

Strittmatter, Anton

Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 21 (2003) 3, S. 334-341



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Strittmatter, Anton: Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 21 (2003) 3, S. 334-341 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135277

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst?

Anton Strittmatter¹

Mit der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen und der interkantonalen Anerkennung der Lehrdiplome stellt sich wieder mal die Frage nach einem Rahmenlehrplan. Es mag in diesem Zusammenhang reizvoll sein, die Anfänge der Lehrerbildungs-Koordination und der Idee eines gemeinsamen Lehrplans zu beleuchten. Mit diesem Anspruch ist 1970 die EDK-Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" (kurz LEMO genannt) gestartet. Ob man aus der Geschichte Lehren für die Zukunft ziehen kann, ist ebenso umstritten wie die Frage, ob LEMO im Bericht von 1975 und die EDK in ihren Empfehlungen von 1978 den Lehrplankoordinations-Anspruch eingelöst hatten. Lohnenswert ist aber sicher ein Blick auf die damals wirkenden Kräftefelder. Denn zumindest in Ansätzen finden sich analoge Dynamiken auch heute noch oder wieder...

Am Anfang stand die Lehrplankoordination. An der ersten Sitzung im Herbst 1970 formulierte die EDK-Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" ihren Auftrag wie folgt: "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" (LEMO, 1975, S.15²). Die der LEMO-Kommission übergeordnete Mittelschulkommission der EDK doppelte nach: "Bildungspolitische Zielsetzung der Kommissionsarbeit ist die verbesserte Koordination im schweizerischen Schulwesen durch die Einigung auf die Bildungsinhalte der Lehrerbildung und die daraus erwachsende gegenseitige Anerkennung der Primarlehrerdiplome" (LEMO, 1975, S. 15).

Die Betonung der Lehrplankoordination war auch durch das "Vorspiel" des LEMO-Projekts angelegt: Im Auftrag der Seminardirektoren-Konferenz führte Karl Frey, damals Oberassistent am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg i.Ue. und Leiter des Forschungszentrums der "Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanfor-

¹ Der Autor war von 1972 bis zum Abschluss der Arbeiten 1975 wissenschaftlicher Sekretär der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" und dann bis 1978 auch mit der Durchführung und Auswertung der Vernehmlassung betraut. Die Einladung der BzL-Redaktion, das Thema als direkt involvierter Zeitzeuge abzuhandeln, habe ich – bei aller gebotenen und versuchten Quellentreue – als Erlaubnis zum wertenden Kommentieren aufgefasst. Andere Zeitzeugen mögen einige der geschilderten Dynamiken anders erlebt bzw. gedeutet haben.

² So zitierte Textpassagen beziehen sich auf den Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller u.a., 1975).

schung" (FAL), eine breit angelegte Analyse der Primarlehrerausbildung durch. Der Schwerpunkt der Analyse lag bei den Lehrplänen der Seminare. Die Ergebnisse lagen beim Start der LEMO-Arbeiten vor (Frey et al., 1970; Frey et al., 1969).

Was im Endeffekt daraus geworden ist, lässt sich von zwei Seiten her diskutieren: Einerseits vom lesbaren Produkt her, also vom LEMO-Bericht und den schliesslichen EDK-Empfehlungen her, und andererseits von der Rezeption her, also mit Blick auf die Umsetzung in der Landschaft der Praxis und Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in den folgenden Jahren.

1. Ein kompromissträchtiges Kräftefeld

Um zu verstehen, was schliesslich der LEMO-Bericht an Lehrplankoordination hervorbrachte – oder nicht, muss das damalige Kräftefeld kurz beleuchtet werden. 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. Die dritte Kraft spielte dabei Hans Gehrig, damals Direktor des Oberseminars in Zürich, welcher mit dem BIVO³-Projekt einen Ansatz der Orientierung an Anwendungsproblemen, an kritischen Berufssituationen und den dafür erforderlichen Kompetenzen verfolgte. Zwar behielten alle drei "Schulen" in der LEMO-Kommission bis zuletzt ihre Vertreter; die "Aebli-Linie" setzte sich schliesslich aber deutlich stärker durch. Der resultierende Kompromiss hiess "Modellpensen", welche einem Stoffkatalog näher standen als modernen Vorstellungen einer an Lernzielen/Kompetenzen orientierten Ausbildung.

Ein zweites Kräftefeld ergab sich durch die in diesen Jahren stark aufbrechende Strukturdiskussion. Zwar waren die klassischen "Mittelschulseminare" noch immer in der Mehrheit; mit Basel (bereits seit 1823), Zürich und Genf waren aber gewichtige Kantone bereits zur nachmaturitären Struktur übergegangen, und das

³ BIVO = Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer

Aargauer Umwandlungsprojekt war im vollen Gange. Das Seminar Rickenbach in Schwyz versuchte es mit einem Zwittermodell des "strukturierten Seminars", verbunden mit einer Verlängerung der seminaristischen Lehrerbildung auf sechs Jahre. Der Strukturkrieg⁴ war eröffnet. Die Kontroverse "seminaristischer Weg versus nachmaturitärer Weg" begann immer mehr, die Arbeiten der LEMO-Kommission zu prägen. Dieses Thema nahm denn auch mehr Raum ein im Bericht, als zunächst geplant. Immerhin hätte diese Kontroverse erst recht gute Gründe für die Einigung auf einen Lehrplan geboten, um die gruppenspezifische ja so praktische und im LEMO-Bericht ständig verwendete "Gleichwertigkeits-Rhetorik" in ein empirisch nachvollziehbares Konstrukt überführen zu können (Strittmatter, 1989).

2. Der Kompromissbegriff: "Modellpensen"

Im LEMO-Bericht schlug sich dann der Kernauftrag der "Einigung auf die Bildungsinhalte" in Form detaillierter "Modellpensen"⁵ nieder: Stoff- bzw. Themenkataloge für die verschiedenen Fachbereiche, wobei den einzelnen Themenkreisen so genannte "Normalkursstunden" zugeordnet wurden. Die Themen ergaben sich einerseits aus disziplinären Erwägungen der verschiedenen Fachbereiche, andererseits aus so genannten "Anwendungsproblemen", basierend auf dem Zürcher BIVO-Ansatz. Zusätzlich zu den "Modellpensen" und weitgehend an der Traktandenliste der Expertenkommission vorbei erarbeitete eine von Hans Aebli (durchaus mit dem Segen der Kommission) handverlesene Gruppe von Autorinnen und Autoren eine Reihe von "Sammelreferaten zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihren Anwendungen". Alle vier Bände wurden fast zeitgleich mit dem LEMO-Bericht 1975 im Klett Verlag⁶ publiziert. Hans Aebli firmierte als verantwortlicher Herausgeber der Reihe. Die Idee war, die amtierenden Lehrerbildner und -bildnerinnen an den Stand der lehrerbildungsrelevanten Disziplinen heranzuführen. Die Sammelreferate verstanden sich so auch als Beitrag zum Curriculum der Grundausbildung, wenn auch der strukturelle Zusammenhang mit den Modellpensen nur sehr lose war.

⁴ Der Ausdruck mag übertrieben klingen. Wer indessen die Diskussionen – bis hin zu den "letzten Gefechten" (etwa des Seminars mit dem Drachentöter im Wappen) rund um die EDK-Beschlüsse zur Umstellung auf die Hochschullinie – live mitverfolgt hatte, wird der Metapher beipflichten.

⁵ Witzigerweise, eben auch ein Ausdruck des beschriebenen Kräftefeldes, nannte sich das Kapitel im LEMO-Bericht "Das Curriculum der beruflichen Grundausbildung". Mit einem Curriculum nach damaligem Verständnis dieses Begriffs hatten die fachdidaktischen Reflexionen und Stoffkataloge aber kaum etwas gemein.

⁶ Klett war der "Hausverlag" Aebli's. Der LEMO-Bericht wurde im Comenius-Verlag Hitzkirch, dem "Hausverlag" von Lothar Kaiser (Seminarleiter Hitzkirch und Mitglied der Redaktionsgruppe der Kommission) herausgegeben. Auch darin spiegelten sich die verschiedenen Kräftefelder sowie die "Halbdistanz" zwischen dem offiziellen Expertenbericht und den offiziellen Sammelreferate-Bänden.

3. Mehr Reform- als Koordinationswille

Aus den Kommentaren der Kommission im Kapitel IV des LEMO-Berichts wird deutlich, dass schliesslich – entgegen dem ursprünglichen Anspruch – von einem verbindlichen Lehrplan für die Grundausbildung Abstand genommen wurde. Die Vorschläge der Expertenkommission wurden ausdrücklich als "Vorarbeit für eine baldige Einigung auf Minimalpensen und gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome" (LEMO, 1975, S. 126) bezeichnet. Es wurden ausdrücklich die "Freiheit der Auswahl" durch die "Dozenten" sowie die fortschreitenden "Entwicklungen in den Wissenschaften und in der Lehrerbildung" als Gründe für diese Zurückhaltung angegeben (LEMO, 1975, S. 125). Den Ausbildungsstätten und ihren Dozierenden sollten nicht mehr und nicht weniger als "Modelle" geschenkt werden. Trotzdem verknüpften sich auch mit den so verstandenen Modellpensen Wirkungserwartungen: "Die vorliegenden Modellpensen sollen vor allem eine 'moralische' Wirkung entfalten. Sie sollen den Ausbildnern von Lehrern ein Stück Besinnung und Selbstkontrolle ermöglichen, und sie gegebenenfalls anreizen, begründete Alternativen zu formulieren. Den verantwortlichen Instanzen aber sollen sie zeigen, dass der quantitative und qualitative Ausbau der Lehrerbildung von der Nachfrage, das heisst den Ausbildungsbedürfnissen der werdenden Lehrer her notwendig und vom Angebot der Wissenschaft her möglich ist" (LEMO, 1975, S. 126). In solchen Appellen konnten sich die konträren Kräfte in der Kommission durchaus finden. Zu Verbindlichkeiten wären, so die damalige realistische Einschätzung, die "Lager" wohl nicht bereit gewesen.

4. EDK spielt den Ball zur nächsten Kommission

Die Vernehmlassung, welche im 178 Seiten starken EDK-Informationsbulletin 12a "Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht 'LEHRERBILDUNG VON MORGEN'" (1978) dokumentiert wurde, bekräftigte diese Grundstimmung. Namhafte Vernehmlassungsteilnehmer erklärten ausdrücklich, dass man sich in den Details nicht binden lassen wolle. Die resultierenden "Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen" der EDK-Plenarkonferenz vom 26.10.1978 enthielten dann einige Passagen, welche das Ziel einer Lehrplankoordination für die Lehrerbildung bekräftigten. So wurde ein gemeinsamer Ausschuss Lehrerbildung (später ALB abgekürzt) der Mittelschulkommission und der Pädagogischen Kommission der EDK beschlossen, u.a. mit dem Mandat "Unterstützen der interkantonalen Zusammenarbeit bei der Lehrplanentwicklung" (Beschluss 1c). In der Einleitung zu den Empfehlungen wird das Ziel der "Harmonisierung" (damals schon als euphemistische Metapher für die Angst vor Koordinationsverbindlichkeiten gebräuchlich) mit Verweis auf die Konkordatsforderung nach interkantonomer Anerkennung von Studienabschlüssen nochmals betont. In den eigentlichen Empfehlungen wurden die Modellpensen des LEMO-Berichts dann nicht mal erwähnt. Empfehlung 9

empfiehlt den Kantonen, "bei der Planung und Durchführung ihrer Lehrbildungsreformen den 'Vorschlag bereinigter Empfehlungen' im Auswertungsbericht zur Vernehmlassung (Informationsbulletin 12, S. 37-49) zu berücksichtigen". Dort findet sich zwar das Stichwort Modellpensen wieder. Was aus der Vernehmlassung übrig blieb, lautete aber nurmehr: "Die Modellpensen im Kommissionsbericht sind nicht Empfehlungen, sondern dienen als Diskussionsgrundlage für die künftige notwendige und auch auf interkantonaler Ebene durchzuführende Weiterentwicklung der Lehrpläne."

5. Wirkungen und ein "Killer"

Die Wirkungsgeschichte bezüglich des Aspekts der Lehrplankoordination nach 1975 (LEMO-Bericht) bzw. 1978 (EDK-Empfehlungen) ist rasch erzählt: An vielen Lehrerbildungsinstituten sind die Empfehlungen zu den Prozentanteilen der Ausbildungselemente sowie die "Normalkursstunden"-Rechnungen durchaus aufgegriffen und als unterstützende Autorität für Reformen und vor allem für die zeitliche Verlängerung ins Feld geführt worden. An manchen Instituten fanden auch Lehrplanentwicklungen statt, welche sich an den Modellpensen orientierten. Und schliesslich muss im Rahmen einer Wirkungsgeschichte auch der erhebliche Einfluss des "Aebli-Instituts" (Abteilung Pädagogische Psychologie an der Universität Bern, später LSEB) auf die Deutschschweizer Szene erwähnt werden. Die Absolventen und Absolventinnen trugen als eine Art "lebendige Curriculumträger" ein inhaltliches Bewusstsein von Lehrerinnen- und Lehrerbildung in zahlreiche Institute hinein, welches zumindest in den Anfängen recht eng mit den Erwägungen des LEMO-Berichts und den Wissensbeständen in den Sammelreferaten verknüpft war.

Dass es – entgegen den Beteuerungen im LEMO-Bericht und in den EDK-Empfehlungen – nie zu einem verbindlichen interkantonalen Rahmenlehrplan kam, schreibe ich zur Hauptsache einem Vorgang zu, der bereits am Ende der LEMO-Arbeiten einsetzte: Die Universitäten kriegten den "Geburtenberg" überwiesen und litten an Kapazitätsengpässen. Auf der Suche nach Entlastungsmöglichkeiten bot sich die seminaristische Primarlehrerausbildung als bildungspolitisch schwacher Juniorpartner der Gymnasien an. Auf Empfehlung der Immatrikulationskommission der Schweizerischen Hochschulkonferenz wurde der vormals faktisch freie Zugang von Absolventen und Absolventinnen der Mittelschulseminare zu den Universitäten eingeeengt. Um der drohenden Willkür entgegen zu treten, beschlossen EDK und Hochschulrektorenkonferenz mit Datum vom 20.9.1982 "Empfehlungen betreffend Hochschulzugang von Inhabern eines Primarlehrerpatentes". Darin wurde vereinbart, dass sich jedes Seminar einer Art Maturitätsanerkennungs-Inspektion einer kantonalen Maturitätskommission eines Hochschulkantons zu unterziehen habe. Dafür seien bei Seminarien von Hochschulkantonen deren

Maturitätskommission zuständig, bei Seminarien von Nichthochschulkantonen die Kommissionen "eines benachbarten Hochschulkantons" (Empfehlung 1.6). Zur Geltungsreichweite wurde in Empfehlung 1.8 festgehalten: "Die vom zuständigen Hochschulkanton ausgesprochene Anerkennung soll auch für die Hochschulen anderer Kantone gelten." Der Kanton Zürich stimmte schon an der betreffenden EDK-Sitzung dagegen und bestritt in der Folge die Verbindlichkeit dieser Empfehlungen. Zugang zur Zürcher Universität erhielt nur, wessen Seminar von der Zürcher Maturitätskommission approbiert wurde. Es kam zur grotesken Situation, dass die Zürcher Maturitätskommission Seminarien bis in den Kanton Bern hinein inspizierte. Hinter vorgehaltener Hand wurde von "Saubannerzug" gesprochen⁷. Die EDK übte sich in hilflosem Wegschauen, trotz mehrfacher Intervention der Seminardirektorenkonferenz (SKDL) und des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV). Die SKDL setzte eiligst eine Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz des damaligen Vizepräsidenten Armin Kuratle (Kreuzlingen) ein, welche eine Art "Übersetzungshilfe" zur Vermittlung zwischen den seminaristischen Ideen und der MAV anfertigte. Die Arbeitsgruppe präsentierte ihre Ergebnisse an der SKDL-Jahresversammlung vom 6. – 8.6.1991 – pikanterweise unter dem Vorsitz des Zürchers Walter Furrer. Zu diesem Zeitpunkt war die Zürcher Anerkennungstour aber schon so weit fortgeschritten, dass der Vorschlag weitgehend Makulatur blieb. Die Seminardirektoren protestierten nochmals harsch. Sie beschlossen rechtliche Schritte gegen die Aberkennung der alten Ausweise. Zudem wurden eine Einsitznahme in die Eidgenössische Maturitätskommission und eine Sonderkonferenz zum Thema beschlossen. Zu spät. Die MAV-Interpretation der Zürcher Maturitätskommission wurde de facto zur dominanten Lehrplangrösse für die Seminarien. Die nötigen Anpassungen der Stundentafeln liessen immer mehr Seminarien mehr oder weniger radikal auf die Zweiphasigkeits-Linie einschwenken. Die Räume für die im LEMO-Bericht beschworene integrative Koexistenz von Allgemeinbildung und Berufsbildung waren zu eng geworden. (Ich wage die Behauptung, dass damit der Untergang der Seminarien besiegelt wurde – und nicht erst, wie es gewisse Spätverteidiger des seminaristischen Weges meinten, durch die bösen Mächte hinter dem EDK-Projekt zur Schaffung Pädagogischer Hochschulen ...)

So war denn im Stress der Maturitätsanerkennung der Achtzigerjahre, verbunden mit bisweilen abenteuerlichen Anrechnungsbuchhaltungen je nach lokal praktiziertem Seminarmodell, die Lust auf einen koordinierten Lehrplan der berufsbildenden Fächer gering. Zudem fiel die Triebfeder "Lehrermangel" in sich zusammen. Und auch die Triebkraft "Koordination zwecks interkantonalen Anerkennung der Lehrdiplome" kam nie recht auf Touren: die Gemeinden als Wahlinstanz kümmerten

⁷ Gerechterweise muss festgehalten werden, dass sich der Ärger nicht gegen die vollziehende Zürcher Maturitätskommission, insbesondere nicht gegen deren Mitglieder richtete. Vielmehr wurde ihnen allseitig attestiert, dass sie ihre Arbeit fair, korrekt und durchaus einfühlend bezüglich der jeweiligen Besonderheiten der Seminarien verrichteten.

sich ohnehin nach Belieben um solche Deklamationen. Einzelne Regionen (z.B. die Zentralschweiz) schlossen jeweils – ohne Lehrplananalyse, als Akt bildungspolitischer Vernunft (oder Grosszügigkeit unter Freunden) – Freizügigkeitsabkommen ab. Man hatte sich mittlerweile daran gewöhnt, dass die potenten Kantone ohnehin je nach Marktsituation die Tore öffneten oder schlossen, EDK-Empfehlungen hin oder her.

6. Lehren für die Zukunft?

Der Reformschwung der LEMO-Zeit überlebte die Siebzigerjahre nicht. Trotz teils beachtlicher Reformen an einzelnen Schulen verschwand die Primarlehrerausbildung von der Prioritätenliste der EDK. Aus gesamtschweizerischer Warte können die Achtzigerjahre als "Dahindümpeln" abgehakt werden. Bis dann in den Neunzigern klar wurde, dass der nächste Reformschub unter der Flagge "Tertiärisierung" segeln würde.

Ob jetzt, dreissig Jahre nach Beginn des LEMO-Projekts, ein verbindlicher Lehrplan zustande kommen wird, ist offen. Positiv zu Buche stehen die mittlerweile vorhandenen Erfahrungen und Modelle aus anderen Bildungsbereichen (DMS, Maturitätsschulen etc.), der mittlerweile vorhandene quasi-gesetzliche Rahmen mit der interkantonalen Diplomanerkennungs-Vereinbarung inklusive dazugehörige Instrumente (Anerkennungskommissionen) sowie die Tatsache, dass die Anzahl Mitspieler (Lehrerbildungsinstitute) deutlich kleiner und die Heterogenität der Strukturmodelle geringer geworden sind. Es wäre indes klug, die oben aus der LEMO-Geschichte herausgearbeiteten Dynamiken weiter im Auge zu behalten: Pfauenrad schlagen von Alphafiguren in der Szene, Schnittstellenprobleme zu den Universitäten, Uneinigkeit und Mutlosigkeit kaschierende Rhetorik ("Harmonisierung", "Gleichwertigkeit", etc.), Unverbindlichkeitsinteressen von Billiganbietern, Zahnlosigkeit der EDK bei Ausscheren von Kantonen. Nachzutragen wäre ein Faktor, dessen Bedeutung als Hindernis für die Lehrplankoordination noch nicht verlässlich abzuschätzen ist: Hatte damals die Tatsache, dass einzelne Seminarien bzw. Kantone ein Diplom gleich für die ganze obligatorische Schulzeit ausstellten, andere nur für die Primarstufe, noch kaum eine Rolle gespielt, so könnte der sich abzeichnende bunte Jahrmarkt an Diplom-Geltungsbereichen als Folge der unterschiedlichen Unterstufen-, Basis- bzw. Grundstufenmodelle doch spürbare Koordinations- bzw. Freizügigkeitshemmnisse entstehen lassen.

"Bildungspolitik, so glauben wir, ist weniger die Kunst des Möglichen als die Kunst, das Nötige zur rechten Zeit zu tun." Würde man den LEMO-Bericht an diesem Programmsatz des Kommissionspräsidenten in dessen Einleitung (LEMO, 1975, S. 19) messen, dann müsste man zu einem zwiespältigen Urteil kommen. Bezüglich des klaren Auftrags, eine Lehrplankoordination herbeizuführen, hatte offensichtlich die

Kunst des Möglichen vor dem Willen zum Nötigen den Vorrang erhalten. Vielleicht schaffen die Pädagogischen Hochschulen und ihre Koordinationsinstanzen künftig das, was in einer anderen der vielen nicht umgesetzten Beschwörungsformeln im LEMO-Bericht versprochen wurde: "Verbindlichkeit im Inhaltlichen, relative Offenheit in den Strukturen" (LEMO, 1975, S. 25). Einen Versuch ist das jedenfalls wert.

Literatur

- Aebli, H. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen*. 4 Bände. Stuttgart: Klett.
- EDK (Hrsg.). (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht "Lehrerbildung von morgen"*. Informationsbulletin 12a. Genf: EDK.
- Frey, K. & Mitarbeiter (1970). *Der Ausbildungsgang der Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Frey, K. & Mitarbeiter (1969). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Weinheim: Beltz.
- 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*. Hitzkirch: Comenius.
- Strittmatter, A. (1989). *Der seminaristische Weg der Primarlehrerausbildung – Begründungen, Mythen und Entwicklungslinien*. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 340-348.
- Die im Aufsatz erwähnten EDK-Empfehlungen und -Vereinbarungen sind über die EDK-Homepage herunter ladbar (www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D36A.pdf). Im übrigen standen dem Autor die Protokolle der LEMO-Kommission zur Verfügung.

Autor

Anton Strittmatter, Dr. phil., Pädagogische Arbeitsstelle LCH, J. Stämpfli-Str. 6, 2502 Biel/Bienne, a.strittmatter@ch.inter.net