschulen und zur Forschungspolitik vor. Aber auch die Kantone waren aktiv geworden und richteten Bildungsplanungsstellen bzw. Pädagogische Arbeitsstellen ein, die wissenschaftliche Expertise *innerhalb* der Verwaltung aufbauen sollten (Kussau & Oertel, 2011; Rothen, 2016). Auf interkantonaler Ebene beauftragte letztlich die EDK je eine Kommission mit der Erarbeitung von zwei Expert:innenberichten: bereits 1969 die Expert:innenkommission «Mittelschule von morgen» (Expertenkommission MIMO, 1972) und 1970 dann die LEMO-Kommission (Müller et al., 1975).

Vor diesem Hintergrund wird im zweiten Abschnitt zunächst gefragt: Wer waren die Expert:innen der LEMO-Kommission? Im dritten Abschnitt wird auf das Entstehen von Politikberatung im Bildungsbereich in der Schweiz hingewiesen, wobei zwischen nationalen und interkantonalen Expert:innengruppen sowie dem Aufbau innerkantonaler wissenschaftlicher Expertise unterschieden wird. Im letzten Abschnitt werden diese Entwicklungen im Kontext der «Verwissenschaftlichung der Gesellschaft» und der «Politisierung der Wissenschaft» (Weingart, 1983) verortet. Die Entstehung des LEMO-Berichts wird im Fazit insgesamt als Teil der entstehenden Bildungspolitikberatung durch (wissenschaftliche) Expert:innen eingeordnet.³

2 Wer waren die Expert:innen der LEMO-Kommission?

In der Wissenssoziologie werden Expert:innen oftmals von Lai:innen unterschieden. Der Unterschied wird meist darin gesehen, dass Expert:innen über detailliertes Spezial- bzw. Sonderwissen oder entsprechende Kompetenzen verfügen, worüber Lai:innen nicht verfügen (Sprondel, 1979). Aus einer solchen Perspektive stellen sich hinsichtlich der LEMO-Expert:innenkommission unterschiedliche Fragen, unter anderem: Wie setzte sich die Kommission zusammen? Warum war sie so zusammengesetzt? Über welches Spezialwissen, welche Qualifikationen und welche Kompetenzen verfügten die Mitglieder?

Die EDK setzte die Kommission 1970 ein, der Bericht erschien 1975. In der Selbstwahrnehmung umschrieb die LEMO-Kommission ihre Zusammensetzung und ihre Grundausrichtung so:

Das hier vorliegende Werk ist die Gemeinschaftsarbeit einer Gruppe schweizerischer Pädagogen. Die Verfassergruppe setzt sich zusammen aus Universitätsdozenten, Bildungsforschern, Seminarleitenden, Seminarlehrern und Volksschullehrern. ... Der Zusammensetzung ... entspricht das wesentliche Anliegen der vorliegenden Studie: Sie möchte eine Brücke schlagen von der Wissenschaft zur Bildungspolitik und zum Alltag des Lehrerbildners. (Müller et al., 1975, S. 16)

Die Kommission verstand ihren Bericht als «Experten-Gutachten» (Müller et al., 1975, S. 16), das als «wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung» (Müller et al., 1975, S. 20) gelten sollte. Allerdings wies sie auch darauf hin, dass nicht in jeder Hinsicht (seminaristischer versus maturitätsgebundener Ausbildungsweg, Berufsbild, Stellung der Allgemeinbildung) Konsens erzielt werden konnte.

Der Kommission gehörten 27 Mitglieder an, wobei fünf Mitglieder vorzeitig aus der Kommission auschieden und sechs Mitglieder während der Kommissionsarbeit neu aufgenommen wurden. Die meis-

³ Ich bedanke mich bei Christina Huber, Bruno Leutwyler und Peter Tremp für wichtige Hinweise zur Überarbeitung einer ersten Fassung dieses Beitrags und Jonna Truniger für das sorgfältige Korrektur.

ten Rotationen fielen auf das Jahr 1971. Drei Mitglieder waren weiblich, zwei Seminardirektorinnen (Seminar Sargans und Lehrerinnenseminar Menzingen) und eine Verbandsvertreterin. Die Kommission war «klassisch» organisiert mit Präsident (→Fritz Müller, Seminardirektor Thun), Vizepräsident (→Jean Eigenmann, stellvertretender Leiter der Etudes pédagogiques in Genf) und Sekretariat. Als Sekretär amtierte zunächst →Urs Peter Lattmann, im September 1971 folgte ihm →Anton Strittmatter nach. Beide waren Mitglieder der FAL (vgl. Abschnitt 1) und hatten an der Universität Freiburg promoviert. Lattmann folgte als Oberstudienrat Karl Frey, bis 1971 ebenfalls Kommissionsmitglied und Leiter der FAL, nach Kiel, als dieser als Direktor an das Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften wechselte, kehrte aber bereits 1972 als Leiter der Lehramtsschule des Kantons Aargau (ab 1975 dann Direktor der Höheren Pädagogischen Lehranstalt HPL in Zofingen) in die Schweiz zurück. Strittmatter war bis 1975 FAL-Ko-Leiter, wurde 1975 Leiter des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen in Luzern (ZBS) und übernahm später auch einen wesentlichen Teil der Auswertungsarbeiten zur Vernehmlassung des LEMO-Berichtes (EDK, 1978a, S. 5).

Sieben Kommissionsmitglieder stammten aus der französischsprachigen Schweiz, ein Mitglied aus dem Tessin. Die Mitglieder aus der deutschsprachigen Schweiz waren somit schon allein quantitativ dominant. Das «Verzeichnis der Bearbeiter» der Kapitel (Müller et al., 1975, S. 345-346) zeigt sehr deutlich, dass es sich beim LEMO-Bericht eigentlich um einen Bericht aus der deutschsprachigen Schweiz handelt: Alle Autor:innen stammten aus der deutschsprachigen Schweiz. Die französischsprachige Fassung des LEMO-Berichtes wurde vom Vizepräsidenten und vom Kommissionsmitglied →François Bettex (Direktor des Centre d'enseignement secondaire supérieur du nord vaudois, CESSNOV) verantwortet (CDIP, 1976, S. 9-10). Diese Fassung erschien ein Jahr später, war um einiges kürzer (265 gegenüber 350 Seiten), war zum Teil anders aufgebaut und enthielt zwei französischsprachige Originaltexte für die Fachbereiche «Muttersprache» und «Umwelt» sowie einen veränderten Text zur Mathematik.

Welche Expertise brachten die Kommissionsmitglieder mit? Die Zusammensetzung weist deutlich darauf hin, welches «Wissen» und welche Erfahrungen vonseiten der EDK als Voraussetzung für den Status als Expert:in vorausgesetzt wurden:⁴ Rund die Hälfte der Kommissionsmitglieder ($N=14$), inklusive des Präsidiums, waren in leitender Position in der Lehrer:innenbildung tätig. Sechs Mitglieder können in einem engeren Sinne der Wissenschaft zugeordnet werden, wobei ausser dem Leiter des Institut romand de Recherches et de Documentations Pédagogiques (IRDp) in Neuchâtel, →Samuel Roller, und →Hans Aebli, der seit 1971 Professor für Pädagogische Psychologie und Pädagogik an der Universität Bern war, die Wissenschaft vor allem von Mitgliedern der FAL abgedeckt wurde. Der Kommission gehörten zudem zwei Lehrerbildner:innen, drei Vertreter:innen der Lehrerverbände sowie zwei Personen aus der Bildungsverwaltung an. Während die Lehrer:innenseminare in katholischer Trägerschaft zumindest am Anfang der Kommissionsarbeit mit einer Ordensschwester aus Menzingen vertreten waren, verfügten die evangelischen Lehrer:innenseminare über keine Vertretung. Auffällig ist auch, dass der quantitativ stärkste Lehrer:innenbildungskanton Zürich «nur» mit dem Direktor des Oberseminars (→Hans Gehrig) vertreten war und in der wissenschaftlichen «Fraktion» Vertreter:innen der Universität Zürich fehlten. Von den Kantonen mit Lehrer:innenbildungsinstitutionen (Frey & Mitarbeiter, 1969a, S. 24-31) waren Basel-Landschaft, Graubünden, Schaffhausen, Schwyz und Thurgau nicht in der Kommission vertreten. Zusammenfassend lässt sich die LEMO-Kommission als Expert:innenkommission beschreiben, die von ihrer Zusammensetzung her den Kantonen und den kantonalen Lehrer:innenbildungsinstitutionen verpflichtet war. Die Wahrung des Bildungsföderalismus war denn auch das wichtigste Ziel des Schulkonkordats gewesen: Nur wenn die Kantone sich selbst zur Koordination «zusammenraufen» könnten, könne eine stärkere Einmischung des Bundes in die kantonale Bildungshoheit in Zukunft vermieden werden, hatte Hans Hürlimann, Zuger Erziehungsdirektor, Präsident der EDK und späterer Bundesrat, 1970 in seiner Rede zur Verabschiedung des Schulkonkordats argumentiert (Hürlimann, 2000).

Neben dem einen Merkmal einer guten bildungsföderalistischen Abstützung wird ein zweites Merkmal deutlich: Expert:in für Lehrer:innenbildungsfragen wurde man vor allem durch Erfahrungen in der Lehrer:innenbildung. Dies gilt für die Verantwortungsträger:innen in Institutionen der Lehrer:innenbildung und die beiden Dozierenden, aber auch einen Teil der Wissenschaftler. Auch Professor Hans Aebli, der in Zürich ein Primarlehrdiplom erworben hatte und in der ersten Hälfte der 1950er-Jahre am Zürcher Oberseminar als Dozent unterrichtet hatte, verfügte über Lehrer:innenbildungserfahrung. Zudem hatte er, frisch von der Reformuniversität Konstanz an die Universität Bern berufen, einen speziellen Studiengang für Seminarlehrer der Pädagogik, Psychologie und Didaktik eingerichtet (Aebli, 1970, 1985; Criblez, 2006).

4 Zu berücksichtigen ist, dass einzelne Kommissionsmitglieder während der Kommissionsarbeit auch ihre Funktion änderten und deshalb zum Teil auch aus der Kommission austraten.

Wie stand es um die wissenschaftliche Expertise in der Kommission? Neben der erwähnten Gruppe, die man explizit der Wissenschaft zuordnen kann, ist entscheidend, dass auch die Verantwortungs-träger:innen in den Lehrer:innenbildungsinstitutionen oftmals über eine wissenschaftliche Ausbildung in Form eines Doktors verfügten. Insgesamt waren 18 Mitglieder der Kommission promoviert, was in dieser Zeit als sehr hoher Anteil eingeschätzt werden muss. Denn die Promotionsquote war in der Schweiz – im Vergleich zu heute – im mittleren Drittel des 20. Jahrhunderts sehr gering und die Erziehungswissenschaft befand sich als selbstständige akademische Disziplin erst im Aufbau (Criblez, 2002). Angesichts der geringen Promotionsquote und des geringen Ausbaustatus der Pädagogik/Erziehungswissenschaft an den Schweizer Universitäten (das heisst insbesondere: nur wenige Professuren) kann der Wissenschaftsbezug der Kommission im Hinblick auf die formale Qualifikation der Personen insgesamt als hoch eingestuft werden.

Die Arbeit der Kommission bzw. das Resultat dieser Arbeit war nicht unbestritten. Im Rückblick nannte Kommissionsmitglied Hans Gehrig vier wesentliche Punkte: Die Zusammensetzung sei zu stark nach «regionalpolitischen Gesichtspunkten» erfolgt, die Erstellung des Berichts habe zu lange gedauert, er enthalte zu viele Kompromisse und es mangle ihm an Kohärenz (Gehrig, 1978, S. 159). Die Kompromisse und die regionalpolitischen Gesichtspunkte deuten darauf hin, dass trotz Koordinationspostulaten und weil die Kommissionszusammensetzung stark bildungsföderalistischen Erfordernissen folgte, die bildungsföderalistische Organisation und Tradition der Schweizer Lehrer:innenbildung das Resultat der Kommissionsarbeit stark prägte. Die beiden andern impliziten Anforderungen an die Kommissionsmitglieder – Erfahrung in der Lehrer:innenbildung und wissenschaftliche Expertise⁵ – konnten die Mitglieder der Kommission zwar insgesamt erfüllen. Langjährige Erfahrung in einem bestimmten Ausbildungsmodell konnte jedoch die Bereitschaft, sich auf Reformen und neue Lehrer:innenbildungsmodelle einzulassen, auch einschränken. Die hohen Erwartungen, dass der Bericht «als wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung» (Müller et al., 1975, S. 20) dienen sollte, konnten jedoch nur partiell eingelöst werden, obwohl die Kommissionsmitglieder für die damalige Zeit durchaus über gute wissenschaftliche Qualifikationen verfügten. Dies mag zwei Hauptgründe haben: Erstens war die «moderne» Erziehungswissenschaft in der Schweiz, wie bereits festgehalten, erst im Aufbau begriffen. Dies war wohl auch der Hauptgrund dafür, dass Hans Aebli fünf «Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaft und ihrer Anwendungen» herausgab, die 1975 erschienen (Aebli, 1975). Ein zweiter Grund liegt wohl darin, dass Wissenschaft nur bedingt in der Lage ist, ein normatives Problem wie die Fragen nach der bestmöglichen Struktur und den notwendigen Inhalten der Lehrer:innenbildung eindeutig zu bestimmen.

3 Bildungspolitische Expert:innenkommissionen und Expert:innenberichte auf nationaler, interkantonaler und kantonomer Ebene

Die LEMO-Kommission war in den 1960er- und 1970-Jahren nicht die einzige Reformkommission im Bildungsbereich. Erstens setzte der Bund seit Mitte der 1950er-Jahre immer wieder Expert:innengremien ein, insbesondere für Fragen des Nachwuchsmangels, des Ausbaus der Hochschulen und der Wissenschaftspolitik (a). Zweitens wurden die Kantone aktiv, indem sie Abteilungen innerhalb der Verwaltung schufen, die eine Scharnierfunktion zwischen Wissenschaft, Politik und Verwaltung einnehmen sollten (b). Drittens agierten die Kantone gemeinsam unter dem Dach der EDK und beauftragten Kommissionen mit Analysen und Reformvorschlägen in ihrem Kompetenzbereich.

Bildungsreformen waren schon früher nicht ohne Expert:innen eingeleitet worden (vgl. für Deutschland Tenorth, 2004). So galten die Schulinspektoren und Seminardirektoren bereits im 19. Jahrhundert als Reformexperten. Seit den 1960er-Jahren zeigen sich aber deutliche Veränderungen: Erstens treten die Expert:innen nun nicht mehr als Einzelpersonen auf, sondern sie bilden Kollektive (Expert:innenkommission, Expert:innengruppe, Studiengruppe, Arbeitsgruppe oder ähnlich benannt). Zweitens gewann die Wissenschaft in der Bildungspolitikberatung rasch an Bedeutung. Mit Letzterem ist seither jedoch auch die Schwierigkeit einer «paradoxen Position der Gleichzeitigkeit von Nähe und Distanz» (Tenorth, 2004, S. 61) verbunden: (Bildungs-)Politikberatung muss sich «auf ein «Arbeitsbündnis» mit der Politik» einlassen, «ohne von der Politik vereinnahmt zu werden» (Tenorth, 2004, S. 61-62).

5 Diese Anforderungen wurden zwar nicht explizit formuliert, wurden aber offensichtlich durchaus im Sinne des seit einiger Zeit für das Personal der Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen eingeforderten «doppelten Kompetenzprofils» zwar nicht von den je einzelnen Mitgliedern, aber von der Kommission insgesamt implizit erwartet (zum doppelten Kompetenzprofil vgl. die Themennummer der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» 3/2020 (Leutwyler et al., 2020)).

Die drei folgenden Abschnitte sollen jeweils Parallelen und Unterschiede verschiedener solcher Gremien zur LEMO-Experten:innenkommission aufzeigen und weitere Kontexte des LEMO-Berichts ausleuchten.

3.1 Expert:innenkommissionen auf Bundesebene

In den 1960er-Jahren begannen nicht nur die Kantone, ihre horizontale bildungspolitische Kooperation zu verbessern, sondern auch der Bund begann in verschiedenen Bereichen, insbesondere in der Hochschul- und der Wissenschaftspolitik, sich als bildungs- und wissenschaftspolitischer Akteur neu zu positionieren. Diese Neupositionierung wurde vor allem doppelt begründet: Einerseits sei die Disparität in den Kantonen zu gross, sodass der Bund übergreifend koordinieren müsse, andererseits seien die Kantone je für sich gerade im Hochschul- und Wissenschaftsbereich (z.B. Hochschulausbau) nicht mehr in der Lage, die Aufgaben je allein sinnvoll wahrzunehmen. Für die Übernahme neuer Aufgaben durch den Bund im Bildungsbereich wurden immer wieder drei Hauptargumente bemüht:

- *Wirtschaftspolitische Argument:* Der wirtschaftliche Wandel verlange nach besser und zum Teil anders qualifiziertem Personal, das aber nicht hinreichend zur Verfügung stehe (sogeannter Nachwuchsmangel in den technischen und akademischen Berufen, der sich um 1960 verallgemeinerte). Der Bund wollte insbesondere in den Bereichen «Hochschulförderung», «ETH» und «höhere Berufsbildung» mehr Verantwortung übernehmen.
- *Argument der Chancengleichheit:* Insbesondere die politische Linke forderte bessere Beteiligung aller Sozialschichten an den «Früchten» des Wirtschaftswachstums bzw. eine bessere Beteiligung am höheren Bildungswesen. Das Problem des Nachwuchsmangels sei nur zu beheben, wenn alle Begabungsreserven mobilisiert würden (Meili, 1967), insbesondere auch begabte Schüler:innen, die bisher wegen sozialer Schranken (Hess et al., 1966) von der höheren Bildung ausgeschlossen waren. Der Bund wollte die Kantone im Bereich der Stipendien und der Hochschulfinanzierung stärker unterstützen.
- *Argument der internationalen Konkurrenzfähigkeit:* Der Bund müsse insbesondere als Akteur in der Hochschul- und der Wissenschaftspolitik eine bedeutsamere Rolle spielen, wenn man international wirtschaftlich konkurrenzfähig bleiben wolle. Er wollte sich deshalb in der Hochschulförderung und vor allem in der Forschungsförderung stärker engagieren.

Vor diesem Hintergrund setzte der Bund eine ganze Reihe von Expert:innenkommissionen ein; die wichtigsten werden im Folgenden kurz erwähnt.

Im Kontext der Bildungs- und Planungseuphorie der 1960er-Jahre wurden im Auftrag des Bundes zwischen 1959 und 1972 mehrere Planungsstudien realisiert:

- Erste Analysen zum Nachwuchsproblem wurden 1959 durch den Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses (1959) publiziert.
- 1963 erschien der Bericht der Eidgenössischen Kommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufes auf der Mittelschulstufe (1963), der davon ausging, dass sich der Nachwuchsmangel seit Mitte der 1950er-Jahre vom technischen Bereich auf andere Berufsbereiche ausgedehnt hatte.
- 1964 folgte der Bericht der Eidgenössischen Expertenkommission für Fragen der Hochschulförderung (1964), der auf der Grundlage einer Systemanalyse vor allem Vorschläge dazu entwickelte, wie der Bund die kantonalen Universitäten unterstützen könne. Während die ersten beiden Berichte Angebot, Nachfrage und Bedarf an Akademiker:innen und technischem Nachwuchs untersuchten und einen starken Mehrbedarf prognostiziert hatten, konzentrierte sich dieser Bericht auf eine Situationsanalyse der Hochschulen.
- Diese Planungsgrundlagen wurden vom 1965 als Beratungsorgan des Bundesrats in hochschul- und wissenschaftspolitischen Fragen eingesetzten Schweizerischen Wissenschaftsrat (Hafner, 2015) mit drei Berichten zum Ausbau der Hochschulen in der Schweiz ergänzt (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1967, 1972, 1978).
- 1971 publizierte die Arbeitsgruppe Perspektivstudien unter der Leitung von Francesco Knechaurek im Rahmen der Erarbeitung von Entwicklungsperspektiven für die schweizerische Volkswirtschaft bis zum Jahr 2000 einen Bericht zu den «Perspektiven des schweiz. Bildungswesens» (Arbeitsgruppe Perspektivstudien, 1971), in dem sie zum folgenden Fazit gelangte: «Der Bedarf an Ausgebildeten ist eindeutig grösser als das Angebot auf allen Ausbildungssebenen» (Arbeitsgruppe Perspektivstudien, 1971, S. 128).

Am Ende der langen wirtschaftlichen Prosperität, der «trente glorieuses» (Fourastié, 1979), löste in der Mitte der 1970er-Jahre Planungskritik zunehmend die Planungseuphorie ab. Das «window of opportunity» für entsprechende Reformen hatte sich (vorläufig) geschlossen (Criblez, 2018) – die Themen kamen erst in den 1990er-Jahren wieder auf die bildungspolitische Agenda. Dies gilt nicht nur für die Hochschul- und Wissenschaftspolitik, sondern auch für die Lehrer:innenpolitik.

Vergleicht man diese unterschiedlichen Experten:innengremien mit der LEMO-Kommission, lassen sich wesentliche Unterschiede feststellen: Ausser den Berichten des Wissenschaftsrats, der 1965 vom Bundesrat als ständiges beratendes Expert:innengremium eingesetzt worden war, waren alle Expert:innenberichte im Auftrag des Bundesrats innerhalb weniger Jahre entstanden. Berücksichtigt man, dass auf die Arbeit der LEMO-Kommission eine Vernehmlassung mit Auswertung folgte und die EDK erst 1978 ihre «Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen» (EDK, 1978b) verabschiedete, war die Kritik der langen Dauer (vgl. Abschnitt 2) zumindest im Vergleich mit den Expertisen auf Bundesebene nicht unberechtigt. Wesentlich war aber auch, dass die Wirtschaftskrise ab der Mitte der 1970er-Jahre die bildungspolitischen Möglichkeiten verändert hatte. Die «Schweizerische Lehrerzeitung» leitete jedenfalls schon den Abdruck einer Kurzfassung des LEMO-Berichtes wie folgt ein:

Die Bemühungen um eine vermehrte Koordination im schweizerischen Bildungswesen haben infolge negativ verlaufener Volksabstimmungen im Bund und einzelnen Kantonen teilweise Rückschläge erlitten oder sind ins Stocken geraten. Dazu kommt, dass im Lichte der heutigen wirtschaftlichen Rezession der Ausbau der Bildungseinrichtungen in den sechziger Jahren gelegentlich als «Bildungseuphorie» bezeichnet wird. Ein gewisser Bildungspessimismus breitet sich aus. (Schweizerischer Lehrerverein, 1975, S. 1559).

Am deutlichsten sind die Unterschiede hinsichtlich der Wissenschaftsorientierung. Der Wissenschaftsrat war aus Wissenschaftler:innen zusammengesetzt, die vom Bund eingesetzten Kommissionen waren stark wissenschaftlich orientiert, (Volkswirtschafts-)Professoren spielten eine wesentliche Rolle. Das Äquivalent in der LEMO-Kommission war wohl Professor Hans Aebli. In Expert:innengremien des Bundes waren immer auch Berufs- und Wirtschaftsverbände vertreten, am deutlichsten noch im Arbeitsausschuss für den ersten Nachwuchsförderungsbericht. Das Äquivalent dazu in der LEMO-Kommission waren die Vertreter:innen der Lehrer:innenverbände. Auf Bundesebene hatten alle Gremien immer den ganzen Bildungsbereich und nicht speziell einen Sektor wie die Lehrer:innenbildung im Fokus.

3.2 Die kantonalen Bildungsplanungsstellen

Mit dem Ausbau der Bildungssysteme im Kontext der Bildungsexpansion entstand vor allem in den Bereichen der Lehrer:innenbildung, der Gymnasien und der Hochschulen ein Planungsbedarf, dem insbesondere durch den Ausbau der Bildungsstatistik (Ruoss, 2013) und weiterer Instrumente der Bildungsplanung Genüge getan werden sollte. Das mangelnde Interesse an statistischen Daten wurde als «bedauerlich, ja gefährlich» apostrophiert (Eidgenössische Kommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufes auf der Mittelschulstufe, 1963, S. 166). Ende der 1960er- und vor allem in den 1970er-Jahren setzte deshalb eine Ausbau- und Institutionalisierungswelle ein, in der unter den Titeln «Bildungsplanungsstellen» und «Pädagogische Abteilungen», später auch «Pädagogische Arbeitsstellen» in den kantonalen Bildungsverwaltungen entsprechende Verwaltungseinheiten aufgebaut wurden (Bain et al., 2001; Criblez, 2012), die mit Forschung, Entwicklung, Dienstleistung und Beratung zuhanden der Erziehungsdirektoren und Ämter beauftragt waren (Criblez, 2012; Kussau & Oertel, 2001; Rothen, 2016). Als Beispiele seien die Gründung der Pädagogischen Abteilung in der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich und des Amtes für Unterrichtsforschung und -planung in der Erziehungsdirektion des Kantons Bern erwähnt.

In einer Art Zwischenbilanz wird die Schaffung der Pädagogischen Abteilung in der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich so begründet: «Da sich zeigte, dass die Möglichkeiten der Erziehungsdirektion, Probleme der Bildung und des Unterrichts in Angriff zu nehmen, oft nicht mehr ausreichten, wurde 1971 vom Regierungsrat innerhalb der Erziehungsdirektion die Pädagogische Abteilung eingerichtet» (Pädagogische Abteilung, 1974, S. 523). Vorläufer dieser Abteilung war eine bereits Ende der 1960er-Jahre eingesetzte Arbeitsgruppe für Bildungsplanung und Bildungsstatistik. In der Erziehungsdirektion des Kantons Bern wurde in einer Umstrukturierung 1971 das Amt für Unterrichtsforschung und -planung geschaffen. Auch wenn die Aufgaben zum Teil unterschiedlich definiert waren, standen folgende Funktionen im Vordergrund: bildungspolitische Beratung der Erziehungsdirektor:innen (kantonale Exekutive), Planung, Durchführung und Evaluation von Schulversuchen, Erarbeiten von Planungsgrundlagen, Erhebungen und Bildungsstatistik, Dokumentation und Informationsaufbereitung (Criblez, 2012; Kanton Bern, 1971; Pädagogische Abteilung, 1974).

Neben kantonalen Bildungsplanungsstellen wurden in zwei Regionen auch regionale Arbeitsstellen gegründet, 1969 das Institut romand de recherches et documentation pédagogiques (IRDP) für die Westschweizer Kantone in Neuenburg (Cardinet-Schmidt et al., 1994, S. 42-43; Cavadini, 1976) sowie 1974 der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) der Innerschweizer Kantone (Pfenniger, 1995; ZBS, 1985). Alle diese neuen Verwaltungseinheiten sollten Grundlagen für die Bildungspolitik, insbesondere durch Dokumentation und wissenschaftliche Analysen, beschaffen. Vergleicht man die Aufgabenbereiche, wird jedoch deutlich, dass es sich nicht einfach um eine wissenschaftliche Expertisefunktion handelte, sondern um eine Mischung zwischen Wissenschaftstransfer, Entwicklungsaufgaben, Dienstleitung und Beratung sowie dem Beschaffen von Grundlageninformationen und Basisdaten für die politischen Entscheide. Allerdings waren die Grenzen zwischen der Grundlagenbeschaffung für politische Entscheide und dem Mitwirken bei der Politikformulierung nicht mehr klar zu ziehen, so dass Kussau und Oertel (2001) darauf hingewiesen haben, dass bei diesen neuen Funktionen die Trennung von Wissenschaft und Politik eigentlich nicht mehr gegeben war. Dies wird insbesondere an den Gesamtschulversuchen deutlich: Die Bildungsplanungsstellen waren sowohl in die Konzeption als auch in die Durchführung und die Evaluation der Schulversuche involviert.

Die Einrichtung solcher Informationsfunktionen kann im Rückblick durchaus auch als Teil des Wandels vom verwaltenden zum gestaltenden Staat (Criblez, 2012) interpretiert werden. Eine rückblickende Beurteilung zum 25-jährigen Jubiläum der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung im Jahr 1996 fiel aber eher kritisch aus: «Die hohen Erwartungen konnten im Wesentlichen nicht erfüllt werden» (SKBF, 1996, S. 47). Diese kritische Bilanz hat wohl drei Hauptgründe: Erstens waren die Technologieerwartungen an die Wissenschaft zu hoch, zweitens wurde das Verhältnis von Wissenschaft und Politik/Verwaltung zu einfach gedacht und drittens verlor die Wissenschaft in diesen Amtsstellen ihre Distanz sowie ihren Status als Beobachterin und wurde selbst zur politischen Akteurin.

Im Vergleich zur LEMO-Kommission waren die Bildungsplanungsstellen ständige Gremien der Bildungsverwaltung, durch ihre Einbindung in die Linienorganisation der Erziehungsdirektionen allerdings wesentlich abhängiger von Politik und Verwaltung als die LEMO-Kommission. Was von der LEMO-Kommission angestrebt worden war – «sie möchte eine Brücke schlagen von der Wissenschaft zur Bildungspolitik» (Müller et al., 1975, S. 16) wurde den Bildungsplanungsstellen – aber nicht nur ihnen – zum Teil zum Problem: Wissenschaft und Politik konnten nicht mehr klar auseinandergehalten werden. Der Anspruch auf einen Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Politik hatte denn eine Kehrseite: die «Politisierung der Wissenschaft» (Weingart, 1983).

3.3 Interkantonale Expert:innengremien

Auf der Grundlage eines neuen Statuts (EDK, 1968) und des Schulkonkordats (EDK, 1970) begann die EDK Ende der 1960er- und in den 1970er-Jahren, vermehrt Aufträge an Expert:innengremien zu vergeben. Mit der mit der Statutenrevision 1968 eingerichteten «Pädagogischen Kommission» verfügte sie aber auch über eine ständige Kommission, die sich mit sehr unterschiedlichen pädagogischen Fragen verschiedener Schulstufen und Schulformen befasste, und mit der «Kommission für Mittelschulfragen» über eine ständige Kommission, die speziell für Gymnasialfragen, aber auch für Lehrer:innenbildungsfragen (Stichwort: Mittelschulseminare) zuständig war.

Als Erstes wurde 1969 die «Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen» eingesetzt (Expertenkommission MIMO, 1972, S. 12). Sie geht auf die Initiative des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) zurück, der 1967 in Genf eine Studienwoche zum Thema veranstaltet hatte und an der Jahresversammlung in 1968 in Baden die folgende Frage bearbeitete: «Wie schaffen wir die Mittelschule von morgen» (Expertenkommission MIMO, 1972, S. 14) Der Schlussbericht lag schon 1972 vor. Als Expert:innen galten – so geht aus der Zusammensetzung der Kommission hervor (Expertenkommission MIMO, 1972, S. 15) – vor allem die Gymnasiallehrer:innen und die Vertreter:innen der Konferenz der schweizerischen Gymnasialrektoren. Zusätzlich nahmen Vertreter:innen der Lehrer:innenverbände und solche verschiedener Direktor:innenkonferenzen Einsitz in die Kommission. Da die Gymnasiallehrer:innen in ihrem Selbstverständnis Wissenschaftler:innen waren, erübrigte sich offensichtlich der Beizug weiterer Expert:innen aus der Wissenschaft. Der MIMO- und der LEMO-Kommission war gemeinsam, dass sie dem «Patronat der Mittelschulkommission der EDK» (Müller et al., 1975, S. 27) unterstanden. Fritz Müller, der Präsident der LEMO-Kommission, sah denn die beiden Berichte «als ein Ganzes» (Müller et al., 1975, S. 27): «Beiden Arbeiten liegen die selben Vorstellungen über die künftige Grobstrukturierung der Schule zu Grunde. ... Beide Arbeiten stimmen auch im Prinzip einer vermehrten Individualisierung der Bildung überein» (Müller et al., 1975, S. 27). Gemeinsam war den beiden Kommissionen auch die stark korporatistische Zusammensetzung: In der LEMO-Kommission waren es vor allem Vertreter:in-

nen der Lehrer:innenseminare, in der MIMO-Kommission vor allem solche der Gymnasien.

Die EDK setzte neben den erwähnten ständigen Kommissionen und den beiden schultypenspezifischen Kommissionen «LEMO» und «MIMO» im zeitlichen Umfeld der LEMO-Kommission dann auch zwei weitere, nicht nur bildungspolitisch, sondern auch pädagogisch-didaktisch orientierte Expert:innengremien ein, die beide auf die Reform von Schulfächern zielten (Bosche, 2013): Hier stand die «Zusammenarbeit von Sachverständigen» (Pädagogische Kommission, 1975, S. 3) im Vordergrund: Einerseits übernahm die «Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit» (1974a, 1974b) Vorarbeiten der NW EDK, insbesondere die Einführung von Frühfranzösisch war von zentralem Interesse (Bosche, 2013, S. 129-183).

Die Reform des Mathematikunterrichts andererseits hatte zum Ziel, die «Neue Mathematik» bzw. «Mengenlehre» in die Schulen zu bringen (Bosche, 2013, S. 78-128). Für diese Reform wurden aber auch organisatorisch neue Wege beschritten. Die EDK setzte einen Mathematikausschuss ein, der jedoch der (ständigen) Pädagogischen Kommission zugeordnet war (Pädagogische Kommission, 1975), schuf aber auch ein «Forum für den Mathematikunterricht», das keine festen Mitglieder hatte, sondern jährlich thematische Arbeitstagungen organisieren sollte, zu denen der Ausschuss Fachleute ad personam einladen und die Kantone entsprechende Fachleute entsenden sollten (Pädagogische Kommission, 1975, S. 5). Beide Expert:innengremien publizierten eine ganze Reihe von Berichten (die Expertenkommission Fremdsprachunterricht bis 1984 neun Berichte, der Ausschuss Mathematik bis 1985 elf Berichte in der Reihe «Informationsbulletin» der EDK).

Während die MIMO-Kommission der EDK sehr viele Parallelen zur LEMO-Kommission aufwies, unterschieden sich die beiden anderen Expert:innengremien wesentlich von allen anderen erwähnten Gremien. Im Vordergrund standen zwar immer auch schulkoordinatorische und schulreformerische Fragen. Im Unterschied zur institutionell-organisatorischen Ausrichtung aller anderen Gremien waren die beiden Schulfächergremien aber wesentlich auch pädagogisch-didaktisch ausgerichtet. Als Expert:innen galten Personen, die das jeweilige Schulfach bzw. den Schulfachbereich gut kannten und entweder über entsprechende Schulerfahrung und oft auch Erfahrung in der Lehrer:innenbildung oder über wissenschaftliche Expertise in der entsprechenden Fachdidaktik verfügten.

4 Ein kurzes Fazit

Die Expert:innenkommission «Lehrerbildung von morgen» wurde in einer Zeit und in einem historischen Kontext eingesetzt, in denen wissenschaftlichem Wissen eine «besondere Autorität» (Lengwiler, 2010, S. 51) zukam und die Erwartungen an einen linearen Prozess, in dem wissenschaftliches Wissen an wissenschaftsferne Akteur:innen, insbesondere die Politik, transferiert und von ihnen rezipiert und genutzt wird, hoch waren. Erst die sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung seit den 1980er-Jahren hat gezeigt, dass die Verhältnisse zwischen dem wissensgenerierenden System «Wissenschaft» und den wissensnutzenden «Anwendungs»feldern komplexer sind (Beck & Bonss, 1989). Die LEMO-Kommission war Teil dieser Entwicklung, mit der die Politikberatung in den 1960er- und 1970er-Jahren rasch an Bedeutung gewann. Im zeitlichen Umfeld entstanden gerade auch in der Bildungspolitik ständige und nicht ständige Expert:innengremien, die auf nationaler, interkantonaler und kantonaler Ebene tätig waren.

Fragt man nach der Zusammensetzung und den Kontexten der Expert:innenkommission «Lehrerbildung von morgen» zeigt sich erstens sehr deutlich ein Wandel der Expertisefunktion in der schweizerischen Bildungspolitik. Dies gilt sowohl für die nationale und die kantonale als auch die interkantonale Ebene. Bund und EDK begannen im Dienste der Bildungskoordination und der Bildungsreformen sowie zum Zwecke der Bewältigung der Bildungsexpansion Expert:innengremien einzusetzen, die Entscheide in der Bildungspolitik auch wissenschaftlich untermauern sollten. Als generelle Tendenz kann dies als Entwicklung von individuellen Expert:innen zu kollektiven Expert:innengremien, als Teil des längerfristigen Prozesses der «Verwissenschaftlichung der Gesellschaft» (Weingart, 1983) und als neues Praxisfeld der Erziehungs- und Sozialwissenschaften im Sinne der Politikberatung interpretiert werden.

Allerdings war die Wissenschaftsorientierung in den Expert:innengremien unterschiedlich ausgeprägt. Am deutlichsten war sie beim Schweizerischen Wissenschaftsrat und bei den von Volkswirtschaftlern verantworteten Berichten auf Bundesebene, in einer anderen Logik auch bei den Schulfächerexpert:innengremien der EDK. Keines der erwähnten Expert:innengremien kam in den 1960er- und 1970er-Jahren aber ohne wissenschaftliche Expertise aus. Der Auf- und Ausbau der Sozial- und Erziehungswissenschaften war erst im Gange und gerade die Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaft war in ihrer noch stark geisteswissenschaftlichen Orientierung wenig geeignet, die nachgefragte Expertise als

Bildungspolitikberatung zur Verfügung zu stellen (Criblez, 2007, 2012), was auch kritisiert wurde und unter anderem zur Gründung innerkantonaler Bildungsplanungsstellen geführt hatte. Standen bei den Expert:innengremien des Bundes meist volkswirtschaftliche Fragen im Vordergrund des Interesses – und in die Gremien nahmen deshalb auch Wirtschaftsvertreter:innen Einsitz –, waren die EDK-Expert:innengremien, insbesondere die MIMO- und die LEMO-Kommission, stark bildungspolitisch orientiert. Bei beiden Kommissionen zeigen sich zwei grundlegende Probleme der Zusammensetzung: Erstens waren sie – als EDK-Gremien – dem Bildungsföderalismus, das heisst der «Kunst des grössten gemeinsamen Nenners», verpflichtet. Dadurch wurde zwar die Akzeptanz in den Kantonen erhöht, gleichzeitig wurden aber die prospektiven Möglichkeiten der Expert:innentätigkeit eingeschränkt. Zweitens waren beide Kommission stark korporatistisch zusammengesetzt: die MIMO-Kommission aus Vertreter:innen des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) und der Gymnasialrektor:innen, die LEMO-Kommission aus Vertreter:innen der Lehrer:innenbildung. Zwar hatte vor allem die Wirtschaftskrise Mitte der 1970er-Jahre dazu geführt, dass beide Expertisen keine direkten kurzfristigen Folgen zeigten. Aber die korporatistische Mitgliederstruktur war gerade beim LEMO-Bericht mitverantwortlich für den Strukturkompromiss zwischen seminaristischem und maturitätsgebundenem Weg. Expert:innenkommissionen – und das gilt im Rückblick gerade auch für die LEMO-Kommission – unterliegen mindestens drei Restriktionen, die nicht ohne Einfluss auf ihre Arbeit bleiben: Erstens gewinnen sie ihre Legitimation aus der Wissenschaftsorientierung, aber die Wissenschaft kann nicht einfach in einem linearen und technologischen Sinne politisches Handeln und Entscheiden anleiten, ohne selbst zur Politik zu werden. Sie können deshalb zweitens die Art und Weise der Verwendung des Expert:innenwissens nur bedingt beeinflussen. Und sie sind drittens, weil sie Teil von Problemlösestrategien für gesellschaftliche Probleme und zukunftsorientiert sind, mitunter auch «Rufer in der Wüste». Ihre Vorschläge werden oftmals nicht sofort umgesetzt. Vieles, was in der LEMO-Kommission «angedacht» wurde, fand seinen Niederschlag erst in der Reform der Lehrer:innenbildung zwanzig Jahre später.

Literatur

- Aebli, H. (1970). Ein Ausbildungsprogramm für Seminarlehrer der Psychologie, Pädagogik und Didaktik an der Universität Bern. *Schweizer Schule*, 57(24), 914–918.
- Aebli, H. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen* (5 Bände). Klett.
- Aebli, H. (1985). Die Ausbildung der Ausbilder für die Lehrerbildung von morgen. Idee und Konzept des Studiengangs «Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften» (LSEB) an der Universität Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 23–27.
- Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses. (1959). *Schlussbericht*. Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses.
- Arbeitsgruppe Perspektivstudien. (1971). *Perspektiven des schweizerischen Bildungswesens*. Arbeitsgruppe Perspektivstudien.
- Arnet, M. (2000). *Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970. Entstehung – Geschichte – Kommentar*. EDK.
- Bain, D., Brun, J., Hexel, D. & Weiss, J. (2001). *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960–2000 – Die Geschichte der Bildungsforschungsstellen in der Schweiz 1960–2000*. IRDP.
- Beck, U. & Bonss, W. (Hrsg.). (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Suhrkamp.
- Bosche, A. (2013). *Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre)*. hep.
- Cardinet-Schmidt, G., Forster, S. & Tschoumy, J.-A. (1994). *Le passé est un prolog. 25 ans Coordination scolaire romande*. IRDP.
- Cavadini, J. (1976). La coordination scolaire en Suisse romande. In K. Widmer (Hrsg.), *Bildungsplanung und Schulreform* (S. 207–221). Huber.
- CDIP. (Hrsg.). (1976). *La formation des maîtres de demain*. Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(1), 95–118.
- Criblez, L. (2002). Fragil und unstet. Zur Entwicklung der Erziehungswissenschaften an den Universitäten der deutschsprachigen Schweiz. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Science(s) de l'éducation 19e–20e siècles* (S. 425–b453). Lang.
- Criblez, L. (2006). Hans Aebli's Beitrag zur Lehrerbildungsreform. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 97–107). hep.
- Criblez, L. (2007). Die Neukonstituierung der Bildungsforschung in der Schweiz Ende der 1960er- und anfangs der 1970er-Jahre – und deren Konsequenzen. In C. Crotti, P. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 205–227). Haupt.

- Criblez, L. (2008). Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz* (S. 251-276). Haupt.
- Criblez, L. (2012). Die Expansion der Bildungsverwaltung in den 1960er und 1970er Jahren - am Beispiel der Kantone Zürich und Bern. In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart* (S. 109-129). Springer VS.
- Criblez, L. (2015). Forschung im Bildungsbereich: Aufgabe der akademischen Disziplin, der Bildungsplanungsstellen und der Pädagogischen Hochschulen. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unscharfe Grenzen - Eine Disziplin im Dialog* (S. 51-70). Klinkhardt.
- Criblez, L. (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren - Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 21-38). hep.
- Criblez, L. (2018). Ein «Window of opportunity» als Bedingung für Bildungsreformen. Das Beispiel der Bildungsexpansion in der Schweiz. In W. Göttlicher, J.-W. Link & E. Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (S. 247-264). Klinkhardt.
- Criblez, L. & Ruoss, T. (2026). Geschichte der Bildungsstatistik in der Schweiz - ein Überblick. In L. Criblez, L. Hägi & S. Kessler (Hrsg.), *Zahlen in der Bildungsgeschichte - Erwartungen, Erhebungen, Erkenntnisse und Verwertungszusammenhänge*. Chronos.
- EDK. (1968). *Statut vom 18. Juni 1968*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1970). *Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1978a). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von morgen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (1978b). *Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen vom 26. Oktober 1978*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1979). *Die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufen I und II*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Egger, E. (Hrsg.). (1983). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Haupt.
- Eidgenössische Expertenkommission für Fragen der Hochschulförderung. (1964). *Bericht*. EDMZ.
- Eidgenössische Kommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufes auf der Mittelschulstufe. (1963). *Bericht*. EDMZ.
- Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit. (1974a). *Informationsbulletin*. EDK.
- Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit. (1974b). *Bericht und Anträge zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit*. EDK.
- Expertenkommission MIMO [Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen]. (1972). *Mittelschule von morgen*. Huber.
- Fourastié, J. (1979). *Les Trente Glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Fayard.
- Frey, K. (1969). Die Ausbildung der Lehrer an Volks-, Real-, Sekundar- und Bezirksschulen. In EDK (Hrsg.), *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*, 54/55 (S. 9-39). Huber.
- Frey, K. & Mitarbeiter. (1969a). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Beltz.
- Frey, K. & Mitarbeiter. (1969b). *Der Ausbildungsgang der Lehrer. Eine Modellanalyse des Unterrichts in den 52 Lehrerbildungsanstalten zum Zwecke der Curriculumreform*. Beltz.
- Gehrig, H. (1978). Konsequenzen aus dem Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» für schweizerische Reformen der Lehrerbildung. In K. Aregger, U. P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 157-173). Haupt.
- Göbel, S. (2013). *Die Ölpreiskrisen der 1970er Jahre*. Logos.
- Häfelin, U. (1969). Der kooperative Föderalismus in der Schweiz. *Zeitschrift für schweizerisches Recht, Neue Folge* 88, 549-741.
- Hafner, U. (2015). *Vom Wissenschaftsrat zum Innovationsrat. Die historische Entwicklung des Schweizerischen Wissenschaftsrates in der Aussensicht*. Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Hess, F, Latscha, F. & Schneider, W. (1966). *Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken in Zugang zur höheren Schule*. Walter.
- Hodel, G. (2005). «Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!» Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfs an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998. Lang.
- Höhener, L. (2021). *Pädagogen in der Politik. Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968-1986*. Chronos.
- Horn, R, Morger, S., Regli, K. & Zumthurn, J. (1969). *Ausbildung und Anstellung der Gymnasiallehrer*. Universität Freiburg, Pädagogisches Institut.
- Hürlimann, H. (2000). Ansprache von EDK-Präsident Hans Hürlimann zur Verabschiedung des Konkordatstextes am 29. Oktober 1970. In M. Arnet (2000), *Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970* (S. 113-120). EDK.
- Kanton Bern. (1971). *Dekret über die Organisation der Erziehungsdirektion vom 22. September 1971*. Staatskanzlei des Kantons Bern.

- Kussau, J. & Oertel, L. (2001). Bildungsexpansion, Reform der Sekundarstufe I und Pädagogische Arbeitsstellen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(1), 37-163.
- Lengwiler, M. (2010). Konjunkturen und Krisen der Verwissenschaftlichung der Sozialpolitik im 20. Jahrhundert. *Archiv für Sozialgeschichte*, 50, 47-68.
- Leutwyler, B., Moroni, S., Brühwiler, C., Reusser, K., Weil, M. & Wilhelm, M. (2020). Doppeltes Kompetenzprofil [Themenheft]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3).
- Manz, K. (2011). «Schulkoordination ja - aber nicht so!» *Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960-1985)*. hep.
- Manz, K. (2012). Von einer Art Tagsatzung zur einflussreichen Institution im Bildungswesen. Die Entwicklung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) nach 1968. In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart* (S. 131-142). Springer VS.
- Meili, R. (1967). Was heisst Begabung, und wo finden wir Begabte in der Schweiz? *Schweizerische Lehrerzeitung*, 112(23), 759-763.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Müller, M. & Woitek, U. (2012). Wohlstand, Wachstum und Konjunktur. In P. Halbeisen, M. Müller & B. Veyrassa (Hrsg.), *Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert* (S. 91-222). Schwabe.
- Pädagogische Abteilung. (1974). Die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. *Schulblatt des Kantons Zürich*, 89(5), 523-535.
- Pädagogische Kommission. (1975). *Reform und Koordinationsbestrebungen im Mathematikunterricht in der Schweiz*. EDK.
- Pfenniger, P. (1995). *Wenn Entwicklung Schule macht. Die Geschichte des ZBS 1974-1994*. Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- Rothen, C. (2016). Zwischen Innovation und Administration. Genese der wissenschaftlich orientierten Bildungsplanung in Zürich, Bern und Neuenburg, 1960-1990. In L. Criblez, C. Rothen & T. Ruoss (Hrsg.), *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und Verwalten vor der neoliberalen Wende* (S. 297-315). Chronos.
- Rudloff, W. (2008). Geschichte der Politikberatung. In S. Brochler & R. Schützeichel (Hrsg.), *Politikberatung* (S. 83-103). Lucius & Lucius.
- Ruoss, T. (2013). Historical change in the production and legitimisation of education statistics in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(1), 95-107.
- Schweizerischer Lehrerverein. (1975). Die Lehrerbildung von morgen. Kommentar zur Vernehmlassung und Kurzfassung des Expertenberichts. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 120(44), 1559-1561.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat. (1967). *Ausbau der Schweizerischen Hochschulen*. SWR.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat. (1972). *Zweiter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen*. SWR.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat. (1978). *Dritter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen. Beitrag zu einer bildungspolitischen Gesamtperspektive*. SWR.
- SKBF. (1996). *Bildungsforschung. 25 Jahre Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Sprondel, W. M. (1979). «Experte» und «Laie»: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In W. M. Sprondel & R. Grathoff (Hrsg.), *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften* (S. 140-154). Enke.
- Tenorth, H.-E. (2004). Erfahrungen mit Beratung in Bildung und Wissenschaft: Bildungssystem und Bildungsforschung. In Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.), *Bildungspolitik und Expertenmacht - Glanz und Elend der Politikberatung im Bildungswesen* (S. 51-64). Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung.
- Weingart, P. (1983). Verwissenschaftlichung der Gesellschaft - Politisierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 12(3), 225-241.
- Widmaier, H. P. & Bahr, K. (1966). *Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik*. Klett.
- ZBS. (1985). *Schulkoordination und Schulreform in der Zentralschweiz. Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen der Inner-schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz IEDK*. Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.

Hoffmann-Ocon, Andreas & Leutwyler, Bruno (2025). Der LEMO-Bericht als Katalysator und als Beschränkung - Forschungs- und Wissenschaftsorientierungen in der Lehrpersonenbildung. In Christina Huber & Peter Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 83-95). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17453446>

Der LEMO-Bericht als Katalysator und als Beschränkung – Forschungs- und Wissenschaftsorientierungen in der Lehrpersonenbildung

Le rapport LEMO comme catalyseur et comme limitation – Orientations de la recherche et de la science dans la formation des enseignant·e·s

Autoren | Andreas Hoffmann-Ocon und Bruno Leutwyler

Der Beitrag befasst sich aus bildungshistorisch und hochschulpolitisch informierter Perspektive ausgehend von Krisenwahrnehmungen und Reformforderungen des LEMO-Berichts mit der Forschungs- und Wissenschaftsorientierung in der Lehrpersonenbildung. Vor dem Hintergrund einer Analyse von Argumentarien im LEMO-Bericht zur Stärkung von Forschungs- und Wissenschaftsorientierung in Institutionen der Ausbildung angehender Unterrichtender wird ersichtlich, dass sowohl die Kontinuitäten als auch die Verschiebungen des weiten Forschungsdiskurses in der Lehrpersonenbildung von den 1970er-Jahren bis heute bislang unzureichend erschlossen wurden. Anhand eines quellen- und dokumentengesättigten Zugangs werden die Berührungspunkte sowie die katalysatorischen und beschränkenden Elemente zwischen Lehrpersonenbildung, Wissenschaft und Forschung in unterschiedlichen zeitlichen Kontexten genauer betrachtet. Insgesamt wird deutlich, dass zwar die Frage nach der Rolle der Forschung in der Lehrpersonenbildung nach wie vor kontrovers debattiert wird, aber der im LEMO-Bericht zunächst an ein besonderes Kollektiv adressierte Forschungsauftrag sukzessive ersetzt wurde durch ein Verständnis von Pädagogischen Hochschulen als eigenständige Forschungsakteurinnen.

Bildungsforschung | Diskursverschiebungen | Forschungs- und Wissenschaftsorientierung | innere Tertiarisierung | Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Cette contribution examine, dans une perspective historico-éducative et politico-universitaire, la recherche et l'orientation scientifique dans la formation des enseignants, à partir des perceptions de crise et des revendications de réforme formulées dans le rapport LEMO. L'analyse des arguments avancés dans ce rapport en faveur d'un renforcement de la recherche et de l'orientation scientifique dans les institutions formant les futurs enseignants, met en évidence que les continuités comme les transformations du vaste discours sur la recherche en formation des enseignants, depuis les années 1970 jusqu'à aujourd'hui, demeurent encore insuffisamment explorées. À travers une approche fondée sur une analyse approfondie des sources et des documents, l'article étudie de manière détaillée – et dans différents contextes temporels – les points de contact, ainsi que les aspects catalyseurs et limitants, entre la formation des enseignants, la science et la recherche. Dans l'ensemble, il apparaît clairement que, bien que la question du rôle de la recherche dans la formation des enseignant·e·s fasse encore l'objet de débats controversés, le mandat de recherche initialement adressé dans le rapport LEMO à un collectif particulier, a progressivement été remplacé par une conception des hautes écoles pédagogiques comme actrices de recherche à part entière.

changements de discours | formation des enseignant·e·s | recherche en éducation | orientation vers la recherche et la science | tertiarisation interne

1 Hinführung

Fragen zur Forschungs- und Wissenschaftsorientierung in der (deutsch)schweizerischen Lehrpersonenbildung spielten in der Zeit der Bildungsexpansion und des LEMO-Berichts eine bedeutsame Rolle (Höhener, 2021, S. 16-17). Die mit dem Ausbau des gesamten Bildungssystems zusammenhängende Ausweitung der Lehrpersonenbildung erhöhte vor allem von den 1960er-Jahren bis in die Mitte der 1970er-Jahre wissenschaftsoptimistisch und wissenschaftseuphorisch den Bedarf an Planung und Steuerung sowie an Forschung im Bildungsbereich, von der auch die Lösung von gesellschaftlichen Problemen erwartet wurde (Bogner, 2021, S. 13; Criblez, 2015, S. 55-56). Gegenwärtig wird an Pädagogischen Hochschulen ebenfalls über den Stellenwert von Wissenschaft und Forschungsexpertise als Bestandteil ihres Leistungsauftrags diskutiert (Herzog & Makarova, 2020, S. 242-243; Hügli & Künzli, 2016, S. 60).

Unser Beitrag setzt an der Beobachtung an, dass im Bildungsraum der deutschsprachigen Schweiz in der historischen Phase des LEMO-Berichts die Expert:innenkommissionen Argumentarien entwickelten, um Forschung in der Lehrpersonenbildung zu ermöglichen und die Wissenschaftsorientierung zu stärken. Demgegenüber wird gegenwärtig in der Lehrpersonenbildung eine Tendenz deutlich, der zufolge vor dem Hintergrund einer «Verakademisierungsdebatte» eher auf den Praxisbezug fokussiert wird. Durch die Erschliessung vielfältiger Wissenszirkulationen lassen sich gemäss unserer Annahme einerseits die zentralen Themen des LEMO-Berichts zum Bereich «Wissenschaft und Forschung» in ähnlicher oder funktionsanaloger Form bis in die Gegenwart verfolgen, andererseits stehen heute durch eine gesetzliche, bildungspolitische und organisatorische Verschiebung der Lehrpersonenbildung neue Fragen im Vordergrund. Während in den 1970er-Jahren vor dem Hintergrund einer fehlenden Forschungsinfrastruktur der forschende «Lehrerbildner» als Option und nicht als zwingend betrachtet wurde, weisen heutige Vorgaben des mehrfachen Leistungsauftrags von Pädagogischen Hochschulen und des doppelten Kompetenzprofils einen erheblichen Verbindlichkeitscharakter für weite Teile des akademischen Personals auf, wenngleich – nicht untypisch für Hochschulen – solche Konzepte durch eine Vielfalt von Perspektiven und offene Fragen begleitet werden (Künzli David, 2025, S. 346).

Ausgangspunkt unserer Perspektivnahme sind die Krisenwahrnehmungen und Reformforderungen des LEMO-Berichts, die zwischen der Ausbildungspraxis von Lehrpersonen, dem Unterricht auf der Volksschulstufe und den Wissenschaften fehlende Zusammenarbeit monierten und auf die Produktion von nützlichem Wissen zielten. Unser Beitrag folgt der Lesart, dass der LEMO-Bericht nicht aus einem Einheitsplan mit einer Einheitswissenschaft bestand, sondern ein Konglomerat verschiedener Konzepte darstellte. Welche Berührungspunkte zwischen Lehrpersonenbildung, Wissenschaft und Forschung auch mit anderen Bereichen der Gesellschaft seinerzeit daraus resultierten und gleichzeitig hergestellt wurden, soll genauer erkundet werden.

In wissenschaftsgeschichtlich informierten Schritten eines *ersten Teils* (Abschnitt 2 und Abschnitt 3) soll aufgezeigt werden, wie die im LEMO-Bericht aufscheinenden neuen Optionen, im «Lehrerseminar» wissenschaftliches Wissen zu gewinnen, rezipiert und kritisiert wurden. Dabei werden kontextualisierend Spuren und Traditionslinien in den Blick genommen, die auf ein Unbehagen verweisen, dem zufolge weitergehende Forschungs- und Wissenschaftsbasierung in der Lehrpersonenbildung Spezialist:innentum sowie fachliche und personelle Zersplitterung des Lehrkörpers an Seminaren befeuerte. Die geplanten Erkundungen dieses Teils sind sensibel für eigenwillige Verflechtungen gleichzeitiger grundsätzlicher Befürwortung einer Forschungsorientierung in der Lehrpersonenbildung mit kulturkritischer Reflexion zu den Grenzen der Bildungsforschung. Angelehnt an das Verständnis des Wissenschaftshistorikers Hans-Jörg Rheinberger wird Forschung in Form von «vielfältigen und nichtlinearen Forschungsprozessen» als «Bestandteil von Wissenschaft» verstanden; Forschung «ist aber nicht die ganze Wissenschaft», da ein «Grossteil der akademischen Wirklichkeit ... nicht in Forschung, sondern in der Lehre besteht» (Rheinberger, 2018, S. 170). Im bestmöglichen Fall sind wissenschaftsbasierte Ausbildungsinstitutionen so organisiert, dass Forschung und Lehre anschlussfähig bleiben.

In einem *zweiten Teil* (Abschnitt 4) werden die Schlüsselpfade des LEMO-Berichts zu Forschungswissen und zur Wissenschaftsbasierung als Ressource in der Lehrpersonenbildung vor dem Hintergrund heutiger hochschulinstitutioneller Nähen und Abgrenzungen wieder aufgenommen: Dass in der LEMO-Zeit die Universitäten als Takt- und Themengeberinnen der pädagogisch relevanten Forschung angesehen wurden, während heute Forschungsbewegungen an Pädagogischen Hochschulen mit Verweis auf Berufsfeldrelevanz in Abgrenzung zur universitären Forschungspraxis eigenständig vollzogen werden sollen, ist ein Hinweis für eine Neuformatierung des Forschungsverständnisses in der Lehrpersonenbildung. So gerät in diesem Abschnitt die im LEMO-Bericht als Desiderat angesprochene, aber auch heute an Pädagogischen Hochschulen schwer einlösbare Verbindung von Forschung, Forschungswissen und Lehre ins Blickfeld.

In einem abschliessenden *dritten Teil* (Abschnitt 5) werden die Forderungen im LEMO-Bericht, die Kontinuitäts- und Bruchlinien von Forschungskonzepten sowie deren Rezeptionsformen in der Lehrpersonenbildung auf vergangene und gegenwärtige «blinde Flecken» hin befragt: Bestätigt sich die zahlreich erwähnte Annahme der Wissenschaftsforschung, dass mehr Forschung zwar zu einer Differenzierung der Problemwahrnehmung führe, jedoch ebenfalls mehr Nachfragen, mehr Unsicherheit und letztlich auch mehr Wissenskonflikte an den Ausbildungsorten zukünftig Unterrichtender erzeuge, auch in der Lehrpersonenbildung?

Als historische Quellen und zeitgenössische Dokumente werden für den Beitrag neben dem LEMO-Bericht vor allem Vernehmlassungsberichte auf interkantonalen und kantonalen Ebenen, Konzeptpapiere aus Zusammenhängen von Lehrerseminaren und Pädagogischen Hochschulen und (historische) Forschungsstudien herangezogen.

2 Krisenwahrnehmungen und Reformforderungen im LEMO-Bericht

2.1 Forschung im Rahmen von Mehrfachorientierungen und Zielkonflikten

Die generelle Feststellung im LEMO-Bericht, dass es zwischen «der Ausbildungspraxis von Lehrpersonen, dem Unterricht auf der Volksschulstufe und den Wissenschaften ... kaum Zusammenarbeit» gebe (Müller et al., 1975, S. 322), war keineswegs eine neue Wahrnehmung gegen Mitte der 1970er-Jahre. Vielmehr war etwa Ende der 1960er-Jahre angesichts einer Steigerung der Staatstätigkeit sowie angesichts von Bildungsexpansion, Bildungsplanung und Reform der Lehrpersonenbildung (Criblez, 2016, S. 386) in der deutschsprachigen Schweiz noch vorgängig die Frage entstanden, welcher Personenkreis überhaupt die Expertise besitze, das Verhältnis eines solchen Zusammenwirkens zu gestalten: «Wer ist kompetenter – der Praktiker oder der Wissenschaftler? Und wenn es der Wissenschaftler ist – der Wissenschaftler welcher Fachrichtung? Sind auch Soziologen und Wirtschaftsexperten beizuziehen? Was haben Eltern und Politiker dazu zu sagen?» (Gehrig, 1970, S. 11). Mit solchen Fragen wurde in dieser Zeit Unterschiedliches gleichzeitig aktiv angerufen: Zur Lösung von Problemen im Zusammenhang von Gesellschaft und Lehrpersonenbildung wurden sowohl Forschungs- und Wissenschaftsorientierung als auch Partizipation breiter Kreise aufgewertet, allerdings mit der Gefahr der nicht intendierten Nebenwirkung des Zielkonflikts. → Hans Gehrigs Fragen deuteten an, dass in der Lehrpersonenbildung nicht allein die sich erst konstituierende Bildungsforschung die Formen der Zusammenarbeit zwischen der Ausbildungspraxis und den Wissenschaften definieren sollte. Die neuen Entwürfe sollten sich – womöglich entlang der tradierten politischen Kultur der modernen Schweiz – der «Majestät des Volkswillens» (Marti, 2019, S. 46) durch Ergänzungs- und Korrekturmöglichkeiten unterziehen. Dies ist erwähnenswert, weil im deutschsprachigen Bildungsraum durch Internationalisierung und Empirisierung Bildungsreformbemühungen technizistisch anmuten konnten (Hofmann, 2024, S. 139). Saul B. Robinsohn (1975, S. 47–48) argumentierte im Rahmen der «Bildungsreform als Revision des Curriculums», dass Fragen nach schulischen Aufgaben, Situationen, Funktionen, Qualifikationen und Bildungsinhalten in Form von Ableitungen aus der Wissenschaft selbst heraus zu beantworten seien. Auch wenn sich Schweizer Bildungs- und Curriculumsforschende wie etwa → Karl Frey, von diesem Ansatz affizieren liessen, waren – anders als von Robinsohn intendiert – «die ersten Reformen der Curricula in der Schweiz partizipativ angelegt», sodass Lehrpersonen in die Verfahren einbezogen wurden (Höhener, 2021, S. 75) – ganz ähnlich, wie dies im LEMO-Bericht vorgeschlagen wurde (Müller et al., 1975, S. 340).

Auch die Bezugspunkte für eine Reformexpertise der Lehrpersonenbildung variierten historisch: Neben Forschung und Wissenschaft wurden die Institution «Schule» (mit den kommunalen und schulpolitischen Behörden) und die zukünftigen Unterrichtenden sowie die praktizierenden Lehrpersonen ebenfalls häufig als Grössen genannt, zu denen Bezugnahmen und Neuvermessungen von Verhältnissen erfolgen müssten (Criblez et al., 2006, S. 98; Hoffmann-Ocon, 2015, S. 16).

2.2 Autonomie der Forschung in der Lehrpersonenbildung? – Die Angst vor fachlicher Zersplitterung

Der häufig angeführte wissenschaftliche Anspruch auf Autonomie und Freiheit der Forschung wurde in der Debattenlage der 1970er-Jahre in der schweizerischen Lehrpersonenbildung gebrochen. Liess sich der Öffentlichkeit der praktische Nutzen für die Lehrpersonenbildung auf Volksschulstufe vermitteln, der aus wissenschaftlicher Forschung erwachsen könnte? Sollten nicht vielmehr gesellschaftliche Interessen respektive die Steuerzahlenden eine allfällige Ausrichtung der Forschungsagenda in der Lehrpersonenbildung mitbestimmen und daher Beschränkungen der Autonomie der Forschung in Kauf genommen werden (Wilholt, 2012, S. 32)? In dieser Hinsicht würde die Idee von Autonomie der Forschung

in der Lehrpersonenbildung als Selbstimmunisierungsstrategie der Wissenschaft gelten (Bogner, 2021, S. 68), die mit Ansprüchen des besseren Wissens und der Überlegenheit in regionale Ordnungen praktischen Wissens zu Schule und Unterricht eindringen wollte. Wissenschaftsautonomie in dem Sinne, dass Dozierende geschützt werden vor einer deutlichen politischen, verwaltungstechnischen und institutionellen Einflussnahme, da sie ihre Reputation in der Arena wissenschaftlicher Communities erlangen (Forneck, 2009, S. 252), drängte sich als Thema in den 1970er-Jahren nicht besonders auf. Während aus heutiger Sicht die Expertise der Hochschullehrpersonen in der methodisch geleiteten Beobachtung und Analyse des Bildungsfeldes liegt, galt die Aussage in der Originalempfehlung des LEMO-Berichts, dass sich der Lehrerbildner «je nach Neigung und Kompetenz ... an Forschungsprojekten» beteiligt, als sehr strittig (EDK, 1978, S. 153). In der Vernehmlassung des LEMO-Berichts wurde kritisch geäußert, dass die einseitige Hervorhebung des universitär gebildeten Lehrerbildners «eine Vielzahl von Spezialisten bewirke» und eine «fachliche und personelle Zersplitterung des Lehrkörpers» vorantreibe (EDK, 1978, S. 154). So herrschte in den 1970er-Jahren zum Teil die Vorstellung vor, dass die Dozierenden auch die besseren Praktiker:innen im Schulfeld zu sein hätten – zumindest liess die folgende Rückmeldung diesen Schluss zu: «Vom Lehrerbildner wird auch ein optimaler Praxisbezug gefordert. So muss er einen Transfer des Unterrichtes auf die Primarschule herstellen können ... und den Praxisbezug bewahren durch eigenen, periodischen Unterricht auf der Volksschulstufe» (EDK, 1978, S. 156). Aus der Sicht der Wissenschaftsautonomie gefährdeten solche Aussagen die Vorstellung der forschungsbasierten Hochschullehre, die sich als eigene Praxis – nach methodischen Kriterien und intersubjektiv überprüfbar – in einer Selbstbeschränkung nicht anmassen sollte, höherwertiger als die schulische Praxis zu sein (Forneck, 2009, S. 253). Vorstellungen von wissenschaftlichem Autonomieraum konnten in den 1970er-Jahren bezüglich Seminarlehrpersonen durch das Selbstverständnis gebrochen werden, nach dem diese Meister:innen der Unterrichtspraxis seien. Entlang dieses Verständnisses erhöhte sich die Heteronomie des Ausbildungsfeldes von Lehrpersonen.

3 Neue Optionen im «Lehrerseminar», wissenschaftliches Wissen zu gewinnen: Rezeption, Kritik und Widersprüche der Forschungsanforderungen im LEMO-Bericht

Ein einheitliches und systematisches Modell von Wissenschaft und Forschung entstand mit dem LEMO-Bericht nicht. Eher liessen sich die im Bericht verstreuten diesbezüglichen Hinweise als eine komplexe Kombination verschiedener Zugänge beschreiben, die sich positiv gewendet als integrativer Pluralismus oder im problematischen Sinne als Durcheinander beschreiben liessen.

3.1 Undeutlicher Sinnhorizont der Forschung und Fragen gegenüber der Disziplinarität

Da der LEMO-Bericht keine Positionierung bezüglich seminaristischer und hochschulischer maturitätsgebundener Ausbildungswege für Primarlehrpersonen vornahm, blieb der Sinnhorizont der Forschung undeutlich. In einem Seminar mit fünf- oder sechsjährigem Lehrgang, in dem im Anschluss an die Volksschule Allgemeinbildung sowie Berufsbildung organisch miteinander verbunden werden sollten und die Kandidat:innen zur Maturität geführt wurden, konnten den erziehungswissenschaftlichen Fächern (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie respektive Schulrecht) «lediglich» forschungs- und wissenschaftspropädeutische Perspektiven zugewiesen werden. Neben einem kulturellen Unbehagen gegenüber einer «Verhochschulisierung» sprachen auch nach Auffassung der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL) bildungs- und disziplinpolitische Aspekte gegen eine rasche und breite Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung. Vor allem die Nicht-hochschulkantone argumentierten mit den regional und lokal unterschiedlichen Schulverhältnissen und weniger mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsbefunden als Orientierungsmassstab für die Lehrpersonenausbildung (Hoffmann-Ocon, 2012, S. 154; Müller et al., 1975, S. 22; Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz, 1977, S. 6; StALU, A 1279/834, SKDL, S. 3¹). In dieser Rahmung musste Forschung nicht zwingend die zentrale Referenz der Lehrpersonenbildung sein; ihr kam aber dennoch an einigen Stellen im LEMO-Bericht Bedeutung zu als spezifische Form methodisch kontrollierter Erkenntnis: Der LEMO-Bericht gliederte die Aufgaben der Lehrpersonenbildner:innen in drei Hauptbereiche: Ausbildungsaufgaben, bildungspolitische Aufgaben und Entwicklungsaufgaben (Müller et al., 1975, S. 294–298).

Alle drei Bereiche wurden als miteinander verbunden dargestellt. Einerseits sollten Lehrpersonenbildner:innen fähig sein, «an den grossen bildungspolitischen Diskussionen teilzunehmen», andererseits

1 Staatsarchiv Luzern, EDK, Akten und Druckschriften 1895–2000, A 1279/834: Arbeitsgruppe und Bericht «Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I» – Verschiedenes (Mandat, vorbereitende Aufgaben etc.) I, 1980–1983.

erforderte dies «wissenschaftliche Vertiefung» sowie die «Teilnahme an Forschung und Entwicklung», die wiederum eine «solide methodologische und inhaltliche Ausbildung» voraussetzte (Müller et al., 1975, S. 296). Insbesondere von den Vertreter:innen der «theoretischen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik, Schultheorie)» wurde im LEMO-Bericht verlangt, dass sie sich an der wissenschaftlichen Wissensproduktion beteiligen sollten: «wünschbar ist ..., dass diese Lehrerbildner doktorieren und sich damit und durch ihre weitere publizistische Tätigkeit über eine selbständige wissenschaftliche Leistung ausweisen» (Müller et al., 1975, S. 296). Mit diesen Äusserungen wurde die Kommunikation entlang von wissenschaftlicher Disziplinarität als vorwaltendes Kulturprinzip gutgeheissen oder zumindest «in Kauf genommen». So zielten lediglich auf eine ausgewählte Gruppe von Seminarlehrpersonen die Erwartungen, eigene Forschungsbewegungen durchgeführt zu haben und je einen eigenen wissenschaftlichen Leistungsausweis aufzubauen. Damit implizierte der LEMO-Bericht einen individuellen Leistungsauftrag im Bereich «Forschung» für ein besonderes Kollektiv an Orten der Lehrpersonenausbildung, jedoch keinen institutionellen Forschungsauftrag.

Der im LEMO-Bericht aufgeführte Fächerkanon der theoretischen Fächer Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Schultheorie könnte als eine Orientierung an bereichsdisziplinärer Fachlichkeit und als Ordnungsprinzip für Forschungsbewegungen in der Lehrpersonenbildung gedeutet werden. Jedoch wird im LEMO-Bericht einschränkend festgehalten, dass «eine reine Wissenschaftsorientierung schon aus zeitlichen Gründen [angesichts der kurzen Dauer der Ausbildung von Primarlehrpersonen] nicht in Frage» komme (Müller et al., 1975, S. 106). Wissenschaftliche Systematiken sollten in der Lehrpersonenbildung nicht einem Selbstzweck dienen, sondern «instrumentell bezogen sein auf die Problembewältigung» (Müller et al., 1975, S. 109), ähnlich wie zwei Jahrzehnte später Standards in der Lehrpersonenbildung anwendungsrelevant und berufsfeldbezogen sein sollten (Oelkers & Oser, 2000, S. 23). Mit dieser Formulierung wurde im LEMO-Bericht Karl Freys Vorschlag gefolgt, der bereits 1969 zum Thema der «pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung: Pädagogik – Psychologie – Didaktik» Folgendes gefordert hatte: «Alle Fächer sind «klinisch» orientiert, d.h. weder rein theoretisch ..., noch rein praktisch oder angewandt ... gestaltet» (Frey, 1970, S. 23).

3.2 Wissenschaftliches Wissen im «Lehrerseminar»? – Strukturfragen und die Situierung der Forschung

Streitfragen zum Umgang mit Forschungsaufgaben und Forschungswissen anlässlich des LEMO-Berichts erforderten in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre an Lehrpersonenseminaren eine höhere Aufmerksamkeit. Auch im Lehrerseminar Liestal, das 1966 als Seminarabteilung des Gymnasiums Liestal in Form einer dreisemestrigen Berufsausbildung für Maturand:innen eingerichtet worden war und bereits 1969 zum selbstständigen Kantonalen Lehrerseminar wurde, diskutierte man darüber, ob Forschung zum Aufgabenbereich des Seminars und der Seminarlehrpersonen gehören sollte und wie und wo sich Forschungswissen in der Ausbildung manifestieren könnte. Die Bildungspolitik des Kantons Basel-Landschaft verwarf mit der Gründung dieses neuen Ausbildungsorts für Lehrpersonen das häufig tradierte deutschschweizerische Muster des vier- oder fünfjährigen Mittelschulseminars und folgte bewusst dem Modell «Oberseminar», so wie es zuvor in Basel-Stadt, Zürich und Genf vorgeherrscht hatte (Arbeitsgruppe Seminarreform, 2004, S. 63). Als Oberseminar verstand sich das Lehrerseminar Liestal als Institution des tertiären Bildungssektors und somit als maturitätsgebundene «Höhere Pädagogische Lehranstalt», die im LEMO-Bericht als «Institut für Lehrerbildung» klassifiziert wurde und neben dem «blossen Unterrichtsauftrag» einen weiterführenden Bildungsauftrag sowie Planungs- und Entwicklungsaufgaben im Bildungswesen wahrnahm (Lehrerseminar Liestal, 1977, S. 2; Müller et al., 1975, S. 86).

Im Vordergrund des Selbstverständnisses des Lehrerseminars stand der Auftrag, Primarlehrpersonen und Kindergärtnerinnen als Berufsleute auszubilden. Obgleich man sich nach den organisatorischen Grundideen des LEMO-Berichts als «Institut für Lehrerbildung» verstand, das mit seiner Berufsausbildung zur Lehrperson «Studenten» adressierte, welche die «allgemeinbildende Phase (Mittelschule)» absolviert hatten (Müller et al., 1975, S. 86), hielt das Lehrerseminar an der tradierten Annahme fest, dass die Ausbildung «gleichzeitig eine eigentliche Berufsausbildung und eine Vertiefung und Erweiterung der Allgemeinbildung» zu umfassen habe (Lehrerseminar Liestal, 1977, S. 2). Das Credo, dass sich Allgemein- und Berufsausbildung nicht trennen lassen, war in der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im 20. Jahrhundert hinsichtlich des Fachs Pädagogik jahrzehntelang ein stilbildendes Argument für Gegner:innen der Seminarreform und implizierte unterschiedliche Umgangsweisen mit Forschungswissen: Verfechter:innen nachmaturitärer Oberseminare setzten auf eine Situierung des Fachs Pädagogik ausschliesslich mit wissenschaftsdisziplinären Bezugnahmen, während Vertreter:innen eines Seminars ohne Trennung in Unter- und Oberabteilung «die organische Verbindung von Allgemeinbildung und

Berufsbildung» befürworteten (Müller et al., 1975, S. 74) – und es für nützlicher erachteten, wenn Pädagogik entlang der Orientierung eines Fachs an einer pädagogischen Mittelschule auch deutlich der Charakter- und Persönlichkeitsbildung diene (Hoffmann-Ocon & Grube, 2024, S. 253, 257).

Neben dem primären Bildungsauftrag des Lehrerseminars, der Grundausbildung von Primarlehrpersonen, waren im Seminar Liestal «eigentliche Forschungsaufgaben» mit Verweis auf den LEMO-Bericht als «externe Aufgaben des Lehrerseminars» unter dem Dach von «Planungs- und Entwicklungsaufgaben» vorgesehen (Lehrerseminar Liestal, 1977, S. 5). Unterrichtsbezogene Forschung wurde dabei als «überaus notwendig und nützlich, aber in der Schweiz sehr stark unterentwickelt» (Lehrerseminar Liestal, 1977, S. 9) taxiert: «Als Beispiele für eine sinnvolle Forschung könnten die beiden Aufträge dienen, die das Pädagogische Institut der Universität Zürich dem Vizedirektor des Kantonalen Oberseminars Zürich, Herrn Prof. Dr. Müller-Wieland, erteilt hat und die er mit Seminarlehrern, Lehrern und Lehrerstudenten durchgeführt hat» (Lehrerseminar Liestal, 1977, S. 9), hielt das Dokument zu den Aufgabenbereichen am Seminar Liestal fest.

Aus Marcel Müller-Wielands Sicht sei der Bildungsforschung die Aufgabe zuzuweisen, die Realisierbarkeit pädagogischer Forderungen zu prüfen. Die Pädagogik wiederum müsse Sinn und Ziele des Bildungsauftrags begründen und die Bildungsforschung in ein philosophisches Grundverständnis einbetten (Müller-Wieland, 1976, S. 18). Mit dieser Bestimmung von Bildungsforschung näherte sich Müller-Wieland dem Forschungsverständnis von Heinrich Roth an, der für den LEMO-Bericht mit seiner anthropologischen Fundierung der Pädagogik und der pädagogischen Auswertung der US-amerikanischen Educational Psychology mehrfache Referenzpunkte bot (Müller et al., 1975, S. 30, 121; Roth, 1963, S. 113). Müller-Wielands Forschungsauffassung wurde im Zusammenhang mit dem LEMO-Bericht als sinnvolle Forschung bezeichnet, weil er die seinerzeit populäre Erwartung traf, dass wissenschaftliches Wissen zur Lösung sozialer und politischer Probleme sowie zur Verbesserung individueller Lebensbedingungen beitragen könne. Aus heutiger Sicht kann festhalten werden, dass der mit dem LEMO-Bericht in Verbindung gebrachte Forschungsansatz von Müller-Wieland davon ausging, dass es möglich sei, relativ klar zwischen Wertefragen der pädagogischen Zielsetzung und Forschungsfragen zur Überprüfung der Realisierbarkeit des Ziels zu unterscheiden. Eine Überprüfung von pädagogischen Forderungen durch Forschungsexpert:innen erscheint heute in einer offenen Gesellschaft mit weitreichenden individuellen Freiheiten und einer Pluralität von Lebensstilen allerdings kaum erreichbar (Bogner, 2021, S. 55-56).

4 Weiterentwicklung der Diskurse ab den 1990er-Jahren: Emanzipierung des Forschungsverständnisses und Neuformatierung der Wissenschaftsorientierung

Auch wenn im LEMO-Bericht kein einheitliches und systematisches Modell von Wissenschaft und Forschung deutlich wird (vgl. Abschnitt 3), so durchzieht doch ein deutlich instrumentelles Verständnis den Bericht und seine Rezeption: Die Bedeutung von Forschung und Wissenschaft bemisst sich an deren konkretem, direkt erfahrbarem Nutzen für die Aus- und Weiterbildung und für konkrete Schulentwicklungsvorhaben. In expliziter Abgrenzung zu «Forschung auf universitärem Niveau», bei der «die Gewinnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen» im Vordergrund stehe und «Theoriebildung angestrebt» werde, wird für die «Forschung auf dem Niveau der Lehrerbildungsinstitute» vorgeschlagen, Schulversuche vorzubereiten und durchzuführen, «mit anderen Reformschulen und mit Koordinationsstellen» Kontakte zu pflegen, «im Rahmen der Volksschule sowie der Lehrerbildung» Entwicklungsarbeiten durchzuführen sowie «in Zusammenarbeit mit Inspektoren, Schulpsychologen und Behörden» «dringende Probleme der Volksschule (wie Lehrermangel, schwierige Kinder, Desinteresse von Eltern)» zu bearbeiten (Müller et al., 1975, S. 316). Die Gewinnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in einem umfassenderen Sinn war in dieser Vorstellung als institutionelle Aufgabe der Lehrpersonenbildung nicht vorgesehen. In der Konzeption des LEMO-Berichts produzierten die Universitäten – teilweise unter Einbezug von einzelnen forschungsaffinen Dozierenden aus den Seminaren – mit ihrer «Forschung auf universitärem Niveau» diejenigen wissenschaftlichen Erkenntnisse, die für die Lehrpersonenbildung benötigt wurden. Dagegen stand gemäss dem LEMO-Bericht für die Institutionen der Lehrpersonenbildung vor allem die Rezeption von wissenschaftlichen Erkenntnissen im Vordergrund, damit sie zeitgemässe Erkenntnisse in die Lehre einfließen lassen konnten.

In den EDK-Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen konzipierte die eingesetzte Arbeitsgruppe² die Pädagogischen Hochschulen als Institutionen, die neben der Ausbildung von Lehrpersonen

2 «Als direkte Konsequenz der Diskussion um die Bildung von Fachhochschulen erteilte der Vorstand [der EDK] im Dezember 1992 einer Studiengruppe den Auftrag zur Erarbeitung eines Profils «Pädagogische Hochschulen». Im Sommer 1993 lag der Bericht «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» vor» (EDK, 1995a, S. 1).

«durchaus verschiedenartige Dienstleistungen unter ihrem Dach vereinen» (EDK, 1993, S. 6) können: neben Fort- und Weiterbildungsangeboten «sodann Projekte der Schulentwicklung oder der Bildungsforschung» (EDK, 1993, S. 6). Diese zunächst noch eher unverbindliche Formulierung konkretisierte die Arbeitsgruppe dann in These 1: «Sie betreiben berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung» (EDK, 1993, S. 9) und «erfüllen ihren Auftrag als gleichwertige Partnerinnen von Universitäten (inklusive Eidgenössische Technische Hochschulen) und Fachhochschulen» (These 2: EDK, 1993, S. 9). Die substanzielle Weiterentwicklung des Verständnisses dessen, wie der Leistungsauftrag von Pädagogischen Hochschulen gedacht werden kann, manifestierte sich ebenfalls in These 2, wonach Pädagogische Hochschulen «für akademische Studiengänge zur Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder und weiterer Bildungsfachleute auch das Promotions- und Habilitationsrecht erhalten» können (EDK, 1993, S. 9). Im Kommentar zu dieser These schienen neben den ansonsten in den Thesen breit verankerten bildungs- und standespolitischen Begründungen auch institutionspolitische Gründe wichtig zu sein: «Eine Hochschule, die nicht selbst auch zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses beiträgt und die Qualität der Lehre nicht selbst kontrollieren kann, wird auf die Dauer keine genügende Eigenständigkeit erlangen» (EDK, 1993, S. 10). Forschung – so lässt sich dieses Begründungsmuster interpretieren – braucht es nicht nur als Fundierung der Aus- und Weiterbildung respektive zur Optimierung von Schulentwicklungsvorhaben. Forschung braucht es auch als Voraussetzung für einen wissenschaftlichen Leistungsausweis, der erst ein Promotions- und Habilitationsrecht legitimiert und damit zu einer eigenständigen Profilbildung beiträgt. Forschung bekommt somit eine eigene Dignität und wird nicht mehr nur von der Aus- und Weiterbildung her gedacht.

Mit dem Hinweis auf «genügende Eigenständigkeit» wurde zudem eine kategoriale Differenz zu universitären Hochschulen etabliert. Diese Differenz wurde in den EDK-Thesen zwar noch nicht weiter begründet, distanzierte sich aber deutlich vom Verständnis im LEMO-Bericht, in dem «die Gewinnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen» der «Forschung auf universitärem Niveau» (Müller et al., 1975, S. 316; vgl. oben) zugeschrieben wurde.

Nach der Auswertung einer breiten Vernehmlassung zu den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen»³ beschloss der Vorstand der EDK, «auf die Überarbeitung der Thesen zu verzichten und dafür ... Empfehlungen zur Lehrerbildung der Zukunft und zur Ausgestaltung der Pädagogischen Hochschulen auszuarbeiten» (EDK, 1995a, S. 2). In diesen EDK-Empfehlungen von 1995, die für die Konstituierung der Pädagogischen Hochschulen leitend wurden, bekräftigte die EDK einen eigenständigen Forschungsauftrag für die Pädagogischen Hochschulen: «Pädagogische Hochschulen übernehmen Aufgaben in der Grundausbildung, der Fort- und Weiterbildung sowie der berufsfeldbezogenen Entwicklung und Forschung. Sie können Aufgaben im Bereich der Berufseinführung und Aufträge zu Dienstleistungen übernehmen» (EDK, 1995b, S. 2). Die EDK-Empfehlungen führten dann allerdings die Bedeutung oder die Ausgestaltung des Forschungsauftrages nicht weiter aus. So bleibt eine gewisse Ambivalenz in Bezug auf die Bedeutung der Forschung: Einerseits wird ein eigenständiger Leistungsauftrag im Bereich der Forschung vorgespurt; andererseits wird dieser mit der Formulierung der «berufsfeldbezogenen Entwicklung und Forschung» – die den Forschungsauftrag von Entwicklungsaufgaben aus formuliert – relativiert. Vor allem der knappe Hinweis, dass bezüglich Trägerschaft und Finanzierung «für die Forschungsförderung ... auf das Forschungsgesetz verwiesen» werde (EDK, 1995b, S. 1), dass sich die EDK für die Finanzierung dieses Auftrags also nicht zuständig sieht, unterstreicht die Relativierung des Forschungsauftrags. Dass sich die Trägerschaften der Lehrpersonenbildungsinstitute für die Forschung nicht zuständig sehen, markiert eine prekäre Bedeutung der Forschung für die Lehrpersonenbildung. Vom LEMO-Bericht, der zwar die Bedeutung der Wissenschaftsorientierung für die Aus- und Weiterbildung im weiterführenden Diskurs verankerte, den (künftigen) Pädagogischen Hochschulen aber noch keine vollwertige Forschung zuschrieb, führte die Diskurslinie somit zunächst zu den EDK-Thesen, die in emanzipativer Absicht gleichberechtigte und eigenständige Forschung für die Institutionen der Lehrpersonenbildung beanspruchten. Dieses klare Emanzipationsanliegen war in den EDK-Empfehlungen von 1995 nicht mehr so deutlich erkennbar. Aber der Emanzipationsanspruch wurde nach der Gründung der Pädagogischen Hochschulen weiter portiert: *Einerseits* wurde dies deutlich im «Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen», den eine Arbeitsgruppe – bestehend aus Rektoren der Pädagogischen Hochschulen und Vertretungen des Generalsekretariats der EDK und der damaligen COHEP sowie der Trägerkantone – 2008 im Auftrag der EDK erarbeitete (EDK, 2008). In diesem Bericht

3 Kurz zusammengefasst bilanzierte die EDK die Auswertung der Vernehmlassung wie folgt: «Wenn auch die 23 Thesen des Berichts der Studiengruppe sehr kontroverse Positionsbezüge auslösten, so kann doch festgehalten werden, dass wichtige Anliegen und Vorschläge des Berichts der Studiengruppe Zustimmung durch die Kantone und weiterer an der Lehrerbildung interessierter Kreise (Ausbildungsinstitutionen und Lehrerorganisationen) gefunden haben» (EDK, 1995a, S. 1-2).

wird bezüglich der Forschung der Ist-Zustand wie folgt beschrieben:

Die PH haben – anders als die Universitäten – einen sehr engen Bezug zu komplexen Problemen in der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis und befinden sich damit in unmittelbarer Nähe zum Gegenstand der berufsfeldbezogenen Bildungsforschung. Dadurch verfügen sie über hervorragende Voraussetzungen für die Gewinnung und Dissemination ihrer Forschungsergebnisse. Die Universitäten können die spezifischen Forschungsfelder der PH nicht gleichermassen abdecken, was die Pädagogischen Hochschulen zu eigentlichen Kompetenzzentren macht. ... Aufgrund der engen Verbindung mit der Praxis ist das Forschungsfeld der PH auch nicht speziell international ausgerichtet, sondern eher lokal bzw. regional, was aber wiederum eine eigentliche Stärke dieser Hochschulen ist. (EDK, 2008, S. 9)

Bei der Beschreibung des Soll-Zustands wurde Folgendes festgehalten: «Wichtig ist zudem, dass die Resultate der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen nicht nur in der Lehre, sondern vermehrt auch darüber hinaus Verbreitung finden» (EDK, 2008, S. 10). In diesem Bericht wird somit deutlich, dass bezüglich der Forschung an Pädagogischen Hochschulen nicht mehr nur deren Funktion für die Aus- und Weiterbildung im Vordergrund steht, sondern mit dem Vergleich mit universitären Hochschulen ein neuer Vergleichs- respektive Referenzhorizont eingeführt wird: Die in den EDK-Thesen von 1993 beanspruchte Eigenständigkeit der Forschung wird zum Kriterium: Inwiefern leistet Forschung an den Pädagogischen Hochschulen etwas, das Forschung an universitären Hochschulen nicht zu leisten imstande ist? Die Legitimationsbedürftigkeit der Forschung speist sich – zugespitzt formuliert – nicht mehr primär aus der Frage nach deren Nützlichkeit für die Aus- und Weiterbildung, sondern aus der Frage nach einer hinreichenden Abgrenzung zu universitärer Forschung.⁴

Andererseits zeigt sich der Emanzipationsanspruch deutlich in den Strategiepapieren der COHEP respektive der späteren Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities: In der Strategie 2007 bis 2011 (COHEP, 2007) wird unter Ziel 3 («Die Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen entspricht quantitativ und qualitativ den Anforderungen des Masterplans PH der EDK», COHEP, 2007, S. 2) Folgendes beansprucht: «Kernkompetenz der Pädagogischen Hochschulen in Forschung und Entwicklung ist die fachdidaktische Forschung» (COHEP, 2007, S. 2). Damit wird erstmals auf offizieller normativer Ebene festgehalten, dass die Forschung an universitären Hochschulen für die Bedarfe der Lehrpersonenbildung nicht alle relevanten Bereiche abdeckt und dass eine eigenständige Ergänzung durch vollwertige Forschung an Pädagogischen Hochschulen in der Hochschullandschaft der Schweiz notwendig ist. Folgerichtig in dieser Argumentationslogik ist denn auch Massnahme 3.3 zu diesem Ziel formuliert, die den Emanzipationsanspruch verdeutlicht: «Die Forschung orientiert sich an international gültigen wissenschaftlichen Standards und ist thematisch breit, nicht nur berufsfeldorientiert, angelegt, sondern wird auch auf die Erweiterung des Systemwissens fokussiert» (COHEP, 2007, S. 9). Diese Entwicklungen zeigen deutlich, wie Forschung – im grundsätzlichen Sinne zur Gewinnung von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und als Beitrag zur Weiterentwicklung wissenschaftlicher Diskurse – als institutionelle Aufgabe der Lehrpersonenbildung nun normativ verankert war: Es ging nicht mehr um den forschenden Dozenten oder die forschende Dozentin, die je individuell wissenschaftliche Erkenntnisse in die Lehre einbauten, sondern es handelte sich nun um eine eigenständige institutionelle Aufgabe.

Die Etablierung dieser neuen institutionellen Aufgabe ging einher mit der Etablierung eines eigenständigen Tätigkeitsmodus, der nicht mehr einfach einer «forschungsorientierten» Lehrpersonenbildung entsprach. Die Etablierung eines solchen neuen Tätigkeitsbereichs führte zu neuen Diskursen: zu Diskursen zur inneren Strukturbildung an den Pädagogischen Hochschulen und zur Verbindung von Forschung und Lehre, die erst durch die erfolgreiche Etablierung eines eigenständigen Forschungsbereichs evoziert wurden (vgl. Forneck, 2011). Die strukturelle Abbildung dessen, wie der eigenständige Forschungsauftrag konkret realisiert wurde, gestaltete sich sehr unterschiedlich: So finden sich beispielsweise Professuren oder thematische Institute mit einer engen strukturellen Verbindung zwischen Forschung und Lehre; es finden sich eigene Forschungszentren oder Forschungsabteilungen oder es finden sich Modelle der Dozierendenforschung – und viele Mischformen. Eine korpuslinguistische Analyse der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» zeigt denn auch, dass in der Konzipierungs- und Konsolidierungsphase

4 Einen entscheidenden Einfluss auf die dynamische Entwicklung dieses Eigenständigkeitsanspruchs übte das Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 6. Oktober 1995 aus (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1995), auf dessen Grundlage die Landschaft der Pädagogischen Hochschulen und der Fachhochschulen im Verhältnis zu den universitären Hochschulen «gleichwertig, aber andersartig» aufgebaut werden sollte (vgl. dazu Weber et al., 2010). Interessanterweise wurde dieses Credo der Andersartigkeit mit dem 1999 einsetzenden Bologna-Prozess konterkariert, indem der Bachelor-Phase an sämtlichen Hochschulen eine Berufsorientierung zugeschrieben wurde.

tituierungsphase der Pädagogischen Hochschulen die Umsetzung des Leistungsauftrags «Forschung & Entwicklung» besonders intensiv diskutiert wurde, ebenso die Verbindung von Forschung und Lehre (vgl. Leutwyler et al., 2022).

Mit der Etablierung eines eigenständigen Forschungsauftrags verlagerte sich die Diskussion um Forschungs- und Wissenschaftsorientierung der Lehrpersonenbildung zunehmend zu einer Diskussion um die Verbindung von Forschung und Lehre. Während in der Vorstellung des LEMO-Berichts der «doktorierte Dozent», der, wenn überhaupt, extern an Forschung partizipiert und ansonsten vor allem Forschung rezipiert, in den «theoretischen Fächern» über die Wissenschaftsorientierung für die Qualität der Lehre sorgt, gilt es zunehmend strukturelle Lösungen zur Verbindung unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche in den Pädagogischen Hochschulen zu suchen.

Bemerkenswert scheint hier der Fokus auf eine *strukturelle Herausforderung*, die es organisational – und meist zu wenig diskutiert: auch kulturell – zu bewältigen gilt. Bereits bei der Reform der Lehrpersonenbildung wurde mit dem Begriff der Tertiärisierung vor allem ein formaler Prozess zum Leitbegriff: die Überführung von Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II in Studiengänge der Hochschul- und damit der Tertiärstufe. Akademisierung oder Verwissenschaftlichung – als eigentliche inhaltliche Kernmerkmale der Hochschulwerdung – wurden gewissermassen terminologisch marginalisiert (vgl. dazu Leonhard, 2025). Andrea Bertschi-Kaufmann und Franziska Jäpel weisen darauf hin, dass aus dem Gesamtpaket der Tertiärisierung mit den Bezugspunkten der Professionalisierung und der Wissenschaftsorientierung insbesondere die Wissenschaftsorientierung aus dem Gesamtpaket herausgenommen und im Sinne der «Verwissenschaftlichung» teilweise als defizitäre Entwicklung beschrieben worden sei; aus dieser Perspektive wird befürchtet, dass «Verwissenschaftlichung» «Praxisferne» erzeuge (Bertschi-Kaufmann & Jäpel, 2016, S. 91). Insgesamt sei dieser argumentatorische Einwand in der Lehrpersonenbildung leitmotivisch gegen eine Wissenschafts- und Forschungsorientierung genutzt worden (Bertschi-Kaufmann & Jäpel, 2016, S. 91). Analog dazu steht mit dem Leitkonzept der Verbindung von Forschung und Lehre nicht im eigentlichen Sinne die Wissenschaftsorientierung der Lehre im Fokus.⁵

Die Forschungs- und Wissenschaftsorientierung selbst wurde anlässlich der EDK-Bilanztagung von 2010 mit dem diskursprägenden Begriff der inneren Tertiärisierung (Forneck, 2011) in den Fokus gerückt. Mit dieser «inhaltlich-qualitativen Erwartung an die neue Institution «Pädagogische Hochschule»» (Forneck, 2011, S. 38) wurde die Forschungs- und Wissenschaftsorientierung der Lehrpersonenbildung quasi neu formatiert: In Bezug auf die Lehre rückte ein Verständnis in den Fokus, in welchem der Wissenschaft nicht nur eine qualitätssichernde Rolle zukommt, sondern in welchem die Teilhabe an Wissenschaft selbst zentraler Bildungsanlass ist: «Hochschullehre ist wesentlich dann überzeugend, wenn Studierende mit Wissenschaftlern arbeiten, die Wissenschaft personal repräsentieren. ... Eine reine Rezeptionslehre ist keine angemessene Hochschullehre, weil die Rezeption selbst schon wissenschaftlich, also auf dem Niveau der disziplinären Standards, erfolgen muss» (Forneck, 2011, S. 39). Die Bedeutung der Wissenschaftsorientierung für die Aus- und Weiterbildung, wie sie der LEMO-Bericht zunächst nur für wenige «Hauptlehrer» in den «theoretischen Fächern» verankert hatte, wurde somit zu einem generellen Anspruch hochschulischer Lehre, der mit entsprechenden Qualifikationserwartungen an sämtliches Lehrpersonal der Pädagogischen Hochschulen einherging.

Diese Entwicklungen illustrieren einen eindrücklich Emanzipationsprozess: Während der LEMO-Bericht zwar die Bedeutung der Wissenschaftsorientierung für die Aus- und Weiterbildung hervorgehoben hatte, den Institutionen der Lehrpersonenbildung damals aber noch keine vollwertige Forschung zugestanden wurde den Pädagogischen Hochschulen über die EDK-Thesen von 1993 und die Orientierung an den Entwicklungen im Bereich der Fachhochschulen ein Forschungsauftrag zugeschrieben. Dieser Forschungsauftrag wurde in den offiziellen Empfehlungen der EDK zwar noch einigermaßen zurückhaltend aufgenommen, er wurde aber innerhalb der neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen schnell eigenständig interpretiert und im Rahmen des Hochschulraumes, zu dem die Pädagogischen Hochschulen nun gehörten, neu ausgelegt.

Die kurze Paraphrasierung von Schlüsseldokumenten der EDK sowie der Strategiepapiere der COHEP respektive der Kammer Pädagogische Hochschulen zeigt, wie sich die Frage nach der Bedeutung der Forschung von der engen Nützlichkeitserwartung für die Aus- und Weiterbildung losgelöst hat und wie sich die Legitimationsfragen in einem neuen, eigenständigen Diskurskontext entwickelt haben. Damit wird auch deutlich, wie sich die Institutionen der Lehrpersonenbildung von einfachen «Rezipientinnen» von «Forschung auf universitärem Niveau», wie es im LEMO-Bericht nahegelegt worden war, zu

⁵ In gewissem Sinne wird mit dem Ruf nach einer Verbindung von Forschung und Lehre eine *Differenz* zwischen Forschung und Lehre etabliert: Forschung und Lehre als zwei unterschiedliche Elemente, die sich kategorial unterscheiden und die es – im Gegensatz zum Humboldt'schen Ideal der *Einheit* von Forschung und Lehre – erst zu verbinden gilt.

eigenständigen, selbstbewussten Forschungsakteurinnen entwickelt haben.⁶ In den Strategiepapieren zeigt sich unverkennbar, dass es eine Reihe von berufsfeldrelevanten Forschungsbereichen gibt, welche die universitären Forschungsinstitute nicht abdecken (beispielsweise im Bereich der Fachdidaktiken oder in der Professionsforschung). Damit wird deutlich, dass die systematische Erkenntnissuche – wie sie im LEMO-Bericht noch ausschliesslich der «Forschung auf universitärem Niveau» zugeschrieben wurde – von den Pädagogischen Hochschulen mittlerweile als eigenständiger Leistungsauftrag wahrgenommen wird.

Resümierend kann somit festgehalten werden, dass der Ruf nach mehr Forschungsorientierung im LEMO-Bericht die Bedeutung der Forschung in der künftigen Lehrpersonenbildung deutlich verstärkt hat, dass aber die Integration der Pädagogischen Hochschulen in das nationale Hochschulsystem und in eine internationale Forschungslandschaft neue Treiber für die Ausrichtung der Forschung und für das Verständnis der Forschungs- und Wissenschaftsorientierung mit sich gebracht hat.

5 Fazit

Die kontextualisierende Erschliessung zentraler Diskurse zur Rezeption des LEMO-Berichts sowie zu weiterführenden Entwicklungen im Zuge der Konzipierung und der Konstituierung der Pädagogischen Hochschulen macht Verschiedenes deutlich: Zunächst tritt hervor, dass die im LEMO-Bericht eingeforderte individuell adressierte Wissenschafts- und Forschungsorientierung der Lehrpersonenbildung einen hochschulförmigen Horizont und zugleich ersten Fixpunkt bildete, an dem sich Vertreter:innen aus der Bildungspolitik, aus Lehrpersonenverbänden und aus der institutionalisierten Lehrpersonenbildung mit ihren Entscheidungen orientieren konnten. Lehrpersonenbildung wurde ab den 1990er-Jahren im Kontext von wissenschaftlichen Institutionen gedacht. In diesem Sinne kann der LEMO-Bericht als eigentlicher Katalysator bezeichnet werden, der die Wissenschafts- und Forschungsorientierung befördert hat.

Gleichzeitig wirkte der LEMO-Bericht allerdings auch hemmend für spätere Entwicklungen: Im Bericht wurde eine Verengung des Forschungs- und Wissenschaftsverständnisses portiert, das bis heute Spuren hinterlässt: Anspruchsvolle, eigenständige Forschung, die der «Gewinnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen» dient, wird ausschliesslich der «Forschung auf universitärem Niveau» zugeschrieben (Müller et al., 1975, S. 316). Den Institutionen der Lehrpersonenbildung kam eher die Rolle von Rezipienten von Wissenschaft zu. Dementsprechend wurden die späteren Pädagogischen Hochschulen auch – bis heute – nie so ausgestattet, dass sie einen vollwertigen Forschungsauftrag wahrnehmen könnten (sei dies in Bezug auf die Finanzierung, sei dies in Bezug auf die Personalstruktur, sei dies in Bezug auf die Möglichkeiten der Nachwuchsförderung). Dazu passen verengte Nützlichkeitsexpectationen an die Forschung, die im LEMO-Bericht angelegt wurden und bis heute die Diskurse um Forschung in der Lehrpersonenbildung prägen. Diese im LEMO-Bericht aufgeführten vergangenen Zukunftsvorstellungen wirken aus heutiger Sicht paradox: In ihrer Zeit wurden die Prospektionen in Sachen Lehrpersonen-seminar auf Mittelschulstufe oder als maturitätsgebundenes Institut für Lehrpersonenbildung mit spezifisch adressierten Forschungsansprüchen nicht zu einem Entscheid geführt. Mit dem zeitlichen Abstand, den wir zum LEMO-Bericht haben, «schwindet das Bewusstsein für die Offenheit der damaligen Situation» (Hölscher, 2016, S. 9).

Die Untersuchung der Frage, wie Forschungserwartungen anlässlich des LEMO-Berichts Eingang zunächst in die Praxis beispielhaft ausgewählter kantonaler Oberseminare und später in die Konzipierung und die Konstituierung der Pädagogischen Hochschulen fanden, wie diese Forschungserwartungen diffundierten und wie sie sich auf der Ebene normativer Aussagen stabilisierten, zeigt zudem eine zentrale Kontinuitätslinie auf: Die Kernfrage nach der Rolle der Forschung in der Lehrpersonenbildung bleibt über die verschiedenen Jahrzehnte hinweg bemerkenswert ambivalent und umstritten. Die Erwartungen an die Forschung waren stets vielfältig und dürften auch aufgrund der grossen Vielfalt an unterschiedlichen Funktionen, welche die Forschung übernehmen kann, sehr heterogen bleiben. So soll die Forschung beispielsweise für die Verbindung von Forschung und Lehre dienlich sein, die Qualität der Lehre unterstützen, eine kritische Begleiterin für Bildungsreformen sein und gleichzeitig für eine Evidenzbasierung der Lehrpersonenbildung sorgen. Zudem soll sie den wissenschaftlichen Fortschritt begünstigen und gesellschaftlich relevant sein (vgl. dazu Leutwyler et al., 2022).

Neben dieser Kontinuitätslinie zeigen sich auch zentrale Diskursverschiebungen. Zunächst wird deut-

6 Wie weit die aus einer Innensicht beanspruchte Eigenständigkeit und Selbstbewusstheit der Forschungsakteurin «Pädagogische Hochschule» auch von aussen zugeschrieben wird, bedürfte allerdings einer weiterführenden Betrachtung (vgl. dazu beispielsweise Leutwyler, 2020).

lich, wie aus einer im LEMO-Bericht rein personalisiert gedachten Forschungs- und Wissenschaftsorientierung einzelner Dozierender ein institutioneller Auftrag zur Forschung geworden ist und wie die Pädagogischen Hochschulen als wissenschaftliche Akteurinnen in die Hochschul- und Wissenschaftslandschaft eingebunden wurden. Dabei zeigt sich auch, wie die Einbindung in den Hochschulraum als eigener Treiber für die Orientierung der Forschung wirkte und wie der Forschung dabei zunehmend eine eigene Dignität zuerkannt wurde. In diesem Sinne zeigt sich in der Entwicklung von der im LEMO-Bericht angelegten «Forschungsorientierung» hin zur eigenständig profilierten Forschung eine eindrückliche Emanzipationsgeschichte, während der sich die Frage nach der Bedeutung der Forschung von einer engen Nützlichkeitserwartung für die Aus- und Weiterbildung losgelöst hat, und es wird deutlich, wie sich die Legitimationsfragen in einem eigenständigen Diskurskontext entwickelt haben. Der mehrheitlich auf Vermittlung einer Berufsgrundbildung verengte Erwartungshorizont in den Institutionen der Lehrpersonenbildung weitete sich mit den Pädagogischen Hochschulen als eigenständigen Forschungsakteurinnen.

Eine zweite zentrale Diskursverschiebung stellt sich in der Diskussion um die Forschungs- und Wissenschaftsorientierung heraus, die mit dem Begriff der inneren Tertiarisierung (Forneck, 2011) neu formatiert wurde: In der tertiarisierten Lehre sollen Befunde aus der Forschung nicht einfach rezipiert werden, sondern Lehrpersonenbildung solle sich selbst im Modus der Wissenschaft vollziehen – ein Anspruch, der bis heute sehr kontrovers diskutiert wird.

Zu der durch den LEMO-Bericht beschleunigten Beschäftigung mit Forschung in der Lehrpersonenbildung gehört auch die paradoxe Situierung, dass einerseits Forschung sich konstitutiv selbst Ziele setzt und dass andererseits Forschung zu einem extrem verzahnten Bestandteil von Nützlichkeitserwartungen für das weite Berufsfeld «Schule» geworden ist. Auch an Pädagogischen Hochschulen gilt, dass Forschung als vielfältiger und nicht linearer Prozess sich konkurrenzierende Modelle hervorbringen kann. Forschung befeuert in Pädagogischen Hochschulen auch Erwartungen an Qualifikationen des Personals und wirft die Frage auf, welches Personal zu dem «normalen» Betrieb einer Professionshochschule und welcher Tätigkeitsmodus – forschen oder lehren – in welchem Ausmass zu einer Hochschule gehört.

Wird der LEMO-Bericht als eine heterogene Zukunftsvorstellung der Lehrpersonenbildung in der Vergangenheit betrachtet, dann muss mitgedacht werden, dass die Prospektion zwischen 1970 und 1975 noch durch den wissenschafts- und fortschrittsoptimistischen Glauben der Bildungsexpansion geprägt war. Obwohl die Wirtschaftskrise Mitte der 1970er-Jahre in der Schweiz keine Bruchstelle oder Zäsur markierte, kam es in vielen Bereichen zu einer Reihe von graduellen und wenig sichtbaren Veränderungen, die auf deutliche Deregulierung zielten (Tanner, 2015, S. 412). Auf Lehrpersonenmangel folgten nach dem Abschluss des LEMO-Berichts ein Lehrpersonenüberschuss und die «melancholische Feststellung», dass die «Hoffnung auf eine wechselseitige produktive Beförderung von Wissenschaft und Bildungspolitik, die die Reformphase der 60er- und 70er-Jahre beherrschte», nun einer «wechselseitige[n] Abgrenzung gewichen sei» (Lange, 2001, zitiert nach Criblez, 2016, S. 396). So kamen nicht wenige Prospektionen im LEMO-Bericht zunächst nicht zustande. Der kritische Umgang mit vergangenen Zukunftsvorstellungen erleichtert die realistische Einschätzung gegenwärtiger Forderungen nach schnellen und pragmatischen Ausbildungslösungen für Lehrpersonen, die Forschung als notwendigen Bestandteil des Hochschulangebots marginalisieren. Jedenfalls lässt sich feststellen, dass der LEMO-Bericht – teilweise ohne als Referenz genutzt zu werden – bei Entscheidungen zur Forschung in der Lehrpersonenbildung den Erwartungshorizont vorstrukturierte und bis heute eher unsichtbar im Hintergrund Vorstellungen mitbestimmte.

Literatur

- Arbeitsgruppe Seminarreform. (2004). Ein Blick zurück – Die Geschichte der Lehrerbildung im Kanton Baselland. In M. Gyger & H. Hersberger (Hrsg.), *Vom Seminar zur hpsabb. Ein Wandel in Etappen* (S. 47–70). Verlag Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Jäpel, F. (2016). Aufbau von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen. In E. Wannack & H. Rhyn (Hrsg.), *Reflexionen zum Auftrag Pädagogischer Hochschulen. 10 Jahre PHBern* (S. 88–115). hep.
- Bogner, A. (2021). *Die Epistemisierung des Politischen. Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet*. Reclam.
- COHEP. (2007). *Strategie COHEP 2007-II: Ziele, Massnahmen und Tätigkeiten*. Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- Criblez, L. (2015). Forschung im Bildungsbereich: Aufgabe der akademischen Disziplin, der Bildungsplanstellen und der Pädagogischen Hochschulen – Veränderungen in der Schweiz seit den 1960er-Jahren. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung* (S. 51–70). Klinkhardt.

- Criblez, L. (2016). Die Transformation von Staatlichkeit in der Schweiz 1960-1990 aus bildungshistorischer Perspektive. In L. Criblez, C. Rothen & T. Ruoss (Hrsg.), *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende* (S. 385-401). Chronos.
- Criblez, L., Gautschi, P., Hirt Monico, P., Künzli, R., Merkli, O. & Metz, P. (2006). Erfolgreicher Abschluss des Tertiarisierungsprozesses. Die Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ins Hochschulsystem. In R. Bortolani (Hrsg.), *Die Schule im Glashaus. Entstehung und Entwicklung der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz* (S. 94-109). Hier und Jetzt.
- EDK. (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von morgen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1995a). *Bericht zu den «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen»*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1995b). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2008). *Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Forneck, J. H. (2009). Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(2), 250-256.
- Forneck, J. H. (2011). Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung? Die Wirkungen der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Lichte schweizerischer empirischer Untersuchungen. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung - Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 38-55). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Frey, K. (1970). Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik - Psychologie - Didaktik* (S. 18-36). Beltz.
- Gehrig, H. (1970). Einleitung. Problemstellung und Zielsetzung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik - Psychologie - Didaktik* (S. 9-17). Beltz.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237-246). Klinkhardt.
- Hoffmann-Ocon, A. (2012). Politisierung von Bildungsexpertise? Zur Organisation der Sekundarstufe I in Ausschussentwürfen des Deutschen Bildungsrates und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. In A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtke (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* (S. 129-165). Springer VS.
- Hoffmann-Ocon, A. (2015). Die Ausbildung von Lehrpersonen zwischen wissenschaftlichen Erwartungen, Traditionsbindung und Entwicklungsoffenheit. Einleitende Perspektiven. In A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.), *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich* (S. 13-24). hep.
- Hoffmann-Ocon, A. & Grube, N. (2024). Pädagogik als (strittiges) Unterrichtsfach an Zürcher pädagogischen Gymnasien - Ansprüche, Paradoxien, Wissenskämpfe 1920-1980. In J. Wähler, M. Lorenz, S. Reh & J. Scholz (Hrsg.), *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts* (S. 247-261). Klinkhardt.
- Hofmann, C. (2024). Sozialwissenschaften in der Schule - amerikanische Curricula als Lerngelegenheit für die bundesrepublikanische Pädagogik. In C. Hofmann, C. Kölbl & E. Matthes (Hrsg.), *Transatlantisches Lernen. Von der Reeducation zur Bildungsreform* (S. 137-152). Klinkhardt.
- Höhener, L. (2021). *Pädagogen in der Politik. Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968-1986*. Chronos.
- Hölscher, L. (2016). *Die Entdeckung der Zukunft*. Wallstein.
- Hügli, A. & Künzli, R. (2016). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Suche nach ihrem Ort im Hochschulsystem der Schweiz. In P. Gonon, A. Hügli, R. Künzli, K. Maag Merki, M. Rosenmund & K. Weber (Hrsg.), *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus. Sechs Fallstudien* (S. 52-69). hep.
- Künzli David, C. (2025). Erfahrungen und Reflexionen zum Anspruch an das doppelte Kompetenzprofil von Teams und Dozierenden. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanzierungen und Perspektiven* (S. 345-348). hep.
- Lehrerseminar Liestal. (1977). *Aufgabenbereiche eines berufsbildenden Oberseminars*. [Typoskript; Privatarhiv]. Lehrerseminar Liestal.
- Leonhard, T. (2025). «Tertiarisiert?!» Was leistet Wissenschaft für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen? In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanzierungen und Perspektiven* (S. 297-301). hep.
- Leutwyler, B. (2020). Forschung an Pädagogischen Hochschulen: Kontroversen, Errungenschaften und Herausforderungen. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung: Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 36-47). Pädagogische Hochschule Luzern.
- Leutwyler, B., Brovelli, D. & Brühwiler, C. (2022). Forschung & Entwicklung: Alte Herausforderungen, neue Entwicklungen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), 407-424.
- Marti, U. (2019). *Staat, Volk, Eidgenossen. Anmerkungen zum politischen System der Schweiz*. Orell Füssli.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.

- Müller-Wieland, M. (1976). *Wandlung der Schule. Individualisierung und Gemeinschaftsbildung*. Novalis.
- Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz. (1977). *Vernehmlassung der nordwestschweizerischen Kantone zum Bericht «Lehrerbildung von morgen»* [Typoskript]. Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Umsetzungsbericht*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Rheinberger, H.-J. (2018). *Experimentalität. Im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv*. Kadmos.
- Robinson, S. B. (1971). *Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung* (3., durchgesehene und erweiterte Auflage). Luchterhand.
- Roth, H. (1963). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55(3), 109-119.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (1995). Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHS) vom 6. Oktober 1995. *Bundesblatt*, 4(41), 470-479.
- Tanner, J. (2015). *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. Beck.
- Weber, K., Balthasar, A., Trembl, P. & Fässler, S. (2010). *Gleichwertig, aber andersartig? Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Interface Politikstudien & Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Wilholt, T. (2012). *Die Freiheit der Forschung. Begründungen und Begrenzungen*. Suhrkamp.

Reformorientierte Wissenschaftlichkeit, erweiterte Aufgabenpalette – Die Figur des Lehrerbildners im LEMO-Bericht

Scientificité orientée vers la réforme, éventail de tâches élargi – La figure du formateur dans le rapport LEMO

Autor | Peter Tresp

Mit der Etablierung der Lehrerbildung konstituiert sich der Beruf des Lehrers und gleichzeitig entsteht und entwickelt sich auch die Figur des Lehrerbildners. Dieser «second-order teacher» ist – traditionellerweise in den Seminaren – mit spezifischen, oftmals moralisierend-überhöhten Ansprüchen konfrontiert. Der LEMO-Bericht widmet dieser Figur ein eigenes Kapitel, erweitert deren Aufgabenpalette und skizziert Vorschläge zur notwendigen Qualifizierung. Damit werden gleichzeitig Laufbahnoptionen für Lehrpersonen aufgezeigt. Insgesamt unterstreicht der LEMO-Bericht die grosse Bedeutung des Personals in den Institutionen der Lehrpersonenbildung, die nun von einer wissenschaftlich fundierten Reformperspektive gerahmt wird.

Bildungsreform | Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung | Kompetenzprofil | Lehrpersonenbildner:in

Avec la mise en place de la formation des enseignants, la profession d'enseignant se constitue et, parallèlement, la figure du formateur d'enseignante fait son apparition et se développe. Ce « second-order teacher » est confronté – traditionnellement dans les écoles normales – à des exigences spécifiques, ayant souvent une connotation moralisatrice. Le rapport LEMO consacre un chapitre entier à cette figure, élargit son éventail de tâches et esquisse des propositions pour une qualification nécessaire. Cela étant, il présente également des options de carrière pour les enseignant·e·s. Dans l'ensemble, le rapport LEMO souligne l'importance du personnel dans les institutions de formation des enseignant·e·s, qui s'inscrit désormais dans une perspective de réforme scientifiquement fondée.

didactique de la formation des enseignants | formateur·trice d'enseignant·e·s | profil de compétences | réforme de l'éducation

1 Lehrerbildung und Lehrerbildner: Einleitung

Mit der Etablierung der Lehrerbildung konstituiert sich der Beruf des Lehrers und gleichzeitig entsteht und entwickelt sich auch die Figur des Lehrerbildners.¹ Beide definieren sich im Wesentlichen über verwandte Aufgaben, die sich allerdings – in ihren unterschiedlichen Adressat:innengruppen, Zielsetzungen und institutionellen Rahmungen – ungleich ausprägen. Vor allem aber kennt der Lehrerbildner – als «second-order teacher» – eine andere Reichweite. Er ist insofern nicht einfach ein profaner Lehrer, sondern mit besonderen, oftmals moralisierend-überhöhten Ansprüchen konfrontiert.

Mit dieser Konnotation klingt der Begriff «Lehrerbildner:in» (korrekt eigentlich: Lehrpersonenbildner:in) heute altmodisch – und es verwundert nicht, dass sich der Begriff weitgehend verabschiedet hat, zumal die Akzentsetzung heute Professionalität und Expertise betont und damit Wissenschaftlichkeit unterstreicht. So erstaunt es nicht, dass der Begriff kaum mehr dem persönlichen Selbstverständnis der in diesem Bereich tätigen Wissenschaftler:innen entspricht und in der Selbstbeschreibung der beruflichen Aufgabe nur mehr selten verwendet wird.

Zudem hat sich mit der veränderten bildungssystematischen Positionierung der Lehrer:innenbildung auf der Hochschulstufe – in der Schweiz vergleichsweise spät vollzogen – und der damit verbundenen Ausweitung der Leistungen der Institutionen der Lehrer:innenbildung auch eine Differenzierung der Aufgaben und Rollen innerhalb dieser Einrichtungen ergeben, sodass unklar bleibt, ob der traditionelle Begriff «Lehrerbildner» alle diese Tätigkeiten umfassen soll, wie dies der weit gefasste Begriff «teacher educator» in einem entsprechenden Bericht der Europäischen Kommission vorschlägt: «It is logical to argue that teacher educators are all those who play a role in teacher education. ... Teacher Educators are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers» (European Commission, 2013, S. 7-8)

Dieses breite Verständnis impliziert gleichzeitig eine gewisse Ferne des «teacher educator» vom emphatischen «Bildner». Der LEMO-Bericht, so wird im vorliegenden Beitrag argumentiert, versucht, die Tätigkeit der Lehrerbildner mit wissenschaftlicher Expertise zu verknüpfen und sie mit gesellschaftlich bedeutsamer Bildungsreform zu verbinden, ohne aber bisherige Konzeptionen aufgeben zu wollen. Gleichwohl wird damit die Verabschiedung des Begriffs eingeläutet.

Mit der neuen Konfiguration des Lehrerbildners sind insbesondere Fragen zu seiner notwendigen Qualifizierung gestellt. Der Beitrag präsentiert einleitend die Ergebnisse einer Studie zum «Lehrkörper» der Lehrerseminare in den späten 1960er-Jahren, die den Reformbedarf betreffend diese Qualifizierung der Lehrerbildner unterstreicht. Anschliessend wird beschrieben, wie der LEMO-Bericht das Thema «Lehrerbildner» aufgreift und welche diesbezüglichen Vorschläge und Empfehlungen diskutiert werden. In einem nächsten Abschnitt wird auf ausgewählte Konzepte und Studien verwiesen, die den Übergang zu den Pädagogischen Hochschulen begleiten und dokumentieren.

Insgesamt betonen diese referierten Dokumente immer wieder die grosse Bedeutung des Lehrpersonals in der Lehrer:innenbildung, wie dies auch im erwähnten Bericht der Europäischen Kommission unterstrichen wird: «Teacher educators are crucial players for maintaining – and improving – the high quality of the teaching workforce. They can have a significant impact upon the quality of teaching and learning in our schools» (European Commission, 2013, S. 4).

2 Der «Lehrkörper» der Lehrerseminare

Als die Arbeiten am LEMO-Bericht im Herbst 1970 begannen, lagen einige jüngere Publikationen zu spezifischen Fragen der Lehrer:innenbildung vor – so auch zum «Lehrkörper», wie ein Kapitel in der Studie von →Karl Frey und seiner Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL, vgl.dazu Höhener, 2021), welche «Die Lehrerbildung in der Schweiz» analysiert, betitelt ist (Frey & Mitarbeiter, 1969, Kapitel 9, S. 140-147). Dokumentiert werden in dieser Untersuchung beispielsweise – aufgelistet nach Lehrer:innenbildungseinrichtungen – die Geschlechterverteilung des Lehrpersonals (gesamthaft 69% Männeranteil bei gleichzeitig grossen Unterschieden zwischen den einzelnen Einrichtungen), die «Schülerquote pro Dozent» («im schweizerischen Mittel trifft es auf 11.4 Lehramtskandidaten einen hauptamtlichen Dozenten», Frey & Mitarbeiter, 1969, S. 141)² oder das Verhältnis von hauptamtlichen und nebenamtlichen

1 Tatsächlich ist diese Figur anfänglich deutlich männlich geprägt – wie die Lehrerbildung insgesamt. Soweit die traditionelle Figur gemeint ist respektive der LEMO-Bericht zitiert wird, wird im vorliegenden Beitrag diese männliche Begrifflichkeit verwendet.

2 Das Betreuungsverhältnis wird heute regelmässig ausgewiesen. Gemäss dem Bundesamt für Statistik (2025) betrug dieses an Pädagogischen Hochschulen im Jahr 2024 1:14.7, nachdem es ein knappes Jahrzehnt früher, im Jahr 2015, noch 1:12.6 betragen hatte.

Dozenten (45% zu 55%). Vor allem aber wird die «Ausbildungsqualifikation der Dozenten» zum Thema («Welches ist der Ausbildungsabschluss der vollamtlich angestellten Mitglieder des Lehrkörpers?»). Dabei interessiert insbesondere die pädagogische Ausbildung, die – mindestens teilweise – ein Fachstudium ergänzt. Unterschieden werden vier Gruppen (Frey & Mitarbeiter, 1969, S. 142):

1. Unterrichtspatent für die Volksschule,
2. Höheres Lehramt I (Sekundar-, Real-, Bezirks- und Progymnasiumslehrer),
3. Höheres Lehramt II (Gymnasial- und Handelslehrer, mit oder ohne Doktorat),
4. Andere Fachausbildung mit Pädagogik (Turn-, Musik- und Zeichnungslehrer).

Bildungssystematisch entsprechen die damaligen Seminare – sie bilden die grosse Mehrheit der Ausbildungsstätten für Lehrpersonen – mit ihrer Positionierung auf der Sekundarstufe II den Gymnasien; für die Lehrtätigkeit wird ein Höheres Lehramt II vorausgesetzt. Solche pädagogischen Ausbildungsgänge für Gymnasiallehrpersonen existieren an den verschiedenen Schweizer Universitäten seit den 1860er-Jahren; sie setzen ein Fachstudium voraus und nehmen damit eine klare Trennung zwischen Fachstudium und Lehrqualifizierung vor.³ Nun zeigt die Studie von Frey und Mitarbeitern bezüglich des Lehrpersonals an Lehrerbildungseinrichtungen Folgendes: «Ueber den ordentlichen Studiengang des Gymnasiallehrerdiploms sind nicht mehr als 22% berufen worden» (Frey & Mitarbeiter, 1969, S. 145; vgl. Tabelle 1).

5) Prozentuale Verteilung				
erfasster Lehrkörper			941	100%
mit pädagogischer Ausbildung			647	69%
Unterrichtspatent f. d. Volkssch.	70	7%		
Höheres Lehramt I	111	12%		
Höheres Lehramt II	203	22%		
andere Fachausb. mit Päd.	263	28%		
ohne pädagogische Ausbildung			220	24%
übrige Lehrer			37	4%
ohne abgeschlossene Studien			27	3%

Tabelle 1: Qualifikationen von Lehrerbildnern (Frey & Mitarbeiter, 1969, S. 143)

Mit diesen inadäquaten Qualifizierungen sind Qualitätsabstriche verbunden:

Es ist wahrscheinlich, dass die sehr geringe professionelle Vorbereitung der künftigen Volksschullehrer auch mit der Zusammensetzung des Unterrichtspersonals zusammenhängt. Aufgrund der Unterrichtsanalyse ist anzunehmen, dass eine Grosszahl der Volksschullehrer, die als Praktiker betrachtet werden und als solche in der Lehrerbildung tätig sind, das spezifisch professionelle Verhalten der künftigen Lehrer nicht besser oder nicht so gut zu steigern vermögen als die «akademisch» und zugleich pädagogisch vorgebildeten Dozenten. (Frey & Mitarbeiter, 1969, S. 145)

In den das Kapitel abschliessenden Folgerungen werden Ansprüche formuliert. So heisst es etwa unter Punkt 12: Ein Professor in der Lehrerbildung müsse in der Lage sein, ««klinisch» zu arbeiten ... Das verlangt die Transposition von theoretischen Erkenntnissen in Handlungsanweisungen und die Durchleuchtung von bisher unreflektierter Unterrichtspraxis auf dem Horizont von «kritischer Theorie»» (Frey & Mitarbeiter, 1969, S. 146). Gefordert wird unter anderem, dass – ausgehend von einer «Analyse der Funktionen, welche ein Dozent der Lehrerbildung zu erfüllen hat ... ein Berufsbild des Professors für die Lehrerbildung» (Frey & Mitarbeiter, 1969, S. 146) entwickelt werden solle, wie dies beispielsweise in Schweden gemacht worden sei. Bereits in dieser Studie von Frey und Mitarbeitenden wird dann Folgendes vorgeschlagen:

3 «In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erliessen die Kantone Zürich (1861), Basel (1873) und Bern (1883) Diplomprüfungsreglemente zur Erlangung eines Staatsdiploms, welche die Zulassung zum Gymnasiallehrerberuf einheitlich regelten. Die Universitäten reagierten darauf mit einem Lehrangebot im berufsbildenden Bereich, während die Lehre in den fachwissenschaftlichen Disziplinen in ihrer Autonomie kaum tangiert wurde» (Lussi Borer & Criblez, 2011, S. 245). Eine ernüchternde Darstellung der Ausbildung der Gymnasiallehrer in den Jahrzehnten um 1900 zeigt allerdings das Kapitel «Die Reform der Maturitätsverordnung von 1906 bis 1946 und ihre Auswirkungen auf das Gymnasium» von Urs Peter Lattmann (in Vonlanthen, Lattmann & Egger, 1978, S. 29–100, insbesondere S. 95–98) unter Verwendung einer ungedruckten Arbeit von Adolf Vonlanthen aus den Jahren 1939 bis 1948.

Auf diesem Anspruchsniveau erwächst die Notwendigkeit eines institutionalisierten «Vorbereitungsdienstes». Es handelt sich dabei um eine vom künftigen Arbeitgeber finanziell unterstützte Periode der systematischen Studien in Hinsicht auf die Lehrtätigkeit. Ein Volksschullehrer, der sich in mehrjähriger Praxis bewährt hat und die notwendigen Lernfähigkeiten (!) besitzt, bereitet sich für den Posten eines Methodik- oder Didaktik-Dozenten durch eine Art Zweitstudium vor. (Frey & Mitarbeiter, 1969, S. 146-147)

Dabei wird somit nicht bloss ein Anspruch formuliert, sondern gleichzeitig eine Laufbahn skizziert, die den Lehrerbildner vom Gymnasiallehrer trennt - und damit zwischen Volksbildung und Höherer Bildung unterscheidet.

Dieser «Vorbereitungsdienst» wird in dieser Studie der «Prioritätsstufe I» zugeordnet, was nun notwendige Massnahmen betrifft: «Erarbeitung eines Programmes für den Vorbereitungsdienst der künftigen Dozenten in der letzten Phase der Lehrerbildung (Fachdidaktik, Methodik, Schulpraxis, Pädagogik usw.) mit Richtlinien für die Berufung» (Frey & Mitarbeiter, 1969, S. 154).

3 Die Lehrerbildner im LEMO-Bericht

Solche Postulate, wie wir sie in der Studie von Frey und Mitarbeitenden (1969) finden, illustrieren die grosse Bedeutung, die dem Lehrpersonal in den Lehrer:innenbildungsanstalten zugeschrieben wird - und die Bedeutung einer systematischen Qualifizierung für diese Aufgabe. Es überrascht daher nicht, dass sich ein Kapitel des LEMO-Berichts mit den Lehrerbildnern befasst. Folgen wir der Struktur des Berichts, so dürfen diese Überlegungen für beide im Bericht präsentierten Grundmodelle - hier seminaristischer Weg, da maturitätsgebundener Weg - gelten. Diese Grundmodelle unterscheiden sich insbesondere in ihrer bildungssystematischen Zuordnung und damit unter anderem in ihrer Relationierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Dabei versucht allerdings gerade auch der seminaristische Weg seine Konzeption auf die Berufsbildung hin zu begründen. Damit wird bereits der Seminarlehrer der allgemeinbildenden Fächer (Unterseminar) zum Lehrerbildner; die Differenz zum Gymnasiallehrer wird dadurch - trotz bildungssystematischer Parallelität - erneut unterstrichen. So hält der LEMO-Bericht Folgendes fest:

Der seminaristische Weg setzt voraus, dass sich die Seminarlehrer intensiv und engagiert mit den besonderen Problemen dieses Bildungsgangs auseinandersetzen. Im gleichen Mass wie der Gymnasiallehrer der Idee der Hochschulreife verpflichtet ist, hat sich jeder Seminarlehrer der Aufgabe der Lehrerbildung im weitesten Sinne zu widmen. (Müller et al., 1975, S. 80)

Notwendig ist allerdings, dass der Fachlehrer der Unterabteilung unter anderem «den unmittelbaren Kontakt mit der Primarschule, Schulbesuche, eigene Lektionen auf der Primarschule, Betreuung von Junglehren in fachlicher Hinsicht» (Müller et al., 1975, S. 80) als Teil seiner Aufgabe wahrnimmt, denn «[d]ie Haltung der Seminarlehrer, ihre Pflichtauffassung, ihr Engagement für den Beruf, aber auch ihr Bemühen um vertiefte Menschlichkeit wirken oft entscheidend auf ihre Schüler» (Müller et al., 1975, S. 80). Damit illustriert der Seminarlehrer - selbst in der Version des Fachlehrers der Unterabteilung - die traditionelle Figur des Lehrerbildners in seiner berufsmoralischen Überhöhung, die Engagement und Strebsamkeit einschliesst (Terhart, 2021, S. 28) und die sich vor allem im konkreten Austausch mit seinen Seminaristen zeigen sollte.

3.1 Aufgaben von Lehrerbildnern und institutionelle Strukturen der Qualifizierung

Einleitend zum Kapitel «Die Lehrerbildner» skizziert der LEMO-Bericht deren Aufgabenpalette, die deutlich über Lehrtätigkeit im engeren Sinne und personalen Bezug hinaus geht:

Wir sehen hier drei Hauptgruppen von Aufgaben:

- *Ausbildungsaufgaben im engeren Sinn des Wortes;*
- *Entwicklungsaufgaben: Entwicklung von Lehrmitteln, Lehrplänen usw.;*
- *Bildungspolitische Aufgaben: Mitwirkung an der bildungspolitischen Meinungsbildung und an bildungspolitischen Entscheidungen. (Müller et al., 1975, S. 294)*

Die «Lehraufgabe» («bisher einseitig betont», Müller et al., 1975, S. 295) wird hier also ergänzt durch ein erweitertes Berufsbild, das die «Aufgaben ... im Leben der Schule, des Kantons und des Landes» (Müller et al., 1975, S. 294), die eben auch erfüllt werden sollten und in deren Dienst die Lehrerbildner stehen, im Blick hat. Entsprechend sind Leistungen, über die sich «Anwärter auf Seminarlehrerstellen»

in diesem erweiterten Spektrum ausweisen können, bereits bei der Auswahl zu berücksichtigen. Insgesamt wird damit eine Reformoption unterstrichen. Diese begründet sich darin, dass Festlegungen nicht mehr für Jahrzehnte gelten könnten und es deshalb fortlaufende Reformprozesse im Schulbereich brauche. Die Lehrer:innenbildung ist deshalb sehr bedeutsam, weil sie «eine stark multiplikatorische Wirkung» (Müller et al., 1975, S. 312) habe.

Doch nicht nur der Schulbereich ist reformbedürftig, erforderlich ist auch eine permanente Reform der schweizerischen Lehrer:innenbildung:

Sollen Reformen an den Lehrerbildungsinstitutionen erfolgen, so ergeben sich spezifische Anforderungen an die Lehrerbildner, wie z.B.:

- *Prinzipielle Offenheit für Reformen;*
- *Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Kollegen und spezialisierten Wissenschaftlern;*
- *Bereitschaft, Erfahrungen weiterzumelden;*
- *Verstehen und Verwenden einer geregelten Fachsprache;*
- *Kenntnisse in Versuchsplanung.*

Erst wenn es gelingt, für die Lehrerbildungsinstitute solche «Reformdozenten» auszubilden, wird die Forderung nach «Reformlehrern» im Volksschulbereich glaubhaft und realisierbar sein. (Müller et al., 1975, S. 318)

Ein längerer Abschnitt in diesem Kapitel befasst sich sodann mit der Frage der notwendigen Qualifizierung der Lehrerbildner. Zu diesem Zweck werden die Universitäten in die Pflicht genommen: Diese hätten pädagogische Lehrstühle zu schaffen oder auszubauen und damit Qualifizierungsangebote zu schaffen, wobei die folgenden Ausrichtungen im Vordergrund stünden: «1. ein Lehrstuhl für Systematische und Historische Pädagogik, einschliesslich der Schultheorie; 2. ein Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie; 3. ein Lehrstuhl für allgemeine Didaktik und Curriculumtheorie» (Müller et al., 1975, S. 310). Die Frage der Qualifizierung der Lehrerbildner wird bei den «mittelfristigen Reformaufgaben», die angegangen werden sollten und die den LEMO-Bericht abschliessen, wieder aufgenommen. Es stelle sich *die Frage, welche pädagogischen Studiengänge an Hochschulen anzubieten sind, um das notwendige Kader für das Bildungssystem, hier insbesondere für die Lehrerbildung, zu gewinnen. Zur Zeit besteht diesbezüglich ein ausgesprochener Engpass. Erst eine Hochschule (Universität Bern, Abteilung für Pädagogische Psychologie) weist ein Studienprogramm auf, das explizit auf Tätigkeiten in der Lehrerbildung der Volksschule ausgerichtet ist. (Müller et al., 1975, S. 323)*

→ Anton Strittmatter – seit September 1971 Wissenschaftlicher Sekretär der LEMO-Kommission – unterstreicht in einem Buchkapitel (Strittmatter, 1975), das in etwa zeitgleich zum LEMO-Bericht publiziert wird, dieses Anliegen:

In Anbetracht der Tatsache, dass gegenwärtig ein akuter Mangel an Lehrerbildnern herrscht (Ende 1973 ca. 15 offene Lehrstellen), welcher sich bei der Realisation gewisser Forderungen von «Lehrerbildung von morgen» noch verschärfen dürfte, ist die Schaffung weiterer Ausbildungsgänge für Lehrerbildner an anderen Universitäten zu fordern.

Dass die heute bestehenden Studiengänge für Fach-Pädagogen und Psychologen nicht die wünschbaren beruflichen Qualifikationen für eine Tätigkeit als Lehrerbildner erbringen, dürfte weitgehend unbestritten sein, bzw. ist allein schon durch die Analyse der praktizierten hochschuldidaktischen Methoden und der Themenstellungen in den Vorlesungsverzeichnissen belegbar. (Strittmatter, 1975, S. 63)

Damit nimmt Strittmatter einen Hinweis zur «pädagogischen Gestaltung des Unterrichts» in diesen qualifizierenden Studiengängen für Lehrerbildner auf, der sich bereits im LEMO-Bericht findet: Hier sind hohe Anforderungen zu stellen (Müller et al., 1975, S. 302): «Der werdende Lehrerbildner soll hier Formen der Arbeit kennen lernen, die denjenigen gleichen, welche er mit den Lehrerstudenten selbst praktizieren wird» (Müller et al., 1975, S. 302). Damit sind Fragen der methodischen Zugänge in der Lehrer:innenbildung angesprochen. Und es zeigen sich hier – wie in anderen Passagen – grosse Vorbehalte gegenüber einem universitären Didaktikverständnis. Gleichzeitig konturiert sich hier erneut ein Laufbahnweg für Lehrpersonen. Lehrerbildung wird im LEMO-Bericht als Laufbahnoption für bewährte Lehrpersonen angesehen. Entsprechend wird gefordert, dass das Stipendienwesen für diese grosszügiger konzipiert sein müsse, zumal diese geeigneten und erfahrenen Lehrpersonen vielleicht schon verheiratet seien und eine Familie gegründet hätten (Müller et al., 1975, S. 301).

Mit dieser Forderung nach spezifischen Qualifizierungsangeboten für Lehrerbildner unterstreicht

→Hans Aebli – Autor dieses Kapitel im LEMO-Bericht – nicht zuletzt die Bedeutung seines eigenen Angebots an der Universität Bern. Nach seinem Wechsel von der Universität Konstanz in Deutschland nach Bern (Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Pädagogik) hat er hier – in der Abteilung Pädagogische Psychologie – im Wintersemester 1971/1972 das Studienprogramm für «Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften» (LSEB) eingeführt (vgl. z.B. Baer & Fuchs, 2016; Criblez, 2006; Strittmatter, 1975; Weisskopf, 1978). In diesem Rahmen waren fünf Studienschwerpunkte geplant, nämlich für 1) Lehrer der Pädagogik und der Psychologie, 2) Lehrer der Psychologie und der Pädagogik, 3) Lehrer der Allgemeinen Didaktik, 4) Fachdidaktiker und 5) Bildungssachverständige, wobei lediglich die drei erstgenannten tatsächlich erfolgreich realisiert werden konnten.⁴ Eingangsvoraussetzung war eine mindestens zweijährige Unterrichtstätigkeit und damit eine Fundierung im Lehrberuf. Das Studium wurde mit einem Staatsexamen abgeschlossen, «das von den Universitätsprofessoren im Namen des Kantons Bern, nicht von der Universität Bern, abgenommen wurde» (Baer & Fuchs, 2006, S. 86).⁵

3.2 Didaktische Leitideen der Lehrerbildung

Diese Forderung an die Universitäten, sich bei der Qualifizierung von Lehrerbildnern zu engagieren, hängt wesentlich mit der betonten wissenschaftlichen Fundierung der erneuerten Ausbildungsgänge zusammen, auf die in verschiedenen Passagen des LEMO-Berichts hingewiesen wird (vgl. in diesem Band Hoffmann-Ocon & Leutwyler, 2025). Damit sind zum Ersten die Anforderungen an die Qualifizierung der Lehrerbildner angesprochen («Wissenschaftlichkeit bedeutet zunächst, dass die Ausbildung in den erziehungswissenschaftlichen Fächern und auch in den Fach-Didaktiken durch wissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte zu vermitteln ist», Müller et al., 1975, S. 115), zum Zweiten grundlegende Prinzipien wissenschaftlichen Tuns (wissenschaftlicher Wahrheitsanspruch, kritische Selbstreflexion fördern, grundlegende Begriffe der Wissenschaft, ...) und schliesslich Inhalte und methodische Zugänge im Lehrerstudium. So findet sich beispielsweise ein Hinweis auf das forschende Lernen: «das Prinzip des ‹forschenden Lernens› [gehört] zum didaktischen Selbstverständnis» (Müller et al., 1975, S. 116). Dieser Hinweis ist insofern interessant, als das forschende Lernen erst 1970 in der programmatischen Schrift «Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen» der damaligen deutschen Bundesassistentenkonferenz (2009) als Konzept wesentlich lanciert worden war und die in kurzer Zeit mit über 100'000 verkauften Exemplaren einen exzeptionellen Erfolg erzielte (Tremp, 2020; Tremp & Reinmann, 2020). Das Prinzip der Wissenschaftlichkeit wird (implizit) wiederaufgenommen, wenn im abschliessenden Kapitel «Mittelfristigen Reformaufgaben» auf die «enge Verbindung von Lehrerbildung und Forschung» (Müller et al., 1975, S. 324) hingewiesen wird. Diese gebe «dem Lehrerstudenten Gelegenheit, Einblick in den Forschungsprozess zu gewinnen» (Müller et al., 1975, S. 324). Damit wird in diesem Punkt bereits die Pädagogische Hochschule skizziert, zumal Untersuchungen darauf hinweisen würden, «dass Organisationen, die mehrere Ziele anstreben, aufs Ganze gesehen, leistungsfähiger sind» und «gegenüber dem Personal auch eine grössere Anziehungskraft» (Müller et al., 1975, S. 324) hätten. Diese wissenschaftliche Ausrichtung der Lehrer:innenbildung steht schliesslich auch im Zusammenhang mit der immer wieder durchscheinenden Reformoption: Studierende würden damit auf die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen in der notwendigen Schulreform vorbereitet und die Motivation werde geweckt, sich mit den Methoden und Ergebnissen der Wissenschaften auseinanderzusetzen.

Ergänzt wird dieses Prinzip der Wissenschaftlichkeit durch das Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs:

Der Theorielehrer in der Lehrerbildung ist nicht primär Diener (er darf dies zwar auch sein) der Wissenschaft; vielmehr hat er auf die theoretisch geklärte Praxis des Lehrers vorzubereiten. Er muss deshalb in der pädagogischen Theorie von der Erziehungs- und Schulwirklichkeit ausgehen und in enger Verbindung mit ihr stehen. Dies bedingt, dass der Theorielehrer einerseits fachlich-wissenschaftlich qualifiziert ist, an der Entwicklung und Forschung seines Faches zumindest nachgehend partizipieren kann, andererseits die künftige Praxis des Lehrerstudenten kennt und

4 In seinem Bericht «Qualifikation von Lehrerbildnern», publiziert im Jahr 1978, zählt Weisskopf lediglich die ersten vier Schwerpunkte auf: «Der Studiengang zum Bildungssachverständigen, der in Zusammenarbeit mit der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät erfolgen muss, wird gegenwärtig in den Einzelheiten projektiert» (Weisskopf, 1978, S. 84). Und Lehmann und Criblez (2015) weisen darauf hin, dass in «zwei Problemzonen» keine Lösung des Qualifizierungsproblems gefunden werden konnte: «Im Bereich der Fachdidaktik blieb die Nachfrage und damit die Qualifizierungsleistung äusserst gering. Und für einzelne spezifische Bereiche in der Ausbildung von KindergärtnerInnen, Handarbeits- und HauswirtschaftslehrerInnen existierten nach wie vor keine Qualifizierungsmöglichkeiten, weil die entsprechenden Lehrdiplome nicht als Hochschulzulassungsdiplome anerkannt waren» (Lehmann & Criblez, 2015, S. 14).

5 Der Kanton Aargau hatte in seinen Plänen für eine Hochschule für Bildungswissenschaften, die sich als Forschungseinrichtung sowie als wissenschaftliche Weiterbildungsstätte für Berufsleute aus der pädagogischen Praxis verstand, auch Qualifikationsangebote für (künftige) Dozierende der Lehrer:innenbildung vorgesehen. Die Pläne mussten allerdings in den 1970er-Jahren aufgegeben werden (Fricker, 2001, S. 95).

immer wieder studiert. Er ist in Motivation und Habitus mehr auf die Verwirklichung und Anwendung der Ergebnisse aus Wissenschaft und Forschung im praktischen Leben und in der Schule ausgerichtet, als auf reines Forschen. (Müller et al., 1975, S. 117)

Postuliert wird die «Notwendigkeit der gleichzeitigen theoretischen und praktischen Ausbildung» (Müller et al., 1975, S. 117).

Die praktische Orientierung zeigt sich aber wohl am deutlichsten darin, was heute als Aspekt des «doppelten Kompetenzprofils» verstanden wird: «Der Lehrer der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Theorie in der Lehrerbildung sollte auf der Schulstufe, für die er Lehrer ausbildet, selber erfolgreich unterrichtet haben, und dies während mindestens zwei Jahren» (Müller et al., 1975, S. 301).⁶ Mit den oben genannten Laufbahnoptionen für Lehrer ist somit insbesondere auch die Leitidee des Praxisbezugs verknüpft. Dieser Praxisbezug dient zudem nicht zuletzt dazu, den Anspruch der Wissenschaftlichkeit im Zaum zu halten und stets Verbindungen (mit der Schulpraxis oder zwischen Teildisziplinen) einzufordern, denn «[w]enn irgendwo, so hat das Spezialistentum im pädagogischen Bereich seine offensichtliche Schwäche» (Müller et al., 1975, S. 299).⁷

Ergänzend befasst sich ein separates Kapitel mit «neuen Methoden in der Lehrerbildung». Die beiden hier präsentierten Vorschläge «Micro-Teaching (oder Lehrerverhaltenstraining)» (Kapitel IV.7.1) und «Lehrerverhaltenstraining, Gruppendynamik, Selbsterfahrung» (Kapitel IV.7.2) lassen sich ebenfalls als Eingrenzung einer zu ausgeprägten Wissenschaftlichkeit verstehen: «Beide Gruppen von Techniken können für sich in Anspruch nehmen, einer falsch verstandenen «Theoretisierung» der Lehrerbildung entgegenzuwirken. Diese träte dann ein, wenn man die verlängerte Ausbildungszeit nur dazu benützen würde, den theoretischen Unterricht auszudehnen» (Müller et al., 1975, S. 198). Die abschliessenden Thesen halten zudem Folgendes fest: «Die neuen methodischen Ansätze gehen von der Voraussetzung aus, dass die Ziele der Lehrerbildung nicht ausschliesslich über den Weg der Wissensvermittlung erreicht werden können» (Müller et al., 1975, S. 211). Gleichwohl bleibt dieser Abschnitt zu den «neuen Methoden» ein eigenartiger Fremdkörper im LEMO-Bericht,⁸ illustriert aber gleichzeitig in den Konzepten und der Begrifflichkeit, wie damals aktuelle Ansätze und Diskussionen Eingang in Ausführungen der Expertenkommission fanden. Umgekehrt zeigt sich, wie zeitgebunden bestimmte Passagen heute verstanden werden müssen, zumal sich einige Überlegungen in späteren konzeptionellen Papieren zur Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung kaum mehr finden lassen.

3.3 Nicht universitär! Personales Verständnis weiterhin prägend

An verschiedenen Stellen im LEMO-Bericht wird verdeutlicht, dass die an der Universität praktizierten Lehrformen für die Lehrer:innenbildung gänzlich ungeeignet seien; die universitären Lehrformen gelten geradezu als Schreckbild:

Die Einstufung des maturitätsgebundenen Weges der Lehrerbildung auf die Hochschulstufe birgt die Gefahr in sich, unbedacht die didaktischen Formen des heutigen Universitätsbetriebs zu übernehmen. Es ist hier deutlich ein Unterschied zwischen der maturitätsgebundenen Lehrerbildung und den heute noch üblichen universitären Lehrformen zu machen. Während an der Universität durch das «Selbstbedienungsprinzip» jeweiligen ein zusammengewürfeltes Auditorium nur minimal persönliche Beziehungen zu den Dozenten entwickelt, ist an einem Lehrerbildungsinstitut diese persönliche Beziehung wesentlich. (Müller et al., 1975, S. 89)

Dabei werden kaum Differenzierungen gemacht, obwohl doch auch an der Universität Studiengänge angesiedelt sind, die eine stark professionsorientierte Zielsetzung verfolgen und unterschiedliche Lehrformen miteinander kombinieren. Doch weist gerade die Passage zum forschenden Lernen darauf hin, dass die Diskussionen in der sich als neues Arbeitsfeld etablierenden Hochschuldidaktik verfolgt wurden. Erwähnt wird auch das Projektstudium, wobei es in den beiden im LEMO-Bericht beschriebenen Organisationsformen von Lehrerbildung unterschiedlich vorgestellt wird: beim seminaristischen Weg

6 In den Vernehmlassungsantworten fordern einzelne Stellungnahmen eine sogar acht- bis zehnjährige hervorragende Tätigkeit als Primarlehrer (EDK, 1978, S. 155).

7 Umgekehrt gilt: «Aber auch zu viele Fächer sollte der Lehrerbildner nicht vertreten müssen» (Müller et al., 1975, S. 299).

8 Diese neuen Methoden finden sich allerdings auch in wenigen anderen Abschnitten des LEMO-Berichts wieder. Zum Beispiel wird im Kapitel «Partizipation in der Schulleitung» auf die Bewegung der Gruppendynamik (Rogers und Tausch) und damit einen Mitauslöser einer neuen Konzeption der Schulleitung hingewiesen (Müller et al., 1975, S. 284). Oder es wird im Zusammenhang mit der Eignungsabklärung ebenfalls auf Micro-Teaching und gruppendynamische Übungen verwiesen (Müller et al., 1975, S. 228; vgl. insgesamt dazu auch Bascio, 2022, S. 263–267).

unter der Leitidee «Prinzip der Ganzheit» (Müller et al., 1975, S. 79), beim maturitätsgebundenen Weg als «Prinzip der Integration» (Müller et al., 1975, S. 89).

Wo nicht gerade mit dem forschenden Lernen oder dem Projektstudium typische hochschulische Zugänge ins Zentrum gerückt werden, finden sich da und dort Hinweise auf die zu beachtende Vorbildhaftigkeit der methodischen Zugänge. Damit wiederholt sich hier, was sich bereits bei den spezifischen Qualifizierungsangeboten für Lehrerbildner feststellen liess, nun eben auf der Ebene der Lehrer:innenbildungsanstalten. Dabei wird eine Absicht formuliert, die deutlich über methodische Ansprüche hinausgeht:

Der Ort der Lehrerbildung wird zu einer Sozialisationsinstanz ersten Ranges. Wie und was in gemeinsamem Bemühen erarbeitet wird, sollte zum Modell für jedes spätere pädagogische Wirken werden können. Wie dem zukünftigen Lehrer am Ort der Lehrerbildung begegnet wird, wie er ernstgenommen und als Lernpartner anerkannt wird, entscheidet mit darüber, wie hoch der Grad der Verwirklichung der didaktischen, erzieherischen und gesellschaftspolitischen Möglichkeiten in der Schule von morgen sein wird. (Müller et al., 1975, S. 40)

Der LEMO-Bericht – darauf wurde bereits damals hingewiesen – legt kein stringentes Konzept vor, das Verknüpfungen expliziert und Verbindungen einzelner Teile erörtert. So gerät beispielsweise auch die erweiterte Aufgabenpalette bald wieder in den Hintergrund und die «bisher einseitig betonte Lehraufgabe» wird erneut ins Zentrum gerückt. Insgesamt wird nun wieder eine Nähe zur traditionellen Figur des Lehrerbildners geschaffen, das Verständnis guter Lehrerbildung erneut stark personal geprägt. Dies lässt sich durch verschiedene Passagen illustrieren. So heisst es beispielsweise:

Wenn auch bei der Anstellung von Lehrerbildnern in der Zukunft das Vorliegen entsprechender akademischer Abschlüsse gefordert werden kann und muss, so ist die menschlich-erzieherische Qualifikation der Bewerber als notwendige (wenn auch nicht ausreichende) Bedingung weiterhin voll und ganz zu beachten. Gerade in der Lehrerbildung, die nicht nur Fachwissen und technisch-didaktische Fertigkeiten vermittelt, sondern die Formung der ganzen Persönlichkeit des Lehrers und der Lehrerin mit ihren ethischen, sozialen und staatsbürgerlichen ebenso wie intellektuellen und ästhetischen Aspekten zum Ziele hat, ist das Wirken entsprechender Lehrerpersönlichkeiten unabdingbare Notwendigkeit. (Müller et al., 1975, S. 301)

Persönliche Begegnungen und persönlicher Austausch spielen sowohl beim seminaristischen als auch beim maturitätsgebundenen Weg eine bedeutsame Rolle. Gleichwohl zeigen sich Unterschiede, was die Rolle des Lehrerbildners betrifft, die beim maturitätsgebundenen Weg weniger erzieherisch akzentuiert ist:

Lehrerbildung kommt nicht durch wissenschaftliche Information allein zustanden. Sie ist ein Formungsprozess, der in partnerschaftlicher Auseinandersetzung zwischen dem Studierenden, welcher Grundlagen teilweise in selbständiger Lektüre und aus eigenen Beobachtungen erarbeitet, und den Lehrerbildnern mit ihren umfassenden Erfahrungen erwächst. (Müller et al., 1975, S. 89)

Die Betonung der Person zeigt sich auch bei der Zielsetzung der Ausbildung respektive dem Verständnis des Lehrberufs überhaupt. Gerade die neuen methodischen Vorschläge für die Lehrer:innenbildung – Erfahrungsgruppen, Gruppendynamik – sollen die Persönlichkeitsbildung der künftigen Lehrer unterstützen und diese «auf die emotionale Bewältigung seiner Berufs-Aufgabe» vorbereiten (Müller et al., 1975, S. 22). Denn: Wissenschaftliches Wissen allein ist eben nicht genügend, wenn auch notwendige Voraussetzung. So wird dann auch die «Grösse eines Instituts für Lehrerbildung» (Müller et al., 1975, S. 90) bedeutsam: «Die personale Atmosphäre ist stärker bildend als jede Theorie über personale Interaktion» (Müller et al., 1975, S. 90).

Der Abschnitt «Die Lehrerbildner» schliesst – wie alle Abschnitte – mit zusammenfassenden Thesen, die am Schluss des Berichts in Empfehlungen münden. Empfehlung 20 befasst sich mit den Lehrerbildnern:

Bei der Verwirklichung der neuen Konzeption einer schweizerischen Lehrerbildung von morgen kommt dem Lehrerbildner eine erstrangige Bedeutung zu. Er trägt die Grundausbildung in der Allgemeinbildung, der weitgefächerten erziehungswissenschaftlichen Theorie und in der Unterrichtspraxis. Daneben beteiligt er sich je nach Neigung und Kompetenz an der Lehrerfort- und -weiterbildung, an der Beratung von Junglehrern, an der Entwicklung bildungspolitischer Konzeptionen, an Forschungsprojekten, an der Aufstellung von Curricula und an der Schaffung von Lehrmitteln. Bei der Festlegung des Pflicht-Lehrpensums von Lehrerbildnern soll diese anspruchsvolle Funktion berücksichtigt werden. Darin einzuschliessen sind auch die Beratungs- und Betreuungsfunktionen.

Es ist notwendig, dass Bund und Kantone die Weiterbildung von bewährten Lehrern aller Stufen zu Lehrern der erziehungswissenschaftlichen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik) wirksam unterstützen durch materiellen und personellen Ausbau der Universitäten und ihrer Institute, welche für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerbildnern sorgen. Vordringlich sind mindestens vierjährige Studiengänge mit Diplomabschluss für Psychologie- und Pädagogiklehrer und für Lehrer der Didaktik. (Müller et al., 1975, S. 340)

Der Veröffentlichung des LEMO-Berichts schloss sich eine Vernehmlassung an, welche die zusammenfassenden Thesen respektive die Empfehlungen «alle(n) an Lehrerbildung interessierten Kreise(n)» (EDK, 1978, S. 8) zur Stellungnahme vorlegte. Die Ergebnisse der Vernehmlassung zur Empfehlung «Lehrerbildner» werden mit einer «Vorbemerkung» eingeleitet:

Die Empfehlung 20 scheint die meisten Absender zu einer expliziten, differenzierten Stellungnahme motiviert zu haben ... Es darf angenommen werden, dass die Wichtigkeit dieses Elementes innerhalb der Lehrerbildungsreform eingesehen wird, bzw. bewusst ist, denn so ein Stellungnehmer: «Mit der Ausbildung der Lehrerbildner steht oder fällt die gesamte Lehrerbildungsreform!» Die inhaltlich sehr komplexe und informationsreiche Empfehlung 20 wurde von den Stellungnehmern in ihrer Gesamtheit selten diskutiert. So sind z.B. sehr wenig positive Äusserungen gemacht worden, welche die Empfehlung vollständig unterstützen. Hingegen wurden sehr häufig mehr oder weniger differenzierte Aussagen zu einzelnen Themenbereichen innerhalb der Empfehlung gemacht. (EDK, 1978, S. 153-154)

In der Summe ergeben die vielen einzelnen Voten und Stellungnahmen ein unübersichtliches Bild. Auch die Herkunft der positiven und negativen Antworten ist nicht einfach zu interpretieren, zumal sich auf beiden Seiten beispielsweise erziehungsrätliche Gremien oder Erziehungsdirektionen finden und aus mehreren Kantonen unterschiedlich akzentuierte Stellungnahmen eingereicht worden waren. Insgesamt, so hält die «zusammengefasste Beurteilung der Kommissionsempfehlungen» in einer Tabelle fest, stehen sich 31.7% positive, 9.2% konstruktive und 5.2% negative Beurteilungen gegenüber – bei 53.9% ohne Urteil (EDK, 1978, S. 24). Bei den ablehnenden Stellungnahmen lautet ein häufiger Einwand wie folgt: «In der Empfehlung wird der universitär gebildete Lehrerbildner einseitig hervorgehoben» (EDK, 1978, S. 154). Damit einher gehe eine sich vergrössernde «Kluft zwischen wissenschaftlichen Theorie-Lehrern und schlecht ausgebildeten Uebungsschul- und Praxislehrern» (EDK, 1978, S. 154).

Einige Antworten der Vernehmlassung beziehen sich auf die traditionelle Figur des Lehrerbildners als Lehrer mit besonderen Ansprüchen: «Als notwendigste Bedingung für den Beruf eines Lehrerbildners werden die menschlich-erzieherischen Qualifikationen genannt, welche auch dem Lehramtskandidaten vermitteln werden sollen» (EDK, 1978, S. 156). Hier werden dann die Begriffe «Vorbild» und «natürliche Autorität» verwendet: «Der Seminarlehrer muss hierzu selbst charakterliche Eignung und Fachwissen aufweisen können, damit er als Vorbild und natürliche Autorität akzeptiert werden kann» (EDK, 1978, S. 156). Hinzu komme aber auch, dass der Lehrerbildner die zu vermittelnde Theorie in der Praxis anwenden können müsse (EDK, 1978, S. 156).

Der zusammenfassende Kommentar im Vernehmlassungsbericht hält das folgende Fazit fest:

Die Kommissionsempfehlung findet insgesamt mehrheitlich Zustimmung. Dennoch liegen in einzelnen Teilen der Empfehlung eine grosse Zahl von Kritiken vor. Ausdrückliche Bekräftigung finden die eher neuartigen Forderungen nach vermehrter Rekrutierung von Primarlehrern für diese Laufbahn und nach einer breiteren Aufgabenbeschreibung der heute stark nur auf Lehraufgaben am Seminar konzentrierten Lehrerbildner.

Die hauptsächlichen Kritiken sind:

- *Die Kommissionsempfehlungen sind einseitig auf die Theorielehrer ausgerichtet und vernachlässigen die Kategorie der Uebungs- und Praxislehrer.*
- *Die Fortbildung der Lehrerbildner wird nur am Rande erwähnt, obschon ihr zunehmend grössere Bedeutung zukommt. (EDK, 1978, S. 157-158)*

Insgesamt illustriert die zusammenfassende Interpretation der Vernehmlassung den Versuch, unterschiedlich akzentuierte Konzeptionen zu verbinden und zu integrieren. Schliesslich wird gleichwohl die vorgelegte Version im Wesentlichen bestätigt und bloss eine leicht korrigierte respektive ergänzte Leitidee vorgeschlagen (EDK, 1978, S. 158-159).⁹

⁹ So wird der Begriff «Curricula» durch «Lehrpläne» ersetzt («beteiligt er sich ... an der Aufstellung von Lehrplänen», Müller et al., 1975, S. 158). Zudem ist nicht mehr bloss für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerbildnern zu sorgen, sondern

4 Qualifiziertes Personal: Die Fortsetzung

Fragen zur Qualifizierung des Personals in Lehrer:innenbildungseinrichtungen verknüpft mit Überlegungen zum Aufgabenspektrum und - im Bereich der Lehrtätigkeit - zu didaktischen Ansprüchen bleiben bedeutsames Thema der Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung.

Im Themenheft der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung», das 1985 aus Anlass des 10-Jahre-Jubiläums des LEMO-Berichts publiziert wird, konfrontiert Hans Aebli seinen eigenen Studiengang mit der Frage «Realisiert dieser Ausbildungsgang die Postulate von LEMO?», um sich dann zu versichern: «Bezüglich der Wissenschaftsorientierung und der entsprechenden Leistungen kann er sich sehen lassen, auch auf der internationalen Bühne» (Aebli, 1985, S. 26).

Inzwischen wurden - ergänzend zum Berner Studiengang - weitere Angebote zur Qualifizierung von Seminarlehrern geschaffen, etwa durch die Regionalkonferenzen der EDK (Lehmann & Criblez, 2015, S. 14).¹⁰ Gleichwohl hält der OECD-Bericht zur «Bildungspolitik in der Schweiz» (EDK, 1990; zur Bedeutung dieses Berichts vgl. von Matt, 2022) noch 15 Jahre nach dem LEMO-Bericht fest: «Die Ausbildung der Ausbilder ist eines der fundamentalen strategischen Elemente einer Erneuerungspolitik für die Ausbildung der Lehrer und danach der Schule. Auch hier ist die Schweiz ein Land voller Kontraste» (EDK, 1990, S. 154, Abschnitt 403).

4.1 «Thesen» und «Anerkennungsreglemente»

Mit den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) wurde ein weiteres höchst bedeutsames Dokument zur Weiterentwicklung der Lehrpersonenbildung vorgelegt (Tremp, 2023). Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Arbeitsgruppe der «Thesen» den LEMO-Bericht gut gekannt hatte. Dies kommt einerseits in expliziten Erwähnungen zum Ausdruck,¹¹ andererseits in mehreren thematischen Bezügen.

Das Thema der Qualifizierung und die Verbindung mit Überlegungen zu einer Didaktik der Lehrer:innenbildung ist in den Thesen zwar nicht zentrales Thema, wird aber gleichwohl an einigen Stellen aufgegriffen. Hier zeigen sich Bezüge zur LEMO-Diskussion, wenn es etwa im Kommentar zu These 2 heisst: «An einer Pädagogischen Hochschule sind daher, wenn immer möglich, auch Studiengänge mit akademischen Abschlüssen für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner und für andere Sachverständige des Bildungswesens zu führen. Die Zusammenarbeit insbesondere mit den Universitäten wird allerdings gerade in diesem Feld unabdingbar sein» (EDK, 1993, S. 10).

Unter der Überschrift «Zum Problem der Qualifizierung des Lehrpersonals Pädagogischer Hochschulen und der Etablierung der Forschung» wird dann Folgendes festgehalten:

Die Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder - zwar schon seit Jahrzehnten gefordert - muss endlich gesamtschweizerisch, mindestens jedoch sprachregional an die Hand genommen werden. Dies wiederum setzt eine Zusammenarbeit auf schweizerischer, in Teilbereichen mindestens auf sprachregionaler oder regionaler Ebene voraus. Die Universitäten des In- und Auslandes wie auch die WBZ¹² werden in diesem Bereich gefordert sein. (EDK, 1993, S. 29)

Die Ansprüche sind in These 13 formuliert:

Die an einer Pädagogischen Hochschule tätigen Dozentinnen und Dozenten verfügen über einen wissenschaftlichen oder gleichwertigen Abschluss und eine Zusatzqualifikation als Lehrerbildne-

für die «qualifizierte Ausbildung und Fortbildung» (Müller et al., 1975, S. 158). Und ergänzt wird schliesslich, die als zentrale Kritik interpretierten Punkte aufnehmend: «In Verbindung damit [mit vierjährigen Studiengängen für Psychologie-, Pädagogik- und Didaktiklehrer] sollten berufsbegleitende Weiterbildungsgänge für Übungs- und Praktikumslehrer angeboten werden. Die spezifische Fortbildung für Lehrerbildner, auch für Seminarlehrer im Bereich der allgemeinbildenden Fächer, ist auszubauen» (EDK, 1978, S. 158-159).

10 Vgl. beispielsweise das Heft «doppelpunkt-Materialienband: Das Didaktische Institut der NW EDK. Stationen einer lernenden Organisation» (NW EDK, 2000). Hier wird die pädagogisch-didaktische Weiterbildung für Fach- und Lehrpersonen aus den Bereichen Handarbeit/Werken, Hauswirtschaft und Kindergarten vorgestellt, die von 1983 bis 2000 spezifische Qualifizierungsmöglichkeiten für die Tätigkeit an Einrichtungen der Lehrer:innenbildung in einer interkantonalen Kooperation angeboten hatte.

11 Etwa in These 7: «Die Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule ist zum einen durch die Grundsätze einer modernen, auf die Berufspraxis bezogenen Lehrerbildung bestimmt wie sie bereits im Bericht «Lehrerbildung von morgen» (1975) und in weiteren wegweisenden Berichten (z.B. EDK-Berichte zur Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufen I und II) vorgeschlagen wurden. Zum andern kommt mit dem Anspruch «Hochschule» aber die spezifische Dimension «Wissenschaftlichkeit» hinzu» (EDK, 1993, S. 12).

12 Die Thesen nehmen damit einen Hinweis aus dem OECD-Bericht (EDK, 1990, S. 154) auf, der ebenfalls auf die WBZ, die Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer in Luzern, verwiesen und angeregt hat, diese auch für die Qualifizierung der Ausbilder zu nutzen.

rinnen oder Lehrerbildner. Für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler sind Lehrdiplom und Lehrerfahrung erwünscht, für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ist ein Lehrdiplom und erfolgreicher Unterricht auf der Zielstufe unabdingbar.

Die Forschungsstellen oder Forschungsabteilungen Pädagogischer Hochschulen stehen unter der Leitung besonders qualifizierter und wenn möglich habilitierter Dozentinnen und Dozenten.

Zu den Ausbilderinnen und Ausbildern Pädagogischer Hochschulen gehören auch Lehrkräfte aus der Praxis, die als Übungs- und Praktikumslehrerinnen oder -lehrer mitwirken. Diese Mitarbeiterkategorie verfügt über die Lehrberechtigung und Lehrerfahrung auf der Zielstufe und eine Zusatzqualifikation als Lehrerbildnerin bzw. als Lehrerbildner. (EDK, 1993, S. 14)

Was die methodischen Zugänge in der Lehrer:innenbildung betrifft, so wird hier – aus der geforderten Wissenschaftlichkeit heraus – erneut das forschende Lernen betont oder etwa die Partizipation an Forschungsprojekten. Gleichzeitig werden aber auch hier Vorbehalte gegenüber universitären Lehrformaten aufgenommen, wenn etwa festgehalten wird:

Mit Wissenschaftlichkeit wird nicht nur in der breiten Bevölkerung, sondern teilweise auch in pädagogischen Kreisen eine ganze Palette landläufiger Clichés von Hochschulbetrieb und von Wissenschaft überhaupt gleichgesetzt: Man befürchtet eine Akademisierung im negativen Sinn des Wortes als eines anonymen, unpersönlichen, lebens- und schulfernen, um Methodik und Didaktik wenig bekümmerten Lehrbetriebs. (EDK, 1993, S. 7)

Die Frage der notwendigen Qualifikationen des wissenschaftlichen Personals in Lehrer:innenbildungsinstitutionen wird in den 1990er-Jahren zudem bedeutsam im Zusammenhang mit der beabsichtigten gesamtschweizerischen Anerkennung der Lehrdiplome sowie dem nun zu konzipierenden Aufbau von Pädagogischen Hochschulen. Im «Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe» der EDK (1999) werden Ansprüche an Dozierende festgehalten. Hier wird zwischen Dozentinnen und Dozenten einerseits und Praxislehrkräften andererseits unterschieden:

Die Dozentinnen und Dozenten verfügen über einen Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fachgebiet, über hochschuldidaktische Qualifikationen sowie in der Regel über ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung.» (EDK, 1999, Art. 6)¹³

Die Praxislehrkräfte verfügen über ein Lehrdiplom für die Vorschulstufe und/oder Primarstufe sowie über eine mehrjährige Unterrichtstätigkeit. (EDK, 1999, Art. 7)¹⁴

Die gewünschte «eigene Unterrichtserfahrung» auf der Zielstufe der Ausbildung zeigt einen bereits traditionellen Anspruch und impliziert gleichzeitig erneut eine Laufbahnvorstellung, die sich schliesslich in der Diskussion um das sogenannte doppelte Kompetenzprofil wiederfinden wird und wohl auch vermeintliche Zeichen gesteigerter Glaubwürdigkeit gegenüber der Schulpraxis (und der Bildungsverwaltung) illustriert.

Übergänge in neue institutionelle Formen – hier nun die Etablierung von Pädagogischen Hochschulen – stellen immer auch Fragen nach den Ansprüchen an das Personal und nach Möglichkeiten der Nachqualifizierung.¹⁵ So wurde der Übergang zu Pädagogischen Hochschulen durch einige Angebote zur Weiterqualifizierung des Personals der bestehenden Lehrer:innenbildungsanstalten begleitet, insbesondere im Bereich der Fachdidaktik. Die Universität Bern beispielsweise richtete ab 1997 den Nachdiplom-Studiengang «Master of Advanced Studies in Fachdidaktik» ein und reagierte so auf die «latente

13 Damit wurden hier ähnliche Anforderungen festgehalten, wie sie auch für Dozierende von (ebenfalls berufsorientierten) Fachhochschulen gelten. In Artikel 12 «Anforderungen an die Lehrkräfte» (sic!) des Bundesgesetzes über die Fachhochschulen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1995) wird Folgendes festgelegt: «Die Dozentinnen und Dozenten müssen sich über eine abgeschlossene Hochschulausbildung sowie über eine didaktische Qualifikation ausweisen. Der Unterricht in den richtungsspezifischen Fächern setzt zudem eine mehrjährige Berufserfahrung voraus.» Zudem wird hier geregelt, dass die Fachhochschulen «für die Fortbildung der Lehrkräfte» zu sorgen hätten und sicherstellen müssten, dass diese den Unterrichtsstoff laufend der fachspezifischen und didaktischen Entwicklung anpassen» (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1995, Art. 12, Abs. 3).

14 Gemeint ist hier: der entsprechenden Stufe. Das Anerkennungsreglement von 1999 trennt hier noch zwischen den Schulstufen, was im späteren Reglement von 2019 nicht mehr getan wird. Hier heisst es dann bloss noch «über ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe» (EDK, 2019, Art. 20).

15 In einem Interview hat der Präsident der damaligen Arbeitsgruppe Pädagogische Hochschulen Anton Hügli Folgendes festgehalten: «Wir haben nie gedacht, dass das Personal telquel übernommen werden kann, sondern dass man nach den Kriterien, die wir für die Dozierenden formuliert haben ... eine Auswahl treffen muss. Also keine automatische Übernahme des ganzen Personalbestandes» (Trempe, 2023, S. 10).

Legitimationsunsicherheit» (Badertscher & Steinhöfel, 2009, S. 85) von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die in der Schweiz keine grundständigen Studiengänge vorfinden und sich deshalb gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen aus Erziehungswissenschaften und Psychologie im Nachteil sehen würden (Tremp & Weil, 2015, S. 311).¹⁶

4.2 Erneut: Der «Lehrkörper»

Nachdem in Abschnitt 2 auf die Studie von Frey und Mitarbeitern (1969) und deren Analyse des Lehrkörpers in den Einrichtungen der Lehrer:innenbildung hingewiesen wurde, sollen nun abschliessend zwei spätere Studien kurz referiert werden, die verwandte Fragen aufgreifen.

In den 1990er Jahren wurden im Rahmen des Nationalfondsprojekt «Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme» (1994-2000), das also zwischen den «Thesen» (EDK, 1993) und der Eröffnung der Pädagogischen Hochschulen durchgeführt wurde, auch die Qualifikationen der Ausbilder:innen erhoben.¹⁷ Was die formalen Qualifikationen betrifft, so lässt sich nun feststellen: «Drei Fünftel der Ausbilder:innen und Ausbilder verfügen über eine Maturität, 83% über ein Lehrdiplom, 67% über einen Hochschulabschluss, gut ein Viertel ist promoviert» (Criblez, 2001, S. 457-458). Dabei zeigen sich allerdings Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Typen von Lehrer:innenbildungsinstitutionen wie auch zwischen den Geschlechtern (Criblez, 2001, S. 459). Die Befragung lässt offen, wie spezifisch die Ausbilder:innen für die Tätigkeit in der Lehrer:innenbildung qualifiziert sind; die Betonung hier liegt vor allem auf dem eigenen Lehrdiplom und der Unterrichtstätigkeit in einer Schule der Zielstufen. Allerdings zeigt die Studie auch, dass – was die eigene berufliche Weiterbildung betrifft – «zusätzliche Möglichkeiten ... im Bereich Methodik-Didaktik erwünscht» (Criblez, 2001, S. 472) wären, wenngleich der Wunsch nach «Weiterbildung im eigenen Fachbereich, fachwissenschaftliche Weiterbildung», vorrangig sei. Insgesamt – so können wir festhalten – wird hier das Aufgabenfeld der Institutionen der Lehrer:innenbildung aber weiterhin in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen gesehen. Die im LEMO-Bericht und dann insbesondere in den «Thesen» (EDK, 1993) angedachte Ausweitung der Aufgabenpalette wird somit kaum berücksichtigt.

Wie stark die Etablierung von Pädagogischen Hochschulen die Frage der Qualifizierung der Dozierenden verändert und erweitert hat, zeigt sich bereits im Titel einer späteren Studie aus dem Jahr 2019, die den Untertitel «Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen» führt (Böckelmann et al., 2019): Akademische Laufbahnen und Personalstruktur werden zum Thema, ebenfalls beispielsweise Aufgabenportfolios und damit implizit die Aufgabenpalette des wissenschaftlichen Personals. Doch es wurden auch – wie bei früheren Studien – die formalen Qualifikationen erhoben. Gemäss dieser Erhebung, durchgeführt im Herbst 2018, verfügen 37.5% der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen über eine Promotion. 90.5% geben an, «dass sie in einem potenziellen zukünftigen Berufsfeld der Studierenden tätig waren oder noch sind» (Böckelmann et al., 2019, S. 24), bei einer durchschnittlichen Dauer von 13.6 Jahren. Das sogenannte «doppelte Kompetenzprofil» und somit diese «Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis» in ihrer Wichtigkeit wird zum Thema (Böckelmann et al., 2019, S. 26-27). Bezüglich der bereits angesprochenen Laufbahnen wird beispielsweise festgehalten, dass sich Mittelbaupositionen zu etablieren begonnen hätten und ein gutes Viertel der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen im Verlauf ihrer Berufsbiografie eine Mittelbauanstellung an einer Pädagogischen Hochschulen innegehabt habe. Und 19% der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen verfügen nun bereits über einen Masterabschluss des eigenen Hochschultypus (Böckelmann et al., 2019, S. 16). Eine Sekundäranalyse dieser Befragung zeigte allerdings, wie die Wissenschaftsorientierung von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen «mit berufsbiografischen Faktoren in einem Zusammenhang» steht (Elderton et al., 2025, S. 10).

5 Reformoption Lehrerbildner

Lehrer:innenbildung und Lehrberuf sind stets eng verbunden. Doch die Art dieser Verknüpfung kann unterschiedlich ausfallen – und damit auch die Funktion der Institutionen der Lehrer:innenbildung. Das «doppelte Kompetenzprofil» von Lehrpersonenbildner:innen kann als spezifische Ausprägung einer ge-

16 Nach der Etablierung der Pädagogischen Hochschulen kümmerten diese sich selbst – teilweise im Verbund mit Universitäten – um die Qualifizierung von Fachdidaktiker:innen. Damit sollten unter anderem Lehrer:innen in die Tätigkeit an Pädagogischen Hochschulen geführt werden, womit diese Laufbahnoption weiterhin aufrechterhalten bleibt.

17 Diese Studie ist auch deshalb in ihrer Bedeutung besonders zu erwähnen, weil solche Informationen beispielsweise durch das Bundesamt für Statistik nicht erhoben worden waren – weder in der Hochschul- noch in der Lehrkräftestatistik (Criblez, 2001, S. 437). Dies sollte sich erst später ändern.

wünschten Kopplung verstanden werden – und es schafft gleichzeitig eine berufsbiografische Perspektive für Lehrpersonen, wie sie traditionell stets erwünscht war. Die beabsichtigte wissenschaftliche Fundierung sowohl der Lehrer:innenbildung als auch – damit zusammenhängend – des Lehrberufs schafft zudem einen engen verwandtschaftlichen Bezug, indem beide nun auf wissenschaftlichen Referenzen rekurrieren.

Die Pädagogischen Hochschulen bleiben allerdings insofern prekäre Hochschulen, als sie ihren eigenen Nachwuchs nicht selbst bis zur Promotionsstufe qualifizieren können – ein traditionelles Merkmal universitärer Hochschulen. Damit ist verbunden – was beispielsweise Hermann Forneck (2013) angemahnt hat –, dass die Eigentümlichkeit dieses Hochschultypus in dieser Qualifikationsphase vielleicht zu wenig Beachtung findet. Nachwuchswissenschaftler:innen qualifizieren sich dann eben nicht als Lehrpersonenbildner:innen, sondern als Psycholog:innen, Soziolog:innen oder Sprachwissenschaftler:innen, die dann Lehraufgaben an Pädagogischen Hochschulen übernehmen.

Für Laufbahnen aus dem Lehrberuf heraus stellt sich zudem die Frage, wie der Wechsel vom «first-order teacher» zum «second-order teacher» gelingen kann und wie die Differenz – trotz verwandtschaftlichen Bezugs – klar wird. Hier dürfte nicht zuletzt die hochschuldidaktische Weiterbildung eine bedeutsame Rolle spielen, welche die Besonderheiten der Hochschulstufe betont. Ist dieser «second-order teacher» nun ein Lehrbildner – oder schlichtweg eine Dozentin oder ein Dozent? Der Begriff des Lehrbildners setzt ebendiesen in ein spezifisches Verhältnis zu dem zu schaffenden Lehrer. Dieser verdankt sich wesentlich seinem Bildner. In dieser gewählten Begrifflichkeit des Lehrbildners wird eine institutionelle Aufgabe auf einzelne Personen fokussiert.¹⁸ Der traditionelle personale Bezug löst sich im LEMO-Bericht bei nun verstärkter Wissenschaftsorientierung nicht auf, gestaltet sich aber anders. Insbesondere wird er durch die erweiterte Aufgabenpalette des Lehrpersonals relationiert und gleichzeitig in einer Reformperspektive gerahmt, welche die Bedeutung der Lehrer:innenbildung auf anders akzentuierte Weise betont: Lehrer:innenbildung und Lehrpersonenbildner:innen werden im LEMO-Bericht zur zukunfts-freudigen – auch gesellschaftlichen – Reformoption, die wissenschaftliche Expertise nutzt.

Literatur

Aebli, H. (1985). Die Ausbildung der Ausbilder für die Lehrerbildung von morgen. Idee und Konzept des Studiengangs «Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften» (LSEB) an der Universität Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 23-27.

Badertscher, H. & Steinhöfel, R. (2009). Master of Advanced Studies in Fachdidaktik der Universität Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(1), 84-92.

Baer, M. & Fuchs, M. (2016). Grundsätze der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei Hans Aebli. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 86-96). hep.

Bascio, T. (2022). «Wesentliche Voraussetzungen für gute Unterrichtsführung liegen in Schichten der Seele, die durch wissenschaftliche Ausbildung nicht erfasst werden.» Diskurse rund um das Unterrichtsfach und die Referenzdisziplin Pädagogik innerhalb der Schweizer Lehrpersonenbildung um 1970 [Dissertation]. Universität Zürich.

Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen*. Hochschule Luzern & Pädagogische Hochschule Luzern

Bundesamt für Statistik. (2025). *Betreuungsverhältnisse an den FH und PH* [Diagramm]. BFS. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken.assetdetail.36053065.html>

Bundesassistentenkonferenz. (2009). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen: Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik* (Neuaufgabe nach der 2. Auflage 1970). Universitäts-Verlag Weblar.

Criblez, L. (2001). Die Ausbilderinnen und Ausbilder – Hauptakteure der Lehrerbildung. Ausgewählte Ergebnisse aus der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 437-494). Rüegger.

Criblez, L. (2006). Hans Aebli's Beitrag zur Lehrerbildungsreform. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 97-107). hep.

EDK. (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von morgen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

EDK. (1990). *Bildungspolitik in der Schweiz: Bericht der OECD*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

¹⁸ Lehrpersonenbildner:innen können ihre Rolle in ihrer Lehrtätigkeit auch unter heutigen institutionellen Bedingungen sehr unterschiedlich verstehen, wie dies Eike Wolf mit illustrierenden Beispielen verdeutlicht (Wolf, 2021, insbesondere S. 12).

- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD) vom 28. März 2019*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Elderton, M., Scheidig, F. & Tettenborn, A. (2025). Wissenschaftsorientierung von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Spielt die berufliche Laufbahn eine Rolle? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 47(1), 1-15.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. European Commission.
- Forneck, H. J. (2013). Nachwuchsförderung in transitorischen Hochschulsystemen. In C. Böckelmann, C. Erne, A. Kölliker & M. Zölch (Hrsg.), *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse* (S. 137-146). Hampp.
- Frey, K. & Mitarbeitende. (1969). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Beltz.
- Fricker, M. (2001). «Das Aargauervolk braucht keine Hochschule, das Aargauervolk will keine Hochschule». Das Aargauer Hochschulprojekt 1962-1978. In Historische Gesellschaft des Kantons Aargau (Hrsg.), *Argovia. Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau* (Band 113, S. 1-120). Sauerländer.
- Hoffmann-Ocon, A. & Leutwyler, B. (2025). Der LEMO-Bericht als Katalysator und als Beschränkung - Forschungs- und Wissenschaftsorientierungen in der Lehrpersonenbildung. In C. Huber & P. Tresp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 83-95). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453446>
- Höhener, L. (2021). *Pädagogen in der Politik. Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968-1986*. Chronos.
- Lussi Borer, V. & Criblez, L. (2011). Die Formierung der Erziehungswissenschaften und die akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts* (S. 237-269). hep.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- NW EDK. (2000). *doppelpunkt-Materialienband: Das Didaktische Institut der NW EDK. Stationen einer lernenden Organisation*. Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (1995). Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSZ) vom 6. Oktober 1995. *Bundesblatt*, 4(41), 470-479.
- Strittmatter, A. (1975). Der Beitrag der Hochschulen zur Lehrerbildung und deren Reform. In U. Isenegger, I. Rickenbacher & A. Strittmatter (Hrsg.), *Reformbedingungen der Lehrerbildung in der Schweiz. Über die Notwendigkeit und die Möglichkeiten einer dauernden Reform* (S. 55-74). Beltz.
- Terhart, E. (2021). «Lehrerbildner» - auf der Suche nach einer verlorenen Profession. Allgemeines und Persönliches. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(5), 26-37.
- Tresp, P. (2020). Grundsätzliche Studienreformpostulate am Beginn der deutschsprachigen Hochschuldidaktik. Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen als Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz. In P. Tresp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 255-267). Springer VS.
- Tresp, P. (Hrsg.). (2023). *Skizze eines neuen Hochschultypus. Die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (1993) - ein Gespräch mit Anton Hügli*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Tresp, P. & Reinmann, G. (2020). Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz - Zur Einleitung. *Impact Free*, 5(30), 2-5.
- Tresp, P. & Weil, M. (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Ansprüche und Kontexte. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 309-318.
- Vonlanthen, A., Lattmann, U. P. & Egger, E. (1978). *Maturität und Gymnasium. Ein Abriss über die Entwicklung der eidgenössischen Maturitätsordnungen und deren Auswirkungen auf das Gymnasium*. Haupt.
- von Matt, H.-K. (2022). *Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie. Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus*. Universitäts-Verlag Weblar.
- Weisskopf, T. (1978). Qualifikation der Lehrerbildner. In K. Aregger, U. P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht: Bericht über die Expertentagung «Lehrerbildung und Unterricht» (ELEBU) vom 20. bis 23. Sept. 1977 in Luzern, getragen durch die Pädagogische Kommission der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren* (S. 83-96). Haupt.
- Wolf, E. (2021). Auf der anderen Seite des Schreibtischs. Ein Versuch über Ordnungskategorien zur Rollenfindung als Lehrende*r in der universitären Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(5), 8-13.

Berufsbild

Berufsbild

Be | rufs | bild, das

Mit «Berufsbild» kann sowohl eine normierte Beschreibung von Tätigkeiten, Aufgaben und Kompetenzen, die zu einem Beruf gehören, als auch das Image eines Berufs bezeichnet werden, das dieser in der gesellschaftlichen Wahrnehmung hat.

Berufsverbände, Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen wie auch die Bildungspolitik prägen mit den von ihnen veröffentlichten Leitbildern, Referenz- und Orientierungsrahmen sowie Kompetenzmodellen und gesetzlich festgelegten Berufsaufträgen das Berufsbild von Lehrpersonen.

Rüedi, Silja (2025). Normativer Referenzrahmen und unverwirklichtes Steuerungsinstrument - Das Berufsbild im LEMO-Bericht. In Christina Huber & Peter Treppe (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 115-123). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453450>

Normativer Referenzrahmen und unverwirklichtes Steuerungsinstrument – Das Berufsbild im LEMO-Bericht

Cadre de référence normatif et instrument de pilotage non concrétisé – Le profil professionnel dans le rapport LEMO

Autorin | Silja Rüedi

Der Beitrag beleuchtet die Rolle des LEMO-Berichts von 1975, der erstmals ein normativ begründetes Berufsbild für Primarlehrpersonen formulierte. Obwohl er als Referenzrahmen für Ausbildung und professionelles Handeln gedacht war, ist seine Wirkung als gesamtschweizerisches Steuerungsinstrument kaum nachweisbar. Spätere Leitbilder der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren (EDK) und des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) knüpften nicht an LEMO an und blieben fragmentarisch. Das Beispiel zeigt jedoch, wie in einem föderalen System durch Aushandlung zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis ein gemeinsamer Referenzpunkt entstehen kann.

Berufsbild | Berufsleitbild | Koordinationsinstrument | Professionalisierung

Cette contribution examine le rôle du rapport LEMO publié en 1975, qui a formulé pour la première fois un profil professionnel pour les enseignants du primaire fondé sur une base normative. Bien qu'il ait été conçu comme un cadre de référence pour la formation et l'exercice de la profession, son effet en tant qu'instrument de pilotage à l'échelle nationale demeure difficilement détectable. Les profils professionnels et lignes directrices élaborées ultérieurement par la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et par l'Association faitière des enseignant·e·s suisses (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, LCH) ne se sont pas appuyées sur le rapport LEMO et sont restées fragmentaires. Cet exemple montre toutefois comment, dans un système fédéral, une base de référence commune peut émerger par la négociation entre politique, science et pratique.

Instrument de coordination | lignes directrices professionnelles | professionnalisation | profil professionnel

1 Einleitung

Aus gesellschaftlich-institutioneller Perspektive setzen die Definition und die Etablierung eines Berufsbilds als Element der kollektiven Professionalisierung des Lehrpersonenberufs Rahmenbedingungen, welche die Handlungsbasis für professionelles Handeln bilden. Mit dem Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) von 1975 wurde erstmals ein solches Berufsbild für Lehrpersonen der Primarschulen in der Schweiz erarbeitet und danach zwei Jahre lang in einer Vernehmlassung breit diskutiert. Der LEMO-Bericht bildete einen normativ begründeten Referenzrahmen, wie er seither nicht mehr vorgelegt wurde. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, dass seitdem vonseiten der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren (EDK) und vonseiten des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) ein Berufsbild bzw. Berufsleitbilder entwickelt wurden, die sich jedoch nicht auf den LEMO-Bericht beziehen. Die Intention des LEMO-Berichts, eine in der ganzen Schweiz anerkannte Handlungsbasis für die Ausbildung und das professionelle Handeln von Lehrpersonen der Volksschule zu schaffen, wurde nicht weiterverfolgt. Der Entstehungsprozess des LEMO-Berichts und sein Ergebnis haben daher nach wie vor exemplarische Bedeutung. Er wurde von Exponent:innen verschiedener Institutionen verfasst und es gelang trotz divergierender Positionen, ein gemeinsames Dokument als Momentaufnahme in einem nicht stillstehenden Prozess zu publizieren, das über Jahrzehnte hinweg immer wieder als Bezugspunkt diente. Der vorliegende Beitrag regt anhand des LEMO-Berichts dazu an, den berufsbildbezogenen Verständigungsprozess in einem heterogenen, föderalen System normativ zu rahmen. Gleichzeitig plädiert er dafür, diesen Prozess institutionell zu moderieren – mit dem Ziel, ein gesamtschweizerisches Berufsbild der Volksschullehrperson zu entwickeln. Auf diese Weise könnten die Kohärenz und die Weiterentwicklung der Lehrpersonenbildung und damit die Profession als Ganze gestärkt werden.

2 Begrifflichkeiten

Auf den Spuren der Entwicklung eines *Berufsbilds* der Lehrpersonen in der Schweiz trifft man auch auf *Berufsleitbilder*, die im Falle der Verbände teilweise durch ein *Berufsethos* ergänzt wurden. Die Bezeichnung «Berufsbild» wird in der Diskussion in der deutschsprachigen Schweiz uneinheitlich gebraucht (vgl. beispielsweise das Thesenpapier «Leitbild Lehrberuf» der EDK, Bucher & Nicolet, 2003b). Im Folgenden werden diese drei Begriffe kurz erklärt, auch wenn in der Praxis davon auszugehen ist, dass die Bedeutung der Bezeichnungen je nach Funktion des jeweiligen Dokuments und somit je nach Autor:innenschaft und nach Adressat:innenkreis variiert.

Im Allgemeinen umfasst ein Berufsbild eine strukturierte Darstellung der charakteristischen Merkmale eines Berufs. Dazu gehören insbesondere die typischen Aufgaben, die erforderlichen Qualifikationen, Kompetenzen und Haltungen, das berufliche Selbstverständnis sowie häufig auch gesellschaftliche Erwartungen und Entwicklungen im Berufsfeld (Alke et al., 2023, S. 498). Aus gesellschaftlich-institutioneller Perspektive setzen die Definition und die Etablierung eines Berufsbilds als Element der kollektiven Professionalisierung des Lehrpersonenberufs Rahmenbedingungen, welche die Handlungsbasis für professionelles Handeln bilden (Helsper, 2021, S. 57–58). Das Berufsbild von LEMO umfasst die genannten Elemente. Die Autor:innenschaft – Berufspraktiker:innen, Leiter:innen von Ausbildungsinstitutionen für Lehrpersonen wie auch Wissenschaftler:innen und Mitarbeitende der Bildungsverwaltung – verfasste den Bericht im Auftrag der EDK. Neben den Lehrpersonenbildner:innen gehörten auch die Bildungspolitiker:innen zum Adressat:innenkreis – zum einen, weil die Bildungspolitik den Auftrag gegeben hatte, zum anderen, weil nur die Bildungspolitik die Umsetzung der Empfehlungen des Berichts ermöglichen konnte.

Der Begriff «Berufsleitbild» weist mit dem Einschub «-leit» auf seinen wegweisenden Aspekt mit Aufforderungscharakter hin. Dies wird in der englischen Übersetzung «mission statement» deutlich (Schwendimann, 2019, S. 393). Der LCH entwickelte die jüngste Version seines Berufsleitbilds von 2021 bis 2024 als Grundlage zur Professionsbildung und Professionsentwicklung des eigenen Berufsstands kontinuierlich als «eine anzustrebende Vision der Profession» (LCH, 2025, S. 9) weiter. Es richtet sich sowohl an die einzelne Lehrperson als auch an alle dem LCH angehörenden Lehrpersonen. Zum Berufsleitbild des LCH gehört überdies eine separat formulierte Berufsethik, mit welcher der Verband «die berufsethischen Grundlagen für die professionellen Handlungen der Lehrpersonen als auch für die standespolitische Arbeit des Berufsverbands und seiner Mitgliedsorganisationen» (LCH, 2025, S. 9) beschreibt. Auch hier unterstreicht die englische Übersetzung «professional conduct of teachers» (Schwendimann, 2019, S. 393) die Bedeutung. Der LCH will beide Dokumente «als Elemente der professionellen Selbst-

verantwortung» für Lehrpersonen verstanden wissen, die bei der Beantwortung von Fragen zum beruflichen Selbstverständnis und zum beruflich erwartbaren Verhalten ebenso helfen sollen wie bei der Abgrenzung gegenüber Ansprüchen, namentlich vonseiten anderer im Bildungs- und Erziehungsbereich Beteiligter (LCH, 2025, S. 9). Diese Dokumente gelten verbindlich für den Verband und seine Mitglieder. Die Grundlagen zur Professionsbildung und Professionsentwicklung, die der Verband für den eigenen Berufsstand selbst geschaffen hat, wurden in einem mehrjährigen partizipativen Prozess mit zahlreichen Lehrpersonen erarbeitet, wobei «Perspektiven aus allen Schulstufen und Regionen der Deutschschweiz miteinbezogen» wurden (LCH, 2025, S. 5).

Ein Berufsbild der Lehrpersonen der Volksschule mit grösserer Reichweite, das sich als Grundlage für das professionelle Handeln neben der Schule mit ihren Akteur:innen auch an die Bildungspolitik und die Bildungsverwaltung sowie die Institutionen der Lehrpersonenbildung richtet, kann hingegen ohne Koordination nicht gleichermassen auf die erforderliche kollektive Anerkennung zählen wie mit Koordination (Brüsemeister, 2012, S. 29). Für das Berufsbild der Volksschullehrperson sind die relevanten einzelnen Akteur:innen demnach neben den Lehrpersonen auch Schulleitende, Erziehungsberechtigte, Politiker:innen und Schulbehörden, die sich jeweils in Interessengruppen wie Berufs- oder Behördenverbänden, politischen Gremien der EDK oder der Kammer Pädagogische Hochschulen (Nachfolgeorganisation der COHEP, der Rektor:innenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen) von swissuniversities (Dachorganisation der Schweizer Hochschulen) organisieren (Bucher & Nicolet, 2003a, S. 13). Weil sie direkt betroffen sind, sollten nach der hier vertretenen Meinung auch Schüler:innen in den Diskussionen um übergeordnete Frage der Schule zu den relevanten Akteur:innen gehören. Bislang werden ihre Anliegen im Sinne des «Wohl des Kindes» durch die genannten Akteur:innen vertreten.

3 Berufsbild der Lehrperson im LEMO-Bericht

3.1 Anlass und Auftrag für den Bericht

Eine 27-köpfige Kommission bestehend aus Lehrpersonen, Seminardirektor:innen, Seminarlehrpersonen und anerkannten Bildungswissenschaftlern, Mitarbeitenden von Bildungsverwaltungen und Erziehungsräten erhielt im Jahr 1970 von der EDK unter dem Titel «Lehrerbildung von morgen» den Auftrag, eine Verbesserung und die Harmonisierung der künftigen Lehrpersonenbildung in der Schweiz zur erreichen (Künzli et al., 2012, S. 63). In der Zusammensetzung der LEMO-Kommission zeigte sich das wichtigste Anliegen der Studie: «Sie möchte eine Brücke schlagen von der Wissenschaft zur Bildungspolitik und zum Alltag des Lehrerbildners» (Müller et al., 1975, S. 16). Die Expert:innenkommission verband das «gemeinsame Interesse an der Ausbildung der Lehrer» (Müller et al., 1975, S. 16). Mit der Arbeit der Kommission wurden erstmals auf gesamtschweizerischer Ebene «die Auseinandersetzungen um die künftige Schule von der Ebene der Schulstrukturen (Schuljahresbeginn, Schuleintrittsalter, Schulaufbau) auf die Ebene der Bildungsinhalte» für angehende Lehrpersonen verlagert (Müller et al., 1975, S. 15). In der fünf Jahre dauernden Arbeit mussten die Mitglieder der Verfasser:innengruppe ihre «persönlichen Positionen einem neuen Ganzen» anpassen (Müller et al., 1975, S. 17). Am Ende des Berichts wird in einem Verzeichnis der Bearbeitenden transparent gemacht, welche Autor:innen welche Kapitel und Abschnitte verfasst hatten.

Wichtigster Grund für den Auftrag war neben dem grossen Mangel an Lehrpersonen in der Schweiz (Criblez, 2010, S. 27) die Erfolglosigkeit der vorangegangenen Bemühungen zur Koordination der Schulstrukturen (Müller et al., 1975, S. 15), die sich vor dem Hintergrund einer vergleichenden Darstellung der schweizerischen Primarlehrpersonenbildung von →Karl Frey und Mitarbeitenden (Criblez, 2010, S. 26) verdeutlicht hatte. Die Lehrpersonenbildung sollte gezielt zur Agentin der Weiterentwicklung und Harmonisierung der kantonalen Schulwesen werden (EDK, 1978b, S. 2). Der LEMO-Bericht formulierte daher zuhanden der Institutionen der Lehrpersonenbildung einen gemeinsamen Bildungsauftrag und ein Bildungsprogramm (Künzli et al., 2012, S. 63; Müller et al., 1975, S. 15). Die Institutionen, welche die Ausbildung angehender Lehrpersonen verantworteten, erhielten damit eine Schlüsselfunktion in der Harmonisierung der Volksschule (EDK, 1978b, S. 2). Die Autor:innen des LEMO-Berichts wollten dies nicht über die Vereinheitlichung der Strukturen der Lehrpersonenbildung erreichen, sondern über «eine wesentliche Einigung über den Bildungsauftrag und seine Inhalte» (Müller et al., 1975, S. 22-23). Sie ermahnten dabei die Bildungspolitik, sie solle sich «stärker an Diskussionen und Entwicklungsarbeiten in der Lehrerbildungsreform beteiligen und durch Schaffung von Reformorganen und gesetzlichen Grundlagen (z.B. für Schulversuche) günstige Bedingungen für die Reform herstellen» (Müller et al., 1975, S. 325).

3.2 Berufsbild als Leitidee

Der LEMO-Bericht beginnt mit den allgemeinen Überlegungen zu «Berufsbild, Selbstverständnis und Qualifikation des Lehrers» in Kapitel II.1 und befasst sich anschliessend in Kapitel II.2 mit der «Allgemeinbildung des Lehrers». Gemäss dem Hinweis zur Arbeitsweise der Kommission in Kapitel I.1.2 des Berichts tragen wohl auch die Überlegungen zum Berufsbild «deutlich die Handschrift ihrer Verfasser» (Müller et al., 1975, S. 18): «Die Gesamtkommission hat die Aufnahme dieser Abschnitte in den Band beschlossen, ohne sich damit hinter jede einzelne Akzentsetzung oder Formulierung zu stellen» (Müller et al., 1975, S. 18). Das sei der «Preis für eine derartige eidgenössische Ausgewogenheit und Zusammenarbeit» (Müller et al., 1975, S. 17) gewesen. Der für diesen Abschnitt verantwortlich zeichnende Autor, →Traugott Weisskopf, schien sich bewusst gewesen zu sein, dass normative Festlegungen bei Lehrpersonen Reaktanz auslösen können (Müller et al., 1975, S. 20). Er weist dennoch darauf hin, dass das Berufsbild von LEMO die kommenden zehn Jahre der Entwicklung des Lehrberufs im Blick habe und somit eine Art Leitidee bilde (Müller et al., 1975, S. 29).

Der LEMO-Bericht leitet aus den Aufgaben und Anforderungen an die Schule, die Anforderungen und die Aufgaben an die Lehrpersonen ab. Die Schule ist neben der Vermittlung von Informationen auch für die Vorbereitung und die Erprobung von Sozialisationsprozessen zuständig. Obwohl sie ein «von Traditionen belasteter Organismus» (Müller et al., 1975, S. 33) sei, der über wenige Einflussmöglichkeiten in Bezug auf gesellschaftliche Veränderungen verfüge, sei sie nicht nur Ausdruck einer bestimmten Gesellschaft, sondern stehe mit ihr in einer dynamischen Wechselbeziehung: Sie bereite ihre zukünftigen Mitglieder auf sie vor und leiste gesellschaftspolitisch wichtige Pionierarbeit, indem sie neue Denkformen und Denkinhalte vermittele und neue Formen des Zusammenlebens einübe. Sie zeige neue Wertvorstellungen auf und unterstütze die Schüler:innen dabei, die eigene Urteilstkraft für persönliche Entscheidungen in weltanschaulicher und politischer Hinsicht aufzubauen (Müller et al., 1975, S. 33). Die Schule brauche Lehrpersonen, die sich nicht als blosser Wissensvermittler:innen, sondern auch als pädagogisch Handelnde verstünden (Müller et al., 1975, S. 38). Sie sollten in der Lage sein, mit Respekt, Verantwortungsbewusstsein und Reflexionsfähigkeit zu agieren und als Gestalter:innen einer humanen, demokratischen Schulwirklichkeit zu wirken. Daraus folgt Müller et al. (1975, S. 38-39) zufolge ein komplexes Anforderungsprofil, das nicht nur pädagogisch gebildete, sondern auch gesellschaftlich eingebundene, ethisch reflektierte, selbstkritische und kulturell interessierte Lehrpersonen erfordere. An anderer Stelle im Bericht werden weitere Dimensionen der Aufgaben von Lehrpersonen sichtbar: Mitwirkung oder Partizipation in der Schulentwicklung und der Personalentwicklung in der Schule im weitesten Sinne. Dabei wird betont, «dass sich der Lehrer dauernd mit Menschen auseinandersetzen und in der sozialen Interaktion bewähren muss» (Müller et al., 1975, S. 198).

Der LEMO-Bericht skizziert ein normativ-ethisches Berufsbild, das sich bewusst von einer autoritären oder technokratischen Lehrpersonenrolle abgrenzt (Müller et al., 1975, S. 30-31). Lehrpersonen sollten ihre Aufgabe darin sehen, guten Unterricht zu erteilen und dadurch einen wichtigen Beitrag zur Erziehung der Kinder zu leisten. Naturtalent sei keine genügend tragfähige Grundlage (Müller et al., 1975, S. 21). Mit einer wissenschaftlich orientierten Berufsbildung sowie wissenschaftlichen und didaktischen Qualifikationen seien sie darauf vorbereitet, auf rasche gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren, Reformprozesse selbst mitzubestimmen und diese weiterzuentwickeln. Die Fähigkeiten zur systematischen Planung, Durchführung und Beurteilung des Unterrichts seien grösstenteils in der Lehrpersonenbildung erlern- und trainierbar (Müller et al., 1975, S. 36).

3.3 Kein statisches Berufsbild

Der Bericht stellt fest, dass der Umfang der zu erwerbenden Qualifikationen und die damit verbundenen Ansprüche hoch seien. Er geht davon aus, dass es einer Lehrperson nicht möglich sei, alledem und einer Vielzahl von Schüler:innen in vollem Umfang zu genügen. Daher müssten im Interesse des Schulsystems und der Schüler:innen zwangsläufig Schwerpunkte gebildet und eine Spezialisierung erfolgen (Müller et al., 1975, S. 39). Das Berufsbild der Lehrperson erscheint damit nicht als statisch, sondern es enthält die Möglichkeit für individuelle Entwicklungen. Diese Erkenntnis führt die Autoren des Kapitels zur Überlegung, dass «die Weiterbildung nicht nur zur Qualifikation als Lehrer einer höheren Schulstufe» führen könne, sondern auch «zusätzliche Qualifikationen für die Tätigkeit innerhalb einer bestimmten Stufe vermittelt» (Müller et al., 1975, S. 40). Diese Anpassung sollte eine signifikante Verbesserung der Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals bedeuten und somit «eine Intensivierung des pädagogischen Prozesses im Schulsystem» ermöglichen (Müller et al., 1975, S. 40). Es solle auch eine Fächerspezialisierung für die Lehrpersonen der Unter- und Mittelstufe ermöglicht werden:

Dabei sei von Anfang an daran festgehalten, dass ein Lehrer beispielsweise einer vierten Primarklasse, der sich auf Mathematik spezialisiert, nicht zum Mathematiklehrer an allen Primarklassen wird. Er erteilt diese Stunden im normalen Unterricht seiner Klasse und kann seine Spezialistenkenntnisse in der Beratung der Kollegen, in Fortbildungskursen, bei der Schaffung oder Evaluation von Lehrmitteln einsetzen. (Müller et al., 1975, S. 60)

Des Weiteren sollten eigene Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen werden für «Berater, Schulleiter, Inspektoren, Übungsschullehrer, Praxislehrer, Bibliothekare, Verwaltungsfachleute usw.» (Müller et al., 1975, S. 60).

4 Wirkungen des LEMO-Berichts

Ab Ende 1975 bzw. Anfang 1976 ging der LEMO-Bericht in der deutschen und der französischen Fassung in die Vernehmlassung. Sie wurde von einer Ad-hoc-Kommission bis und mit Auswertung im Auftrag des Vorstands der EDK verantwortet (EDK, 1978a, S. 4). Der Auswertungsbericht zur Vernehmlassung «LEMO» sollte zunächst nur «als Grundlage für die Entscheidungsfindung in den vorberatenden Instanzen der EDK (Pädagogische Kommission, Mittelschulkommission, Kommission der Departementssekretäre) und im Vorstand und Plenum der EDK selbst» dienen (EDK, 1978a, S. 6). Die Vernehmlassung ergab jedoch eine so grosse Fülle an Stellungnahmen mit zum Teil neuen Argumenten, Ergänzungen, Alternativvorschlägen und Präzisierungen, dass die Ad-hoc-Kommission den Bericht «auch den Vernehmlassungsteilnehmern und weiteren interessierten Kreisen der Lehrerbildung als Rechenschaftsbericht und als Anregung und Entscheidungshilfen zugänglich» machen wollte (EDK, 1978a, S. 6).

Der LEMO-Bericht löste in den Kantonen eine Reform der Lehrpersonenbildung aus, die seit seinem Erscheinen nicht stillsteht (Criblez, 2001, S. 99). Gestützt auf den LEMO-Bericht sowie auf die Ergebnisse von dessen Vernehmlassung bei den Kantonen, Regionen und Lehrpersonenverbänden und auf die Anträge ihrer vorberatenden Kommissionen hin formulierte die EDK im Jahr 1978 vier zentrale Leitideen für die «Reformen der Lehrerbildung» zur «Professionalisierung», zur «Verbesserung und Erweiterung des Praxisbezugs», zur Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung» und zur «Individualisierung der Ausbildungsprofile» (EDK 1978b, S. 3). Diese Leitideen und die weiteren Empfehlungen der EDK lassen zwar auf ein Berufsbild schliessen, sie machen es aber nicht explizit. Das Berufsbild, das sich daraus ableiten lässt, verlangt theoretisch fundiert und praktisch ausgebildete Lehrpersonen, die eigene Schwerpunkte setzen, gleichermassen welt- und erfahrungs offen sind und sich an der Entwicklung der Schule beteiligen.

Der LEMO-Bericht und die Diskussionen dazu beeinflussten die Lehrpersonenbildung dahingehend, dass sich die Inhalte und die Ziele der Curricula konzeptionell deutlicher an den verschiedenen Formen des Professionswissens orientierten. Ziel der Ausbildung wurde «der Aufbau eines Professionswissens, das explizite wissenschaftliche und implizite erfahrungsgebundene Wissensformen integrierte» (Künzli et al., 2012, S. 69). Jedoch blieb es «vielfach bei einer blossen Aggregation von kaum verknüpften Elementen der beruflichen Kompetenz» (Künzli et al., 2012, S. 69).

5 Entwicklung eines Berufsbilds seit dem LEMO-Bericht

«Die Publikation des LEMO-Berichtes 1975 fiel mit dem Ende der Hochkonjunktur zusammen, der grosse Lehrermangel schlug sehr schnell in eine «Lehrerdepression» um» (Criblez, 2010, S. 27). Die «bildungs politische Aufbruch- und Reformstimmung der 1960er- und frühen 1970er-Jahre ging rasch in eine reform-skeptische Grundhaltung über» (Criblez, 2010, S. 27). Überdies war es der Kommission nicht gelungen, sich zwischen dem seminaristischen und dem maturitäts gebundenen Ausbildungsweg zu entscheiden. Vielmehr hatte sie die beiden Wege sowohl mit einer weiterentwickelten seminaristischen als auch mit einer maturitäts gebundenen Konzeption als gleichwertig vorgeschlagen (Criblez, 2010, S. 27, mit Verweis auf Müller et al., 1975, S. 73). Dieser «bildungsföderalistische Kompromiss» (Criblez, 2010, S. 27) führte in Kombination mit dem Ende der Hochkonjunktur und damit dem vorläufigen Ende des Lehrpersonen mangels und dem schwindenden bildungspolitischen Reformwillen auf gesamtschweizerischer Ebene zu einem strukturellen Reformstau. In den Kantonen fanden gleichwohl Entwicklungsprozesse statt, deren Erfahrungen für die Reformen der 1990er-Jahre genutzt werden konnten und so die Reformen erleichterten (Criblez, 2010, S. 27).

Im Jahr 2003 veröffentlichte die EDK das Thesenpapier «Leitbild Lehrberuf» (Bucher & Nicolet 2003b), das keinerlei Bezug zum LEMO-Bericht herstellte. Das Papier war den beiden Autoren Beat Bucher und

Michel Nicolet im Sommer 2001 von der unter dem Druck eines erneuten Mangels an Lehrpersonen gegründeten Task Force «Lehrberufsstand» in Auftrag gegeben worden. Das Berufsbild der Lehrperson sollte im Sinne eines zukunftsgerichteten Berufsleitbilds beschrieben werden. Hans Ambühl, Generalsekretär der EDK von 2000 bis 2017, schrieb im Vorwort zur Funktion des im Auftrag der EDK erarbeiteten «Leitbilds Lehrberuf» im Jahr 2003, dass damit eine öffentliche Grundsatzdebatte zur Zukunft von Bildung und Erziehung, von Schule und Lehrberuf angestossen werden solle: «Bildungsdiskussionen dürfen nicht ausschliesslich Expertendiskussionen sein, weil Bildung und Erziehung – nicht erst heute – von grosser gesellschaftspolitischer Bedeutung sind und Reformen und Modernisierungen auf allen Ebenen einsetzen» (Ambühl, 2003, S. 5).

Entsprechend deklarierten die Autoren des neuen Leitbilds die Perspektive, mit der sie das Leitbild verfasst hatten: Sie näherten sich dem Berufsbild «von der Peripherie» statt «vom Kern» her, indem sie nur die Voraussetzungen beschrieben, über die Lehrpersonen verfügen müssen, um das «Berufsfeld eigenständig, selbstbewusst und zukunftsorientiert gestalten zu können» (Bucher & Nicolet, 2003a, S. 14). Dabei stand «die Betonung der Professionalität, der organisatorischen Dimension ihres beruflichen Handelns und der entsprechenden Handlungskompetenzen» im Vordergrund (Bucher & Nicolet, 2003a, S. 14). Das «Leitbild Lehrberuf» und die daraus resultierenden sieben Thesen aus dem Jahr 2003 waren somit aus einer politisch-soziologischen Optik formuliert und prospektiv ausgerichtet. Dabei wurde bewusst «auf eine detaillierte Beschreibung und Analyse des heutigen Berufsalltags verzichtet»; vielmehr wurden «die gesellschaftliche Funktion von Schule und Lehrpersonen in der Zukunft sowie die veränderten Ansprüche an sie in den Mittelpunkt» gerückt (Bucher & Nicolet, 2003a, S. 117, Hervorhebung getilgt). Das Ergebnis war ein Bündel verschiedener Berufsrollen, die «sich insgesamt zu einem idealtypischen Berufsbild [zusammenfügen], dem nur Teams und Schulen entsprechen können» (Bucher & Nicolet, 2003a, S. 117–118), wobei die einzelne Lehrperson «die Bereitschaft und die Fähigkeit» haben sollte, «den Blick für das Ganze zu bewahren: für die Gesellschaft und ihre Zukunft, für die Schule im Kontext, für die Schüler und Schülerinnen als Menschen, für sich selber als Persönlichkeiten» (Bucher & Nicolet, 2003a, S. 118, Hervorhebung im Original).

Mit der Veröffentlichung des Thesenpapiers «Leitbild Lehrberuf» und den postulierten Rahmenbedingungen der Berufsausübung sollte «ein gemeinsames Verständnis über die Zukunft des Lehrberufs» begründet werden (Ambühl, 2003, S. 5). Es löste 2003/2004 denn auch eine intensive Diskussionsphase aus, an der sich die Kantone, die Berufsverbände, die im Aufbau befindlichen Pädagogischen Hochschulen und weitere Kreise beteiligten. Beiträge kamen auch von Elternorganisationen, Gemeinden etc. 2004 endete der offizielle Vernehmlassungsprozess; das Leitbild fand breite Zustimmung, wenngleich mit der Auflage, offene Punkte wie Status, Löhne und Arbeitszeit weiter zu bearbeiten.

Die Task Force «Lehrberufsstand» wurde 2005 planmässig aufgelöst, nachdem der Projektschwerpunkt «Stärkung des Lehrberufs» im EDK-Programm abgeschlossen war. Die Arbeiten gingen ab 2005 in die ständige Arbeitsgruppe «Zukunft Lehrberuf» über, die Folgemaassnahmen koordinierte (u.a. Beobachtung des Lehrpersonenbedarfs, Förderung von Laufbahnmodellen). Im selben Zeitraum aktualisierten die Lehrpersonenverbände ihre eigenen Leitbilder: 2006 verabschiedete der LCH ein neues Berufsleitbild für Lehrpersonen, das mit externen Expert:innen erarbeitet worden war und einige Leitbildinhalte der EDK widerspiegelte. Öffentliche Diskussionen liefen derweil weiter: In Bildungsmedien erschienen Beiträge, welche die EDK-Leitbildinitiative lobten, aber auch fragten, ob den Visionen Taten folgen würden, insbesondere hinsichtlich Arbeitsbelastung und Prestigeverlust des Berufs. Die EDK publizierte 2008 den Bericht «Lehrberuf: Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft» (Hofacher, 2008). Darin wurden die Entwicklungen seit 2003 bilanziert. Die Arbeitsgruppe rund um den Berichtverfasser stellte fest, welche Veränderungen im Schulwesen und im Berufsalltag der Lehrpersonen eingetreten waren, und formulierte Folgerungen. Diese Analyse diente als Meilenstein: Sie schloss das offizielle Berufsleitbildprojekt ab und lieferte Grundlagen für weitere Reformschritte. Im Ergebnis bestätigte die EDK das Leitbild und betonte die Notwendigkeit, den Lehrberuf mittels Laufbahnperspektiven und Entlastungsmassnahmen attraktiv zu halten. Sie stellte in Aussicht, «Kompetenzprofile für den Lehrberuf nach generellen und stufenbezogenen Gesichtspunkten zu entwickeln, welche in evaluationsfähige Kriterien für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung münden» sollten (Marguet et al., 2009, S. 36). «Neben Vertretungen von Kantonen, Schulen bzw. Schulleitungen und des Lehrberufsstands [sollten] die Pädagogischen Hochschulen wichtige Partner bei der Erarbeitung der Kompetenzprofile sein» (Marguet et al., 2009, S. 36). Dieses Vorhaben wurde bis heute nicht umgesetzt. Mit dem Ziel der strukturellen Vergleichbarkeit der Lehrdiplome für die Volksschule und für die Sekundarstufe II der Gymnasien zwecks gesamtschweizerischer Anerkennung definierte die EDK in ihren Anerkennungsreglementen die Aufgabenbereiche von Lehrpersonen. Diese Reglemente wurden im Jahr 2019 in einem einzigen Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen

für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen zusammengeführt (EDK, 2019).

Politisch geriet vor allem der Lehrpersonenmangel ab den 2010er-Jahren erneut in den Fokus – eine Entwicklung, die dem Leitbild zusätzliche Brisanz verlieh. Der LCH veröffentlichte zwischen 2010 und 2016 mehrere Positionspapiere zur Stärkung der Profession und forderte etwa mehr anerkannte Weiterbildungen und Entwicklungsmöglichkeiten im Schulteam. Das jüngste Berufsleitbild für die deutschschweizerischen Lehrpersonen entwickelte der LCH als «eine anzustrebende Vision der Profession» (LCH, 2025, S. 9). Ausserhalb seiner selbst erzeugte der Verband damit bislang kaum Resonanz.

Von behördlicher Seite her wurden in den Kantonen jeweils kantonale Berufsaufträge für Lehrpersonen der Volksschule auf Gesetzes- oder Verordnungsstufe geregelt. Diese Berufsaufträge beschreiben in der Regel Aufgaben, Pflichten und Arbeitszeit. Sie weichen aber bei den Beschreibungen der Tätigkeitsfelder voneinander ab: «Konsens besteht in allen Beschreibungen, dass Lehrpersonen zu unterrichten und erziehen haben und dass sie zur Weiterbildung verpflichtet sind» (Hofacher, 2008, S. 26). Teilweise geben die Berufsaufträge zusätzliche Aufgaben wie «die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Mitwirkung an Schulentwicklungsprojekten und die Teamarbeit» vor (Hofacher, 2008, S. 26).

Die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities erarbeitete bis 2018 in einem mehrstufigen Prozess das Positionspapier «Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf», das aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen die Diskussion zu Laufbahnen im Lehrberuf aufnahm, wie sie der LCH in einem seiner Positionspapiere im Jahr 2015 vorgelegt hatte (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2018). Über die Schaffung von Laufbahnperspektiven sollte die Attraktivität des Lehrberufs gestärkt werden. Trotz der Unterstützung eines breiten Akteur:innenbündnisses blieb die Initiative ohne nennenswerte Folgen. Beruhend auf einer Analyse der Anforderungen an Lehrpersonen erarbeitete die Kammer Pädagogische Hochschulen einen Vorschlag für einen obligatorische Masterstudiengang für Primarlehrpersonen (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2018), welcher der EDK im Jahr 2018 vorgelegt wurde, politisch jedoch keine Unterstützung fand. In der Folge wurden im Projekt «Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen» (QuaPri) «andere Möglichkeiten struktureller Anpassungen ... ins Auge gefasst» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2021, S. 2). «Neben dem berufsbefähigenden Bachelorstudium» für Primarlehrpersonen sollten in allen Kantonen «eine strukturierte Berufseinführung, zusätzlich qualifizierende Weiterbildungen und das fakultative Masterstudium», das zur Spezialisierung oder zur Generalisierung führt, angeboten werden (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2021, S. 3). Auch diese Initiative vonseiten der Ausbildungsinstitutionen für Lehrpersonen führte bislang zu keinem Ergebnis.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass seit der Publikation des LEMO-Berichts in regelmässigen Abständen aus verschiedenen Perspektiven, in verschiedenen Akteur:innenkonstellationen und mit verschiedenen Mitteln und Wegen substanzielle Schritte im Hinblick auf ein Berufsbild und die darauf beruhenden Studiengänge der Aus- und Weiterbildung für Volksschullehrpersonen versucht wurden. Fünfzig Jahre nach dem LEMO-Bericht liegt ausserhalb des Anerkennungsreglements (EDK, 2019) jedoch kein von allen relevanten Akteur:innenkonstellationen gemeinsam erarbeitetes und entsprechend anerkanntes Berufsbild vor. Dabei ist unbestritten, dass in ein breit abgestütztes Berufsbild die öffentlichen Funktionszuschreibungen und Funktionserwartungen (Criblez, 2010, S. 35–36) einerseits und das professionelle Selbstverständnis von Lehrpersonen andererseits transparent macht. Es bildet nicht nur die Grundlage für Kompetenzprofile, Standards und Ausbildungsprofile (Marguet et al., 2009, S. 37), sondern unterstützt auch die gesellschaftliche Anerkennung und das Ansehen der Profession (Ambühl, 2003, S. 5).

6 Berufsbild als Koordinationsinstrument

Berufsbilder fungieren als kommunikative Schnittstellen zwischen Ausbildungsinstitutionen und im Falle von Lehrpersonen der Bildungsverwaltung, Personen in der beruflichen Orientierungsphase sowie den Berufen, den Arbeitgeber:innen und der Gesellschaft. Im Prozess der Professionalisierung in heterogenen Interessenlagen haben sie das Potenzial, als «boundary objects» (Star & Griesemer, 1989) zu fungieren, weil sie als eine Art produktiver Reibungsraum eine gemeinsame, produktive Bezugnahme auf einen Beruf ermöglichen. Dieses Potenzial kann für die Diskussion um das Berufsbild oder auch die Berufsbilder von Lehrpersonen von Interesse sein. Müller et al. (1975, S. 29) erkannten dieses Potenzial während der Erarbeitung des LEMO-Berichts, wenn sie schreiben, es ergebe sich gerade in der Diskussion eines pädagogischen Berufsbildes immer eine dialektische Spannung zwischen normativen und wissenschaftlich begründbaren Positionen. Sie bezeichnen ihren Bericht als «Koordinationsinstrument»

für diese Diskussion (Müller et al., 1975, S. 25). Viele Jahre später schreiben Bucher und Nicolet (2003a, S. 13) im Rahmen des «Leitbilds Lehrberuf», dass «die Bipolarität von pädagogischem und öffentlichem Auftrag, der Spannungsbogen zwischen den Anforderungen der Schule als einer eigensinnigen Bildungsinstitution und den Vorgaben des politisch-administrativen Systems, in das die Schule integriert ist», den Lehrberuf konstituiere. Deshalb sei ihr Leitbild, das sie im Auftrag der EDK entworfen hatten, ein «Fremdbild» in Ergänzung zum Berufsbild «aus dem Innern der Schule», das der LCH 1993 und 1999 entwickelt hatte (Bucher & Nicolet, 2003a, S. 13). Sie setzten ihr Ergebnis damit in dialektische Spannung zu einem Leitbild, das aus anderer Perspektive verfasst worden war. Nicht nur zwischen den Akteur:innenkonstellationen mit verschiedenen Zielsetzungen im Volksschulbereich kann es zu dialektischen Spannungen und Differenzen kommen, sondern auch zwischen den Exponent:innen innerhalb der Akteur:innenkonstellationen ist das der Fall. Daher ist «ein gemeinsames Fundament in Form eines Berufsleitbilds und der Standesregeln» bzw. des Berufsethos eine entscheidende Grundlage für die Verständigung (Schwendimann, 2019, S. 394).

Aus konventionssociologischer Sicht spielen Intermediär:innen bei der Erarbeitung solcher Grundlagen eine zentrale Rolle (Alke et al., 2023, S. 501). Intermediär:innen sind Akteur:innen, die zwischen verschiedenen Konventionen über ein Berufsbild vermitteln. Dabei gelten sie nicht unbedingt als neutrale Vermittlungsinstanz. Sie verfügen aber häufig «über einen erleichterten Zugang zu Informationen, die es ihnen ermöglichen, Übersetzungen zu leisten und Kompromisse herzustellen» (Alke et al., 2023, S. 501). Auch wenn eine Vertiefung im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht möglich ist, wird die These aufgestellt, dass die Expert:innengruppe «LEMO» ein solcher Intermediär war. Die Gruppe verfügte über Wissen und Expertise, hatte aufgrund ihrer Zusammensetzung und ihres Auftrags Zugang zu relevanten Informationen und erarbeitete über fünf Jahre hinweg zahlreiche Kompromisse, die ihr das Verfassen des umfassenden Berichtes «Lehrerbildung von morgen» ermöglichten. →Fritz Müller soll über die Umstände der Kommissionarbeit und der Publikation sogar vom «LEMO-Wunder» gesprochen haben. Er meinte damit, «die für unser föderalistisches Bildungssystem wohl bemerkenswerte Tatsache, dass eine pädagogisch-weltanschaulich und regional sehr heterogen zusammengesetzte Gruppe in der Lage war, sich im Geiste der Toleranz zu einem beachtlich kohärenten, und in zentralen Teilen auch sehr konkreten und damit anregenden und herausfordernden Bericht «zusammenzuraufen»» (Reusser, 1985, S. 7). Die Tatsache, dass in den fünfzig Jahren seit dem Erscheinen des LEMO-Berichts immer wieder auf ihn Bezug genommen wird, spricht dafür, dass die Expert:innengruppe einen Referenzpunkt oder eben ein «Kommunikationsinstrument» zur Verfügung gestellt hatte, auf das sich die Diskussion um die Lehrpersonenbildung immer wieder bezieht.

Im Jahr 2025 stehen Errungenschaften für die Profession der Lehrperson der Volksschule in struktureller und inhaltlicher Hinsicht unter Druck. Die Politik scheint dabei zu sein, das Rad der Lehrprofession hinter den LEMO-Bericht zurückzudrehen. Da wäre es zu wünschen, dass ein allseits anerkannter Intermediär mit der Expertise und der fachlichen Autorität einer LEMO-Kommission am Werk wäre, der ein Kommunikationsinstrument mit der Qualität eines LEMO-Berichts vorlegen würde, sodass in einer breit geführten Bildungsdiskussion zumindest die Pädagogischen Hochschulen und die Berufsverbände mit einer Stimme sprechen und sagen könnten: «Wer uns vorwirft, die Lehrerbildung ungebührlich zu verlängern, müsste nachweisen, was weggelassen oder gekürzt werden könnte» (Müller et al., 1975, S. 20).

Literatur

- Alke, M., Uhl, L. & Troidl, K. (2023). Intermediäre Akteure und ihre Bedeutung für die historische Formierung von spezifischen Berufsbildern und Arbeitsmärkten in der öffentlichen Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46(3), 495–516.
- Ambühl, H. (2003). Vorwort. In B. Bucher & M. Nicolet (Hrsg.), *Leitbild Lehrberuf. Teilprojekt im Auftrag der Task Force «Lehrberufsstand» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)* (S. 5–6). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Brüsemeyer, T. (2012). Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In M. Rattermann (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 27–44). Springer VS.
- Bucher, B. & Nicolet, M. (2003a). *Leitbild Lehrberuf. Teilprojekt im Auftrag der Task Force «Lehrberufsstand» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Bucher, B. & Nicolet, M. (2003b). *Leitbild Lehrberuf. Thesenpapier der Task Force «Lehrberufsstand» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Diskussionsgrundlage*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Cribiez, L. (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Forschungsfeld und Forschungskonzept. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 99–139). Rüegger.

- Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22-58). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1978a). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von morgen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1978b). *Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen vom 26. Oktober 1978*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD) vom 28. März 2019*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Hofacher, K. (2008). *Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2018). *Positionspapier Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf*. swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen. Position der Kammer Pädagogische Hochschulen*. swissuniversities.
- Künzli, R., Messner, H. & Tremp, P. (2012). Die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 62-80.
- LCH. (2025). *Berufsleitbild LCH. Berufsethik LCH*. Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Marguet, J.-C., Müller, H. P., Pasquier, G., Petitpierre, C., Wendelspiess, M., Zemp, B. W., Maradan, O., Salzmann, M. & Leder, C. (2009). *Weiterentwicklung der Lehrdiplomkategorien für die Vorschulstufe/Primarstufe im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Reusser, K. (1985). Ueberlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer «10 Jahre «Lehrerbildung von morgen»». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 6-9.
- Schwendimann, B. A. (2019). Entstehung und Bedeutung des Berufsleitbilds und der Standesregeln des LCH für die Diskussion berufsethischer Fragen des Lehrpersonenhandelns. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(3), 393-400.
- Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, «translations» and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.

Perrenoud, Manuel (2025). L'enseignement comme un travail social «au plein sens du terme»? - Réflexions à partir d'un rapport sur le demain d'hier. In Christina Huber & Peter Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 125-134). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453452>

L'enseignement comme un travail social « au plein sens du terme » ? – Réflexions à partir d'un rapport sur le demain d'hier

Lehrpersonen als «Sozial(mit)arbeiter im weitesten Sinne»? – Reflexionen ausgehend von einem Bericht über das Morgen von gestern

Auteur | Manuel Perrenoud

Ce texte présente une lecture libre et ouverte qui cherche des questions pour aujourd'hui, éventuellement pour demain, dans un rapport d'hier. Sans avoir jamais entendu parler du rapport LEMO avant d'être sollicité, j'ai accepté de chercher à partager une réflexion dans le cadre de ce volume anniversaire. N'étant ni historien ni spécialiste des politiques d'éducation, je m'exprime ici surtout comme formateur impliqué dans l'actualité de la formation à l'enseignement primaire et comme chercheur en philosophie de l'éducation, occupé par des travaux mettant en relation des questions de théorie sociale de la démocratie et de formation aux métiers de l'enseignement. Construit autour d'une sélection d'extraits du rapport, ce texte propose de réfléchir à l'image du métier d'enseigner qu'il véhicule et qui peut servir aujourd'hui d'inspiration et de ressource critique. L'accent est mis sur l'engagement social et local du métier, dont le rapport LEMO met en évidence la centralité en y consacrant des éléments de formation explicite et en formulant dans cette optique des qualifications ouvertement dédiées.

engagement social | image du métier de l'enseignement | qualifications socio-politiques

Dieser Beitrag beinhaltet eine offene, suchende Lektüre, die Fragen für heute, möglicherweise auch für morgen, in einem Bericht von gestern nachgeht. Ohne je zuvor vom LEMO-Bericht gehört zu haben, habe ich mich auf Anfrage hin bereit erklärt, im Rahmen des vorliegenden Jubiläumsbandes eine Reflexion dazu zu teilen. Da ich weder Historiker noch Spezialist in bildungspolitischen Fragen bin, äussere ich mich hier vor allem als Ausbildner, der in die heutige Primarlehrer:innenbildung involviert ist, sowie als Forscher in Bildungsphilosophie, der sich mit Arbeiten befasst, die Fragen einer demokratischen Sozialtheorie mit der Lehrpersonenausbildung verknüpfen. Ausgehend von einer Auswahl an Auszügen aus dem Bericht lädt der Beitrag dazu ein, über das darin transportierte Bild des Lehrberufs nachzudenken – ein Bild, das heutzutage sowohl als Inspirationsquelle als auch als Ausgangspunkt für eine kritische Auseinandersetzung damit dienen kann. Der Akzent liegt auf dem sozialen und dem lokalen Engagement des Berufs, dessen zentrale Bedeutung der LEMO-Bericht hervorhebt, indem er diesem explizite Ausbildungsbereiche zuweist und so eigens ausgewiesene Qualifikationen beschreibt.

Berufsbild von Lehrpersonen | soziales Engagement | soziopolitische Qualifikationen

Ce texte propose une lecture du rapport LEMO orientée par une ouverture vers un questionnement actuel, portant sur les qualifications du métier d'enseignante et d'enseignant, et l'évolution générale de l'image du métier. Sur la base d'une sélection d'extraits, l'attention est attirée vers des éléments qui apparaissent à l'époque avec une certaine évidence et qui mettent en perspective la responsabilité du « maître » envers son environnement social et politique (y compris et peut-être d'abord localement). Des qualifications spécifiques (dites sociopolitiques mais plus largement administratives et même légales) sont mentionnées au côté de qualifications plus habituelles de type didactique et pédagogique. Tout d'abord est justifié brièvement un appui dans une problématique contemporaine pour soutenir l'orientation de notre lecture. Est évoquée ensuite la manière de présenter les extraits qui a été adoptée. Deux séries de commentaires sont alors proposées pour attirer l'attention des lectrices et lecteurs sur les dimensions sociales et organisationnelles dont l'importance est soutenue par le rapport LEMO. Pour clore cette modeste contribution à ce volume anniversaire, des remarques conclusives ouvrent à la curiosité pour une certaine image du métier et à la centralité de son rôle social direct, auquel, à l'époque, la formation était supposée préparer autant qu'aux autres qualifications.

1 Une lecture socialement orientée

La lecture du rapport LEMO surprend par un semblant d'inactualité de certaines des questions soulevées, au sens où ces questions sont assez peu, voire pas du tout posées aujourd'hui. Cette inactualité peut être source de réflexion et d'inspiration. Je laisse de côté l'enjeu cardinal de l'époque (celui des structures) pour me concentrer sur des éléments davantage relatifs au contenu et à l'*image du métier* que l'on peut en dégager, et à quelques questions que ces éléments du passé peuvent poser à celles et ceux qui s'intéressent à l'évolution du métier et de la formation qui y prépare.

La problématique très actuelle du recrutement, ou de la baisse d'attractivité des métiers de l'enseignement comme ceux d'autres métiers de la relation, d'intérêt mondial (Dupriez, Périsset & Tardif, 2023), est un des enjeux qui motivent ma lecture et la sélection opérée dans cette archive-là. Une hypothèse développée ailleurs avec d'autres (Perrenoud et al., 2025) consiste à soutenir que la recherche en éducation, au sein d'une communauté politique plus large, pourrait et devrait contribuer à construire un problème public spécifique autour de ladite « crise d'attractivité », en s'intéressant plus particulièrement à l'image du métier que l'on cherche à promouvoir et auquel on prétend former.

Une forte centration sur la préparation à la conduite de classe – ou *class readiness* (Rushton et al., 2023 ; Spooner-Lane et al., 2025) – n'est pas la seule ni, peut-être, la plus favorable des manières de faire reconnaître et valoir le métier (et à travers lui l'engagement pour l'avenir de l'école publique), cette orientation-là étant très exposée à l'instrumentalisation focalisée sur des procédures standardisées davantage que sur une réflexivité opératoire de haut niveau impliquant des savoirs complexes issus des sciences sociales qui disparaissent des appuis théoriques (Hordern & Brooks, 2023). En contrepoint, l'idée d'une préparation au métier orientée vers une forme de service communautaire – ou *community readiness* (Salter et al., 2024) – évitant de trop réduire (voire d'occulter) la participation du métier et de l'école à la vie commune, ouvre à un débat plus ou moins controversé entre des définitions différentes de l'efficacité que la formation à l'enseignement doit se soucier de prendre en charge.

Ces éléments, puisés dans l'actualité de la recherche, sont de ceux qui rendent sensible à la question d'une dimension – voire d'une responsabilité – sociale du métier sur laquelle ma lecture du rapport LEMO attire l'attention.

Bien sûr, ces hypothèses évoquées pour justifier l'angle de lecture adopté demanderaient de plus amples développements. Il serait par ailleurs intéressant, plus proche à la fois d'une approche historique et du contexte de rédaction du rapport (lui-même marqué par le modèle de l'école normale) d'envisager de mieux comprendre, à partir de problématiques actuelles comme celle esquissée ci-dessus, et en y ajoutant bien d'autres sources, les raisons et intérêts pour lesquels ce modèle a été en partie dépassé, avec profits, mais peut-être aussi avec pertes.

2 Remarques de méthode

Les deux parties qui suivent sont conçues à partir d'extraits du rapport, présentés comme des fac-similés plutôt que cités, à partir de la version française numérique du rapport telle qu'elle est aujourd'hui disponible. Le premier groupe d'extraits occupe moins de deux pages alors que le deuxième extrait occupe à lui seul trois pages du rapport ; le choix de le proposer à découvrir dans la longueur a été jugé

pertinent au regard de l'esprit de curiosité (et de découverte) que ma contribution cherche avant tout à partager. Les commentaires proposés ne prétendent pas à une analyse exhaustive de ces passages qui indiquent bien la profusion d'analyses possibles à partir de ce rapport, serait-il comme ici traité par bribes. Les notes de contextualisation proposées avant les commentaires, souvent trop brèves, confirment la manière latérale de lire ce rapport sans avoir cherché à le situer globalement, ce que d'autres contributions du volume se chargent de faire.

Il est intéressant de noter, pour commencer, que le rapport est, sous certains aspects, plutôt détaillé, et fait douter en passant qu'une telle tournure énonciative puisse être aujourd'hui envisagée, sinon envisageable. Les contenus de la formation y sont souvent abordés dans une logique programmatique, allant jusqu'à des propositions de découpage horaire, ce qui est en soi intéressant, et inviterait à une comparaison avec des curriculums actuels dont les vues d'ensemble ne sont pas aussi détaillées ou synoptiques.

Par ailleurs, et d'un point de vue situé dans l'actualité des débats ou de quelques tendances, certaines options thématiques surprennent en particulier, surtout en ce qui concerne le rôle possible d'une théorie sociale dans la formation aux métiers de l'enseignement. C'est sur ces aspects, comme j'ai cherché à l'introduire plus haut, que je concentre l'orientation de ma lecture. Prendre connaissance de ce rapport aujourd'hui, en marge notamment des enjeux de structure et de durée des parcours de formation, permet d'entrer dans la vaste réflexion de l'époque et d'y trouver des centres d'intérêt, voire des sortes d'évidences qui invitent à la curiosité et à la confrontation avec certaines orientations thématiques d'aujourd'hui, ou avec leur mise en cause remarquable.

Si certaines orientations, en particulier quant à la *dimension sociale mais aussi locale* du métier de « maître » (ou dirions-nous aujourd'hui, d'enseignante et d'enseignant, puisque nous ne parlons plus désormais au seul masculin générique), pouvaient paraître évidentes à l'époque, elles le sont moins aujourd'hui. Cette tournure sociale, sur laquelle j'insiste, semble ancrée dans l'esprit et dans l'héritage actif directs des écoles normales (que le rapport prend pour cadre et, encore, pour horizon de développement), et quoiqu'il en soit des finalités de coordination (ou d'harmonisation), déjà manifestes à l'époque, avec ce que cette dynamique entraîne en matière de standardisation et de délocalisation avant l'heure des normes du métier.

3 Une approche sociale de l'efficacité ?

Le premier passage cité ci-dessous (extrait 1) fait partie des « considérations générales » au sous-titre « Le maître, sa personne, ses qualifications ». La tripartition proposée des « qualifications » semble intéressante à mettre en évidence : « scientifiques et didactiques », « d'ordre éducatif », « socio-politiques ». La troisième étant, c'est ce que j'aimerais suggérer, aujourd'hui la plus surprenante.

Pour les auteurs du rapport LEMO, le maître est en effet – selon la sorte d'énoncé qui leur semble évidente – un « travailleur social au plein sens du terme », « placé au carrefour des groupes sociaux », qui ainsi « peut favoriser la collaboration entre les différentes parties de la société » (CDIP, 1976, p. 19), pour mobiliser quelques expressions de l'introduction générale qui précèdent de peu – au titre des « tâches de l'école » – les extraits commentés.

La première partie (CDIP, 1976, p. 21) est intéressante en particulier puisqu'elle propose d'emblée une définition de la « professionnalisation », dont on a vu que le rapport LEMO était considéré comme un jalon significatif. Le lien n'est pas évoqué ici directement, mais on retrouve aussi une problématique, au détour d'une remarque, qui ouvre à la question d'une tension entre « formation par l'expérience » et « formation plus théorique », ce que pourrait induire l'idée – à propos de laquelle on fera l'hypothèse que la formulation a peut-être été délibérément laissée floue – d'une formation « de plus en plus poussée » des qualifications scientifiques du maître, celle-ci devant demeurer « en relation étroite » avec la pratique¹ comme le précise un autre passage dans un climat déjà controversé sur cette question pérenne de l'articulation et du dosage. Une articulation que ce passage évoque

1 « ... certains considèrent ces techniques, tant du micro-enseignement que de la dynamique de groupe, comme des correctifs. Elles permettraient de faire contre-poids à une tendance par trop spéculative qui se manifeste aujourd'hui dans la formation des maîtres, où les cours théoriques prendraient une trop grande place. » (CDIP, 1976, p. 152)
« Dans une démocratie la décision en matière de formation appartient au pouvoir politique. Cette décision n'est possible que si elle peut s'appuyer sur des bases solides, en l'occurrence l'avis des spécialistes des sciences de l'éducation. La formation des maîtres primaires sera à l'avenir de niveau universitaire. Ce statut exige une infrastructure d'ordre scientifique, mais n'implique pas l'intégration à l'université. La formation théorique doit rester en étroite relation avec la pratique. » (CDIP, 1976, p. 13)

dans d'autres termes, en insistant sur les effets de « développement », dans un vocabulaire proche du contemporain, de la « personnalité du maître », d'une formation poussée, c'est à dire scientifique et théorique².

1.5 Les qualifications du maître

On entend par "professionnalisation" l'évolution actuelle qui consiste à donner aux maîtres, pendant leurs études, des qualifications pédagogiques de plus en plus poussées. Celles-ci, à notre avis, ne sont pas incompatibles avec l'expérience que le maître acquiert dans sa classe. Bien au contraire, elles devraient lui éviter des erreurs et surtout l'acquisition d'habitudes trop rigides. "Ce que l'expérience n'enseigne pas, c'est à quelle aune il faut la mesurer." (A. Flinter)

On oppose pourtant volontiers les qualités innées de l'enseignant, ce que l'on appelle parfois sa personnalité, aux compétences qu'il a acquises au cours de ses études. Les unes seraient-elles préjudiciables aux autres

Nous pensons que les qualifications pédagogiques, dans la mesure où elles sont réelles, parfaitement assimilées, enrichissent et fortifient la personnalité du maître. La formation professionnelle, dans ce cas, concourt au développement de la personnalité. Celle-ci n'est pas seulement un donné; elle est aussi un acquis.

Les qualifications scientifiques procurent au maître l'immense avantage de pouvoir analyser et évaluer son travail et, partant, de l'améliorer.

Nous distinguons trois catégories de qualifications :

- a) les qualifications scientifiques et didactiques;
- b) celles qui touchent au comportement et à l'affectivité (d'ordre éducatif);
- c) celles qui se rapportent à la vie sociale et politique.

Extrait 1 : Les qualifications du maître (CDIP, 1976, p. 21)

On retrouvera dans l'extrait suivant, parmi les composantes du « rôle du maître », l'esprit d'un autre propos sur lequel j'insiste en deuxième lieu, selon lequel les différentes sortes de qualifications, dont il s'agit de faire la promotion, sont des qualifications « scientifiques ». Une « étude scientifique de la profession » (CDIP, 1976, p. 89) y est ainsi évoquée, augmentant encore d'un cran la tournure réflexive forte de ce passage : *pouvoir analyser et évaluer son travail*, pour au final *l'améliorer*. Intéressante affirmation là aussi, qui participerait déjà du fameux « tournant réflexif » (Schön, 1983, 1991).

Sans commenter en détail le texte, j'insisterai donc sur l'*extension de la portée des qualifications* visées de certaines connaissances du maître « sur tous les aspects de la région où il travaille, aussi bien économiques, sociologiques que culturels ». Il y aurait là l'expression d'un secteur d'expertise, rendu indispensable comme l'ensemble des qualifications socio-politiques, et touchant aux enjeux d'orientation. On se demandera si l'*irruption* « de la vie économique et sociale » n'est pas seulement un contrecoup de cette ouverture particulière aux métiers, mais aussi une des causes de la nécessité de telles qualifications, du fait de l'*interpénétration des réalités* de l'école et de la société. Ainsi la fonction (ou la « valeur de conseiller, tant à l'école qu'à l'extérieur »), est-elle posée comme idée focale du rôle même du maître, supposé alerte non seulement vis-à-vis de l'interpénétration des réalités mais de ses effets, en termes de *chances* et de *privileges*, et doté de *moyens d'évaluation* (y compris réflexive) des *idéologies* en jeu.

C'est la remarque finale de l'extrait qui permet alors de laisser converger cette partie « socio-politique » des qualifications générales comme une dimension intégrante du métier, dont le développement réflexif (et mélioratif) contribuerait à une certaine « action efficace », par sa lucidité face aux personnalités et aux réalités.

2 Il n'est pas facile de comprendre assurément, notons-le, si les « qualifications socio-politiques », qui nous intéressent en particulier (tout comme les qualifications pédagogiques) sont, elles aussi, considérées par les auteurs comme scientifiques. Admettons que c'est le cas.

Les qualifications socio-politiques. Elles sont rendues indispensables par le fait que les réalités de l'école et celles de la société s'interpénètrent étroitement. Le maître doit avoir des connaissances aussi étendues que possible sur tous les aspects de la région où il travaille, aussi bien économiques, sociologiques que culturels. La portée de son enseignement n'en sera que plus grande.

En particulier il aura avantage à être expert dans toutes les questions de formation touchant de près ou de loin les métiers. Par contre-coup la vie économique et sociale fera irruption dans son enseignement.

De plus, ayant vu de près les privilèges que confèrent les apprentissages scolaires réussis, il s'efforcera de donner toutes leurs chances à ses élèves. Au besoin il fera appel à la pédagogie compensatoire.

Sa formation lui donnera aussi les moyens d'évaluer les idéologies, la sienne comprise. A cette condition seulement il pourra se faire une juste idée de son rôle; sa valeur de conseiller, tant à l'école qu'à l'extérieur, sera renforcée.

En définitive, c'est par sa lucidité, à l'égard de sa propre personnalité et de celle de ses élèves, et par sa volonté de se perfectionner que le maître aura une action efficace.

Extrait 2 : Les qualifications socio-politiques (CDIP, 1976, p. 23)

4 Une approche participative du « travail organisant » ?³

Le deuxième passage (pp. 88-90) est encore davantage inscrit dans une logique de programmation des contenus, et peut être encore plus surprenant au regard d'aujourd'hui. Le titre de la rubrique « administration et organisation scolaire » est intéressant à lui seul. Comme dans le cas de différents autres éléments programmatiques (psychopédagogiques et didactiques notamment) la formulation est elliptique, ce qui est assez conforme à la forme-rapport et n'empêche pas d'accéder à la richesse des idées.

L'extrait, proposé ici dans la longueur, trouve sa place au sein du chapitre IV consacré au « Plan d'études de la formation professionnelle ». Après une entrée en matière qui justifie une pluralité de manières possibles de formuler des contenus et les choix adoptés, ce grand chapitre expose de manière programmatique (presque sous forme d'un sommaire) les différentes matières, pour la plupart rapportés à des « disciplines ». Il faudrait lire et commenter en détail l'argumentaire de ce chapitre qui soutient une orientation scientifique de la formation, à partir d'un exemple de structure empruntée à un autre ouvrage⁴.

On y trouve notamment évoqué une rubrique « politique de l'éducation et organisation scolaire » et une autre « pédagogie sociale » comme des « domaines de spécialisation », à part entière, thématiques avant d'être disciplinaires, dont il semble intéressant de rapporter le contenu du second : « Les institutions pédagogiques considérées comme moyens d'intégration sociale; sociologie de l'enfance et de la jeunesse; champs d'action de la pédagogie sociale, formation de la jeunesse, éducation familiale, éducation des adultes » (CDIP, 1976, p. 67).

Les auteurs précisent plus loin, au cœur de l'exposé de ce qu'ils appellent des « généralités », que « l'enseignement de l'administration et de l'organisation scolaires est traité à part ». Un tel enseignement, précisent-ils, *exige du professeur la connaissance approfondie d'autres systèmes cantonaux et étrangers. Il rend le maître conscient du fait que sa classe appartient à un ensemble plus vaste, lui donne le sentiment de sa position sociale et le familiarise avec les problèmes professionnels et syndicaux.* (CDIP, 1976, p. 71)

Une explicitation aussi nette des enjeux administratifs, législatifs et sociaux, auxquels il conviendrait de former les maîtres de demain, semble intéressante à mettre en évidence, en soulignant que dans le « programme » proposé les thématiques évoquées ici sont distinctes de celles d'autres entrées, comme l'his-

³ Selon l'expression de Maulini et Wandfluh, 2007.

⁴ « Études d'accompagnement en sciences de l'éducation selon les domaines de spécialisation » - « Erziehungswissenschaftliches Begleitfachstudium nach Schwerpunkten » (Bokelmann & Scheuerl, 1970).

toire de l'éducation, ou la pédagogie générale, qui sont détaillées ailleurs et qu'elle pourrait recouper.⁵ Avec un regard informé des entrées disciplinaires et thématiques d'aujourd'hui, on pourrait se demander quels sont les enseignements (ou les modules) qui héritent plus ou moins directement et plus ou moins explicitement de tels enjeux soulevés. On s'étonnera peut-être aussi de la variété des enjeux regroupés au titre de l'administration et de l'organisation, et on notera un langage relativement proche du vocabulaire courant dans les pratiques et non référencé scientifiquement ou du moins conceptuellement, comme certains objets pourraient l'être aujourd'hui, en particulier sous différents domaines de la sociologie de l'éducation qui ne semble pas avoir de place attirée dans ce rapport à l'époque. Il y a là une caractéristique singulière qui privilégie la formulation thématique aux entrées disciplinaires (à l'exception de la « sociologie de l'enfance » évoquée dans le domaine de spécialisation de la pédagogie sociale). De très nombreuses entrées du sous-chapitre 3.7 (presque disséminées du fait du défaut de développement argumentatif) attirent une attention tournée vers les enjeux démocratiques de la formation aux métiers de l'enseignement. Au sein de ce catalogue profus et diffus de thématiques, c'est la composition virtuelle entre les questions d'organisation (du système et du travail) d'une part, et celles relatives au « rôle de l'élève », dont on évoquera les « centres d'intérêt », sur lesquelles je m'arrête ici. « Aspects pédagogiques et socio-politiques de la participation des élèves » et « formes possibles de la cogestion » en particulier, sont deux ouvertures qui frappent par leur actualité, ce d'autant plus une fois reliées à la question (apparaissant sous la rubrique de la législation) de la « participation des enseignants », au sein des cantons et communes, qui fixent alors l'horizon pratique d'une forme de responsabilité tenant compte aussi bien des « problèmes scolaires d'actualité » que des « particularités cantonales ».

3.7 Administration et organisation scolaires

Introduction

Ce chapitre est divisé en deux parties. La première énumère les thèmes qui familiarisent l'étudiant avec les bases historiques, pédagogiques et sociales des systèmes scolaires. Ils permettent de donner une vue d'ensemble des situations dans les cantons ainsi que des tendances actuelles sur le plan national et international. La seconde partie est consacrée à la législation scolaire en vigueur. Cet enseignement comporte de nombreuses références à la pratique, il fait donc une place de choix aux champs d'application.

Administration et organisation scolaires

I. Partie générale

- nombre d'heures de cours	18 N
- champs d'application	12 N

II. Etude de la législation

- nombre d'heures de cours	6 N
- champs d'application	12 N
- nombre d'heures de travail à domicile	28 P

I. Partie générale

Rôle de l'administration scolaire (2 N)

Conditions qui favorisent l'évolution du maître, promoteur de réformes, conseiller en matière d'orientation scolaire et professionnelle, expert en problèmes scolaires.

L'école en tant qu'organisation sociale

Formation générale et professionnelle. Composantes institutionnelles de l'école: objectifs, organisation, problèmes matériels, administration, répartition des tâches.

5 3.4 Pédagogie générale ; 3.5 Histoire de la pédagogie ; 3.6 Psychopédagogie ; 3.7 Administration et organisation scolaires ; 3.8 Didactique générale ; 3.9 Didactique de la langue maternelle ; 3.10 Didactique de la mathématique ; 3.11 Didactique de l'environnement ; 3.12 Didactique de l'éducation physique ; 3.13 Didactique de l'éducation musicale ; 3.14 Didactique des activités créatrices.

Tâches et buts de l'école (2 N)

Objectifs officiels et objectifs non formulés de l'école, leur compatibilité et leur incompatibilité. L'école en tant qu'organisme. L'école en tant que champ d'expériences sociales. L'école et sa mission: cheminement de l'individu vers son autonomie.

Organisation interne de l'école (6 N)

- Organisation et structure du système scolaire; divisions verticale et horizontale. Diversifications interne et externe. Exemples de politique scolaire et de pédagogie au niveau de différents systèmes scolaires. Ecole globale, système scolaire traditionnel.
- Groupement des élèves, problèmes de l'emploi du temps des groupes d'élèves. Leur composition en fonction de leur âge, de leurs possibilités, de leurs intérêts. Ecole sans degrés. Age de scolarité. Horaire des leçons. Répartition des disciplines. Centres d'intérêts. Différents types de cours. Influence du lieu et du temps sur l'organisation scolaire et l'enseignement.

L'école, organisme d'Etat (3 N)

Le rôle de l'école, ses responsabilités, son administration, son inspection, ses commissions scolaires. Ecoles privées et écoles publiques. Rapports entre l'école et les Eglises. Droit des parents. Coordination scolaire.

Rôle du maître (3 N)

Etude scientifique de la profession. Idéal et réalité (en liaison avec la psychologie et la pédagogie). Féminisation de la profession. Situation sociale du maître d'école. Le maître en tant qu'expert en matière de problèmes scolaires et culturels. Sa responsabilité sur le plan pédagogique. Catégories d'enseignants et modes de formation. Statut juridique de l'enseignant.

Rôle de l'élève (2 N)

Enseignement obligatoire et droit à la culture. Droits et devoirs des élèves dans le cadre du règlement scolaire. Aspects pédagogiques et socio-politiques de la participation des élèves. Formes possibles de la cogestion.

L'élève et la classe. Répercussions socio-psychologiques de la réussite et de l'échec scolaires.

II. Etude de la législationRemarque préliminaire :

Certains sujets peuvent également être traités dans d'autres disciplines. L'ordre indiqué n'a rien de contraignant.

1ère unité (3 N)

- Esquisse historique des écoles suisses.
- Article de la constitution fédérale concernant l'institution scolaire.
- Système scolaire cantonal.
- Cantons et communes, leur responsabilité dans le système scolaire. La participation des enseignants.

2ème unité (2 N)

- Vue d'ensemble de la législation.
- Lois importantes.
- Consultation des textes législatifs.

3ème unité (7 N)

- Promotion.
- Brevet.
- Transferts.
- Enseignement spécialisé.
- Horaire des leçons.

4ème unité (2 N)

- Moyens juridiques.
- Mesures administratives et disciplinaires.
- Droits et devoirs du maître.
- Associations d'enseignants.

5ème unité (3 N)

- Problèmes scolaires courants: absences, punitions, inspections, commissions scolaires, service de santé, camps, relations avec parents, autorités et élèves.

6ème unité (2 N)

- Problèmes scolaires d'actualité.
- Particularités cantonales.

Extrait 3 : Administration et organisation scolaires (CDIP, 1976, p. 88-90)

Je note pour clore ce commentaire que la section consacrée à l'histoire de l'éducation se termine sur l'évocation de la « Pédagogie après 1945 », et dresse le catalogue suivant : « Évolution technologique. Extension du phénomène scolaire. Problèmes socio-politiques : égalité des chances, démocratisation des études. Pédagogie institutionnelle » (CDIP, 1976, p. 84). Les raccourcis que la forme-catalogue entraîne sont là aussi à la fois frustrants et stimulants : la pédagogie institutionnelle (largement marginalisée aujourd'hui) serait-elle une sorte de réponse aux différents enjeux soulevés ?

5 Chercher des alternatives

L'ambition de ce texte était avant tout de partager une curiosité (et une surprise), peut-être propre(s) à un regard non-historien, et donc non averti des subtilités d'une époque à certains égards lointaine, pour un état d'esprit, d'une part, et pour un ensemble de choix terminologiques. *L'engagement social*, comme il pourrait sembler plus contemporain de le dire, de l'enseignement, et de la formation qui y prépare, occupe une place centrale, parmi les autres qualités attendues, soutenue avec un aplomb intéressant et suggestif vu d'aujourd'hui.

Travailler sur la question de la réception genevoise et romande du rapport LEMO, dans sa version originale en 1975 puis traduite en français une année plus tard (CDIP, 1976) était ma première intention. Cette question a déjà fait l'objet d'une enquête dans les années 1980 (Merazzi, 1985), aboutissant au constat assez net que les enjeux soulevés par ce rapport n'étaient pas de la même actualité partout, à l'époque de sa diffusion, et que le canton de Genève en particulier avait des raisons de ne pas y trouver beaucoup d'intérêt.⁶

Il semble que la question des structures de la formation des maîtres, et moins encore celle de la « guerre des structures » (en empruntant une expression frappante de Strittmatter, 2003, p. 306) n'ait été une préoccupation suffisante pour que le rapport provoque une réaction, ce que confirmerait la participation presque inexistante à la consultation ouverte ultérieurement. Une des raisons genevoises de cette position tient au fait du partenariat déjà établi d'assez longue date entre lesdites « études pédagogiques » (une voie déjà « post-gymnasiale ») et l'Université (la Faculté des Sciences de l'éducation au

6 « D'autres facteurs, en Suisse romande, ont influencé la nature, l'esprit et les besoins de la formation des enseignants : les rapports de la Société pédagogique romande (Bienne, 1962 : «Vers une école romande»; La Chaux-de-Fonds, 1970 : «Éducation permanente des enseignants»); de façon manifeste, la coordination scolaire romande et les multiples efforts et réalisations de CIRCE; la création de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques à Neuchâtel au début des années soixante-dix; la mise en place du perfectionnement des maîtres; la tradition psycho-pédagogique genevoise (Claparède, Dottrens, Piaget entre autres); les aspirations cantonales; les influences étrangères aussi, un Mai 68, le colloque d'Amiens la même année sur la formation des maîtres et la recherche en éducation; une sensibilité peut-être moins grande également pour les arcanes de la Curriculumentwicklung... » (Merazzi, 1985, p. 106)

sein de l'Université de Genève est créé à l'époque même du rapport en 1975 après une histoire longue). Une « influence moindre » (Merazzi, 1985) des débats relatifs aux structures des « écoles normales » s'explique entre autres par le fait qu'elles n'y étaient pas ou plus le modèle de référence (Perrenoud, 1993, 1994).

Ainsi, sans avoir cherché à mener une part de l'enquête ou d'une recherche systématique, dont Merazzi soulignait l'absence, pour restituer le contexte plus en détail encore qu'il ne le faisait déjà en évoquant de nombreux éléments relevant d'un « cantonalisme helvétique », quelques traces ont pu néanmoins être trouvées dans des travaux historiques au-delà des années 2000. Un texte (Lussi Borer, 2015) évoque par exemple ainsi le rapport LEMO principalement comme un jalon dans l'histoire du mouvement vers la professionnalisation de la formation, ce qui en fait en effet un argument rétrospectif pour soutenir le mouvement en question.

D'un point de vue documentaire, on ne peut donc que souhaiter avec et après Merazzi qu'un travail historique soit poursuivi, ce qui n'entre pas dans le périmètre de ma modeste contribution, contrairement à ce que réalisent d'ailleurs certains textes de ce volume collectif. J'ai proposé plutôt de me demander si le rapport LEMO, en plus d'être un jalon rétrospectif parmi d'autres dans l'histoire du mouvement de professionnalisation, peut susciter de l'intérêt *pour le demain d'aujourd'hui* selon une approche plus thématique et plus problématique qu'historique, et sans attacher trop vite la réflexion à ce mouvement de professionnalisation, c'est-à-dire entre autres à l'acception aujourd'hui consensuelle d'un niveau « tertiaire » de formation à l'intérieur duquel la durée et le contenu de la formation restent ouverts à la discussion, voire à la controverse.

En introduisant explicitement un registre de qualifications socio-politiques (le terme même de qualification pourrait paraître à lui seul intéressant à réactualiser), le rapport LEMO invite à interroger les programmes de formation d'aujourd'hui, sans ignorer mais sans non plus réduire les débats à des enjeux de durée de la formation ou de spécialisation interne à la profession (par discipline et/ou par degré), pour garder en vue ce que j'ai proposé de nommer une *approche sociale de l'efficacité* qui offrirait comme une orientation intégrative.

Il est clair que la lecture proposée ici ne saurait prétendre offrir des conclusions fermes. Au-delà de ce rapport-là, toute l'effervescence intellectuelle de l'époque serait à mieux connaître, en travaillant les sources de certains énoncés, voire d'un mode d'énonciation, que j'ai par endroit considéré *comme* des évidences, parce que la forme et la tonalité du texte y invitaient, mais sachant que rien n'est aussi évident une fois abordé avec les méthodes et les subtilités qui conviendraient, en particulier celles d'un véritable travail d'historien-archéologue.

Une hypothèse, pour conclure, consisterait à se demander si bel et bien, et comment, la dimension explicitement sociale – l'idée-force en particulier que les enseignantes et enseignants apprennent puis exercent un *travail social* « au plein sens du terme » – aurait été progressivement atténuée, voire oubliée, oubliée, au gré des évolutions... des métiers, des recherches, des politiques.

Que parmi les raisons d'un tel oubli (soumis à discussion) une certaine tendance à la délocalisation des pratiques d'enseignement et de formation – pendant d'une dénormalisation des modèles de formation – soit à considérer, et réciproquement qu'une forme de relocalisation puisse être imaginable, voire souhaitable, un peu à contre-courant de la tendance d'aujourd'hui à l'internationalisation des normes, est un motif parmi d'autres de continuer à chercher des alternatives pour demain dans les vieux et nobles papiers d'hier.

Références bibliographiques

- Bokelmann, H. & Scheuerl, H. (Hrsg.) (1970). *Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf*. Quelle & Meyer.
- CDIP (1976). *La formation des maîtres de demain*. Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Dupriez, V., Périsset, D. & Tardif, M. (dir.) (2023). *Les pénuries dans l'enseignement : marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.
- Hordern, J. & Brooks, C. (2023). Towards Instrumental Trainability in England? The 'Official Pedagogy' Of The Core Content Framework, *British Journal of Educational Studies*, 72(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2255894>
- Lussi Borer, V. (2015). Les formations à l'enseignement à l'heure de la professionnalisation: enjeux de savoirs. Dans B. Wentzel, V. Lussi Borer & R. Malet (Ed.). *Professionnalisation de l'enseignement: fondements et retraductions* (p. 109-127). Presses Universitaires de Nancy.
- Maulini, O. & Wandfluh, F. (2007). Organiser et planifier le travail scolaire. Des modèles théoriques aux pratiques des enseignants. In M. Gather Thurler & O. Maulini (Ed.), *L'organisation du travail scolaire*. Enjeu caché des réformes (p. 123-149). Presses de l'Université du Québec.

- Merazzi, C. (1985). LEMO et formation des enseignants primaires en Suisse romande (1976-1985) *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(4), 106-110.
- Perrenoud, Ph. (1993). Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität. Neue Perspektiven der Lehrerbildung in Genf. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11(2), 139-152.
- Perrenoud, Ph. (1994). Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois. *Recherche & formation*, (16), 39-60.
- Perrenoud, M., Demonet, P. & Radhouane, M. (2025, accepté). Recruter en formation : entre incitation et sélection. Dans O. Maulini, Th. Bouchetal, A. Malo & C. Van Nieuwenhoven (Ed.). *Guide pour la formation réflexive de enseignants. Concevoir, conduire et développer des dispositifs professionnalisants*. De Boeck.
- Rushton, E.A.C, Murtagh, L., Ball-Smith, C., Black, B., Dunlop, L., Gibbons, S., Ireland, K., Morse, R., Reading, C. & Scott, C. (2023). Reflecting on 'classroom readiness' in initial teacher education in a time of global pandemic from the perspectives of eight university providers from across England. *Journal of Education for Teaching*, 49(4), 551-568. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2150840>
- Salter, P., Doyle, T. & Lowrie, K. (2024) Epistemic governance of community readiness in ITE discourse, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 52(2), 193-206. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2024.2326518>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. Teachers College Press.
- Spooner-Lane, R., Spina, N., Briant, E. & Mascadri, J. (2025). A scoping review of classroom readiness: what is it? Can it (and should it) be assessed? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 53(3), 333-349. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2025.2494727>
- Strittmatter, A. (2003). Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21(3), 334-341.

Ruloff, Michael (2025). Mangel, Arbeitslosigkeit und Reform - Der Lehrberuf in der Schweizer Presse im Kontext der Entwicklung des Berichts «Lehrerbildung von morgen». In Christina Huber & Peter Tresp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 137-146). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453454>

Mangel, Arbeitslosigkeit und Reform – Der Lehrberuf in der Schweizer Presse im Kontext der Entwicklung des Berichts «Lehrerbildung von morgen»

Pénurie, chômage et réforme – La profession enseignante dans la presse suisse dans le contexte de l'élaboration du rapport « La formation des maîtres de demain » (LEMO)

Autor | Michael Christian Ruloff

Die Jahre nach 1970 markieren einen tiefgreifenden Umbruch für den Lehrberuf: Auf einen akuten Lehrpersonenmangel folgt ab der Mitte des Jahrzehnts eine Zeit der Arbeitslosigkeit. Das Ansehen des Berufs leidet unter einer teilweise alarmistischen medialen Berichterstattung; das Lehramt wird im Kontext von Mangel und Arbeitslosigkeit als wenig attraktiv dargestellt – ein Beruf, den offenbar zu wenige ausüben wollen bzw. können. In dieser Phase wird der Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) publiziert – und in der Schweizer Presse überwiegend positiv aufgenommen. Der Beitrag untersucht, wie der Lehrberuf während der Entwicklung des LEMO-Berichts im Spannungsfeld von «Mangel» und «Arbeitslosigkeit» medial dargestellt wurde. Auf der Grundlage einer Analyse ausgewählter Schweizer Printmedien wird sichtbar, wie stark die Arbeitsmarktbedingungen die Lehrpersonenbildung beeinflussten – und welche Rolle der LEMO-Bericht dabei spielte. Dabei wird gezeigt, wie er die Reformdebatte konzeptionell rahmte, zentrale Forderungen formulierte und im öffentlichen Diskurs als Referenzpunkt diente.

Arbeitslosigkeit | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | Lehrpersonenmangel | Medienanalyse

Les années après 1970 marquent un profond bouleversement pour la profession enseignante : une pénurie aiguë d'enseignant·e·s est suivie, à partir du milieu de la décennie, d'une période de chômage. L'image du métier souffre d'une couverture médiatique parfois alarmiste : dans un contexte de pénurie et de chômage, le métier d'enseignant·e est présenté comme peu attrayant, comme métier que, apparemment, trop peu de personnes semblent vouloir ou pouvoir exercer. C'est pendant cette période que le rapport « La formation des maîtres de demain » (LEMO) est publié et accueilli de manière majoritairement positive par la presse suisse. Cet article examine la manière dont la profession enseignante a été présentée dans les médias pendant l'élaboration du rapport LEMO, dans un contexte marqué par la « pénurie » et le « chômage ». Une analyse d'une sélection de médias imprimés suisses montre à quel point les conditions du marché du travail ont influencé la formation des enseignant·e·s et quel rôle le rapport LEMO a joué à cet égard. Elle montre comment il a encadré conceptuellement le débat sur la réforme, formulé des revendications centrales et servi de référence dans le discours public.

analyse des médias | chômage | formation des enseignant·e·s | pénurie d'enseignant·e·s

1 Einleitung

Bei dieser Studie sind Neuerer am Werk gewesen, Theoretiker und Praktiker, welche die wesentlichen Entwicklungen und Tendenzen in Wissenschaft und Gesellschaft überblicken und gewillt sind, dem Lehrer von morgen das Rüstzeug zu verschaffen, dessen er in zehn, zwanzig Jahren bedürfen wird, um die Kinder bildend und erziehend «aufs Leben» vorzubereiten. (NZZ, 24./25.01.1976, S. 33)

Mit diesen Worten würdigt die «Neue Zürcher Zeitung» (NZZ) den «Expertenbericht über die Lehrerbildung» bzw. den LEMO-Bericht («Lehrerbildung von morgen»). Dieser «bietet mit seinen 350 engbedruckten Seiten ein eigentliches Handbuch, auf das man noch nach zehn, zwanzig Jahren zurückgreifen wird». Das Ziel sei die «Erneuerung der Lehrerbildung». Im Zentrum steht der «Lehrer von morgen», dem angesichts gesellschaftlicher Umbrüche das nötige «Rüstzeug» verliehen werden soll (NZZ, 24./25.01.1976, S. 33).

Der Blick in die Zukunft («morgen») prägt in den unruhigen 1970er-Jahren die öffentliche Berichterstattung rund um den Lehrberuf und die Lehrpersonenbildung. Im Schweizer Fernsehen läuft der Film «Lehrer für die Schule von morgen» (NZZ, 07.10.1976, S. 34), im Radio wird der «Nachruf auf einen Lehrer von morgen» (Stalder, 1970) gelesen.¹ Die NZZ schreibt zur Aus- und Weiterbildung der «Gewerbelehrer» einen Artikel mit dem Titel «Lehrer für die Gewerbeschule von morgen» (NZZ, 17.06.1972, Mittagsausgabe, S. 21). Die «Schweizerische Lehrerzeitung» (slz), das damalige Organ des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH), geht auf die «Anforderungen an den Lehrer von morgen» ein (slz, 1974, Nr. 4, S. 142), die Berner Zeitung «Der Bund» (Bund) beschreibt, was «die Lehrer von morgen lernen sollen» (Bund, 17.11.1977, S. 7). Denn: «Auch die Schüler von morgen brauchen Lehrer» (slz, 1975, Nr. 44, S. 1561). Vor der «Lehrerbildung von morgen» sorgt mit der «Mittelschule von morgen» (selten ist vom «Gymnasium von morgen» die Rede) ein anderes «Reformprojekt» bzw. ein weiterer Bericht einer «Expertenkommission» (Criblez, 2001, 2003, 2010) für eine regelmässige mediale Berichterstattung (EDK, 1972).

Die Zukunftsorientierung ist mehr als ein rhetorisches Motiv – sie ist Ausdruck einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Verunsicherung. Besonders betroffen ist der Lehrberuf, dessen Selbstverständnis und öffentliche Wahrnehmung sich in einem umfassenden Wandel befinden. Der LEMO-Bericht bringt dies einleitend auf den Punkt: «Der Lehrberuf hat ... eine grosse Wandlung durchgemacht. Die Lehrer selbst erleben diese Veränderungen als beunruhigend und spüren, wie ihr Denken und Tun in Frage gestellt wird» (Müller et al., 1975, S. 29). Zwei miteinander verflochtene Phänomene stehen im Zentrum dieser Verunsicherung: der akute Lehrpersonenmangel einerseits, die zeitweise Arbeitslosigkeit ausgebildeter Lehrkräfte andererseits. Beide Dynamiken prägen das öffentliche Bild des Berufs. Sie sind zugleich zentral für die weitere Entwicklung der Lehrpersonenbildung – namentlich auch für die Realisierung einer Kernforderung des LEMO-Berichts: die «Verlängerung der Lehrerbildung» (Müller et al., 1975, S. 20).

2 Der «Lehrermangel» im LEMO-Bericht

Wir möchten auch an dieser Stelle in Erinnerung rufen, dass man den Lehrermangel niemals dadurch bekämpft, dass man die Lehrerbildung auf einem bescheidenen Niveau belässt und sie daher «billig» anbietet. Der Lehrberuf wird attraktiv, wenn die Lehrerbildung etwas wert ist und wenn sie sich mit der Ausbildung zu vergleichbaren Berufen messen kann, nicht, wenn man diese Ausbildung auch mit schlechter Begabung und bei geringer Anstrengung durchlaufen kann. (Müller et al., 1975, S. 126)

Der LEMO-Bericht führt den «Lehrermangel» explizit als dringendes Problem auf (Müller et al., 1975, S. 316). Die Autoren verweisen mehrfach auf entsprechende Literatur, etwa eine Monografie von Heinrich Tuggener (Müller et al., 1975, S. 61, 259; vgl. Tuggener, 1966), einen Bericht der Zürcher Erziehungsdirektion (heute: Bildungsdirektion) zu einer «Erhebung» der «Lehrrücktritte» (Müller et al., 1975, S. 61, 253, 259) oder einen Artikel der NZZ mit dem Titel «Warum verlassen Lehrer den Schuldienst?» (Müller et al., 1975, S. 61, 259; vgl. NZZ, 14.09.1973, Mittagsausgabe, S. 27). Am Schluss des Berichts formu-

1 Diese «Berndeutsche Sendereihe von Rudolf Stadler» (NZZ, 27.11.1970, Morgenausgabe, S. 38) geht auf Ernst Ritter ein – einen Lehrer in der fiktiven Gemeinde Mattendorf, der in der dörflichen Gesellschaft auch nach seinem Tod kritisiert, belächelt und bemitleidet wird. Ein Thema im Dorf sind die «viele Ferie» bzw. «ewige Ferie» des Lehrers (Stalder, 1970, S. 11; vgl. auch S. 27, 32).

lieren die Autoren konkrete «Aufgaben» für die von ihnen geforderte «Lehrerbildungsreform» (Müller et al., 1975, S. 312). Dazu zählt mit Blick auf den Lehrpersonenmangel die «Analyse des Lehrbedarfs auf nationaler Ebene» (Müller et al., 1975, S. 320). Das erhobene «Datenmaterial würde auch als Grundlage für die Schaffung einer gemeinsamen interkantonalen Politik zur Behebung des Lehrermangels, zum Austausch von Lehrkräften und zur Schaffung neuer Ausbildungsinstitutionen dienen» (Müller et al., 1975, S. 323).

Die Auseinandersetzung mit dem Lehrpersonenmangel erfolgt im LEMO-Bericht auch in praktischen Fragen der Weiterbildung. So schlagen die Autoren ein «Baukastensystem» vor: Damit sei das Angebot für Lehrpersonen «individualisiert» zugänglich und gleichzeitig «ökonomischer, weil nur jene weitergebildet werden, die tatsächlich im Schuldienst verbleiben» (Müller et al., 1975, S. 257-258). Gleichzeitig heisst es im Bericht, dass «Beurlaubungen» für «Lehrerfortbildungskurse» in «Zeiten des akuten Lehrermangels schwierig zu verwirklichen» seien (Müller et al., 1975, S. 250). Besondere Dringlichkeit erhält das Thema in Bezug auf die Sekundarstufe I: «Gemeinsam ist vielen Kantonen ein Mangel an voll ausgebildeten Lehrern, die den Erfordernissen der Sekundarstufe I genügen» (Müller et al., 1975, S. 263). Daraus leiten die Autoren einen klaren Auftrag ab: Gefordert wird «deshalb für die nahe Zukunft interkantonal ein gewichtiger Einsatz für die qualifizierte Ausbildung von Lehrern für diesen Schultypus» Müller et al., 1975, S. 263). Einen zentralen Reformvorschlag bildet die «Verlängerung der Lehrerbildung» (Müller et al., 1975, S. 20).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welchen Einfluss der akute Lehrpersonenmangel und die zeitweilige Arbeitslosigkeit von Lehrpersonen auf die Realisierung dieser Reform hatten – und wie dieser Prozess in der Schweizer Presse begleitet wurde. Zu diesem Zweck werden zunächst der historische Kontext des Lehrpersonenmangels und seine Bedeutung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern skizziert. Anschliessend wird untersucht, wie Mangel und Arbeitslosigkeit in Tagespresse und Fachzeitschriften thematisiert wurden. Schliesslich richtet sich der Blick auf die Rolle des LEMO-Berichts innerhalb dieser Debatten und darauf, inwiefern er zu einer öffentlichen und fachlichen Neubewertung sowie zu einer möglichen Aufwertung der Lehrpersonenbildung beigetragen hat.

3 Zwischen Knappheit und Überfluss – der Lehrberuf im Wandel

Der «grosse Lehrermangel» (Zitat aus dem Bildungsbericht Schweiz; vgl. SKBF, 2023, S. 214) stellt eine tiefgreifende Herausforderung für den Lehrberuf dar und wirkt sich unmittelbar auf die Struktur und die Zielsetzung der Lehrpersonenbildung aus. Pädagogische Hochschulen geraten unter politischen Druck, die Anzahl der Ausbildungsplätze auszuweiten und alternative Zugänge zum Lehrberuf zu ermöglichen. Grundsätzlich wird von einem «zyklischen Wechsel von Mangel und Überschuss» ausgegangen (Hodel, 2005; Keller-Schneider & Schneider-Boye, 2023, S. 356; Schneider Boye & Keller-Schneider, 2023; vgl. auch Criblez, 2017). Die historischen Entwicklungen auf dem «Arbeitsmarkt Schule» sind gut untersucht, die «Zyklen» (Mangel; Überschuss) können nachvollziehbar begründet werden (Terhart, 2023). Die für die Jahre nach 1970 am häufigsten beschriebenen Massnahmen zur Behebung des damaligen akuten «Mangels» beziehen sich auf die Erhöhung des Lohns, die Rückkehr von verheirateten (ehemaligen) Lehrerinnen in den Beruf, die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit, die Steigerung der Attraktivität des Berufs durch eine Reduktion der Klassengrösse (vgl. Hodel, 2005; Schneider-Boye & Keller Schneider, 2023) – und insbesondere auf den Ausbau der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Criblez, 2017).

3.1 Effekte auf die Lehrpersonenbildung

Die Profession «Lehrerin»/«Lehrer» (bis weit in das 19. Jahrhundert war auch von «Schulmeistern» die Rede) ist seit der frühen Entwicklung der modernen öffentlichen Schule im ausgehenden 18. Jahrhundert immer wieder von einem Mangel geprägt. Das heisst: Das Angebot (Lehramt; Stelle an einer Schule) war und ist oftmals grösser als die Nachfrage (Personen, die eine solche Stelle suchen). Um das Jahr 1800 beklagten in der Schweiz insbesondere arme Gemeinden auf dem Land einen Mangel an (gebildeten) «Schulmeistern» (Ruloff, 2017a, S. 67), was prinzipiell durch die damals völlig ungenügende Entlohnung und durch eine schlechte Infrastruktur (Schulhaus, Schulraum, Material) erklärt werden kann. Im 19. Jahrhundert fehlten an ländlichen Schulen mit frühen Formen von weiterführendem Unterricht die dafür gebildeten Lehrer (und Lehrerinnen), weshalb betroffene Gemeinden – etwa aus der Ostschweiz oder dem Bernbiet – über die Kantonsgrenzen hinweg in der Zeitung nach Personal suchen mussten (Ruloff, 2017b).

Der «Lehrermangel» hatte und hat stets starke Auswirkungen auf die Ausbildung von Lehrpersonen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts war der «Lehrermangel» derart gross, dass [in Zürich] nicht alle Stel-

len auf der Primarstufe besetzt werden konnten» (Gross, 2022, S. 137). Dadurch stieg die Bedeutung des Seminars Unterstrass als zweite Zürcher Institution für die Ausbildung von Lehrpersonen neben dem staatlichen Seminar Küsnacht. In der Mitte des 20. Jahrhunderts hatte der Mangel etwa zur Folge, dass Seminaristinnen und Seminaristen in «Unterstrass» staatliche Stipendien erhalten konnten (Gross, 2022, S. 164). Auch in anderen Kantonen wie Bern wurden zur selben Zeit die «Aufnahmezahlen» an den Seminarien erhöht, teilweise wurde die Ausbildungszeit verkürzt (Hodel, 1992, S. 197). Hatten die Seminare eine massiv höhere Anzahl angehender Lehrpersonen auszubilden, war nicht selten – wie etwa am Seminar Küsnacht – eine Raumknappheit die Folge (Schmid, 1982, S. 50). In der Zeit des Ersten Weltkriegs fehlten wiederum dienstpflichtige Lehrer am Seminar Küsnacht – die Studierenden am Seminar wurden ihrerseits zu längeren Stellvertretungen an Schulen «aufgeboten» (Schmid, 1982, S. 45). Für das Seminar war dies existenzbedrohend – der Unterricht war eingeschränkt oder unterbrochen. Dies wiederholte sich mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs (Schmid, 1982, S. 69). Ende der 1950er-Jahre sowie zu Beginn der 1960er- und der 1970er-Jahre wurden als Folge eines starken Mangels etwa in Schwyz, im Thurgau oder in Zürich «Sonderkurse» bzw. «Umschulungskurse» für berufstätige Personen lanciert (NZZ, 29.12.1970, Morgenausgabe, S. 17; NZZ, 20.01.1972, Mittagsausgabe, S. 18; vgl. auch Gross, 2022, S. 157). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hatte kurzfristig neue Aufgaben zu übernehmen und zu verantworten, da die neuen Kurse, wie in Schwyz, «ins Lehrerseminar integriert» werden sollten (NZZ, 22.11.1973, Mittagsausgabe, S. 14).

3.2 Arbeitslosigkeit

War kein Mangel zu beklagen, prägte – aus unterschiedlichen, vor allem wirtschaftlichen Gründen – ein «Überfluss» bzw. «Überschuss» die öffentliche Wahrnehmung des Berufs. Hohe Arbeitslosigkeit unter ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern hatte zur Folge, dass die Kantone, wie in Zürich, die Zahl der Studierenden am Seminar senken wollten (Schmid, 1982, S. 51) – für die Lehrpersonenbildung war dies existenzgefährdend (zu den Auswirkungen der «Lehrer- und Lehrerinnenarbeitslosigkeit» auf die Seminare im Kanton Bern vgl. Hodel, 1992). Die Stimmung war schlecht. In der Presse wird in der zweiten Hälfte der 70er-Jahre je Kanton diskutiert, wie viele Personen mit Lehrdiplom ohne Stelle sind. Die hohe «Lehrerarbeitslosigkeit» prägt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im Kanton Tessin streiken Hunderte «Lehrerseminaristen» über eine längere Zeit (NZZ, 25.04.1977, S. 14; vgl. Abschnitt 5.4). Ab 1980 zeichnete sich in den ersten Regionen des Landes erneut ein Mangel ab: Am Seminar in Graubünden ist es «erstmal seit Jahrzehnten» nicht mehr möglich, «eine geschlossene romanische Abteilung» zu führen. Somit werde ein «Lehrermangel» erwartet, insbesondere «für das Oberhalbstein und die Surselva» (NZZ, 05.12.1980, S. 14).

4 Zur Untersuchung

Die Analyse des vorliegenden Beitrags stützt sich auf vier Publikationen, die sehr unterschiedliche Blickwinkel auf den Lehrberuf eröffnen: die beiden grossen Schweizer Tageszeitungen «Neue Zürcher Zeitung» und «Der Bund» sowie zwei Fachzeitschriften aus dem Bildungsbereich – die «Schweizerische Lehrerzeitung» und das «Schulblatt des Kantons Zürich». Die «Neue Zürcher Zeitung» (NZZ) gilt als wichtigste Qualitätszeitung der Schweiz und wird auch im Ausland wahrgenommen. Bis 1974 erschien sie zweimal täglich, danach sechsmal pro Woche. Politisch war sie traditionell freisinnig ausgerichtet (vgl. Maissen, 2005, 2015). Die Berner Tageszeitung «Der Bund» (Bund) ist ebenfalls bürgerlich-liberal geprägt, jedoch stärker regional verankert und auf den Kanton Bern fokussiert (Bollinger, 2019). Im Untersuchungszeitraum erscheint die Zeitung mit sechs Ausgaben pro Woche.

Die «Schweizerische Lehrerzeitung» (slz) – damals offizielles Organ des Schweizerischen Lehrervereins – richtete sich an Lehrpersonen aller Stufen und erschien wöchentlich in 45 Ausgaben pro Jahr. Das «Schulblatt des Kantons Zürich» (sbzh), amtliches Organ der Bildungsdirektion, bezieht sich auf die Zürcher Volksschule, die Mittelschulen und die Berufsbildung. Es erschien monatlich.

Die beiden Tageszeitungen wurden für den Zeitraum von 1970 bis 1980 ausgewertet (Aktiengesellschaft für die Neue Zürcher Zeitung, 1970–1980; Tamedia Espace AG, 1970–1980). Die Auswahl der Artikel erfolgte auf der Grundlage einer systematischen Schlagwortsuche. Im Fokus standen Beiträge, die Begriffe wie «Lehrermangel» oder «Mangel an Lehrern/Lehrerinnen» enthalten. Ergänzend wurden Artikel mit Begriffen wie «Lehrerarbeitslosigkeit», «Lehrerüberschuss» oder «Lehrerüberfluss» einbezogen. Alle Suchbegriffe wurden in männlicher und weiblicher Form berücksichtigt. Zusätzlich erfasst wurden Texte, die explizit den LEMO-Bericht bzw. «Lehrerbildung von morgen» behandelten. Insgesamt wurden 550 Artikel ausgewertet, die meisten davon aus der NZZ.

Die «Schweizerische Lehrerzeitung» sowie das «Schulblatt des Kantons Zürich» wurden gezielt für das Jahr 1975 – das Erscheinungsjahr des LEMO-Berichts – analysiert (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1975; Schweizerischer Lehrerverein, 1975). In der «Lehrerzeitung» sind es rund 54 Texte, im «Schulblatt» 115. Neben klassischen Artikeln handelt es sich auch um Mitteilungen, Kurzmeldungen und Stellenanzeigen. Diese Quellen geben Einblick in professionsinterne Wahrnehmungen und Debatten und zeigen, wie über den eigenen Beruf intern diskutiert wurde – sie ergänzen damit die mediale Darstellung um eine berufsbezogene Binnenperspektive.

5 Analyse: Der Lehrberuf in der Presse

Der grösste Teil der analysierten Texte zum Lehrberuf ist redaktioneller Art. Weiter finden sich in den untersuchten Quellen Stelleninserate, Mitteilungen, wenige Leserbriefe sowie Hinweise auf Literatur, ein Fernseh- oder ein Radioprogramm zum Thema. Im Berner Bund und in der NZZ beziehen sich die meisten Texte auf den Kanton Bern bzw. Zürich. Darüber hinaus wurden Texte mit Bezug auf andere Schweizer Kantone analysiert; im Berner Bund handelt es sich vornehmlich um die an Bern angrenzenden Kantone, in der NZZ sind es prinzipiell alle Kantone. In beiden Zeitungen erschienen zudem Texte zum Lehrpersonenmangel im Ausland – analysiert wurden 16 Artikel mit Bezug auf Deutschland und weitere 17 Artikel zur Situation weltweit. Die Texte im «Schulblatt des Kantons Zürich» beziehen sich auf den Kanton Zürich bzw. auf einzelne Zürcher Gemeinden, die «Schweizerische Lehrerzeitung» richtet den Fokus auf die gesamte Schweiz; die Stelleninserate beziehen sich auf die Deutschschweiz.

5.1 Lehrpersonenmangel

Die redaktionellen Texte zum «Lehrermangel» im Bund sowie in der NZZ sind relativ ähnlich strukturiert. Der «Mangel» wird wörtlich als «akut», «empfindlich», «gewaltig» oder «katastrophal» beschrieben (NZZ, 11.02.1971, Mittagsausgabe, S. 25; NZZ, 03.07.1971, S. 14; NZZ, 10.02.1972, Morgenausgabe, S. 18). Grundsätzlich ist er ein «Problem», das «bekämpft» werden muss. «Der Kampf gegen den Lehrermangel» titelt der Bund 1970. Laut einem Schulinspektor sei der Mangel eine «Dauerkrankheit unserer Schulen» (Bund, 06.02.1970, S. 11). Die Darstellung erinnert an einen medizinischen Zustand oder ein Naturphänomen: In Südamerika «herrscht» ein «grosser Lehrermangel», ebenso in Afrika, Asien und nicht zuletzt Europa – in England etwa «erregt» der «Lehrermangel» laut dem dortigen Korrespondenten «grössere Besorgnis» (Bund, 27.09.1970, S. 3; NZZ, 25.11.1973, Fernausgabe, S. 4).

In den redaktionellen Artikeln werden regelmässig Personen aus der Politik oder aus Behörden, etwa die «Erziehungsdirektion», zitiert. Insbesondere geht es um die Anzahl verfügbarer «Seminaristen» im jeweiligen Kanton – oder um (noch) unbesetzte Stellen: Im Kanton Bern sind «infolge Lehrermangels ... 77 Primarschulklassen verwaist» und im Thurgau sind es «155 Lehrstellen», die «nicht normal besetzt werden können» – für die NZZ eine «Lehrermisere». Im Zürcher Schulkreis Zürichberg meldet sich «überhaupt niemand» für «die Oberstufe, die Arbeitsschule und den Kindergarten» (NZZ, 06.04.1971, Mittagsausgabe, S. 21; NZZ, 12.08.1971, Morgenausgabe, S. 14; NZZ, 20.01.1972, Mittagsausgabe, S. 18). Wo Lehrkräfte fehlen, hat das zur Folge, «daß gewisse Klassen während eines einzigen Schuljahres von vier bis fünf verschiedenen Lehrern unterrichtet werden ... oder gar [von] Seminaristen» (NZZ, 02.07.1971, Mittagsausgabe, S. 17). Doch die angehenden Lehrpersonen sind nicht immer bereit, kurzfristig einzuspringen: In Luzern etwa weigerten sich sieben «Absolventen einer Seminarklasse», vorzeitig als «Lückenbüßer» im Schuldienst eingesetzt zu werden (NZZ, 16.05.1973, Mittagsausgabe, S. 18).

«Ein echter Notstand», schreibt die NZZ (NZZ, 23.01.1972, Fernausgabe, S. 37). Das «fehlende Prestige» und ganz allgemein «mangelnde Attraktivität» werden erwähnt. Nur selten wird vertieft auf die Ursachen des Mangels eingegangen. Auch wird nur vereinzelt konkret diskutiert, wie der Mangel «behoben» oder zumindest «gemildert» werden soll. Der Artikel «Ein Konzept zur Behebung des Lehrermangels» erörtert einleitend «Gründe für den Lehrermangel» und nennt «das fehlende Prestige». Die beschriebenen «Massnahmen» beziehen sich auf den Lohn, den Ausbau der Lehrpersonenbildung und «die Verlängerung der Aus- und Fortbildung», die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit und die Rückkehr von verheirateten (ehemaligen) Lehrerinnen in den Beruf (NZZ, 23.01.1972, Fernausgabe, S. 37; vgl. Abschnitt 5.2). Diese vier Aspekte gehören zu den am häufigsten in den Artikeln genannten «Lösungen» für das «Problem» – des Weiteren geht es um die Reduktion der Klassengrösse (vgl. Hodel, 2005). Letzteres ist aufgrund des Mangels nicht umsetzbar. Die Idee, «verheiratete Lehrerinnen» zurück in den Beruf zu holen («Mobilisierung der Reserven») wird direkt mit der Möglichkeit der Teilzeitarbeit bzw. «Halbtagsarbeit» in Verbindung gebracht – dies sei «für verheiratete Lehrerinnen, die aus familiären Gründen nicht ein volles Lehrpensum übernehmen können, eine gangbare Möglichkeit, im Schuldienst tätig zu sein» (NZZ, 19.04.1970, Fernausgabe, S. 33; NZZ, 24.08.1971, Morgenausgabe, S. 18).

5.2 Schule sucht Lehrerin und Lehrer

In den Tageszeitungen erscheinen im Untersuchungszeitraum nur sehr selten Stelleninserate von Schulen: Privatschulen inserieren, in Einzelfällen Gymnasien (auch aus anderen Kantonen). Eine Ausnahme bildet der Kanton Basel-Landschaft, der mehrfach Stellen an einer Realschule bzw. für «Realschule und Progymnasium» inseriert (Bund, 29.11.1970, S. 75; Bund, 19.12.1971, S. 22; NZZ, 14.09.1979, S. 58). Stelleninserate werden grundsätzlich im «Schulblatt» (für Zürcher Schulen) sowie in der «Lehrerzeitung» publiziert, die Inserate von Schulen aus der gesamten Deutschschweiz enthält. Auffällig ist, dass die Schulgemeinden häufig materielle Aspekte betonen: Neben dem Lohn («Besoldung entspricht den kantonalen Höchstsätzen») wird die Infrastruktur hervorgehoben – etwa das «Lehrschwimmbecken» oder der «Hellraumprojektor in jedem Zimmer». Ländliche Schulen bieten ein «Einfamilienhaus» («günstig zu mieten») oder eine Wohnung an, grössere Schulgemeinden schreiben, bei der «Wohnungssuche» sei man «gerne behilflich» (sbzh, 1975, Heft 3, S. 350, 355, 359, 360; sbzh, 1975, Heft 10, S. 830, 831, 835; slz, 1975, Heft 35, S. 1220, 1222, 1224). Weniger oft heben die Schulgemeinden Kollegialität, Team oder Teamgeist hervor.

Die Stellen richten sich an «Lehrer» und explizit auch an «Lehrerinnen». Vereinzelt wird der Grund der Vakanz angegeben – etwa die «Verheiratung der bisherigen Stelleninhaberin» (sbzh, 1975, Heft 1, S. 112; sbzh, 1975, Heft 10, S. 833; sbzh, 1975, Heft 11, S. 923; vgl. slz, 1975, Heft 7, S. 302). Die Gemeinde Neerach im Kanton Zürich spricht das Thema direkt an und möchte die Angesprochenen in die Schule zurückholen: «Sind Sie Lehrerin? Vielleicht verheiratet? Möchten Sie Ihren Beruf gerne wieder ausüben, wenn dadurch Ihre Familie, Ihre Hobbies oder Ihre Weiterbildung nicht zu kurz kämen?» Angeboten werden eine Teilzeitstelle und eine «preisgünstige» Wohnung (sbzh, 1975, Heft 1, S. 141).

5.3 Wahlen und Entlassungen

In nahezu allen Ausgaben des «Schulblatts» werden «Lehrerwahlen» sowie «Entlassungen aus dem Schuldienst unter Verdankung der geleisteten Dienste» verzeichnet. Die neu gewählten Lehrpersonen treten ihre Stellen im Alter von Anfang bis Mitte zwanzig an. Ältere Jahrgänge finden sich fast ausschliesslich unter den männlichen Lehrpersonen. Auf der Primarstufe stellen Frauen die grosse Mehrheit der Gewählten, auf der Oberstufe dominieren die Männer. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den «Entlassungen»: Auch hier bilden Frauen die Mehrheit. Besonders viele Entlassungen werden in der März-Ausgabe veröffentlicht; so verzeichnet das Schulblatt 94 Entlassungen auf der Primarstufe, wovon 67 Frauen betrafen und 27 Männer. Auffällig ist die Altersverteilung: Während die Mehrheit der entlassenen Männer zwischen 60 und 70 Jahre alt ist – was auf Pensionierungen hinweist –, scheidet der Grossteil der Frauen (49 von 67) im Alter zwischen 25 und 35 Jahren aus dem Beruf aus (sbzh, 1975, Heft 3, S. 278–280). Ehe und Familiengründung dürften eine zentrale Rolle gespielt haben (vgl. Abschnitt 5.2).

5.4 Vom Mangel zur Arbeitslosigkeit

Mitte der 1970er-Jahre zeichnet sich eine «Entschärfung des Lehrermangels» ab. Der Lehrerverein bleibt jedoch zurückhaltend: Man werde «mit Fragen zum «kommenden Lehrerüberfluss» bestürmt. Was meint der SLV [Schweizerischer Lehrerverein] dazu? Im Augenblick noch nichts» (slz, 1975, Heft 7, S. 276; slz, 1975, Heft 17, S. 634). So recht glauben will man es nicht. «Lehrerüberfluss-Hysterie?» fragt die «Lehrerzeitung» und verweist auf die «in den Medien verbreiteten «Sagen vom Lehrerüberfluss»» (slz, 1975, Heft 9, S. 353). In der zweiten Jahreshälfte wird der «Lehrerüberfluss» öfter thematisiert; Ende Jahr folgen Hinweise für stellenlose Lehrkräfte zur Arbeitslosenversicherung.

Die NZZ konstatiert Ende 1975: «Das jahrelange Wehklagen über den Lehrermangel ist der Angst vor einem Lehrerüberfluss gewichen» (NZZ, 31.12.1975, S. 31). Sie verwendet in diesem Kontext mehrfach den Begriff der «Normalisierung». In der NZZ sowie im Bund folgen Berichte über die «Lehrerarbeitslosigkeit» – analog zum «Mangel» wiederum mit Zahlen und Prognosen zu stellenlosen Lehrpersonen je Kanton. In den Artikeln ist die Rede von einem «Überschuss» oder «Überfluss» («der Lehrermangel [wurde] schlagartig durch einen ... nie erwarteten Lehrerüberfluss abgelöst»). Als Ursache werden die «Rezession» und der «Geburtenrückgang» genannt (NZZ, 14.04.1978, S. 34), die zuvor diskutierten Massnahmen gegen den Mangel werden kaum erwähnt (vgl. Abschnitt 5.5).

Die Situation ist angespannt: In Bern formiert sich die «Arbeitsgruppe Lehrerarbeitslosigkeit Bern». Die Lehrpersonen und «Seminaristen» fordern in einer Petition die «Senkung der Klassenbestände» oder die Verwirklichung der Teilzeitarbeit (Bund, 09.03.1976, S. 13). Der «Kampf» gegen den «Mangel» wird nun zum «Kampf gegen die Lehrerarbeitslosigkeit». Anfang 1977 titelt der Bund: «Lehrerexport nach Vorarlberg». In Teilen Österreichs sei man noch auf der Suche nach Lehrpersonen und so fänden sich «in den Aargauer Seminarien Meldelisten für Vorarlberger Lehrstellen»; weitere Kantone seien eben-

falls interessiert. Letzten Endes gehen 1977 jedoch «nur zwölf Schweizer Lehrer» nach Vorarlberg (Bund, 28.02.1977, S. 7; NZZ, 15.08.1977, S. 36). Derweil kommt es in der Südschweiz zu Unruhen. «Aus Protest gegen Lehrerarbeitslosigkeit» treten die «Schüler» der Seminare Lugano und Locarno in den Streik, auch weitere Tessiner Schulen sind betroffen. Der Erziehungsdirektor «erwägt die Einführung eines Numerus Clausus» (Bund, 28.04.1977, S. 7). Wie zuvor der Lehrkräftemangel wirkt sich nun auch die drohende Arbeitslosigkeit von Lehrpersonen in verschiedener Art und Weise spürbar auf die Lehrpersonenbildung aus.

5.5 Die Rolle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In der ersten Hälfte der 1970er-Jahre wird der Ausbau der Seminare kontrovers diskutiert. Das Berner Kantonsparlament erörtert im Rahmen der «Bekämpfung des Lehrermangels» die «rasche Verwirklichung der geplanten Seminarien, eine Vermehrung der Seminarklassen in bestehenden Ausbildungsstätten» sowie die «Schaffung eines Heilpädagogischen Seminars» (Bund, 23.09.1971, S. 17; NZZ, 23.09.1971, Mittagaussage, S. 18). Auch im Thurgau soll ein weiteres Seminar errichtet werden, in Pfäffikon (Schwyz) ein Unterseminar und «im Raum Thun/Oberland sei ein neues Seminar aufzubauen» (Bund, 06.02.1970, S. 11; NZZ, 17.05.1970, Fernausgabe, S. 34; NZZ, 10.02.1972, Morgenausgabe, S. 18). In Zürich soll das Oberseminar die «Baracken» gegen einen «angemessenen» Schulraum eintauschen. Vor der Abstimmung über den dafür nötigen Kredit erscheinen in der NZZ mehrere ausführliche Gastbeiträge, die sich klar für das Vorhaben aussprechen – die NZZ betont ebenfalls ihre «Zustimmung», der Neubau sei ein wichtiger «Beitrag zur Behebung des Lehrermangels» (NZZ, 02.03.1973, Mittagaussage, S. 21). Des Weiteren sollen die privaten Seminare in der Stadt Bern angesichts ihres «gewichtigen Beitrags» zur «Bekämpfung des Lehrermangels» stärker finanziell unterstützt werden (Bund, 27.09.1973, S. 21). Gleichzeitig erhalten die Seminare neue Aufgaben – in Langenthal soll etwa ein «Sonderkurs» zur Ausbildung von Lehrkräften für Personen mit einer abgeschlossenen Berufslehre durchgeführt werden (Bund, 17.09.1970, S. 17). Auch Zürich plant «Sonderkurse» zur «Umschulung auf das Primarlehramt». Frühere Sonderkurse hätten schon Mitte der 1960er-Jahre «über 200 zusätzliche Lehrkräfte» gebracht und den «Lehrermangel weitgehend gemildert» (NZZ, 29.12.1970, Morgenausgabe, S. 17). Die Verlängerung der Ausbildung – die «Einführung des fünften Seminarjahres zur Verbesserung der Lehrerausbildung» – wird in den Kantonen indes kritisch beäugt – unter Verweis auf den «gegenwärtigen Lehrermangel»: Der Berner Erziehungsdirektor befürchtet «einen nicht zu bewältigenden Ausfall von etwa 700 Lehrkräften» (Bund, 09.05.1973, S. 17; NZZ, 09.05.1973, Morgenausgabe, S. 21).

In der zweiten Hälfte des Jahrzehnts ändert sich im Kontext von «Lehrerüberfluss» und Arbeitslosigkeit die Lage: Die Verlängerung der Ausbildungszeit auf fünf Jahre wird in der Berichterstattung zum Kanton Solothurn im Zusammenhang mit der «Lehrerarbeitslosigkeit» genannt: «Wegen der Verlängerung der Ausbildungszeit von vier auf fünf Jahre werden 1978 keine Junglehrerinnen und Junglehrer das Seminar verlassen» (NZZ, 07.04.1977, S. 31). Der Kanton Bern kann die Verlängerung und den damit zusammenhängenden «Ausfall eines Jahrgangs von Neupatentierten» nun «verkräften» (Bund, 17.02.1978, S. 29). Die «veränderte Lage auf dem Stellenmarkt hat dazu geführt, dass die Bekenntnisse zur dringenden Notwendigkeit der Lehrerbildungsreform endlich in Taten ausmündeten» (Bund, 20.01.1978, S. 19). Der Thurgau hingegen «begnügt sich immer noch mit der vierjährigen Ausbildung für das Amt des Primarlehrers, während andere Kantone dafür fünf Jahre, wenn nicht noch mehr verlangen». Gleichzeitig sollen Fortbildungen für amtierende Lehrpersonen ermöglicht werden – in dieser Zeit können «junge stellenlose Lehrer als Vikare eingesetzt» werden (NZZ, 29.07.1976, S. 17). Diese Idee wird auch in anderen Kantonen diskutiert.

In der medialen Darstellung werden die Seminare als Faktor zur «Behebung» des Mangels erwähnt: Im Aargau etwa wurde «eine ganze Reihe von neuen Lehrerseminarien eröffnet, die zur Folge haben, dass der «Lehrerausstoss» noch nie so gross war wie heute». Gleichzeitig stellt der Korrespondent die Frage, ob es «bald zu viele Lehrer» geben werde (Bund, 11.02.1975, S. 6). Im Kontext der Arbeitslosigkeit von Lehrpersonen verstummt die Diskussion über den Ausbau der Seminare. Stattdessen wird die Verlängerung der Ausbildungszeit umgesetzt. Umgekehrt rücken mit Blick auf die «Lehrerarbeitslosigkeit» – etwa im Kanton Tessin – (temporäre) Schliessungen von Seminaren in den Bereich des Möglichen (NZZ, 10.05.1979, S. 34, vgl. Abschnitt 5.4).

5.6 Der LEMO-Bericht

Ab Ende 1970 finden sich in den analysierten Tageszeitungen Hinweise auf den Bericht «Lehrerbildung von morgen» – kurze Meldungen, die neutral bis positiv konnotiert sind, mit der Bemerkung, der Bericht werde von einer «Expertenkommission» oder Spezialkommission entwickelt. Des Weiteren wer-

den Ziele skizziert und zentrale Fragen aufgeworfen, etwa, ob die künftige «Lehrerbildung» eine seminaristische oder eine «akademische» Form erhalten solle. Wichtig sei laut EDK die «Koordination der Lehrerbildung» (NZZ, 14.03.1972, Morgenausgabe, S. 27; NZZ, 17.01.1973, Morgenausgabe, S. 17). Die NZZ erwartet den Bericht «mit Spannung»; der Bund berichtet 1971 über «erste Ergebnisse»: Die Redaktion habe «erfahren», die Ausbildung solle «auf wissenschaftliche Grundlagen gestellt werden», weiter seien «ausgedehnte Lehrpraktika» angedacht sowie eine obligatorische «Fortbildung aller Primarlehrer» (Bund, 17.03.1971, S. 41; NZZ, 07.09.1972, Mittagsausgabe, S. 31). Darüber hinaus erscheinen im Bund einzelne Artikel von →Fritz Müller, dem Herausgeber des Berichts: Er spricht sich für eine Harmonisierung der Schulstrukturen in den Kantonen sowie für eine Aufwertung der Lehrpersonenbildung aus (Bund, 13.12.1970, S. 13; Bund, 06.02.1972, S. 13).

Die «Schweizerische Lehrerzeitung» geht 1975 mehr als zwanzigmal auf den LEMO-Bericht ein. Der Ton ist auch hier grundsätzlich positiv. Die «Reform der Lehrerbildung» werde die «Bildungsverwaltung» und die «Finanzverwaltung ... intensiv beschäftigen», «sobald endlich der Expertenbericht der «LEMO» ... vorliegt» (slz, 1975, Heft 21, S. 809). Im Spätsommer erscheint zweimal ein Inserat mit einer «Einladung zur Subskription»: Der «Expertenbericht über Inhalte und Strukturen der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz» umfasse «ca. 350 Seiten» – ein «Werk, das jeden Lehrer interessieren muss» (slz, 1975, Heft 33, S. 1138; slz, 1975, Heft 34, S. 1170). Am 6. November folgt eine «Sondernummer» zum «Reformprojekt EDK: Die Lehrerbildung von morgen» mit einem «Kommentar zur Vernehmlassung» und einer «Kurzfassung des Expertenberichts» (slz, 1975, Heft 44, S. 1559). Das «Grundmodell der Lehrerbildung von morgen» wird mit einer Grafik veranschaulicht (slz, 1975, Heft 44, S. 1566).

Die beiden Tageszeitungen drucken im Kontext der «Veröffentlichung des Expertenberichts» ausführliche Artikel, im Bund unter Mitwirkung von Fritz Müller. Hervorgehoben wird insbesondere die Empfehlung zur Verlängerung der Ausbildung von Lehrpersonen auf fünf («längerfristig» sechs) Jahre (Bund, 18.02.1976, S. 3; NZZ, 21.01.1976, S. 27). Dies ist politisch nicht unumstritten, namentlich vor dem Hintergrund des Lehrpersonenmangels (vgl. Abschnitt 5.5), und auch innerhalb der Lehrpersonenbildung bestehen unterschiedliche Auffassungen (vgl. Bund, 17.03.1976, S. 23). Dennoch urteilt der Bund: «Die Richtung stimmt» – zumindest für die «bernische Lehrerbildung von morgen». Die fünfjährige Ausbildung bringe Lehrpersonen hervor, «die auf ihre verantwortungsvolle Aufgabe besser vorbereitet sind, als dies in einer vierjährigen Ausbildung möglich ist» (Bund, 07.08.1976, S. 13).

In den Jahren nach der Publikation bleibt der LEMO-Bericht ein Bezugspunkt in bildungspolitischen Diskussionen, eine vertiefte mediale Auseinandersetzung findet jedoch nur selten statt. 1978 merkt Conrad Buol, Seminardirektor in Chur, in der NZZ an, es sei «bedenklich», dass es um die «Lehrerbildung von morgen ... gar zu still wurde» (NZZ, 29./30.04.1978, S. 39).

6 Diskussion – «LEMO» als Chance für die Lehrpersonenbildung

Die Analyse macht deutlich, wie eng der Ausbau und die Reform der Lehrpersonenbildung in den 1970er-Jahren mit den Schwankungen auf dem Arbeitsmarkt verbunden waren. In der ersten Hälfte des Jahrzehnts stand der akute Lehrpersonenmangel im Vordergrund: Zeitungen wie die NZZ oder der Berner Bund berichteten über neue Seminare oder Sonderkurse, mit denen kurzfristig zusätzliche Lehrpersonen gewonnen werden sollten. In dieser Situation erschien eine Verlängerung der Ausbildung wenig realistisch, weil sie den Mangel kurzfristig verschärft hätte. In der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre änderte sich das Bild. Mit dem Wandel vom Mangel zur Arbeitslosigkeit war die Verlängerung der Ausbildung politisch durchsetzbar. Der Ausbau der Lehrpersonenbildung war damit nicht allein pädagogisch motiviert, sondern lässt sich als bildungspolitische Reaktion auf die jeweilige Krise verstehen (Criblez, 2017, S. 27–30). Die Arbeitsmarktlage bestimmte wesentlich, ob Reformen möglich waren oder ob dies nicht der Fall war.

Vor diesem Hintergrund erhält der LEMO-Bericht ein besonderes Gewicht. Er kann als Orientierungspunkt und Legitimationsinstrument bezeichnet werden. In der Tagespresse wurde er mit Spannung erwartet und grundsätzlich positiv aufgenommen – die «Schweizerische Lehrerzeitung» stellte ihn als Pflichtlektüre für Lehrpersonen vor. Damit trug der Bericht dazu bei, die Verlängerung der Ausbildung nicht nur als pragmatische Antwort auf Mangel oder Überschuss, sondern als Element einer längerfristigen Qualitätssteigerung zu rahmen. Dies entsprach dem Anspruch der Autoren des LEMO-Berichts. Einleitend betonten sie, dass «die Lehrerbildung innerhalb der Bildungspolitik eine Schlüsselstellung einnimmt» (Müller et al., 1975, S. 27), und forderten, sie solle «Universitäts-Niveau haben» (Müller et al., 1975, S. 20). Zugleich war es ihnen im Kontext des Lehrpersonenmangels wichtig, dass kurzfristige Lösungen wie Umschulungskurse (vgl. Abschnitt 5.5) nicht allein mit dem Hinweis auf Knappheit ge-

rechtfertigt wurden: «Umschulungskurse entsprechen dem Bedürfnis, ... pädagogische [sic!] begabten Personen in anderen Berufen eine Chance zu geben und sie dem Schulwesen zuzuführen. Umschulungskurse sind primär in diesem Sinne und nicht auf dem Hintergrund eines zeitbedingten Lehrermangels zu begründen» (Müller et al., 1975, S. 95). Zwar flaute die mediale Aufmerksamkeit in Bezug auf den LEMO-Bericht gegen Ende des Jahrzehnts ab (vgl. Abschnitt 5.6) und es blieb mitunter unklar, inwieweit spätere Verweise auf die «Lehrerbildung von morgen» direkt auf den Bericht zurückgingen. Dennoch leistete er in einer Phase tiefgreifender bildungspolitischer Unsicherheit einen wichtigen Beitrag zu einer sachlicheren und konstruktiveren medialen Wahrnehmung bzw. Darstellung des Berufs. Insgesamt zeigt die Untersuchung, dass der Lehrpersonenmangel der frühen 1970er-Jahre zunächst eine Verlängerung der Ausbildung blockierte. Erst die darauffolgende Zeit der Arbeitslosigkeit eröffnete den politischen Spielraum, der es ermöglichte, diese Reform tatsächlich umzusetzen. Der LEMO-Bericht spielte in diesem Prozess eine nicht zu unterschätzende Rolle, indem er die Reform bildungspolitisch verankerte und die Lehrpersonenbildung konzeptionell aufwertete. Damit erreichte er sein Ziel zumindest teilweise – nicht zuletzt deshalb, weil die veränderten Rahmenbedingungen auf dem Arbeitsmarkt die politische Umsetzung begünstigten. Gleichzeitig legte er eine Basis, auf die spätere Reformen der Lehrpersonenbildung in der Schweiz aufbauen konnten.

7 Ausblick

Die mediale Beschreibung des Lehrpersonenmangels – sowie des «Überangebots» an Lehrpersonen – in den 1970er-Jahren hinterlässt einen ambivalenten Eindruck. Die Berichterstattung wirkt alarmistisch, insbesondere mit Blick auf den Mangel. Begriffe wie «Lehrermisere» oder die Beschreibung des Mangels als «Dauerkrankheit» des Schulsystems (vgl. Abschnitt 5.1) vermitteln ein Bild eines wenig attraktiven Berufs, den offenbar zu wenige bzw. nicht ausreichend qualifizierte Personen ergreifen wollen oder können. Wie Terhart (2023, S. 442) festhält, stellen sowohl die «Situation des Lehrkräftemangels» als auch die spätere «Lehrkräftearbeitslosigkeit» nicht nur ein reales Problem dar, sondern «rücken auch den Beruf in ein problematisches Licht».

Der gegenwärtige Lehrpersonenmangel stellt Schulen, Behörden und Bildungspolitik erneut vor erhebliche Herausforderungen. Entscheidend ist eine differenzierte Auseinandersetzung mit dieser Problematik – mit dem Ziel, die Attraktivität des Berufs langfristig zu stärken (Herzog & Sandmeier, 2024). Dass es sich dabei um ein wiederkehrendes Phänomen («Mangel») handelt, das die Profession seit ihrer frühen Institutionalisierung begleitet, verweist auf die strukturelle Komplexität und Persistenz des Problems. Die vorliegenden Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die mediale Darstellung des Berufs potenziell Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung seiner Attraktivität nimmt – ein Zusammenhang, der in künftigen Studien systematisch untersucht werden sollte. Zu diesem Zweck erscheint eine Erweiterung des Quellenkorpus sinnvoll, etwa durch die Einbeziehung weiterer, politisch oder konfessionell unterschiedlich ausgerichteter Medien, um ein differenzierteres Bild des öffentlichen Diskurses zu gewinnen. Zentrale Themenbereiche wurden im Rahmen der vorliegenden Studie – auch mit Blick auf den Umfang des Beitrags – lediglich angedeutet. Dazu zählen unter anderem der hohe Frauenanteil im Lehrberuf, der zunehmende Bedeutungsgewinn von Teilzeitarbeit sowie gesellschaftliche Vorstellungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Der aktuelle Bildungsbericht verweist in diesem Zusammenhang auf die besonders hohe Teilzeitquote unter Lehrpersonen und deren strukturelle Bedeutung für das Schulsystem (SKBF, 2023, S. 292).

Im Kontext des gegenwärtigen Lehrpersonenmangels bietet der historische Blick auf mediale Darstellungen der 1970er-Jahre wertvolle Hinweise darauf, welche Dynamiken durch einen Mangel ausgelöst oder beschleunigt werden können. Die Analyse vergangener Diskurse – einschliesslich jener rund um den LEMO-Bericht und dessen bildungspolitische Implikationen – leistet somit einen wesentlichen Beitrag zur kritischen Einordnung gegenwärtiger Entwicklungen.

Literatur

Aktiengesellschaft für die Neue Zürcher Zeitung. (Hrsg.). (1970–1980). *Neue Zürcher Zeitung*, 191–201.

Bollinger, E. (2019). Der Bund (Zeitung) (Version vom 09.07.2027). In Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Hrsg.), *Historisches Lexikon der Schweiz* (online). <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/024773/2019-07-09/>

Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23(1), 95–118.

- Criblez, L. (2003). Reform durch Expansion - Zum Wandel des Gymnasiums und seines Verhältnisses zur Universität seit 1960. *VSH-Bulletin* 29(4), 30-36.
- Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22-58). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Criblez, L. (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren - Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In C. E. Bauer, C. Bieri-Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 21-38). hep.
- EDK. (Hrsg.). (1972). *Mittelschule von morgen: Bericht der Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen*. Huber.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. (Hrsg.). (1975). *Schulblatt des Kantons Zürich*, 90(1-12).
- Gross, B. (2022). *Mitgestalten, anpassen, bestehen. Das Seminar Unterstrass und der Wandel in der Lehrer*innenbildung im Kanton Zürich im 19. und 20. Jahrhundert*. Chronos.
- Herzog, S. & Sandmeier, A. (2024). Ausstieg aus dem Lehrberuf: Wege, Gründe und Folgerungen für den Arbeitsort Schule. In S. M. Schmid-Kühn & T. Fuchs (Hrsg.), *Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrberuf* (S. 184-200). Beltz Juventa.
- Hodel, G. (1992). Lehrer(innen)mangel und Lehrer(innen)arbeitslosigkeit in den bernischen Primarschulen zwischen 1900 und 1945. *Beiträge zur Lehrerbildung* 10(2), 197-205.
- Hodel, G. (2005). «Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner»: Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfs an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998. Lang.
- Keller-Schneider, M. & Schneider-Boye (2023). Lehrpersonenmangel - Fakten, Mythen, Leerstellen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 355-368.
- Maissen, T. (2005). *Die Geschichte der NZZ 1780-2005*. Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Maissen, T. (2015). Neue Zürcher Zeitung (NZZ) (Version vom 10.04.2015). In Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Hrsg.), *Historisches Lexikon der Schweiz* (online). <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/048585/2015-04-10>
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Ruloff, M. (2017a). *Schule und Gesellschaft um 1800. Der Schulbesuch in der Helvetischen Republik*. Klinkhardt.
- Ruloff, M. (2017b). *Lehrerinnen und Lehrer in der Schweizer Presse (1800 bis 1830)* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage mit einem Vorwort von Lukas Boser). Bibliothek Guisanplatz.
- Schmid, C. (1982). *Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832-1982*. Seminar Küsnacht.
- Schneider Boye, S. & Keller-Schneider, M. (2023). *Fakten zum Lehrpersonenmangel. Eine strukturierende Analyse des Themenfeldes auf der Grundlage einer Literaturrecherche*. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Schweizerischer Lehrerverein. (Hrsg.). (1975). *Schweizerische Lehrerzeitung*, 120(1-51/52).
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stalder, R. (1970). *Ernst Ritter - Nachruf auf einen Lehrer von morgen* [Radio-Hörfolge]. Buchverlag Tages-Nachrichten.
- Tamedia Espace AG. (Hrsg.). (1970-1980). *Der Bund*, 121-131.
- Terhart, E. (2023). Lehrkräftemangel. Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 435-445.
- Tuggener, H. (1966). *Lehrerstand - Lehrermangel. Untersuchungen zum Strukturwandel der Volksschullehrerschaft im Kanton Zürich*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Bildungsföderalismus

Bildungsföderalismus

Bil | dungs | fö | de | ra | lis | mus, der

Bildungsföderalismus besteht darin, dass das schweizerische Bildungswesen in massgeblichen Teilen nicht durch den Bund gesteuert wird, sondern in der Souveränität der Kantone liegt.

Auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung untersteht dieser kantonalen Hoheit. Da die Kantone sowohl für die Ausbildung als auch für die Anstellung der Lehrpersonen verantwortlich sind, üben sie einen starken regulierenden Einfluss auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus.

Eigenmann, Philipp (2025). Seminaristisch oder maturitätsgebunden – Zur bildungssystematischen Verortung der Lehrpersonenbildung im LEMO-Bericht anhand dreier ausgewählter Kantone. In Christina Huber & Peter Tresp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen – Einschätzungen – Entwicklungen* (S. 151-163). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17453456>

Seminaristisch oder maturitätsgebunden – Zur bildungssystematischen Verortung der Lehrpersonenbildung im LEMO-Bericht anhand dreier ausgewählter Kantone

L'école normale ou la formation post-maturité – Proposition de positionnement de la formation des enseignant·e·s selon le rapport LEMO, à partir de l'exemple de trois cantons.

Autor | Philipp Eigenmann

Das im LEMO-Bericht enthaltene Kapitel der Gegenüberstellung von seminaristischem und maturitätsgebundenem Weg der Lehrpersonenbildung erfuhr in der Rezeption erhöhte Aufmerksamkeit, wenngleich mit dem Bericht selbst keine Strukturdiskussion beabsichtigt worden war. Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag eine bildungssystematische Verortung der Lehrpersonenbildung zur Zeit des LEMO-Berichts unter Berücksichtigung der föderalen Strukturen der Schweiz. Im Fokus stehen drei ausgewählte Kantone (Thurgau, Tessin und Basel-Stadt), die den Ausbau der nachobligatorischen Bildung zur Zeit der Bildungsexpansion unterschiedlich gestalteten und die Lehrpersonenbildung entsprechend positionierten. Die im LEMO-Bericht dargestellten Wege der Lehrpersonenbildung wurden von den ausgewählten Kantonen sowohl in der offiziellen Vernehmlassung als auch innerkantonal unterschiedlich bewertet. Dabei zeigt sich, wie der Lehrpersonenmangel, die aufkommende Debatte um Chancengleichheit wie auch der verstärkte Wunsch nach einer Stärkung der Wissenschaftsorientierung die zentralen Spannungsfelder der damaligen Verortung der Lehrpersonenbildung im Bildungssystem darstellten.

Bildungsexpansion | Bildungssystematik | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | Lehrpersonenmangel | Tertiarisierung

Le chapitre du rapport LEMO comparant la formation des enseignants dispensée soit à l'école normale, soit après la maturité, a suscité une attention particulière lors de sa réception, bien que le rapport n'ait pas eu pour objectif d'ouvrir un débat structurel. Dans ce contexte, la présente contribution analyse l'ancrage systémique de la formation des enseignants au moment de la publication du rapport LEMO, en tenant compte des structures fédérales de la Suisse. L'analyse se focalise sur trois cantons – Thurgovie, Tessin et Bâle-Ville – qui ont conçu et positionné différemment l'enseignement post-obligatoire durant la période d'expansion éducative. Il s'avère que les voies de formation des enseignants présentées dans le rapport LEMO ont été évaluées différemment par les cantons en question, tant dans le cadre de la procédure de consultation officielle qu'au sein des cantons eux-mêmes. Il apparaît ainsi que la pénurie d'enseignants, le débat émergent sur l'égalité des chances ainsi que la volonté accrue de renforcer l'orientation scientifique constituaient les principaux défis dans l'ancrage de la formation des enseignants au sein du système éducatif de l'époque.

formation des enseignant·e·s | expansion éducative | pénurie d'enseignant·e·s | système d'éducation | tertiarisation

1 Einleitung

Zum Zeitpunkt, als der LEMO-Bericht in Auftrag gegeben wurde, war die Lehrpersonenbildung – wie die gesamte nachobligatorische Bildung – in der Schweiz sehr unterschiedlich organisiert. Die Kantone kannten verschiedene Formen dafür, an welche Vorbildung die Lehrpersonenbildung anschloss, mit welchem Alter in die Lehrpersonenbildung eingetreten werden konnte, wie lange die Ausbildung dauerte und inwieweit auch Allgemeinbildung als Teil der Ausbildung galt. Die bildungssystematische Vielfalt, die sich Ende der 1960er-Jahre auch bezüglich der Lehrpersonenbildung zeigte, war im Bildungsföderalismus begründet und betraf alle Bereiche der nachobligatorischen Bildung.

Die Kommission «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) trat ihre Arbeit mit dem Auftrag an, unter anderem eine «Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz zu erreichen» (Müller et al., 1975, S. 15). Die Kommission einigte sich am Ende nicht auf eine Empfehlung in Bezug darauf, wo im Bildungssystem die Lehrpersonenbildung anzusiedeln sei, sondern stellte zwei Wege als gleichwertige Varianten gegenüber, solange die Inhalte dieser beiden Varianten vergleichbar seien. Damit war laut den Worten der Kommission beabsichtigt, die Diskussion um die Harmonisierung des Bildungswesens «von der Ebene der Schulstrukturen ... auf die Ebene der Bildungsinhalte zu verlagern» (Müller et al., 1975, S. 15). Die beiden im LEMO-Bericht dargestellten Wege wurden als «seminaristisch» und «maturitätsgebunden» bezeichnet. Der seminaristische Weg schloss an die obligatorische Schulpflicht an, verband Allgemeinbildung und Berufsqualifikation und dauerte gemäss der LEMO-Kommission im Idealfall sechs Jahre. Der maturitätsgebundene Weg schloss an die Maturität an, setzte daher Allgemeinbildung voraus und beschränkte sich auf eine zwei Jahre dauernde Berufsqualifikation. Anders als beabsichtigt und gerade wegen der Strukturfrage erfuhr das Kapitel «Wege der Grundausbildung» in der Rezeption eine erhöhte Resonanz.

Der vorliegende Beitrag nimmt diese im LEMO-Bericht ausgearbeitete Gegenüberstellung der beiden «Wege der Grundausbildung» kontextualisierend in den Blick, um eine Diskussion der damaligen bildungssystematischen Verortung der Lehrpersonenbildung vor dem Hintergrund von Systemdynamiken, Harmonisierungsbestrebungen und kantonalen bildungspolitischen Debatten zu führen. Vergleichshorizonte bieten drei ausgewählte Kantone, in denen die Lehrpersonenbildung zur Zeit des LEMO-Berichts bildungssystematisch unterschiedlich organisiert wurde. Dazu wird in einem ersten Schritt die Situation der Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld des Ausbaus der Sekundarstufe II um 1970 herum als relevanter Kontext beschrieben und die Struktur der nachobligatorischen Bildung in den drei ausgewählten Kantonen dargestellt (Abschnitt 2). Daran anschliessend werden die im LEMO-Bericht ausgearbeiteten bildungssystematischen Varianten der Lehrpersonenbildung rekapituliert und im Gesamtbericht eingeordnet (Abschnitt 3). Vor diesem Hintergrund wird dargelegt, wie die drei ausgewählten Kantone auf die im Bericht vorgeschlagenen Ausbildungswege reagierten (Abschnitt 4). In einem abschliessenden Fazit werden die Themen «Lehrpersonenmangel», «Chancengleichheit» und «Wissenschaftlichkeit» als die zentralen Spannungsfelder der bildungssystematischen Verortung der Lehrpersonenbildung in den 1970er-Jahren rekapituliert (Abschnitt 5).

2 Die Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld der Entwicklung der Sekundarstufe II um 1970

Die nachobligatorische Bildung erfuhr in den Jahrzehnten zwischen 1950 und 1980 eine beispiellose Expansion. Wenngleich dieser Ausbau im internationalen Vergleich nicht ganz so ausgeprägt erfolgte (Becker & Zangger, 2013), stieg im besagten Zeitraum auch in der Schweiz die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im nachobligatorischen Bereich an, die weiterführenden Bildungsgänge wurden verlängert und letztlich wurden auch mehr unterschiedliche Bildungsgänge angeboten. Den Anstoss zu dieser Expansion gab eine Kombination von ökonomischen und sozialpolitischen Argumenten, die in der westlichen Welt in vergleichbarer Weise diskutiert wurden (Halsey, 1961): Auf der einen Seite wurde unter dem Stichwort der «Ausschöpfung der Begabungsreserven» ein steigender Bedarf an wissenschaftlichen und technischen Fachkräften mit entsprechender Ausbildung diagnostiziert (Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses, 1959). Auf der anderen Seite wurde zunehmend mehr Chancengleichheit beim Zugang zur höheren Bildung gefordert (Hess et al., 1966).

Der Ausbau der Gymnasien in der Schweiz war eine Folge davon. Die Mittelschulen wurden durch die Gründung von Gymnasien in ländlichen Regionen dezentralisiert und die Ausbildungsgänge wurden mit neuen Maturitätstypen stärker ausdifferenziert (Criblez, 2001). Damit verbunden war eine Öffnung der höheren Bildung für breitere Kreise der Bevölkerung, um der Forderung nach mehr Chancengleichheit zu begegnen. Zentrales staatliches Instrument dazu waren Stipendien, die im Untersuchungszeit-

raum intensiv und kontrovers diskutiert wurden (Criblez, 2016a). Gleichzeitig evozierte die Expansion der gymnasialen Mittelschule einen quantitativen Ausbau und eine Ausdifferenzierung des berufsbildenden Bereichs auf der Sekundarstufe II (Bonoli & Vorpe, 2022; Criblez, 2002). Die neu geschaffenen Berufsmittelschulen (BMS) sollten berufsbildend Personal für das mittlere Kader bereitstellen und die Diplommittelschulen (DMS) waren als schulische Vorbereitung für nachfolgende Berufsausbildungen im paramedizinischen oder sozialen Bereich konzipiert (Criblez, 2002).

In diesem dynamischen und verstärkt kompetitiven Feld zwischen Berufsbildung und Gymnasium hatte sich die Lehrpersonenbildung zu bewähren, die bildungssystematisch ebenfalls im nachobligatorischen Bereich zu verorten war. Als weitere Kontextbedingung für die Lehrpersonenbildung ist ein ausgeprägter Lehrpersonenmangel zwischen 1945 und 1975 zu konstatieren (vgl. in diesem Band Ruloff, 2025), was allerdings für eine Zeit des wirtschaftlichen Aufschwungs keine Überraschung darstellte. Die Reaktionen der Kantone umfassten die Neugründung von Lehrpersonenbildungsstätten (die analog zu den Mittelschulen vor allem dezentral erfolgte), die Schaffung von Ausbildungsgängen zur Stufenerweiterung (z.B. für Handarbeitslehrpersonen zum Primarstufendiplom) oder die Öffnung der Ausbildung für neue Personengruppen, insbesondere für Personen mit einer abgeschlossenen Matura einerseits oder Personen mit Berufsbildungsabschluss und Berufserfahrung andererseits (Criblez, 2017). Die neuen Ausbildungsgänge, die an die gymnasiale Matura anschlossen, und die Umschulungskurse für Quereinsteigende waren ebenfalls Massnahmen, die im anschliessend porträtierten Kapitel des LEMO-Berichts Erwähnung fanden.

Aufgrund der föderalen Ordnung des Bildungswesens in der Schweiz war und ist es Sache der Kantone, wie sie die Ausbildung von Lehrpersonen gestalten. Und so waren zum Zeitpunkt, als der LEMO-Bericht entstand, grosse kantonale Unterschiede in der Organisation der Lehrpersonenbildung erkennbar. Das dominante Modell sah die Ausbildung von Primarlehrpersonen im Anschluss an das neunte Schuljahr vor, führte in einem eigenständigen Lehrerseminar – oftmals auch als Konvikt organisiert – oder seltener als Lehramtszug an einem Gymnasium in vier, fünf oder sechs Jahren zum Lehrdiplom und war auf der heutigen Sekundarstufe II angesiedelt. Einzelne Kantone hatten bereits auf eine Lehrpersonenbildung umgestellt, die an die Maturität anschloss. Insbesondere Basel-Stadt kannte dieses Modell bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts, wobei die Ausbildungsstätte dennoch «Kantonales Lehrerseminar» genannt wurde. In Zürich fand dieselbe Umstellung in der Mitte des 20. Jahrhunderts mit der Schaffung des Oberseminars statt (Criblez, 2000). Wenngleich nachmaturitär organisiert, fand die Lehrpersonenbildung in diesen Kantonen nicht an einer Hochschule statt. Die damalige Umstellung auf den maturitätsgebundenen Weg kann daher nicht mit einer Akademisierung der Ausbildung verglichen werden, wie sie bei der Schaffung der Pädagogischen Hochschulen um die Jahrtausendwende erfolgte (Criblez et al., 2016).

Die Kantone suchten Ende der 1960er-Jahre nach jeweils eigenen Wegen, um die Lehrpersonenbildung in der Dynamik der Expansion von Allgemein- und Berufsbildung einerseits und des damaligen Lehrpersonenmangels andererseits zu positionieren. Exemplarisch soll im Folgenden auf die Bildungssystematiken der Kantone Thurgau, Tessin und Basel-Stadt zurückgegriffen werden.¹ Die drei Abbildungen, die vergleichend gegenübergestellt werden (vgl. Abbildung 1, Abbildung 2 und Abbildung 3), sind derselben Publikation entnommen. Das «Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen» versammelte für die Ausgabe von 1967 entsprechende Tableaus aller Kantone der Schweiz (Cantone del Ticino: Egger, 1967a, S. 241; Kanton Basel-Stadt: Egger, 1967b, S. 150; Kanton Thurgau: Egger, 1967c, S. 234).

Im Kanton Thurgau schloss das Lehrerseminar an das neunte Schuljahr und somit an die dritte Klasse der Sekundarschule an und dauerte fünf Jahre. Die Ausbildung wurde mit einem Diplom abgeschlossen, das einen beschränkten Zugang zur höheren Bildung gewährte. Das Lehrerseminar wurde nach dem Gymnasium und der Oberrealschule als dritte von fünf Varianten der Mittelschulangebote genannt; hinzu kamen die Handelsschule und die Töchterschule (vgl. Abbildung 1). In den darauffolgenden Jahrzehnten erwies sich das Bildungssystem im Kanton Thurgau bis zur Einführung der Pädagogischen Hochschule nach 2000 als relativ stabil.²

Die Bildungssystematik des Kantons Tessin aus dem Jahre 1967 präsentiert sich im Vergleich dazu etwas komplexer; allerdings fügte sich die Lehrpersonenbildung in ähnlicher Weise in das System ein wie im Kanton Thurgau. Auch im Tessin schloss die Ausbildung an die Sekundarstufe I an.

1 Die Auswahl der hier vertiefend analysierten Kantone ergibt sich aus dem Sampling eines aktuellen SNF-Projekts zur kantonalen Ausgestaltung der Sekundarstufe II während der Bildungsexpansion (<https://data.snf.ch/grants/grant/219793>).

2 Die Entwicklung der kantonalen Schulstrukturen seit dem 19. Jahrhundert ist im Projekt «Bildung in Zahlen» vorzüglich dokumentiert (<https://app.dasch.swiss/project/w0ViRJuOQwy6az9amUg-gw>). Für die Entwicklung der Schulstrukturen des Kantons Thurgau vgl. Ullmann (2015).

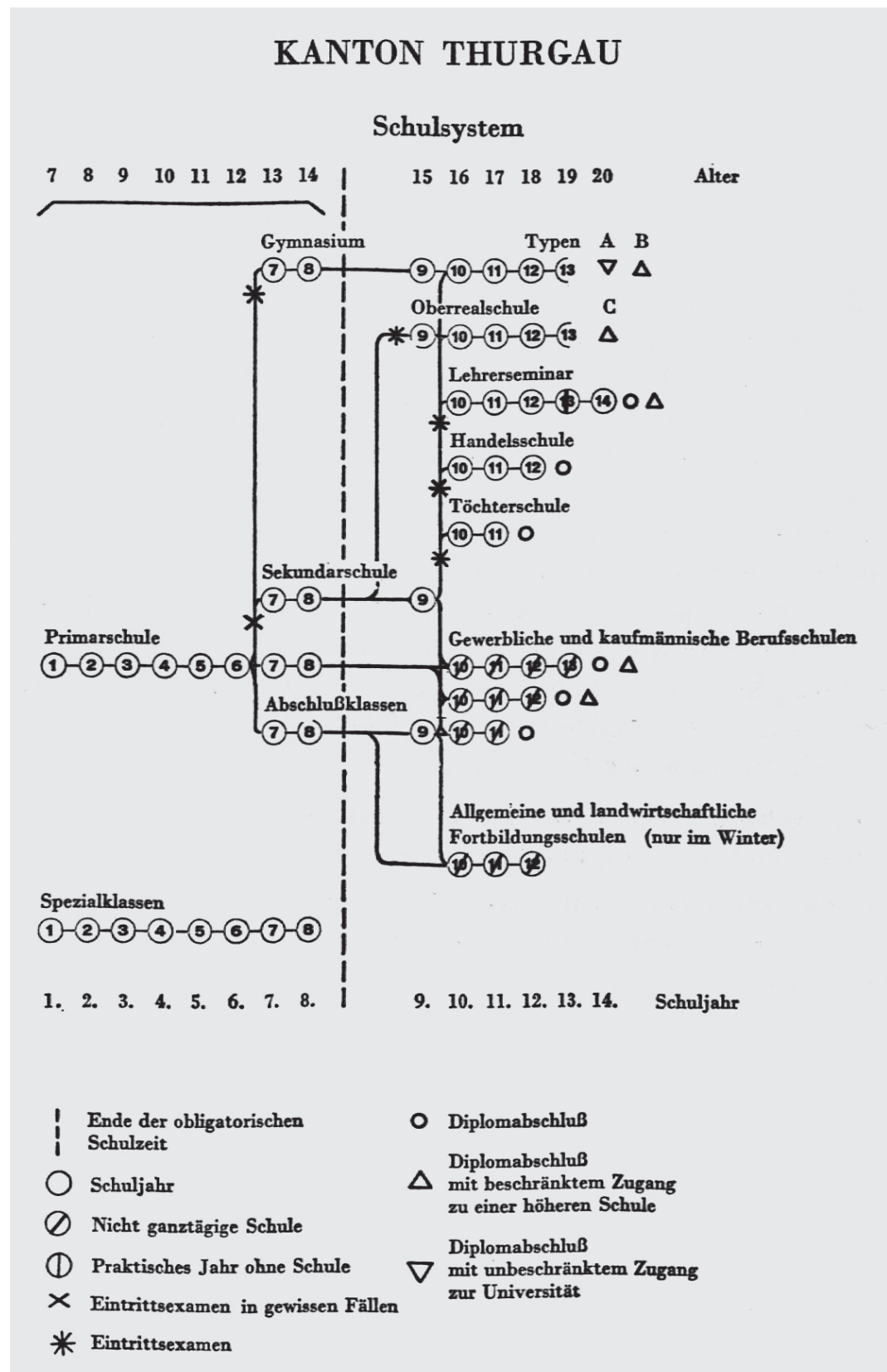


Abbildung 1: Schulstrukturen des Kantons Thurgau (Egger, 1967c, S. 234)

Nach dem achten Schuljahr konnte in einen zweijährigen Vorbereitungskurs übergetreten werden, auf den eine vierjährige Seminausbildung folgte, die ebenfalls mit Lehrdiplom und einer beschränkten Zulassung zur höheren Bildung abschloss. An der Darstellung der Tessiner Systematik ist interessant, dass der Zugangsweg in die Lehrpersonenbildung nicht auf die «Scuola maggiore» beschränkt wurde, sondern auch über das «Ginnasio» - das heisst die Gymnasialunterstufe - möglich war (vgl. Abbildung 2). In den darauffolgenden Jahrzehnten wurde das öffentliche Bildungswesen im Tessin grundle-

gend umgebaut. 1974 wurde das Gesetz zur Einführung einer «Scuola media» – das heisst einer Gesamtschule auf der Sekundarstufe I – verabschiedet und 1982 wurden die Mittelschulen reorganisiert, wobei die Lehrpersonenbildung ab 1986 in der «Scuola magistrale postliceale» tertiarisiert wurde, neu an das «Liceo» anschloss und somit eine Maturität voraussetzte (Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino, 1982).

Im Kanton Basel-Stadt schliesslich ist auffällig, dass die Lehrpersonenbildung in der für den Band aufbereiteten Darstellung gar nicht abgebildet ist. Ganz generell zeigen sich im Vergleich mit den anderen beiden Kantonen allerdings mehr Ausbildungsoptionen an Mittelschulen und insbesondere eine sehr starke Ausdifferenzierung der Bildungsgänge an den Gymnasien, während den Ausbildungsvarianten im Bereich der Berufsbildung nur wenig Platz eingeräumt wurde (vgl. Abbildung 3). Für einen städtischen Kanton ist dies wenig erstaunlich. In Basel-Stadt war es nur über den maturitätsgebundenen Weg möglich, ein Lehrdiplom zu erhalten. Die kantonale Institution der Lehrpersonenbildung, das «Kantonale Lehrerseminar», war auf der Darstellung nicht abgebildet – wie die kantonale Universität und anders als das an die Berufsschule anschliessende Technikum. Trotzdem war die damalige Lehrpersonenbildung im Kanton Basel-Stadt nicht hochschulisch organisiert. Denn sie blieb zugleich stark praktisch ausgerichtet und war auch nicht in die Universität integriert (Criblez, 2000).

Dass 1967 im «Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen» die Schulstrukturen vergleichend gegenübergestellt wurden, ist nicht zuletzt auch ein Hinweis darauf, dass in jenem Zeitraum der Wunsch nach einer verstärkten Koordination des kantonal geregelten Bildungswesens verstärkt zum Ausdruck gebracht wurde (Manz, 2011). Im Zuge dessen begann die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), auf eine verstärkte Koordination der Lehrpersonenbildung hinzuwirken. Die gegenseitige Anerkennung von Lehrdiplomen war damals erst in Ansätzen und regional realisiert (Huber, 2017). Die Absicht, die Lehrpersonenbildung schweizweit stärker zu harmonisieren, war darin erkennbar, dass die Plenarversammlung der EDK ihre Pädagogische Kommission mit der Evaluation und der Beurteilung der Primarlehrpersonenausbildung in der Schweiz beauftragte (Lehmann, 2013). Der in diesem Zuge erstellte LEMO-Bericht war nicht der einzige Expertenbericht zu jener Zeit (vgl. in diesem Band Criblez, 2025). Auch zur stärkeren Harmonisierung der Gymnasien setzte die EDK eine Expertenkommission ein, die 1972 unter dem Titel «Mittelschule von morgen» (EDK, 1972) ihren Bericht veröffentlichte – wenige Jahre vor dem LEMO-Bericht. Die Ausbildung zur Primarlehrperson wurde in diesem Bericht erstaunlicherweise nur ganz am Rande thematisiert und auch in der darin abgedruckten Systemdarstellung der zukünftigen Mittelschule in der Schweiz fehlte die Primarlehrpersonenausbildung, obwohl die Ausbildung damals in vielen Kantonen seminaristisch und somit auf der Stufe der Mittelschulen angesiedelt war. Der später veröffentlichte LEMO-Bericht nahm auf den Bericht «Mittelschule von morgen» Bezug und betonte die Ähnlichkeit im Hinblick darauf, wie die beiden Berichte angelegt waren. Der LEMO-Bericht fiel in den Empfehlungen jedoch deutlich unverbindlicher aus als der Bericht zur Mittelschule, da dessen Auftrag in einer interkantonalen Übereinkunft zur Harmonisierung der Maturitätsschulen begründet war. Im Bereich der Lehrpersonenbildung hingegen fehlte eine solche verbindliche Übereinkunft (Müller et al., 1975, S. 27).

3 Gleichwertigkeit von seminaristischem und maturitätsgebundenem Weg im LEMO-Bericht

Wenngleich der LEMO-Bericht mit dem Anspruch antrat, die Lehrpersonenbildung in der Schweiz nicht strukturell, sondern inhaltlich zu harmonisieren, befasst sich ein zentrales Kapitel – Kapitel III.2 – mit der Frage, an welcher Stelle im Bildungssystem die Lehrpersonenbildung zu verorten sei. Im Kapitel wird sodann der seminaristische dem maturitätsgebundenen Weg gegenübergestellt. Unterschiedliche Autorengruppen beleuchten sowohl die inhaltliche Strukturierung und die didaktischen Ansätze der beiden Wege und das für die jeweiligen Wege notwendige Personal als auch bildungsbiografische Implikationen, die sich daraus für die Schülerinnen und Schüler ergaben. Die jeweiligen Unterkapitel III.2.1 bzw. III.2.2 schliessen mit Thesen zum Charakter und zur Weiterentwicklung der jeweiligen Wege der Lehrpersonenbildung, in denen Zeitpunkt der Selektion, weiterführende Bildungsmöglichkeiten jenseits des Lehrberufs oder berufliche Aufstiegschancen zur Diskussion gestellt werden. Darüber hinaus beinhaltet der Buchteil auch zwei kurze Abhandlungen zur damaligen Idee eines «pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Gymnasiums» (Kapitel III.2.3) sowie zu sogenannten «Umschulungskursen» (Kapitel III.2.4), die den heutigen Studiengängen für Quereinsteigende entsprechen.

Damit verknüpft ist zudem die nicht explizit formulierte Frage nach einer stärker akademisch ausgerichteten Lehrpersonenbildung. Im umliegenden Ausland war es damals weitgehend üblich, dass die Ausbildung der Grundschullehrpersonen im Sinne eines höheren Lehramts einen Mittelschulabschluss

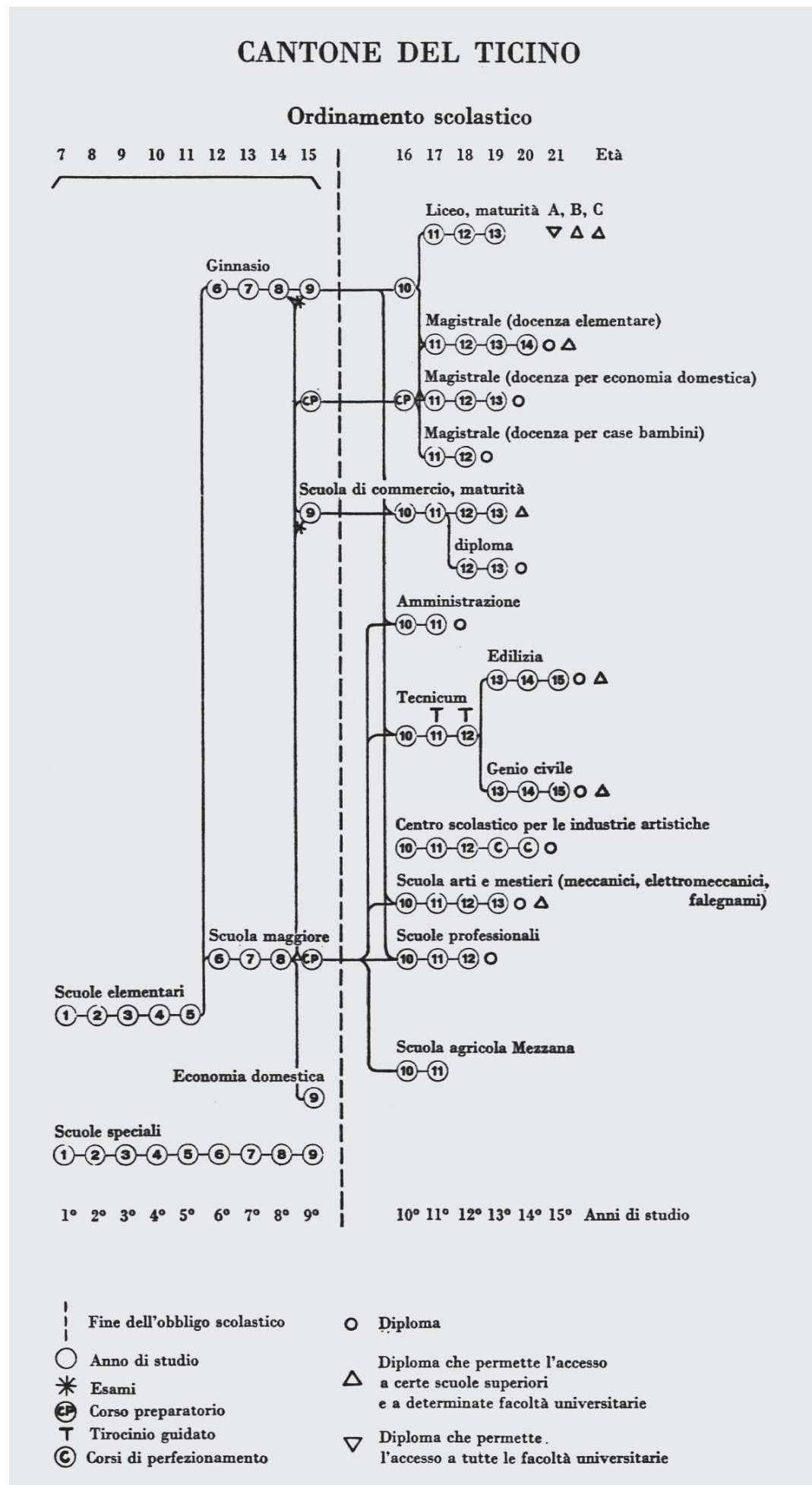


Abbildung 2: Schulstrukturen des Kantons Tessin (Egger, 1967a, S. 241)

KANTON BASEL-STADT

Schulsystem

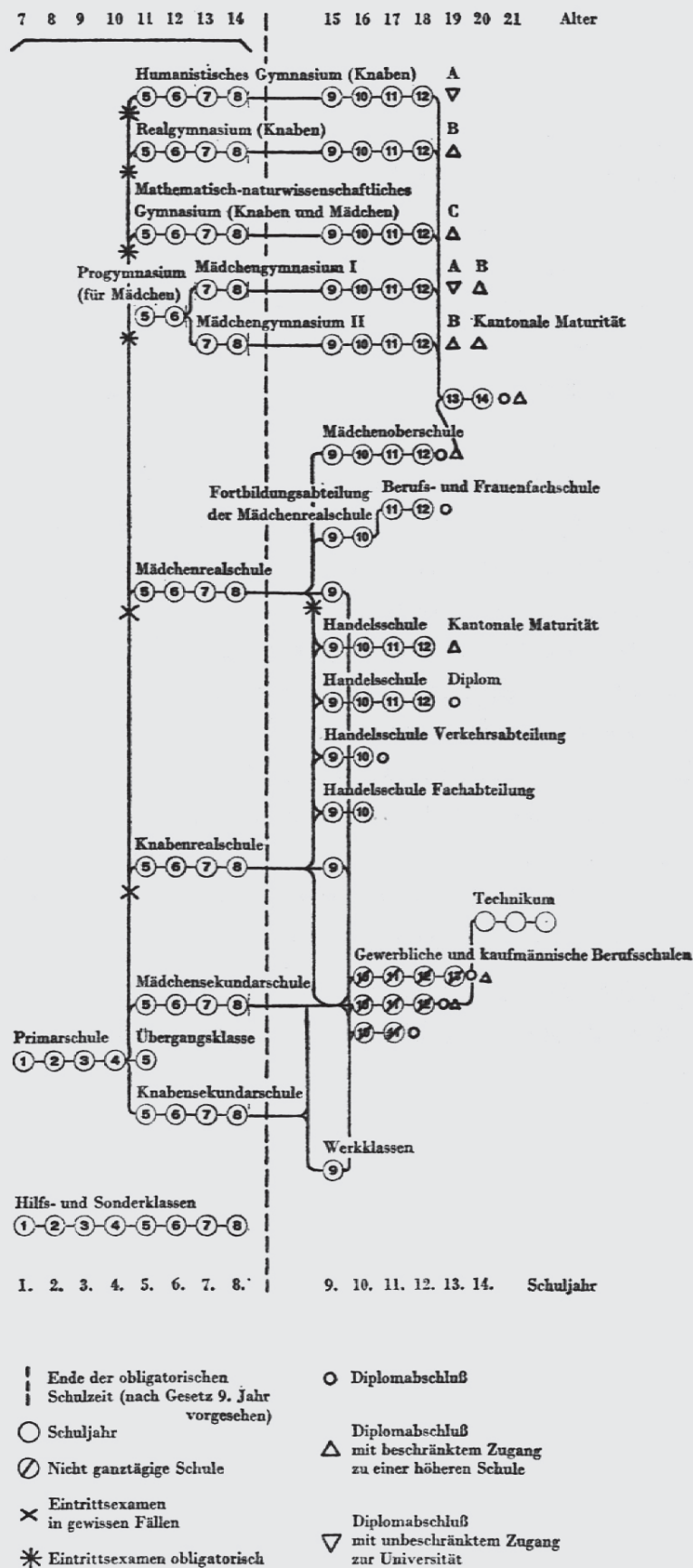


Abbildung 3: Schulstrukturen des Kantons Basel-Stadt (Egger, 1967b, S. 150)

voraussetzte. Insbesondere in Deutschland wurde im frühen 20. Jahrhundert die seminaristische Ausbildung akademisiert und durch Pädagogische Akademien ersetzt, die ihrerseits ab den 1960er-Jahren in fast allen Bundesländern – eine Ausnahme stellt das Bundesland Baden-Württemberg dar, das noch heute Pädagogische Hochschulen führt – in die Universitäten eingegliedert wurden (Viehhauser & Lehmann, 2021). Offensichtlich war die LEMO-Kommission darauf bedacht, den Bericht nicht einseitig als Plädoyer für den maturitätsgebundenen Weg und somit für eine akademischere Lehrpersonenbildung auszurichten. In der Einleitung zum hier in den Fokus gerückten Kapitel «Wege der Grundausbildung» wird nochmals explizit darauf hingewiesen, dass die beiden Wege als «gleichgewichtig und als mögliche und wünschbare Formen der Grundausbildung» (Müller et al., 1975, S. 73) betrachtet würden. Die beiden Teilkapitel zum seminaristischen und zum maturitätsgebundenen Weg seien von jeweiligen Vertretern entsprechender Lehrpersonenbildungsstätten verfasst worden. Dass einzelne Personen den Seminaren längerfristig «die Existenzberechtigung» absprechen würden, habe «einen gewissen Rechtfertigungsdruck» auf die Autoren der Teilkapitel ausgeübt, wird zudem knapp angemerkt (Müller et al., 1975, S. 73). Das Teilkapitel zum seminaristischen Weg wurde von drei Direktoren von kantonalen Lehrerseminaren verfasst (→Theodor Bucher, →Fritz Müller und →Peter Waldner); am Teilkapitel über den maturitätsgebundenen Weg arbeitete mit →Hans Gehrig der Direktor des Oberseminars des Kantons Zürich massgeblich mit. Wie kontrovers die Debatte um die bildungssystematische Verortung der Lehrpersonenbildung war, kommt darin zum Ausdruck, dass es die Kommission für notwendig hielt, zu unterstreichen, die beiden Teilkapitel würden «in der vorliegenden Form sich in den Grenzen eines fairen Plädoyers» halten» (Müller et al., 1975, S. 73).

3.1 Der seminaristische Weg

Der im Bericht präsentierte seminaristische Weg, der nicht deskriptiv die damalige seminaristische Ausbildung beschrieb, sondern als Idealkonzeption formuliert wurde, schloss an neun Jahre obligatorischen Volksschulunterricht an und bot in einer sechsjährigen Ausbildung eine Verbindung von «Allgemeinbildung und Berufsbildung» (Müller et al., 1975, S. 74). Obwohl das Curriculum einen Aufbau von mehr Allgemeinbildung in der Unterabteilung zu mehr Berufsbildung in der Oberabteilung vorsah, waren die beiden Aspekte aufeinander bezogen, nicht zuletzt dadurch, dass das Seminar selbst organisatorisch eine Einheit darstellte. Die zentralen Systemmerkmale des im LEMO-Bericht skizzierten seminaristischen Wegs umfassten die folgenden Punkte (Müller et al., 1975, S. 84-85):

- eine frühe Selektion, die aber auch eine frühe Abklärung der Berufseignung mit sich führt;
- die Anforderung an die Seminare, mit ihren Abschlüssen Maturitätsäquivalenz und somit den Hochschulzugang für ihre Absolventinnen und Absolventen sicherzustellen;
- die Notwendigkeit, für Drop-outs aus dem Seminar systematisch Anschlusslösungen bereitzustellen;
- das Postulat, das Seminar bildungssystematisch als «Aufstiegsschule für die untern sozialen Schichten» (Müller et al., 1975, S. 85) zu verstehen;
- die Verlängerung der seminaristischen Ausbildung auf sechs Jahre.

3.2 Der maturitätsgebundene Weg

Dem seminaristischen Weg wurde im Bericht der maturitätsgebundene Weg gegenübergestellt. Bei diesem Weg schloss die Lehrpersonenbildung an eine bestandene Maturität an. Obwohl die Lehrpersonenbildung bei dieser Variante auf der Tertiärstufe angesiedelt war, lehnte es die Kommission ab, von einem «akademischen Weg» zu sprechen (Müller et al., 1975, S. 86). Dies könne falsche Vorstellungen wecken, denn in diesen Institutionen der Lehrpersonenbildung würden – wenngleich auf höherer Bildungsstufe angesiedelt – vor allem berufsbildende Fächer unterrichtet, da die Allgemeinbildung mit der vorangehenden Matura bereits abgedeckt sei.

Die zentralen Systemmerkmale des maturitätsgebundenen Wegs umfassten gemäss dem LEMO-Bericht die folgenden Punkte (Müller et al., 1975, S. 93):

- eine auf Hochschulebene angelegte Lehrpersonenbildung;
- eine späte Selektion, die zu einem bewussteren Entscheid für den Lehrberuf führt;
- die Notwendigkeit einer differenzierten Selektion aufgrund hoher Anmeldezahlen;
- die Notwendigkeit der Kompensation von möglichen Vorbildungsdefiziten in musischen Fächern, im sprachlichen Bereich sowie in Sach-, Natur- und Heimatkunde;
- die Notwendigkeit zur Konzentration auf berufsbildende Fächer (Erziehungswissenschaft, Didaktik, Kunstfächer und Praxis);
- den Wunsch nach nicht zu grossen Instituten, um die Verzahnung von Theorie und Praxis gewährleisten zu können.

3.3 Weitere Wege der Lehrpersonenbildung

Als Ergänzung dazu wurden zwei weitere Wege der Lehrpersonenbildung in vergleichsweise knappen Abschnitten beschrieben. Zum einen wurde ein «pädagogisch-sozialwissenschaftliches Gymnasium» postuliert, das für den maturitätsgebundenen Weg eine spezifische gymnasiale Allgemeinbildung bereitstellen sollte. Dieser neue Maturitätstypus sollte zur vollen Studienberechtigung an den Universitäten führen, gleichzeitig aber einen Akzent in den für den Lehrberuf wichtigen musischen, sprachlichen und naturkundlichen Fächern legen. Dabei war es der LEMO-Kommission wichtig, zu betonen, dass auch mit einem solchen neuen Gymnasialtypus der maturitätsgebundene Weg für die Absolventinnen und Absolventen aller Gymnasialtypen offenstehen solle (Müller et al., 1975, S. 94-95).

Zum anderen wird den Umschulungskursen ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Diese Kurse richteten sich an Personen mit abgeschlossener Berufslehre und Berufserfahrung, die auf dem zweiten Bildungsweg das Lehrdiplom erreichen wollten. Sie sind vergleichbar mit den heutigen Studienangeboten für Quereinsteigende. Weil diese Umschulungskurse kantonale sehr unterschiedlich umgesetzt würden und politisch wie auch pädagogisch umstritten seien, entschied die Kommission, diesen Ausbildungsweg lediglich zu benennen, nicht aber detaillierter zu beschreiben (Müller et al., 1975, S. 96-97).

4 Beurteilung der Ausbildungsvarianten seitens ausgewählter Kantone

Der LEMO-Bericht wurde im Anschluss an die Publikation in den Kantonen, bei den Institutionen der Lehrpersonenbildung und in weiteren Verbänden in die Vernehmlassung geschickt. Im Folgenden wird anhand der Vernehmlassungsantworten der in Abschnitt 2 genannten Kantone Thurgau, Tessin und Basel-Stadt danach gefragt, inwiefern die im Bericht einander gegenübergestellten Ausbildungswege kommentiert wurden. Dies ermöglicht eine Diskussion der damaligen bildungssystematischen Verortung der Lehrpersonenbildung vor dem Hintergrund von Systemdynamiken und bildungspolitischen Debatten.

Der Auswertungsbericht (EDK, 1978) dokumentiert Stellungnahmen aus allen drei Kantonen. Aus dem Kanton Basel-Stadt sind die Antworten der Erziehungsdirektion wie auch der Rektoren der Sekundarschulen des Kantons dokumentiert. Aus dem Kanton Tessin wurde die Stellungnahme des Erziehungsdepartements eingebracht; ebenso wurde die Vernehmlassungsantwort der Thurgauischen Schulsynode eingearbeitet (EDK, 1978, S. 177-178). Die Stellungnahme des Erziehungsdepartements des Kantons Thurgau konnte von der Expertengruppe nicht mehr in die Auswertung aufgenommen werden, weil sie zu spät eingetroffen war (EDK, 1978, S. 16).

4.1 Zur Vernehmlassung der Wege der Lehrpersonenbildung

Zunächst sollen die im Auswertungsbericht präsentierten Synthesen aller Antworten der Vernehmlassung präsentiert werden. Insgesamt zeigt sich dabei eine differenzierte und auch divergierende Beurteilung der im LEMO-Bericht vorgestellten alternativen Wege der Lehrpersonenbildung. Die Vernehmlassungen der Kantone hatten sich schwerpunktmässig auf die beiden alternativen Wege konzentriert (EDK, 1978, S. 26). Dabei hatten vier der zwölf kantonalen Stellungnahmen den maturitätsgebundenen Weg als negativ beurteilt, während nur eine Antwort den seminaristischen Weg negativ bewertete (EDK, 1978, S. 27). Dabei wurde vor allem von denjenigen Akteurinnen und Akteuren Kritik am seminaristischen Weg geübt, die selbst nicht an Seminaren beteiligt waren oder in deren Kantonen der maturitätsgebundene Weg bereits realisiert war (EDK, 1978, S. 81-82).

Zudem wurde mit Blick auf die Auswertung festgehalten, dass der maturitätsgebundene Weg vor allem von den Lehrpersonenorganisationen positiv aufgenommen worden sei. Die Lehrpersonenbildungsinstitutionen hingegen äusserten sich hingegen skeptisch dazu. Bei den Stellungnahmen zum seminaristischen Weg zeigte sich die Auswertungsgruppe davon überrascht, wie negativ die Verlängerung der Dauer der Ausbildung seitens der Lehrpersonenbildungsinstitutionen beurteilt worden war (EDK, 1978, S. 25). Darüber hinaus dokumentierte die Auswertungsgruppe aber auch, dass der Expertengruppe in der Vernehmlassung vorgeworfen worden sei, sie favorisiere insgeheim den maturitätsgebundenen Weg (EDK, 1978, S. 76).

Auch nach der Auswertung der Vernehmlassungsantworten blieb die Expertengruppe bei der grundsätzlichen Empfehlung der Gleichwertigkeit, aber Verschiedenartigkeit der beiden Ausbildungswege. Dabei müsse der Umfang der beruflichen Grundausbildung in beiden Wegen gleich gross sein. Wenn in einer Region beide Wege angeboten würden, sei dies zu begrüßen, denn es verbreitere die Rekrutierungsbasis von zukünftigen Lehrpersonen (EDK, 1978, S. 76). Zum seminaristischen Weg wurde zudem festgehalten, dass der allgemeine Hochschulzugang über die Seminare gewährleistet werden solle.

Ebenso wurde empfohlen, die Durchlässigkeit zwischen Seminar, Gymnasium und Diplommittelschule offenzuhalten. Die Empfehlung zum maturitätsgebundenen Weg sah vor, dass dieser an alle Maturitätstypen anschliessen solle und dass aufgrund der kurzen Dauer der Berufsbildung besonderes Gewicht beigemessen werden solle (EDK, 1978, S. 44).

4.2 Thurgau, Basel-Stadt und Tessin: Unterschiedliche Positionierung der Kantone

Auch die drei in Abschnitt 2 porträtierten Kantone äusserten sich in der Vernehmlassung sehr unterschiedlich zu den beiden alternativen Wegen der Lehrpersonenbildung. Zunächst ist es wenig erstaunlich, dass der Kanton Basel-Stadt, in dem die Lehrpersonenbildung bereits zum Zeitpunkt der Vernehmlassung schon über achtzig Jahre entsprechend dem maturitätsgebundenen Weg erfolgte, diesen befürwortete. Die Stellungnahmen aus dem Kanton Thurgau hingegen fokussierten vornehmlich auf die Empfehlungen zum seminaristischen Weg – und schenkten dem maturitätsgebundenen Weg nur wenig Aufmerksamkeit. Im Folgenden sollen die Vernehmlassungsantworten aus den drei Kantonen beleuchtet und – soweit in den Quellen ersichtlich – deren Entstehungsbedingungen dargestellt werden.³ In den Auswertungsbericht wurde aus dem *Kanton Thurgau* nur die Vernehmlassungsantwort der Thurgauischen Schulsynode aufgenommen, obwohl sich auch das Sanitäts- und Erziehungsdepartement um eine Beantwortung der Vernehmlassung bemüht und dabei unter anderem die Lehrpersonenverbände zu einer Stellungnahme zuhanden des Kantons aufgefordert hatte.⁴ Inwiefern diese Rückmeldungen vom Kanton aufgenommen wurden, ist in den Quellen nicht dokumentiert. Auch in den schweizerischen Auswertungsbericht konnte die offizielle Antwort des Kantons nicht mehr aufgenommen werden, weil sie – wie bereits erwähnt – zu spät eingetroffen war.

Reichhaltig dokumentiert ist indes die Erarbeitung der Stellungnahme seitens der Thurgauischen Schulsynode, die dazu die Bezirkskonferenzen aktivierte, Arbeitsgruppen bildete und Podiumsgespräche organisierte.⁵ Die rege Beschäftigung mit dem Bericht zeigt an, dass dieser als Anlass genutzt wurde, um die Frage der bildungssystematischen Einbettung der Lehrpersonenbildung auf der Sekundarstufe II aufzunehmen. Aus diesen Veranstaltungen entstand eine fünfseitige Stellungnahme der Schulsynode, in der unter anderem auch auf die beiden Ausbildungsvarianten eingegangen wurde. Der Synode war es ein Anliegen, anzumerken, dass – wenn es zwei Ausbildungswege geben solle – diese gleichwertige Anforderungen stellen müssten, damit keine Standesunterschiede entstehen würden (EDK, 1978, S. 75). Dazu passt auch, dass sich der Regierungsrat des Kantons Thurgau bereits 1974 mit der Frage nach einer Gliederung der Lehrpersonenbildung in ein Unter- und ein Oberseminar befasst hatte. Der damalige Sanitäts- und Erziehungsdirektor Rudolf Schümperli lehnte diese Idee jedoch ab mit dem Verweis darauf, dass der pädagogische Vorzug des seminaristischen Wegs gerade darin bestehe, die Doppelaufgabe von Allgemeinbildung und Berufsbildung über die gesamte Ausbildungsdauer hinweg zu betreiben. In dieser Form übernehme das Seminar auch die soziale Funktion, Personen aus unteren Gesellschaftsschichten einen sozialen Aufstieg zu ermöglichen.⁶

Die im LEMO-Bericht vorgeschlagene Mindestlänge der seminaristischen Ausbildung von sechs Jahren wurde von der Thurgauischen Schulsynode indes kritisiert. Fünf Jahre sei ein richtiges Mass für die Dauer der Ausbildung.⁷ Dies wurde in der Synode vor dem Hintergrund dessen diskutiert, dass die Länge der Ausbildung am Lehrerseminar in Kreuzlingen nur vier Jahre betrug, wenngleich vor dem letzten Ausbildungsjahr noch ein Praxisjahr ohne schulischen Unterricht dazwischengelegt wurde (vgl. Abbildung 1). Allerdings wurde der LEMO-Bericht auch als Anlass genommen, eine Verlängerung der Ausbildungsdauer auf volle fünf Jahre anzustreben. Eine längere Ausbildung wie die im LEMO-Bericht vorgeschlagene Minstdauer von sechs Jahren wurde mit dem Argument abgelehnt, dies führe zur Ermüdung: «Der Seminarist sehnt sich nach Praxis und eigener Verantwortung».⁸

Darüber hinaus findet sich in den Unterlagen der Schulsynode zum LEMO-Bericht auch eine Skizze einer möglichen Bildungssystematik im Kanton Thurgau, wonach Lehrpersonenseminar und Kantonschule in den ersten beiden Ausbildungsjahren mit einem «koordinierten Stoffprogramm» inhaltlich enger aufeinander abzustimmen seien, sodass auch nach zwei Ausbildungsjahren noch eine Durchlässig-

3 Für die Darstellung zu den Kantonen Thurgau und Tessin wird auf Quellen aus dem Staatsarchiv Thurgau (StATG) bzw. dem Archivio di Stato del Cantone Ticino (ASTI) zurückgegriffen.

4 StATG, 9'62, 1.6/35, Brief des Präsidenten der Thurgauischen Schulsynode an die Leiter der Arbeitsgruppen «Vernehmlassung Lemo-Bericht», 14.12.1976.

5 StATG, 9'62, 1.6/35, Thurgauische Schulsynode. Vernehmlassung zum Expertenbericht Lehrerbildung von Morgen, 1976.

6 StATG, 4'732, 0/71, Lehrerbildung im «Vollseminar» oder in einem (örtlich) getrennten Unter- und Oberseminar, 13.01.1974.

7 StATG, 9'62, 1.6/35, Thurgauische Schulsynode. Vernehmlassung zum Expertenbericht Lehrerbildung von Morgen, 1976.

8 StATG, 9'62, 1.6/35, Thurgauische Schulsynode. Vernehmlassung zum Expertenbericht Lehrerbildung von Morgen, 1976, S. 2.

keit zwischen den beiden Mittelschulen institutionalisiert würde. Damit hätte die Berufsentscheidung noch zwei weitere Jahre hinausgezögert werden können.⁹ Diese Idee wurde indes nicht weiterverfolgt. Umschulungskurse hingegen wurden als sehr sinnvoll erachtet; sie würden geeigneten Berufsleuten die Tür zum Lehrberuf öffnen (EDK, 1978, S. 74). Dies deckt sich auch damit, dass der Kanton Thurgau seit Mitte der 1960er-Jahre jährlich solche Umschulungskurse durchführte, die stark nachgefragt waren.¹⁰

Seitens des *Kantons Basel-Stadt* wurde die Vernehmlassung vom Erziehungsdepartement beantwortet. Zudem ging eine Antwort der Rektoren der Sekundarschulen Basel ein. Wie diese Vernehmlassungsantworten zustande gekommen sind, ist archivalisch nicht dokumentiert. Beide Vertretungen aus dem Kanton Basel-Stadt lehnten die Idee einer Gleichwertigkeit der beiden Ausbildungswege ab und befürworteten den maturitätsgebundenen Weg (EDK, 1978, S. 72). Aufgrund der damaligen Verhältnisse in Basel-Stadt und der bereits damals schon langen Tradition einer Lehrpersonenbildung, die an die gymnasiale Matura anschloss, ist diese Reaktion wenig erstaunlich.

Das Erziehungsdepartement äusserte in seiner Stellungnahme Kritik an der Aussage im LEMO-Bericht, die bildungssystematischen Strukturen würden keine Rolle spielen, solange die Inhalte vergleichbar seien. Die offizielle Antwort des Kantons hielt fest, dass die Entscheidung, ob die Ausbildung an einem Seminar oder maturitätsgebunden angelegt sei, deren Inhalte massgeblich beeinflusse. Überdies werde dadurch den Eigenheiten des Kantons Basel-Stadt, in dem die Lehrpersonenbildung für alle Schulstufen an demselben Institut angesiedelt sei, nicht Rechnung getragen (EDK, 1978, S. 72).

Auch die Rektoren der Sekundarschulen des Kantons Basel-Stadt befürworteten den maturitätsgebundenen Weg, weil dieser aufgrund der erweiterten Allgemeinbildung die berufliche Mobilität gewährleiste (EDK, 1978, S. 72). Eine Beibehaltung des seminaristischen Wegs auf der anderen Seite würde notwendige grundsätzliche Reformen der Lehrpersonenbildung weiter aufschieben (EDK, 1978, S. 73).

Im *Kanton Tessin* schliesslich bildete der LEMO-Bericht einen fruchtbaren Boden für eine Diskussion über die Anhebung der Lehrpersonenbildung auf die tertiäre Stufe. Im Auswertungsbericht zur Vernehmlassung des LEMO-Berichts ging zwar eine Antwort des Erziehungsdepartements des Kantons Tessins ein, allerdings ohne jegliche Aussagen zu den beiden Ausbildungswegen. In den Quellen des Kantons Tessins hingegen finden sich Hinweise darauf, dass der damalige kantonale Beauftragte für Hochschulangelegenheiten die Frage aufgeworfen hatte, inwiefern die Lehrpersonenbildung – sofern sie denn auf die tertiäre Stufe angehoben würde – mit den anderen zu schaffenden Institutionen des damaligen Tessiner Hochschulprojekts zusammengeführt werden müsste.¹¹ Doch letztlich erwiesen sich zur Zeit der LEMO-Vernehmlassung im Kanton Tessin andere bildungssystematische Fragen als drängender: Im Herbst 1974 wurde das Gesetz zur Einführung der «Scuola media» – das heisst der Gesamtschule auf der Sekundarstufe I – verabschiedet. Zudem erwies sich die Leitung der seminaristischen Ausbildung an zwei Standorten (in Locarno und ab 1969 auch in Lugano) als anforderungsreich (vgl. in diesem Band Bascio & Sahlfeld, 2025).

Auch von den Vernehmlassungsantworten von weiteren Kantonen lässt sich ablesen, wie sich diese in der Frage nach der bildungssystematischen Verortung der Lehrpersonenbildung positionierten. Kantone aus dem konservativen Spektrum mit einer starken seminaristischen Tradition äusserten sich eher kritisch zum maturitätsgebundenen Weg. Es sei dadurch eine «Verakademisierung» der Lehrpersonenbildung zu befürchten. Interessant ist hierbei, dass gerade auch eher konservativ geprägte Kantone wie beispielsweise der Kanton Fribourg damit argumentierten, dass die seminaristische Lehrpersonenbildung im Gegensatz zur maturitätsgebundenen Ausbildung Personen aus tieferen sozialen Schichten den sozialen Aufstieg ermögliche. Das Seminar werde so zu einer «Mittelschule des kleinen Mannes» (EDK, 1978, S. 73). Andere, eher progressiv geprägte Kantone begrüsst es ausdrücklich, wenn die Ausbildung für Lehrpersonen aller Stufen maturitätsgebunden erfolgen könnte. Einzelne Stimmen, darunter auch die Erziehungsdirektion des Kantons Waadt, forderten, die Ausbildung habe an Hochschulinstitutionen zu erfolgen, die selbst in die Universität einzugliedern seien (EDK, 1978, S. 75).

5 Lehrpersonenmangel, Chancengleichheit und Wissenschaftlichkeit: Spannungsfelder der Verortung der Lehrpersonenbildung in kantonalen Bildungssystemen

Die bildungssystematische Verortung des LEMO-Berichts in ausgewählten Kantonen verweist auf die dahinterliegenden Kontexte, die für die kantonale Ausgestaltung der jeweiligen Bildungssysteme ent-

9 StatG, 9'62, 1.6/35, Thurgauische Schulsynode. Vernehmlassung zum Expertenbericht *Lehrerbildung von Morgen*, 1976.

10 StatG, 9'732, 0/66, Umschulungskurse.

11 ASTi, Fondo Novecentesco della Pubblica Educazione 1.1.4.2.4.2. Scatola 295. Dossier: Conferenza direttori DPE svizzeri, «Lehrerbildung von morgen», 07.11.1974.

scheidend waren. Zum einen ist der Zeitraum, in dem der LEMO-Bericht ausgearbeitet wurde, als Phase der Bildungsexpansion bekannt. Der Ausbau des Bildungswesens betraf insbesondere die Sekundarstufe II, wobei die bisherige wie auch die aktuelle Forschung vor allem den Ausbau der Gymnasien und der Berufsbildung beleuchten (Criblez, 2001). Die Lehrpersonenbildung als weiteres Bildungsangebot auf dieser Stufe hatte auf diese Entwicklung zu reagieren. Zum anderen nimmt der Bericht die Idee der Lehrpersonenbildung auf tertiärer Bildungsstufe auf, wie sie mit Basel-Stadt und Zürich in einzelnen Kantonen ansatzweise bereits realisiert war, schweizweit allerdings erst um die Jahrtausendwende im Zuge der Gründung der Pädagogischen Hochschulen vollzogen wurde (Criblez et al., 2016).

Damit reagierten sowohl der Bericht als auch im Anschluss daran die in den Kantonen geführten Auseinandersetzungen auf drei spezifische bildungssystematische Spannungsfelder der Lehrpersonenbildung der damaligen Zeit: den Lehrpersonenmangel, die Forderung nach Chancengleichheit und die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung.

Erstens war der damalige Lehrpersonenmangel (Criblez, 2017) entscheidend dafür, wie stark die Frage der Ausbildung von Lehrpersonen im Zusammenhang mit anderen Ausbildungsoptionen und insbesondere mit den bestehenden Mittelschulen betrachtet wurde (vgl. in diesem Band Ruloff, 2025). Weil mit der Dezentralisierung der Kantonsschulen mehr Ausbildungsplätze an den Gymnasien geschaffen wurden, kam die Lehrpersonenbildung noch stärker unter Druck. Infolgedessen wurden in einzelnen Kantonen auch die Dezentralisierung der Lehrerseminare und die Schaffung weiterer Seminarstandorte gefordert.¹² Die gesonderte Darstellung von Umschulungskursen für berufstätige Personen im LEMO-Bericht bestätigt die Relevanz des Lehrpersonenmangels für den Bericht.

Zweitens wurden im Zuge der Bildungsexpansion zunehmend Fragen zu Bildungsungleichheiten diskutiert (Eigenmann, 2022). Die Debatten um den Zeitpunkt schulischer Selektion, um sozialen Aufstieg über Bildung, um die Öffnung des Zugangs zu höherer Bildung oder um die Gewährung von Durchlässigkeit zwischen Ausbildungswegen wurden im LEMO-Bericht in den Thesen direkt aufgenommen. Auch die Vernehmlassungsantworten nahmen direkt Bezug auf die Forderung nach mehr Chancengleichheit, wenn beispielsweise dem Seminar zugeschrieben wurde, es biete eher die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg für Personen aus tieferen sozialen Schichten als die Maturitätsschulen. Die Fragen nach Gleichheit und Gerechtigkeit in der Bildung wurden darüber hinaus auch bei der Frage nach der Gleichwertigkeit der beiden alternativen Ausbildungswege adressiert – insbesondere bei der Befürchtung, die beiden Ausbildungswege würden zu kategorialen und lohnrelevanten Unterscheidungen führen.

Drittens schliesslich ist in der Frage, ob die Ausbildung von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II oder auf der Tertiärstufe anzusiedeln sei, auch die Auseinandersetzung mit dem Stellenwert der Wissenschaftlichkeit in der Lehrpersonenbildung eingewoben (vgl. in diesem Band Hoffmann-Ocon & Leutwyler, 2025). In Vorwegnahme derselben Auseinandersetzung, die später auch bei der Konzipierung der Pädagogischen Hochschulen Ende der 1990er-Jahre geführt wurde (Criblez, 2016b), erwiesen sich bei der Systemfrage sowohl die Forderung nach einer wissenschaftsbasierten Professionalisierung des Lehrberufs auf der einen Seite als auch die Befürchtung einer Verakademisierung und der damit verbundenen Entfremdung von der Praxis auf der anderen Seite als entscheidende Kristallisationspunkte.

Literatur

Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses. (1959). *Schlussbericht des Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses*. Eidgenössische Drucksachen- und Materialzentrale.

Bascio, T. & Sahlfeld W. (2025). Guido Marazzi als Mitautor des LEMO Berichts – Ein kulturvermittelnder Beitrag zu Partizipationsmöglichkeiten an Seminaren und strukturellen Fragen der Seminarleitung. In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen – Einschätzungen – Entwicklungen* (S. 177-187). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453460>

Becker, R. & Zangger, C. (2013). Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen: Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(3), 423-449. <http://dx.doi.org/10.1007/s11577-013-0209-6>

Bonoli, L. & Vorpe, J. (2022). Swiss VET between national framework and cantonal autonomy: A historical perspective. *Education Sciences*, 12(2), Artikel 114, 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci12020114>

Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar. Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez & R. Hofstetter (Hrsg.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Historie et réformes actuelles* (S. 299-338). Lang.

12 Für den Kanton Thurgau vgl. StATG, 4'732, 0/66, Lehrerseminar Hinterthurgau, 1971.

- Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(1), 95–118.
- Criblez, L. (2002). Gymnasium und Berufsschule. Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. *Traverse*, 9(3), 29–40.
- Criblez, L. (2016a). Bundesstaatliche Förderung und föderalistische Verantwortung. Zur Neuregelung der Stipendienpolitik in den 1960er- und 1970er-Jahren. In L. Criblez, C. Rothen & T. Ruoss (Hrsg.), *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende* (S. 247–269). Chronos.
- Criblez, L. (2016b). Wissenschaft und Forschung in der hochschulförmigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In L. Criblez, L. Lehmann & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 289–321). Chronos.
- Criblez, L. (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 21–38). hep.
- Criblez, L., Lehmann, L. & Huber, C. (2016). *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990: Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Chronos.
- Criblez, L. (2025). «Lehrerbildung von morgen» als Expert:innen-bericht – Der LEMO-Bericht im Kontext der Entstehung wissenschaftlicher Politikberatung im Bildungsbereich. In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen – Einschätzungen – Entwicklungen* (S. 69–80). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453444>
- EDK. (1972). *Mittelschule von morgen. Bericht der Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen*. Huber.
- EDK. (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von morgen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Egger, E. (1967a). Cantone del Ticino: Ordinamento scolastico. In EDK (Hrsg.), *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* (Band 51/52, S. 241–249). Huber.
- Egger, E. (1967b). Kanton Basel-Stadt: Schulsystem. In EDK (Hrsg.), *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* (Band 51/52, S. 150–165). Huber.
- Egger, E. (1967c). Kanton Thurgau: Schulsystem. In EDK (Hrsg.), *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* (Band 51/52, S. 234–240). Huber.
- Eigenmann, P. (2022). Die Empirie der Bildungssoziologie und die Frage der Bildungsgerechtigkeit (Schweiz, 1950–1970). *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(2), 249–266.
- Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino. (1982). *Legge sulle scuole medie superiori del 26 maggio 1982*. Repubblica e Cantone Ticino.
- Halsey, A. H. (1961). *Ability and educational opportunity*. OECD.
- Hess, F., Latscha, F. & Schneider, W. (1966). *Die Ungleichheit der Bildungschancen*. Walter.
- Hoffmann-Ocon, A. & Leutwyler, B. (2025). Der LEMO-Bericht als Katalysator und als Beschränkung – Forschungs- und Wissenschaftsorientierungen in der Lehrpersonenbildung. In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen – Einschätzungen – Entwicklungen* (S. 83–95). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453446>
- Huber, C. (2017). *Lehrerinnen- und Lehrerbildungsregion Zentralschweiz. Bildungspolitische Entwicklungen seit Ende der 1950er Jahre*. LIT.
- Lehmann, L. (2013). *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. hep.
- Manz, K. (2011). «Schulkoordination ja – aber nicht so!» Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960–1985). hep.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Ruloff, M. (2025). Mangel, Arbeitslosigkeit und Reform – Der Lehrberuf in der Schweizer Presse im Kontext der Entwicklung des Berichts «Lehrerbildung von morgen». In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen – Einschätzungen – Entwicklungen* (S. 137–146). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453454>
- Ullmann, L. (2015). *Entwicklung der Schulstrukturen des Kantons Thurgau 1853 bis 1981*. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft. <https://ark.dasch.swiss/ark:/72163/1/0828/CipVfbrHRaqrVVe7zXHPagV.20240927T165217566849946Z>
- Viehhauser, M. & Lehmann, L. (2021). Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–18). Springer VS.

Appius, Stephanie & Nägeli, Amanda (2025). Vom Seminardirektor zur (Hoch-)Schulleitung - Partizipation in der St. Galler Lehrpersonenbildung 1950-2007. In Christina Huber & Peter Treppe (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 165-175). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453458>

Vom Seminardirektor zur (Hoch-)Schulleitung – Partizipation in der St. Galler Lehrpersonenbildung 1950–2007

Du directeur d'école normale à la direction d'école (supérieure) – La participation dans la formation des enseignants à Saint-Gall entre 1950 et 2007

Autorinnen | Stephanie Appius und Amanda Nägeli

Der vorliegende Beitrag zeigt am Beispiel des LEMO-Berichts von 1975 die Koppelung bildungspolitischer Reformargumente an gesellschaftlichen Wandel und politische Diskurse. Im Zentrum stehen die Schlagworte «Partizipation» und «Schulleitung», die als wiederkehrende, jedoch historisch wandelbare Deutungsfiguren analysiert werden. Im Beitrag soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie diese Argumente im Reformdiskurs im Kanton St. Gallen funktionalisiert und an wechselnde gesellschaftliche und bildungspolitische Kontexte angepasst wurden – von demokratischen Öffnungsprozessen über Professionalisierungsbemühungen bis hin zu Effizienz- und Steuerungsvorstellungen. Damit leisten die Ausführungen einen Beitrag zur historischen Diskursforschung im Bildungsbereich und sensibilisieren für die politische Funktion von Reformrhetorik in der langfristigen Gestaltung von (Lehrpersonenbildungs-)Prozessen.

Bildungsreformprozess | Kanton St. Gallen | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | Partizipation | Reformdiskurs

À travers l'exemple du rapport LEMO publié en 1975, cette contribution met en lumière le lien entre les arguments de réforme en politique éducative, le changement social et les discours politiques. L'article se focalise sur les notions centrales de « participation » et de « direction d'école ». Celles-ci sont analysées comme des figures d'interprétation récurrentes, mais historiquement évolutives. L'article illustre de manière exemplaire comment ces arguments ont été fonctionnalisés dans le discours réformateur du canton de Saint-Gall et adaptés à des contextes sociétaux et politico-éducatifs changeants – allant des processus d'ouverture démocratique jusqu'aux visions d'efficacité et de pilotage, en passant par des efforts de professionnalisation. Ainsi, cette analyse contribue à la recherche historique sur les discours éducatifs et sensibilise à la fonction politique de la rhétorique réformatrice dans la construction à long terme des processus de formation des enseignants.

canton de Saint-Gall | discours réformateur | formation des enseignant·e·s | participation | processus de réforme éducative

1 Partizipation in der Schulleitung

«Partizipation in der Schulleitung» lautet die Überschrift eines Abschnitts in Kapitel V «Besondere Struktur-Probleme» des LEMO-Berichts von 1975, dessen Autorschaft →Carlo Jenzer unter Mitarbeit von →Guido Marazzi, →Jean Perrenoud und →Peter Waldner zugeschrieben wird (Müller et al., 1975, S. 346). Der Titel überrascht in einem ersten Moment, zumindest die Deutschschweizer Lesenden. Taucht man jedoch ein in das politische Verständnis der 1960er-/1970er-Jahre, klärt sich die Titelverbindung von Partizipation und Schulleitung. Im LEMO-Kapitel wurde vorwiegend französischsprachige Literatur (12 von 19 Quellen) rezipiert, was den thematischen Einfluss aus der welschen und der italienischen Schweiz unterstreicht (vermutlich geprägt durch die Mitarbeit von Guido Marazzi und Jean Perrenoud) und die Bedeutsamkeit von Partizipation in der Schulleitung erklärt (vgl. in diesem Band Bascio & Sahlfeld, 2025). Gesellschaftlich und politisch wird in diesen Jahren zunehmend das Ziel von Gleichheit in der Bevölkerung, Chancengleichheit in der Bildung und Partizipation verfolgt. Bildungsungleichheiten gilt es auszugleichen («compensatory education»). Der Wohlfahrtsstaat wird zum Ziel und mithilfe von unterstützenden Massnahmen (Inputs) soll Gleichheit ermöglicht werden (Müller et al., 1975). Selbst im LEMO-Bericht nimmt die Autorschaft Bezug zur 1968er-Revolution und betitelt das Jahr 1968 rückblickend als deutlichen Wendepunkt in der Geschichte der Schulführung und der Schulorganisation: «Was sich seit 1968 verändert hat, ist das soziale Klima. ... Ähnlich wie Angestellte und Arbeiter in den Betrieben begnügten sich Lehrer und Schüler nicht mehr damit, bloss ausführende Organe zu sein» (Müller et al., 1975, S. 284). In den Ausführungen im LEMO-Bericht wird deutlich, dass Lehrerbildungsseminare seit den 1968er-Jahren als bevorzugte Pflanzstätten des Partizipationsgedankens erachtet wurden. Die Idee der Partizipation wird im LEMO-Bericht historisch eingebettet; erwähnt werden die antiautoritäre Erziehung von Summerhill (Neill, 1970), die Bewegung der Gruppendynamik nach Rogers (1961/2006) und Tausch und Tausch (1971), aber auch das «self government», das als Grundlage für die Führung von Privatschulen oder Landerziehungsheimen diente und stark durch die englische und amerikanische Tradition beeinflusst wurde (Müller et al., 1975, S. 284).

Besonders im Kontext der Lehrpersonenbildung lässt sich Partizipation auf verschiedenen Ebenen konzeptualisieren: als Mitbestimmung von Studierenden, als Beteiligung von Lehrpersonen an bildungspolitischen Entscheidungsprozessen sowie als Ausdruck eines demokratiepädagogischen Verständnisses und didaktischer Konzepte, die die Partizipation der Lernenden implizieren. In Anlehnung an Hirschmann (1970) kann Partizipation als Form der «voice» verstanden werden, das heisst als artikulierte Einmischung mit dem Ziel, institutionelle Prozesse zu verändern bzw. zu verbessern. Neben der formellen Partizipation in der Schulleitung durch Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler liegt der Fokus des Kapitels auch auf der informellen Partizipation der Schülerinnen und Schüler – vor allem jener des Abschlussjahrgangs, die am Übergang in die Rolle als Lehrperson stehen – im Unterricht. Während in Teilen des Kapitels die pragmatische Haltung vertreten wird, dass «Niveau und Dynamik einer Schule ganz wesentlich vom Grad der Partizipationsmöglichkeiten der Lehrerschaft abhängen» (Müller et al., 1975, S. 287), wird das «Prinzip der Schülervertretung» kritischer angesehen:

Für diese schwierigste der Partizipationsformen sind die Schüler im Allgemeinen sozial überfordert. ... Die Anstrengungen für eine sinnvolle und effektive Partizipation der Schüler werden sich daher in Zukunft mit Vorteil auf die informelle Partizipation im Unterricht und weniger auf die institutionelle Partizipation in der Schulleitung richten. (Müller et al., 1975, S. 288)

Auch der Begriff «Schulleitung» bedarf einer kontextuellen Verortung; im LEMO-Bericht wird er weder präzisiert noch in den Strukturen der Lehrpersonenbildungsinstitutionen verortet. Es wird einzig ein Pflichtenheft skizziert, das die Aufgaben der Schulleitung allgemein umschreibt (Müller et al., 1975, S. 285). Trotz dieser vagen Ausführungen und wenig stufenspezifischen Erläuterungen kann davon ausgegangen werden, dass der Begriff «Schulleitung» als Synonym für «Seminarleiter» verwendet wurde bzw. sich in grösseren Institutionen auf das Gremium aus Rektor und Prorektor(en) bezieht.

2 Ziel und Aufbau des Beitrags

Im vorliegenden Beitrag möchten wir analysieren, wie Partizipation in der Schulleitung der St. Galler Lehrpersonenbildungsstätte gewährt wurde und wie der diesbezügliche Diskurs zwischen 1950 und 2007 im Kanton St. Gallen geführt wurde. Hierfür werden die Diskussionen in den 1970er-Jahren beleuchtet. Der Beitrag soll aber auch einen Blick auf die Phase vor der Entstehung des LEMO-Berichts werfen und die Jahrzehnte nach LEMO beleuchten mit dem Ziel, den Diskurs über einen längeren Zeit-

raum zu rekonstruieren und den Wandel in der St. Galler Lehrpersonenbildung und spezifisch in den Entwicklungen um Partizipation und Schulleitung zu analysieren.

Reformdiskurse sind selten isoliert; vielmehr orientieren sie sich an (global) zirkulierenden Reformintentionen. Der interpretative Bezugsrahmen des vorliegenden Beitrags lehnt sich am Konzept von «policy borrowing» an, mit besonderem Fokus auf die Übernahme von Positionen und Themen aus den Diskursen in anderen Teilsystemen im Staat bzw. von bildungspolitischen Debatten in anderen Kantonen oder Ländern (Steiner-Khamsi et al., 2025; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012). Hierfür gehen wir im Beitrag zwei Schwerpunkten nach: 1) Am Beispiel des Kantons St. Gallen wird rekonstruiert, inwiefern die St. Galler Lehrpersonenbildung ein Mitwirken von Lehrpersonen wie auch Seminaristinnen und Seminaristen vorsah und wie das Verhältnis zur Schulleitung ausgestaltet wurde. Die historische Einbettung in den St. Galler Kontext erlaubt eine Annäherung an die Wirkungsgeschichte des LEMO-Berichts mit Blick auf Reformen der St. Galler Lehrpersonenbildung. 2) Der zweite Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt auf der Einbettung der beiden Begriffe «Partizipation» und «Schulleitung» in den Reformdiskurs. Der Fokus liegt auf Argumentationslinien und Reformintentionen zu Führung und Partizipation im bildungspolitischen Diskurs und darauf, wie Reformideen aufkommen und wieder fallen gelassen werden (Steiner-Khamsi, 2023).

Der nachfolgende Abschnitt nähert sich der Bedeutsamkeit von Reformintentionen an der Schnittstelle zwischen gesellschaftlichem und politischem Wandel und dem Reformvokabular in den Lehrpersonenbildungsreformen an. Anschliessend wird untersucht, wie sich das Verständnis von Partizipation und Schulleitung über die Zeit wandelt und wie sich die diskursive Bedeutung dieser Begriffe und die Argumentationsweise hinsichtlich der Notwendigkeit und der Ausgestaltung von Partizipation und Schulleitung verändern. Um die Veränderung im Reformdiskurs aufzuzeigen, werden drei Perioden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beleuchtet, konkret die Diskussionen parallel zum Erscheinen des LEMO-Berichts in den 1970er-Jahren, die vorangehenden Reformabsichten in den 1950er-Jahren und Anfang der 1960er-Jahre und die Verzahnung von Partizipation und Schulleitungen mit den Konzepten um New Public Management in den 1980er- und 1990er-Jahren.

Die historische Diskursanalyse (Landwehr, 2018) – im Gegensatz zur Diskursanalyse – soll den diskursiven Fundamenten sozial konstruierter Wirklichkeiten auf den Grund gehen, wofür eine historische Verortung bedeutsam ist. Die methodische Herangehensweise der Dokumentenanalyse (Blatter et al., 2018) dient der systematischen Betrachtung von Diskussionen, die abseits von Legiferierungsprozessen geführt werden. Dem Beitrag liegen ausgewählte parlamentarische Diskussionen und Geschäfte sowie Publikationen rund um die Lehrpersonenbildung zugrunde (u.a. Jahresbericht Lehrerseminar Marienberg Rorschach, Jahresbericht Kantonalen Lehrerverband).

3 Reformintentionen

Reformprozesse im Bildungswesen sind eng mit gesellschaftlichen Entwicklungen verknüpft. Wie bereits Dahrendorf (1966), Fend (2008) und unter anderem Picht (1965) betonten, besitzen Bildungsreformen eine besonders intensive gesellschaftliche Relevanz. Sie reagieren nicht nur auf bestehende Herausforderungen, sondern streben stets eine Neugestaltung gesellschaftlicher und institutioneller Strukturen an. Reformen entstehen nicht im luftleeren Raum, sondern sind das Ergebnis von Aushandlungsprozessen, gesellschaftlichen Erwartungshaltungen und institutioneller Trägheit. Sie sind zugleich Ausdruck eines normativen Veränderungswillens und Spiegel bestehender Machtverhältnisse. Reformintentionen lassen sich daher nur im Kontext ihrer Entstehungsbedingungen und Umsetzungskonflikte adäquat analysieren. Im Zentrum einer Reform steht eine doppelte Bedeutung: Einerseits artikuliert sich darin eine Kritik an der bestehenden Ordnung, andererseits wird ein zukünftiger Idealzustand formuliert. Reformen sind somit intentional und zielgerichtet. Dieses intentionale Moment unterscheidet sie grundlegend vom sozialen Wandel, der sich häufig ungeplant und fragmentarisch vollzieht (Imlig et al., 2018, S. 5). Dennoch bleibt das Ziel von Reformen stets ein gesellschaftlicher Wandel – allerdings ein solcher, der bewusst initiiert und strukturiert wird. In diesem Sinne ist Reform unausweichlich als Kopplung von Idee und Handlung zu verstehen (Goering, 2016). Historisch betrachtet zeigen sich Reformintentionen in der Lehrpersonenbildung oft als Reaktion auf gesellschaftliche Umbrüche. Die Lehrplanreformen der 1970er-Jahre etwa orientierten sich stark an den vorherrschenden Wert- und Normvorstellungen jener Zeit, ohne diese systematisch zu reflektieren (Höhener & Criblez, 2018). Auch internationale Entwicklungen – etwa Akademisierungsprozesse in der Lehrpersonenbildung – wirkten als Impulse auf nationale Reformbewegungen ein (Criblez, 2010). Die Argumente, die Reformen begründen, sind «creatures of their time, not artifacts of progress» (McDonald, 2014, S. 21).

Reformen spiegeln somit weniger einen linearen Fortschritt wider als vielmehr zeitgebundene Deutungsmuster und gesellschaftliche Erwartungen. In der Praxis sind sie oft getragen von «belief systems», die – wie Brunsson (2009) kritisiert – in einem Spannungsverhältnis zur tatsächlichen Umsetzung stehen: «The belief systems that can be used as the content of reforms are generally unrealistic or at least unrealistic in relation to the practice under reform» (Brunsson, 2009, S. 40). Diese Diskrepanz erklärt auch, warum Reformen häufig als gescheitert wahrgenommen werden. Während March und Olsen (1983) von einer kurzfristigen Erfolglosigkeit ausgehen, argumentiert Jann (2006, S. 139), dass Reformen dennoch langfristig Wirkung entfalten können – nämlich durch die «stetige Wiederholung grundlegender Ideen und Argumente über einen langen Zeitraum». So wird Wandel nicht als abrupter Bruch verstanden, sondern als kumulativer Prozess.

In einem ersten Schritt erfolgt im nächsten Abschnitt ein Blick zurück in die Lehrpersonenbildung des Kantons St. Gallen der 1950er-Jahre – dies auf der Suche danach, inwiefern die Begriffe «Partizipation» und «Schulleitung» bereits in den Quellen auftreten bzw. auf welche ähnlichen Begrifflichkeiten sich Reformintentionen damals bezogen haben.

3.1 Bildung und Erziehung im Blick der 1950er-Jahre

1950er-Jahre: Blick auf Erziehung, Lehrpersonenbildung weg von einem Fächerstudium, Aufbau von Forschung in den Erziehungswissenschaften, Erziehung zur Toleranz, politische Erziehung, Erziehung zur Zukunftsfähigkeit.

Die 1950er-Jahre stellen eine Phase des Übergangs dar: Noch weitgehend dem traditionellen Bildungsverständnis verpflichtet, aber bereits durchsetzt von Impulsen, die den Weg für tiefgreifende Reformen in den folgenden Jahrzehnten bereiteten. In der Nachkriegszeit war das Bildungswesen der Schweiz von Stabilität und traditionellen Strukturen geprägt. Dennoch wurden auch erste Forderungen laut wie Chancengleichheit, Verminderung der Selektivität oder verstärkte Ausrichtung der Ausbildung auf die wachsende Wirtschaft. In Europa mussten die meisten Länder ihre Bildungsstrukturen reformieren; auch die Schweiz blieb nicht aussen vor. Fachwissenschaft versus Pädagogik, Universität versus Pädagogische Hochschulen, Stellenwert der Psychologie in der Lehrpersonenausbildung und Überprüfung der Berufsfähigkeit waren zentrale Inhalte der diskutierten Reformvorhaben (Steiger, 1951).

So wurden im Kanton St. Gallen parallel zur Revision des Erziehungsgesetzes zu Beginn der 1950er-Jahre innerhalb des Kantonalen Lehrerverbands und den Seminarlehrpersonen¹ Ideen für eine Seminarreform diskutiert und es wurde eine Spezialkommission gegründet (Kantonaler Lehrerverband St. Gallen, 1951). Die Diskussion über eine Verlängerung der Seminausbildung wurde breit geführt, wofür verschiedene Studien beigezogen wurden (Steiger, 1952). Der Fokus der Verlängerung der Lehrpersonenbildung sollte auf der beruflichen Ausbildung im Oberseminar liegen. Dies wurde auch in einem Referat an der Delegiertenversammlung des Kantonalen Lehrerverbands vom 19. April 1952 deutlich. Gemäss dem Referenten Werner Steiger war eine Spezialkommission des Verbands (der Redner war Teil davon) bestrebt, die Lehrpersonenbildung zu reformieren und die Konsequenzen aus der «soziologischen Wandlung» (Steiger, 1952, S. 1) zu ziehen. «Die traditionelle Lehrerbildung», so die Worte des Referenten, «weist zwei Ansatzlinien auf, die bisher in einseitiger Weise verfolgt wurden. Es gibt eine Lehrerbildung vom Fach und Stoff aus, mit Hintansetzung der didaktischen Kunst, der erzieherischen Verantwortlichkeit ... Dann gibt es eine Lehrerbildung von der praktischen Routine aus» (Steiger, 1952, S. 1). Der Redner plädierte dafür, Psychologie und Pädagogik in der Lehrpersonenbildung zu stärken, um «in das Seelenleben des Schülers, sein Sein und Werden» (Steiger, 1952, S. 2) Einblick zu schaffen. Auch die «Entwicklungssituation» der Kinder und Jugendlichen sollte erfasst werden können.

Neben Didaktik, Pädagogik und Psychologie, welche die Lehrpersonenbildung ergänzen sollten, lag ein weiteres Argument auf der Eignung der Kandidierenden, die «zum Erzieher «berufen» sind» (Steiger, 1952, S. 5). Es wurde der Wunsch formuliert, Methoden der Eignungsüberprüfung einzusetzen und Beobachtungsbogen zu führen. Als weitere Möglichkeit, die Eignung festzustellen, wurde die Probezeit vor Beginn der Ausbildung angesehen. Da die Eignung von guten «Erziehern» (die Schule brauche mehr als nur «Stoffvermittler») erst mit 18/19 Jahren und nicht bereits mit 15/16 Jahren festgestellt werden könne, brauche es ein Hinausschieben der definitiven Berufsentscheidung und eine spätere und umfangreichere berufliche Ausbildung. Daraus entstanden die Forderung nach einer Verlängerung der Ausbildungszeit und ein Plädoyer für ein Unterseminar (Allgemeinbildung) und ein Oberseminar (berufliche Bildung).

Hiermit wurde der Grundstein gelegt für die bereits in der 1960er-Jahren diskutierte und aber erst in den 1970er-Jahren erfolgte Lehrpersonenbildungsreform. Das Unterseminar sollte nicht eine «Doublette der

¹ An vorderster Front beteiligt war Heinrich Roth, Lehrer für Psychologie und Pädagogik am Seminar Rorschach.

Maturitätsschule» werden, sondern eine kleine, in sich geschlossene Internatsschule sein – «eine Stätte der Menschenbildung und nicht der inzüchtigen Stoffbüffelei» (Steiger, 1952, S. 8), ein Ort «der echten Gemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern, der freudig aktiven Gemeinschaft bei Tisch, bei der Arbeit, bei Forschen und Prübeln, bei Wandern, Sport und Spiel, bei Fest und Feier, bei Verwaltung und Organisation, ein echtes Füreinander-dasein» (Steiger, 1952, S. 9). Ähnlich tönte es auch im Sonderheft «Lehrerbildung» der Zeitschrift «Schweizer Schule» im Jahr 1951. In einem Interview mit dem Rorschacher Seminarlehrer Karl Stieger kam zum Ausdruck, dass nicht der Fachunterricht, sondern «Menschen entwickeln» (Stieger, 1951, S. 326) zur Hauptaufgabe der Lehrperson gehöre. Zudem plädierte Stieger auch an dieser Stelle dafür, dass die Vorteile von Internatsschulen besser genutzt werden sollen: «In einem gesunden Internatsbetrieb muss der Gemeinschaftsgeist schon räumlich sichtbar sein: Klubzimmer, Spielzimmer, Leseräume, Sportanlagen, Werkräume, Ausstellungszimmer» (Stieger, 1951, S. 327). In den 1950er-Jahren lag somit nicht die Partizipation der Schülerinnen und Schüler in der Institution oder in politischen Fragen im Fokus, sondern die Gemeinschaft zwischen Seminaristen und Lehrpersonen. Die Lehrpersonen waren zu Beginn der 1950er-Jahre noch nicht willens, Partizipation und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler zu zulassen. Vielmehr ging es um die Stärkung der Gemeinschaft zwischen Seminaristinnen und Seminaristen und Lehrpersonen. Die Argumentation für die gelobte Gemeinschaft orientierte sich stark an Erziehung und Bildung des Menschen als der zentralen Aufgabe der Schule. Bildung und Erziehung sollten Hand in Hand gehen. Nach dem Zerfall der ursprünglichen Familie als «erzieherische, politische und autoritative Instanz» (Steiger, 1952, S. 2) und der kirchlichen Lebensgemeinschaft galt die Schule als einziger Ort, wo Bildung und Erziehung noch stattfinden konnten.

Auch wenn die Frage der Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler und die Schaffung eines Schülerrates bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der St. Galler Lehrpersonenbildung mitgedacht worden waren, wurden partizipative Elemente wie Gremienbeteiligung, studentische Vertretungen und Mitspracherechte im Seminaralltag nicht etabliert (Clivio, 1977). Anders zeigten sich die Gegebenheiten in den späten 1960er- und 1970er-Jahren.

3.2 Gleichheit und Partizipation in der Bildung der 1960er- und 1970er-Jahre

1960er- und 1970er-Jahre: Bürokratie, Rationalismus, Hierarchien, Reformziel «Gleichheit, Chancengleichheit und Partizipation», Regulierung über Input, Staat als Wohlfahrtsstaat.

Global betrachtet lassen sich die 1960er- und 1970er-Jahre als eine Phase des intensiven Ausbaus wohlfahrtsstaatlicher Strukturen und traditioneller bürokratischer Formen staatlicher Steuerung charakterisieren. Ziel war es, durch umfassende staatliche Interventionen soziale Gerechtigkeit, ökonomische Stabilität und gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Im Bildungssystem waren Bemühungen um soziale Gerechtigkeit durch zielgerichtete staatliche Interventionen bedeutsam. Durch gezielte Input-Steuerung sollte Bildungsgerechtigkeit angestrebt werden (Steiner-Khamsi, 2025). Die staatliche Steuerung folgte einem traditionellem Führungsverständnis. Die Erweiterung des Staatsapparats, insbesondere der Bildungsverwaltung, ging einher mit einer verstärkten Input-Steuerung durch gezielte Bildungsplanung und Bildungsinvestition (Criblez, 2012; Steiner-Khamsi, 2025). Aus dieser Zeit erwuchsen in der Schweiz intensive Reformbestrebungen. Unter anderem waren die Öffnung und die Erweiterung der höheren Bildung wesentlich für die Phase der Bildungsexpansion bis in die 1970er-Jahre (Criblez, 2012) und eine lang anhaltende Zeit des Lehrpersonenmangels, der erst 1975 in einen Lehrpersonenüberfluss umschlug. Die 1970er-Jahre können in der Retrospektive als eine Zeit des gesamtgesellschaftlichen Umbruchs bezeichnet werden (Criblez, 2012).

Ein Beispiel für die Ambivalenz und die Konflikthaftigkeit von Reformintentionen bieten der LEMO-Bericht und dessen Rezeption im Kanton St. Gallen. Die Reform der Lehrpersonenbildung im Ostschweizer Kanton geriet in Spannungsfelder zwischen traditionellen Ausbildungswegen (z.B. dem seminaristischen Modell) und neu entstehenden Anforderungen einer akademisch fundierten Lehrpersonenbildung (Kantonaler Lehrerverband St. Gallen, 1964). Ein Vergleich zwischen der St. Galler Vorstellung einer ein- bis eineinhalbjährigen beruflichen Ausbildung aufbauend auf einer vierjährigen Allgemeinbildung und dem im LEMO-Bericht geforderten zweijährigen Modell verdeutlicht die Herausforderungen konsensualer Reformumsetzung. Im Kanton St. Gallen wurde die Verlängerung der Primarlehrpersonenbildung auf fünf Jahre an sich im Sommer 1971 gesetzlich verankert. Die Verankerung der verlängerten seminaristischen Ausbildung war gekoppelt an die Verschiebung des Schuljahresbeginns auf den Herbst (EDK, 1970). Da im Kanton Zürich die Verschiebung des Schuljahresbeginns vom Volk verworfen worden war, sah man sich im Kanton St. Gallen gezwungen, die Verschiebung des Schuljahresbeginns einzufrieren. Daran gekoppelt wurde auch die Verlängerungen der seminaristischen Aus-

bildung vorerst sistiert. Die fünfjährige Lehrpersonenausbildung wurde in der Folge erst ab Juni 1973 rechtskräftig (Clivio, 1977). Und in diesen Jahren zeichnete sich eine gänzlich andere Ausgangslage ab: Im Kanton St. Gallen wie auch in weiten Teilen der Schweiz kippte der Lehrpersonenmangel Mitte der 1970er-Jahre in einen Lehrpersonenüberfluss (Clivio, 1977, S. 3).

Die in den frühen 1970er-Jahren umgesetzte Verlängerung der Lehrpersonenbildung entsprach bereits nach wenigen Jahren nicht mehr der im LEMO-Bericht hinterlegten Idee. Der damalige Rorschacher Seminardirektor Walter Schönenberger bilanzierte 1979 ernüchtert, dass nach den «Euphorien der 60er und frühen 70er Jahre mancherorts zu Mässigung, zu Korrekturen, zu Abstrichen aufgerufen wird» (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1980, S. 5). Folglich wurde gegen Ende der 1970er-Jahre im Kanton St. Gallen erneut die Gesetzgebung im Erziehungswesen bearbeitet. Die im LEMO-Bericht geforderte Verlängerung der Lehrpersonenbildung auf sechs Jahre war im Kanton St. Gallen nicht mehrheitsfähig, die Finanzknappheit der öffentlichen Hand verhinderte entsprechende Entwicklungen. Denkbar waren nur Modelle, die eine Verlängerung ohne Mehrkosten ermöglichten. So wurde die bereits seit Jahren diskutierte Idee, die Rekrutenschule innerhalb der Ausbildungszeit zu absolvieren (z.B. Kantonaler Lehrerverband St. Gallen, 1964) aufgenommen und ein zwischen die allgemeinbildende und die berufsorientierte Ausbildung geschobenes Zwischenjahr eingeschaltet, in dem Rekrutenschule, Sozialpraktika und Sprachaufenthalte absolviert wurden (Clivio, 1977).

Diskussionen um Partizipation in der Schulleitung finden sich nicht in der parlamentarischen Auseinandersetzung. In den Jahresberichten des Lehrerseminars hingegen wird die Thematik in den Jahresberichten des Seminardirektors zum Teil sehr ausführlich erläutert. Zudem wird dem neu gegründeten Schülerrat ein Kapitel im Jahresbericht zugestanden. So trat der Schülerrat des Seminars Marienberg im Herbst 1969 erstmals zusammen, um sich mit Fragen der Hausordnung, des Stundenplans, der Schulfächer, der Statuten und der Veranstaltungen auseinanderzusetzen. Im Jahresbericht 1969/70 (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1970, S. 4) wird dargelegt, dass der Lehrerkonvent die Schüler aufgefordert habe, einen Rat zu bilden. Die Schüler sollten ohne jede Einschränkung selbst eine Form der Mitverantwortung im Sinne der Partizipation vorschlagen können. Im gleichen Jahresbericht wurde der erste Rechenschaftsbericht des ersten Schülerratspräsidenten abgedruckt. Nach der Anfangseuphorie folgte bereits im zweiten Jahr eine gewisse Ernüchterung. Der Schülerratspräsident sprach «von Knüppeln, die zwischen die Beine geworfen werden, und zwar nicht nur von Mitschülern, sondern auch von Lehrern, wodurch es statt des viel gepriesenen Miteinanders zu einem intoleranteren Gegeneinander kommen könnte» (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1971, S. 28). Dennoch erarbeitete der Schülerrat im folgenden Jahr einen Antrag, der eine Schülervertretung im Lehrerkonvent vorschlug (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1971, S. 27). Bereits Ende des Jahres 1971 wurde beschlossen, eine feste Dreierdelegation der Schülerinnen und Schüler mit Stimmrecht im Konvent zuzulassen (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1972, S. 32). Die Partizipation schien jedoch nicht allen Seminaristinnen und Seminaristen wichtig zu sein. Zudem kämpfte der Schülerrat gegen einen Teil der Lehrenden, die nicht hinter dieser Art der Mitverantwortung stehen konnten. Die Passivität der Schülerinnen und Schüler wie auch die geringe Unterstützung der Tätigkeit des Schülerrats machten dem Schülerrat auch im Schuljahr 1973/74 zu schaffen. Die Berichte des Schülerratspräsidenten wurden bis 1975 im Jahresbericht abgedruckt und unterblieben im Anschluss daran ohne Begründung. Als weiteres Gefäss der Partizipation galt der 1960 gegründete Filmclub unter der Leitung eines Seminarlehrers. Im Schuljahr 1967/68 wurde den Seminaristinnen und Seminaristen vollumfänglich die Verantwortung für diesen Verein übertragen. Nebst der Filmerziehung förderte der Verein die als wichtig erachtete Aufgabe, das Selbstgefühl der Beteiligten zu stärken (Clivio, 1977):

In dem Jahr, da Tausende von Studenten und Mittelschüler für das Mitspracherecht in den Schulen demonstrieren, hatten bei uns die Semis nicht nur Gelegenheit mitzureden, sie durften sogar mitbestimmen. Allerdings nicht die Wahl der Professoren oder die Festlegung der Schulordnung (wozu wir, seien wir doch ehrlich, auch nicht fähig wären!), aber immerhin bestimmten wir die Auslese der Filme für unseren Filmclub selber. (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1977, S. 20)

Im Rückblick auf seine zehn Jahre Lehrpersonenbildung zog der Seminardirektor Walter Schönenberger das folgende Fazit:

Die Emanzipationstendenzen der studierenden Jugend, die sich Ende der 1960er Jahre weltweit zeigten, erreichten mit einiger Verspätung und glücklicherweise bereits abgeschwächt auch unsere Schule. Die Lehrerschaft hatte sich in der Folge mit Schülerrat, Vertretung der Schüler im Konvent, Schülerzeitung, Wandzeitung, auch vermehrt mit Disziplinarfragen und anderem zu befassen. (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1976, S. 4).

Der Bildungsboom war das richtige Klima für Reformen. Der studierenden Jugend gelang es, Mitsprache- und Mitbestimmungsrechte zu erreichen in Fragen, die bisher absolute «Domäne der Lehrenden» gewesen waren (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1976, S. 8).

Gelegenheiten zur Mitwirkung der Seminaristinnen und Seminaristen zeugen von der Bedeutsamkeit der Thematik. Die Entwicklungen in Rorschach decken sich mit den Einschätzungen im LEMO-Bericht: «Rückblickend müssen wir feststellen, dass es – von löblichen Ausnahmen abgesehen – eigentlich doch immer einzelne Schüler oder Schülergruppen, immer Minoritäten waren, die das Image einer partizipationswilligen und partizipationsfähigen Jugend schufen» (Müller et al., 1975, S. 288).

3.3 Dezentralisierung, Autonomie und Führung der 1980er- und 1990er-Jahre

1980er- und 1990er-Jahre: New Public Management, Privatisierung, Konsumentenorientierung, Reformziel «Autonomie», Regulierung über Output, Accountability: Ziele, Effizienz, Markt.

In den 1980er-Jahren zeigten sich gesamtschweizerisch geringe Reformdynamiken. Der Kanton St. Gallen hatte zumindest in der Bildung einiges aufzuholen. Unter anderem als Folge des LEMO-Berichts wurde 1980 eine Kommission gegründet, die das Ziel verfolgte, die fünfjährige Lehrpersonenbildung mit einem Zwischenjahr anzudenken und weitere Reformabsichten der 1970er-Jahre zu verankern. Im Kanton St. Gallen wurde 1980 das Mittelschulgesetz und 1983 das Volksschulgesetz revidiert. Im Amtsbericht desselben Jahres wurde vonseiten der Regierung nochmals verdeutlicht, dass die «Erziehung zum gemeinschaftsfähigen Menschen» (Regierung des Kantons St. Gallen, 1983, S. 79) für alle Schulstufen relevant sei. Zudem verwies die Regierung darauf, dass mit dem neuen Mittelschulgesetz «organisatorisch massgebliche Fortschritte» (Regierung des Kantons St. Gallen, 1983, S. 79) erzielt worden seien. So wurden in den einzelnen Mittelschulen Schulordnungen ausgearbeitet, die die Rechte aller am Schulleben Beteiligten regelten. Die neue Schulordnung wurde «in einem stark auf die Mitwirkung von Lehrern und Schülern ausgerichteten Verfahren ausgearbeitet» (Regierung des Kantons St. Gallen, 1983, S. 79). Ausserdem wurden verschiedene Kommissionen gebildet (z.B. Hauskommission, Kommission für technische Unterrichtshilfen). Aus der Sicht des Kantonalen Lehrerverbandes wäre ein eigenes Lehrpersonenbildungsgesetz gewünscht gewesen. Denn während die Ausbildung von Kindergarten-, Primar- und Arbeits-/Hauswirtschaftslehrpersonen im Kanton St. Gallen in den 1980er-Jahren weiterhin seminaristisch organisiert war, lief die Ausbildung der Sekundar- und Reallehrpersonen an der eigenständig organisierten Pädagogischen Hochschule (PHS). Diese Zweiteilung der Lehrpersonenbildung und die «Höherwertung» der Real- und Sekundallehrpersonen wertete der Kantonale Lehrerverband negativ (Kantonaler Lehrerverband St. Gallen, 1978).

Die Diskussionen um die Lehrpersonenbildung im Kanton St. Gallen befassten sich in den 1990er-Jahren zögerlich mit den Fragen der strukturellen Veränderung. Lange wurde darum gerungen, wie die Seminare und die bereits existierende Pädagogische Hochschule der Sekundarstufe I einem Gesamtkonzept für die Ausbildung von Volksschullehrpersonen unterstellt und auf Tertiärstufe angehoben werden könnten (Oggenfuss, 2016). Eine Zusammenführung der beiden Bildungsangebote war jedoch Ende der 1990er-Jahre noch nicht mehrheitsfähig. Erst allmählich setzte sich die (Bildungs-)Politik mit New Public Management auseinander und Argumente wie Effizienzsteigerung, Kostenreduktion und Dezentralisierung wurden im politischen Diskurs gegen die traditionelle Bürokratie ins Feld geführt.

Im Schweizer Kontext der 1990er-Jahre haben gemäss Dubs (1996) Diskussionen über Schulorganisation, Schulführung und Schulaufsicht die Entwicklung dynamisiert. Neue Steuerungs- und Führungsmodelle und organisationssoziologische Aspekte von Schule (Dalin et al., 1996) rückten in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Ideen um den New-Public-Management-Ansatz, insbesondere das Globalbudget und der entsprechende Leistungsauftrag, zeigten sich auch in der Lehrpersonenbildung. 1999 wurden die Grundlagen für die Pädagogische Fachhochschule Rorschach geschaffen, wobei die Fachhochschule den Status einer selbstständigen öffentlich-rechtlichen Institution erhielt. Ihre Steuerung erfolgte im Sinne des New-Public-Management-Ansatzes über ein Globalbudget sowie einen Leistungsauftrag (Oggenfuss, 2016): «Die Gelegenheit, mit NPM-Instrumenten Erfahrungen zu sammeln, soll genutzt werden, zumal der Grosse Rat auch den Bericht der Regierung über die Verwaltungsreform positiv aufgenommen hat» (Grosser Rat des Kantons St. Gallen, 1999, S. 2989). In der Debatte wurde über das Tempo und die Koppelung an die Verwaltungsreform gesprochen; Gegenpositionen wurden nur vereinzelt ergriffen. Der Begriff «Schulleitung» erhielt in den 1990er-Jahren eine neue Bedeutung. Die Schulleitung war nicht mehr die partizipative Leitung einer höheren Schule, sondern gemeint war die neu geschaffene Funktion der Schulführung in der Volksschule. Ende der 1990er-Jahre ermöglichte es der Kanton St. Gallen den Gemeinden, «eine zeitgemässe Gemeindeorganisation zu verwirklichen» (Regierung des Kantons St. Gallen, 1997, S. 2), die strategische und die operative Führung im Sinne von New Public Management

zu entflechten, interessierten Lehrpersonen eine «berufliche Perspektive» als Schulleitung (Regierung des Kantons St. Gallen, 1997, S. 2) zu bieten und eine neue Betriebskultur in den Schulhäusern zu etablieren. Nicht nur die Lehrpersonenbildung erfuhr mit New Public Management einhergehend eine Wende, sondern auch die Volksschule wurde mit der Einführung der Schulleitung sprachlich «ökonomisiert», wobei diese im Diskurs jedoch kaum durch pädagogisch-fachliche Argumente gestützt wurde. Argumente wie schlanke Führungsstrukturen, Controlling-Massnahmen und Steuerungsinstrumente prägten die politische Debatte (Appius & Nägeli, 2017). Der Begriff «Schulleitung» erhielt im Schulfeld eine neue Bedeutung und wurde gleichgesetzt mit Professionalisierung, Führung und Autonomie. Ökonomische Effizienzansprüche wurden im politischen Diskurs gegen demokratische Werte wie Partizipation oder Mitbestimmung ins Feld geführt.

Der Idee der Partizipation versuchte man in der Lehrpersonenbildung weiterhin gerecht zu werden. 1999 wollte man die St. Galler Lehrpersonenbildung auch dahingehend erneuern, dass die «Mitwirkung der Studentenschaft in der Selbstverwaltung der Pädagogischen Fachhochschule Rorschach» (Grosser Rat des Kantons St. Gallen, 1999, S. 2977) gewährt wurde. Debattiert wurde darüber, ob man an der neuen Pädagogischen Fachhochschule Rorschach den Studierenden mit dem Wortlaut «Sie enthält sich der politischen Betätigung ausserhalb dieser Aufgaben» die parteipolitische Arbeit, öffentliche Stellungnahmen oder Demonstrationsteilnahme verbieten wolle (Grosser Rat des Kantons St. Gallen, 1999, S. 3013). Linke Positionen votierten für dessen Streichung mit den Worten «Steckt möglicherweise die stille Befürchtung dahinter, die 68er Jahre könnten wieder aufleben, oder steckt umgekehrt gar die Hoffnung dahinter, dass Zustände, wie sie in den 68er Jahren anzutreffen waren, damit verhindert werden könnten?» (Grosser Rat des Kantons St. Gallen, 1999, S. 3013). Der Regierungsrat Hans Ulrich Stöckling lehnte diese Sichtweise ab, denn mit diesem Passus wolle man verhindern, dass die Studierenden mit Eintritt in die Hochschule verpflichtet würden, einem politisch aktiven Gremium beizutreten und darin mitzuwirken. Der Grosse Rat folgte dieser Einschätzung (Grosser Rat des Kantons St. Gallen, 1999, S. 3014).

Bei der Gründung der Pädagogischen Hochschule St. Gallen 2007 – hierfür wurde der Studiengang für Oberstufenlehrpersonen an der PHS mit der Primarlehrpersonenbildung zusammengeführt – wurde die Frage der Partizipation der Studierenden dahingehend geregelt, dass sich die Studierenden in einer Studierendenorganisation zusammenschliessen durften (Rat der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen, 2007) und ihnen Mitsprache gewährleistet wurde. Die Dozierenden konnten gemeinsam den Konvent bilden; die Studierendenorganisation sollte darin vertreten sein und eine Vertretung des Konvents sollte wiederum Teil der Schulleitung sein (Rektorat) (Kantonsrat des Kantons St. Gallen, 2006). Die Thematik der Partizipation von Studierenden in der Hochschulführung wurde einige Jahre später auch national geregelt. Ein Absatz im Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011, Art. 12 Abs. 3 lit. c) verlangt ein Mitwirkungsrecht für Studierende. Darüber hinaus sind die Mitwirkungsrechte der Hochschulangehörigen, einschliesslich der Studentinnen und Studenten, eine Bedingung für die institutionelle Akkreditierung (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011, Art. 30 Abs. 1 lit. a Ziff. 4). Hochschulen müssen heute sicherstellen, dass die Mitwirkungsrechte der Hochschulangehörigen gewährleistet sind, sodass Studentinnen und Studenten aktiv in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, um ihre Perspektiven und Anliegen in die Hochschulpolitik und die Hochschulentwicklung einzubringen (Eckert, 2019). Entsprechend regelte das Statut der Pädagogischen Hochschule St. Gallen das Mitwirkungsrecht der immatrikulierten Studierenden (Rat der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen, 2007, Art. 20).

4 Fazit

Am Beispiel des LEMO-Berichts von 1975 lässt sich exemplarisch nachvollziehen, wie zentrale Argumente – fokussiert auf Partizipation und Schulleitung – in bildungspolitischen Reformprozessen aufgegriffen, kontextualisiert und im Laufe der Zeit neu gerahmt werden. Diese Argumente erscheinen nicht als inhaltlich stabile Kategorien, sondern vielmehr als diskursive Ressourcen, die auf unterschiedliche Weise funktionalisiert werden können: Während Partizipation in den 1970er-Jahren mit demokratischen Bildungsansprüchen und kollegialer Schulentwicklung verknüpft war, erfährt sie in späteren Reformkontexten eine Bedeutungsverschiebung hin zu Mitverantwortlichkeit im Rahmen von Steuerungslogiken. Ähnlich zeigt sich die Entwicklung des Arguments der Schulleitung, das vom pädagogisch legitimierten Führungsverständnis zu managerialen Steuerungsvorstellungen übergeht.

Die historische Rekonstruktion am Fallbeispiel St. Gallen macht deutlich, dass Reformargumente nicht nur die normativen Zielsetzungen von Lehrpersonenbildung transportieren, sondern auch machtvoll

Elemente der politischen und institutionellen Rahmung darstellen. Sie entfalten Wirkung, wenn sie anschlussfähig an übergreifende gesellschaftliche Diskurse (z.B. Demokratisierung, Ökonomisierung, Professionalisierung) sind und so zu stabilisierenden Faktoren im Wandel bildungspolitischer Steuerungspraktiken werden. Zugleich wird deutlich, dass die Persistenz bestimmter Argumentationsfiguren nicht notwendigerweise mit inhaltlicher Kontinuität gleichzusetzen ist. Ihre Bedeutung verändert sich vielmehr im Spannungsfeld von strukturellen Bedingungen, Interessen der Akteurinnen und Akteure und diskursiven Logiken. In diesem Zusammenhang erweist sich der Ansatz des «policy borrowing research» als anschlussfähig, weil er den Blick auf die selektive Übernahme von Reformideen lenkt und dabei insbesondere die kontextspezifische Rezeption und die Übersetzung solcher «reisenden Reformen» in den Vordergrund stellt (Steiner-Khamsi, 2025, S. 17).

Die Ideen zur Partizipation in der Seminarleitung im LEMO-Bericht waren, so ist anzunehmen, geprägt durch die Autoren und deren berufliche Wirkungsstätten in der Romandie und im Tessin. Ihre Erfahrungen und Ausführungen im LEMO-Bericht mögen den St. Galler Diskurs beeinflusst haben. Der Reformdiskurs lässt des Weiteren vermuten, dass der Austausch mit den Studierenden bereits in den 1950er-Jahren zur Kultur am Seminar Mariaberg gehört hatte. Themen der 1968er führten zu einem diskursiven Shift, aus dem Miteinander wurden Forderungen nach Mitsprache und Partizipation. Dies wurde den Studierenden Mitte der 1970er-Jahre gewährt. In der These zu Mitverantwortung in der Schulführung heisst es im LEMO-Bericht wie folgt: «Für die Schüler ergibt sich je nach dem Grad der Betroffenheit und der Kompetenz das Recht auf Information, Mitberatung und Mitentscheidung. Diese Rechte sind zu institutionalisieren» (Müller et al., 1975, S. 339). Diesem Anspruch ist die St. Galler Lehrpersonenbildung in den letzten fünfzig Jahren nachgekommen.

Für die gegenwärtige Bildungspolitik im Bereich der Lehrpersonenbildung sowie für die Diskussionen um Steuerung und Governance im Bildungswesen ergeben sich aus diesen Erkenntnissen zentrale Impulse. Eine historisch informierte und differenzierte Betrachtung früherer Reformdiskurse ermöglicht es, aktuelle Positionierungen und Steuerungsansätze kritisch zu beleuchten – insbesondere dort, wo Begriffe und Konzepte unhinterfragt übernommen und mit impliziten Wertungen oder Zielvorstellungen verknüpft werden. Die Rekonstruktion historischer Argumentationslinien in der Bildungspolitik eröffnet nicht nur Einsichten in deren Genese, sondern auch Orientierungswissen für eine kritisch reflektierte und kontextsensible Weiterentwicklung aktueller und künftiger Reformprozesse in der Lehrpersonenbildung.

Literatur

Appius, S. & Nägeli, A. (2017). *Schulreformen im Mehrebenensystem: Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Springer VS.

Bascio, T. & Sahlfeld W. (2025). Guido Marazzi als Mitautor des LEMO Berichts – Ein kulturvermittelnder Beitrag zu Partizipationsmöglichkeiten an Seminaren und strukturellen Fragen der Seminarleitung. In C. Huber & P. Treppe (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen – Einschätzungen – Entwicklungen* (S. 177-187). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453460>

Blatter, J., Langer, P. C. & Wagemann, C. (2018). *Qualitative Methoden in der Politikwissenschaft. Eine Einführung*. Springer VS.

Brunsson, N. (2009). *Reform as routine: Organizational change and stability in the modern world*. Oxford University Press.

Clivio, G. (1977). *Geschichte der Lehrerbildung im Kanton St. Gallen. Kantonaes Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach 1856-1977*. Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.

Cribiez, L. (2010). Schweiz. In H. Döbert (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (3. Auflage, S. 665-688). Schneider-Verlag Hoheneggen.

Cribiez, L. (2012). Die Expansion der Bildungsverwaltung in den 1960er und 1970er Jahren – am Beispiel der Kantone Zürich und Bern. In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart* (S. 109-129). Springer VS.

Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Wegner.

Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess: Ein Handbuch* (3. Auflage). Verlag für Schule und Weiterbildung.

Dubs, R. (1996). *Schule, Schulentwicklung und New Public Management*. Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.

Eckert, N. (2019). Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz und seine Bedeutung für die Steuerung Pädagogischer Hochschulen in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(1), 96-109.

EDK. (1970). *Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970*. EDK.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Goering, D. (2016): Rezension zu: Steiner Benjamin (2015). *Nebenfolgen in der Geschichte. Eine historische Soziologie reflexiver Modernisierung* (H-Soz-Kult). Online verfügbar unter <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-22912>.
- Grosser Rat des Kantons St. Gallen. (1999). Protokoll vom 16. Februar 1999 (22.98.12). Kanton St. Gallen.
- Hirschmann, A. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.
- Höhener, L. & Criblez, L. (2018). Wissenstransfer im Kontext der Schweizer Curriculumsdiskussionen der 1970er-Jahre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(1), 87-110.
- Imlig, F., Lehmann, L. & Manz, K. (Hrsg.). (2018). *Schule und Reform: Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme*. Springer VS.
- Jann, W. (2006). Die skandinavische Schule der Verwaltungswissenschaft: Neoinstitutionalismus und die Renaissance der Bürokratie. In J. Bogumil, J. Werner & F. Nullmeier (Hrsg.), *Politik und Verwaltung* (S. 121-150). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kantonaler Lehrerverband St. Gallen. (1951). *Jahresbericht*. Kantonaler Lehrerverband St. Gallen.
- Kantonaler Lehrerverband St. Gallen. (1964). *Jahresbericht*. Kantonaler Lehrerverband St. Gallen.
- Kantonaler Lehrerverband St. Gallen. (1978). *Vernehmlassungsantwort des kantonalen Lehrerverbands an das Erziehungsdepartement*. Kantonaler Lehrerverband St. Gallen.
- Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach. (Hrsg.). (1970). *Bericht über das Schuljahr 1969/70*. Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach.
- Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach. (Hrsg.). (1971). Bericht über das Schuljahr 1970/71. Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach.
- Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach. (Hrsg.). (1972). *Bericht über das Schuljahr 1971/72*. Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach.
- Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach. (Hrsg.). (1976). *Jahresbericht 1975/76*. Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach.
- Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach. (Hrsg.). (1977). *Bericht über das Schuljahr 1976/77*. Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach.
- Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach. (Hrsg.). (1980). *Bericht über das Schuljahr 1979/80*. Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach.
- Kantonsrat des Kantons St. Gallen. (2006). *Gesetz über die Pädagogische Hochschule St. Gallen (GPHSG) vom 19.04.2006*. Kanton St. Gallen.
- Landwehr, A. (2018). *Historische Diskursanalyse* (2. Auflage). Campus.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1983). Organizing political life: What administrative reorganisation tells us about government. *American Political Science Review*, 77(2), 281-297.
- McDonald, J. P. (2014). *American school reform: What works, what fails, and why*. University of Chicago Press.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Neill, A. S. (1970). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: Das Beispiel Summerhill*. Rowohlt.
- Oggenfuss, C. (2016). Kantonale Reformen im Zeichen des Konsenses. Lehrerbildungspolitik im Kanton St. Gallen. In L. Criblez, C. Huber & L. Lehmann (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990: Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Chronos.
- Picht, G. (1965). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Rat der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen. (2007). *Statut der Pädagogischen Hochschule St. Gallen vom 16.08.2007*. Kanton St. Gallen.
- Regierung des Kantons St. Gallen. (1983). *Amtsbericht*. Kanton St. Gallen.
- Regierung des Kantons St. Gallen. (1997). *Botschaft und Entwurf: III. Nachtragsgesetz VSG, II. Kanton St. Gallen*.
- Rogers, C. R. (1961/2006). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Klett-Cotta.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bundeskanzlei.
- Steiger, W. (1952). *Referat an der Delegiertenversammlung des Kantonalen Lehrerverbands (KLIV) vom 19. April 1952*. Staatsarchiv St. Gallen Signatur: W 402/5.4.4
- Steiner-Khamsi, G. (2023). *Wie Innovationen entstehen und wie sie wieder verschwinden*. Keynote am Jahreskongress 2023 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 29. Juni, Zürich, Schweiz.
- Steiner-Khamsi, G. (2025). *Time in education policy transfer. The seven temporalities of global school reform*. Palgrave Macmillan.
- Steiner-Khamsi, G., Appius, S. & Nägeli, A. (2024). Comparing two transfer spaces over time and against a global script: The case of school-autonomy-with-accountability. *Journal of Education Policy*, 40(3), 355-375.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Hrsg.). (2012). *World Yearbook of Education 2012: Policy borrowing and lending in education*. Routledge.

Stieger, K. (1951). Interview über ausländische und schweizerische Lehrerbildung. *Schweizer Schule*, 38(10), 300-305.

Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1971). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Hogrefe.

Bascio, Tomas & Sahlfeld Wolfgang (2025). Guido Marazzi als Mitautor des LEMO Berichts – Ein kulturvermittelnder Beitrag zu Partizipationsmöglichkeiten an Seminaren und strukturellen Fragen der Seminarleitung. In Christina Huber & Peter Tresp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen»*. Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen (S. 177-187). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453460>

Guido Marazzi als Mitautor des LEMO-Berichts – Ein kulturvermittelnder Beitrag zu Partizipationsmöglichkeiten an Seminaren und strukturellen Fragen der Seminarleitung

Guido Marazzi, coauteur du rapport LEMO – Une contribution interculturelle au sujet de la participation dans les écoles normales et des questions structurelles liées à la direction de celles-ci

Autoren | Tomas Bascio und Wolfgang Sahlfeld

In diesem Beitrag wird die Rolle des Tessiner Seminardirektors Guido Marazzi als einziges LEMO-Mitglied aus dem Kanton Tessin beleuchtet. Dabei steht einerseits die Frage im Vordergrund, inwiefern Marazzis Mitwirken in der LEMO-Kommission bzw. sein Beitrag zu einem Kapitel im LEMO-Bericht auch als Teil eines Bemühens zu verstehen ist, den LEMO-Bericht durch Einbezug aller Kultur- und Sprachregionen als gesamtschweizerisches Partizipationswerk zu konzipieren, andererseits das Problem, inwiefern Marazzis Beitrag in die Tessiner Bildungspolitik und in die Tessiner Seminarkultur und die Strukturreformen in Locarno und Lugano der 1970er- und 1980er-Jahre hineingewirkt hat. Für die Darstellung und die Analyse dieser Facetten werden auch spezifische Kontexte der personellen Zusammenstellung rund um die LEMO-Expertenkommission und die Rolle einiger LEMO-Berichtsautoren beleuchtet. Einige von ihnen waren nämlich Autoren, aber nicht Kommissionsmitglieder. Vor allem wird aber der konkrete Beitrag von Guido Marazzi in Verbindung mit der Tessiner Lehrpersonenbildung in der untersuchten Zeit analysiert.

interkantonaler Dialog | Kanton Tessin | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | Sprach- und Kulturräume

Cette contribution met en lumière le rôle du directeur d'école normale tessinois Guido Marazzi, seul membre LEMO du canton du Tessin. D'une part, elle cherche à analyser dans quelle mesure la participation de Marazzi à la commission LEMO et plus particulièrement sa contribution à un chapitre du rapport LEMO, s'inscrivent dans une démarche visant à concevoir le rapport LEMO comme une œuvre participative à l'échelle nationale, impliquant toutes les régions culturelles et linguistiques de la Suisse. Elle soulève, d'autre part, la question de savoir à quel point l'apport de Marazzi a influencé la politique éducative tessinoise, la culture des écoles normales cantonales et les réformes structurelles menées à Locarno et Lugano dans les années 1970 et 1980. Pour présenter et analyser ces aspects, nous prendrons également en compte les contextes spécifiques liés à la composition de la commission d'experts LEMO ainsi que le rôle d'un certain nombre d'auteurs du rapport LEMO, certains d'entre eux étant en effet auteurs sans être membres de la commission. L'analyse se concentre finalement sur l'apport concret de Guido Marazzi à la formation des enseignants tessinois pendant la période étudiée.

dialogue intercantonal | espaces linguistiques et culturels | formation des enseignant·e·s | Tessin

1 Einführung

Dieser Beitrag soll die Rolle des Seminardirektors von Locarno, →Guido Marazzi (1928–2012), rund um die Kommissionsarbeit am LEMO-Bericht untersuchen. Dass die Deutschschweiz innerhalb der etwas mehr als zwanzigköpfigen Kommission überproportional vertreten war, nur fünf ständige Mitglieder aus der französischsprachigen Schweiz beteiligt waren (ausgenommen den beiden an der Universität Freiburg tätigen Deutschschweizer) und Guido Marazzi als Einziger aus der italienischsprachigen Schweiz stammte, heisst nicht, dass Marazzis Rolle in der Kommission vernachlässigbar sein muss. Sein Mitwirken im LEMO-Gremium und am Schlussbericht ist bisher kaum untersucht worden (Bascio, 2022, S. 113–114). Dabei sollte LEMO – so der Selbstanspruch in den Worten des Kommissionspräsidenten →Fritz Müller – «den *gesamtschweizerischen, deutsch und welsch verbindenden Charakter* der Arbeit unterstreichen» (Müller, 1985, S. 13, Hervorhebung im Original). Im Bericht wird betont, dass *es in erster Linie* und «auf gesamtschweizerischer Ebene» (Müller et al., 1975, S. 15) um die Inhalte und erst nachgelagert um die (interkantonalen) Strukturen/Formen der Lehrpersonenbildung gehe. Trotzdem wurde im Nachgang zu LEMO – bis heute – sehr stark die Strukturfrage rezipiert (das heisst die Frage nach einem seminaristischen oder einem nachmaturitären Weg). Inwiefern zum Beispiel die Psychologie eine neue Rolle im Lehrpersonencurriculum spielen sollte, was für eine Pädagogik gelehrt werden sollte usw., wird dagegen eher wenig diskutiert.

Angesichts der hochgesteckten Ansprüche des LEMO-Berichts hätte Marazzi somit einen ganzen Kanton, ja letztlich eine ganze Sprachregion vertreten und deren kulturellen Hintergrund – darunter wohl auch die pädagogischen Tendenzen im grossen Nachbarland Italien – in diese inhaltliche Diskussion einbringen sollen. Ob eine solche Aufgabe für eine einzige Person überhaupt zu bewältigen ist, sei dahingestellt. Sicher ist, dass sich Marazzi vor allem in einem Teil des Berichts eingebracht hat, nämlich in Kapitel V.6, in dem es um die Partizipation in der Schulleitung geht. Im Verzeichnis der Bearbeiter heisst es, dieses Kapitel sei das Werk von «C. Jenzer unter Mitwirkung von C. [sic!] Marazzi, J. Perrenoud und P. Waldner» (Müller et al., 1975, S. 346). Wir werden daher diesen Teil des Berichts vordringlich, aber nicht ausschliesslich betrachten.

Umgekehrt ist auch von Interesse, inwiefern Marazzi LEMO-Debatten und LEMO-Anregungen in das Tessiner Bildungswesen hineingetragen und/oder weiterverarbeitet hat. Selbst hat er zehn Jahre nach LEMO in der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung» einen Artikel über die Tessiner Lehrpersonenbildungsreform veröffentlicht, in dem er die Bedeutung des Berichts stark herausstreicht: «Il LEMO ha esercitato un notevole influsso su tutte le accalorate discussioni che hanno preceduto il varo della nuova legge» (Marazzi, 1985, S. 104).¹

2 Zum Kontext: Lehrpersonenbildung in der Schweiz und im Kanton Tessin nach 1968

Es wäre verkürzt, ein Expertendokument wie den LEMO-Bericht als monolithisches Argumentarium zu verstehen. Ein solcher Text ist eher ein Baustein, eine Wegmarke einer längeren Entwicklung, vielleicht ein Wendepunkt in einem bildungsbezogenen Diskurskontinuum. Hinzu kommt, dass das Wirken Marazzis als Seminardirektor stark von den dortigen Ereignissen um 1968 geprägt war. Beide Aspekte lassen sich an mehreren Ereignissen und Episoden rekontextualisieren, weshalb in einem ersten Unterabschnitt etwas zum Tessin als Wirkungsort Marazzis (Abschnitt 2.1) und in zwei weiteren Unterabschnitten etwas zum LEMO-Kontext unter besonderer Berücksichtigung des Tessins (Abschnitt 2.2) bzw. zur Zusammensetzung der LEMO-Kommission (Abschnitt 2.3) erläutert werden soll.

2.1 Das Seminar Locarno als Wirkungsort Marazzis

Im Tessin war das Lehrerseminar seit 1942 eine Schule der Sekundarstufe II,² deren Lehrplan sich letztlich am Modell des italienischen «Istituto Magistrale» orientierte, das heisst vor allem auf Allgemeinbildung setzte, die unter bestimmten Bedingungen auch einen Hochschulbesuch (z.B. in der italienischen «Facoltà di Magistero») ermöglichen sollte und die beruflichen Aspekte des Curriculums vor allem im letzten Ausbildungsjahr konzentrierte (Sahlfeld & Antonini, 2022). Besucht wurde das Seminar vor allem von Jugendlichen aus der oberen Kantonshälfte (besonders aus den Bergregionen), die zumeist das Internat bewohnten. Zu erwähnen ist, dass Koedukation herrschte, aber die Internate geschlechter-

1 «LEMO hat die hitzigen Diskussionen, die der Verabschiedung des neuen Gesetzes vorausgingen, massgeblich beeinflusst» (eigene Übersetzung).

2 Zum Verständnis des hier Gesagten hilfreich ist die von Anja Giudici und Miriam Sibillia im Rahmen des Projekts «Bildung in Zahlen» erstellte Chronik der Schulstrukturen des Tessins (Giudici & Sibillia, 2015).

getrennt waren. Die nicht mehr zeitgemässen Zustände und der autoritäre Führungsstil des Direktors (und liberalen Politikers) Carlo Spezioli führten im März 1968 zum Aufbegehren der Schülerinnen und Schüler, was den Staatsrat dazu veranlasste, Spezioli zu entlassen und ihn durch Guido Marazzi zu ersetzen. Der «nuovo corso» Marazzis zielte von Anfang an darauf ab, das interne Klima in der Schule zu verbessern und zugleich den obsoleten Lehrplan von 1942 zu reformieren. Dieser Prozess sollte etwa ein Jahrzehnt dauern und kann mit der Verabschiedung des reformierten Lehrplans von 1978 (Dipartimento dell'educazione della Repubblica e Cantone del Ticino, 1978) als abgeschlossen gelten.

Zugleich musste sich auch die Tessiner Bildungspolitik den Herausforderungen der Bildungsexpansion stellen. Die Besuchszahlen am Seminar Locarno – es war neben dem Kantonsgymnasium in Lugano die einzige höhere Schule des Kantons – stiegen seit Ende der Fünfzigerjahre kontinuierlich an und erreichten um 1968 circa 1000 Schülerinnen und Schüler, wobei in dieser Zahl der «Corso preparatorio» und die Kindergärtnerinnen- und Hauswirtschaftslehrerinnenausbildungen inbegriffen sind (Repubblica e Cantone Ticino, 1968; jährliche statistische Angaben im Zeitraum 1965–1975). Für die kleine Stadt Locarno war dies buchstäblich zu viel, weshalb schon 1969 zur Entlastung ein zweiter Standort in Lugano eröffnet wurde. Dieser erreichte 1977 die volle Selbstständigkeit, sodass die Lehrpersonenbildung im Tessin in den Jahren 1977 bis 1985 an zwei selbstständigen Schulen stattfand, was, wie wir sehen werden, eine gewisse Bedeutung für die Tessiner LEMO-Diskussion hat.

Des Weiteren gehört zum Kontext zweifellos die grösste Reform der Tessiner Bildungsgeschichte, die Einführung der «Scuola media». Diese bis heute bestehende und in ihrer Form schweizweit einmalige Einheitsschule auf Sekundarstufe I wurde schon in den Sechzigerjahren aktiv diskutiert, 1974 beschlossen (Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino, 1974) und bis Anfang der Achtzigerjahre voll implementiert. Es ist durchaus bezeichnend, und ein klares Indiz für eine stark fragmentarische Arbeitskultur der Kommission, dass der LEMO-Bericht im Kapitel über die Sekundarstufe I (Müller et al., 1975, S. 259–262) diese Entscheidung des Tessins in ihrer Bedeutung offensichtlich nicht erkennt, obwohl der «Vater» der «Scuola media», Franco Lepori, das entsprechende Projekt schon 1970 in der EDK vorgestellt hatte (Lepori, 1970). Durch die Einführung der «Scuola media» wurden die Bestimmungen bezüglich des Zugangs zum Lehrerseminar in der zweiten Hälfte der Siebzigerjahre obsolet, was eine Reform ohnehin nötig gemacht hätte. Im selben Zeitraum entstanden im Rahmen der Bildungsexpansion die «neuen» Gymnasien von Locarno, Bellinzona, Mendrisio und Lugano 2 (in Savosa leicht ausserhalb der Stadt). Der Übergang zum nachgymnasialen Seminar 1986 ist vor diesem Hintergrund zweifellos auch als Teil eines grösseren Reformprozesses zu sehen, zugleich aber nicht zwingend als einzige Lösung diskutiert worden, sondern es wurden konkrete Alternativen dazu (vor allem aus dem Seminar Locarno) vorgebracht und (auch unter Berufung auf LEMO) verworfen.

Der immer wieder bemühte Topos vom bildungspolitischen Sonderfall Tessin ist somit, was den hier interessierenden Zeitraum angeht, durchaus zutreffend. Der einzige italienischsprachige Kanton der Schweiz bleibt dennoch Teil der Bildungslandschaft Schweiz, unterwirft sich den daraus erwachsenden Verpflichtungen und ist – über die EDK, aber auch über verschiedene Expertinnen- und Expertengremien – aktiver Teil derselben.

2.2 Der Kontext der LEMO-Arbeiten und der «Sonderfall» Tessin

Zunächst stehen in diesem Abschnitt 1) die allgemeine Bildungsreformzeit in der Schweiz ab den 1960er-Jahren und die besondere Rolle des Tessins im Zentrum der Kontexterläuterung. Danach rücken 2) wichtige Interessengruppen wie etwa standespolitische Verbände oder Vereine, wissenschaftliche Arbeitsgruppen oder bildungspolitische Gremien, die als Teile der Akteurinnen- und Akteurskonstellation am Anfang und im Verlauf des LEMO-Expertiseprozesses stehen, in den Fokus. Schliesslich werden 3) Anlässe und Beschlüsse, die als Initialzündungen eines solchen Berichts gesehen werden können, in den Blick genommen.

1) In Bezug auf die Volksschule, die Lehrpersonen- und die Hochschulbildung gelten die 1960er- bis 1980er-Jahre auch in der Schweiz als eine äusserst reformfreudige Zeit. Die Diagnose einer «Planungseuphorie» (Criblez, 2001, S. 99) im Zuge der Bildungsexpansion (Criblez, 2001, 2008a, 2008b) liesse sich etwa an Reformprozessen in der Interdependenz von Bildungspolitik und Bildungswissenschaft (Hoffmann-Ocon & Schmidtke, 2012), an der Förderung der Hochschulen (Herren, 2008, S. 228) oder an Curriculumreformen im Primarschulbereich (Bosche, 2013) exemplifizieren.

Ab dem Inkrafttreten des Konkordats über die Schulkoordination im Jahr 1970 verfasste die EDK regelmässig Empfehlungen und Beschlüsse zuhanden aller Kantone. Des Weiteren gab sie Expertenberichte in Auftrag bzw. regte ebensolche gemäss Artikel 3 des Konkordats an: «Die Konkordatskantone arbeiten zuhanden aller Kantone Empfehlungen aus» (EDK, 1970, S. 1; vgl. Arnet, 2000, S. 76). Damit ist zugleich

ein für unser Thema wichtiger Punkt angesprochen: Das Tessin hat als einziger Schweizer Kanton das Schulkonkordat nie unterschrieben, auch wenn es sich in den meisten Fragen (darunter die Lehrpersonenbildung) de facto wie ein Konkordatskanton verhielt (Arnet, 2000) und auch heute verhält. Dass die Wissenschaft in dieser Zeit für die EDK wie auch für jedwede Schulreformprojekte an Bedeutung gewann, sieht man am LEMO-Bericht oder ähnlich gelagerten Berichten von Expertinnen und Experten, vor allem aber auch im Einbezug von forschenden und an Universitäten arbeitenden Personen, deren Arbeit in die verschiedenen Berichte einfluss.

2) Der entscheidende Impuls zur Verfassung eines Expertenberichts wie desjenigen von LEMO kam in standespolitischer Hinsicht nicht von der EDK, sondern von anderen Interessengruppen, nämlich von der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsanstalten (SKDL) und vom Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV), der Vorgängerorganisation der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL). Insbesondere der SPV war für die LEMO-Arbeit von entscheidender Bedeutung, waren in der Kommission doch viele Seminarlehrpersonen, Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren, Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeitende mit Bezug zu Grundlagendisziplinen sowie kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Soziologie Kommissionsmitglieder (über die Hälfte war auch SPV-Mitglied). Die Arbeit am LEMO-Bericht war für den SPV – nach Krisenjahren in den 1960er-Jahren aufgrund massiven Mitgliederschwunds – ein ideales Betätigungsfeld (vgl. Bascio, 2017, 2022; Hoffmann-Ocon, 2017; Metz, 2017). Im LEMO-Bericht wird direkt auf Arbeiten der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) Bezug genommen (vgl. Höhener, 2021). Von der FAL waren einige Forscher auch in der Kommission bzw. als Autoren tätig. Als erste Schweizer Curriculumforschungsgruppe lieferte die FAL der Kommission wichtige Daten zu den Lehrpersonenbildungsanstalten aus der ganzen Schweiz und somit auch aus dem Tessin.

3) Viele FAL-Mitglieder waren auch prominent am wichtigsten Anlass vor der LEMO-Arbeit beteiligt, nämlich der von der SKDL und dem SPV organisierten Arbeitswoche auf Rigi-Kaltbad. Diese fand zwischen dem 27. und dem 31. Oktober 1969 statt und war eine Austauschplattform für Expertinnen und Experten zu Fragen der Lehrpersonenbildung. Sie kann als Startschuss für die spätere Arbeit am LEMO-Bericht bezeichnet werden (Gehrig et al., 1970), weil dort der theoretische und inhaltliche Rahmen für die Prä-LEMO-Zeit gesteckt wurde. Die Tagung wurde von 36 Personen besucht, die alle aus der Deutschschweiz stammten (inklusive Deutschschweizer aus der Universität Fribourg), ohne Westschweizer oder Tessiner Beteiligung. Die 1970 publizierten Vorträge stammten von →Hans Aebli, →Karl Frey, →Urs Lattmann, →Hans Gehrig, Marcel Müller-Wieland, →Lothar Kaiser sowie →Urs Isenegger und Iwan Rickenbacher (Gehrig et al., 1970). Ausser Müller-Wieland und Rickenbacher waren alle Vortragenden auch LEMO-Autoren.

2.3 Die Zusammensetzung der LEMO-Kommission: Deutschschweizer Prägung mit Tessiner und Westschweizer Beteiligung

Der LEMO-Bericht entstand als Produkt einer Kommissionsarbeit zwischen 1970 und 1974. Die zwecks Erstellung des Berichts konstituierte Kommission bestand permanent aus etwas mehr als zwanzig Mitgliedern. Wenn vom Bericht die Rede ist, werden rückblickend oft wenige Leute genannt, meistens der Kommissionspräsident Fritz Müller oder das prominenteste Mitglied Hans Aebli, womit gleichzeitig viele andere Mitglieder übersehen werden. Zu Beginn zählte die Kommission 21 Mitglieder, am Ende waren es 22, insgesamt umfasste sie – mit einigen Zu- und Abgängen – 27 Personen. Zusätzlich zur Kommission mussten etwas mehr als zwanzig Personen dazugezählt werden, die zwar nicht Kommissionsmitglieder waren, aber am Bericht schreibend und damit konstitutiv beteiligt waren (vor allem am Kapitel zum sogenannten «Curriculum der beruflichen Grundausbildung» und am Kapitel zu den besonderen Strukturproblemen, an dem auch Marazzi mitwirkte; Müller et al., 1975, S. 345–346); das heisst, in der Kommission *und* bei der Erstellung des Berichts waren über vierzig Personen aktiv. Diesem Aspekt wird meist wenig Beachtung geschenkt,³ weshalb hier kurz und punktuell auf die Zusammenstellung der Kommissionsmitglieder und weiterer am Bericht Mitwirkender geblickt werden soll. Das ist deshalb interessant und wichtig, weil die Autorschaft eines Textes immer auch Hinweise darauf geben kann, welche Themen und Schwerpunkte gesetzt werden und wie sie bearbeitet werden. Auch die sprachlich-kulturelle Durchmischung und die Proportionen bezüglich Geschlechts und beruflicher Tätigkeitsfelder sind im Kontext eines Expertenberichts bedeutsam.

3 Zum Beispiel wird bei Criblez (2010, S. 26–27), Lehmann (2016, S. 70), Cramer (2022, S. 327) oder Larcher (2022, S. 20) die Kommission als einheitliche Entität erwähnt, während nicht auf die eigentlichen Mitglieder und Verfassenden eingegangen wird (vgl. Bascio, 2022, z.B. S. 117, 126, 249).

Der selbstaufgelegte Anspruch der LEMO-Kommission, die ganze Schweiz repräsentieren zu wollen (vgl. Müller, 1985, S. 13), zeigt sich daran, dass Personen aus der deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Schweiz im Gremium vertreten waren. Insgesamt haben nur wenige Frauen partizipiert (eine Geschlechterparität wurde allerdings auch nicht explizit angestrebt). Der Anspruch einer kulturell-sprachlichen Repräsentation muss ebenfalls stark hinterfragt werden. Von den etwas mehr als zwanzig ständigen Kommissionsmitgliedern stammten immerhin fünf Vertreter aus der Westschweiz (der Seminardirektor aus Yverdon, →François Bettex, ersetzte 1973 →Samuel Roller aus Neuenburg); mit Guido Marazzi war aber nur ein ständiger Repräsentant aus dem Kanton Tessin dabei. Zu Marazzis Position in der Kommission ist einiges anzumerken. Er vertrat, wie bereits gesagt, den einzigen Nicht-schulkonkordatskanton und war offenbar auch nicht durch die Mitgliedschaft im SPV vernetzt. Dass er in der Kommission völlig isoliert war, sollte dennoch nicht angenommen werden. So war zum Beispiel das prominente Kommissionsmitglied Hans Aebli in den Jahren vor 1975 als Gutachter in Bezug auf die Reform des Seminares Locarno tätig gewesen und auch mit den anderen Seminardirektoren der Kommission dürfte Marazzi zumindest über die entsprechende Konferenz (SKDL) in Beziehungen gestanden haben. Dennoch dürfte es nicht einfach gewesen sein, neben der sprachlichen Minderheitenrolle auch noch als Stimme eines schulpolitischen Sonderfalls (vgl. Abschnitt 2.1) zu fungieren.

Parallel zum Bericht wurden in fünf Bänden sogenannte «Sammelreferate» im Ernst-Klett-Verlag publiziert (Aebli, 1975). Diese von Hans Aebli herausgegebenen Schriften sind am Schluss des LEMO-Berichts als *einzigster* Publikationshinweis ausserhalb der Literaturliste abgedruckt, was deren Bedeutung bzw. Einfluss auf die gesamte LEMO-Arbeit unterstreichen mag. Fritz Müller meinte zehn Jahre später, dass diesen Texten die gleiche Bedeutung zukommen solle wie dem eigentlichen Bericht, sie alle zusammen seien als «Teil des grösseren Ganzen» (Müller, 1985, S. 13) zu betrachten. Auch wenn die Kommission und der LEMO-Bericht aus naheliegenden Gründen als Einheitswerk verstanden werden, gibt es ebenso berechnete Gründe dafür, die Kommissionsarbeit als Arena sich widersprechender Ideen zu verstehen. Kurt Reusser, der bei Aebli studiert und doktort hat, meinte einige Jahre später augenzwinkernd, in der Kommission mehrere sich abgrenzende Gruppierungen erkannt zu haben. Die von ihm erläuterten Kategorien stammten aus ironisch-spöttischen, aber auch lustvollen Seitenhieben während der LEMO-Zusammenarbeit: Da waren «Kämpfer für den allein selig machenden seminaristischen Weg», solche «für den maturitätsbezogenen Weg», «Curriculumtheoretiker» bzw. «Freunde aus Freiburg», «Erziehungswissenschaftler oder die «Kopflastigen»» (anderweitig auch «Aeblianer» genannt) und «Gruppendynamiker oder die «Kopflozen»» (Reusser, 1985, S. 6). Nochmals viele Jahre später reduzierte →Anton Strittmatter – einer der vier Mitherausgeber des LEMO-Berichts – diese Gruppentypologisierung auf die Polarität zwischen Lernziele verfolgenden Curriculumtheoretikern um Karl Frey (Leiter der FAL und anfangs auch LEMO-Kommissionsmitglied) und anthropologisch und pädagogisch-psychologisch orientierten Leuten im Umkreis von Hans Aebli. Diese grösseren Gruppen hätten sich in einer 1970 stattfindenden SPV-Arbeitswoche in Hitzkirch einen regelrechten «Wrestling-Match» geliefert, wobei sich die «Aebli-Linie» bei LEMO insgesamt durchgesetzt habe (Strittmatter, 2003, S. 335). Frey war mit anderen Leuten aus der FAL anfangs beim LEMO-Prozess dabei; bereits 1971 verliess er die Kommission jedoch wegen eines Rufs an die Universität Kiel, weshalb er nicht zur Autorschaft gezählt wird. 1971 verliess kurz nach Frey auch Urs Peter Lattmann (LEMO- und FAL-Mitglied) die Kommission, dafür stiessen von der FAL im selben Jahr Anton Strittmatter und Urs Isenegger dazu. Sie alle waren – ausser Frey – Autoren, auch Lattmann, ungeachtet seines frühen Ausstiegs.

Trotz Differenzen und Abgängen blieben die FAL-Studien zu Beginn und während der LEMO-Arbeit wichtig; viele FAL-Mitarbeiter blieben bis zuletzt schreibende LEMO-Mitglieder. Neben den Auseinandersetzungen zwischen den prominenteren Gruppen machte Strittmatter 2003 eine dritte Gruppe um den damaligen Direktor des Kantonalen Oberseminars (an der Rämistrasse in Zürich) und Herausgeber der Rigi-Kaltbad-Schrift Hans Gehrig aus. Dieser orientierte sich unter anderem an Anwendungsproblemen und integrierte einige LEMO-Ideen in die nachmaturitäre Ausbildung am Oberseminar und am später gleichenorts geschaffenen Zürcher Seminar für Pädagogische Grundausbildung (Furrer, 1991, S. 8). Je nach Perspektive könnten weitere, differenzierte Gruppierungen oder Einzelpersonen genannt werden, beispielsweise der Philosoph und Pädagoge →Traugott Weisskopf, LEMO-Kommissionsmitglied und Autor, der im Bericht allgemein-anthropologische Überlegungen zur Lehrperson anstellte und sich im Gegensatz zu den oben Zitierten «nicht an eine je feststellbare gereizte Stimmung erinnern» konnte (Weisskopf, 1985, S. 22). Auffällig ist insgesamt, dass die aus der Sicht einiger Deutschschweizer Mitglieder bestehenden Spannungen offenbar nicht unter allen Mitgliedern herrschten. Vor allem scheinen auch die wenigen Westschweizer oder das einzige Tessiner Mitglied Marazzi bei allgemeinen Diskussionen über den Richtungswechsel oder bei pädagogisch-psychologischen Fragen in Bezug auf die Lehrpersonenbildung zwar Teil der Kommission

und des Austauschs gewesen zu sein, einem Streit der Ideen schienen sie sich aber zu entziehen. Weitere Kommissionsmitglieder beschäftigten sich intensiv mit den in den 1970er-Jahren stark verbreiteten Psychologisierung- bzw. Therapeutisierungstrends, zum Beispiel → Ursula Germann-Müller, die neben → Vreni Atzli und → Iniga Dober zu den einzigen drei Frauen der Kommission gehörte und als einzige Frau am Bericht mitschrieb. Nach dem Studium in Genf (bei Jean Piaget) und dem Doktorat in Zürich war sie Lehrerseminarleiterin in Sargans sowie Pädagogik- und Psychologielehrerin und hatte sich zur Therapeutin nach Carl R. Rogers' personenzentrierter Psychotherapie ausbilden lassen. Hans Näf war zwar nicht-LEMO-Mitglied, schrieb aber zusammen mit Hans Gehrig ein Kapitel über «[n]eue Methoden in der Lehrerbildung» (Müller et al., 1975, S. 198–212), wozu er neben Micro-Teaching auch Methoden des Verhaltenstrainings, der Gruppendynamik oder der Selbsterfahrung zählte. 1973 hatte er für SPV-Mitglieder bereits Weiterbildungskurse nach den Methoden der Themenzentrierten Interaktion gemäss Ruth C. Cohn veranstaltet, neben Rogers eine der einflussreichsten Vertreterinnen der humanistischen Psychologie (Näf, 1974). Auch andere Autorinnen und Autoren des LEMO-Berichts, von denen viele wie Näf gar nicht Kommissionsmitglieder waren, finden in der Rückschau kaum Beachtung, obwohl sie verschiedene Unterkapitel geschrieben hatten oder im Bericht zusammen mit Kommissionsmitgliedern als Co-Autorinnen und Co-Autoren genannt werden (in Kapitel IV «Das Curriculum der beruflichen Grundausbildung» und in Kapitel V «Besondere Struktur-Probleme»). Durch ihre Schreibtätigkeit hatten diese Verfasserinnen wesentliche inhaltliche Akzente gesetzt. Unter ihnen waren viele Seminarlehrpersonen, die ihre fachliche Expertise für fachdidaktische Fragen (z.B. für die sogenannten Modellpensen) zur Verfügung stellten.

3 Guido Marazzi

Hiermit kommen wir zur Hauptfigur dieser Untersuchung. Guido Marazzi nur als Seminarlehrer und Seminardirektor zu würdigen, hiesse, seine Figur zu verkennen. Er hatte in seiner Heimatstadt die Schulen (Primarschule und Untergymnasium) und das Lehrerseminar besucht, dann 1952 ein Studium in Florenz mit der «Laurea in lettere» abgeschlossen. Nach abgeschlossenem Studium unterrichtete er ab 1952 literarische Fächer an den Untergymnasien von Biasca und Locarno und ab 1956 am Seminar Locarno, dessen Schüler er selbst gewesen war. Ebenfalls 1956 wurde er zum Redaktor der liberalen Schulzeitschrift «Educatore della Svizzera italiana» ernannt. 1968 wurde er, nach der für die Schule traumatischen Entlassung des Seminardirektors Carlo Spezioli zu dessen Nachfolger ernannt mit dem Mandat, das Klima an der damals einzigen Tessiner Lehrpersonenbildungsanstalt wieder zu beruhigen und sie zugleich pädagogisch zu modernisieren. Ab 1969 ist seine Figur an diesen Prozess gebunden, aber auch an den allgemeinen politischen Reformprozess, den der Partito Radicale e Liberale Ticinese in jenen Jahren nicht ohne Widersprüchlichkeiten vorantrieb (für eine Darstellung des politischen und kulturellen Klimas jener Jahre verweisen wir auf Martinetti, 2024).

3.1 Guido Marazzi und das Tessin

Marazzi war Lehrer in der Zeit des Wirtschaftsbooms und der Bildungsexpansion. Dies erklärt vieles. So ist es nicht weiter erstaunlich, dass der politisch innerhalb des (in der Tradition Franschinis und des Tessiner Liberalismus des 19. Jahrhunderts den Mythos der meritokratischen und dem ganzen Volk offenstehenden öffentlichen Schule pflegenden) radikalen Flügels der Tessiner FDP (die sich nicht zufällig bis heute als Partito Liberale e Radicale [PLRT] bezeichnet) zu verortende Marazzi 1963 die Initiative zur Einführung von Kursen für Erwachsene ergriff, deren erster Leiter er dann auch wurde (Marazzi, 1966). Er war auch ein Mitgründer des – nur im Tessin bestehenden – freisinnigen Gewerkschaftsbundes *Sindacati indipendenti ticinesi* (SIT), der ihn schon 1967 zu seinem Ehrenvorsitzenden machte. Mit anderen Worten, Marazzi war ein Beispiel von umgreifendem politischem Engagement in der Volkspartei PLRT und schon vor seiner Ernennung zum Seminardirektor weit über die Grenzen der Schule hinweg bekannt. Auch dürfte es kein Zufall sein, dass in den Jahren seiner Seminarleitung die Zusammenarbeit mit ausserschulischen Akteur:innen wie zum Beispiel den gewerkschaftlichen Ferienkolonien (die einen Teil ihrer Mitarbeitenden unter den Schülerinnen und Schülern des Seminars rekrutierten, vgl. Dagradi & Lodi, 2024, S. 212–213) dezidiert gepflegt wurde. Er war ein charismatischer Mensch, wie wir aus mündlichen Zeugnissen wissen (Rossi, 2023), und es gelang ihm, schon bald nach seiner Ernennung zum Direktor mit einer Rede vor den versammelten Schülerinnen und Schülern (Marazzi, 1968) ein Klima des Vertrauens zumindest ansatzweise wiederherzustellen (vgl. Rossi, 2023).

3.2 Guido Marazzi als Reformers im Seminar Locarno

Dass die ersten Jahre Marazzis als Seminardirektor ruhig gewesen wären, kann man nicht behaupten. Das Schuljahr 1968/1969 war von Konflikten mit den beiden Seminarlehrern Norberto Bottani und Bruno Segre geprägt, die sich über sämtliche schulische Gepflogenheiten hinwegsetzten und dabei auch zu revolutionären pädagogischen Praktiken – kollektive Prüfungssessionen, in Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern erstellte Prüfungsbibliografien usw. – griffen, die den Rahmen der Schullelemente eindeutig sprengten (Monti, 2020). Hinzu kamen Agitationen der sich mit diesen beiden Radikalreformern solidarisierten Schülerinnen und Schüler (Monti, 2020). Marazzi musste durchgreifen und tat dies auch: Segre und Bottani verliessen die Schule 1969. Gleichwohl gelang es ihm, auch die Radikalreformer in Experimente zur Lehrplanreform in den Fächern Pädagogik, Philosophie, Psychologie und Allgemeine Didaktik zu gewinnen, unter anderem durch die Einführung einer kollegialeren Schulleitung (die wir als Vorschlag im LEMO-Bericht wiederfinden werden). Bottani und Segre verliessen die Schule dennoch Ende 1969; andere Reformer hingegen (darunter der spätere renommierte Lernpsychologe und Seminardirektor Ivo Monighetti) blieben auch weiterhin in den Prozess involviert, der 1974 in einem experimentellen Lehrplan für die pädagogischen Fächer mündete (vgl. Dipartimento dell'educazione della Repubblica e Cantone del Ticino, 1978, S. 46), zu dessen Abfassung auch ein 1973 erstellter Bericht einer universitären Kommission, der neben Hans Aebli auch die italienische Professorin und bekannte Psychiaterin Ornella Andreani sowie die ebenfalls italienischen Professoren Piero Bertolini und Aldo Agazzi angehörten, beitrug.

Zugleich musste schon ab 1970 ein Konzept zur völligen Neuordnung der «Scuola magistrale» diskutiert werden, an dem unter anderem Ornella Andreani und der Genfer Pädagogikprofessor Robert Dottrens mitgewirkt hatten und das mit dem Vorschlag einer Zweiteilung des Seminars in je ein gymnasiales und ein berufsbildendes Biennium die Strukturdebatte der späten Siebzigerjahre teilweise schon vorwegnahm (Andreani et al., 1970). Man erkennt, dass sich Marazzi auch im Spannungsfeld der Disziplinen und der Sprach- und Kulturräume bewegen musste. 1978 war die Lehrplanreform vollständig abgeschlossen. Wenn man bedenkt, dass im selben Zeitraum die logistischen Herausforderungen der Standortverdoppelung bewältigt werden mussten (Lugano wurde erst 1977 zum voll selbstständigen Seminar), ist dies eine beachtliche Leistung.

4 Der konkrete Beitrag Marazzis zum Bericht

Das LEMO-Kapitel V.6 «Partizipation in der Schulleitung» ist unter dem Aspekt der Autorschaft insofern interessant, als hier aus naheliegenden Gründen vor allem die Expertise von Seminardirektoren aus drei Schweizer Sprach- und Kulturregionen in den Text einfluss: → Carlo Jenzer, Gründer der Gesamtschule Dulliken, übernahm als Leiter der Abteilung Pädagogik im Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn im Kapitel den Lead; die Mitautoren waren Guido Marazzi (Seminardirektor Locarno), → Jean Perrenoud (Seminardirektor École Normale, Yverdon) und → Peter Waldner (Rektor der Lehrerbildungsanstalt in Solothurn). Die Einführung dieses Kapitels scheint unter direkter Mitwirkung Marazzis entstanden zu sein, wird darin doch auf Erfahrungen und Wandlungsprozesse, die zweifelsohne auch Locarno geprägt haben, Bezug genommen:

Was sich seit 1968 verändert hat, ist das soziale Klima. Man wurde sich bewusst, dass trotz des demokratischen Credo der Geist an unseren Schulen vielerorts noch recht autoritär war, und dass vielfach weder Lehrer noch Schüler in der Gestaltung des Schullebens beim Entscheidungsprozess irgendwie beteiligt waren. (Müller et al., 1975, S. 284)

Man könnte meinen, den gemässigt-reformerischen Seminarleiter aus Locarno zu lesen, der sozusagen schreibend darüber nachdenkt, was ihm bezüglich «seiner» Schule auch erst in den Jahren nach 1968 vollumfänglich klar geworden war. Zugleich wird aber, wenn es um die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler geht, auch eingrenzend Position bezogen:

Nach den Unruhen von 1968 ist es wiederum ein Lehrerseminar, welches mit der Mitbestimmung am weitesten zu gehen versucht: das Lehrerseminar von Locarno. Aber gerade das Beispiel von Locarno zeigt, dass die Partizipation von Schülern ihre natürlichen Grenzen hat und leicht in Konflikt mit der staatlichen Rechtsordnung gerät, wenn sie diese überschreitet. (Müller et al., 1975, S. 285)

Hier ist nicht so sehr der direkte Bezug auf Locarno wichtig, sondern vielmehr der eingenommene Standpunkt, der in etwa die Art widerspiegelt, in der Marazzi selbst das Schuljahr 1968/1969 erlebt haben dürfte – ein Schuljahr, in das der (für ihn wohl auch persönlich bedauerliche) Konflikt mit den

radikalreformerischen Seminarlehrern Segre und Bottani ebenso gehörte wie derjenige mit Schülerinnen und Schülern, die in offenem Unterrichtsboykott («sciopero bianco») ihre Solidarität mit den beiden zum Ausdruck gebracht hatten (Fiero, 2018; Stanga, 2017). Nicht vergessen sollten wir aber auch, dass damals mit dem Brandanschlag auf die Frasnici-Statue im Innenhof des Seminars (Werk eines verwirrten Einzeltäters, der aber von einem Teil der Schülerinnen und Schüler gedeckt worden war) tatsächlich ein «Konflikt mit der staatlichen Rechtsordnung» entstanden war (Fiero, 2020, S. 47-48). Trotz der einschränkenden Bemerkungen ist das Kapitel aber für Formen der Mitbestimmung sehr offen. Auffällig ist dabei zum Beispiel das Gewicht, das in Unterkapitel V.6.1.1 der kollegialen Führung einer Lehrerbildungsanstalt beigemessen wird. Dies könnte durchaus auf den Einfluss Marazzis zurückzuführen sein, der 1968 in Locarno genau eine solche kollegiale Führung eingeführt und als letztlich für den Schulleiter – und somit für sich selbst – sogar notwendiges Korrektiv bezeichnet hatte (Marazzi, 1968). Sind also direkte Bezüge zu Marazzis Rolle und Erfahrung erkennbar, so fällt aber auch auf, dass in der Bibliografie dieses Kapitels mehrere Bezüge zu Tendenzen im Nachbarland Italien gerade *nicht* hergestellt werden. Zum Thema «antiautoritäre Erziehung» wird der im deutschsprachigen Raum breit rezipierte Alexander S. Neill erwähnt, mit keinem Wort aber der toskanische Priester Don Lorenzo Milani, obwohl dessen Werke auf die 68er-Bewegung im Tessin nachweislich einen starken Einfluss ausgeübt hatten (mündliche Mitteilung von Norberto Bottani an Wolfgang Sahlfeld). Auffällig ist auch, dass in einem Kapitel über Führungsstrukturen der Schule ein Verweis auf die in der Bildungsgeschichte Italiens als «Decreti delegati» bekannten (weil aufgrund einer Vollmacht, italienisch «Legge delega», des Parlaments an die Regierung entstandenen), 1974 verabschiedeten Normen, mit denen die auf Mussolinis Erziehungsminister Giovanni Gentile zurückgehende Struktur des italienischen Schulwesens durch die Einführung der Mitbestimmung stark demokratisiert wurde, völlig fehlt. Dennoch spricht einiges für eine aktive Rolle Marazzis bei der Erstellung dieses Kapitels und seiner Literaturliste, zum Beispiel dass der Klassiker «Schülermitverantwortung» des am Seminar St. Michael in Zug wirkenden Priesters Leo Kunz in einer 1972 in Mailand erschienenen italienischen Ausgabe zitiert wird.⁴

Nicht zu übersehen ist schliesslich die prominente Rolle, die Kapitel V.6 einem Thema einräumt, das Marazzi in genau jenem Zeitraum Mitte der Siebzigerjahre stark beschäftigte: die Frage der Schulleitung. Wie bereits gesagt, war er bis 1977 faktisch Leiter nicht einer, sondern gleich zweier Schulen (Locarno und Lugano). Die definitive Verselbstständigung Luganos fiel auch mit der Verabschiedung eines neuen Schulreglements («Norme di conduzione») zusammen, das insbesondere die Rolle der Schulleitung genauer definieren sollte. In diesem Zusammenhang wurde im Jahr 1975 ein erster Bericht erstellt, während die definitiven «Norme di conduzione» 1977 vom Kollegium verabschiedet wurden. Es ist schwer vorstellbar, dass sich Marazzis Erleben dieser delikaten Phase und die gleichzeitige Mitarbeit in der LEMO-Kommission nicht gegenseitig befruchtet haben.

Insgesamt scheint es, dass der italienischsprachige Mitautor des Kapitels eher selektiv Ideen hat einfließen lassen, wobei sein eigenes Erleben des Reformprozesses in Locarno, das eben auch eine gewisse Distanz zur jüngeren Generation von Seminarlehrpersonen und deren pädagogischen Ideen und Bezugspunkten mit sich brachte, wohl eine Rolle gespielt haben dürfte.

5 LEMO und die Strukturdebatte im Tessin

In den Jahren der LEMO-Kommission ist im Tessin eine lebhafteste Debatte über die Struktur der Lehrpersonenbildung im Gang (vgl. dazu in diesem Band Eigenmann, 2025), nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das aus allen Nähten platzende Seminar Locarno durch einen zweiten Standort in Lugano verstärkt wurde, der allerdings kein viertes Ausbildungsjahr anbot, weshalb die Schülerinnen und Schüler für dieses letzte Jahr nach Locarno kommen mussten. Diese Situation einer von einem einzigen Direktor (Marazzi) von Locarno aus geleiteten Schule wurde schon nach wenigen Jahren als unbefriedigend empfunden, was zu Protesten der Schülerinnen und Schüler in Lugano führte, die auch in der kantonalen Presse aufgegriffen wurden. Der bei dieser Gelegenheit von der Redaktion des «Eco di Locarno» interviewte Marazzi erklärt, dass erstens die Entstehung der Gymnasien im Sopraceneri (Bellinzona und Locarno) den Weg für eine Verringerung der Zahl der Schülerinnen und Schüler und eine Seminarreform freimache, zweitens diese Seminarreform zu einer nachgymnasialen zweijährigen «Scuola magistrale» führen solle und drittens aus genau diesem Grunde das vierte Seminarjahr in

4 Daneben wird Leo Kunz auch noch in einer französischen Ausgabe der Éditions ouvrières von 1970 zitiert, von der wir in der Bibliothek des Dipartimento formazione e apprendimento/Alta scuola pedagogica der SUPSI ein Exemplar mit dem Stempel «Biblioteca della Magistrale» gefunden haben, was darauf hinweist, dass wahrscheinlich Marazzi selbst diesen Text für die Seminarbibliothek kaufen liess.

Lugano nicht aufgebaut werden solle (Marazzi, 1973). Diese Erklärungen gibt er notabene zu einem Zeitpunkt ab, zu dem diese Entscheidungen durchaus noch nicht gefallen sind. Hierzu ist auch zu sagen, dass die Idee der nachgymnasialen Ausbildung schon seit Längerem zirkulierte. 1971 hatte auf einer von Marazzi moderierten Podiumsdiskussion der Società Demopedeutica (einer auf Franscini zurückgehenden und bis heute bestehenden Pädagogischen Gesellschaft) der Genfer Pädagogikprofessor Robert Dottrens auf Anfrage einer Lehrerin erklärt, dass die ideale Form der Lehrpersonenbildung eine zweijährige, auf ein «Liceo pedagogico» aufbauende nachgymnasiale Schule sei (Giornale del popolo, 1971, S. 9).

Im Juni 1974, angesichts neuer Proteste der Schülerinnen und Schüler aus Lugano, bestätigt Marazzi seine schon im Dezember gemachten Erklärungen (C., 1974, S. 2). Die «Scuola magistrale» in Lugano erhielt 1977 ein viertes Schuljahr und die volle Unabhängigkeit (Direktor Franco Zambelloni), während die nachgymnasiale Schule erst 1986 in Locarno eröffnet wurde, bei gleichzeitiger Schliessung des Standorts Lugano. Paradoxerweise wurde in den darauffolgenden Jahren der nachgymnasiale Weg vom Kollegium in Lugano geschlossen vertreten, wohingegen sich das Kollegium in Locarno bis zuletzt dagegen wehrte und stattdessen ein Modell vertrat, das nach zwei Jahren Gymnasium (Schuljahre 10 und 11) den Übertritt in ein vier Jahre dauerndes Lehrerseminar vorsah. Mit dem Gesetz über die Schulen der Sekundarstufe II von 1982 fiel letztlich der Entscheid zugunsten des nachgymnasialen Modells. Marazzi selbst stellte zu dieser Debatte 1985 in der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung» in einer anlässlich des zehnjährigen Jubiläums dem LEMO-Bericht gewidmeten Nummer Folgendes fest: «Sia i fautori di una «seminariale» di 4 anni, sia i fautori della postliceale hanno largamente poggato sulle indicazioni del LEMO le proprie argomentazioni a favore dell'una o dell'altra via, adattandole alla realtà sociale e scolastica ticinese» (Marazi, 1985, S. 102-103).⁵ Die Anpassung an die «realità sociale e scolastica ticinese» wäre freilich vor allem bei der Wahl eines seminaristischen Weges nötig gewesen, weil das Tessin mit der «Scuola media» eine vom Rest der Schweiz grundverschiedene Schule auf Sekundarstufe I gewählt hatte. Ob die von Marazzi nachträglich postulierte Bedeutung des LEMO-Berichts für die Tessiner Strukturdebatte eine Realität war oder ob er hier eher den von ihm mitverfassten Bericht hommagiert, ist dabei schwer zu sagen. Immerhin lag der LEMO-Bericht zu keinem Zeitpunkt in italienischer Übersetzung vor (allerdings in französischer, vgl. Müller et al., 1976), was für seine Rezeption im Tessin – bis heute – ein Hindernis gewesen sein dürfte.

6 Ist im LEMO-Bericht eine Berücksichtigung italienischsprachiger Erfahrungen erkennbar?

Die Antwort auf diese Frage muss, nach allem bisher Dargelegten, differenziert ausfallen. Das italienischsprachige Kommissionsmitglied Guido Marazzi hatte zweifellos die Möglichkeit, sich mit eigenen Standpunkten und Ideen einzubringen, und dass diese auch von seinen Lektüren und seiner Erfahrung als im Tessin tätiger Pädagoge geprägt waren, steht ausser Zweifel. Wir haben aber auch gesehen, dass der über diesen Beitrag erfolgte Austausch zwischen Sprach- und Kulturräumen der Schweiz nicht den ganzen LEMO-Bericht durchzieht und dass dies möglicherweise auf eine fragmentarische Arbeitsweise in der Kommission zurückzuführen ist. Grundsätzlicher stellt sich aber hier auch die Frage, weshalb überhaupt auf nur wenige Vertreterinnen und Vertreter aus der französisch- und italienischsprachigen Schweiz zurückgegriffen wurde. Es war wohl nicht die Ambition der Kommission, die sich aus der Mehrsprachigkeit der Schweiz ergebenden Chancen voll zu ergreifen und kulturraum- und sprachübergreifend Ideen auszudiskutieren. Mit ausgesuchten Kommissionsmitgliedern aus allen Landesteilen – auch wenn es gemessen an der Bevölkerung oder an den bestehenden Lehrpersonenbildungsanstalten mehr hätten sein müssen – entzog die EDK jeder potenziellen Kritik einer Nichtbeachtung der diversen Schweizer Kulturräume die Argumentationsgrundlage. Auch wenn der Tessiner Beitrag klein, aber wirksam war – wie hier gezeigt wurde –, hätte die EDK bzw. die Kommission diesem wichtigen Aspekt mehr Beachtung schenken können. Dazu hätte sie aber auf eine grössere Anzahl an französisch- und italienischsprachigen Expertinnen und Experten zurückgreifen müssen, als dies effektiv der Fall war.

7 Schlussfolgerungen

Man merkt, es ist nicht ohne Interesse, den Bericht auch unter Berücksichtigung der Rolle einzelner Mitglieder zu lesen. Marazzi selbst war, und das sollte zum Schluss dieses Beitrags festgehalten werden,

⁵ «Sowohl die Befürworter eines vierjährigen «Seminars» als auch die Befürworter einer nachmaturitären Schule haben ihre Argumente für den einen oder anderen Weg weitgehend auf die LEMO-Angaben gestützt und diese an die soziale und pädagogische Realität im Tessin angepasst» (eigene Übersetzung).

ein überzeugter Leser des Berichts, der ihm auch beim tatsächlichen Übergang zum nachgymnasialen Modell ab Anfang der Achtzigerjahre von grossem Nutzen war. Im bereits zitierten Artikel in der Jubiläumsnummer der «Beiträge zur Lehrerbildung» schreibt er dem Bericht eine Rolle zu, die weit über die Strukturdebatte hinausgeht: «Il LEMO si è dunque dimostrato strumento flessibile, idoneo a sostenere una riforma anche in una situazione molto particolare, come quella del Ticino ... offrendo indicazioni e strumenti di discussione organici al momento delle scelte più strettamente pedagogiche» (Marazzi, 1985, S. 105).⁶ In der auf PEDOCS digitalisierten Kopie dieses Artikels findet sich die handschriftliche Anmerkung (in deutscher Sprache): «Es wäre auch für den Rest der Menschheit gut, wenn wir das festhalten könnten.» In diesem Sinne wäre es aus unserer Sicht für den Rest der Schweiz gut, wenn der Beitrag des einzigen italienischsprachigen Mitglieds der Kommission zur Arbeit derselben gebührend und kritisch zur Kenntnis genommen würde.

Literatur

- Aebli, H. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen* [fünfbändige Sammelreferatreihe]. Klett.
- Andreani O. et al. (1970). *Proposta di ristrutturazione della Scuola magistrale cantonale di Locarno (fascicolo)* [Dokumentation im Archiv von Ornella Andreani]. Università di Milano Bicocca. <https://www.aspi.unimib.it/collections/object/detail/23305/>
- Arnet, M. (2000). *Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970: Entstehung - Geschichte - Kommentar*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Bascio, T. (2017). Zwischen Niedergang und Aufbruch: Die Konturierung und Profilierung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes als eines Kollektivakteurs in der krisenhaften und produktiven Transitionszeit der 1960er- und 1970er-Jahre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(0), 48-67.
- Bascio, T. (2022). «Wesentliche Voraussetzungen für gute Unterrichtsführung liegen in Schichten der Seele, die durch wissenschaftliche Ausbildung nicht erfasst werden.» - Diskurse rund um das Unterrichtsfach und die Referenzdisziplin Pädagogik innerhalb der Schweizer Lehrpersonenbildung um 1970 [Dissertation]. Universität Zürich.
- Bosche, A. (2013). *Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre)*. hep.
- C. (1974). Quarta Magistrale a Locarno o anche a Lugano? *Eco di Locarno*, 39(69), 15. Juni, S. 2.
- Cramer, C. (2022). Chronik und Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Resümee zu 40 Jahrgängen «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), 320-333.
- Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung - am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(1), 95-118.
- Criblez, L. (Hrsg.). (2008a). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*. Haupt.
- Criblez, L. (2008b). Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen* (S. 251-276). Haupt.
- Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22-58). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Dagradi A. & Lodi I. (2024). *Per nuovi sentieri. Profilo storico e contenuto pedagogico delle Colonie dei Sindacati di Rodi*. Fontana edizioni.
- Dipartimento dell'educazione della Repubblica e Cantone del Ticino. (1978). *Programmi della Scuola magistrale - Sezione A per docenti di scuola elementare*. Repubblica e Cantone del Ticino.
- EDK. (1970). *Konkordat über die Schulkoordination*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Eigenmann, P. (2025). Seminaristisch oder maturitätsgebunden - Zur bildungssystematischen Verortung der Lehrpersonenbildung im LEMO-Bericht anhand dreier ausgewählter Kantone. In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutendes Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 151-163). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453456>
- Fiero, F. (2018). *La scuola siamo noi: Aula 20 tra passato e futuro*. Dipartimento formazione e apprendimento.
- Furrer, W. (1991). Erwachsenengerechte Lehrerbildung auf Hochschulniveau. Eine Hommage an Hans Gehrigs Schaffen im Dienste der Zürcher Lehrerbildung - und zugleich Auseinandersetzung mit heute in der Lehrerbildung allgemein drängenden Fragen. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 136(20), 8-10.

6 «LEMO hat sich also als flexibles Instrument erwiesen, das in der Lage ist, eine Reform auch in einer sehr speziellen Situation wie derjenigen des Tessins zu unterstützen ..., indem es Hinweise und organische Wegweisungen und Diskussionsinstrumente liefert, die organisch zum Moment der im eigentlichen Sinne pädagogischen Entscheidungen gehören» (eigene Übersetzung).

- Gehrig, H., Bucher, T., Frey, K. & Schäfer, P. (Hrsg.). (1970). *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969*. Beltz.
- Giornale del popolo. (1971). Scuola liberatrice ma anche formatrice. *Giornale del popolo*, 46(26), 1. Februar, S. 9.
- Giudici, A. & Sibillia, M. (2015). *Chronik der Schulstrukturen Kanton Tessin 1804 bis 1981*. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino. (1974). *Legge sulla scuola media (del 21 ottobre 1974)*. Repubblica e Cantone Ticino.
- Herren, M. (2008). Die nationale Hochschul- und Forschungspolitik in den 1960er- und 1970er Jahren. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen* (S. 219-250). Haupt.
- Hoffmann-Ocon, A. (2017). Der Schweizerische Pädagogische Verband zwischen institutioneller Selbstvergewisserung, wissenschaftlicher Disziplinorientierung und Politisierung in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(0), 30-47.
- Hoffmann-Ocon, A. & Schmidtke, A. (Hrsg.). (2012). *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft*. Springer VS.
- Höhener, L. (2021). *Pädagogen in der Politik. Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz 1968-1986*. Chronos.
- Larcher, S. (2022). «Lehrerbildung von morgen» - Nationale Strategie Fachdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 19-28.
- Lehmann, L. 2016. Von der koordinierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur gemeinschaftlichen Hochschulpolitik. Die Lehrerbildungspolitik der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. In L. Criblez, L. Lehmann & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 69-118). Chronos.
- Lepori, F. (1970). L'institution de l'école moyenne («scuola media») dans le Canton du Tessin. In Conférence intercantonale des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (Hrsg.), *Études pédagogiques 1970. Annuaire de l'instruction publique en Suisse* (Band 61, S. 47-58). Payot.
- Marazzi, G. (1966). Les «cours pour adultes» organisés par le Département de l'instruction publique du canton du Tessin. In Conférence intercantonale des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (Hrsg.), *Études pédagogiques 1966: Annuaire de l'instruction publique en Suisse* (Band 57, S. 39-49). Payot.
- Marazzi, G. (1968). Il discorso del nuovo direttore. *Giornale del popolo*, 43(212), 17. September, S. 4.
- Marazzi G. (1973). In arrivo il liceo cittadino: rivoluzionata la Magistrale? *Eco di Locarno*, 38(147), 13. Dezember, S. 2.
- Marazzi, G. (1985). La riforma degli studi magistrali in Ticino. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 101-105.
- Martinetti, O. (2024). Società e cultura nel Ticino del secondo dopoguerra: Martini e il contesto politico. Il Cantonetto. *Rassegna letteraria semestrale*, 71(1), 177-187.
- Metz, P. (2017). Mehrfachorientierung als Herausforderung für Eigenständigkeit - Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(0), 8-29.
- Monti, O. (2020). *Il corso di Storia della pedagogia e della filosofia di Norberto Bottani alla Magistrale di Locarno, 1968-1969, classi IV*. Vortrag am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, 31 August, online.
- Müller, F. (1985). Professionalisierung. Eine Rückschau auf Wurzeln und Wesen des LEMO-Berichtes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 11-18.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1976). *La formation des maîtres de demain: rapport de la Commission pour la formation des maîtres de demain, Commission mandatée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Näf, H. (1974). *Brief an SPV-Mitglieder vom 15. Januar 1974*. SPV-Archiv, 1945-1992, Forschungsbibliothek Pestalozzianum, Zürich.
- Repubblica e Cantone Ticino. (1968). *Rendiconto del Consiglio di Stato, Dip. Pubblica educazione*. Repubblica e Cantone Ticino.
- Reusser, K. (1985). Überlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer «10 Jahre Lehrerbildung von morgen». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 6-9.
- Rossi, M. (2023). *Racconta la tua storia* [Podcast]. SUPSI. <https://150magistrale.supsi.ch/podcast>
- Sahlfeld, W. & Antonini, F. (2022). Formazione e profilo dell'insegnante elementare come docente (quasi) generalista in Ticino: una storia lunga. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 44(1), 61-77.
- Stanga M. (2017). La contestazione studentesca del 1968 alla Scuola Magistrale di Locarno. *Bollettino storico della società storica locarnese*, 21, 94-110.
- Strittmatter, A. (2003). Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst? *Beiträge zur Lehrerbildung* 21(3), 334-341.
- Weisskopf, T. (1985). Das Berufsbild des Lehrers im Wandel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 19-22.

Furrer, Markus (2025). Der LEMO-Bericht: nur eine Diskussionsgrundlage für die «Lehrerbildung von heute»? - Diskussionen im Kanton Luzern. In Christina Huber & Peter Treppe (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 189-198). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453462>

Der LEMO-Bericht: nur eine Diskussionsgrundlage für die «Lehrerbildung von heute»? – Diskussionen im Kanton Luzern

Le rapport LEMO : une simple base de discussion pour la « formation des enseignants d’aujourd’hui » ? – Discussions dans le canton de Lucerne

Autor | Markus Furrer

Der Beitrag zeigt, wie der LEMO-Bericht von 1975 im Kanton Luzern aufgenommen wurde. Er fragt nach den Impulsen, die der Bericht für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Volksschulstufe im Kanton hatte. Dabei werden zwei Aspekte besonders deutlich: Als Dokument aus der Zeit reagierte der Bericht auf den Ruf nach koordinierten Massnahmen im Bildungswesen, tastete aber die Verfasstheit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht an. Er erschien in einer Umbruchzeit zwischen Hochkonjunktur und Wirtschaftskrise, in der der Wille zu grundlegenden Reformen und die Vorstellungen einer schnellen Veränderbarkeit der Volksschule verblassten. Luzern, als Kanton ohne Universität und vor dem Ausbau der Fachhochschulen, hatte begrenzte Möglichkeiten zur Gestaltung, zumal Reformen neue Herausforderungen mit sich brachten. Die Empfehlungen der nach der Vernehmlassung vom Erziehungsrat eingesetzten Kommission wurden nicht weiterverfolgt. Der eigentliche Durchbruch in Luzern kam erst 1993 mit den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen», dies jedoch unter grundlegend veränderten Rahmenbedingungen, die den Boden für die Umsetzung schufen.

Kanton Luzern | Reformstau | strukturelle Blockade | Übergangsphase

Cette contribution montre comment le rapport LEMO publié en 1975 a été reçu dans le canton de Lucerne. Elle s’interroge sur les impulsions que le rapport a données au développement de la formation des enseignants de la scolarité obligatoire dans le canton. Deux aspects apparaissent particulièrement clairement : en tant que document de son temps, le rapport répondait à l’appel en faveur de mesures coordonnées dans le système éducatif, sans pour autant remettre en question la structure existante de la formation des enseignants telle qu’elle existait à cette époque. Le rapport est publié dans une période de transition entre haute conjoncture et crise économique, au cours de laquelle la volonté de réformes profondes et la croyance en une transformation rapide de l’école publique se sont estompées. Le canton de Lucerne, dépourvu d’université à l’époque et avant le développement des Hautes écoles spécialisées, disposait de peu de marge de manœuvre, d’autant plus que les réformes engendraient de nouveaux défis. Les recommandations de la commission mise en place par le Conseil de l’instruction publique après la procédure de consultation n’ont pas été poursuivies. Le véritable tournant à Lucerne ne s’est produit qu’en 1993, avec la publication des « Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques », dans un contexte toutefois profondément transformé, qui a alors permis leur mise en œuvre.

canton de Lucerne | blocage structurel | blocage des réformes | période de transition

1 Einführung

Der LEMO-Bericht 1975 wird gemeinhin als «nachhaltigstes Dokument» und «Schrittmacher» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingestuft, referierten doch alle anschliessenden Reformen der Ausbildung von Primarlehrpersonen auf diesen Bericht (Badertscher, 1997, S. 212). In der Tat erfuhr der Bericht eine breite Vernehmlassung und endete 1978 in Vorschlägen der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mit weiteren Beschlüssen und Empfehlungen (EDK, 1978). Der Schwerpunkt wurde alsbald auf die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung gerichtet (Hügli, 1997, S. 269). Mit der Auftragserteilung 1970 an die entsprechende Arbeitsgruppe «Lehrerbildung von morgen» stiess die EDK in eine bis anhin von den Kantonen beanspruchte Domäne vor.

Seit den 1960er-Jahren bestand in der Schweiz ein wachsender Bedarf an Koordination der Volksschule, geäussert von verschiedenen Körperschaften und Organisationen. Angetrieben in einer Phase der Hochkonjunktur mit rasantem Wirtschaftswachstum, zunehmender Mobilität und Migration sowie einer noch nie da gewesenen Bildungsexpansion drängte sich eine Koordination von Schuleintrittsalter, Schuldauer, Anerkennung von Abschlüssen, Anforderungen für den Übertritt in weiterführende Schulen sowie Schuljahresbeginn auf (Ritzer, 2015, S. 80). Das Jahrzehnt von 1965 bis 1975 wirkte in der Folge als Zeit des stürmischen Aufbruchs. Kantonale Grenzen im Schulwesen galten zunehmend als Hindernis und Schulkoordination war erstrebenswert. Auch wurde die traditionelle Volksschule unter dem Einfluss einer kritischen Erziehungswissenschaft – Curriculum und Emanzipation – ernsthaft in Frage gestellt (Boventer, 1975; Pfenniger, 1998, S. 99).

Der LEMO-Bericht verstand sich als «prospektive Projektstudie» (Müller et al., 1975, S. 19) und wirkt diesbezüglich stark normativ. Der vom Zeitgeist inspirierte und recht ausweitend formulierte Bericht von 350 Seiten wurde anlässlich seiner Vernehmlassung in Luzern mit Wohlwollen aufgenommen, löste aber gleichzeitig Ernüchterung aus, was sich in den Antworten zeigte. Der optimistische Bericht stiess nach 1975 in einer Zeit von Krisen und Stimmungswandel offenkundig an seine Grenzen. Er steht so am Beginn einer längeren Übergangsphase im Kanton Luzern, in der der Reformbedarf bei der Ausbildung von Lehrpersonen wohl Zustimmung fand, aber dennoch keine Umsetzung erfuhr. Auszumachen ist ein eigentlicher Reformstau, der die Strukturreform der Primarlehrpersonenaus- und Fortbildung im Kanton verzögerte (Huber, 2017, S. 220). Schon 1961 begann eine Diskussion über die Neustrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zusammenhang mit den Lehramtskursen (für Maturi und Berufsleute), um den Lehrpersonenmangel zu beheben. In den frühen 1970er-Jahren diskutierten Bildungskreise den vom städtischen Seminar initiierten «Bericht über Seminarfragen» (Seminar der Stadt Luzern, 1969). Und 1975 kam der LEMO-Bericht dazu. Dabei stellt sich die Frage, warum genau dieser Bericht trotz der langen Vordiskussionen auf starke Zurückhaltung stiess. Stellungnahmen und Vernehmlassungsantworten zeigen nicht nur eine veränderte Stimmungslage, sondern enthalten auch zahlreiche Hinweise darauf, was die Umsetzung der im Bericht vorgeschlagenen Anliegen behinderte.¹ Der sogenannte «seminaristische Weg» blieb in der Folge nahezu weitere drei Jahrzehnte erhalten. Mit den Seminaren blickte man nicht nur auf einen «langen Weg» (Crotti & Oelkers, 2002) in der Ausbildung von Lehrkräften zurück, sondern damit einher ging auch so etwas wie eine «Verlustangst» (Mürner-Gilli, 2007, S. 9), was vor allem in Wertedebatten um «Ganzheitlichkeit», «Persönlichkeitsbildung» oder «Praxisnähe» hinsichtlich einer künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufschien (Diebold, 2000, S. 231-233).

2 Kulturwandel in den Nachkriegsjahrzehnten

Um die Reformdebatte im Bildungswesen angemessen einzuordnen, ist es nicht unwichtig, die Dynamiken der Nachkriegsjahrzehnte zu verstehen. In der Nachkriegszeit setzte in der Schweiz wie auch im Kanton Luzern eine wirtschaftliche Hochkonjunktur ein. Diese zählt zu den längsten und dynamischsten in der modernen Industriegeschichte. Sie hielt bis zur Ölkrise von 1973 an. Der Prozess war verbunden mit einem erheblichen ökonomischen und insbesondere gesellschaftlichen Wandel im Kanton (Jenzer & Furrer, 2024, S. 99). Spuren hinterliess die Zeit gerade im Bildungsbereich, in dem sich ein «beispielloser Kulturwandel» vollzog (Fischer, 2013, S. 262). Zwischen 1950 und 1965 expandierte im Kanton Luzern der Schulbereich, angetrieben durch das Erziehungsgesetz von 1953, das wesentliche Neuerungen brachte (Pfenniger, 1998, S. 99). Dies ging einher mit rasant steigenden Schülerinnen- und Schülerzahlen, neu zu eröffnenden Unterrichtsklassen, der Einführung der obligatorischen dritten Se-

1 Im Staatsarchiv Luzern (StALU) finden sich zahlreiche, aber nicht vollständig abgelegte Vernehmlassungsantworten wie auch Stellungnahmen, Berichte und Anträge des Erziehungsrats. Die Stellungnahmen sind in Form von Schreiben unterschiedlicher Länge gehalten. Für den vorliegenden Beitrag sind die Dokumente aus den 1970er-Jahren eingesehen worden.

kundarklasse und den Bemühungen, den Mittelschulbesuch zugänglicher zu machen. So verdoppelte sich in dieser Zeitspanne etwa die Zahl der Schülerinnen und Schüler an höheren Schulen (Jenzer & Furrer, 2024, S. 100). Die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit von acht auf neun Jahre wurde 1971 vom Kantonsrat beschlossen und sollte bis 1979 von den Gemeinden umgesetzt werden. Ende der 1960er-Jahre wurde die Koedukation an der Oberstufe eingeführt. Kantons- und Mittelschulen wurden für Mädchen geöffnet und Erziehungsanstalten in «kantonale Sonderschulen» umgewandelt. In den goldenen Jahren der Hochkonjunktur vollzog sich so ein markanter Wandel. Eine ganze Generation junger Menschen erhielt Zugang zu einer Ausbildung, die ihren Eltern noch nicht offengestanden hatte. Diese Bildungsexpansion vollzog sich in den 1950er- und 1960er-Jahren explosionsartig, wie etwa die Zunahme der Maturazeugnisse zeigt (Fischer, 2013, S. 274). Schule wurde im politischen und gesellschaftlichen Diskurs zunehmend unter ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet. Der Wert der Bildung fand Ausdruck in den Prinzipien der Leistungsgesellschaft und wurde staatlich gefördert (Jenzer & Furrer, 2024, S. 102). Gleichzeitig verlor das katholische Milieu an «Bildungskraft» (Fischer, 2013, S. 262), was den Kulturwandel in diesem Bereich für Luzern noch akzentuierte (Diebold, 2000, S. 229-231).

3 Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwischen Tradition und Wandel

Das Seminar, dessen Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur Disposition standen, steht für eine lange Bildungstradition in der Schweiz wie auch im Kanton Luzern. Bereits in den letzten Dekaden des 18. Jahrhunderts zeigte sich ein Bedarf nach Ausbildung von Lehrkräften, um eine ausreichende Zahl von Lehrkräften für eine intensivierte Volksbildung sicherzustellen (Grunder, 2012). Von 1781 bis 1785 bot die Abtei im luzernischen St. Urban erstmals in der Geschichte des schweizerischen Volksschulwesens Lehrerbildungskurse an (Wicki, 1990, S. 441). Sie versandeten und erst mit der Helvetik unter Philipp Albert Stapfer wurden sie wiederaufgenommen. Für die helvetischen Revolutionäre war klar, dass Reformen der sogenannten Elementarschule nur mit einer entsprechenden Förderung der Lehrerbildung möglich waren. Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts fand der Ausbildungsgang seine definitive Form mit einem Direktor an der Spitze (Bossard-Borner, 1998, S. 222). Das Seminar als Institution war und blieb lange ein Politikum im kulturkämpferisch geprägten Kanton. Mit der 1905 erfolgten Gründung eines städtischen liberalen Seminars neben dem konservativen Seminar in Hitzkirch (seit 1868) und dem von Kongregationsschwestern geführten Lehrerinnenseminar Baldegg (seit 1885) kam eine Art Aufgabenteilung auf. Das kantonale Seminar in Hitzkirch nahm Seminaristen auf (koedukativ ab 1967), die Klosterschule Baldegg bildete Lehrerinnen für die Primarstufe, den Kindergarten sowie Hauswirtschaft und Handarbeit für den grossmehrheitlich konservativen Kanton aus und das städtische Seminar brachte eigene Lehrpersonen für die Stadt und weitere «liberale» Gemeinden im Kanton hervor. In den 1960er-Jahren geriet diese Arbeitsteilung durch das zweite kantonale Seminar in der Stadt aus den Fugen, was eine neue Ausgangslage schuf (Huber, 2017, S. 211).

Seminare gerieten auch immer wieder in Kritik, so wegen ihres Charakters als Internatsschulen und des damit attestierten prägenden Einflusses auf die Absolvierenden wie auch wegen ihrer politischen und konfessionellen Ausrichtung. Bis 1972 stand das Seminar auf der Landschaft unter geistlicher Leitung. Das städtische Seminar führten Rektoren, die als Liberale in der Stadtpolitik aktiv waren (Fischer, 2013, S. 248). Der Direktor des 1966 in der Stadt gegründeten zweiten kantonalen Seminars war Politiker bei der «konservativen» Partei. Die kleinräumig organisierte Seminarlandschaft deckte die regionalen und politischen Bedürfnisse im Kanton ab. Und da Luzern keine Universität hatte – verschiedene Versuche scheiterten bis 2000 (Mattioli & Ries, 2000) –, fügte sich das Seminar als Institution in eine klein- und breitgefächerte Bildungslandschaft mit höheren berufsbildenden Schulen (Konservatorium und Kirchenmusikschule 1942, Technikum 1958, Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschule 1971) ein. Der Kanton nahm hier – damals wie heute – eine Zentrumsfunktion in der Innerschweiz wahr.

Der LEMO-Bericht erschien nicht nur in einer bildungspolitischen, sondern auch in einer gesellschaftspolitischen Übergangszeit, für die die 1970er-Jahre stehen: «Politische Glaubenskriege» um die gesellschaftliche und staatliche Ordnung sowie deren Legitimation zwischen Konservativen und Liberalen wirkten noch bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein. Diese Konfliktdimension war angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der sich auflösenden Milieus in den 1970er-Jahren zwar am Ausklingen, aber reflexartig noch existent (Furrer, 2013, S. 226). Die traditionelle Auseinandersetzung zwischen Konservativen und Liberalen verlor sukzessive an Schärfe und Substanz und flachte ab. Symbolisch sichtbar wurde dies mit der Fusion der beiden parteipolitisch ausgerichteten Tageszeitungen «Vaterland» und «Luzerner Tagblatt» 1991. Sechs Jahre später wurden auch das stadteigene Seminar und das kantonale Seminar in Luzern zusammengelegt. Es handelte sich dennoch um einen längeren

Prozess, der sich von den 1970er-Jahren bis in die 1990er-Jahre hineinzog.

Ab Mitte der 1970er-Jahre spitzte sich auch die Frage «Wer darf Lehrer sein?» zu (Ritzer, 2015, S. 368). Wie anderswo in der Schweiz hatten sich in Luzern eine «Neue Linke» und neue soziale Bewegungen etabliert. Sie fanden im studentischen Milieu und an den Mittelschulen und Seminaren Anklang und stiessen mit ihren antikapitalistischen und antiimperialistischen Slogans auf heftige Gegenwehr bei der bürgerlichen Mehrheitsgesellschaft. Insbesondere Proteste an Seminaren konnten die öffentliche Aufmerksamkeit erregen (Furrer, 2007, S. 69). Nonkonforme Lehrpersonen standen bald unter Generalverdacht und der eingeschränkte Arbeitsmarkt ab 1975 erhöhte den Druck auch auf verheiratete Lehrerinnen (Ritzer, 2015, S. 369). In diesem Zusammenhang stehen die Proteste am städtischen Seminar 1968. Zeittypisch überlagerten sich infrastrukturelle und antiautoritäre Proteste, die von den Medien aufgenommen wurden. Es war jedoch «mehr Reform als Revolte» (Skenderovic & Späti, 2012, S. 68). Die Studierenden verlangten eine «innere Erneuerung» (Lustenberger, 2003, S. 98) und forderten auch mehr Partizipation (vgl. in diesem Band Appius & Nägeli, 2025). In der Folge nahm sich eine Studienkommission der Anliegen an.

Die Seminarausbildung wurde schon zuvor steten Reformen unterzogen. Bereits 1869 war sie auf vier Jahre festgelegt worden und 1937 wurde sie auf fünf Jahre verlängert. Schon 1867/1868 experimentierte man mit einem «Pädagogium» durch das Zusammenlegen des Seminars mit der Realabteilung der Kantonsschule und 1923 verlangte eine Motion im Kantonsrat die Verschmelzung des Seminars mit der Kantonsschule, was abgelehnt wurde. In der Wachstumsphase der 1960er-Jahre kam ein zweites kantonales Seminar dazu. 1961 wurden in einer Zeit des chronisch wirkenden Lehrerinnen- und Lehrermangels bereits Lehramtskurse aufgebaut. Diese Kurse standen Berufsleuten sowie Maturandinnen und Maturanden offen. Vorstellungen einer Art Tertiarisierung, verbunden mit einem maturitätsgebundenen Weg, waren so nicht neu und wurden aus Kostenüberlegungen verschiedentlich geäussert. Vor dem Hintergrund der Einführung der Lehramtskurse diskutierte der Kantonsrat eine Motion «über die Schaffung neuer Grundlagen für die Lehrerausbildung» (Furrer, 2007, S. 47–48). Am seminaristischen Modell wurde gleichwohl weiterhin festgehalten. Im Kontext des Lehrerinnen- und Lehrermangels der späten 1950er-Jahre hatten sich die Lehramtskurse aber als «dauerhaftes Provisorium» etabliert (Huber, 2017, S. 218). Immer mehr diente das Lehrdiplom zudem als Zugang zur Universität. Im Kanton gab es ausschliesslich Langzeitgymnasien. Die Seminare boten hingegen Schülerinnen und Schülern aus der Sekundarschule weiterführende schulische Perspektiven an. Dies wiederum erhöhte den Druck, die Seminarbildung definitiv und formaljuristisch an den Hochschulzugang zu koppeln (Furrer, 2007, S. 58). Damit stieg auch der innere Reformdruck, nicht zuletzt in einer Zeit, in der Studierende Mitsprache einforderten.

4 Eine Vordiskussion über Seminarfragen im Kanton

Die Studienkommission legte 1969 einen «Bericht über Seminarfragen» vor (Seminar der Stadt Luzern, 1969), der am städtischen Seminar zu einer kleinen Seminarreform führte. Darin wurde der seminaristische dem maturitätsgebundenen Weg weiterhin vorgezogen, weil er dem «eher sozial als theoretisch interessierten Lehrernachwuchs besser entspreche» (Lustenberger, 2003, S. 100). Es zeigt sich hier, dass die Frage des Wegs zur Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe fortan immer wieder aufgeworfen wurde. Die Argumentationen blieben sich auch ähnlich. Die Vorzüge des seminaristischen Wegs erkannte man darin, dass an einem Seminar die Stoffgebiete, über die Primarlehrpersonen verfügen müssen, vertieft behandelt werden könnten. Besondere Bedeutung wurde dem Musischen zugewiesen. Betont wurde ferner ein Unterricht mit methodischer Transparenz. Und wer sein Studium an einer Hochschule fortzusetzen gedenke, der müsse gewillt sein, sich «zusätzlich ins Zeug» zu legen (Lustenberger, 2003, S. 100).

Der Bericht löste im Kanton eine rege Diskussion aus. Das Erziehungsdepartement forderte 1972 verschiedene «Lehrerverbände» zur Stellungnahme auf und liess einen Bericht vom Pädagogischen Institut der Universität Freiburg verfassen.² Viele der Stellungnahmen nahmen damit die Diskussion über den LEMO-Bericht vorweg, der parallel in Angriff genommen wurde. Bei dieser Luzerner Vordiskussion stand die Frage des Übertritts vom neunten Schuljahr (dritte Sekundarklasse) in das Seminar im Zentrum. Bis anhin waren acht Schuljahre vorgeschrieben. Das städtische Seminar, das den Bericht ausgelöst hatte, nahm eine Sonderstellung ein, da es nur vier Seminarjahre (2 bis 5) kannte, aber die dritte Sekundarklasse voraussetzte (Lustenberger, 2003, S. 68). Allgemein wurde der obligatorische Besuch der dritten

² StALU, 696.1269: Schreiben des Erziehungsdepartements des Kantons Luzern an Dr. I. Rickenbacher, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, 18. September 1973.

Sekundarklasse in den Vernehmlassungsantworten begrüsst (mit mehr Wahl- und Freifächern als Vorbereitung für das Seminar; Notwendigkeit von Niveauekursen in Mathematik und Französisch).³ Gewarnt wurde jedoch vor einer schnellen Einführung der obligatorischen dritten Sekundarklasse, würde dies doch die Seminareintritte um rund die Hälfte reduzieren.⁴ In den Stellungnahmen wird zudem die Qualität der Sekundarschule kritisch beleuchtet.⁵ So stelle sich die Frage, ob eine dritte Sekundarklasse die gleiche Grundlage schaffen könne wie die erste Seminarklasse. Vorgeschlagen wurden spezielle Übergangsklassen im Sinne eines Vorkurses für die Seminarbildung.⁶ Und der «Sekundarlehrerverein» liess verlauten, dass er sich der unterschiedlichen und vielfach ungenügenden pädagogisch-psychologischen und methodisch-didaktischen Ausbildung der Sekundarlehrpersonen bewusst sei, worauf die «Schweizerische Sekundarlehrerkonferenz» dazu Vorstösse bei der EDK unternommen habe. Positiv hervorgehoben wurde, dass Sekundarlehrpersonen mit einer vorangegangenen seminaristischen Vorbildung über mehr Erfahrungen verfügten als jene, die den gymnasialen Weg gewählt hätten. Das Beispiel zeigt den pädagogischen Stellenwert, der der Seminarbildung zugewiesen wurde. So blieb die Frage des Zugangs zum Lehrberuf offen; auch kam es zu keiner eindeutigen Stellungnahme, weil der seminaristische wie auch der gymnasiale Weg ihre Anhängerinnen und Anhänger hatten. Der «Lehrerverein der Stadt Luzern» sah sich nicht in der Lage, «zu diesem ausserordentlich heiklen und wichtigen Thema Stellung zu nehmen».⁷ In der Folge plädierten Stimmen dafür, die Resultate der Kommission «Lehrerbildung von morgen» abzuwarten.⁸ Dazu kam das Gefühl überhandnehmender Reformen, denn neben den Seminaren standen zahlreiche weitere Reformen im Volksschulbereich an. Es wurde daher die Frage aufgeworfen, ob angesichts der planerischen Aktivitäten der letzten Monate (neue Oberstufengestaltung der Volksschule, gemeinsame Unterstufe der Mittelschule, Regionalisierung, Lehrplanforschung usw.) der richtige Zeitpunkt für die Behandlung der Seminarfrage sei. Die Vernehmlassungsantworten enthalten auch kritische Hinweise zur Zusammenarbeit der Seminare im Kanton. So plädierte der «Lehrerverein des Kantons Luzern» für eine einheitlichere Ausbildung an den Luzerner Seminaren und warnte:

*Weder lokales Prestige noch politische Prägungen dürfen jemals wieder Zwiespalte verursachen und die Qualität der Lehrerbildung als solche beeinträchtigen oder sogar gefährden. Zudem scheint uns von Bedeutung, dass bei allen Bemühungen der Lehrberuf an Geltung gewinnen muss und wieder eine gewisse Sicherheit und Ruhe in Schule und Erziehung kommt.*⁹

5 Debatte zu LEMO unter anderen Vorzeichen

Die Diskussion über den LEMO-Bericht war folglich eine Fortsetzung der Debatte über Seminarfragen. Neu war nun aber, dass diese Diskussion unter ganz anderen Vorzeichen fortgeführt werden musste. Mitte der 1970er-Jahre wandelte sich die Ökonomie. Die wachstumsstarke Nachkriegszeit war zu Ende und die westlichen Industrieländer rutschten in eine tiefe Depression. Dies hatte unmittelbare Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt. 1974/1975 wandelte sich der Lehrpersonenmangel innerhalb eines Jahres in ein Überangebot an Stellensuchenden. Die Wirtschaftskrise wirkte in der Schweiz als deutliche Zäsur. Sie trennte die Zeit danach ab von einer vorangegangenen ungestümen und fortschritts-euphorischen Wachstumsphase, in der vieles möglich schien. Was folgte, war eine Grundstimmung mit Zukunftsängsten und Wachstumsskepsis. Dazu kamen einsetzende Sparbemühungen, die auch die Bildung betrafen. In der Stadt Luzern wurden erste Stimmen laut, die die Übergabe der städtischen Mittelschulen an den Kanton einforderten – was allerdings erst zwei Jahrzehnte später umgesetzt wurde (Huber, 2017, S. 212–214).

Der vor der Krise verfasste LEMO-Bericht (Müller et al., 1975) ging noch von einer anderen Dynamik aus. Er drückte sich ganz progressistisch im Sinne von Wachstums- und Machbarkeitsvorstellungen der Hochkonjunktur aus: Die Rede war von der sich «wandelnden Gesellschaft» und der neuen «Wissenschaftsorientierung» einer «hochindustrialisierten und technologisch ausgerichteten Gesellschaft» mit einem entsprechenden «effizienten Schulsystem von der Volksschule bis zur Universität» und damit

3 StALU, 696.1269: Stellungnahme des Sekundarlehrervereins des Kantons Luzern, 1. September 1973.

4 StALU, 696.1269: Stellungnahme Kantonales Seminar Luzern, 19. September 1972.

5 StALU, 696.1269: Stellungnahme Institut Baldeg, 2. Oktober 1972.

6 StALU, 696.1269: Stellungnahme des Kantonalen Seminars Hitzkirch zur Eingabe des Seminars der Stadt Luzern, 12. September 1972.

7 StALU, 696.1269: Bericht Lehrerverein der Stadt Luzern, 14. Mai 1973.

8 StALU, 696.1269: Bericht Seminarreform der Seminarlehrervereinigung, 4. Mai 1973.

9 StALU, 696.1269: Lehrerverein des Kantons Luzern, Stellungnahme zu «Bericht über Seminarfragen», 26. April 1973, S. 3.

der «Lerngesellschaft von morgen», die «neue und andere Lebensformen» initiiert: «Denn nur eine Gesellschaft, die sich aus sich selbst erneuert und ihre Zielsetzung und ihre Struktur bewusst und kritisch einer Prüfung unterzieht, wird in den zukünftigen Auseinandersetzungen Chancen haben zu bestehen» (Müller et al., 1975, S. 333).

Der Bericht betonte die Bedeutung der Volksschule in diesem Prozess und damit auch die Ausbildung ihrer Lehrpersonen. So sei nicht der «zumeist durch Tradition bestimmte strukturelle Aufbau der Lehrerbildung entscheidend, sondern die angestrebte bessere Qualifikation des Lehrers» (Müller et al., 1975, S. 333). Er plädierte weiter für eine «bewusste Professionalisierung» mit verbesserter Allgemeinbildung und theoretisch-praktischer Berufsbildung. Die Zugänge, ob seminaristisch oder maturitätsgebunden, stellte er nebeneinander. Entscheidend seien die curriculare Ausrichtung sowie das Prinzip der Wissenschaftsbezogenheit und des «Theorie-Praxis-Bezugs».¹⁰

Der Luzerner Erziehungsrat schickte den Bericht in die Vernehmlassung. Die Diskussion im Kanton wurde mit 23 Meinungsäusserungen als breit und intensiv eingestuft (EDK, 1978, S. 15). In seinem zusammenfassenden Bericht von 1976 hob der Erziehungsrat die folgenden Punkte aus der Diskussion über den LEMO-Bericht hervor, ohne auf einzelne Rückmeldungen spezifisch eingehen zu müssen. Sie zeigen die Grundstimmung wie auch allgemeine Positionen auf:¹¹

- Kritisiert wird die nicht immer eindeutige Fachsprache; vermisst werden Ausführungen zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen sowie von Lehrerinnen für Handarbeit und Hauswirtschaft. Ferner fehlten Bildungs- und Erziehungsziele im Bericht, so etwa zur Frage «Wohin erziehen wir?». Auch sei der ethisch-religiöse Bereich praktisch ausgeklammert.
- Der Kanton Luzern habe keinen Anlass, vom seminaristischen Weg abzugehen. Weiterhin werde jedoch der maturitätsgebundene Weg erprobt, der auf zwei Jahre auszudehnen sei. Mit Blick auf den Arbeitsmarkt seien die Kurse aber zu dieser Zeit ausgesetzt.
- Seit 1937 habe Luzern ein fünfjähriges Seminar, das ab 1977 nur noch ab der dritten Sekundarklasse zugänglich sei. Die Verlängerung auf ein sechstes Jahr werde in Aussicht genommen, die Gestaltung sei aber noch offen.
- Zusätzliche Maturitätstypen ohne eidgenössische Anerkennung werden abgelehnt. Der maturitätsgebundene Weg habe keine Vorrangstellung und eine gemeinsame Grundausbildung für Lehrpersonen aller Stufen werde ebenfalls abgelehnt.
- Gefordert wird ferner der prüfungsfreie Hochschulzugang von Absolventinnen und Absolventen von Seminaren mindestens zu Studiengängen im Bereich von Bildung und Erziehung.

Die Ausführungen betonen verschiedene Schwierigkeiten und Hindernisse. Die Stellungnahmen sind detailliert und spiegeln die Stimmungslage wider. Neue Fragen und Problemkonstellationen für Unterricht und Praxis werden aufgeworfen. Der LEMO-Bericht wird nicht als Durchbruch angesehen, wie insbesondere die Rückmeldungen des Kantonalen Seminars in der Stadt Luzern zeigen.¹² Der LEMO-Bericht sei vielmehr eine Diskussionsgrundlage für die «Lehrerbildung von heute»¹³ und gehe nicht darüber hinaus. Reformen setzten damit primär intern an – es ging um Veränderungen, die bereits vor dem LEMO-Bericht zur Diskussion gestanden hatten. In seiner Evaluation hielt der Erziehungsrat 1977 die folgenden Schritte fest:¹⁴

- Die Ausbildung am Seminar müsse von veränderten Rahmenbedingungen ausgehen: Eintritt nach der dritten Sekundarklasse; Berücksichtigung der Vorbildung (Reform auf der Volksschulstufe).
- Die Ausbildungsdauer von sechs Seminarjahren werde weiter offengelassen, stelle sich doch zuerst die Frage der Vorbereitung nur einiger oder aller Seminaristinnen und Seminaristen auf die Hochschulreife.
- Die Grundausbildung an den Seminaren sei mit Berufseinführung und Fortbildung möglichst eng zu verknüpfen.
- Bei einer Verlängerung der Ausbildung sei die Integration der Industrie- und Sozialpraktika sowie der Rekrutenschule zu berücksichtigen.

10 StALU, 1457.388: Empfehlungen zur Lehrerbildung von morgen. Zusammengefasste Empfehlungen der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

11 StALU, 1457.388: Erziehungsrat, Bericht vom 16. Dezember 1976.

12 StALU, 1457.388: Stellungnahme des Kantonalen Seminars/Lehramtskurse zum Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» LEMO, 31. Oktober 1976.

13 StALU, 1457.388: Stellungnahme des Kantonalen Seminars/Lehramtskurse zum Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» LEMO, 31. Oktober 1976, S. 12.

14 StALU, 1457.388: Erziehungsrat des Kantons Luzern, Auswertung des Berichts LEMO, 20. Januar 1977.

- Mit Blick auf den Arbeitsmarkt (Lehrpersonenüberfluss) sollte geprüft werden, ob Absolvierenden der Seminare auch weitere Ausbildungselemente vermittelt werden könnten, die sich in anderen Bereichen anwenden liessen.

Es wurden folglich keine grundlegenden Änderungen an den Ausbildungsgängen vorgenommen. Die Verlängerung der seminaristischen Ausbildung blieb unklar. Der Übertritt in das Seminar ab der dritten Sekundarklasse wurde umgesetzt und angesichts der Arbeitsmarktsituation wurden Überlegungen zu erweiterten Berufsfähigkeiten angestellt. Im Frühjahr 1978 erschien sodann die «Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von morgen» (EDK, 1978) als Broschüre und daraufhin führte der Erziehungsrat Gespräche mit Expertinnen und Experten. Es wurde klar, dass das weitere Vorgehen im Kontakt mit den anderen Kantonen der Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (IEDK) anzugehen sei. Eine Kommission, bestehend aus einem Ausschuss und einer erweiterten Studiengruppe, erhielt 1979 auf der Basis der erarbeiteten Dokumente den Auftrag, alternative Strukturmodelle (Ausbildungsdauer, Aufteilung in Unter- und Oberseminar, Verteilung von Vollzeitausbildung und Praxisphasen) für den seminaristischen Weg zu überprüfen und auszuwerten, einen konkreten Realisierungsvorschlag zu unterbreiten, weitere Vorschläge für Einzelfragen (Rekrutierung und Eingangsselektion, Diplomierung und Wahlfähigkeit) zu erarbeiten, Perspektiven der Integration und der Koordination mit der Ausbildung von Lehrkräften für die Oberstufe, die Hilfsschule sowie Arbeits- und Hauswirtschaft aufzuzeigen sowie die Institutionalisierung des maturitätsgebundenen Ausbildungswegs zu prüfen.¹⁵ Dies veranschaulicht, wie detailliert eine Seminarreform anzugehen war. Die eingesetzte Kommission unter dem Vorsitz des Hitzkircher Seminardirektors → Lothar Kaiser, der auch am LEMO-Bericht mitgeschrieben hatte, unterbreitete Vorschläge zur Professionalisierung, wie sie der LEMO-Bericht empfohlen hatte, und schlug ein sechsjähriges seminaristisches Modell mit fünf Jahren Grundausbildung (mit Verleihung des Lehrdiploms) und einem Jahr Berufseinführung (mit Erlangung der definitiven Wahlfähigkeit) vor (Huber, 2017, S. 221). Abstriche bei der Allgemeinbildung waren dabei unumgänglich, was aus der Sicht etwa des Seminars Musegg den Hochschulzugang für die Absolvierenden der Seminare gefährdete (Lustenberger, 2003, S. 114). Auch am kantonalen Seminar in der Stadt Luzern war man wenig begeistert von den Umsetzungsvorschlägen. Die Leitungen der verschiedenen Seminare waren sich uneinig. Infolgedessen wurde die Diskussion unterbrochen und für mehrere Jahre verschoben, obwohl die Frage des Hochschulzugangs weiterhin von Bedeutung blieb. Ausmachen lässt sich eine eigentliche «Reformblockade» (Huber, 2017, S. 223). Das fünfjährige Seminar blieb vorerst bestehen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Primarstufe verharrte in ihrem vagen Zustand.

6 Defizite in der Oberstufenausbildung

Wie auch später noch gezeigt wird, provozierte jede Bemühung zur Anpassung und Änderung des seminaristischen Ausbildungswegs eine Fülle weiterer Reformen im Bildungsbereich. Diese Erkenntnis drückte sich in den Vernehmlassungsantworten besonders aus. Die Diskussion über die Seminare für die Primarlehrpersonen ausbildung war eng verknüpft mit der Frage der Ausgestaltung der Orientierungsstufe (siebtes bis neuntes Schuljahr) sowie der Ausbildung der entsprechenden Lehrkräfte. Zwei Problembereiche wurden darin deutlich: Erstens hatte der Kanton keine eigene Institution zur Ausbildung dieser Lehrpersonenkategorien und zweitens gab es Kritik bezüglich fachlicher Mängel bei der Ausbildung dieser Lehrpersonen an ausserkantonalen Universitäten. Parallel zur Diskussion über den LEMO-Bericht wurde daher eine zentralschweizerische Lehrerbildungsstätte (für alle Lehrkräfte der Orientierungsstufe) gefordert. Es wurde kritisiert, dass die Universitäten der Schweiz nicht auf die Ausbildung von Sekundarlehrkräften ausgelegt seien und daher wenig Übereinstimmung zwischen den Studieninhalten und dem Prüfungsstoff der Luzerner Prüfung für Sekundarlehramtskandidatinnen und Sekundarlehramtskandidaten bestehe. Der Kanton Luzern hatte hierfür eine eigene Prüfungskommission eingerichtet, die das Luzerner Sekundarlehrdiplom ausstellte. Es wurde festgestellt, dass in den erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Bereichen schulspezifische Bezüge sowie der Praxisbezug insbesondere bei denjenigen Kandidatinnen und Kandidaten fehlen würden, die zuvor kein Primarlehrdiplom erworben hätten.¹⁶

Die Ausbildung für Lehrpersonen auf der Realstufe wurde seit 1965 in sogenannten IOK-Kursen, das heisst Kursen der Interkantonalen Oberstufenkonferenz, berufsbegleitend für Primarlehrpersonen an-

15 StALU, 1457.388: Protokoll des Erziehungsrats des Kantons Luzern. Ausbildung von Primarlehrpersonen; Struktur- und Lehrplanfragen; Bestellung einer Studiengruppe, Sitzung vom 25. April 1979.

16 StALU, 646.122: Bericht und Anträge zur Verbesserung der Sekundarlehrerausbildung, Erziehungsrat des Kantons Luzern, 8. Juni 1976.

geboten. Ein Expertenbericht von 1976, der die Ausgangslage analysierte, stellte erhebliche Defizite und Mängel auf dieser Stufe fest. Eine erfolgreiche Umsetzung der Reform der Orientierungsstufe erfordere neue Qualifikationen der Lehrpersonen mit Blick auf die «curricularen Charakteristika» der Stufe sowie spezifische «Einstellungen und Kompetenzen eines Orientierungsstufenlehrers», wurde im Bericht festgehalten.¹⁷ Ein weiterer Punkt der Diskussion war, dass der Kanton Luzern für die Ausbildung seiner Sekundarlehrpersonen auf ausserkantonale Universitäten angewiesen war, die mit der Ausbildung dieser Lehrpersonenkategorie überfordert und auch mittelfristig nicht imstande seien, grundlegende Reformen durchzuführen. Daher wurde die Neugründung einer eigenen Institution mit integrierter Ausbildung aller Orientierungsstufenlehrpersonen propagiert. Die Notwendigkeit einer solchen Institution wurde auch damit unterstrichen, dass die Fortbildung in Bezug auf die Orientierungsstufe gegenwärtig unzureichend sei.¹⁸

In den weiterführenden Planungsdokumenten finden sich detaillierte Hinweise zur Umsetzung eines «Instituts für eine Höhere Lehrerausbildung» (IFHL), das in Zusammenarbeit mit anderen Innerschweizer Kantonen tertiär angelegt, nachmaturitär ausgerichtet und wissenschaftsorientiert sein sollte. Es sollte mit der Ausbildung für heilpädagogische Lehrberufe (dem seit 1958 bestehenden Zentrum für Sonderpädagogik) zusammengelegt werden, Real- und Sekundarlehrpersonen ausbilden sowie Forschung und Fortbildung umfassen.¹⁹ Ein solches Institut wurde jedoch nicht umgesetzt. Stattdessen wurde 1983 die sogenannte «Zentralschweizerische Reallehrerausbildung» (ZRB) lanciert. Bis 1996 wurde die Ausbildung im Vollzeitmodell durchgeführt. Die Ausbildung für die Orientierungsstufe deckte nicht alle Abteilungen ab und diente als Übergangslösung, ähnlich wie die bestehenden Seminare. Der Kanton setzte bei der Ausbildung von Lehrpersonen für die Volksschule weiter auf etablierte Lösungen und machte kleine Schritte.

7 Schlussbetrachtungen – ein langer Weg

Der LEMO-Bericht zeigte bereits 1975 auf, dass das Seminar in seiner bisherigen Form kaum mehr über eine längere Zeit Bestand haben konnte (Burki, 2007, S. 75). Dennoch führte der Bericht zunächst zu wenigen Änderungen. Das Seminar wurde in den Vernehmlassungsantworten weiterhin bestätigt. Der LEMO-Vorschlag einer «Einigung auf den Bildungsauftrag und auf das Bildungsprogramm» (Müller et al., 1975, S. 15) stellte zudem die seminaristische Ausbildung nicht grundsätzlich infrage, sondern förderte vielmehr die Diskussion über deren Gleichwertigkeit. Die Auswirkungen des LEMO-Berichts brachten daher primär innere Reformen wie eine Verbesserung der fachdidaktischen Ausbildung, Förderung der wissenschaftlichen und didaktischen Qualifikation der Lehrenden sowie verbesserte Aufnahmeverfahren mit Eignungsabklärungen mit sich (Burki, 2007, S. 76).

Das Beharren auf der Seminausbildung ist teilweise mit der Tradition und dem tief verwurzelten Selbstverständnis der Seminare erklärbar. Darüber hinaus stand das Bildungswesen vor einer strukturellen Herausforderung, die im Kanton Luzern besonders deutlich wurde. In einem gewissen Sinne lässt sich von einer Blockade sprechen. Diese war bedingt durch die spezifische bildungslandschaftliche Ausprägung eines mittelgrossen, aber doch einen bildungspolitischen Führungsanspruch (Huber, 2017, S. 391) wahrnehmenden Kantons mit eingeschränkter Finanz- und Wirtschaftskraft (Hürlimann, 2013, S. 292–296). Auch der Schweizer Bildungsföderalismus erschwerte die Durchführung von Reformen. Diese Umstände führten zu Verzögerungen bei Weiterentwicklungen und förderten eine Diskussion über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton, in der weniger neue Entwürfe als vielmehr neue Problemkonstellationen aufschienen.

Das Postulat einer gleichrangigen pädagogischen Grundausbildung aller Lehrkräfte war im Nichthochschulkanton auch nur schwer umzusetzen. Ein sechsjähriges Seminar hätte eine Unterteilung sowie einen eigenen Maturitätsabschluss für das Lehramt nach dem Unterseminar erfordert. Luzern befürchtete jedoch, dass dieser Abschluss von Universitäten nicht anerkannt würde. Obwohl Seminarabgängerinnen und Seminarabgänger in den 1980er-Jahren Zugang zu Hochschulen erhielten, galt dies nur für bestimmte Studiengänge und beruhte nicht auf gesetzlichen Grundlagen. Die Herausforderung, allgemeine und berufliche Bildung in einer fünfjährigen Ausbildung zu kombinieren, blieb so aufgrund struktureller Probleme bestehen.

Den Durchbruch zur Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung brachte erst der Auf- und Umbruch des tertiären Bildungswesens in der Folge des Bologna-Prozesses, der auch die Fachhochschulen einbezog. Es war die Verquickung von Gymnasial- und Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform, aber

17 StALU, 646.122: Lehrerbildung für die Orientierungsstufe, Aufsichtskommission ZBS, 9. Januar 1976 (von Anton Strittmatter), S. 3.

18 StALU, 646.122: Lehrerbildung für die Orientierungsstufe, Aufsichtskommission ZBS, 9. Januar 1976 (von Anton Strittmatter), S. 6.

19 StALU, 646.122: Institut für eine Höhere Lehrerausbildung, Erster Teilbericht, 1981.

auch das Konzept der neuen Fachhochschulen, die zu treibenden Kräften wurden in einem Umfeld der Europäisierung von Bildungsgängen, wie sich die Akteurinnen und Akteure erinnern (Bucher, 2000, S. 21-22). Dies lässt sich am Entwicklungsverlauf nachverfolgen: 1997 entstand die Fachhochschule Zentralschweiz. Nachdem 1979 die Gründung einer Universität abgelehnt worden war, erhielt Luzern 2000 eine Universität. 2003 wurde die Pädagogische Hochschule in Luzern mit ihren ersten Studiengängen für Lehrpersonen eröffnet. Auch wurde das europäische Bologna-System eingeführt. Und auch auf der Gymnasialstufe zeichnete sich ein neuer Weg ab, als mit der Maturitäts-Anerkennungsverordnung von 1995 (Schweizerischer Bundesrat, 1995) musische und pädagogische Schwerpunkte Einzug hielten. So konnten aus den Seminaren Kurzzeitgymnasien mit den entsprechenden Schwerpunkten entstehen, die Lernenden aus der Sekundarstufe offenstanden. Erst dieses Bündel von Massnahmen und veränderten Rahmenbedingungen bildete die notwendige Voraussetzung für die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Bucher, 2000, S. 15).

Es stimmt wohl, dass der wesentliche Durchbruch in Luzern erst mit den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» im Jahr 1993 erfolgte (EDK, 1993). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass sich parallel dazu die grundlegenden Rahmenbedingungen geändert haben mussten, wodurch Luzern erst die Möglichkeit erhielt, ein Hochschulkanton zu werden. Und als Folge dieses unvorhersehbaren und schwer steuerbaren Prozesses wurden die Blockaden gelöst. Der gordische Knoten wurde entwirrt, ohne ihn zu durchschneiden, was Zeit in Anspruch nahm.

Literatur

- Appius, S. & Nägeli, A. (2025). Vom Seminardirektor zur (Hoch-)Schulleitung - Partizipation in der St. Galler Lehrpersonenbildung 1950-2007. In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 165-175). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453458>
- Badertscher, H. (1997). Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus seit 1968. In H. Badertscher (Hrsg.), *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997: Entstehung, Geschichte, Wirkung* (S. 173-227). Haupt.
- Bossard-Borner, H. (1998). *Im Spannungsfeld von Politik und Religion. Der Kanton Luzern 1831 bis 1875*. Rex.
- Boventer, H. (1975). Emanzipation durch Entwicklung? Kritik der Emanzipationspädagogik und die Fragen nach den Erziehungswerten. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung das Parlament* (Nr. 13, 28. März, S. 3-27). Das Parlament.
- Bucher, B. (2020). *Räsonieren und Resonieren. Gespräche über die Pädagogische Hochschule Luzern und ihre Entwicklung mit Hans-Rudolf Schärer, Gründungsrektor*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Burki, R. (2007). Das Seminar - eine Erfolgsgeschichte. In R. Burki & T. Hagmann (Hrsg.), *Seminargeschichten - Seminargeschichte* (S. 63-79). Kantonale Mittelschule Seetal.
- Crotti, C. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2002). *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002*. Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Diebold, M. (2000). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz. Eine Herausforderung für das regionale Selbstverständnis. In L. Criblez & R. Hofstetter (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 203-238). Lang.
- EDK. (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von morgen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Fischer, R. (2013). Schule und Bildung. Der lange Weg zum Bildungszentrum. In Staatsarchiv des Kantons Luzern (Hrsg.), *Der Kanton Luzern im 20. Jahrhundert* (Band 2, S. 245-297). Chronos.
- Furrer, M. (2007). Seminargeschichte. In R. Burki & T. Hagmann (Hrsg.), *Seminargeschichte - Seminargeschichten* (S. 5-76). Kantonale Mittelschule Seetal.
- Furrer, M. (2013). Die Politischen Parteien - «Luzerner Volk besinne und bewähre dich!». In Staatsarchiv des Kantons Luzern (Hrsg.), *Der Kanton Luzern im 20. Jahrhundert* (Band 1, S. 219-243). Chronos.
- Grunder, H.-U. (2012). Lehrerseminar (Version vom 09.08.2012). In Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Hrsg.), *Historisches Lexikon der Schweiz* (online). <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/028711/2012-08-09/>
- Huber, C. (2017). *Lehrerinnen- und Lehrerbildungsregion Zentralschweiz. Bildungspolitische Entwicklungen seit Ende der 1950er Jahre*. LIT.
- Hügli, A. (1997). Lehrerbildung. In H. Badertscher (Hrsg.), *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997: Entstehung, Geschichte, Wirkung* (S. 269-272). Haupt.
- Hürlimann, G. (2013). Strukturen und Konjunkturen - Ein Überblick. In Staatsarchiv des Kantons Luzern (Hrsg.), *Der Kanton Luzern im 20. Jahrhundert* (Band 2, S. 285-297). Chronos.

- Jenzer, S. & Furrer, M. (2024). Bildungsteilhabe von fremdplatzierten Jugendlichen im Kanton Luzern 1950-1985. In M. Furrer, A.-F. Praz & S. Jenzer (Hrsg.), *Lebenswege fremdplatzierter Jugendlicher* (S. 94-136). Schwabe.
- Lustenberger, W. (2003). *Seminar Musegg. Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung der Stadt Luzern von 1905 bis 2003*. Thesis.
- Mattioli, A. & Ries, M. (2000). «Eine höhere Bildung tut Noth». *Steinige Wege vom Jesuitenkollegium zur Hochschule Luzern*. Chronos.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Mürner-Gilli, B. (2007). Ein Schultyp verändert das gesellschaftliche Gefüge. Die gesellschafts- und kulturpolitische Bedeutung des Seminars. In R. Burki & T. Hagmann (Hrsg.), *Seminargeschichten - Seminargeschichte* (S. 9-19). Kantonale Mittelschule Seetal.
- Pfenniger, P. (1998). *Zweihundert Jahre Luzerner Volksschule*. Historisches Museum Luzern.
- Ritzer, N. (2015). *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse*. Haupt.
- Schweizerischer Bundesrat. (1995). *Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsverordnung, MAV) vom 15. Februar 1995*. Bundeskanzlei.
- Seminar der Stadt Luzern. (1969). *Bericht über Seminarfragen*. Luzern.
- Skenderovic, D. & Späti C. (2012). *Die 1968er-Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur*. Hier und Jetzt.
- Wicki, H. (1990). *Staat - Kirche - Religiosität. Der Kanton Luzern zwischen barocker Tradition und Aufklärung*. Rex.

Périsset, Danièle (2025). Quand la tradition rechigne à être bousculée - De la réception politique du rapport LEMO en Valais. In Christina Huber & Peter Tresp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen»*. Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen (S. 201-209). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453464>

Quand la tradition rechigne à être bousculée – De la réception politique du rapport LEMO en Valais

Wenn Tradition sich gegen Wandel wehrt – Zur politischen Rezeption des LEMO-Berichts im Wallis

Autrice | Danièle Périsset

En 1975, le rapport « *Lehrerbildung von Morgen* » (dit rapport LEMO) a été publié en allemand ; en 1976 en français : « *La formation des maîtres de demain* ». Dans les conclusions de ce rapport on tentait – avec un sens du consensus tout helvétique – de sortir de la traditionnelle culture des « Écoles normales » et de montrer à quoi pourrait ressembler une formation à l'enseignement adaptée aux enjeux de la modernité des dernières décennies du 20^e siècle, une formation innovante et coordonnée dans toute la Suisse. C'était une gageure, un pari risqué sur une question sensible : dans les années 1970, le cantonalisme était encore bien vivace, chaque gouvernement régional gardant jalousement la main sur *sa* formation à l'enseignement, sur *sa* conception de l'éducation de *son* peuple et de *ses* futurs électeurs. Tel était le cas du Valais, canton dans lequel dominait sans partage le parti Conservateur. Cet article présente le contexte politique valaisan des années 1970 en matière d'éducation et de formation à l'enseignement en relation avec la réception du rapport LEMO par les milieux politiques et de son influence, directe ou indirecte, sur l'évolution des formations à l'enseignement en Valais.

École normale | formation à l'enseignement | politiques éducatives | Valais

1975 erschien der Bericht «*Lehrerbildung von morgen*» (LEMO-Bericht) auf Deutsch; 1976 wurde die französische Fassung unter dem Titel «*La formation des maîtres de demain*» publiziert. In den Schlussfolgerungen dieses Berichts wurde – ganz im Sinne eines helvetischen Konsenses – versucht, die traditionelle Kultur der «*Lehrerseminare*» zu überwinden und aufzuzeigen, wie eine an die Herausforderungen des späten 20. Jahrhunderts angepasste Lehrer:innenbildung aussehen könnte: innovativ und schweizweit koordiniert. Die Autor:innen gingen damit ein Wagnis ein, denn in den 1970er-Jahren war der sogenannte «*Kantönligeist*» noch sehr lebendig, hielt doch jede Kantonsregierung an *ihrer* Lehrer:innenbildung wie auch an *ihrer* Verständnis von Bildung *ihrer* Bevölkerung und *ihrer* zukünftigen Wähler:innen fest. Dies gilt auch für das Wallis, wo die konservative Partei das politische Leben klar beherrschte. Der Beitrag stellt die Rezeption des LEMO-Berichts durch die politischen Kreise im bildungspolitischen Kontext des Kantons Wallis der 1970er-Jahre dar und beschreibt dessen – direkten oder indirekten – Einfluss auf die Entwicklung der Lehrer:innenbildung im Wallis.

Bildungspolitik | Lehrerseminar | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | Kanton Wallis

1 Introduction

En 1975 paraît en allemand le rapport « *Lehrerbildung von Morgen* » (dit rapport LEMO) ; il est traduit en français en 1976 : « *La formation des maîtres de demain* ». Commencés en 1970, les travaux se sont achevés en 1973. Le Valais y a été représenté par l'Abbé →Léo Biollaz¹, professeur à l'École normale des garçons de Sion (ENG, section française). Les conclusions du rapport tentent, avec une prudence et un sens du consensus tout helvétiques, de sortir de la traditionnelle culture des « Écoles normales » pour dessiner ce que pourrait être une formation à l'enseignement moderne, innovante, qui plus est coordonnée dans toute la Suisse. C'est une gageure, un pari risqué sur une question sensible : dans les années 1970, le cantonalisme est encore bien vivace, chaque gouvernement régional gardant jalousement la main sur sa formation à l'enseignement, sur sa conception de l'éducation de son peuple et de ses futurs électeurs. Par ailleurs, les espaces de coordination aux niveaux régionaux, romand en ce qui concerne le Valais francophone, en sont à leurs débuts et mobilisent l'énergie des pédagogues novateurs alors que la commission qui signera le rapport « LEMO » s'engage au niveau national.

Quelques éléments du contexte cantonal sont utiles pour comprendre l'enjeu politico-pédagogique qu'y représente le rapport LEMO. Dans les années 1970, il y a encore trois instituts de formation à l'enseignement en Valais, canton bilingue : une École normale pour les filles (ENF) à Sion pour les étudiantes francophones, institut dirigé par les sœurs Ursulines de Sion ; un autre à Brigue pour les jeunes filles germanophones du Haut Valais, dirigé par les sœurs Ursulines de Brigue² et enfin, l'ENG de Sion, dirigée par les Frères de Marie (dits aussi « Marianistes ») et qui comporte deux sections distinctes : l'une francophone et l'autre germanophone, toutes deux sous l'autorité de la même direction, dans les mêmes bâtiments, mais chacune porteuse des approches pédagogiques de sa culture propre, alémanique ou romande. Comme il est d'usage dans les formations en École normale, une école primaire est rattachée à chaque institut de formation : c'est dans ces classes dites « d'application » que les élèves instituteurs et institutrices vont s'exercer à donner des leçons, sous l'œil critique de leurs camarades et professeur·e·s de pédagogie. Dans les années 1970, la durée des études normaliennes en Valais, au niveau du secondaire II, est de cinq ans. Elles sont couronnées par un diplôme d'enseignement cantonal, la « Maturité pédagogique », reconnu uniquement en Valais pour l'enseignement et ne donnant pas automatiquement accès à l'Université. C'est à la suite de discussions bilatérales menées au niveau politique avec d'autres cantons qu'intervient la reconnaissance mutuelle des diplômes des Écoles normales ; idem pour l'accès aux Universités qui dépendent d'accords négociés un à un. Le cas du Valais n'est pas unique en Suisse romande : Vaud, Fribourg et le Jura bernois, ont encore, au tout début des années 1970, une formation à l'enseignement au format « École normale » au niveau secondaire II.

La classe politique valaisanne, largement dominée par le parti Conservateur, tient à conserver ses Écoles normales traditionnelles. Ces institutions, tenues par des congrégations religieuses de confiance, semblent seules garantes de l'éducation morale – dont l'internat obligatoire jusqu'au début des années 1970 est un outil majeur revendiqué comme tel – des futurs éducateurs et éducatrices du peuple, à qui doivent être apprises les valeurs traditionnelles chrétiennes d'obéissance à l'autorité tant civile que religieuse, de travail, de modestie et de maintien d'un idéal traditionnel dans une société en plein bouleversement (Périsset, 2003, chap. 7). Mais la très forte demande d'instruction de l'après-guerre, et donc de personnel enseignant, la diversification des possibilités, dont celle d'étudier à l'École de commerce et préférée par les meilleurs élèves, vient directement concurrencer les Écoles normales. Celles-ci doivent évoluer et s'adapter aux nouvelles données sociales des années 1970 tout en demeurant fidèles aux idéaux moraux qui les fondent – ce qui représente un sérieux défi. C'est dans ce contexte cantonal délicat que sont reçues les conclusions du rapport LEMO, rapport qui demande que les formations à l'enseignement soient désormais basées sur des apports théoriques scientifiques et dispensées dans les instituts au niveau tertiaire et non plus secondaire.

1 Léo Biollaz, né en 1923, est instituteur quand il s'engage dans la Société de Marie (Marianistes) en 1944. D'abord enseignant primaire dans plusieurs villes valaisannes, il enseigne dès 1952 à l'École d'application de l'École normale des instituteurs de Sion où il dispense également des cours de pédagogie aux normaliens (francophones). De 1963 à 1970, il est chargé de cours à l'Université de Fribourg (pédagogie curative). En 1974, il obtient une licence en Sciences de l'éducation (FPSE) à l'Université de Genève et rédige son mémoire de licence sur la cogestion à l'ENG (Biollaz, 1974). On peut supposer que c'est son engagement dans la cogestion ainsi que le fait qu'il soit étudiant à la FPSE à ce moment-là, ainsi que la cohérence du directeur de l'ENG, l'Abbé Truffer, par rapport aux principes de cogestion, qui l'ont conduit à être désigné pour représenter le Valais au sein de la Commission LEMO.

2 Bien qu'étant toutes deux des congrégations Ursulines, la congrégation de Sion et celle de Brigue sont distinctes.

2 Le mandat fondateur de la réflexion à propos de la « Formation des maitres de demain »

Dès la fin de la Seconde guerre mondiale, l'Europe connaît une période - dite des Trente Glorieuses - marquée par une croissance économique inédite, des changements sociaux majeurs issus notamment de l'augmentation du niveau de vie, d'un rejet des contraintes morales liées aux pratiques religieuses, de l'accès facilité à la société de consommation et des aspirations désormais individualisées des familles issues d'une classe moyenne en pleine expansion. En outre, les avancées scientifiques dans de nombreux domaines sont susceptibles d'orienter de plus en plus l'opinion publique, voire les décisions politiques (voir la contribution de Criblez, 2025). L'école publique est évidemment impactée par ces transformations sociales. En Suisse, les autorités scolaires cantonales regroupées dans la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) pressentent la nécessité de faire évoluer leurs traditionnelles formations à l'enseignement. Le personnel enseignant doit être mieux formé pour être davantage en adéquation avec les nouvelles réalités sociales et avec les avancées scientifiques dans le domaine de l'éducation : l'importance croissante et le développement continu des sciences de l'éducation conduisent à la création de facultés dédiées partout en Europe et en Suisse (Hofstetter & Schneuwly, 2001), notamment à Genève où des travaux fondateurs sont menés depuis la fin du 19^e siècle et où une Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, autonome, est créée en 1974-1975 (Hofstetter, 2010).

En automne 1970, une « Commission pour la formation des maitres de demain » est créée par la CDIP à la demande de la Conférence suisse des directeurs d'écoles normales (CDEN) et de l'Association pédagogique suisse (APS). Il est demandé aux 27 membres de la Commission, issus de différents cantons germanophones ou latins - enseignants et chercheurs universitaires dans le secteur de la pédagogie et directeurs ou directrices d'Écoles normales - à ce qu'une amélioration et une harmonisation soient apportées à la formation des maitres en Suisse (à l'époque, le masculin générique est de mise pour parler de « formation à l'enseignement », les institutrices étant comprises dans le mot « maitre [d'école] »), tout en restant en accord avec les objectifs des programmes cantonaux. En outre, selon les termes du mandat décrit dans LEMO :

Dans une démocratie la décision en matière de formation appartient au pouvoir politique. Cette décision n'est possible que si elle peut s'appuyer sur des bases solides, en l'occurrence l'avis des spécialistes des sciences de l'éducation. La formation des maitres sera à l'avenir de niveau universitaire. Ce statut exige une infrastructure d'ordre scientifique³, mais n'implique pas l'intégration à l'université. La formation théorique doit rester en étroite relation avec la pratique. (CDIP, 1976, p. 13)

Même si le sujet reste implicite tant l'accent est mis sur les compétences politiques cantonales à respecter, la reconnaissance réciproque des diplômes d'enseignement aurait pu découler de cette coordination des formations à l'enseignement sur le plan national. Bien qu'émis par des instances professionnelles (Conférence suisse des directeurs d'écoles normales-CDEN et Association pédagogique suisse-APS), le mandat donné à la « Commission pour la formation des maitres de demain » a comme destinataire principal les responsables cantonaux de la politique scolaire (CDIP, 1976, p. 11) dont dépendent, de fait, les instituts de formation à l'enseignement.

Non engagé dans les travaux de la commission, c'est donc en bout de chaîne que le monde politique reçoit, dans chaque canton, le rapport conçu par des chercheurs et psychopédagogues professionnels. C'est pourquoi il est important de comprendre le contexte social et politique de chaque canton pour comprendre les ressorts de la réception du rapport LEMO par le monde politique. Nous allons nous intéresser ici au cas du Valais.

3 Le contexte du Canton du Valais où il n'est pas question de bousculer la tradition pédagogique

C'est donc de l'École normale des garçons (ENG) qu'est issu le représentant du Valais dans la « Commission pour la formation des maitres de demain » dès 1970 : y participe l'Abbé Léo Biollaz, professeur de pédagogie à l'École normale des instituteurs.

Cette origine professionnelle a sans aucun doute son importance quant à l'inaudible réception du rapport LEMO par les politiques valaisans responsables de l'éducation au milieu des années 1970 : dans

3 Souligné dans le texte.

ces années, les formations à l'enseignement du Valais vivent un temps de turbulences (Périsset, 2003, chap. 8) ; elles sont fortement remises en question – nous y reviendrons plus bas. Alors que le Canton est parvenu à mettre sous toit en 1962 une loi « moderne »⁴ sur l'Instruction publique, sa « loi du siècle »⁵, la fin des années 1960 et le début des années 1970 bousculent l'héritage dont les Écoles normales sont garantes au nom du maintien d'une éducation traditionnelle, catholique. Les évolutions sociales qui caractérisent la modernité de ces années-là imprègnent les débats politiques autour des Écoles normales, celles destinée aux jeunes filles (ENF) et aux garçons (ENG).

Nombreuses sont alors les tentatives pour éviter de faire évoluer ce qui devrait être immuable, sans doute dans une « stratégie défensive dont le but était de retarder l'adaptation à la modernité » (Altermatt, 1994, p. 317). Par exemple, lors d'une conférence des inspecteurs en 1965, des discussions serrées ont lieu, qui ont pour objet le maintien des becs de plume en acier et encriers traditionnels (qui, est-il affirmé, permettent seuls à l'élève de calligraphier correctement) contre l'introduction du porte-plume moderne à réservoir. Dans la même réunion, les principes de l'enseignement programmé, diffusés au niveau romand, sont exposés par un professeur de l'ENG aux inspecteurs valaisans qui n'y voient aucun intérêt (Périsset, 2003, p. 307). Plus que deux époques, ce sont deux mondes qui se juxtaposent lors de cette réunion, celui de la tradition en danger face à la dangereuse modernité naissante qu'il s'agit de contenir.

Pourtant, au milieu des années 1960, des questions se posent par rapport à la qualité des études normaliennes. Le Département de l'instruction publique (DIP) demande spécifiquement à l'ENG de réorganiser son curriculum afin d'augmenter la qualité de la formation des futurs instituteurs dont les compétences laissent, d'après le politique, fortement à désirer : on déplore un niveau intellectuel en baisse, une orthographe désastreuse pour trop de candidats à l'enseignement, des stages qui n'ont pas apporté les effets escomptés « notamment en raison de l'esprit un peu superficiel des élèves cette année » (cité par Périsset, 2007, p. 147).

Présenté par sa congrégation et nommé à la direction de l'ENG par le Conseil d'État en 1966, l'Abbé Truffer est encouragé à envisager de « saines évolutions » et à rénover cette institution qui est, à son goût, bien trop traditionnelle, ressemblant davantage à un « lycée français du temps de Napoléon plutôt qu'à une École normale de notre époque » (Périsset, 2003, p. 313). Il choisit alors de suivre la voie d'innovations directement inspirées de l'Éducation nouvelle et notamment celle de la mise en place de la *cogestion* dans le cadre de l'internat obligatoire pour tous les normaliens. Par ailleurs, les cinq ans d'études à l'École normale (qui correspondent à des études au niveau secondaire II) sont revus et réorganisés en deux cycles : les trois premières années sont consacrées à la formation générale ; la quatrième et la cinquième année d'études consolident la formation générale, mais mettent surtout l'accent sur la formation psychopédagogique des jeunes candidats à l'enseignement. Le cours agricole, obligatoire jusqu'alors, est supprimé. L'institution séculaire se modernise résolument en seulement trois ans (Périsset, 2007).

Il est à relever que les innovations proposées par le directeur Truffer sont tout à fait dans l'esprit de celles que va proposer le rapport LEMO. Il y a d'une part l'organisation des études en deux cycles, avec les deux dernières années consacrées essentiellement à la formation professionnelle, et, d'autre part, l'instauration de la *cogestion* qui rappelle les principes de la participation active des élèves aux consultations, délibérations, conseils d'élèves, etc. défendus par le rapport LEMO (CDIP, 1976, p. 215-222, Chapitre *Direction d'école et participation*, voir la contribution d'Appius & Nägeli, 2025). Le concept de « *cogestion* » est lui-même mentionné dans le chapitre 3.7 du rapport LEMO, *Administration et organisation scolaire*, rôle de l'élève (CDIP, 1976, p. 89) : « Formes possibles de la *cogestion* ».

Si les innovations progressistes de l'Abbé Truffer ont été soutenues dans les premières années, le ton change rapidement. Dès 1970, elles sont de plus en plus décriées à l'interne (certains professeurs marianistes écrivent leur découragement au Conseil d'État, comme le font certains parents de normaliens et même certains anciens normaliens délégués dans le comité de la *cogestion*, une fois leur diplôme

4 La modernité de cette loi réside notamment dans l'allongement de la durée de l'année scolaire dans les zones rurales, portée de 32 semaines à au moins 37 semaines et jusqu'à 42 ; plafonnement du nombre d'élèves par classe (soit compter au moins 36 élèves pendant 3 ans ou plus de 32 élèves pendant 3 ans pour les classes comportant tous les degrés de l'école primaire) ; prolongation de la durée de la scolarité obligatoire à l'école primaire : 8 ans pour les garçons, 7 ans pour les filles ; organisation généralisée de l'école secondaire du premier degré (facultative) après le 5^e primaire dans toutes les communes pour les garçons comme pour les filles ; annualisation et revalorisation du salaire du personnel enseignant (mais pas encore égalité entre le salaire des instituteurs et des institutrices) ; règlement pour l'engagement du personnel enseignant afin de prévenir les abus constatés dans certaines communes ; établissement de bourses et prêts d'honneur, etc. (Périsset, 2003 p. 287 ss.).

5 Cette loi de 1962 est toujours en vigueur dans le canton du Valais, avec certes de très nombreux aménagements apportés au fil des ans. Aucune autre loi n'a pu la remplacer, malgré deux tentatives rejetées en votation populaire en 1983 et en 1998.

en poche), puis à l'externe. La presse (conservatrice) et le politique (largement dominé par le parti conservateur) s'en mêlent : les Écoles normales ne sont-elles pas les garantes de l'éducation morale du peuple valaisan ? Que se passe-t-il à l'ENG ? Le directeur et ses collègues ont beau se défendre : la *cogestion* ou la *participation* représente « la faculté qu'ont les membres d'une communauté [en l'occurrence celle des normaliens] de participer aux décisions qui les concerne » (cité par Périsset, 2007, p. 150), avec les professeurs responsables de l'internat et non de manière autonome. Le fait que les internes se gèrent eux-mêmes, dans un processus d'autogestion éducative sans intervention des professeurs est formellement démenti : « *Il n'y a pas d'autogestion éducative à l'ENG* » souligne en gras un professeur de l'ENG dans un courrier adressé au DIP en 1974 (cité par Périsset, 2007, p. 150). Las, la confiance est rompue entre l'État et le directeur Truffer. Faute de pouvoir révoquer son mandat afin de faire cesser l'expérience de la *cogestion*, le Conseil d'État attend son départ qualifié de « naturel » en 1974 pour nommer un nouveau directeur dont le mandat sera de restaurer l'autorité dans les études et la discipline à l'internat afin de mieux correspondre à la mission donnée par le Canton aux Écoles normales (Périsset, 2007).

4 La place du rapport LEMO : du silence aux arguments pour ou contre l'École normale

Le rapport LEMO paraît en 1975 (allemand) et en 1976 (français), soit juste après cet épisode politico-pédagogique mouvementé. Un professeur de l'ENG, convaincu par les principes de la si décriée *cogestion*, a participé à son élaboration. Peut-on s'étonner que le rapport n'ait fait l'objet d'aucune question, d'aucune mention dans les débats du Grand Conseil dans ces années-là, comme s'il n'existait pas, comme si le Valais n'était pas concerné par une éventuelle évolution des formations à l'enseignement dispensées par ces institutions cantonales jalousement gardées que sont les Écoles normales ? Dans ce contexte, le contenu du rapport LEMO, dont plusieurs principes rappellent fortement les innovations introduites à l'ENG avant d'être rejetées, ne peut pas être entendu par les autorités politiques prises dans d'autres batailles relatives au maintien d'une tradition matérialisée par les Écoles normales et qu'on cherche à sauver à tout prix, malgré les vents contraires qui se lèvent. L'épisode de la *cogestion* et le rétablissement de l'autorité à l'ENG ne vont cependant pas clore le débat sur la modernisation de la formation à l'enseignement en Valais. Ce ne sont que les prémices des turbulences politiques qui vont se succéder et contraindre le Conseil d'État à songer à modifier quelque peu la structure même des Écoles normales. Le rapport LEMO va alors servir de base aux arguments pour ou contre l'École normale : on voit ici comment des propositions avancées par des expertises fondées sur des travaux scientifiques sont instrumentalisées, comme l'avait été quelques années auparavant l'expérience de la *cogestion* à l'ENG (Périsset, 2007, p. 154-155).

4.1 Le rapport LEMO comme argument pour réformer les Écoles normales du Valais

Les ennuis politiques des instituts de formation à l'enseignement ne s'arrêtent donc pas avec le remplacement du directeur de l'ENG : le temps des turbulences est arrivé. Une motion déposée par un député socialiste en 1977 exige la disparition de l'École normale et son remplacement « par une formation pédagogique réservée aux personnes ayant obtenu une maturité reconnue sur le plan fédéral » (Périsset, 2003, p. 351). Pour améliorer la qualité de la formation à l'enseignement, le rapport LEMO recommande que « la formation générale et la formation professionnelle [puissent] être acquises simultanément à l'école normale, ou au gymnase et à l'institut de formation. La durée de la formation professionnelle est de deux ans dans les deux filières » (CDIP, 1976, recommandation II.2, p. 247). La proposition parvient alors dans l'enceinte du Grand Conseil valaisan, nourrissant les arguments des députés et députées qui réclament la modernisation des formations à l'enseignement du Canton. Éventuellement augmenter les exigences pour accéder à l'École normale, mais surtout mettre en place une formation supérieure et favoriser la mobilité intercantonale des enseignantes et enseignants : tels sont les arguments avancés par les signataires d'une motion qui s'appuie sur les conclusions du rapport LEMO pour demander la transformation de l'École normale en Institut pédagogique.

Le Département de l'Instruction publique (DIP) rejette sèchement la motion : des transformations structurelles ont déjà permis aux Écoles normales d'améliorer leur formation. Surgit alors un argument économique assez étonnant : si la formation est allongée, « cela entraînerait par voie de conséquence l'obligation d'une revalorisation des traitements » des enseignantes et enseignants qui auront suivi cette formation approfondie, ce que le gouvernement refuse. Mais le DIP admet que le dossier des Écoles normales ne doit pas être oublié « afin de prendre de vitesse les motionnaires qui ont demandé la suppression de l'École

normale purement et simplement ». La question est reconnue comme étant importante, malgré l'embarras suscité (Périsset, 2003, p. 352).

4.2 Le rapport LEMO comme argument pour maintenir les Écoles normales du Valais

A contrario de la motion réclamant la fin des Écoles normales, un député conservateur dépose un postulat en 1979 et présente au Parlement cantonal les arguments du rapport LEMO en faveur des Écoles normales, pour mieux les défendre. Il demande de revoir les procédures d'admission en supprimant l'examen et en tenant compte des notes obtenues à la fin de l'école secondaire du premier degré et d'augmenter d'un an la durée des études, pour la porter à six ans, ainsi que le préconise le rapport LEMO (CDIP, 1976, recommandation III.2, p. 247). Il souhaite assurer, en conservant les conditions actuelles, la double formation générale et professionnelle, faciliter l'accès aux universités et permettre la reconnaissance fédérale du diplôme délivré par les Écoles normales. Le député défend en outre avec force la qualité chrétienne des Écoles normales cantonales et confirme combien le personnel enseignant tel que formé par ces institutions fait partie du paysage social valaisan qu'on souhaite immuable (Périsset, 2003, p. 355-356). Cette sixième année, prônée par le rapport LEMO, est aussi défendue par le directeur de l'ENG qui intervient en écrivant au DIP au début de cette même année 1979. Le postulat reçoit un accueil favorable de la part du Parlement qui décide de maintenir les Écoles normales.

4.3 L'évolution forcée des Écoles normales

Mais les parlementaires (de tous les partis politiques) qui veulent réformer les Écoles normales ne s'en tiennent pas là. Toujours en 1979, à la suite d'un recours de droit public auprès du Tribunal fédéral, le Conseil d'État doit supprimer le *numerus clausus* qui permettait une gestion contrôlée des dispositifs d'entrée à l'École normale et favorisait le recrutement des jeunes hommes (Périsset, 2003, p. 349). Simultanément, trois députées issues de trois partis différents (conservateur, radical, socialiste) exigent la fin de la discrimination filles-garçons, discrimination liée aux examens différenciés favorables aux jeunes gens (Périsset, 2003, p. 350).

Le Conseil d'État ne peut plus rester indifférent à la fronde qui s'est levée contre les Écoles normales. Une commission est nommée en 1979 ; elle va travailler sur un renforcement des Écoles normales vs l'organisation d'un Institut pédagogique supérieur consécutif à l'obtention de la maturité gymnasiale cantonale. Ces travaux sont interrompus en 1981 : une nouvelle loi sur l'Instruction publique est en travail et la réflexion sur la réforme des formations à l'enseignement en est un chantier majeur. La commission nommée alors, dite « Commission des vingt-neuf », va, elle aussi, s'appuyer sur les propositions du rapport LEMO pour estimer que les Écoles normales devraient être transformées en Instituts pédagogiques supérieurs (Périsset, 2003, p. 361). Ce sera la dernière mention du rapport LEMO dans les débats parlementaires du Valais.

4.4 Dans les pas du rapport LEMO : les formations à l'enseignement au degré tertiaire

La nouvelle loi sur l'Instruction publique ayant été rejetée en votation populaire en 1983 au terme d'une campagne politique virulente de la part des détracteurs de la modernisation de l'institution scolaire en général, pendant une décennie, il ne sera plus question de réformer les Écoles normales au-delà de ce qui existe alors. Seuls quelques ajustements « cosmétiques », pour reprendre l'expression de Jenelten (1985, p. 112), adviendront, témoins du déclin de l'institution traditionnelle, par exemple : le regroupement des ENG et ENF de Sion en 1987, faute de candidats masculins, en une seule École normale du Valais romand (ENVR) ; puis le retrait des Sœurs Ursulines de la direction de l'ENVR⁶.

Pourtant, les travaux menés par la CDIP au début des années 1990, et en particulier les « Thèses relatives à la promotion des HEP » publiées en 1993, ouvrent la voie à la tertiarisation des formations à l'enseignement dans toute la Suisse et aussi en Valais. Ainsi, en 1992, pour des raisons économiques – soit l'économie potentiellement réalisée par la fermeture des Écoles normales en cette période de crise budgétaire (Périsset, 2003, p. 399) –, le Parlement valaisan accepte de choisir la « voie fractionnée » (soit la formation professionnelle dispensée après la maturité gymnasiale, tel que le proposait le rapport LEMO, 1976, p. 57-62). En soutenant l'idée d'une École pédagogique supérieure, le monde politique décide donc de fermer ses Écoles normales traditionnelles. Les temps sont enfin mûrs pour qu'évolue la formation à l'enseignement en Valais. L'idée si longtemps combattue d'une formation scientifique (comme le proposait le rapport LEMO) au niveau supérieur, post-maturité gymnasiale, a finalement trouvé un écho favorable au sein du Parlement. De fait, le Vieux pays sera un des premiers à adopter

6 A noter que l'ENF de Brigue reste dirigée par une religieuse jusqu'à sa fermeture en juin 2000.

une loi créant une École pédagogique supérieure en 1994, puis la Haute école pédagogique (HEP) du Valais en 1996.

5 La réception du rapport LEMO dans les autres cantons romands

Claude Merazzi rappelle, dans son article de 1985, que ledit rapport a « exercé moins d'influences sur les réformes et l'évolution de la formation des enseignants en Suisse romande que dans les régions germanophones de notre pays » (Merazzi, 1985, p. 106). C'est que le paysage politico-pédagogique était fort riche dans les cantons latins de cette époque-là : nombreux sont les facteurs qui, en Suisse romande, ont été présents dans les années 1970 et ont influencé les réflexions sur les formations à l'enseignement en plus des conclusions du rapport LEMO. Merazzi (1985) donne en exemples la coordination intercantonale régionale et la mise en place de la coordination scolaire romande (CIRCE I), l'influence et le rayonnement de la tradition psychopédagogique genevoise, sans oublier les très fortes disparités cantonales quant à la longueur et à la nature des études menant à la carrière enseignante au degré primaire. Ainsi, Genève, où le rapport LEMO n'a guère laissé de trace (voir la contribution de Perrenoud, 2025), avait déjà sa formation au niveau supérieur et se posait en phare de la modernité psychopédagogique du moins pour la Suisse romande.

Il est en outre indéniable que les cultures pédagogiques romandes et alémaniques sont bien distinctes. Ainsi, les responsables de l'élaboration du rapport sont exclusivement germanophones. Cinq auteurs germanophones signent la version originale, en allemand. C'est ensuite que le rapport a été « adapté » en français, mobilisant pour cela quelques membres francophones de la commission (dont Léo Biollaz). En page 6 de la version française (LEMO, 1976), il est d'ailleurs spécifié : « Telle qu'elle est, cette adaptation conserve un caractère germanique indéniable. » Il est tout de même précisé que les conclusions ont réuni la majorité des voix de la commission, romands et tessinois compris.

Malgré cette pondération culturelle inégale dont personne n'est dupe, Merazzi (1985) rappelle les mérites du rapport LEMO : « Avoir traduit en termes helvétiques les préoccupations majeures inhérentes à la formation des maîtres » (Merazzi, 1985, p. 108), relevant combien le rapport avait été consulté ultérieurement, à l'instar de ce que nous avons décrit dans cet article pour le Valais, lors des réformes des formations à l'enseignement que ce soit à Fribourg, à Berne et dans le Jura. En outre, il relève que « l'importante bibliographie qui complète chaque chapitre [...] met bien en évidence que ces approches et ces préoccupations étaient [...] partagées par l'ensemble des responsables européens de la formation des enseignants » (Merazzi, 1985, p. 109).

Les questions de la reconnaissance des diplômes d'enseignement entre les cantons et l'accès à l'université pour les détenteurs de diplômes d'Écoles normales sont autant de points soulevés, explicitement ou non, dans le rapport LEMO. Des accords bilatéraux entre cantons et universités ont résolu le problème de l'accès aux études supérieures des titulaires des maturités pédagogiques délivrées par les Écoles normales avant la tertiarisation des formations à l'enseignement. La reconnaissance généralisée et automatique des diplômes d'enseignement a dû attendre la mise en place, par la CDIP au début des années 2000, de procédures spécifiques pour permettre la mobilité professionnelle intercantonale sans entrave du personnel enseignant.

6 Conclusion : l'héritage du rapport LEMO, aussi en Valais

Il peut paraître étonnant qu'il n'y ait pas eu de réception politique plus marquée en Suisse romande pour le rapport LEMO : outre le fait qu'il reflétait sans aucun doute davantage la culture pédagogique germanophone, la prudence affichée (voie *continue* – soit les Écoles normales conservées et prolongées – et voie *fractionnée* – la formation après la maturité, toutes deux proposées dans le rapport) ménageait pourtant les différentes sensibilités cantonales tout en posant déjà les questions (une formation professionnelle scientifique et pratique plus poussée, la reconnaissance intercantonale des diplômes, l'introduction à la profession) qui allaient devenir incontournables pour préparer correctement le futur personnel enseignant aux défis sociaux du 21^e siècle naissant.

Plusieurs rapports au niveau fédéral, qui préparent la mise en place des HEP, ont cependant clairement rendu compte de la pertinence des propositions du rapport LEMO et des bases ainsi posées pour la construction des nouvelles institutions du tertiaire (notamment le rapport 40B de la CDIP, 1996, p. 14-15, à propos de l'introduction à la profession).

Sans aucun doute, les propositions du rapport LEMO étaient innovantes, en avance sur les contextes sociaux et politico-pédagogiques si divers en Suisse et si conservateurs en Valais. De fait, elles ont été

instrumentalisées par le politique : il a fallu que les socialistes s'appuient des conclusions du rapport LEMO pour réclamer la fin des Écoles normales pour que les conservateurs, à leur tour, s'en emparent pour soutenir, eux, le maintien des instituts traditionnels de formation à l'enseignement. Cet usage opportuniste d'un rapport fondé sur des travaux scientifiques n'a évidemment pas fait bouger les lignes, du moins dans le court terme. L'évolution vers la tertiarisation de la formation à l'enseignement en Valais et son entière sécularisation ont encore dû attendre une vingtaine d'années.

La sociologie (notamment Alter, 2000) relève combien il est difficile pour les initiateurs des innovations d'imposer et de diffuser rapidement leurs idées. Il faut attendre que les élites dominantes y trouvent leur intérêt, en voient la nécessité. Pour paraphraser le sociologue, relevons que *l'innovation n'est pas une bonne idée, mais une idée qui devient bonne*. Il faut un processus collectif pour transformer l'invention, la proposition innovante, pour en faire une innovation socialement intéressante, pour susciter dans la classe dominante l'envie de la mettre en œuvre, certes après moultes transformations, ajustements, adaptations au nouveau contexte d'application.

Il y a le temps rapide, vif, pressé des élites (pédagogique en l'occurrence) qui innove ; il y a le temps mesuré, lent, voire long, des politiques, temps lié aux choix socio-politiques des gouvernements et à l'évolution des mentalités (Pomian, 1988). Seule la rencontre entre ces deux temps disjoints permet qu'advienne ce qui est parfois perçu comme une « révolution ». Entre la parution du rapport LEMO en 1975 et l'ouverture des premières HEP formant à l'enseignement au degré primaire en 2001 (CSRE, 2007, p. 8), il y a 25 ans, soit le temps d'une génération. C'est assez pour que le temps long du politique et le temps bref des professionnels et professionnelles de la formation à l'enseignement se rejoignent dans une rare conjonction qui a permis l'accélération du processus d'évolution des formations à l'enseignement jusqu'à leur mise en place au niveau tertiaire dans tous les cantons de Suisse.

Que cet ouvrage collectif qui retrace et analyse l'apport du rapport LEMO dans les formations à l'enseignement en Suisse rende hommage aux pédagogues qui ont su voir loin : l'écho de leurs propositions innovantes ne s'est pas encore éteint, 50 ans après sa publication.

Références bibliographiques

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Presses Universitaires de France.

Altermatt, U. (1994). *Le catholicisme au défi de la modernité*. Payot.

Appius, S. & Nägeli, A. (2025). Vom Seminardirektor zur (Hoch-)Schulleitung - Partizipation in der St. Galler Lehrpersonenbildung 1950-2007. In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 165-175). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453458>

Biollaz, L. (1974). *La participation des élèves à l'École normale des instituteurs du Valais, Sion 1966-1974*. Mémoire de licence non publié. Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, section des sciences de l'éducation.

CDIP (Ed.) (1976). *La formation des maitres de demain*. Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique.

CDIP (1996). *Introduction des nouveaux enseignants à leur profession. Rapport 40D*. Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction publique.

Criblez, L. (2025). «Lehrerbildung von morgen» als Expert:innenbericht - Der LEMO-Bericht im Kontext der Entstehung wissenschaftlicher Politikberatung im Bildungsbereich. In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 69-80). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453444>

CRSE (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*. Centre de coordination pour la recherche en éducation.

Hofstter, R. & Schneuwly, B. (2001). *Les Sciences de l'éducation en Suisse. Évolution et perspectives*. Centre d'études de la Science et de la Technologie CEST 2001/6. https://s3.eu-central-2.amazonaws.com/swr-cms/d/assets/legacy/stories/archiv/CEST_2001_Science_Education_Suisse_f.pdf

Hofstetter, R. (2010). *Genève, creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle-première moitié du XXe siècle)*. Droz.

Jenelten, R. (1985). LEMO und die Lehrerbildung im Wallis. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 111-112.

Merazzi, C. (1985). LEMO et la formation des enseignants primaires en Suisse romande. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 106-110.

Périsset, D. (2001). Quand une société se transforme. L'évolution de la formation des instituteurs valaisans entre 1950 et 1970. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 23(1), 119-135. <https://doi.org/10.25656/01:3760>

Périsset, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Écoles normales du Valais romand*. Cahiers de Vallesia, 10.

Périsset, D. (2007). De l'éducation normalienne à l'éducation nouvelle: un grain de sable dans la tradition. L'expérience de la co-gestion à l'École normale des instituteurs de Sion (Valais). *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 141-157. https://www.revuedeshesep.ch/pdf/vol-6/08_perisset.pdf

Perrenoud, M. (2025). L'enseignement comme un travail social «au plein sens du terme»? - Réflexions à partir d'un rapport sur le demain d'hier. In C. Huber & P. Tresp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 125-134). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453452>

Pomian, K. (1988). L'histoire des structures. Dans Le Goff (dir.), *La Nouvelle Histoire* (p. 109-136). Complexe.

Tremp, Peter & Hoffmann-Ocon, Andreas (2025). Verwandtschaftlich verbunden – LEMO und die Höhere Pädagogische Lehranstalt in Zofingen/Aargau. In Christina Huber & Peter Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen – Einschätzungen – Entwicklungen* (S. 211-223). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453466>

Verwandtschaftlich verbunden – LEMO und die Höhere Pädagogische Lehranstalt in Zofingen/Aargau

Liens de parenté – Le rapport LEMO et La Höhere Pädagogische Lehranstalt d’Argovie à Zofingue

Autoren | Peter Tremp und Andreas Hoffmann-Ocon

Der Kanton Aargau hatte in den 1970er-Jahren mit der Eröffnung der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL, Standort: Zofingen) von einer traditionellen seminaristischen Lehrer:innenausbildung auf ein nachmaturitäres, viersemestriges Modell umgestellt. Die Eröffnung 1976 fiel zeitlich eng mit dem LEMO-Bericht zusammen, mit dem die Entwicklungen im Aargau auch personell verflochten waren. Der Beitrag stellt diese neue Anstalt für die Ausbildung von Primar- und Realschullehrer:innen in ihren konzeptionellen Überlegungen vor, vergleicht diese mit ausgewählten Vorschlägen des LEMO-Berichts, benennt strittige Themen und zeichnet bildungspolitische Debatten nach. Ergänzend wird auf die notwendigerweise neuen Eintrittsvoraussetzungen eingegangen, insbesondere auf einen gleichzeitig geschaffenen neuen (kantonalen) Maturitätstypus, der sich als hauptsächlicher Zugangsweg zur HPL etablieren sollte.

Kanton Aargau | kantonale Bildungspolitik | Maturität | Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Dans les années 1970, le canton d’Argovie était en train de transformer la formation traditionnelle des enseignant·e·s, dispensée jusqu’ici par les écoles normales, en introduisant, avec l’ouverture de la Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) d’Argovie à Zofingue, un modèle post-maturité de quatre semestres. L’inauguration de l’institution en 1976 coïncidait étroitement avec la publication du rapport LEMO, avec lequel les développements cantonaux étaient également étroitement liés au niveau du personnel. Cette contribution présente les principes conceptuels de cette nouvelle institution destinée à la formation des enseignants du primaire et de différents types d’école secondaire, les compare à un certain nombre de propositions du rapport LEMO, identifie certains sujets controversés et retrace les débats politico-éducatifs de l’époque. En complément, elle aborde les nouvelles conditions d’admission qu’impliquait cette réforme, notamment la création simultanée d’un nouveau type de maturité (cantonale), qui devait s’imposer comme voie principale d’accès à la HPL.

Canton d’Argovie | maturité | politique éducative cantonale | réforme de la formation des enseignant·e·s

1 Ein Reformprojekt von nationaler Bedeutung

Die Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) bedeute – so hielt es → Hans Gehrig (damaliger Direktor des Oberseminars des Kantons Zürich, später dann Direktor des neu geschaffenen Seminars für Pädagogische Grundausbildung) in einem Beitrag zur Eröffnung dieser neuen Lehrer:innenbildungseinrichtung fest – «eine Pioniertat, folgerichtige Umsetzung von Postulaten, wie sie in allen den gesamtschweizerischen Aktivitäten der letzten Jahre als Konsens herausgearbeitet worden sind» (Gehrig, 1976, S. 747). Damit bezog sich Gehrig nicht zuletzt auf den ein Jahr vorher publizierten LEMO-Bericht (Müller et al., 1975). Diese Verbindung zu diesem Bericht findet sich auch in der Hommage an die HPL, die Heinz Wyss zum 20-Jahre-Jubiläum verfasst hatte: «Was die Kommission «Lehrerbildung von morgen» (1975) im Neudenken der Ziele, Inhalte und Organisationsformen einer zeitgemässen Ausbildung der Lehrkräfte postuliert hat, hat sich ab 1976 in der nachmaturitären beruflichen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ... an der HPL beispielhaft umgesetzt und weiterentwickelt» (Wyss, 1997, S. 252). Diese Einrichtung sei «zu einem Reformprojekt von nationaler Bedeutung» (Wyss, 1997, S. 252) geworden.

Im vorliegenden Beitrag wird der Kontext der Gründungsphase ausgeleuchtet. Sodann werden ausgewählte zentrale Strukturmerkmale dieser neuen Einrichtung der Lehrer:innenbildung beschrieben und einige (bildungspolitische) Debatten skizziert – wodurch der insgesamt enge Bezug zum LEMO-Bericht verdeutlicht wird. Zu diesem Zweck sollen historische Argumente von Reformbestrebungen der Lehrer:innenbildung der 1970er-Jahre erschlossen und in den weiten Kontext der Diskussion über den LEMO-Bericht gestellt werden. Die vergangenen Vorstellungen davon, wie die Lehrer:innenbildung am besten eingerichtet werden könne, basierten auf dem Rückgriff auf bildungspolitisch «günstige» kantonale Konstellationen und Rahmenbedingungen sowie auf wissenschaftsorientierte Expertise. Wie wurden die bildungspolitischen Voraussetzungen und die – womöglich teilweise überhöhten – Vorstellungen von (Bildungs-)Wissenschaften zur Begründung einer Reform der Lehrer:innenbildung genutzt?

2 Dekret 1972: Neue Lehrer:innenbildung

2.1 Vorgeschichte und Kontext

Die Geschichte der Lehrer:innenbildung im Aargau begann schon bald nach der Kantonsgründung 1803. Mit dem Umzug des Lehrerseminars in das aufgehobene Kloster Wettingen (1847) etablierte sich wenige Jahrzehnte später eine Einrichtung, welche die Lehrer:innenbildung im Kanton Aargau über viele Jahrzehnte prägen und erst ab 1976 durch die HPL abgelöst werden sollte.

Das Lehrerseminar (vorerst ausschliesslich für junge Männer geöffnet) integrierte – im Anschluss an die obligatorische Schulzeit – eine höhere Allgemeinbildung mit einer Berufsbildung, die eben auf den Lehrberuf vorbereitete. Allerdings wurde auch im Aargau bereits im 19. Jahrhundert eine Trennung von Allgemein- und Berufsbildung zum Thema und damit eine mögliche Aufhebung des Seminars und eine Lehrerbildung im Anschluss an die Kantonsschule (Schäfer, 1976, S. 62). In den 1940er-Jahren wurde dann geprüft, ob das Seminar in ein Unter- und ein Oberseminar gegliedert werden solle. In einem Dekret, 1951 durch den Grossen Rat des Kantons Aargau zur Umsetzung verabschiedet, wurde eine Aufteilung von $3\frac{3}{4}$ plus $\frac{1}{2}$ plus $\frac{3}{4}$ Jahren vorgesehen und damit eine klarere Gliederung in Allgemeinbildung und Berufsbildung bei einer gleichzeitigen Verlängerung der Ausbildungsdauer von vier auf fünf Jahre. Das Dekret «konnte infolge des rapid zunehmenden Bedarfs an Lehrern nicht vollzogen werden» (Schäfer, 1976, S. 62).

Ab 1962 wurde die Diskussion zur Gestaltung der Lehrer:innenbildung wieder aufgenommen und eine gemischte Kommission mit Vertretungen des Erziehungsdepartements, der Kantonalkonferenz der Lehrer:innen, des aargauischen Lehrervereins und der Seminare¹ eingesetzt (Lattmann, 1976, S. 754). Im Zusammenhang mit dem begleitenden meinungsbildenden Prozess sind nicht nur die offiziellen Vernehmlassungen zu erwähnen, sondern insbesondere auch die Tagungen, die der Vorstand der Aargauischen Kantonalen Lehrerkonferenz kurz vor der gesetzgebenden Debatte im Grossen Rat veranstaltet hatte (Süsstrunk, 1975). Diese Debatte im Grossen Rat 1972 über das vorgeschlagene «Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung» (Kanton Aargau, 1972) führte schliesslich zur Gründung und 1976 zur Eröffnung der HPL.

1 Die Lehrerbildung im Aargau, vorerst auf ein einziges Seminar beschränkt, wurde später ausdifferenziert. So wurde das Seminar Wettingen ab 1873 durch ein Lehrerinnenseminar ergänzt, das an die private Töcherschule in Aarau angegliedert war. Im 20. Jahrhundert wurden Seminare für Arbeitslehrerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen und Kindergärtnerinnen geschaffen. Ab Mitte der 1960er-Jahre wurden die Lehrer:innenseminare in Wettingen und Aarau koedukativ geführt und Zweigseminare (später in selbstständige Einrichtungen überführt) in Wohlen und Zofingen eröffnet.

Lehrer:innenbildung in der Schweiz wird weitgehend als kantonale Angelegenheit gesehen, doch sind die jeweiligen Diskussionen nicht unbeeinflusst von Entwicklungen in anderen Kantonen. So wurde in Genf, Basel-Stadt und Zürich bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Maturität für den Eintritt in die kantonale Ausbildung für Primarlehrpersonen vorausgesetzt, womit Allgemeinbildung und Berufsbildung getrennt wurden. Die Reformbestrebungen im Aargau korrespondierten somit mit ausgewählten gesamtschweizerischen respektive mit deutschschweizerischen Überlegungen und Entwicklungen in der Lehrer:innenbildung: Mit der Gründung der «Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplangforschung» (FAL) durch →Karl Frey, zu der zunächst →Urs Peter Lattmann, Iwan Rickenbacher und Ralf Horn zählten, wurde Curriculumforschung mit sozialwissenschaftlichen Zugriffen als Revisionsprojekt verfolgt, auch um eine empirische Grundlage für die Erneuerung der Lehrer:innenbildung zu gewinnen (Höhener, 2021, S. 55). Frey verstand als erste Aufgabe der Pädagogik, dass ein «Curriculum für die Lehrerbildung» gestaltet werde, das sich an die «Lehrerbildner» richte: «Eine Reform der Lehrerbildung ... ohne artikulierte Kriterien für die Beurteilung dessen, was die optimale Lehrerbildung sei, wird leicht zu einer Scheinreform» (Frey, 1969, S. 400). Mit den Ergebnissen einer «Strukturanalyse der schweizerischen Volksschullehrerbildung», die einige Vorschläge im LEMO-Bericht fundierte (Müller et al., 1975, S. 63) – Frey untersuchte zusammen mit 40 examinierten Pädagogikstudierenden von 1967 bis 1969 die Situation von 52 Lehrerbildungsanstalten – sollte eine koordinierte und an die damalige Curriculumforschung angelehnte Revision der Lehrer:innenbildung durchgeführt werden (Frey & Mitarbeiter, 1969, S. 14; Robinsohn, 1971). So wurde der Anspruch verfolgt, nicht nur Inhalte und Ziele von Bildungsprozessen rational und methodisch überprüfbar zu bestimmen, sondern auch deren Realisierung im Unterricht zu planen und die Lernergebnisse systematisch zu überprüfen (Heiland, 2024, S. 126; Künzli, 2009, S. 135). Frey monierte, dass in schweizerischen Lehrerbildungsanstalten innerhalb der pädagogischen Ausbildung Postulate «vom offenen Menschen» und «von der Unbestimmtheit des Handelns» hinsichtlich des Leitbilds der «Persönlichkeitsentwicklung» postuliert würden, aber für Lehrpersonen unklar bleibe, wie derartige Erziehungsziele als «Entwicklungshilfe» für jugendliche Menschen umgesetzt werden könnten (Frey, 1969, S. 403). So war für Freys damalige Gegenwartsdiagnosen der sich daraus ergebene Neuheitsanspruch konstitutiv (Meyhöfer & Werron, 2022, S. 60): Frey argumentierte übergreifend, dass die Pädagogik stärker die Funktion gewichten müsse, berufsbildend und berufsvorbereitend zu wirken, anstatt auf kulturelle und persönlichkeitsbildende Fragen und Inhalte zu fokussieren (Frey, 1969, S. 403; Künzli et al., 2013, S. 305).

Arthur Schmid, der zwischen 1965 und 1993 als Aargauer Erziehungsdirektor amtierte, konnte an übergeordnete Neukontextualisierungen der beobachteten Situationen in den schweizerischen Orten für Lehrer:innenbildung anknüpfen und umschrieb das bildungspolitische Klima mit folgender Zeitdiagnose und damit einhergehenden Handlungsappellen:

Wir dürfen nicht nur vom Schüler erwarten, dass er sich lernend bemüht, sondern wir erwarten das auch von der Schule, nämlich dass sie dazulernt. ... Aus diesen Überlegungen heraus haben wir in unserem Kanton ... ein Schwergewicht der Volksschulreform auf die Reform der Lehrerbildung gelegt, in der Meinung, dass zwar das Kind im Mittelpunkt unserer Bemühungen steht, dass jedoch diese Bemühungen zentral vom Pädagogen ausgehen. (Schmid, 1976, S. 742)

Mit der Idee einer Volksschulreform durch Reform der Lehrer:innenbildung wurden die höheren Berufsschulen für angehende Unterrichtende nicht zuletzt auch durch den LEMO-Bericht als dynamisches Handlungsfeld entdeckt. In dieser bildungspolitischen Aufbruchstimmung galt die «Institution der dritten Bildungsstufe» respektive das «Institut für Lehrerbildung» als «Alternative zum seminaristischen Weg», da die Berufsbildung «alleinige Zielsetzung» war, Studierende mit einer Maturität als «mündige Erwachsene» eintreten sollten und die Dozierenden als «Spezialisten der berufsbildenden Fächer» mit Augenmerk auf einen «intensiven Theorie-Praxis-Bezug» vorgesehen waren (Müller et al., 1975, S. 86). Wenn Schmid betonte, dass die Bildungspolitik als Gestalterin sowie die Herangehensweise in den Instituten für Lehrerbildung «nicht wissenschaftlich genug sein» könnten (Schmid, 1976, S. 743), entsprach er den Wahrnehmungen in der Zeit der Bildungsexpansion: Getrieben durch die Bildungsplanungsanstrengungen hegte man gegenüber Bildungspolitik und Bildungsverwaltung besondere Rationalitätserwartungen und war dafür bereit, die Grenzen und Logiken zwischen Wissenschaft und Politik zu verwischen (Criblez, 2016, S. 395).

Insgesamt lassen sich in den 1960er-Jahren eine Bildungs- und Planungseuphorie und eine Aufbruchstimmung ausmachen, die sich nicht nur auf den Bereich der Lehrer:innenbildung und der Schulen beschränkten, sondern beispielsweise 1961 auch zur Gründung der Kantonsschule Baden (in Ergänzung zur zuvor einzigen Kantonsschule in Aarau) und 1965 zur Eröffnung der Höheren Technischen Lehran-

stalt (HTL) in Windisch führten. Der Elan zeigte sich auch im – später allerdings gescheiterten – Projekt einer Hochschule Aargau, dem sicherlich ambitioniertesten damaligen Vorhaben im Bildungsbereich im Kanton Aargau (insgesamt dazu Fricker, 2001): Der Vorschlag sah eine Hochschule für Humanwissenschaften mit den beiden Abteilungen für klinische Medizin und für Bildungswissenschaften vor. Später wurde das Projekt zu einer aargauischen Hochschule für Bildungswissenschaften reduziert und 1976 schliesslich abgebrochen – just also im Jahr der HPL-Eröffnung. In unserem Zusammenhang sind diese Aargauer Hochschulpläne nicht nur insofern von Interesse, als sie diese Bildungseuphorie illustrieren, sondern insbesondere auch deshalb, weil hier die Bildungswissenschaften ins Zentrum gerückt wurden, die beabsichtigte Hochschule aber gleichwohl – aus heutiger Sicht überraschend – kaum Berührungspunkte mit den Plänen zur Neugestaltung der Lehrer:innenbildung sichtbar werden lässt. Lediglich (künftige) Dozierende der Lehrer:innenbildung hätten hier ein passendes Qualifikationsangebot gefunden (Fricker, 2001, S. 95), sah sich die Hochschule für Bildungswissenschaften nämlich als Forschungseinrichtung sowie als wissenschaftliche Weiterbildungsstätte für Berufsleute aus der pädagogischen Praxis.

2.2 Das Dekret über Lehrerbildung von 1972

Das «Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung», das schliesslich am 19. Dezember 1972 im kantonalen Parlament diskutiert und verabschiedet wurde (Kanton Aargau, 1972), kann somit als Ergebnis einer rund zehn Jahre langen Vorbereitungsarbeit und gleichzeitig einer optimistischen Aufbruchstimmung gedeutet werden. Es besiegelte den Abschied von der seminaristischen Tradition. Bereits in § 1 («Grundsatz») wird Folgendes festgehalten:

²Die Ausbildung zum Primarlehrer gliedert sich in eine allgemeine Mittelschulbildung und die berufliche Ausbildung.

³Der Mittelschulbildung dienen die bestehenden Gymnasialtypen, ferner das pädagogisch-soziale Gymnasium; die berufliche Ausbildung erfolgt an höheren pädagogischen Lehranstalten.

Danach folgen viele Paragraphen zum pädagogisch-sozialen Gymnasium (Kanton Aargau, 1972, §§ 3-19), bevor in ähnlichem Umfang die Bestimmungen zur Höheren Pädagogischen Lehranstalt folgen (Kanton Aargau, 1972, §§ 20-36). Hier wird auch der «Grundsatz der Ausbildung» festgehalten: «Die berufliche Ausbildung der Studierenden erfolgt auf wissenschaftlicher Grundlage und in ständiger Verbindung mit der Praxis» (Kanton Aargau, 1972, § 23).

In der Debatte des Grossen Rates vom 19. Dezember 1972 hielt der Präsident der Kommission für kantonale Schulen (und spätere Regierungsrat des Kantons Aargau) Hans Jörg Huber Folgendes fest:

Man kann sich fragen, ob der Zeitpunkt für die Legiferierung günstig gewählt ist. Die Kommission bejaht diese Frage, obwohl wir wissen, daß Studien auf der Ebene der Erziehungsdirektorenkonferenz über «Die Lehrerbildung von morgen» und «Die Mittelschule von morgen» noch nicht abgeschlossen sind. Wir wissen um die Tendenzen in beiden Kommissionen und wir können sagen, daß mit diesem Vorschlag zumindest nicht gegensätzliche Thesen vertreten werden.

Ein Zuwarten rechtfertigt sich nicht, weil nach Vorliegen der Berichte die Phase der Meinungsbildung vor der Phase einer allfälligen Realisation eingeleitet werden muß. Zudem handelt es sich bei unserer Vorlage um ein Dekret, das eine gewisse Flexibilität erlaubt. Wir verbauen nichts, aber wir wagen etwas Notwendiges. (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1972, Geschäftsnummer 2288, S. 2683)

Insgesamt unterstützten alle Fraktionen das vorgeschlagene Dekret – der Vertreter der FDP (Dr. Ernst Fahrländer, Rothrist) beispielsweise hielt fest, in den Grundlagen zur Parlamentsdebatte werde «ein zukunftsfreudiger Grundton angeschlagen. Auch unsere Fraktion stimmt mit ein» (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1972, Geschäftsnummer 2288, S. 2685) – gleichzeitig waren viele Voten im Parlament geprägt durch den damals bestehenden Lehrpersonenmangel. Am meisten zu reden gab in der Detailberatung das Mitgestaltungsrecht der Studierenden in § 31 (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1972, Geschäftsnummer 2289, S. 2702-2703; vgl. dazu in diesem Band Appius & Nägeli, 2025).

Neben dem Kommissionspräsidenten Huber wies insbesondere der Regierungsrat und Erziehungsdirektor Arthur Schmid auch auf den sich in Arbeit befindenden LEMO-Bericht hin:

Wir sind im Hinblick auf die Grundvorstellungen der Schweizerischen Kommission für die Lehrerbildung von morgen absolut auf dem richtigen Weg, sowohl mit dem Oberbau wie mit dem Unterbau, der eine der beiden Möglichkeiten ist, welche die Kommission «Lehrerbildung von morgen» als wünschenswert erachtet. (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1972, Geschäftsnummer 2288, S. 2694)

Zwar lag zum damaligen Zeitpunkt der LEMO-Bericht noch nicht vor, doch gehörten auch einige Aargauer zur LEMO-Kommission, so der Wettinger Altseminardirektor →Paul Schäfer (1904-1985) und →Matthias Bruppacher, Chef der Abteilung Hochschule im Erziehungsdepartement des Kantons Aargau (bis September 1972, im LEMO-Bericht fälschlicherweise als Martin Bruppacher erwähnt). Zudem war Urs Peter Lattmann, der spätere Direktor der Lehramtsschule Windisch und schliesslich Gründungsdirektor der HPL, bis September 1971 wissenschaftlicher Sekretär der LEMO-Kommission.

3 Die Höhere Pädagogische Lehranstalt

Vergleicht man die entstehende HPL mit den Postulaten im LEMO-Bericht, so fällt auf, wie zentrale Elemente, wie sie der LEMO-Bericht für die nachmaturitäre Lehrer:innenbildung beschreibt, im Aargau zeitgleich umgesetzt werden. Der Gründungsdirektor der HPL hielt denn auch Folgendes fest: «Eine wertvolle Hilfe war der Bericht der eidgenössischen Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen»» (Lattmann, 1976, S. 754). Mit der Höheren Pädagogischen Lehranstalt entschied sich der Kanton Aargau dezidiert für den maturitätsgebundenen Weg und wählte damit diejenige Option, die im LEMO-Bericht ausführlich beschrieben wird und eine pointierte Berufs- und Wissenschaftsorientierung verfolgt.

3.1 Strukturierung und Umfang der Studieninhalte

Die enge konzeptionelle Verknüpfung von HPL und LEMO-Bericht zeigt sich beispielsweise in der inhaltlichen Strukturierung des Studiums und insbesondere in der Stundentafel. Das viersemestrige Studium an der HPL war in zwei «innere Einheiten» von je zwei Semestern unterteilt: ein «pädagogisch-psychologisch-unterrichtspraktisches (allgemeindidaktisches) Grundstudium» (erstes und zweites Semester), bei dem «die Phänomene Erziehung und Unterricht in all ihrer Vielschichtigkeit» und «von allem Anfang an mit der Berufsaufgabe des Lehrers verbunden» (Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 1976, S. 21-22) waren, auf das eine stufenorientierte fachdidaktische Ausbildung im dritten und vierten Semester folgte. Über alle Semester hinweg waren musische Fächer und Sportfächer vorgesehen (Lattmann, 1976).

Die inhaltlichen Anteile wurden wie folgt ausgewiesen (Lattmann, 1976, S. 756-758):

- a. Erziehungswissenschaftliche Ausbildung (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Didaktik, Theorie der Schule): ca. 27%;
- b. Fachdidaktische Ausbildung: ca. 17%;
- c. Unterrichtspraxis (inklusive eines kleinen Praktikums von drei Wochen Dauer am Ende des zweiten Semesters und eines grossen Praktikums von sechs Wochen Dauer am Ende des dritten Semesters): ca. 30%;
- d. Musische Fächer und Sportfächer: ca. 16% (respektive 22% mit integrierter fachdidaktischer Ausbildung);
- e. Problembezogenes Fachstudium (konkrete schulische und erzieherische Alltagsprobleme werden wissenschaftlich, interdisziplinär und in Teamarbeit angegangen): ca. 8%;
- f. Allgemeinbildende Fächer (Freifachangebot im Bereich von Literatur, Geschichte, naturwissenschaftlichen Fächern usw.).

Vergleichen wir diese Gewichtung mit den Zeitanteilen, die der LEMO-Bericht vorsieht (Müller et al., 1975, S. 176-177), so ist dieses Unterfangen insofern erschwert, als die HPL zwar der disziplinären Strukturierung weitgehend folgte (die Allgemeine Didaktik allerdings der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zuordnet), aber lediglich die Präsenzstunden auswies, während der LEMO-Bericht auch Hausarbeitsstunden auflistete, die insbesondere in den erziehungswissenschaftlichen Fächern einen bedeutenden Anteil ausmachten (während sie in einigen anderen Fächern mit null Stunden angegeben waren). Während zudem an der HPL mit dem «Problembezogenen Fachstudium» ein Studienelement in seinen Zeitanteilen angegeben wurde, wurde im LEMO-Bericht das verwandte «Projektstudium» zwar auch erwähnt (beispielsweise Müller et al., 1975, S. 89), aber es wurde im «Fächerkatalog mit den Zeitanteilen» (Müller et al., 1975, S. 176-177) als Studienelement nicht explizit ausgewiesen (vgl. Tabelle 1). Insgesamt, so können wir aber festhalten, nehmen die erziehungswissenschaftlichen Fächer sowohl im LEMO-Vorschlag als auch in der HPL mit einem guten Viertel der Studienzeit einen vergleichbaren Umfang ein.

Der maturitätsgebundene Weg zum Lehrberuf setzte die Einrichtungen in einen Bezug zu den Maturitätsschulen, an die sie anschlossen. Und umgekehrt stellte sich die Frage nach einer Erweiterung der Maturitätstypen.

Tabelle 1: Erziehungswissenschaftliche Fächer und Studienanteile

	LEMO			HPL 1976	HPL ^a 1978
	Normalkurs- stunden	Hausarbeits- stunden	Arbeits- stunden	Stundentafel	Stundentafel
Pädagogik (HPL: Allgemeine Pädagogik)	126	100	226	177	172
Pädagogische Psychologie	126	100	226	258	204
Schultheorie (HPL: Theorie der Schule)	36	28	64	69	27
Anwendungsbereiche	92	76	168	–	–
Allgemeine Didaktik	78	64	142	75	86
Total	458	368	826	579	489

Anmerkungen: Arbeitsstunden = Total aus Normalkurstunden und Hausarbeitsstunden; a Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung an der HPL wurde mit der Stundentafel von 1978 reduziert (vgl. Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 1982, S. 22).

3.2 Maturität als Zugang

Bei der Vorbereitung des Dekrets von 1972 über die neue Lehrer:innenbildung des Kantons Aargau gab es schweizweit geregelt lediglich die drei Maturitätstypen A (Schwerpunkt Griechisch und Latein), B (Schwerpunkt Latein) und C (mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung), doch exakt einen Tag vor der Parlamentsdebatte hatte der Bund auch die beiden Typen D (neusprachliche Richtung) und E (wirtschaftswissenschaftliche Richtung) anerkannt.

Der Kanton Aargau (1972) hielt mit dem «Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung» auch fest, dass die bestehenden Gymnasialtypen durch den neuen Typus «pädagogisch-soziales Gymnasium» zu ergänzen seien.² Als Aufgabe wurde in § 3 Folgendes festgeschrieben: Die Schulen dieses neuen Typus «vermitteln ihren Schülern eine höhere Mittelschulbildung, welche den Zugang zu den geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten der Hochschulen gewährleistet», und «sie bereiten auf das Studium an höheren pädagogischen Lehranstalten vor. Sie vermitteln propädeutische Kenntnisse und Erfahrungen in pädagogischer und sozialkundlicher Richtung und pflegen die musischen Fächer». Die konkrete Ausarbeitung dieses neuen Maturitätstypus war von einigen Kontroversen begleitet, bei denen es insbesondere auch um den Anteil der musischen Fächer und des Sports ging und damit – implizit – auch um die Weiterführung einer seminaristischen Tradition, die hier einen Schwerpunkt sah. Der enge Bezug der Entwicklungen im Kanton Aargau zum LEMO-Bericht zeigt sich nicht nur in einer Richtung: So wurde gerade das pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium auch im LEMO-Bericht (Müller et al., 1975, S. 94–95) zum Thema, wobei explizit auf den Kanton Aargau verwiesen wurde. Gleichzeitig wurde dort festgehalten, was später auch für den Aargau galt: Die Lehrer:innenbildung sollte «auch künftig für die Absolventen aller Gymnasialtypen offenstehen» (Müller et al., 1975, S. 95). In der Frage, ob die nachmaturitäre Ausbildung eine spezifische pädagogische Vorbereitung auf Mittelschulniveau erfordere, wurde das pädagogisch-soziale Gymnasium an der sogenannten «HPL-Tagung» vom 25. Oktober 1972 (Süsstrunk, 1975, S. 2) zum Argument ausserhalb des Kantons Aargau. Der Leiter der Oberseminarabteilung des evangelischen Lehrerseminars Zürich-Unterstrass, Hans Jakob Tobler, argumentierte mit dem vorgesehenen pädagogisch-sozialen Gymnasium, dass nur eine «deutliche propädeutische <Sensibilisierung> des Mittelschülers im psychologisch-pädagogisch-sozialen und musischen Bereich» einen kontinuierlichen «Auseinandersetzungsprozess» mit sozialen und psychologischen Einsichten gewährleiste (Süsstrunk, 1975, S. 31–32). Während der LEMO-Bericht die Unterabteilung des Seminars mit überwiegend allgemeinbildenden Fächern als einen möglichen Baustein des seminaristischen Wegs hin zum Lehrberuf sah (Müller et al., 1975, S. 74–75), gingen Verfechter:innen dieses Wegs davon aus, dass die Rekrutierung angehender Unterrichtender in dieser Linie passgenauer und schärfer erfolgen könne. Demgegenüber betonte der Leiter des kantonalen nachmaturitären Oberseminars

² Interessanterweise wird dieser Maturitätstypus im «Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung» (Kanton Aargau, 1972) geregelt, nicht ergänzend zu den anderen Maturitätstypen.

Zürich, Hans Gehrig, dass Wahrnehmungen zeigen würden, dass insbesondere die Gymnasiast:innen – und weniger die Unterseminarist:innen – «die anspruchsvolleren und leistungsfähigeren Schüler» am Oberseminar seien (Süsstrunk, 1975, S. 32).

Gehrigs Auftrag bei der Konzeption der HPL war es, die besonderen Erfahrungen aus der Ausbildungsinstitution für Lehrpersonen beizusteuern, die «einen Kompromiss darstellt zwischen den Forderungen nach (weiterhin) rein seminaristischer oder rein akademischer Lehrerbildung» (Süsstrunk, 1975, S. 32). Die Erfahrungen Gehrigs standen damit im Gegensatz zu den Behauptungen im LEMO-Bericht, nach denen das Problem des maturitätsgebundenen Wegs und eines «Instituts für Lehrerbildung» mit Maturand:innen einer Mittelschule darin bestehe, dass diese einer «lehrerbildungsspezifischen Ergänzung oder Erweiterung» bedürfen (Müller et al., 1975, S. 87). Die Attraktivität dieser Argumentation bestand darin, dass sie an ein Narrativ anknüpfen konnte, dem zufolge die Kandidat:innen des seminaristischen Wegs respektive des Unterseminars in jungen Jahren auf «jene Anlagen des Charakters [geprüft würden], die eine günstige Prognose für die spätere Eignung zum Lehrberuf ermöglichen» (Unterseminar Küsnacht, 1946, S. 1). Im Umkehrschluss bedeutete dies, dass diejenigen, die nicht von einem Unterseminar, sondern von der Mittelschule in die (zweite) Phase der Berufsausbildung angehen, der Lehrer:innen getreten waren, Defizite hinsichtlich des späteren Lehrberufs hätten. Zum einen seien sie in einer biografisch frühen und sensiblen Phase kaum mit (durchaus strittigen) charakterologischen Kriterien und Persönlichkeitsaspekten auf die Eignung zum Lehrberuf geprüft worden, zum anderen seien sie nicht bereits in der Mittelschulphase in pädagogische Probleme eingeführt worden (Hoffmann-Ocon & Grube, 2024, S. 249-250).

Verfechter:innen von Unterseminaren und pädagogischen Gymnasien sahen in der Zweiteilung der Lehrer:innenbildung in eine Grundausbildung und in eine stufenspezifische Berufsausbildung die Gefahr einer unverhältnismässig langen Ausbildungsdauer und führten jugendpsychologische Gründe an, um eine Neuausrichtung der Lehrer:innenbildung zu verhindern: Man solle der Jugend bereits früh Verantwortung übertragen und sie in das Berufsleben eintreten lassen und nicht durch übermässig verlängerte Ausbildungsgänge die Gefahren der «erlernten Hilflosigkeit» und des «verstärkten Praxischocks» erhöhen (Tobler, 1983, S. 22). Im LEMO-Bericht wurde das pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium als Brückeneinrichtung genannt, die so lange Sinn für zukünftige Lehrpersonen ergebe, wie «ein Gesamtgymnasium mit grosser Wahlfächerfreiheit in den oberen Klassen [nicht] verwirklicht» sei (Müller et al., 1975, S. 94). Hinter dieser Aussage stand die Annahme, dass der starre Pflichtfächerkanon an den Gymnasien keine gesellschaftswissenschaftlichen und musischen Fächer vorsah, die für angehende Lehrer:innen interessant wären. Wohl vor dem Hintergrund der von Gehrig genannten Erfahrungen wurde im LEMO-Bericht – allfällige Kritik gleich selbst vorwegnehmend – die Gefahr angesprochen, dass das pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium «nicht etwa ein «weicher» Ausweg für Unbegabte werden» dürfe (Müller et al., 1975, S. 94).

3.3 Die Eröffnung der HPL 1976

Während sich die Arbeit der gemischten Kommission im Aargau zur Neugestaltung der Lehrer:innenbildung und die Erstellung des Prospektivberichts «LEMO» bis zur Mitte der 1970er-Jahre in der Phase der «Gesamtplanungen» und – befeuert durch die wirtschaftliche Hochkonjunktur – des «Höhenflug[s] von Prognosen» befanden, geriet diese Euphorie in der Schweiz gegen Mitte der 1970er-Jahre «synchron zur ökonomischen Konjunktur in eine akute Krise» (Tanner, 2015, S. 410). Genau in dieser Zeit, in der unter anderem ökonomisch bedingt Zweifel an den Steuerungsmöglichkeiten des wissenschaftlichen Fortschritts wuchsen, womöglich eine Form von «Kippmoment» (Rheinberger, 2018, S. 46), wurde die HPL eröffnet.

Die Eröffnungsfeier am 21. Mai 1976 wurde begleitet durch eine Festschrift (Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 1976) und durch die Anwesenheit eines Bundesrats, des damaligen Vostehers des Departements des Innern und vormaligen Präsidenten der EDK, Hans Hürlimann, geehrt.³ Zudem hatte die Zeitschrift «Schweizer Schule» dieser neuen Einrichtung eine Ausgabe (Heft 20 1976) gewidmet und ihre «besondere Bedeutung» (Hüppi, 1976, S. 741) gewürdigt. In der Einleitung wurde dann auch der Bezug zum LEMO-Bericht unterstrichen:

Die Realisierung der HPL ist ... insoweit von gesamtschweizerischer Bedeutung, als dieses Jahr die Lehrerbildung innerhalb des Bildungssektors eine hervorragende Interessenstellung einnimmt durch die Publikation des Berichtes der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» (LEMO). (Hüppi, 1976, S. 741)

3 «Welche andere Lehrerbildungsinstitution kann sich wie die HPL rühmen, von einem Bundesrat eingeweiht worden zu sein?», fragt denn auch Heinz Wyss in seiner Würdigung zum 20-Jahre-Jubiläum der HPL (Wyss, 1997, S. 252).

Wir haben bereits weiter oben auf die personelle Verknüpfung des Kantons Aargau in der Vorbereitung des neuen Dekrets zur Lehrerbildung mit dem LEMO-Bericht hingewiesen. Diese Verbindung zeigte sich auch beim HPL-Personal der ersten Stunde und insbesondere in der Person des Gründungsdirektors Urs Peter Lattmann. Dieser war in Fribourg Teil der FAL (gegründet 1968), die gerade auch im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung wichtige Impulse beisteuerte, nicht zuletzt durch die Überlegungen zu einem Curriculum der Lehrer:innenbildung (vgl. Abschnitt 3.1) (Höhener, 2021, S. 51; Höhener & Criblez, 2018). Urs Peter Lattmann war zudem bis September 1971 erster wissenschaftlicher Sekretär der Kommission «LEMO», bevor er Karl Frey nach Kiel folgte und anschliessend im Aargau tätig wurde.

Zum Vizedirektor der HPL wurde mit Elmar Hengartner ein ausgewiesener Fachdidaktiker gewählt. Nach Studien an der Universität Innsbruck und sieben Jahren Tätigkeit als Sekundarlehrer in St. Gallen war Hengartner Hauptlehrer am Lehrerseminar Marienberg mit beschränkter Lehrverpflichtung, war er doch hauptsächlich an der neu gegründeten Pädagogischen Arbeitsstelle in St. Gallen tätig mit Schwerpunkt auf Lehrerfortbildung und Mathematikunterricht (vgl. z.B. Hengartner & Weinrebe, 1975). Mit diesen Qualifikationen entsprach Hengartner sehr genau dem gewünschten Profil eines Lehrerbildners, wie dieses im LEMO-Bericht skizziert wurde (vgl. in diesem Band Tresp, 2025). Als Vizedirektor wurde ihm die Planung der fachdidaktischen Ausbildung übertragen, die in diesem nachmaturitären Konzept eine veränderte Bedeutung erhielt.⁴

Mit Helmut Messner gehörte zudem eine weitere Person mit engem Bezug zu LEMO respektive zu →Hans Aebli zum wissenschaftlichen Personal der ersten Stunde. Messner war zur Zeit der Ausarbeitung des LEMO-Berichts bei Hans Aebli in Bern als wissenschaftlicher Assistent tätig, nachdem er ihm von Konstanz her an die neu gegründete Abteilung Pädagogische Psychologie (APP) gefolgt war. Er war zudem 1975 Mitverfasser des Bandes 4 der Publikationsreihe «Sammelreferate» («Kind, Schule, Unterricht. Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule», Messner et al., 1975), die ergänzend zum LEMO-Bericht von Hans Aebli herausgegeben wurde.

Die drei genannten Personen entsprachen mit ihren Qualifikationen somit den wissenschaftlichen Ansprüchen, die im LEMO-Bericht betont werden. Auffällig ist zudem, dass sie alle nicht aus dem Kanton Aargau stammten und mit ihren Jahrgängen 1943, 1938 und 1943 bei der Eröffnung der HPL gerade 33 respektive 38 Jahre alt waren.

4 Debatten und Einschätzungen

4.1 Die Debatte im Grossen Rat von 1976

Dass mit der feierlichen Eröffnung der HPL die Diskussionen über die Struktur der Lehrer:innenbildung nicht beendet waren, zeigte sich bereits sehr deutlich wenige Monate später, als Grossrat Isidor Bürgi (BGB, heutige SVP) am 31. August 1976 eine Interpellation im Rat einreichte, in der er dem Regierungsrat einige Fragen vorlegte «betreffend Lehrerausbildung im Kanton Aargau». Dabei schlug er vor, «wie bis anhin zwei Wege zur Erlangung des Lehrerberufes offen zu halten, nämlich den seminaristischen, mit Abschluss spätestens nach fünf Jahren, und den maturitätsgebundenen, abschliessend nach sechs Jahren» (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1976, Geschäftsnummer 1785, S. 2358). Dabei berief er sich explizit auf dem LEMO-Bericht sowie – sehr pauschal – auf «eine unerwartet grosse Zahl Leser», die ihn auf einen von ihm verfassten Zeitungsartikel hin kontaktiert hätten, sowie auf einen grossen Teil «der praktizierenden Lehrerschaft», der «wenig Vertrauen auf das mit viel Theorie auf- und ausgebaute neue Aargauische Lehrerbildungsmodell hat» (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1976, Geschäftsnummer 1785, S. 2358f.). Damit wurden Strukturfragen, die im LEMO-Bericht absichtlich offengelassen wurden, in die Ratsdebatte getragen, womit der LEMO-Bericht in die Argumentation unterschiedlicher bildungspolitischer Positionen Eingang fand.

So berief sich auch der Regierungsrat und Erziehungsdirektor Arthur Schmid in der Sitzung vom 15. Dezember 1976 in seiner Antwort auf den parlamentarischen Vorstoss in einigen Passagen explizit auf den LEMO-Bericht, wenn er festhielt, dass sich «nach Meinung der Experten» die beiden Wege «über die gleiche Zeit erstrecken», denn es werde vorausgesetzt, «dass die seminaristische Ausbildung ebenfalls sechs Jahre dauern soll» (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1976, Geschäftsnummer 1978, S. 2683). Und

4 Elmar Hengartner hat in verschiedenen Beiträgen das Konzept der Fachdidaktik an der HPL vorgestellt, zum Beispiel bereits in der Themennummer «Lehrerbildung im Wandel» der Zeitschrift «Schweizer Schule», in der die Eröffnung der HPL im Mittelpunkt stand (Hengartner, 1976). Als weiteres Mitglied der Schulleitung wurde Erich Dorer (*1927) gewählt, der vormals am Seminar Wettingen tätig war (seit 1972, u.a. als Leiter des Internats und Hauptlehrer für Methodik) und nun die schulpraktische Ausbildung verantwortete.

später fügte er an: «Es gibt keine Gründe, auf die Dauer in unserem Kanton zwei verschiedene Systeme der Lehrerbildung ins Leben zu rufen.» (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1976, Geschäftsnummer 1978, S. 2684).⁵

In der Debatte meldeten sich mehrere Parlamentarier, unter anderem Alfred Regerz, der «die Meinung des Vorstandes des aargauischen Lehrervereins» zum Ausdruck brachte (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1976, Geschäftsnummer 1978, S. 2687). Er hielt fest:

Die 6jährige Lehrerausbildung ist eigentlich ein Kind der aargauischen Lehrerschaft und des Vorstandes des Lehrervereins. Wir haben uns schon zu Beginn der 60er Jahre eingehend mit dieser Frage befasst und haben ein Modell ausgearbeitet, das in 10jähriger kritischer Prüfung die Feuerprobe bestanden hat und schliesslich mit einigen Anpassungen im Dekret gipfelte. – Nachdem diese Schule im Frühjahr ihre Tore geöffnet hat, ist es zu früh, schon daran herumzudoktern, diese Schule zurückbinden zu wollen, etwas anderes machen zu wollen als das, was jetzt angefangen worden ist.» (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1976, Geschäftsnummer 1978, S. 2687).

Damit widersprach er dem Interpellanten, was die Position der (organisierten) Lehrer:innenschaft betraf.

Vorbehalte gegenüber neuen Lehrer:innenbildung sollten das kantonale Parlament in den Folgejahren noch mehrmals beschäftigen. So schlug zum Beispiel derselbe Isidor Bürgi in einer Motion vom 22. Februar 1977 unter anderem vor, dass für Absolvent:innen des neuen Maturitätstypus «pädagogisch-soziales Gymnasium» eine Verkürzung der Lehrer:innenausbildung von vier auf zwei Semester vorgesehen werden sollte, damit die Ausbildung im musisch-sportlichen Bereich honoriert würde, was aber in der Sitzung vom 16. August 1977 mit 30:118 abgelehnt wurde (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1977, Geschäftsnummer 126, S. 126). Und 1983 wurde beispielsweise in einem Postulat die «Überprüfung der Lehrerbildung im Kanton Aargau» gefordert und vorgeschlagen, «ein mehrköpfiges, verwaltungsunabhängiges, aus Befürwortern verschiedener Ausbildungsmodelle bestehendes Gremium mit der Untersuchung der Frage zu beauftragen, ob die HPL-Ausbildung (Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung) den praktischen Anforderungen einer Lehrerbildung gerecht wird und wie das Studium (Organisation, Fächerkanon, Stundentafel) und die Hinführung dazu verbessert werden könnte» (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1983, Geschäftsnummer 733, S. 1172) – und dies, obwohl doch bereits mit dem sogenannten EREWI-Bericht (vgl. Abschnitt 4.2) viele dieser Fragen von der HPL selbst bereits aufgegriffen worden waren.

Insgesamt, so kann festhalten werden, lassen sich in diesen bildungspolitischen Debatten einige Grundfragen zur Struktur der Lehrer:innenbildung wiederfinden, die im LEMO-Bericht mit Verweis auf inhaltliche Ansprüche nicht entschieden wurden (und werden konnten). → Fritz Müller zitierte denn auch in seinem rückblickenden Beitrag zum 10-Jahre-Jubiläum des LEMO-Berichts aus der Aargauer Antwort auf den Bericht: «Gerade in den Diskussionen in unserem Kanton hat sich gezeigt, dass man mit dem Bericht den unterschiedlichsten Auffassungen gerecht werden kann» (Müller, 1985, S. 15).

4.2 EREWI – Überprüfung des Konzepts

Die Geschichte der HPL lässt sich damit streckenweise zugleich als eine Geschichte ihrer Begründung und Rechtfertigung lesen. Bereits im ersten Studienjahr nach der Einrichtung der HPL im Frühjahr 1976 wurde das Projekt «Erfahrung und Entwicklung an der HPL» (EREWI) geplant: «Die Idee und das Ziel des Projekts bestanden darin, das Konzept der HPL darzustellen und zu erproben, die Erfahrungen und Veränderungen zu sammeln und in jeder Hinsicht auf eine stete Verbesserung des Ausbildungsprogramms auszuwerten» (Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 1982, S. 6). Die Projektorganisationsgruppe, der auch der Direktor Urs Peter Lattmann angehörte, wurde weitgehend aus Dozierenden der HPL zusammengestellt, jedoch durch Vertretungen aus dem Erziehungsdepartement, des aargauischen Lehrervereins, der Studierenden und Ehemalige der HPL ergänzt. Die Bedeutung, die den unterschiedlichen Vertretungen zugeschrieben wurde, korrespondierte mit Aussagen im LEMO-Bericht zu «Tätigkeitsbereiche[n] und Beteiligte[n] in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform»: Demnach sollten «Anstösse zu Neuerungen ... nicht nur aus der Forschung (Grundlagenforschung, schulpraktische Begleitforschung) [kommen], sondern ebenso sehr aus der Schulpraxis, aus der Lehrerbildung selbst oder aus der Bildungspolitik. Wo alle diese Gruppen ... kooperieren, können gemeinsame Lösungen verwirklicht werden» (Müller et al., 1975, S. 313). Das Verständnis unterschiedlicher Vertretungen und

⁵ In der Stellungnahme zum LEMO-Bericht im Rahmen des offiziellen Vernehmlassungsverfahrens hält der Schweizerische Lehrerverein (1977, S. 70) Folgendes fest: «Der SLV begrüsst, aus grundsätzlichen Überlegungen heraus, die Duldung alternativer Wege (beide Wege könnten in grösseren Kantonen sogar nebeneinander bestehen).»

ihrer Perspektiven auf ein Bildungsreformprojekt korrespondierte mit der Idee der Institutionalisierung von verwaltungsinterner Forschung und Planung, um aus Prozessen im Bereich der Lehrer:innenbildung eine «gesteigerte Wertschöpfung zu generieren» (Rothen, 2016, S. 297).

Die Dozierenden organisierten sich an der HPL in Fachbereiche, die in Form von Arbeitsgruppen, Sitzungen und Tagungen unter anderem «die Ideale und die realen Möglichkeiten» der neuen Lehrer:innenbildung strukturieren, «individuelle und gemeinsame Erfahrungen» diskutieren und vor allem «Realisiertes, Gedachtes, Geändertes» dokumentieren sollten (Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 1982, S. 6). Der LEMO-Bericht sah ausdrücklich die Beteiligung von «Lehrerbildner[n] ..., je nach Neigung und Kompetenz ..., an der Entwicklung bildungspolitischer Konzeptionen, an Forschungsprojekten, an der Aufstellung von Curricula» vor und befürwortete im Sinne der «[p]ermanenten Reform» eine «Intensivierung der pädagogischen Begleitforschung» (Müller et al., 1975, S. 340). Darüber hinaus bekräftigten die Windischer Arbeitstagungen von 1972 zu Vorstellungen zur Realisierung der HPL, dass es insbesondere «für Dozenten im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung» die «Beteiligung an einem anspruchsvollen Forschungsprojekt im Erziehungs-, Unterrichts- oder allgemeinen Bildungssektor» erwünscht sei (Süsstrunk, 1975, S. 10).

Betrachtet man vor dem Hintergrund dieser Aufgabenzuschreibungen die Tätigkeit der am EREWI-Projekt beteiligten HPL-Dozierenden, so fällt auf, dass der Bericht eine Vielzahl von Elementen der forschenden Begleitung einer permanenten Lehrer:innenbildungsreform vorsah, was als Ausdruck zwischen moderater Evaluation und «action research» verstanden werden kann (Diederich, 1975, S. 203). Bei der Neuvermessung schulischer Organisationsformen vor allem in den 1960er- und 1970er-Jahren spielte Begleitforschung von Bildungsversuchen eine grosse Rolle. Die wissenschaftliche Dauerreflexion versprach, zu verschiedenen Zeitpunkten für zukünftige bildungspolitische Entscheidungen verwertbare Daten zu liefern (Hoffmann-Ocon, 2012, S. 140; Jenzer, 1983). Allerdings blieb die Dauerreflexion auf die Gruppe der Projektorganisationsgruppe beschränkt und der hohe Anspruch von 1975, Begleitforschung «grundsätzlich nur in Zusammenarbeit mit einem Hochschulinstitut» durchzuführen, da die HPL keine reine Forschungsstelle sei, konnte nicht eingelöst werden (Süsstrunk, 1975, S. 10).

Das deutliche Interesse an der Auswertung von Ergebnissen zwecks Verbesserung des Ausbildungsprogramms zeigte sich im von Helmut Messner schriftlich vorgelegten Teilschlussbericht des erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsbereichs, der die Fächer Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Didaktik und Theorie der Schule umfasste (Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 1982). Das allgemeine Ziel an der HPL, die Studierenden «mit einem soliden Grundwissen» auszurüsten, damit diese zu «Erziehungs- und Bildungsfachleuten – nicht aber zu Erziehungs- und Bildungswissenschaftlern ausgebildet werden» (Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 1982, S. 18), richtete sich gegen die Blickverengung entlang bloss einer Lehrmeinung. Ähnlich gelagert wurde hinsichtlich der Gliederung der berufsbildenden Fächer im LEMO-Bericht das Verständnis der Wissenschaftsorientierung näher beschrieben. Demnach komme bereits aus Gründen der kurzen Studiendauer keine «reine Wissenschaftsorientierung» infrage: «Die Zielsetzung bei der Ausbildung von Wissenschaftlern in Bildungsforschungs-Institutionen sind andere als jene der Lehrerbildung, die eine Berufsausbildung im engern Sinne sein soll» (Müller et al., 1975, S. 106).

Mit «angewandten Lehr- und Lernformen» – die von der «Vorlesung klassischen Stils» über die vorherrschende «Form des Seminars» bis hin zu «Feldstudien mit anschliessender Auswertung» reichen konnten – sollte in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung «die Auseinandersetzung mit kontroversen erzieherischen und didaktischen Auffassungen» gesucht werden, auch um «eigene pädagogische Einstellungen und Wertorientierungen zu hinterfragen» (Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 1982, S. 19-20). Mit dem Verweis auf die Auseinandersetzung mit kontroversen erzieherischen und didaktischen Auffassungen wurde ein «epochaltypisches» Problembewusstsein der 1970er-Jahre aufgerufen: Demnach sollte Konflikten in der Lehrer:innenbildung nicht aus dem Weg gegangen werden und diese sollten nicht «gleichsam als peinliche Zwischenfälle und möglichst zu vermeidende Pannen betrachtet» werden, sondern vielmehr als «Neuorientierung der Persönlichkeit» und weitere «Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeit» (Mehlin, 1979, S. 35). In diesem Zusammenhang sprach der LEMO-Bericht davon, dass es hinsichtlich des Aussagesystems der Erziehungswissenschaft nicht das Ziel sei, ein «pädagogisches Gesamtwissen» zu erlangen, sondern eine «erziehungspraktische Urteilsfähigkeit», die unter anderem die «Wertorientierung» zum verantwortlichen Handeln «wecken und fördern» soll (Müller et al., 1975, S. 108).

Das Pathos, mit dem 1972 die erziehungswissenschaftlich-berufsspezifische Ausbildung skizziert wurde, nach welcher «wissenschaftsorientiert» der «Absolvent der HPL eine Übersicht über alle wesentlichen Probleme der Pädagogik, der verschiedenen psychologischen Fachgebiete, der allgemeinen

Didaktik, der Theorie der Schule und der Lehrerrolle erlangen» sollte (Süsstrunk, 1975, S. 17), wurde mit der Bestandsaufnahme von 1982 durch Ernüchterung abgelöst. Der Bericht lenkte die Aufmerksamkeit zunächst stark auf die organisatorischen Probleme des erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsbezugs: Dass «zahlreiche Unterbrüche der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, durch welche die inhaltliche Kontinuität der Arbeit erschwert wird» (Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 1982, S. 24), es nahelegten, das Ausbildungsangebot wesentlich stärker zu spezialisieren, deckte sich noch mit dem Vorschlag im LEMO-Bericht, dem Prinzip des «[e]xemplarischen Lernen[s]» eine hohe Bedeutung zuzumessen (Müller et al., 1975, S. 109). Während im LEMO-Bericht das Prinzip des Exemplarischen mit Jerome S. Bruners Werk «The process of education» (Bruner, 1960) und der Frage begründet wurde, «die der Fachspezialist mit dem angehenden Lehrer erörtert, [wie] muss ich meine Wissenschaft, zum Beispiel ... meine Frühgeschichte ..., auf der Primarstufe darbieten, dass die Vereinfachung und Anpassung an die kindliche Verständnisfähigkeit nicht Verfälschung bedeuten?» (Müller et al., 1975, S. 51-52), setzte der EREWI-Report einen etwas anderen Schwerpunkt. Dieser erkannte im Konzept des Seminarlehrers, der alle Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung – das heisst pädagogische, psychologische und didaktische – gleichermassen unterrichten wollte, das Haupthindernis eines annähernd hochschulförmigen Kurssystems.

Um «eine Pluralität von fachlichen Ansätzen und Denkweisen in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zum Ausdruck kommen» zu lassen (Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 1982, S. 25), strebte die HPL eine beschränkte Spezialisierung der Ausbildung an. Dozierende sollten daher schwerpunktmässig ein Fachgebiet in Verbindung mit einem Fach (etwa Allgemeine Pädagogik in Verbindung mit Allgemeiner Didaktik) anbieten (Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 1982, S. 25). Mit diesem Entscheid erkannte die HPL die Herausforderung der Wissenschaft an, dass Universalität und innere Einheit zunehmend einer wachsenden Spezialisierung gewichen waren und so zwangsläufig Unübersichtlichkeit und Partikularitäten entstanden (Mittelstrass, 2001, S. 22). Mit dem Konzept der beschränkten Spezialisierung wandte sich die HPL dezidiert gegen das später in der Gründungsphase der Pädagogischen Hochschulen wieder stark thematisierte «Allroundertum» in der deutschschweizerischen Lehrer:innenbildung. An die Stelle des hauptsächlich pädagogischen Wirkens von Seminarlehrpersonen sollte die exemplarische fachliche Vertiefung treten.

5 Enge Verwandtschaft, eigenständige Form

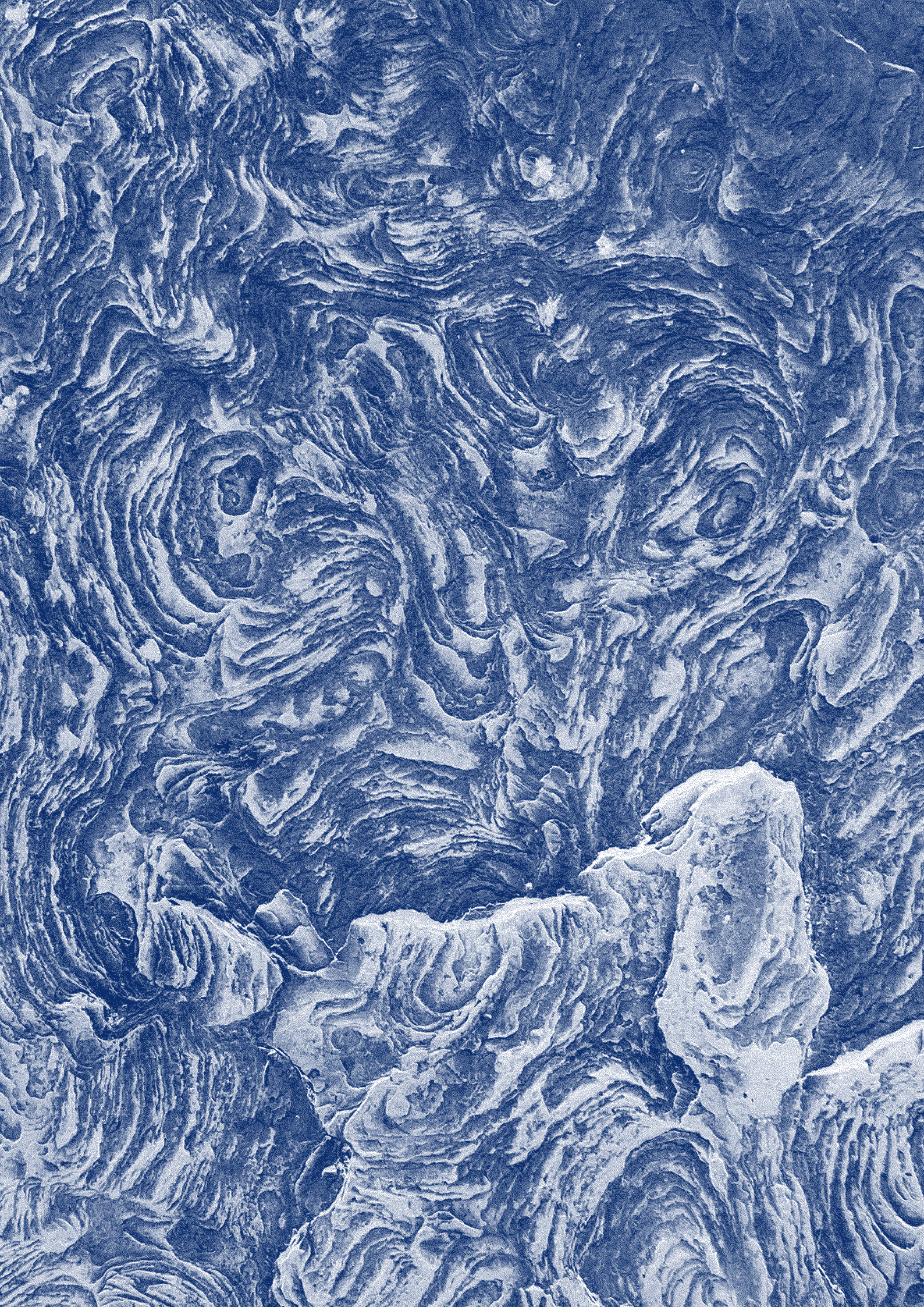
Mit der HPL verabschiedete sich der Kanton Aargau von einer langen seminaristischen Tradition und wechselte zu einem nachmaturitären Modell und damit zu einer Gliederung in maturitäre Allgemeinbildung und lehrberufsspezifisches Studium. Damit verbunden war auch eine Wissenschaftsorientierung, die aber eine naive Wissenschaftsgläubigkeit vermeiden wollte. Aus der Retrospektive fällt auf, dass sowohl der Praxisbezug als auch die Wissenschaftsorientierung an der HPL eine enorme Aufwertung erfahren haben. Dieses – im LEMO-Verständnis – neu eingerichtete «Institut für Lehrerbildung» richtete sich an Maturand:innen von Mittelschulen. Im Windschatten von Forderungen nach mehr Bildungsplanung, Rationalisierung und wissenschaftlicher Expertise im Bildungsbereich, die zeittypisch für die Periode von Mitte der 1960er-Jahre bis Mitte der 1970er-Jahre waren, stiegen die selbstgesteckten Ansprüche gegenüber einer wissenschaftlichen Begleitung des Alltagsbetriebs, etwa durch eine Universität. Die durch den LEMO-Bericht seinerzeit nicht beantwortete Strukturfrage, ob eine seminaristische oder nachmaturitäre Lehrer:innenbildung zu bevorzugen sei, zeigte sich spannungsreich in der bildungspolitischen Grossratsdebatte. Die verkürzte dualistische Anfrage, ob eine verwissenschaftlichte Lehrer:innenausbildung praktischen Anforderungen genügen könne, verweist darauf, wie fragil günstige Reformvoraussetzungen in der Lehrer:innenbildung waren und sind. Ein anschauliches Beispiel dafür, dass diese kritischen Anfragen innerhalb des Kollegiums der HPL reflektiert wurden, lieferte die geteilte Überzeugung unter den Dozierenden, dass die angehenden Lehrpersonen zwar zu Erziehungs- und Bildungsfachleuten, nicht aber zu Erziehungs- und Bildungswissenschaftler:innen ausgebildet werden sollten. Eine realistische Perspektive auf wissenschaftliche Praktiken in der HPL führte dazu, dass Elemente der Begleitforschung den EREWI-Bericht kennzeichneten, der als Selbstverortung ohne Hilfe einer Hochschule weitgehend von den Dozierenden der HPL selbst erstellt worden war.

Insgesamt wurde mit der HPL im Kanton Aargau ein zukunftssträchtiges Modell realisiert, das zeitgleich im LEMO-Bericht als «Institut für Lehrerbildung» (Müller, 1975, S. 86) skizziert wurde. Die Eröffnung der HPL zeigte, dass im LEMO-Bericht keineswegs utopische Konzepte verfolgt wurden, sondern vielmehr eine sich abzeichnende Entwicklung aufgegriffen und prominent zur Diskussion gestellt wurde. Der Aargau nutzte – auch dank geschickter personeller Konstellation – die Gunst der Stunde, konnte aber die Diskussionen über die beiden im LEMO-Bericht verfolgten Konzepte der Lehrer:innenbildung damit nicht beenden.

Literatur

- Appius, S. & Nägeli, A. (2025). Vom Seminardirektor zur (Hoch-)Schulleitung – Partizipation in der St. Galler Lehrpersonenbildung 1950–2007. In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen – Einschätzungen – Entwicklungen* (S. 165–175). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453458>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Vintage Books.
- Criblez, L. (2016). Die Transformation von Staatlichkeit in der Schweiz 1960–1990 aus bildungshistorischer Perspektive. In L. Criblez, C. Rothen & T. Ruoss (Hrsg.), *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende* (S. 385–401). Chronos.
- Diederich, J. (1975). Die Praxis begleitende Forschung. In H. Roth & D. Friedrich (Hrsg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Teil 2* (S. 181–216). Klett.
- Frey, K. (1969). Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 114(13/14), 400–405.
- Frey, K. & Mitarbeiter. (1969). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Beltz.
- Fricker, M. (2001). «Das Aargauervolk braucht keine Hochschule, das Aargauervolk will keine Hochschule». Das Aargauer Hochschulprojekt 1962–1978. In Historische Gesellschaft des Kantons Aargau (Hrsg.), *Argovia. Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau* (Band 113, S. 1–120). Sauerländer.
- Gehrig, H. (1976). Die HPL im Zusammenhang mit gesamtschweizerischen Reformbestrebungen. *Schweizer Schule*, 63(20), 745–748.
- Grosser Rat des Kantons Aargau. (1972). *Verhandlungen 1972*. Staatskanzlei Kanton Aargau.
- Grosser Rat des Kantons Aargau. (1976). *Verhandlungen 1976*. Staatskanzlei Kanton Aargau.
- Grosser Rat des Kantons Aargau. (1977). *Verhandlungen 1977*. Staatskanzlei Kanton Aargau.
- Heiland, T. (2024). Curriculum Studies und «Transatlantisches Lernen» – Der Beitrag Saul B. Robinsohns für die Diskussion um die Reform des Curriculums unter besonderer Berücksichtigung der transatlantischen Beziehungen. In C. Hofmann, C. Kölbl & E. Matthes (Hrsg.), *Transatlantisches Lernen. Von der Reeducation zur Bildungsreform* (S. 121–136). Klinkhardt.
- Hengartner, E. (1976). Die fachdidaktische Ausbildung und das problembezogene Fachstudium. *Schweizer Schule* 63(20), 758–762.
- Hengartner, E. & Weinrebe, H. M. A. (1975). Lehrerfortbildung als handlungsorientierte Curriculumentwicklung. Ein Werkstattbericht aus einem Projekt zur Grundschulmathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 21(1), 33–53.
- Hoffmann-Ocon, A. (2012). Politisierung von Bildungsexpertise? – Zur Organisation der Sekundarstufe I in Ausschussentwürfen des Deutschen Bildungsrates und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. In A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtko (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* (S. 129–165). Springer VS.
- Hoffmann-Ocon, A. & Grube, N. (2024). Pädagogik als (strittiges) Unterrichtsfach an Zürcher pädagogischen Gymnasien – Ansprüche, Paradoxien, Wissenskämpfe 1920–1980. In J. Wähler, M. Lorenz, S. Reh & J. Scholz (Hrsg.), *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts* (S. 247–261). Klinkhardt.
- Höhener, L. (2021). *Pädagogen in der Politik. Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968–1986*. Chronos.
- Höhener, L. & Criblez, L. (2018). Wissenstransfer im Kontext der Schweizer Curriculumsdiskussionen der 1970er-Jahre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(1), 87–109.
- Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau. (Hrsg.). (1976). *Festschrift zur Eröffnungsfeier vom 21. Mai 1976*. HPL.
- Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau. (Hrsg.). (1982). *Bericht zum Projekt Erfahrung und Entwicklung (EREWI) an der HPL. Bestandesaufnahme, Erfahrungen, Änderungen*. HPL.
- Hüppi, C. (1976). Lehrerbildung im Wandel. Zum Geleit. *Schweizer Schule*, 63(20), 741–742.
- Jenzer, C. (1983). *Gesamtschule Dulliken 1970–1980: Idee, Realisierung, Resultate, Ausblick. Die Schlussbilanz zum einzigen (öffentlichen) Gesamtschulversuch der deutschen Schweiz*. Haupt.
- Kanton Aargau. (1972). *Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung. Vom 19. Dezember 1972*. Staatskanzlei Kanton Aargau.
- Künzli, R. (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134–148). Beltz.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Beltz Juventa.
- Lattmann, U. P. (1976). Die Konzeption der HPL. *Schweizer Schule*, 63(20), 753–758.
- Mehlin, U. (1979). Entwicklungspsychologische Aspekte des Generationenkonflikts. In P. Blesi & U. P. Lattmann (Hrsg.), *Konflikt und Begegnung der Generationen* (S. 25–36). Klett und Balmer.
- Messner, R., Isenegger, U., Messner, H. & Füglistner, R. (1975). *Kind, Schule, Unterricht. Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule. Mit einer Einleitung von Hans Aepli*. Klett.
- Meyhöfer, F. & Werron, T. (2022). Gegenwartsdiagnosen. Ein öffentliches Genre der Soziologie. *Mittelweg* 36, 31(2), 48–69.
- Mittelstrass, J. (2001). *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien*. Suhrkamp.

- Müller, F. (1985). Professionalisierung - eine Rückschau auf Wurzeln und Wesen des LEMO-Berichtes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 11-18.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Rheinberger, H.-J. (2018). *Experimentalität. Im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv*. Kadmos.
- Robinson, S. B. (1971). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Strukturkonzept für Curriculumentwicklung* (3., durchgesehene und erweiterte Auflage). Luchterhand.
- Rothen, C. (2016). Innovation - Kommunikation - Administration: Genese der wissenschaftlich orientierten Bildungsplanung in Zürich, Bern und Neuenburg 1960-1990. In C. Rothen, T. Ruoss & L. Criblez (Hrsg.), *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende* (S. 297-315). Chronos.
- Schäfer, P. (1976). Die Entwicklung der Lehrerbildung im Kanton Aargau. In Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau (Hrsg.), *Festschrift zur Eröffnungsfeier vom 21. Mai 1976* (S. 51-63). HPL.
- Schmid, A. (1976). Volksschulreform durch Reform der Lehrerbildung. *Schweizer Schule*, 63(20), 742-743.
- Schweizerischer Lehrerverein. (1977). Lehrerbildung von morgen. Stellungnahme des Schweizerischen Lehrervereins zum Bericht der Expertenkommission. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 122(3), 65-76.
- Studienkommission. (Hrsg.). (1976). *Schlussbericht. Projektplanung - Inhaltliche und organisatorische Strukturen* [Typoskript]. HPL.
- Süsstrunk, A. (1975). *Vorstellungen zur Realisierung der Aargauischen Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL). Bericht über Arbeitstagungen vom Herbst 1972 in Windisch, veranstaltet durch den Vorstand der Aargauischen Kantonalen Lehrerkonferenz*. Aargauische Kantonale Lehrerkonferenz.
- Tanner, J. (2015). *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. C. H. Beck.
- Tobler, H. J. (1983). Wie lange sollen Lehrer in die Schule? *Tages-Anzeiger*, 29. Juni, S. 22.
- Tremp, P. (2025). Reformorientierte Wissenschaftlichkeit, erweiterte Aufgabenpalette - Die Figur des Lehrerbildners im LEMO-Bericht. In C. Huber & P. Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 97-110). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453448>
- Unterseminar Küsnacht. (1946). *Das Unterseminar des Kantons Zürich in Küsnacht. Seine Einrichtungen*. Unterseminar Küsnacht.
- Wyss, H. (1997). 20 Jahre Entwicklungsarbeit in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Hommage an die Höhere Pädagogische Lehranstalt HPL Zofingen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(2), 252-254.



Autorinnen und Autoren

Dr. Stephanie Appius

Erziehungswissenschaftlerin, Bereichsleiterin Weiterbildung/Dienstleistungen, Institut Schule und Profession, Pädagogische Hochschule St. Gallen.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungspolitikanalysen, Schulreformen, Educational Governance, Schulqualität, Evaluationen, Schulentwicklung.

Dr. Tomas Bascio

Bildungswissenschaftler, Advanced Researcher, Zentrum für Schulgeschichte, Pädagogische Hochschule Zürich und Dozent, Institut Primarstufe, Pädagogische Hochschule Bern.

Arbeitsschwerpunkte: Geschichte von Sub- und Jugendkulturen, Theorie und Geschichte der Lehrpersonenbildung, Bildungsphilosophie, Geschichte fürsorgerischer Zwangsmassnahmen.

Prof. em. Dr. Lucien Criblez

Bildungswissenschaftler, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Schultheorie, Bildungspolitikanalysen.

Prof. Dr. Philipp Eigenmann

Bildungswissenschaftler, Leiter Forschung, Pädagogische Hochschule Thurgau.

Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Bildungssystementwicklung, Berufs- und Hochschulforschung, Bildung und Migration.

Prof. em. Dr. Markus Furrer

Historiker, vormals Pädagogische Hochschule Luzern und Universität Freiburg/Schweiz.

Arbeitsschwerpunkte: Europäische und schweizerische Zeitgeschichte.

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon

Bildungshistoriker und Erziehungswissenschaftler, Leiter des Zentrums für Schulgeschichte, Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Wissensgeschichte der Bildung und Erziehung, historische Praxeologie.

Prof. Dr. Christina Huber

Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin, Leiterin Studiengang Primarstufe, Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Educational Governance, forschendes Lernen.

Prof. Dr. Sabine Leinweber

Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin, Leiterin der Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Primarstufe, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung, qualitative Forschung mit Schwerpunkt auf Ausbildungsakteur:innen und Anforderungen im Lehrberuf, Qualifizierung von Praxislehrpersonen.

Prof. Dr. Bruno Leutwyler

Bildungswissenschaftler, Prorektor Forschung & Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Bildungsforschung, Hochschulmanagement.

Dr. Amanda Nägeli

Erziehungswissenschaftlerin, Leitung Institut Schule und Profession, Pädagogische Hochschule St. Gallen.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungspolitik, Schulreformen, Schulführung, Evaluationen.

Dr. Danièle Périsset

Professeure retraitée, Institut de recherche sur le développement de l'école et laboratoire «Formation & Territoire – Geoscola», HEP-Valais.

Travaux: Histoire sociopolitique des formations, enseignement (institutions et dispositifs) du 19e siècle à nos jours, mise en place et évaluation des dispositifs de formation à l'enseignement, processus sociologiques de professionnalisation dans le cadre des nouvelles politiques éducatives.

Dr. Manuel Perrenoud

Spécialiste en sciences de l'éducation et philosophe, collaborateur scientifique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (LIFE), Université de Genève.

Travaux: Métiers de l'enseignement, rapport aux institutions, aux normes et aux savoirs.

Prof. Dr. Silja Rüedi

Bildungswissenschaftlerin und Juristin, Prorektorin Ausbildung, Pädagogische Hochschule Zürich und Co-Präsidentin Kommission Ausbildung der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities.
Arbeitsschwerpunkte: Konzept- und Organisationsentwicklung, transdisziplinäre Zusammenarbeit in Netzwerken.

Prof. Dr. Michael Christian Ruloff

Bildungswissenschaftler, Leiter der Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe II und Leiter der Berufspraktischen Ausbildung Sekundarstufe II, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, historische Bildungsforschung, digitale Entwicklung, Professionsentwicklung.

Prof. Dr. Wolfgang Sahlfeld

Responsabile dell'area ricerca storico-educativa, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Dipartimento Formazione e apprendimento, Locarno. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Schule in der italienischen Schweiz, Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, bildungshistorische Archive, Public History.

Prof. Dr. Peter Tremp

Bildungswissenschaftler, Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik, Pädagogische Hochschule Luzern.
Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, akademische Bildung, Forschungsorientierung in Studium und Lehre, Lehrentwicklung und Lehrpreise.

Prof. Dr. Markus Weil

Bildungswissenschaftler, Leiter der Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildung, Hochschuldidaktik, Berufsbildung, Bildungssystem, informelles Lernen.

Prof. Dr. Corinne Wyss

Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin, Leiterin der Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung, Reflexion, Feedback, Unterrichtsvideografie in Forschung und Lehre, digitale Medien in der Lehrpersonenbildung.

Personenverzeichnis

Der Bericht «Lehrerbildung von morgen» listet am Schluss in einem «Verzeichnis der Kommissionsmitglieder» alle 27 Personen auf, welche beteiligt waren – einige davon nicht über die ganze Dauer der Kommissionsarbeit. Diese 27 Mitglieder finden sich nun auch in unserer Liste, welche im Wesentlichen von Nina Lutz erstellt wurde. Sie hat die wenigen berufsbiografischen Hinweise, die der LEMO-Bericht bietet, ergänzt und redigiert.

Die dafür notwendige Recherche war mit einigen Herausforderungen konfrontiert, insbesondere weil sich für einige dieser Personen kaum weiterführende Informationen finden lassen. Wertvolle Hinweise hat uns beispielsweise die vor wenigen Jahren veröffentlichte Dissertation von Tomas Bascio¹ geliefert.

Hans Aebli (1923–1990), Prof. Dr. phil., war ein Schweizer Psychologe und Pädagoge. Nach einer Ausbildung zum Primarlehrer studierte er Psychologie bei Jean Piaget in Genf und in Minneapolis (USA). 1951 promovierte er in Genf, 1961 habilitierte er sich an der Universität Zürich. Nach Stationen als Lehrerbildner in Zürich sowie als Professor in Saarbrücken, Berlin und Konstanz wirkte er von 1971 bis zu seiner Emeritierung 1988 als Professor an der Universität Bern, wo er die Abteilung für Pädagogische Psychologie gründete und den Aufbau der Ausbildung von Lehrern und Sachverständigen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (LSEB) prägte. Von 1970 bis 1976 war Hans Aebli Mitglied der LEMO-Kommission.

Vreni Atzli (geb. 1933) war Bezirkslehrerin und wohnte in Zuchwil (SO). Sie prägte die Schweizer Bildungslandschaft vor allem durch ihre Tätigkeit als Präsidentin des Vereins katholischer Lehrerinnen der Schweiz, der in den 1960er- und 1970er-Jahren Mitherausgeber der Zeitschrift «Schweizer Schule» war. Zudem vertrat sie den Verein in der Konferenz der Schweizerischen Lehrerorganisationen (KOSLO) und wirkte in dieser Funktion von 1970 bis 1976 in der LEMO-Kommission mit.

François Bettex (1928–2012), lic. sc. Biol., war Directeur du Centre d'enseignement secondaire supérieur du Nord vaudois (CESSNOV) in Yverdon. Von 1973 bis 1976 nahm François Bettex Einsitz in der LEMO-Kommission. Im Jahr 1980 wurde er zudem Mitglied der Commission pour l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle.

Léo Biollaz (1924–2006), lic. sc. Étud., trat 1944 in die Ordensgemeinschaft der Marianisten ein und schloss im selben Jahr das Primarlehrerseminar in Sion ab. Er unterrichtete bis 1952 als Primarlehrer im Kanton Wallis, anschliessend an der Übungsschule des Lehrerseminars in Sitten. Von 1963 bis 1970 war Léo Biollaz Lehrbeauftragter für Heilpädagogik an der Universität Freiburg. Parallel dazu wirkte er als Dozent an der École normale de Sion. 1974 erwarb er das Lizenziat in Erziehungswissenschaften an der Universität Genf. Zwischen 1970 und 1976 gehörte Léo Biollaz der LEMO-Kommission an.

Matthias Bruppacher (geb. 1941), Dr. phil., studierte Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Germanistik und promovierte 1969 an der Universität Basel. Im selben Jahr wurde er Chef des aargauischen Stipendienwesens, ab 1971 leitete er die Abteilung Hochschule im Erziehungsdepartement des Kantons Aargau. In dieser Funktion war er massgeblich am kantonalen Projekt einer Hochschule für Bildungswissenschaften beteiligt. Von 1977 bis 2001 leitete Matthias Bruppacher die Lehramtsschule Aargau; zwischen 1970 und 1972 engagierte er sich zudem als Mitglied der LEMO-Kommission. Anmerkung: Im LEMO-Bericht ist Matthias Bruppacher fälschlicherweise als Martin Bruppacher aufgeführt.

1 Bascio, T. (2022). «Wesentliche Voraussetzungen für gute Unterrichtsführung liegen in Schichten der Seele, die durch wissenschaftliche Ausbildung nicht erfasst werden.» – Diskurse rund um das Unterrichtsfach und die Referenzdisziplin Pädagogik innerhalb der Schweizer Lehrpersonenbildung um 1970. (Dissertation, Universität Zürich) <https://doi.org/10.5167/uzh-217323>

Theodor Bucher (1921–2013), Dr. theol., wurde 1946 zum Priester geweiht und promovierte 1948 an der Päpstlichen Universität Gregoriana in Rom. Von 1948 bis 1957 unterrichtete er am Kollegium Maria Hilf in Schwyz, danach leitete er bis 1975 das Lehrerseminar in Rickenbach. Um 1970 präsidierte Theodor Bucher die Konferenz der Leiter schweizerischer Lehrerbildungsanstalten (sog. Seminardirektorenkonferenz) und wirkte von 1970 bis 1976 in der LEMO-Kommission mit. Anschliessend war er bis 1986 Studienleiter für Pädagogik und Psychologie an der Paulus-Akademie Zürich und bis 1994 Seelsorger in Vaduz.

Anna Dober, Sr. Iniga (1923–2015), war zunächst Direktorin des katholischen Lehrerinnenseminars Menzingen im Kanton Zug (bis 1971) und unterrichtete dort Deutsch. Ab 1971 wirkte sie als Missionsprokuratorin am Institut Menzingen (ZG). In den 1970er Jahren war Iniga Dober bekannt für Vorträge und geistliche Impulse; zudem war sie von 1970 bis 1971 Mitglied der LEMO-Kommission.

Jean Eigenmann (1921–2022) studierte in Genf und war anschliessend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig. Er leitete die Études pédagogiques in Genf und prägte die Ausbildung von Lehrpersonen in der Romandie. Zudem war er Vizepräsident der LEMO-Kommission und das einzige Mitglied aus der Romandie und dem Tessin, das sowohl dem Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV) als auch der LEMO-Kommission angehörte.

Karl Frey (1942–2005), Prof. Dr. phil., studierte Philosophie und Psychologie in Löwen und Münster und promovierte 1968 an der Universität Freiburg, wo er anschliessend als Assistent tätig war. 1970 habilitierte er sich an der Universität Konstanz mit einer Arbeit zu Curriculumtheorien. Von 1971 bis 1987 war Karl Frey Professor am Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften der Universität Kiel. Danach leitete er das Institut für Verhaltenswissenschaften und Didaktik an der ETH Zürich. 1994 gründete er die Frey-Akademien. Zwischen 1970 und 1971 war Karl Frey Mitglied der LEMO-Kommission.

Hans Gehrig (1931–2009), Dr. phil., war ab 1966 Lehrer für Pädagogik und Didaktik am Oberseminar des Kantons Zürich. 1969 leitete er das Projekt Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer (BIVO) in Zusammenarbeit mit der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) unter der Leitung von Karl Frey. Nach neun Jahren als Direktor des Oberseminars (1971–1980) leitete Hans Gehrig bis 1988 das neu geschaffene Seminar für Pädagogische Grundausbildung Zürich und von 1988 bis 1994 das Pestalozzianum Zürich. Zwischen 1970 und 1976 gehörte er der LEMO-Kommission an.

Ursula Germann-Müller (geb. 1937), Dr. phil., studierte Psychologie, Heilpädagogik, Philosophie und deutsche Literatur an den Universitäten Genf – unter anderem bei Jean Piaget – und Zürich, wo sie auch promovierte. Sie arbeitete als Sonderklassenlehrerin und Logopädin in St. Gallen und Zürich sowie als Lehrerin für Psychologie, Philosophie und Deutsch an der Kantonsschule Sargans. In Sargans baute Ursula Germann-Müller die Schülerberatung sowie das Lehrerseminar auf, welches sie in der Folge leitete. Zudem war sie Dozentin am Heilpädagogischen Seminar Zürich und Lehrbeauftragte an der Universität St. Gallen. Von 1970 bis 1976 engagierte sie sich in der LEMO-Kommission.

Urs Isenegger (1943–2019), Dr. phil., war Psychologe, Pädagoge und später Psychotherapeut. Er studierte Psychologie und Pädagogik an der Universität Freiburg, wo er am Pädagogischen Institut als Assistent tätig war. Zwischen 1969 und 1974 arbeitete er in der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung, ab 1971 als deren Ko-Leiter. Er veröffentlichte Arbeiten zu Fragen der Curriculumforschung, der Lehrerbildung und der Schulreform. Von 1971 bis 1976 wirkte er in der LEMO-Kommission mit.

Carlo Jenzer (1937–1997), Dr. phil., war Pädagoge und Leiter der Abteilung Pädagogik im Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn. Er studierte Pädagogik, Philosophie und französische Literatur und promovierte mit einer Arbeit zu Michel de Montaigne. Von 1969 bis 1997 prägte Carlo Jenzer die pädagogische Arbeit des Kantons und engagierte sich in verschiedenen Kommissionen der EDK, darunter der Pädagogischen Kommission. Von 1971 bis 1976 beteiligte er sich als Vertreter der Bildungsverwaltung in der LEMO-Kommission.

Lothar Kaiser (geb. 1934), Dr. phil., war Lehrer und Sonderpädagoge. Von 1967 bis 1971 wirkte er als Methodikprofessor am Lehrerseminar Hitzkirch, wo er anschliessend die Lehrerfortbildung leitete. Von 1972 bis 1991 war er Direktor des Kantonalen Lehrerseminars Hitzkirch. Zudem engagierte er sich kulturgeschichtlich als Konservator des Historischen Museums Luzern und gründete das Museum «Zeichen religiöser Volkskultur» in Ettiswil. Von 1970 bis 1976 war Lothar Kaiser Mitglied der LEMO-Kommission.

Urs Peter Lattmann (geb. 1943), Dr. phil., studierte Germanistik und Erziehungswissenschaften an der Universität Freiburg. Nach Tätigkeiten in der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) und am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel leitete er von 1972 bis 1975 die Lehramtsschule in Windisch und anschliessend als Gründungsdirektor bis 1993 die Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau. Danach war Urs Peter Lattmann Professor an der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW und Co-Leiter des Kompetenzzentrums «RessourcenPlus». Von 1970 bis 1971 wirkte er als wissenschaftlicher Sekretär in der LEMO-Kommission mit.

Guido Marazzi (1928–2012), Dr. phil., studierte Literaturwissenschaft in Florenz und wurde 1956 Dozent für italienische Literatur an der Scuola magistrale cantonale di Locarno. Ab 1968 leitete er die kantonale Lehrerbildungsanstalt und gründete die Erwachsenenbildungskurse in Locarno. Guido Marazzi engagierte sich zudem gewerkschaftlich und politisch, unter anderem als Mitbegründer und Vorsitzender der Unabhängigen Gewerkschaften des Kantons Tessin. Von 1970 bis 1976 war er Mitglied der LEMO-Kommission.

Fritz Müller, Dr. phil. (1922–1986), absolvierte das Lehrerseminar Kreuzlingen und studierte Pädagogik, Germanistik und Geschichte an den Universitäten Zürich und Genf. Nach kurzen Lehrtätigkeiten in Kanada und an der Kantonsschule Glarus (1953–1955) leitete er von 1955 bis 1985 das Staatliche Lehrerseminar Thun. Er prägte die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Leiter der Pädagogischen Besinnungswochen (1958–1976) und als Präsident der Schweizerischen Seminardirektorenkonferenz (1959–1962). Von 1970 bis 1975 war Fritz Müller Präsident der LEMO-Kommission und anschliessend Mitglied der Redaktionskommission des dritten Ausbauberichts der Hochschulen des Schweizerischen Wissenschaftsrates (1975).

Jean Perrenoud, Dr. sc. écon. (1913–2003) war von 1968–1977 Direktor der École normale d'Yverdon-les-Bains. Jean Perrenoud wirkte in den 1970er Jahren in der LEMO-Kommission mit.

Paul Rohner (1927–2018) absolvierte das Lehrerseminar Rorschach. Nach Lehrtätigkeiten in Gams und Goldach war er von 1960 bis 1992 Seminarlehrer am Seminar St. Michael in Zug. Von 1966 bis 1983 leitete er die Reallehrerbildung der Innerschweizer Oberstufenkonferenz (IOK) und von 1982 bis 1992 die Zentralschweizerische Reallehrerbildung und wirkte in dieser Funktion auch in verschiedenen Projektgruppen zu Innerschweizer Lehrerbildungsreformen mit. Von 1970 bis 1976 war Paul Rohner Mitglied der LEMO-Kommission.

Samuel Roller, Prof. Dr. phil. (1912–2003), erwarb das Lehrdiplom in Genf und promovierte 1955 an der Universität Genf in Pädagogik. Er war Lehrer an der Ecole expérimentale du Mail, später Professor für experimentelle Pädagogik und Co-Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Genf, unter anderem mit Jean Piaget. 1970 übernahm er die Leitung des neu gegründeten Institut romand de recherche et documentation pédagogique (IRDP), das er bis 1977 führte. Anschliessend lehrte er während einem Jahr an der Universität Neuenburg und blieb als Forscher und Herausgeber in der Bildungswissenschaft aktiv. Samuel Roller war von 1970 bis 1972 Mitglied der LEMO-Kommission.

Walter Salvisberg (1942–2023) war als Dozent an der Cologny in Genf tätig. Er war Mitglied in der Konferenz Schweizerischer Lehrerorganisationen (KOSLO) und trat 1971 der LEMO-Kommission bei.

Paul Schäfer, Dr. phil. (1904-1985), studierte Geschichte, Germanistik, Philosophie, Psychologie und Geografie an der Universität Basel, wo er 1931 promovierte. Nach mehreren Jahren als Bezirkslehrer in Brugg war er ab 1938 Hauptlehrer und von 1947 bis 1971 Direktor des Kantonalen Lehrerseminars Wettlingen. Paul Schäfer prägte als Präsident des Schweizerischen Pädagogischen Verbands (SPV, 1964-1977) die bildungspolitischen Debatten seiner Zeit und engagierte sich von 1970 bis 1976 in der LEMO-Kommission.

Anton Strittmatter, Dr. phil. (geb. 1948), studierte Pädagogik an der Universität Freiburg, wo er ab 1968 als Mitarbeiter und später als Ko-Leiter der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) tätig war. Von 1975 bis 1987 leitete er den Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen, anschliessend war er Chefredaktor der Lehrerzeitung (1987-1993) und bis 2011 Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH). Von 1971 bis 1976 war Anton Strittmatter wissenschaftlicher Sekretär der LEMO-Kommission und anschliessend Beauftragter der LEMO-Vernehmlassungskommission.

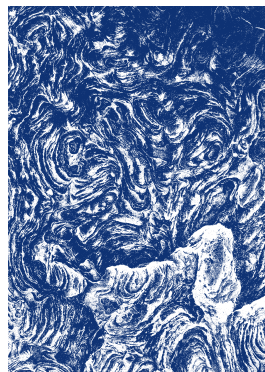
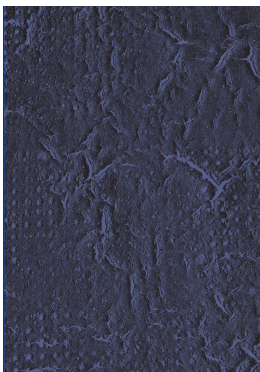
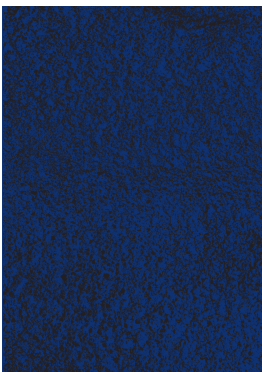
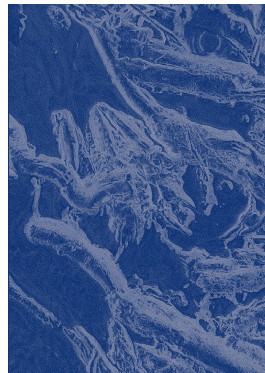
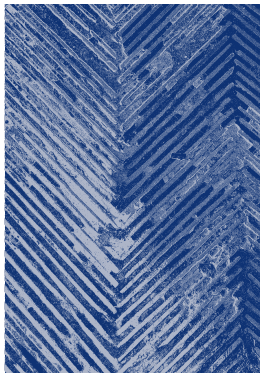
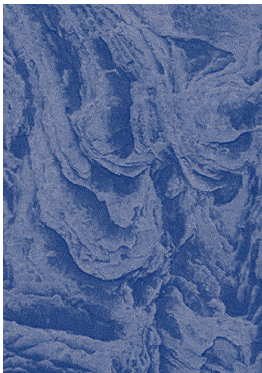
Louis-Marc Suter, Dr. phil. (1928-2018), studierte Chemie und Pädagogik an der Universität Freiburg und absolvierte in Genf ein Diplom für Orchesterleitung. Seine Ausbildung schloss er mit einem Doktorat in Musikwissenschaft an der Universität Bern ab. Von 1965 bis 1974 leitete er die École normale de Bienne. Ab 1970 wirkte er an der Universität Bern in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der französischsprachigen Sekundarstufe. Er verantwortete das neue Lektorat für Musik und Gesang sowie Musikgeschichte und Musiktheorie und war später vollamtlich am Centre de formation du Brevet secondaire tätig. 1992 ernannte ihn der Regierungsrat zum Titularprofessor. Von 1970 bis 1976 war Louis-Marc Suter Mitglied der LEMO-Kommission.

Max Suter, Dr. phil. (geb. 1918), absolvierte das Lehrerseminar Küsnacht und war in der Folge als Primarlehrer tätig, 1971 promovierte er in Psychologie an der Universität Basel. Von 1959 bis 1974 war er Mitglied des Erziehungsrats des Kantons Zürich. Max Suter war Mitbegründer der Zürcher Stiftung für Psychotechnik und nahm von 1970 bis 1976 als Vertreter der KOSLO Einsitz in der LEMO-Kommission.

Peter Waldner, Dr. phil. (1916-2006), besuchte das Lehrerseminar Küsnacht und studierte Pädagogik, Heilpädagogik und Journalistik. Nach seiner Promotion war er von 1949 bis 1981 Direktor des Kantonalen Lehrerseminars Solothurn. Von September 1971 bis 1976 wirkte er in der LEMO-Kommission mit.

Traugott Weisskopf (1921-2007), Dr. phil., absolvierte das Lehrerseminar Schiers und studierte anschliessend in Basel, wo er 1967 promovierte. Nach Tätigkeiten als Primarlehrer und Seminarlehrer wurde er stellvertretender Direktor des Kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt. Später war er Professor für systematische und historische Pädagogik an den Pädagogischen Seminaren der Universitäten Basel und Bern. Weisskopf Traugott wirkte von 1970 bis 1976 in der LEMO-Kommission mit.

Grafisches Konzept



Die gerasterten Bodenstrukturen auf den Zwischenseiten stehen sinnbildlich für die im Titel des LEMO-Berichts postulierten «Grundlagen, Strukturen, Inhalte». Die atypische Bildrasterung mit 75 dots per inch referenziert auf das Publikationsjahr 1975. Titelseite und Bildsprache knüpfen an das historische Cover des LEMO-Berichts an und schlagen damit eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

Dieses grafische Konzept wurde von **Leonie Probst** entwickelt. Sie besucht die Fachklasse Grafik des Fach- und Wirtschaftsmittelschulzentrums Luzern (FMZ). Sie interessiert sich besonders für narrative Gestaltung, vor allem im Plakatdesign und in der Fotografie.

Vor 50 Jahren wurde der Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) vorgelegt – und weit herum beachtet. Der Bericht ist in seiner gealterten Bedeutsamkeit heute noch lesenswert: Zum einen als bildungshistorisch wichtiges Dokument im Übergang von seminaristischen hin zu maturitätsgebundenen Modellen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, zum anderen in systematischer Hinsicht mit einer Palette noch heute wichtiger Kernfragen zur Konzeption der Ausbildungsgänge.

18 Autorinnen und Autoren legen ihre Erörterungen und Einschätzungen zum LEMO-Bericht vor und zeigen Entwicklungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der letzten 50 Jahre auf.