

Gygi, Bernard

## Die berufliche Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II in Genf: Geschichte, Entwicklung und Perspektiven

Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 2, S. 157-166



Quellenangabe/ Reference:

Gygi, Bernard: Die berufliche Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II in Genf: Geschichte, Entwicklung und Perspektiven - In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 2, S. 157-166 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132562 - DOI: 10.25656/01:13256

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132562>

<https://doi.org/10.25656/01:13256>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Die berufliche Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II in Genf: Geschichte, Entwicklung und Perspektiven

Bernard Gygi<sup>1</sup>

*In der Ausbildung der Sekundarlehrkräfte geht Genf eigene Wege. Mit der übrigen Suisse romande und dem Tessin hat sie das eine gemeinsam: die berufliche Ausbildung der "enseignant(e)s secondaires" folgt in zweiter Phase nach abgeschlossenen universitären Fachstudien. Die Aufnahme in die Lehrerbildung setzt ein Lizentiat voraus, und das in gleicher Weise für angehende Lehrkräfte der Sekundarstufe I wie für das höhere Lehramt an Gymnasien oder in der Erwachsenenbildung.*

*In seinem Beitrag beschreibt der Direktor der Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire die Entwicklung der zweijährigen Berufsausbildung seit 1965. Er zeigt in seiner Retrospektive, welchen Schwierigkeiten eine Ausbildung begegnet, die berufs begleitend organisiert ist und die die Zahl der Lehramtskandidaten und -kandidatinnen nach Massgabe des voraussehbaren Bedarfs und der verfügbaren Unterrichtspensen begrenzt. Der Schuldienst in der Anstellung als "suppléant(e)s" ist mit der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Grundausbildung gekoppelt. In vielen Fällen haben die Anwärter und Anwärterinnen lange auf einen Studienplatz zu warten. Sie absolvieren sodann ihre Initialausbildung, nachdem sie während Jahren ohne berufliche Ausbildung unterrichtet haben. Das soll nun ändern!*

*Der Beitrag zeigt die Bestrebungen zur Optimierung der Ausbildung, insbesondere die Bemühungen um eine Kohärenz im Miteinander von Theorie und Praxis. Er schildert die Reformen zur Realisierung einer progressiv verlaufenden Initiation in die Berufspraxis und die Zusammenfassung der Zuständigkeiten für die Ausbildung in einer einheitlich strukturierten Leitung der Lehrerbildungsinstitution.*

## 1. Die Schaffung der "Etudes pédagogiques"

Bis 1965 konnte in Genf das Diplom für das Lehramt auf den Sekundarstufen I und II erhalten, wer die universitären Fachstudien mit einem Lizentiat abgeschlossen, ein Lehrpraktikum von 200 Lektionen bei einer erfahrenen Lehrkraft bestanden, die Seminare in Pädagogik und in Psychologie besucht und in den Lehrfächern je einen fachdidaktischen Kurs besucht hatte. Das auf diese Art erworbene *Certificat pédagogique complémentaire à la licence* wurde von der Fakultät ausgestellt, an der die Kandidatinnen und Kandidaten ihre fachwissenschaftlichen Studien abgeschlossen hatten. Es berechnete zur definitiven Anstellung. Anfänglich hatten sie eine Prüfung in den Erziehungswissenschaften zu bestehen. Später mussten sie lediglich den Besuch der vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen nachweisen und vor Abschluss der Praktika eine Lehrprobe ablegen.

<sup>1</sup> Den Originaltext in französischer Sprache hat Heinz Wyss in freier Weise ins Deutsche übertragen.

Alle Interessenten, die die Bedingungen erfüllten, konnten in die Lehrerbildung aufgenommen werden. Die Studierenden waren indessen während der Ausbildung nicht bezahlt, und es gab keine Zusicherung einer Stelle nach Studienabschluss.

Obschon das Diplom von den *Fakultäten* auszustellen war, befasste sich die Universität nicht mit der Berufsbildung, und die Direktion des *Enseignement secondaire* beschränkte sich darauf, den Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen die Praktikumsstellen zuzuweisen, und darauf, die Prüfungstermine festzulegen.

Dieses Modell mit seinen unzusammenhängenden Elementen und den Zuständigkeiten verschiedener Instanzen konnte auf die Dauer nicht befriedigen. Darum wurden die *Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire* 1965 der Direktion des *Enseignement secondaire* unterstellt.

## 2. Das Modell der Lehrerbildung nach 1965

Die 1965 neu geordnete Berufsbildung dauert zwei Jahre und setzt ein mit Lizentiat abgeschlossenes fachwissenschaftliches Studium resp. im Hinblick auf ein "enseignement spécialisé" (z.B. Kunst, Berufspädagogik, Technik) einen anerkannten ausseruniversitären Abschluss voraus. Die nachmaturitäre Lehrerbildung ist somit zweiphasig. Der zweite Teil, die Berufsbildung, ist berufsbegleitend. Die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten erhalten während zweier Jahre eine Stellvertretung, eine "suppléance", zugeteilt. Das heisst, dass sie mit beschränkter Lektionenzahl von Anfang selbstverantwortlich eine Klasse unterrichten. Freilich halten sich die Lehraufträge der Kandidatinnen und Kandidaten während des ersten Jahres in den Grenzen von 8-10 Wochenlektionen. Immerhin: Als "Nichtschwimmer" werden sie ins Wasser geworfen. Ertrinken lässt man sie jedoch nicht. Sie können darauf zählen, dass ihnen notfalls Lebensretter zu Hilfe kommen. Diese "maîtres nageurs" sind erfahrene Lehrkräfte, Mitglieder der Leitung der betreffenden Schule. Zudem werden die Junglehrer von den Fachdidaktikern betreut. Diese nehmen regelmässig am Unterricht teil und werten ihre Beobachtungen in Besprechungen und Kolloquien aus.

Während des zweiten Jahres dieser Berufsinitation arbeiten die Lehramtskandidaten und -kandidatinnen mit einem Mentor zusammen, einer an der selben Schule unterrichtenden, erfahrenen Lehrperson (gegenseitige Hospitationen im Unterricht, gemeinsames Planen einzelner Lektionen oder ganzer Unterrichtseinheiten und der Kontrollarbeiten, Evaluationsgespräche u. a.). Die Übungslehrkraft unterstützt, berät und fördert die künftigen Kolleginnen und Kollegen. Sie trägt so zum Aufbau der didaktischen Kompetenzen bei und dazu, dass die Praktikantinnen und Praktikanten in der Planung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts immer selbständiger werden.

Zum Besuch der Seminare in Pädagogik und Psychologie und zur Einführung in die Medienpädagogik tritt im zweiten Jahr die Teilnahme an einem Seminar der eigenen Wahl (wöchentlich 2 Stunden). Praktika und Hospitation an den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufen verschaffen einen Über- und Einblick in die verschiedenen Lehrprogramme (Cycle d'orientation und gymnasiale Klassen im postobligatorischen Bereich). Ziel ist es, durch diese Kontaktnahme mit unterschiedlichen Klassen und Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen eine umfassende Berufsorientierung zu vermitteln und die Stufenwahl zu ermöglichen.

Das *Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire* erschliesst ein weites Feld beruflicher Einsatzmöglichkeiten. Es berechtigt zum Unterricht in allen Klassen der Sekundarstufen (12 bis 19 oder 20jährige Schülerinnen und Schüler) und mit Erwachsenen (Technische Schulen, Berufsschulen, Maturitätsschulen für Erwachsene). Alle Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II haben den selben Status, die selbe Pflichtlektionen-

zahl und die gleiche Entlohnung (was nicht zum vornherein die Zustimmung aller gefunden hat). In diesem Zusammenhang ist zu vermerken, dass die Studierenden während ihrer beruflichen Grundausbildung entlohnt werden. Im ersten Jahr erhalten sie ein Studiengeld, im zweiten sind sie nach Massgabe ihrer Lektionenzahl besoldet und erhalten pro rata 95% der Minimalbesoldung einer diplomierten Lehrkraft der Sekundarstufen. Die beiden Stunden, während denen sie wöchentlich einen Wahlkurs besuchen, zählen dabei wie Unterrichtslektionen mit.

Ihre Ausbilder sind Lehrkräfte der Sekundarstufen, die in ihrer Lehrverpflichtung entlastet sind, sowie Fachleute der Erziehungswissenschaften. Die Fachdidaktiker werden nach Anhören des Lehrervereins durch den Direktor des Sekundarlehreramt für eine Zeit von drei Jahren ernannt. Das Reglement hält fest, dass die Leistungen der Kandidatinnen und Kandidaten durch Professoren der Universität zu beurteilen sind. Verantwortlich für die Grundausbildung und die Fortbildung ist der "Directeur général de l'enseignement secondaire", der die Leitung der Berufsbildung an den "Directeur des études pédagogiques" delegiert. Die notwendige personale Einheit in der Ausbildungsleitung ist damit gewährleistet. Erster Direktor dieser Ausbildungsinstitution (und Lehrer des Verfassers dieses Beitrages) war der leider früh verstorbene Werner Uhlig, einer der Gründer des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer VSG).

Der Entscheid über Erfolg oder Misserfolg dieses Berufsstudiums stützt sich auf die Praktikumsberichte der Didaktiker und der Übungs- resp. Praktikumslehrkräfte sowie auf die Beurteilung durch die Ausbildungsleitung, unter Mitberücksichtigung der Noten in Pädagogik und Psychologie. Sofern seitens des Departements zusätzliche Lektionen zu vergeben sind, erweitern sich die Lehraufträge der Diplomierten, und es kann sodann eine definitive Anstellung erfolgen. Einen Rechtsanspruch auf eine Stelle können sie indessen nicht geltend machen.

## 3. Von der mehr als 20-jährigen Entwicklungsarbeit und den Widerständen, die sie hemmten

All die Ereignisse nennen zu wollen, die die Entwicklung der *Etudes pédagogiques* in den bewegten Jahren 1965 bis 1990 bestimmt haben, wäre zu aufwendig und nicht von allgemeinem Interesse. Die Feststellung ist zutreffend, dass die Lehrerbildung ein Ort ausgeprägtester Ideologisierung ist, "le lieu de la plus forte concentration idéologique" (Gilles Ferry)<sup>2</sup>. Sie steht permanent in einem Spannungsfeld und sieht sich Kontroversen und leidenschaftlicher Parteinahme ausgesetzt. Umgekehrt begegnet die Lehrerbildung auch einer auffallenden Teilnahmslosigkeit und Indifferenz. Was mit "illusion de la non-violence de l'acte pédagogique"<sup>3</sup> gemeint ist, zeigt sich an der Geschichte der *Etudes pédagogiques* aufs deutlichste.

Fassen wir die Ereignisse kurz zusammen:

Zunächst erwies es sich als schwierig, genügend Zeit zur Realisierung der vorgeschriebenen 200 Praktikumslektionen zur Verfügung zu stellen. Sodann konnten die Lehrveranstaltungen in Pädagogik und Psychologie nicht an der Universität stattfinden. Es wurden in diesen Disziplinen keine Prüfungen abgenommen, und der Besuch gewisser Kurse wurde gar fakultativ.

Die ersten Jahre der *Etudes pédagogiques* waren die der studentischen 68er-Revolte, zugleich die des Lehrermangels und somit die pragmatischer Behelfslösungen. Diese

<sup>2</sup> Ferry, G. (1987) *Le trajet de la formation* (p. 34). Dunod.

<sup>3</sup> Ibidem p. 17 citant Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970) in *La Reproduction*. Ed. de Minuit.

waren bedingt durch die wachsende Zahl der Studierenden. 1968 wurden 45 diplomiert, 1973 waren es 175. All das führte zu Reglementsänderungen. Es wurden die "seminaires généraux" in Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Medienkunde eingeführt, Lehrveranstaltungen, die wahlweise während zweier Stunden pro Semester zu belegen waren. Von der Arbeit in kleineren Lerngruppen und von der persönlichen Wahl der Lerninhalte nach Interessenschwerpunkten versprach man sich eine bessere Motivation. Diese Lösung rief allerdings der Frage, wie weit die Selbstbestimmung der Lerninhalte und damit die Abwahl einzelner Disziplinen in einem Lehrstudium gehen darf. Im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung stellte sich das Problem der Anwendung der im Theorieunterricht erarbeiteten Inhalte im täglich praktizierten Fachunterricht. Die erziehungswissenschaftliche Theorie war des öftern nicht fachspezifisch, sondern berührte fachübergreifende Aspekte. Im Theorie-Praxis-Bezug war zudem den individuellen Profilen der Kandidaten und Kandidatinnen Rechnung zu tragen, den Unterschieden ihrer Persönlichkeit, Lernbiographie und Lebenserfahrung, ihren spezifischen intellektuellen Voraussetzungen, ihrer affektiven Beziehung zu den jeweiligen Themen, dem verschiedenen Stand ihrer schulpraktischen Erfahrung sowie ihrer Rolle im Umgang mit den Klassen und ihrer Stellung innerhalb der Schule, an der sie unterrichteten.

Auf all diese Probleme und Herausforderungen hat die Institution in den Jahren 1975 bis 1990 aktiv geantwortet. Jetzt galt es ein Problem anzugehen, das man lange nicht wahrgenommen hatte: das Problem des Zusammenhangs von Lehreranstellungspolitik und Grundausbildung.

#### 4. Von gescheiterten Reformbestrebungen: Von Strukturveränderungen und der Unterstellung der Grundausbildung unter die für die Lehreranstellung zuständige Behörde

Die fürs erste pragmatisch getroffenen Lösungen sollten im Laufe der Jahre 1975 bis 1982 durch pädagogische Konzepte ersetzt werden. In dieser Absicht regten verschiedene Gremien und Einzelpersonen mehr oder weniger tiefgreifende Reformen an. Zwei Kommissionen befassten sich mit solchen Projekten. Einig war man sich in der Befürwortung des Konzepts einer progressiv zur selbständigen Lehrtätigkeit führenden Initialausbildung, in der Forderung eines intensiven Wechsels von der Theorie zur Praxis und umgekehrt. Unbestritten war die Notwendigkeit, die beiden Jahre der Grundausbildung ausgewogener zu gestalten, und alle bejahten das Prinzip der Kurs- und Leistungsevaluation sowie die Selektion im Verlauf des Studiums und bei dessen Abschluss. Dennoch gelang es der einen, wichtigeren Kommission, die sich aus allen an der Lehrerbildung Beteiligten zusammensetzte, nicht, sich auf ein einziges Projekt zu einigen, nachdem sie acht Lösungsmodelle entwickelt hatte.

1978 gab diese Kommission ihren Auftrag zurück. Das Erziehungsdepartement setzte in der Folge eine kleine Studiengruppe ein, bestehend aus einigen Ausbildungsleitern, Mitgliedern der Direktion der *Etudes pédagogiques*, einem Vertreter der FPSE (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) und einem Lehrer, und beauftragte sie mit der Fortsetzung der Reformplanung.

Mit Bezugnahme auf die bereits geleistete Arbeit schlug diese Gruppe zwei Modelle vor: eine zweijährige unterrichtsbegleitende Ausbildung aufgrund einer Anstellung der Kandidatinnen und Kandidaten als Stellvertreterinnen und Stellvertreter, wie sie auch heute noch praktiziert wird, und als Alternativmodell ein Praktikum, betreut von einer qualifizierten Lehrkraft der Sekundarstufen I/II im ersten Jahr. Der Zugang zum zwei-

ten Ausbildungsjahr, dem Jahr der Stellvertretungen, sollte nach Massgabe der verfügbaren Plätze denen vorbehalten sein, die sich in den Initiationspraktika bewährt hatten. Einmal mehr setzte sich das bisher praktizierte System gegenüber der innovativen zweiten Lösung durch. Die Gewichte der Tradition erwiesen sich als zu schwer. Sie und der Glaube, dass gut war, was war, verhinderten einmal mehr eine Neukonzeption der Ausbildung.

Die erwähnte Kommission beschränkte sich somit in der Folge darauf, den Studienplan anzupassen (Praktika während zweier Jahre, Didaktik im Zweitfach erst im zweiten Jahr, Besuch eines wahlweise zu belegenden Seminars im zweiten Jahr, mit der Aufnahme, eine Facharbeit oder einen Forschungsbericht zu schreiben). Die Aufnahme in die Lehrerbildung war fortan an das Bestehen eines Vorpraktikums und der in diesem Rahmen abzulegenden Lehrproben gebunden. Die Zahl der Lektionen, die den Kandidatinnen und Kandidaten übertragen waren, verdoppelte sich im Übergang vom ersten zum zweiten Jahr.

All dies waren kurzfristige Massnahmen. Weiterführende Projekte wie das der Schaffung eines "tronc commun" in der Ausbildung der "primaires" und der "secondaires", das des Beginns der beruflichen Lehrerbildung für alle Lehrerkategorien nach Abschluss der universitären Studien (Lizentiat), das der Verpflichtung aller zur Absolvierung eines ausserschulischen Praktikums und das, die Initialausbildung organisch mit der Lehrerfortbildung zu verbinden, liessen sich nicht realisieren.

Schliesslich gebar der Berg eine Maus, denn inzwischen war der Lehrermangel in einen Lehrerüberfluss übergegangen. Es stand demzufolge nur mehr eine äusserst beschränkte Anzahl von Studienplätzen zur Verfügung. Man drosselte die Aufnahmen so, dass man den Kandidatinnen und Kandidaten bei Bestehen der Ausbildung eine Lehrerstelle zusichern konnte. Zugleich entschied man, dass das Stellvertretungspensum während der beiden Jahre konstant sein sollte und mit 10-12 Lektionen zu bemessen war. Damit war das innovative Konzept einer progressiven Berufsinstitution begraben.

Schlimmer war, dass während einiger Jahre in Disziplinen, in denen sich ein Lehrerüberfluss abzeichnete, keine Ausbildungsplätze angeboten wurden. Das hatte zur Folge, dass einzelne Kandidatinnen und Kandidaten ihren Unterricht gleichsam in einem Warteraum und ohne professionelle Ausbildung weiterführten. Ein anderes Mittel zur Bekämpfung des Lehrerüberflusses bestand darin, dass man aufgrund des Stellenplans des "Enseignement secondaire" im Hinblick auf absehbare Vakanzen und eine zu gewährleistende Anstellung an den einzelnen Schulen dosiert Studienplätze zur Verfügung stellte und nicht ein generelles Moratorium für einzelne Disziplinen verfügte.

Trotz all dieser Bemühungen gab es verschiedenste Kandidatinnen und Kandidaten, die während mehrerer Jahre ohne berufliche Ausbildung unterrichteten, weil sie ihre Studien nicht aufnehmen und abschliessen konnten. Das führte zu einer Warteschlange von Studienanwärtern und wirkte sich so aus, dass die Studierenden an den *Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire* immer älter wurden. Das Durchschnittsalter lag im Studienjahr 1992/1993 bei 34 Jahren! Man wird sich leicht vorstellen können, welchen Schwierigkeiten eine Institution der Lehrergrundausbildung begegnet, wenn sie es mit Leuten zu tun hat, die seit Jahren unterrichten und die sich in ihrer Anstellung und Lehrtätigkeit durch das System bestätigt sehen. Es kann dann sein, dass das Bestehen dieser Initialausbildung zu einer blossen Formalität und Pflichtübung degradiert wird.

## 5. Die Ära der Professionalisierung

In der Zeit dieser bildungspolitischen Implikationen haben die *Etudes pédagogiques* in mehreren Schritten eine innere Reform angestrebt und in den Jahren 1975-1980 das Curriculum überarbeitet. Angestossen war diese innovative Arbeit zum einen durch die Schulentwicklung, zum andern durch eine Neuausrichtung der Erziehungswissenschaften, durch den Neobehaviorismus und die Curriculumtheorie. Die Ausbildung sollte jetzt im Lernzielbezug zu überprüfbareren "skills" und Kompetenzen führen, und das in einem in sich vernetzten pädagogischen Handlungsfeld.

Es waren dies die Jahre, in denen eine Arbeitsgruppe die Lernziele detailliert ausformulierte und auflistete, Beobachtungsbögen entwickelte und für jede Einzelkompetenz Beurteilungskriterien festlegte. Mehrere Ausbilder übernahmen in ihr Lehrkonzept die Methoden des Lehrerverhaltenstrainings, des Micro-Teachings, der Beobachtungs- und Evaluationsverfahren.

Diese Neuorientierung der Lehrerbildung gefiel indessen nicht allen Ausbildnern. Manche blieben bei den Verfahren der überlieferten Gesellenausbildung. Sie wirkten durch die geistesgeschichtliche Ausrichtung ihrer pädagogischen Konzepte sowie durch das Charisma ihrer Persönlichkeit und beanspruchten für ihre Ausbildungstätigkeit einen freien Handlungsraum. Sie wendeten sich gegen ein mechanistisches Verständnis der Lehrerbildung und warfen dem neuen Ausbildungsansatz vor, er uniformiere die Lehrkräfte in der Ausübung ihres Berufes. Die affektiven und interaktionellen Aspekte des Unterrichtens und Erziehens würden übergangen, und das ganzheitliche pädagogische Handeln werde in Einzelakte zerschnitten. Die so gedrillten Lehramtsanwärterinnen und -anwärter würden behandelt, als gelte es von einer Wurst einzelne Scheiben abzuschneiden. Dabei sei es gerade entscheidend, dass die Studierenden nicht auf eine Methode des Unterrichtens verpflichtet würden. Es gebe eben nicht das eine, alleinige Lehr- und Lernverfahren, nicht das eine didaktische Wundermittel.

In der Folge eskalierten die Auseinandersetzungen zu beiden Seiten. Schliesslich verzichtete die Direktion der *Etudes pédagogiques* darauf, bestimmte Lehrverfahren verbindlich vorzuschreiben, so etwa die Instrumente zur Unterrichtsbeobachtung, -auswertung und -beurteilung sowie die Bögen zur Selbstevaluation des Unterrichts. Und siehe: Jetzt, da ihre Anwendung nicht mehr einer Vorschrift entsprach und freiwillig war, fanden die selben Ausbildungsinstrumente miteins breite Zustimmung!

Festzustellen ist bei alledem, dass die *Etudes pédagogiques* stets um die Optimierung der Ausbildung durch innere Reformen bemüht waren, indem sie den unterschiedlichen Gesichtspunkten und der Kritik laufend Rechnung trugen. Als erstes suchte man die Ausbildung und Rekrutierung der Ausbilder zu verbessern, zuerst auf Institutsebene, dann dank der interkantonalen Zusammenarbeit im Rahmen der Suisse romande und des Tessins. Weil man die Ausbildung als zu "technokratisch" beurteilte, galt das Augenmerk zunächst den interaktionellen Beziehungen, der Gruppendynamik und Gesprächskultur sowie der Motivation.

Im Prozess der Professionalisierung der Ausbildung wurden alle Gesichtspunkte berührt: die Inhalte der Disziplinen und die didaktischen Vermittlungs- und Aneignungsformen, die Persönlichkeitsaspekte der Lehrenden und Lernenden mit ihren kognitiven, affektiven und sozialen Eigenschaften, der institutionelle, kulturelle und soziale Kontext. Wie die Schule sollte auch die Institution der Lehrerbildung aus der Geschlossenheit eines Bildungssystems ausbrechen, das die Tendenz hat, ähnlich der Universität im kartesischen Geiste zu verharren, und sich dem Leben in der Weise öffnen, wie es das Genfer Erziehungsgesetz, insbesondere in Art. 4 anvisiert.

In diesem Sinne wurden die Leitplanken der Grundausbildung neu festgelegt, und das orientiert an "6 axes fondamentaux de formation". Es sind dies: die Unterrichtsbeob-

achtung, die Planung und Vorbereitung des Unterrichts, die Führung der Klasse, die Ausrichtung auf pädagogische Ziele, die lerntheoretischen Bedingungen und Unterrichtsmethoden sowie die Auswertung der Lernvorgänge und der Lernergebnisse. Weil diese sechs Dimensionen des Ausbildungsprozesses eine interdisziplinäre Zusammenarbeit voraussetzen, bildeten sich disziplinübergreifende Teams von Ausbildnern. Durch die dadurch erwirkte gegenseitige Kontaktnahme und Verständigung liessen sich die Lernvorgänge so gestalten, dass sie die fachbezogene Ausbildung der Spezialisten unter übergeordnetem Gesichtspunkt ergänzten. Diese Zielsetzung machte zwei Massnahmen nötig: zum einen die Einführung der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik, zum andern die Verpflichtung der Studierenden zur Teilnahme an den gleichen Seminaren der Pädagogik, der Psychologie und der Soziologie.

Zwar fand dieses Konzept noch nicht allgemeine Zustimmung. Noch kamen sich die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken in die Quere. Seit fünf Jahren hat sich die Praxis eingespielt, interdisziplinär zusammengesetzte Equipen zu bilden. Die zeitliche Aufteilung zwischen fachbezogenen und fächerübergreifenden Lehrveranstaltungen ist im Stundenplan nicht festgelegt. Es wird lediglich bestimmt, dass für beides wöchentlich ein Halbtag zur Verfügung steht. Die Lernbereiche Allgemeine Didaktik, Pädagogik, Psychologie und Soziologie vereinbaren untereinander, wer zu welchem Zeitpunkt die eine oder andere der sechs oben erwähnten Lernzieldimensionen zum Thema eines Seminars macht. Dabei lassen sich zwei Möglichkeiten unterscheiden: Aktivitäten zu Einzelthemen und die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele und Inhalte, wobei ein einheitliches Thema unter verschiedenen Betrachtungsweisen aufgenommen und angegangen wird. Einzig die Fachdidaktiken sind noch konsequent im Fachbezug konzipiert. Aber auch hier ist es möglich, nach Bedarf einen Psychologen beizuziehen und so übergreifende Aspekte in ein solches Seminar einzubringen.

Die Teams profitieren von einer grossen Freiheit in der Gestaltung der Ausbildungsprogramme. Die einen verständigen sich untereinander auf gemeinsame Ziele und Inhalte und informieren sich gegenseitig bei arbeitsteiligem Vorgehen; die andern funktionieren für sich und unterscheiden sich in ihrer Vereinzelung paradoxerweise nicht von früheren Ausbildungspraktiken, obwohl das Hauptziel das der Koordination und Harmonisierung aller Ausbildungselemente ist.

Es gibt Studierende, die diesen Widerspruch zwischen der Leitidee und der Ausbildungsrealität beanstanden. Andere stellen die Notwendigkeit und Nützlichkeit dieser Querbezüge in Frage, vor allem den Sinn allgemeindidaktischer Überlegungen und pädagogischer Zielsetzungen in der Planung und Vorbereitung des Unterrichts und seiner formativen Evaluation. Schwierigkeiten ergeben sich hauptsächlich dann, wenn die Fachdidaktiker im Handlungsbezug nicht Kenntnis nehmen von dem, was die Allgemeine Didaktik an Einsichten vermittelt hat. Dann entsteht ein Bruch zwischen der erziehungswissenschaftlichen Theorie und der fachdidaktischen und methodischen Kompetenzvermittlung. Ein Erschwernis mag auch sein, dass sich die Beiträge, die die Psychologie und die Soziologie erbringen, unregelmässig über das Schuljahr weg verteilen. Dies ist deshalb so, weil mehrere Lehrbeauftragte zugleich in verschiedenen Teams mitwirken.

Schliesslich erweist es sich als äusserst problematisch, den Ansprüchen derjenigen Kandidatinnen und Kandidaten zu entsprechen, die bereits eine längere Zeit der selbstgesteuerten Unterrichtspraxis hinter sich haben, ohne dass ihre Arbeit je unter pädagogischen und didaktischen Kriterien evaluiert worden wäre. Die einen unter ihnen beklagen sich darüber, dass die Ausbildung den hohen Ansprüchen an ein universitäres Niveau nicht entspreche. Sie hätten sich eine vermehrt theoretische Ausrichtung des Studiums gewünscht. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sie sich auf der Ebene der reinen Theorie in ihrer Person und in ihrem Unterrichtsstil nicht in Frage gestellt sähen. Andere vermessen in den Gesprächen über allgemeindidaktische Themen den Bezug zu ih-

rer eigenen Praxis. Sie erachten Theorien, die nicht handlungsleitend auf die tägliche Schularbeit Bezug nehmen, als nutzlos. Anlässlich der Unterrichtsbesuche in den Praktika lassen sich umgekehrt des öfters Mängel feststellen, die darauf zurückzuführen sind, dass in den Unterricht nicht aufgenommen und in der Praxis nicht genutzt wird, was die Theorie lehrt.

Wieder andere wünschen die Unterrichtsinhalte sowie Ort und Zeit ihrer Erarbeitung völlig autonom zu bestimmen. Sie sehen sich in ihrem Begehren unterstützt von der Lehrgewerkschaft, die den Anspruch der Lehrkräfte auf pädagogische Freiheit und Selbstbestimmung verstärkt geltend macht.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Ausbildungsstil der Lehrerbildung demjenigen universitärer Lehrveranstaltungen nicht gleichgesetzt werden darf. Die Gespräche in der Lerngruppe, das gemeinsame Nachdenken über schulbezogene Themen, die Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien, die theoretischen Aspekte und die Lektüre relevanter Texte, die im Zusammenhang mit den zu erarbeitenden Themen stehen und diese erhellen: dies sind die kennzeichnenden Merkmale einer Ausbildung, deren Auftrag es ist, eine berufliche Handlungskompetenz aufzubauen, die sich als verhaltenswirksam erweisen soll. Glücklicherweise ist festzustellen, dass bei den Praktikantinnen und Praktikanten die Einsicht in die Richtigkeit und Nützlichkeit dieses Lehr- und Lernverfahrens zunimmt und damit auch ihr sachbezogenes Interesse und ihre Lernmotivation wachsen. Aus dieser Innensicht der Dinge beurteilen sie ihre Ausbildung anders, als man ihnen dies von aussen dargestellt hat. Sie stellen fest, dass die allgemeindidaktischen Reflexionen wesentlich dazu beitragen, ein Verständnis der Lehrerrolle und des Unterrichts aufzubauen, das Abstand nimmt von den traditionell magistralen Lehrformen. Es lässt den Unterricht zunehmend zu einem Lernprozess werden, an dem die Schüler und Schülerinnen aktiv mitgestaltend teilhaben, wie dies der erwähnte Art. 4 des Erziehungsgesetzes vorgibt.

## 6. Aktuelle Projekte und Perspektiven

Eine neue Kommission ist vor drei Jahren mit dem Auftrag eingesetzt worden, die Arbeit am Projekt der Erneuerung der Grundausbildung wieder aufzunehmen und zugleich die Geschäfte der *Etudes pédagogiques* zu leiten. Diese *Commission paritaire de gestion des études pédagogiques (COGEPS)* institutionalisiert die Zusammenarbeit zwischen den Direktoren der Ausbildungsinstitutionen und den Lehrerverbänden. Die berufsbegleitende Ausbildung hat die Kommission in ihren Überlegungen nicht in Frage gestellt. Als besonders wichtig wertet sie die Kontinuität der Ausbildung, das Ineinandergreifen von Grundausbildung und Fortbildung. Was für den *Cycle d'orientation* seit 1967 besteht, ist auch für die postobligatorische Stufe vorzusehen: eine *formation élémentaire*, der Kandidatinnen und Kandidaten, die bei Studienbeginn noch über keine Erfahrung im Unterricht auf der Sekundarstufe II verfügen. Sie sollen inskünftig vor Eintritt in die Lehrerbildung einen Vorkurs absolvieren. Die Kommission verwendet sich auch dafür, dass Lehramtskandidatinnen und -kandidaten, die seit Jahren ohne Möglichkeit zur Aufnahme des Studiums unterrichten, endlich Zugang zur Berufsbildung erhalten. Dadurch sollte sich die Warteschlange verkürzen.

Erste Skizzen eines neuen Ausbildungskonzepts entstehen in diesen Tagen. Allgemeine Akzeptanz hat das Modell einer *formation modulaire* gefunden, ein Modell, das dem Studienaufbau mit *unités capitalisables* vergleichbar ist. Es hat den Vorteil der Flexibilität in der zeitlichen Abfolge der Studienteile, die nötigenfalls auch in der Lehrerfortbildung oder im Rahmen anderer Bildungsveranstaltungen als Bausteine einer Lehrerbildung zu erwerben sind. Das Modell zwingt dazu, die Lernziele und Lerninhalte eindeutig zu definieren. Es erschliesst den Studierenden mehr individuelle Wahlmöglich-

keiten und Freiheiten in der Gestaltung ihres Studienverlaufs. Die Dozenten der *Etudes pédagogiques*, die selber nicht der COGEPS angehören, sind mit einem Memorandum an die Kommission gelangt. Sie verlangen ihrerseits einen Studienaufbau mit Modulen. Sie beschreiben die einzelnen Schritte im Ausbildungsverlauf und die ihnen zugeordneten Lehrprogramme für die Phase der Sensibilisierung, für das Fundamentum der Lehrerausbildung sowie für die stufenbezogene Spezialisierung und Vertiefung.

Beizubehalten ist die Arbeit in Lerngruppen. Inskünftig sollen sich die Teams innerhalb der einzelnen Module der Ausbildung konstituieren. Einstimmig haben sich die Auszubildner dafür eingesetzt, dass die Aufnahme in die Lehrergrundausbildung nicht mehr mit der Garantie der Anstellung nach der Diplomierung gekoppelt sei. Sie tritt ferner dezidiert dafür ein, dass für grundlegende Lehrveranstaltungen die Ausbildung der *instituteurs* und die der *maîtres secondaires* zusammengefasst wird.

Kontakte zwischen der Ausbildungsleitung und den Kandidatinnen und Kandidaten haben im letzten Jahr dazu geführt, dass eine Diversifikation der fachwissenschaftlichen Voraussetzungen des Lehrstudiums geprüft werden. Gegenstand der Reformgespräche sind schliesslich die Begehren nach einer vertieften und länger dauernden fachbezogenen Arbeit und nach einer stärker akzentuierten Mitwirkung der Universität.

## 7. Zukunftsperspektiven

Was wird von all diesen Arbeiten, die passionierend, wenn auch nicht immer produktiv sind, bleiben? Das ist schwer vorauszusagen. Einzelne Postulate sind indessen unbestritten:

- Da ist als erstes das dringliche Anliegen zu nennen, dass die Institution der Grundausbildung ihrem Auftrag wieder nachkommen und die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten von Anbeginn in das Berufsfeld einführen soll. Die Initialausbildung darf nicht weiterhin einer jahrelangen Lehrtätigkeit nachgestaffelt sein.
- Die Initialausbildung soll sich freimachen von den anstellungsrechtlichen Auflagen. Die bei der Aufnahme abgegebene Anstellungsgarantie soll inskünftig entfallen.
- Die Zweigliederung der Berufsbildung, wie sie die Kommission seinerzeit vorgeschlagen hat, ist erneut zu prüfen (1. Jahr: betreute Praktika mit zunehmenden Anteilen an selbstverantwortetem Unterricht; 2. Jahr: Stellvertretungen).
- Ein obligates Fundamentum der Lehrerbildung ist zu umschreiben. Es ermöglicht nach dessen Bestehen mehr persönliche Wahlfreiheit.
- Diskutiert werden erneut das Modell einer klinischen Ausbildung, wie es Michael Huberman<sup>4</sup> vor Jahren schon beschrieben hat. Phasen der beobachteten praktischen Arbeit wechseln mit Phasen ihrer Analyse und Bewertung durch kompetente Auszubildner und Spezialisten ab. In Erwägung ist auch das Modell der *construction d'une expertise* zu ziehen. Ähnlich der Vorgehensweise eines Ingenieurs, der seine Konstruktionspläne entwickelt, sollen anhand eines vorgegebenen Szenarios in der Lehrerbildung kognitive Kompetenzen, Kompetenzen des Verhaltens und der pädagogischen Entscheidungsfindung systematisch aufgebaut werden.
- Der Prozess der Universitarisierung der Lehrerbildung ist unaufhaltbar. Ebenso jener andere des Einbezugs der *anwendungsorientierten* (erziehungswissenschaftli-

<sup>4</sup> Hubermann, M. (1976) Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone, in *Traité des sciences pédagogiques*, vol. 7 (pp 1-3).

chen, didaktischen und schulpraktischen) Forschung in die Lehrerausbildung und in die Lehrerfortbildung. Dabei hat man sich jedoch bewusst zu machen, dass dieser Prozess der Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität nicht so verlaufen darf, dass der eine der beiden Partner dem andern das Gesetz des Handelns aufzwingt. Es bedarf einer gegenseitigen, vorsichtig abwägenden Annäherung, am besten auf dem Weg der Schaffung einer Kommission, in der alle Beteiligten vertreten sind.

Die Universität wird sich in der Lehrerbildung nicht ohne einen entsprechenden Auftrag seitens der Behörden engagieren können und nicht ohne sich in ihrem Lehrstil den Bedürfnissen der Lehrerausbildung anzupassen. Die schulpraktische Ausbildung muss im universitären Rahmen neu geregelt werden, und es ist sicherzustellen, dass der wechselseitige Bezug der Theorie zur Praxis und umgekehrt gewährleistet ist.

Desgleichen gilt es den Status der Praktikumsleiterinnen und -leiter, ihre Ausbildung und die Modalitäten ihrer Anstellung so zu definieren, dass eine Zusammenarbeit mit den Dozenten der Universität auf der Ebene gleichwertiger Partner möglich ist. Die Übungs- und Praktikumslehrkräfte dürfen nicht mehr bloss kurzfristig angestellt werden, als wären sie blosse Übermittler von Erfahrungen, die sie sich in der Ausübung ihres Berufes angeeignet haben.

- Die Beziehungen zur Universität sind nicht ausschliesslich diejenigen zur FPSE (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation). Ebenso wichtig sind in Anbetracht der Bedeutsamkeit der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Kompetenzen jene andern zu den beiden philosophischen Fakultäten. Es geht um das kontinuierliche Aufdatieren der Kenntnisse über den Stand der Wissenschaften in ihrer Entwicklung und um die Epistemologie.  
Die Lehrerbildung ist auf ein partnerschaftliches Zusammenwirken mit allen einschlägigen Universitätsbereichen angewiesen.
- Bei aller Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung und ihrer Handlungsorientiertheit sind ihre ethischen Ziele nicht zu unterschätzen. Ihnen kommt heutzutage oft nicht der Stellenwert zu, der ihrer Bedeutung in den Lernprozessen entspricht. Ausbilder und Auszubildende haben über Fragen der Bildsamkeit nachzudenken, über die Lernfähigkeit und über die Verantwortung des einzelnen als Teil der Gesellschaft. Das Erziehungsgesetz erteilt der Schule und den an ihr Lehrenden hiezu einen klaren Auftrag.
- Die Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe und für die Sekundarstufen ist innerhalb der selben Institution in getrennten Abteilungen so zu planen, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer beider Stufen grundlegende Lehrveranstaltungen gemeinsam besuchen. Die Ausbildung der *instituteurs* und *institutrices* soll im Interesse vermehrter beruflicher Mobilität wie die der *enseignant(e)s secondaires* inskünftig zu einem Lizentiat besonderer Richtung führen.

Es ist dies ein weit ausgreifendes Programm. Zu realisieren wird es wohl erst im 21. Jahrhundert sein!