

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 69 (1982)  
**Heft:** 15

**Artikel:** Lehrerfortbildung im Kanton Basel-Stadt  
**Autor:** Osswald, Elmar  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-532615>

#### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 11.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

sticken im Wohlstandsmüll, vor der Explosion der «biologischen Zeitbombe», vor der rücksichtslosen Chemisierung der Natur, vor Überbevölkerung und Welternährungskrise. Über diese Probleme muss der christliche Lehrer mit der Jugend offen und ausführlich sprechen, auch wenn das Curriculum diese Probleme nicht vorsieht. Junge Menschen werden hellhörig, wenn der Lehrer mit ihnen darüber nachdenkt, ob die Zukunft der Kirche nicht ausserhalb der reichen Länder liegt, in den Hungerregionen der Sahelzone oder in den Slums von Bombay und Kalkutta, in den sozialen Erneuerungsbewegungen Lateinamerikas und im Glaubenskampf der Christen in Diktaturen jedweder Art.

Dass die äussere Perfektion unseres europäischen Christseins, gemessen an den grossen Weltproblemen, über die wahren Erfordernisse christlichen Engagements hinwegtäuschen kann, muss der christliche Lehrer seinen Schülern sagen, ihren sozialen Helfer- und Reformwillen aktivieren, sie ein einfaches Leben schätzen lehren.

Wer viel in der Welt gereist ist und lebendige Kirche unter schwersten Lebensbedingungen erlebt hat, kann sich in der europäischen Heimat mit der dort üblichen Art von Christsein nicht zufrieden geben. Jede neue Generation enthält ein starkes Potential an Kraft zur Erneuerung und Reform; bekommt es nicht rechtzeitig einen christlichen Sinn, bekommt

es bestimmt einen marxistischen oder welchen anderen auch immer. Wenn heute viele junge Menschen schon während der Schulzeit enttäuscht aus der Kirche emigrieren, liegt das nicht an ihnen, sondern ist das eine Reaktion auf Unterlassungen realistischer christlicher Erziehung, natürlich nicht nur in der Schule, sondern auch in der Familie. Einen christlichen Lehrer muss das unruhig machen. Christliche Erziehung ist heute Teil der «sozialen Frage» und damit einer neuen, gerechteren Verteilung von Gütern und Rechten in der Menschheit. Da Kirche nur noch Zukunftschancen als Weltkirche hat, müssen auch Theorie und Praxis der christlichen Erziehung zu realistischer Weltweite ausgedehnt, auf die Überlebensprobleme der Menschheit eingestellt werden. Für den christlichen Lehrer bedingt das eine neue Universalität der Wert- und Zielorientierung. Diese sprengt den heute gängigen Rahmen einer Orientierung des schulischen Tuns am Massstab des individuellen Aufstiegs in Beruf und Gesellschaft.

Beim zweiten Vaticanum war die Erklärung «Über die christliche Erziehung» ein erster, wiewohl noch zaghafter Schritt in diese Richtung zur Weltkirche und christlichen Welterziehung hin. Nun täte der Papst gut daran, mit einer Enzyklika über die weltweiten Probleme christlicher Erziehung den christlichen Lehrern neuen Mut zu machen.

## **Lehrerfortbildung im Kanton Basel-Stadt**

Elmar Osswald

### **1. Situationsanalyse**

In einer Zeit, die sich offenbar der Angst verschrieben hat, in der es Mode geworden ist, auf allen Ebenen mit der Angst des Menschen, eines der wichtigen Grundgefühle, zu spielen, scheint es angezeigt, auf die Gegenseite zu balancieren.

Die Gegenseite heisst Mut. Mut machen beginnt mit positiv sehen und denken. Mutig

sein heisst aber auch, Fakten nicht zu verdrängen. Dies soll hier versucht werden.

#### *1.1. Lernen in der heutigen Zeit*

Lernen in der Schule hiess lange Zeit nichts anderes als Aneignung von Wissensinhalten. «Ein derart auf den mentalen Bereich des Menschen bezogenes Lernen erscheint uns heute zu eng und einseitig. Gegenstand und Ziel des Lernens ist nicht nur verbales, kogni-

tives, sondern ebenso motorisches, emotionales und soziales Verhalten<sup>1</sup>». Breite Zustimmung findet auch die Auffassung, dass in einer schnell sich wandelnden Welt lernen lebenswichtig geworden ist.

Der Mensch ist nicht wie das Tier mit Instinkten ausgestattet, die sein Verhalten in angeborener, zweckmässiger Weise regeln. Er ist nicht eingebettet in eine Welt von Zeichen und Signalen, auf die er auf Grund seiner Instinktausstattung zweckmässig und relativ starr reagiert. *Der Mensch ist ein Lernwesen*. Er muss vom 1. Tag seines Lebens an lernen, um sich in seiner komplizierten und ständig wechselnden Umwelt zu behaupten. Er ist ein *offenes System* und daher in besonderer Weise anpassungsfähig, nicht nur an die verschiedensten Bedingungen des Lebens, sondern auch an einen raschen Wechsel der Umstände<sup>2</sup>.

### 1.2.1. Situation der Schule

Was wir erreicht haben, wird klarer, wenn wir uns vergegenwärtigen, wie es Kindern im letzten Jahrhundert und früher ergangen ist. «Katharina Rutschky führt uns mit ihrer Sammlung von «schwarzer Pädagogik» vor Augen, wie kinderfeindlich und gegenüber dem Individuum rücksichtslos noch das ausgehende 19. Jahrhundert mit Leib und Seele der Jugendlichen und Kinder umging, und Gerhart Petrat schliesslich legt uns Dokumente aus der Schul- und Unterrichtsgeschichte vor, aus denen ersichtlich ist, wieviel Stumpfsinn durch die Prügel-, Pauk-, Auswendiglern- und Nötigungsschulen der Menschheit eingebläut worden ist.

Sie kennen wohl die Daten von frondienstähnlicher Kinderarbeit, von Kindersterblichkeit, Kindermord und Grausamkeit gegenüber Kindern. Leute, die sich von Berufs wegen mit der Gesellschaft abgeben, Historiker etwa, berichten über Christenverfolgungen, Kreuzzüge, Inquisition, Hexenverbrennungen und die nicht abreissende Folge von Kriegen, Raubzügen, Völkermord und Endlösungen, und wir kennen allein schon durch Pestalozzi und Gotthelf Bilder aus der jüngeren Vergangenheit: lebenslängliche Inhaftierung unter grauenvollen Bedingungen, Handabhauen, Einsperren Geistesgestörter gleich wilden Tieren, Anprangern, Nötigung von Kindern, grausame Hinrichtungen mitanzusehen und was

an Grässlichem noch aufgezählt werden kann. Dieses Bild der Normalität vergangener Jahrzehnte und der letzten zwei, drei Jahrhunderte malt die Brutalität, aus der wir alle kommen. Denn Brutalität war das Normale, der grosse Strom der Geschichte, nicht Lessing, Goethe, Stifter oder Albert Schweizer und andere grossartige Einzelne. Die pädagogische Verfälschung der Vergangenheit liess zwar Goethes *Gretchen-Tragödie* gelten, verschwieg aber Pestalozzis Anklage gegen die Gesellschaft in seiner Schrift *Über Gesetzgebung und Kindermord*, und Gotthelf diente der Verklärung der Vergangenheit, dabei hätte man bei ihm in der Novelle *Wie fünf Mädchen im Branntwein jämmerlich umkamen* Anlass nehmen können, die Wirklichkeit von anno dazumal besser zu erfassen<sup>3</sup>.

### 1.2.2. Was heute zu tun ist, lässt sich in folgenden Forderungen zusammenfassen:

Die Schule will lebendiges Lernen. Sie stellt drei didaktische Leitlinien gleichberechtigt nebeneinander:

#### Die Schule

- befasst sich mit dem gesellschaftlichen Wissens- und Erfahrungsgut
- ist ein eigenbestimmter Lebensraum für Schüler und Lehrer
- qualifiziert für Lebenssituationen.

Die Schule darf sich von der übrigen Lebenswelt nicht aussondern. Sie gestaltet Lerngelegenheiten, die sich an der Vergangenheit, an der Gegenwart und an der Zukunft orientieren.

#### – Die Schule befasst sich mit dem gesellschaftlichen Wissens- und Erfahrungsgut

Das Wissens- und Erfahrungsgut der Wissenschaften, der Kirchen, der Kunst, des Alltagslebens, des Staatslebens beeinflusst die Lebensweise des Menschen. Es will weitervermittelt werden.

Die Schule wählt aus den vielen möglichen Kulturinhalten Bildungsinhalte aus:

#### Kulturtechniken

(Lesen, Schreiben, Rechentechniken usw.)

#### Zivilisation

(Verkehr, Kleidung, Massenmedien usw.)

#### Wissenschaften

(Deutsch, Französisch, Geschichte, Geografie, Physik, Biologie, Mathematik, Technik usw.)

Kulturgüter  
(Malerei, Grafik, Architektur, Fotografie, Film, Dichtkunst, Volksbräuche usw.)  
Kommunikation  
(Familienleben, Wohnen, Freizeitgestaltung, Verhaltensweisen, Kommunikationsformen usw.)  
Eigene Arbeitsergebnisse

**Eine ausgewogene und von Problemstellungen und Informationen ausgehende Auseinandersetzung mit diesen Bildungs-inhalten ist nur exemplarisch möglich. Ent-deckendes Lernen wird angestrebt.**

- *Die Schule ist ein eigenbestimmter Lebensraum für Schüler und Lehrer*

Die Schule stellt die Lernbedürfnisse der jungen Menschen gleichberechtigt neben die eigenen Vermittlungsbedürfnisse. Sie ist Lebensraum, der dem einzelnen Schüler Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Bedürfnisorientiertes Lernen ohne Noten- und Stoffdruck setzt Energien frei. Anforderungen können besser realisiert werden, wenn Freiräume gewährt werden. Es geht um die Verwirklichung der Menschenrechte in und während der Schule.

**Freies, unverzwecktes Arbeiten und Studieren des Einzelnen und der Gruppe bis hin zu projektartigen Unternehmen der Klasse haben hier ihren didaktischen Ort.**

- *Die Schule qualifiziert für Lebenssituationen*

In einer Zeit, in der das Zusammenleben von Menschen Lernaufgabe geworden ist, sind Lebenssituationen konkrete Lernfelder. Sie ergeben sich für einzelne Schüler oder Gruppen in allen Lebensbereichen (Umgang mit Behörden, ein Unfall auf der Autobahn, der unwillkommene Stillstand einer vollbesetzten Seilbahn usw.). In der probeweisen Vorwegnahme oder der nachfolgenden Aufarbeitung will die Schule ihre Schüler befähigen, situationsgerecht zu handeln.

**Spezielle Sozialformen wie das Rollenspiel oder das Planspiel sind hier angemessen.**

1.2.3. Was weiter feststeht ist, dass die Schülerrahlen im Kanton Basel-Stadt rückläufig

sind. «1974 gab es in baselstädtischen Schulen 25455 Schüler in 1022 Klassen. 1980 gab es nur noch 19581 Schüler<sup>4</sup>.

Nach vorliegenden Berechnungen soll die Schülerzahl in den kommenden Jahren um weitere 4000 bis 5000 zurückgehen.

Der Bevölkerungsstand von Basel-Stadt stagniert. Er rückte im Februar 1982 um 35 vor und erreichte 199545 Personen. Das Wachstum beschränkte sich auf die Ausländer, von denen 103 mehr gezählt wurden, wogegen sich bei den Schweizern eine Abnahme um 68 ergab. 1981 hatten die Landesfremden gar um 263 zugenommen und der Rückgang der Eidgenossen war mit 153 stärker ausgefallen. Der Ausländeranteil hob sich im Zwölftmonatsvergleich von 16,9 auf 17,2%<sup>5</sup>.

### 1.3. Situation der Lehrerschaft

Die Lehrerschaft geniesst eine ganze Anzahl Privilegien, die so andernorts nur zum Teil oder nicht auftreten.

- Im Zusammenhang mit der Bildungsreform der ausgehenden 60er Jahre stieg das Berufsprestige.
- Die Lehrer, vor allem der unteren Klassen, werden wegen der grossen Gestaltungsfreiheit bei der Ausübung der beruflichen Arbeit häufig benedict.
- Dem Lehrer wurde bei der Schaffung des Schulgesetzes von 1929 – unter Zurückstellung verwaltungslogischer Gesichtspunkte und entgegen dem Antrag auf Einführung eines Wiederwahlsystems – mit Bedacht ein anderes Anstellungsverhältnis gegeben als den übrigen Beamten, weil man ihm so jenen Schutz verschaffen wollte, den er im berufsbedingten Spannungsfeld zwischen Schüler – Eltern – und Vorgesetzteninteressen braucht<sup>6</sup>»
- Die definitive Anstellung der Lehrerinnen und Lehrer erfolgt demgemäss auf unbestimmte Zeit.
- Wie bei den leitenden Funktionen im Staatsbetrieb wird die Berufsarbeit des Lehrers fast ausschliesslich indirekt und periodisch kontrolliert. Die Aufgaben sind nur allgemein umschrieben und müssen teilweise selbstständig erkannt und formuliert werden. Dies gilt sowohl für die aktive (Unterricht) als auch die passive Berufsarbeit (Vorbereitung, persönliche Fortbildung).

- Die Besoldung stieg im Zusammenhang mit dem steigenden Berufsprestige. Die Einreihung in die entsprechenden Besoldungsklassen erfolgte anlässlich der letzten Besoldungsrevision. Umgekehrt treten zur Zeit eine ganze Anzahl Probleme auf. Drei seien genannt:
- Für Junglehrer ist die Chance der definitiven Anstellung gering. Im Zusammenhang mit dem starken Kinderrückgang dürfte es selbst schwierig sein, die Arbeitsplätze der festangestellten Lehrkräfte zu sichern.
- Als Kulturträger steht der Lehrer im Spannungsfeld sich zum Teil widersprechender Wertvorstellungen unserer pluralistischen Gesellschaftsordnung. Dies stellt an die psychische und physische Belastbarkeit hohe Anforderungen.
- Ein Lehrer kann, wenn er will, sehr wohl seinen Beruf ausüben, ohne in echten Kontakt mit andern Erwachsenen treten zu müssen. So ist denn das zentrale Berufsproblem des Lehrers nicht sein Schulungsrückstand, sondern seine «Verschulung», d.h. seine Isolation in einer in sich selbst befangenen Schulwelt<sup>7</sup>.

#### 1.4. Situation der Lehrerfortbildung

«Berufliche Fortbildung war den Lehrern schon sehr früh in der Geschichte ihres Standes ein Anliegen. Mit dem Einsetzen einer geregelten Grundausbildung in der Mitte des letzten Jahrhunderts veranstalteten die Seminarien, Stätten der Grundausbildung, sogenannte Wiederholungskurse für bereits im Dienst stehende Lehrer. Diese Kurse waren meist obligatorisch und fanden während der Sommerferien statt. Dadurch, dass sich hier regelmäßig alle Lehrer wieder trafen, konnte sich relativ rasch ein *einheitliches Berufsbewusstsein* bilden<sup>8</sup>.

Später übernahmen Lehrervereine, in Basel die Basler Schulausstellung, die Fortbildung der Lehrer. Das Obligatorium wurde weitgehend abgeschafft. In Basel können die Erziehungsbehörden aufgrund des Lehrerbildungsgesetzes wie der Amtsordnung für Lehrer (§ 17) «die Lehrer zum Besuch von Weiterbildungskursen verpflichten und entsprechende Veranstaltungen während unterrichtsfreien Stunden oder während den Schulferien anordnen.

Die Behörden machen von diesem Angebots-

recht immer wieder Gebrauch, vor allem bei der Einführung neuer Fächer, neuer Methoden und neuer Lehrmittel<sup>9</sup>».

In den letzten 10 Jahren hat sich die Lehrerfortbildung in der Schweiz weitgehend professionalisiert, hauptamtliche Leiter betreuen die kantonalen Institute. In Basel ist dies seit 1968 der Fall. Im Jahre 1978 verabschiedete die *Erziehungsdirektorenkonferenz* verschiedene bildungspolitische Grundsätze. Einer bezieht sich auf die Lehrerfortbildung:

**«Die Berufsausbildung der Lehrer aller Stufen vollzieht sich in einem System von vier, je eigenständigen, aber aufeinander abgestimmten Elementen:**  
**Allgemeine und stufenspezifische Grundausbildung, Berufseinführung, Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung<sup>10</sup>.**

Damit wird die Grundausbildung in ihrer Bedeutung relativiert, die andern Berufsausbildungselemente werden erstmals offiziell anerkannt und ernst genommen.

Ob damit die Lehrerfortbildung insbesondere von den Lehrern selbst ernster genommen wird, kann bezweifelt werden. Eine Untersuchung aus dem Kanton Zürich aus dem Jahre 1975<sup>11</sup> kommt jedenfalls zu folgenden Ergebnissen:

«Der Anteil der Lehrer, denen Fortbildung ein ernsthaftes Anliegen ist, hat sich nicht erhöht. Zur Reichweite der Fortbildung gehört auch, dass sie meist jene Lehrer gar nicht erfasst, «die es eigentlich nötig hätten»; dies in zweifacher Hinsicht: Einerseits steht offenbar mehr als ein Drittel der Lehrer abseits, und anderseits weiss man, dass die Lehrer vor allem in jenen Fachbereichen Kurse besuchen, in denen sie über eine gute Vorbildung verfügen. Wollte man diese Reichweite der Fortbildung verbessern, müsste man unserer Meinung nach das Problem der Motivation für die Fortbildung im Lehrerberuf vertieft analysieren und bei der Gestaltung berücksichtigen. Ursprünglich entsprang der Wunsch nach Fortbildung einem idealistischen Berufsethos, auf das sich die Lehrer verpflichteten. Mit der zunehmenden Versachlichung der Berufseinstellung fiel diese Motivation weg.

In den meisten andern Berufen ist Fortbildung der Garant für beruflichen Aufstieg oder zumindest dringend notwendige Lösungshilfe

bei der Bewältigung der immer komplexer werdenden Phänomene. Dies gilt nicht für den Lehrerberuf. Aufstiegsmöglichkeiten gibt es keine, obwohl dies von verschiedenen Seiten gefordert wurde.

Eine zweite Eigenart des Lehrerberufs ist es, dass der Lehrer nur in beschränktem Masse unmittelbare Rückmeldungen über seine eigenen Leistungen erhält. Misserfolge im Lernen der Schüler sind nicht nur durch das ungenügende Unterrichten des Lehrers erklärbar. In technischen Berufen führt das Nichtbeherrschen eines neuen Verfahrens, einer neuen Technik unmittelbar zu beruflichen Misserfolgen. Im Lehrerberuf ist es dagegen durchaus möglich, seine eigenen Schwächen zu verbergen oder sie sogar als besondere Stärken herauszustreichen. Dies führt dazu, dass das Bedürfnis nach Fortbildung im Lehrerberuf ein ganz anderes ist als in andern Berufen. Dieser unterschiedlichen Ausgangslage sollte unseres Erachtens auch die Organisation der Lehrerfortbildung Rechnung tragen».

Positiv formuliert würde das heißen, dass  $\frac{2}{3}$  der aktiven Lehrerschaft ihre eigene Fortbildung ernst nimmt, ein zeitgemäßes Berufsverständnis bekundet, sich fortbildet, auch wenn kein materieller Anreiz stimulierend wirkt, allerdings mit der Tendenz, sich dort fortzubilden, wo bereits genügend Sicherheit vorhanden ist.

Jedenfalls scheint die Zeit reif, die Frage der Lehrerfortbildung im Kontext zu Grundausbildung/Berufseinführung/Weiterbildung grundsätzlich zu prüfen und einer Lösung zuzuführen.

## 2. Auftragsanalyse

Der Auftrag ist in der Ordnung für das Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung des Kantons Basel-Stadt vom 11. Februar 1968 wie folgt formuliert:

Ordnung für das Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung des Kantons Basel-Stadt vom 11. Februar 1968

(Vom Regierungsrat genehmigt am 11. März 1968)

Der Erziehungsrat erlässt folgende Ordnung für das Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung des Kantons Basel-Stadt:

§ 1 Das dem Erziehungsdepartement angegliederte Institut für Unterrichtsfragen

und Lehrerfortbildung des Kantons Basel-Stadt hat die Aufgabe, den Behörden, der Lehrerschaft und den Eltern vom Stand und von den Bestrebungen der Schule Kenntnis zu geben und die Weiterbildung der Lehrer zu fördern, indem es Gelegenheit bietet, Neuerungen im Schulwesen vorzuführen, zu studieren und zu prüfen.

Es behandelt Unterrichts- und Erziehungsfragen durch Veranstaltung von Vorträgen, Lehrproben, Kursen, Exkursionen, Demonstrationen für Lehrer.

§ 2 Zur allgemeinen Leitung des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung wählt der Erziehungsrat auf eine Amts dauer von 4 Jahren eine Kommission, bestehend aus dem Seminardirektor als Präsidenten und 20 Mitgliedern. Dabei sind die einzelnen Schulanstalten nach Möglichkeit zu berücksichtigen. Ferner sollen das Erziehungsdepartement und die Staatliche Schulsynode mit je einem Mitglied, der Kanton Baselland mit 4 Mitgliedern (eines von der Erziehungsdirektion, drei von der Lehrerschaft delegiert) vertreten sein.

§ 3 Die Kommission bestimmt die Richtlinien für die Jahresarbeit und prüft und genehmigt die vom Vorsteher vorgelegten Arbeitsprogramme. Sie unterbreitet dem Erziehungsdepartement zu Handen des Erziehungsrates Vorschläge für die Wahl des Vorstehers des Instituts.

§ 4 Der Vorsteher des Instituts wird vom Erziehungsrat auf eine Amts dauer von 6 Jahren gewählt und ist nach Ablauf dieser Zeit wieder wählbar. (Im weitern gilt § 95 des Schulgesetzes vom 4. April 1929). Er ist für seine Amtsführung der Kommission gegenüber verantwortlich.

Der Vorsteher bereitet die Arbeitsplätze vor und organisiert alle Veranstaltungen und Kurse; er besorgt den Verkehr mit der Lehrerschaft, mit Kursleitern, Referenten, Behörden, Ausstellern usw. Er ist im weiteren verantwortlich für die Erfüllung der in § 1 dargelegten Aufgaben.

§ 5 Dem Vorsteher steht ein Sekretariat zur Verfügung.

§ 6 Der Vorsteher bezieht ein vom Erziehungsrat festzusetzendes Gehalt. Der Vorsteher erteilt im Rahmen seiner Amts-

tätigkeit Unterricht. Das Ausmass bestimmt, auf Antrag der Kommission, der Erziehungsrat.

§ 7 Mit dem Erlass dieser Ordnung wird die Ordnung für die Basler Schulausstellung vom 13. Juni 1930 samt den seit diesem Datum getroffenen Abänderungen aufgehoben.

Basel, 14. Februar 1968

Namens des Erziehungsrates  
der Präsident: A. Schneider  
die Sekretärin: B. Golder

Der Auftrag lässt sich in 5 Teile gliedern:

*Teil 1 (§ 1, Abs. 1)*

**«Vom Stand und den Bestrebungen der Schule Kenntnis geben».**

Der Begriff «Schule» ist weitgefasst. Er beinhaltet wohl sämtliche Institutionen der Staats-schule. Er lässt aber auch die Randgebiete (Eltern, Schulrecht, Schulbehörden, Wirtschaft, Arbeitswelt, Schul- und Lehrerbild, Schulprestige, die Lehrer selbst, Abwart) nicht unberührt.

Mit dem Begriff «Stand» dürfte der Ist-Zu-stand, mit dem Begriff «Bestrebungen» der Soll-Zustand gemeint sein. Damit ist Schulre-form angesprochen. Da die Schule eine Ein-richtung unserer Gesellschaft ist, kann die Lehrerfortbildung nicht allein auf die Bedürf-nisse der Lehrer abstellen, sondern hat auch berechtigte Interessen weiterer Gruppen wie Eltern, Behörden, Erziehungsfachleute, Bil-dungswissenschaftler usw. zu berücksichti-gen. Insofern ist Lehrerfortbildung ein Instru-ment der Schulreform und muss immer wie-der die Diskussion von Schulfragen ein-schliessen. Welche Schulen wollen wir? Was sollen Schüler lernen? Warum sollen Schüler lernen? Wozu sollen Schüler lernen? Der Leh-rer ist jedoch eine Schlüsselfigur. Ohne ihn oder gegen ihn können Reformen im Schul-wesen nicht verwirklicht werden.

In diesem Teil des Auftrags dürfte es also um Diskussion von Schulfragen gehen, die der *Meinungsbildung* aller an Schulfragen inter-essierten Kreise dienen. Zu diesem Zweck hat das ULEF nicht Stellung zu beziehen, sondern durch entsprechende Massnahmen (Referat,

Disputation, Podiumsgespräch, Vortragszy-klus, Information usw.) der Meinungsbildung zu dienen.

*Teil 2 (§ 1, Abs. 1)*

**«Die Weiterbildung der Lehrer zu fördern, indem es Gelegenheit gibt, Neuerungen im Schulwesen vorzuführen, zu studieren und zu prüfen».**

Unter Weiterbildung ist wohl Fortbildung im Sinne der in Kapitel 3 formulierten Bergriffs-definitionen gemeint.

Die Formulierung «Neuerungen im Schulwe-sen» deutet erneut auf den innovativen Cha-rakter dieses Teils des Auftrags hin. Unter Schulwesen können wohl alle 3 Tätigkeitsfel-der des Lehrers (Unterricht, Schule, Gesell-schaft und Staat) gefasst werden. Neuerun-gen sollen nicht unbeachtet bleiben, aber auch nicht ungeprüft übernommen werden. Demzufolge ist Aufgabe des ULEF, Neuerun-gen im Schulwesen *zu beachten*, in geeigne-ter Form im Kursprogramm *zu berücksichti-gen*, welche interessierten Lehrern die Mög-lichkeit gibt, diese *zu studieren* und auf die je-individuell-situative Verwirklichung *hin zu prüfen*.

*Teil 3 (§ 1, Abs. 2)*

**«Es behandelt Unterrichts- und Erziehungs-fragen durch Veranstaltung von Vorträgen, Lehrproben, Kursen, Exkursionen, Demon-strationen für Lehrer».**

Damit ist wohl zunächst das erste Handlungs- und Bezugsfeld des Lehrers gemeint, in dem Unterrichts- und Erziehungsfragen gleicher-massen tagtäglich eine Rolle spielen: das Tä-tigkeitsfeld Unterricht. Die Handlungs- und Bezugsfelder «Schule» und «Gesellschaft und Staat» können aber sehr wohl auch ge-meint sein, werden doch heute sowohl Erzie-hungs- als Lernfragen nicht nur unterrichts-bezogen diskutiert. Der Auftraggeber nennt die Verfahrensweisen, wie er sich die Beschäf-tigung mit diesem Feld vorstellt. Im Begriff «Kurse» dürften wohl so verschiedene For-men wie schulhausinterne Veranstaltungen, Arbeitsgruppen, gruppendifamatische Kurse, Projektarbeiten, Kurse im Medienverbund,

Kaderkurse und selbst Schulversuche Platz haben.

Demzufolge ist es Aufgabe des ULEF, sowohl unterrichtsbezogene als auch den engeren Rahmen des Unterrichts sprengende Veranstaltungen anzuregen und zu organisieren.

*Teil 4 (§ 4, Abs. 2)*

**«Der Vorsteher bereitet die Arbeitspläne vor und organisiert alle Veranstaltungen und Kurse; er besorgt den Verkehr mit der Lehrerschaft, Kursleitern, Referenten, Behörden, Ausstellern usw.».**

Planen, organisieren und informieren sind die grundsätzlichen Tätigkeiten des Institutsleiters. Die Art und Weise dieser Tätigkeiten wird nicht vorgeschrieben. Der Adressatenkreis kann erweitert werden.

*Teil 5 (§ 6, Abs. 2)*

**«Der Vorsteher erteilt im Rahmen seiner Amtstätigkeit Unterricht».**

Unterrichten ist eine weitere Tätigkeit des Vorstehers. Die Formulierung ist weitgefasst. Es wird weder der Ort, noch die Stufe, noch die Dauer dieser Tätigkeit vorgeschrieben. Demzufolge kann sie in der Lehrerfortbildung selbst stattfinden.

Die jetzt gültige Ordnung des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung geht zurück auf die Ordnung für die Basler Schulausstellung<sup>12</sup>. Bemerkenswert ist der Modernitätsgrad beider Fassungen. Sie sind weitgefasst, lassen dem jeweiligen Vorsteher Handlungsspielraum und enthalten den in der Lehrerfortbildung bedeutungsvollen Innovationsgedanken. Mindestens für die Fassung von 1930 ist dies erstaunlich und spricht für den Weitblick der damals Verantwortlichen im Erziehungsrat.

### **3. Begriffe und Abgrenzungen<sup>13</sup>**

In Anlehnung an die Empfehlung der EDK vom 26. 10. 1978 bezeichnen wir die einzelnen Teile der Berufsausbildung als

- Grundausbildung

- Berufseinführung
- Lehrerfortbildung
- Lehrerweiterbildung

Unter *Grundausbildung* verstehen wir die zusammenhängende Ausbildung an einer Institution der Lehrerbildung, welche zu einem ersten Abschluss (Fähigkeitszeugnis) führt<sup>13</sup>. Sie zielt sowohl auf pädagogische Urteilsfähigkeit als auch auf Fachkompetenz und berufliche Handlungsfähigkeit. Der Abschluss der Ausbildung ermöglicht die provisorische resp. definitive Wahlbefähigung.

#### *Berufseinführung*

Der provisorisch oder definitiv gewählte Junglehrer übernimmt die volle Verantwortung für eine Schulklasse und/oder eine Gruppe von Unterrichtsfächern. Er wird in seinen Bemühungen durch einen Rektor oder einen erfahrenen Kollegen beraten (Junglehrberater) und durch Arbeit in selbstlernenden Junglehrergruppen gestützt.

#### *Lehrerfortbildung*

Das Element der Fortbildung ist im System der vier Teile der Lehrerbildung das heterogenste. Es begleitet den Lehrer während der ganzen Zeit seiner Berufstätigkeit und stellt sowohl ein Reforminstrument als auch eine Möglichkeit der Deckung individueller Defizite oder persönlicher wie allgemeiner Bedürfnisse dar. Die Fortbildung kann ausserdem die Mitarbeit von Lehrern an Projekten miteinschliessen. Sie findet in zufällig zusammengestellten Gruppen, aber auch in Fachschaftsgruppen und Lehrerkollegien statt.

Die Lehrerfortbildung basiert auf der Zusammenarbeit von Lehrern mit Lehrern und anderen Erwachsenen.

Sie muss den Kursteilnehmern, deren Grundausbildung auf Mündigkeit und selbstverantwortetes berufliches Handeln ausgerichtet ist, möglichst breite Freiräume zum Studium und zur Auseinandersetzung anbieten. Das Kader der Dozenten soll die Verzahnung mit den Grundausbildungsinstituten gewährleisten. Es ist jedoch auch zu erweitern durch Persönlichkeiten aus ausserschulischen Bereichen.

#### *Lehrerweiterbildung*

In der Lehrerweiterbildung erreicht der amtierende Lehrer *neue Qualifikationen für neue Aufgaben* durch ein zusätzliches Studium.

#### **4. Überlegungen zur Lehrerfortbildung<sup>14</sup>**

«Eine demokratische, sich dynamisch fortentwickelnde Gesellschaft bedarf eines Bildungssystems, das kontinuierliches und lebenslanges Lernen aller möglich macht. Besonders wichtig ist es, dass der Lehrer, der nachfolgende Generationen für ihr Leben vorbereiten soll, an der éducation permanente teilhat. Diese Einsicht ist zwar Politikern und Schulverwaltungen bewusst, aber erst jetzt scheint deutlicher zu werden, dass die 3. Phase der Lehrerbildung, die Lehrerfortbildung, noch nicht genügend entwickelt ist<sup>15</sup>. Deshalb soll im folgenden versucht werden, im Anschluss an 6 Thesen ein mögliches didaktisches Modell einer entwickelten Lehrerfortbildung vorzustellen.

##### *These 1*

Der Lehrer wird auf die diesem Beruf eigen-tümlichen 3 Handlungs- und Bezugsfelder

- Unterricht
  - Schule
  - Gesellschaft und Staat
- in der Grundausbildung mit unterschiedlicher Gewichtung vorbereitet.

##### *These 2*

Wenn sich eine Gesellschaft eine Kulturkrise erlaubt, stehen die Kulturträger ganz speziell unter Druck. Eine Kulturkrise ist immer auch die Krise ihrer Träger. Der Lehrer ist ein Kulturträger.

##### *These 3*

Lehrersein in der heutigen Zeit heisst in erhöhtem Masse in Kontakt sein

- mit sich selbst
- mit anderen Menschen
- mit der Sache

Ohne Kommunikation ist erfüllte Arbeit in diesem Beruf nicht möglich.

##### *These 4*

Wer in der heutigen Zeit lehren will, ist aufgefordert, permanent weiter zu lernen. Lehren und Lernen sind weitere Fixpunkte erfüllter beruflicher Arbeit.

##### *These 5*

Der je persönliche Lernprozess des Lehrers ist

deshalb gefährdet, weil in seinem Beruf die Rückmeldungen von *Erwachsenen* selten sind.

##### *These 6*

Um sich vor déformation professionelle zu bewahren, ist der Kontakt zur Welt der Erwachsenen anderer Berufsrichtungen immer wieder zu suchen.

#### **5. Didaktik der Lehrerfortbildung**

##### *5.1. Die ungleichwertige Vorbereitung auf die einzelnen Handlungs- und Bezugsfelder des Lehrers durch die Grundausbildung*

Der amtierende Lehrer ist in drei verschiedene, aber voneinander abhängige Handlungs- und Bezugsfelder gestellt: in dasjenige des *Unterrichts*, dasjenige der *Schule* sowie dasjenige der *Gesellschaft und des Staates*<sup>16</sup>. Die Handlungs- und Bezugsfelder weisen je verschiedene und voneinander teilweise abhängige Komponenten auf. Wenn wir sie überblicken, stellen wir fest, dass die Grundausbildung die Lehrerstudenten nicht für alle Bereiche ihrer zukünftigen Berufstätigkeit und deren Ansprüche gleichwertig vorzubereiten vermag.

##### *5.1.1. Komponenten des Handlungs- und Bezugsfeldes Unterricht<sup>17</sup>*

Die einzelnen Komponenten des Unterrichts und ihre Wechselbeziehung sind im besonderen Gegenstand der *Grundausbildung*. Weil diese zur Unterrichtsberechtigung führt und die Lehrerstudenten befähigt, Unterricht selbstständig zu planen, durchzuführen und auszuwerten, muss die Grundausbildung diesen Bereich so abdecken, dass der Junglehrer die entsprechenden Qualifikationen weitgehend erwirbt.

##### *5.1.2. Die einzelnen Komponenten des Handlungs- und Bezugsfeldes Schule und der Grad ihrer Einwirkung auf den beruflichen Einsatz des Lehrers sind verschiedenartig gelagert. Sie stellen Einflussbereiche dar, mit denen der Lehrer in der Schule konfrontiert wird und auf die seine Tätigkeit zurückwirkt. Dadurch entstehen wechselseitige Erwartungen und Forderungen, denen der Lehrer standhalten muss. Weil die Bezüge zur Schulwirklichkeit*

und deren Abhängigkeit von teilweise ausser-schulischen Einflüssen nicht simuliert, und weil die aus der Berufspraxis hervorgehenden Probleme nur bedingt antizipiert werden können, vermag die Grundausbildung die Lehrerstudenten höchstens teilweise auf die Auseinandersetzung mit schulischen Gegebenheiten, Funktionen und Konflikten vorzubereiten.

5.1.3. Aus der sozialen Umwelt werden sowohl an die Lehrer als auch an die Schüler vielfältige, sich zum Teil widersprechende Vorstellungen und darauf abgestützte Erwartungen herangetragen. Sie sind in Modellen, programmatischen Schriften, Erlassen, Gesetzen oder Abhandlungen sprachlich gefasst. Sie bieten sich aber auch als Traditionen, Bräuche, soziale Positionen, Normen und Verhaltensweisen, als relativ unkonturierte Rollenbilder und als Modeströmungen dar und finden nicht immer ihren Niederschlag in institutionalisierbaren Gegebenheiten oder formulierten Vorstellungen. Ihre Auswirkungen sind komplex, zum Teil unberechenbar und gegensätzlich. Vom Lehrer wird Vertrautheit mit den verschiedenen Komponenten verlangt, gesellschaftliches Engagement, situationsgerechtes Rollenverhalten, Kooperation, Reflexion, Anpassung, Ambiguitätstoleranz (mit Widersprüchen leben können) und Frustrationstoleranz (mit Enttäuschungen leben können). Die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlich-politischen Bedingungsfeld kann in der Grundausbildung theoretisch untermauert und praktisch eingeleitet werden. Die entsprechende Handlungsfähigkeit wird dabei jedoch nicht ohne weiteres erworben.

## 5.2. Die Lehrerfortbildung stellt für alle Lehrer eine Grundverpflichtung dar.

Die Grundausbildung der Lehrer kann nicht so angelegt werden, dass sie die verschiedenen Handlungs- und Bezugsfelder des Berufes in gleichem Masse abdeckt. Auf schulische und besonders auf gesellschaftlich-politische Aufgabenkreise des Lehrers vermag sie nur ansatzweise vorzubereiten, weil ihre Praxisbezüge durch strukturelle und funktionale Bedingungen eingegrenzt sind. Sie bedarf deshalb einer Ergänzung und Fortsetzung, die einerseits durch die Berufseinführung und andererseits durch die Lehrerfortbildung geleistet wird.

Die Lehrerfortbildung ergänzt und vertieft die beruflichen Qualifikationen der amtierenden Lehrer in allen Handlungs- und Bezugsfeldern. Sie schliesst Lücken der Ausbildung und nimmt Bezug auf die kontinuierlichen Veränderungen der Gesellschaft und des Bildungswesens. *Dabei setzt sie ihre thematischen Schwerpunkte umgekehrt proportional zu denjenigen der Grundausbildung*, d.h. sie wendet sich, ausgehend von den Erfahrungen der Lehrer, stärker den *Lebenswirklichkeiten* und damit dem schulischen, sozialen und politischen Umfeld des Unterrichts zu. Zudem trägt sie gezielte Reformanliegen weiter. Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass die Fortbildung für alle Lehrer zu einer *Grundverpflichtung* wird und als rekurrentes, obligatorisches Element zu ihrer Berufsausübung gehört.

## 5.3. Exkurs: Obligatorische Lehrerfortbildung

In seinem Schlussbericht zur Frage der obligatorischen Lehrerfortbildung hat der Synodalvorstand der Schulsynode des Kantons Basel-Stadt wie folgt Stellung genommen<sup>18</sup>. «Wenn wir abschliessend die Stellungnahmen der Lehrerkonferenzen und jene des Synodalvorstandes zusammenfassen, so lässt sich alles in die eine Meinung verdichten, die am besten durch Punkt 9 und 10 der Thesen zur Lehrerfortbildung, wie sie der Schweiz. Lehrerverein erarbeitet und genehmigt hat, wiedergegeben ist:

### These 9

Einzig in Zusammenarbeit mit den Lehrerorganisationen und zu bestimmten Zwecken können die Lehrer zur Teilnahme an *obligatorischen* Veranstaltungen verpflichtet werden. Kommentar:

Der Lehrer trägt die Hauptverantwortung für seine Fortbildung; Auswahl und Art seiner Fortbildung orientieren sich an den von ihm zu bewältigenden Aufgaben und richten sich nach seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten. Obligatorische Kurse dienen vor allem der Einführung neuer Lehrstoffe und Lehrmittel. Sie werden als Unterrichtszeit angerechnet. Der Nachweis entsprechender freiwilliger Fortbildungsarbeit befreit vom Besuch obligatorischer Kurse.

**These 10**

Die Lehrerschaft nimmt durch ihre Organisationen Einfluss auf die Fortbildung. Sie hat über Inhalt, Umfang, Form, Gestaltung und Dauer sowie beim Festlegen der Prioritäten massgebend mitzubestimmen. Die Lehrerorganisationen sind in den Organen der Fortbildungsinstitutionen mindestens paritätisch vertreten.

Die in diesen Thesen enthaltenen Postulate sind für die Lehrerschaft in Basel erst teilweise erfüllt. Die Schulsynode wird sich deshalb in Zukunft vermehrt dafür einsetzen, dass die Lehrerschaft ihre Fortbildung im Sinne dieser Thesen und in Anlehnung an das selbst erarbeitete Modell mitbestimmen kann.

Sie anerkennt, was die Schulbehörden bisher dafür geleistet haben. Sie weiss insbesondere das grosse Angebot an Fortbildungsmöglichkeiten, das durch das Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung jährlich aufgestellt wird, zu schätzen. Aber gerade hier muss es noch deutlicher zum Ausdruck kommen, dass die Tätigkeit des Instituts vom Willen der Lehrerschaft getragen wird. Auch müssen die vielen Fortbildungsmöglichkeiten, die die Universität bieten kann und noch könnte, hier einbezogen werden. Die enge Zusammenarbeit zwischen den Verantwortlichen für die Fortbildung und der Lehrerschaft wird in Zukunft der einzige mögliche Weg sein, auf dem die Lehrerfortbildung intensiviert und in ihrem Wirkungsgrad erhöht werden kann.

Mittlerweile sind die Thesen des Schweizerischen Lehrervereins zur Lehrerfortbildung überarbeitet worden<sup>19</sup> und in politischen Kreisen mehren sich die Stimmen, die die Lehrerschaft gerade auch in ihrer Fortbildung in die Pflicht nehmen wollen. Zu fragen ist, ob die Lehrerschaft nicht gut daran täte, das Gesetz des Handelns in den eigenen Händen zu behalten und die eigene ausgebauten Fortbildung geradezu zu fordern. Dazu muss allerdings ein Strukturmodell geschaffen werden, das von der Lehrerschaft mitgetragen wird. Es ist richtig, dass verordnete Fortbildung Widerstand erweckt. Ein Beruf, der dauernd zum Lernen auffordern muss, läuft ganz speziell Gefahr, verordnetes Lernen zu verweigern. Deshalb ist die im oben erwähnten Zitat genannte Zusammenarbeit zwischen den Verantwortlichen für die Fortbildung und der Lehrerschaft ganz speziell wichtig.

*Im Sinne einer Diskussionsgrundlage* sei im folgenden ein Strukturmodell skizziert. Es soll zur Diskussion und Meinungsbildung anregen, damit dannzumal z.B. in einem Werkstattseminar «Lehrerfortbildung» Vorschläge erarbeitet werden können, der die Lehrerschaft zuzustimmen vermag.

**5.4. Strukturmodell**

Ausgehend von den vorgemachten Überlegungen kann die Lehrerfortbildung in drei Teilbereiche gegliedert werden, die parallel laufen, sich aber in der zeitlichen Strukturierung, in den Zielsetzungen, der Verbindlichkeit und teilweise der Thematik voneinander abheben. Wir bezeichnen sie als *Pflicht-, als Wahlpflicht- und als Freiwahlkurse*, wobei wir den Ausdruck Kurs nicht im traditionellen, die Arbeits- und Vermittlungsformen eingrenzenden Sinn verstehen. Die Kurse der Lehrerfortbildung sind im Gegenteil einem ausserordentlich weiten Feld von Möglichkeiten des Lernens, der Kommunikation, der Interaktion und der Arbeit offen.

**Pflichtkurse**

Die Pflichtkurse machen mit Reformen und neuen Lehrmitteln vertraut. Sie vermitteln allgemein verbindliche Inhalte und Methoden. Die Pflichtkurse finden nach Bedarf und während der Schulzeit statt. Wenn bestimmte Bildungsziele durch zeitlich eng limitierte Einzelkurse nicht erreicht werden können, müssen grössere obligatorische Fortbildungseinheiten über längere Zeiträume geplant werden.

**Die Wahlpflichtkurse**

Die Wahlpflichtkurse ergänzen, vertiefen und erneuern die während der Grundausbildung erworbenen Qualifikationen der Lehrer.

*Besondere Schwerpunkte setzen sie in den Bezugsfeldern der Gesellschaft und des Staates sowie der Schule.*

Organisatorisch können die Wahlpflichtkurse durch ein Bildungsbonussystem gesteuert werden. Die Teilnehmer haben aus einem gegebenen Angebot in regelmässigen Zeitabständen einen Kurs nach ihrer Wahl zu belegen. Sie müssen im Rahmen eines Konzepts der Lehrerfortbildung periodisch Themenkreise aus allen drei Handlungs- und Bezugsfeldern des Lehrers aussuchen.

Denkbar ist auch, dass als einzige Vorschrift für Wahlpflichtkurse eine *untere Limite der Dauer* gesetzt wird. Die Nutzung der Fortbildungszeit während der schulfreien Zeit wäre den Teilnehmern überlassen. Die Lehrerfortbildung müsste für Information über entsprechende Angebote an der Universität, am Konservatorium, der Kunstgewerbeschule, der Volkshochschule u.a. sorgen und bei der Vermittlung von Kursplätzen behilflich sein. Möglich wäre auch die Durchführung von Projekten zu Bildungs- und Ausbildungsfragen sowie zu Themen gesellschaftlich-politischer Art.

### *Die Freiwahlkurse*

Die Freiwahlkurse sind bedürfnisorientiert und werden fortlaufend organisiert. Sie finden in der Regel während der schulfreien Zeit statt.

Eine besondere Art von *Freikursen* stellt der *Bildungsschluss* dar, der amtierenden Lehrern Freiräume gibt, damit sie ihre berufliche Tätigkeit reflektieren und Neuansätze entwickeln können. Der Bildungsschluss kann durch einen vom ULEF organisierten Semesterkurs genutzt werden, er kann aber auch durch selbständig strukturierte Arbeit in einem frei gewählten Gebiet ausgefüllt sein.

### **Schluss**

Die vorliegende Arbeit erteilt der verbreiteten Mode des Angstmachens eine Absage.

Es wird ein Lernbegriff vertreten, der lebenslanges Lernen impliziert. Nach einer Situations- und einer Auftragsanalyse wird eine Didaktik der Lehrerfortbildung vorgestellt, die auf den Handlungsfeldern Unterricht, Schule, Gesellschaft und Staat basiert. Ein erstes Strukturmodell soll der Diskussion und Meinungsbildung innerhalb der Lehrerschaft dienen, um dannzumal zu Lösungen zu kommen, die es der Lehrerschaft erlauben, ihre eigenen Fortbildung entscheidend mitzustalten.

### **Literaturangaben**

<sup>1</sup> Gerhard Steindorf, Grundbegriffe des Lehrens + Lernens, Klinckhardt 1981, S. 52.

<sup>2</sup> Lotte Schenk-Danziger, Entwicklungspsychologie, Österreichischer Bundesverlag, Wien, S. 9.

<sup>3</sup> Hanspeter Müller, Die Jugendunruhen unter dem Aspekt der vier existenziellen Fragen: Wer bin ich? Was kann ich? Was soll ich? Was will ich? Referat in der Kantonsschule Pfäffikon, S. 7, 26. April 1982.

<sup>4</sup> Regierungsrat Arnold Schneider, Lernziel Solidarität, Basler Schulblatt Nr. 4, 20. April 1982.

<sup>5</sup> Basler Zahlenspiegel, 4/1982, S. 4.

<sup>6</sup> Stellungnahme des Vorstandes der Basler Schulsynode zum Anzug Dr. A. Säker betr. Einführung der sechsjährigen Amtsdauer für Lehrer und Lehrerinnen (Änderung Schulgesetz §96), Basler Schulblatt 7/1978.

<sup>7</sup> Vorstand der Basler Schulsynode, a.a.O.

<sup>8</sup> Peter Bickel/Werner Christen, Fortbildung der Volksschullehrer in Walter Weibel (Hrsg.), Lehrerfortbildung – Variante CH, Benziger Sauerländer, 1979, S. 33.

<sup>9</sup> Vorstand Basler Schulsynode, a.a.O.

<sup>10</sup> Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) «Beschlüsse und Empfehlungen», 26. 10. 1978.

<sup>11</sup> Peter Bickel/Werner Christen a.a.O.

<sup>12</sup> Sonderabdruck aus dem Amtlichen Schulblatt Basel-Stadt, Nr. 7/8, 1930.

<sup>13</sup> Die Begriffsdefinitionen orientieren sich an jenen des Schlussberichts der Arbeitsgruppe «Sekundarstufe I der EDK (Badertscher, Bawidamann, Bettex, Dietrich, Gentinetta, Hohl, Osswald, Strittmatter, Wyss, Herren), 1982, unveröffentlicht.

Vgl. Bericht Lehrerbildung von Morgen (LEMO), S. 342.

<sup>14</sup> Die in den Punkten 4 und 5 formulierten Gedanken orientieren sich am Schlussbericht der Sekundarstufe I, a.a.O.

<sup>15</sup> Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, Informationen Nr. 4/1982, S. 4.

<sup>16</sup> Erstmals erwähnt wird diese Dreigliederung bei K. Widmer, Fortbildung als Beitrag zu einer umfassenden Handlungskompetenz des Lehrens in W. Weibel (Hrsg.) Lehrerfortbildung – Variante CH, a.a.O. Der Gedankengang wurde weiterentwickelt von M. Hungerbühler, Konzept der Lehrerfortbildung des Kt. Basel-Landschaft, 1980, unveröffentlicht.

<sup>17</sup> Vgl. Heimann P./Otto G./Schulz W., Unterricht Analyse und Planung, Hannover 1972.

<sup>18</sup> F. v. Bidder/E. Alber, Lehrerfortbildung, Schlussbericht des Synodalvorstandes, Februar 1974.

<sup>19</sup> Schweiz. Lehrerverein, Thesen zur Lehrerfortbildung, SLZ 49, 3. Dezember 1981.