

Hügli, Anton

Die Reform der Lehrerausbildung im Kanton Basel-Stadt: Verfahren, Ideen, Prinzipien und erste Ergebnisse

Beiträge zur Lehrerbildung 8 (1990) 2, S. 180-191



Quellenangabe/ Reference:

Hügli, Anton: Die Reform der Lehrerausbildung im Kanton Basel-Stadt: Verfahren, Ideen, Prinzipien und erste Ergebnisse - In: Beiträge zur Lehrerbildung 8 (1990) 2, S. 180-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131917 - DOI: 10.25656/01:13191

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131917>

<https://doi.org/10.25656/01:13191>

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

DIE REFORM DER LEHRERAUSBILDUNG IM KANTON BASEL-STADT: VERFAHREN, IDEEN, PRINZIPIEN UND ERSTE ERGEBNISSE

Anton Hügli, Basel

1. DER ANLASS

Gründe zu einer Reform der Lehrerbildung gibt es mehr als genug - nicht zuletzt schon deshalb, weil sich die Lehrerbildung noch immer nicht findet, die in jeder Hinsicht zu befriedigen vermöchte. Aber was helfen die besten Gründe, wenn es nicht auch einen Anlass gibt. Der Kanton Basel-Stadt hat nun einen Anlass: Die von den Basler Stimmbürgerinnen und -bürgern im Dezember 1988 beschlossene Schulreform schafft auf der Sekundarstufe I zwei neue Schultypen: die an das 4. Primarschuljahr anschliessende dreijährige Orientierungsschule und die der Orientierungsschule folgende Weiterbildungsschule für das 8. und 9. Schuljahr.

Diese neuen Schultypen verlangen eine auf sie zugeschnittene Lehrerausbildung. Der Vorsteher des Erziehungsdepartementes hat daher dem Kantonalen Lehrerseminar (KLS) am 30.1.1989 den entsprechenden Auftrag zur Revision der Lehrerbildung erteilt. Primär gilt dieser Auftrag zwar der Reform der Lehrerbildung auf der Sekundarstufe I. Dank des glücklichen Umstandes aber, dass in Basel alle Lehrerausbildungen unter einem Dach vereinigt sind, bietet sich im Zusammenhang mit diesem Auftrag gleichzeitig auch die Gelegenheit, die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte der andern Stufen mit in die Reform einzubeziehen. Wir haben diese Gelegenheit denn auch gleich ergriffen und deshalb im Auftrag des Erziehungsdepartementes die folgenden Prinzipien festschreiben lassen:

1. Jede strukturelle Reform sollte von der Frage geleitet sein, wie die Koordination und Durchlässigkeit zwischen einzelnen Ausbildungsgängen verbessert und die gemeinsamen Ausbildungsanteile verbreitert werden könnten. Im Sinne der Partnerschaft mit dem Nachbarkanton BL ist dabei insbesondere auch eine Koordination mit der Lehrerausbildung vorzunehmen.
2. Die Studiendauer sollte generell, vor allem für die Lehrer/innen der Mittel- und Oberstufe, nicht verlängert werden. Statt einer Verlängerung der Ausbildung ist eher eine bessere Koordination zwischen Grundausbildung und obligatorischer Fortbildung anzustreben.
3. Zur Erhöhung der Durchlässigkeit ist zu prüfen, ob nicht eine gemeinsame pädagogische Grundausbildung für alle künftigen Lehrer/innen (pädagogi-

sches Grundjahr oder dergleichen) geschaffen werden könnte, von der aus dann der Weg in die spezifischen Ausbildungsgänge führt.

4. Jegliche Reform sollte die gesamte Berufstätigkeit einer Lehrperson in ihren verschiedenen Phasen (Berufseinführung, Fortbildung, Weiterbildung) mitberücksichtigen. In jedem Fall ist eine Phase der Berufseinführung vorzusehen, in der die in der Grundausbildung erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten vertieft und gefestigt werden können.
5. Die Lehrerbildung muss für die Probleme der Gesellschaft und die Arbeitswelt offen bleiben.
6. Den persönlichen Interessen, Lernwegen und Fähigkeiten der Kandidatinnen und Kandidaten ist Rechnung zu tragen durch eine Differenzierung und Individualisierung der Ausbildung.
7. Bei allen Reformarbeiten sind die bisher vorliegenden schweizerischen Berichte zur Lehrerbildungsreform beizuziehen ("Lehrerbildung von morgen", "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I", "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II") und vergleichbare Berichte aus anderen Kantonen, wie z.B. der Bericht zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung im Kanton Bern.

2. DIE ERSTEN SCHRITTE

Der Auftrag des Erziehungsdepartementes traf das KLS nicht unvorbereitet. Intern hatte man bereits vorweg erste Vorbereitungen getroffen. So hat sich beispielsweise der Arbeitskreis der Didaktikdozentinnen und -dozenten schon längere Zeit zuvor mit grundsätzlichen Fragen der Lehrerbildung beschäftigt. Eine Bildungsreise des KLS im April 1989 nach Bielefeld und Delft gab Gelegenheit, nicht nur Reformschulen, sondern auch andere Modelle der Lehrerbildung vor Ort kennenzulernen. Einer ersten Orientierung dienten auch die Besuche an schweizerischen Lehrerbildungsstätten, so am Sekundarlehramt der Universität Bern und am Seminar für Pädagogische Grundausbildung in Zürich.

Der Auftakt zur eigentlichen Arbeit an der Reform der Lehrerbildung erfolgte im April 1989 in Form einer "Curriculumkonferenz Lehrerbildung". Ueber 30 Personen haben an dieser Curriculumkonferenz teilgenommen, zur Hälfte Lehrerinnen und Lehrer des KLS, zur andern Hälfte Vertreterinnen und Vertreter der Rektorenkonferenzen, der Schulsynode, verwandter Ausbildungsinstitute, der Wissenschaft und der Wirtschaft. Die Konferenz stand im Zeichen der Frage: Wie soll die Lehrerbildung in Basel-Stadt in Zukunft aussehen? Ihr Ziel war es, als Antwort auf diese Frage möglichst viele Ideen und Konzeptskizzen für eine zukünftige Lehrerbildung zu entwerfen. Die an dieser Konferenz erarbeiteten Vorschläge waren dann in der Tat überaus verschiedenartig und bunt und gaben eine insgesamt recht interessante Sammlung von Materialien ab. In einigen grundlegenden Fragen hat sich unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch sehr bald ein gewisser Konsens ergeben. Plädiert

wurde u.a. für eine grössere Oeffnung des Zugangs zur Lehrerausbildung von der Berufslehre und der Berufstätigkeit her, für eine prozesshafte Eignungsabklärung an Stelle punktueller Aufnahmeprüfungen, für eine Verstärkung der gemeinsamen Elemente in der Grundausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer, für Fachgruppenlehrer/-lehrerinnen anstelle von reinen Fachlehrkräften, für eine obligatorische Berufseinführung und obligatorische Fortbildung (unter entsprechender Entlastung).

Unmittelbar nach der Curriculumkonferenz nahm eine aus zehn Personen bestehende "Arbeitsgruppe Lehrerbildung" (AGLB), bestehend aus neun Dozentinnen und Dozenten des KLS und einem Vertreter des Kantons Basellandschaft, unter der Leitung des Seminardirektors die Reformarbeit auf.

Die Arbeitsgruppe ist sich dessen bewusst, dass sich - angesichts des desolaten Forschungsstandes in bezug auf alle wichtigen Fragen der Lehrerbildung - kein mit den höheren Weihen der Wissenschaft versehenes Ausbildungskonzept herausdestillieren lassen wird. Die AGLB sieht ihre Aufgabe aber auch nicht darin, nun in aller Stille nach eigenem Gutdünken ein Lehrerbildungskonzept zu kreieren und dies dann eines Tages der staunenden Oeffentlichkeit als fertige Lösung zu präsentieren. Ziel der Arbeitsgruppe ist vielmehr, alle in der Lehrerbildung mitwirkenden und von ihr direkt oder indirekt betroffenen Personen in den Reformprozess miteinzubeziehen und mit diesen gemeinsam die Lösung zu finden, zu der zumindest die Mehrheit am Ende ja sagen kann - nicht zuletzt auch die am unmittelbarsten Betroffenen, die Auszubildenden selbst.

Lehrerbildung als lebendiger Prozess, heisst das Lösungswort. Und gemeint ist in concreto: Die AGLB erarbeitet erste Vorschläge; diese werden zunächst im Kollegium des KLS diskutiert, aufgrund dieser Diskussionen revidiert und in elaborierterem Zustand der "Konferenz Lehrerbildung" vorgelegt, einem Diskussionsforum, in dem alle von der Lehrerbildung direkt oder indirekt betroffenen Personenkreise und Institutionen vertreten sind, von den Schulen und Rektoraten, Universitäten und Akademien bis hin zu Delegierten anderer Kantone. Anregungen und Kritik aus diesem Kreis werden dann von der AGLB auf höherer Stufe wiederum verarbeitet und für die weitere Entwicklung des Lehrerbildungskonzepts fruchtbar gemacht. Dieser spiralförmige Prozess soll sich für jeden Ausbauschritt, von der Rahmenkonzeption der gesamten Lehrerausbildung bis hin zu den Details der einzelnen Prüfungsreglemente, wiederholen und im politischen Entscheidungsverfahren seine Fortsetzung finden. Die neuen Reglemente sollen dann zunächst für eine Versuchsphase von 4 - 5 Jahren eingeführt und erst nach Auswertung dieser Versuchsphase endgültig in Kraft gesetzt werden.

Prozesse in Gang setzen können: Dies war gemäss unserer Zielsetzung auch das ausschlaggebende Kriterium bei der Zusammensetzung des AGLB selbst: Jedes Mitglied hat zugleich auch Leitungs- und Koordinationsfunktion; es gibt Koordinatorinnen und Koordinatoren, die die Verbindung zu Ausbilderinnen und Ausbildnern für die verschiedenen Schulstufen (Vorschule, Primarschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) herzustellen haben, und auf der andern Seite Kolleginnen und Kollegen, die die Ausbilderinnen und Ausbilder der drei

wichtigsten Fachbereiche, der sprachlich-historischen, der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der Kunstfächer, miteinander in Kontakt bringen müssen.

3. ERGEBNISSE DER ERSTEN PHASE

Inhaltlich hat die AGLB zwar an den Ergebnissen der Curriculumkonferenz angeknüpft, aber sie war sich dessen bewusst, dass allzuviel von dem damals Vorgeschlagenen von Zufälligkeit geprägt und vom Status quo bestimmt war. Die AGLB hat darum noch einmal versucht, den Blick zu öffnen für das ganze Spektrum der überhaupt möglichen Lösungen, um dann, möglichst unvoreingenommen und vorurteilsfrei, die verschiedenen Alternativen gegeneinander abzuwägen und auf ihre Realisierbarkeit hin zu überprüfen.

Die Grundfragen, auf die jedes Lehrerbildungskonzept - ob Gesamtkonzept oder Konzept für einzelne Ausbildungsgänge - zu antworten hat, geben die einzelnen Kapitel vor, die zu bearbeiten sind. Man wird sich klar werden müssen über

1. Zielsetzungen der Lehrerbildung
2. Tätigkeitsbereiche der Lehrerschaft
3. Zugänge zum Lehrerberuf
4. Ziele, Inhalte und Vermittlungsformen der Grundausbildung
5. Struktur der Grundausbildung
6. Berufseinführung, Fortbildung
7. Ausbildungsinstitutionen und Behörden.

In der ersten Phase galt es, die wichtigsten formalen (von den Inhalten der Ausbildung unabhängigen und alle Ausbildungszweige in gleichem Masse berührenden) Fragen anzugehen und so die ersten Elemente für eine Gesamtkonzeption der Lehrerbildung zu liefern. Die Ergebnisse dieses Prozesses, der mit einer ersten Tagung der "Konferenz Lehrerbildung" abgeschlossen wurde, lassen sich in die folgenden Thesen verdichten:

I. Zielsetzung der Lehrerbildung

1. Die Leitideen für das Schulwesen insgesamt geben auch die Zielbestimmungen für die Lehrerbildung vor. Die Leitideen der Schule wiederum sind nicht losgelöst zu betrachten von einer Vision der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung.
2. Trotz der sich heute abzeichnenden Krise der wissenschaftlich-technischen Zivilisation gibt es hinter den neuzeitlichen Entwurf des Menschen kein Zurück mehr. Wir können auf die Rationalität der wissenschaftlichen Wahrheitssuche und die Rationalität methodisch disziplinierter Lebensführung nicht verzichten; wir können die liberalen Ideen der Machtkontrolle, der Toleranz und Meinungsfreiheit, des Selbstdenkens und der Freiheit gegenüber jeder Art von Dogmatismus ebensowenig preisgeben wie die Tradition der rechtlichen Sicherung und der politischen Partizipation. Wir

können uns vor den in der sozialetischen Tradition lautgewordenen Postulaten nach mehr Gerechtigkeit und Solidarität ebensowenig verschliessen wie vor den ästhetisch und literarisch entfalten Visionen menschlicher Existenz. Die Menschen als mündige, autonome Personen zu stärken und sie zu befähigen, in Solidarität mit den Entmündigten und Schwachen für eine bessere, humanere Welt zu kämpfen, bleibt nach wie vor unabdingbares Ziel jeder Erziehung. Auf dieses Ziel hin ist auch die Lehrerbildung auszurichten.

3. Die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz ist, gemäss dieser Leitidee der Förderung grösstmöglicher Mündigkeit, ebenso wichtig wie die Förderung der Sachkompetenz.
4. Dem umfassenden Erziehungsauftrag der Lehrkräfte entsprechend müssen auch die Tätigkeitsfelder der Lehrerinnen und Lehrer in ihrer ganzen Breite gesehen werden. Zu diesen Tätigkeitsfeldern gehören:
 1. lehren, erziehen, beraten, beurteilen
 2. Zusammenarbeit mit Eltern, Behörden und dem schulischen Umfeld; Teamarbeit im Kollegium
 3. planen, organisieren und verwalten
 4. die eigene Tätigkeit kontinuierlich überprüfen und erneuern; mitarbeiten an der Bestandessicherung, Erneuerung und Weiterentwicklung der eigenen Schule und des Schulwesens allgemein
 5. kontinuierliche Fortbildung in allen Tätigkeitsbereichen.

II. Tätigkeitsbereich der Lehrerschaft (Typen)

1. Lehrer und Lehrerinnen sind vorrangig nach Schulaltersstufen auszubilden.
2. Es ist generell anzustreben, dass die Zahl der Bezugspersonen von Schülern und Schülerinnen möglichst klein gehalten wird und die gleichen Lehrkräfte eine Klasse möglichst über längere Zeit führen. Dies soll nach Möglichkeit auch auf der Sekundarstufe II als Prinzip gelten.
3. Eine Ausbildung zu einem bestimmten Typus von Lehrer oder Lehrerin soll nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen sein: Lehrberechtigungen sollen im Baukastensystem erweitert werden können.
4. Die künftigen Lehrerinnen und Lehrer sollen neben der Lehrberechtigung für ihre Stufe auch die Lehrberechtigung für angrenzende Schulstufen und Schultypen oder zumindest angemessene Kenntnisse der benachbarten Stufen erwerben.
5. Die Tätigkeiten von Lehrpersonen im pädagogischen Bereich wie auch die Bildungsinhalte sind wohl je nach Schulaltersstufe und Schultypus unterschiedlich, grundsätzlich jedoch als gleichwertig zu betrachten.

6. Neben Typen von Lehrerinnen und Lehrern gemäss Schulaltersstufen soll es vor allem an der Orientierungsschule und an der Weiterbildungsschule auch Lehrer/innentypen gemäss den jeweiligen Unterrichtsfächern geben.
7. In der Ausbildung von Lehrkräften für die verschiedenen Schulaltersstufen und Schultypen müssen die Ausbildungsgänge für Fachlehrkräfte weiterhin garantiert werden.

III. Zugänge zum Lehrerberuf

1. Die Tätigkeitsfelder der Lehrer/innen setzen eine hohe Allgemeinbildung voraus. Darum sind 12 Schuljahre als Eintrittsbedingung trotz der damit verbundenen Konsequenzen unumgänglich.
2. Berufslehrer und anschliessende Berufserfahrung sind als Eintrittsvoraussetzungen einer Matur oder einem qualifizierten DMS-Diplom gleichzusetzen.
3. Defizite an schulischer Allgemeinbildung bei den von der Berufswelt herkommenden Studentinnen und Studenten müssen im Verlauf der Lehrerausbildung ebenso kompensiert werden können wie umgekehrt die Defizite an Lebenserfahrung auf Seiten der von den höheren Schulen herkommenden Studentinnen und Studenten.
4. Bei der Eignungsabklärung sollen selektionsorientierte, beratungsorientierte und die Selbstverantwortung der Studierenden in den Vordergrund stellende Verfahren zu gleichen Teilen zum Zuge kommen.
5. Kein Numerus clausus für alle Lehrer/innenkategorien.

IV. Struktur der Grundausbildung

1. Verschiedene Gründe sprechen für oder gegen eine gemeinsame pädagogische Grundausbildung. Die Pro-Argumente überwiegen!
2. Die eine Extrem-Variante einer solchen gemeinsamen pädagogischen Ausbildung wäre die Fortsetzung der bisherigen Form der Basler Ausbildung mit relativ dicht gegeneinander abgeschotteten Ausbildungsgängen; auf der entgegengesetzten Seite des Spektrums stünde das generalisierte (auf die Kindergarten- und die Gymnasialstufe ausgeweitete) Modell der gegenwärtig am Seminar für Pädagogische Grundausbildung in Zürich betriebenen Ausbildung. Am optimalsten ist ein Modell, das in der Mitte zwischen diesen Extremen liegt: mit einer Balance zwischen möglichst grosser Gemeinsamkeit und angemessener Differenzierung nach fachlicher Neigung und Stufeninteressen.

4. CURRICULUM-REVISION ALS ENTSCHEIDENDER NÄCHSTER SCHRITT

Mit den in diesen Thesen festgehaltenen Ergebnissen ist der Rohbau der Neukonzeption der Lehrerbildung im wesentlichen abgeschlossen:

Die Fundamente und Hauptpfeiler des Ganzen (Zielbestimmungen) stehen; das Erdgeschoss ist - mit der Formulierung der Eintrittsbedingungen und ersten Überlegungen zu einer gemeinsamen pädagogischen Einführungsphase - bereits etwas ausgebaut; für die übrigen Stockwerke sind - mit der Antwort auf die Frage, welche Lehrer/innen-Typen es in Zukunft noch geben soll - die Böden gelegt.

Das entscheidendste und schwierigste Stück Arbeit steht uns allerdings noch bevor: der Innenausbau und die Möblierung oder - ohne Metaphern ausgedrückt - die Ziele, Inhalte und Organisationsformen, kurz, die sogenannten Curricula der einzelnen Ausbildungszweige. Entscheidend ist diese Phase gleich in mehrfacher Hinsicht: für die unmittelbar Betroffenen - neben den Persönlichkeitsmerkmalen der Dozentinnen und Dozenten sind die Curricula wohl der wirksamste und prägendste Faktor der Lehrerbildung -, insbesondere und vor allem aber für die innere Struktur der Lehrerbildung selbst. Mit wachsender Klarheit darüber, welche Fächer und Disziplinen mit welchen Inhalten und mit welchen sachlichen und zeitlichen Ansprüchen in der Lehrerbildung vertreten sein müssen, werden auch die nötigen Grundlagen geschaffen, um die noch anstehende Hauptfrage der künftigen Lehrerbildung zu beantworten: Wieviel Ausbildungszeit soll für den berufswissenschaftlichen Bereich (Pädagogik, Psychologie, Didaktik etc.) aufgewendet werden, wieviel für die Ausbildung in den Schulfächern und wieviel für den eher der Persönlichkeitsbildung dienenden Wahlfachbereich? Welches sind die Schulfächer, in denen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Stufen ausgebildet werden sollen? In welchen Kombinationen, in welchem Ausmass, z.B. als Haupt- oder nur als Nebenfächer, sollen diese Fächer studiert werden? Und nicht zuletzt: Für wieviele Fächer soll eine künftige Lehrkraft die Lehrbefugnis erwerben? Lässt sich z.B. die anvisierte Zahl von 4 Fächern für eine Lehrkraft in der Orientierungsschule überhaupt halten?

5. DIE SCHWIERIGKEITEN VON CURRICULUM-REFORMEN IN DER LEHRERBILDUNG

Die Revision des Curriculums der Lehrerbildung ist nicht nur die entscheidendste, sondern zugleich auch - wie angedeutet - eine der schwierigsten Phasen des Reformprozesses. Die Gründe für diese Schwierigkeiten sind, je nach Teilbereich des Curriculums, verschieden.

Im berufswissenschaftlichen Bereich brechen die alten, ungelösten Probleme wieder auf: die Frage nach Nutzen und Wirksamkeit der Erziehungswissenschaften für den Lehrerberuf, der Umstand, dass in der Pädagogik Tatsa-

chenfragen immer mit Normfragen verknüpft sind, die Schwierigkeit einer Umsetzung von Bildungsforschung in technologisch verwertbares Wissen, das Problem der Verknüpfung von Theorie und Praxis in den lehrpraktischen Übungen usw. Der Wahlfachbereich wiederum krankt an der ungelösten Frage, was denn überhaupt Persönlichkeitsbildung sei und auf welche Weise und mit welchen Inhalten "Persönlichkeit" gefördert werden könne.

Völlig unabsehbar schliesslich sind die Schwierigkeiten im Bereich der Schulfächer selbst. Die Probleme der Lehrerbildung verknüpfen sich hier mit allen Problemen, die mit der Zielbestimmung von Schule überhaupt und mit Schullehrplänen im besonderen zusammenhängen. Die billigste und einfachste Lösung bestünde darin, sich auf den Standpunkt zu stellen: Lehrerbildung hat sich an dem zu orientieren, was in den Schulen gemäss den geltenden und von den Behörden festgesetzten Lehrplänen zu lehren und zu unterrichten ist. Die Lehrerbildung hat allein dafür besorgt zu sein, dass die Lehrkräfte dieser Aufgabe gewachsen sind. Die AGLB wollte und konnte sich mit diesem Standpunkt jedoch nicht begnügen. Ihr Hauptgrund: Schullehrpläne liegen nicht ein für allemal fest, sondern sind fortlaufend neu zu überprüfen und zu überdenken; sie lassen den Unterrichtenden zudem stets erheblichen Spielraum für eigene didaktische Entscheidungen. Im Kontext der Basler Schulreform kommt überdies die Schwierigkeit hinzu, dass Lehrerbildungsreform und Schulreform parallel verlaufen und die Lehrpläne für die Orientierungsschule und die Weiterbildungsschule noch gar nicht vorliegen.

Lehrerbildung kann und darf daher nach unserer Ansicht nicht von den bestehenden Schullehrplänen ausgehen; sie muss ihr Ziel vielmehr darin sehen, die künftigen Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, verantwortbare didaktische Entscheidungen zu treffen und selber an Lehrplanentwicklungen mitzuwirken. Die Auszubildenden sollen also, mit einem Wort, am Ende in der Lage sein, sich selber Rechenschaft zu geben über Sinn und Zweck ihrer Unterrichtsfächer und des von ihnen zu vermittelnden Lehrstoffs. Die Konsequenz aus dieser Zielsetzung: Eine Curriculum-Revision in der Lehrerbildung ist nicht möglich ohne Rückgriff auf die grundsätzlichen, allen Fächer- und Lehrplanentscheidungen zugrundeliegenden Fragen: Warum sollen diese und gerade diese Fächer zu Unterrichtsfächern erklärt werden? Warum sollen junge Menschen in der heutigen Welt sich mit diesen und gerade diesen Inhalten beschäftigen müssen?

Wie aber lassen sich solche Fragen beantworten und vor allem, wer soll sie beantworten? Es gibt im wesentlichen drei mögliche Antworten auf dieses Problem: die Antwort des Traditionalismus, die Antwort des Soziologismus und die Antwort, die ich als die eigentlich pädagogische bezeichnen möchte.

6. KLASSISCHE LÖSUNGSVERSUCHE

Der *Traditionalismus* löst die curriculare Grundsatzfrage durch Hinweis auf den etablierten Fächerkanon, auf die sogenannt klassischen Bildungsgüter oder - in seiner wissenschaftsgläubigen Form - auf den bisherigen Stand der Forschung,

kurzum, auf einen von der Gesellschaft anerkannten und gesicherten kulturellen oder wissenschaftlichen Bestand. Der *Soziologismus* auf der andern Seite orientiert sich nicht an der Vergangenheit, sondern am aktuellen oder - durch Trendanalysen ermittelten - künftigen gesellschaftlichen Bedarf an sogenannten Schlüssel- oder Grundqualifikationen in Gewerbe und Industrie, Wirtschaft und Verwaltung. Jede dieser Antworten scheint uns jedoch inakzeptabel. Der Traditionalismus leidet an der grundsätzlichen Schwäche, die normative Frage nach dem, was in Schule und Unterricht vermittelt werden soll, auf einen Tatsachenfrage zurückführen zu wollen (das Faktum, dass man bisher diese und diese Stoffe für kanonisch gehalten hat), aber aus Fakten allein folgen keine Normen, und die Berufung auf einen allgemeinen Konsens taugt schon darum nicht, weil es diesen Konsens in Bildungsfragen längst nicht mehr gibt. Der Soziologismus muss - falls aus seiner Analyse überhaupt etwas Normatives folgen soll - von einer normativen Prämisse Gebrauch machen, die wir aus moralischen Gründen nicht teilen können: dass junge Menschen ihren Sinn allein darin haben sollen, den Interessen der Wirtschaft und der Gesellschaft zu dienen. Nach unserer Überzeugung verletzt eine derartige Instrumentalisierung des Menschen die Grundforderung des kategorischen Imperativs, die Menschen nicht nur als Mittel, sondern immer auch als Zwecke anzusehen.

Junge Menschen immer auch als Zwecke ansehen heisst, pädagogisch ausgedrückt, ihnen die Möglichkeit und die Fähigkeit geben, die Welt, in der sie zu leben haben werden, nach ihrem Sinn und nach ihren Zielsetzungen zu gestalten. Mit dieser pädagogischen Forderung ist die dritte mögliche Antwort auf die curriculare Grundsatzfrage vorgezeichnet, die ich als die *pädagogische Antwort* bezeichnet habe. Jedes Stoff- und Fachgebiet, das zum Unterrichtsinhalt erhoben werden soll, muss sich die kritische Frage gefallen lassen: Inwiefern hilft die Beschäftigung mit diesem Stoff und diesem Fach einem jungen Menschen in der heutigen Welt, zu einer mündigen Person heranzuwachsen, die sich in dieser Welt zu orientieren und zu behaupten und in Solidarität mit den in ihrer Existenz oder ihrer Autonomie Bedrohten verantwortlich zu handeln versteht? Und im Hinblick auf eine Revision des Curriculums ist die noch weitergehende Frage zu stellen: Gibt es - weit jenseits des üblichen Schulfächerkanons - Themen- und Fachgebiete, die, an diesem Kriterium gemessen, pädagogisch weit relevanter wären als das, was bisher in den Unterricht und in die Lehrpläne eingegangen ist?

7. DER VON DER AGLB EINGESCHLAGENE LÖSUNGSWEG

Von der Fragestellung dieses dritten, pädagogischen Wegs hat sich die AGLB bei ihren Überlegungen zum Curriculum der Lehrerbildung leiten lassen - ein, wie wir sehr wohl wissen, waghalsiges Unterfangen, denn im Gegensatz zum traditionalistischen oder soziologistischen Ansatz gibt es bei diesem dritten Weg keine Experten, auf die man sich berufen oder abstützen könnte. Was gemäss der Zielvorstellung dieses Wegs jeder Lehrerin und jedem Lehrer zugemutet wird, wird in noch höherem Masse den Lehrerbildnern selbst abverlangt: dass sie sich auf ihr eigenes Urteil verlassen und im Gespräch untereinander und mit einer breitem Öffentlichkeit konsensfähige Lösungen zu fin-

den versuchen. Was uns den Mut gegeben hat, diesen Weg überhaupt einzuschlagen, ist nicht zuletzt der Umstand, dass wir damit im Grunde nur tun, was nach unserer Vorstellung jeder verantwortlich handelnde Unterrichtende in seiner Unterrichtsplanung täglich schon tut und was in Basel mit der Erarbeitung der Real- und Sekundarschullehrpläne oder dem Rahmenplan des Kindergartens in grossem Stil bereits erfolgreich geleistet worden ist.

Der Logik dieses Ansatzes gemäss lässt sich der Arbeitsprozess in die folgenden vier Phasen aufteilen:

Erste Phase: Die Frage nach der Welt, in der wir leben

Welches sind die zentralen Phänomene und Probleme, mit denen wir und die heranwachsende Generation in dieser Welt konfrontiert sind und denen wir uns - als Individuen oder gemeinsam - erkennend, fühlend oder wollend zu stellen haben werden?

Zweite Phase: Die Frage nach dem Beitrag der einzelnen Disziplinen zur Welterhellung und Problembewältigung

In welcher Hinsicht und in welcher Art können die einzelnen wissenschaftlichen, technischen und künstlerischen Disziplinen dazu beitragen, die zentralen Phänomene dieser Welt zu erklären oder zu erhellen und die sich stellenden Probleme zu lösen?

Dritte Phase: Die Frage nach dem Grad, in dem Lehrerinnen und Lehrer die Disziplin ihrer Schulfächer beherrschen müssen

In welchem Ausmass müssen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer (der verschiedenen Schulstufen) die zu ihren Unterrichtsfächern gehörenden Fachdisziplinen kennen, um deren phänomenerschliessendes und problemlösendes Potential zur Geltung bringen zu können? Konkreter: Welche fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen müssen sie sich erwerben, um ihren Schülerinnen und Schülern durch ihre Fächer und mit ihren Fächern behilflich sein zu können, sich in dieser Welt zurechtzufinden und zu behaupten?

Vierte Phase: Die Frage nach den organisatorischen Konsequenzen für die Lehrerbildung

Diese Frage zerfällt in verschiedene Teilfragen:

- Wie lange müsste die Ausbildung in den einzelnen Disziplinen minimal dauern?
- Welches sind die Ziele und Inhalte der Ausbildung in den einzelnen Disziplinen?

- In welcher zeitlichen Abfolge und nach welchen Prinzipien müssen diese Inhalte in der Ausbildung vermittelt werden?
- Welche besonderen Voraussetzungen müssen die Kandidatinnen und Kandidaten bereits bei Eintritt in die Ausbildung erfüllen? Müsste allenfalls durch einen besonderen Aufnahmetest überprüft werden, ob diese Voraussetzungen tatsächlich auch gegeben sind?
- Gibt es innere Bezüge zwischen den einzelnen Disziplinen, die eine enge Fächerkombination wünschbar oder gar notwendig erscheinen liessen?
- Wie kann am Ende der Ausbildungszeit überprüft werden, ob die gesetzten Ausbildungsziele tatsächlich auch erreicht worden sind?

8. LETZTER STAND DER ARBEITEN

Unser Fragekatalog ist lang; die zur Verfügung stehende Zeit mehr als nur kurz. Den schwierigsten ersten Schritt haben wir bereits glücklich hinter uns gebracht. Bei der Frage nach der Welt, in der wir heute leben, haben wir uns leiten lassen von einer Differenzierung, die sich im Zuge des neuzeitlichen Denkens herausgebildet und sich nicht zuletzt auch in den Schul- und Hochschulstrukturen niedergeschlagen hat, so etwa mit der Unterteilung der Universitäten in philosophisch-historische und philosophisch-naturwissenschaftliche Fakultäten und mit der Errichtung technischer Hochschulen und Hochschulen für Kunst und Musik.

- Wir richteten den Blick auf das Verhältnis des Menschen zur Natur in ihm und ausserhalb von ihm.
- Wir fragten nach dem Verhältnis des einzelnen Menschen zu den andern, in der kleinen Gruppe sowohl wie in der Gesellschaft als ganzer.
- Wir untersuchten den Bezug zwischen dem Menschen und den von ihm zur Befriedigung seiner Bedürfnisse hervorgebrachten technischen Erzeugnissen.
- Wir betrachteten die ästhetischen Gestaltungsweisen des Menschen im Alltag und in der Kunst.
- Wir fragten uns über diese verschiedenen Bereiche hinaus, welches die tragenden Ideen sind, die die moderne Lebenswelt bestimmen und ob diese Ideen noch immer gültig sein können angesichts der heutigen Krise der wissenschaftlich-technischen Zivilisation.

Das (vorläufige) Ergebnis unserer Überlegungen liegt nunmehr vor in Form von Grundsatzpapieren, in denen die Mitglieder der AGLB einen Überblick zu geben versuchen über die nach ihrer Ansicht zentralen Phänomene und Pro-

bleme in den Erfahrungsbereichen "Mensch und Gesellschaft", "Mensch und Natur", "Mensch und Technik", "Mensch und Kunst".

Gestützt auf diese Grundsatzpapiere sind zur Zeit an die 20 kleinere oder grössere Arbeitsgruppen am Werk, die Fragen der Phasen 2, 3 und 4 aus der Sicht der einzelnen Schulfächer zu beantworten. Geleitet werden diese Arbeitsgruppen von den für die einzelnen Schulfächer zuständigen Methodiklehrerinnen und -lehrern am KLS. In die Arbeit miteinbezogen werden zeitweise aber auch weitere Kolleginnen und Kollegen und vor allem auch Dozentinnen und Dozenten der den Schulfächern entsprechenden wissenschaftlichen, technischen und künstlerischen Disziplinen.

Gemäss unserem, von dem Termin der Einführung der Schulreform her bedingten und darum überaus straffen Zeitplan steht den Arbeitsgruppen zur Beantwortung ihrer Fragen noch knapp ein halbes Jahr zur Verfügung. Ob sich dieses hochgesteckte Ziel - auf das hin man andernorts mit weit grösseren Mitarbeiterstäben über Jahre hinweg arbeiten würde - so rasch auch erreichen lässt, wird sich noch zeigen müssen. Sich etwas mehr Zeit zu gönnen, würde sich schon darum lohnen, weil mit dieser Arbeit auch die Grundlage geschaffen werden könnte für die Entwicklung der Lehrpläne der künftigen Orientierungs- und Weiterbildungsschule - ein Schulbeispiel für die enge Beziehung zwischen Schulreform und Lehrerbildungsreform.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

HERAUSGEBER

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen 061/ 98 39 88

REDAKTION

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee 031/ 86 38 17
Dr. Kurt Reusser, Schüssli
3412 Heimiswil 034/ 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1
3294 Büren an der Aare 032/ 81 40 89

INSERATE UND STELLENANZEIGEN

Dr. Peter Füglistner (verlangen Sie das Merkblatt mit den
BzL-Insertionsbedingungen)

REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezen-
sionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen.
Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIPTE

Normen und Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte
und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden.
Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redak-
toren schicken.

ABONNEMENTSPREISE

Mitglieder SPV/VSG: sfr 20.- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sfr 25.-
Gönner (freiwillig): sfr 40.-
Institutionen: sfr 40.-

ADRESSÄNDERUNGEN / ABONNEMENTSMITTEILUNGEN

Schriftlich an: "BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG", c/o SIBP,
Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sfr. 15.-
bestellt werden (solange Vorrat)

DRUCK

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern 031/25 87 67

JAHRGANG 8

HEFT 2

JUNI 1990

ISSN 0259-353X

SCHWERPUNKT "LEHRER(INNEN)BILDUNG DER 90er JAHRE"

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i>	135
Synthese von drei kantonalen Leitbildern	<i>Heinz Wyss</i> Entwicklungslinien künftiger Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer	136
Bern	<i>Ulrich Thomet</i> Zur "Gesamtkonzeption Lehrerbildung im Kanton Bern" Auszug aus dem Beschlussesentwurf und dem dazugehörigen Vortrag der Erziehungsdirektion betreffend "Gesamtkonzeption der Lehrerbildung"	146 157
Luzern	<i>Leitbild des Erziehungsrates des Kantons Luzern</i> Weiterentwicklung der Luzerner Primarlehrerbildung	164
Basel	<i>Anton Hügli</i> Die Reform der Lehrerausbildung im Kanton Basel-Stadt	180
Modernisierung und Lehrerbildung	<i>Hermann J. Forneck</i> Modernisierung und Lehrerbildung. Überlegungen und Thesen zu den Aufgaben der Lehrerbildung in den neunziger Jahren.	192
Nachruf	<i>Arthur Brühlmeier</i> Zum Tode von Emanuel Dejung	199
EDK-Beilage	<i>Jean Cavadini</i> Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen <i>Peter Gentinetta</i> Erhebung zur Grundausbildung der Lehrkräfte in der Schweiz	206 208
Neues aus der Bildungsforschung	Sollen Schüler(innen) ihre Lehrer(innen) beurteilen?	209