

Künzli, Rudolf; Messner, Helmut

Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau

Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 3, S. 332-343



Quellenangabe/ Reference:

Künzli, Rudolf; Messner, Helmut: Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 13 (1995) 3, S. 332-343 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133143 - DOI: 10.25656/01:13314

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133143>

<https://doi.org/10.25656/01:13314>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau

Rudolf Künzli und Helmut Messner

Im folgenden Beitrag stellen wir das Ausbildungskonzept der Sekundar- und Reallehrkräfte im Kanton Aargau entlang einiger zentraler Strukturmerkmale der neuen Ausbildung vor. Beginnen wollen wir mit der Frage nach dem Sinn und den Chancen einer eigenständigen Ausbildung für Oberstufenlehrkräfte in einem Nicht-Hochschulkanton (1); zweitens skizzieren wir die pädagogischen Grundzüge der Gründungsidee (2); wir stellen dann unsere Modifikation der Stufenlehrkraft im Kontext der aargauischen Schulverhältnisse vor (3), bevor wir das Curriculum als eine spezifische Ausbildungsoption skizzieren, mit der wir die strukturellen Chancen eines parauniversitären Bildungsganges berufspraktisch zu nutzen versuchen (4); in einem weiteren Schritt beschreiben wir die Lernorganisation als konzeptionellen Kern der neuen Ausbildung (5), und schliesslich ordnen wir die neue Ausbildung für Sekundar- und Reallehrkräfte in die kantonale Entwicklung eines Gesamtkonzepts Lehrerbildung ein (6).

Nicht die Reformbedürftigkeit der Ausbildung von Sekundar- und Reallehrkräften im Kanton Aargau steht hier zur Diskussion, sondern allein der Weg und der Ort, wie und wo dies sinnvollerweise zu geschehen habe. Was den Weg und die Richtung anbetrifft, so stellt unser im folgenden dargestelltes Ausbildungskonzept¹ einen Beitrag zur Reformdiskussion der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar, die mit dem EDK Bericht 'Lehrerbildung von morgen' 1975 massgeblich in Gang gebracht wurde.² In den letzten Jahren hat die Diskussion um die Reform der Lehrerbildung erneut eingesetzt und in verschiedenen Berichten und Gesetzesinitiativen ihren Niederschlag gefunden.³ Die Reformdiskussion betrifft vor allem folgende Problemkreise und Themen: das Berufsbild der Lehrerin/des Lehrers, der Stufenbezug der Ausbildung, der Grad der Spezialisierung, der Ort der Ausbildung (Universität, Fachhochschule, Seminar), die Lernorganisation und die Durchlässigkeit der verschiedenen Ausbildungswege. Die Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Aargau folgt der ge-

¹ Der Projektgruppe, die das Konzept erarbeitet hat, gehören an: Viktor Abt, Direktor des Lehrerseminars Liestal; Peter Gautschi, Koordinator der lehrpraktischen Ausbildung am Didaktikum, Rudolf Künzli, Rektor des Didaktikum; Helmut Messner, Dozent und Sachbearbeiter am Didaktikum; Christian Weber, Direktor der HPL - Zofingen. Begleitkommission, Erziehungsrat und Regierungsrat des Kantons haben das Konzept verabschiedet. Beginn der neuen Ausbildung ist das Schuljahr 1996/97.

² Dieser Bericht hat die Entwicklung der Lehrerbildung in den verschiedenen Kantonen der Schweiz nachhaltig beeinflusst: Ablösung des seminaristischen Weges durch die nachmaturitäre Ausbildung der Lehrkräfte, Entflechtung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, Aufwertung der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Ausbildung als Grundlage der Berufsbildung, verstärkte Tätigkeits- und Anwendungsorientierung der Ausbildung, bessere Vernetzung der theoretischen und praktischen Ausbildung durch theoriegeleitete Übungen und Praktika.

³ Gesamtkonzeption Lehrerbildung des Kantons Bern (Schlussbericht 1988), Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II (1989), Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NW EDK (1991), Grundlagenbericht zur Reform der Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I in Basel-Stadt (1992), Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (1993), Grundlagenbericht zu einer Reform des Lehrerseminars Liestal (1993), Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz (Badertscher, H. u.a., 1993), Lehrerbildung für Berufsleute (1994), die Arbeiten und Vorschläge der NW EDK-Arbeitsgruppe "Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I" (1995).

samtschweizerischen Entwicklung: 1972 wurde mit dem Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung die nachmaturitäre Ausbildung der Lehrkräfte für die Volksschule beschlossen, 1985 wurde mit der Errichtung des Didaktikums in Aarau die didaktische und schulpraktische Ausbildung der Lehrkräfte für die aargauische Bezirksschule verbindlich, 1993 wurde mit dem Dekret über die Ausbildung von Lehrkräften für die Real- und Sekundarschule die Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte für den Kanton Aargau neu geregelt. Damit wird die Ausbildung der Real- und Sekundarlehrkräfte aus der Primarlehrerbildung herausgelöst und verselbständigt. Sie erfolgt ab 1996 am Didaktikum für Oberstufenlehrkräfte in Aarau.

1. Lehrerbildung im Nicht-Hochschul-Kanton

Die Frage, ob die künftigen Oberstufenlehrkräfte an der Universität oder in einer tertiären Bildungseinrichtung auf Fachhochschulebene ausgebildet werden sollen, wird zur Zeit auf interkantonaler Ebene diskutiert.⁴ Kantone, die über keine eigene Universität verfügen, stehen hier vor der neuen und dringlich zu beantwortenden Alternative, ob sie die gesamte nachmaturitäre Ausbildung an eine bestehende Universität abtreten sollen, ob sie lediglich die Oberstufenlehrerbildung an eine Universität abtreten wollen, oder ob sie eine eigene Einrichtung für die Ausbildung der Lehrkräfte für den obligatorischen Schulbereich neu schaffen sollen, ob sie dies im Alleingang tun können oder wollen, oder zusammen mit anderen Kantonen, in Verbindung und Kooperation mit einer oder mehreren Universitäten.

Der Kanton Aargau hat sich als grösster Nicht-Hochschul-Kanton für eine eigene Ausbildung seiner Lehrerschaft entschieden, auch um sich die Option für eine pädagogische (Fach-) Hochschule offen zuhalten. Über die bildungspolitischen Implikationen dieses Entscheides ist hier nicht zu reden. Wohl aber über die konzeptionellen und pädagogischen Chancen und Herausforderungen, die mit diesem Entscheid verbunden sind.

Zum einen befreit die parauniversitäre Ausbildung von den strukturellen Zwängen einer alten und noch kaum berufspraktisch ausgerichteten Institution wie der Universität mit ihren akademisch disziplinären Ausbildungsgängen. Darin liegt die Chance für eine konsequent berufsorientierte Organisation der Ausbildungsformen und -inhalte, die sich an den Entwicklungs- und Bildungsaufgaben der Schülerinnen und Schüler orientiert. Wenn die Nachteile einer ausseruniversitären Ausbildung (Forschungsferne, Distanz zu den übrigen akademischen Berufen, insbesondere auch zur Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte, erschwelter Zugang zu einem breiten Informations- und Bildungsspektrum quer zum eigenen Fachstudium) in Kauf genommen werden sollen, müssen umgekehrt die Vorteile umso konsequenter genutzt werden. Was in dem neuen Konzept umzusetzen ist, orientiert sich deshalb nicht an der klassischen Ausbildungs-

⁴ Vgl. Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der NW EDK 1995. In den Universitätskantonen wird die Stufenlehrkraft für die Sekundarstufe I an der Universität (z.B. Basel, Fribourg, Zürich) oder in universitätsnahen pädagogischen Instituten ausgebildet (z.B. Bern). Mit dem EDK Bericht zu den Pädagogischen Hochschulen hat die Diskussion um den richtigen Ort für die Ausbildung der Lehrkräfte insgesamt und der Oberstufenlehrkräfte im besonderen eine neue Dimension erhalten. Die universitäre Lösung bietet den Vorteil, dass die fachliche Ausbildung in Zusammenarbeit mit einzelnen Fakultäten und Instituten erfolgen kann. Auch ist die Durchlässigkeit zwischen dem Lehramtsstudium und anderen Studiengängen an der Universität besser gewährleistet. Nicht-Hochschulkantone stehen vor der Entscheidung, ihre Lehramtskandidaten an einer Universität in einem anderen Kanton auszubilden oder eine eigene Lehrerbildung auf Fachhochschulebene zu entwickeln. Die Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte auf Fachhochschulebene bietet die Chance der grösseren Praxisnähe. Die Universitäten orientieren sich in der fachlichen Ausbildung der Lehrerstudentinnen und -studenten eher an den systematischen Fragen der Disziplin als an den Bildungsaufgaben der schulischen Fächer und Lerngegenstände.

und Arbeitsstruktur einer Universität, sondern mehr an Ausbildungsstrukturen der Berufsbildung und Akademien für Fort- und Weiterbildung. Das Didaktikum für Oberstufenlehrkräfte kann und will keine Mini-Universität sein, sondern eine erwachsenenbildnerische Einrichtung eigener Art.

Zum anderen schafft die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundar- und Realschule im eigenen Kanton günstige Voraussetzung für eine enge Koppelung von Lehrerbildung und Schulentwicklung. Auch hier gilt und galt es die Chance konsequent zu nutzen, Grundausbildung mit der Fort- und Weiterbildung zu verknüpfen, um bekannte Reibungsverluste, Berührungängste und Vorurteile zwischen Ausbildungsinstitutionen und Praxisfeldern abzubauen. Lehrerbildung und Schulentwicklung bedingen sich wechselseitig. Die Lehrerbildung kann auf neue Erfordernisse und Entwicklungen angemessen reagieren, umgekehrt trägt eine gute Lehrerbildung dazu bei, dass sich die Schule weiter entwickelt und neuen Anforderungen besser entspricht.

Wer die Chance derart nutzen will, wird sich nicht einfach damit abfinden wollen, vorhandene Defizite in der Oberstufenlehrerbildung abzubauen oder zu kompensieren; notwendig erschien uns, die Lehrerbildung als Ganze neu zu denken, nicht bloss zu flicken, dies freilich in Entwicklungsschritten, die auf die Errungenschaften, die konkreten Bedingungen und Traditionen der kantonal aargauischen Lehrerbildung und Schule angepasst sind.

2. Eine pädagogische Reform

Traditionellerweise wird Lehrerbildung nach akademischen Disziplinen oder Fächern gegliedert. Sie bilden das eigentliche Gerüst für den Aufbau des Lehrerstudiums. Dass eine solche Gliederung ihre eigenen Vorzüge, aber auch ihre eigene Problematik hat, soll hier nicht erörtert werden, beides ist ja auch viel diskutiert. Wenn aber der zentrale pädagogische Kern des Lehrberufes das Lernen und Prozesse der Bildung sind, dann macht es Sinn, Lehrerbildung von diesem Kern her zu organisieren und nicht so sehr von einem gefügten Korpus vorhandenen und zu erwerbenden Wissens und Könnens. Die Lern- und Bildungsprozesse selber müssen dann unseres Erachtens auch das massgebliche Modell für die Organisation von Lehrerbildung abgeben. Wie kann Lernen, wie kann Bildung organisiert werden? Das wurde unsere konstitutive Leitfrage für die Entwicklung des neuen Aargauer Modells der Sekundar- und Reallehrerausbildung. Themen, Stoffe, Inhalte und Disziplinen bleiben dabei auch in ihrer Organisation und ihrem Aufbau zweifellos wesentliche Elemente, aber die Formen des Lernens, die Orte der Bildung ebenso wie die Personen, mit denen zusammengearbeitet wird, bestimmen und gliedern Verlauf und Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen entscheidend mit. Wir haben versucht, diese gleichermaßen ernst zu nehmen und zu fragen: Welche Ressourcen, welche Dimensionen stehen uns für die Inszenierung von Lernprozessen in der Lehrerbildung zur Verfügung und welche müssen arrangiert und bearbeitet werden? Das folgende Schema zeigt die zentralen Dimensionen, über die das Modell erarbeitet wurde.

DIE LEHRERBILDUNG NEU ARRANGIEREN!

Die Lehrerbildung nicht von dem verfügbaren und zu vermittelnden Wissen, sondern vom Lernen und seinen Bedingungen, von den Lernräumen und den Lernereignissen her denken.

RÄUME	Seminar, Ateliers/Labor/Werkstatt, Studio, Praxis
RHYTHMEN	Phasen, Jahreskurse, Quartalskurse, Blockkurse, Projektwochen
FIGUREN	Lehrgang, Kurs, Vorhaben, Projekte
BEREICHE	Disziplin, Thema, Problem, Fall, Situation
GESELLUNG	Jahrgang, Kursgruppe, Team, Lernpartner, Individuum
REGIE	Leitung, Coaching, Konferenz, Plenum

Das Arrangement ist beschreibbar als LERNPARTITUR.

Die einzelnen Dimensionen mit ihren Elementen und ihrer Gliederung können im Rahmen dieses Betrages nicht dargestellt werden. Auch über die regulativen Ideen, denen wir ihre Auslegung unterworfen haben, soll hier nur hinweisend berichtet werden. Die Dimension Raum z.B. wird näher bestimmt einerseits durch Überlegungen zu einer Theorie der Lernorte⁵ einerseits und ästhetisch-ökologischen Konzepten der Lernraumgestaltung⁶ andererseits. Die Figuren stehen für Lernarrangements, die verschiedene Grade der Öffnung resp. Geschlossenheit der Lerngegenstände repräsentieren: Lehrgang, Kurs, Vorhaben, Projekt.⁷ Die Beschreibung der Lernarrangements als einer Kombination der Elemente Raum, Rhythmus, Figur, Bereiche, Gesellung erfolgt nach dem Muster einer Lernpartitur, wie sie u.E. erstmals *Hiller* (1991) vorgeschlagen hat.

Ein solcher Zugang rechnet mit selbstverantwortlichem und selbstverpflichtendem Engagement der Auszubildenden. Ihre organisatorische Entsprechung findet diese Annahme in der Aufteilung der Ausbildungszeit in eine institutionell organisierte und eine individuell organisierte Lernzeit einerseits und den Lern- bzw. Ausbildungsverträgen zwischen der Institution und den Lernenden andererseits.

⁵ Der deutsche Bildungsrat hat dazu schon im Jahre 1979 erste Überlegungen angestellt und Vorschläge gemacht, die freilich nie präziser entwickelt wurden. Eine Theorie der Lernorte steht immer noch aus.

⁶ Vgl. dazu Künzli, R.: Spielen, was wir leben, verstehen, was wir lehren. Ferner Künzli, R.: Didaktikum, Jahresbericht 1990/91.

⁷ Vgl. dazu W. Walgenbach: Ansätze zu einer Didaktik ästhetisch-wissenschaftlicher Praxis. Weinheim, 1979.

3. Aufgaben- und stufenspezifische Ausbildung⁸

Stufenspezifisch

Die Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Oberstufe im Kanton Aargau erfolgt inskünftig *stufenspezifisch*. Das heisst zunächst organisatorisch, dass die Lehrkräfte für die Primarstufe an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt in Zofingen, die Lehrkräfte für die Oberstufe am Didaktikum, dem aargauischen Institut für Oberstufenlehrkräfte, ausgebildet werden. Der Kanton Aargau folgt mit dieser Regelung dem interkantonalen Trend, die Ausbildung der Lehrkräfte an den Anforderungen einer Schulstufe zu orientieren. Die Ausrichtung der Ausbildung auf die altersspezifischen Lernprobleme und Entwicklungsaufgaben einerseits und die spezifischen Lebens- und Schulverhältnisse Jugendlicher andererseits bietet bessere Chancen für die Professionalisierung der künftigen Lehrkräfte (Künzli, 1993). Von den Studierenden wird neu gefordert, dass sie sich im Grundsatz nach der Matura entscheiden, für welche Schulstufe sie sich ausbilden lassen wollen. Um hier mögliche Fehlentscheide korrigieren zu können, wird die Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen für Oberstufenlehrkräfte und Primarschullehrkräfte nach dem ersten Ausbildungsjahr gesichert, ferner werden modularartig organisierte Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten.

Integrales Diplom

Mit der Differenzierung der Ausbildung für die Primar- und Oberstufe einher geht die partielle Integration der typenspezifischen Ausbildung für die Oberstufe. Die Oberstufe gliedert sich bekanntlich in verschiedene Schultypen für Grundansprüche (Real- und Sekundarschule), erweiterte und gymnasiale Ansprüche (Bezirksschule). Nach dem neuen Dekret erfolgt die Ausbildung für alle Oberstufenlehrkräfte am Didaktikum und wird für die Lehrkräfte der Sekundar- und Realschule integriert.⁹ Eine typenspezifische Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundar- und Realschule lässt sich kaum aus dem Bildungsauftrag begründen noch sinnvoll organisieren. Sie schränkt im übrigen die Arbeits- und Einsatzmöglichkeiten der Lehrkräfte unnötig und zum Schaden der Schule ein. Ein integrales Lehrdiplom erlaubt einen flexiblen Einsatz der Absolventinnen und Absolventen und verhindert dadurch eine Negativauslese im Hinblick auf die Typenwahl der Studierenden. Selbstverständlich sollen typenspezifische Anforderungen auch Gegenstand der Ausbildung sein.

⁸Die bisherige Form einer stufenübergreifenden Ausbildung der Volksschullehrerschaft vernachlässigt notgedrungen die stufenspezifischen Aufgaben und Ausbildungsbedürfnisse künftiger Lehrpersonen. Es ist kaum möglich, sich in der relativ kurzen Ausbildungszeit sowohl mit den Grundlagen der Methoden des Erstleseunterrichts als auch mit den Zielen und Inhalten der Berufswahlvorbereitung zu befassen. Bisher erfolgte die Ausbildung für die Oberstufe im Kanton Aargau in Verbindung mit der Ausbildung für die Primarstufe an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL). Das dabei erworbene Lehrpatent berechtigt zum Unterricht in der Primar- und Realschule. Mit einer einjährigen Zusatzausbildung in Französisch konnten die Absolventinnen und Absolventen der HPL auch die Lehrberechtigung für die aargauische Sekundarschule erwerben.

⁹Die Ausbildung für die aargauische Bezirksschule erfolgt aber nach wie vor zweiphasig mit universitären Fachstudien und einer einjährigen didaktisch-schulpraktischen Ausbildung am Didaktikum. Der Aargau hält damit entsprechend seiner nach wie vor typendifferenzierten Oberstufe auch bei der Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte an einer Zweigliedrigkeit fest, anders als z.B. die Kantone Basel-Stadt, Bern und Fribourg.

Fachgruppenlehrkraft oder Allrounder?

Eine weitere grundsätzliche Frage des Lehrerbildes betrifft den *Grad der Spezialisierung* in der Ausbildung.¹⁰ Der Kanton Aargau sieht eine Fachgruppenlehrkraft zunächst nur für die Bezirksschule vor; für die Sekundar- und Realschule werden weiterhin breit ausgebildete Lehrkräfte gebraucht, die auch als Allrounder einsetzbar sind. Zwar werden auch hier vielfach - wo immer möglich - Fächer zwischen den Lehrkräften abgetauscht, die Zahl der Lehrkräfte für eine Klasse soll aber aus pädagogischen Gründen auf 2 bis 3 begrenzt bleiben. Der Kanton hat neben dem Kanton Graubünden die höchste räumliche Feinverteilung von Schulen mit entsprechend niedrigen Schülerzahlen und Abteilungen an den einzelnen Schulen. In diesen ist der Fächerabtausch schwierig oder unmöglich. Erst die Zusammenlegung von mehrklassigen Abteilungen in Schulzentren erlaubt einen flexibleren Einsatz der Lehrkräfte. Bis auf weiteres besteht deshalb schulpolitisch auch auf der Oberstufe ein Bedarf an Lehrpersonen, die grundsätzlich in der Lage sind, alle Fächer zu unterrichten.

Aus berufspraktischen und standespolitischen wie auch aus ausbildungsdidaktischen Gründen ist aber eine fachliche Spezialisierung geboten und anzustreben. Wir haben diesen Zielkonflikt so gelöst, dass wir zwischen einer Haupt- und einer Elementarqualifikation unterscheiden. Während die Hauptqualifikation in zwei Lernbereichen eine anspruchsvolle und umfassende Ausbildung umfasst, qualifiziert die Ausbildung im dritten Lernbereich im Sinne einer praktischen Handlungsfähigkeit.

4. Curriculum der beruflichen Grundausbildung: Praxisnahe, problem- und fallorientierte Ausbildung

Lehrerbildung ist Berufsbildung, die fachliche und fachdidaktische Qualifikationen, erziehungswissenschaftliche und lehrpraktische Kompetenzen umfasst.

Das Curriculum der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften für die Sekundar- und Realschule im Aargau unterscheidet sich in verschiedener Hinsicht von entsprechenden Studiengängen in anderen Kantonen. Es ist konsequent einphasig und grundständig konzipiert, d.h. es baut auf die allgemeine Hochschulreife auf und verbindet die fachliche und berufspraktische Ausbildung. Die Persönlichkeitsbildung ist als Ausbildungsfunktion in die fachliche, didaktische und lehrpraktische Ausbildung integriert.

Die Ausbildung in den Lernbereichen

Die fachliche und didaktische Ausbildung erfolgt in drei Lernbereichen, die verschiedene schulische Lerngegenstände und Bildungsaufgaben unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten zusammenfassen: "Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation", "Natur-Technik-Arbeit" und "Individuum-Gemeinschaft-Politik". Die Gliederung der Ausbildung nach Lernbereichen hat gegenüber der Ausbildung in akademischen Fächern spezifische Vor- und Nachteile. Sie bietet die Chance, die fachliche und didakti-

¹⁰Einigkeit besteht bei den verschiedenen Reformkonzepten für die Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte in der weitgehenden Ablehnung von Monofachlehrkräften. Anstelle des Fachlehrers, der Fachlehrerin tritt die Fachgruppenlehrkraft, die für den Unterricht in 3-5 Fächern ausgebildet wird, wobei die Wahlmöglichkeiten in der Regel eingeschränkt sind. Die Fächer aus dem handwerklich-musisch-sportlichen Bereich (HMS-Bereich) sind in die Ausbildung integriert. Die Stufenlehrkraft für die Sekundarstufe I wird in verschiedenen Kantonen als Fachgruppenlehrkraft definiert und ausgebildet. Auf diese Weise soll eine fachliche und didaktische Professionalisierung der künftigen Oberstufenlehrperson gesichert werden.

sche Ausbildung von Lern- und Bildungsprozessen der Jugendlichen her zu denken und die Inhalte, Themen und Probleme als vernetzt zu erfahren. Die Systematik der akademischen Disziplinen wird dadurch nicht zum Ausgangspunkt von Lernprozessen, sondern zu einem wünschbar einsichtigen Ergebnis im Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Sinn, Zweck und auch Grenzen disziplinärer Problemzuschnitte werden so organisatorisch auf Einsicht und Verstehen hin angelegt. Die Gliederung selber beruht auf der Unterscheidung der drei Medien der Reproduktion des Lebens: Arbeit, Sprache, Herrschaft.¹¹ Durch die Gliederung der Ausbildung in sogenannte Lernbereiche können und sollen die gemeinsamen lernpsychologischen und didaktischen Grundlagen verwandter Lerngegenstände erfahrbar und sichtbar gemacht werden. Auf diese Weise können die Lehrpersonen auch besser darauf vorbereitet werden, einen fächerübergreifenden Unterricht zu erteilen, wie er im Lehrplan gefordert wird.

Ein Problem solcher quer zu den Disziplinen in Universität und Schule liegenden Gliederungen besteht darin, dass kaum entsprechend vorgebildete Dozentinnen und Dozenten zur Verfügung stehen. Besonderes Augenmerk wird deshalb darauf zu richten sein, dass die erforderlichen fachlich-systematischen Grundlagen nicht zu kurz kommen. Bekanntlich ergänzen und durchdringen sich fachliches und interdisziplinäres Lernen. Wenn die fachlichen Grundlagen vernachlässigt werden, besteht die Gefahr der Oberflächlichkeit und Beliebigkeit. Umgekehrt kann die Fixierung auf die Fachsystematik die Lern- und Bildungsprozesse von Jugendlichen aus den Augen verlieren. Lehrgangsartige Elemente in der Lernpartitur und Teamteaching tragen dem Anliegen ebenso Rechnung wie das Element der disziplinären Vertiefung.

Als einen Vorzug unseres Modells erachten wir ferner, dass die Trennung von fachlicher und didaktischer Ausbildung nicht so scharf gezogen werden braucht wie üblicherweise in den universitären Studiengängen. Die Ausbildung in den Lernbereichen ist auf grundlegendes Verstehen hin ausgelegt, und orientiert sich so von Anfang an stärker am Bildungsauftrag der Schule. Damit fällt auch die strenge Grenzziehung zwischen fachlicher und didaktischer Ausbildung weg. Im Vordergrund steht die Frage nach der Lehrbarkeit der Wissenschaft,¹² die den Zugang, die Auseinandersetzung und die Aneignung des notwendigen Fachwissens und -könnens strukturiert. Das Verhältnis von fachlicher Ausbildung und gemeinsamer didaktischer Reflexion gehört zu den innovativen Herausforderungen dieses Studiengangs.

In Anlehnung an das Modell erforderlichen Lehrerwissens von *Shulman* (1986) gehen wir von vier Wissens- und Könnensdimensionen als Qualifikationsanforderungen an die künftigen Lehrkräfte der Sekundar- und Realschule aus:

a) Fachliches Wissen und Können; b) Pädagogisches Gegenstandswissen; c) Curriculares Wissen und Können; d) Handlungswissen und Fertigkeiten. Eine detaillierte Beschreibung dieser Könnensdimension für die einzelnen Lernbereiche ist eine von den Dozentinnen und Dozenten zu leistende Arbeit.

Der Erwerb einer Hauptqualifikation umfasst Wissen und Können in allen vier Zielbereichen, die Entwicklung der Elementarqualifikation konzentriert sich schwerpunktmässig auf die Zielbereiche c und d. Die Fragen der Vermittlung und des Lernens sind für die Ausbildung in allen Lernbereichen konstitutiv.

¹¹ Vgl. zu den verschiedenen Ordnungsmöglichkeiten und ihrer Begründung Künzli, R., *Topik des Lehrplandenkens*. Kiel. Mende 1986, S. 54ff.

¹² Zur Lehrbarkeit von Wissenschaft vgl. *Hentig*, 1972.

Disziplinäre Vertiefung

Die Ausbildung in den Lernbereichen wird durch die disziplinäre Vertiefung eines ausgewählten Faches aus den Lernbereichen ergänzt und kontrastiert. Dabei geht es vor allem darum, den Prozess der Wissensproduktion oder der künstlerischen Arbeit zu erleben und an diesem teilzunehmen, die Möglichkeiten und Grenzen hoch arbeitsteiliger und methodisch disziplinierter Forschung und Gestaltung an einem Beispiel kennen zu lernen. Auf diese Weise sollen die Studierenden zur wissenschaftlichen Arbeit oder zur künstlerischen Produktion hingeführt werden, damit sie deren Ergebnisse besser einordnen können. Die disziplinäre Vertiefung erfolgt in Zusammenarbeit mit universitären Instituten oder Fachhochschulen für den HMS-Bereich. Die disziplinäre Vertiefung entspricht in Umfang und Anspruch etwa dem Grundstudium einer wissenschaftlichen Disziplin.

Problembezogenes Fachstudium in den Erziehungswissenschaften

Ziel der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung ist der "reflektierende Praktiker". Sie erfolgt schwerpunktmässig im Lernbereich "Bildung und Erziehung von Jugendlichen". Dieser Ausbildungsbereich ist primär problembezogen oder thematisch und nicht so sehr systematisch strukturiert. Es geht also nicht um eine verdünnte Ausgabe eines erziehungswissenschaftlichen Studiums, sondern um die Klärung und Reflexion von grundsätzlichen Berufsfragen mit Hilfe der Erziehungswissenschaften. Die Ausbildung in diesem Lernbereich soll dazu beitragen, die Grundlagen der eigenen Praxis zu verstehen und berufliche Probleme situationsgerecht lösen zu können. Das erworbene Fallwissen und die praktischen Erfahrungen sollen durch die Anwendung von pädagogischen, philosophischen und psychologischen Konzepten und Gesichtspunkten bereichert und auf eine konzeptionelle Ebene (propositionales Wissen) gehoben werden (vgl. *Dick*, 1994). Auf diese Weise soll ein fruchtbarer Theorie-Praxis-Bezug hergestellt werden.

Schulische und ausserschulische Praktika

Neben der fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung absolvieren die Studierenden verschiedene schulische und ausserschulische Praktika: Lehrpraktika, Sozial- und/oder Wirtschaftspraktika, Sprachaufenthalte im französischen Sprachgebiet. Die Lehrübungen und Unterrichtspraktika erfolgen vorzugsweise in Zusammenarbeit mit einzelnen Schulteams, denen die Studierenden zugeteilt werden. Durch diese Organisationsform sollen die Studierenden durch wechselnde Einsätze die vielfältigen Aufgaben eines Schulbetriebs kennenlernen. Im Unterschied zu anderen Studiengängen sind die Sozial- und Wirtschaftspraktika wie auch die Sprachaufenthalte integrale Bestandteile der Ausbildung und nicht Zulassungsbedingungen für das Lehramtsstudium. So können die Praktika für den Ausbildungszweck besser fruchtbar gemacht und von der Ausbildungsinstitution begleitet werden. Die Praktika beanspruchen insgesamt ein gutes Fünftel der gesamten Ausbildungszeit.



Abbildung 1: Lernfelder in der Ausbildung

Mehrphasige Ausbildung

Die Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte im Aargau gliedert sich in drei voneinander abgehobene Ausbildungsphasen: a) die Einführungsphase; b) die Studienphase und c) die Berufseinführungsphase.

Die Einführungsphase stellt einen begleiteten, aber eigenverantwortlich gestalteten Erfahrungsraum für die Studierenden im ersten Semester dar. Sie besteht aus verschiedenen Praktika, die dazu dienen, den notwendigen Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle einzuleiten und Erfahrungen zu sammeln, welche für die Ausbildung in den einzelnen Lernbereichen fruchtbar gemacht werden können (Orientierungspraktikum, Sozial- und Wirtschaftspraktikum, Sprachaufenthalt im französischen Sprachgebiet). Die Studierenden werden in dieser Phase von der Ausbildungsinstitution wohl begleitet und unterstützt, müssen aber selbst Initiative ergreifen und die angebotenen Erfahrungen für die eigene Ausbildung nutzen.

Die Studienphase vom 2.-6. Semester dient vor allem der Ausbildung in den Lernbereichen und der schulpraktischen Ausbildung durch Lehrübungen und Praktika. Die Studienphase schliesst mit einer Abschlussprüfung in den Lernbereichen und einer lehrpraktischen Prüfung ab, die mit einer provisorischen Lehrbewilligung verknüpft ist.

Während der Berufseinführungsphase im 7. und 8. Semester unterrichten die Studierenden eigenverantwortlich auf der Zielstufe im Umfang von mindestens 50% eines vollen Lehrpensums. In den begleitenden Lehrveranstaltungen im Umfang von zwei Halbtagen bietet sich ihnen die Möglichkeit, die arbeitsplatzbezogenen Erfahrungen in der Form von fallbezogenen Analysen und Problemlösungen zu reflektieren. Die Studierenden erstellen eine Fallstudie zu einer ausgewählten didaktischen Fragestellung, die sie im Sinne der Aktionsforschung bearbeiten. Die Berufseinführungsphase ist Bestandteil der regulären Ausbildung und nicht Teil einer institutionell abgekoppelten Junglehrerberatung. Das Lehrdiplom wird erst am Ende der Berufseinführungsphase aufgrund eines bestandenen Abschlussgesprächs über eine erstellte Fallstudie und des Nachweises der Elementarqualifikation erteilt.

5. Lernorganisation: Lehrerbildung als Erwachsenenbildung

Lehrer- und Lehrerinnenbildung ist keine beliebige Berufsbildung, sondern hat das Lehren und Lernen selbst zum Gegenstand. Es ist daher nicht gleichgültig, wo, wie, wann und in welcher Reihenfolge man etwas lernt. Die rechten Gelegenheiten und Situationen des Lehrens und Lernens verdienen in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung eine besondere Aufmerksamkeit im Sinne des mediendidaktischen Grundsatzes "The medium is the message" (vgl. Abschnitt 2). Die Adressaten der Lehrer- und Lehrerinnenbildung sind junge Erwachsene, die eine 12-13-jährige erfolgreiche Lernbiografie hinter sich haben (vgl. P. Gautschis Beitrag in diesem Heft). Es handelt sich also um erwachsene Lernexperten. Eine adressatengerechte Ausbildung verlangt deshalb, dass wir uns in der Ausbildung an den Grundsätzen der Erwachsenenbildung orientieren. Gemäss diesem Grundverständnis ist Bildung vor allem Selbstbildung. Die Ausbildungsinstitution stellt Lerngelegenheiten und Lernangebote bereit, die von den Studierenden selbstverantwortlich genutzt werden. Hierin unterscheidet sich die Ausbildung im tertiären Bereich von der Schulsituation auf der Sekundarstufe bzw. von der seminaristischen Ausbildung. Die geplante Ausbildung weist verschiedene Strukturmerkmale auf, die den Grundsätzen der Erwachsenenbildung Rechnung tragen.

Ausbildungsverträge

Im Ausbildungsvertrag werden die individuellen Ausbildungsmodulare und -ziele festgehalten, die zwischen den einzelnen Studierenden und der Schulleitung vereinbart werden. Er bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Vorbildungen und individuelle

Schwerpunktbildungen zu berücksichtigen. Der Ausbildungsvertrag regelt das individuelle Curriculum der Studierenden und die damit verbundenen Rechte und Pflichten der Studierenden bzw. der Ausbildungsinstitution. Bezugspunkte für den Ausbildungsvertrag sind der Lehrplan des Studiengangs und die individuelle Vorbildung bzw. Interessenlage der Studierenden.

Institutionell und individuell organisierte Arbeitszeiten

Die Stundentafel legt die institutionell organisierte Arbeits- bzw. Lernzeit fest. Die Zahl der institutionell organisierten Lernzeit ist bewusst relativ niedrig gehalten, um nicht die ganze Ausbildungszeit zu verplanen. Etwa ein Drittel der Arbeitszeit - bei einer angenommenen Arbeitszeit von mindestens 42 Stunden wöchentlich - soll individuell gestaltet und organisiert werden. Diese Zeit soll für individuelle Übungen (z.B. im Instrumentalbereich), für die Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen, für Lektüre und eigene Fachstudien verwendet werden. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die Studierenden am Didaktikum feste Arbeitsplätze und Übungsräume zur Verfügung haben.

Das Portfolio

Das Portfolio umfasst einzelne Aufträge und Arbeiten der Studierenden, die wichtige Stationen im Lern- und Ausbildungsprozess darstellen. Das Portfolio dient dazu, die Studierenden in ihrer Entwicklung zu einer „reflektierenden Praktikerin“, zu einem „reflektierenden Praktiker“ zu unterstützen und zu begleiten. Dies geschieht durch praktische Fallstudien, durch Erhebungen und Übungen im Praxisfeld. Somit stellt das Portfolio ein wichtiges Bindeglied zwischen Theorie und Praxis dar.

Evaluation und Qualitätsnachweis

Zur Sicherung der Ausbildungsqualität werden die Lehrveranstaltungen und die individuellen Lernfortschritte der Studierenden regelmässig evaluiert. Am Ende jedes Kursjahres erfolgt eine abschliessende summative Jahresqualifikation in bezug auf den Ausbildungs- und Lernstand. Die Jahresqualifikation stützt sich einmal auf eine lernzielorientierte Fremdbeurteilung durch die Dozenten bzw. Dozentinnen und eine prozessbezogene Selbstbeurteilung durch die Studierenden.

6. Die Reform der Ausbildung für Oberstufenlehrkräfte als Teilschritt zur Gesamtkonzeption Lehrerbildung

Zwar hat der Kanton Aargau seit Beginn der 70er Jahre als einer der ersten Kantone grundlegende Anstrengungen zur Reform der Lehreraus- und -fortbildung auch praktisch in Angriff genommen. Die Einrichtung der Lehramtsschule mit den Semesterkursen zur Intensivfortbildung schon im Jahr 1972 und der Übergang zur nachmaturitären Ausbildung für Volksschullehrer mit der Gründung der HPL in Zofingen 1975, dann die Reform der Bezirkslehrerausbildung 1985 sind sichtbare Zeichen dafür, eine eigentliche Gesamtkonzeption für diese Schritte ist aber nie explizit erarbeitet worden. Mit dem Fortschritt der Reformen erwies und erweist sich das zweifellos als immer stärker empfundener Mangel. Parallel zur Verabschiedung des Dekretes über die Ausbildung von Lehrkräften für die Real- und Sekundarschule hat deshalb das Erziehungsdepartement eine Projektgruppe unter der Leitung von O. Merkli damit beauftragt, eine Gesamtkonzeption für die weitere Entwicklung der Lehrerbildung im Kanton zu erarbeiten. Die praktische Dringlichkeit der Reform der Ausbildung von Ober-

stufenlehrkräften ebenso wie eine kluge realpolitische Einschätzung von Dauer, Möglichkeiten und Grenzen solcher Gesamtkonzeptionen liess an dieser Doppelstrategie kontinuierlicher Reformarbeit einerseits und langfristiger Konzeption andererseits festhalten. Freilich ist mit der konkreten Arbeit am Gesamtkonzept auch eine Rahmenverpflichtung für die nun pragmatisch vorgezogene Reform der Sekundar- und Reallehrer-ausbildung verbunden. Die Doppelstrategie gibt die Möglichkeit, einige Elemente einer neuen Ausbildung in kleinerem Rahmen erstmalig zu erproben wie z.B. das Modell eines neuen Amtsauftrages für Dozenten und Dozentinnen in der Lehrerbildung, die auch für die Gesamtkonzeption wegweisend sein können. Zugleich aber entlastet die Arbeit am Gesamtkonzept auch die Entwicklung unseres Modells. So ist es nicht erforderlich und sinnvoll, im Rahmen dieses Teilprojekts eine Reihe von Fragen zu klären und Probleme zu lösen, die einer Lösung harren, wie z.B. das Problem der Monofachlehrkräfte für Hauswirtschaft und Textiles Werken oder die Muster einer modularen Weiterqualifikation für Lehrkräfte aller Stufen. Dies sind Aufgaben der Gesamtkonzeption.

Insgesamt verstehen wir die vorgezogene Reform der Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte als Teilprojekt der Gesamtkonzeption und hoffen, dass von ihr auch inhaltliche und strukturelle Anstösse für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung insgesamt ausgehen können und werden. Unser Modell von Reform trägt so nicht allein den realpolitischen Gegebenheiten und -möglichkeiten in unserem Kanton Rechnung, es ist zugleich so angelegt, dass seine Strukturen auch leicht modifizierbar sind und offen für kommende Anforderungen inner- wie interkantonalen Koordination und Kooperation.

Literatur

- Arbeitsgruppe Lehrerbildung (Hrsg.). (1992). *Grundlagenbericht zur Reform der Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I*. Basel: Pädagogisches Institut. - Badertscher, H. u.a. (Hrsg.). (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigung*. Bern: EDK. - Buchberger, F. (1993). *Lehrerbildung 92. Themen und Trends im internationalen Vergleich. Beiträge zur Lehrerbildung, 11, 7-20*. - Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Egger, E. (Hrsg.). (1983). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Bern: Haupt. - Hentig, H. (1972). *Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozess*. Stuttgart. - Hiller, G.G. (1991). *Ebenen der Unterrichtsvorbereitung*. In B. Adl-Amini & R. Künzli (Hrsg.), *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung* (3. Aufl., S. 119-141). München. - Künzli R. (1993). *Die Behauptung der Schule durch die Universität. Beiträge zur Lehrerbildung, 11, 63-73*. - Künzli, R. (1994). *Spiele, was wir leben, verstehen, was wir lehren! Überlegungen zur Lehrerbildung. Bildung und Erziehung, 47 (2), 195-208*. - Müller, F. u.a. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius. - NW EDK Arbeitsgruppe (Hrsg.). (1995). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der NW EDK. Doppelpunkt Materialien I*. Aarau. - Schweiz. Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.). (1989). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II*. Bern: EDK (Studien und Berichte 3). - Schweiz. Konferenz Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.). (1986). *Theorien zur Entwicklung pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK (Dossier 24). - Shulman, L.S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. Dt. übersetzt, in H.E. Terhart, (Hrsg.). (1991). *Unterrichten als Beruf* (S. 145-160). München. - Thomet, U. (1988). *Gesamtkonzeption Lehrerbildung. Schlussbericht*. Bern: Erziehungsdirektion. - Wyss, H. (1994). *Die Lehrerbildung neu denken. Bericht über den 1. Jahreskongress der SGL/SSFE am 19./20. November 1993 in Bern. Beiträge zur Lehrerbildung, 12, 5-18*.