

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz

[Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

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

Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Huber, C. & Tresp, P. (2025). Eine Palette an grundlegenden Fragen und anregenden

Antworten – Zum 50-Jahre-Jubiläum des Berichts «Lehrerbildung von morgen». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43 (3), 393–408. <https://doi.org/10.36950/bzl.43.3.2025.10406>

www.bzl-online.ch

Editorial

- Bruno Leutwyler, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli,
Doreen Flick-Holtz, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil 313

Schwerpunkt

Übergang in den Beruf II

- Philipp Emanuel Hirsch und Anne Beerenwinkel** Begleitung des
vorgezogenen Berufseinstiegs im Quereinstiegsstudium: Schnittstellen-
management beim schulseitigen Mentorat 315

- Angela Jochum, Christian Brühwiler und Johannes König** Lernen
im Berufseinstieg: Herausforderungen in der Klassenführung als Impuls
für informelle Lerngelegenheiten 328

- Lilith C. Voeth, Sandra Heine, Annalena Johnen und Johannes König**
Beanspruchung, Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit im Seiteneinstieg:
Zum persönlichen Erleben des vorgezogenen Übergangs in den Lehrberuf 345

- Evelyne Borer und Nathalie Glauser Abou Ismail** Berufseinstieg
und Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen mit ausländischem
Lehrdiplom in der Schweiz 363

Forum

- Flurina Alther und Dominik Helbling** Zwischen Intuition und
empirischer Evidenz. Anstoss zu einem didaktisch reflektierten Einsatz von
Figuren in Zyklus 1 378

- Christina Huber und Peter Tremp** Eine Palette an grundlegenden
Fragen und anregenden Antworten – Zum 50-Jahre-Jubiläum des Berichts
«Lehrerbildung von morgen» 393

Rubriken

Buchbesprechungen

- Vogel, D. & Rüst, M. (2023). Besser unterrichten durch Beziehung.
Achtsam unterrichten – Lernbereitschaft fördern – mit auffälligem Verhalten
umgehen. Hamburg: Scolix (Anna Carina Locher) 409

Reimann, D. (2024). Kompendium Fachdidaktik Romanistik. Französisch – Italienisch – Spanisch. Band III: Medien-, Kultur- und Literaturdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempo (Mirjam Egli Cuenat)	411
Reichenbach, R. (2024). Die Pädagogik der Privilegierten. Ein Essay. Stuttgart: Kohlhammer (Michael Fuchs)	413
Merz-Atalik, K. (2025). Die inklusive Lehrperson. Leitgedanken transformativer Lehrkräftebildung. Stuttgart: Kohlhammer (Monika T. Wicki)	415
Bader, N. & Schmidt-Wetzel, M. (Hrsg.). (2024). Wirksamer Kunstunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Stefanie Johns)	417
Huwer, J., Becker-Genschow, S., Thyssen, C., Thoms, L.-J., Finger, A., von Kotzebue, L., Kremser, E., Meier, M. & Bruckermann, T. (Hrsg.). (2024). Kompetenzen für den Unterricht mit und über Künstliche Intelligenz. Perspektiven, Orientierungshilfen und Praxisbeispiele für die Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften. Münster: Waxmann (Josiane Tardent und Christoph Gut)	419
Neuerscheinungen	421
Zeitschriftenspiegel	423

Editorial

Mit dem vorliegenden zweiten Teil der Doppelnummer zum Thema «Übergang in den Beruf» setzen die BzL die Auseinandersetzung mit einer Phase fort, die für die Professionalisierung von Lehrpersonen wie auch für die institutionelle Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von zentraler Bedeutung ist. Nachdem im ersten Themenheft unterschiedliche Perspektiven auf den Berufseinstieg eröffnet wurden, rücken im vorliegenden Heft weitere Analysen und empirische Befunde in den Vordergrund, die die Vielfalt der Wege in den Lehrberuf und deren institutionelle Gestaltung beleuchten. Auch in diesen Beiträgen wird deutlich, dass der Übergang in die Berufstätigkeit längst kein linearer Prozess mehr ist und vielfältige Ausbildungsmodelle, durchlässige Strukturen und hybride Formen des Berufseinstiegs die heutige Situation prägen.

Die im zweiten Themenheft versammelten Beiträge greifen verschiedene Aspekte auf. Der Beitrag von **Philipp Emanuel Hirsch und Anne Beerenwinkel** beschäftigt sich mit der Koordination von Schnittstellen, die bei der Integration eines vorgezogenen Berufseinstiegs in das Curriculum der Lehrpersonenausbildung entstehen. Im Fokus des Beitrags steht die Einführung eines schulseitigen Mentorats in einem neuen Studiengang für Quereinsteigende mit studienintegriertem Berufseinstieg. Aus diesem Fallbeispiel wird ein Analyseraster abgeleitet, mit dessen Hilfe förderliche Faktoren für das Schnittstellenmanagement identifiziert werden können.

Der Beitrag von **Angela Jochum, Christian Brühwiler und Johannes König** rückt informelle Lerngelegenheiten («opportunities to learn») beim Berufseinstieg ins Zentrum. Die vorgestellte Studie beschreibt, welche informellen Lerngelegenheiten Lehrpersonen im ersten Berufsjahr nutzen und inwiefern diese Lerngelegenheiten zur Bewältigung von komplexen und herausfordernden Situationen bei der Klassenführung beitragen.

Im Beitrag von **Lilith C. Voeth, Sandra Heine, Annalena Johnen und Johannes König** werden Erfahrungen mit alternativen Qualifikationswegen in den Lehrberuf adressiert. In der dargelegten Studie wird untersucht, wie Seiteneinsteigende in Nordrhein-Westfalen den vorgezogenen Übergang in die professionelle Unterrichtstätigkeit persönlich erleben. Dabei werden Beanspruchung, Wohlbefinden und die lehrbezogene Selbstwirksamkeit in der Berufseinstiegsphase fokussiert. Der Beitrag diskutiert, wie berufliche und personale Ressourcen den Seiteneinstieg beeinflussen.

Im Beitrag von **Evelyne Borer und Nathalie Glauser Abou Ismail** wird aufgezeigt, wie Lehrpersonen mit ausländischem Diplom den Eintritt in das Schweizer Schulsystem erleben, welche beruflichen Anpassungen sie leisten und welche Laufbahnhürden sie nehmen müssen. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung beschreiben die Autorinnen individuelle, kontextuelle und motivationale Faktoren der Professionalisierung.

tätsentwicklung und des Wohlbefindens. Zudem diskutieren sie die Relevanz institutioneller und kollegialer Anerkennung.

Neben diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema beinhaltet die vorliegende Nummer auch zwei Forumsbeiträge. Der Beitrag von **Flurina Alther und Dominik Helbling** thematisiert den Einsatz von Figuren wie Handpuppen, Stofftieren und Marionetten im Unterricht mit jungen Lernenden. Ausgehend von einer explorativen Studie, die untersucht, wie Lehrpersonen aus Zyklus 1 den Einsatz von Figuren begründen, regt der Beitrag dazu an, das Figurenspiel in der Lehrpersonenbildung stärker fachdidaktisch zu reflektieren und eine evidenzbasierte Didaktik dafür zu entwickeln.

Der Beitrag von **Christina Huber und Peter Tremp** nimmt das 50-Jahre-Jubiläum des LEMO-Berichts zum Anlass, auf dieses bedeutende Dokument in der Geschichte der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurückzublicken. Der Beitrag geht in einem ersten Teil auf den Bericht, seine Entstehung und die unmittelbaren Reaktionen ein. Im zweiten Teil wird aufgezeigt, welche Antworten der Bericht auf konzeptionelle Fragen liefert, die die Lehrpersonenbildung bis heute beschäftigen. In einem dritten Teil wird dargestellt, wie der LEMO-Bericht in der weiteren Diskussion rezipiert und referenziert wurde.

Bruno Leutwyler, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil

Eine Palette an grundlegenden Fragen und anregenden Antworten – Zum 50-Jahre-Jubiläum des Berichts «Lehrerbildung von morgen»

Christina Huber und Peter Tremp

Zusammenfassung 1975 publizierte eine Expert:innenkommission im Auftrag der Erziehungsdirektorenkonferenz den Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO-Bericht). Mit diesem Bericht war eine inhaltliche Koordination der Grundausbildung von Lehrpersonen beabsichtigt. Überlegungen zum Curriculum nehmen denn auch den grössten Umfang des Berichts ein. Explizit wurde eine Gleichwertigkeit von seminaristischem und maturitätsgebundenem Weg in den Lehrberuf postuliert und so die umstrittene Strukturfrage offengelassen. Der Beitrag erinnert an die Entstehungsgeschichte des LEMO-Berichts, verweist auf wichtige Vorarbeiten und hält zentrale Inhalte und Empfehlungen fest. Der LEMO-Bericht blieb auch später ein wichtiges Referenzdokument, was sich nicht zuletzt in expliziten Bezügen in fast 100 BzL-Beiträgen dokumentiert.

Schlagwörter Bildungsgeschichte – Bildungsreform – Curriculum – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – LEMO

A wide range of fundamental questions and thought-provoking answers – On the 50th anniversary of the report «Lehrerbildung von morgen» (LEMO)

Abstract In 1975, the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education commissioned a report entitled «Lehrerbildung von morgen» (LEMO report) from a panel of experts. The report aimed to coordinate teacher education via the curriculum. Consequently, the largest part of the report is devoted to considerations regarding the curriculum. The report explicitly postulated the equivalence of seminaristic and post-maturity paths into the teaching profession while leaving the controversial structural question unanswered. This article recounts the history of the LEMO report, summarising its key contents and recommendations and referencing important preparatory work. The LEMO report remains an important reference document, as evidenced by its mention in almost 100 articles in the journal «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung».

Keywords history of education – education reform – curriculum – teacher education – LEMO

1 Einleitung

Nachdem 1975 der Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO-Bericht) publiziert worden war, fragte das LEMO-Themenheft der «Schweizer Schule»: «Wegweiser in die Zukunft?» (Heft 10/1976), und Heinz Wyss, damals Seminardirektor in Biel, hielt fest, ««Lehrerbildung von morgen» ist mehr als ein zweckgebundener Bericht, mit dem eine Kommission ihre Arbeit ausweist ... Von seiner Anlage her und in seiner Ausrichtung ist dieser Bericht ein *Grundlagenwerk der Lehrerbildung*» (Wyss, 1976, S. 369, Hervorhebung im Original). Diese Einschätzung wird auch in späteren Jahren noch in verschiedenen Beiträgen geteilt (vgl. z.B. Arnet, 1985, S. 3; Badertscher, 1997, S. 212).

Mittlerweile hat sich die Situation der Schweizer Lehrer:innenbildung mit der Etablierung der Pädagogischen Hochschulen deutlich verändert. Der LEMO-Bericht und damalige Diskussionen scheinen weit weg zu sein. Deshalb wollen wir zu seinem 50-Jahre-Jubiläum an ihn erinnern – mit einem vorwiegend deskriptiven Anspruch. Denn der LEMO-Bericht ist nicht nur ein bedeutendes Dokument in der Geschichte der Schweizer Lehrer:innenbildung, da er Überlegungen präsentiert, die teilweise Eingang in die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) und in die Konzeption der Pädagogischen Hochschulen gefunden haben, sondern der Bericht thematisiert Fragen, welche die Lehrer:innenbildung bis heute beschäftigen, und ausgewählte Antworten darauf weisen eine erstaunliche Aktualität auf.

Der vorliegende Beitrag¹ geht im ersten Teil auf den LEMO-Bericht, seine Entstehung und unmittelbare Reaktionen ein, die er zeitigte. Im zweiten Teil stellen wir dar, welche Antworten der Bericht auf konzeptionelle Fragen gibt, welche die Lehrer:innenbildung bis heute beschäftigen. Und im dritten Teil fragen wir nach der Folgegeschichte, das heisst danach, wie der LEMO-Bericht in der weiteren Diskussion rezipiert und referenziert wurde. Mit unserem Beitrag knüpfen wir an die 1985 erschienene Sondernummer der «Beiträge zur Lehrerbildung» zum 10-Jahre-Jubiläum des LEMO-Berichts an (Heft 1/1985). In ihrem Editorial betonten Peter Füglistner und Fritz Schoch, Mitglieder der damaligen BzL-Redaktion, dass eine Zeitschrift, die sich Fragen der Lehrpersonenbildung widme, «nicht achtlos» an diesem Jubiläum vorbeigehen könne (Füglistner & Schoch, 1985, S. 4). Was mit Blick auf zehn Jahre LEMO galt, gilt unseres Erachtens auch mit Blick auf ein halbes Jahrhundert LEMO.

¹ Der Beitrag ergänzt eine Publikation, die zum 50-Jahre-Jubiläum des LEMO-Berichts erschienen ist (Huber & Tremp, 2025). Ausgewählte Passagen und Überlegungen finden sich auch in der dortigen Einleitung. Der LEMO-Bericht sowie begleitende Dokumente sind auf dem Schweizerischen Dokumentenserver Bildung der EDK verfügbar (<https://edudoc.ch/collection/LEMO>). Wir danken Michel Rohrbach und Benjamin Anderegg von der EDK für ihre Unterstützung und die zuvorkommende Zusammenarbeit.

2 «Lehrerbildung von morgen» – Bericht einer gesamtschweizerischen Expert:innenkommission

2.1 Koordinationsabsicht in bildungseuphorischen Jahren

Die Entstehung des LEMO-Berichts ist geprägt von der Aufbruchstimmung der Nachkriegszeit und der Notwendigkeit zur Koordination in einem bisher strikt föderalistisch organisierten Bildungswesen. Mit dem Erlass des interkantonalen Schulkonkordats (EDK, 1970) verpflichteten sich die Kantone zu einer minimalen Harmonisierung der Schulsysteme und stellten auch Fragen zur Koordination der Lehrpersonenbildung. Einen Hinweis auf die Dringlichkeit dieser Fragen gibt das Gesamtprojekt «Lehrerbildung» des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg, welches unter anderem eine «Strukturanalyse der schweizerischen Volksschullehrerbildung» (Frey & Mitarbeiter, 1969a, S. XIV, 1969b, S. 14) umfasste, die im Auftrag der Seminardirektorenkonferenz und des Schweizerischen Pädagogischen Verbands (SPV, Vorläufer der heutigen Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, SGL) realisiert wurde. Das Projekt dokumentierte die Situation der schweizerischen Lehrpersonenbildung Ende der 1960er-Jahre und sollte Grundlagen für Reformarbeiten schaffen (Frey & Mitarbeiter, 1969a, 1969b). Mit diesen Studien entstand eine Kartografierung der damaligen Lehrer:innenbildungslandschaft. Als hauptsächliche Institutionalisierungsform zeigten sich die Seminare, die der Sekundarstufe II zugeordnet waren und Allgemeinbildung und berufliche Ausbildung miteinander verknüpften. Als Alternative hatten sich in einigen Kantonen, allen voran Genf, Basel-Stadt oder Zürich, auch maturitätsgebundene Formen der Lehrpersonenbildung etabliert, bei denen Allgemeinbildung und berufsspezifische Ausbildung getrennt waren.

Im Rahmen der 1969 gemeinsam von der Seminardirektorenkonferenz und dem SPV ausgerichteten Rigi-Tagung wurde ausgehend von diesen Datengrundlagen über die Lehrer:innenbildung debattiert. Am Ende der Tagung wurden «Richtlinien zur Ausbildung der Primarlehrer» vorgelegt, «durch welche die Reformbestrebungen in den einzelnen Kantonen fundiert und zudem koordiniert werden» sollten (Gehrig, Bucher, Frey & Schäfer, 1970, S. 80). Diese Richtlinien schlugen in struktureller Hinsicht eine mindestens viersemestrige Ausbildung mit integrierten Praktika vor, die mit der Berufseinführung und der Weiterbildung eng verzahnt war. Zudem wurde die wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung betont. Als weiteres Ergebnis der Tagung wurde ein «Curriculum für die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung» entworfen (Gehrig et al., 1970, S. 95–96).

Seminardirektorenkonferenz und SPV regten bei der EDK schliesslich die Schaffung einer Arbeitsgruppe zur weiteren Ausarbeitung der Tagungsergebnisse an. Und tatsächlich setzte die EDK im Geschäftsjahr 1969/70 die Kommission «Lehrerbildung von

morgen» (LEMO)² ein, die sich selbst den Auftrag gab, «über eine 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, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975, S. 15). Hans Gehrig, damals Direktor des Oberseminars in Zürich und Mitglied der LEMO-Kommission, hielt im Rückblick fest, 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 ist bereits angedeutet, dass der Bericht in der zentralen – und höchst umstrittenen – Frage der bildungsstrukturellen Positionierung der Lehrer:innenbildung keinen Konsens erreichen konnte und den maturitätsgebundenen und den seminaristischen Weg als gleichwertig einstufen wird.

2.2 Die Kommission und ihr Bericht

Die LEMO-Kommission vereinte – in institutioneller Hinsicht – universitäre und nicht universitäre Erziehungswissenschaftler:innen, Lehrpersonenbildner:innen ohne akademische Ausbildung und solche mit Promotion sowie Vertretungen aus konfessionell geprägten und solche aus staatlichen Seminaren und tertiarisierten Ausbildungsmodellen (Bascio, 2017, S. 52). Zudem lässt sich feststellen:

- Die Kommission bestand mehrheitlich aus Personen aus der Deutschschweiz.
- Die südlichen und östlichen Teile der Schweiz waren vergleichsweise weniger gut und einige Kantone mit Lehrer:innenbildungsinstitutionen gar nicht vertreten (vgl. Abbildung 1).
- Die Frauen waren mit lediglich drei Personen stark untervertreten.
- Viele Kommissionsmitglieder waren auch Mitglied des SPV (Bascio, 2017, S. 52).
- Angesichts der beträchtlichen Altersstreuung – das jüngste Kommissionsmitglied war zum Zeitpunkt der Berichtspublikation 27 Jahre alt, das älteste 71 Jahre – kann LEMO als (fast) generationenübergreifendes Projekt verstanden werden.

Die Zusammensetzung der Kommission erschwerte eine klare Positionierung. Gerade in der Frage der bildungssystematischen Verortung sowie in Bezug auf grundsätzliche Leitkonzepte der Lehrer:innenbildung präsentierte sich der LEMO-Bericht eher als «dialogisches Buch», das – so der Präsident der LEMO-Kommission – «zum helvetischen Brückenbau bei gleichzeitiger liebevoller Restaurierung zahlreicher föderalistischer Barrikaden» wurde (Müller, 1985, S. 15).

Der LEMO-Bericht wurde 1975 in deutscher (Müller et al., 1975) und 1976 in französischer Sprache (EDK, 1976) publiziert. Die französische Fassung ist eine «adaptation

² Die Bezeichnung der Kommission orientierte sich an der kurz zuvor eingesetzten Kommission «Mittelschule von morgen» (MIMO), welche die Möglichkeiten, Voraussetzungen und Ziele einer Gymnasialreform untersuchte (EDK, 1971, S. 14).

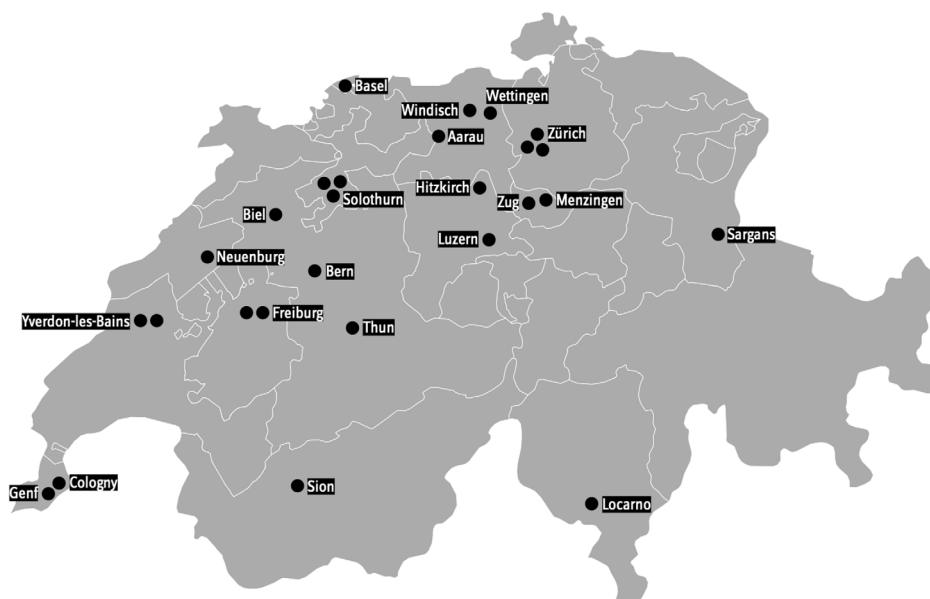


Abbildung 1: Arbeitsorte der LEMO-Kommissionsmitglieder.

française», welche mit 265 Seiten deutlich kürzer ausfiel als die deutschsprachige (350 Seiten). Der Bericht ist in sieben Kapitel 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.

Insgesamt liest sich der Bericht weniger als kohärentes Konzept, sondern vielmehr als anregende Fülle mit einigen Wiederholungen (vgl. auch Gehrig, 1978). In Bezug auf die Strukturfrage postulierte die Kommission die Gleichwertigkeit des seminaristischen und des maturitätsgebundenen Weges, wobei einige Kommissionsmitglieder, «sich nur mit gewissen Vorbehalten hinter diese sogenannte «Gleichwertigkeitsthese» stellen konnten» (Gehrig, 1978, S. 161). Auch wenn der Bericht die bildungssystematische Positionierung der Lehrer:innenbildung explizit offenlässt, so lesen wir ihn gleichwohl als konzeptionellen Vorschlag im Hinblick darauf, wie ein (nachmaturitäres) «Institut für Lehrerbildung» gestaltet werden kann, zumal nicht ausgeführt wird,

wie denn die postulierten Inhalte in einem seminaristischen Konzept integriert oder welche Chronologie und welche Verknüpfung mit Allgemeinbildung vorgesehen werden könnten.

Nicht alle Kommissionsmitglieder waren auch Berichtsauteur:innen und für ausgewählte Passagen wurden weitere Fachpersonen beigezogen. Fast zeitgleich mit dem LEMO-Bericht gab Hans Aebli – selbst Kommissionsmitglied – «Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihren Anwendungen» in vier Bänden im Klett-Verlag heraus (Aebli, 1975), verfasst von Autor:innen aus seinem Umfeld – gewissermassen eine «offizielle[]» Ergänzung zum «offiziellen» LEMO-Bericht (Strittmatter, 2003, S. 336, Fussnote 6).

Nach der Publikation des LEMO-Berichts wurde dieser in die Vernehmlassung gegeben. Hierzu eingeladen waren «alle an Lehrerbildung interessierten Kreise» (EDK, 1978a, S. 8). Die zahlreichen Rückmeldungen wurden wissenschaftlich ausgewertet und in einem Vernehmlassungsbericht dokumentiert, der festhält (EDK, 1978a, S. 21):

- 1) Die Gruppe «pädagogisch-psychologische Argumentation» liegt mit Abstand an der Spitze, was von der Sache her als sehr erfreulich zu bewerten ist.
- 2) Im zweiten Rang folgt bereits die Gruppe derjenigen Äusserungen, welche der immanenten Methodologie des Kommissionsberichts gelten. Der Bericht bot zweifellos Angriffsfläche bezüglich seiner logischen Konsistenz, bezüglich der wissenschaftlichen Gesicherheit von Aussagen und bezüglich seines Aufbaus und seiner Sprache. Dass aber soviel [sic] Energie, bisweilen fast mit detektivischer Akribie, auf diesen Punkt verwendet wurde, dass einzelne Stellungnahmen sich gar schwergewichtig auf dieser Ebene der Argumentation bewegten, mag doch etwas nachdenklich stimmen.

Die zusammenfassenden Rückmeldungen zu den einzelnen Empfehlungen der Kommission zeigen, dass bei lediglich zwei Empfehlungen (E 11: Fähigkeitszeugnis; E 18: Besoldung) die negativen Stellungnahmen überwogen (EDK, 1978a, S. 25).

3 Ausgewählte LEMO-Antworten auf weiterhin aktuelle Fragen

Konzeptionelle Entwürfe für die Lehrer:innenbildung sehen sich mit einer Vielzahl von Fragen konfrontiert, auf die zeitgemässe und zukunftsversprechende Antworten gefunden werden müssen. Wir greifen hier fünf ausgewählte Themenbereiche auf, die uns bis heute beschäftigen – wenn auch unter veränderten Bedingungen und mit neuen Akzentuierungen. Wir zeigen auf, wie der LEMO-Bericht diese beantwortet und wie diese Antworten einzuordnen sind.

3.1 Inhalte

Mit dem LEMO-Bericht wurde auch ein inhaltliches Programm für die Primarlehrpersonenbildung vorgelegt (vgl. Huber, 2025). Das Programm ist entlang von Disziplinen strukturiert. Didaktik (inklusive der damals erstarkenden Fachdidaktik) und Praktika

beanspruchen im Vorschlag je einen Viertel der Ausbildungszeit. Die erziehungswissenschaftlichen Fächer machen rund einen Fünftel der Ausbildung aus. Ergänzt wird das vorgeschlagene Curriculum durch Kunstfächer und (Wahl-)Fachstudien.

Mit Blick auf die Didaktik und die erziehungswissenschaftlichen Fächer präsentierten die LEMO-Autoren in Form von «Modellpensen» erstaunlich ausdifferenzierte, stundendotierte Lerneinheiten für die einzelnen Teilfachbereiche (Müller et al., 1975, Kapitel IV., Abschnitt 4.3). Von diesen Modellpensen erhoffte man sich, dass sie «eine ‹moralische› Wirkung» (Müller et al., 1975, S. 126) im Hinblick auf die gemeinsam geteilte Forderung nach einem qualitativen und quantitativen Ausbau der Lehrpersonenbildung entfalten würden. Auch wurde erwartet, dass sie «Vorarbeit für eine baldige Einigung auf Minimalpensen und gegenseitige Anerkennung der Lehrerdiplome» (Müller et al., 1975, S. 126) darstellen.

Im Hinblick auf seine Strukturierung folgte das Curriculum einem eher deduktiv-normativen Zugang, wie er von Hans Aebli und seinen Schülern vertreten wurde. Ergänzend wurde aber auch dem eher induktiv-empirischen Zugang von Karl Frey bzw. der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) Rechnung getragen, die ein Curriculum mit präzisen Lernzielen anstrebten, die auf der Grundlage zentraler Handlungsfelder des Lehrberufs entwickelt werden. Es wurde somit die heute (zumindest in Teilen) eingelöste Integration von Wissenschafts- und Anwendungsorientierung postuliert und auch in didaktischer Hinsicht der Theorie-Praxis-Bezug als leitendes Prinzip ausgewiesen.

3.2 Berufspraktische Ausbildung

Der LEMO-Bericht präsentiert auch Überlegungen zur berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen (vgl. Wyss & Leineweber, 2025). Das entsprechende Kapitel wird eingeleitet mit der Feststellung: «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) – ein Ruf, der bis heute fast mantramässig vorgebracht wird, obwohl für die gegenwärtige Situation gilt: «So viel Praxis war noch nie» (Herzog & Biedermann, 2021, S. 32).

Die Autoren des LEMO-Berichts setzen sich zum Ziel, die festgestellte, wenig einheitliche Terminologie zu harmonisieren, und identifizieren daher die folgenden Grundformen der berufspraktischen Ausbildung (Müller et al., 1975, S. 187–193):

- Informationspraktikum (Hospitum, Beobachtungspraktikum),
- schulpraktische Übungen,
- Lehrübungen (Übungsschule),
- (geführtes) Praktikum,
- selbständiges Praktikum (Lehrvikariat),
- Berufseinführung.

Bemerkenswert ist, dass die Autoren die Berufseinführung schon damals «als entscheidende Phase im Prozess der beruflichen Sozialisation» (Müller et al., 1975, S. 241) mitdenken. Denn obschon sich die berufspraktischen Studien zwischenzeitlich als eigenständige Disziplin etablieren konnten, welche die im LEMO-Bericht enthaltene Professionalisierungsperspektive aufnimmt (vgl. Wyss & Leineweber, 2025), wird die Berufseinführung im Kontext der Grundausbildung von Lehrpersonen – zumindest im deutschschweizerischen Diskurs – auch fünfzig Jahre nach LEMO kaum systematisch mitgedacht, was auch dem Umstand geschuldet ist, dass nicht alle Kantone diese Aufgabe an die Pädagogischen Hochschulen delegieren (Herzog & Biedermann, 2021, S. 33–34).

3.3 Forschung

Im LEMO-Bericht wird festgestellt, dass es zwischen «der Ausbildungspraxis von Lehrpersonen, dem Unterricht auf der Volksschulstufe und den Wissenschaften ... kaum Zusammenarbeit» gebe (Müller et al., 1975, S. 322). Entsprechend wurde nun ein wissenschaftlicher Anspruch an die Lehrer:innenbildung formuliert, was sich in verschiedenen Überlegungen konkretisiert (insgesamt dazu Hoffmann-Ocon & Leutwyler, 2025). So beschränken sich beispielsweise die Aufgaben der Lehrpersonenbildner:innen nicht auf ihre Ausbildungstätigkeit, sondern diese wird ergänzt durch bildungspolitische Aufgaben sowie die Teilnahme an Forschung und Entwicklung.

Wissenschaftliches Wissen ist auch in der Lehre eine bedeutsame Bezugsgrösse, wobei im Bericht betont wird, dass dieses Wissen in seiner Funktion für die Problembewältigung gesehen werden müsse. Und auch in methodischer Hinsicht wird Forschungsorientierung betont, wenn beispielsweise auf das Prinzip des forschenden Lernens verwiesen wird. Allerdings: Den Institutionen der Lehrer:innenbildung wird kein institutioneller Forschungsauftrag zugedacht. Erst in den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) – so Hoffmann-Ocon und Leutwyler (2025) – wird dieses Verständnis von Forschung erweitert, indem nun auch die Bedeutung der Forschung für das Selbstverständnis der Lehrer:innenbildung in einer Hochschule betont wird. Hochschulen könnten auf Dauer nur dann eine genügende Eigenständigkeit erlangen, wenn sie auch zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses beitragen und die Qualität darüber kontrollieren könnten. Der LEMO-Bericht, so ein Fazit von Hoffmann-Ocon und Leutwyler (2025), transportiere eine Verengung des Forschungs- und Wissenschaftsverständnisses, was bis heute Spuren hinterlassen habe.

3.4 Weiterbildung

Der LEMO-Bericht beschäftigt sich zwar im Wesentlichen mit der Grundausbildung von Lehrpersonen, macht aber auch die Fort- und Weiterbildung sowie die Berufseinführung zum Thema. Vorgeschlagen wird eine Institutionalisierung der «Junglehrerberatung» (Müller et al., 1975, S. 243–247). Damit verbunden ist die Idee, dass der Abschluss der Grundqualifizierung nur zum Erwerb eines Fähigkeitszeugnisses führt, während der Erwerb des Wahlfähigkeitszeugnisses erst nach der «Phase der betreuten

Junglehrertätigkeit» (Dauer: ein bis zwei Jahre; Müller et al., 1975, S. 213) erfolgen kann. Dieser Vorschlag wird allerdings in der Vernehmlassung, insbesondere auch in der Stellungnahme des Schweizerischen Lehrervereins, deutlich kritisiert.

Zusammen mit den beiden Kapiteln zur Fort- und Weiterbildung – die Unterscheidung ist heute kaum mehr üblich – zeigt sich, dass der LEMO-Bericht die berufsbiografische Entwicklung der Lehrpersonen im Auge hat und mit dem Vorschlag der «strukturierten Lehrerschaft» (Müller et al., 1975, S. 57) gleichzeitig Rollendifferenzierungen und damit auch (leichte) Laufbahnoptionen vorschlägt. Insgesamt sollen eine Gesamtkoordination und personelle Verflechtungen die Verbindung zwischen der Grundausbildung, der Weiter- und der Fortbildung sicherstellen (vgl. Weil, 2025). Im Vergleich zur heutigen Situation mit den Pädagogischen Hochschulen werden Aus- und Fortbildung im LEMO-Bericht allerdings weiterhin auf verschiedene Institutionen verteilt: So wird für die Fortbildung eine eigene Institution vorgeschlagen, während die Weiterbildung durch verschiedene Einrichtungen («Universitäten, Akademien, Konservatorien, aber auch die Institutionen der Lehrergrundausbildung», Müller et al., 1975, S. 60) angeboten werden sollte.

3.5 Qualifizierung von Dozierenden

Der LEMO-Bericht befasst sich auch mit dem «Lehrerbildner» (vgl. Tremp, 2025). In seinen Überlegungen stützt er sich auf die in Abschnitt 2.1 bereits erwähnte Studie von Frey und Mitarbeitern (1969b), welche auch die Qualifikationen bzw. Diplome der damals tätigen Lehrerbildner:innen aufzeigt. Diese Studie hält fest:

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, 1969b, S. 145)

Allerdings geht der LEMO-Bericht von einer erweiterten Aufgabenpalette der Lehrpersonenbildner:innen aus (Müller et al., 1975, S. 294):

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.

Für die Qualifizierung der Lehrpersonenbildner:innen werden die Universitäten in die Pflicht genommen: Diese hätten pädagogische Lehrstühle zu gründen oder auszubauen und damit Qualifizierungsangebote zu schaffen. Das Kapitel wurde denn auch von Hans Aebli verfasst, welcher nach seiner Berufung an die Universität Bern ein Studienprogramm für «Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaft-

ten» (LSEB) eröffnet und damit einen Ausbildungsgang für Lehrpersonenbildner:innen geschaffen hatte.

Die Vorstellungen im LEMO-Bericht zu den Lehrpersonenbildner:innen sind wesentlich dadurch geprägt, dass diese Aufgabe vor allem für bewährte Lehrpersonen vorgesehen ist und sich damit also eine attraktive Laufbahnoption ergibt. Die notwendige Qualifizierung mit ihrer wissenschaftlichen Fundierung zeigt eine gewisse Verwandtschaft zu heutigen Diskussionen über das doppelte Kompetenzprofil.

4 «LEMO hat Folgen gehabt!»

4.1 Von den LEMO-Beschlüssen (1978) bis zu den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (1993)

Auf der Basis der Vernehmlassung verabschiedete die EDK 1978 schliesslich «Beschlüsse und Empfehlungen zur Lehrerbildung von morgen» (EDK, 1978b). Vorgeesehen wurde darin, dass die Allgemeinbildung der Lehrpersonen Maturitätsniveau zu erreichen habe, das heisst, im Anschluss an die obligatorische Schulzeit vier Jahre beträgt. Für die berufsspezifische Ausbildung wurde eine Dauer von mindestens zwei Jahren empfohlen. Zudem wurde festgehalten, dass die Lehrpersonenbildung für alle Stufen und Schultypen «grundsätzlich gleichwertig» ausgestaltet werden solle (EDK, 1978b, S. 4). Und schliesslich wurde die Einsetzung eines Ausschusses «Lehrerbildung» beschlossen, welcher die Koordination fördern und bis Ende 1980 unter anderem weiterführende Modellvorschläge zur Verbesserung und Koordination der Lehrpersonenbildung für die Sekundarstufe I vorschlagen sollte (EDK, 1978b, S. 2). Diese wurden in Egger (1983) publiziert.

Als weitere Folge von LEMO kann die Verlängerung der seminaristischen Primarlehrpersonenbildung auf fünf Jahre gewertet werden, wobei diese Entwicklung auch im Kontext der Debatten um die Hochschulzulassung der Seminarabsolvent:innen zu verstehen ist. Zudem 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.

Des Weiteren liessen sich Institutionen der Lehrer:innenbildung durch den LEMO-Bericht anregen. So berichtet exemplarisch Ursula Germann-Müller, LEMO-Kommissionsmitglied und Leiterin des Seminars Sargans: «Dank meiner Mitwirkung in der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» ... erhielt das Seminar Sargans viele Anstösse aus anderen Kantonen und konnte auch eigene Erfahrungen, etwa betreffend Eignungsmerkmale für den Lehrberuf, weitergeben» (Germann-Müller, 2013, S. 104).

Mit Blick auf den Anspruch einer Harmonisierung der Lehrpersonenbildung müssen die Folgen von LEMO als bescheiden bezeichnet werden. Dies zeigt auch die zeit-

genössische Einschätzung von Gehrig (1978, S. 161–162), der 1978 davon ausgeht, dass die «Zulassungsbedingungen zum Lehrerstudium ... in der Schweiz uneinheitlich bleiben» werden und dass infolgedessen auch die Koordination der Ausbildung von Primarlehrpersonen mit der Ausbildung von Sek-I-Lehrpersonen erschwert sei. Der in den 1990er-Jahren publizierte OECD-Bericht zur «Bildungspolitik in der Schweiz» ist denn auch «erstaunt über die Verschiedenartigkeit der Formen der Grundausbildung der verschiedenen Lehrerkategorien» (EDK, 1990, S. 149).

Dennoch wurde der LEMO-Bericht im schweizerischen Diskurs um die Lehrer:innenbildung ein wichtiger Referenzpunkt, etwa bei den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993). Und mehr als zwanzig Jahre nach LEMO wird mit der Einführung der Diplomanerkennungsvereinbarung sowie mit der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen Anfang der 2000er-Jahre eine (minimale) gesamtschweizerische Harmonisierung der weiterhin kantonalen Lehrer:innenbildung erreicht.

4.2 LEMO als Referenzdokument im schweizerischen Diskurs über die Lehrer:innenbildung

Eine Recherche im Repository «peDOCS» ergibt, dass in den «Beiträgen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) seit deren Erscheinen in 99 Beiträgen explizit auf den LEMO-Bericht Bezug genommen wurde (vgl. Abbildung 2). Bereits in der allerersten Ausgabe der BzL 1982 erfolgte eine Bezugnahme (Reusser, 1982).

Die ausserordentlich hohe Anzahl an Beiträgen im Jahr 1985 gründet darin, dass die BzL dem 10-Jahre-Jubiläum des LEMO-Berichts eine «Sondernummer» widmeten. Kurt Reusser, damals und später mit der Schweizer Lehrer:innenbildung eng verbunden, lässt in seinem Beitrag nochmals die Zeitumstände Revue passieren und erinnert an einige «positive und nachhaltige Wirkungen» (Reusser, 1985, S. 7). Er schliesst seinen Beitrag mit der Feststellung: «LEMO hat Folgen gehabt!» (Reusser, 1985, S. 9). Carlo Jenzer, ehemaliges Mitglied der LEMO-Kommission, merkt an: «Heute würde die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren kaum mehr eine Expertenkommission LEHRERBILDUNG VON MORGEN schaffen. Es ist unglaublich, wie sich die Rahmenbedingungen der Lehrerbildung innert 10 Jahren zu ändern vermochten» (Jenzer, 1985, S. 39). Er spielt damit auf den Rückgang der Absolvent:innenzahlen und das verminderte gesellschaftliche Interesse an den Fragen zur Lehrer:innenbildung an: «Lehrerbildung ist heute klein geschrieben» (Jenzer, 1985, S. 40). Und: «Die Autoren des LEMO-Berichtes haben sich das Morgen nicht so vorgestellt, wie es heute ist» (Jenzer, 1985, S. 40). Gleichwohl behält für ihn der Bericht «wahrscheinlich vollumfänglich seine Gültigkeit», nur müssten eben andere Prioritäten gesetzt werden, etwa die Lehrerfortbildung (Jenzer, 1985, S. 40).

In diesem Jubiläumsheft kommen weitere ehemalige Kommissionsmitglieder zu Wort, beispielsweise Kommissionspräsident Fritz Müller (1985), die beiden Berner

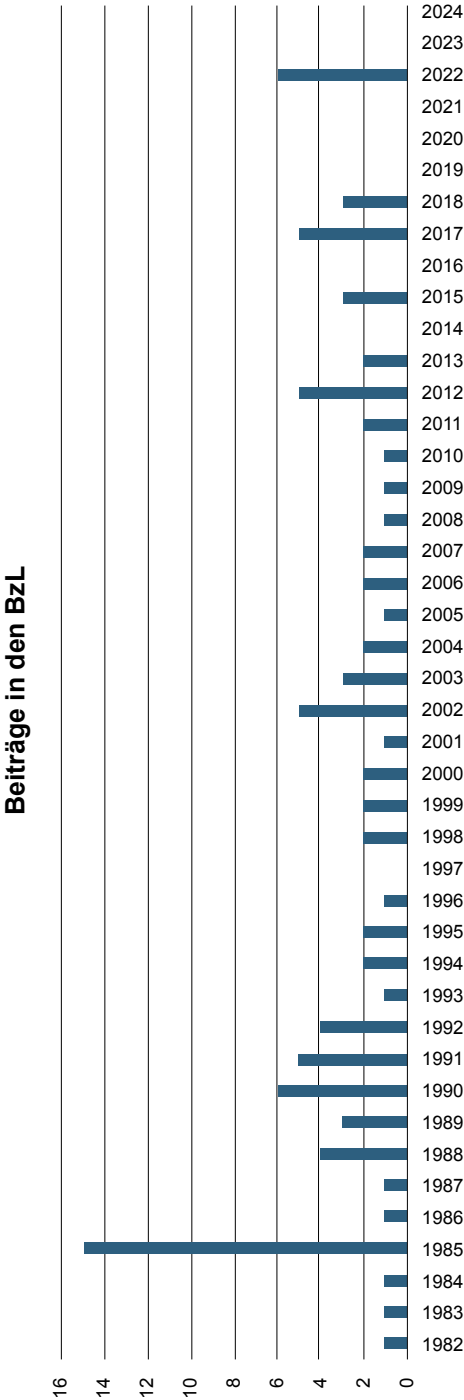


Abbildung 2: Anzahl Beiträge mit Referenz auf den LEMO-Bericht in den BzL im Zeitraum 1982 bis 2024.

Universitätsprofessoren Traugott Weisskopf («Das Berufsbild des Lehrers im Wandel»; Weisskopf, 1985) und Hans Aebli («Die Ausbildung der Ausbilder für die Lehrerbildung von morgen»; Aebli, 1985), der Zürcher Hans Gehrig (zu «Aspekte[n] der Eignung, Beratung und Selektion in der Lehrerbildung»; Gehrig, 1985) oder Anton Strittmatter («War die Lehrerbildung von morgen eine Lehrerbildung von heute abend [sic]?»; Strittmatter, 1985). Sie schauen nochmals auf den Bericht zurück, zeichnen seitherige Entwicklungen nach und erörtern ausgewählte Problemstellungen. Zudem findet sich in diesem Sonderheft ein Beitrag von Iwan Rickenbacher, der zeitgleich mit der Publikation des LEMO-Berichts sein Direktorenamt am Seminar in Rickenbach (SZ) antritt. Er diskutiert die Folgen des angestrebten Hochschulzugangs für Absolvent:innen der Seminare und nimmt dabei auch eine alte Diskussion wieder auf, wenn er festhält: «Seminare sind zu wertvoll, um sie zu Ersatzgymnasien zu machen, dann lieber richtige Gymnasien. ... Lehrerseminare mit gymnasialer Allgemeinbildung, die auf Kosten der Berufsbildung geschieht, schaden der Volksschule» (Rickenbacher, 1985, S. 37).

Insgesamt, so der Eindruck, wird der LEMO-Bericht in diesem BzL-Sonderheft wohlwollend gewürdigt. Gleichzeitig ist ein resignativer Grundton spürbar, waren doch einige Erwartungen mit diesem Bericht verbunden, die nicht erfüllt werden konnten. Immerhin aber zeigt die BzL-Redaktion in der Einleitung eine verhalten optimistische Haltung, wenn sie festhält, es gebe «so etwas wie eine LEMO-Wirkungsgeschichte», wenngleich bei den verschiedenen Entwicklungen nicht immer festzustellen sei, ob «propter» oder einfach «post» LEMO (Füglister & Schoch, 1985, S. 4).

Die BzL zeigen Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre nochmals einen leichten Anstieg an Beiträgen, die auf den LEMO-Bericht referieren. Und Anfang der 2000er-Jahre kommt es im Kontext der damals entstehenden Pädagogischen Hochschulen und der damit einhergehenden Entwicklungsarbeiten im Hinblick auf die Ausbildung zu einem erneuten Anstieg. Die Spitzen in den Jahren 2012, 2017 und 2022 erklären sich mit drei Sonderheften zu 30 Jahren BzL (Heft 1/2012), zu 25 Jahren Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Heft 0/2017) und zu 40 Jahren BzL (Heft 3/2022). In den entsprechenden Ausgaben finden sich – wenig überraschend – jeweils mehrere Beiträge mit Referenzen zu LEMO.

Wenn wir nun zum 50-Jahre-Jubiläum eine Publikation zum LEMO-Bericht vorlegen (Huber & Tremp, 2025), dann wollen wir erneut an diesen bedeutsamen Bericht zur Lehrer:innenbildung in der Schweiz erinnern und damit an eine spezifische Etappe auf dem Weg zu den heutigen Pädagogischen Hochschulen. Die damaligen Diskussionen um künftige Konzepte der Lehrer:innenbildung dokumentieren, dass Entwicklungen – wie wir sie heute als selbstverständliches Ergebnis erfahren können – eben gerade nicht selbstverständlich sind.

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). Stuttgart: Klett.
- Aebli, H.** (1985). Die Ausbildung der Ausbilder für die Lehrerbildung von morgen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 23–27.
- Arnet, M.** (1985). Geleitwort aus Sicht der EDK. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 3.
- 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). Bern: Haupt.
- 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.
- EDK.** (1970). *Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (1971). *Jahresbericht 1969/1970*. Zug: 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*. Genève: CDIP.
- EDK.** (1978a). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von morgen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (1978b). *Beschlüsse und Empfehlungen zur Lehrerbildung von morgen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (1990). *Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: 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*. Bern: Haupt.
- Frey, K. & Mitarbeiter.** (1969a). *Der Ausbildungsgang der Lehrer. Eine Modellanalyse des Unterrichts in den 52 Lehrerbildungsanstalten zum Zwecke der Curriculumreform*. Weinheim: Beltz.
- Frey, K. & Mitarbeiter.** (1969b). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Weinheim: Beltz.
- Füglister, P. & Schoch, F.** (1985). Editorial: BzL-Sondernummer «10 Jahre «Lehrerbildung von morgen»». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 4–5.
- 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). Bern: Haupt.
- Gehrig, H.** (1985). «Von allen Untugenden seiner Schüler muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen». Aspekte der Eignung, Beratung und Selektion in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 43–50.
- 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*. Weinheim: Beltz.

- Germann-Müller, U.** (2013). Die Anfänge und die Entwicklung des Seminars Sargans. In M. Bugg (Hrsg.), *50 Jahre Kantonsschule Sargans 1963–2013* (S. 95–115). Sargans: Kantonsschule Sargans.
- Herzog, S. & Biedermann, H.** (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen. Schlussbericht*. Bern: swissuniversities.
- 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.
- Huber, C.** (2025). Veränderungen in der curricularen Gewichtung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft – Entwicklungen vom LEMO-Curriculum hin zu aktuellen Studienplänen. In C. Huber & P. 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.
- Huber, C. & Tremp, P.** (Hrsg.). (2025). *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen – Einschätzungen – Entwicklungen*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Jenzer, C.** (1985). Lehrerbildung in verändertem Umfeld. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 39–41.
- 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*. Hitzkirch: Comenius.
- Reusser, K.** (1982). Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 0 (0), 4–16.
- Reusser, K.** (1985). Überlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer «10 Jahre «Lehrerbildung von morgen»». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 6–9.
- Rickenbacher, I.** (1985). Von der Gleichwertigkeit zum Eintopf? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 35–37.
- Strittmatter, A.** (1985). War die Lehrerbildung von morgen eine Lehrerbildung von heute abend? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 29–32.
- Strittmatter, A.** (2003). Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (3), 334–341.
- 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.
- 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.
- Weisskopf, T.** (1985). Das Berufsbild des Lehrers im Wandel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 19–22.
- 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.
- Wyss, H.** (1976). Ein Leitbild der Lehrerbildung. *Schweizer Schule*, 63 (10), 369–376.

Autorin und Autor

Christina Huber, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Studiengang Primarstufe,
christina.huber@phlu.ch

Peter Tresp, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Zentrum für Hochschuldidaktik,
peter.tresp@phlu.ch