

«Völlig ausgeleert.» Ein Primarlehrer in der Schulstube

Raffael Rondi, geboren 1965, ledig, Primarlehrer mit Teilzeitpensum.

Raffael Rondi ist Lehrer an einer städtischen Primarschule in der Deutschschweiz. Er ist ein Mensch, der stete Distanz zu seinem Berufsalltag durchsetzt: Immer wieder wechselt er den Einsatzbereich oder schiebt zeitlich befristete Auszeiten in seine Alltagspraxis ein. Warum ist es ihm nicht möglich, das Unterrichten, für das er sich beruflich qualifiziert hat, durchgängig aufrecht zu erhalten?

Raffael Rondi hat seinen Weg in die Schule vor allem aus einer Motivation heraus gefunden: «Ich will es besser machen.» Er blickt auf die eigene Schulzeit als eine Zeit zurück, die vor allem geprägt war von Diskriminierungserfahrungen und der Gewissheit, dem schulischen Normalitätsstandard nicht zu entsprechen. Der Schüler Raffael Rondi, der aus einer binationalen Arbeiterfamilie stammt, erfährt täglich hautnah, was es heisst, nicht dazuzugehören. Er kann sich nicht verständlich machen, und niemand bemüht sich ernsthaft darum, ihn zu verstehen. Sieben lange Schuljahre quält und träumt er sich durch den Schulalltag. Er wird in einer Schulklasse mitgeschleppt, in der seine Bezugsgruppe aus «den schwächsten Kindern» besteht. Förderung bieten ihm die Lehrpersonen keine. Am Ende des siebten Schuljahres endet für Raffael Rondi die Tortur: Er muss das Schuljahr wiederholen. Was für ihn zunächst eine neue Quelle der Erniedrigung darstellt, wendet sich im Verlauf seiner weiteren Schulkarriere zu einem entscheidenden Impuls für seine Berufswahlentscheidung: Er findet den Anschluss an den Lern- und Leistungsstand seiner (neuen) Klasse, entdeckt für sich eine taugliche Strategie der Kompetenzaneignung und entscheidet sich im Laufe des achten Schuljahres zum Besuch des Lehrerseminars: «Ich war eigentlich immer sehr schwach in der Schule, also erste bis vierte Klasse war katastrophal, ziemlich so bei den schwächsten Kindern, hab' dann mit Ach und Krach die Sekundarschule geschafft und dort auch ein

Jahr repetiert und dann – ich bin ein sogenanntes «Knopf-Kind». Dann hab' ich eben den Knopf aufgemacht, mein Ehrgeiz ist erwacht, irgendwo sehr wahrscheinlich, und ich habe mich dann nach und nach hochgearbeitet. Der Anlass war eigentlich die Demütigung, denk' ich mir, die Demütigung vom Repetieren. Ich bin auch als halber Ausländer – so dieses Klischee vom Dummerchen irgendwo, und noch dazu ein Italiener, obwohl ich überhaupt nicht *bilingue* aufgezogen wurde. Aber rein die Verbindung: der Name und das Wissen, dass mein Vater Italiener war, das hat gereicht, um mich nicht zu fördern. Ich war eher ein verträumtes Kind.»

Angestossen durch die Erfahrung mit «sehr vielen, sehr schlechten Lehrern» und motiviert von der neu erkämpften Selbstgewissheit: «Das, was die können, kann ich auch. Und ich kann's besser», wechselt Raffael Rondi für fünf Jahre in das Lehrerseminar. Aber auch hier ist er von seinen Lehrpersonen eher enttäuscht, sie sind nicht in der Lage, Theorie und Praxis in Übereinstimmung zu bringen: «Aber das, was gelehrt wurde und wie es gelehrt wurde, das klaffte eigentlich immer auseinander.»

Als 21jähriger hat Raffael Rondi das Lehrerpapier in der Tasche und begibt sich mit einem Teilpensum in die Schulpraxis. Seine Vorstellungen vom Unterrichten sind noch eher vage. Mit Bestimmtheit weiss er lediglich, was er definitiv nicht sein und werden möchte: ein «schlechter Lehrer». Für ihn ist das eine Lehrperson, die über Jahre und Jahrzehnte in Routine erstarrt den immer gleichen Lernstoff mit den immer gleichen unzureichenden Methoden an die Lernenden weiterreicht; einer, «der eher mal den Daumen draufhält», anstatt die Kinder positiv zu fördern. Für Raffael Rondi sind solche Lehrkräfte «das Drama von X Generationen: die schlechten Lehrer. Und das sind auch Traumata, die ganz viele Leute mit sich rumtragen. Das kennen wir ja eigentlich alle.»

Eine Bestimmung des professionellen Selbstverständnisses ex negativo reicht aber nicht aus, den Schulalltag mit eigenen Impulsen zu versehen und neue Spuren in der Alltagspraxis zu ziehen. Raffael Rondi bemerkt in seiner Berufseinstiegsphase den Sog der Routine und die Tendenz, die Handlungsstrategien seiner «alten Lehrer» zu übernehmen: «Und dann bin ich selber in den Schulbetrieb einge-

stiegen und prallte dann auch so ein bisschen auf den harten Boden der Realität. Also merkte ich dann auch, dass ich eigentlich sehr schnell auch in die gleichen Fahrwasser kam wie meine negativen Vorbilder. Also dass ich auch herumschrie und wenig vorbereitete und dass es mich sehr schnell auch so ein bisschen *angeschissen* hat.»

Raffael Rondi hält die Spannungen seiner Berufspraxis zwei Jahre aus. Dann kündigt er und begibt sich auf eine sechsmonatige Auslandsreise. Nach seiner Rückkehr übernimmt er wieder für zwei Jahre eine Stellvertretung in einer Primarschule, wechselt dann für ein Jahr als freier Journalist zu einer Tageszeitung, kehrt zwischen 1993 und 1995 wieder in den Schuldienst zurück, wird arbeitslos und erhält 1996 das Angebot, in einer Primarschule eine Teilzeitstelle zu übernehmen. Zum Zeitpunkt des Gesprächs unterrichtet er dort in einer ersten Klasse, plant jedoch, in nächster Zeit ein «Sabbatjahr», also einen unbezahlten Einjahresurlaub, zu nehmen.

In seiner rund zehnjährigen Schulpraxis hat sich Raffael Rondi ein veritables Set handlungsleitender Strategien erarbeitet, das ihm professionelle Sicherheit verleiht. Er positioniert sich in seinem Berufsfeld als eine engagierte Lehrperson, die der Arbeit in der Unterstufe der Primarschule hohe Relevanz zuschreibt: «Man kann einen Boden machen, so wie ein Fundament.» Doch es zieht ihn immer wieder aus dieser pädagogischen Alltagspraxis hinaus, er verschafft sich immer wieder räumlichen und zeitlichen Abstand: «Ich hab' das eigentlich immer gebraucht. Immer wieder diese Distanz auch zu der Schule. Etwas ganz anderes machen. Ich hab' auch verschiedene Berufe ausgeübt. Daneben.»

Was ist der Grund für Raffael Rondis Ambivalenz gegenüber dem Schulbetrieb? Für einen Pädagogen, der entdeckt hat, «dass es gar nicht so schwierig ist, eigentlich. Irgendwie, wenn man das System ein bisschen durchschaut»? Wie bestimmt er dieses «System», das über die lebensweltlichen Erfahrungen und die daraus resultierenden Handlungsorientierungen der Kinder auch Einzug in seine Berufspraxis hält?

Für Raffael Rondi ist in der Schweiz «eigentlich eine neue Zeit angebrochen». Dabei denkt er nicht an die Auswirkungen ökonomischer Krisen und Zwänge, nicht an drohende oder wachsende Ar-

beitslosigkeit oder an die Ausbreitung neuer Armut. Die rasanten Umgestaltungsprozesse, die er ausmacht, verortet der 33jährige Lehrer vor dem Hintergrund des steten Vergleichs zwischen den Bedingungen der eigenen Kindheit und denen des gegenwärtigen Aufwachsens. Hauptkennzeichen der veränderten Lebenswirklichkeit ist für ihn die nahezu schrankenlose Ausbreitung und unkontrollierbare Durchdringung aller Sphären durch die Kulturindustrie, allem voran der hemmungslose Siegeszug von Fernsehen und Computern: «Wir konnten noch Dinge erleben, und diese Kinder, die jetzt kommen, die haben das viel weniger. Also die erleben Dinge vor allem aus zweiter Hand. Das heisst via Fernseher zum Beispiel. Also das Erleben findet irgendwo schon aufbereitet statt. Und diese Zeit, die da abgessen wird vor dem Fernseher, die fehlt irgendwo im Erlebnis, im Handeln des Kindes.»

Die nahezu flächendeckende Präsenz der Medien in den Kinderstuben und Wohnzimmern werde begünstigt durch eine dramatische Veränderung des familialen Zusammenhalts. Patchwork-Familien, Alleinerziehende oder berufstätige Eltern stellen für ihn das Kennzeichen der «neuen Zeit» dar. Dieses Phänomen sei, so Raffael Rondis Beobachtung, keine spezielle Besonderheit eines bestimmaren sozialen Milieus oder eines bestimmten kulturellen Hintergrundes. Betroffen von diesen veränderten familialen Ausgangslagen seien im Prinzip alle Heranwachsenden: «In der Stadt kann man eigentlich sagen: alle. Von den Ausländerkindern bis zu der sogenannten wohlbehüteten Schweizer Idylle. Ja, man darf sich weder vom einen noch vom anderen täuschen lassen. Also es gibt Ausländer und Ausländerinnen, die ihre Kinder sehr, sehr gut aufziehen. Es gibt Schweizer und Schweizerinnen, die ihre Kinder katastrophal aufziehen. Tendenziell kann man schon sagen, dass gerade in der Stadt ... wir haben eben viele Ausländerkinder, wir haben viele Kinder, deren Eltern beide arbeiten. Wir haben viele Kinder, die entweder vom Vater oder von der Mutter, oder gemeinsam, aber nicht zusammen aufgezogen werden. Und das sind dann halt auch viele Kinder, die dann irgendwo vor der Glotze landen.»

Alleingelassene Kinder, die ihre Geborgenheit vor dem Fernsehapparat suchen oder – wie Raffael Rondi an anderer Stelle

ausführt – zu «Computerfreaks» mutieren, werden nicht nur um authentische Erfahrungen betrogen, sondern auch in der Entfaltung ihrer Kommunikationsmöglichkeiten behindert. Dies führe dazu, «dass sie in Comics-Sprache sprechen oder dass sie dann einfach dreinhauen». Alternativen zum sprachlosen Heranwachsen sieht Raffael Rondi für diese Generation nicht mehr, der städtische Raum sei nahezu vollständig versiegelt und ihnen damit verbaut: «Also wir konnten noch rausgehen, immerhin. Aber in vielen Quartieren ist es einfach nicht mehr möglich, Kinder rauszulassen.» Betreffen diese Veränderungen nahezu alle Heranwachsenden und führen insgesamt zu nachhaltigen Störungen der kommunikativen Kompetenz, so verstärkte sich diese Problematik bei den Kindern, deren Eltern keine schweizerischen Staatsangehörigen und selber «schon relativ spracharm sind. Und diese Kinder wachsen dann auf, sie sprechen weder Deutsch noch ihre Muttersprache. Sie haben im Grunde genommen keine Muttersprache.»

Vor dieser diagnostizierten Ausgangslage mangelnder Authentizität, hoffungsloser «Reizüberflutung» und kommunikativer Inkompetenz blickt Raffael Rondi auf die Anforderungen des Schulalltags. Aus eigener Erfahrung weiss er, was es bedeutet, sich nicht verständlich machen zu können. Wenn er schon die von ihm ausgemachten Ursachen dieses Prozesses weder aufhalten noch verändern kann, so erwächst ihm aus dessen Konsequenzen jedoch eine klare Zielbestimmung für seine schulische Alltagspraxis: Rahmenbedingungen zu schaffen, um erzwungene Sprachlosigkeit zu überwinden.

Aus den veränderten Bedingungen der gesellschaftlichen Verhältnisse leitet Raffael Rondi den neuen Auftrag der Schule ab: «Schule übernimmt dort auch immer mehr, sagen wir: gesellschaftliche Aufgaben. Das kommt so nach und nach.» Unterrichten ist für ihn nicht länger eine Frage des Stofflichen, also der Wissensvermittlung, sondern steht vor der Herausforderung, «herauszufinden, was die Kinder brauchen. Also so diese, sagen wir mal in Anführungszeichen «therapeutische Arbeit» auch, die zum Beispiel gerade in den letzten Jahren auch immer wichtiger wurde in der Schule.»

Um genau dies realisieren zu können, greift Raffael Rondi auf eine soziale Konzeption aus längst vergangenen Zeiten zurück: die

der behaglichen Gemütlichkeit. Nur in einer solcherart ausgestatteten Lernumgebung scheint es ihm möglich, professionell zu arbeiten: «Damit verbunden eigentlich auch die Schulzimmergestaltung. Also dass man vielleicht ein bisschen wegkam von diesem herkömmlichen, relativ öden, kargen Schulzimmer. Und wieder mehr hinkam zu der Schulstube. Also dass man das Zimmer eigentlich auch versuchte, gemütlicher und behaglicher einzurichten. Auch für die Kinder. Also dass man eine Lesecke zum Beispiel einrichtete. Und zwar nicht einfach mit einem versifften Sofa, sondern auch mit entsprechend liebevoll gestalteten oder eingekauften Gegenständen. Dass man die Pulte vielleicht anders hinstellte, dass man Pflanzen in den Raum nahm. Und nach und nach dieses Zimmer auch wirklich als Stube gestaltete. Und nicht so mit diesem Holzharrassenmief. Ja, dass man wirklich auch so ein bisschen diese Stube, dieses Zimmer auch behaglicher zu gestalten versuchte.»

In einer solcherart gestalteten Schulstube kann Raffael Rondi an der Bearbeitung defizitärer Erfahrungen und an der Stärkung kommunikativer Kompetenzen ansetzen. Ausgangspunkt «von meinem Weltbild her» sei es, von einem eher ganzheitlichen Menschen auszugehen als von sozial geprägten und differenten Schülern und Schülerinnen. Wenn er eine Differenz zwischen den Lernenden machen kann, dann beruht diese auf «Erziehung oder Erfahrungen. Und Erfahrungen sind schlussendlich nichts anderes wieder als auch Erziehung. Und das sind positive Erfahrungen und negative Erfahrungen.»

Oberstes Gebot seiner pädagogischen Praxis ist «Liebe auch, sagen wir mal, gegenüber den Kindern». Mit diesem Postulat stemmt er sich vor allem gegen eine Kopflastigkeit des Unterrichts und erstarrende Kälte in der Schulstube: «Aber was ich wirklich auch vermisst habe, ist immer wieder eigentlich das Herz. Schlussendlich.» Deswegen orientieren sich seine handlungsleitenden Strategien an einem, wie er es selbst bezeichnet, «esoterischen» Programm: «Und dann denk' ich, ich bin auch jemand, der sehr stark aus dem Bauch heraus funktioniert. Und ich denke, das ist etwas, das Kinder sehr gut nehmen können. Es ist viel ehrlicher, als wenn ich irgendwie mich so «rmpfh» zusammennehmen würde, und dann wieder so auf nett, oder? Und dabei ist es gar nicht so. Sondern ich kann dann

wirklich auch mal, ich schrei halt auch in meinem Unterricht, und ich geh' auch in Konflikte rein, wenn Kinder das unbedingt wollen, also ich kann dann auch gemein sein, oder, oder. Aber ich sag' immer: «Und das ist jetzt gemein, was ich mache.»

Seine Gefühlswelt ist ihm der Filter, der seine Wahrnehmung der Kinder steuert. Besondere Beachtung finden bei ihm diejenigen Heranwachsenden, die die erstarrte Larve der Anpassung und damit auch das Primat einer entfremdeten Existenz hinter sich gelassen oder noch nicht übernommen haben. «Kinder, die auch unbequeme Fragen stellen, die dich auch fordern, also die auch Blödsinn machen. Es ist noch schwer zu sagen. Ich kann es vielleicht auf den Kern reduzieren: Also jedes Kind hat irgendwie einen Kern. Und wenn dieser Kern, wenn ich dort was Positives spüre, um das wieder esoterisch auszudrücken, dann ist für mich das schon in Ordnung. Also da kann ich sehr viel akzeptieren. Und sehr viel nehmen. Und dann gibt es aber Kinder, die sind schon zum Beispiel dermaßen dogmatisch, sehr vorlaut, wo man einfach die Eltern wahnsinnig spürt. Irgendwie sehr kleinkariert im Denken. Und das kann mich dann schon auch sehr provozieren.»

Es ist prekär, aus dem Gefühl liebevoller Zuwendung und Verbundenheit heraus jene Bildungsprozesse anzuleiten, die auf Authentizität und Selbstgewissheit abzielen, die kognitive Kompetenz und rationale Kommunikation entfalten helfen sollen. Dies ist Raffael Rondi durchaus bewusst. Als zentrales Steuerungsinstrument gegen das «Bauch»-Chaos setzt er im Umgang mit den Lernenden als ein pädagogisches Mittel die «Vernunft des Vertrages» ein. Wo und wann immer Kinder das Klima gemütlicher Liebe, das ihm zum persönlichen Normalitätsstandard geworden ist, empfindlich zu stören geneigt sind, pocht er auf die Rationalität eines Vertragsabschlusses: «Aber dort, denk' ich auch, ist es ganz wichtig, dass man ganz klare Strukturen gibt. Und dann wird das ausgehandelt. Und an diesen Vertrag halten wir uns. Ich nehme das Kind ernst. Also ich sage nicht einfach: «Wenn du das und das machst, mach' ich das und das.» Zack Punkt Zack. Ich bin die Autorität. Sondern ich versuche, es einzubeziehen in den Prozess.»

Raffael Rondi kennt die spezifischen Regeln seines Berufs: «Du

lieferst, du bietest. Der Schulunterricht hat auch sehr viele langweilige Seiten. Und wenn ich mir vorstelle, oder, täglich vor einer Klasse den Hampelmann zu machen, und dieses Lehronkelmässige, das halt auch dazugehört, irgendwo. Und das ist dann schon nicht so, dann muss ich auch sagen, wenn ich ganz ehrlich bin: Das ödet mich auch an.» Nach seiner Einschätzung kommt er bei seinen Lernenden an, er ist mit seinen Lehrerergebnissen durchaus zufrieden – und trotzdem: Er wechselt die Einsatzbereiche, es drängt ihn immer wieder aus der Alltagspraxis hinaus. Woher diese Unstetigkeit? Woher die Gespaltenheit, die ihn versuchen lässt, Vernunft und Gefühl miteinander zu vereinbaren, die Beziehung zum Lehrersein jedoch klar als «das ist mein Beruf und nicht meine Berufung. Damit verdiene ich Geld, und fertig!» zu bestimmen?

Raffael Rondi macht Deutungsangebote: Zum einen biete das Lehrerdasein wenig Veränderungs-, und das heisst für ihn konkret: Aufstiegsmöglichkeiten. Dieses Manko werde auch nicht durch eine gesellschaftliche Anerkennung der spezifischen Berufsarbeit kompensiert. Zum zweiten liege in der Beschäftigung mit den Heranwachsenden – gerade in der Unterstufe – die Gefahr, intellektuell unterfordert zu sein. Wenn das Problem von Inhalt und Methode einmal aufgearbeitet ist, sind für ihn die nachhaltigsten Herausforderungen gelöst. «Es ist so: Ich gebe sehr gerne Schule. Aber meine Beziehung zum Unterrichten ist nach wie vor sehr gespalten. Es ist ein Beruf, denk' ich, wo man wirklich aufpassen muss, dass man nicht verblödet.»

Was könnte gegen diese professionsspezifische Erfahrung gesetzt werden? Die Lektionenschule bietet hier nur wenig Alternativen an: Es gibt kaum Kooperation und das Einzelkämpferdasein wird gefördert. Das widerspricht dem, was Raffael Rondi als Bildungsmaxime formuliert: die kommunikative Kompetenz. «Das empfinde ich zum Teil auch als frustrierend. Und auch als schwierig. Das fehlt irgendwo. Also eben gerade die Kommunikation mit anderen Menschen, also man muss sehr aufpassen, dass man dort nicht auch verarmt irgendwo.»

Können fehlende Aufstiegsmöglichkeiten oder eine mangelhafte Gesprächskultur Raffael Rondis wiederholte Ausbruchsversuche aus

dem Schulalltag schlüssig erklären? Mit seiner Verbindung emotionaler Grundstimmung und rationaler Bearbeitung defizitärer Erfahrungen verfolgt er ein ambitioniertes Projekt. In seiner pädagogischen Alltagspraxis versucht er, den herrschenden Zwängen zur Verdinglichung ein Konzept emotionaler Rationalität entgegenzusetzen. Die reflexive Bezugnahme aller am Schulalltag Beteiligter beabsichtigt er dadurch herzustellen, dass er «Bauchwelten» und «Kopfwelten» miteinander versöhnt. Auf diesem Wege möchte er die Sprachlosigkeit der Heranwachsenden aufbrechen. Ein anspruchsvolles Programm. Ein widersprüchliches Konzept? Immanente Unstimmigkeiten werden spürbar: auf der einen Seite der engagierte Lehrer, der die Negativvorbilder seiner eigenen Schulzeit hinter sich gelassen hat, auf der anderen Seite das klar formulierte Berufsverständnis, mit dem Unterrichten einen Job wie prinzipiell jeden anderen auszuüben; auf der einen Seite die aufgeklärte Lehrperson, die das «System» zu durchschauen behauptet, die aber andererseits auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einen kulturpessimistischen und an einem konservativen Familienbild orientierten Blick wirft; auf der einen Seite der Pädagoge, der sein «Herz» allen Kindern öffnen möchte und «Liebe» zum Programm erhebt, der auf der anderen Seite aber nur diejenigen Kinder tatsächlich annehmen kann, bei denen er einen «positiven Kern» verspürt. Raffael Rondi leidet an diesen Antinomien: «Man ist einfach leer. Dass man mal, also wenn ich einen Tag lang Schule gegeben habe, da komm' ich am Abend heim, und ich bin einfach leer. Völlig ausgeleert. Es ist nichts mehr da, es ist alles weg. Ich bin wirklich manchmal – vom Gefühl her – kurz vor dem Verbluten.»

Streiflichter auf das Schweizer Bildungswesen

Im Bildungswesen dokumentiert sich auf eindrückliche Weise die föderale Struktur der Schweiz. Da die Schulhoheit grundsätzlich bei den Kantonen liegt und auf Bundesebene kein Erziehungsdepartement oder Unterrichtsministerium institutionalisiert ist, haben sich innerhalb der Schweiz nahezu ebenso viele Schulstrukturen etabliert, wie das Land Kantone zählt. Gemeinsam ist allen Kantonen lediglich die Dauer der obligatorischen Schulzeit. Sie beträgt neun Jahre und besteht aus einer vier-, fünf- oder sechsjährigen Primarstufe, die im Schuljahr 1996/97 von insgesamt rund 460 000 Schüler/innen besucht wurde, und einer drei- bis fünfjährigen Sekundarstufe I. Die

rund 285 000 Heranwachsenden, die sich im Schuljahr 1996/97 auf dieser Stufe der obligatorischen Schulbildung befanden, verteilten sich auf – je nach Kanton – zwei, drei oder vier nach ihren Leistungsanforderungen unterscheidbare, oftmals nur sehr gering durchlässige Schultypen: So existieren neben dem Typus mit «Grundansprüchen», der im Schuljahr 1994/95 von rund ein Drittel aller Lernenden eines Jahrgangs besucht wurde und der in der Regel direkt zu einer Berufslehre führen soll, die beiden Formen des Typus mit «erweiterten» (fallweise nochmals unterteilt in einen mit «gehobenen» und einen mit «mittleren Ansprüchen») sowie «höheren Ansprüchen». Eine integrierte Gesamtschule bietet nur der Kanton Tessin als Bildungseinrichtung der Sekundarstufe I an.

Weniger heterogen stellt sich das Bildungswesen in der nachobligatorischen Ausbildung dar. Neben den unmittelbar berufsbildenden Schulen finden sich zwei Formen allgemeinbildender Schulen: zum einen die Maturitätsschulen, die zu einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung führen, zum anderen diejenigen Seminarschulen, die in einem fünfjährigen Lehrgang neben der Vermittlung allgemeinbildender Inhalte auf Unterrichtsberufe vorbereiten und gleichzeitig eine beschränkte Hochschulzugangsberechtigung vermitteln. Die Zukunft dieser «Lehrerseminare» ist jedoch begrenzt, soll doch ab der Jahrtausendwende nach und nach die professionelle Ausbildung von Lehrpersonen auch für den Vorschul- und Primarstufenbereich in die Tertiärstufe integriert werden. Damit wäre die Schweiz im internationalen Vergleich bezüglich der Lehrer/innenbildung kein «Sonderfall» mehr. Gleichwohl sind diese «Lehrerseminare» durchaus interessant. Nicht nur, weil hier Lehrpersonen im Selbstverständnis als «Generalist/innen» gebildet werden, die ein eigenständiges Gewicht gegenüber den an den Universitäten geschulten «Spezialist/innen» der Sekundarstufe I und II einnehmen. Die Seminare stellen bislang für die in ihnen Ausgebildeten die Möglichkeit dar, neben einem berufsqualifizierenden Abschluss auch eine (begrenzte) Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen.

Die Laufbahn als Lehrerin scheint vor allem für Frauen attraktiv zu sein: So waren im Schuljahr 1996/97 von den rund 9000 Seminarist/innen ca. 80 % künftige Lehrerinnen, und 1996 erlangten unter den insgesamt rund 2000 Absolvent/innen ca. 74 % Frauen das Patent für Primarlehrkräfte.

Bei der Betrachtung der Struktur des Lehrkörpers in der Primarstufe, also der Bildungsstufe, in der auch der Lehrer Raffael Rondi arbeitet, scheinen drei Momente relevant. Von den im Schuljahr 1995/96 gezählten rund 33 200 Lehrpersonen sind 69 % Lehrerinnen. Die stärkste Altersgruppe liegt bei den 30 bis 49jährigen. Schliesslich hält sich der Anteil der voll- und der teilzeitbeschäftigten Lehrpersonen in etwa die Waage.

Auch wenn die Primarstufe insgesamt in allen Kantonen nicht weiter ausdifferenziert ist, variiert die organisatorische Struktur gemäss den Vorgaben und der Grösse des Schuleinzugsbereichs. So finden sich gerade in ländlichen Gebieten jahrgangsübergreifende Einzelklassen, wohingegen in den dichter besiedelten städtischen Agglomerationen Schulen mit mehrzügigen Jahrgangsklassen eingerichtet sind. Im gesamtschweizerischen Durchschnitt betrug das Betreuungsverhältnis 1:15,3, d.h. auf 1 (Vollzeit)Lehrperson kamen 15 Schülerinnen und Schüler. Die durchschnittliche

Klassengröße lag für das Schuljahr 1995/96 bei 20 Schulkindern. Die markanteste Veränderung innerhalb der obligatorischen Schule der letzten rund 15 Jahre liegt in einer Veränderung der interkulturellen Zusammensetzung der Lernenden. Der Anteil nicht-schweizerischer Kinder stieg hier kontinuierlich von rund 16 % (Schuljahr 1980/81) auf 21,9 % (Schuljahr 1996/97) an. Die Variation dieses Anteils in den einzelnen Kantonen ist dabei jedoch erheblich. So besuchen in den Kantonen Genf (43,9 %) und Solothurn (38,2 %) überdurchschnittlich viele Kinder nicht-schweizerischer Staatsbürgerschaft die obligatorische Schule, wohingegen die Kantone Uri (10,6 %) und Appenzell A.Rh (10,5 %) unterhalb des gesamtschweizerischen Durchschnitts liegen.

Quellen

Bundesamt für Statistik (Hrsg.): Bildung und Wissenschaft, in: Statistisches Jahrbuch der Schweiz, Zürich 1998, S. 410–430.

EDK: Projekt Euridice 1996 (<http://edkwww.unibe.ch>).