

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 84 (1997)
Heft: 11: Berufsbildung

Artikel: Von aussen nach innen, von oben nach unten? : Die Berufsmatur in den Kantonen als Beispiel einer Innovation in der Berufsbildung
Autor: Kiener, Urs
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532861>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 12.05.2025

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

Von aussen nach innen, von oben nach unten? Die Berufsmatur in den Kantonen als Beispiel einer Innovation in der Berufsbildung

Die Einführung der Berufsmatur wurde zwar vom Bund vorgegeben, muss aber in den Kantonen umgesetzt werden. Die unterschiedlichen Wirklichkeiten, in die hinein die Neuerung gesetzt wird, und die unterschiedlichen Auswirkungen, die das auf die Neuerung hat, schildert Urs Kiener.

Immer wieder werden zwei Bereiche einander gegenübergestellt: der «äussere» – der politische und der «innere», der pädagogische.

«Lehrkräfte sind strukturbblind und selbstgenügsam; sie verschliessen die Augen vor gesellschaftlichen Funktionen und politischen Zusammenhängen.» Das ist eine Aussage, die gern den Bildungsplanern, -politikern und -verwaltern zugeschrieben wird. «Die Planer und Politiker sind nur an Strukturdaten, an Systemen, an inputs und outputs interessiert, nicht aber am pädagogischen Prozess, an den konkreten Personen.» Das kursiert umgekehrt als Aussage von Lehrkräften. – Immer wieder, wenn es um Innovationen im Bildungssektor geht, werden die zwei Bereiche einander gegenübergestellt: der «äussere» – der strukturelle oder politische, der zumeist auch als derjenige «oben» gilt – und der «innere», der pädagogische. Und zumeist ist diese Gegenüberstellung mit den zwei genannten, sich mit Misstrauen begegnenden Personengruppen verbunden. In diesem Schema entspricht die Einführung der Berufsmatur einer *äusseren* Reform, wie Philipp Gonon in seinem Beitrag zu diesem Heft zeigt. Naheliegend ist dann die Frage, ob und wie weit sie auch das *innere* Geschehen zu verändern vermag.

Doch ist dieses einfache Schema «aussen – innen» ziemlich fragwürdig. Es suggeriert, dass es sich dabei um eine entscheidende Unterscheidung bei der Betrachtung von Innovationen handelt. In diesem Beitrag wird argumentiert, dass das so nicht zutrifft, dass das Schema Gemeinsamkeiten und Differenzierungen verwischt, die gerade für die Berufsbildung in der Schweiz zentral sind. So wird zum Beispiel die differenzierende föderalistische Struktur von Politik und Verwaltung verdeckt. Diese hat zur Folge, dass zwischen (äusserem) Bundeserlass und (innerem) Geschehen in der einzelnen Schule Zwischenglieder wirksam sind, zumindest die kantonale Ebene. Das Schema unterschlägt aber auch Gemeinsamkeiten wie etwa traditionelle Vorstellungen und Werte, die Lehrkräfte und Verwaltung teilen, nicht zuletzt aufgrund von Laufbahnen vom einen in den anderen Bereich oder aufgrund von Rollenüberlappungen. Was es damit auf sich hat, soll anhand der Einführung der technischen Berufsmatur in zwei Kantonen erläutert werden.¹ Wir werden sehen, dass die Komplexität in der Berufsbildung weit grösser ist, als man gemeinhin annimmt (und dass die Be-

schäftigung mit der Berufsbildung weitaus spannender ist, als manche meinen). Innovationen haben deshalb neben den beabsichtigten auch unbeabsichtigte Wirkungen.

Die Berufsmatur in den Kantonen Baselland und Zürich

Die Reform-Verordnung² und der Rahmenlehrplan lassen unterschiedliche Ausformungen der Berufsmatur zu. In den beiden hier betrachteten Kantonen unterscheiden sie sich tatsächlich erheblich voneinander.

Baselland

Struktur: Der Kanton Baselland hatte bis zur Reform eine selbständige zentrale Berufsmittelschule, die den vier gewerblich-industriellen Berufsschulen gleichgestellt war – eine schweizerische Besonderheit. Diese vier Berufsschulen sind zwei öffentliche und zwei privat getragene Vertragsschulen, letztere die beiden sogenannten Chemieschulen von Ciba und Sandoz, die mittlerweile zur Berufsschule Novartis zusammengeschlossen wurden. Mit der Reform löst der Kanton seine zentrale BMS auf und gliedert stattdessen jeder Berufsschule eine Abteilung BMS an. Das Entstehen einer «Eliteschule» und das «Ausbluten» der anderen Schulen sollen verhindert werden. Die einzelnen Berufsschulen sollen starke Handlungszentren mit grosser Autonomie sein. Aber sie werden gezwungen, zusammenzuarbeiten, um eine «unité de doctrine» zu schaffen. Die Koordination wird der Berufsschulrektorenkonferenz übertragen, die ihrerseits für die fachliche Koordination Fachteams einsetzt, nämlich Lehrkräfte-teams, die aus je einer Lehrperson aus jeder Schule pro Fach zusammengesetzt sind.

Die einzelnen Berufsschulen sollen starke Handlungszentren mit grosser Autonomie sein.

Modell: Um den Schülerinnen und Schülern nach dem Abschluss der Volksschule Raum für Orientierung zu geben, beginnt die BMS für vierjährige Lehren erst im zweiten Semester. Der Unterricht spezialisiert sich erst in den letzten zwei Semestern auf die von den Schulen angebotenen Berufsmatur-Typen (technisch, gestalterisch, allgemein).

Zürich

Struktur: Der Kanton Zürich führt neun gewerblich-industrielle Berufsschulen. Zweien von ihnen ist eine BMS angegliedert. Dazu kommt als dritte BMS diejenige an der Berufsschule für Weiterbildung. Die Reform lässt diese Struktur unangetastet. Die Konzentration (von Schülerinnen und Schülern, von Lehrkräften, von Infrastruktur) gilt als Voraussetzung für eine effiziente und qualitativ hochstehende Ausbildung. Die neue BMS soll ein klares Profil als Leistungsschule im Hinblick auf den Fachhochschulzugang bekommen. Schulkreiseinteilung und Koordination erfolgen durch das Amt für Berufsbildung und die drei entsprechenden Rektoren bzw. BMS-Leiter. Eine kantonale Berufsmaturitätskommission erhält die Aufsicht über die BMS aller Typen im Kanton.

Modell: Um eine bruchlose Fortsetzung des Unterrichtes (ein direktes «Abholen» der Schüler bei der Volksschule) zu gewährleisten, beginnt der BMS-Unterricht für die vierjährigen Lehren im ersten Semester. Er dau-

ert acht Semester, was einerseits wiederum den direkten Anschluss und andererseits klare organisatorische Regelungen erlaube. Die Klassen werden so weit wie möglich «berufsrein» zusammengesetzt. Das heisst, die BMS-Klassen bleiben auch im Fachkunde-Unterricht als Klasse zusammen.

Unterschiedliche Kontexte oder: äussere Reformbedingungen

Das sind offensichtlich zwei unterschiedliche kantonale Politiken bezüglich der Struktur der Berufsmatur und bezüglich ihrer Modelle. Gewiss, im einen Fall, in Baselland, hält sich die kantonale Verwaltung weitgehend im Hintergrund, während sie im anderen Fall, in Zürich, eine zentrale Rolle spielt. Bevor die Beziehung zwischen «innen» und «ausen» erneut aufgegriffen wird, sollte jedoch zunächst der Kontext der Berufsbildung und der Berufsbildungspolitik in den beiden Kantonen betrachtet werden.

Der *Schülerbestand* in den Bereichen Industrie, Handwerk, Technik ist an den gewerblich-industriellen Berufsschulen in Zürich mehr als sechs mal grösser als in Baselland (1993: 14 464 zu 2217). Ähnlich sind die Grössenverhältnisse in den BMS: Vor der Reform war die zentrale BMS in Baselland kleiner als die kleinste der drei BMS in Zürich. Nicht nur die Bevölkerungszahl spielt dafür eine Rolle, sondern ausserdem auch die *Verteilung* der Schülerinnen und Schüler auf der *Sekundarstufe II*: In Baselland absolviert nur ca. die Hälfte eines Jahrgangs eine Berufsbildung, während es in Zürich drei Viertel sind. Oder umgekehrt betrachtet: In Baselland besucht ca. die Hälfte, im Kanton Zürich nur ca. ein Viertel eine allgemeinbildende Schule.

Tabelle: Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, Schuljahr 1994/95

Anteil am Total Sekundarstufe II in %	BL	ZH	CH
Berufsausbildung	50	74	68
Allgemeinbildende Schulen und Schulen für Unterrichtsberufe	49	25	31
davon:			
Maturitätsschulen	33	22	22
Diplommittelschulen	13	2	4
Schulen für Unterrichtsberufe	1	–	3
(Quelle: Bundesamt für Statistik, Schülerinnen, Schüler und Studierende 1994/95. Bern 1995)			

In beiden Kantonen kämpft die Berufsbildung um mehr Attraktivität, um den Rückgang ihres Anteils aufzufangen.

In beiden Kantonen kämpft die Berufsbildung um mehr Attraktivität, um den langsamen Rückgang ihres Anteils aufzufangen. Die Situationen aber, in denen sie das tun, sind sehr unterschiedlich. Hier ist die Berufsbildung (noch) der statistische Normalfall, dort (bereits) nicht (mehr). Baselland hat vor allem mit den Diplommittelschulen eine in schweizerischer Perspektive eigenwillige Politik betrieben, was sich in einem überdurchschnittlich hohen Anteil dieses Schultyps auswirkt.

Die Berufsbildung gehört in Baselland zusammen mit den anderen Bildungszweigen zur *Erziehungs-* und Kulturdirektion, in Zürich ist sie hingegen in der *Volkswirtschaftsdirektion* davon abgetrennt.³ Selbstverständlich fördert der Zusammenschluss die einheitliche, die Trennung die separate Betrachtung der beiden grossen Bildungszweige auf der Sekundarstufe II.⁴

Schliesslich sollte die unterschiedliche *Wirtschaftsstruktur* der beiden Kantone nicht vergessen werden: eine grossindustrielle, international orientierte Branche – die Chemie – dominiert in Baselland, während Zürich eine sehr vielfältige Branchen- und Grössenstruktur aufweist. Das will heissen: In Zürich sind grössere Divergenzen über die gewünschte Entwicklung der (Berufs-)Bildung zu erwarten als in Baselland.

Mit diesen wenigen Hinweisen auf die Kontexte der Reform sollte deutlich werden, dass Basis und Bedingungen dafür nicht überall gleich sind. Die Berufsbildung in der Schweiz ist heterogen. Wenn die Wirklichkeiten, in die hinein eine Neuerung gesetzt wird, voneinander differieren, dann werden auch die Neuerungen selbst sich unterscheiden.

Basis und Bedingungen sind nicht überall gleich. Die Berufsbildung in der Schweiz ist heterogen.

Unterschiedliche Konfliktlinien

Wie bewegen sich die Reformer und ihre Kritiker – die Akteure – in den Kontexten? Wofür treten sie ein, wogegen verteidigen sie ihre Reform? Auf Bundesebene erscheint die Einführung der Berufsmatur auf den ersten Blick als längst überfällige Reform, die allen Beteiligten nützt und niemandem schadet. In den Kantonen haben sich Distanz, Skepsis und Kritik deutlicher und auf ganz andere Weise als in Vernehmlassungen geäussert.

Beginnen wir mit der Rolle der *Lehrkräfte* in den kantonalen Reformen. Es steht ausser Frage, dass sie zentrale pädagogische Akteure der Reform sind. Von ihnen wird verlangt, die Veränderung zu tragen, allenfalls auch noch eine Zusatzausbildung zu absolvieren (maximal vier Semester berufsbegleitend, ohne dass das eine Einkommensverbesserung zur Folge hätte). Sie stehen unter grosser Belastung. In Baselland waren die Lehrkräfte der alten, zentralen BMS mehrheitlich gegen deren Schliessung und Dezentralisierung. Sie befürchteten u. a. einen Verlust an Zusammenhalt. Die BMS-Lehrkräfte bestehen aus zwei Gruppen: einer Mehrheit, die hauptamtlich an einer Berufsschule für den Pflichtunterricht angestellt ist, und eine Minderheit ohne eine solche Anstellung. Letztere wurden mit der Dezentralisierung freigesetzt; sie haben in Form von jährlich erneuerten Lehraufträgen zu unterrichten. Das heisst: Es gibt im Kanton keine fest angestellten und keine vollzeitlich tätigen BMS-Lehrkräfte. Man kann sagen, dass in Baselland die Reform – und zwar als Dezentralisierung – zu Lasten eines Teils der Lehrkräfte ging. Im Kanton Zürich hingegen wird angestrebt, dass BMS-Lehrkräfte so weit wie möglich Hauptlehrkräfte mit voller Verankerung in der BMS sind. Dass diese unterschiedlichen Politiken sich in unterschiedlichen Lehrkräfte-Qualifizierungen auswirkten, ist naheliegend. In erster Linie waren es – in beiden Kantonen – die Rektoren bzw. BMS-Leiter, die innerhalb eines Ermessensspielraums über die für

jede Lehrperson notwendige Zusatzausbildung entschieden – eine potentiell konfliktbeladene Angelegenheit. – In beiden Kantonen spielten die Lehrkräfte keine aktive bildungspolitische Rolle, sieht man von Vernehmlassungen der Verbände ab, die in Zürich viel weitergehende Reformen wünschten. Es besteht offenbar eine klare – und sehr traditionelle – Trennung zwischen Lehrkräften und Verwaltung, also auch zwischen innen und aussen, wobei die Schulleiter gleichsam auf der Grenze zwischen pädagogischem und politisch-verwaltetem Bereich stehen.

Genau genommen sind die Reform in den beiden Kantonen *mehr* als Umsetzungen einer vom Bund vorgeschriebenen Reform. In Baselland nämlich hat der damalige Rektor der zentralen BMS mit Unterstützung des Vorstehers der Erziehungs- und Kulturdirektion und mit externer Finanzierung ein Modell einer «europafähigen» Berufsmatur entwickelt (Oehler 1992). Es wurde im gleichen Monat publiziert, in dem der Bund seine Vernehmlassungsaufforderung verschickte (Mai 1992). Und in Zürich lief an zwei der drei BMS seit 1992 der «Schulversuch BMS-TWI. Er folgte der Studienreform am Technikum Winterthur Ingenieurschule (TWI), welche vor dem eigentlichen Ingenieurstudium ein achtmonatiges Grundstudium verlangte. Im Schulversuch vermittelten die BMS das Wissen des Grundstudiums und führten so die BMS-Absolventen direkt an die Aufnahmeprüfung für das Hauptstudium. Was in den beiden kantonalen Strukturen und Modellen der Berufsmatur Form annahm, gründete also offensichtlich mindestens genauso in *kantonsspezifischen* «Geschichten» der Berufsmatur wie in der Umsetzung der Bundesverordnung.

In Baselland hat man das eigene Konzept politisch breit abgestützt und alle wichtigen Akteure darin eingebunden. Der Konsens wurde unter anderem dadurch möglich, dass das Konzept den Rektoren Aushandlungs- und Definitionsraum zugesteht. Entscheidend scheint hier der Punkt, dass sich die Akteure einig sind darin, worüber sie sich einig sind. Ganz anders im Kanton Zürich. Hier gab es schon ganz früh Opposition gegen die Berufsmatur: Zum einen gegen die Bundesvorlage selbst, die als bildungspolitisch zu eng bezeichnet wird. Zum andern kommt sie von den Berufsschulen ohne BMS, die auch je eine BMS und gleichzeitig grössere Handlungsautonomie wünschen. Hier besteht beträchtlicher Dissens, und zwar auch über die Frage, worüber der Dissens besteht: Man vertritt nicht nur eine unterschiedliche Politik, sondern man hat auch eine geteilte Meinung darüber, inwiefern und warum (und allenfalls ob überhaupt) sie unterschiedlich ist.

Hier besteht beträchtlicher Dissens, und zwar auch über die Frage, worüber der Dissens besteht.

Müsste – mit einem Seitenblick auf das Verhältnis zwischen «innerer» und «äusserer» Reform – nun gefolgert werden, dass Konsens entsteht, wo die Schulen selbst handeln können, während Dissens wächst, wo die Verwaltung die Regeln bestimmt? Die Alternative ist falsch gestellt. Auch in Baselland setzten die den Schulen vorgesetzten Behörden – der zuständige Regierungsrat und das Amt für Berufsbildung – Rahmen und Regeln; sie erlaubten bzw. ermöglichten die Entwicklung und Realisierung des kantonalen Konzeptes. Wir haben hier eine «grosse Koalition» zwischen Rektoren und Behörden, in Zürich hingegen nur eine «kleine Koalition». Man

könnte also durchaus die Argumentationsrichtung umkehren: Wo ein grosses Mass an Übereinstimmung schon bestand, kann sich die Verwaltung auf das Setzen der Rahmenbedingungen beschränken; wo diese Übereinstimmung (gerade auch unter den Schulleitern!) fehlt, muss die Verwaltung ihre Politik mit dem einen Teil gegen den anderen durchsetzen – sofern Einigungen, Kompromisse etc. nicht möglich sind oder möglich scheinen.

Unterschiedliche Interpretationsmuster oder: innere Reformbedingungen

«Übereinstimmung», «Konsens»: darunter muss offensichtlich mehr verstanden werden als eine bloss punktuelle Übereinkunft, nämlich eine Übereinstimmung in der Wahrnehmung und Interpretation der anstehenden Probleme. Bezeichnen wir die Strukturen der Wahrnehmung und Interpretation zusammenfassend als «Interpretationsmuster». Sie enthalten bewusste, ja gewählte, Elemente genau so wie versteckte und unbewusste (man denke an Kulturen oder an Mentalitäten). In der Politologie gibt es eine Reihe von Ansätzen, welche die Bedeutung von Interpretationsmustern in politischen Prozessen herausstreichen. Ein Ansatz stellt beispielsweise fest, wichtiger als organisatorische Gruppierungen seien Koalitionen von Akteuren, die sich über Organisations- und Zuständigkeitsgrenzen hinweg um solche Interpretationsmuster bilden (sogenannte «Überzeugungskoalitionen» bzw. «advocacy coalitions»). Was wir feststellen können, sind auffällige «unterirdische» Verbindungen zwischen Struktur und Konzept der Berufsmatur sowie der dominierenden Politik in den Kantonen. Sie scheinen zusammen jeweils konsistente Wirklichkeiten zu bilden. Diese Verbindungen lassen sich in drei unterscheidbare Interpretationsmuster bündeln:

«Konsens»: darunter muss eine Übereinstimmung in der Wahrnehmung und Interpretation der anstehenden Probleme verstanden werden.

■ Das *erste* Interpretationsmuster betont den vertikalen Aspekt innerhalb des Bildungssystems. Die Aufgabe der Berufsbildung und besonders der BMS wird darin gesehen, zielgerichteten Personen eine effiziente und professionelle Vorbereitung auf weitere Laufbahnen zu bieten. Weil deren Anforderungen als fixiert gelten, resultieren daraus Konzepte von Linearität, Objektivität und Leistung. Dafür ist, mit dem Ziel der Homogenisierung, eine Ausdifferenzierung und Professionalisierung der BMS notwendig. Das System der Lehrberufe und des Fachunterrichtes bleibt unangestastet – die Berufsmatur baut additiv auf ihnen auf, ohne sie zu verändern. Die Steuerung soll Einheitlichkeit und Gleichförmigkeit gewährleisten; sie hat deshalb straff von oben nach unten zu erfolgen.

■ Das *zweite* Interpretationsmuster betont den horizontalen Aspekt im Bildungssystem. Es konzentriert sich auf Wandel und Unschärfen zwischen Bildung und Beruf. Es propagiert Allgemeinbildung, Schlüsselqualifikationen, Flexibilität, es fordert Durchlässigkeit im Bildungssystem, neue Unterrichtsformen, Vernetzung mit dem Fachunterricht und Verknüpfung mit anderen Bildungsreformen. Die Steuerung basiert auf starken Rahmen und starker Koordination von unten, was den Schulen einen selbständig zu differenzierenden Binnen-Handlungsraum schafft.

■ Das *dritte* Interpretationsmuster betont regionale Kooperationen zwischen Berufsschulen und Wirtschaft. Es fasst Berufsbildung als nie abgeschlossenen Prozess und tritt für die Schaffung von Bildungszentren für lebenslanges Lernen ein. Diese Bildungszentren sind gleichzeitig Ort des permanenten Austausches zwischen Schule und Betrieben. Nur in engen Kooperationsgemeinschaften zwischen Schule und Betrieben können variable Ausbildungen entwickelt werden, die dem Wandel der Qualifikationsanforderungen und der Individualisierung von Laufbahnen gerecht werden. Die Steuerung erfolgt innerhalb eines unbürokratisch offenen Rahmens durch informelle Absprachen.

Diese Interpretationsmuster umfassen mehrere Dimensionen und sind voneinander nicht klar abgrenzbar. Sie können als vorläufige «Typen» gelten, die strukturieren sollen, was die Sichtweisen und Interpretationen von Akteuren in der schweizerischen Berufsbildung strukturiert, wie die Wirklichkeit der Berufsbildung formiert wird. Selbstverständlich sind sie keine abgeschlossenen Einheiten und zudem noch diesem oder jenem Akteur fest zugehörig.

Abschied von der Vorstellung klarer Grenzen

Wir sind davon ausgegangen, dass bei Innovationen im Bildungsbereich immer wieder eine Grenze zwischen aussen und innen gezogen werde, nämlich zwischen strukturell-politischen und pädagogischen Innovationen. Die Einführung der Berufsmatur zeigt, dass diese Bereiche nicht so klar getrennt werden können. Es gibt offenbar prägende Interpretationsmuster, die über die Bereichsgrenzen hinaus wirksam sind. Innovationsprozesse verlaufen nicht linear, von aussen nach innen, von oben nach unten (oder je umgekehrt). Sondern sie bestehen aus sich überlagernden Prozessen, die sich gleichzeitig und spannungsgeladen an verschiedenen Orten und in verschiedenen Interpretationsmustern abspielen. Durchlässigkeit, Überlagerungen, Mehrdeutigkeit, Kontingenz sind Charakterisierungen, die auf solche Innovationsprozesse anwendbar sind. Eine Innovation dieser Art ist deshalb nicht plan- und kontrollierbar wie ein Produktionsprozess. Man kann sogar begründet vermuten, dass die heutige Berufsbildung nur noch sehr schwer steuerbar ist. In den beiden untersuchten Kantonen wird die gleiche Verordnung und der gleiche Rahmenlehrplan angewandt – insofern handelt es sich um die gleiche Reform. Aber *wie* diese Anwendung vor sich geht, *was* damit gemacht wird – das unterscheidet sich so, dass man von zwei verschiedenen Reformen sprechen könnte. Der Reformanstoss geriet in unterschiedliche Wirklichkeiten.

Die Berufsbildung wird lernen müssen, von der Vorstellung sauber getrennter Bereiche wegzukommen.

Die Berufsbildung wird lernen müssen, von der Vorstellung sauber getrennter Bereiche und vorausschaubar geregelter Prozesse wegzukommen. Sie wird sich gewöhnen müssen, mit voneinander abweichenden *Wirklichkeiten* umzugehen und sich mit den Vorstellungen, Einschätzungen und Zielen, die in ihr wirken, zu befassen. Und sie wird Wege finden müssen, wie diese *Interpretationsmuster* – und nicht nur politisch artikulierte Forderungen – verhandelt werden können.

Anmerkungen

- ¹ Der Beitrag stützt sich auf eine vom Nationalfonds finanzierte Untersuchung im Rahmen des NFP 33, s. Kiener, Gonon (im Erscheinen).
- ² Verordnung über die Organisation, die Zulassungsbedingungen, die Promotion und die Abschlussprüfung der Berufsmittelschule. Änderung vom 18. Januar 1993 (VO BMS).
- ³ Ein Wechsel in die neu zu schaffende Bildungsdirektion steht aber bevor.
- ⁴ Zu den Beziehungen zwischen den Schultypen der Sekundarstufe II s. auch Kiener 1993.

Literaturhinweise

Josua Oehler, Die BMS auf dem Weg zu einer «europafähigen» Berufsmatur. Projekt Nr.132, Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen Weiterbildung (Weiterbildungsoffensive des Bundes). Eingereicht von der Rektorenkonferenz der basellandschaftlichen Berufsschulen, Liestal: 1992.

Urs Kiener, Angleichungen und Abgrenzungen. Die schweizerischen Mittelschulen in den aktuellen Reformprozessen, in: «schweizer schule» Nr. 7–8 (1993), S. 7–11.

Urs Kiener, *Philipp Gonon*, Die Berufsmatur als Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik, Chur: Rügger (im Erscheinen).



MUSIK-AKADEMIE DER STADT BASEL Musikhochschule

Neu: Fachausbildung Musik für das Sekundarlehramt (SLA)

Fachstudium in Allgemeiner Musiklehre, Gehörbildung, Musikgeschichte, Instrumentenkunde, Akustik, Arrangieren und Bearbeiten, Sing- und Ensembleleitung, Gruppenmusizieren, Stimmbildung, Liedbegleitung, Musik und Bewegung, Tanz sowie Workshops in Pop und Rock, Musik und Theater, Latin Percussion, Musik und Computer u. a.

Studiendauer: 6 Semester, je 6–8 Wochenstunden

Mit dem Fachstudium Musik sind ein Universitätsstudium in zwei oder drei weiteren Schulfächern sowie ein Studium in berufswissenschaftlichen Fächern am Pädagogischen Institut (PI) gekoppelt. Dieser Ausbildungsgang führt zum Diplom für das Lehramt auf der Sekundarstufe I.

Gesamtstudiendauer: 8 Semester

Für bereits unterrichtende Lehrkräfte besteht auch die Möglichkeit, mit diesem Fachstudium die zusätzliche Lehrbefähigung im Fach Musik zu erwerben.

Anmeldungen für das Studienjahr 1998/99: 15. März 1998 am Pädagogischen Institut, Riehenstrasse 154, 4058 Basel, Telefon 061/691 60 11.

Diplom der Schulmusik II

Ziel der Ausbildung ist die fachliche, pädagogische und methodisch-didaktische Qualifikation als Lehrkraft für die Sekundarstufe I und II (5. Schuljahr bis Maturität).

Ausbildungsmöglichkeiten:

Schulmusik II A	Schulmusik in Verbindung mit einem Lehrdiplom (Sologesang, Instrument, Theorie)
Schulmusik II B	Schulmusik in Verbindung mit dem Diplom für Chorleitung
Schulmusik II C	Schulmusik in Verbindung mit einem Schwerpunkt-Studium in Musikwissenschaft

Studiendauer: 12 Semester

Die Ausbildung erfolgt an der Musik-Akademie der Stadt Basel (Fachstudium), am Pädagogischen Institut (berufswissenschaftliche Ausbildung) sowie an der Universität (Studium Musikwissenschaft).

Anmeldung für das Schuljahr 1998/99: 28. Februar 1998 an der Musik-Akademie

Weitere Informationen, insbesondere auch über die Voraussetzung zu den beiden Studiengängen können den speziellen Prospekten entnommen werden. Sie sind erhältlich im Sekretariat der Musikhochschule Basel, Leonhardsstrasse 6, Postfach, 4003 Basel, Telefon 061/264 57 57.