

Gather Thurler, Monica; Thévenaz Christen, Thérèse
Tradition und Innovation im Bildungswesen des Kantons Genf

Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 3, S. 279-290



Quellenangabe/ Reference:

Gather Thurler, Monica; Thévenaz Christen, Thérèse: Tradition und Innovation im Bildungswesen des Kantons Genf - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 14 (1996) 3, S. 279-290 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133365 - DOI: 10.25656/01:13336

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133365>

<https://doi.org/10.25656/01:13336>

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

Tradition und Innovation im Bildungswesen des Kantons Genf¹

Monica Gather Thurler² und Thérèse Thévenaz Christen³

Im Kanton Genf finden im Rahmen der Primarschule zur Zeit eine Reihe von Reformen statt, die sowohl die Organisations-, Lehr- und Lernformen innerhalb der Schulen, als auch die Lehreraus- und -weiterbildung betreffen. Die Autorinnen versuchen in diesem Aufsatz die Gründe für die stark forschungsgeprägten Entwicklungsmodelle darzustellen und in diesem Zusammenhang der ausgeprägten Kooperation zwischen den verschiedenen Handlungspartnern nachzugehen.

I. Forschung und Praxis - ein vertrautes Paar

Forschung und Praxis sind im Bildungswesen des Kantons Genf ein vertrautes Paar. Die geographische Nähe und das Wirken prägnanter Persönlichkeiten haben bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts dazu beigetragen, dass eine starke konzeptuelle und politische Vernetzung zwischen den verschiedenen Institutionen stattfinden konnte. Zum Beispiel beschloss im Jahre 1912 die damalige Erziehungsdirektion gemeinsam mit dem Pädagogen Claparède und dem Primarschullehrerverein, dass künftig sowohl die ganzheitliche Erziehung des Kindes als auch aktivierende und autonomiefördernde Lehr- und Lernformen besonders konsequent gefördert werden sollten und die Lehreraus- und -weiterbildung dementsprechend zu gestalten sei.

Während den folgenden Jahrzehnten wurde in Zusammenarbeit mit der Universität und vor allem auf der Basis der Forschungsarbeiten Piagets eine fortschrittliche Reformpolitik betrieben. Im Anschluss an die Freinet-Pädagogik entstand in den 60er Jahren die Bewegung der "aktiven Schulen". Obwohl diese Bewegung vor allem wissenschaftlich begleitete Privatschulen erfasste, hat die Erziehungsdirektion in den 70er Jahren die Gründung der "Unité Coopérative de l'Enseignement" bewilligt: Eine gemeinsam mit Eltern geleitete Schule, die seit ihrer Gründung in einem laufenden Schulentwicklungsprozess versucht hat, neue Lehr- und Lernformen, formative Ansätze der Schülerbeurteilung und die Leitideen der institutionellen Pädagogik umzusetzen⁴. Gleichzeitig wurde - als institutionelle Antwort auf die von Bourdieu, Passeron und anderen Autoren entwickelten These der Reproduktion der sozialen Ungleichheit - die Gesamtschule (Cycle d'Orientation) eingeführt.

Anfangs 1970 wurde zudem die Lehrerbildung neu organisiert: Die Lehramtskandidaten (die Ausbildung der Vor- und Hauptschullehrerinnen und -lehrer erfolgt in Genf gemeinsam) wurden bis 1993 im Anschluss an die Matura ein Jahr am Lehrerseminar,

¹ Übersetzt aus dem Französischen von Monica Gather Thurler

² Monica Gather Thurler arbeitet als Koordinatorin für Forschung und Innovation an der Primarschuldirektion des Erziehungsdepartements des Kantons Genf und als Lehrbeauftragte an der Universität Fribourg.

³ Thérèse Thévenaz Christen arbeitet seit Herbst 1996 als Lehrbeauftragte im Rahmen der neuen Lehrerbildung an der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Genf. Von 1993-96 war sie Mitglied der Projektgruppe, die den neuen Studienlehrgang "Lizenziatsabschluss für Primarschullehrer an der Universität" erarbeitet hat.

⁴ Die U.C.E. ist seit 1995 eine der 15 offiziellen Innovationsschulen der Genfer Reform (vgl. Kap. 2).

ein Jahr an der Universität und daran anschliessend im dritten Studienjahr wieder am Lehrerseminar ausgebildet. Das Abschlussdiplom wurde gleichzeitig als Zwischen-diplom an der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften angerechnet. Auf dieser Basis hatten die diplomierten Primarschullehrer die Gelegenheit, im Rahmen einer fünfjährigen Fortbildung und nach dem Baukastenprinzip das Lizenziatsexamen abzuschliessen. Ungefähr ein Drittel der 3000 Genfer Primarschullehrerinnen und -lehrer haben diese Gelegenheit genutzt. Andere wiederum besuchen als Gasthörer schulproblemzentrierte Seminare, die im Rahmen des offiziellen Studienangebots, gezielt auf schulfreie Tage gelegt werden.

Seit den 70er Jahren wurden im obligatorischen Schulbereich eine Reihe von Reformen eingeführt. Die wichtigsten Reformen betreffen die Bereiche Mathematik, Muttersprache, Sachkunde, Einführung der ersten Fremdsprache (deutsch) und formative, lernprozessfördernde Schülerbeurteilungsformen. Parallel dazu wurden Forschungs- und Arbeitsstellen für Pädagogische Psychologie, Soziologie, Fach- und Allgemein-didaktik auf- und ausgebaut, die ihrerseits eng mit der Universität zusammenarbeiten. Seit Beginn der 80er Jahre wurden im Rahmen des Kampfes gegen soziale Ungleichheit und schulische Benachteiligung Sondermassnahmen eingeführt: das Handlungsforschungsprojekt RAPSODIE, ein spezielles Leseprojekt für Vier- bis Achtjährige, der Einsatz von Stützlehrerinnen und Lehrern in allen Schulhäusern und im Rahmen der Gesamtschule das Projekt "ganzheitliche Lernförderung"⁵. 1990 wurde unter der Bezeichnung "avenir radieux" eine aus Vertretern der Erziehungsdirektion und der Forschungsdienste zusammengesetzte Taskforce mit der Aufgabe eingesetzt, neue Zukunftsperspektiven für das Genfer Schul- und Bildungssystem zu entwickeln.

Während im Rahmen der erwähnten Projekte und Arbeitsgruppen eine enge und handlungsorientierte Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis stattfand, haben die Genfer Forschungsinstitutionen aber auch konzeptuell dazu beigetragen, die beiden Ebenen miteinander zu vernetzen. Seit Beginn des Jahrhunderts stand die phänomenologische und qualitative Feldforschung im Bereich der Pädagogischen Psychologie und der Didaktik im Vordergrund. Seit den 70er Jahren wurden an der Genfer Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften, oft in enger Zusammenarbeit mit den kantonalen pädagogischen Arbeits- und Forschungsstellen, unzählige Forschungsarbeiten zu aktuellen Themen und Problemen der Schulpraxis durchgeführt, unter anderem: Transfer von Forschung in die Praxis; Professionalisierung des Lehrerberufs; Schulinnovation; die Ursachen von Schulmisserfolg; Verlauf von Lehrerberufskarrieren; Schülerberuf; differenzierende Lehr- und Lernformen, pädagogische Schülerbeurteilung usw.

Die Ergebnisse dieser Arbeiten haben Ende der 70er Jahre - wenigstens auf konzeptueller Ebene - zu einem grundlegenden Paradigmenwechsel zugunsten erweiterter Lehr- und Lernformen geführt und in diesem Zusammenhang den weiteren Ausbau der Fach- und Allgemein-didaktik ausgelöst. Seit Beginn der 90er Jahre hat ein neuerlicher Entwicklungsschub im Bereich der Primarschule zu konkreten und massiven Innovationsmassnahmen geführt. Drei Auslöser können für diesen Entwicklungsschub verantwortlich gemacht werden:

- Bereits seit Beginn der 80er Jahre erwies sich die duale Lehrerbildung (Lehrerseminar und Universität) als konfliktträchtig. Seit 1986 war ein Umstrukturierungsprozess in Richtung Professionalisierung des Lehrerberufs und einer stärkeren Gliederung von Theorie und Praxis eingeleitet worden. Nachdem keine partnerschaftliche Lösung im Rahmen eines gemeinsamen Leitbilds gefunden wer-

⁵ Französisch: "formation équilibrée des élèves"

den konnte, wurde 1992 beschlossen, die Ausbildung vollkommen an die Universität zu verlagern.

- Seit Jahren arbeiten die Primarschuldirektion und der Primarlehrerverein gemeinsam an einem neuen Berufsbild, das 1995 als offizielles Pflichtenheft in Kraft getreten ist. Dieses Berufsbild stützt sich stark auf die Thesen zur Professionalisierung des Lehrerberufs ab. In diesem Zusammenhang wurde seit Herbst 1995 eine Lehrergruppe beauftragt, die Wahrnehmung der Effizienz der Lehrerfortbildung zu überprüfen und Ideen für eine Neuorientierung zu entwickeln. Überlegungen in Richtung eines förderungsorientierten Qualifikationssystems sind im Gange.
- Im Frühling 1993 löste eine vom Leiter des soziologischen Forschungsdienstes, Walo Hutmacher, durchgeführte Studie grosse Bestürzung aus⁶. Diese Studie beschreibt sehr aussagekräftig die Diskrepanz zwischen den geltenden Theorien und Zielsetzungen und der tatsächlichen Schulwirklichkeit. Angesichts der deutlich zunehmenden Repetitionsquoten wurde vor allem das Versagen der in den 60er Jahren eingeleiteten Reformen kritisiert. In diesem Zusammenhang wurden im Rahmen des Forums der Primarschule von 1993 Massnahmen zur flexibleren Gestaltung der Schul- und Lernorganisation entwickelt. Eine speziell eingesetzte Taskforce hat auf dieser Basis im August 1994 den Grundlagentext⁷ der derzeit laufenden Reform veröffentlicht.

Abschliessend sei hier noch angemerkt, dass ab Herbst 1996 die Sekundarstufe I ihrerseits eine grundlegende Reform in Richtung erweiterter Lehr- und Lernformen durchführt und sich die Sekundarstufe II im Rahmen der eidgenössischen Maturätsbestimmungen ebenfalls im Aufbruch befindet. Wir werden uns jedoch im Rahmen dieses Aufsatzes auf die Reformen im Bereich der Primarschule beschränken.

2. Reform der Primarschule

Der Grundlagentext der Genfer Reform geht von der Feststellung aus, dass der bereits seit Jahrzehnten begonnene Kampf gegen Schulversagen und soziale Ungleichheit nur dann wirksam weitergeführt werden kann, wenn eine umfassende Struktur- und Unterrichtsreform durchgeführt wird. In diesem Sinne werden drei zentrale Denk- und Handlungsfelder und eine den Reformzielen entsprechende Umsetzungsstrategie formuliert.

(1) Individualisierung der Ausbildungsgänge

Dieses erste Denk- und Handlungsfeld stellt die herkömmliche Organisationsform der Primarschule in Frage. Reformziele sind:

- Berücksichtigung des individuellen Lernwegs jedes einzelnen Schülers;
- flexiblere Schulstrukturen im Sinne von klassenübergreifende Lern- und Bedürfnisgruppen, mixed age groups, verlängerten Promotionsintervallen (Lernzyklen - cycles d'apprentissage) anstelle der Jahrgangsklassen;

⁶ Hutmacher, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Service de la Recherche sociologique, Cahier n° 36.

⁷ Direction de l'enseignement primaire. (1994). *Les trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*. Genève: Département de l'instruction publique.

- Herstellung der Verbindung zwischen Stufenabschnitten und Schlüsselkompetenzen im Sinne von Kerninhalten ("objectifs-noyaux");
- Einführung neuer formativer und lernfördernder Ansätze der Schülerbeurteilung und dementsprechender Zeugnis- und Promotionsbestimmungen;
- Bearbeitung der schwierigen Frage des Lernrhythmus: 1 Jahr mehr oder weniger?!
- Verzicht auf das Überspringen und Wiederholen von Schuljahren als *externe* Lernregulierungsmassnahmen, und stattdessen Förderung interner Differenzierungsmassnahmen.

(2) Entwicklung einer effizienten Kooperationskultur

Wie in den meisten anderen Schulsystemen ist an der Genfer Primarschule die Einzelkämpferkultur der Lehrerschaft sehr stark verbreitet. Das Genfer Reformprojekt setzt sich zum Ziel, im Rahmen der Schulhäuser und zwischen den verschiedenen betroffenen Partnern der gesamten Institution (Lehrerschaft, Schulbehörden, Eltern, Lehrerverein, usw.) eine effiziente und professionelle Kooperationskultur zu entwickeln. In diesem Sinne soll der Handlungsspielraum der Lehrerteams erweitert und diesen die Gelegenheit geboten werden, im Rahmen von qualitätsorientierten Schulprojekten gezielte interne Fortbildung und Reflexion ihrer Praxis zu betreiben. Darüber hinaus soll der Erfahrungs- und Know-how-Austausch zwischen Schulen organisiert und der Lehrerberuf gezielt in Richtung Professionalisierung im Sinne erweiterter Entscheidungsfähigkeit und -freiheit ("*empowerment*") entwickelt werden.

(3) Die Kinder in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stellen

Im Rahmen dieses dritten Denk- und Handlungsfelds soll das Problem der Sinnhaftigkeit schulischen Lernens (und damit das Motivationsproblem) mit der folgenden Fragestellung angegangen werden: "*Welcher Unterricht macht für welche Schüler Sinn?*" Darüber hinaus soll die herkömmliche Unterrichtspraxis in Frage gestellt und noch vermehrt in Richtung erweiterter Lehr- und Lernformen entwickelt werden. Mit anderen Worten: Es geht darum, neuartige didaktische Arrangements zu entwickeln und ihre Wirksamkeit im Vergleich zum üblichen Frontalunterricht, aber auch zur Einzelbeschäftigung mit Lern- und Arbeitsblättern zu überprüfen. Im Zentrum sollen künftig Unterrichtssituationen stehen, welche es den Kindern erlauben, aktiv und interaktiv zu lernen und über das Sachwissen hinaus anspruchsvolle, fachspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen zu erwerben (Sprachkompetenz, Problemlösefähigkeit, Argumentations- und Entscheidungsfähigkeit; die Fähigkeit, sich Informationen rasch und effizient zu verschaffen, den eigenen Lernstil zu erkennen und eine entsprechende Arbeitsmethode zu entwickeln, usw.).

Umsetzungsstrategie

Die Genfer Reform stützt sich sehr stark auf die gültigen Theorien der Schulorganisationsentwicklung und des "*teacher development*" ab. In diesem Sinne wird die Reform in enger Zusammenarbeit mit der Praxis vorbereitet. Zwei Projektphasen sind vorgesehen. Im Anschluss an eine intensive Erforschungsphase (1994-1998) soll von 1999 - 2002 die progressive Ausweitungsfase folgen. Dieses Design wurde absichtlich in Abweichung von den üblichen RDD-Ansätzen⁸ konzipiert. Es soll auf jeden Fall vermieden werden, in einer Laborsituation Projektversuche vorzunehmen und die

Ergebnisse dann zu generalisieren. Vielmehr geht es darum, die Lehrerschaft anzuspornen, in einer progressiven Entwicklungsarbeit ihre Praxis aufgrund der definierten Denk- und Handlungsfelder zu überdenken und zu verändern.

In der ersten Projektphase geht es darum, gemeinsam mit einer kleinen Anzahl von Schulen (15 Innovations- und 16 Reflexionsschulen) eine Reihe von Hypothesen intensiv zu erforschen. Vor allem die Innovationsschulen werden sehr eng von aussen begleitet. Sie verfügen über bestimmte Freiräume und zusätzliche Ressourcen (v. a. Freistellung für Zusammenarbeit und gemeinsame schulinterne Fortbildung). Die Ergebnisse der Entwicklungsarbeiten werden laufend mit dem gesamten Umfeld diskutiert. Auf diese Weise erhoffen sich die Träger der Reform, dass im Laufe der Zeit der Grossteil des Schulsystems das notwendige Problembewusstsein und den Goodwill für die kommende Ausweitungsfase entwickelt. Die Projektarbeit findet in dieser ersten Phase auf drei Ebenen statt: Auf der Ebene von Innovationsschulen, auf jener von Reflexionsschulen und im Rahmen der allgemeinen Information und Weiterbildung für die Gesamtheit der Genfer Primarschulen. Weder die erste noch die zweite Projektphase sind bis ins Detail geplant: Es geht vor allem darum, im Zusammenspiel mit den verschiedenen Handlungspartnern die notwendigen kurz- und mittelfristigen Planungen auszuhandeln.

Träger und Gestalter des Reformprozesses

Die Verantwortung für die Durchführung und Gestaltung des Reformprozesses liegt in den Händen der Primarschuldirektion. Diese hat allerdings auf verschiedenen Ebenen eine Reihe von weiteren Entscheidungs- und Handlungspartnern in den Prozess miteingebunden: Eine Pilotgruppe (zusammengesetzt aus der Primarschuldirektion und dem Direktor des "Cycle d'Orientation", Vertretern der Forschung, des Lehrer- und Elternvereins, der Projektschulen, des Schulinspektorats, der Gesamtschule und der Koordinatorin für Forschung und Innovation) ist zuständig für die Überwachung und Beratung des Entwicklungsprozesses. Eine Gruppe für Forschung und Innovation (zusammengesetzt aus freigestellten Lehrerinnen und Lehrern) übernimmt die Begleitung der Innovationsschulen. Eine Interprojekt-Gruppe (zusammengesetzt aus freigestellten Lehrerinnen und Lehrern aus den Innovationsschulen, betroffenen Inspektorinnen und Inspektoren, Mitarbeitern der Fortbildungsinstitutionen und der Forschungsstellen, und betreut von der Gruppe für Forschung und Innovation) gewährleistet die Vernetzung zwischen den Innovationsschulen und den verschiedenen Projektebenen.

3. Lehrerfortbildung

Wie bereits erwähnt, wurde im Zuge der Reform der Primarschule nicht nur die Grundausbildung, sondern auch die Lehrerfortbildung überprüft. Aufgrund der Ergebnisse einer umfassenden Befragung, die im Frühjahr 1996 unter dem Titel "Phénix"⁹ veröffentlicht wurde, wurden im Anschluss an ein internes Forum in enger Anlehnung an die Ziele der Grundausbildung und der Reform folgende zehn prioritäre Kompetenz- und Fortbildungsbereiche definiert: *Lernsituationen organisieren und moderieren; binnendifferenzierende Massnahmen kennen und einführen; die Schüler in den Lernprozess einbeziehen; im Lehrerteam zusammenarbeiten; sich an der Verwaltung im Schulhaus beteiligen; Eltern informieren und einbeziehen; neue Technologien einsetzen; ethische Pflichten und Dilemmas wahrnehmen und*

⁹ Dieser Bericht kann bei der Genfer Primarschuldirektion bestellt werden.

⁸ "Research-development-diffusion"

bewältigen; die Berufskarriere überdenken und gestalten. Das Fortbildungsangebot wurde aufgrund dieser Kompetenzbereiche für das Schuljahr 1996-97 neu überarbeitet und durchstrukturiert. Zudem hat die Primarschulleitung die Absicht, in diesen Bereichen gezielte Förderung und Qualitätssicherung zu betreiben. Wie dies konkret erfolgen wird, steht allerdings noch nicht fest.

4. Die neue universitäre Primarschullehrerbildung

Genf führt als einziger Schweizer Kanton die vollständig universitäre Primarschullehrerausbildung ein. Vereinzelt wurde in der deutschen Schweiz, aber auch in einzelnen Kantonen der Romandie die Kritik formuliert, dass dieser Ansatz ein typisches Beispiel für den traditionellen Hang des Kantons Genf zum "Alleingang" (u.a. gegenüber der Hochschulpolitik der EDK) darstelle. Zudem wurde die Befürchtung ausgesprochen, dass es einer Universitätsinstitution nur schwer gelingen könnte, eine ausgewogene Verflechtung von Theorie und Praxis zu gewährleisten und auf dieser Basis eine zukunftstaugliche Grundausbildung aufzubauen. Die Umsetzung des seit langem gehegten Reformgedankens wäre wahrscheinlich ohne die Innovationsbereitschaft aller betroffenen Handlungspartner auch weiterhin Utopie geblieben. So hat zum Beispiel die Abteilung für Erziehungswissenschaften der Fakultät die Studienorganisation vollkommen neu organisieren müssen. Die Primarschuldirektion ihrerseits hat Arbeitskräfte für die notwendige Projektarbeit freigestellt. In enger Zusammenarbeit zwischen den betroffenen Partnern (Universität, Primarschuldirektion und Lehrerverein) wurden die Bedingungen, Zielsetzungen, Inhalte und Strukturen einer an die Universität verlagerten künftigen Primarschullehrerausbildung ausgehandelt. Dieses Vorgehen hat - trotz einiger Umwege - den nötigen guten Willen für eine enge Vernetzung zwischen Theorie- und Praxisbezug im Ausbildungsprozess geschaffen. Die Ausbildung der Studierenden wird heute als *gemeinsame Aufgabe* der Universität und der Schulpraxis betrachtet.

Es wird im folgenden kaum möglich sein, das neue Ausbildungsmodell in allen Details vorzustellen. Interessierte Leser verweisen wir auf die entsprechenden Grundlagentexte.¹⁰ Es geht uns im ersten Teil vor allem darum, die Argumente für die beabsichtigte enge Verbindung zwischen Forschungs- und Praxiswissen darzustellen. Dabei sind wir uns durchaus bewusst, dass die gleichen Argumente auch zugunsten der Einrichtung einer Pädagogischen Hochschule vorgebracht werden können. Das heisst mit anderen Worten, dass prinzipiell die Organisationsstruktur und institutionelle Einbettung weniger wichtig sind als die Kohärenz zwischen den Zielsetzungen und deren Umsetzung im Rahmen einer konsequent durchdachten Lehrerbildung, welche die Tradition, die Ressourcen und die Freiräume des bestehenden Bildungssystems optimal zu nutzen versteht. Im zweiten Teil werden wir versuchen, in sehr knapper Form einen ersten Einblick in den Aufbau und Verlauf der Studiengänge zu gewähren.

Lehrerberuf heute und morgen

Die sozialen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Veränderungen der letzten 20 Jahre beeinflussen weitgehend das Schulwesen und zwingen alle betroffenen Akteure, neue Denk- und Handlungsmuster zu entwickeln. Angesichts dieser Verän-

¹⁰ Sowohl die Grundlagentexte als auch der Studienführer sind in Vorbereitung und werden voraussichtlich in den kommenden Monaten von der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Genf publiziert werden.

derungen ist es unumgänglich, auch den Lehrerberuf neu zu überdenken. Die künftigen Lehrkräfte werden zunehmend mit neuen Problemsituationen konfrontiert, die eine entsprechende Vorbereitung erfordern. Beispiele solcher Problemsituationen sind die Ballung gefährdeter und plurikultureller Schülerpopulationen, die zunehmende Heterogenität des schulischen Wissens, die Inflation und laufende Erneuerung des Wissensbedarfs, die unklare Abgrenzung der erzieherischen Zuständigkeit, verstärkt durch die Vielfalt der Erziehungs- und Interaktionsstile in den Familien, die ihrerseits die Beziehungsmuster zwischen Lehrern und Schülern beeinflusst; die zunehmend anspruchsvolleren Lernziele; der Einfluss auserschulischer Lernangebote und neuer Technologien. Hinzu kommt die Tendenz zum "no future" bzw. der Sinnverlust im Rahmen eines Schulsystems, das den Schülern das Recht auf Mitbestimmung verweigert und auf "Belohnungsmuster" in einer sehr ungewissen Zukunft (Arbeitslosigkeit, verschiedene Bedrohungen) verweist. Schliesslich sind heutige Schüler weniger bereit und fähig, die Überbeanspruchung und internen Widersprüche unseres Schulsystems zu bewältigen. Wenn sie sich auch nicht direkt dem Lernen widersetzen, so sind doch bereits bei Primarschulkindern eine zunehmende innere Gleichgültigkeit und Distanz gegenüber den Lernangeboten der Schule zu beobachten. Während die Forschungsliteratur der 70er Jahre von Schulmüdigkeit und -belastung sprach, so steht heute die "Frage nach dem Sinn" im Zentrum der Diskussionen.

Diese neuen Problemsituationen haben im letzten Jahrzehnt zu einer grundlegenden Neudefinition des Lehrerberufs geführt und die Forderung nach einer handlungswirksamen Berufseinführung ausgelöst. Das neue Ausbildungsmodell sollte zudem folgende Gesichtspunkte berücksichtigen:

- die ethische Verantwortung der Schulträger für die Entwicklung einer Schule, die bewusst und effizient gegen Schulmisserfolg und gegen soziale Ungleichheit kämpft;
- die neuesten Ergebnisse, Folgerungen und Empfehlungen der Schulwirksamkeitsforschung;
- die aktuelle Debatte zum Thema "Professionalisierung" des Lehrerberufs, welche die Verantwortung, Problemlöse- und Denkfähigkeit, Flexibilität der Persönlichkeit künftiger Lehrerinnen und Lehrer in den Vordergrund stellt;
- die Anforderung an Lehramtskandidatinnen und -kandidaten, in künftigen neuen Verwaltungs- und Schulentwicklungsstrukturen effizient mitzuwirken (Schulprojekte, Schulhausautonomie, Schulqualität und Schulentwicklung, professionelle Kooperationsfähigkeit, kooperatives Leadership);
- Anspruch und Verpflichtung zu lebenslangem Lernen und kontinuierlicher Innovation.

Neben den neuen gesellschaftspolitischen Ansprüchen bleibt die Wissens- und Methodenvermittlung nach wie vor ein wichtiger Ausbildungsinhalt. Dieser muss aber aus der Perspektive der Professionalisierung des Lehrerberufs umgedacht werden. Eine stark vorschreibende Didaktik steht im Widerspruch zur Handlungsautonomie, welche in den komplexen Schulsituationen in immer grösserem Ausmass erforderlich ist. Die Didaktik beschäftigt sich zunehmend damit, das Verstehen von Wissensvermittlungsprozessen zu unterstützen und zu erleichtern, Hinweise dafür zu liefern, warum ein Lernprozess erfolgreich abläuft oder aber misslingt. Unter anderem versucht sie, die Zusammenhänge zwischen dem erforderlichen Fachwissen und dem vorgesehenen Stoffplan - auch in einer historischen Perspektive - zwischen den geplanten und den im Handlungsfeld getroffenen Entscheidungen und schliesslich die

Wirkung dieser Entscheidungen auf den Entwicklungsprozess und den Wissenserwerb der Schüler aufzuzeigen.

Hinzu kommt der zusätzliche Anspruch der Entwicklung eines Ausbildungsmodells, in dessen Rahmen es möglich sein sollte, exemplarisch das Ambivalenzverhalten der Lehramtsstudierenden aufzuarbeiten und zu überdenken und auf diese Weise die künftigen Lehrerinnen und Lehrer wirksam auf ähnliche Situationen in ihrer künftigen Unterrichtspraxis vorzubereiten. In diesem Zusammenhang ist es zum Beispiel wichtig, dass die Studierenden Gelegenheit erhalten, die folgenden Fragestellungen aufzuarbeiten: Lernen für die Schule oder für die persönliche Zukunft? Den vorgegebenen Weg einhalten oder die persönliche Selbstverwirklichung realisieren (Dilemma zwischen vorgeschriebenen Lernzielen und Eigenbestimmung)? Eigene Mängel verdrängen oder bewusst an diesen arbeiten? Sich intensiv und gezielt auf seine Examen vorbereiten oder lieber an die künftige Berufspraxis denken? Im Einzelkämpferverfahren allein den Stoff durchbüffeln oder mit anderen Studierenden zusammenarbeiten? Originell und eigenständig denken, seine eigenen Ideen verteidigen oder das kollektive Einverständnis suchen? Als künftiger Praktiker eher auf die Theorie oder die Praxis setzen?

Einige inhaltliche und strukturelle Vorentscheide

Neben den oben dargestellten konzeptuellen Überlegungen wurden folgende organisatorische Vorentscheide getroffen:

- Die Schulpraxis und neue Aspekte des Lehrerberufs werden konsequent in den Mittelpunkt gesetzt: die Arbeit in der Schulklasse, aber auch die Kooperation im Lehrerteam, die Beteiligung an Schulprojekten, die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Spezialisten im Ausbildungsbereich.
- Die Studierenden verbringen mindestens *einen Drittel* ihrer Studienzzeit im Praxisbereich. Sie werden hierbei von Lehrerinnen und Lehrern betreut, begleitet und beraten, die sich in Zusammenarbeit mit der Universität als "Ausbildner vor Ort" ("*formateurs du terrain*") aktiv an der Lehrerausbildung beteiligen.
- Nach einem propädeutischen theoretischen Vorbereitungsjahr werden während drei Jahren die Praktika mit den Ausbildungsmodulen kombiniert: die Studierenden beobachten, sammeln und analysieren das zusammengetragene Erfahrungsmaterial und werden zunehmend im Unterricht aktiv.
- Im letzten Studienjahr verbinden sich Praktika, differenzierte Konsolidierung der neuen Denkkonzepte und das Erstellen der Lizenziatsarbeit. Das ganze Jahr hindurch nehmen die Studierenden an einem spezifischen Integrations- und Transferseminar teil, dessen Ziel darin besteht, die verschiedenen Elemente untereinander in Beziehung zu setzen. Solche Elemente existieren auch in anderen Lehrerbildungsstätten. Die Originalität des Genfer Moduls besteht darin, dass die verschiedenen Elemente in ihrem engen Zusammenhang erfasst und analysiert werden.¹¹
- Die Praktika des letzten Studienjahres, während derer die Studierenden voll die Klasse übernehmen, stellen unersetzliche Erfahrungsmöglichkeiten für die Studie-

¹¹ Dieses Ausbildungsmodul, wie auch alle anderen Ausbildungsmodule, befindet sich noch im Planungsstadium. In der effektiven Umsetzung werden die erzielten Wirkungen genau zu überprüfen sein.

renden dar. Die Klassenlehrer nutzen ihrerseits die freigesetzte Zeit für die Zusammenarbeit im Schulhaus bzw. für interne Fortbildung.

Die zentrale Bedeutung der Forschung als Ausbildungsinhalt

Ein wichtiges Anliegen der Lehrerbildung ist es, Schulpraxis und Lehrerberuf aufgrund reflektierter Praxis und Forschung in Beziehung zu setzen. Es sollen die Mehrdeutigkeiten und Wirkungen des persönlichen Verhaltens als Reaktion auf die Mehrdeutigkeit, Ungewissheit und Komplexität der (Schul-) Realität wahrgenommen, analysiert und eingeordnet werden. Forschung trägt zur Entwicklung von Objektivität bei, sie zwingt zur ständigen Überprüfung der sozialen Wahrnehmungen und zum Abbau von Vorurteilen und stereotypem Denken. Sie zwingt zum genauen Zuhören, schützt vor verzerrten Wahrnehmungen und Interpretationen, verbessert die Kommunikation. Forschung hilft, das Verborgene, Verdrängte, Unausgesprochene aufzudecken und wahrzunehmen. Sie zwingt dazu, Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Sie ermöglicht eine aktive Aneignung des Grundwissens im Bereich der Humanwissenschaften, befähigt zur künftigen sinnvollen und effizienten Nutzung von Forschungsergebnissen und unterstützt folglich die berufliche Weiterentwicklung während der gesamten Berufslaufbahn. Sie trägt zum Aufbau eines auf die reflektierte Praxis übertragbaren Verhaltensparadigmas bei und relativiert die Selbstverständlichkeit des "gesunden Menschenverstandes".

Eine Einführung der Studierenden in die Forschung ist dort sinnvoll, wo die Lehrerbildung genau weiss, was sie tut, und sich nicht mit wissenschaftlich verkleideten Scheinaktionen zufriedengibt. Die Logik der Lehrerbildung muss im Vordergrund stehen. Das heisst, dass akzeptiert werden muss, dass zeitweise die Wissenschaft - bzw. der forschende Erkenntnisserwerb - in den Hintergrund gedrängt wird. So kann nicht erwartet werden, dass die wissenschaftsorientierte Einführung in den Lehrerberuf Wunder wirkt: Vier Studienjahre werden zweifellos nicht ausreichen, um die Studierenden zu erstklassigen Forschern auszubilden. Die Forschung dient der Ausbildung und nicht umgekehrt. In diesem Sinne ist es auch notwendig, dass der Forschungsansatz den Lehr- und Lernzielen entsprechend mit erweiterten Lehr- und Lernformen kombiniert wird und dass, falls sich dies als notwendig erweist, sogar zeitweise die "Logik der Wissenschaft" umgangen wird. Im Endeffekt geht es darum, dass der Einführung der Studierenden in die Forschung mehr Bedeutung verliehen wird, als sie verdient...

Beiträge der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Lehrerbildung

Ihrerseits verhilft die erziehungswissenschaftliche Forschung dazu, einen vertieften, reflektierten und objektiven Einblick in die Schulwirklichkeit zu gewinnen. Sie ermöglicht der Lehrerbildung ein besseres Verständnis der Schulpraxis und des Verhaltens von Schülern und Lehrern in Primar- und Sekundarschulen und in allen anderen Institutionen, in denen die künftigen Lehrer ihren Beruf ausüben werden. Sie trägt ebenfalls - durch direkte Analyse oder durch Analogie - dazu bei, dass die Arbeitsabläufe innerhalb der Ausbildungsinstitutionen, die Verhaltensmuster der Professorenteams und der Studierenden besser erfasst und verstanden werden. Sie bietet Hilfestellungen an für die Definition künftiger Ausbildungsinhalte und -formen der Lehrerbildung und schafft darüber hinaus neue Anhaltspunkte und Entscheidungskriterien für die Aus- und Fortbildung der Lehrerbildner. Dementsprechend ist auch geplant, die kurz-, mittel- und langfristigen Wirkungen des Genfer

Ausbildungsmodells hinsichtlich des Erkenntnisgewinns, einer neuen Berufsidentität und der erhofften Beeinflussung der Praxis zu überprüfen.

Aufbau der Lehrergrundausbildung im Rahmen der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften

Die Ausbildung in der Abteilung Erziehungswissenschaft der Universität Genf ist bereits seit 20 Jahren nach dem Baukastenprinzip organisiert. Jede Ausbildungseinheit kann unabhängig von den anderen absolviert werden. Die Studierenden erwerben ihre Kurs- und Seminarscheine ("*unités de valeur*") in einer Reihenfolge und in einem Rhythmus, die ihrer persönlichen Situation entsprechen, wodurch es z.B. möglich ist, diese Ausbildung berufsbegleitend zu durchlaufen. Dieses Organisationsprinzip ist insofern wichtig, als fast die Hälfte der Studierenden Berufsleute sind. Dieses Angebot hat natürlich seine Grenzen: die Studierenden dürfen die maximal zugelassene Studienzeit nicht überschreiten.

Der neue Studienplan der erziehungswissenschaftlichen Abteilung umfasst ab Herbst 1996 drei Studienrichtungen, behält aber das Baukastensystem bei, das wie auch in anderen Genfer Fakultäten neuerdings eurokompatibel gestaltet wird: ein Standard-Studienjahr entspricht 60 Scheinen, das heisst 540 Kursstunden bzw. ebensovielen Laborarbeiten, Praktika oder anderen Arbeitsformen. Der Lizentiatsabschluss in Erziehungswissenschaften setzt damit - unabhängig von der gewählten Studienrichtung - voraus, dass die Studierenden 240 Scheine erwerben, bzw. 2160 Kursstunden absolvieren. Während im früheren Studienplan alle Ausbildungseinheiten gleichgewichtig waren, führt der neue Studienplan mehr Flexibilität ein, indem er je nach erforderlichem Kenntnis- und Kompetenzniveau in den jeweiligen Bereichen unterschiedliche Module einführt. Das neue Ausbildungssystem garantiert zudem eine grössere Flexibilität in der zeitlichen Ausbildungsorganisation: künftig werden in Blockkursen konzentrierte Ausbildungsmodule neben den üblichen, auf das gesamte Jahr verteilten Kursen angeboten. Die Ausbildungsmodule können eine bis mehrere Wochen dauern und werden den Grossteil der Studienzeit einnehmen. Die Praktika finden im Rahmen dieser Module statt. Das Lizentiat für Erziehungswissenschaften mit Option Lehramt wird aufgrund eines vierjährigen Studiums abgeschlossen, das in zwei Abschnitte aufgeteilt ist.

(1) Ein erstes gemeinsames Studienjahr für alle Studienrichtungen

Das erste Studienjahr ist Teil eines gesonderten Lehrplans, der folgende Bereiche und Inhalte umfasst: Allgemeinkultur im Bereich der Erziehungswissenschaften: Erziehungs- und Ausbildungsprobleme (pädagogische Praxis und Institution Schule; Erwachsenenbildung; Einführung in die Didaktik, usw.); Beiträge aus den verschiedenen Disziplinen aus erziehungswissenschaftlicher und interdisziplinärer Perspektive (Soziologie, Psychologie, Kommunikation, Geschichte der Erziehungswissenschaften, interkulturelle Erziehungsansätze, erkenntnistheoretische Aspekte der Erziehungsforschung). Die Studierenden, die sich nachher in Richtung Lehrerbildung orientieren, müssen zusätzlich erste praktische Erfahrungen in Kontakt mit Erziehungs- und Schulproblemen nachweisen.

(2) Ein dreijähriger Bildungs- und Ausbildungsweg für Lehramtsstudierende

Der nachfolgende dreijährige Ausbildungsabschnitt vermittelt eine akademische und professionelle Grundausbildung für den Lehrerberuf. Das Studium wird mit Lizentiat

abgeschlossen. Dieser Abschluss berechtigt zu postuniversitären Ausbildungsgängen und zum anschliessenden Doktorat.

Im Hinblick auf die Einführung in die vielseitigen Aspekte des Lehrerberufs sind das zweite und dritte Studienjahr ähnlich organisiert: Fachdidaktik- und Allgemein-didaktikmodule wechseln sich regelmässig mit Integrationsmodulen ab. Auf diese Weise wird versucht, den Studierenden eine integrierende Übersicht der verschiedenen Aspekte des Lehrerberufs zu vermitteln und diesen in seiner Komplexität darzustellen. Das letzte Jahr des Studiums besteht, wie bereits erwähnt, aus drei eng miteinander verbundenen Elementen: Praktika, nach Bedürfnis verschiedene Vertiefungseinheiten und Verfassen einer Lizentiatsarbeit. Die Studierenden erhalten im Rahmen der Praktika die Gelegenheit, am eigenen Leib zu erfahren, was das Leiten einer Klasse bedeutet. Sie werden laufend dazu angehalten, ihre Stärken und Schwächen zu beurteilen und die entsprechenden Lernmassnahmen einzuleiten.

Fünf komplementäre Ausbildungsbereiche

Der Studienplan umfasst fünf komplementäre Ausbildungsbereiche mit sehr unterschiedlichen Vorgehen und Inhalten. Mit diesen Ausbildungsbereichen wird das Ziel verfolgt, das für eine effiziente Lehrberufsausführung notwendige Wissen (Basiskonzepte, Theorien, Methoden) und die entsprechenden Kompetenzen im Bereich der Lehrpraxis, der Schulklasse, des Lehrerteams und des Schulsystems abzudecken. Wir fassen diese Bereiche im folgenden sehr kurz zusammen:

1. *Fachdidaktik*: Der Unterricht ist weitgehend fachspezifisch organisiert. In jedem Fach werden die Zielsetzungen, die Inhalte, das schülerzentrierte didaktische und pädagogische Vorgehen behandelt.
2. *Allgemeindidaktik*: Eine Reihe von Prozessen betrifft alle Schulfächer: Schülerbeurteilung, Lernprozesse, Klassenführung, Schülerberuf, Beziehungen Eltern - Schule, interkulturelle Phänomene, usw. Wenn diese auch im Rahmen der Fachdidaktik angesprochen werden, so ist ihre transdisziplinäre Behandlung von zentraler Bedeutung.
3. *Instrumente und Methoden für Unterricht und Forschung*: Es geht hier darum, den Studierenden die Kommunikations-, Planungs- und Forschungsinstrumente für ihren Beruf als "Studierende", künftige Lehrer und Forscher zu vermitteln.
4. *Integration des Wissens, der Fähigkeiten und Persönlichkeitsentwicklung* mit folgenden hauptsächlichen Unterrichtsinhalten: Hinterfragen vor dem Hintergrund der Ethik, der Normen und Werte; persönliche und interpersönliche Entwicklung; Bezug zwischen Ausbildungsinhalten und der Berufspraxis (Zentrierung auf ein systemisches und ganzheitliches Berufsbild, Hinterfragen des Sinns der Ausbildung, Aufbau einer Berufsidentität).
5. *Praktika*: Unterschiedliche Perioden mit intensivem (kompakte Praktika) bzw. regelmässigem (punktuelle Praktika) und seminarbegleitendem Eintauchen in die Berufspraxis.

Diese fünf Ausbildungsbereiche werden nach dem Baukastenprinzip und in einer engen Verbindung von Theorie und Praxis während der drei Studienjahre miteinander in Beziehung gesetzt. Als Beispiel stellen wir in der Abbildung den geplanten Aufbau des ersten Studienjahres im zweiten Studienabschnitt dar.

Abschliessend sei nochmals darauf hingewiesen, dass in allen drei Reformprojekten der Genfer Primarschule, die in diesem Beitrag dargestellt wurden, die enge

Verbindung von Forschung und Praxis und der Anspruch auf ein wirksames Ausbildungssystem im Vordergrund stehen. Ferner weisen wir nochmals darauf hin, dass sich alle diese Projekte derzeit in der ersten Phase der Umsetzung befinden und folglich mit der Zeit eine Reihe von Anpassungen und Veränderungen erfahren werden. Es wird sich wohl erst in künftigen Jahren erweisen, ob die bestehenden - materiellen und menschlichen - Ressourcen ausreichen, um den hohen Anforderungen gerecht zu werden.

Wintersemester		Sommersemester		
Kompakter Baustein 1 Lehrerberuf, Berufsrolle und -identität 3 Wochen mit vorhergehendem Praktikum	Kompakte didaktische Bausteine im Fachbereich I <i>Didaktik Muttersprache, Mathematik, Handwerken, Musik, Körpererziehung</i> 11 Wochen	Kompakter Baustein Medien und Informatik 1 Woche	Kompakter Interdisziplinärer Baustein I <i>Beziehungen und komplexe Erziehungssituationen, unterschiedliche Akteure</i> 12 Wochen Baustein Medien und Informatik - ein Halbtage pro Woche	Kompakter Baustein Medien und Informatik 1 Woche
Klinisches Seminar nach Wahl (Ethik, persönliche Entwicklung oder Praxisanalyse)		Klinisches Seminar nach Wahl (Ethik, persönliche Entwicklung oder Praxisanalyse)		
Forschungsseminar nach Wahl				
Einjährige Bausteine (im Sinne traditioneller Universitätskurse - "unités filées") im Rahmen Fachdidaktik (Option)				
Einjährige Bausteine (im Sinne traditioneller Universitätskurse - "unités filées") im Rahmen Allgemeindidaktik (Option)				

Abbildung 1: Erstes Studienjahr im zweiten Studienabschnitt

Die kompakten Bausteine erfolgen in einer Sequenz, die Lehrveranstaltungen der "unités filées" finden parallel statt.

Literatur

- Direction de l'enseignement primaire. (1994). *Les trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*. Genève: Département de l'instruction publique.
- Hutmacher, Walo. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève: Service de la Recherche sociologique - cahier n° 36.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Université de Genève (1994). *Rapport du groupe-projet chargé du dossier "Formation des enseignants primaires"*. Objectifs, structures et parcours de formation et la nouvelle option de la licence en sciences de l'éducation avec mention Enseignement. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation (SSED).