

Perrenoud, Philippe

Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität. Neue Perspektiven der Lehrerbildung in Genf

Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 2, S. 139-152



Quellenangabe/ Reference:

Perrenoud, Philippe: Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität. Neue Perspektiven der Lehrerbildung in Genf - In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 2, S. 139-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132540 - DOI: 10.25656/01:13254

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132540>

<https://doi.org/10.25656/01:13254>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität

Neue Perspektiven der Lehrerbildung in Genf

Philippe Perrenoud¹

Sechzig Jahre nach der Institutionalisierung der "Etudes pédagogiques en trois ans" leitet der Kanton Genf die nötigen Schritte ein, um die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Vorschule und die Primarstufe in die universitäre Fakultät der Psychologie und der Erziehungswissenschaften einzubeziehen. Seit 1933 ist Genf in der Lehrerbildung einen eigenen Weg gegangen, nachdem der Conseil d'Etat des Kantons sich für ein dreijähriges nachmaturitäres Primarlehrerstudium entschieden hatte. Neben den Etudes pédagogiques pour l'enseignement primaire ist an der Lehrerbildung auch die Universität beteiligt, vornehmlich in der Gestaltung des zweiten, theoretisch orientierten Studienjahres. Lange schon sind die zuständigen Instanzen sowie die Etudes pédagogiques und die Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation damit beschäftigt, den Wechselbezug von Theorie und Praxis zu verbessern und desgleichen die Zusammenarbeit der Fakultät mit der Institution der Primarlehrerausbildung, deren Diplom die Wahlberechtigung als Kindergärtnerin oder Kindergärtner einschliesst.

Die Ansprüche an Vorschule und Schule und damit an die Lehrerschaft sind gewachsen, und sie werden im Hinblick auf die Entwicklungen, die uns das kommende Jahrhundert bringt, noch ansteigen. Darum gilt es, die künftigen Lehrerinnen und Lehrer zu kompetenten Fachleuten des Unterrichtens und Erziehens auszubilden. Das leistet im engen Praxisbezug hinfort die Universität Genf in einem Studiengang von vier Jahren Dauer, anschliessend an die Maturität oder, gestützt auf den in Genf möglichen maturitätsfreien Universitätszugang, aufgrund einer Berufslehre und Berufspraxis. Sofern das Projekt die Zustimmung der Behörden und der Universität findet - die vorgehenden Grundentscheide sind bereits getroffen, nachdem sich eine klare Mehrheit der betroffenen Auszubildenden und der Lehrerschaft dafür ausgesprochen hat -, wird Genf als erster Kanton die Ausbildung der maitres primaires unter Einbezug der Lehrkräfte für die Vorschule integral in die Universität verlegen. Die Genfer Lehrerbildung will sich mit der Universitarisierung nicht von der Schulrealität und -praxis abheben. Im Gegenteil: Der Synergieeffekt des Theorie- und Praxiszusammenhangs soll im Ausbildungsverlauf wirksamer werden. Das Anheben der wissenschaftlichen Ansprüche an die angehenden Lehrerinnen und Lehrer der Vorschule und der Primarstufe steht diesem Ziel nicht entgegen. Inskünftig soll die Ausbildung der maitres primaires zu einer Licence en sciences d'éducation avec mention enseignement führen und das Brevet an diesen akademischen Titel gebunden sein (Red.).

Die Organe, die sich in Genf mit der Erneuerung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule und die Primarstufe befassen, gehen in ihrer Arbeit von einer Leitidee, einer "hypothèse forte", aus: der Schaffung der durchgehend universitären Lehrerbildung im Rahmen der "Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation". Es gilt eine neu-

¹ Den französischen Originaltext hat Heinz Wyss in freier Weise ins Deutsche übersetzt.

artige erziehungswissenschaftliche "Licence avec mention enseignement" zu schaffen. Zu erwerben ist sie in einem Studiengang von vier Jahren, der sich aufgliedert in ein allgemeines Grund- und Orientierungsstudium von einem oder von zwei Jahren Dauer ("tronc commun") und in ein stufenbezogenes berufliches Studium mit intensiver Verknüpfung von Theorie und Praxis.

Grundsätzlich befürworten die an der Lehrerbildung Beteiligten die Umstellung auf dieses Modell. Die definitive Zustimmung machen sie vom Studienplan und von einem Zusammenarbeitsvertrag abhängig, der sowohl von der Bildungsverwaltung wie von den Universitätsbehörden genehmigt werden muss. Dieses Vertragswerk wird einerseits die Modalitäten des Theorie-Praxisbezugs festlegen, das Zusammenwirken der Didaktiken in der Grundausbildung mit den Schulen und Klassen, in denen die Praktika durchgeführt werden, andererseits das Anforderungsprofil definieren, die Selektionsverfahren bestimmen sowie die Gleichwertigkeit und die Anerkennung der Titel u.a. regeln. Diese Arbeiten sind bereits weit fortgeschritten. Vom kommenden September an wird das Modell durch eine Projektgruppe, die 12 Mitglieder zählt - 6 Personen aus der Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), sechs Vertreterinnen und Vertreter der Primarstufe -, weiter bearbeitet, konkretisiert und bereinigt. In zwei Jahren soll diese Entwicklungsarbeit abgeschlossen sein.

Aufgrund dieses Planungsstandes lassen sich hier lediglich die Leitlinien der anstehenden Innovationen darlegen, es sind jedoch noch keine Realisierungsschritte anzuzeigen. Wohl ist der "Bauplatz" installiert, aber noch gibt es Unbekanntes, und die Hintergrundsbedingungen (Finanzkrise, Rezession u.a.) sind nicht so beschaffen, dass sie einen aufwendigen Neubau der Lehrerbildung ermöglichen oder eine kostspielige Gesamterneuerung begünstigen. Interessant ist es indessen allemal, zu sehen, wie man sich in Genf anschickt, die Probleme zu lösen. Wiederum geht Genf in der Konzeption der Lehrerbildung einen eigenen Weg, der sich deutlich unterscheidet von einer Entwicklung, die in den anderen Kantonen zur Schaffung Pädagogischer Hochschulen führt.

Was verspricht man sich in Genf von einem Lizentiatsstudium von vier Jahren Dauer im Rahmen einer universitären Fakultät? Im Unterschied zu den meisten anderen Kantonen bringt eine Verlegung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule und die Primarstufe an eine Institution des ausseruniversitären Tertiärbereichs, also an eine Pädagogische Fachhochschule, der Genfer Lehrerbildung keine entscheidende qualitative Verbesserung. Eine solche Lösung müsste sich darauf beschränken, den Namen der bestehenden Lehrerbildungsinstitution zu ändern und die *Etudes pédagogiques* hinfort *Institut pédagogique supérieur* zu nennen. Einen Fortschritt könnte lediglich die Zusammenfassung aller Studiensequenzen in einer einzigen Institution erbringen.

Diese für Genf spezifische Ausgangslage schafft für die Weiterentwicklung der Genfer Lehrerbildung Voraussetzungen, die sich von denen anderer Kantone grundlegend unterscheiden. Diese äusseren Bedingungen sind jedoch nicht der Hauptgrund für die künftigen tiefgreifenden Systemänderungen in der Genfer Lehrerbildung. Im folgenden gilt es darlegen, warum in Genf der Einbezug der Lehrerbildung in eine erziehungswissenschaftliche Fakultät die anspruchsvollste und effektivste Art der theoretischen und der praktischen Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer ist.

I. Seit vielen Jahren geht Genf in der Lehrerbildung einen eigenen Weg

Seit Jahrzehnten ist die Universität in Genf in die Lehrerbildung involviert. 1933 entschied der Conseil d'Etat, dass sich die Ausbildung der *maîtres primaires* nach der Maturität über drei Jahre erstrecke und dass sie sich in ein Initiationsjahr der Praktika und Stellvertretungen, in ein Jahr der theoretischen Studien und in ein drittes Jahr der schulpraktischen Aktivitäten und der schulbezogenen Studien gliedere. Das zweite Jahr stand ursprünglich in der Verantwortung des Institut Jean-Jacques Rousseau, das ab 1929 der Faculté des Lettres zugehörte, von 1970 an eine eigenständige Institution war und 1975 zur Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) geworden ist.

Heute, 60 Jahre nach dem strukturbestimmenden Grundentscheid, vollzieht sich die Ausbildung der Primarlehrkräfte immer noch aufgrund des Modells "bac+3". Zwei Institutionen teilen sich in die Aufgabe: die *Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire (EPEP)*, die dem Erziehungsdepartement zugeordnet sind, und die *Section des sciences de l'éducation* der FPSE. Es handelt sich dabei um eine Partnerschaft zweier Instanzen in der Lehrerbildung, die sich seit Jahrzehnten eingespielt hat.

Der Studiengang gliedert sich wie folgt:

- Erstes Jahr: Praktika, Stellvertretungen, fachunterrichtliche Kurse, orientiert an Zielen und Inhalten der Schule.
- Zweites Jahr: 7 Kurse im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums, z.B. Entwicklung des Kindes, Soziologie der Erziehung, allgemeine Pädagogik, zwischenmenschliche Beziehungen, Didaktik, sowie Lerneinheiten, die sich spezifisch auf die späteren beruflichen Funktionen ausrichten wie z.B. Auswertung der im ersten Studienjahr verfassten Praktikums- und Stellvertretungsberichte, Kurse über die Zusammenarbeit von Schule und Eltern usw. Ein betreutes Praktikum leitet dieses zweite Studienjahr ein.
- Drittes Jahr: Praktika, fachdidaktische Kurse, Seminare zu übergreifenden Themen wie Führung einer Klasse, Unterrichtsevaluation, Lerneinheiten zur Persönlichkeitsbildung wie Theaterpädagogik, Medienpädagogik, literarisches Schaffen in Schreibwerkstätten u.a.

Nach Abschluss dieser Grundausbildung erhalten die Kandidatinnen und Kandidaten ein *Brevet*, das zum Unterricht an den Kindergärten und Primarklassen des Kantons Genf berechtigt, seit 1990 aufgrund interkantonalen Vereinbarungen ebenfalls an den Schulen der entsprechenden Stufe in den anderen französischsprachigen Kantonen. Der universitäre Anteil an diesem Lehrergrundstudium wird von der Universität als akademisches Studium anerkannt und mit dem *Certificat d'études pédagogiques* ausgezeichnet, einem Titel, der etwa einer "demi-licence" in den Erziehungswissenschaften entspricht. Unmittelbar im Anschluss an ihre Diplomierung oder später haben die Absolventinnen und Absolventen der Lehrerbildung die Möglichkeit, ihr Studium fortzusetzen und ein Lizentiat zu erwerben. Viele diplomierte Primarlehrkräfte machen von dieser Möglichkeit Gebrauch.

Dazu kommt - und auch diesbezüglich ist Genf ein Sonderfall -, dass sich mit dem Primarlehrerdiplom die Gewährleistung einer Anstellung verbindet. Diese Garantie einer Stelle bedingt freilich eine rigorose Selektion vor Studienbeginn. In der Regel wird lediglich ein Viertel der Anwärterinnen und Anwärter mit Maturität, die sich zur Eignungsabklärung anmelden, aufgenommen. Manchmal ist der Anteil der Aufgenommenen noch geringer. Die Zahl der Studienplätze richtet sich nach der Zahl der drei Jahre später zu erwartenden vakanten Stellen.

Dieses Lehrerbildungssystem, wie Genf es seit Jahrzehnten kennt, gilt im Vergleich mit der Lehrerbildung in der übrigen Schweiz und im europäischen Umfeld als fortschrittlich. Warum es ändern? Die Lehrkräfte an Kindergärten und Primarschulen des Kantons Genf sind gut ausgebildet. Zur Grundausbildung, die sich in ihrer derzeitigen Gestalt und inhaltlichen Ausprägung bewährt hat, kommt seit anderthalb Jahrzehnten eine intensive Fortbildung, ein *on the job training*. Für all diejenigen, die ihre Lizentiatstudien fortsetzen, erfolgt die Weiterbildung an der Universität. Für die Bereiche, die sich unmittelbar auf die Unterrichtspraxis und ihre Didaktik beziehen, werden die Kurse (u.a. Didaktik des Fachunterrichts in Französisch, Deutsch, Mathematik, Informatik, ferner Unterrichtsevaluation, Förder- und Stützunterricht, interkulturelle Erziehung) von den Verantwortlichen der Primarstufe organisiert, oftmals in Zusammenarbeit mit der FPSE. Nochmals stellt sich die Frage: Warum diese Lehrerbildung ändern?

Drei Gründe sind es, die die Umgestaltung der Genfer Lehrerbildung veranlassen:

1. die Notwendigkeit, den Theorie-Praxis-Bezug auszubauen,
2. die gesamteuropäisch feststellbare Tendenz, die Ausbildung der Lehrkräfte in die Universitäten einzugliedern, ein Trend, der sich auch in der Schweiz abzuzeichnen beginnt,
3. die neuen Herausforderungen an Unterricht und Erziehung, die eine bewusstere Professionalisierung der Lehrberufe nötig machen, was zudem der einzige Weg ist, einer sozialen Abwertung und Proletarisierung der Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Berufsrolle entgegenzuwirken.

2. Hin zu einer neuen Gestaltung des Wechselbezuges von Theorie und Praxis in der Lehrgrundausbildung

Seit 1986/87 arbeiten in Genf verschiedene Gremien, die in die Lehrerbildung involviert sind (Ausbildungsinstitutionen, Bildungsverwaltung, Lehrer- und Lehrerinnenverein und Vereinigung der für die Lehrerbildung Verantwortlichen) in Arbeitsgruppen an der weiterführenden Planung der Lehrerausbildung. Kern dieser Bemühungen ist die Intensivierung des Zusammenwirkens von Theorie und Praxis. Zwar verbringen die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten im Praktikum und mit Stellvertretungen sowie durch ihr Engagement in Forschungsprojekten bereits unter den heutigen Bedingungen viel Zeit in den Schulen. Zudem besuchen sie in den Fachdidaktiken, den Erziehungswissenschaften und in Lehrveranstaltungen zur Führung einer Klasse zahlreiche praxisbezogene Kurse. All diese Elemente sind indessen nur unzureichend miteinander verbunden und nicht in befriedigender Weise in den Gesamtzusammenhang der Ausbildung integriert. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sich die beiden an der Lehrerbildung direkt beteiligten Institutionen gegenseitig deutlich abgrenzen. Unzutreffend wäre es freilich, diese Unterschiedlichkeit dadurch zu erklären, dass sich die Fakultät einseitig auf die Theorie, die *Etudes pédagogiques* ausschliesslich auf die Praxis ausrichte. Zumindest seit den sechziger Jahren hat die theoretische Ausbildung, und dies nicht auf die Methodik beschränkt, in die *Etudes pédagogiques* Eingang gefunden. Umgekehrt hat sich die FPSE zunehmend darum bemüht, den Studierenden durch angewandte Forschung, didaktisches Erproben und Unterrichtsevaluationen zusätzliche Praxiszugänge zu erschliessen und so die theoretische erziehungswissenschaftliche Ausbildung mit dem Handlungsfeld der Praxis zu verbinden (Auswertung von Unterrichtsjournalen, klinische Lehr- und Lernformen u.a.).

Die Erneuerungspläne gehen nicht darauf aus, die Genfer Lehrerbildung auf revolutionäre Art umzukrempeln. Es geht vielmehr darum, zu optimieren, was im Genfer Studiengang bereits angelegt ist. Man will den Austausch von schulischen Praxiserfahrungen und Ergebnissen der theoretischen Reflexion verbessern und diesen Wechselbezug kontinuierlicher und kohärenter gestalten. Zu diesem Zwecke gilt es, den Studienverlauf in seiner Gesamtheit zu reformieren, und das so, dass die beiden beteiligten Institutionen ihre Beiträge besser aufeinander abstimmen. Diese Bemühungen haben zu einem Konzept der Neustrukturierung der Lehrerbildung geführt. Ihm liegt ein Curriculum in "Modulen" zugrunde, eine Folge von Lerneinheiten von je 4-8 Wochen Dauer, die wechselnd entweder in Schulen und Klassen oder in Form von Kursen, Seminaren und Ateliers durchzuführen sind. In diesen Lehr- und Lernveranstaltungen zur "théoretisation" geht es nicht darum, ein vorgegebenes Curriculum zu realisieren, sondern vielmehr darum, gestützt auf theoretische Einsichten zu reflektieren, was sich in den schulpraktischen Übungen empirisch erfahren lässt. In Aussicht genommen ist eine Studienorganisation in zeitlicher Aufteilung, etwa so, dass die Studierenden einen Teil des Tages oder der Woche in der Schule, den andern in Ateliers verbringen. Equipen der beiden Ausbildungsinstitutionen führen die Lerneinheiten in ihrer Abfolge wechselnd und koordiniert durch.

Der neu konzipierte Studienverlauf findet allseitig Zustimmung. Man hat sich gefragt, wie sich ein so eng koordiniertes Zusammenwirken zweier Institutionen besser abschliessen liesse. Trotz der an die 60 Jahre bestehenden Zusammenarbeit hat jede der beiden Institutionen ihr eigenes Selbstverständnis, ihre unterschiedlichen Strukturen und ihre je eigenen Funktionen bewahrt. Sie lassen sich wie folgt beschreiben:

Da findet sich

- auf der einen Seite ein Institut, das von der Bildungsadministration abhängig ist, die die Studierenden, angehende Lehrerinnen und Lehrer, zu Schülerinnen und Schülern macht, was sich in ihrer eingeschränkten Autonomie, in der strengen Kontrolle des Studien- und Stundenplans sowie in der Präsenzverpflichtung äussert; auf der andern Seite eine Fakultät, deren Studenten und Studentinnen ihren Studienverlauf in eigener Verantwortung gestalten, und das dank der Möglichkeit zum Studienaufbau im "Baukastenverfahren" aufgrund des Systems der kapitalisierbaren Einheiten, wie es 1970 eingeführt worden ist;
- auf der einen Seite eine Verwaltungshierarchie (Direktion, Inspektion) mit der Befugnis zum Erlass von Vorschriften für die Lehrerbildner; auf der andern Seite eine partizipative, kollegiale Führung, die die akademischen Freiheiten der Dozenten respektiert;
- auf der einen Seite eine der Primarschule zugeordnete Ausbildungsinstitution, deren einzige Aufgabe es ist, Primarlehrkräfte auszubilden; auf der andern Seite eine Fakultät, die sich in zwei Abteilungen aufgliedert (Psychologie und Erziehungswissenschaft), die den Studierenden unterschiedlicher Richtung verschiedene Programme der Grund-, Fort- und Weiterbildung anbietet;
- einerseits eine Institution, die die Studienanwärterinnen und -anwärter einer rigorosen Aufnahmeprüfung und Selektion unterzieht (jährlich werden 25 bis 75 Studienanwärterinnen und -anwärter aus einer grossen Zahl von Angemeldeten ausgelesen); andererseits eine erziehungswissenschaftliche Abteilung der Fakultät, an der sich in den vielen Lehrveranstaltungen angehende Lehrpersonen mit anderen Studierenden zusammenfinden, Maturitätsinhaber und Studierende, die ohne Maturität aufgrund ihrer Berufsbildung und Berufspraxis sowie gestützt auf ihren Bildungsnachweis immatrikuliert worden sind. Letztere sind des öftern älter. Es sind u.a. Lehrerinnen und Lehrer, Kaderleute der Wirtschaft, Erzieher und Erzieherinnen, Leute mit paramedizinischer Ausbildung, Sozialarbeiter, Erwachsenenbildner, die

ein Lizentiatsstudium aufnehmen oder weiterführen, mit dem Ziel, ein Lizentiat in den Erziehungswissenschaften zu erwerben;

- auf der einen Seite ein Institut, das seine Selektionsverfahren, die Bewertungsmodalitäten und Diplomanforderungen selbständig regelt; auf der andern eine Fakultät, zu der alle Maturitätsinhaber Zugang haben, deren Titel, die sie verleiht, standardisiert sind und die an das Prinzip der universitären Gleichheit in der Durchführung der Examen gebunden ist;
- einerseits eine überschaubar kleine Institution (einige Dutzend Auszubildende und im Maximum 200 Studierende), ein Institut, das in seiner Art einmalig ist, was ihm ein gutes Mass an Eigenständigkeit und Flexibilität gibt, so dass es des öfters auch auf informelle Art funktionieren kann; andererseits eine Universitätsabteilung als Teil einer Fakultät, die an die 1200 Studierende zählt, davon ca. 600 in der *Section de l'éducation*, und das an einer Universität, die durch Verordnungen die Transparenz der Verfahren und die Gleichbehandlung der insgesamt ca. 12'000 Studierenden zu gewährleisten hat.

Erstaunt es da, dass sich dem Verbund dieser beiden so unterschiedlichen Bildungseinrichtungen Hindernisse in den Weg gestellt haben, sobald man sie zu einer fast durchgehenden Zusammenarbeit hat veranlassen wollen? Es ist unbestreitbar, dass jedes Zusammenführen zweier Partnerinstitutionen die Eigenständigkeit, die Macht, den Besitzstand und die erworbenen Rechte der einzelnen einschränkt. Für die hier und dort wirkenden Personen ist dies mit Verlusten verbunden und mit Risiken behaftet. Das kann indessen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Ursachen eines allfälligen Widerstandes gegen eine Zusammenlegung der Institutionen tiefer liegen. Sie sind in ihrer inneren Art, in ihrer je spezifischen Kultur und Struktur begründet.

So galt es denn, im Verlauf des Meinungsbildungsprozesses die aus diesen Gegebenheiten hervorgehenden Probleme zu lösen. Immerhin: Das neu entworfene Studienkonzept fand in seinen Grundzügen früh die Zustimmung aller. Jetzt ging es darum, einen Weg zu finden, wie sich die Neukonzeption in der Zusammenarbeit der Institutionen umsetzen liess. Diese Diskussion führte allerdings zunächst in eine Sackgasse. Der Reformprozess war blockiert. Nach einer Zeit des Tretens an Ort kamen alle Beteiligten überein, dass sich die neue Lehrerbildungskonzeption nur verwirklichen lässt, wenn inskünftig eine einzige Institution für die Lehrerbildung zuständig ist.

In Kantonen, in denen es darum geht, die Mittelschulseminare in Pädagogische Hochschulen umzuwandeln, wird sich die Erneuerung der Lehrerbildung in gleicher Weise vollziehen wie die Umwandlung der höheren Fachschulen (Ingenieurschulen, Schulen für paramedizinische Ausbildungen und für soziale Arbeit, für bildhaftes Gestalten und für Musik) in Fachhochschulen. Sie haben die dem Tertiärbereich gemässen Lehr- und Lernformen zu entwickeln und die Studienanforderungen anzuheben. Anders in Genf: Hier sind die Dozentinnen und Dozenten der erziehungswissenschaftlichen Fakultät seit vielen Jahren in die Lehrerbildung einbezogen. Es wäre absurd, sie aus dieser Fakultät abzuziehen und sie in einer universitätsunabhängigen Pädagogischen Hochschule neu ansiedeln zu wollen. Es kann in Genf keine Frage sein, die Lehrerbildung von der Universität wegzunehmen und sie auf die Ebene einer Fachhochschule zu verlagern. Ein solches Unterfangen bedeutete für die Genfer Lehrerbildung einen Rückschritt und eine Abwertung. Dies auch mit Berücksichtigung des Umstandes, dass die Absolventinnen und Absolventen der Lehrerbildung - wie oben dargestellt - mit ihrem Studium praktisch die Hälfte eines Lizentiatsstudiums ausweisen. Seit Jahren ist deshalb in Genf die Rede davon, auch für den Primarlehrerberuf ein integrales Lizentiat zu verlangen.

Das ist denn auch der Grund, weshalb in Genf unter anderen Bedingungen an sich interessante Lösungsmöglichkeiten nicht weiter verfolgt wurden. Es sind dies u.a. die

Projekte zur Schaffung einer von der Universität unabhängigen Pädagogischen Hochschule oder eines dem Erziehungsdepartement zugeordneten Hochschulinstituts. In Genf schliesse jede derartige Lösung die Schwierigkeit ein, einen integralen Studiengang in der Zusammenarbeit zweier unterschiedlicher Institutionen zu konzipieren. Die erziehungswissenschaftliche Abteilung der FPSE war auch nach zwei Jahren des Planungsstillstandes nicht bereit, auf den Status quo zurückzukommen, über dessen begrenzte Möglichkeiten sich jedermann im klaren war. Die FPSE hat darum den Schritt nach vorn getan und hat die Schaffung eines neuen Lizentiatstyps und eines ihm gemässen spezifischen Studiengangs beantragt, die *Licence en sciences de l'éducation avec mention enseignement*, ein Lizentiat, das die Vorbereitung auf den Primarlehrerberuf zum Ziel hat. Nach einem Jahr der Debatten, der oft heftig geführten Auseinandersetzungen, der parlamentarischen Interventionen und der Meinungsäusserungen in der Presse hat die Mehrheit der Betroffenen dem Antrag der FPSE zugestimmt. Die Zukunft wird zeigen, ob sie sich als diese zukunftsweisende Struktur der Genfer Primarlehrerausbildung realisieren lässt.

Diese Nachzeichnung der Strukturdebatte darf indessen nicht dazu führen, dass man das Wesentliche aus den Augen verliert. Die Studienorganisation ist lediglich das Gerüst einer Ausbildung, die dahin zielt, das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung zu verbessern und dadurch die beruflichen Kompetenzen der Lehrkräfte zu erhöhen.

3. Der allgemeine Trend zur Universitarisierung der Lehrerbildung

Ungefähr seit 1990 zeichnet sich in Europa eine allgemeine Entwicklung ab, die zur "Universitarisierung" (frz. "universitarisation") der Primarlehrerausbildung führt. Dieser weitverbreitete Trend kommt eben zur richtigen Zeit und unterstützt das Genfer Projekt der Verlegung der Ausbildung der Primarlehrkräfte an die Universität. Zwar hat diese Tendenz je nach den besonderen nationalen und regionalen Voraussetzungen unterschiedliche Beweggründe. Ihre genaue Analyse bedingte eine eingehende Vergleichsstudie, doch lassen sich auch so einige Hauptargumente skizzieren.

Der Ausbau des Tertiärsektors in den entwickelten Gesellschaften trägt dazu bei, aus dem Lehrerberuf einen Beruf zu machen "wie andere auch". Die Berufe im sozialen und pädagogischen Bereich haben sich sehr stark differenziert. Neben den erzieherischen Berufen und den Unterrichtsberufen gibt es u.a. die Berufe des Gesundheitswesens und des Sozialdienstes, die vielseitigen Dienstleistungen der Pflege, der Vermittlung, der Beratung und der Therapien. Feststellen lässt sich auch, dass sich die Gesellschaft zunehmend vom Staat abhebt. Im Zuge dieser Entwicklung entziehen sich die erzieherischen Einwirkungen zum Teil wenigstens dem Einfluss und Zugriff der Öffentlichkeit. Es wird immer schwieriger, den Beruf des Erziehens und Unterrichtens als ein Laienpriestertum zu verstehen und die Aufgabe der Ausbildung der Lehrpersonen als Monopol des Staates anzuerkennen. In diesem Sinne bedeutet die "Universitarisierung" der Lehrerbildung zugleich eine Liberalisierung. Angehende Lehrerinnen und Lehrer finden sich an der Universität mit den Anwärtern auf andere akademische Berufe zusammen. Es kommt somit der Berufsrolle der Lehrerin und des Lehrers, aber auch der bislang vom Staat in besonderem Masse in die Pflicht genommenen Lehrerbildung kein spezieller Status mehr zu.

Die Bildungssysteme haben allen Grund, sich von der Selbstreproduktion der Berufsbilder zu distanzieren. Zu lange hat das Prinzip der Imitation und der Reproduktion vorgegebener Verhaltensmuster die Ausbildung der Lehrkräfte, vor allem derjenigen der Primarstufe, bestimmt. Seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht hat das

Bildungssystem Lehrerinnen und Lehrer in der Weise ausgebildet, dass die Verwaltung durch ihre Kader auf die Lehrerbildung in einer Art eingewirkt hat, die ihresgleichen sucht und die in anderen Berufsbildungen undenkbar gewesen wäre. Diese "hausgemachte" Ausbildung rechtfertigte sich mit der Absicht und Pflicht, die Schulpraxis vereinheitlichenden Normen zu unterwerfen. Die ideologische Einflussnahme und Kontrolle durch den Staat schien wichtiger zu sein als die Vermittlung professioneller Kompetenzen. Heute zeigen sich die negativen Auswirkungen dieser bildungspolitischen Optionen in der Uniformität der Ausbildungs- und Qualifikationsprofile und der Denkweisen sowie in der Bildungsbürokratie. All das lähmt die Lehrkräfte in der Ausübung ihres Berufes und macht sie unfrei. Vom Zeitpunkt des Abschlusses ihrer Grundausbildung an sind viele Lehrerinnen und Lehrer mehr darauf bedacht, ihre Anstellung zu sichern, als sich für die Realisierung von Innovationen im Schulbereich einzusetzen. Anpassung, Karrierestreben und Protektionismus bestimmen die beruflichen Aktivitäten mancher Lehrpersonen.

Im Zuge der europäischen Integration und auch als Reaktion auf die wirtschaftliche Krise ist man bemüht, die Äquivalenz der Diplome sicherzustellen und dadurch eine erhöhte Mobilität der Lehrpersonen zu erwirken. Jedes Bildungssystem ist bestrebt, die Lehrkräfte nach Massgabe der voraussehbaren Rekrutierungsbedürfnisse auszubilden. Dabei begegnen wir einer zweifachen Schwierigkeit:

Da ist zum einen die Gefahr, sich in den Bedarfsprognosen regelmässig zu täuschen. In Zeiten demographischer Bewegungen sind Fehlberechnungen unausweichlich. Sie sind nicht allein bedingt durch Schwankungen in den Geburtsraten, sondern ebenso Folge einer wachsenden beruflichen Mobilität und einer durch wirtschaftliche Entwicklungen mitbedingten, kaum voraussehbaren Migration. Das führt im Wechsel zu Zeiten des Lehrermangels und des Lehrkräfteüberflusses. Diese Entwicklungen, die sich der Selbstregulation durch Angebot und Nachfrage entziehen, sind unerwünscht, nicht zuletzt auch ihrer hohen Kostenfolgen wegen.

Zum andern führt die auf die Bedarfsprognose abgestützte Selektion von Jahr zu Jahr zu Spannungen und Konflikten. Sie sind bedingt durch unterschiedliche Erwartungen und durch die daraus hervorgehenden Auseinandersetzungen zwischen der Bildungsverwaltung, der Ausbildungsinstitution, den Berufsverbänden und den potentiellen Studentinnen und Studenten. Der Kampf um Stellen spielt sich in Genf im Rahmen des Auslese- und Aufnahmeverfahrens ab und nicht in gleichem Masse bei der Aufnahme der Berufstätigkeit, da den Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung in diesem Kanton ja eine Stelle zugesichert ist.

Im weiteren ist festzustellen, dass sich der Status und die Entlohnung der Lehrkräfte der verschiedenen Stufen und Schultypen, der Primar- und der Sekundarstufen annähern. Auch wenn die Meinungen innerhalb des Lehrkörpers in dieser Sache noch divergieren, ist es zwingend, sich zu verständigen und einem Abbau der Hierarchisierung zuzustimmen, wenn die Lehrerschaft in den Lohnverhandlungen geschlossen und stark auftreten will. Dabei ist zu beachten, dass die immer anspruchsvolleren Aufgaben der Lehrkräfte sowie die erhöhten Ansprüche der Lehrprogramme, der Didaktik und der Schulführung in zunehmendem Masse eine zeitliche Abstufung der Ausbildungsdauer nach Massgabe des Alters der Schülerinnen und Schüler ausschliessen. Die Aufgabe, Kinder im Alter von 5 Jahren in ihrer Intelligenz und in ihrer Gesamtpersönlichkeit zu fördern, verlangt nicht geringere berufliche Kompetenzen als Maturanden in stark selektierten Klassen in Philosophie zu unterrichten. Die Humanwissenschaften sehen bezüglich dieser beiden Aufgaben keinen qualitativen Rangunterschied, obschon die benötigten Kompetenzen der Lehrpersonen nicht identisch sind und obwohl das Verhältnis von didaktischer Kompetenz und Wissenskompetenz in der betreffenden Disziplin auf den verschiedenen Stufen unterschiedlich ist.

Die Tendenz, den Primarschulunterricht aufzuwerten, ist in der allgemeinen Entwicklung des Bildungswesens unverkennbar. "Moins qu'un canari!" So lautet der Titel eines Aufsatzes von J.-A. Tschoumy (1991), in dem er die Unbedachtheit unserer Gesellschaft kritisiert, einer Gesellschaft, die den Lehrkräften, denen sie die Erziehung ihrer Kinder anvertraut, geringere Qualifikationen abverlangt als den Veterinärmedizinern, die unsere Kanarienvögel pflegen. In diesem Punkt sind die Vorstellungen noch sehr konträr. Noch gibt es Eltern, die denken, mit einer Portion "bon sens" und ein wenig Wissen sei jede und jeder befähigt, im Kindergarten und auf der Primarstufe zu unterrichten. Diese Meinung ist freilich nicht mehr dominant. Im Gegenteil: Die Eltern verlangen immer mehr von der Schule, und ein wachsender Anteil unter ihnen ist darauf bedacht, den "nouvelles classes moyennes" zur Anerkennung und zu dem ihnen zukommenden Status zu verhelfen.

All diese Beweggründe tragen dazu bei, die Ausbildung der Primarlehrkräfte in die Universität zu verlegen, in einen fakultären Bildungsbereich, der von der Bildungsverwaltung unabhängig ist. An der Universität gibt es keine oder nur eine eingeschränkte Aufnahmeselektion. Umgekehrt ist in gleicher Weise wie für die anderen Studierenden die Ausübung des Berufes nach Abschluss des Studiums nicht garantiert. Dies im Gegensatz zu den Etudes pédagogiques.

Im Unterschied zu den Mittelschulseminaren, wie sie in mehreren Kantonen noch Bestand haben, führt eine angehobene, universitäre Primarlehrerausbildung nicht zu einer Interiorisierung von Normen und von systembezogenen schulischen Verhaltensmustern. Dieses Abstandnehmen von einer engen schulischen Sozialisation schafft keine Defizite, im Gegenteil! Angehende Lehrerinnen und Lehrer kommen in ihrer Ausbildung mit Studierenden zusammen, die andere berufliche Aktivitäten anstreben. Das ist zu begrüssen. Zudem gewinnen sie mit dem Lizentiat eine für Lehrkräfte neuartige berufliche Mobilität. Sie haben die Möglichkeit zu Funktionsübernahmen in anderen Berufen und in Schulen anderer Regionen.

4. Neue Herausforderungen an den Unterricht

All den genannten Entwicklungen ist eines gemeinsam: Sie stehen in keinem direkten Zusammenhang zur Qualität des Unterrichts. Zwar bewirkt die "Universitarisierung" der Lehrerbildung eine Anhebung des Niveaus der Lehrerqualifikationen, wenigstens im formellen Sinn. Bedeutet dies indessen, dass das pädagogische Handeln im Berufsfeld mit Sicherheit effizienter wird? Dem wird nur dann so sein, wenn die Veränderungen zur Erhöhung der beruflichen Kompetenzen beitragen. Im Hinblick auf diese Zielsetzung gilt es, auf die Bedeutung des Theorie-Praxis-Bezuges zurückzukommen.

Der Strukturentscheid, der sich in Genf vorbereitet, geht in diesem Punkt von eindeutig definierten Prämissen aus. Nicht eine Erweiterung der "culture générale" oder die Installierung disziplinbezogener fachwissenschaftlicher Studien ist mit der Verlegung der Lehrerbildung an die Universität angestrebt, obschon das auf dem Bildungsgang zu einer eidgenössisch anerkannten Maturität erworbene allgemeine Wissen für die Ausübung eines Lehramtes auf der Primarstufe nicht völlig ausreicht. In erster Linie ist dabei dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die Lehrpläne der Primarschule mehr als diejenigen der Gymnasien der Körpererziehung, dem Bildhaften Gestalten, dem Handarbeiten und Werken sowie der Musik breiten Raum geben. Wenn wir Lehrerinnen und Lehrer zu Allroundern ausbilden wollen, genügt es eben nicht, ihnen eine Sachkompetenz in den Lernbereichen Französisch, Deutsch, Mathematik, in den Naturwissenschaften, in Geschichte und Geographie zu vermitteln, und das schon gar nicht in der Art, wie diese Fächer an den Gymnasien unterrichtet worden sind. Es besteht keine Notwendigkeit, angehende Primarlehrkräfte zu Fachstudien an den beiden philosophi-

schen Fakultäten zu veranlassen, es sei denn, man biete ihnen wahlweise Lehrveranstaltungen an, die ihren persönlichen Bildungsbedürfnissen entsprechen. In diesem Sinn geht es in Genf im Zuge der Universitarisierung der Lehrerbildung keinesfalls darum, für die angehenden Lehrkräfte des Kindergartens und der Primarstufe eine Ausbildung nach dem Muster derjenigen der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufen zu gestalten. Die Ausbildung der Primarlehrkräfte ist nicht einfach z.B. ein schmales Studium mit eingeschränkten akademischen Anforderungen, etwa einer "demilicence" in Mathematik oder in Geschichte entsprechend.

Ein solcher Abklatsch eines Ausbildungsgangs zum Lehrer oder zur Lehrerin der Sekundarstufen kann nicht gewollt sein:

Zum einen, weil innerhalb der obligatorischen Schule eine weitgehende Spezialisierung der Lehrpersonen nicht nötig und nicht gewollt ist. Jede innere Reform der Mittelschule stösst an Grenzen wegen der Aufsplitterung des Unterrichts nach dem Diktat der Stundenpläne, wegen des Fächerkampfes um Terraingewinn, wegen der Schwierigkeit, projektorientiert in pädagogischen Teams zu arbeiten, wegen der Vorherrschaft der Wissensinhalte und der Hintanstellung der Lernenden. Es wäre irrig, diese Schwächen und Hindernisse der Sekundarstufen, die mehr und mehr erkannt werden, in der Ausbildung der Primarlehrkräfte zu reproduzieren.

Zum andern, weil die berufliche Ausbildung der Lehrpersonen der Sekundarstufen den Ansprüchen an die Professionalität einer pädagogischen, didaktischen und schulpraktischen Lehrerbildung nicht genügt und weil sie, verglichen mit der Dynamik, mit der sich die Schülerinnen und Schüler verändern, statisch ist und somit für die Primarlehrerbildung kein nachzuvollziehendes Modell abgeben kann.

Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass alles Nachdenken über Erziehung in unserer Zeit das Hauptgewicht auf übergreifende Zielsetzungen legt (vgl. Bourdieu und Gros, 1989), auf die Entwicklung der Denkfähigkeit, auf die Befähigung zu argumentieren, zu kommunizieren, zu antizipieren, einen Sachverhalt zu erörtern, selbständig zu lernen, in Frage zu stellen, sich etwas vorzustellen, zu variieren und zu übertragen, also auf Schlüsselqualifikationen und nicht auf die Speicherung von Wissen, das sich heutzutage schnell als überholt erweist. Unterrichten heisst immer weniger ein Erteilen von Lektionen, sondern mehr und mehr ein Erzeugen von Lernsituationen, die günstige Voraussetzungen schaffen für das Entwickeln von Konzepten, für die Anwendung von Methoden und den Transfer von Lernergebnissen. Mit dem Wandel des Rollenverständnisses der Lehrenden werden die Aufgaben der Klassenleitung, der Gestaltung der Beziehungen, die formative Evaluation, die innere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts, die Diversifikation der Lernwege und der Sozialformen im Lernprozess zu den wichtigsten Anliegen und Mitteln der Lernförderung. Selbst in den Fachdidaktiken erwirken akademische Fachkenntnisse nichts, wenn sie sich nicht anknüpfen lassen an die Befähigung zur zielorientierten Planung, zum einfallreichen Erfinden und Arrangieren von Lernsituationen. Einzig die Lehrkräfte, die mit älteren, streng selektierten Schülerinnen und Schülern arbeiten, können es sich leisten, davon auszugehen, dass allein die kompetente Beherrschung des Stoffes durch die Dozenten in den Lernenden den Aufbau des Wissens ermögliche.

Eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung angehehrer Lehrkräfte legt den Akzent auf die Spezifika des Berufes, so wie wir ihn heute verstehen, auf die didaktische Disposition, die Schaffung günstiger Lernvoraussetzungen und differenzierter Lernsituationen, die den Möglichkeiten des einzelnen in individualisierter Weise entsprechen. All diesen zeitgemässen Aspekten der Professionalität von Lehrpersonen, wie sie sich einerseits aus der Schulpraxis, andererseits aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung ergeben, steht eine Universitarisierung der Lehrerbildung nicht entgegen.

In der Gesellschaft finden diese neuartigen Lehr- und Lernperspektiven deshalb ein positives Echo, weil man sich bewusst wird, welchen neuen Herausforderungen sich die Schule zu stellen hat. Die Volksschule kann sich heutzutage nicht mehr damit begnügen, den Kindern wie vor hundert Jahren lediglich das Lesen, das Schreiben und das Rechnen beizubringen. Damit wir im 21. Jahrhundert das Leben bestehen, bedarf es weit mehr, und das nicht allein deshalb, weil wir uns den neuen Technologien zu stellen haben, den ständigen schnellen Veränderungen und dem Wandel der beruflichen Anforderungen, sondern auch deshalb, weil wir in der Lage sein sollen, immer komplexere politische Zusammenhänge zu durchschauen und in einer multikulturellen und zunehmend vernetzten Welt an den politischen Entscheiden, die sich als immer folgenreicher erweisen, aktiv teilzuhaben. Nicht zuletzt auch, damit wir ungeachtet der Beeinflussung durch die elektronischen Informationsmedien und angesichts der Gentechnologie, der Krankheiten und der Auswüchse des Gesundheitswesens, der Rechtsverwirrung, des Brüchigwerdens der sozialen Sicherheit, des undurchschaubaren Bankensystems und Versicherungswesens sowie einer Orwell'schen, aufgeblähten Verwaltung unser persönliches Alltagsleben weiterhin selber zu gestalten vermögen.

Wenn heutige Regierungen sich zum Ziel setzen, 80% einer Jahrgangspopulation in ihrer schulischen Bildung zu einem "baccalauréat" zu führen, fordern sie von der Schule, was bisher keine Generation von ihr verlangt hat: eine nie gekannte, neue Effizienz. Es genügt nicht mehr, diejenigen zu bilden, die aufgrund ihrer Anlage und Begabung dazu die Voraussetzungen mitbringen. Jetzt soll die Schule alle erreichen: die wenig Motivierten, die Widerspenstigen, diejenigen aus schulfremem familiärem Milieu. Diese ehrgeizigen Vorhaben sollen sich in einer Gesellschaft realisieren, in der es schwieriger wird zu unterrichten, und das zufolge der Veränderung der Familienstruktur, des Wissens, angesichts des Autoritätszerfalls, der Verstädterung, der Immigration, der Konsumwut. In den Städten haben es die Lehrerinnen und Lehrer heute in ihren Klassen mit Kindern verschiedener Ethnien oder Nationen zu tun, mit Kindern, die verschiedene Sprachen sprechen, mit Kindern, deren Leben in den Vororten und den grossen Ueberbauungen hart, oftmals sehr hart ist und für die Auseinandersetzungen, Widerstand und Gewalt zum Alltag gehören. Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist nicht allein dann schwierig und kaum zu bewältigen, wenn sie es mit Drogen, mit Gewalt, mit Prostitution und mit grosser Armut zu tun haben. Auch ohne solch grosse Probleme wird es zunehmend schwierig, den Bildungsauftrag zu erfüllen. Und da erwartet die Gesellschaft, dass die Schule wirksamer sei als je zuvor! In dem Masse, wie sich die Unterrichtsbedingungen verschlechtert haben, sind die beruflichen Anforderungen an die Lehrpersonen gestiegen.

In dieser Lage gibt es zwei Wege, die sich stellenden Aufgaben anzugehen:

Der eine besteht darin, auf die Technologien zu setzen, auf die Fabrikation didaktischer Curricula, auf mehr und mehr ausgeklügelte Evaluationsverfahren, die von Lehrpersonen angewandt werden, die ihre Autonomie zusehends einbüßen. Die pädagogische Praxis wäre alsdann ausgedacht, geplant und geleitet von Spezialisten. Chevallard nennt diese Experten-Crew die "noosphère": Spezialisten der Lernzielfindung, der Curriculum-Konstruktion, der Lernmethoden, der Lehrmittelherstellung, der Evaluationstechniken, der "schlüsselfertigen" Didaktiken mit Anwendungshilfen, der Bildungstechnologien etc. Man könnte diesen Weg der Schulentwicklung den der "Proletarisierung" der Lehrerschaft nennen. Die Bezeichnung steht in Anführungszeichen, weil sie dem Tertiärbereich nicht angemessen und unvereinbar ist mit einer universitären Ausbildung und mit einer ihr und der beruflichen Verantwortung entsprechenden Entlohnung. Sie charakterisiert sich durch den Entzug der beruflichen Autonomie und durch die Abhängigkeit von einer Gruppe von Spezialisten des schulischen, pädagogischen und didaktischen Ingenieurwesens.

Anders der zweite Weg: Er besteht darin, die berufliche Autonomie und die individuelle wie kollektive Verantwortlichkeit der Lehrerschaft zu verstärken, indem man sie zur Erfüllung ihres Auftrages befähigt. Es ist dies der Weg der *Professionalisierung* (Bourdoncle, 1991; Carbonneau, 1991; Cifali, 1991 a; Huberman, 1986, 1989, 1991; Labaree, 1992; Lemosse, 1989; Perrenoud, 1993 a, b, c). Es ist dies eine Ausbildung von hohem Niveau. Die Verlängerung des Studiums und sein Einbezug in die Fakultät sind indessen nicht ausreichende Massnahmen zur Höherqualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer. Gefordert ist die Ausbildung von "*praticiens réfléchis*" (Schön, 1983, 1987; Gather Thurler, 1992), die Heranbildung von Fachleuten, die fähig sind, ihr berufliches Handeln zu reflektieren und selbständig, im Team und in der Gesamtheit des Kollegiums, in einer grösseren Gruppe und im Rahmen der Lehrerfortbildung lebenslang zu lernen und ihren Unterricht innovativ zu verbessern.

5. Die eigentlichen Probleme

Noch sind die Würfel nicht gefallen. Von Professionalisierung ist zwar allenthalben die Rede, und doch mehren sich die Anzeichen der "Proletarisierung", der Verschlechterung der beruflichen Bedingungen und der Expertokratie. Das Genfer Projekt begegnet dieser Fehlentwicklung, indem es sich konsequent an der Leitidee der *Professionalisierung* orientiert. Die erziehungswissenschaftliche Forschung öffnet Einblicke in die Komplexität des Amtsauftrages der Lehrkräfte. Sie macht die Schwierigkeit bewusst, allen Situationen planend zu begegnen, sei es aufgrund vorgegebener Verhaltensweisen oder abgestützt auf theoretische Erkenntnisse. Wer Unterrichten zu seinem Beruf macht, erlebt des öfters, dass er versagt (Cifali, 1986), dass ihn die Umstände zu didaktischer Bastelei verurteilen (Perrenoud, 1983) und dass er dem Zeitdruck ausgeliefert ist (Huberman, 1983). Der Lehrerberuf ist ein Beruf, der eine intensive Identifikation mit der Aufgabe und eine entsprechende Vorbereitung bedingt, die Befähigung, Probleme und Konflikte in Situationen der Verunsicherung zu lösen, den Belastungen standzuhalten und sich persönlich engagiert einzubringen. Um all diesen Forderungen zu genügen, reicht eine anspruchsvolle, jedoch einseitig theoretische Ausbildung nicht aus. Es bedarf von Beginn der Ausbildung an in ihrem gesamten Verlauf einer "klinischen Schulung" (Cifali, 1991; Perrenoud, 1993 c), in der Theorie und Praxis eng verbunden und wechselseitig aufeinander bezogen sind. Dies zu realisieren ist die entscheidende, die herausfordernde Aufgabe der Lehrerbildung.

Damit sich dieses Ziel erreichen lässt, sind drei sich untereinander bedingende Aspekte zu berücksichtigen:

- Der erste bezieht sich auf die Theorie. Damit sich eine den Zielvorstellungen entsprechende Ausbildung konzipieren lässt, gilt es alle verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse über den Aufbau professioneller Kompetenzen zu mobilisieren: das aus dem Nachdenken und das in praktischem Tun durch Erfahrung gewonnene Wissen. In diesem Forschungsbereich ist eine Entwicklung im Gang, die im Zusammenhang steht mit den Arbeiten über die Metakognition; die Arbeitssoziologie und die Epistemologie des Alltagswissens sind dagegen noch kaum in Angriff genommen.
- Der zweite bezieht sich auf das Selbstverständnis der Universität. Wird sie in der Lage sein, eine berufliche Ausbildung so wahrzunehmen, dass sie nicht zu einem wenig ruhmvollen Annexbereich wird? Wird die Hochschule diesen Auftrag lediglich als Dienstleistung an der Gesellschaft werten und ihn nicht als eine Gelegenheit aufnehmen, zum Erkenntnisgewinn durch Forschung und Lehre beizutragen? In der Abteilung der Erziehungswissenschaften der FPSE ist die diesbezügliche Debatte im Gang. Ich habe in diesem Zusammenhang zu zeigen versucht (Perrenoud,

1993b), dass im Bereich der interdisziplinären Arbeit der Praxisbezug und der Bezug zu den Ausbildungssystemen innerhalb der Erziehungswissenschaft der wesentliche gemeinsame Nenner ist, dass dieser Verbund von Theorie und Praxis ihr kennzeichnendes Merkmal und Ursprung ihrer Identität ist, ein Bollwerk gegen die Versuchung, sich in Einzeldisziplinen zu zersplittern. Indem die erziehungswissenschaftliche Fakultät die Aufgabe der Lehrerbildung übernimmt, dient sie - unter diesem Gesichtspunkt beurteilt - ihren ureigensten Interessen, und gleichzeitig trägt sie dazu bei, den Lehrerberuf einer erhöhten Professionalität entgegenzuführen.

- Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Artikulation von Theorie und Praxis in der Ausbildung, auf die Praxis der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie auf die Ausbildung der Ausbilder. Es geht dabei um die Entwicklung eines Ausbildungsdispositivs, in dem die Universitätsdozenten auf dem Terrain der Schule eng mit den Praktikern zusammenarbeiten. Ausgehend von der Tradition der bisherigen Praktikumslehrkräfte und abgestützt auf neuere Erfahrungen der Ausbilder im Schulbezug und in der Zusammenarbeit mit den an der Lehrerbildung partizipierenden Übungsschulen (Bélair, 1991; Carbonneau et al., 1991, 1992), gilt es, einen umfassenden Partnerschaftsvertrag mit den Genfer Schulen auszuhandeln und desgleichen Einzelverträge mit den Schulen und ihren Lehrern und Lehrerinnen.

Ausgehend von diesen Leitlinien ist dieser Studiengang zugleich innovativ und realitätsbezogen zu konzipieren. Die Genfer Lehrerbildung will sich offen zeigen für die Aufnahme von Erfahrungen, die man in der Ausbildung der Primarlehrkräfte in anderen schweizerischen Kantonen und in Europa macht, und das ungeachtet des Umstandes, dass Genf mit seiner Lehrerbildung einen eigenen Weg geht.

Literatur

- Bélair, L. (1991) *Une formation initiale conjointe, une innovation axée sur la pratique en milieu scolaire*. Université d'Ottawa, Faculté d'éducation. - Bourdieu, P. & Gros, F. (1989) Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement. *Le Monde de l'Éducation*, Nr.159, avril, pp. 15-18. - Bourdoncle, R. & Louvet, A. (éd) (1991) *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères*. Paris, INRP. - Bourdoncle, R. (1991) La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, pp. 73-92. - Carbonneau, M. (1991) *Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique des tendances nord-américaines*. Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. - Carbonneau, M. et al. (1991) *Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1990-91*. Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. - Carbonneau, M. et al. (1992) *Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1991-92*. Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. - Cifali, M. (1986) L'infini éducatif: mise en perspectives. In Fain, M. et al. (éd.) *Les trois métiers impossibles*. Paris: Les Belles Lettres, Confluents psychanalytiques. - Cifali, M. (1991a) *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences: enjeux actuels*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. - Cifali, M. (1991b) *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. - Chevillard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage. - Gather Thurler, M. (1992) *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. - Huberman, M. (1983) Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. *Éducation & Recherche*, 1, pp. 157-177. - Huberman, M. (1986) Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75, pp. 5-15. - Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants*. Paris: Delachaux & Niestlé. - Huberman, M. (1991) Le professionnalisme dans l'enseignement. Avantages et contraintes. *Éducateur*, juin 1991, 5, pp. 20-23. - Huberman, M. & Perrenoud, Ph. (1987) *Restructuration de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. - Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991) *De la recherche à la pratique*. Berne: Lang. - Labaree, D.F. (1992) Power, Knowledge

and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, (62), 2, pp. 123-154. - Lemosse, M. (1989) Le "professionnalisme" des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, pp. 55-66. - Perrenoud, Ph. (1983) La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Education & Recherche*, 2, pp. 198-212. - Perrenoud, Ph. (1988a) Formation à l'évaluation: entre réalisme conservateur et idéalisme béat. In Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (éds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier 26, pp. 115-131. - Perrenoud, Ph. (1988b) La formation des maîtres ou l'illusion du "Deus Ex Machina". Réflexion sur les rapports entre l'habitus et la pratique. In *Séminaire des sciences de l'éducation* de l'Université de Neuchâtel, *La formation des enseignants en Suisse romande. Actualités, perspectives*. Cousset, DelVal, pp. 47-71. - Perrenoud, Ph. (1991a) Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. In INRP, *La place de la recherche dans la formation des enseignants*. Paris, INRP, pp. 91-121. - Perrenoud, Ph. (1991b) *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant: trois facettes*. Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. - Perrenoud, Ph. (1991c) Formative Schülerbeurteilung: Welcher Platz in der Didaktik? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, pp. 309-329. - Perrenoud, Ph. (1992a) Formation des maîtres et recherche en éducation: apports respectifs. In Audigier, F. & Baillat, G. (éds.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Paris, INRP, pp. 339-354. - Perrenoud, Ph. (1992b) Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Education & Recherche*, 1, pp. 10-27. - Perrenoud, Ph. (1993a) Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. 18, 3, pp. 59-76. - Perrenoud, Ph. (1993b) Former les maîtres primaires à l'Université: modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation? In Hensler, H. (éd.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, pp. 111-132. - Perrenoud, Ph. (1993c) *La formation au métier d'enseignants: complexité, professionnalisation et démarche clinique*. In Actes du Colloque de l'Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *La formation des maîtres orientée vers l'acquisition des compétences: problèmes, questions et perspectives*, à paraître. - Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York, Basic Books. - Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass. - Tschoumy, J.-A. (1991) *Moins qu'un canari? Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants*. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. - Vonk, J.H.C. (1992), *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.